جامعة محمد بن أحمد– وهران 2
كلية العلـــــوم الاجتماعيـة
قسم :علم النفس و الارطوفونيا

أطـــروحـــة

للحصول على شهادة دكتوراه"ل م د"

في علم النفس

تخصص :علم النفس المدرسي

العنف المدرسي بين المدرس و تلاميذه و استراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في المرحلة الثانوية.

دراسة ميدانية على عينة من الثانويات بولاية وهران

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد : ساردو حسان

أمام لجنة المناقشة

بلقوميدي عبـاس	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	رئـيسـا
غـريـب الـعربـي	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 2	مشرفا و مقررا
قدور بن عباد هوارية	أستاذة التعليم العالي	جامعة وهران 2	مـناقشـا
حـبـال يـاسـين	أستاذ محاضر– أ –	جامعة سيدي بلعباس	مـناقشـا
لـحمـر ميلـود	أستاذ بـحث – أ –	مركز البحث فـي الأنتروبولوجيا الثقافية و الاجتماعية بوهران	مـناقشـا

السنة الجامعية: 2021/2020

إهداء

إلى من منهما وجدت

والدي العزيزين حفظهما الله

إلى من كانا سندا لي في حياتي اخوي الكريمين مراد و جلال

إلى زملائي في الحياة الجامعية و الدكتوراه علي و هواري و خالد و جمال و فاطمة و فضيلة و الشيخ و كل من رافقني في هذه الطريق

و إلى كل محب للعلم و المعرفة

اهدي هذا العمل

شكر و تقدير

الشكر والحمد والثناء لله تعالى على توفيقه و إمتنانه أن وفقنا لإنجاز هذا العمل.
ثم الشكر الوافر الجزيل وعظيم التقدير للأستاذ الدكتور:غريب العربي المشرف على هذا العمل والتي لم يبخل يوما علينا بتقديم النصائح والتوجيهات والإرشادات وعلى رحابة صدره وخلقه الكريم فجزاه الله عنا خير الجزاء.
كما ونتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الدراسة ومناقشتها.
وفي الأخير أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد.

ساردو حسان

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة العنف المدرسي الذي يتعرض له كل من مدرسي وتلاميذ المرحلة الثانوية باستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض، وللتحقق من ذلك تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (92) تلميذا وتلميذة و (63) مدرسا ومدرسة من مرحلة التعليم الثانوي تم اختيارهم بطريقة عنقودية عشوائية، على مستوى بعض الثانويات بولاية وهران خلال العام الدراسي (2019-2020)، ولجمع البيانات استخدمت أربع مقاييس، تمثلت في مقياسي العنف المدرسي ومقياسي استراتيجيات التعامل مع سلوكات العنف نموذج موجه للتلاميذ و نموذج آخر موجه للمدرسين من إعداد الباحث.

وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- يتعرض التلاميذ لمستوى مرتفع من العنف من طرف مدرسيهم بولاية وهران؟
- يتعرض المدرسون لمستوى مرتفع من العنف من طرف تلاميذهم بولاية وهران؟
- يتبنى التلاميذ الاستراتجيات غير الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس–التخصص).
- يتبنى المدرسون الاستراتجيات الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة استراتيجيات التعامل لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس– الأقدمية).
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له التلاميذ من طرف مدرسيهم واستراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.
- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له المدرسون من طرف تلاميذهم واستراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

وقد تم تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص عينة الدراسة.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، استراتيجيات التعامل، المدرسين، تلاميذ المرحلة الثانوية.

Summary :
This study aimed to identify the relationship of school violence to which both teachers and high school pupils are exposed to, with the coping strategies towards each other. And in order to verify this, a descriptive approach was relied on.
The study sample included 92 male and female pupils, as well as 6" teachers from secondary education, who were deliberately during 2019- 2020 academic year. For data collection, four standards were used: the two measures of school violence, and the two measures of dealing with violent behaviors' strategies, a copy prepared by the researchers was directed to pupils and another copy was directed to teachers.
In the light of this,The following results were reached:

- Pupils are exposed to a high level of violence by their teachers in secondary education in Oran.
- Teachers are exposed to a high level of violence by their pupils in secondary education in Oran.
- Pupils adopt ineffective strategies to deal with the violent behavior they are exposed to by their teachers in the secondary education stage in the district of Oran.
- There are statistically significant differences in the level of coping strategies of pupils who are exposed to violent behavior by their teachers in secondary education in the district of Oran due to gender, specialization.
- Teachers adopt effective strategies in dealing with the violent behavior they are exposed to by their pupils in the secondary education stage in the district of Oran.
- There are statistically significant differences in the level of coping strategies of teachers who are exposed to violent behavior on the part of their pupils in secondary education level in Oran's district due to gender and seniority.
- There is statistically significant relationship between the violence that pupils are subjected to by their teachers, and the strategies they deal with in secondary education in the state of Oran.
- There is statistically significant relationship between the violence that teachers are subjected to by their pupils, and the strategies they deal with in secondary education in the state of Oran.

These results were interpreted and discussed in the light of the theoretical framework, the previous studies and the characteristics of the study sample.

Key words: School violence, coping strategies, teachers, pupils, high school.

قائمة المحتويـــــات الصفحة

الإهداء.....أ

التشكرات.....ب

ملخص الدراسة باللغة العربية .....ج

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....د

قائمة المحتويات..... هـ

قائمة الجداول.....ط

قائمة الأشكال.....ن

قائمة الملاحق.....س

مقدمة.....1

الجانب النظري الفصل الأول: تقديم البحث

1- مشكلة الدراسة.....5

2- تساؤلات الدراسة.....11

3- فروض الدراسة.....12

4- دواعي اختيار موضوع الدراسة.....12

5- أهداف البحث.....13

6- أهمية البحث.....14

7- المفاهيم الإجرائية للدراسة.....14

الفصل الثاني: العنف المدرسي

- تمهيد.....16

1- مفهوم العنف.....17

2- مفهوم العنف المدرسي.....18

3- الفرق بين العنف و مفاهيم أخرى.....18

4- أسباب و عوامل العنف المدرسي.....23

5- النظريات المفسرة للعنف.....29

6- أشكال العنف في البيئة المدرسية تصنيفاته.....34

7- خصائص السلوك العنيف.....39

8- آثار و انعكاسات العنف المدرسي على التلميذ و المدرس.....40

9- الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي.....41

- خلاصة.....43

الفصل الثالث: استراتيجيات التعامل

تمهـيد.....45

1- مفهوم استراتيجيات التعامل..... 48

2- مفاهيم لها علاقة بإستراتيجيات التعامل.....50

3- الاتجاهات النظرية المفسرة لاستراتيجيات التعامل.....53

4- تصنيف استراتيجيات التعامل 58

5- خصائص البحث في استراتيجيات التعامل.....79

6- وظائف استراتيجيات التعامل.....80

7- طرق قياس إستراتيجيات التعامل.....82

خلاصة.....83

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية

- تمهيد.....85

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.....85

2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية.....85

3- عينة الدراسة الاستطلاعية.....86

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية.....93

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.....95

- خلاصة الفصل.....124

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

- تمهيد.....126

1- منهج الدراسة.....126

2- المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية.....127

3-مجتمع عينة الدراسة الأساسية.....131

4- أدوات الدراسة الأساسية.....135

5- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية.....145

6- الأساليب الإحصائية المستعملة.....151

- خلاصة الفصل.....151

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد.....153

1- عرض نتائج الفرضية الأولى.....153

2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....160

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....165

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....168

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.....175

6- عرض نتائج الفرضية السادسة..... 179

7- عرض نتائج الفرضية السابعة..... 184

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة..... 190

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.....153

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....153

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....160

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....163

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....165

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....167

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة..... 176

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة..... 188

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة..... 193

استنتاج عام.....224

توصيات.....227

خاتمة.....228

المراجع.....230

الملاحق.....239

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين العنف و العدوان	19
02	أشكال العنف حسب الشكل والدرجة	33
03	أشكال العنف حسب المكان	34
04	أشكال العنف حسب الطريقة	35
05	آثار العنف في الوسط المدرسي على التلاميذ	40
06	الفرق بين التعامل والتكيف	51
07	الفرق بين التعامل والدفاع	52
08	الفرق بين الإستراتيجيات المتمركزة حول المشكلة والمتمركزة حول الانفعال	60
09	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب الجنس	86
10	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب التخصص الدراسي	87
11	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب المستوى المعيشي	87
12	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب المستوى الدراسي	88
13	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب الإعادة في الطور	89
14	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب الجنس	90
15	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب المؤهل العلمي	90
16	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب الأقدمية	91
17	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب المواد المدرسة	92
18	البنود المعدلة من قبل المحكمين.	95
19	البنود المعدلة من قبل المحكمين	96
20	معاملات ارتباطات الفقرات بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ	97
21	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس أشكال العنف	98
22	معاملات ثبات مقياس العنف بطريقة التجزئة النصفية	99
23	معاملات ارتباطات الفقرات بالبعد والبعد بالدرجة الكلية للمقياس الخاص بالأساتذة	99
24	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس أشكال العنف(الأساتذة)	102

25	معاملات ثبات مقياس أنواع العنف بطريقة التجزئة النصفية	103
26	أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ وفقرات كل بعد	104
27	أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين وفقرات كل بعد	105
28	طريقة تنقيط مقياسي سلوكات العنف المدرسي وفق التدرج الرباعي	106
29	البنود المعدلة من قبل المحكمين	106
30	الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ والفقرات الخاصة بكل بعد	108
31	معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعامل وفق دراسة ايزيدي	109
32	معاملات ارتباطات درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ	110
33	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس الاستراتيجيات	112
34	معاملات ثبات مقياس الاستراتيجيات بطريقة التجزئة النصفية	113
35	البنود المعدلة من قبل المحكمين	114
36	الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالمدرسون والفقرات الخاصة بكل بعد	117
37	طريقة تصحيح المقاييس	118
38	معاملات ارتباطات الفقرات بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص باستراتيجيات التعامل (نموذج الأساتذة)	120
39	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس أشكال استراتيجيات التعامل لدى المدرسون	121
40	الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالمدرسون والفقرات الخاصة بكل بعد	122
41	طريقة تصحيح المقياس	123
42	مجتمع الدراسة الأساسية	127
43	توزيع أفراد العينة على المؤسسات الثانوية (مجتمع الدراسة)	129
44	نسب مجتمع الدراسة والعينة من المجتمع الإحصائي الخاصة بالتلاميذ والمدرسون	130
45	تكرارت التلاميذ بحسب نوع الدرجة التي يحملونها على المقياس	131
46	توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ حسب الجنس	131
47	توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ حسب التخصص الدراسي	131
48	توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ حسب الإعادة في الطور	132
49	تكرارت المدرسون بحسب نوع الدرجة التي يحملونها على المقياس	133
50	توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للأساتذة حسب الجنس	134

51	توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للأساتذة حسب الأقدمية	134
52	توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للأساتذة حسب المواد المدرسة	135
53	أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ وفقرات كل بعد	136
54	طريقة تنقيط مقياس العنف المدرسي الموجه لتلاميذ وفق التدرج الرباعي	137
55	معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ	138
56	معاملات ثبات مقياس العنف الموجه للتلاميذ بطريقة ألفا كرونباخ	138
57	أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين وفقرات كل بعد	139
58	طريقة تنقيط مقياسي العنف المدرسي الموجه للمدرسين وفق التدرج الرباعي	139
59	معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالمدرسون	140
60	معاملات ثبات مقياس العنف الموجه للأساتذة بطريقة ألفا كرونباخ	141
61	الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ والفقرات الخاصة بكل بعد	142
62	طريقة تنقيط المقياس	143
63	معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ	144
64	معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ بطريقة الفا كرونباخ	146
65	الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالمدرسون والفقرات الخاصة بكل بعد	147
66	طريقة تنقيط المقياس	148
67	معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالمدرسون	149
68	يوضح معاملات ثبات مقياس الاستراتيجيات بطريقة التجزئة النصفية	151
69	الفروق بين التلاميذ الذين يتعرضون من طرف مدرسيهم لمستوى العنف في مرحلة التعليم الثانوي	153
70	الفروق بين التلاميذ الذين يتعرضون من طرف مدرسيهم لأشكال العنف في مرحلة التعليم الثانوي	154
71	الفروق بين المدرسون الذين يتعرضون من طرف التلاميذ لمستوى العنف في مرحلة التعليم الثانوي	155
72	الفروق بين المدرسون الذين يتعرضون من طرف التلاميذ لأشكال العنف في مرحلة التعليم الثانوي	156
73	مستوى الاستراتيجيات التعامل لدى التلاميذ	157
74	الفروق بين التلاميذ في تبني الاستراتيجيات التعامل مع العنف من طرف مدرسيهم في	158

	مرحلة التعليم الثانوي	
75	الفروق بين التلاميذ في تبني أبعاد الاستراتيجيات التعامل مع العنف من طرف مدرسيهم مرحلة التعليم الثانوي	159
76	مستوى استراتيجيات التعامل والاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة لدى التلاميذ اللذين لم يظهر لديهم مستوى مرتفع من التعرض لسلوكات العنف	162
77	الفروق بين المدرسون في تبني الاستراتيجيات التعامل مع العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي	163
78	الفروق بين المدرسون في تبني أبعاد الاستراتيجيات مواجهة العنف من طرف تلاميذهم مرحلة التعليم الثانوي	164
79	مستوى الاستراتيجيات التعامل والاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة لدى المدرسون الذين لم يتعرضو لسلوكات عنف من طرف تلاميذهم	166
80	الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير الجنس	168
81	الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) التلاميذ في مواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس	168
82	الفروق في أبعاد استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير الجنس	169
83	الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير التخصص	172
84	الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) التلاميذ في مواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص	173
85	الفروق في أبعاد استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير الجنس	174
86	الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل مع العنف لدى المدرسون تبعا لمتغير الجنس	177
87	الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) المدرسون في التعامل مع العنف تبعا لمتغير الجنس	178
88	الفروق في أبعاد استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف المدرسون تبعا لمتغير الجنس	179
89	الفروق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات تعامل المدرسون للعنف حسب الأقدمية	182
90	اختبار Tukey للفروق بين المجموعات	183
91	الفروق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعامل (الفعالة) المدرسون للعنف حسب الأقدمية	184
92	يوضح اختبار Tukey للفروق بين المجموعات	185
93	الفروق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعامل (غير الفعالة) المدرسون للعنف حسب	186

	الأقدمية	
94	اختبار Tukey للفروق بين المجموعات	187
95	معامل ارتباط بين مقياس العنف ومقياس استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ	189
96	معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للعنف واستراتيجيات التعامل (الفعالة /غير الفعالة) لدى التلاميذ	190
97	معامل ارتباط بين أشكال العنف والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعامل لدى التلاميذ	190
98	معامل الارتباط بين أشكال العنف واستراتيجيات التعامل (الفعالة / غير الفعالة) لدى التلاميذ	191
99	معامل الارتباط بين أشكال العنف وأبعاد استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ	192
100	معامل ارتباط بين مقياس العنف ومقياس استراتيجيات التعامل لدى المدرسون	194
101	معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للعنف واستراتيجيات التعامل (الفعالة /غير الفعالة) لدى المدرسون	195
102	معامل ارتباط بين أشكال العنف والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعامل لدى المدرسون	195
103	معامل الارتباط بين أشكال العنف واستراتيجيات التعامل (الفعالة / غير الفعالة) لدى المدرسون	196
104	معامل الارتباط بين أشكال العنف وأبعاد استراتيجيات التعامل لدى المدرسون	197

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	نموذج بإسهامات و بحوث كل من"لازاروس و فولكمان"(1984)	57
2	يوضح استجابات التعامل الإقدامية في مقابل استجابات التعامل الإحجامية	62

قائمة الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	استبيان العنف المدرسي نموذج التلاميذ في صورته الأولية	239
2	استبيان العنف المدرسي نموذج التلاميذ في صورته النهائية	241
3	استبيان العنف المدرسي نموذج المدرسون في صورته الأولية	243
4	استبيان العنف المدرسي نموذج المدرسون في صورته النهائية	245
5	استبيان استراتيجيات التعامل نموذج التلاميذ في صورته الأولية	247
6	استبيان استراتيجيات التعامل مع العنف نموذج التلاميذ في صورته النهائية	250
7	استبيان استراتيجيات التعامل مع العنف المدرسي نموذج المدرسون في صورته الأولية	253
8	استبيان استراتيجيات التعامل مع العنف نموذج المدرسون في صورته النهائية	255
9	قائمة الأساتذة المحكمين	257
10	رخصة رئيس القسم	258
11	رخصة مدير التربية	259

تعد المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تعنى بإعداد التلميذ وإمداده بالقيم والمبادئ التربوية والأخلاقية، وإنشائه وفق الأخلاق والفضيلة، بما يضمن توافقه نفسيا وتربويا وانفعاليا واجتماعيا، وهذا من خلال ما تفرضه قوانينها ونظمها من أنماط وعلاقات بين مختلف الفاعلين في المحيط التربوي والتعليمي، وما توفره من وسط تعليمي يسوده التفاعل والاحتكاك مع المدرسون والتلاميذ، غير أن هذا الوسط التعليمي قد يكون فضاء لظهور بعض المشكلات و السلوكات اللاتربوية واللاتكيفية التي قد تؤثر سلبا على سير العملية التربوية والتعليمة ومنها مشكلة العنف.

ويمثل العنف المدرسي أحد أشكال العنف الذي يعاني منه المجتمع، ويمارسه شريحة من أفراد المجتمع بشكل فردي أو جماعي داخل المؤسسة التربوية فقد يمارسه المدرسون اتجاه تلاميذتهم كما يمارسه التلاميذ اتجاه زملائهم ومدرسيهم.

ويشير العنف الممارس في البيئة المدرسية إلى كل تصرف يصدر عن التلميذ اتجاه الآخرين أو اتجاه المعلم وممتلكات المدرسة أو يصدر من المعلم اتجاه التلميذ، ويؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسميا أو نفسيا، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لهذه الظاهرة.(النيرب،2008)

ولقد بدأ الاهتمام بظاهرة العنف على نطاق واسع وبين مختلف الباحثين والمتخصصين في المجال التربوي والسلوكي لتطوير الوعي النفسي بأهمية مرحلة الطفولة والمراهقة والاهتمام المتزايد بالحياة المدرسية للتلاميذ، ولعل من أهم مصادر الميل نحو العنف هو عدم تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية والمادية للمراهقين وكذا الدور الكبير الذي تؤديه مختلف الوسائط الإعلامية والاجتماعية في ترسيخ ثقافة العنف والعدوان من خلال ما تنشره وتبثه من مشاهد وأفكار يكون لها الحيز الأوفر في استفحال الظاهرة وشيوعها بين الأفراد وخاصة المتمدرسين منهم ويرى " شيلدر " العنف المدرسي بأنه ":السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر الذي يقع داخل حدود البيئة المدرسية." (عجرود،2007)

وتشير دراسات كل من قريشي، أبي مولود (2004) و ساردو ، غريب (2019) أن هذه الظاهرة أخذت تتنامي بشكل ملاحظ مؤثرة على دينامية العلاقات بين طرفي العملية التعليمية التعلمية على اعتبار أن سلوك أي طرف يؤثر بالضرورة على الطرف الآخر و يتأثران معا بالمناخ السائد في البيئة الصفية.(خريف،2008)

ويشيع أن العنف يبدأ من المنزل لينتقل إلى الشارع ثم يقتحم أصوار المدرسة، والمدرسة ليست وحدها المسئولة عن تفشي الظاهرة بل لبيئات أخرى الحظ الأوفر في تصديرها ويوضح (Turkum،2011) أن العنف هو أحد المشكلات الأكثر أهمية التي تهدد الصحة الجسمية والعقلية للفرد، وإنه على الرغم من أن المدرسة مكان يفترض أن يكون معداً لتقليل التأثيرات السلبية للعنف في المجالات الاجتماعية إلا أنها قد تصبح مصدر عنف بنفسها ويضمن شتى أنواعه.(الشمري،2012)

ومما يزيد من خطورة هذه المشكلة ظهورها في سلوك الأطفال ضد أقرانهم أو ضد مجتمعهم أو الأشياء المادية والانتشار الواسع لها حيث تشير الإحصائيات الغربية إن العنف كان محصوراً في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي في مناطق محددة ولكن منذ التسعينيات أصبح يسود معظم المؤسسات التربوية هناك، ففي دراسة أجريت في أمريكا عام 1999 تبين أن (77%) من العينة يشعرون بالقلق حيال أمنهم في المدارس.(العيسوي،2007)

وتحتل مشكلة العنف الممارس داخل المدرسة ومحيطها قطب الأهمية المركزية في مجال الحياة التربوية، وتطرح هذه المسألة نفسها بقوة في خضم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع الجزائري المعاصر، لقد أثارت هذه مشكلة نقاشات حادة ومستمرة أدت إلى بروز الكثير من التفسيرات التي تهدف إلى إيجاد حلول لهذه الظاهرة ومعرفة اتجاهاتها في دائرة ارتباطاتها الدينامية مع أشمل قضايا الحياة الإنسانية وأوسع مجالاتها.

و استفحال ظاهرة العنف وتناميها بشكل لافت، جعل الحاجة إلى البحث فيها ودراستها بالرغم من التناول الواسع لها من خلال الدراسات النفسية والتربوية إلا أنه ما زال يتطلب مزيدا من البحث في أسبابها وأشكالها واستراتيجيات مواجهتها، من وجهة نظر كل من التلميذ والمدرس باعتبارهما أكثر المتضررين منها.

وعلى الرغم من ذلك لم تلقى استراتيجيات التعامل مع ظاهرة العنف المدرسي الاهتمام الجدير بها محليا وعربيا- في حدود اطلاع الباحث- وبالأخص ما تعلق باستراتيجيات كل من التلميذ والمدرس في التعاطي مع السلوك العنيف الصادر عن كليهما وكذا بالنسبة للتلاميذ حيال بعضهم البعض.

وللتعرف على العلاقة بين العنف واستراتيجيات التعامل جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الموضوع والتي تحمل عنوان العنف المدرسي بين المدرس وتلاميذه واستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في مرحلة التعليم الثانوي.

ولتحقيق أهداف البحث قسم البحث إلى جانبين جانب نظري وجانب تطبيقي، احتوى الجانب النظري على ثلاث فصول، تضمن الفصل الأول الإطار العام لمشكلة البحث وتحديد فرضياتها وإبراز أهدافها وتعريف للمفاهيم الإجرائية، أما الفصل الثاني فخصصناه للعنف المدرسي وتضمن تعريف العنف والعنف المدرسي وأسبابه، ومختلف تصنيفاته وأعراضه وأهم النظريات المفسرة له، ثم أشرنا للإجراءات الإرشادية لخفض العنف.

وتضمن الفصل الثالث استراتيجيات التعامل حيث تم التطرق فيه إلى أهم تعريفات استراتيجيات التعامل ومختلف تصنيفاتها والعوامل المؤثرة فيها مع التعريج على أهم النظريات المفسرة لها.

واحتوى الجانب التطبيقي على أربع فصول تطبيقية، الفصل الرابع تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة والذي احتوى على الدراسة الاستطلاعية، وعينتها والمقاييس المستخدمة وخصائصها السيكومترية بينما اختص الفصل الخامس بالدراسة الأساسية، والذي تطرقنا فيه إلى الإطار الزماني والمكاني للدراسة، ووصف العينة ومقاييس الدراسة الأساسية والمتمثلة في مقياسي العنف المدرسي و مقياسي استراتيجيات التعامل مع سلوكات العنف في نموذجين موجهين إلى المدرسون والتلاميذ ثم أشرنا إلى إجراءات التطبيق مع ذكر الأساليب الإحصائية المستعملة.

أما عن الفصل السادس فتم فيه عرض نتائج الدراسة، وخصص الفصل السابع لتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وكذا عينة البحث.ليختم البحث بجملة من التوصيات والاقتراحات.

الفصل الأول

تقديم البحث

1- مشكلة الدراسة

2-تساؤلات الدراسة

3-فرضيات الدراسة

4- دواعي اختيار موضوع الدراسة

5-أهداف الدراسة

6-أهمية الدراسة

7-التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث

1- مشكلة الدراسة:

تعد المدرسة بمختلف مراحلها اللبنة الأولى للتعلم والمؤسسة الثانية للتنشئة الاجتماعية للطفل بعد الأسرة بحيث يكاد لا يخلوا أي مجتمع من وجودها، فهي من أهم الركائز الأساسية لبناء الحضارات والدول، ولا ينحصر دورها في التلقين والتكوين فقط بل يتعداه إلى ترسيخ القيم الإنسانية والأخلاقية والوطنية وإعداد الأطفال ليكونوا أفرادا صالحين في مجتمعاتهم.

ويرى دور كايم أن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تقوم إلى جانب التلقين النظري بتدريب الطفل تدريبا عمليا على الآداب والسلوك العمليين كالآداب في حضرة المدرس والاستئذان في الدخول إلى الفصل ومخاطبة الكبار والمربين خصوصا، وكذلك التوافق مع الزملاء وعدم التنازع معهم، فالطفل يتعلم من المدرسة طريق التربية الخلقية وكيفية النظام والضبط النفسي اللذان يساعدانه على الاندماج مع القيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية السائدة بمجتمعه لتصبح جزءا من نسقه القيمي ونسقه العقائدي" (Durkheim،1963:72)

ويعرفها أرنولد كلوس "بأنها نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي إيديولوجيتها الخاصة (Arnold،1967:146)، كما تقوم المدرسة أيضا بتوسيع الدائرة الاجتماعية حيث يلتقي المراهق بمجموعة من الرفاق ويتعلم الكثير من المعايير الاجتماعية بشكل منظم كما يتعلم أدوارا اجتماعية جديدة كالحقوق والواجبات وضبط الانفعالات، والتوفيق بين الحاجات الخاصة به وحاجات الآخرين ويتأثر كذلك بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها، وبذلك تعد المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية حظيت بالاهتمام والدراسة منذ زمن طويل، نظرا لثقل المهمة الموكلة إليها من قبل المجتمع، ولعظم التوقعات المنتظرة منها ابتداءا من دخول الطفل إليها إلى أن يتخرج إطار كبيرا منها.(جليط،2008:22).

ولقيام المدرسة بدورها يستلزم توفر العناصر الأساسية للعملية التعليمية وهي التلميذ والمدرس والمنهاج بحيث يجب حدوث التفاعل بين هاته المكونات لتحقيق أقصى مستوى من الفاعلية في الأداء.

وباعتبار المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية فهي ليست في معزل عن مجرياته وأحداثه بحيث تتأثر بكل ما يدور فيه بصورة سلبية أو ايجابية، ومن أهم المظاهر التي أصبحت تعرقل المدرسة الحديثة عن أداء مهامها و وظيفته هي ظاهرة العنف، حيث تعد هاته الظاهرة مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان منذ بدء الخليقة، إذ إنه يمارسه بصور وأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات، والتقاليد، والأعراف، والأزمنة، والظروف الاجتماعية والإنسانية، والأنظمة السياسية، وتختلف شدة العنف و وطأته في المجتمع الواحد باختلاف درجة وعي أفراده، وثقافتهم وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه، وتختلف النظرة للعنف من فترة زمنية إلى أخرى، فما كان يعد عنفاً في زمن معين قد لا يكون كذلك في زمن آخر.(الصرايرة،137:2009)

فالعنف كظاهرة ليست وليدة اليوم، فهي أقدم رفيق عرفه الإنسان، وقد تطورت هذه الظاهرة عبر الأزمان والأجيال لتأخذ أشكالا وأنماطا جديدة في مختلف المجالات والميادين، سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو حتى علمية، فيمكننا أن نلمس العنف في كل الميادين في البيت والشارع والمدرسة، فقد أصبح ظاهرة واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد مقصورا على الأفراد وإنما اتسع نطاقه ليشمل المجتمعات بأسرها بل ويصدر أحيانا من الدول والحكومات (مباركي،82:2018).

حيث يمثل العنف جزءا دائما من معاناة الإنسان ويمكن مشاهدة آثاره بأشكال مختلفة في شتى أنحاء العالم، إذ يفقد أكثر من مليون شخص حياتهم كما يعاني أكثر من ذلك بكثير من إصابات غير مميتة نتيجة للعنف الموجه للذات أو بين الأشخاص أو العنف الجماعي.(منظمة الصحة العالمية،03:2002).

اذا لا يعتبر العنف وليد الساعة أو العصر وإنما يمتد ظهوره إلى عمق التاريخ منذ خلق البشرية ،ومن المعروف أن الأمراض الاجتماعية شأنها شأن الأمراض الجسمية يصيب المريض فيها السليم عن طريق انتشار العدوى والعنف كما يعتبره (العيسوي،152:2000) فوق انه أسلوب بدائي غير متحضر فانه في كثير من الأحيان يشكل جريمة يعاقب عليها المجتمع،ويمثل كل الجرائم الأخرى وينخر في كيان المجتمع وينال من وحدته وتماسكه واستقراره، و

لكن اللافت للنظر والمقلق هو امتداده إلى البيئة المدرسية التي هي الوسط النموذجي الذي ترسخ من خلاله الأبناء على طباعهم،حيث أفاد تقرير أعدته اليونسكو شهر جانفي (2019) خلال المنتدى العالمي للتعليم المنعقد في لندن، أن نسبة 32 بالمائة من التلاميذ يتعرضون للعنف في الوسط المدرسي، وذكر التقرير الذي يشمل 144 دولة عبر العالم أن العنف والمضايقات أو التسلط في المدارس يمثلان مشكلة عالمية ضخمة، كما أشار التقرير بأنه يتعرض طالب واحد من بين ثلاثة تقريبا للمضايقات من قبل أقرانه أو للعنف البدني في الوسط المدرسي كل شهر.

(منظمة الأمم المتحدة للتربية،2019)

و لم تعد ظاهرة العنف في المدارس مقتصرة على شكلها النمطي أي عنف التلاميذ فيما بينهم ولكنها امتدت وتبدلت وأصبحنا نراها تتشكل في صور أخرى في بعض الأحيان وباتجاهات مختلفة مثل العنف تجاه الممتلكات المدرسية والعنف تجاه المدرسون وعنف المعلم تجاه تلاميذه.(مقدم،2012:381)

ونشرت الصحف المحلية حالات متعددة تمثل اعتداءات من طرف التلاميذ على مدرسيهم أو من المدرسون على تلاميذهم حيث كشفت جريدة الشروق (2017) على لسان المفتش العام لوزارة التربية الوطنية نجادي مسقم عن إحصاء 40 ألف حالة عنف في الوسط المدرسي سنويا عبر مختلف المؤسسات التربوية وإحصاء 260 ألف حالة ما بين عامي 2000 و 2014 وقعت بين المتمدرسين أو بين المدرسون و المتمدرسين وذكر أيضا أن دراسة تمت عبر 400 ثانوية استهدفت حوالي 400 ألف طالب، بينت أن 63 بالمائة من التلاميذ يفضلون البقاء في بيوتهم عوض الدراسة في محيط عدائي، وحسب الإحصائيات التي قدمها مستشار وزيرة التربية شايب ذراع محمد ثاني لجريدة الخبر(2017) في دراسة أخرى قامت بها وزارة التربية أن "العنف المعنوي و اللفظي يمثلان نسبة 75 %من إجمالي الحالات، ويشمل الشتم بنسبة (44.20 %)، و التهديدات نسبة (17.37%)، و عدم احترام غير بنسبة (13.15 %)، في حين يمثل العنف الجسدي نسبة (25 %)".

و قد عقدت من اجل ذلك العديد من المؤتمرات والملتقيات كان آخرها المؤتمر الدولي حول العنف في البيئة المدرسية بجامعة تبسة (2018) و الملتقى الوطني حول العنف المدرسي واستراتيجيات التعامل معه بمركز البحث في الانتروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية بوهران (2019) من تنظيم الباحث واتفقت في توصياتها على ان ظاهرة العنف في البيئة المدرسية لازلت في انتشار واسع وبحاجة الى المزيد من التعمق والبحث من اجل احتوائها، وأجريت في السياق ذاته العديد من الدراسات في هذا الشأن من طرف الباحثين في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، والتي خرجت بالكثير من التوصيات والاقتراحات في محاولة للتخفيف من آثارها، وكان من اهم القرارات التوجه الى سن مجموعة من القوانين والتشريعات للتخفيف من انتشارها نذكر منها القرار 788 الذي احتوى على تسعة مواد خاصة بالتلاميذ وتم أيضا منع الضرب وجميع أنواع العقاب البدني على المدرسون داخل المؤسسات التربوية ومعاقبة كل من يتجاوز ذلك من خلال نص المادة 21 من قانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23 -يمنع العقاب البدني و كل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية، ويتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة إلى عقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية – ولكن ذلك لم يتجسد بصفة كلية في جميع المدارس حيث أشارت دراسة قام بها مراد حرز الله (2011) حول مدى تأثير سن قوانين حظر كل أشكال العنف في الوسط المدرسي تجاه التلاميذ في الحد من انتشار ظاهرة العنف وقد وجد أن المعلمين لا يزالون يستخدمون العنف ضد التلاميذ على نطاق واسع، أي انه لا يوجد تأثير كبير للقوانين في الحد من الظاهرة، وذلك راجع حسب نتائج الدراسة إلى أن المدرسون يرون أن السبب الرئيسي لممارسة العنف ضد التلاميذ هو انه وسيلة ضرورية في تحقيق الضبط الصفي للتلاميذ، وهذا حسب تفسير الباحثين راجع إلى أن العرف العام منح للمعلم حق تأديب التلاميذ وذلك لما له من سلطة فرض الاحترام والنظام على التلاميذ وبالتالي يكون إشعارهم بوقوع الجزاء عليهم في حالة عدم فرض الانضباط ويصبحون معرضين هم للعنف من طرف تلاميذهم (مروك،2003:220).

و بالمقابل أيضا تم وضع آليات و إجراءات تربوية من طرف القائمين على شؤون التربية لاحتواء الظاهرة قبل وبعد حدوثها سواء بين التلاميذ أو من طرف مدرسيهم وهذا عن طريق تفعيل عمل الوساطة في حل المشكلات، وإنشاء خلايا للإصغاء والمتابعة بالثانويات والمتوسطات.

ويتفق الباحثون أن العنف ينعكس سلبا على شخصية المعلم والمتعلم في شكل ضغوطات نفسية وعدم الشعور بالأمان والاستقرار، ويسبب لهم القلق والخوف من المدرسة ونقص الثقة بالنفس، وتتولد لديهم الأفكار السلبية والشك في قدراتهم الفكرية وكفاءتهم التربوية، كما أضحى من بين المواضيع التي جلبت اهتمام الكثير من العلماء والباحثين وهذا لكونه أصبح مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ والمدرسون، حيث تزداد نسبة انتشاره بين هؤلاء و في مختلف مراحلهم التعليمية، وهذا ما أكدته دراسات كل من زيدان (2004) حول العنف الموجه ضد المعلمين مصادره والعوامل المؤدية إليه، دراسة الحويتي (2004) أسباب ومظاهر العنف في الوسط المدرسي بالجزائر العاصمة، ودراسة شيخي (2010) بعنوان العنف في المؤسسات التعليمية وهدفت للتعرف على نوع العنف الموجه ضد رجال التعليم والعوامل المؤدية إليه.

إذا هناك دراسات عديدة تناولت موضوع العنف في الوسط المدرسي وترتكز في مجملها على العنف الذي يمارسه التلاميذ في بينهم أو المعلم على التلاميذ وبالخصوص في المرحلة الابتدائية، ولم تركز الدراسات إلا قليلا حسب اطلاعنا على ما يتعرض له المعلم من اعتداء من طرف تلاميذه، كما لم تركز أيضا على ردود أفعال كل من المدرس والتلاميذ حيال تعرضهم لمواقف عنف فيما بينهم وبالأخص خلال الفترة العمرية التي تتزامن مع مرحلة مراهقة التلميذ، وهذا لأهمية المرحلة التي يمر بها، بصفتها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وما يرافقها من تغيرات جسدية، ونفسية، وعقلية وما لها من آثارها العميقة في تكوين شخصيته وتكيفه مع المؤسسة التربوية والبيئة المحيطة به، وهذا ما اصطلح عليه باستراتيجيات التعامل أو التصرف وارتبط المصطلح في كثير من الأحيان بالتعامل مع المواقف الضاغطة التي تواجه الفرد في حياته اليومية والاجتماعية، وهذا ما أوضحته دراسة لطفي إبراهيم (1994) ودراسة

مارتن (1995) التي تناولت أساليب تعامل المعلمين مع مواقف الضغط لدى المراهقين، ونجد أيضا دراسة بشير بن طاهر (2005) حول استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة لدى المدرسون في الطور المتوسط والثانوي بوهران، ودراسة سهيل مقدم (2010) حول إستراتيجية تعامل أساتذة التعليم الثانوي مع المواقف الضاغطة في ضوء متغيرات الخلفية الفردية، ودراسة بلهواري فاطمة (2010) حول ضغوط العمل وعلاقتها باستراتيجيات التكيف والقيم لدى المدرسون بمدينة سيدي بلعباس، أما فيما يخص التلاميذ فنجد دراسة ايزيدي كريمة (2007) حول استراتيجيات تعامل تلاميذ المرحلة الثانوية مع الأزمة و إدراكهم لأسلوب إدارة الصف ، و دراسة هامل منصور (2007) حول علاقة التصنيفات المتبادلة بين الأساتذة وتلاميذهم في الصف باستراتيجيات تصرفهما نحو بعضهم البعض، و باعتبار العنف في الوسط المدرسي من أشد أشكال الضغط الذي يمكن أن يتعرض له المدرس والتلاميذ كما أشار pratt (1978) أن من أهم مجالات الضغوط التي يتعرض لها المعلم هي من طرف التلاميذ غير المتعاونين داخل الفصل أو التلاميذ العدوانيين، كما توصل بلاس (1984) blase وأكدته دراسة محمد سامي ملحم (2006) إلى أن هناك ثلاث أنواع للضغوط يواجهها المعلم وفي مقدمتها ضغوط مرتبطة بخصائص الطلاب، وما يصفه ناصر الدين الزبدي (2007،251) بالاتصال بعقول غير ناضجة حين لا ينفع العقاب و الثواب في تعديل وتوجيه سلوك التلاميذ، دون أن نغفل الضغط الذي يسببه المدرس لتلاميذه حين تعنيفهم كما أشار فهمي الزيود (1993) في كتابه التعليم و التعلم الصفي انه لا ينجم عن العقاب والعنف إلا الشعور بالضيق أو الانزعاج، وأكده فانس vance حين اعتبر التصرف بطريقة عنيفة أو قاسية مع التلاميذ يترتب عنها الإحساس بالألم والفقد والمعاناة وهي بوادر لضغوط النفسية.

وللتعرف أكثر على الخصائص الشخصية لكل من التلاميذ والمدرسين المتعرضين لسلوكات العنف وما يرافقها من انفعالات مختلفة، وتلبية للحاجة الملحة للكشف على ردود أفعالهم المختلفة تجاه هاته المواقف والسلوكات التي يتعرضون لها فيما بينهم، ارتأينا دراسة موضوع استراتيجيات التعامل لدى كل من المعلم والمتعلم في مرحلة التعليم

الثانوي وذلك من اجل مساعدتهم لتجاوز مشكلاتهم النفسية والانفعالية الطارئة التي تنتج عن تعرضهم لسلوك العنف، وانطلاقا مما سبق ذكره يمكن صياغة إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

2- تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى العنف الذي يتعرض له التلاميذ من طرف مدرسيهم بولاية وهران؟

- ما مستوى العنف الذي يتعرض له المدرسون من طرف تلاميذهم بولاية وهران؟

- ما استراتجيات التعامل المتبناة لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران؟

- هل توجد فروق في مستوى استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس-التخصص)؟

- ما استراتجيات التعامل المتبناة لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوكات العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران؟

- هل توجد فروق في مستوى استراتيجيات التعامل لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس– الأقدمية)؟

- هل توجد علاقة بين العنف الذي يتعرض له التلاميذ من طرف مدرسيهم و استراتيجيات تعاملهم معهم؟

- هل توجد علاقة بين العنف الذي يتعرض له المدرسون من طرف تلاميذهم و استراتيجيات تعاملهم معهم؟

3- فرضيات الدراسة:

- يتعرض التلاميذ من طرف مدرسيهم لمستوى مرتفع من العنف في مرحلة التعليم الثانوي بوهران.

- يتعرض المدرسون من طرف تلاميذهم لمستوى مرتفع من العنف في مرحلة التعليم الثانوي بوهران.

– يتبنى التلاميذ الاستراتجيات غير الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس–التخصص).

– يتبنى المدرسون الاستراتجيات الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس– الأقدمية).

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له التلاميذ من طرف مدرسيهم واستراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له المدرسون من طرف تلاميذهم واستراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

4– دوافع اختيار موضوع الدراسة:

بحكم عمل الطالب كمستشار للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتواصله المستمر مع حالات تعرضت لسلوك العنف بمختلف إشكاله سواء من التلاميذ أو المدرسون، بحيث أن أغلب الحالات المتكفل بها على مستوى مكتبه كانت في المستوى الثانوي، خاصة أن هذه المرحلة تواكب مرحلة حرجة من النمو النفسي والجسمي لدى التلميذ والتي تتمثل في مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في مختلف نواحي شخصية الفرد الأمر الذي زاد من رغبتنا في دراسة هذا الموضوع وقلة الدراسات حسب اطلاعنا التي تناولت موضوع استراتيجيات تعامل كل من المدرس و تلاميذه مع سلوك العنف الذي يتعرضون لها حيال بعضهم البعض.

5- أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق جملة من الأهداف من بينها:

1-التعرف على استراتيجيات التعامل الأكثر استخداما لدى عينة البحث.

2-التعرف على أشكال وطبيعة العنف داخل الثانويات.

3- تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير الجنس (ذكور، إناث) على اختيار إستراتيجية دون أخرى لدى المدرسون و تلاميذهم.

4- التعرف على تأثير التخصص الدراسي (علمي، أدبي) في تبني إستراتيجية دون أخرى لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف الموجه نحوهم من طرف مدرسيهم.

5- التعرف على تأثير الأقدمية لدى المدرسون في تبني إستراتيجية التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف تلاميذهم.

5- التعرف على العلاقة بين اشكال العنف واستراتيجيات التعامل لدى كل من التلاميذ ومدرسيهم.

6- أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع المتناول و الذي يندرج ضمن المشكلات التي تأثر على عملية التفاعل الصفي في القسم بين المدرس والتلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، حيث تعتبر أكثر العينات التي تنتشر بينها مشكلة العنف المدرسي ونظرا لتبني التلاميذ والمدرسون لاستراتيجيات وأساليب معينة في التعامل مع سلوكات العنف الموجهة نحوهم تتراوح بين الفاعلية والإحجام ونظرا لما يترتب على ذلك من مشكلات نفسية وتربوية تأثر سلبا على العملية التربوية فان الدراسة تكتسي أهمية خاصة تتمثل في :

- أنها تناقش موضوعا مطروحا بإلحاح في ميدان البحث و هو العنف المدرسي.

- قابلية هذا الموضوع للدراسة والبحث.

- رغبة الباحث في دراسة الموضوع.

- اقتراح مقاييس وأدوات بحث تساعد على تخطي المشكلة في المستقبل أو التقليل من آثارها السلبية كما يمكن الاستفادة مما تسفر إليه نتائج وتوصيات الدراسة الحالية إلى التسهيل في بناء البرامج الإرشادية.

7-التعاريف الإجرائية لمتغرات البحث:

العنف المدرسي:

هو كل السلوكات التي تمتاز بالخشونة ويهدف من خلالها إيذاء للغير كالضرب والشتم والتهديد وتقاس في الدراسة الحالية من خلال درجة استبياني العنف الخاصين بالمدرس والتلميذ الذي تم إعدادهما من طرف الباحث استنادا إلى مجموعة من الاستبيانات والمقاييس التي أعدت لنفس الغرض.

استراتيجيات التعامل: هي ردود الأفعال التي يتبناها كل من التلاميذ والمدرسون خلال تعرضهم لمواقف عنف حيال بعضهم البعض وتقاس في الدراسة الحالية من خلال استبياني الاستراتيجيات الخاصين بالتلميذ والمدرس.

الفصل الثاني

- تمهيد

1- مفهوم العنف

2- مفهوم العنف المدرسي

3- الفرق بين العنف و مفاهيم أخرى

4- أسباب و عوامل العنف المدرسي

5- النظريات المفسرة للعنف

6- أشكال العنف في البيئة المدرسية تصنيفاته

7- خصائص السلوك العنيف

8- آثار وانعكاسات العنف المدرسي على التلميذ والمدرس

9- الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي

- خلاصة

تمهيد:

يشير واقع التربية الحديثة على أن التلميذ هو محور العملية التربوية، باعتباره مصدرا للتربية والتعلم، كما يعد المدرس أحد أهم عناصر عملية التعلم، من خلال التفاعل القائم بينهما، ولاكتمال العملية التعليمية لا بد للمدرس أن يقوم بدوره في جو تربوي ملائم، تسوده الثقة والاحترام والطمأنينة، لضمان تطور العملية التربوية، غير أن ما يلاحظ في مدارسنا في السنوات الأخيرة يدل على وجود مشكلات تربوية، وسلوكية، تهدد المحيط التربوي، وتعيق عملية التعلم، ومن بين هذه المشكلات، نجد مشكلة العنف في الوسط المدرسي.

ومن خلال هذا الفصل سنتناول مفهوم العنف بصفة عامة ثم التطرق لمفهوم العنف في الوسط المدرسي وأسبابه و أشكاله ،ثم التطرق إلى مختلف النظريات المفسرة له، مع توضيح أهم الإجراءات الإرشادية للتخفيف منه.

1- مفهوم العنف:

لقد تعددت وتباينت التعريفات التي تناولت مفهوم العنف باختلاف مواقف الباحثين ووجهات النظر والزوايا التي تعالج منها كل باحث قضيته موضوعه وهذا لاختلاف اهتمامات وتخصصات كل منهم والغرض المراد الوصول إليه واختلاف الأبعاد والمؤشرات التي تشمل ظاهرة العنف ومن بين التعريف نجد:

1-2 لغة: يعني الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق، وهو الغلظة والفظاظة، و العنيف هو الذي لم يكن رفيقا في أمره، و إعتنف الأمر أي أخذه بشدة ومشقة ، والعنيف الذي لا يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل.(ابن المنظور،257:1993)

أما في اللغة الانجليزية فان الأصل اللاتيني لكلمة Violence هو Valencia ومعناها: الاستخدام غير المشروع للقوة المادية.

تشير الصفة Violant إلى مجموعة من السمات منها عنيف وشديد وقاس وصارخ وشديد الانفعال أو التهيج و غير طبيعي، واصطلاح violent death يشير إلى الموت الناشئ من أعمال العنف أو إلى الشيء المشبوه أو المحرف. Violent interpretation (حسين،1990:41)

1-2 اصطلاحا:

اختلفت التعريفات حول مفهوم العنف من بيئة ثقافية إلى أخرى و تباينت آراء العلماء باختلاف أهدافهم و تخصصاتهم سواء كانت سياسية أو نفسية أو اجتماعية وفي مايلي سنتناول أهم التعاريف التي تناولت العنف من مختلف جوانبه.

يعرف باندورا (Banaduara 1986) العنف على أنه سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين، كما ينتج عن هذا السلوك إيذاء الشخص أو تحطيم الممتلكات، فهو سلوك وليس انفعالا أو حاجة أو دفاعا.(زيادة،2007:20)

ويعرفه السمري (2000) أن العنف كمصطلح ليس من السهل تعريفه، حيث يميز الباحثون بين أفعال القوة أو العنف المشروعة وأفعال العنف غير المشروعة، فمثلا:كثيرا ما يعد الضرب داخل الأسرة أمرا مقبولا ثقافيا ومعياريا، أما إذا تعرض احد أفراد الأسرة للضرب من احد الغرباء فانه يعد سلوكا غير مشروع، و من هذا المنطلق يصل إلى تعريف(العنف) بأنه أي سلوك يصدر من فرد أو جماعة تجاه فرد آخر أو آخرين ماديا كان أم لفظيا ،مباشرا أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة (أميمة،2005:05)

ويعرف " محمد السعيد الخلوي" العنف: على أنه أي سلوك يصدره الفرد، لفظيا كان هذا السلوك أو بدنيا أو ماديا، فردي أو جماعي ،مباشر أو غير مباشر، أملته مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين، أو

لديه مشاعر عدائية أو ظروف اجتماعية ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بالشخص نفسه أو الآخرين أو ضد الممتلكات. (الخولي،43:2006)

و تعرف **منظمة الصحة العالمية** العنف على انه: الاستعمال المتعمد أو التهديد باستعمال القوة أو السلطة ضد الذات أو ضد غير أو ضد مجموعة أو جماعة مما يؤدي إلى رضوض أو إلى موت أو ضرر معنوي أو إعاقة نمو أو إلى حرمان بكل أنواعه.(دبلة،111:2011).

كما يعرف القاموس السيكولوجي لنوبير سيلامي Nobert Sillamy العنف بأنه "استعمال مفرط للقوة من خلال نفي القانون ونفي حق الفرد".(Sillamy,N.1980.126)

ويشير(كرداشة،31:2009) أن العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون، والذي من شأنه التأثير على إرادة فرد ما، كما يعرف بأنه سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية يأتي من مصادر مختلفة قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة، بهدف استغلال الطرف الآخر وإخضاعه في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصاديا، اجتماعيا، سياسيا مع إحداث أضرار مادية أو معنوية أو جسدية.

من خلال التعاريف السابقة نستطيع القول أن العنف هو سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين سواء كان بدنيا أو ماديا، بصفة مباشرة أو غير مباشرة ويكون فرديا أو جماعيا وذلك باستخدام وسائل القوة والتهديد.

2- الفرق بين العنف و مفاهيم أخرى:

2-1 العنف و العدوان: لقد أثار مفهوم العدوان والعنف جدالا كبيرا بين المهتمين بدراسة هذين المفهومين من حيث تشابه العنف بالعدوان ومن حيث التفرقة بين هذين المصطلحين، فمن حيث اقتران مفهوم العدوان، فإن العنف شكل من أشكال العدوان، وأن العدوان أكثر عمومية من العنف، وأن كل عنف يعد عدوانا والعكس غير صحيح".

(Ciavaldini,A.1999.23)

في حين يرى البعض أن العنف شكل من أشكال العدوان وأنهما وجهان لعملة واحدة وبهذا يعرف العدوان كالتالي: " أنه كل فعل ظاهر أو مستتر، مباشر أو غير مباشر، معنوي أو مادي، موجه لإلحاق الأذى بالذات أو بالآخر أو جماعة أو ملكية".

كما يرى هاكير F.Hacher أن "العنف الخام هو الشكل المرئي و الحر للعدوان ولا يأخذ كل عدوان صورة العنف ".(Hacker, F.1974.130) ثم أن هناك بعض الباحثين يرون أن العنف ذو طابع مادي، أما العدوان يشتمل على الجانب المادي واللفظي معا، فهناك من اعتبر العنف"سلوك ظاهر يستهدف إلحاق التدمير بالأشخاص أو الممتلكات، وأن العدوانية لكي تكون عنفا ينبغي أن تتوافر فيها شروط الظهور، حيث ثمة أنواع عديدة من العدوان تتميز بالخفاء والكمون".(رجاء لحويدك،2017)

جدول رقم (01) يوضح الفرق بين العنف والعدوان

العنف	العدوان
محدد وهو صورة من صور العدوان	أشمل وأوسع من العنف
سلوك واضح وظاهر ويعتمد على القوة	صورة غير واضحة ولا يعتمد بالضرورة على القوة
يهدف إلى السيطرة على الآخرين	قد يكون صورة نقاشية بسيطة
يهدف إلى الموت والإذلال والإخضاع	له نفس الأهداف مع العنف
التطاول على حرية الآخرين	العدوان كذلك هو تطاول على حرية الآخرين
العنف يكون مؤقتا ويأتي كرد فعل لأسباب معينة وقد تُزول بزوال السبب أو المنبه	العدوان هو طبع دائم يتصف به الشخص وسلوك مستمر

2-2 الفرق بين العنف و التنمر:

يطلق على التنمر اسم الاستقواء ويعرف باللغة الإنجليزية Bulling at Shool أي ذلك السلوك الذي يحصل من عدم توازن بين فردين الأول يسمى المستقوي والآخر يسمى الضحية، ولا يعد الاستقواء أو التنمر شبيها للصراع، فالتنمر يكون بين فردين لا يملكان نفس القدرات البدنية أو العقلية فلا يتوقع من الضحية أن ترد الأذى الملحق بها، أما الصراع قد يكون الطرفان يمتلكان نفس القدرات البدنية أو العقلية (القضاة،الصبحيين،12:2013)

و يعرف التنمر بأنه: شكل من أشكال العنف، والإساءة، والإيذاء، الذي يكون موجها من شخص، أو مجموعة من الأشخاص إلى شخص آخر، أو مجموعة من الأشخاص الأقل قوة، سواء بدنيا، أو نفسيا، حيث قد يكون عن طريق الاعتداء البدني، والتحرش الفِعليّ، وغيرها من الأساليب العنيفة، ويتبع الأشخاص المتنمرين سياسة التخويف، والترهيب، والتهديد، وقد يمارَس التنمر في أكثر من مكان، كالمدرسة، أو العمل، أو غيرها من الأماكن المختلفة. (فكري،علي،21:2015)

3- مفهوم العنف المدرسي:

قد يأخذ مفهوم العنف المدرسي عدة تعريفات تختلف من باحث لآخر وحسب وجهة نظر كل واحد منهم للموضوع إلا أنه لابد أن نفرق بين السلطة المدرسية التي تفرض العقاب التربوي الذي يؤمن المردود الجيد من التعليم والعنف المدرسي الذي يجر وراءه مضاعفات سلوكية مضرة.

وإذا كان العنف بوجه عام يتم تعريفه على انه تهديد أو استخدام القوة عن قصد وعمد بهدف إحداث الأذى والضرر الجسمي والنفسي للشخص الآخر فان العنف المدرسي يعرف على أنه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم ويتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين التلاميذ والتهديد والمطالبة والمشاغبة

والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة ويكون لفظي يتضمن السب والشتم والتنابز بالألقاب والبصق وقد يكون جسميا كالضرب والركل.(عبد العظيم،2007:267).

ويرى عدنان كيفي (1999) أن المقصود منه ما يجري في بعض المدارس من ممارسات سلوكية يقوم بها الطلاب والطالبات والمعلمون والمعلمات نتيجة الغضب وتزايد الانفعال ويترتب عن ذلك استخدام اللكم والضرب باستعمال الآلات الحادة والعصي وأحيانا بالسلاح.

وتعرفه فاطمة فوزي (1992) من خلال إجراءها بحث عن عنف تلاميذ التعليم الأساسي في إطار المخالفات المدرسية بأنه تعدي التلميذ- أو عدد من التلاميذ – على غيره من التلاميذ أو على احد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع المعتدي عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة.(أميمة،2005:06)

ويعرفه أبو عليا (2001): هو كل الممارسات الابتدائية البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم أو من بعضهم في المدرسة.(أبو عليا،2007:107)

ويعرف(تباني وآخرون،2004:87) العنف على أنه كل سلوك يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أم أساتذته أم ضد ممتلكات المدرسة والقائمين عليها وهو ومظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي.

في حين يرى فريق آخر أن العنف المسجل في الوسط التربوي يشمل أيضا الفاعلين فيه بكل عناصره من طاقم تربوي وإداري الذي يشرف على التسيير الإداري والتربوي للمؤسسات التعليمية، والذي قد يساهم بشكل أو بآخر في تنامي هذه الظاهرة، ورغم التباين بينها في تحديد مفهوم للعنف المدرسي، إلا أنها تُجمع كلها حول مفهوم جامع مانع يحدد معنى لهذا العنف المسجل في الوسط التربوي، فالعنف المدرسي هو الخروج عن القواعد المألوفة في تنظيم وتسيير الوسط المدرسي، مؤديا إلى عرقلة السير الحسن للمؤسسة مما ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي للتلاميذ،

وكل خروج عن هذا المألوف يعد عنفا مهما كان الطرف المتسبب فيه سواء تعلق الأمر بالتلاميذ والطلاب، أو المدرسون أو الإدارة وطاقمها المشرف على تسيير المؤسسة التعليمية.(هياق،2013:221)

4- أسباب و عوامل العنف المدرسي:

تعد ظاهرة العنف المدرسي من بين المشاكل العويصة التي أصبحت تعانيها منظومتنا التربوية، الأمر الذي لطالما أسفر عن ارتكاب مجموعة من الجرائم في حق التلاميذ والمدرسون وحتى الإداريين أيضا، وأنه لا يوجد عامل معين يفسر أسباب العنف المدرسي، لأن للعنف جذور متداخلة بين كثير من العوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية، وقد يؤدي عامل واحد من هذه العوامل إلى إحداث نمط من أنماط العنف، وقد تكون بعض هذه العوامل أو كلها متشاركة معا في إحداث ذلك.(منظمة الصحة العالمية،11،2005)، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى مجموعة عديدة من الأسباب والعوامل التي تؤدي إلى ظهور هذه الآفة الخطيرة التي لا زالت تهدد مناعة الجسم التربوي الدولي والوطني سيتم تلخيص بعضها فيما يلي:

4-1 الأسباب النفسية:

إن للجانب النفسي أثر كبير في حياة الإنسان ويتضح ذلك جليا في السلوك الإنساني بشكل عام، ولهذا العامل أيضا دور أساسي في دفع الفرد إلى أنماط معينة من السلوك ومنها السلوكات الانحرافية العدوانية، وهذه السلوكات مبنية على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط والقلق ،فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وان يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، ومن أسباب سلوك العنف عند الطالب ما يرجع إلى شخصية الطالب نفسه وهي: الشعور المتزايد بالإحباط، تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة، ويشعر الطالب بالإحباط في المدرسة عندما يكون مهملاً ولا يجد اهتماماً به وبشخصيته، وعدم اهتمامه بقدراته وميوله، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول

بينه وبين تحقيق أهدافه، ما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف، سواءً على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته.(الصرايرة،140:2009)

ومن أسباب سلوك العنف عند الطالب التي ترجع إلى شخصية الطالب نفسه وهي: الميل للانتماء إلى "الشلل" والجماعات الفردية وعدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة وعدم إشباع الطلاب لحاجاتهم العقلية.(نحوى،510:2019)

وفي هذا السياق يرى بعض علماء النفس أن ظاهرة العنف تدخل في نطاق الظاهرة السيكولوجية، فإن نمط تفاعل الفرد يتشكل من خلال ناحية بيئته ومحيطه السيكولوجي، ومن ثم تبزغ الشخصية الإنسانية من الصراعات الداخلية والخارجية لتكون المحطة النهائية ثم يبدأ الشعور بالوحدة والإحساس الواقعي بالذات، وتبدأ هذه المحكات تدريجيا أثناء تقدم الفرد وتطوره عبر مراحل العمر وإظهاره استعدادا للنضج أو عدم النضج نتيجة تفاعله مع دائرة الأشخاص الواسعة والخبرات والتجارب العديدة، وهنا يتبلور نمو الذات أو نضج الشخصية من خلال مراحل عمرية متتالية، وتضمن كل مرحلة أزمة تتسم بقابلية عدم التكيف ومن ثم احتمال عدم توافق أو زيادة في الطاقة الكامنة.

(بن دريدي،135:2007)

ومن خلال ذلك يتبن أن العامل النفسي يلعب دورا مهما في حدوث سلوكات العنف لدى التلاميذ من خلال الضغوطات النفسية التي يعانيها وتجد في العنف الملاذ الوحيد لها، إلا انه لا يمكننا القول أن هذه العوامل النفسية ذات تأثير على التلميذ فقط بل يمكنها المساس بشخصية المعلم أيضا بحكم انه يتأثر أيضا بخبرات الماضي وتجارب الحياة وهو ما يدفعه إلى القيام بسلوكات عنيفة ضد تلاميذه.

4-2 الأسباب المدرسية:

هناك العديد من العوامل المدرسية التي تؤدي إلى حدوث سلوكات العنف مثل عامل انخفاض التحصيل، الانسحاب من الأنشطة المدرسية والتهرب من الواجبات المنزلية كلها تساهم في إيجاد سلوك إنحرافي عنيف، فعلى

سبيل المثال الفشل الدراسي في المرحلة الابتدائية يزيد خطر السلوك العنيف المتأخر،وكذلك الاكتظاظ في الأقسام، ونقص التجهيزات اللازمة للعملية التعليمية، كما أن لجماعة الرفاق الأثر الكبير في مختلف جوانب نمو الشخصية الناشئة، كالنمو الاجتماعي والنمو النفسي والنمو العقلي والإدراكي والنمو الجسمي، ويتعرض الطالب في طريقه من المدرسة وإليها إلى فرص كثيرة للتقليد والاندماج والإيحاء من وسائل اكتساب القيم والمبادئ، ولذلك تُعد جماعة الرفاق من أشد الجماعات تأثيراً في تكوين أنماط السلوك الأساسية لدى الطفل، التي على ضوئها تتشكل شخصيته، كما أن معرفة الطلبة بمنع العقاب في المدارس، أدى إلى استهانة الطلبة بالمعلمين وبواجباتهم وجعلهم مدللين وغير مبالين، ولا سيما إذا لم تستجب مطالبهم من المعلمين، وكذلك فإن التدني في مستوى أهداف التعليم، وعدم تقدير العلم وأهله، والعلاقة العلمية التي أصبحت غاياتها تجارية، ولجوء بعض الطلبة للحصول على الشهادة بأية طريقة كانت، وبالتهديد أحياناً، وأحياناً بالمحاباة، إن لم يستطع الحصول عليها بطريقة سليمة، كل ذلك أدّى إلى ظهور ظاهرة العنف وانتشارها بجميع أشكالها (آل جبريل،2007)

إن العنف المدرسي ظاهرة تفشت في المؤسسات التعليمية بشكل يدعو للاهتمام، وإن الأسباب المدرسية بحد ذاتها هي أكثر العوامل المشجعة على تكاثرها، والتي تشكل التربة الخصبة التي يتربى في أحضانها العنف المدرسي، إنها عوامل عديدة إلا أنه يمكن الاكتفاء بذكر بعضها، دون التقليل من أهمية بعضها الآخر، وفي هذا السياق سيتم التعرض لها كالتالي:

– طبيعة العلاقة بين المدرس والطالب: رغم أن العلاقة بين المعلم والمتعلم لا غنى عنها لتحقيق الأهداف التربوية، إلا أنها في حالتها السلبية(افتقارها إلى التعاون والاحترام والثقة) يمكن أن تفرز السلوك العنيف، ولقد بينت دراسات عدة أن المعلم في الوطن العربي يميل للتشدد ويجنح نحو السلطوية في تعامله مع طلابه، وقد أشار نصر الدين زبدي في كتابه" سيكولوجيا المدرس الجزائري": إن المدرس الجزائري شديد القلق، يخلق ضغطا معينا في الفصل الدراسي، ويظهر على تلاميذه أنفسهم في حالة قلق، وكان القلق عدوى متنقلة، فلا يجب أن ننسى الانعكاسات التي قد تنجم عن

السلوكات اللاسوية التي يقوم بها المدرس من حين إلى آخر بسبب توتره داخل القسم، وهي سلوكات تسبب الإزعاج والقلق للتلاميذ. (زبدي،94:2007)

– **قلة النشاطات المدرسية**: للمراهق طاقة إبداعية يسعى من خلالها لإثبات ذاته، وهي تستلزم إيجاد أوعية مناسبة لإبرازها وتطويرها وتجديدها، وتعد النشاطات الرياضية والثقافية في المحيط المدرسي مجالا مناسبا لذلك، إلا أن طغيان العملية التعليمية الصرفة يحول دون إيجاد مناخ ثقافي مدرسي، وهذا ما يدفعه إلى استثمار وقت الفراغ في سلوكيات غير لائقة، كما انه ينجر نحو اكتساب عادات سيئة، كالاعتداء على غير والاستجابة للنزوات الضارة، كالتدخين و ممارسة العنف وإيذاء الآخرين في المحيط المدرسي.

– **العقاب**: فالعقاب هو وسيلة تقويمية تحذيرية في آن واحد، وهو إجراء يتخذ ضد التلاميذ الذين يؤتون عملا أو قولا يخالف تعاليم المدرسة وقوانينها وهو إطار مرجعي نحذر به و نمنع بواسطته ما قد يصدر عن الفرد مما هو ممنوع أو مخالف للأنظمة المعمول بها.(نشرية إعلامية) والعقاب ينقسم إلى نوعان: مادي(فصل التلميذ،ضرربه، حرمانه من الامتيازات...)، وعقاب معنوي(اللوم،السخرية، الزجر...)، ومن الأسباب التي تجر بالتلميذ لتصرفات عنيفة هي العقاب المسلط عليه ظلما، وهذا ما يجعله يثور لفظيا في وجه المعتدي (الأستاذ، عون إدارة)، وقد يتعدى ذلك إلى العنف المادي.(محمودي،202:2013)

– **المنهاج الدراسي**: تعتبر المناهج الدراسية مصدرا خصبا من مصادر العنف المعنوي، كيف لا وما يحدث في اغلب الأحيان هو الاكتفاء بترجمتها بعد استرادها ثم فرضها بطريقة تعسفية على الطلاب، ونتيجة لذلك فان معظم محتويات تلك المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تلاؤم استعداداتهم وقابليتهم، فكيف لهذه المناهج أن لا تفرز احتقان الطلاب وتدمرهم؟ كما أن ما لا يجب إغفاله هو أن هذه المناهج تفرض كذلك على المدرسون، بغض النظر عما يحملونه من قناعات واعتقادات وتحفظات مما يقلل من حماسهم ويضعف رضاهم عن مهنتهم، ولما لا قد يصبح العنف هو الحل البديل؟(زقاي،يوب،59:2003)

و يشير علي بن سعيد بن علي العواد (2011) في دراسته إلى أن من أهم الأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ المدارس الثانوية هي عدم إشباع المناهج الدراسية لحاجات التلاميذ و هذا يؤدي بهم إلى الهروب من المدرسة وتدني التحصيل الدراسي، وكذا لجوئهم إلى الحيل الدفاعية مثل التمارض والصداع والمغص لرغبتهم في عدم الذهاب إلى المدرسة وكراهية المدرسة والمعلمين، وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية ومنه إلى نشوء سلوكات العنف المدرسي بينهم و بين مدرسيهم باعتبارهم المسؤولين عن تلقينهم المنهاج الدراسي.(بوطورة،330:2017)

– اعتبار التلقين كأداة أساسية في التعليم: غالبا ما يرتبط التلقين بغياب أهمية الإقناع والتركيز على العنف ومنه العقاب بأنواعه المادي والمعنوي، المصرح وغير المصرح. وان كان يعتقد إن التلقين طريقة اقتصادية فعالة حيث لا تنجح طرائق أخرى، إلا أن التلقين كثيرا ما يمارس من خلال علاقة تسلطية، سلطة المعلم لا تناقش، حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الاعتراف بها، بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل، ولا شيء يضمن امتثاله فقد يولد ذلك أوجه عديدة من السلوك العنيف، هذا ما يفصح عنه السيوطي في قوله:" إن التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط وتغرس الاستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كسوط". (زقاي،يوب،59:2003)

4–3 الأسباب الاجتماعية والأسرية: تتمثل العوامل الاجتماعية في كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمجتمع كارتفاع نسبة الفقر ومجاورة الجيران السيئين، وقد أشارت العديد من الأبحاث أن مخالطة الأطفال أو الأقران الجانحين للعنف في سن مبكرة يعد عاملا منبئا للعنف مستقبلا، وكذلك مخالطة عضو في عصابة يؤدي إلى نفس النتيجة(حسين،03:2007)، يقول مصباح عامر:" أن جماعة الرفاق تؤثر على الفرد عن طريق العدوى الاجتماعية، فالكثير من أشكال السلوك يتبناها الأفراد دون شعور، أو دون قصد لتبنيها، بل يجدون أنفسهم يتصرفون بشكل تلقائي وفق نموذج سلوكي معين، وتؤدي عملية النمذجة والملاحظة دورا كبيرا في تعلم هذه القيم والاتجاهات والآراء والميول"(بوسعدية،60:2011)، ولا شك في أن الأسرة أيضا تلعب دورا مهما في بناء شخصية أبنائها فهي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تنشئتهم وتربيتهم وتقديم المفاهيم الأولية عن ظروف الحياة لهم، وإن ما يشهده

المجتمعات اليوم من تغييرات وتحولات على في مختلف الأصعدة الثقافية والأخلاقية والعلمية ... والتي مست الأسرة أيضا باعتبارها إحدى مكوناته وفي تفاعل مستمر بداخله، وبهذا تأثرها بمجريات الحياة اليومية وتأثيرها بعد ذلك على أبنائها مما يؤدي إلى ظهور سلوكات غير مرغوبة لديهم كالسلوكات العدوانية.

وتؤكد كثير من البحوث النفسية والاجتماعية أن أنماط التنشئة الأسرية تساهم في بروز السلوك العدواني عند الطفل فالتذبذب في معاملة الأبناء واستعمال القسوة المفرطة حينا والتساهل حينا آخر، أضف إلى ذلك عدم اتفاق الوالدين على كيفية التعامل مع الطفل يؤدي إلى تفكيك شخصيته واضطرابها وعدم استقرارها النفسي مما يفضي إلى التمرد على أوامر الوالدين وبالتالي على النظام المدرسي.(مكي،2008:141)

كما يساهم عدم الاستقرار داخل الأسر في ظهور سلوك العنف عند الأبناء، فتفاقم المشكلات الأسرية وعدم الانسجام وتفكك الأسرة مثل حالات الطلاق،أو الهجر بين الزوجين، وكثرة الخلافات، تشجع على لجوء الأبناء إلى العنف للتعبير عن تذمرهم وجلب الانتباه إليهم من جهة، والتخفيف من الضغوطات التي يعيشها داخل البيت من جهة أخرى.(العقاد،2001:120)

ويعزو كل من رايت و فتز باترك Wright and Fitzpatrick (2006)، ظاهرة العنف إلى الخبرات السلبية الداعمة للسلوك المعادي اجتماعياً، التي اكتسبها الفرد من بداية حياته حتى دخوله المدرسة، فبيئة الطالب لها تأثير كبير في شخصيته كيف تكون؟ وماذا يكون؟ والرعاية الأبوية، والإساءة في التعامل، والتربية القاسية، والنظام الأسري المتناقض، كلها إشارات تسهم في صياغة السلوك السلبي لدى الفرد، وتولد لديه التوتر والقلق والصدمة النفسية، وهذه الخبرات السلبية تنعكس على سلوكه، وتضيف الدراسات (أبو زنيد،2000 ؛صالح،2003 ؛القرني،2007) أسباباً سياسية في بروز ظاهرة العنف، والمتمثلة في الاستعمار، والتنديد، والتنكيل، والمعارضة، والظلم، والتحدي، والمقاومة، التي تؤدي إلى استعمال القوة والعنف والإرهاب، وأسباباً اقتصادية متمثلة في تفاوت مستوى الدخل بين أفراد المجتمع، وما يترتب على ذلك من حسد وحقد بين أفراد المجتمع، وأسباباً اجتماعية متمثلة في انتشار التسيب والتحلل من

الأخلاق والقيم، وانتشار مظاهر السوء، وانتهاك الحرمات، وانتشار الجرائم، أدت إلى محاولة بعض الناس إصلاح هذه الأمور عن طريق العنف، أو مواجهتها بالدفاع بالعنف، ويؤكد أشهبون (2007) على أن معظم ظواهر العنف الطلابي سجلت في المدارس الموجودة في المناطق المعزولة والنائية، والأحياء الهامشية، إذ تظل الظروف الاجتماعية مثل تدني مستوى دخل الأسرة، وأمية الآباء والأمهات، وظروف الحرمان والقهر النفسي والإحباط، من أهم العوامل التي تدفع الطالب إلى ممارسة العنف داخل المدرسة، إذ يكون الطالب غير متوافق مع محيطه الخارجي.

(الصرايرة،2009:141)

5- النظريات المفسرة للعنف :

بالنظر لكثرة ما واجه الإنسان من أحداث العنف،فقد حاول فهم مضمونه وتوصل إلى نظريات لتفسيره، وهذه النظريات تباينت في منطلقاتها الفكرية وأدواتها المنهجية لكنها اتفقت على غاية واحدة وهي التعرف على أصول وأسباب هذا السلوك، واهم نظريات العنف في التراث العلمي والنفسي:

5-1 نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية إن العنف والعدوان غريزة ، وتولد المخلوقات ومنها الإنسان مزودة بها إذ أن الإنسان يولد بمجموعتين متحدتين ومختلطتين من الغرائز: الأولى هي غرائز الحب والحياة وتشمل كل الغرائز الجنسية وغرائز الأنا وأطلق عليها فرويد اسم (آيروس Eros)، أما الثانية فهي غرائز الموت التي تهدف إلى الهدم وإنهاء الحياة وأطلق عليها اسم (ثانتوس Thant) وهذا النوع من الغرائز إذا ما اتجهت إلى خارج الشخص فإنها تبدو في صورة عنف وعدوان وتدمير لذا كان يطلق عليها أحياناً غرائز التدمير . وهناك جانب آخر للتفسير الغريزي للعدوان استناداً لفرويد هو سيطرة الهو على الشخصية إذ من خلال احتواء (الهو) على كل ما هو موروث وموجود سيكولوجياً منذ الولادة والذي يتكون أساساً أي (الهو) من نوعين أساسيين هما الدوافع الجنسية والدوافع العدوانية ستصبح الشخصية عنيفة وعدوانية ،(الشمري،2012:230)، ومما تجدر الإشارة إليه أن فرويد كان يرى أن العنف والعدوان أمر حتمي

بسبب غريزة الموت وهو متجه أساساً نحو الذات لتدميرها،ولكنه يتحول إلى الآخرين عن طريق عملية الإحلال (تغيير اتجاه غريزة الموت من الذات إلى الآخرين) لذا وصفت وجهة نظر فرويد نحو الطبيعة الإنسانية بأنها وجهة نظر متشائمة.(باظه،78:1997)

5-2 نظرية الإحباط – العدوان:

تشير هذه النظرية إلى أن السلوك العدواني يحدث نتيجة احباطات يواجهها الفرد، وهذه الإحباطات تقوم بالتحريض على القيام بالسلوك العدواني, مما يجعل الفرد يلجأ إلى سلوكيات عدوانية موجهة نحو المصدر الذي سبب الإحباط وتزداد شدته وحدته كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه.

كما أكد " بيركوتز" Berkouitz " على أن السلوك العدواني هو موصلة للغضب و أن أسباب غضب الإنسان متعددة منها : الإحباط و الظلم، الفقر، الجوع، فالإحباط قد لا يؤدي الى السلوك العدواني بشكل مباشر ، وإنما يؤذي إلى الغضب، مما يجعل الإنسان مهيأ للقيام بسلوكات عدوانية، وتعددت الدراسات حول هذا الفرض ومع هذا فقد وجهت إلى هذه النظرية العديد من الانتقادات منها على سبيل المثال أن كل مصطلح إحباط أو عدوان هو مفهوم عام غير محدد، فهناك الكثير من المواقف التي يمكن أن تسبب الإحباط عند الفرد في رأي الباحثين فبينما يرى "دولارد" وزملاؤه (1939) أنه يحدث عند الإعاقة سلوك هادف للفرد ويرى " روزنزفيج" Rosensiveig أنه ينتج أيضا عن مواقف الحرمان أو الافتقاد.(الخولي،110:2008)

5-3 النظرية السلوكية:

أرجعت هذه النظرية فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية، إلى تقليد الكبار والتعلم من خلالهم السلوك العنيف، ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقية في الحياة أو من خلال نماذج تبث لهم من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون.(الجوهري،77:1995)

ويبدو إن عادة العنف تتكون لدى الفرد منذ وقت مبكر من حياته من خلال العلاقات الشخصية المتبادلة، فتربية الطفل الخاطئة تجعله يعتقد أنه يعيش في عالم الكلمة الوحيدة فيه للعنف والقوة والاهتمام بمشاعر الآخرين نوع من الضعف لذا يتخذ العنف كوسيلة وحيدة لحل مشاكله.(العيسوي،158:2000)

و تجدر الإشارة إلى أن باندورا "Bandura.A" و ماهوني " Mahoney" رفضا التفسير السلوكي الكلاسيكي، الذي يقول بتشكيل طبيعة الإنسان بطريقة آلية ميكانيكية، حيث أكدا أن السلوك و سمات الشخصية نتائج للتفاعل بين العوامل الثلاث: المثيرات خاصة منها الاجتماعية، السلوك الإنساني، العمليات العقلية، حيث يعتقد أن لمشاعر الكفاية أثرا مباشرا في تكوين السمات التوافقية أو غير التوافقية (النيال،142:2002)

5-4 نظرية الشخصية:

تقوم هذه النظرية على فرضية مؤداها أن العنف يرتبط بخصائص شخصية محددة، وقد قوبلت هذه النظرية بالنقد، حيث يقول "احمد عكاشة" 1993 أحيانا ما نرى الشخص الهادئ أو الخجول أو الشخصية القهرية والذي نادرا ما نجد في سلوكها أي أثار من العدوان، عارضة لعمليات عدوانية عنيفة تحت مؤشرات خاصة.معنى ذلك أن العنف ممكن حدوثه مع أي نمط من أنماط الشخصية.

ويرى "عمارة" (1986) مع أن العنف يمكن أن يحدث في أي نمط من أنماط الشخصية، لكننا نجد أن الأطفال في سن السابعة عشرة من ذوي الأحجام الضخمة بالنسبة لأعمارهم وقرانهم أكثر ميلا للعنف ،كما لوحظ في إحدى دراسات مناطق سكنية في أحياء جنوب شرق لندن أن الشباب الذكور في الأماكن الصناعية المزدحمة، بل في بعض الأحياء وفي بعض المدارس أكثر عنفا بصرف النظر عن الجنسيات واللون.(الجوهري،81:1995)

5-5 النظرية الثقافية:

من المداخل الحديثة في تفسير ظاهرة العنف، ذلك الذي يبنى على افتراض وجود ثقافة للعنف تجسد اتجاهات المجتمع نحو العنف، مثل تمجيد العنف في الروايات ووسائل الإعلام، واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل

"الغاية تبرر الوسيلة"، وأيضا إذكاء قوانين التنافس في التعاملات الاقتصادية والاجتماعية على النحو الذي تجعله القانون الأساسي للبقاء مما يزيد معه العنف، وبالتالي تصبح النتيجة النهائية وجود ثقافات أساسية أو فرعية تمجد العنف وتقره شريعة بينها وتبرر نماذجه في المجتمع.(حسنين،51:2011)

وبنيت هذه النظرية على افتراض وجود ثقافة للعنف في المجتمع وأطلق على هذه النظرية اسم نظريات الثقافات الفرعية، ويشير دافيد كوهن " D . Cohen" إلى أن الثقافات الفرعية تكتسب عن طريق التفاعل بين أفرادها وهذه الثقافات عبارة عن أنماط سلوكية منظمة بشكل مناف لأنماط الثقافة الأم، وقد تظهر هذه الثقافة من خلال وسائل الإعلام مثلا أو الروايات التي تنشد العنف وتمجده، أو وجود معايير أو قوانين في التعاملات الاقتصادية و حتى الاجتماعية تقوم على أفكار تساند العنف، ومن خلال تلك القوانين و المعايير تتجسد ثقافة في المجتمع تمجد العنف. (كنزاي،223:2007)

و ما يعاب على نظرية الثقافة الفرعية أنها لا تحاول تفسير كيفية ظهور هذه الثقافات الفرعية، ولا كيف يمكن إصلاح هذه الثقافات، وهذا ما جعل مسألة مصدر الثقافة الفرعية أهم فشل لها. (برغوتي،182:2015)

5-6 نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية إن سلوك العنف والعدوان يتم تعلمه من خلال التعلم بالخبرة المباشرة ومن خلال ملاحظة النماذج العدوانية العائلية ونماذج الأقران أو النماذج التي تعرضها وسائل الإعلام مثل التلفزيون، وإن الفرد يمكن أن يتصرف بعنف حين يتعرض إلى إثارة مؤلمة من خلال توقعاته الإثابة على مثل هذا السلوك أي إن هذه الإثارة قد تؤدي وقد لا تؤدي إلى استجابة عنيفة (صالح،85:1988).

ويورد (الشمري،222:2012) أنه في دراسة عام(1998) قامت بتفسير هذه النتيجة عبر تجربة أجرتها على عينة من الذكور والإناث من سن تسع سنوات إلى أحد عشر سنة، حيث طلب منهم اللعب بألعاب فيديو (لعبة أو اثنتين) إحداهما رياضية غير عنيفة، والأخرى كانت نسخة من لعبة فنون قتالية عنيفة جداً، وبعد اللعب تم قراءة خمس

قصص للأطفال تتضمن حوادث مستفزة حيث كان القصد منها غامضاً ، على سبيل المثال في إحدى القصص يتم ضرب طفل من الخلف بكرة، ولا يعرف هل أن الشخص الذي قذف الكرة قذفها عن عمد أو مصادفة، وعند الإجابة على الأسئلة بعد سماع القصص أظهر الأطفال الذين لعبوا لعبة الفيديو العنيفة مشاعر سلبية تجاه الذي قذف الكرة أكثر من الذين لعبوا لعبة الفيديو غير العنيفة، وقالوا إنهم كانوا سيردون على الضرب بأنفسهم إذا كانوا في نفس الموقف، كما أشارت الدراسة إلى أن هذه الزيادة في العنف والعدوانية ليست بالضرورة أن تكون قصيرة الأمد بل يمكن أن تتعدى إلى أمد طويل.

ويعد ألبرت باندورا Bandura أول من وضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف التعلم من خلال الملاحظة، وان الفكرة الأساسية لهذه النظرية ترى أن العنف سلوك متعلم كأي سلوك اجتماعي آخر، إذ أن السلوك العنيف يكتسب من خلال مشاهدة النماذج وما تظهره من العنف تجاه البيئة المحيطة بها ،وإن النمذجة لا تتطلب قابليات المعرفية الإدراكية، ويذكر أن هناك متطلبات يجب توفرها في الشخص قبل أن يتعلم من النموذج هي:

1- أن يكون لدى الملاحظ القدرة على استدعاء الخبرات الناتجة عن السلوك الملاحظ.

2- أن يحتفظ بالإحداث الملاحظة على شكل رمزي لاسترجاعها في المستقبل.

3- لابد أن ينتبه الملاحظ لما يفعله النموذج. إذ يعد الانتباه عملية معرفية أساسية.(القطامي،111:2005)

كما أن التمثلات غالباً ما تؤثر في التفاعل البيني الشخصي للفرد، ومن مظاهر هذا التأثير ما أصطلح على تسميته الانحراف العدواني المتزايد،كما إن تكرار وشيوع ممارسات العنف بين الأفراد أو بين الجماعات يجعل ذلك العنف ممارسة عادية مقبولة، ومن ثم يصبح تحبيذ العنف ضمن مكونات البناء القيمي، والنسيج الثقافي السائد في مجتمع معين، مشكلاً ما يعرف بثقافة العنف (أبو السعود،95:2010)

6- أشكال العنف في البيئة المدرسية تصنيفاته:

تناولت دراسة (خالدي،98:2006) تصنيفات مختلفة وعديدة للأعمال العنيفة في الوسط المدرسي لثلة من الباحثين، فهناك من صنفوا السلوك العنيف حسب الشكل والدرجة، وهناك من صنفه حسب طبيعة السلوك العنيف ومنهم من رتبها حسب المسؤولين عنها وسنتناول بعضا منها فيما يلي:

6-1 تصنيف Dupaquier 1990 وفقا للشكل والدرجة:

جدول رقم (02) يبين أشكال العنف حسب الشكل والدرجة

حسب الشكل	حسب درجات العنف المدرسي
العنف ضد الممتلكات الشخصية كالسرقة العنف ضد الممتلكات الجماعية كحالات التخريب العنف الشفوي الأدبي سواء ضد الطاقم التربوي أو ضد التلاميذ. العنف الجسدي سواء أدى إلى تعطيل العمل أم لا	**أولا:** تأتي الفوضى في القسم وما شابهها (مثل محاولة إضحاك التلاميذ، أو التقليل من هيبة الأستاذ وسلطته... الخ **ثانيا:** العراك بين التلاميذ (أصلا موجود) ويزداد بظهور وتشكيل عصابات. **ثالثا:** الغياب الواضح وأخذ المال عن طريق التهديد والذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية **رابعا:** الإخلال بالأدب والاستقرار وخاصة محاولة إخراج الأستاذ عن حالته العادية، حيث تظهر مواجهة بين التلاميذ المستفزين والأستاذ لمراقبة القسم أو التحكم فيه من طرف المستفزين. **خامسا:** هناك التخريب الذي ينطلق من كتبات بسيطة على الطاولات أو الجدران، مثلا تكسير زجاج النوافذ والكراسي إلى الحرائق المتعددة. **سادسا:** نجد العنف الجسمي ضد الأشخاص.

6-2 تصنيف Le Blanc 1990 حسب طبيعة السلوكات العنيفة:

العنف الرمزي: الفوضى، التغيب المدرسي، الامتناع عن العمل، الامتناع عن الدخول، الخروج من القسم.

العنف السلوكي: السب، الشتم (استعمال كلمات بذيئة من التلاميذ ومع الأستاذ أو أعضاء الإدارة).

العنف النفسي: التهديد-المساومة، سرقة يستعمل فيها التهديد.

الاعتداء المادي: تخريب، كتابة على الجدران وعلى الطاولات، تحطيم الأثاث بكل أشكاله والسرقة، والسلوكيات التي تدل على الأقسام بكل أنواعه.

الاعتداء أو العنف الجسدي: خصومات بين التلاميذ، المخدرات، الاعتداءات الجنسية الاعتداءات الجسدية.

6-3 تصنيف Dubet 1994 : صنفه حسب المكان الذي يقع فيه بالنسبة للمدرسة.

جدول رقم (03) يبين أشكال العنف حسب المكان

عنف خارج المدرسة	عنف داخل المدرسة
عنف غير ناتج عن الوضع المدرسي بل امتداد السلوكات غير مدرسية داخل جدران المدرسة	وهو عنف يتولد بسبب الوضعية المدرسية نفسها المتمثلة في الاكتظاظ داخل الأفواج التربوية، ديمقراطية التعليم التي تسمح للمراهقين بالبقاء إلى سن (16 سنة عندنا)، هؤلاء الذين معهم سلوكات غريبة عن النظام المدرسي، العراك بين الذكور الفوضى المستمرة، وصعوبة في قبول الرقابة الاجتماعية المدرسة هذه السلوكات التي تعكر المناخ المدرسي

4-6 تصنيف Pain (1997) حسب طريقة السلوكات العنيفة:

جدول رقم (04) يبين أشكال العنف حسب الطريقة

	مباشر	غير مباشر
المادي	- المساس الجسدي ضد غير(ضرب الضحية، أو لكمها...) - الانتحار	- المساس بممتلكات الأشخاص أو المؤسسة - التخريب - الغش في الامتحانات - بدون أدوات مدرسية
اللفظي	- المساس اللفظي ضد المعتدي عليه - تهديد،سب، استفزاز،إهانة رفض المشاركة والإجابة والكلام وسوء الأدب...	- استهزاء أي النميمة الماكرة - نبذ - فوضى - غيابات

(محمودي رقية،201:2013)

- العنف المباشر: وهو عنف يوجه مباشرة لحيز الموضوع الأصلي للاستجابة العدوانية مثل: المدرس أو الإداريين أو الطلاب أو أي شخص يكون مصدراً أصلياً يثير الاستجابة العدوانية.

- العنف غير المباشر : عنف يوجه إلى رموز الموضوع الأصلي المثير للعنف، وليس للمثير الأصلي للعنف ومثال ذلك عندما يريد طالب أن يثأر من معلم فأن هذا الطالب يتجه إلى رمز المثير الذي آثار لديه العنف مثل سيارة هذا المعلم فيقوم بتكسير أي شيء في السيارة كالزجاج أو غيره، وذلك لعدم استطاعته توجيه العنف للمثير الأصلي وهو المعلم لاعتبارات ما.(شوقي،85:1994)

حسب التصنيفات الواردة نجد أن هناك تنوع وتعدد في تصنيف السلوكات العنيفة المدرسية، إلا أنها جميعا تتفق في تأدية الضرر بالفرد أو الجماعة سواء كان الضرر ماديا أو نفسيا، أو لفظيا وسواء كان الضرر هدفا في حد ذاته، أو كوسيلة من اجل تحقيق مطلب ما، أو طريقة للدفاع عن النفس. (محمودي رقية،202:2013)

ومن خلال دراسة هذه التصنيفات ومقارنتها مع بعضها البعض حاولنا تبني تصنيفا جديدا يلم بجميع الأشكال و تصب فيه جميع السلوكات العنيفة الممارسة فعليا في الوسط المدرسي والأكثر انتشارا فيه، والتي يمكن الحصول عليها من خلال الإحصائيات الفصلية والسنوية لخلية الإصغاء والمتابعة في الثانويات، وسنحاول التفصيل فيها فيما يلي:

6-5 العنف البدني أو الجسدي :

يعتبر العنف البدني أقدم أنواع العنف التي عرفها الإنسان منذ القدم ككائن متميز له فكر وإرادة (الخريف،47:1993)، حيث لا يوجد اختلاف كبير ومتباين في التعريفات التي أوردها الباحثون للعنف الجسدي؛ إذ إنه مفهوم واضح لدى الجميع، ولا يؤدي إلى أي لبس في تفسيره، و من بين التفسيرات الموضوعية للعنف الجسدي أنه استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين، من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسدية بهم، كوسيلة عقاب غير إنسانية، وغير شرعية، تترك أثاراً جسدية ظاهرة أو مخفية، كما تترك أثاراً ومعاناة نفسية يصعب تجاهلها جراء تلك الأضرار، كما أنه يُعرّض صحة الفرد للأخطار، ومن الأمثلة على استخدام العنف الجسدي، الضرب بالأيدي، والركل بالأرجل، والدفع بقسوة، والخنق، واستخدام الأدوات الحادة والعصي والحجارة.(الصرايرة،140:2009)

ويعرفه الرشود بأنه سلوك عنفي يهدف إلى إحداث المعاناة والأذى والألم البدني للآخرين، ومن أمثلته الضرب والركل والعض وشد الشعر ويرافق هذا كله عادة نوبات من الغضب ويوجه عادة هذا الغضب نحو المصدر الرئيسي المسبب للعنف.(رشود،75:2000)، ولجوء المربي إلى استخدام هذا النوع من الردع يدلل على ضعف التحكم والضبط في صيرورة الدرس لدى المربي،وبالتالي قتل الرغبة لدى التلميذ في التواصل مع مُدرسه من جهة وزملائه من

جهة ثانية، ويصبح همه الوحيد هو كيف يتخلص من هذه الحصة،التي قد تساهم في كل مرة في توسيع الهوة بينه وبين ممارسة حقه الطبيعي في المعرفة وفق قواعد وأسس علمية ومنهجية(هياق،222:2013)

ويعد العنف الجسدي المادي من أشهر أنواع العنف وأكثرها انتشارا وضررا إلى حد ما، ويعتبر الجسد هو المتلقي الرئيسي له ويهدف على إلى إيذائه وترك آثار فيه، سواء باستخدام أطراف الجسم كاليدين أو باستخدام وسائل أخرى مادية تتميز غالبا بالصلابة ويصحب هذا العنف غالبا بموجة من الغضب.

6-6 العنف اللفظي:

ويتضح من التسمية أن هذا العنف هو الإيذاء باللفظ أي أن وسيلة العنف هي الكلام، ويهدف هذا النوع من العنف إلى التعدي على حقوق الآخرين بطريقة الكلام والألفاظ النابية، وعادة هذا النوع من العنف يسبق العنف الجسدي لقصد الكشف عن قدرات وإمكانات الأشخاص، ويكون قبل أن يتطور العنف من الكلامي إلى الجسدي (الخريف،47:1993)، ويعرفه أبو سمرة محمد بأنه استجابة لفظية صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن آخر، ويعبر عنه في صورة التهديد، النقد الموجه نحو الذات أو الآخرين، بهدف إلى استفزازهم أو أهانتهم أو الاستهزاء بهم، وقد تستخدم بجانب الألفاظ إيماءات وإشارات. (أبو سمرة،149:2009)

أما فرشان لويزة فبينت أن العنف اللفظي هو نوع من السلوك العنيف ويشمل كل من السب والشتم، و وصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة، ويهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق استخدام الألفاظ الحادة، مثل ارتفاع الصوت ليصل إلى درجة المشادات الكلامية، واستخدام عبارات التهديد والتخويف، ويترك هذا النوع من العنف آثارا سلبية كبيرة على نفسية المعتدى عليها (الضحية).(فرشان،69:2009)

6-7 العنف الرمزي:

وقد ظهر مفهوم العنف الرمزي لأول مرة في كتابات عالم النفس الاجتماعي بيير بورديو Pierre Bourdieu وجان كلود باسيرون Passeron في كتابهما معاودة الإنتاج Reproduction ومن ثم عاد في عام 1980 بورديو وتناول هذا المفهوم بشكل أكثر تفصيلا من خلال كتابه "إطار نظرية الممارسة" of theory of practice، وكتابه عام 1982 في الهيمنة الذكورية masculine domination.

ويقصد بورديو بالعنف الرمزي بأنه ممارسة المسؤولين في المؤسسات الاجتماعية والتعليمية والسياسية للعنف في ضوء سلطاتهم الشرعية على الأفراد بهدف السيطرة عليهم والتحكم بحياتهم وإخضاعهم بطريقة معينة، وبما يناسب أفكارهم وأهدافهم ومعتقداتهم(حسين،2007:343)

ويعتبر العنف الرمزي عنفا تسلطيا كما يسميه علماء النفس، والمتمثل في استخدام بعض الطرق الرمزية والتعبيرية التي تحدث آثار نفسية واجتماعية على الشخص الموجه إليه العنف، وهذا العنف غير لفظي كاحتقار الآخرين أو عدم النظر إلى الشخص الموجه له العداء أو العنف أو ازدراءه وتحقيره أو أي إشارة غير لفظية وإنما تدل على الرمزية ويعني إشارة الشخص الموجه له النظر أو الإشارة أو الرمز.(رشود،2000:55)

ويعرف أيضا بأنه العنف الفكري أو الذهني، وهو عنف تمارس من خلاله السلطة على الأفكار والمشاعر وتكبح فيه المبادرات الذهنية واختيارات الأفراد والجماعات وفرض تبعية الآخر لأفكار معينة دون غيرها، والعنف المعنوي الرمزي قد يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الفرد متضررا (مؤذي)، مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية، والجسدية، كما ويضم هذا التعريف و تعاريف أخرى قائمة بأفعال تعبر عن العنف الرمزي مثل: الرفض وعدم القبول للفرد،الإهانة، التخويف، التهديد، العزلة، الاستغلال، البرود العاطفي في التعاطي مع الآخرين، السلوكيات التلاعبية وغير الواضحة، تذنيب الفرد

كمتهم، اللامبالاة وعدم الاكتراث، فرض الآراء على الآخرين بالقوة قصد الإذلال، السخرية أمام الرفاق، نعته بصفات مؤذية، احتجازه في الصف، القساوة في التخاطب معه، انتقاده باستمرار، التمييز بين الفرد وآخر، عدم الاحترام، عدم تقدير الجهوده.(باشيوة،يحياوي،07:2007)

واهتم بورديو (1994) بدراسة العنف الرمزي في الجانب التربوي والأكاديمي بدرجة كبيرة لأنه وجد أن هذا النوع من العنف ينتشر في الميدان التعليمي بشكل واضح، وذلك في ضوء ميل بعض الجهات التعليمية نحو ممارسة العنف غير الصريح من اجل تحقيق أهدافها التربوية، وتقويم السلوك التعليمي وترسيخ المعارف والخبرات و الأنشطة التعليمية في أذهان المتعلمين بصورة قسرية، ومن مظاهر العنف الرمزي في العملية التعليمية توجيه المعلمين للتجريح القاسي نحو المتعلمين، والإيحاء لهم بنقص الكفاية العقلية وضعف القدرة على التعلم، والنقد غير البناء، وعدم إتاحة الفرصة للتعبير عن أرائهم في العملية التعليمية، والسخرية من أفكارهم، وتهديدهم بالعقاب، وفرض بعض الواجبات والسلوكيات بطريقة غير متسامحة.(حسين،338:2007)

7- خصائص السلوك العنيف: يتميز السلوك العنيف عن بقية السلوكات الأخرى بمجموعة من الخصائص نوجزها فيما يلي :- يعمل السلوك العنيف الصادر عن الفرد جاهدا حتى يطغى على كل الموقف الذي يتواجد فيه الفرد، وتفاعلاته مع الطرف الآخر، تزداد حدة العنف من طرف الجاني على الضحية، حتى ولو كان الموقف المتواجد فيه هذين الطرفين لا يستلزم مثل هذا السلوك الحاد.

- السلوك العنيف تهديد للتوازن النفسي لكلا الطرفين القائم بالعنف والمتلقي له.

- تتصف السلوكيات العنيفة باندفاعية وثورة ضد مثيرات خارجية يرى فيها الفرد العنيف كل أنواع التهديدات.

- يستطيع أن يتسبب في أعمال وحشية ويؤدي إلى تعاسة الآخرين وآلامهم وحتى التسبب في موتهم.

- تتصف السلوكيات العدوانية بإظهار التفوق على فرد أو مجموعة أفراد واستخدام القوة و السعي إلى الإيذاء.

- يتميز بطبيعة اندفاعية ويحدث نتيجة التعرض لآثار المحيط الذي يعيش فيه الفرد (فرشان،80:2009)

8- آثار و انعكاسات العنف المدرسي على التلميذ و المدرس :

8-1 آثار نفسية:

ويستهدف العنف المدرسي الجانب النفسي من الذات، فاستعمال أساليب معينة في التعامل أو ألفاظ خاصة كالشتم أو ذكر بعض العيوب الخَلقية لدى التلميذ أو التخويف والترهيب والاستهزاء يمكنها أن تمس بكرامة التلميذ أو تعرضه للسخرية من طرف زملائه، يكون لها بالغ الأثر السيئ على نفسية التلميذ، يمكن أن تؤدي به إلى الابتعاد عن المشاركة في التفاعل الصفي منطويا على نفسه، رافضا كل شكل من أشكال التواصل مع زملائه، فهي أيضا شكل آخر من أشكال الردع التي قد يلجأ إليها المربون في غياب تكوين جاد في مجالي علم النفس والاجتماع، يَطلع من خلالهما المربي على الآثار السلبية التي يمكن أن تترتب عن اللجوء لهذا النوع من الردع، كما تزودهم بأحدث الأساليب المتبعة في عملية ضبط و إدارة الصف.(هياق،222:2013)

8-2 آثار مدرسية: وقد أشارت بعض الدراسات العلمية الميدانية إلى جملة من التأثيرات التي تنشأ عن العنف ضد التلاميذ في الوسط المدرسي و يمكن تصنيفها من خلال الجدول الموالي:

جدول رقم (05) يبين آثار العنف في الوسط المدرسي على التلاميذ

السلوكي	التعليمي	الاجتماعي	الانفعالي
- اللامبالاة - عصبية زائدة - عدم القدرة على التركيز - تشتت الانتباه - مشكلات الانضباط - تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة. إشعال النيران	-تدني في التحصيل الدراسي - تأخر عن المدرسة و غيابات متكررة. - عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية - التسريب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع.	- انعزالية عن الناس - قطع العلاقات مع الآخرين - عدم المشاركة في نشاطات جماعية - التعطيل لسير النشاطات الجماعية - العدوانية اتجاه الآخرين	- انخفاض الثقة بالنفس - اكتئاب - ردود فعل سريعة - الهجومية والدفاعية في مواقفه - التوتر الدائم - الشعور بالخوف وعدم الأمان

(الزقاي،يوب،61:2003)

حيث لا يمكن أن نغفل أن للعنف المدرسي آثارا أخرى مرتبطة أيضا بالبيئة المدرسية، وتنعكس على الطلاب والمدرسون والإدارة والمدرسة بشكل عام، ويمكن إضافتها على النحو التالي:

- فقدان الاهتمام بالدراسة وهبوط الأداء الدراسي
- تدمير أثاث المدرسة وبيئتها وتشويهها
- التسرب الدراسي فشل بعض الطلاب في استكمال فرص تعليمهم
- زيادة نسبة الانحراف في تكبير من صور بين طلاب المدارس مثل :تعاطي المخدرات، السرقة، النصب والاحتيال
- الخروج من سلطة الوالدين والمدرسون و إلحاق الأذى بالآخرين
- الخوف من المدرسون و الهروب من المدرسة (إيهاب عيسى،99:2014)

9- الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف: هناك العديد من البرامج و الاستراتيجيات التي تستخدم لمساعدة المراهقين على خفض درجة العنف في المدرسة ، ويبقى التدخل المبكر الحل الأمثل لمنع العنف والتقليل من حدته ومن ثم التحكم فيه وتتطلب هذه البرامج تضافر جهود كل الأطراف المعنية من مدرسين وتلاميذ وأسرهم، وسنتطرق لدور كل منهم في ما يلي:

9-1 دور الأسرة في الحد من سلوكات العنف: تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية المراهق من النواحي العقلية و الوجدانية و الأخلاقية و الاجتماعية، ولقد اهتم بها العديد من الباحثين لما لها من دور كبير في تفشي السلوك العنيف، وإن فقدان التواصل بين الأهل و المدرسة يقلل من ثقة احدهما بالآخر و يتيح الفرصة للتلميذ للإفلات من الرقابة والإشراف الضروريين لتعديل السلوك ويكمن دور الأسرة فيما يلي:

- رعاية نمو الأولاد و مراعاة أساليبهم التربوية و الإرشادية في التنشئة الاجتماعية
- توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها و ذلك لإشباع حاجياته الأساسية مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية.

- استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم التحصيلي.

- مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة ومشاركتهم في الحفلات والأبواب المفتوحة التي تقيمها المدرسة.

- تزويد المعلمين و المرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصيحة و الدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت لان ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصيتهم.(عمار،73:2017)

9-2 دور المدرس في الحد من سلوكات العنف المدرسي: من بين الأساليب الممكن استخدامها من طرف المدرس لحد أو التقليل من سلوكات العنف المدرسي نذكر:

- توفير الأنشطة الملائمة للتلميذ و ذلك من خلال المناقشة لأن ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة.

- أن يتعامل المدرس بشكل مباشر مع سلوك العنف داخل الفصل وذل لجعل التلميذ يدرك أن المدرس لا يتسامح مع هذا النوع من السلوكات.

- مشاركة التلاميذ في بناء قواعد ومعايير سلوكية ضد العنف داخل القسم.

- تعليم التلاميذ السلوك التعاوني وتشجيع العمل الجماعي.(عبدي،113:2013)

9-3 دور المدرسة في الحد من سلوكات العنف المدرسي: تتعدد برامج مواجهة سلوكات العنف باختلاف النظام المدرسي السائد إذ هناك مدارس تتبنى نظام الزي الموحد أو الهندام الرسمي وهي فكرة مبنية على توحيد الزي المدرسي لدى التلاميذ و يساهم ذلك في خفض حوادث الانضباط ويحسن من اتجاهات التلاميذ ويساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة وهناك ما يعرف ببرنامج المراقبة وفيها تشارك المدرسة بدور فعال في الوقاية من العنف المدرسي، ومن أمثلة هذه البرامج برنامج الحرم المدرسي المسدود ويستخدم هذا البرنامج في العديد من المدارس، وهو يتطلب من التلميذ البقاء في المدرسة أثناء اليوم الدراسي، على أن يسمح فقط لبعض التلاميذ بمغادرة المدرسة بناءا على طلب مكتوب من لي الأمر(طه عبد العظيم،315،2007).

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق يبدو أن العنف يعتبر أحد أهم المشكلات الدراسية التي لا زالت تواجه التلاميذ و المدرسون في مختلف المراحل التعليمية، ويتضمن العنف عدة أشكال حسب طبيعة الموقف و الوسائل فقد يكون جسديا أو ماديا أو لفظيا أو رمزيا بطريقة مباشرة أو غير المباشر، ويؤثر العنف في البيئة المدرسية على المردود الدراسي للتلميذ والتعليمي للمدرس مما يلزم التدخل قصد التخفيف من انتشاره من خلال تقنيات ومهارات مختلفة كالوساطة ومختلف البرامج الإرشادية التي تهدف إلى خفض السلوك العنيف لدى كل من التلميذ و المدرس.

الفصل الثالث

تمهـــيد

1- مفهوم استراتيجيات التعامل

2- مفاهيم لها علاقة بإستراتيجيات التعامل

3- الاتجاهات النظرية المفسرة لاستراتيجيات التعامل

4- تصنيف استراتيجيات التعامل

5- خصائص البحث في استراتيجيات التعامل

6- وظائف استراتيجيات التعامل

7- طرق قياس إستراتيجيات التعامل

خلاصة

– تمهيد:

استخدم مفهوم الاستراتيجيات في الدراسات الحديثة لدى كثير من الباحثين في علم النفس و ارتبط هذا المصطلح بالضغوط النفسية و المهنية والتي أصبحت تغزو العالم المعاصر وتهدد الإنسان في اغلب المؤسسات الاجتماعية و الصناعية، وحتى التربوية بصفتها المؤسسة الاجتماعية التي تسهر على تكوين الفرد تكوينا سليما، ولتحقيق ذلك وجب الحرص على الحفاظ على البيئة المدرسية خالية من كل الضغوط التي يمكن أن تمس بالمدرس أو التلميذ.

ولقد أصبح الاهتمام بكيفية حل المشكلات والتعامل مع الضغوطات والتدريب على التصدي لها هدفا من أهداف التربية الحديثة، الأمر الذي دفع الباحثين إلى الاهتمام بدراسة كيفية مواجهة الأحداث والمواقف الضاغطة واحتوائها والتكيف معها، واستقصاء العوامل المرتبطة بها وبهذا تمثل إستراتيجيات التعامل مع الأزمات والمواقف الضاغطة والتكيف والتوافق معها أحد ملامح الأساسية للسلوك التكيفي والشخصية.(بلهواري،34:2010)

وسنتناول في هذا الفصل المفاهيم التي استخدمت للدلالة على استراتيجيات التعامل كما سنتطرق إلى مختلف الاتجاهات النظرية التي فسرت تبني الفرد للاستراتيجيات وكذا نماذج وتصنيفات بعض العلماء المتخصصين في المجال ثم تحديد أهم العوامل المؤثرة في اختيار استراتيجيات التعامل.

1–مفهوم استراتيجيات التعامل:

1–1 المفهوم اللغوي:

من خلال بحثنا في الدراسات السابقة حول مفهوم إستراتيجيات التعامل، وجدنا عدة مصطلحات تدل على هذا المفهوم ومن أشهر التسميات:

في الدراسات الأجنبية استعمل الكثير من الباحثين مصطلح (coping) للدلالة على استراتيجيات التعامل في اللغة الإنجليزية وفي الحقيقة إن كلمة "Coping" صعبة الترجمة لغويا وتعني "To cope with" و"Faire avec"، أي "التعامل مع"(آيت حمودة وآخرون،07:2018)

أما استعمالها في اللغة الفرنسية فقد تم ترجمتها إلى:

Stratégies d'ajustement, Stratégies d'adaptation, Méthodes anti stress

(مقدم،2010)

و في اللغة العربية فقد اقترحت عدة مفاهيم أيضا للدلالة عليها نذكر منها:

-استعمل مفهوم استراتيجيات التكيف كل من (تيغزة أمحمد1991،بشير بطاهر 2003،بلهواري فاطمة،2010)

- و قد استعمل استراتيجيات التصرف بشير بن طاهر (1992)، و يشير حسبه إلى أن هذا المفهوم هو مفهوم مركب من لفظين:

- **إستراتيجية:** وتشير إلى طابعها الوظيفي، حيث تستهدف التخفيف من التوتر.

- **تصرف:** وهو مفهوم يصف تعامل الفرد مع ما يواجهه من مواقف معيقة، واستجاباته وردود أفعاله اتجاه هذه المواقف.(بن طاهر،1992:40)

- و استخدم مصطلح أساليب المواجهة للدلالة على الاستراتيجيات من طرف كل من هشام إبراهيم عبد الله (1991)، مايسة محمد شكري (1999)، علي عسكر (2000)، ليلى شريف (2003)، حسن مصطفى عبد المعطي (1994)، وأساليب إدارة الضغوط من طرف ناصر محمد العديلي (1995) ،عبد الرحمن هيجان (1998)، طه عبد العظيم حسين و سلامة عبد العظيم حسين (2006)، ويطلق عليها لطفي عبد الباسط إبراهيم (1994) مفهوم عمليات تحمل الضغوط،ويطلق عليها رجب على شعبان إستراتيجيات التصدي والتكيف(1995)

و ترجع كلمة إستراتيجية إلى الكلمة اليونانية استراتيجوس"Strategos" والتي تعني فنون الحرب وإدارة المعارك، ويعرف قاموس ويبستر "Websters Dictionary" الإستراتيجية على أنها علم تخطيط وتوجيه العمليات العسكرية.(طبي،2005:101)

و من خلال الاطلاع على المصطلحات و المفاهيم التي استعملها الباحثين فيما سبق يتضح أن مصطلحات: استراتيجيات التعامل، أساليب التعامل،استراتيجيات التصرف، استراتيجيات التحمل هي مصطلحات هي لها نفس المعنى ويمكن لها الدلالة على المصطلح coping، وذلك لأن هذه المصطلحات تشير إلى ردود أفعال الفرد الصادر تجاه المواقف و المشكلات التي يتعرض لها الفرد في الحياة اليومية وتسبب له ضغوطا، في حين ذهب العديد من الباحثين إلى استبعاد مصطلح استراتيجيات التكيف واعتبروها أنها عمليات تشمل التأقلم مع المواقف أو هو المرحلة التي يصل إليها الفرد بعد استعمال الاستراتيجيات إما بالتخفيف من حدتها أو العيش تحت ما تفرضه من ضغوطات.

وقد فرق **لازروس و فولكمان (1984) Lazarus and Folkman** في (رجاء مريم،10:2007) بين التعامل والتكيف باعتبار مفهوم التكيف أعرض وأوسع، وهو يتضمن الرتابة والروتين والآلية، في حين أن التعامل عملية مصغرة تحدث عندما يضطر الفرد مواجهة موقف ضاغط محدد زمانيا ومكانيا، ولذلك اعتبرت التعامل صنفا خاصا من التكيف.

وتعطي **bruchon-schweitzer** (2001) فرقا بين التعامل والتكيف (coping et adaptation) إذ ترى أن التعامل coping هو مفهوم أكثر خصوصية و أكثر نوعية و يهتم فقط بالتفاعلات مع المتغيرات البيئية التي تشكل تهديدا للفرد بينما ترى أن التكيف (Adaptation) هو مفهوم أكثر شساعة وعمومية إذ يستغرق كل مجالات علم النفس وعلم البيولوجيا (Biologie).(آيت حمودة،36:2018)

وفي هذا الإطار ذاته أشار **الطريري** إلى أن العمليات التي يواجه بها الفرد المواقف الضاغطة من الممكن أن تأخذ صورتين, الصورة الأولى هي عملية التكيف مع الوضع, وهي عمليات وإجراءات روتينية يعمد الفرد إلى مزاولتها, أما الصورة الثانية فهي عملية المواجهة, وهي إجراءات يتخذها الفرد من أجل حل المشكلة التي تواجهه, ومن ثم العودة إلى الوضع الانفعالي الطبيعي.(الطريري،102:1994)

ولقد تم استخدام مصطلح استراتيجيات التعامل في هذه الدراسة لأنه أكثر فهما ووضوحا من طرف عينة الدراسة وتداولا في الدراسات السابقة التي تناولت نفس الفئة (تلاميذ وأساتذة) والأقرب تفسيرا لمصطلح coping حسب العديد من الدراسات.

1-2 تعريف استراتيجيات التعامل الاصطلاحي:

تعتبر أساليب التعامل من المفاهيم ذات الأصول القديمة على الرغم من أن الاهتمام بها في مجال علم النفس بدء حديثا نسبيا، وقد كان المصطلح قليل الانتشار، حيث أن الإنسان أصبح يواجه الكثير من المواقف والأحداث التي تتضمن خبرات غير مرغوب فيها، أو مهددة له والتي تعرض حياته للخطر نتيجة لذلك، كما أشار محمد عبد الرحمان (2002) أن أفلاطون قام بتقديم شرح للطرق التي ينتهجها الأفراد للتعامل مع الأوقات والظروف العصبية، وأشار أبراهام ماسلو(1940) أيضا إلى مفهوم المواجهة و أطلق عليه سلوك التصدي في حديثه عن الحاجة، حتى عام (1960) بداية انتشار هذا المصطلح.(الجبوري،حافظ،37:2017)

وتعد دراسة مورفي" (1962) Murphy" كما ورد في لازاروس Lazarous (1984) من أوائل الدراسات التي استخدمت مصطلح التعامل، وذلك للإشارة إلى الأساليب التي يستخدمها الفرد في تعامله مع المواقف المهددة بهدف السيطرة عليها، ومن هذا المنظور تشكل استراتيجيات التعامل مجموعة من السلوكيات المكتسبة عبر السلالة البشرية أمام التهديدات الحيوية وتستعمل تفاضليا حسب الموقف، والذي تطور بدوره مع النصف الثاني من القرن التاسع عشر معتمدا في ذلك على البيولوجية وعلم النفس الحيوان.(بلهواري،44:2010)

ومن الذين أسهموا في دراسة استراتيجيات التعامل كارل ميننجر Carl Meniniger الذي قام بدراسة عن السلوكات التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع الأحداث الضاغطة، فقد وصف استراتيجيات التعامل:"بالحيل ووسائل تنظيم طبيعية سوية للضغوط"، ثم جاءت فيما بعد ذلك جهود لازاروس وفولكمان Lazarous (1984) & Folkman والتي أسهمت في تطوير مفهوم التعامل مع الضغوط النفسية حين عرفا التعامل بأنه: "الجهود

المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للتخفيف والسيطرة وإدارة المطالب الداخلية والخارجية, التي تنشأ في أثناء تفاعله مع البيئة , والتي تقيم بأنها مرهقة أو تفوق ما لديه من إمكانيات".(رجاء،08:2007)

وعرفت استراتيجيات التعامل في "**معجم علم النفس الكبير**" بأنها عملية نشطة يقيم الفرد من خلالها قدراته وإمكانياته على مجابهة الحياة، وبالخصوص مواجهة المواقف الضاغطة والنجاح في التعامل معها وضبطها.

ويشير"**المعجم الأساسي لعلم النفس**" لتلك الطريقة للتعامل مع وضعية ضاغطة والتحكم فيها وضبطها، وقد تكون عبارة عن استجابة مباشرة كحذف مصدر التهديد والخطر، وقد تكون استجابة مخففة كتقليص الإدراك الخاص.

(آيت حمودة وآخرون،07:2018)

أما في **معجم علم النفس والطب النفسي** فهي سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف.(طبي،102:2005)

ويعرفها كل من **لوني و لازروس** (**1978**) **Lazarus, & Launier** بأنها مجموع المجهودات المعرفية والسلوكية الموجهة نحو إدارة المتطلبات الخارجية و/أو الداخلية الخاصة وتسيرها، والتي يدركها الفرد بأنها مهدّدة وتتجاوز موارده الشخصية.

ويضيف(**ستيبتوي,1991 Steptoe**) أنها تتضمن تلك الاستجابات التي يظهرها الفرد لمواجهة المواقف الضاغطة، وقد تكون من طبيعة معرفية أو وجدانية كتحويل وضعية خطرة إلى فرصة ذات نفع شخصي وقد تضم أشكالا من السلوك المباشر مثل مواجهة المشكل أو اتخاذ سلوك تجنبي (بن سعدون،عثماني،39:2016)

يعرفها "**لطفي عبد الباسط**" بأنها مجموعة من النشاطات أو الاستراتيجيات الدينامكية –سلوكية أو معرفية– يسعى من خلالها الفرد لمواجهة الموقف الضاغط أو حل المشكلة أو تخفيف التوتر الانفعالي المترتب عنها.

(حساني،33:2015)

ويشير **الامارة** (**2001**) إن الأزمات النفسية الشديدة أو الصدمات الانفعالية النفسية أو أي اضطراب في علاقة الفرد مع غيره من الأفراد على مستوى البيت أو العمل أو المجتمع الصغير وغير ذلك من المشكلات أو الصعوبات التي يجابهها الفرد في حياته والتي تدفع به إلى حالة من الضيق والتوتر والقلق تخلق لديه الوسيلة لاستيعاب الموقف والتفاعل معه بنجاح فيتخذ أسلوبا لحل تلك الأزمة على وفق إستراتيجية نفسية خاصة تتناسب ونمط شخصيته هذه الطرائق والوسائل التي تستطيع أن تخفض التوتر تسمى (أساليب التعامل).

وعرفها **الدراجي** (**2007**) بأنها الجهود المباشرة وغير المباشرة التي يبذلها الفرد لمواجهة الأعراض المتزامنة مع الموقف الضاغط بهدف إعادة اتزانه النفسي والجسمي والتكيف مع الأحداث التي أدرك مخاطرها.

(الجبوري،حافظ،2017:38-39)

ومن خلال الاطلاع على التعاريف السابقة يمكننا تقديم تعريف لاستراتيجيات التعامل بأنها مجموعة من الأساليب التي يستخدمها الفرد في التعامل مع الأحداث و المواقف و المشكلات التي يتعرض لها في حياته اليومية والتي تسبب له ضغوط نفسية، يهدف الفرد من خلال هذه الاستراتيجيات إلى الحصول على الاستقرار النفسي وتحقيق التكيف السلوكي، واستعادة توازنه الشخصي.

2- مفاهيم لها علاقة بإستراتيجيات التعامل:

هناك مفاهيم تتعلق بمفهوم التعامل، ويتميز كل مفهوم بميزات تختلف عن غيره وهناك فروق بينها وبين مفهوم التعامل ، وهنا نوضح الفرق بين مفهوم التعامل ومفهوم التكيف والدفاع كما يأتي:

2-1 الفرق بين استراتيجيات التعامل Coping وأساليب التكيف Adaptation:

إن مفهوم التعامل أخذ مرجعية من النظريات المتعلقة بالتكيف وتطور الأجناس، التي ترى بأن الفرد يمتلك مجموعة من الاستجابات سواء كانت فطرية أو مكتسبة تسمح له بالبقاء والاستمرار تجاه مختلف التهديدات، خاصة

عندما يتعرض إلى موقف خطير أو عدو (الهجوم، الهروب) وهذا ما أكده العديد من الباحثين باعتبار أن العملية الديناميكية التي تربط الضغط بالمواجهة تعتبر كجزء من ميكانيزمات التكيف للتصدي لصعوبات الحياة.

(نائف علي،93:2019)

لكن إستنتاج لازاروس وفولكمان سنة (1984) أكد على مدى اختلاف المفهومان، إذ اعتبرا أن مفهوم التكيف واسع يشمل علوما مختلفة كعلم النفس و البيولوجيا وكذا ردود أفعال العضويات الحية في تجاوبها مع ظروف البيئة، على عكس المواجهة فهو مفهوم محدد ليشير إلى مختلف استجابات التوافق ويحصر منها كل ردود الأفعال الناتجة عن إدراك الفرد لخطر معين. (وداد،89:2015)

جدول رقم (06) :يوضح الفرق بين التعامل والتكيف

- التعامل **Coping**	- التكيف **Adaptation**
- مفهوم خاص ومحدد	- مفهوم شامل
- يخص الإنسان	- يشمل كل الكائنات العضوية الحية
- يضم ردود الأفعال الناتجة عن ادراك الفرد لخطر مهدد له	- يشمل كل ردود أفعال الكائنات الحية
- تفعل استجابات سلوكية ومعرفية واعية	- ردود أفعال آلية ومتكررة

ومما سابق نجد أن التكيف مفهوم شامل ليندرج ضمن ردود أفعال متكررة وآلية لا شعورية تصدر عن الكائنات الحية بطريقة عفوية في حين يبذل الفرد عند المواجهة إستجابات ومجهودات معرفية وسلوكية شعورية نوعية متغيرة وأحيانا أخرى تكون جديدة بالنسبة إليه.لهذا فضل لازاروس إستعمال مصطلح التوافق (Adjustment) بدلا من مصطلح التكيف (Adaptation) لأنه أكثر مرونة ويعد كمصطلح معياري ونهائي.(نائف،95:2019)

2-2 الفرق بين استراتيجيات التعامل (Coping) و أساليب الدفاع (Defence):

رأى فرويد أن هذه الميكانيزمات الدفاعية هي عبارة عن إستراتيجيات تعامل يستخدمها الفرد ليحمي بها نفسه من الصراعات والتوترات التي تنشأ عن المحتويات المكبوتة وأن هذه الميكانيزمات الدفاعية ذات أهمية كبيرة في خفض الضغوط والتوترات وتعمل على مستوى اللاشعور وأن الفرد لا يلجأ إلى إستخدام حيلة دفاعية واحدة لحماية نفسه من الضغوط وقد يستخدم أكثر من أسلوب دفاعي واحد.(حسين،حسين،86:2006)

في حين استراتيجيات التعامل تتضمن أسلوب مباشر وتتميز بالمرونة تعمل على مستوى الشعور تعبر حسب ما يتطلبه الموقف وهي تصمم للسيطرة وتخفيض الاضطرابات الناتجة عن الموقف الضاغط.

ولقد لوحظ خلال الفترة الممتدة بين 1960- 1980 تداخل كبير بين مصطلح التعامل والدفاع، وسعت بعض المحاولات النظرية للفصل بينهما ويمكن أن نشير إلى الفرق بين المفهومين في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يوضح الفرق بين التعامل والدفاع

ميكانيزمات الدفاع Défense	إستراتيجيات التعامل Coping
هي عمليات صارمة، تعمل على مستوى اللاشعور غير قابلة لأن تتعدل وتتغير حسب ما يتطلبه الموقف، ضعيفة المقاومة، ترتبط بصراعات بينفسية أو بينشخصية وبأحداث الحياة القديمة وتعمل عموما على تشويه وتحريف الواقع بهدف الحد من التوتر والقلق الذي يسببه الموقف السائد، وإبقاؤه عند مستوي معين (يتلاءم وقدرة الفرد على التحمل).	هي عمليات مرنة، شعورية، تختلف وتتغير تماشيا مع ما يتطلبه الموقف، متجهة نحو الواقع سواء داخليا أو خارجيا)، وظيفتها تسمح للفرد بتسيير وتخفيض أو تحمل الضغوط الناتجة عن أحداث الحياة.

(آية حمودة وآخرون،38:2018)

وقد أكد هذا الفصل الكثير من العلماء الساعين للبحث في هذا المجال، متفقين على أن البحث في ميادين استراتيجيات التعامل مستقل بل يختلف تماما عن البحث في مجال ميكانيزمات ، ولعل جوهر الفصل بينهما يكمن في أن إستراتيجيات التعامل تنفصل شيئا فشيئا عن ميكانيزمات الدفاع بالتحديد لكونها محاولات شعورية (إرادية) لمواجهة مشاكل حالية (حديثة).(طبي،102:2005)

3- الاتجاهات النظرية المفسرة لاستراتيجيات التعامل:

تعددت النظريات و النماذج التي تعنى بدراسة مفهوم استراتيجيات التعامل واختلفت الاتجاهات النظرية لها باختلاف الدراسات الميدانية التي قامت بها ومن خلال هذا سنتعرض لأهم النظريات التي درست استراتيجيات التعامل ومن هذه الاتجاهات نجد:

3-1 نظرية التحليل النفسي: تعتبر آليات الدفاع من منظور التحليل النفسي من أهم استراتيجيات التعامل ومقاومة الضغوطات النفسية حيث يرى" سيجموند فرويد Sigmund Freud " أن الناس يلجئون إليها لحماية أنفسهم وتساعدهم على معالجة الصراعات و الاحباطات وبالتالي فهي أساليب عقلية لا شعورية تقوم بتشويه الخبرات وتزييف الأفكار والصراعات التي تمثل تهديدا أثناء المواجهة وتساعد على خفض التوتر والقلق وتشمل عملية المواجهة حسب النظرية التحليلية على سلسلة من الاستراتيجيات تتطور انطلاقا من آليات أولية غير ناضجة إلى آليات ناضجة.(طبي،114:2005)

كما يقسم حامد زهران أساليب الدفاع إلى :

-حيل الدفاع و الإنسحابية أو الهروب مثل الانسحاب والنكوص والتثبيت والتفكيك والتخيل والتبرير والإنكار والإلغاء والسلبية

-حيل الدفاع العدوانية أو الهجومية مثل العدوان والإسقاط والاحتواء

-حيل الدفاع الإبدالية مثل الإبدال والإزاحة والتحويل والإعلاء والتعويض والتقمص و التكوين العكسي والتعميم والرمزية والتقدير المثالي وتعتبر ميكانيزمات الدفاع أساليب لا شعورية تستعمل لمواجهة الضغوط النفسية للمحافظة على التوازن النفسي من أن يصيبه الاختلال.(السهلي،38:2010)

كما بينت عدة أبحاث دور أهمية آليات الدفاع في تكيف بعض المرضى مع حالتهم ويرى" فيانت Vaillant (1992) المرضية أن آليات الدفاع هي عبارة عن تشوهات معرفية متواجدة بفضل الانتقاء الطبعي وهذا من أجل التخفيف من الصراعات وحالات القلق الناتجة عن تغيرات الوسط الداخلي أو الخارجي فهي آليات دفاعية لا شعورية وقد وصف "فيانت Vaillant" آليات الدفاع بأربع مستويات :

-دفاعات ذهانية كالإنكار الذهاني والإسقاط الهذياني.

-دفاعات غير ناضجة كالإسقاط والوسواس.

-دفاعات عصابية.

- دفاعات ناضجة كالتصعيد والفكاهة.(بغيجة،105:2005)

إذ يرى فرويد أن العصاب والذهان ما هي إلا عبارة عن شكل من أشكال فشل أو سوء المواجهة في الدفاع وما يرتبط به من علاقات عبارة عن آليات تحمي الأنا من الصراعات ويمكن لهذا الصراع أن يتكون من مطالب وطموحات غير محققة داخل الجهاز النفسي أو من تهديدات المحيط ويفترض أن القلق هو المثير الذي يسبب تسخير هذه الآليات وقد تم صهر مفهوم المواجهة مع دفاعات الأنا.(مرازقة،64:2008)

فميكانيزمات الدفاع عبارة عن إستراتيجية المواجهة التي يستخدمها الفرد ليحمي نفسه من الصراعات والتوترات التي تنشأ عن المحتويات المكبوتة فهي تعمل على مستوى اللاشعور كما أنها تحرف وتشوه إدراك الفرد للوقائع كوسيلة لخفض ما يهدده من قلق وضغوط فالفرد لا يلجأ إلى حيلة واحدة بل يستخدم أكثر من أسلوب دفاعي وهي تستثار عن طريق مثيرات داخلية أو خارجية.(طه،سلامة،85:2006)

وحسب وجهة نظر التحليل النفسي تعتبر الدفاعات النفسية من أهم الاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في مواجهة الضغوط الداخلية والخارجية فهي أساليب لا شعورية يلجأ إليها الأفراد للتخفيف من الصراعات و الاحباطات هدفها الأساسي المحافظة على التوازن النفسي ومنع الاختلال وتتنوع الآليات الدفاعية تبعا لاستخداماتها وتبعا لنوعية المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الشخص منها السوية كالإعلاء والتعويض والتقمص وهناك الدفاعات غير السوية تظهر في السلوك المرضي وتستخدم عندما يستنفذ الدفاعات السوية منها النكوص والتثبيت والعدوان والتحويل.

(حساني،34:2015)

من خلال اطلاعنا على هذا الاتجاه نلاحظ أنهم يعتبرون الميكانيزمات أو الآليات الدفاعية هي استراتيجيات تعامل يستخدمها الفرد حين تعرضه لموقف ضاغط ونلاحظ أيضا أنهم ذهبوا إلى أنها من أهم الاستراتيجيات استخداما حين التعرض للضغوط، ولكن هناك الكثير من الباحثين في هذا المجال أكدوا أن البحث في ميادين الاستراتيجيات يختلف تماما عن البحث في مجال ميكانيزمات الدفاع، حيث ترى ايزيدي (2007) أنه لا يجوز استخدام مصطلح ميكانيزمات الدفاع للدلالة على المصطلح الأمريكي Coping لأن عملية استجلاء الغموض حسبها بين المصطلحين أوضحت أن الفرد يلجا إلى الآليات الدفاعية حين تعجز آليات التعامل، أي أن الاستراتيجيات هي عمليات معرفية واعية ومدروسة عكس الآليات الدفاعية فهي أساليب لاشعورية يقوم بها الفرد بصفة آلية، وترى (Bruchon,2001,69) في (آية حمودة،37:2018) أن هناك فرقا بين آليات الدفاع Mecanismes de defense وإستراتيجيات التعامل Coping إذ ترى أن آليات الدفاع غير واعية و غير متميزة و تتصف بالعناد والصلابة، وترتبط بصراعات داخلية وبأحداث ماضية وتشوه الحقيقة أو غيرها غالبا، بينما ترى أن إستراتيجيات التعامل Coping تمتاز بالوضوح والدقة والواقعية وتتماشى مع المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الأفراد من قبل البيئة المحيطة وقد تكون هذه الآليات ظاهرة أو باطنة.

2-3 النظرية المعرفية: بين "ألبرت أليس Ellis " الأهمية العلاجية لتعديل التوقعات والمعتقدات غير المنطقية كوسيلة لخفض الضغط النفسي والقلق ويشير إلى أنه عندما يصبح الناس مضطربين انفعاليا بسبب تبنيهم أفكارا لا عقلانية فإن هناك مبررا واضحا للاعتقاد بأنه من خلال تعليمهم التفكير بعقلانية أكثر فإنه يمكن خفض الاضطرابات الانفعالية التي يعانون منها وقد بين زملاؤه الدور الذي تلعبه العمليات المعرفية في استمرار ردود الفعل الضاغطة أو خفضها وقد بينت دراساته أن المثيرات المهددة يمكن أن تكون منفردة للفرد من خلال وسائل التقييم المعرفي. (السهلي،41:2010)

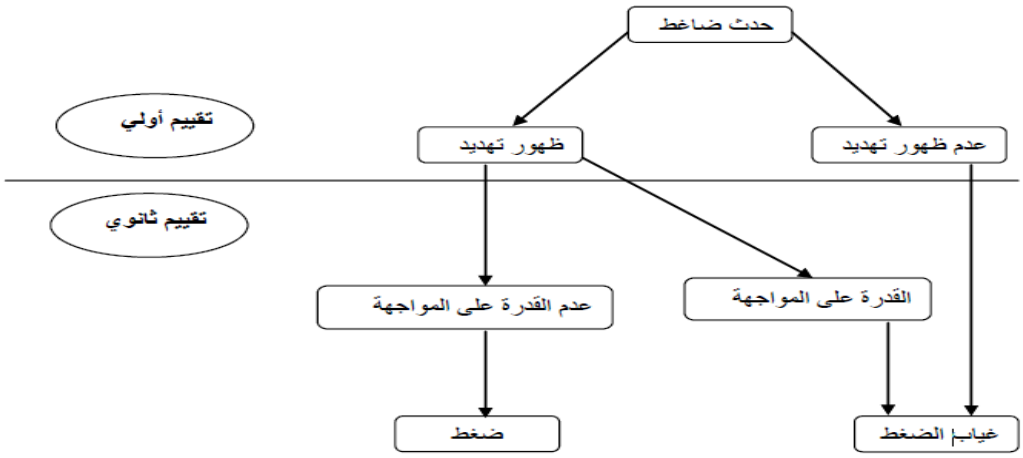
وارتبط هذا النموذج بإسهامات وبحوث كل "لازاروس وفولكمان"(1984) وقد جاء كرد فعل على النموذج السيكوديناميي الذي استمر في دراسة المواجهة في سياق المرض النفسي، حيث أكد هذا الاتجاه بأن الفرد يتمكن من حل مشاكله كلما كانت ميكانيزمات التكيف مع البيئة بعقلانية و شعورية بدلا من أن تكون لا شعورية ولا إرادية.

- أكد هذا النموذج أن استجابة الضغوط تظهر كنتيجة التفاعل بين مطالب البيئة وتقييم الفرد لهذه المطالب حسب المصادر الشخصية لديه حيث تمثل عملية التقييم المعرفي مفهوما مركزيا في هذه، النظرية أو النموذج ففي عملية المواجهة يستخدم الفرد ثلاثة أنواع من التقييم هي:

التقييم الأولي (المبدئي): عند تقييم الفرد الموقف من حيث هو مهدد أولا.

التقييم الثانوي: فيه يحدد خيارات المواجهة و المصادر المتاحة لديه للتعامل مع الموقف.

إعادة التقييم: فيه يقوم الفرد بإعادة تقييم كيفية إدراكه ومواجهته للموقف الضاغط نتيجة حصوله على معلومات جديدة تحظى الموقف الضاغط، وهكذا نخلص إلى أن نموذج لازاروس يؤكد على أهمية التقييم المعرفي حيث يعتبره أساسا في تصوره النظري كعنصر داخلي في سيرورة التعامل مع الضغط النفسي. (حسن وحسين،89:2006-90)



التقييم الثنائي لمواجهة المواقف الضاغطة عند: لزروس و فولكمان(1984)
(Dominique servant,2005,p10)

الشكل رقم (01) يوضح نموذج بإسهامات و بحوث كل من"لازاروس و فولكمان"(1984)

إن نظرية لازاروس التي تمثل وجهة النظر المعرفية في تناول المواجهة تقوم على أساس عملية عقلية يقدر بها الفرد الموقف الضاغط وبناء على هذا التقدير يتحدد مستوى الضغط ومن ثم تتحدد إستراتيجية المواجهة التي يستخدمها الفرد ويفترض "كاريف و هيمان Kariv &Heiman" 2005 أن استراتيجيات التعامل تؤدي وظيفتين أساسيتين: إدارة المشكلة التي نتجت عنها الضغوط ثم التحكم في الانفعالات المرتبطة بتلك الضغوط، لذا فعندما يدرك الفرد الضغوط على أنها متحكم فيها أو تحت سيطرته فإنه في هذه الحالة يلجأ إلى استخدام استراتيجيات مواجهة نشطة أما عندما يدرك الفرد الموقف على أنه ليس مسيطرا عليه فإنه يستخدم استراتيجيات تجنبيه.

(شلبي،مبروك،21:2007)

من خلال هذا الطرح الذي تم ذكره حول النظرية المعرفية يتضح لنا أن الاستراتيجيات المعرفية عبارة عن طرق يلجا إليها الفرد أثناء التعرض للمواقف الحياة الضاغطة وبذلك تختلف نوعية الاستراتيجيات حسب المواقف الضاغطة بحيث يؤدي إلى ضبط السلوك وتنظيمه وتعديله باستخدام استراتيجيات معينة كعملية التقييم وعملية المواجهة سواء المركزة على الانفعال أو المشكلة.(حساني،35:2015)

3-3 الاتجاه الحيواني:

يعد هذا النموذج متأثر بنظرية النشوء و التطور و الارتقاء لداروين (1859) التي تدور حول مبدأ الصراع من أجل البقاء، فالكائنات التي تبقى هي التي تكون أقدر على التلاؤم في مواجهة التغيرات البيئية الطبيعية وهو ما عبر عنه داروين بالانتخاب الطبيعي أو البقاء للأصلح و حسب هذا النموذج فالمواجهة تقتصر على الاستجابات السلوكية الفطرية أو المكتسبة لمواجهة أي تهديد حيوي، وقد أشار cannon (1932) إلى مفهوم استجابة المواجهة أو الهروب التي يسلكها الكائن الحي حيال تعرضه للمواقف المهددة في البيئة، وهي استجابات سلوكية التي يقوم بها الفرد لخفض الاستشارة الفيزيولوجية والتي من خلالها ينخفض تأثير المثيرات الضاغطة مثلا هروب الخروف من الذئب، إن هذا الأسلوب يكون ملائم للعديد من المواقف التي يتعرض لها الفرد لأنه لا يجسد العنصر الانفعالي أو المعرفي في الاستجابة للمواقف، أي أن الفرد يلجأ إلى نوعين من الميكانيزمات التكيفية :

- ميكانيزم الهروب (التجنب) في حالة الخوف و الفزع.
- ميكانيزم الهجوم في حالة الغضب.(ريمة صندلي،2012،57).

ونستنتج من خلال هذا الاتجاه أن رد فعل الكائن الحي تجاه المواقف التي يتعرض لها والتي تكون مصدر تهديد له إما بالاستجابة الهجومية عن طريق المواجهة أو اللجوء إلى الهروب وتجنب من هاته المواقف أي انه يختار الاستجابة الملائمة حسب القدرة الجسدية له.

4- تصنيف استراتيجيات التعامل:

إن دراسة الضغط بوجه عام، والآثار المترتبة على الفرد كانت منذ زمن طويل موضوع اهتمام الباحثين، وقد كان سيلي من بين الأوائل الذين درسوا بطريقة منظمة دور الضغوط النفسية في حدوث المرض الجسمي، حيث حاول وضع نموذج عن ردود الأفعال للأحداث الضاغطة وأطلق عليه زملة التكيف العام والذي فسر من خلاله محاولة الجسم لمواجهة الضغط النفسي، ونظرا لإدراك العلماء والباحثين خطورة تأثير الضغط النفسي على الفرد وكذا حقيقة وجود

مصادر للضغط في الحياة وتنوعها واستمرار وجودها كل هذا دفعهم للاهتمام بدراسة الأساليب والإجراءات التي يتخذها بعض الأفراد للتحكم والسيطرة فيما يواجهونه من ضغوط والحد من تأثيراتها عليهم، فعن طريق هذه الأساليب يعمل الفرد على التخفيف من آثار الضغوطات التي يصادفها في حياته اليومية.(بلهواري،47:2010) وهناك عدد كبير منها وسنتطرق فيما يلي إلى بعض إستراتيجيات التعامل كما وردت في الدراسات السابقة حسب التسلسل الزمني:

4-1 تصنيف موس و بلينغ billing et moss (1984) لقد حدد ثلاث أنواع من إستراتيجية التعامل:

أ- الإستراتيجية السلوكية الفعالة: وتشمل مختلف المحاولات والمجهودات السلوكية الظاهرة للتعامل مباشرة مع المشكل.

ب- الإستراتيجيات المعرفية الفعالة :تتمثل في المجهودات المعرفية لتقدير الحدث بأنه ضاغط.

ج- الإستراتيجية التجنبية: وتضم المجهودات والمحاولات المبذولة لتجنب وتفادي مواجهة المشكل أو محاولة مواجهة المشكل بصفة غير مباشرة

4-2 تصنيف جلويك 1985 galowic: يصنف أساليب مواجهة الضغوط إلى أربعة أنواع وهي:

أ- أساليب المواجهة المرتكزة حول المشكل.

ب- أساليب المواجهة المرتبطة بالتقييم التقبل، التفاؤل، الدعابة، الاستقلال.

ج- سلوكيات مواجهة يصعب تصنيفها مثل التشاؤم، البكاء، الأكل، التدخين.

د- المساندة الاجتماعية.(آيت حمودة،179:2006)

4-3 تصنيف لازاروس و فوكمان (Lazarus & Folkman) 1988: هناك تصنيفين أساسين لاستراتيجيات التعامل حسبهما:

4-3-1 أساليب المواجهة التي ترتكز على المشكل: وتتمثل في استجابة الفرد بأفعال ظاهرة توجه نحو الموقف الضاغط مباشرة، ويطلق عليها البعض أساليب التوافق الفعال لأنه يتوجه نحو تغيير الموقف لتقليل أو إزالة الضغط، وفيه نوعان من الأساليب هما أسلوب التصدي وأسلوب التخطيط لحل المشكل.

4-3-2 أساليب المواجهة التي تركز على الانفعال: والمقصود بها هو أن الفرد ينشغل بحالته النفسية في تعامله مع الضغط الذي تعرض لو دون تعامله مع مصدر الضغط مباشرة، وفيه مجموعة من الأساليب هي أسلوب اتخاذ المسافة، والهروب والتجنب، و إعادة التقدير الإيجابي وضبط الذات، والبحث عن سند.(براخلية،2016:115)

وفي هذا الخصوص أظهرت دراسة **شنغ Ching (2000)** أن الأفراد الذين يعتمدون على استراتيجيات تعامل تركز على المشكلة هم أكثر تكيفًا، كما ارتبطت الضغوط لديهم بمستوى متدن من الاضطرابات في مقابل مستويات أعلى من الاضطراب لدى أولئك الذين استخدموا استراتيجيات تعامل تركز على الانفعال.(المغدري،19:2004)

والجدول التالي يوضح الفرق بين النوعين:

جدول رقم: (08) يوضح الفرق بين الإستراتيجيات المتمركزة حول المشكلة والمتمركزة حول الإنفعال

– متمركزة حول المشكلة –		**– متمركزة حول الإنفعال –**	
– المميزات –	**– العيوب –**	**– المميزات –**	**– العيوب –**
– تخفيض العامل الضاغط – تكييف السلوكيات مع الوضعية الضاغطة (تطور)	– تكلفة عالية – التركيز على المشكلة على حساب النشاطات المعتادة	– قليل الكلفة – المحافظة على النشاطات المعتادة	– إستمرار العامل الضاغط

(نائف،89:2019)

والجدير بالذكر أنه لا توجد إستراتيجية مواجهة واحدة تكون فعالة في كل المواقف الضاغطة، ويستخدمها الأفراد في التغلب على كل حدث ضاغط يواجههم في حياتهم، غير أن بعض البحوث تشير أن إستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة في مواجهة الضغوط تكون أكثر فعالية عن إستراتيجيات المواجهة التي تركز على الإنفعال، وهناك دراسات أخرى أوضحت أن فعالية كل من هذين النوعين من الإستراتيجيات لا يعتمد فقط على نوعها بل أيضا على سياق الموقف والمصادر الشخصية المتاحة لدى الفرد.(حسين،حسين،93:2006)

4-4 تصنيف رودلف هـ- موس 1988 Rudolf H.Moos وهو من الباحثين الرواد في هذا المجال حيث قدم مصطلحي الاستيعاب الإقدامي الاقتحامي Approach coping في مقابل الاستيعاب الإحجامي التجنبي Avoidance coping والنوع الأول من الأساليب يشير إلى الاستراتيجيات التي يوظفها الفرد في اقتحام الأزمة, وتجاوز آثارها السلبية, أما الاستراتيجيات الإحجامية فهي التي يوظفها الفرد في تجنب الأزمة، والإحجام عن التفكير فيها.(Moos-1988:133-158)، وتستند إلى نظرية التقييم المعرفي في تفسير الضغوط.(رجاء،10:2007) وهي كالتالي :

4-4-1. أساليب التعامل الإقدامية: وتتضمن الأساليب التالية:

1. التحليل المنطقي: وهي محاولات معرفية للفهم والتهيؤ الذهني للموقف الضاغط ومترتباته، أي التعامل مع المشكلات معرفيًا.

2. إعادة التيقن الايجابي: وهو محاولة معرفية لبناء ولإعادة بناء المشكلات بطريقة ايجابية مع استمرارية تقبل الواقع في الموقف الضاغط.

3. البحث عن المساعدة والمعلومات: وهي محاولات سلوكية للبحث عن المساعدة والمعلومات،والإرشاد، أو الدعم.

4. استخدام أسلوب حل المشكلة: وهي محاولات سلوكية للقيام بعمل ما للتعامل مباشر مع المشكلة لحلها.

4-4-2. أساليب التعامل الإحجامية: وتتضمن الأساليب التالية :

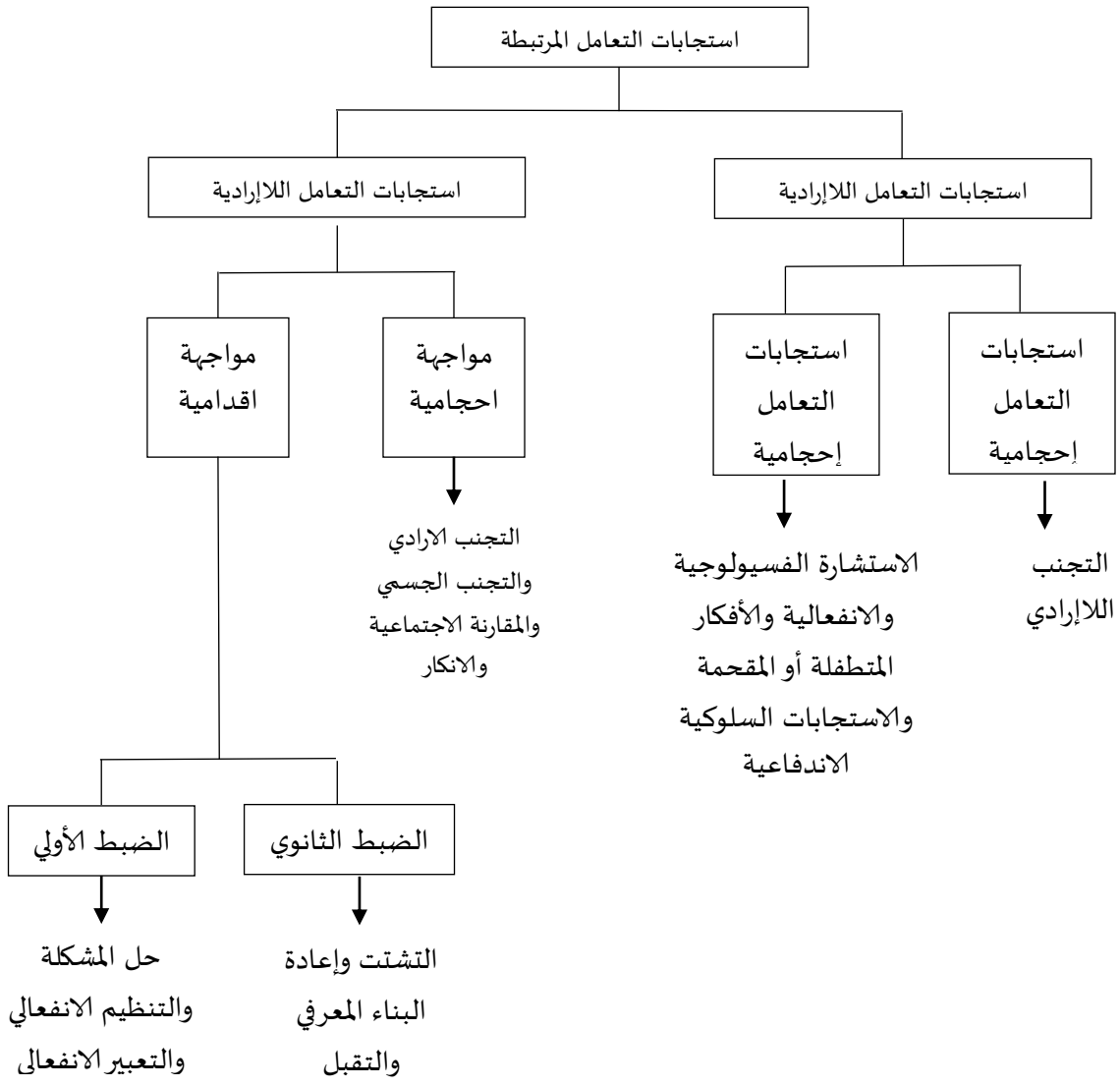
1. الإحجام المعرفي: وهو محاولات معرفية لتجنب التفكير الواقعي في المشكلة.

2. التقبل أو الاستسلام: وهو محاولات معرفية للتعامل مع المشكلة لتقبلها والاستسلام لها.

3. البحث عن الإثابة البديلة: وهي محاولات سلوكية للاشتراك والاندماج في أنشطة بديلة، وخلق مصادر جديدة للإشباع.

4. التنفيس الانفعالي: وهي محاولات سلوكية لخفض التوتر بالتعبير عنها بمشاعر سلبية.(العودة،32:2010)

شكل رقم:(02) يوضح إستجابات التعامل الإقدامية في مقابل إستجابات التعامل الإحجامية



(طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم ، 2006، 104)

4-5 وقد صنفها **تغزة أمحمد** (**1991**) في ثلاثة أنماط من الإستراتيجيات وهي :

4-5-1- إستراتيجية التصرف التي تستهدف تعديل الموقف الضاغط في حد ذاته: وهي تتمثل في البحث عن الحلول للمشكل، البحث عن المعلومات الإضافية عن المشكل من مصادر شتى، البحث عن المساعدة أو المساندة من طرف الآخرين، فهي ترتكز على الإستراتيجيات الهادفة إلى تعديل الموقف الإشكالي في حد ذاته .

4-5-2- إستراتيجيات تستهدف التعديل الذهني للدلالة الأصلية لمصدر الضغط أو الإجهاد: وهي تعني تعديل الصورة الذهنية أو الإدراك الأولي عن مصدر الضغط وذلك عن طريق إضفاء دلالة ذهنية ذاتية جديدة غير مؤلمة على الإدراك الأولي لمصدر الضغط وتتمثل في التغاضي عن جوانب المشكل المثيرة للتوتر، الإنكار العقلي لوجود الضغط.

4-5-3- الإستراتيجيات المستهدفة لضبط الانفعال أو الأعراض الناجمة عن الموقف الضاغط بدلا من التحكم في الموقف الضاغط الخارجي في حد ذاته ومن أمثلة ذلك تعاطي العقاقير المسكنة والمهدئة للأعصاب، تغيير مجرى التوتر وتوجيهه نحو مواضيع أخرى غير مجهدة. (تغزة،1991:31).

4-6 تصنيف كوهن "cohen (**1994**) صنفها لعدة أنواع وهي:

أ- التفكير العقلاني: وتشير إلى أنماط التفكير العقلانية والمنطقية التي يقوم بها الفرد حيال الموقف الضاغط بحثا عن مصادره وأسبابه.

ب- التخيل: و هي إستراتيجية يحاول الفرد من خلالها تخيل المواقف الضاغطة التي واجهته فضلا عن تخيل الأفكار والسلوكيات التي يمكن القيام بها في المستقبل عند مواجهة مثل هذه الموقف الضاغطة.

ج- الإنكار: وهي إستراتيجية دفاعية، لاشعورية يسعى من خلالها الفرد إلى إنكار وتجاهل المواقف الضاغطة و كأنها لم تحدث.

د- حل المشكلات: وهي إستراتيجية معرفية يحاول من خلالها الفرد استنباط الأفكار والحلول الجديدة المبتكرة لمواجهة الضغوط.

هـ- الدعابة أو المزح: هي إستراتيجية تتضمن التعامل مع الخبرات الضاغطة بروح المرح والدعابة.

و- الرجوع إلى الدين: تشير هذه الإستراتيجية إلى رجوع الأفراد إلى الدين في أوقات الضغوط وذلك خلال الإكثار من الصلوات والعبادات والمداومة عليها كمصدر للدعم الروحي، والأخلاقي والانفعالي وذلك في مواجهته للمواقف الضاغطة.(سماني،43:2012)

4-7 صنف "**حسن مصطفى**" (**1994**) أساليب التعامل مع الضغوط في المجتمع المصري إلى سبعة أساليب وهي:

- العمل من خلال الحدث.
- الالتفات إلى اتجاهات وأنشطة أخرى.
- التجنب والإنكار.
- طلب المساندة الاجتماعية.
- الإلحاح والاقتحام القهري.
- العلاقات الاجتماعية.
- تنمية الكفاية الذاتية.

4-8 أما "**لطفي عبد الباسط إبراهيم** (**1994**)" في (الغرير،أبو أسعد،187:2002) صنفها إلى خمسة فئات وهي:

4-8-1- العمليات السلوكية الموجهة نحو المشكلة: وهي تتمثل في الأنشطة أو الأفعال التي يقوم بها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة ومنها: الفعل النشط، التريث.

4-8-2- **العمليات السلوكية الموجهة نحو الانفعال**: وهي تتمثل في الأنشطة التي يقوم بها الفرد للتخفيف من لتوترات الانفعالية المترتبة على المشكلة وهي تشمل:السلبية، عزل الذات، التنفيس الانفعالي.

4-8-3- **العمليات المعرفية الموجهة نحو المشكلة**: وتتمثل في الأفكار والأنشطة الذهنية التي يقوم بها الفرد لدراسة أبعاد المشكلة و محاولة حلها وتشمل ما يلي:إعادة التفسير الإيجابي، الإنكار.

4-8-4- **العمليات المعرفية الموجهة نحو الانفعال وتشمل العمليات التالية**: القبول (الاستسلام)، الانسحاب المعرفي العقلي، التفكير الإيجابي(الرغبي).

4-8-5- **العمليات المختلطة (سلوكية–معرفية)**: وهي تشمل على عمليتين أساسيتين:

– **البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي**: وتتمثل هذه الإستراتيجية في سعي الفرد الحصول على المعلومات بغرض النصيحة والمساعدة والفهم الجيد للموقف، ويعد ذلك تحملا موجها نحو المشكلة، وفي المقابل قد يسعى إلى التأييد و الدعم الأخلاقي أو التعاطف ويعد ذلك مظهرا للتحمل الموجه نحو الانفعال.

– **التحول إلى الدين**: وتتضح هذه الإستراتيجية في إكثار الفرد من الدعاء وممارسة العبادات، حيث يعد الرجوع إلى الدين مصدرا للدعم الروحي (الانفعالي) أو سلوكا وعملا لتجاوز الموقف الضاغط.

ويرى **عبد الباسط إبراهيم (1994)** أن الفرد لا يلجأ إلى العمليات السلوكية –خاصة– الموجهة نحو مصدر المشكلة إلا إذا كان تقديره للموقف أنه أقرب إلى التحدي المناسب لإمكاناته وقدراته في حين يلجأ إلى العمليات المتمركزة حول الجوانب الانفعالية إذا كان تقديره للموقف أنه ضار ومؤذي ويتجاوز إمكاناته الراهنة وذخيرته من عمليات التحمل، ويرى من جهة أخرى أن فعالية عملية ما للتحمل لا ترتبط بإستراتيجية ما، بل ترتبط بخصائص الفرد و الموقف معا وما هو متاح لديه من ذخيرة عمليات التحمل والمواجهة.(بلهواري،2010:52)

4-9 أشار **"هيجنز و اندلر"(1995) Higgins & Endler** عن وجود ثلاثة أساليب أو عمليات للتعامل وهي:

أ. أسلوب التوجه الانفعالي: Emotional oriented

ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية التي تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه عي التعامل مع المشكلة، وتتضمن مشاعر الضيق والتوتر والانزعاج و الغضب والأسى واليأس.

ب. أسلوب التوجه نحو التجنب: Avoidance oriented

ويقصد به محاولة الفرد تجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة وأن يكتفي بالانسحاب من الموقف، ويطلق على هذا الأسلوب أيضا أسلوب الإحجام في التعامل مع المواقف الضاغطة.

ج. أسلوب التوجه نحو الأداء: Task oriented

ويقصد به المحاولات السلوكية التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة واقعية وعقلانية، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة، والاستفادة من الخبرة في المواقف السابقة، واقتراح البدائل للتعامل مع المشكلة واختيار أفضلها، ووضع خطة فورية لمواجهة المشكلة.(مقدم،90:2010)

4-10 نموذج "إندلر و باركر" Endler & Parker (1998) :

- إستراتيجيات التعامل المتمركزة نحو المشكل.

- إستراتيجيات التعامل المتمركزة نحو الانفعال.

-إستراتيجيات التعامل المتمركزة نحو التجنب: حيث يعتبر التجنب إستراتيجية موجهة نحو الفرد والمهمة معا، فنستطيع تجنب وضعية ضاغطة عندما نذهب لزيارة أو رؤية أفراد آخرين ويعتبر نشاط خاص بالدعم الاجتماعي، كما يمكن استبدالها بأوقات التسلية ومثال على ذلك مشاهدة التلفاز بدلا من الدراسة، وعليه فالتجنب يضم الدعم الاجتماعي والتسلية.(Endler & Parker,1998:9-10)

4-11 أما (**رجب علي شعبان،1995:112**) فيرى أن الفرد عند معالجته للأزمة يستخدم مجموعة من الأساليب التكيفية الإقدامية أو الاقتحامية أو مجموعة من الأساليب الكيفية الاجحامية أو التجنبية، وبالتالي فإن النوع الأول من استراتيجيات التصدي هي الاستراتيجيات الإقدامية التي يوظفها الفرد في اقتحام الأزمة و تجاوز أثارها.

في حين أن النوع الثاني من الإستراتيجيات هي الاستراتيجيات الاجحامية التي يوظفها الفرد في تجنب الأزمة والإحجام عن التفكير فيها.

فالأفراد ذوي الإستراتيجيات الإقدامية عندما يواجهون أزمة أو موقف ضاغط فإنهم يتصدون للموقف من خلال أربعة أساليب اقتحامية هي:

1-التحليل المنطقي للموقف بغية فهمه و التهيؤ الذهني له.

2- إعادة التقييم الإيجابي للموقف: بحيث يحاول الفرد إعادة بناء الموقف بطريقة إيجابية مع محاولة استمرارية تقبل الواقع كما هو.

3- البحث عن المعلومات المتعلقة بالموقف الضاغط والمساعدة من الآخرين.

3- استخدام أسلوب حل المشكلة للتصدي للأزمة بصورة مباشرة ولتداعياتها.

أما الأفراد ذوو الإستراتيجيات الإجحامية، عندما يواجهون أزمة أو موقفا ضاغطا فهم يتعاملون مع الموقف الضاغط من خلال أربعة أساليب تجنبيه وهي:

1- الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي والممكن في الأزمة.

2- التقبل الاستسلامي للازمة و ترويض النفس على تقبلها.

3- البحث عن الإثباتات أو المكافآت البديلة وذلك بالاشتراك في أنشطة بديلة.

4- التنفيس والتفريغ الانفعالي (بلهواري،2010:56)

4-12 وقد أطلق عليها (**علي عسكر**،177:2003) الأساليب الشخصية للتحكم في الضغوط وهي:

– **التطعيم الانفعالي**: والتي هي مستمدة من عملية التطعيم التي تهدف إلى إكساب الجسم قدرة ومناعة ضد الأمراض، فإن بعض الباحثين يدعون إلى تطبيق نفس الفكرة لإيجاد مناعة ضد الضغط ويتم ذلك من خلال المعايشة الذهنية من جانب الفرد الذي يسبب له القلق والانزعاج .وتمر هذه المعايشة أو الاندماج الذهني بثلاث مراحل:

1- جمع معلومات واقعية و كاملة عن الموقف المسبب للقلق.

2- جمع المعلومات عن المصادر الخارجية المتوفرة والتي يمكنها تقديم المساعدة للتعامل بفعالية مع المشكلة.

3- تشجيع النفس على تبني خطط لمواجهة الموقف مع الاعتراف الشخصي بوجود الضغوط ووجوب مواجهتها.

– **إعادة البرمجة الذهنية**: ويقصد بها التعامل مع الموقف الضاغط من خلال:

التوقف الفوري عن الاسترسال في الأفكار السلبية.

– **إعادة التفكير**: ويقصد بها التفكير المنطقي واختيار البديل الأفضل لحلها.

– **التصور الذهني**: لا تقتصر فائدة التصور الذهني في تمكين الفرد من التعامل الفعال مع الموقف الضاغط، بل يجد الفرد نفسه في حالة ذهنية نشيطة وقادرة على توليد الأفكار المساعدة على تجنب المواقف الضاغطة.

التقييم الذهني : ويتم ذلك من خلال وضع الموقف غير سار في منظور واقعي يتيح رؤية صحيحة لجوانبه و نتائجه على الفرد ، فما يفعله التقييم الذهني هو وضع الأمور في موقعها الصحيح .

الأساليب الذهنية البدنية: وتستخدم هذه الوسائل للوصول إلى حالة من الاسترخاء البدني الذهني وتكمن أهمية الأساليب البدنية في أن معظم البرامج التي تهدف إلى التحكم في الضغوط تتضمن أساليب الاسترخاء، ومن هذه الأساليب نذكر التأمل، الاسترخاء التدريجي، عمليات الاسترخاء السريعة، التنفس، النشاط البدني المنتظم التغذية الصحية.(بلهواري،59:2010)

4-13 وقد صنفها **بن طاهر بشير** (**2005**) إلى ثمانية عشر نوع من الإستراتيجيات وهي:

التحليل المنطقي للمشكل و البحث العقلي عن الحل، إعادة التفسير و التقييم الإيجابي للوضعية أو الموقف، تقبل الوضعية، الاجترار، التفكير غير الواقعي، الإنكار، الإلغاء والتجنب، التنفيس الانفعالي، البحث عن إثباتات بديلة بغرض المكافأة الذاتية، المغالاة في الشرب وتناول المهدءات، استبدال المؤثر، التكيف مع الواقعية، الإسناد الذاتي للمسؤولية، تضخيم الكفاءة الذاتية، البحث عن المساعدة، البحث عن المواساة والشفقة، الاسترخاء والتأمل، التحول إلى الدين.(بن طاهر،14:2005)

أما (**رباب حسين عبد الغني**،19:2009) فقد حددت استراتيجيات التعامل وفق الأساليب التالية:

1- أسلوب الإيجابية: وهي تتمثل في ما يقوم به الفرد من أفعال توجه مباشرة نحو مصدر المشكلة بغية الحل و التخلص من الموقف الضاغط.

2- أسلوب ضبط النفس: ويتضمن هذا الأسلوب إجبار الذات على انتظار الوقت المناسب.

3- أسلوب تحمل المسؤولية: ويتضمن هذا الأسلوب قبول الفرد لذاته و الآخرين ،كما يتضمن قدرة الفرد على تحمل الأخطاء والعيوب.

4- أسلوب البحث عن الدعم الاجتماعي: ويتضمن هذا الأسلوب مدى ما توفره العائلة والأصدقاء من دعم اجتماعي.

5- حل المشكلات بالتخطيط: ويتضمن هذا الأسلوب تحديد المشكلة بوضوح، الحصول على المعلومات الكافية، اختيار البدائل الممكنة للحل.

6- أسلوب تنظيم الوقت: ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على تنظيم الوقت و النشاط.

7- أسلوب إعادة البناء المعرفي: ويتضمن قدرة الفرد على تغيير تفكيره لخفض التوتر و هي تتمثل في قدرة الفرد على ضبط أفكاره والسيطرة عليها.

8- أسلوب تجنب الموقف والتحول عنه: وهي سلوكيات تساعد في تأجيل مواجهة الموقف الضاغط والقيام بأنشطة أخرى بعيدة عن المشكل.

9- أسلوب الانعزال: ويتمثل في التجنب والانفصال عن الأفراد.

10- ممارسة عادات معينة: ويتضمن هذا الأسلوب العديد من العادات التي يمارسها الأفراد للتقليل من الضغط، كاللجوء إلى الأكل الزائد، تناول بعض الأدوية للتقليل من الضغط.

11- أسلوب العدوان: وهي تتضمن إلحاق الأذى بالآخرين ماديا كان أو معنويا.

12- أسلوب الاسترخاء : ويتضمن هذا الأسلوب القدرة على خفض الإثارة من خلال استخدام إجراءات الاسترخاء.

13 أسلوب الاقتصار على الممارسات الدينية: ويتضمن هذا الأسلوب الإكثار من العبادات و الدعاء، بحيث يصبح مصدرا للدعم الروحي و الانفعالي، سلوكا وعملا لتجاوز الموقف الضاغط.(بلهواري،2010: 56-57)

وبالنظر إلى ما تم عرضه من تصنيفات فإننا نجد أنها متباينة فيما بينها فمنها من صنفها على أساس معرفي كتصنيف كل من "فلكمان و لازاروس Lazarus & Folkman " رودلف هـ- موس Rudolf H.Moos ،أما "موس وبيلينجر Moos & Billinger" فقد قدما تصنيف يظم مزيج من الاستراتيجيات السلوكية و المعرفية وركزا على الجانب الايجابي لها من خلال الدور الفعال التي تقوم به، إضافة إلى الاستراتيجيات التجنبية التي لا تصنف ضمن الاستراتيجيات السلوكية أو المعرفية وتهدف إلى تجنب الحدث و يمكن أن تكون ذات فعالية بالنسبة

للفرد، وذهب لطفي عبد الباسط إلى اقتراح تصنيف يظم إضافة إلى الاستراتيجيات السلوكية والمعرفية الاستراتيجيات المختلطة أي سلوكية ومعرفية معا.

أما "إندلر و باركر" Endler & Parker فقد صنفاها تبعا للهدف إلى مواجهة متمركزة على تقدير الموقف ومواجهة متمركزة على المشكلة في حد ذاتها ومواجهة متمركزة في الانفعال، ويظهر من خلال النظر إلى مختلف الأساليب والتصنيفات التي سبق ذكرها أن الغالب عليها هو الطابع المعرفي.

ورغم اختلاف التصنيفات المقدمة سابقا لكن يبقى استعمالها يستهدف شيء واحد وهو كيفية التعامل مع المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية والتي تمتاز بالضغط وتسبب له اضطرابات نفسية كالقلق والخوف، وعليه وباعتبار أن العنف من اشد المواقف ضغطا التي يمكن أن يتعرض لها كل من المدرس والتلميذ معا في الوسط المدرسي، وبعد الاطلاع على أنواع استراتيجيات التعامل عند بعض العلماء والمفكرين من خلال النماذج المفسرة السابقة فإننا نرى بأن هذه الاستراتيجيات هي عبارة عن أساليب تختلف باختلاف الأفراد أنفسهم ومن هنا اختلف العلماء في تصنيفها كل حسب توجهه والموقف الضاغط الذي ترتبط به هاته الأخيرة، إلا انه ومع استمرار الدراسات والبحوث الحديثة على وجه الخصوص لم يتوقف ظهور تصنيفات جديدة لاستراتيجيات التعامل من طرف الباحثين، واستخدمت أساليب و إستراتيجيات أخرى مختلفة لمواجهة المواقف الضاغطة، فهناك من تناولها من حيث الطريقة إلى مباشرة أو غير مباشرة حيث تشير بوناماكي (1988) أن أساليب التعامل تتمثل في الإجراءات الهادفة إلى تعزيز موارد الفرد للتصدي للضرر المتوقع، وقد تكون هذه الإجراءات مباشرة (القتال) أو غير مباشرة (الهرب) في طبيعتها،

كما قامت عائشة ديحان، قصاب العازمي (2016، 540) بتصنيف الاستراتيجيات إلى استراتيجيات سلبية وأخرى ايجابية، واعتبرا أن الإستراتيجيات الإيجابية: هي التي يوظفها الفرد في اقتحام الأزمة وتجاوز آثارها من خلال التحليل المنطقي، وإعادة التقييم الإيجابي للموقف الضاغط والبحث عن المعلومات المتعلقة به، واستخدام أساليب مباشرة

للتعامل معه، أما الإستراتيجيات السلبية: فهي التي يوظفها الفرد في تجنب الأزمة والإحجام من خلال الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي في الأزمة أو الموقف الضاغط، والتقبل الاستسلامي من الأزمة والتهيؤ لتقبلها، والبحث عن الإثابة أو المكافآت البديلة والتنفيس الانفعالي بالتعبير لفظيا عن المشاعر غير السارة.

وهناك من تناولها من حيث الفاعلية حيث يصنفها **lucker** (**1998**) إلى أساليب فعالة وأساليب غير فعالة في التعامل مع المواقف والمشكلات التي يتعرض لها الفرد، وقد قام **محمد عودة** (**2010**) في دراسته بتحديد مجموعة من الاستراتيجيات وفقا لهذا التصنيف وهي كالتالي:

أولا– الأساليب الفعالة:

1– التصدي للمشكلة: ويهدف هذا الأسلوب إلى تخفيف العقبات التي تحول بينه وبين التكيف والاتزان أو تحقيق الأهداف الآنية، ويكون واضحًا جدًا في حالات الأزمات أو الكوارث.

2– ضبط النفس: يلجأ إليه بعض الناس عندما يتعاملون مع مواقف من شأنها أن تؤثر على التحكم والسيطرة.

3– طلب الإسناد الاجتماعي والانفعالي: وهو محاولة البعض للحصول على مساعدة الآخرين اجتماعيًا أو نفسيًا، طبيًا، ماديًا، تبعًا لتقديرات المعنيين أنفسهم، إذ يلجأ البعض إلى الأهل أو الأقرباء.

4- أسلوب حل المشكلات: إن كافة المشكلات بوصفها من الكفايات الراقية التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا التي يحتاج إليها إنسان هذا العصر

ثانيًا – الأساليب غير الفعالة: وقد صنفها أيضا إلى نوعين شعوررية و غير شعورية و هي كالتالي:

الأساليب الشعورية:

1. التمني: يلجأ بعض الناس عندما لا يستطيعون المواجهة، إلى الهروب من الأحداث المحيطة بهم والمثيرة للقلق والتوتر، متوهمين الحل، فبعض الناس تنتابهم أحلام يقظة كثيرة.

2. الهروب والتجنب: إذا فشل في تجنب الموقف الضاغط ولم يستطع مقاومته، فإنه يلجأ إلى العقاقير، والكثير من الذين يتعاطون العقاقير ويجدون فيها وسيلة للهروب من المواجهة.

3. العدوان: سلوك العدوانية هو استجابة لموقف لم يحقق صاحبه نتائج مثمرة متوقع أو كرد فعل غير متحكم به.

4. الإبدال: هي كل تلك الأفعال يمكن اعتبارها تفريغات جسدية يتفاوت وعي الناس لها ولكنهم يمارسونها يوميا.

الأساليب اللاشعورية (ميكانيزمات الدفاع):

1.الكبت: يشير إلى عملية دفاعية لاشعورية يقوم بها الجانب اللاشعوري من الأنا، أي إنه عملية عقلية لاشعورية يلجأ إليها الفرد للتخلص من شعور بالقلق والضيق الذي يعانيه.

2. التوحد: عملية لاشعورية بعيدة المدى، نتائجها ثابتة، ويكتسب بها الشخص خصائص شخص آخر تربطه به روابط انفعاليه قوية.

3. أحلام اليقظة: إن الخيال يخفف عن الإنسان الكثير من الضغوط الواقعة عليه.

4. النكوص: وهو الارتداد أو التقهقر إلى مرحلة سابقة من مراحل العمر الممثلة في النمو النفسي.

5. الإعلاء أو التسامي: فمثلا الانتاجات الفكرية والأدبية والشعرية والفنية، ما هي إلا مظاهر لأفعال تم التسامي بها وإعلاءها من دوافع ورغبات داخلية مكبوتة في النفس إلى أعمال مقبولة وتجد الرضا من أفراد المجتمع.

6. التكوين العكسي: وهو إخفاء الدافع الحقيقي عن النفس إما بالقمع أو بكبته، ويساعد هذا الميكانيزم الفرد كثيرًا في تجنب القلق والابتعاد عن مصادر الضغط فضلا عن الابتعاد عن المواجهة الفعلية.

7. التحويل: نقل الاستجابة سلوكا كان أو مشاعر عاطفية أو وجدانية من موضوعها الأصلي إلى موضوع بديل.

8. التبرير: ويقصد به تلك العملية التي نستطيع عن طريقها أن نجد أسبابا منطقية لسلوكنا.

9. التعويض: وهو أيضا حيلة دفاعية لاشعورية يلجأ إليها الإنسان حينما يبتغي سلوكًا يعوض فيه شعورًا بالنقص.

10. الإسقاط: أسلوب دفاعي لاشعوري يلجأ إليه الفرد ليتخلص من المشاعر و المثيرات التي تؤلمه بأن ينسب صدورها إلى غيره من الأفراد أو الأشياء.

ومن الملاحظ أن هذا التصنيف قد ضم الآليات الدفاعية التي يستخدمها الفرد في حالة الشعور واللاشعور واعتبرها من الاستراتيجيات غير فعالة للتعامل مع المواقف والمشكلات الضاغطة ولكن هناك الكثير من الباحثين أكدوا على أن هناك فروق بين الاستراتيجيات والآليات الدفاعية واستبعد هؤلاء تصنيفها ضمنها، واعتبر البعض أن الفرد يستخدم الآليات الدفاعية عندما تعجز الاستراتيجيات في التعامل مع الموقف الضاغط وقد سبق الإشارة إلى ذلك ضمن الفرق بين مفهوم الاستراتيجيات و المفاهيم الأخرى المشابهة.

وقد أشارت أيضا بن سعدون،عثماني (2016) إلى أن استراتيجيات التعامل هي طريقة أو محاولة الفرد للتوافق مع الموقف الضاغط، وهذه المحاولة إما تكون فاعلة وبالتالي تخفض من آثار الضغط، وإما تكون غير فاعلة فتساهم في تفاقم الضغط عند الفرد، وقدمت الباحثتين تصنيفا مشابها لتصنيف محمد العودة تناولت فيه الأساليب التالية:

1- الاستراتيجيات الفعالة:

- **إستراتيجية إعادة البناء الفكري:** حيث أن الأفكار السلبية أو اللاعقلانية قد تسبب تأثيرا شديدا للفرد لذا فان إعادة بناء الإدراك المعرفي تعني إعادة بنائه من الحالة السالبة إلى الحالة الموجبة أو المحايدة

- إستراتيجية حل المشكلة: يسعى الفرد دائما إلى اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة التي تمكنه من مواجهة التحديات وحل المشكلات التي تواجهه

- إستراتيجية ضبط النفس: من خلال السيطرة والقدرة على ضبط الاستجابة الانفعالية التحكم وتقليل وطأة الأحداث التي تبعث على الضيق.

– **إستراتيجية المساندة الاجتماعية:** استثمار شبكة العلاقات الاجتماعية كمصدر من مصادر القوة الذاتية، والدعم المقدم من الأهل والأصدقاء والجيران والمجتمع

– **المساندة الانفعالية:** الأشخاص الذين يشعرون الآخرين بالحرية بالتحدث إليهم مما يعانون من مشكلات وهم الذين يستمعون إلى الآخرين دون حرج.

– **إستراتيجية الترفيه:** من خلال مشاهدة التلفاز والاستماع إلى المذياع و الموسيقى والتنزه، التمارين الرياضية، الاسترخاء، استخدام روح الدعابة و المرح.

2– الاستراتيجيات غير فعالة:

– **العدوانية:** يقوم الفرد بالعدوان على الشخص أو شيء آخر كتعويض لفشله في تغيير الواقع و رد فعل لتعرضه لمواقف الضاغطة.

– **الهروب والتجنب:** في حال عدم توفر الإمكانية والقدرات اللازمة لمواجهة الموقف الضاغط فان الفرد يلجأ إلى الهروب و التجنب عن طريق استخدام العقاقير المخدرة.

– **أحلام اليقظة:** ويتمثل في هروب الفرد من الواقع الذي لم يتمكن من إشباع حاجته فيه إلى عالم الخيال الذي يتيح له تحقيق متا عجز عنه في الواقع.

– **الإبدال والتحول:** تصريف ازدياد التوتر عن طريق الجسد ومن مظاهره التبول والإفراط في الأكل وكثرة التدخين.

ومما سبق ذكره يمكننا القول أنه من الممكن اعتمادنا في القيام بالدراسة الحالية على التصنيف الذي يتناول الاستراتيجيات من حيث الفاعلية وهو مقسم إلى نوعين استراتيجيات فعالة واستراتيجيات غير فعالة، وبناءا على ذلك فسنستعرض بعض الأساليب التي تتوافق ونموذج الدراسة:

1– استراتيجيات التعامل الفعالة:

1– الدعم الاجتماعي:

عرف ستون وهلدر (Stone & Helder,(1988 الإسناد الاجتماعي بأنه طلب المساعدة من المقربين إلى الشخص كعائلته وأصدقائه وجيرانه حيث إذ يلجأ الأفراد الذين يعانون من الضغوط النفسية إلى من لهم علاقة حميمة بهم ينشدون المساعدة والإرشاد عنهم، كما أن الأشخاص الذين يتعلقون إسنادا اجتماعيا قليلا لا يستطيعون التعامل مع ضغوط الحياة المختلفة بصورة كفاءة (عدس،2005).(الجبوري،حافظ،41:2017)

وتشير **العنزي** (**2009**) إلى التصنيف الذي قدمه **Martin** (1986) للمساندة الاجتماعية وتضمن أربع مجموعات هي:

– **مجموعة المساندة الحقيقة:** وهي النوع الذي يقدمه الأشخاص القادرون حقيقة على المساعدة في مواقف الضغط والأزمات عن طريق القيام بعمل ما، مثل اقتراض نقود أو أدوات المساعدة للانتقال من مكان لآخر.

– **مجموعة الإمكانيات الاجتماعية المتوفرة:** وهم الأشخاص الذين بإمكانهم المشاركة في حفل عشاء أو رحلات.

– **مجموعة المعلومات والتوجيه:** هم الأشخاص الذين يعدن مصدرا للمعلومات المساعدة في حل المشكلة وكذلك يمكنهم عطاء التوجيه والنصح.

– **المساندة الانفعالية:** هم الأشخاص الذين يشعرون الآخرين بالحرية بالتحدث إليهم مما يعانون من مشكلات وهم الذين يستمعون إلى الآخرين دون حرج. (**العنزي**،20:2009)

2– استراتيجيات حل المشكل و ضبط النفس:

ويعرف صالح (2002) إستراتيجية حل المشكلات بأنها آلية من آليات التعامل مع الضغوط تشير إلى الجهود المبذولة لتصديق مصدر الضغط وذلك بفعل شيء ما لتغيير مسببات الكرب للأحسن أو تغيير العلاقة المضطربة بين الإنسان والبيئة المسببة للأسى ويحدث التعامل المرتكز على المشكلة عندما يعتقد بالإمكان أداء شيء ما للاعتماد على معرفته بمصدر الضغط.(الجبوري،حافظ،41:2017)

و قد حدد (محمد محمد عودة،37:2010) أربع خطوات علمية لأسلوب حل المشكلات وهي:

2-1. مرحلة الاعتراف بالمشكلة وفهمها وتحديدها: عندما يواجه الفرد مشكلة ما فانه يحاول وضع الحلول المناسبة لها، ولأداء هذه الحلول يجب عليه الاعتراف بوجود المشكلة، وذلك من خلال شعوره بنوع من التحدي لدى مواجهة الوضع المشكل، كما قد يشعر أيضا بنوع من الصعوبة التي قد تتجاوز قدراته أو مهاراته أو معارفه السابقة مما يولد لديه شعورًا بعدم الرضا يدفعه إلى محاولة صياغة الموقف المشكل في عبارة تحدد المشكلة من اجل البحث عن الحل، لكن الشعور بالمشكلة والاعتراف بوجودها لا يكفيان، بل لابد من فهمها فهما كاملا من خلال التعرف على بعادها المختلفة العلائقية وغير العلائقية، وهذا يتطلب جمع المعلومات الضرورية ذات الصلة بها.(الحلو،1999:267)

2-2. مرحلة توليد الأفكار وتكوين الفرضيات والبحث عن الحلول: يقوم الفرد في هذه المرحلة بتوليد الأفكار العقلانية وغير العقلانية بحثا عن أكبر كمية ممكنة من الحلول البديلة، حيث تتضمن هذه المرحلة وضع عدد من البدائل التي يمكن بواسطتها أن يؤدي إلى الحل، وتمثل هذه الحلول صورا ذهنية لما يمكن عمله للتحرك من الموقف الراهن وهو الموقف المشكل إلى الهدف المقصود، كما تتضمن هذه الخطوة عمل الموازنة بين البدائل المقترحة من حيث آثارها المستهدفة بالنسبة للمشكلة، وتقتضي هذه الموازنة وجود موازين أو محكات تقيم على أساسها تلك البدائل.

2-3. مرحلة اختيار البدائل أو اتخاذ القرار بالفرضية المناسبة: وتتمثل هذه المرحلة في العمل على تفضيل واحد من الحلول على ما عداه، واتخاذ قرار بذلك الاختيار، حيث يستخدم عددا من الاستراتيجيات التي توافرت لديه في المرحلة السابقة لاتخاذ قرار بالفرضية المناسبة للحل، فهو يقوم بعمليات مقارنة بين الفرضيات تتناول علاقة كل منها بالحل المنشود، وقد يستخدم بعض المحطات المتنوعة لتسهيل عملية اتخاذ القرار بالبديل المناسب.

(الحلو،1999:269)

2-4.مرحلة اختبار الفرضية المناسبة وتقويمها وتنفيذ الحل: يقوم الفرد في هذه المرحلة باختبار صحة الفرضية المنتقاة، وذلك بتطبيقها على الوضع المشكل للوقوف على مدى قدرتها على تحقيق أو إنجاز الحل المرغوب فيه. (نشواتي،1987:454)

- ضبط النفس: وهو أسلوب من أساليب التعامل مع الضغوط، يلجأ إليه بعض الناس عندما يتعاملون مع مواقف من شأنها أن تؤثر على التحكم والسيطرة، ولكن تتولد لديهم مشاعر قوية نابعة من العقل، بمعنى آخر فإنهم يعالجون الموقف بخبرات وقوة إرادة رغم التوتر والإثارة، إلا أن التحكم وتقليل وطأة الأحداث التي تبعث على الضيق، تظل مفتاح حل المشكلة لديهم من خلال السيطرة والقدرة على ضبط الاستجابة الانفعالية، ويرى (ستيرلي) أن أسلوب ضبط النفس يريح الفرد في حينه، وقد يكون لذلك فائدته في الصحة النفسية والجسمية، أما إذا فشل فإنه يؤدي إلى حالات مرضية خطيرة.(الإمارة،03،2001)

3- اللجوء الى الدين: وهو أسلوب من أساليب التعامل مع الضغوط يلجأ إليه الكثير من الناس الذين يتعرضون إلى مواقف ضاغطة من شأنها أن تؤثر على تكيفهم واتزانهم إذ يتجه البعض إلى الدين لما فيه من الأمان وسكينة وطمأنينة طلبا للإسناد في التعامل مع الضغوط ويتم ذلك على شكل استشارات لرجال الدين وطلب مباركتهم أو على شكل زيارات للمراقد الدينية أو الأضرحة و الإكثار من الصلوات وقراءات الأدعية التي تضفي الراحة النفسية بتقوية العزيمة والإرادة (الشيرازي،1992:12)

وتتضح هذه الإستراتيجية في إكثار الفرد من الدعاء و ممارسة العبادات، حيث يعد الرجوع إلى الدين مصدرا للدعم الروحي (الانفعالي) أو سلوكا وعملا لتجاوز الموقف الضاغط.(السيسي،2008:317).

4- الترفيه:و هي عبارة عن الأساليب التي يلجأ إليها الفرد من خلال اللعب و التجوال و البحث عن وسائل و أماكن نسيان الموقف وتغيير التفكير فيه.

2- الاستراتيجيات غير الفعالة:

1- العدوانية Attack strategies : يعتبرها (أنور عبد الغني،20:2005) انها أسلوب من أساليب التعامل يلجأ إليها بعض الناس وفقا لنمط الشخصية والسلوك العدواني وهو سلوك يعبر عنه الفرد بأي رد فعل تجاه أي موقف ضاغط يهدف إلى إيقاع الأذى والألم بالذات أو بالآخرين أو إلى تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين.

ويشير كذلك (الإمارة،2001) أن السلوك العدواني هو استجابة لموقف لم يحقق صاحبه نتائج مثمرة متوقعة ويحس الفرد عادة بمشاعر عدوانية لا يفجرها إلا في أوضاع معينة كرد فعل غير متحكم به.

(الجبوري،حافظ،41:2017)

2- لوم الذات: حيث يبقى الفرد سلبيا وجامدا أمام التأثير في الموقف الضاغط ويتهم نفسه بأنه سبب حدوث المشكل الذي يعاني منه.

3- بعد الانسحاب والهروب:

يشير (امجد،2011) إلى آلية الهروب والتجنب بما يقوم به الفرد من محاولات لتجنب مواجهة الموقف الضاغط أو مواجهة المشكلة أو تقليل الانفعال باستجابات سلوكية معينة كالأكل والشرب وتناول المخدرات وغيرها، وهي وسائل دفاعية تستهدف حماية الشخص من مهددات الضغوط التي تعترض سبيله.

(الجبوري،حافظ،41:2017)

5- خصائص البحث في استراتيجيات التعامل:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة تم الإشارة إلى العديد من الخصائص التي يجب مراعاتها أثناء القيام بدراسات حول استراتيجيات التعامل، وقد تعرض كل من **الصبوة والغباشي و شويخ (2004)** إلى بعض الخصائص الأساسية التي يجب مراعاتها خلال دراسة موضوع الاستراتيجيات وتم تحديدها كالتالي:

- أن استراتيجيات التعامل يتبناها الفرد ذاته.

– تتميز استراتيجيات التعامل بالوعي من قبل الفرد أي أنه يكون واع ومدرك لأهميتها.

– تتميز استراتيجيات التعامل بأنها سلوك مقصود وموجه غالبا لتحقيق عدد من الأهداف والتي تؤدي في النهاية إلى خفض شدة الضغط.

– تخضع هذه الاستراتيجيات للتحكم من قبل الفرد: أي أنها قابلة للتغيير والتعديل.

– تسعى هذه الاستراتيجيات إما إلى حل المشكلة على نحو مباشر من خلال التخلص من الضغط بشكل نهائي، أو غير مباشر من خلال التحكم في الانفعالات الناتجة عن مصدر التهديد.

– قد تكون هذه الاستراتيجيات كامنة كالتفكير الايجابي في المشكلة، أو ظاهرة كالبعد عن مصدر التهديد.

– قد تكون هذه الاستراتيجيات ذات طابع معرفي كاستراتيجيات التخطيط، أو ذات طابع سلوكي استراتيجيات طلب المساندة الاجتماعية.(الشويخ،2010:99)

وهناك أيضا معتقدات خاطئة حول استراتيجيات التعامل أشار إليها مقدم سهيل(2010) والتي يمكن تحديدها فيما يلي:– إن الهدف من مواجهة الضغوط هو التركيز على إقصائها، وهذا اعتقاد خاطئ فلقد أشار هانز سيلي إلى أن الموت هو التحرر التام من الضغط.

– يعتقد الكثير من الأفراد أنه لابد من ضرورة مضاعفة الفرد لمجهوداته لمواجهة وتحمل الموقف الضاغط، ويمكن القول أن لكل فرد قيودا على التوافق في ضوء إمكاناته ومخزون عمليات التحمل لديه، فإن تجاوز الضغط الحد الأعلى لهذه الإمكانات عندها تنتهي مرحلة المقاومة ويدخل الفرد مرحلة الاستنزاف الانفعالي، ومن جهة أخرى فإن زيادة الجهد ينعكس سلبا على مواجهة الضغط، فقد لا يكون الأسلوب صحيح في جميع الأحوال وقد يقتضي الموقف التريث وإعادة التقدير والتركيز على الجوانب الإيجابية للموقف(لطفي،1994:05).

ومن خلال هذه الخصائص المقدمة من طرف الباحثين نستنتج انه هناك اختلاف بين الأفراد في استعمال الاستراتيجيات في التعامل لان كل فرد يتبع الأسلوب المناسب له وذلك حسب قدراته وكفائته وقدرته على المواجهة والتصدي لهاته المواقف.

6- وظائف استراتيجيات التعامل: وسندرج وظائفها حسب وجهة نظر بعض الباحثين :

6-1- وظائف إستراتيجيات التعامل حسب ميكانيك Mechanic: يشير Mechanic سنة (1974) الذي يتبنى النظرية الاجتماعية النفسية بأن لإستراتيجيات المواجهة ثلاث وظائف وهي:

- التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية.

- خلق الدافعية لمواجهة هذه المتطلبات.

- الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود والمهارات نحو المتطلبات الخارجية.(جدو،99:2014)

6-2- حسب "WHITE (1974) حيث تحدث على ثلاث أنواع من الوظائف :

- ضمان تأمين معلومات كافية و ملائمة حول المحيط و البيئة .

- الحفاظ على استقلالية أو حرية الحركة و حرية التصرف في استعمال رصيد المعلومات بطريقة مرنة.

- الحفاظ على الشروط الأساسية لعمليتي الأداء و انتقاء المعلومات

6-3- وظائف إستراتيجيات التعامل حسب لازاروس وزملاؤه: حدد لازاروس وزملاؤه وظيفتين رئيسيتين لإستراتيجيات التعامل هي:

الأولى: تسمح بتعديل وتغيير المشكلة المترتبة عن الوضعية الضاغطة.

الثانية: تهتم بتعديل وضبط ردود فعل الإنفعالية الناتجة عن تفاعل الفرد مع المحيط.

تصنف المجهودات والأنشطة التي يبذلها الفرد للتعامل مع مصدر المشكلة، والتخفيف من التوترات الإنفعالية المترتبة عليها إلى مجموعتين يشار إليها في أدبيات المواجهة لنمط وأسلوب المواجهة حيث يحتوي كل أسلوب مجموعة مختلفة من الإستراتيجيات.(عريس،27:2017)

6-4- وظائف إستراتيجية التعامل حسب برلين و سكولر Pearlin et Schooler: يرى كل من برلين وسكولر أن للمواجهة وظيفة وقائية تتجلى في المظاهر التالية:

- تغيير أو إزالة الظروف التي تثير المشكل.

- ضبط معنى التجربة المعاشة قبل أن تصبح وضعية ضاغطة.

- ضبط الضغط في حد ذاته بعد حدوثه.(جدو،100:2014)

7- طرق قياس إستراتيجيات التعامل:

يستخدم العلماء عددا من الإختبارات والمقاييس التي تستهدف قياس السلوكيات والمعارف التي يقوم بها الأفراد للتعامل مع المواقف الضغطة التي يتعرضون لها في البيئة، وتعتبر إختبارات الورقة والقلم هي أكثر الطرق والأدوات شيوعا في قياس إستراتيجيات المواجهة للأحداث الضاغطة، ومع هذا هناك بعض البحوث التي تستخدم المقابلات كأداة هامة في قياس إستراتيجيات التعامل.(طه حسين،سلامة حسين،110:2006)

وفيما يلي نقدم أهم المقاييس التي وضعت لقياس إستراتجيات التعامل:

7-1- مقياس W.C.C: من طرف لازاروس و فولكمان (1988) حيث يتكون الإستبيان من (66) بند تقيس إستراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية التي سيستخدمها الأفراد للتعامل مع المواقف الضاغطة يضم ثمانية أبعاد أساسية هي: التحدي: الجهود العدائية في مواجهة المواقف الضاغطة.

الإبتعاد: الإبتعاد عن الموقف للتقليل من أهميته.

ضبط الذات: تنظيم الفرد لإنفعالاته وسلوكياته.

طلب المساعدة الإجتماعية: سعي الفرد للحصول على المساندة سواء كانت مادية، معنوية أو إجتماعية في أوقات الضغوط.

تحمل المسؤولية: إدراك الفرد لدوره في حل المشكلة.

الهروب: تجنب الموقف الضاغط.

حل المشكلة: جهود يقوم بها الفرد لتحليل المشكلة.

إعادة التقييم الإيجابي: إعطاء معنى إيجابي.(عريس،53،2017-54).

7-2- قائمة المواجهة المتعددة الأبعاد: من طرف كارفر وسيشير (1989) يتكون من (53) مفردة موزعة على ثلاثة عشر بعد لقياس إستجابة الأفراد للمواقف الضاغطة.(والي،100:2015)

7-3- مقياس أو قائمة التعامل في المواقف الضاغطة: إعداد إندلر وباركر (1990) وتعرف بـ (CISS) يتكون من (48) عبارة تتضمن ثلاثة أبعاد للتكيف مع الضغوط:

- إستراتيجيات مرتكزة على المشكلة.
- إستراتيجيات مرتكزة على الانفعال.
- إستراتيجيات مرتكزة على الإنسحاب.(عريس،53:2017)

- خلاصة:

مما لا شك فيه أن العنف يعد أشد قوة مؤثرة من الضغط النفسي على الفرد و يفقده القدرة على التوازن النفسي و البيئي في مجتمعه، وعليه فانه يسعى دائما إلى محاولة مواجهة والتكيف مع هذه التأثيرات التي يتعرض لها في كل مكان، والتي لها آثار سلبية على أدائه صحته النفسية، وفي إطار محاولة التعامل مع الضغط يلجأ إلى استخدام أساليب معينة تسمى باستراتيجيات التعامل، وقد تعرضنا فيما سبق في هذا الفصل إلى استراتيجيات التعامل واهم التصنيفات والاتجاهات النظرية التي تناولتها، ومن خلال عرض هذه التصنيفات و النظريات نخلص إلى القول أن

استراتيجيات التعامل هي عبارة عن أساليب وردود أفعال شخصية يستخدمها الفرد بنفسه من أجل التخفيف أو الحد من الموقف أو المشكل الذي يسبب له حالة ضغط وتهديد، ويمكن لردود فعل الفرد أن تكون فعالة وذلك حسب كفائته وبالتالي قدرته على التحمل والتكيف، أو غير فعالة من خلال عدم الرضا ولوم نفسه والتجنب أو الهروب من الموقف بصفة مباشرة أو غير مباشرة وبالتالي يصل إلى الاحتراق النفسي، ويتبنى الفرد هذه الاستراتيجيات من خلال الاتجاهات التي يكونها عن طريق نظرته ورأيته الشخصية لنفسه ومن خلال توفير هاته الأخيرة للراحة النفسية له.

الفصل الرابع

- تمهيد

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2- مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية

3- عينة الدراسة الاستطلاعية

4- أدوات الدراسة الاستطلاعية

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

- خلاصة

1- تمهيد:

بعدما تطرقنا فيما سبق إلى مختلف الجوانب النظرية لمتغيرات البحث، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة، وكل ما تعلق بالدراسة الاستطلاعية وعينتها وكيفية اختيارها وخصائصها إلى جانب وصف لأدوات الدراسة المستعملة لجمع البيانات مع القيام بالتأكد من بعض خصائصها السيكومترية.

2- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة أولية و تمهيدية قبل إجراء الدراسة الأساسية للبحث علمي، ويمكن تلخيص أهداف الدراسة الاستطلاعية الحالية في النقاط التالية:

- أخذ فكرة واضحة عن مجتمع الدراسة وكيفية اختيار العينة المناسبة.
- بناء أدواة الدراسة المناسبة.
- التأكد من فهم عينة البحث لمختلف جوانب المقاييس و ملائمتها.
- اكتشاف نواحي القصور في المقاييس.
- تحديد الوقت المستغرق في عملية التطبيق.
- التأكد من صلاحية الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات البحث.
- التعرف على معوقات التطبيق لإيجاد أنسب الطرق للتعامل معها.

3- مجال الدراسة الاستطلاعية

1- المجال الجغرافي: تتحدد هذه الدراسة جغرافيا في عينة من تلاميذ وأساتذة التعليم الثانوي على مستوى ثانوية الزوبير عبد القادر حاسي مفسوخ وثانوية زعيتر جمال الدين قديل بوهران.

2-3 المجال الزّمني: طبقت هذه الدراسة خلال الثلاثي الأول من الموسم الدراسي 2020/2019 في الفترة الممتدة مابين (شهر أكتوبر إلى شهر ديسمبر من السنة 2019).

3-3 المجال البشري: شملت الدراسة عينة من التلاميذ والمدرسون من مرحلة التعليم الثانوي من مستويات وتخصصات مختلفة.

4-1- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ:

اختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عرضية حيث تم توزيع مقاييس الدراسة على عينة قوامها (90) تلميذ وتلميذة على مستوى ثانوية الزوبير عبد القادر بحاسي مفسوخ و ثانوية زعيتر قديل بولاية وهران، إلا انه حين استرجاع المقاييس و تصحيحها تم استبعاد 12 تلميذا من عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك لعدم إتمام الإجابات على المقاييس وإهمالها، وبهذا بلغت العينة النهائية للدراسة الاستطلاعية بـ (78) تلميذا وتلميذة والجداول التالية توضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس و التخصص و الإعادة و المستوى المعيشي للأسرة.

جدول رقم (09) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	45	%57.70
إناث	33	%42.30
المجموع	78	%100

يوضح الجدول رقم (09) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (78) تلميذا و تلميذة، بلغت نسبة الذكور ب57.70% و بلغت نسبة الإناث 42.30%، أي ما يعادل (45) ذكر و(33) أنثى، ما يعني أن نسبة الذكور فاقت نسبة الإناث.

جدول رقم (10) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب التخصص الدراسي

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	59	%75.64
أدبي	19	%24.35
المجموع	78	%100

يوضح الجدول رقم (10) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص، حيث بلغ مجموع العينة الكلي(78) تلميذا و تلميذة موزعين على تخصصين و هما التخصص (أدبي،علمي) فقد بلغت نسبة التلاميذ المنتمين إلى شعبة العلوم التجريبية 75.64% في حين بلغت نسبة التلاميذ المنتمين إلى شعبة الآداب ب 24.35% أي بعدد 19 تلميذ أدبي و59 تلميذ علمي، مما يدل على أن نسبة التلاميذ الممثلين للتخصص العلمي أعلى من التخصص الأدبي وهذا ما نجده أيضا على مستوى المؤسسات التربوية بسبب التحصيص و تفرع الشعب العلمية أكثر من تفرع الشعب الأدبية.

جدول رقم (11) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب المستوى المعيشي

المستوى المعيشي	العدد	النسبة المئوية
ضعيف	13	% 16.70
متوسط	48	% 61.50
جيد	17	% 21.80
المجموع	78	% 100

يوضح الجدول رقم (11) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير التخصص، حيث بلغ مجموع العينة الكلي(78) تلميذا و تلميذة تمثل فئة المستوى المعيشي المتوسط النسبة الأكبر في عينة الدراسة بنسبة بلغت 61.50 % و بعدد (48) تلميذا، و تمثل فئة ذوي المستوى المعيشي اليد ثاني فئة من حيث العدد حيث بلغت نسبة 21.80 % بعدد (17) تلميذ،وفي الأخير نجد فئة المستوى المعيشي الضعيف بعدد (13) تلميذ و نسبة 16.70 %، و يمكننا القول أن المنطقة التي تتواجد فيها الثانوية حديثة التعمير و البناء ولا تحتوي على شركات و المؤسسات الصناعية الكبرى التي توفر رأس مال لهذا تواجدت فيها فئة المستوى المتوسط بنسبة مرتفعة.

جدول رقم (12) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
أولى ثانوي	26	%33.30
ثانية ثانوي	31	%39.70
ثالثة ثانوي	21	%26.90
المجموع	78	% 100

يوضح الجدول رقم (12) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى الدراسي، حيث بلغ مجموع العينة الكلي(78) تلميذا وتلميذة ممثلة في سنة أولى ثانوي ب 26 تلميذا بنسبة بلغت 33.30%، وسنة الثانية ثانوي بعدد (31) تلميذا و بنسبة قدرت ب 39.70%، أما السنة الثالثة ثانوي فبلغ عدد التلاميذ ب (21) تلميذا بنسبة بلغت 26.90%، ويمكننا القول من خلال هذه البيانات إن النسب كانت متقاربة إلى حد كبير بين المستويات الثلاثة.

جدول رقم (13) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للتلاميذ حسب الإعادة في الطور

الإعادة	العدد	النسبة المئوية
التلاميذ المعيدين	25	% 32.10
التلاميذ غير المعيدين	53	% 69.90
المجموع	78	% 100

يوضح الجدول رقم (13) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الإعادة بالنسبة للتلاميذ، حيث بلغ مجموع العينة الكلي(78) تلميذا و تلميذة ممثلة في التلاميذ المعيدين ب (25) تلميذا بنسبة بلغت **32.10%**، والتلاميذ غير معيدين في الطور الثانوي بعدد (53) تلميذا و بنسبة قدرت ب **69.90** %، ويمكننا القول من خلال هذه البيانات نسبة الإعادة منخفضة نوعا ما لدى عينة الدراسة.

4-2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة:

اختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عرضية حيث تم توزيع مقاييس الدراسة على عينة قوامها (70) أستاذا وأستاذة على مستوى ثانوية الزوبير ع/ق بحاسي مفسوخ وثانوية زعيتر جمال الدين قديل بولاية وهران، إلا انه حين استرجاع المقاييس وتصحيحها تم استبعاد (07) أساتذة من عينة الدراسة الاستطلاعية وذلك لعدم إتمام الإجابات عليها وإهمالها، وبهذا بلغت العينة النهائية للدراسة الاستطلاعية بـ (63) أستاذا والجداول التالية توضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس والمؤهل و الأقدمية والمواد المدرسة.

جدول رقم (14) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	41	% 65.10
إناث	22	% 34.90
المجموع	63	% 100

يوضح الجدول رقم (14) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الجنس، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (63) أستاذا و أستاذة، بلغت نسبة الذكور ب65.10 % و بلغت نسبة الإناث 34.90 %، أي ما يعادل (41) ذكر و(22) أنثى، ما يعني أن نسبة الذكور فاقت نسبة الإناث أيضا لدى المدرسون وهذا راجع لصعوبة التواصل مع المدرسات خارج أوقات العمل.

جدول رقم (15) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية
دراسات تطبيقية	3	%4.76
ليسانس	11	%17.46
ماستر	35	%55.55
مهندس	4	%6.34
دراسات عليا	10	%15.89
المجموع	63	%100

يوضح الجدول رقم (15) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المؤهل العلمي، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (63) أستاذا، و بلغ عدد المتحصلين على شهادة الماستر (35) مدرسا بنسبة 55.55% و هي أعلى نسبة و مثلت نصف المجموعة و يرجع سبب ذلك إلى أنها الشهادة المطلوبة في التوظيف في المستوى الثانوي، و بلغت نسبة المتحصلين على شهادة الليسانس ب17.46% بعدد (11) مدرسا و هي ثاني رتبة من حيث النسبة، و تأتي فئة الذين يحضرون في دراسات العليا (ماجستير- دكتوراه) بعدها بعدد (10) مدرسين في الترتيب الثالث بنسبة 15.89% و هي نسبة متقاربة مع الذين تحصلوا على شهادة الليسانس و يتم انتقال هذه الفئة إلى التدريس في الجامعة في غالب الأحيان بعد الانتهاء من التحصل على الشهادة، وفي الترتيب الأخير نجد فئة المتحصلين على شهادة مهندس و شهادة الدراسات التطبيقية حيث قدرت ب (04) و (03) مدرسين بنسبة 6.34% و4.76% لأن الشهادتين تطلب في تدريس مادة الاجتماعيات فقط، ما يعني أن اغلب المدرسون يتوفرون على مؤهلات علمية عالية نسبيا و تلقوا تكوينا جامعيا متواصلا.

جدول رقم (16) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب الأقدمية

السنوات	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	41	%65.10
من6 إلى15 سنة	20	%31.70
16 سنة فأكثر	2	%3.20
المجموع	63	%100

يوضح الجدول رقم (16) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير الاقدمية، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (63) أستاذا، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين يتوفرون على اقل من (05) سنوات عمل (41) أستاذا بنسبة بلغت 65.10% و هي نسبة مرتفعة مقارنة بباقي الفئات من 6 إلى 15 سنة حيث بلغ عددهم (20) أستاذا

بنسبة قدرت ب 31.70%، وفئة أكثر من 16 سنة بعدد (02) بنسبة 3.20%، وهذا راجع إلى ارتفاع عدد المناصب المفتوحة للتوظيف مؤخرا في إطار استغلال القوائم الاحتياطية للأساتذة والتي تم شغورها بالمقابل من طرف ذوي الأقدمية في إطار التقاعد المسبق.

جدول رقم (17) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة للأساتذة حسب المواد المدرسة

المواد المدرسة	العدد	النسبة المئوية
العلمية	33	% 52.38
الأدبية	30	% 47.62
المجموع	63	%100

يوضح الجدول رقم (17) عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المادة المدرسة (علمية- أدبية)، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (63) أستاذا، مثلت المواد العلمية ب (33) مدرسا بنسبة 52.38 %، بلغ عدد المدرسون للمواد الأدبية ب (30) مدرسا بنسبة 47.62 % و نلاحظ من خلال البيانات أن العينتين متقاربتين بشكل كبير و متجانستين، و هذا معناه أن الحجم الساعي للدراسة متقارب خلال أيام الأسبوع.

5- وصف لأدوات الدراسة الاستطلاعية:

اعتمدت الدراسة الحالية على أربعة مقاييس تمثلت في ما يلي:

1- مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ من إعداد الباحث

2- مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين من إعداد الباحث

3- مقياس استراتيجيات التعامل مع سلوك العنف موجه للتلاميذ من اعداد الباحثة ايزيدي كريمة.

4- مقياس استراتيجيات التعامل مع سلوكات العنف موجه للمدرسين. من إعداد الباحث

أولا: مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ:

فيما يلي عرض لمراحل إعداد المقياس من طرف الباحث و الخاصة بأشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها التلاميذ:

المرحلة الأولى:

الإطلاع على الدراسات النظرية و المقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات النظرية التي تناولت موضوع العنف المدرسي بالنسبة للتلاميذ بما فيها : دراسة كروم خميستي (2005) حول قياس عنف التلاميذ في الوسط المدرسي بمؤسسات التعليم،كمال بوطورة (2017) مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية،سالم محمد علي الغيلاني (2018) العنف اللفظي الممارس تجاه الطلبة المراهقين، مباركي محند أو رابح (2018) التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.

وفي هذا السياق أيضا نجد العديد من الدراسات التي استخدمت بعض المقاييس الشهيرة وذلك لتفسير سلوكات العنف التي تحدث في المؤسسات التربوية بين المدرس و تلاميذه، ونذكر على وجه الخصوص: مقياس سلوكات العنف لـ"بيار كوزلين Pierre coslin " (1997)، مقياس العدوانية "باص وبيري BUSS et PERRY " الخاص بالمراهقين (1992).

المرحلة الثانية: بناء المقياس

قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح إلى عينة الدراسة للتلاميذ وكان مضمون السؤال

بالنسبة للتلاميذ: برأيك ما هي سلوكات العنف التي تعرضت لها من طرف احد مدرسيك ؟

وقد حصل الباحث على استجابات متعددة من طرف العينة و بناء على ذلك و لغرض تحقيق أهداف البحث وبعد الاطلاع على أدبياته والدراسات السابقة الخاصة بالعنف في الوسط المدرسي، قام الباحث ببناء أداة (مقياس) للتعرف إلى أشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها تلاميذ المرحلة الثانوية من طرف مدرسيهم، وفق الخطوات التالية:

1– تحديد الأبعاد الرئيسية التي شملها المقياس واقترح الباحث ثلاثة أبعاد للعنف المدرسي الذي يتعرض له التلاميذ و شملت:

1–1– العنف الجسدي المادي : وهو إلحاق الأذى بالآخرين بدنيا أو استعمال أداة أو تخريب ممتلكات غير.

1–2 – العنف الرمزي المعنوي: و هو طرق تعبيرية أو رمزية تعبر في مضمونها عن العنف دون الإشارة إلى المعتدى عليه أي يتم بطريقة غير مباشرة.

1–3– العنف اللفظي: هو العنف الذي يهدف إلى إيذاء الآخرين عن طريق الكلام.

2– صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد باعتماد الشروط المنهجية الصحيحة لصياغة البنود، من حيث الوضوح وبساطة البند في ألفاظه و معانيه والابتعاد عن البنود التي تحمل أكثر من معنى.

3– اعتمد الباحث على سلم ليكرت الرباعي للإجابة على بنود المقياس (دائما–أحيانا–نادرا–أبدا) بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع العنف والعكس صحيح.

4–إعداد المقياس في صورته الأولية والذي شمل (32) بند موزعة على ثلاثة أبعاد، انظر الملحق رقم (01).

المرحلة الثالثة: تحكيم المقياس

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس قام الباحث بعرضه على الأستاذ المشرف وبعد الأخذ باقتراحاته وملاحظاته، قام الباحث بتقديم هذه النسخة إلى لجنة التحكيم التي ضمت 10 أساتذة من قسمي علم النفس علوم التربية بجامعة وهران 2 انظر الملحق (09) و هم:

غريب العربي، بلقوميدي عباس، ياسين آمنة ،قادري حليمة، رريب الله محمد، لحمر الميلود، بلعباد هوارية، عايش صباح ، محمد علي، إبراهيم بيض القول.

التعديلات التي طرأت على المقياس أشكال العنف المدرسي الموجه لتلاميذ المرحلة الثانوية :

الجدول (18): يوضح البنود المعدلة من قبل المحكمين.

رقم الفقرة	العنف الجسدي المادي	يقيس	لا يقيس	التعديل
10	يضربك أو يصفعك	/		يضربك
16	يكسر أقلامك و يأخذ ممتلكاتك	/		يكسر أقلامك و يأخذ أدواتاك
	العنف اللفظي	يقيس	لا يقيس	التعديل
04	يحاسبك وكأنك تلميذ في المدارس الابتدائية	/		يعاملك وكأنك تلميذ في المدرسة الابتدائية
	العنف الرمزي	يقيس	لا يقيس	التعديل
15	يتعمد طرح أسئلة صعبة أثناء الحصص و الامتحانات لكي يحرجك.	/		يتعمد طرح أسئلة صعبة أثناء الحصص لكي يحرجك

المرحلة الرابعة: تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من إعداد التعليمات الخاصة بالمقياس ولغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته، فقد تم تطبيق المقياس العنف نموذج التلاميذ البالغ (32) فقرة على عينة مكونة من (78) تلميذ وتلميذة في المرحلة الثانوية بولاية وهران كعينة استطلاعية للبحث الحالي، ثم طلب من أفراد العينة إبداء ملاحظاتهم عن أي فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها، وتبين للباحث أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة، وقد استغرق وقت الإجابة على المقياس ما بين (10-20) دقيقة و إن متوسط الوقت الإجابة هو 15 دقيقة.

المرحلة الخامسة: الخصائص السيكومترية للمقياس

1- صدق المقياس: يشير الصدق Validity إلى مدى صلاحية المقياس وصحته في قياس ما صمم لقياسه، وقد حددت الرابطة الأمريكية لعلم النفس ثلاثة أنواع أساسية، ورد وصفها في كتيب التوصيات الفنية للجمعية كما يلي: صدق المحتوى، والصدق المرتبط بالمحك، وصدق التكوين.(أبو حطب وآخرون،133،2003).

1-1- صدق المحكمين:

قام الباحث باستخدام أساليب مختلفة للتحقق من صدق المقياس منها صدق المحكمين حيث تم اختيار العبارات التي وافق عليها الأساتذة بنسبة 80 % من عدد المحكمين.

1-2- صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) بين درجة كل بند بالدرجة البعد الذي ينتمي اليه ودرجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(19) يوضح معاملات ارتباطات الفقرات بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ

العبارة	معامل الارتباط مع البعد 1	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد 2	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد 3	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
3	.564**	.853**	1	.608**	.893**	8	.592**	.924**
5	.626**		2	.585**		13	.739**	
6	.626**		4	.583**		15	.655**	
7	.559**		9	.734**		18	.709**	
10	.683**		22	.702**		19	.827**	
11	.556**		23	.753**		20	.841**	
12	.687**		28	.429**		21	.683**	

14	.647**	29	.593**	25	.681**		
16	.386**	30	.555**	26	.673**		
17	.397**	32	.715**	31	.673**		
24	.664**						
27	.397**						

**مستوى الدلالة عند 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (19) أن كل فقرات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة البعد الذي ينتمي اليه؟، وارتباط دال بين درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01 و0.05.

1-3- الصدق التمييزي:

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حسب طريقة كيلي27% للذين يمتلكون الخاصية والذي لا يمتلكون الخاصية.حيث قمنا بحساب الفرق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية باختبار "ت" للفروق والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (20) يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس أشكال العنف

الأبعاد	الأفراد	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العنف الجسدي المادي	27% الأدنى	21	12,807	0,98050	-6,125	0.01
	27% العليا	21	18,423	4,570		
العنف الرمزي	27% الأدنى	21	11,538	1,448	-8,628	0.01
	27% العليا	21	19,961	4,762		
العنف اللفظي	27% الأدنى	21	12,730	2,538	-11,366	0.01
	27% العليا	21	26,269	5,517		
الدرجة الكلية	27% الأدنى	21	37,076	3,730	-11,427	0.01

يلاحظ من الجدول أعلاه أن المقياس وأبعاده الفرعية تتمتع بصدق تكوين فرضي، بحيث هناك فرق في أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لصالح المجموعة التي تملك الخاصية حيث تبين أن قيمة"ت" داله إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين 27% الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس العنف المدرسي ككل مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده ويجعلنا نطمئن على قدر من الصدق يسمح باعتماد المقياس في الدراسة الأساسية.

2- ثبات المقياس:

نقصد بالثبات مدى اتساق درجات المقياس أو دقتها ويدل على مدى خلو درجات أداة القياس أو التقدير من الأخطاء العشوائية أو غير المنتظمة.(تيغزة،639:2009) وقد تم تقدير الثبات عن طريق ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والتي نعرضها في ما يلي:

جدول رقم (21) يوضح معاملات ثبات مقياس العنف بطريقتي الفا كرومباخ والتجزئة النصفية

مقياس العنف	ألفا كرونباخ	الارتباط بين النصفين	تصحيح الطول	
			جوتمان	سبيرمان براون
	0.90	0.82	0.88	0.90

يتضح من خلال الجدول السابق أن مقياس العنف المدرسي الخاص بالتلاميذ بأبعاده الفرعية الثلاثة (03) يتمتع بمستوى عال من الثبات، والذي يمكن الاستدلال عليه من خلال معادلة ألفا كرومباخ الذي قدرت ب 90.0، ومن خلال نتائج حساب الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات العبارات الفردية و المجموع الكلي لدرجات العبارات الزوجية فقدر معامل الثبات بـ 0.82، ولقد تم تصحيح الطول باستخدام معادلة جوتمان فأصبح ب 0.88 ومعادلة سبيرمان براون فأصبح معامل الثبات 0.90 مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

المرحلة السادسة: إعداد المقياس في صورته النهائية

تم اعداد المقياس بصورته النهائية لقياس أشكال العنف التي يتعرض لها التلاميذ من طرف مدرسيهم في الوسط المدرسي ويتكون المقياس من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد والجدول الموالي يوضح كل بعد والعبارات التي تحويه.

جدول رقم(22) يوضح أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ وفقرات كل بعد

الأبعاد	الفقرات
العنف الجسدي المادي	**3،5،6،7،10،11،12،14،16،17،24،27**
العنف اللفظي	**1،2،4،9،22،23،28،29،30،32**
العنف الرمزي	**8،13،15،18،19،20،21،25،26،31**

تنقيط المقياس:

ينقّط المقياس وفق التدرج الرباعي: (دائما،غالبا، أحيانا، أبدا) حيث ان كل الفقرات موجبة والجدول التّالي يبين ذلك:

جدول رقم (23) يبين طريقة تنقيط مقياسي سلوكات العنف المدرسي وفق التدرج الرباعي)

التدرج	طريقة التنقيط
دائماً	4
أحياناً	3
نادرا	2
أبداً	1

وبهذا يتراوح المجموع الكلي لمقياس العنف الخاص بالتلاميذ إلى **128** كأعلى درجة لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة مرتفعةوتحسب كما يلي: 128=32x4 وأدنى درجة **32** لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة منخفضة وتحسب كمايلي:32=32x1

ثانيا: مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين:

فيما يلي عرض لمراحل إعداد المقياس من طرف الباحث و الخاصة بأشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها المدرسون:

المرحلة الأولى:

الإطلاع على الدراسات النظرية و المقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات النظرية التي تناولت موضوع العنف المدرسي بالنسبة للمدرسين بما فيها : دراسة كروم خميستي (2005) حول قياس عنف التلاميذ في الوسط المدرسي بمؤسسات التعليم، خالد الصرايرة (2008) أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية،كمال بوطورة (2017) مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية.

وفي هذا السياق أيضا نجد العديد من الدراسات التي استخدمت بعض المقاييس الشهيرة وذلك لتفسير سلوكات العنف التي تحدث في المؤسسات التربوية بين المدرس و تلاميذه، ونذكر على وجه الخصوص: مقياس سلوكات العنف لـ"بيار كوزلين Pierre coslin " (1997)، مقياس العدوانية "باص وبيري BUSS et PERRY " الخاص بالمراهقين (1992)، مقياس تشخيص العنف لدى المراهق المتمدرسين الذي أعدته "زينب شقير" (2000).

المرحلة الثانية: بناء المقياس

قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح إلى عينة الدراسة للمدرسين وكان مضمون السؤال بالنسبة للمدرسين:

برأيك ما هي سلوكات العنف التي تعرضت لها من طرف احد تلاميذك ؟

وقد حصل الباحث على استجابات متعددة من طرف العينة و بناء على ذلك و لغرض تحقيق أهداف البحث وبعد الاطلاع على أدبياته والدراسات السابقة الخاصة بالعنف في الوسط المدرسي، قام الباحث ببناء أداة (مقياس) للتعرف إلى أشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها مدرسين المرحلة الثانوية من طرف تلاميذهم، وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الأبعاد الرئيسية التي شملها المقياس حيث اقترح الباحث مجموعة من الأبعاد للعنف المدرسي الموجه للتلاميذ تمثلت في ثلاثة أبعاد وهم:

1-1- العنف الجسدي المادي : وهو إلحاق الأذى بالآخرين بدنيا أو استعمال أداة أو تخريب ممتلكات غير.

1-2 – العنف الرمزي المعنوي: و هو طرق تعبيرية أو رمزية تعبر في مضمونها عن العنف دون الإشارة إلى المعتدى عليه أي يتم بطريقة غير مباشرة.

1-3- العنف اللفظي: هو العنف الذي يهدف إلى إيذاء الآخرين عن طريق الكلام.

2- صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد باعتماد الشروط المنهجية الصحيحة لصياغة البنود، من حيث السهولة والوضوح وبساطة البند في ألفاظه و معانيه والابتعاد عن البنود التي تحمل أكثر من معنى.

3- اعتمد الباحث على سلم ليكرت الرباعي للإجابة على بنود المقياس (دائما-أحيانا-نادرا-أبدا) بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع العنف.

4- إعداد المقياس في صورته الأولية والذي شمل (43) بند موزعة على ثلاثة أبعاد، انظر الملحق رقم (03) .

المرحلة الثالثة: تحكيم المقياس

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس قام الباحث بعرضه على الأستاذ المشرف وبعد الأخذ باقتراحاته وملاحظاته، قام الباحث بتقديم هذه النسخة إلى لجنة التحكيم التي ضمت 10 أساتذة من قسمي علم النفس وعلوم التربية بجامعة وهران 2 انظر الملحق (09) وهم:

غريب العربي، بلقوميدي عباس، ياسين آمنة ،قادري حليمة، رريب الله محمد، لحمر الميلود، قدور بن عباد هوارية، عايش صباح ، محمد علي، إبراهيم بيض القول.

التعديلات التي طرأت على مقياس أشكال العنف المدرسي الموجه لمدرسي المرحلة الثانوية :

الجدول (24): يوضح البنود المعدلة من قبل المحكمين

رقم الفقرة	العنف الجسدي	يقيس	لا يقيس	التعديل
05	إلقاء القاذورات في فناء المدرسة	/		إلقاء القاذورات في القسم
09	تعمد كسر باب القسم		/	حذف
	العنف اللفظي	**يقيس**	**لا يقيس**	**التعديل**
16	تهديد التلاميذ.		/	تكرار
24	عدم تقبل الانتقادات والملاحظات		/	حذف
	العنف الرمزي	**يقيس**	**لا يقيس**	**التعديل**
35	إحداث شغب بين الحصص		/	حذف

المرحلة الرابعة: تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من إعداد التعليمات الخاصة بالمقياس ولغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته، فقد تم تطبيق المقياس العنف نموذج المدرسون البالغ (39) فقرة على عينة مكونة من (63) مدرس في المرحلة الثانوية بولاية وهران كعينة استطلاعية للبحث الحالي، ثم طلب من أفراد العينة إبداء ملاحظاتهم عن أي فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء التعديلات المناسبة عليها، وتبين للباحث أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة، وقد استغرق وقت الإجابة على المقياسين ما بين (10-20) دقيقة وإن متوسط الوقت الإجابة هو 15 دقيقة.

المرحلة الخامسة: الخصائص السيكومترية للمقياس

1-صدق المقياس:

1-1- صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عدد من أساتذة مختصين من قسم علم النفس وعلوم التربية لتحكيمه وإبداء أرائهم عليه (**انظر الملحق 09**) ثم قام الباحث بتعديل بعض البنود واستبعاد البعض الآخر وفق اقتراحات وملاحظات الأساتذة المحكمين، وبذلك أصبح عدد البنود المقياس في صورته المعدلة (39) بند.**أنظر الملحق رقم (04)**

1-2-صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون"(Pearson) بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه، بالإضافة إلى ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي

جدول رقم (25) يوضح معاملات ارتباطات الفقرات بالبعد والبعدبالدرجة الكلية للمقياس الخاص بالأساتذة:

العبارة	معامل الارتباط مع البعد 1	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد 2	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد 3	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
2	.498**		1	.506**		3	.449**	
5	.629**		4	.609**		12	.577**	
6	.590**		8	.323**		14	.559**	
7	.610**		11	.605**		16	.455**	
9	.384**	.949**	20	.530**	.912**	18	.362**	.960**
10	.502**		27	.720**		22	.506**	
13	.600**		30	.757**		28	.757**	
15	.542**		35	.625**		31	.574**	
17	.573**		39	.721**		32	.662**	

19	.542**				34	.677**	
21	.373**				36	.533**	
23	.551**				37	.722**	
24	.701**				38	.627**	
25	.464**						
26	.581**						
29	.704**						
33	.732**						

**مستوى الدلالة عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الأبعاد الفرعية للمقياس مرتبطة بفقراتها وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 وقد تراوحت معاملات الارتباطات بين (0.73،0.30) حيث أكدت النتائج على أن كل مفردات الاختبار كان لها اتساق مع الأبعاد الفرعية للمقياس مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

1-3- الصدق التمييزي:

جدول رقم(26) يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس أشكال العنف(الأساتذة)

الأبعاد	الأفراد	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العنف الجسدي المادي	27% الأدنى	21	21,714	2,795	-8.878	0.01
	27% العليا	21	34,000	5,692		
العنف الرمزي	27% الأدنى	21	12,904	2,119	-9.844	0.01
	27% العليا	21	20,285	2,704		
العنف اللفظي	27% الأدنى	21	18,238	2,211	-8.530	0.01

	27% العليا	21	28,809	5,230		
الدرجة الكلية	27% الأدنى	21	51,714	5,129	-10.158	0.01
	27% العليا	21	80,904	12,128		

يلاحظ من الجدول أعلاه أن المقياس وأبعاده الفرعية تتمتع بصدق تكوين فرضي، بحيث هناك فرق في أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لصالح المجموعة التي تملك الخاصية حيث تبين أن قيمة"ت" داله إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 بين 27% الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للأساتذة ككل مما يؤكد القدرة التمييزية للمقياس وأبعاده ويجعلنا نطمئن على قدر من الصدق يسمح باعتماد المقياس في الدراسة الأساسية.

2- ثبات المقياس:

يقصد بالثبات الاتساق في الدرجات، أو مدى خلو الدرجة التي يحصل عليها من تطبيق المقياس من الخطأ، أي إلى أي مدى يكشف المقياس عن الدرجة الحقيقية لدى الفرد في السمة التي يقيسها المقياس (عباس،2015 :335)، وبناء على ذلك تم تقدير الثبات عن طريق ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والتي نعرضها في ما يلي:

جدول رقم (27) يوضح معاملات ثبات مقياس العنف بطريقتي الفا كرومباخ والتجزئة النصفية

مقياس العنف	ألفا كرونباخ	الارتباط بين النصفين	تصحيح الطول	
			جوتمان	سبيرمان براون
	0.93	0.83	0.90	0.90

وبناء على ما تقدم من نتائج نجد أن قيمة معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل بلغت (0.93) وهي تدل على ثبات المقياس بدرجة عالية، وبالتالي يمكن القول أن المقياس له درجة مقبولة من الثبات، مما يعطينا دلالات أن المقياس يكشف عن الدرجة الحقيقية للمقياس ككل (93 %)، أي أن احتمال الخطأ الذي يقع فيه الباحث اصغر ويمكن

قبوله، مما يعني أن الأفراد تستجيبون بطريقة صحيحة على بنود المقياس، كما قدر معامل الثبات بطريقة حساب نتائج الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات العبارات الفردية والمجموع الكلي لدرجات العبارات الزوجية ب 0.83، ولقد تم تصحيح الطول باستخدام معادلة جوتمان ومعادلة سبيرمان براون فأصبح معامل الثبات 0.90 وهذا معناه أنه يمكن الاعتماد على المقياس في الدراسة الأساسية لتمتعه بالخصائص السيكومترية المطلوبة والتي تؤهله لذلك.

المرحلة السادسة: إعداد المقياس في صورته النهائية

أعد المقياس العنف المدرسي لقياس أشكال العنف التي يتعرض لها المدرسون من طرف تلاميذهم في الوسط المدرسي و يتكون المقياس من (**39**) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد و فيما يلي جدول يبين أبعاد المقياس وأرقام عباراته في صورته الحالية:

جدول رقم (28) يوضح أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين وفقرات كل بعد

الأبعاد	الفقرات
العنف الجسدي المادي	**2،5،6،7،9،10،13،15،17،19،21،23،24،25،26،29،33**
العنف اللفظي	**1،4،8،11،20،27،30،35،39**
العنف الرمزي	**3،12،14،16،18،22،28،31،32،33،34،36،37،38**

تنقيط المقياس:

ينقّط المقياس وفق التدرج الرباعي: (دائما،غالبا، أحيانا، أبدا) و كل الفقرات موجبة والجدول التّالي يبين ذلك:

جدول رقم (29) يبين طريقة تنقيط مقياسي سلوكات العنف المدرسي وفق التدرج الرباعي)

التدرج	طريقة التنقيط
دائماً	4

أحياناً	3
نادرا	2
أبداً	1

وبهذا يتراوح المجموع الكلي مقياس العنف الخاص بالمدرسون فيتراوح المجموع الكي إلى (**156**) كأعلى درجة لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة مرتفعة وأدنى درجة (**39**) لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة منخفضة.

ثالثا: مقياس استراتيجيات التعامل الموجه لتلاميذ :

تم استخدام المقياس الذي صمم من قبل ايزيدي كريمة جامعة وهران-02- ببنائه خلال دراستها في (2007) لقياس استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف تلاميذ المرحلة الثانوية مع الأزمة الموجهة من طرف أساتذتهم الذين تتراوح أعمارهم من (16-20) سنة على عينة بلغت (324) تلميذا، ومن أسباب اختيارنا لهذا الاستبيان هو عدم وجود مقياس جاهز ومطبق في إطار دراسة خاصة باستراتيجيات التعامل مع سلوكات العنف لدى التلاميذ حسب اطلاعنا، ولكننا لاحظنا من خلال الاطلاع على دراسة ايزيدي أنها تتوافق مع دراستنا باعتبار أن العنف موقف ضاغط يؤدي إلى حدوث الأزمة، وتتناسب استراتيجيات التعامل مع العنف مع استراتيجيات التعامل مع الأزمة التي حددتها الباحثة في دراستها، ولاحظنا كذلك تناسب الدراستين أيضا من حيث اختيار عينة تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية وهران الموجه لها المقياس.

1-وصف أبعاد المقياس:

1- **العدوانية:** هي سلوكات التي تمتاز بالقوة والخشونة والتي يلجأ إليها التلميذ في الرد على موقف العنف الذي يتعرض له.

2- **لوم الذات:** يتمثل في تفريغ الطالب لمشاعره والتعبير عن انفعالاته في شكل عتاب ولوم نفسي لشخصه باعتباره هو المسبب لهذا الموقف أو المشكل

3- **بعد الانسحاب و الهروب:** ينطوي الفرد ويعزل نفسه عن الآخرين السعي لطرد المشكل وعدم التفكير فيه عن طريق تجنب مسببه.

4- **طلب الدعم الاجتماعي:** هي الجهود المبذولة من طرف الطالب لإحراز الدعم العاطفي والمساندة من الآخرين.

5- **بعد اللجوء إلى الدين:** أي يطلب الدعم الروحي.

6- **بعد حل المشكل وضبط النفس:** التحكم في المشكل وتقبله وضبط المشاعر.

7- **الترفيه:** تبديل السلوك وتبني فلسفة جديدة في الحياة واتخاذه موضوعا للسخرية والاستهزاء.

1-الخصائص السيكومترية للمقياس

قامت معدة المقياس بإجراء الدراسة على مجموعة من تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية وهران (**2007**)، وكان الإجراء جماعيا، وبعد أن تأكدت الباحثة من صدق أداة استراتجيات التعامل عن طريق صدق المحكمين، عملت الباحثة على تقدير ثباتها عن طريق :

جدول رقم (30) : معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعامل وفق دراسة ايزيدي

طرق حساب الثبات	معامل الثبات
كيودر ريتشاردسن	**0,80**
التجزئة النّصفية جثمان	**0,68**
سيبرمان– براون	**0.78**

ومن خلال الجدول يتضح ارتفاع معاملات الثبات بكلى الطريقتين مما يعكس ثباتا مقبولا، انطلاقا من أن معامل الثبات يساوي أو يزيد عن 0.68 يعتبر مقبولاً.

وقد قامنا بإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الاستطلاعية حيث طبق على عينة تمثلت في (63) تلميذا وتلميذة على مستوى ثانوية الزوبير عبد القادر بولاية وهران، وأسفرت النتائج على ما يلي:

1-صدق المقياس:

1-1-صدق المحكمين:

قام الباحث بتقديم للمقياس في صورته الأولية انظر **الملحق رقم (05)** للتحكيم إلى مجموعة من الأساتذة المختصين في علم النفس و علوم التربية **انظر الملحق رقم (09)** من اجل إبداء أرائهم و تقديم ملاحظاتهم حوله وقد تم الموافقة وقبول اغلب الفقرات من طرف المحكمين وفي هذا الإطار قام الباحث ببعض التعديلات المطلوبة وهي كالتالي:

التعديلات التي طرأت على مقياس استراتيجيات التعامل مع العنف الموجه لمدرسي المرحلة الثانوية :

- حذف فقرتين رأى المحكمون أنهما لا يخدمان موضوع الدراسة العنف المدرسي وهما الفقرة رقم (24) اخشي إن يستدعي ولي أمري والفقرة رقم (28) أخشى أن يحولني إلى الإدارة هذا لأنهما لا يندرجان ضمن بعد لوم الذات ولا تمثلان إستراتيجية تعامل للتلميذ وإنما يمكن إدراجها ضمن إستراتيجية تعامل المدرس كما تم تغيير بعض المصطلحات المستعملة.

الجدول (31): يوضح البنود المعدلة من قبل المحكمين

العبارة	التعديل
ألطخ سمعته في كامل الثانوية	أشوه سمعته في كامل الثانوية
اشتم و أقاطع زملائي	اشتم زملائي
أهاجم كل من يثير غضبي في الشارع أو البيت	أهاجم كل من يثير غضبي في الثانوية
أسعى لكسب تعاطف الناس	أسعى لكسب تعاطف زملائي

1-2- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (32) يوضح معاملات ارتباطات درجات الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.431**	.48**	5	.42**	.69**	14	.521**	.82**	40	.65**	.520**
2	.496**		13	.40**		28	.523**		41	.53**	
3	.361**		15	.67**		29	.526**		42	.52**	
4	.332**		18	.49**		30	.608**		43	.69**	
6	.676**		20	.54**		31	.558**		44	.57**	
8	.562**		22	.71**		32	.587**				
10	.651**		25	.65**		35	.448**				
11	.362**		33	.64**		36	.381**				
12	.378**		61	.61**		38	.380**				
17	.599**		63	.45**		46	.328**				
23	.355**					48	.555**				
26	.272*					49	.500**				
27	.308**										
34	.555**										

47	.435**										
57	.608**										
العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية			
7	.615**		19	.47**		9	.464**				
24	.664**		21	.69**		16	.614**				
39	.627**		50	.56**		37	.585**				
45	.784**		51	.57**		56	.640**				
59	.664**	.66**	52	.54**	.63**	60	.613**	.66**			
			53	.58**		62	.757**				
			54	.69**							
			55	.73**							
			58	.59**							

**مستوى الدلالة عند 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (32) أن كل فقرات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01.

1-3- الصدق التمييزي:

قمنا بحساب الفرق في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باختبار (ت) للفروق والجدول التالي يوضح ذلك بنوع من التفصيل:

جدول رقم(33) يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس الاستراتيجيات

الأبعاد	الأفراد	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العدوانية	27% الأدنى	21	18,000	3,174	-3,727	0.01
	27% العليا	21	22,730	5,639		
لوم الذات	27% الأدنى	21	16,153	2,962	-7,146	0.01
	27% العليا	21	25,423	5,913		
بعد الانسحاب و الهروب	27% الأدنى	21	17,846	3,596	-10,124	0.01
	27% العليا	21	28,615	4,060		
طلب الدعم الاجتماعي	27% الأدنى	21	7,576	2,468	-4,502	0.01
	27% العليا	21	10,961	2,932		
اللجوء إلى الدين	27% الأدنى	21	11,500	4,110	-5,489	0.01
	27% العليا	21	16,423	2,003		
حل المشكل و ضبط النفس	27% الأدنى	21	18,807	5,571	-5,626	0.01
	27% العليا	21	26,807	4,639		
الترفيه	27% الأدنى	21	9,115	2,196	-7,605	0.01
	27% العليا	21	14,769	3,089		
الدرجة الكلية	27% الأدنى	21	99,000	12,208	-14,252	0.01
	27% العليا	21	146,153	11,643		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن المقياس وأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تكوين فرضي، بحيث هناك فروق في أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لصالح الأفراد الذين يمتلكون الخاصية، ويتبين أن قيمة "ت"دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 مما يعني أن المقياس يتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في استراتيجيات التعامل وأبعادها مما يجعلنا نطمئن على توفر المقياس على قدر من الصدق.

2-ثبات المقياس:

قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية تقسيم المقياس إلى قسمين متساويين ليحصل كل فرد من أفراد العينة على درجتين إحداهما في النصف الأول وثانيهما في النصف الثاني ثم يحسب معامل الارتباط بين الجزأين أو النصفين، ولمزيد من التأكد من ثبات المقياس قمنا بحساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (34) يوضح معاملات ثبات مقياس الاستراتيجيات بطريقتي الفا كرومباخ والتجزئة النصفية

مقياس الاستراتيجيات	ألفا كرونباخ	الارتباط بين النصفين	تصحيح الطول	
			جوتمان	سبيرمان براون
	0.88	0.72	0.81	0.84

يتضح من خلال الجدول السابق أن مقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ بأبعاده الفرعية السبعة (07) يتمتع بمستوى عال من الثبات، والذي يمكن الاستدلال عليه من خلال معادلة ألفا كرومباخ الذي قدرت ب 0.88، ومن خلال نتائج حساب الارتباط بين المجموع الكلي لدرجات العبارات الفردية والمجموع الكلي لدرجات العبارات الزوجية فقدر معامل الثبات بـ 0.72، ولقد تم تصحيح الطول باستخدام معادلة جوتمان فأصبح ب 0.81 و معادلة سبيرمان براون فأصبح معامل الثبات 0.84، وهي قيم مقبولة جدا وتشير إلى تمتع المقياس بدرجة كافية من الاتساق والثبات.

3-المقياس بصورته النهائية:

المقياس في صورته الحالية يتكون من (**63**) فقرة أنظر الملحق رقم (**07**)، تتوزع كالآتي:

جدول رقم (35) يوضح الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ والفقرات الخاصة بكل بعد

البعد	الفقرات
العدوانية	1،2،3،4،6،8،10،11،12،17،23،26،27،34،47،57
لوم الذات	5،13،15،18،20،22،25،26،33،61،63
بعد الانسحاب و الهروب	14،28،29،30،31،32،35،36،38،46،48،49
طلب الدعم الاجتماعي	40،41،42،43،44
اللجوء إلى الدين	7،24،39،45،59
حل المشكل و ضبط النفس	19،21،50،51،52،53،54،55،58
الترفيه	9،16،37،56،60،62

3-1-طريقة الإجابة على مقياس استراتيجيات التعامل :

تكون الإجابة على المقياس كالتالي:

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه تماما) يضع علامة (X)تحت العمود (دائما)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه بدرجة متوسطة) يضع علامة (X) تحت العمود (أحيانا)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه قليلا) يضع علامة (X)تحت العمود (نادرا)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (لا تنطبق عليه أبدا) يضع علامة (X)تحت العمود (أبدا)

رابعا: مقياس استراتيجيات التعامل مع العنف الخاص بالمدرسون:

فيما يلي عرض لمراحل إعداد المقياس من طرف الباحث و الخاصة باستراتيجيات التعامل مع أشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها المدرسون:

المرحلة الأولى: الإطلاع على الدراسات النظرية و المقاييس ذات الصلة بموضوع الدراسة

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات التي تناولت موضوع استراتيجيات التعامل و التصرف لدى أساتذة التعليم الثانوي بولاية وهران ونذكر منها دراسة **بطاهر بشير(2005)**، **هامل منصور (2007)**، **مقدم سهيل (2009)**، **بلهواري فاطمة (2010)**، كما اطلع الباحث باقتراح من بعض الأساتذة على مقياس استراتيجيات التصرف لدى أساتذة التعليم الثانوي (إختبار الكوبينغ **Coping** CISS) (2006) الذي قام مجموعة من الباحثين بقسم علم النفس جامعة وهران تحت إشراف مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية بتكييفه على المجتمع الجزائري من خلال دراسة ميدانية بمدينة وهران.(شعبان الزهرة، كبداني خديجة، قويدري مليكة، فراحي فيصل)،

المرحلة الثانية: بناء المقياس:

قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح إلى عينة الدراسة للمدرسين وكان مضمون السؤال :

برأيك ما هي ردود فعلك وإستراتيجيات تعاملك المتبناة عند تعرضك لسلوكات العنف من طرف احد تلاميذك ؟

وقد حصل الباحث على استجابات متعددة من طرف العينة و بناء على ذلك و لغرض تحقيق أهداف البحث وبعد الاطلاع على أدبياته والدراسات السابقة الخاصة بإستراتجيات التعامل، قام الباحث ببناء أداة (مقياس) للتعرف إلى إستراتجيات التعامل التي يتبناها المدرسون المرحلة الثانوية من طرف مدرسيهم، وفق الخطوات التالية:

تحديد الأبعاد الرئيسية التي شملها المقياس حيث تبن الباحث نموذج **Coping** CISS، مع إضافة بعض الأبعاد ليعادل و يتقابل مع المقياس استراتيجيات التعامل الموجه للتلاميذ ومن أجل تسهيل عملية القيام بالمقارنة بين الاستراتيجيات المتبناة لكل منهما مع أشكال العنف التي يتعرضون لها، حيث اقترح الباحث مجموعة من الأبعاد استراتجيات التعامل الموجه للمدرسين وهي سبعة أبعاد هم :

1-1- العدوانية: هي سلوكات التي تمتاز بالقوة و الخشونة و التي يلجأ إليها التلميذ في الرد على موقف العنف الذي يتعرض له.

1-2- لوم الذات: يتمثل في تفريغ الطالب لمشاعره والتعبير عن انفعالاته في شكل عتاب ولوم نفسي لشخصه باعتباره هو المسبب لهذا الموقف أو المشكل

1-3- **بعد الانسحاب و الهروب:** ينطوي الفرد و يعزل نفسه عن الآخرين السعي لطرد المشكل و عدم التفكير فيه عن طريق تجنب مسببه.

1-4- **طلب الدعم الاجتماعي:** هي الجهود المبذولة من طرف الطالب لإحراز الدعم العاطفي والمساندة من الآخرين.

1-5- **بعد اللجوء إلى الدين:** أي يطلب الدعم الروحي.

1-6- **بعد حل المشكل و ضبط النفس:** التحكم في المشكل و تقبله و ضبط المشاعر.

1-7- **الترفيه:** تبديل السلوك و تبني فلسفة جديدة في الحياة واتخاذه موضوعا للسخرية و الاستهزاء.

2-صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد باعتماد الشروط المنهجية الصحيحة لصياغة البنود، من حيث السهولة والوضوح وبساطة البند في ألفاظ و معناه والابتعاد عن البنود التي تحمل أكثر من معنى. وبعد ذلك قام الباحث باقتباس (**14**) فقرة من مقياس CISS **Coping** لتناسبها مع موضوع الدراسة (العنف المدرسي) مع إضافة بعض الفقرات

3-اعتمد الباحث على سلم ليكرت الرباعي للإجابة على بنود المقياس (دائما-أحيانا-نادرا-أبدا) بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع العنف.

4-إعداد المقياس في صورته الأولية والذي شمل (54) بندا موزعة على ثلاثة أبعاد، انظر الملحق رقم (07)

المرحلة الثالثة: تحكيم المقياس

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس قام الباحث بعرضه على الأستاذ المشرف وبعد الأخذ باقتراحاته وملاحظاته، قام الباحث بتقديم هذه النسخة إلى لجنة التحكيم التي ضمت (10) أساتذة من قسمي علم النفس علوم التربية بجامعة وهران 2 انظر الملحق (09) و هم:

غريب العربي، بلقوميدي عباس، ياسين آمنة ،قادري حليمة، رريب الله محمد، لحمر الميلود، قدور بن عباد هوارية، عايش صباح ، محمد علي، إبراهيم بيض القول.

التعديلات التي قام بها الباحث على المقياس بعد تقديمه إلى المحكمين

الجدول (36): يوضح البنود المعدلة من قبل المحكمين

العبارة	التعديل
ألوم أشخاص آخرين	ألوم زملائي
أصبح جد متوتر ومنقبضا	حذف
أنشغل بمشكلات أخرى وأحاول إيجاد وسيلة لعدم التفكير في الموقف	أنشغل بمشكلات أخرى حتى أتجنب التفكير في الموقف
أشاهد فيلما	تكرار
أعيد التفكير في نقائصي وسوء تكيفي العام	أعيد التفكير في نقائصي وسوء تكيفي النفسي

المرحلة الرابعة: تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من إعداد التعليمات الخاصة بالمقياس ولغرض التأكد من وضوح الفقرات والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس والوقت الذي تستغرقه الإجابة عن فقراته، فقد تم تطبيق المقياس االستراتجيات التعامل نموذج المدرسون البالغ (54) فقرة على عينة مكونة من (63) مدرس في المرحلة الثانوية بولاية وهران كعينة استطلاعية للبحث الحالي، ثم طلب من أفراد العينة إبداء ملاحظاتهم عن أي فقرة من فقرات المقياس لغرض إجراء

التعديلات المناسبة عليها، وتبين للباحث أن تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الإجابة كانت واضحة ومفهومة، وقد استغرق وقت الإجابة على المقياس ما بين (10-20) دقيقة وإن متوسط الوقت الإجابة هو 15 دقيقة.

المرحلة الخامسة: الخصائص السيكومترية للمقياس

1- صدق المقياس:

1-1- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية أربعة وخمسون (54) بندا على عشرة من أساتذة في قسم علم النفس وعلوم التربية (انظر الملحق 09) من أجل إبداء رأيهم وتقديم ملاحظاتهم على المقياس

ثم قام الباحث بتعديل بعض البنود واستبعاد البعض الآخر وفق اقتراحات وملاحظات الأساتذة المحكمين وبذلك أصبح عدد البنود المقياس في صورته المعدلة والنهائية 52 بند (انظر الملحق 08)

1-2- صدق الاتساق الداخلي:

إجراء التحقق من الصدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون"(Pearson) بين درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(37) يوضح معاملات ارتباطات الفقراتبالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص باستراتيجيات التعامل (نموذج الأساتذة):

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
2	.644**	.62**	1	.65**	.539**	14	.50**	.726**	5	.59**	.79**
4	.673**		3	.81**		17	.69**		22	.61**	

6	.654**			11	.81**			18	.83**			30	.67**	
7	.356**			23	.75**			19	.74**			31	.71**	
9	.785**			25	.86**			27	.77*			32	.70**	
10	.800**			28	.69*			37	.39**			33	.56**	
13	.555**											49	.29*	
21	.651**													
34	.528**													
العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية		العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية		العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية				
20	.30*			08	.58**			15	.68**					
29	.820**			12	.59**			24	.53**					
42	.740**			16	.60**			26	.70**					
44	.701**			35	.65**			41	.53**					
52	.609**			36	.50**			51	.42**					
				38	.63**									
				39	.67**									
		.73**		40	.68**	.737**				.532**				
				43	.50**									
				45	.77**									
				46	.80**									
				47	.70**									
				48	.35**									
				50	.41**									

*مستوى الدلالة عند 0.05 **مستوى الدلالة عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الأبعاد الفرعية للمقياس مرتبطة بفقراتها وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05 ، وقد تراوحت معاملات الارتباطات الفقرات مابين (0.63،0.28)، و هذا أن فقرات الاختبار كان لها اتساق مع الأبعاد الفرعية للمقياس مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

1-3- الصدق التمييزي:

كما تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التمييزي بأسلوب المقارنة الطرفية حسب طريقة كيلي27% للذين يمتلكون الخاصية والذي لا يمتلكون الخاصية.حيث قمنا بحساب الفرق بين المتوسطات والانحرافات المعيارية باختبار "ت" للفروق والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (38) يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين لمقياس أشكال استراتيجيات التعامل لدى المدرسون

الأبعاد	الأفراد	ن	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
العدوانية	27% الأدنى	17	14,952	3,2630	-4.899	0.01
	27% العليا	17	21,428	5,1046		
لوم الذات	27% الأدنى	17	8,285	1,9784	-5.549	0.01
	27% العليا	17	13,666	3,9791		
بعد الانسحاب و الهروب	27% الأدنى	17	8,190	2,2719	-5.258	0.01
	27% العليا	17	13,238	3,7670		
طلب الدعم الاجتماعي	27% الأدنى	17	11,523	2,6195	-8.841	0.01
	27% العليا	17	19,047	2,8892		

اللجوء إلى الدين	27% الأدنى	17	9,000	1,7888	-8.206	0.01
	27% العليا	17	14,619	2,5783		
حل المشكل و ضبط النفس	27% الأدنى	17	33,9048	7,8797	-6.148	0.03
	27% العليا	17	46,428	5,0057		
الترفيه	27% الأدنى	17	5,904	1,5461	-3.115	0.04
	27% العليا	17	8,238	3,0643		
الدرجة الكلية	27% الأدنى	17	91,761	11,622	-11.835	0.01
	27% العليا	17	136,666	12,931		

يلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن المقياس وأبعاده الفرعية يتمتع بصدق تكوين فرضي، بحيث هناك فروق في أبعاد المقياس والدرجة الكلية بين المتوسطات والانحرافات المعيارية لصالح الأفراد الذين يمتلكون الخاصية، ويتبين أن قيمة "ت"دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ،0.01 ما عدا بعد حل المشكلات و ضبط النفس و بعد الترفيه الذي كانا دالين عند مستوى الدلالة ،0.05 مما يعني أن المقياس يتوفر على القدرة التمييزية بين العينتين المتطرفتين في استراتيجيات التعامل وأبعادها و هذا يجعلنا نطمئن على توفر المقياس على قدر من الصدق.

2- ثبات المقياس:

قام الباحث باختيار طريقة من طرق تقدير الثبات والتي يرى أنها تعالج اكبر قدر ممكن من الخطأ الذي يقع فيه أثناء التطبيق المقياس والمتمثلة في الإتساق الداخلي عن طريق ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية وذلك من اجل تحديد مدى اتساق الدرجات المتحصل عليها، حيث استخدم الباحث درجات العينة الاستطلاعية في حساب الثبات بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والتي نعرضها في ما يلي:

جدول رقم (39) يوضح معاملات ثبات مقياس الاستراتيجيات بطريقتي الفا كرومباخ والتجزئة النصفية

مقياس استراتيجيات التعامل	ألفا كرونباخ	الارتباط بين النصفين	تصحيح الطول

النموذج الخاص بالمدرسون			جوتمان	سبيرمان براون
	0.91	0.58	0.73	0.74

من خلال النتائج المتحصل عليها بالاعتماد على برنامج (SPSS) الموضحة في الجدول أعلاه يتضح ارتفاع معاملات الثبات، حيث نجد أن قيم معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل قدرت ب (0.91) تدل على ثبات المقياس بدرجة عالية، و كذلك عن طريق التجزئة النصفية وبالتالي يمكن القول أن المقياس له درجة مقبولة من الثبات، مما يعطينا دلالاة ان المقياس يكشف عن الدرجة الحقيقية للمقياس ككل (99%) أي ان احتمال الخطأ الذي يقع فيه الباحث اصغر ويمكن قبوله، مما يعني أن الأفراد تستجيب بطريقة متجانسة وملتصقة على بنود المقياس، أي تستجيب بطريقة صحيحة، ويتضح كذلك ان قيمة الثبات كانت مقبولة عن طريق التجزئة النصفية باستخدام تصحيح الطول بطريقة جوتمان حيث قدرت ب 0.73 و بطريقة سبيرمان براون حيث قدرت ب 0.74، وهذا معناه ان المقياس يكشف عن السمة التي نحاول قياسها، وعليه يمكننا الاعتماد على المقياس في الدراسة الأساسية لتمتعه بالخصائص السيكومترية المطلوبة والتي تؤهله لذلك.

المرحلة السادسة: إعداد المقياس في صورته النهائية:

تم أعداد المقياس بصورته النهائية لقياس إستراتجيات التعامل مع العنف التي يتبناها المدرسون في الوسط المدرسي ويتكون المقياس من (52) فقرة موزعة على سبعة أبعاد والجدول الموالي يوضح كل بعد والعبارات التي تحويه:

جدول رقم (40) يوضح الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالمدرسون والفقرات الخاصة بكل بعد

البعد	الفقرات
العدوانية	2،4،6،7،9،10،13،21،34
لوم الذات	1،3،11،23،25،28

بعد الانسحاب و التجنب	14،17،18،19،27،37
طلب الدعم الاجتماعي	5،22،30،31،32،33،49
اللجوء إلى الدين	20،29،42،44،52
حل المشكل و ضبط النفس	8،12،16،35،36،38،39،40،43،45،46،47،48،50
الترفيه	41،51،،15،24،26

1-طريقة الإجابة على المقاييس:

تكون الإجابة على المقياس كالآتي:

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه تماما) يضع علامة (X)تحت العمود (دائما)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه بدرجة متوسطة) يضع علامة (X) تحت العمود (أحيانا)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه قليلا) يضع علامة (X)تحت العمود (نادرا)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (لا تنطبق عليه أبدا) يضع علامة (X)تحت العمود (أبدا)

2-طريقة تصحيح مقياسي استراتيجيات التعامل:

المقياس رباعي متدرج تتراوح فيه الدرجة من (04) درجات أذا كانت الإجابة بـ"دائما" (03) درجات أذا كانت الإجابة بـ"نادرا" والدرجة (02) إذا كانت الإجابة بـ"أحيانا" والدرجة (01) إذا كانت الإجابة بـ "أبدا" و كل الفقرات موجبة والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (41) يوضح طريقة تصحيح المقياس

البدائل	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
تقدير العبارة	01	02	03	04

وبهذا يتراوح المجموع الكلي لمقياس استراتيجيات التعامل مع العنف الخاص بالمدرسون فيتراوح المجموع الكي إلى **208** كأعلى درجة لمن يتبنون استراتجيات التعامل مع سلوكات العنف، وتحسب كما يلي::52x4=208 بدرجة مرتفعة وأدنى درجة **52** لمن يتبنون استراتجيات التعامل مع سلوكات العنف بدرجة منخفضة، وتحسب كما يلي::52x1=52

7- خلاصة الفصل:

لقد كان من نتائج الدراسة الاستطلاعية أن تم التأكد والاطمئنان إلى الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة من صدق وثبات، كما جرى إسقاط بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر بما يخدم متغيرات البحث إلى جانب ذلك تم التعرف على ميدان وعينة البحث و يمكننا القول انه تم تحقيق الأهداف المتوخاة من الدراسة الاستطلاعية حيث تمكن الباحث من:

- إعداد مقياسي أشكال العنف المدرسي نموذج التلاميذ و المدرسون و كذلك مقياس لإستراتيجية التعامل للمدرسين

- إعادة تطبيق مقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ .

- تم التأكد من فهم عينة الدراسة لمختلف جوانب مقاباييس الدراسة: (صياغة البنود، صياغة التعليمة، مستويات الإجابة، ظروف التطبيق، طريقة التطبيق، وضوح لغة). بالإضافة إلى فهمهم لأهداف الدراسة واستعدادهم ورضاهم عن إجراءات التطبيق.

- تم تحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها التلاميذ و المدرسون في الإجابة على كل البنود المتعلقة بالمقاييس في حوالي (30) دقيقة.

- وقوف الباحث على بعض الصعوبات التي يمكن أن تصادفه أثناء الدراسة الأساسية والتفكير في إيجاد حلول لها.

الفصل الخامس

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2- المجال الزماني والمكاني للدراسة الأساسية

3- عينة الدراسة الأساسية

4- أدوات الدراسة الأساسية

5- إجراءات تطبيق أدوات الدراسة الأساسية

6- الأساليب الإحصائية المستعملة

- خلاصة الفصل

1- منهج البحث:

يعرف المنهج على انه عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة و الهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك.(عبيدات وآخرون،1999: 35).

ودراستنا هذه تعتمد المنهج الوصفي التحليلي لكونه من أكثر المناهج استخداما في دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية ولأنه يناسب الظاهرة موضع الدراسة والذي يعرف بأنه " أسلوب يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى، فهو لا يقتصر على وصف الظاهرة بل يتعداه إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة من اجل تطويرها وتحسينها".(عبيدات،وآخرون،2003: 247).

2- مجال الدراسة الأساسية

2-1 المجال الجغرافي: تتحدد هذه الدراسة جغرافيا في عينة من تلاميذ وأساتذة التعليم الثانوي على مستوى مجموعة من الثانويات بوهران.

2-2 المجال الزّمني: طبقت هذه الدراسة خلال الثلاثي الثاني من الموسم الدراسي 2020/2019 في الفترة الممتدة مابين (شهر جانفي إلى شهر مارس من السنة 2020).

2-3 المجال البشري: شملت الدراسة عينة من التلاميذ والمدرسون من مرحلة التعليم الثانوي من مستويات وتخصصات مختلفة.

3- مجتمع و عينة الدراسة الأساسية:

3-1-مجتمع الدراسة الأساسية:

يقصد بالمجتمع الإحصائي للدراسة هو"جميع الأفراد الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة"(عبد المنعم الدردير،21،2006) ويتمثل هنا في جميع الأساتذة والتلاميذ المتواجدين بمؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة في مدينة وهران،وقد بلغ عدد هؤلاء كل من أستاذا وأستاذة ب (3668) وتلميذا وتلميذة ب(46496) موزعين على (86) ثانوية، ولتعذر إجراء الدراسة على المجتمع الإحصائي ككل من حيث الوقت المحدد لإجراء الدراسة والجهد المتطلب للإنجاز وكذا صعوبة الاتصال بجميع المفردات فضلا عن بعض العوائق الإدارية ،لجأ الباحث إلى تضيق رقعة البحث لتقتصر على عشرة ثانويات أبدى مسؤوليها نية المساعدة في استكمال إجراءات الدراسة وهو ما عجل بضبط عدد عناصر مجتمع الدراسة، وذلك بناء على الإحصائيات التي قدمتها مصلحة الدراسة والامتحانات – مكتب التعليم الثانوي – في سبتمبر(2019-2020) التابعة لمديرية التربية لولاية وهران، نوردها في الجدول التالي لتوضيح ما سبق ذكره بشيء من التفصيل.

الرقم	المؤسسة الثانوية	عدد التلاميذ	نسبتها المئوية من مجتمع الدراسة	عدد الأساتذة	نسبتها المئوية من مجتمع الدراسة
1	ثانوية الزوبير عبد القادر حاسي مفسوخ	434	0.93	35	0.95
2	ثانوية زعيتر جمال الدين قديل	469	1.00	38	1.03
3	ثانوية عمر بن الخطاب	820	1.76	57	1.55
4	ثانوية الرائد محمد رويعي	719	1.54	51	1.39
5	ثانوية بوعزيز ربيعة عين البيضاء	485	1.04	31	0.84
6	ثانوية الامير خالد ارزيو	845	1.81	58	1.58
7	ثانوية باستور	551	1.18	52	0.11
8	رحموني العياشي عين البية	483	1.03	38	1.03
9	ثانوية احمد محساس بطيوة	414	0.89	37	1.00
10	ثانوية مداني بن عريبة تليلات	220	0.47	21	0.57
المجموع		5440	%11.65	418	%11.39

الجدول رقم (42) عينة الثانويات

3- 2- عينة الدراسة الأساسية:

تعتبر مرحلة اختيار العينة وما يتبعها ركن رئيس في كل دراسة تهدف الى الدقة في نتائجها وهذا ما جعلها تتطلب الاهتمام الكبير والجدية من قبل الباحث كونها عبارة عن "مجموعة جزئية من المجتمع له خصائص مشتركة" (رجاء أبو علام،2006 ،156)، وقد حاول الباحث من خلال الدراسة الحالية العمل بمختلف الرؤى المنظمة لهذا الإجراء من خلال إتباع عدة خطوات من بينها ضبط حجم العينة المناسب والممثل لمجتمع الدراسة، وذلك اعتمادا على ما تمليه الإجراءات الإحصائية المحددة لكيفية ضبط حجم العينة المناسب والممثل لمجتمع الدراسة وبتطبيق معادلة خاصة بذلك تمثلت في:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حيث:

- N = حجم العينة المناسب (عدد الأفراد).
- Z = الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى المعنوي 0.05 ومستوى الثقة 0.95 وتساوي 1.96
- d = نسبة الخطأ وتساوي 0.05
- p = القيمة الاحتمالية تساوي 0.50

وتوصل الباحث إلى أنّ العدد اللازم مسحه بالدراسة هو(201) وهو ما يمثل(48.06%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، الخاصة بالأساتذة، أما المجتمع الدراسة الخاصة بالتلاميذ فقد توصل الباحث إلى أنّ العدد اللازم مسحه بالدراسة هو(359) وهو ما يمثل (6.60%) وعليه تم سحب هذه النسبة بطريقة العينة العشوائية البسيطة والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (43) توزيع أفراد العينة على المؤسسات الثانوية (مجتمع الدراسة)

الرقم	الثانوية	عدد التلاميذ	حجم العينة في الثانوية(6.60)	عدد الأساتذة	حجم العينة في الثانوية(48.06)
1	ثانوية الزوبير عبد القادر حاسي مفسوخ	434	29	35	17
2	ثانوية زعيتر جمال الدين قديل	469	31	38	18
3	ثانوية عمر بن الخطاب	820	54	57	27
4	ثانوية الرائد محمد رويعي	719	47	51	25
5	ثانوية بوعزيز ربيعة عين البيضاء	485	32	31	15
6	ثانوية الامير خالد ارزيو	845	56	58	28
7	ثانوية باستور	551	36	52	25
8	رحموني العياشي عين البية	483	32	38	18
9	ثانوية احمد محساس بطيوة	414	27	37	18
10	ثانوية مداني بن عريبة تليلات	220	15	21	10
المجموع		**5440**	**359**	**418**	**201**

وقد قام الباحث بتوزيع (400) نسخة لتلاميذ و(250) نسخة للمدرسين وذلك لأن منها ما لا يستعاد، كما يحذف الكثير منها لعدم صلاحيتها لوجود نقص في الاستجابات أو لتعددها في السؤال الواحد، ويمكن تلخيص كل ما سبق ذكره حول العينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (44): نسب مجتمع الدراسة والعينة من المجتمع الإحصائي الخاصة بالتلاميذ والمدرسون

		العدد الإجمالي	النسبة من المجتمع الإحصائي	النسبة من مجتمع الدراسة
التلاميذ	المجتمع الإحصائي	46496	/	/
	مجتمع الدراسة	5440	%11.69	/
	العينة	359	%0.77	%6.6
الاساتذة	المجتمع الاحصائي	3668	/	/
	مجتمع الدراسة	418	%11.40	/
	العينة	201	%5.72	%50.23

3-2-1- وصف عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ:

تمكننا معرفة خصائص أفراد عينة الدراسة من معرفة خصائص مجتمع الدراسة ككل كونها عبارة عن الجزء الممثل له، حيث تم توزيع مقاييس الدراسة على عينة قوامها (359) تلميذ وتلميذة، وبما الدراسة الحالية تهتم بالتلاميذ الذين يتعرضون للعنف فقد تم استبعاد التلاميذ الذين لا يتعرضون للعنف، وذلك من خلال أن المقياس يعتمد على طريقة " ليكرت " التي تعتمد على الدرجة الكلية والتي يتحصل عليها الفرد دون المراعاة للأوزان ، وبذلك يمكن أن يحصل الأفراد على نفس النتيجة على الرغم من اختلاف استجاباتهم على فقرات المقياس، كما أن نقطة المنتصف العددي للمقياس تعبر إلى حد ما عن نقطة الاختلاف بين المستوى المنخفض لتعرض للعنف المدرسي والمستوى المرتفع؛ فقد تم استخدام طريقة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والمقدر ب (80)، كما تم

استعمال طريقة مكملة للأولى تتمثل في طريقة التكرارات و أوزانها حيث تم إيجاد تكرارات التي ترتكز على الأفراد وبهذا بلغت العينة النهائية للدراسة الأساسية بـ (92) تلميذا وتلميذة وهذا ما نوضحه في الجدول التالي:

الجدول رقم (45): تكرارت التلاميذ بحسب نوع الدرجة التي يحملونها على المقياس

طول خلايا المقياس	الدرجات المقابلة لطول الخلية	مستوى التعرض للعنف	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
1--------2.5	80-------**32**	مستوى منخفض	267	74.37
2.5-------4	128------80	مستوى مرتفع	92	25.62

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (45) إلى أنّ (74.37%) من التكرارات تتموضع ضمن المدى الذي تتراوح قسم متوسطاته الموزونة بين (1---2.5) والذي يعبر عن المستوى المنخفض لتعرضهم للعنف، أما فيما يخص المدى المعبر عن المستوى المرتفع لتعرضهم للعنف فنجد أن تموضع التكرارات حولها بلغ (25.62%) من التكرارات تتموضع ضمن المدى الذي تتراوح قسم متوسطاته الموزونة بين(2.5---4).

ومن خلال ما سبق تم استخراج خصائص عينة الدراسة الأساسية وقد اشتملت على ثلاثة متغيرات أساسية لها علاقة بتساؤلات الدراسة تتضح من خلالها خصائص العينة بصورة دقيقة وواضحة نذكرها على النحو التالي.

جدول رقم (46) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	47	%51.09
إناث	45	%48.91
المجموع	92	%100

يوضح الجدول رقم (46) عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (92) تلميذا و تلميذة، بلغت نسبة الذكور ب51.09% و بلغت نسبة الإناث 48.91%، أي ما يعادل (47) ذكر و(45) أنثى، ما يعني أن نسبة الذكور فاقت نسبة الإناث.

جدول رقم (47) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ حسب التخصص الدراسي

التخصص	العدد	النسبة المئوية
علمي	39	%42.40
أدبي	53	%57.60
المجموع	92	%100

يوضح الجدول رقم (47) عينة الدراسة الأساسية حسب متغير التخصص، حيث بلغ مجموع العينة الكلي(92) تلميذا و تلميذة موزعين على تخصصين وهما التخصص (أدبي،علمي) فقد بلغت نسبة التلاميذ المنتمين إلى شعبة العلوم ب 42.40% في حين بلغت نسبة التلاميذ المنتمين إلى شعبة الآداب ب 57.60% أي بعدد 53 تلميذ أدبي و39 تلميذ علمي، مما يدل على أن نسبة التلاميذ الممثلين للتخصص الأدبي أعلى من التخصص العلمي.

جدول رقم (48) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للتلاميذ حسب الإعادة في الطور

الإعادة	العدد	النسبة المئوية
التلاميذ المعيدين	31	%33.70
التلاميذ غير المعيدين	61	%66.30
المجموع	92	%100

يوضح الجدول رقم (48) عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الإعادة بالنسبة للتلاميذ، حيث بلغ مجموع العينة الكلي(92) تلميذا وتلميذة ممثلة في التلاميذ المعيدين ب (31) تلميذا بنسبة بلغت 33.70%، والتلاميذ غير معيدين في الطور الثانوي بعدد (51) تلميذا وبنسبة قدرت ب 66.30 %، ويمكننا القول من خلال هذه البيانات نسبة الإعادة منخفضة نوعا ما لدى عينة الدراسة.

3-2-2- وصف عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للأساتذة:

تم توزيع مقاييس الدراسة على عينة قوامها (201) أستاذا وأستاذة، وبما أن الدراسة الحالية تهتم بالأساتذة الذين يتعرضون للعنف، فقد تم استبعاد الأساتذة الذين لا يتعرضون للعنف، وذلك من خلال أن المقياس يعتمد على طريقة " ليكرت " التي تعتمد على الدرجة الكلية والتي يتحصل عليها الفرد دون المراعاة للأوزان، وبذلك يمكن أن يحصل الأفراد على نفس النتيجة على الرغم من اختلاف استجاباتهم على فقرات المقياس، كما أن نقطة المنتصف العددي للمقياس تعبر إلى حد ما عن نقطة الاختلاف بين المستوى المنخفض لتعرض للعنف المدرسي والمستوى المرتفع، فقد تم استخدام طريقة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي والمقدر ب (97.5)، كما تم إستعمال طريقة مكملة للأولى تتمثل في طريقة التكرارات وأوزانها حيث تم إيجاد تكرارات التي ترتكز على الأفراد وبهذا بلغت العينة النهائية للدراسة الأساسية بـ (63) أستاذا وأستاذة وهذا ما نوضحه في الجدول التالي:

الجدول رقم (49): تكرارت المدرسون بحسب نوع الدرجة التي يحملونها على المقياس

طول خلايا المقياس	الدرجات المقابلة لطول الخلية	مستوى التعرض للعنف	عدد المدرسون	النسبة المئوية
1--------2.5	97.5------**39**	مستوى منخفض	138	68.5
2.5-------4	156----97.5	مستوى مرتفع	63	31.5

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (48) إلى أنّ (68.5 %) من التكرارات تتموضع ضمن المدى الذي تتراوح قسم متوسطاته الموزونة بين (1---2.5) والذي يعبر عن المستوى المنخفض لتعرضهم للعنف، أما فيما يخص المدى

المعبر عن المستوى المرتفع لتعرضهم للعنف فنجد أن تموضع التكرارات حولها بلغ (31.5 %) من التكرارات تتموضع ضمن المدى الذي تتراوح قسم متوسطاته الموزونة بين(2.5---4).

ومن خلال الجدول أعلاه تم استخراج خصائص عينة الدراسة الأساسية وقد اشتملت على ثلاثة متغيرات أساسية لها علاقة بتساؤلات الدراسة تتضح من خلالها خصائص العينة بصورة دقيقة وواضحة نذكرها على النحو التالي.

جدول رقم (50) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للأساتذة حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	29	%46.03
إناث	34	%53.97
المجموع	63	%100

يوضح الجدول رقم (50) عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (63) أستاذا وأستاذة، بلغت نسبة الذكور ب46.03% وبلغت نسبة الإناث53.97%، أي ما يعادل (29) ذكر و(34) أنثى، ما يعني أن نسبة الإناث فاقت نسبة الذكور

جدول رقم (51) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للأساتذة حسب الأقدمية

السنوات	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	23	%36.50
من5 إلى14 سنة	19	%30.16
15 سنة فأكثر	21	%33.34
المجموع	63	%100

يوضح الجدول رقم (51) عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الاقدمية، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (63) أستاذا، حيث بلغ عدد الأساتذة الذين يتوفرون على اقل من (05) سنوات عمل (23) أستاذا بنسبة بلغت 36.500% و هي نسبة مرتفعة مقارنة بباقي الفئات من 6 إلى 15 سنة حيث بلغ عددهم (19) أستاذا بنسبة قدرت ب 30.16%، وفئة أكثر من 16 سنة بعدد (21) بنسبة33.34%.

جدول رقم (52) يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية بالنسبة للأساتذة حسب المواد المدرسة

المواد المدرسة	العدد	النسبة المئوية
العلمية	28	%44.44
الأدبية	35	%55.55
المجموع	63	%100

يوضح الجدول رقم (52) عينة الدراسة الأساسية حسب متغير المادة المدرسة (علمية- أدبية)، حيث بلغ مجموع العينة الكلي ب (63) أستاذا، مثلت المواد العلمية ب (28) مدرسا بنسبة **44.44 %**، بلغ عدد المدرسون للمواد الأدبية ب (35) مدرسا بنسبة **55.55 %** ونلاحظ من خلال البيانات أن العينتين متباعدتين بشكل كبير ومتجانستين، وهذا معناه أن الحجم الساعي للدراسة متقارب خلال أيام الأسبوع.

4- أدوات الدراسة الأساسية:

اعتمدت الدراسة الحالية على أربعة مقاييس تمثلت في ما يلي:

1- مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ.

2- مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين.

3- مقياس استراتيجيات التعامل مع سلوك العنف موجه للتلاميذ.

4- مقياس استراتيجيات التعامل مع سلوكات العنف موجه للمدرسين.

4-1 – مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ.

تم إعداد مقياس العنف المدرسي لقياس أشكال العنف التي يتعرض لها التلاميذ من طرف مدرسيهم في الوسط المدرسي ويتكون مقياس العنف الموجه للتلاميذ من (32) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد والجدول الموالي يوضح كل بعد الفقرات التي تحويه.

جدول رقم(53) يوضح أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للتلاميذ وفقرات كل بعد

الأبعاد	الفقرات
العنف الجسدي المادي	3،5،6،7،10،11،12،14،16،17،24،27
العنف اللفظي	1،2،4،9،22،23،28،29،30،32
العنف الرمزي	8،13،15،18،19،20،21،25،26،31

4-1-1تنقيط المقياس:

ينقّط المقياس وفق التدرج الرباعي: (دائما،غالبا، أحيانا، أبدا) و الجدول التّالي يبين ذلك:

جدول رقم (54) يبين طريقة تنقيط مقياس العنف المدرسي الموجه لتلاميذ وفق التدرج الرباعي

التدرج	طريقة التنقيط
دائماً	4
أحياناً	3
نادرا	2
أبداً	1

وبهذا يتراوح المجموع الكلي لمقياس العنف الخاص بالتلاميذ إلى (**128**) كأعلى درجة لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة مرتفعة جدا وأدنى درجة (**32**) لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة منخفضة جدا.

4-1-2-الخصائص السيكومترية لمقياس البحث

أ- صدق المقياس:

1-صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) بين درجة كل بند بالبعد الذي يتمي إليه وارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (55) يوضح معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
3	.265*	.337**	1	.206*	.604**	8	.405**	.623**
5	.242*		2	.230*		13	.345**	
6	.418**		4	.242*		15	.325**	
7	.210*		9	.225*		18	.345**	
10	.222*		22	.429**		19	.400**	
11	.295**		23	.243*		20	.317**	
12	.334**		28	.402**		21	.353**	
14	.329**		29	.332**		25	.400**	
16	.355**		30	.219*		26	.282**	

17	.265*		32	.390**		31	.296**	
24	.295**							
27	.276**							

*مستوى الدلالة عند 0.05

يتبين من خلال الجدول رقم (55) أن معظم فقرات المقياس حققت ارتباطات دالة مع البعد الذي ينتمي إليه، وكذلك إلرتباط دال بين البعد والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01 .

ب ثبات المقياس:

تم إعادة تقدير الثبات في الدراسة الأساسية عن طريق ألفا كرونباخ والتي نعرضها في ما يلي:

جدول رقم (56) يوضح معاملات ثبات مقياس العنف الموجه للتلاميذ بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ
الجسدي	12	.905
اللفظي	10	.843
الرمزي	10	.801
مقياس العنف	32	.889

يتضح من خلال الجدول السابق أن المقياس العنف المدرسي الخاص بالتلاميذ بأبعاده الفرعية الثلاثة (03) يتمتع بمستوى عال من الثبات، والذي يمكن الاستدلال عليه من خلال معادلة ألفا كرومباخ الذي قدرت ب 88.0 ، مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

4-2- مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين

تم إعداد مقياس العنف موجه للمدرسين ومكونة من(**39**) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد و فيما يلي جدول يبين أبعاد المقياس وأرقام عباراته في صورته الحالية:

جدول رقم(57) يوضح أبعاد مقياس العنف المدرسي الموجه للمدرسين وفقرات كل بعد

الأبعاد	الفقرات
العنف الجسدي المادي	**2،5،6،7،9،10،13،15،17،19،21،23،24،25،26،29،33**
العنف اللفظي	**1،4،8،11،20،27،30،35،39**
العنف الرمزي	**3،12،14،16،18،22،28،31،32،33،34،36،37،38**

4-2-1- تنقيط المقياسين:

ينقّط المقياس وفق التدرج الرباعي: (دائما،غالبا، أحيانا، أبدا) و الجدول التّالي يبين ذلك:

جدول رقم (58) يبين طريقة تنقيط مقياسي العنف المدرسي الموجه للمدرسين وفق التدرج الرباعي)

التدرج	طريقة التنقيط
دائماً	4
أحياناً	3
نادرا	2
أبداً	1

وبهذا يتراوح المجموع الكلي لمقياس العنف الخاص المدرسون إلى **156** كأعلى درجة لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة مرتفعة وأدنى درجة **39** لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة منخفضة.

4-2-2- الخصائص السيكومترية لمقياس البحث

أ- صدق المقياس:

1-صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) بين درجة كل بند بالبعد الذي يتمي إليه وارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(59) يوضح معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالمدرسون

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
2	.367**			1	.646**	3	.603**	
5	.432**			4	.620**	12	.391**	
6	.391**			8	.445**	14	.388**	
7	.379**			11	.615**	16	.325**	
9	.425**			20	.449**	18	.260*	
10	.435**	.185		27	.627**	22	.255*	.609**
13	.446**		.676**	30	.714**	28	.377**	
15	.510**			35	.421**	31	.393**	
17	.317*			39	.731**	32	.458**	
19	.346**					34	.335**	
21	.497**					36	.345**	
23	.526**					37	.275*	

24	.469**				38	.450**	
25	.410**						
26	.503**						
29	.531**						
33	.545**						

**مستوى الدلالة عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الأبعاد الفرعية للمقياس مرتبطة بفقراتها وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 وقد تراوحت معاملات الارتباطات بين (0.30،0.73) حيث أكدت النتائج على أن كل مفردات الاختبار كان لها اتساق مع الأبعاد الفرعية للمقياس مما يؤكد التماسك الداخلي للمقياس.

ب ثبات المقياس:

وقد تم تقدير الثبات عن طريق ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية والتي نعرضها في ما يلي:

جدول رقم (60) يوضح معاملات ثبات مقياس العنف الموجه للأساتذة بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ
الجسدي	17	.830
اللفظي	09	.777
الرمزي	13	.748
مقياس العنف	39	.927

وبناء على ما تقدم من نتائج نجد أن قيمة معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل بلغت (0.92) و هي تدل على ثبات المقياس بدرجة عالية، وبالتالي يمكن القول أن المقياس له درجة مقبولة من الثبات، مما يعطينا دلالات أن المقياس يكشف عن الدرجة الحقيقية للمقياس ككل (92 %)، أي أن احتمال الخطأ الذي يقع فيه الباحث اصغر ويمكن قبوله، مما يعني أن الأفراد تستجيب بطريقة ملتصقة وصحيحة على بنود المقياس، وهذا معناه أن المقياس يكشف عن

السمة التي نحاول قياسها، وعليه يمكن الاعتماد على المقياس في الدراسة الأساسية لتمتعه بالخصائص السيكومترية المطلوبة والتي تؤهله لذلك

4-3- مقياس استراتيجيات التعامل مع سلوك العنف موجه للتلاميذ.

تم الاعتماد على المقياس الذي صمم من قبل ايزيدي كريمة جامعة وهران-02- ببنائه خلال دراستها في (2007) لقياس استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف تلاميذ المرحلة الثانوية مع الأزمة الموجهة من طرف أساتذتهم الذين تتراوح أعمارهم من (16-20) سنة ويتكون المقياس في صورته الحالية من (**63**) فقرة أنظر الملحق رقم (**06**)، تتوزع كالآتي:

جدول رقم (61) يوضح الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ و الفقرات الخاصة بكل بعد

البعد	الفقرات
العدوانية	1،2،3،4،6،8،10،11،12،17،23،26،27،34،47،57
لوم الذات	5،13،15،18،20،22،25،26،33،61،63
بعد الانسحاب و الهروب	14،28،29،30،31،32،35،36،38،46،48،49
طلب الدعم الاجتماعي	40،41،42،43،44
اللجوء إلى الدين	7،24،39،45،59
حل المشكل و ضبط النفس	19،21،50،51،52،53،54،55،58
الترفيه	9،16،37،56،60،62

4-3-1- تنقيط المقياس :

المقياس رباعي متدرج تتراوح فيه الدرجة من (04) درجات أذا كانت الإجابة بـ"دائما" (03) درجات أذا كانت الإجابة بـ"نادرا" والدرجة (02) إذا كانت الإجابة بـ"أحيانا" والدرجة (01) إذا كانت الإجابة بـ "أبدا" والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم(62) يوضح طريقة تنقيط المقياس

البدائل	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
تقدير العبارة	01	02	03	04

وبهذا يتراوح المجموع الكلي لمقياس استراتيجيات التعامل مع العنف الخاص بالتلاميذ إلى **252** كأعلى درجة لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة مرتفعة وأدنى درجة **63** لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة منخفضة.

4-3-2- **طريقة الإجابة على مقياس استراتيجيات التعامل الموجه للتلاميذ:**

تكون الإجابة على المقياس كالتالي:

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه تماما) يضع علامة (X)تحت العمود (دائما)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه بدرجة متوسطة) يضع علامة (X) تحت العمود (أحيانا)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه قليلا) يضع علامة (X)تحت العمود (نادرا)

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (لا تنطبق عليه أبدا) يضع علامة (X)تحت العمود (أبدا)

4-3-3- **الخصائص السيكومترية لمقياس البحث**

قام الباحث بإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأساسية حيث طبق على عينة الدراسة الأساسية للتلاميذ، وأسفرت النتائج حسب ما تقدم ذكره على ما يلي:

أ- صدق المقياس:

1-صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) بين درجة كل بند بالبعد الذي يتمي إليه وارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(63) يوضح معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالتلاميذ

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
1	.269**		5	.43**		14	.457**		40	.72**	
2	.281**		13	.31**		28	.594**		41	.53**	
3	.237*		15	.70**		29	.584**		42	.48**	
4	.417**		18	.42**		30	.638**		43	.66**	
6	.594**		20	.64**		31	.474**		44	.61**	
8	.533**	-.131	22	.72**	.73**	32	.488**	.80**			.429**
10	.382**		25	.61**		35	.516**				
11	.533**		33	.66**		36	.335**				
12	.417**		61	.61**		38	.370**				
17	.473**		63	.37**		46	.336**				
23	.217*					48	.591**				
26	.475**					49	.477**				

27	.594**														
34	.215*														
47	.237*														
57	.473**														
العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية				
7	.626**	19	.52**			9	.396**				.61**				
24	.461**	21	.42**			16	.688**								
39	.763**	50	.38**			37	.691**								
45	.656**	51	.34**			56	.567**								
59	.400**	52	.41**	-.081	.14	60	.545**								
		53	.31**			62	.717**								
		54	.40**												
		55	.42**												
		58	.38**												

*مستوى الدلالة عند 0.05 **مستوى الدلالة عند 0.01

يتبين من خلال الجدول رقم (62) أن معظم فقرات المقياس حققت ارتباطات دالة مع الدرجة البعد الذي ينتمي إليه، وكذلك إرتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة 0.01 و0.05.

ب ثبات المقياس:

وقد تم إعادة تقدير الثبات عن طريق ألفا كرونباخ والتي نعرضها في ما يلي:

جدول رقم (64) : يوضح معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ بطريقة الفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ
العدوانية	16	.756
لوم الذات	10	.745
الانسحاب	12	.707
الدعم	05	.570
الدين	05	.700
حل المشاكل	09	.618
الترفيه	06	.660
مقياس استراتيجيات التعامل	63	.663

و من خلال الجدول يتضح ارتفاع معاملات الثبات بكلى الطريقتين مما يعكس ثباتا مقبولا، انطلاقا من أن معامل الثبات يساوي أو يزيد عن 0.60 يعتبر مقبولاً.

4-4- مقياس استراتيجيات التعامل مع سلوكات العنف موجه للمدرسين:

تم إعداد المقياس إستراتجيات التعامل الموجه للمدرسين والذي يتكون من (**52**) فقرة **أنظر الملحق رقم** (**08**)، تتوزع كالآتي:

جدول رقم (65) يوضح الأبعاد الخاصة بمقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالمدرسون و الفقرات الخاصة بكل بعد

البعد	الفقرات
العدوانية	2،4،6،7،9،10،13،21،34
لوم الذات	1،3،11،23،25،28
بعد الانسحاب و التجنب	14،17،18،19،27،37
طلب الدعم الاجتماعي	5،22،30،31،32،33،49
اللجوء إلى الدين	20،29،42،44،52
حل المشكل و ضبط النفس	8،12،16،35،36،38،39،40،43،45،46،47،48،50
الترفيه	41،51،،15،24،26

4-4-1-تنقيط المقياس

المقياس رباعي متدرج تتراوح فيه الدرجة من (04) درجات أذا كانت الإجابة بـ"دائما" (03) درجات أذا كانت الإجابة بـ"نادرا" والدرجة (02) إذا كانت الإجابة بـ"أحيانا" والدرجة (01) إذا كانت الإجابة بـ "أبدا" والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (66) يوضح طريقة تنقيط المقياس

البدائل	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
تقدير العبارة	01	02	03	04

وبهذا يتراوح المجموع الكلي لمقياس استراتيجيات التعامل مع العنف الخاص بالأساتذة إلى **208** كأعلى درجة لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة مرتفعة وأدنى درجة **52** لمن يتعرض لسلوكات العنف بدرجة منخفضة.

4-4-2- طريقة الإجابة على مقياس استراتيجيات التعامل الموجه للمدرسين:

تكون الإجابة على المقياس كالآتي:

- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه تماما) يضع علامة (X)تحت العمود (دائما)
- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه بدرجة متوسطة) يضع علامة (X) تحت العمود (أحيانا)
- إذا رأى المفحوص أن العبارة (تنطبق عليه قليلا) يضع علامة (X)تحت العمود (نادرا)
- إذا رأى المفحوص أن العبارة (لا تنطبق عليه أبدا) يضع علامة (X)تحت العمود (أبدا)

4-4-3-الخصائص السيكومترية لمقياس البحث:

قام الباحث بإعادة التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الأساسية حيث طبق على عينة الدراسة الأساسية للتلاميذ، وأسفرت النتائج حسب ما تقدم ذكره على ما يلي:

أ- صدق المقياس:

1-صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون" (Pearson) بين درجة كل بند بالبعد الذي يتمي إليه وارتباط درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم(67) يوضح معاملات ارتباطات درجات البنود بالبعد والبعد بالدرجة الكلية لمقياس الخاص بالمدرسون

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
2	.571**	1	.67**				14	.27*	
4	.694**	3	.50**				17	.31*	
6	.421**	11	.75**				18	.40**	
7	.580**	23	.81*				19	.43**	
9	.762**	25	.65**	.107	.580**		27	.27*	.841**
10	.781**	28	.25*				37	.39**	
13	.628**								
21	.838**								
34	.601**								

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
5	.49**	.66**
22	.78**	
30	.74**	
31	.65**	
32	.74**	
33	.37**	
49	.32**	

العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	العبارة	معامل الارتباط مع البعد	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
20	.300**	08	.59**	15	.57**			
29	.764**	12	.56**	24	.29*			
42	.748**	16	.54**	26	.69**			
44	.623**	35	.51**	41	.53**			
52	.566**	36	.53**	51	.81**			
		38	.62**					
		39	.71**					
	.83**	40	.73**				.925**	.374**
		43	.64**					
		45	.78**					
		46	.64**					
		47	.73**					
		48	.34**					
		50	.51**					

*مستوى الدلالة عند 0.05 **مستوى الدلالة عند 0.01

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن الأبعاد الفرعية للمقياس مرتبطة بفقراتها وهي دالة عند مستوى دلالة 0.01 و 0.05، وقد تراوحت معاملات الارتباطات الفقرات مابين (0.63،0.28)، و هذا أن فقرات الاختبار كان لها اتساق مع الأبعاد الفرعية للمقياس مما يؤكد الاتساق الداخلي للمقياس.

ب ثبات المقياس:

وقد تم تقدير الثبات عن طريق ألفا كرونباخ والتي نعرضها في ما يلي:

جدول رقم (68) : يوضح معاملات ثبات مقياس استراتيجيات التعامل الخاص بالتلاميذ بطريقة الفا كرونباخ

المقياس	عدد البنود	ألفا كرونباخ
العدوانية	09	.839
لوم الذات	06	.737
الانسحاب	06	.773
الدعم	07	.702
الدين	05	.704
حل المشاكل	14	.897
الترفيه	05	.676
مقياس استراتيجيات التعامل	52	.890

ومن خلال الجدول يتضح ارتفاع معاملات الثبات بكلى الطريقتين مما يعكس ثباتا مقبولا، انطلاقا من أن معامل الثبات يساوي أو يزيد عن 0.68 يعتبر مقبولاً.

5- المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث للتحقق من فرضيات الدراسة أساليب إحصائية مختلفة وهذا باعتماده على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

و تندرج هذه الأساليب المستخدمة ضمن أسلوب الإحصاء الاستدلالي و هي على النحو التالي :

- اختبار(One Sample T test)لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد والمتوسط الفرضي.
- اختبار (Independent Samples T test) للبحث في الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد (متوسطين مستقلين) و ذلك في كل من متغير (الجنس والتخصص والإعادة)
- اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) للبحث في الفروق بين درجات مجموعات من الأفراد و ذلك حسب المتغير الأقدمية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) و ذلك للإيجاد العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي واستراتجيات التعامل

الفصل السادس

تمهيد

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية السادسة

7- عرض نتائج الفرضية السابعة

8- عرض نتائج الفرضية الثامنة

01- عرض نتائج الفرضيات

بعد تطبيق مقياسي الدراسة على العينة وجمع البيانات وتفريغها لإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة لها بهدف اختبار فرضيات الدراسة ومن ثم استعراض النتائج على ضوئها بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v22).

1-1- عرض نتائج الفرضية الأولى

منطوق الفرضية الأولى : "- يتعرض التلاميذ من طرف مدرسيهم لمستوى مرتفع من العنف في مرحلة التعليم الثانوي بوهران. "

- للتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي: اختبار(One Sample T test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد والمتوسط الفرضي.

وقد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (SPSS) ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (69): يوضح الفروق بين التلاميذ الذين يتعرضون من طرف مدرسيهم لمستوى العنف في مرحلة التعليم الثانوي

المتغير	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
مستوى العنف	92	4.65	89.56	80	9.56	19.70	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

العنف من طرف المدرس: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمقياس العنف الذي يتعرض له التلاميذ من طرف المدرس (89.56)، وبانحراف معياري (4.65) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (80)، نجد

أن الفرق بين المتوسطين بلغ (9.56)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =19.70)، وعليه يتعرض التلاميذ لمستوى مرتفع من العنف من طرف مدرسيهم.

جدول (70) : يوضح الفروق بين التلاميذ الذين يتعرضون من طرف مدرسيهم لأشكال العنف في مرحلة التعليم الثانوي

المتغير		عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
أشكال العنف	العنف الجسدي المادي	92	2.33	28.98	30	1.01-	4.15-	000
	العنف اللفظي	92	3.03	30.97	25	5.97	18.91	000
	العنف الرمزي	92	3.27	29.59	25	4.59	13.46	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة بكل شكل من أشكال العنف:

العنف الجسدي المادي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا الشكل (28.98)، وبانحراف معياري (2.33) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (30)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (-1.01)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =-4.15)، وعليه عدم تعرض التلاميذ للعنف الجسدي والمادي من طرف المدرسون.

العنف اللفظي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا الشكل (30.97)، وبانحراف معياري (3.03) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (25)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (5.97)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t =18.91)، وعليه يتعرض التلاميذ للعنف اللفظي من طرف المدرسون.

العنف الرمزي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا الشكل (29.59)، وبانحراف معياري (3.27) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (25)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4.59)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t = 13.46)، وعليه يتعرض التلاميذ للعنف الرمزي من طرف المدرسون.

1-2- عرض نتائج الفرضية الثانية

منطوق الفرضية الثانية :" يتعرض المدرسون من طرف تلاميذهم لمستوى مرتفع من العنف في مرحلة التعليم الثانوي بوهران"

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي التالي:

- اختبار(One Sample T test)لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد والمتوسط الفرضي.

و قد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (spss) ما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول (71): يوضح الفروق بين المدرسون الذين يتعرضون من طرف التلاميذ لمستوى العنف في مرحلة التعليم الثانوي

المتغير	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
مستوى العنف	63	4.11	110.20	97.5	12.20	23.53	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

العنف من طرف التلاميذ: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمقياس العنف الذي يتعرض له المدرسون من طرف التلاميذ (110.20)، وبانحراف معياري (4.11) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (97.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (12.20)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ، t=23.53)، وعليه يتعرض المدرسون لمستوى مرتفع من العنف من طرف تلاميذهم.

جدول (72) : يوضح الفروق بين المدرسون الذين يتعرضون من طرف التلاميذ لأشكال العنف في مرحلة التعليم الثانوي

المتغير		عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
أشكال العنف	العنف الجسدي المادي	63	3.11	39.66	42.5	-3.33	8.49-	000
	العنف اللفظي	63	3.46	29.73	22.5	6.73	15.41	000
	العنف الرمزي	63	1.96	40.80	32.5	7.80	31.52	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة بكل شكل من أشكال العنف:

العنف الجسدي المادي: بلغ قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا الشكل (39.66)، وبانحراف معياري (3.11) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (42.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3.33-)، وهو

فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t = 8.49-)، وعليه عدم تعرض المدرسون للعنف الجسدي والمادي من طرف التلاميذ

العنف اللفظي: بلغ قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا الشكل (29.73)، وبانحراف معياري(3.46) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (22.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (6.73)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t =15.41)، وعليه يتعرض المدرسون للعنف اللفظي من طرف التلاميذ.

العنف الرمزي: بلغ قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا الشكل (40.80)، وبانحراف معياري (1.96) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (32.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (7.80)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t =31.52)، وعليه يتعرض المدرسون للعنف الرمزي من طرف التلاميذ.

1-3- عرض نتائج دراسة الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي : " يتبنى التلاميذ الاستراتجيات غير الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران ".

للتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث الأسلوب الاحصائي المتمثل في:

- اختبار(One Sample T test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد والمتوسط الفرضي.

وقد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (SPSS) ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (73): يوضح مستوى الاستراتيجيات التعامل لدى التلاميذ

المتغير	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
الاستراتيجيات	92	13.00	170.54	157.5	13.54	9.99	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

استراتيجيات التعامل من طرف التلاميذ: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمقياس استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف التلاميذ (170.54)، وبانحراف معياري (13.00) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (157.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (13.54)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ، t=9.99)، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل لمواجهة العنف من طرف الاساتذة .

الجدول (74): يوضح الفروق بين التلاميذ في تبني الاستراتيجيات التعامل مع العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي

المتغير		عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
استراتيجيات التعامل	فعالة	92	6.87	70.86	62	8.86	12.37	000
	غير فعالة	92	10.66	99.67	95	4.67	4.20	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول اعلاه يتبين لنا أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة للاستراتيجيات الفعالة المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف بلغت (70.86) ، وبانحراف معياري (6.87) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (62)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (8.86)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000، t=12.37) ، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل الفعالة لمواجهة العنف من طرف الاساتذة

في حين نجد ان المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة الاستراتيجيات غير الفعالة المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف بلغت (99.67)، وبانحراف معياري (10.66) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (95)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4.67)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =4.20) ،وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل غير الفعالة لمواجهة العنف من طرف الاساتذة.

الجدول (75): يوضح الفروق بين التلاميذ في تبني أبعاد استراتيجيات التعامل مع العنف الموجه من طرف مدرسيهم مرحلة التعليم الثانوي

المتغير		عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
الاستراتيجيات الفعالة	الدعم الاجتماعي	92	3.36	15.20	12.5	3.20	9.12	000
	حل المشكل	92	3.09	23.89	22.5	1.89	5.85	000
	اللجوء الى الدين	92	2.77	14.14	12.5	2.14	7.39	000
	الترفيه	92	3.75	17.63	15	2.63	6.72	000
الاستراتيجيات غير الفعالة	العدوانية	92	2.96	36.28	40	3.71-	12.02-	000
	لوم الذات	92	6.15	28.65	25	3.65	5.68	000
	بعد الانسحاب والهروب	92	6.15	34.73	30	4.73	7.38	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة بكل بعد من أبعاد الاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة التي يتبناها التلاميذ في مواجهة العنف من طرف المدرسون:

الاستراتيجيات الفعالة:

الدعم الاجتماعي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (15.20)، وبانحراف معياري (3.36) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (12.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3.20)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t =9.12)، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في الدعم الاجتماعي لمواجهة العنف من طرف مدرسيهم.

حل المشكل: لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (23.89)، وبانحراف معياري (3.09) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (22.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (1.89)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =5.85)، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في حل المشكل لمواجهة العنف من طرف مدرسيهم.

اللجوء الى الدين: لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (14.14)، وبانحراف معياري (2.77) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (12.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (2.14)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t = 7.39) وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في اللجوء الى الدين لمواجهة العنف من طرف مدرسيهم.

الترفيه : لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (17.63)، وبانحراف معياري (3.75) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (15)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (2.63)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t =6.72)، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في الترفيه لمواجهة العنف من طرف مدرسيهم.

الاستراتيجيات غير الفعالة:

العدوانية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (36.28)، وبانحراف معياري (2.96) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (40)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (-3.71)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =-12.02)، وعليه عدم تبني التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في العدوانية لمواجهة العنف من طرف مدرسيهم.

لوم الذات: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (28.65)، وبانحراف معياري (6.15) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (25)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3.65)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t = 5.68)، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في لوم الذات لمواجهة العنف من طرف مدرسيهم.

بعد الانسحاب والهروب: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (34.73)، وبانحراف معياري (6.15) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (30)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4.73)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t = 7.38)، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في الانسحاب والهروب لمواجهة العنف من طرف مدرسيهم.

1-3-2 مستويات استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين لم يظهر لديهم مستوى مرتفع لسلوكات عنف من طرف مدرسيهم :

من أجل التعرف على مستوى تبني استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين لم يتعرضوا لسلوكات العنف ومقارنة هذه الاستراتيجيات مع الاستراتيجيات الخاصة بالتلاميذ الذين تعرضوا لسلوكات العنف من طرف مدرسيهم قمنا باستخراج النتائج في الجدول التالي :

الجدول(76):يوضح مستوى استراتيجيات التعامل والاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة لدى التلاميذ اللذين لم يظهر لديهم مستوى مرتفع من التعرض لسلوكات العنف

المتغير	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
الاستراتيجيات التعامل بشكل عام	267	12.64	168.84	157.5	11.84	15.30	000
الاستراتيجيات الفعالة	267	6.38	70.52	62	8.52	21.81	000
الاستراتيجيات غير فعالة	267	10.09	98.32	95	3.32	5.37	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

استراتيجيات التعامل من طرف التلاميذ: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمقياس استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف التلاميذ (168.84)، وبانحراف معياري (12.64) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (157.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (11.84)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ، t=15.30)، وعليه يتبنى التلاميذ استراتيجيات التعامل لمواجهة العنف من طرف الاساتذة .

كما يتبين لنا أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة للاستراتيجيات الفعالة المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف بلغت (70.52)، وبانحراف معياري (6.38) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (62)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (8.52)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =21.81).

في حين نجد ان المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة الاستراتيجيات غير الفعالة المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف بلغت (98.32)، وبانحراف معياري (10.09) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (95)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3.32)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =5.37).

1-4- عرض نتائج دراسة الفرضية الرابعة:

منطوق الفرضية الرابعة :" يتبنى المدرسون الاستراتجيات الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران "

للتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث الأسلوب الاحصائي المتمثل في:

- اختبار (One Sample T test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط درجات الأفراد والمتوسط الفرضي.

وقد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (SPSS) ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (77): يوضح الفروق بين المدرسون في تبني استراتيجيات التعامل مع العنف الذي يتعرضون له من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي

المتغير		عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
الاستراتيجيات	الفعالة	63	14.36	86.92	77.5	8.92	4.93	000
	غير فعالة	63	6.54	56.12	52.5	3.12	3.79	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول يتبين لنا أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة للاستراتيجيات الفعالة المتبناة من طرف المدرس لمواجهة لعنف بلغت (86.92)، وبانحراف معياري (14.36) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (77.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (8.92)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000، t=4.93).

في حين نجد ان المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة الاستراتيجيات غير الفعالة المتبناة من طرف المدرس لمواجهة العنف بلغت (56.12)، وبانحراف معياري (6.54) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (52.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3.12)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000،t =3.79).

الجدول(78): يوضح الفروق بين المدرسون في تبني أبعاد الاستراتيجيات التعامل مع العنف الموجه نحوهم من طرف تلاميذهم مرحلة التعليم الثانوي

المتغير		عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
الاستراتيجيات الفعالة	الدعم الاجتماعي	63	4.05	19.92	17.5	1.92	3.75	000
	حل المشكل	63	7.96	38.65	12.5	3.65	3.63	0.001
	اللجوء الى الدين	63	3.38	14.47	35	1.47	3.45	0.001
	الترفيه	63	2.35	13.87	12.5	0.87	2.94	0.005
الاستراتيجيات غير الفعالة	العدوانية	63	4.99	17.22	22.5	-5.77	-9.17	000
	لوم الذات	63	3.22	19.73	15	4.73	11.62	000
	بعد الانسحاب والهروب	63	3.23	19.17	15	4.17	10.24	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة بكل بعد من أبعاد الاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة التي يتبناها المدرسون لمواجهة العنف:

الاستراتيجيات الفعالة:

الدعم الاجتماعي: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (19.92)، وبانحراف معياري (4.05) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (17.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (1.92)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =3.75).

حل المشكل: لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (38.65)، وبانحراف معياري (7.96) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (12.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (3.65)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 0.001 ،t =3.63).

اللجوء الى الدين: لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (14.47)، وبانحراف معياري (3.38) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (35)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (1.47)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 0.001 ،t = 3.45).

الترفيه : لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (13.87)، وبانحراف معياري (2.35) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (12.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (0.87)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 0.005 ،t =2.94).

الاسترتيجيات غير الفعالة:

العدوانية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (17.22)، وبانحراف معياري (4.99) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (22.5)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (5.77-)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t =9.17-).

لوم الذات: لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (19.73)، وبانحراف معياري (3.22) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (15)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4.73)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝= 000 ،t = 11.62).

بعد الانسحاب والهروب: لغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد (19.17)، وبانحراف معياري (3.23) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (15)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4.17)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t = 10.24).

الجدول(79):يوضح مستوى الاستراتيجيات التعامل والاستراتيجيات الفعالة وغير الفعالة لدى المدرسون الذين لم يتعرضو لسلوكات عنف من طرف تلاميذهم

المتغير	عدد أفراد العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط المتوقع	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	الدلالة
الاستراتيجيات	138	18.24	143.21	130	13.21	8.51	000
فعالة	138	15.19	85.63	77	8.63	6.67	000
غير فعالة	138	6.08	57.57	53	4.57	8.84	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

استراتيجيات التعامل من طرف المدرسون: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمقياس استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف الاساتذة (143.21)، وبانحراف معياري (18.24) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (130)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (13.21)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ، t=8.51)، وعليه يتبنى الاساتذة استراتيجيات التعامل لمواجهة العنف من طرف التلاميذ .

كما يتبين لنا أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة للاستراتيجيات الفعالة المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف بلغت (85.63)، وبانحراف معياري (15.19) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (77)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (8.63)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =6.67).

في حين نجد ان المتوسط الحسابي الملاحظ بالنسبة الاستراتيجيات غير الفعالة المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف بلغت (57.57)، وبانحراف معياري (6.08) وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط المتوقع والذي قيمته (53)، نجد أن الفرق بين المتوسطين بلغ (4.57)، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (∝=000 ،t =8.84).

1-7- عرض نتائج دراسة الفرضية الخامسة:

منطوق الفرضية الخامسة :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تبعاً (الجنس- التخصص) "

- للتحقق من صحة الفرضية تم تجزئة الفرضية تبعا لمتغيرات (الجنس– التخصص) حيث استخدم الباحث الأسلوب الاحصائي المتمثل في: اختبار (Independent Samples T test) للبحث في الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد (متوسطين مستقلين) و ذلك في كل من متغير (الجنس والتخصص)

وقد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (spss) كما هو موضح على النحو التالي.

*** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تبعاً (الجنس)**

الجدول رقم (80): يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير الجنس

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
استراتيجيات التعامل	ذكور	47	174.31	12.96	2.96	0.04
	إناث	45	166.60	11.94		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمستوى استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ لمواجهة العنف بالنسبة للذكور (174.31)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ (166.60)، وهما متباعدان لحد ما، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α = 0.04 ،t =2.96) وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتبناة لدى التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

الجدول رقم (81): يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) التلاميذ في مواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
الاستراتيجيات الفعالة	ذكور	47	71.91	7.35	1.50	0.13
	إناث	45	69.77	6.22		
الاستراتيجيات غير الفعالة	ذكور	47	102.40	9.67	2.58	0.01
	إناث	45	96.82	11.00		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة باستراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس على النحو التالي:

الاستراتيجيات الفعالة: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لاستراتيجيات التعامل الفعالة من طرف التلاميذ بالنسبة لذكور (71.91)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ (69.77)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α = 0.13 ،t =1.50)، وعليه عدم وجود فروق في مستوى الاستراتيجيات التعامل الفعالة المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس

الاستراتيجيات غير الفعالة : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لاستراتيجيات التعامل غير الفعالة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف بالنسبة لذكور (102.40)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ (96.82)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α =0.01 ،t = 2.58)، وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل غير الفعالة المتبناة لدى التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

الجدول رقم (82):يوضح الفروق في أبعاد استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير الجنس

	المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
الإستراتيجيات فعالة	طلب الدعم الاجتماعي	ذكور	47	15.70	3.30	1.45	0.15
		إناث	45	14.68	3.39		
	حل المشكل	ذكور	47	23.76	2.83	0.39-	0.69

	وضبط النفس	إناث	45	24.02	3.37		
	اللجوء الى الدين	ذكور	47	14.29	2.70	0.55	0.58
		إناث	45	13.97	2.87		
	الترفيه	ذكور	47	18.14	3.98	1.36	0.17
		إناث	45	17.08	3.46		
الاستراتيجيات غير الفعالة	العدوانية	ذكور	47	36.21	3.25	- 0.230	0.81
		إناث	45	36.35	2.66		
	لوم الذات	ذكور	47	30.02	6.60	2.22	0.02
		إناث	45	27.22	5.36		
	بعد الانسحاب والهروب	ذكور	47	36.17	5.84	2.33	0.02
		إناث	45	33.24	6.18		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة بكل بعد من ابعاد استراتيجيات التعامل مع العنف تبعا لمتغير الجنس:

الاستراتيجيات الفعالة:

طلب الدعم الاجتماعي : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للذكور (15.70)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر بـ (14.68)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.15، t =1.45) وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في طلب الدعم الاجتماعي لدى التلاميذ تبعا لمتغير.

حل المشكل وضبط النفس : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (23.76)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (24.02)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α = 0.09، t = -0.39)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في حل المشكل وضبط النفس لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس

اللجوء الى الدين: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للذكور (14.29)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (13.97)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α = 0.58، t = 0.55)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في اللجوء الى الدين لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.

الترفيه : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (18.14)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (17.08)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.17، t= 1.36)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في الترفيه لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس.

الاستراتيجيات غير الفعالة

العدوانية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (36.21)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (36.35)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α = 0.81، t= -0.23) ، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في العدوانية لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس

لوم الذات: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذ البعد بالنسبة لذكور (30.02)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (27.22)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن

(α =0.02 ،t = 2.22) ، وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في لوم الذات لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

بعد الانسحاب والهروب: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (36.17)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (33.24)، وهما متباعدان لحد ما، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α = 0.02 ،t =2.33-) وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في الانسحاب والهروب لدى التلاميذ تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور.

*** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تبعاً (التخصص):**

الجدول (83):يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير التخصص

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
الاستراتيجيات المواجهة	علمي	39	166.35	12.34	2.74-	0.007
	أدبي	53	173.62	12.71		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمستوى استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ لمواجهة العنف بالنسبة للعلميين (166.35)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (173.62)، وهما متباعدان لحد ما، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α = 0.007 ،t = 2.74-) وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص لصالح الادبيين.

الجدول رقم (84): يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) التلاميذ في مواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
الاستراتيجيات الفعالة	علمي	39	68.94	6.93	2.35-	0.02
	أدبي	53	72.28	6.53		
الاستراتيجيات غير الفعالة	علمي	39	97.41	10.58	1.76-	0.81
	أدبي	53	101.33	10.50		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة باستراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا للمتغير العلمي على النحو التالي:

الاستراتيجيات الفعالة: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لاستراتيجيات التعامل الفعالة من طرف التلاميذ بالنسبة للعلميين (68.94)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (28.72)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α =0.02 ،t =2.35-) وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل الفعال المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص لصالح الادبيين.

الاستراتيجيات غير الفعالة : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لاستراتيجيات التعامل غير الفعالة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف بالنسبة للعلميين (97.41)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (101.33)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.81 ،t =1.76-)

وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل غير الفعالة المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص

الجدول رقم (85): يوضح الفروق في أبعاد استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف التلاميذ تبعا لمتغير التخصص

	المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
الاستراتيجيات فعالة	طلب الدعم الاجتماعي	العلمي	39	14.58	3.29	1.51-	0.13
		الأدبي	53	15.66	3.38		
	حل المشكل وضبط النفس	العلمي	39	23.89	2.92	0.016	0.98
		الأدبي	53	23.88	3.24		
	اللجوء الى الدين	العلمي	39	14.10	2.93	0.11-	0.90
		الأدبي	53	14.16	2.67		
	الترفيه	العلمي	39	16.35	3.78	2.89-	0.005
		الأدبي	53	18.56	3.47		
الاستراتيجيات غير الفعالة	العدوانية	العلمي	39	35.97	2.34	0.85-	0.395
		الأدبي	53	36.50	2.35		
	لوم الذات	العلمي	39	27.87	5.74	1.04-	0.30
		الأدبي	53	29.22	6.44		
	بعد الانسحاب والهروب	العلمي	39	33.56	6.13	1.58-	0.11
		الأدبي	53	35.60	6.08		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة بكل بعد من ابعاد استراتيجيات التعامل مع العنف تبعا لمتغير العلمي:

الاستراتيجيات الفعالة:

طلب الدعم الاجتماعي : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للعلميين (14.58)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (15.66)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.13 ،t =-1.51)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في طلب الدعم الاجتماعي المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص

حل المشكل وضبط النفس : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للعلميين (23.89)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (23.88)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.98 ،t = 0.016)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في حل المشكل وضبط النفس المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص

اللجوء الى الدين: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للعلميين (14.10)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (14.16)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.90 ،t =-0.11)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في اللجوء الى الدين المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص

الترفيه : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للعلميين (16.35)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (18.56)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن

(α = 0.005 ،t =2.89-) ، وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في الترفيه المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص وذلك لصالح الأدبيين

الاستراتيجيات غير الفعالة

العدوانية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للعلميين (35.97)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (36.50)، وهما متقاربان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.39 ،t =0.85-) وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في العدوانية المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص

لوم الذات: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذ البعد بالنسبة للعلميين (27.87)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (29.22)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.30 ،t =1.04-) وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في لوم الذات المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص

بعد الانسحاب والهروب: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للعلميين (33.56)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للأدبيين المقدر (35.60)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α =0.11 ،t =1.58-)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في الانسحاب والهروب المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص.

1-6- عرض نتائج دراسة الفرضية السادسة:

منطوق الفرضية السادسة :" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس– الأقدمية) "

للتحقق من صحة الفرضية تم تجزئة الفرضية تبعا لمتغيرات (الجنس– الأقدمية) حيث استخدم الباحث الأسلوبين الاحصائيين المتمثلين في:

- اختبار (Independent Samples T test) للبحث في الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد (متوسطين مستقلين) و ذلك في كل من متغير (الجنس)

- اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) للبحث في الفروق بين درجات مجموعات من الأفراد وذلك حسب المتغير الأقدمية.

وقد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (spss) كما هو موضح على النحو التالي:

*** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تبعاً (الجنس)**

الجدول رقم (86): يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل مع العنف لدى المدرسون تبعا لمتغير الجنس

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
استراتيجيات المواجهة	ذكور	29	135.10	9.61	-3.70	000
	إناث	34	151.02	21.33		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لمستوى استراتيجيات التعامل لدى المدرسون لمواجهة العنف بالنسبة للذكور (135.10)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر-

(151.02)، وهما متباعدان لحد ما، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α =000 ،t = 3.70-) وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل لدى المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث

الجدول رقم (87): يوضح الفروق في مستوى استراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) المدرسون في التعامل مع سلوكات العنف تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
استراتيجيات الفعالة	ذكور	29	81	7.16	-3.24	0.002
	إناث	34	91.97	16.93		
استرتيجيات غير فعالة	ذكور	29	53.37	5.12	-3.31	0.002
	إناث	34	58.47	6.76		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة باستراتيجيات التعامل (الفعالة وغير الفعالة) من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس على النحو التالي:

الاستراتيجيات الفعالة: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لاستراتيجيات التعامل الفعالة من طرف المدرسون بالنسبة لذكور (81)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (91.97)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α = 0.002 ،t =3.24-) وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل الفعالة المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث

الاستراتيجيات غير الفعالة : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لاستراتيجيات التعامل غير الفعالة من طرف المدرسون لمواجهة العنف بالنسبة لذكور (53.37)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (

58.47)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α = 0.002 ،t = 3.31-)، وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل غير الفعالة المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث

الجدول رقم (88):يوضح الفروق في أبعاد استراتيجيات التعامل مع العنف من طرف المدرسون تبعا لمتغير الجنس

	المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(T)	Sig
الاستراتيجيات فعالة	طلب الدعم الاجتماعي	ذكور	29	18.68	3.36	-2.72	0.008
		إناث	34	20.97	4.34		
	حل المشكل وضبط النفس	ذكور	29	35.27	4.57	-0.35	0.725
		إناث	34	41.52	9.10		
	اللجوء الى الدين	ذكور	29	13.27	2.16	-3.35	0.001
		إناث	34	15.50	3.90		
	الترفيه	ذكور	29	13.75	2.21	-3.24	0.002
		إناث	34	13.97	2.49		
الاستراتيجيات غير الفعالة	العدوانية	ذكور	29	16.20	4.29	-1.50	0.138
		إناث	34	18.08	5.44		
	لوم الذات	ذكور	29	19.10	3.08	-1.43	0.156
		إناث	34	20.26	3.29		
	بعد الانسحاب والهروب	ذكور	29	18.06	1.96	-2.3	0.01
		إناث	34	20.11	3.79		

من خلال الجدول أعلاه يمكن أن نستخرج جملة من القراءات المتعلقة بكل بعد من ابعاد استراتيجيات التعامل مع العنف تبعا لمتغير الجنس:

الاستراتيجيات الفعالة:

طلب الدعم الاجتماعي : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة للذكور (18.68)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (20.97)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α = 0.008 ،t = 2.72-) وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في طلب الدعم الاجتماعي المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث

حل المشكل وضبط النفس : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (35.27)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (41.52)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α = 0.725 ،t = 0.35-)، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في حل المشكل وضبط النفس المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس

اللجوء الى الدين: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (13.27)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (15.50)، وهما متباعدان لحد ما، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α =0.001 ،t = 3.35-)، وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في اللجوء الى الدين المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث

الترفيه : بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (13.75)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدر (13.97)، وهما متقاربان لحد ما، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α =

0.002 ،t = 3.24-)، وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في الترفيه المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث

الاستراتيجيات غير الفعالة

العدوانية: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (16.20)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدرب (18.08)، وهما متباعدان لحد ما ، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α = 0.138 ،t =1.50-) ، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في العدوانية المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس

لوم الذات: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذ البعد بالنسبة لذكور (19.10)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدرب (20.26)، وهما متقاربان لحد ما، وهو فرق غير دال إحصائياً حيث أن (α = 0.156 ،t =1.43-) ، وعليه عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في لوم الذات المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس

بعد الانسحاب والهروب: بلغت قيمة المتوسط الحسابي الملاحظ لهذا البعد بالنسبة لذكور (18.06)، وعند مقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الحسابي للإناث المقدرب (20.11)، وهما متباعدان لحد ما، وهو فرق دال إحصائياً حيث أن (α =0.01 ،t =2.3-)، وعليه وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في الانسحاب والهروب المتبناة من طرف المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

*** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات التعامل لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تبعاً (الأقدمية)**

الجدول (89): يوضح الفروق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات تعامل المدرسون مع العنف حسب الأقدمية

خصائص الدرجات	الاقدمية في العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
	أقل من 5سنوات	23	153.43	19.86	115	180
	ما بين6 -15 سنة	19	131.21	12.62	105	156
	من16 سنة فما فوق	21	144.33	15.61	120	181

التباين في الدرجات على مقياس استراتيجيات التعامل	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	DF	F	Sig
	بين المجموعات	5151.79	2575.8	2	9.40	000
	داخل الجموعات	16431.4	273.85	60		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

تستوقفنا الأرقام الموجودة في الجدول أعلاه عند قيم المتوسط الحسابي والتي تكشف عن استراتيجيات التعامل المتبناة لدى المدرسون حسب الفئات الأقدمية المعتمدة في هذه الدراسة حيث نجد تفاوتا واضحا بين هذه الفئات على الرغم من وجود استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف المدرسون ، فنجد المتوسط الحسابي للفئة الأولى (153.43) هو الأكبر يليه متوسط الفئة الثالثة أكثر اقدمية (144.33) وفي الأخير الفئة الثانية (131.21) ، ويمكن إرجاع تبني استراتيجيات التعامل من طرف المدرسون انخفاض لدى فئة أقل اقدمية إلى زيادة تبني استراتيجيات التعامل لمواجهة العنف.

وبالعودة إلى اختبار صحة هذه الفرضية فقد بينت قيمة F (9.40) أنها دالة إحصائيا وهذا لأن قيمة sig(000) أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.01) مما يدل عن وجود اختلاف دال إحصائي في استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف المدرسون تبعا لمتغير الاقدمية .

ونظرا لوجود اختلاف ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعات وحيث أن الأسلوب المستخدم في التحليل للكشف عن وجود فروق كان أسلوب الإحصائي التحليل التباييني (ANOVA) فقد تم استخدام أسلوب Tukey كتحليل لاحق للتأكد من مدى الفروق بين المجموعات وهو أسلوب يستخدم بعد استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كما يلي :

الجدول (90) : يوضح اختبار Tukey للفروق بين المجموعات

اقدمية (أ)	اقدمية (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ) و (ب)	الخطأ المعياري	Sig.	عامل الثقة 95 %	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
اقل من 5 س	بين 6و 15س	22,22426*	5,13035	,000	9,8949	34,5536
	اكثر من 16 س	9,10145	4,99477	,171	-2,9021	21,1050
بين 6و 15س	اقل من 5 س	-22,22426*	5,13035	,000	-34,5536	-9,8949
	اكثر من 16 س	-13,12281*	5,23970	,039	-25,7149	-,5307
اكثر من 16 س	اقل من 5 س	-9,10145	4,99477	,171	-21,1050	2,9021
	بين 6و 15س	13,12281*	5,23970	,039	,5307	25,7149

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروق بين المجموعات ذات دلالة إحصائية حيث نجد أن هناك دلالة إحصائية لصالح بعض المجاميع فهناك دلالة إحصائية بين أقل من 5 سنوات اقدمية وبين6 و 15 سنة حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطات (22.22) و (α= 0.00) وذلك لصالح أقل من 5 سنوات أقدمية، في حين عدم وجود فروق بين اقل من 5 سنوات اقدمية وأكثر من 16 سنة أقدمية بينما وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أكثر من 16 سنة و بين 6 و15 سنة أقدمية حيث بلغ الفرق بين المتوسطات (13.12) و (α= 0.039) وذلك لصالح أكثر من 16 سنة خبرة

الجدول (91): يوضح الفروق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعامل (الفعالة) المدرسون للعنف حسب الأقدمية

خصائص الدرجات	الاقدمية في العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة	نسبة مجموع الدرجات	النسبة
	أقل من 5سنوات	23	93.39	15.93	60	118	%	%
	ما بين 6-15سنة	19	77.89	9.95	58	99	%	%
	من16 سنة فما فوق	21	88.00	12.00	69	120	%	%

التباين في الدرجات على مقياس الاستراتيجيات الفعالة	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	DF	F	Sig
	بين المجموعات	2535.3	1267.6	2	7.41	0.00
	داخل الجموعات	10253.2	170.88	60		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

تستوقفنا الأرقام الموجودة في الجدول أعلاه عند قيم المتوسط الحسابي والتي تكشف عن استراتيجيات التعامل الفعال المتبناة لدى المدرسون حسب الفئات الأقدمية المعتمدة في هذه الدراسة حيث نجد تفاوتا واضحا بين هذه الفئات

على الرغم من وجود استراتيجيات التعامل الفعالة المتبناة من طرف المدرسون ، فنجد المتوسط الحسابي للفئة الأولى (93.39) هو الأكبر يليه متوسط الفئة الثالثة أكثر اقدمية (88.00) وفي الأخير الفئة الثانية (77.89) ، ويمكن إرجاع تبني استراتيجيات التعامل الفعال من طرف المدرسون انخفاض لدى فئة أقل اقدمية إلى زيادة تبني استراتيجيات التعامل الفعال لمواجهة العنف.

وبالعودة إلى اختبار صحة هذه الفرضية فقد بينت قيمة F (7.41) أنها دالة إحصائيا وهذا لأن قيمة sig(000) أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.01) مما يدل عن وجود اختلاف دال إحصائي في استراتيجيات التعامل الفعال المتبناة من طرف المدرسون تبعا لمتغير الاقدمية ومن أجل المقارنة بين فئات الأقدمية تم الاعتماد على المقاربات البعدية

ونظرا لوجود اختلاف ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعات وحيث أن الأسلوب المستخدم في التحليل للكشف عن وجود فروق كان أسلوب الإحصائي التحليل التباييني (ANOVA) فقد تم استخدام أسلوب Tukey كتحليل لاحق للتأكد من مدى الفروق بين المجموعات وهو أسلوب يستخدم بعد استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كما يلي :

الجدول (92) : يوضح اختبار tukey للفروق بين المجموعات

اقدمية (أ)	اقدمية (ب)	الفرق بين المتوسطات (أ) و (ب)	الخطأ المعياري	Sig.	عامل الثقة 95%	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
اقل من 5 س	بين 6و 15س	15,49657*	4,05265	,001	5,7572	25,2360
	اكثر من 16 س	5,39130	3,94556	,365	-4,0907	14,8733
بين 6و 15س	اقل من 5 س	-15,49657*	4,05265	,001	-25,2360	-5,7572

	اكثر من 16 س	-10,10526*	4,13903	,046	-20,0523	-,1583
اكثر من 16 س	اقل من 5 س	-5,39130	3,94556	,365	-14,8733	4,0907
	بين 6و 15س	10,10526*	4,13903	,046	,1583	20,0523

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروق بين المجموعات ذات دلالة إحصائية حيث نجد أن هناك دلالة إحصائية لصالح بعض المجاميع فهناك دلالة إحصائية بين أقل من 5 سنوات اقدمية وبين6 و 15 سنة حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطات (15.49) و (α= 0.001) وذلك لصالح أقل من 5 سنوات أقدمية، في حين عدم وجود فروق بين اقل من 5 سنوات اقدمية وأكثر من 16 سنة أقدمية بينما وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أكثر من 16 سنة و بين 6 و15 سنة أقدمية حيث بلغ الفرق بين المتوسطات (10.10) و (α= 0.046) وذلك لصالح أكثر من 16 سنة خبرة

الجدول (93): يوضح الفروق في الدرجة الكلية لاستراتيجيات التعامل (غير الفعالة) المدرسون للعنف حسب الأقدمية

	الاقدمية في العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة
خصائص الدرجات	أقل من 5سنوات	23	93.39	15.93	60	118
	ما بين 6-15سنة	19	77.89	9.95	58	99
	من16 سنة فما فوق	21	88.00	12.00	69	120

التباين في الدرجات على مقياس	التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	DF	F	Sig

الاستراتيجيات الفعالة	بين المجموعات	2535.3	1267.6	2	7.41	0.00
	داخل الجموعات	10253.2	170.88	60		

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

تستوقفنا الأرقام الموجودة في الجدول أعلاه عند قيم المتوسط الحسابي والتي تكشف عن استراتيجيات التعامل غير الفعال المتبناة لدى المدرسون حسب الفئات الأقدمية المعتمدة في هذه الدراسة حيث نجد تفاوتا واضحا بين هذه الفئات على الرغم من وجود استراتيجيات التعامل الفعالة المتبناة من طرف المدرسون ، فنجد المتوسط الحسابي للفئة الأولى (59.52) هو الأكبر يليه متوسط الفئة الثالثة أكثر اقدمية (55.71) وفي الأخير الفئة الثانية (52.47) ، ويمكن إرجاع تبني استراتيجيات التعامل غير الفعال من طرف المدرسون انخفاض لدى فئة أقل اقدمية إلى زيادة تبني استراتيجيات التعامل غير الفعال لمواجهة العنف.

وبالعودة إلى اختبار صحة هذه الفرضية فقد بينت قيمة F (7.34) أنها دالة إحصائيا وهذا لأن قيمة sig(000) أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.01) مما يدل عن وجود اختلاف دال إحصائي في استراتيجيات التعامل غير الفعال المتبناة من طرف المدرسون تبعا لمتغير الاقدمية ومن أجل المقارنة بين فئات الأقدمية تم الاعتماد على المقاربات البعدية

ونظرا لوجود اختلاف ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعات وحيث أن الأسلوب المستخدم في التحليل للكشف عن وجود فروق كان أسلوب الإحصائي التحليل التباييني (ANOVA) فقد تم استخدام أسلوب Tukey كتحليل لاحق للتأكد من مدى الفروق بين المجموعات وهو أسلوب يستخدم بعد استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج كما يلي :

الجدول (94) : يوضح اختبار Tukey للفروق بين المجموعات

اقدمية (أ)	اقدمية (ب)	الفرق بين	الخطأ المعياري	Sig.	عامل الثقة 95%

		المتوسطات (أ) و (ب)			الحد الأدنى	الحد الأعلى
اقل من 5 س	بين 6و 15س	7,04805*	1,84833	,001	2,6061	11,4900
	اكثر من 16 س	3,80745	1,79949	,095	-,5171	8,1320
بين 6و 15س	اقل من 5 س	-7,04805*	1,84833	,001	-11,4900	-2,6061
	اكثر من 16 س	-3,24060	1,88773	,207	-7,7772	1,2960
اكثر من 16 س	اقل من 5 س	-3,80745	1,79949	,095	-8,1320	,5171
	بين 6و 15س	3,24060	1,88773	,207	-1,2960	7,7772

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن هناك فروق بين المجموعات ذات دلالة إحصائية حيث نجد أن هناك دلالة إحصائية لصالح بعض المجاميع فهناك دلالة إحصائية بين أقل من 5 سنوات اقدمية وبين6 و 15 سنة حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطات (7.04) و (α= 0.001) وذلك لصالح أقل من 5 سنوات أقدمية، في حين عدم وجود فروق بين اقل من 5 سنوات اقدمية وأكثر من 16 سنة أقدمية كما لا توجود فروق ذات دلالة احصائية بين أكثر من 16 سنة و بين 6 و15 سنة أقدمية.

1-7- عرض نتائج دراسة الفرضية السابعة

منطوق الفرضية السابعة :" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له التلاميذ من طرف مدرسيهم و استراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران."

للتحقق من صحة الفرضية استخدم الباحث الأسلوب الاحصائي المتمثل في:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson) و ذلك للإيجاد العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي واستراتجيات التعامل

وقد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (SPSS) ما هو موضح في الجدول التالي :

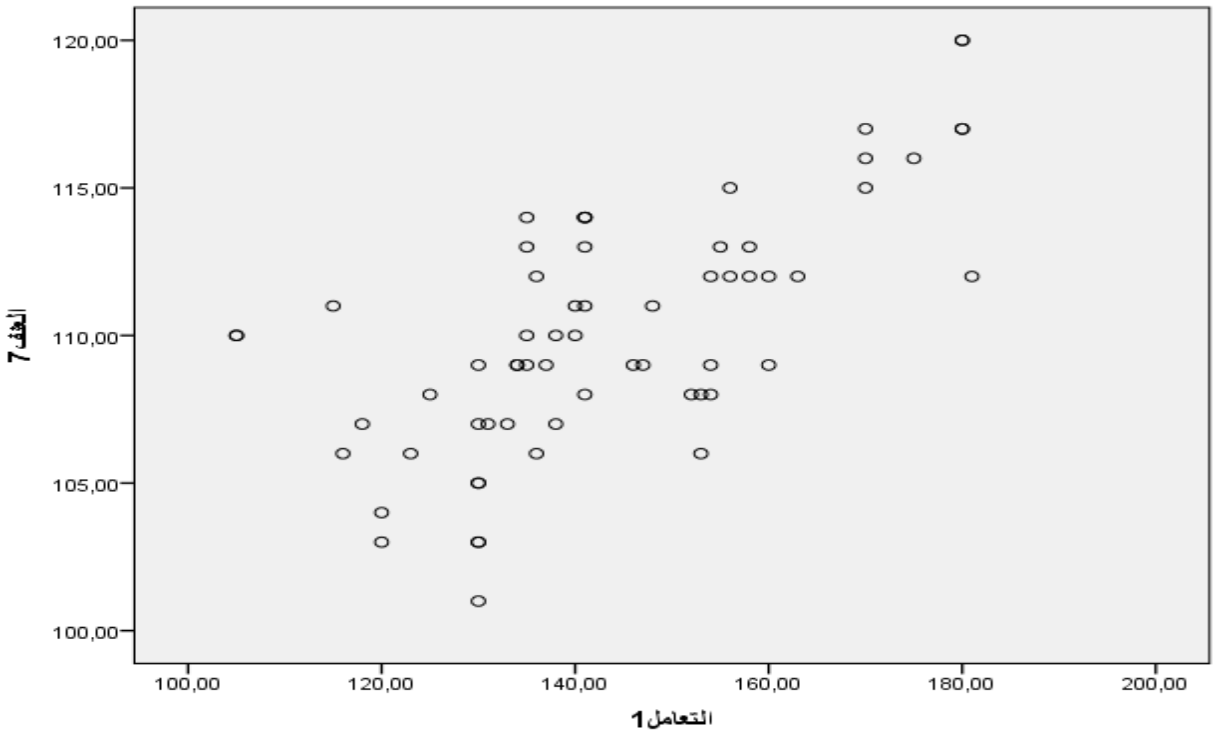
الجدول رقم (95): معامل ارتباط بين مقياس العنف ومقياس استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ

المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig
العنف	92	0.54	0000
الاستراتيجيات التعامل			

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

تكشف قراءة الأرقام الواردة في الجدول أعلاه عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند المستويين(0.05 و 0.01) بين العنف واستراتيجيات التعامل مع أن الباحث اعتمد على المستوى (0,05) الذي يعتبر الأنسب في البحوث الاجتماعية ، وتتمثل قيمة معامل الارتباط (0.54) وهو ارتباط موجب ومتوسط وهذا معناه أنه كلما تعرض التلاميذ للعنف زاد تبنيهم لاستراتيجيات التعامل وهذا ما يمكن توضيحه بمخطط إنتشار الدرجات الوارد في

الشكل رقم (03).



وبناءً على ما سبق يمكن القول أن منطوق الفرضية قد تحقق وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة .

الجدول رقم (96): معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للعنف واستراتيجيات التعامل (الفعالة /غير الفعالة) لدى التلاميذ

	استراتيجيات المواجهة				
	استراتيجيات المواجهة الفعالة			استراتيجيات المواجهة غير الفعالة	
المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig
العنف	92	0.38	000	0.41	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط بين العنف واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت (0.38) وهي دالة احصائية وعليه وجود علاقة موجبة متوسطة , في حين نجد قيمة معامل ارتباط للعلاقة بين العنف واستراتيجيات التعامل غير فعالة قد بلغت (0.41) وهي دالة احصائيا وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة

الجدول رقم (97):معامل ارتباط بين أشكال العنف والدرجة الكلية لاستراتيجيات التعامل لدى التلاميذ

		استراتيجيات التعامل		
	المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig
أشكال العنف	العنف الجسدي المادي	92	0.18	0.8
	العنف اللفظي	92	0.3	0.003
	العنف الرمزي	92	0.35	0000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة الارتباط بين بعد العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل قد بلغت (0.18) وهي غير دالة حيث بلغت الدلالة (α = 0.8) وعليه عدم وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل، في حين نجد ان قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل قد بلغت (0.3) وهي دالة احصائيا عند (α=0.003) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ، أما العلاقة بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل قد بلغت قيمة الارتباط (0.35) وهي دالة احصائيا عند (α= 0000) وعليه وجود علاقة موجبة ومتوسطة.

الجدول رقم (98): يوضح معامل الارتباط بين أشكال العنف و استراتيجيات التعامل (الفعالة / غير الفعالة) لدى التلاميذ

	استراتيجيات التعامل

		استراتيجيات التعامل الفعالة			استراتيجيات التعامل غير الفعالة	
	المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig
أشكال العنف	الجسدي	92	0.13	0.19	0.13	0.20
	اللفظي	92	0.22	0.03	0.23	0.02
	الرمزي	92	0.24	0.01	0.22	0.008

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت (0.13) وهي غير دالة حيث بلغت الدلالة (α = 0.19) وعليه عدم وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل الفعالة، في حين نجد ان قيمة معامل الارتباط بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة قد بلغت (0.13) وهي غير دالة حيث بلغت الدلالة (α = 0.20) وعليه عدم وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة، أما العلاقة بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.22) وهي دالة احصائيا عند (α=0.003) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ، بينما نجد قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة قد بلغت (0.23) وهي دالة احصائيا عند (α=0.02) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة، أما العلاقة بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت قيمة الارتباط (0.24) وهي دالة احصائيا عند (α= 0.01) وعليه وجود علاقة موجبة ضعيفة، في حين نجد ان قيمة معامل الارتباط بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة قد بلغت (0.22) وهي دالة احصائيا عند (α= 0.008) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة.

الجدول رقم (99): يوضح معامل الارتباط بين أشكال العنف و ابعاد استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ

		أشكال العنف					
		العنف الجسدي		العنف اللفظي		العنف الرمزي	
	المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig
استراتيجيات التعامل الفعالة	طلب الدعم الاجتماعي	92	0.16	0.11	0.63	0.55	0.14	0.18
	حل المشكل وضبط النفس	92	0.05-	0.57	0.04	0.65	0.003-	0.97
	اللجوء الى الدين	92	0.11	0.26	0.16	0.12	0.06-	0.56
	الترفيه	92	0.06	0.53	0.19	0.06	0.37	0000
استراتيجيات التعامل غير الفعالة	العدوانية	92	0.03	0.72	0.18-	0.07	0.05-	0.58
	لوم الذات	92	0.10	0.33	0.20	0.05	0.23	0.24
	بعد الانسحاب والهروب	92	0.11	0.29	0.29	0.004	0.27	0.009

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن ان نستخرج القراءات العلاقة بين أشكال العنف وأبعاد استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ حيث نجد أن العلاقة بين العنف الجسدي وكل أبعاد استراتيجيات التعامل غير ارتباطية وهذا ما تكشف عليه الدلالة حيث أن (α اكبر من 0.005) في حين نجد أن قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي وأبعاد

استراتيجيات التعامل كل من (لوم الذات والانسحاب) قد بلغت على التوالي (0.20 و 0.29) وهي علاقة موجبة ضعيفة ، أما العلاقة بين العنف اللفظي وباقي أبعاد استراتيجيات التعامل فهي غير دالة مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية ، أما قيمة الارتباط R بين العنف الرمزي وابعاد استراتيجيات التعامل كل من (الترفيه، الانسحاب) قد بلغت على التوالي (0.37 و 0.27) وهي دالة على التوالي (000 ، 0.009) وهي علاقة متوسطة بالنسبة للترفيه وعلاقة موجبة ضعيفة بالنسبة للانسحاب، في حين عدم وجود علاقة بين العنف الرمزي وباقي الابعاد.

1-10- عرض نتائج دراسة الفرضية الثامنة:

منطوق الفرضية الثامنة :" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له المدرسون من طرف تلاميذهم واستراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران."

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث أسلوب الاحصائي : معامل الارتباط بيرسون (Pearson) وذلك للإيجاد العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي واستراتجيات التعامل.

وقد أسفرت النتائج وفق برنامج (spss) على ما يلي :

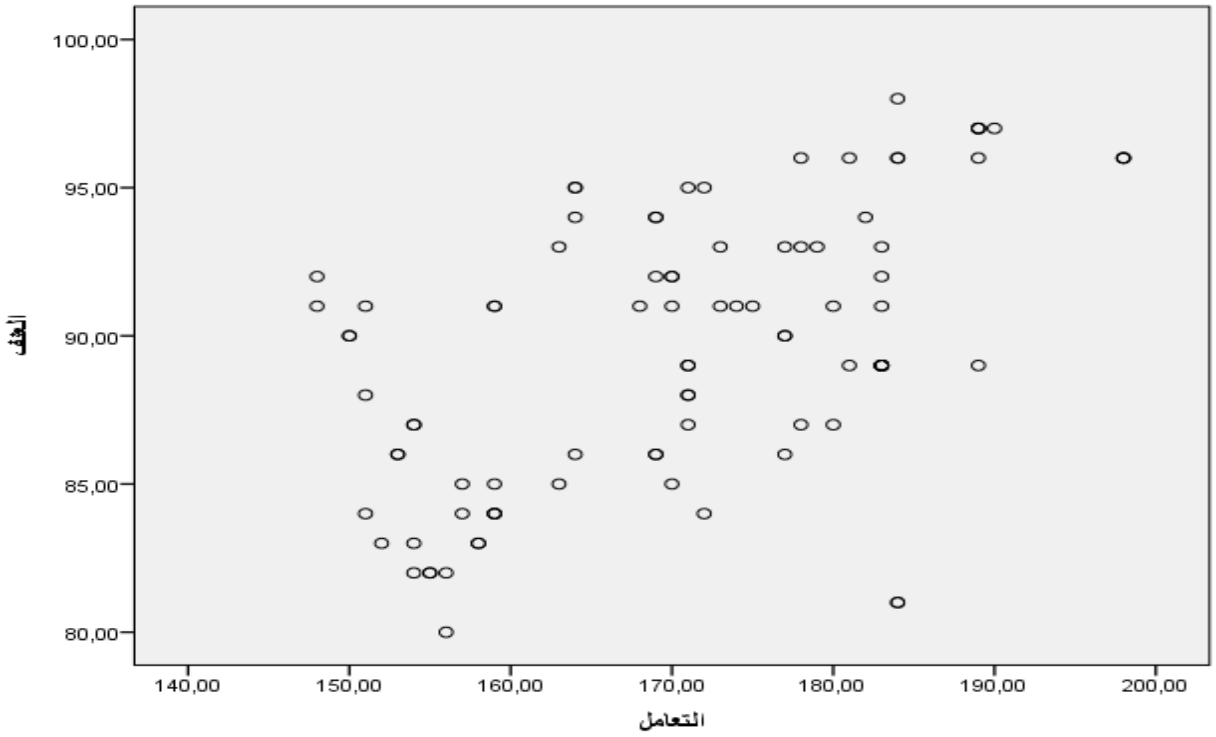
الجدول رقم (100): معامل ارتباط بين مقياس العنف ومقياس استراتيجيات المواجهة لدى المدرسون

المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig
العنف	63	0.685	000
الاستراتيجيات التعامل			

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

تكشف قراءة الأرقام الواردة في الجدول أعلاه عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند المستويين(0.05 و 0.01) بين العنف واستراتيجيات التعامل مع أن الباحث اعتمد على المستوى (0,05) الذي يعتبر الأنسب في البحوث الاجتماعية ؛ وتتمثل قيمة معامل الارتباط (0.68) وهو ارتباط قوي ومتوسط وهذا معناه أنه كلما تعرض

المدرسون للعنف زاد تبنيهم لاستراتيجيات التعامل وهذا ما يمكن توضيحه بمخطط إنتشار الدرجات الوارد في الشكل رقم (04).



وبناءً على ما سبق يمكن القول أن منطوق الفرضية قد تحقق وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة .

الجدول رقم (101): معامل ارتباط بين الدرجة الكلية للعنف واستراتيجيات التعامل (الفعالة /غير الفعالة) لدى المدرسون

	استراتيجيات المواجهة				
	استراتيجيات المواجهة الفعالة		استراتيجيات المواجهة غير الفعالة		
المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig
العنف	63	0.653	000	0.553	000

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط بين العنف واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت (0.65) وهي دالة احصائية وعليه وجود علاقة موجبة متوسطة, في حين نجد قيمة معامل ارتباط للعلاقة بين العنف واستراتيجيات التعامل غير فعالة قد بلغت (0.55) وهي دالة احصائيا وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة

الجدول رقم (102):معامل ارتباط بين أشكال العنف والدرجة الكلية لاستراتيجيات المواجهة لدى المدرسون

		استراتيجيات التعامل		
	المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig
أشكال العنف	العنف الجسدي	63	0.263	0.8
	العنف اللفظي	63	0.338	0.007
	العنف الرمزي	63	0.421	0.03

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة الارتباط بين بعد العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل قد بلغت (0.26) وهي غير دالة حيث بلغت الدلالة (α = 0.8) وعليه عدم وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل، في حين نجد ان قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل قد بلغت (0.33) وهي دالة احصائيا عند (α=0.007) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة، أما العلاقة بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل قد بلغت قيمة الارتباط (0.42) وهي دالة احصائيا عند (α= 0.03) وعليه وجود علاقة موجبة ومتوسطة .

الجدول رقم (103): يوضح معامل الارتباط بين أشكال العنف و استراتيجيات المواجهة (الفعالة / غير الفعالة) لدى المدرسون

		استراتيجيات المواجهة				
		استراتيجيات المواجهة الفعالة			استراتيجيات المواجهة غير الفعالة	
	المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig
أشكال العنف	الجسدي	63	0.217	0.087	0.254	0.045
	اللفظي	63	0.354	0.004	0.226	0.075
	الرمزي	63	0.398	0.01	0.357	0.004

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت (0.21) وهي دالة حيث بلغت الدلالة (α = 0.087) وعليه وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل الفعالة موجبة ضعيفة، في حين نجد ان قيمة معامل الارتباط بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة قد بلغت (0.25) وهي دالة حيث بلغت الدلالة (α = 0.045) وعليه وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة موجبة وضعيفة، أما العلاقة بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.35) وهي دالة احصائيا عند (α=0.004) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة ، بينما نجد قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة قد بلغت (0.22) وهي غير دالة احصائيا عند (α=0.075) وعليه عدم وجود علاقة ارتباطية ، أما العلاقة بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت قيمة الارتباط (0.39) وهي دالة احصائيا عند (α= 0.01) وعليه وجود

علاقة موجبة متوسطة ، في حين نجد ان قيمة معامل الارتباط بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة قد بلغت (0.35) وهي دالة احصائيا عند (α= 0.004) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة .

الجدول رقم (104): يوضح معامل الارتباط بين أشكال العنف و ابعاد استراتيجيات المواجهة لدى المدرسون

		أشكال العنف					
		العنف الجسدي		العنف اللفظي		العنف الرمزي	
	المتغير	العدد	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig	قيمة معامل الارتباط R	Sig
استراتيجيات المواجهة الفعالة	طلب الدعم الاجتماعي	63	0.185	0.146	0.119	0.353	0.305	0.015
	حل المشكل وضبط النفس	63	0.191	0.085	0.396	0.001	0.424	0.001
	اللجوء الى الدين	63	0.218	0.133	0.337	0.007	0.343	0.005
	الترفيه	63	0.045	0.728	0.132	0.301	-0.03	0.817
استراتيجيات المواجهة غير الفعالة	العدوانية	63	-0.073	0.571	0.007	0.955	0.121	0.345
	لوم الذات	63	0.326	0.009	0.136	0.288	0.198	0.121
	بعد	63	0.300	0.17	0.309	0.014	0.337	0.007

	الانسحاب والهروب							

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v23)

من خلال الجدول أعلاه يمكن ان نستخرج القراءات العلاقة بين أشكال العنف وأبعاد استراتيجيات التعامل لدى المدرسون حيث نجد أن العلاقة بين العنف الجسدي وبعد لوم الذات قد بلغت (0.32) وعي علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ، في حين عدم وجود علاقة ارتباطية بين العنف الجسدي وباقي الابعاد حيث أن (α اكبر من 0.005) ، في حين نجد أن قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي وأبعاد استراتيجيات التعامل كل من (حل المشكل واللجوء الى الدين والانسحاب) قد بلغت على التوالي (0.39 و 0.33و 0.30) وهي علاقة ارتباطية موجبة متوسطة باستثناء بعد الانسحاب فهي علاقة موجبة ضعيفة ، أما العلاقة بين العنف اللفظي وباقي أبعاد استراتيجيات التعامل فهي غير دالة مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية ، أما قيمة الارتباط R بين العنف الرمزي وابعاد استراتيجيات التعامل كل من (طلب الدعم الاجتماعي و حل المشكل واللجوء الى الدين والانسحاب) قد بلغت على التوالي (0.30 و 0.42 و 0.34 و 0.33) وهي دالة على التوالي (0.015 و 0.001 و 0.005و 0.007) وهي علاقة موجبة ومتوسطة باستثناء العلاقة مع طلب الدعم الاجتماعي فهي موجبة وضعيفة ، في حين عدم وجود علاقة بين العنف الرمزي وباقي الابعاد.

الفصل السابع

تمهيد

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- مناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- مناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

خاتمة

تمهيد:

بعد عرض لنتائج تساؤلات وفرضيات الدراسة في الفصل السادس سوف نحاول في هذا الفصل تفسير ومناقشة هذه النتائج في ضوء التراث النظري والدراسات السابقة والمشابهة وكذا طبيعة عينة الدراسة.

وقبل الانطلاق في مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الحالية، يشير الباحث أنه لم يتمكن من الحصول على أي دراسة فرقية أو علائقية تتعلق بعلاقة العنف باستراتيجيات التعامل حسب اطلاعه ،إ ذ أن أغلب ما وجد من دراسات كانت عبارة عن علاقات بين الاستراتيجيات و المواقف التي تسبب ضغوطا نفسية و التي يتعرض لها كل من التلميذ و المدرس في بيئتهم المدرسية، و باعتبار أن العنف اشد أنواع الضغوط و المواقف الضاغطة و الأزمات كما اشرنا مسبقا و حسب بعض الباحثين الذين أشاروا إلى ذلك في دراساتهم ، و التي سيتم الاستناد على بعضها في هذا الفصل من أجل مناقشة وتفسير النتائج.

1-1- مناقشة نتائج دراسة الفرضية الأولى:

من الملاحظ حسب نتائج الدراسة أن أكثر أشكال العنف الممارسة من طرف المدرسون على تلاميذ التعليم الثانوي بولاية وهران تجلت في العنف اللفظي، ثم الرمزي، في إطار ضعف العنف الجسدي المادي، في ذات السياق ورد في دراسة "بن حرز الله" أن المعلمين وبالرغم من سن القوانين التي تحظر استخدام كل أشكال العنف في الوسط المدرسي، إلا أنهم لا يزالون يستخدمونه ضد التلاميذ على نطاق واسع، وأن هذا العنف الممارس ينتج عنه عنف مضاد من طرف التلاميذ.

وهذا ما يحول الأنظار حول الأخطاء التي يقع فيها بعض المدرسون في إطار إدارة الصف الدراسي وفي ظل القوانين التي تفرضها وزارة التربية والتي تمنع من خلالها جميع أشكال العنف الممارسة ضد التلاميذ مثل ذلك ما ورد عن النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية (2012) التي تطرقت إلى العنف البدني واللفظي في الوسط المدرسي بناء على المادة 21 من القانون التوجيهي للتربية (2008) والمنشور رقم 23 المؤرخ في 20 ماي 1984 المتعلق بضرب التلاميذ، والقرار

رقم 171/2 المؤرخ في 01جوان 1992 المتعلق بمنع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية، حيث أكدت مرة أخرى على كونه ظاهرة سلبية، تنجر عنها عواقب وخيمة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، وانه احد المسببات القوية في التسرب المدرسي، ومن اجل ذلك لا بد على كافة الجماعة التربوية من العمل الدائم على محاربته والتصدي له و وأده في مهده.(النشرة الرسمية لوزارة التربية،21:2012)، كما جاءت نفس النشرة لسنة (2016) تدعو إلى تكثيف العمليات التحسيسية ضد كل أشكال العنف في الوسط المدرسي.(النشرة الرسمية لوزراة التربية الوطنية،21:2016).

و إن تفاقم ظاهرة العنف اللفظي والرمزي في الوسط المدرسي ليس بالأمر الجديد فهذه دراسة ل"بوعمامة وتواتي"(2017) على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط بتيبازة، بينت أن ما نسبته 38.66% من التلاميذ تعرضوا للعنف مرات عديدة في اليوم، وأن 61.33% منهم تعرضوا للعنف مرة في الشهر على الأقل، وأن أكثر أنواع العنف انتشارا في أوساط التلاميذ، كانت تلك التي تمارس من طرف زملائهم بنسبة 42.66%، ثم تلك الصادرة عن الأساتذة بنسبة 30.66%، وأكد أفراد العينة أن 80% من زملائهم تعرضوا للعنف في شكله المعنوي بنسبة 30.66%، والجسدي بنسبة 29.33%، أما اللفظي فكان أكثر أنواع اللفظ انتشارا بنسبة 40%.

تدرجت اهتمامات وزارة التربية الوطنية بمنع أشكال العنف في الوسط المدرسي بدءا بالجسدي منه ثم جميع أشكاله، وهذا ما يفسر النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة من حيث انعدام العنف الجسدي الممارس من طرف المدرس على التلميذ وانتشار اللفظي والرمزي منه، والذي قد يكون في غالب الأحيان مجرد رد فعل من طرف الأستاذ حول تصرفات بعض التلاميذ الذين قد يكونون عادة من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض كما أثبتته دراسة بوعمامة وتواتي"(2017) التي كشفت أن ما نسبته 40% من العنف الممارس كان من قبل التلاميذ ضعيفي المستوى، و42.66% منه كان من طرف التلاميذ متوسطي المستوى، أما المتفوقين فقد كانت ما نسبته 17.33% من

ممارسي العنف في الوسط المدرسي؛ وهذا مؤشر على تأثير المستوى التعليمي للمتعلم في تشكيل سلوك العنف، حيث أكد 50.66% من أفراد العينة أن أسباب العنف ترجع إلى ضعف النتائج المدرسية.

و تتفق أيضا هذه الدراسة مع دراسة حمداوي الطيب (2016) التي سعت إلى الكشف عن أسباب العنف في الوسط المدرسي و علاقته بالتنشئة الأسرية ، من خلال الدراسة التي أجريت بثانوية بن جامعة محمد عين طارق بولاية غليزان على عينة عشوائية قدرت 200 تلميذ من مختلف المستويات، وبينت نتائج الدراسة أن تفش ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تعود إلى العنف اللفظي والرمزي الذي تعرض له التلميذ من قبل الإدارة والأستاذ، بالإضافة إلى عدم متابعة الأسرة لأبنائها المتمدرسين بشكل منتظم نظرا لما تعانيه الأسرة من مشاكل اجتماعية و اقتصادية.

1-2-1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

من الملاحظ من خلال النتائج أن المدرسون في المدارس الثانوية بولاية وهران يتعرضون للعنف اللفظي و الرمزي بشكل كبير من طرف تلاميذهم وهو بلا شك انعكاس للعلاقات التي تربط التلاميذ فيما بينهم حيث أن المدرسون ليسو بمنئ عن تعرضهم لمختلف السلوكات العدوانية التي يتعامل بها بعض التلاميذ فيما بينهم، إضافة إلى الجو العائلي والأسري والاجتماعي الذي يعيش فيه التلاميذ والذي يساهم في بناء شخصيتهم و ميولاتهم العدوانية وتتحكم في تصرفاتهم العنيفة، وبحكم تعامل المدرسون اليومي مع التلاميذ بصفة مباشرة و بحجم ساعي كبير لدى اغلبهم جعلهم عرضة لهذه لسلوكات العنف و أبرزها اللفظية والرمزية في كف جزئي للعنف الجسدي والمادي الذي لعبت الإدارة المدرسية دورا هاما في الحد من انتشاره ومحاصرته من خلال الإجراءات الردعية التي تطبق على التلاميذ الذين يرتكبون مثل هذه السلوكات عن طريق تحويلهم إلى المجالس التأديبية، بحكم الصلاحيات الممنوحة لها قانونا و الوسائل البيداغوجية التي تخول لها اتخاذ إجراءات صارمة في بعض الأحيان أو إيجاد حلول سلمية من خلال الصلح والإصغاء أحيانا أخرى.

وتشير دراسة الباحث محمد صايل حمادنة (2012) بعنوان دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية، إلى نتيجة مفادها: إن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف المدرسي انتشارا في المدارس الثانوية, بعدها خطف أغراض والمتمثلة في العنف المادي ثم العنف الجسدي، وجاءت حسب هذه الدراسة الأسباب النفسية في المرتبة الأولى من حيث دورها في انتشار العنف المدرسي في حين أن باقي الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية والدراسية والإدارية جاءت بدرجة متوسطة، وقد بين النتائج أن الإدارة المدرسية تلعب دورا كبيرا في الحد من هذه الآفة.

أما مريم حنا (1998) فقد قامت بدراسة هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل المسببة للعنف لدى التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات، مجموعة التلاميذ وشملت (300) تلميذ وتلميذة من الصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية ومجموعة أولياء الأمور وشملت (150) مبحوثا، ومجموعة المدرسون والأخصائيين الاجتماعيين وشملت (140) مبحوثا، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن أهم أسباب العنف ترجع إلى التلميذ وهي خصائص مرحلة المراهقة وشعوره بالإحباط من الدراسة، وكثافة الأقسام وغياب الأنشطة المدرسية، والأسلوب الخاطئ في تعامل المدرسون مع التلاميذ، مما يؤدي إلى إثارتهم ومنه التصرف بعنف تجاههم.

وفي دراسة لافتة أنجزتها بكوش آمال (2012) طبيبة مختصة في الأمراض النفسية بمستشفى عنابة (شرق الجزائر)، تناولت (300) حالة من العنف المدرسي، وجدت أن 51% منها تتعلق بالعنف اللفظي ضد الأساتذة كالشتائم والتهديدات، و30 % تتعلق بتخريب تجهيزات مدرسية كالطاولات والكراسي والنوافذ الزجاجية وغيرها، كنوع من انتقام التلاميذ من الأساتذة وإدارة مؤسساتهم التربوية، بينما لجأ 29 % إلى الاعتداء على أساتذتهم بالضرب، ووقعت 40 % من الاعتداءات بالضرب داخل المؤسسات التربوية و60 % في محيطها، حيث ترصد التلاميذ الجناة أساتذتهم برفقة أصدقاء السوء للاعتداء عليهم.

وتتفق دراستنا ودراسة (1998) blatier تناولت عينة (1820) تلميذ و تلميذة و (80) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالثانويات التقني وهدفت لمعرفة انتشار السلوكات العنيفة بالمؤسسات وإبراز مؤشرات المناخ العلائقي فيها من خلال الجو السائد في المؤسسة بين التلميذ و المدرس و أكد المدرسون أن وقوع السلوكات العنيفة عليهم منذ الدخول المدرسي واغلبها من التلاميذ وتتمثل في العدوان اللفظي بالدرجة الأولى كالسب والشتم والتهديد ثم الاعتداءات على الممتلكات والاعتداء بالضرب و الجرح.

وتتفق أيضا مع دراسة شيخي رشيد (2010) هدفت الدراسة لمعرفة نوع العنف الموجه ضد رجال التعليم إذا كان العنف اللفظي والمعنوي أكثر انتشارا ثم يليه العنف الجسدي، وكذا الكشف عن الدوافع والعوامل المؤدية إلى ارتكاب سلوك العنف من طرف التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي وتوصلت النتائج إلى أن اغلب التلاميذ تلقوا مساندة وتشجيع من طرف زملائهم على الإساءة للأساتذة و قاموا بالفعل بالإساءة، ويؤكد ذلك الحربي (2009) أن العنف المدرسي لدى التلاميذ يرجع إلى العوامل الشخصية و أنماط التنشئة الأسرية التي يتلقاها الطفل في وسطه العائلي.

هذا نفس ما توصل إليه أيضا كل من "بلاش وجرود"(2016) في إشارة منهما إلى عوامل أخرى مساهمة في إحداث سلوك العنف، كالأسرة وأسلوب المعاملة الوالدية المتمثل في القسوة والعنف البدني الممارس على الأطفال، فضلا عن الحرمان العاطفي ولامبالاة الأب واستعمال الألفاظ البذيئة وكل ما من شأنه تنمية الشعور بالدونية، إضافة إلى المستوى الاقتصادي، وعوامل أخرى مدرسية كالعقاب المدرسي بأشكاله.

وهذا يشير إلى أن العنف قد ينتقل من الأسرة إلى المدرسة، وقد ينتقل كذلك من المدرسة إلى الأسرة، أو قد يؤدي إلى العنف الموجه نحو الذات، وبالتالي فالعنف سلوك قابل للانتشار والتحور من شكل إلى آخر، وهذا ما وافق ما جاء عن دراسة أعدها "الحوتي"، أكد فيها أن العنف ينتقل من المجتمع إلى المدرسة، حيث 49.5% من التلاميذ انتقل إليهم العنف من المجتمع عن طريق صور الإجرام والسرقة والقتل، كما أن 32% منهم انتقل إليهم العنف من الأسرة بسبب التفكك الأسري وغياب الرقابة، والافتقار إلى الرعاية والأمن العائلي، وما نسبته 13.5% من المبحوثين انتقل

إليهم العنف عن طريق المؤسسات التربوية، حيث تعرض أكثر من 52% من الطلاب للسرقة، كما بينت الدراسة أن 72 % من الطلاب يشاهدون أفلام العنف بعيدا عن رقابة الأولياء.(الخولي،2008:55).

إن العنف سلوك يعاد إنتاجه، فمن تعرض إليه في أي مرحلة عمرية كانت، قد يمارسه على غيره، ويكون الأمر أشبه بعدوانية داخلية تم استدخالها من جراء إحباطات متكررة، ليتم إخراجها نحو الآخر في شكل من أشكال التعبير عن المعاناة الداخلية أو تفريغ تلك الطاقات السلبية إثر الشعور بالتهديد الخارجي، وبالتالي يمكن اعتبار السلوك العدواني المرتد شكل من أشكال الدفاع عن النفس والتعبير عن الرفض.

في ذات السياق أشارت دراسة "مجاهدي وجلاب"(2016) على عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية بالمسيلة، أن العنف يساهم في العدوانية ، حيث تبين أن معظم التلاميذ لديهم مستوى عال من العدوان بسبب العنف النفسي الممارس عليهم والمتمثل في الإهمال و العنف العاطفي واللفظي من خلال إتباع أساليب تسبب ألما نفسيا كالسخرية، أو النبذ أو التهديد أو التخويف أو توجيه عبارات جارحة، ويمكن تفسير ذلك في إطار حالة الأنوميا التي يعاني منها المجتمع ككل والمدرسي على وجه الخصوص، حيث يعتقد" ميرتون" أنه عندما تكون الإيديولوجية السائدة هي إيديولوجية تساوي الفرص ، مع وجود واقع اجتماعي لا يحقق مبدأ المساواة، فإن السلوك المنحرف سيظهر داخل المجتمع لا محالة.(شوية،2004:59)، فكيف الحال إذا تعلق الأمر بتلاميذ يعيشون فترة مراهقة تتسم أصلا بشعور الصراع الذي يطغى على التلاميذ من حيث ما يريدونه وما يريده الأهل والمجتمع، بين الواقع المعاش والواقع الافتراضي أو المثالي، بين قيم الآباء وقيم الأبناء، بين الأصالة وما تفرضه رياح العولمة، بين ايجابية الأحلام وسلبية الواقع ، وغيرها من المتغيرات التي قد تساهم في حدوث حالة من اللامعيارية لديهم، ومنه ذلك التناقض ما بين الذات المثالية والذات الواقعية ، والذي قد ينشب عنه حالة من التوتر أو العنف والسلوك المضاد كرد فعل تختلف أشكاله وألوانه.

كما أن للمدرس دور في تفشي هذه الظاهرة التي قد تنتج أساسا من سوء معاملة بعض المدرسون للتلاميذ نفسيا أو جسميا داخل الفصل وأمام أقرانه، فالتفاعل السلبي لبعض المدرسون مع الطلاب ذوي المشكلات السلوكية

والأكاديمية، ومن المحتمل أيضا القيام بطردهم من الفصول، وعدم قدرة المعلم على مناقشة التلاميذ بشكل منطقي واللجوء إلى الاستهزاء والاستخفاف بهم وبأفكارهم ورفض فكرة الحوار المتبادل معهم، من العوامل المنتجة للعنف، ضف إليها المناهج الأكاديمية وطرق تعليمها وتدريسها لا تتناسب مع مستوى قدرات الطلاب وميولهم، ولا تراعي الفروق الفردية بينهم فيصاب الطلاب بالإحباط والملل من المدرسة وقد يتجنبونها، كما أن الفشل الأكاديمي وانخفاض التحصيل لدى بعض الطلاب يدفعهم إلى الهروب من المدرسة، وعدم الحضور بانتظام نتيجة الشعور بالعجز والإحباط، والذي يتطور إلى الغضب، ومن ثم إلى العنف. (حسين،2007:279-290).

و تشير دراسة عبدي سميرة (2011) والتي هدفت للكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ في مستوى السنة أولى من التعليم الثانوي وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي، وقد توصلت الدراسة إلى أن ضعف التحصيل الدراسي لدى تلاميذ له علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وظهور سلوكيات العنف(حميدان،2016: 21)

1-3- مناقشة نتائج دراسة الفرضية الثالثة :

من الملاحظ حسب نتائج المتحصل عليها أن التلاميذ يتبنون مختلف استراتيجيات التعامل الفعالة المتمثلة في الدعم الاجتماعي، حل المشكل، اللجوء إلى الدين، الترفيه و غير الفعالة كذلك و المتمثلة في لوم الذات، الانسحاب والهروب في التعامل مع سلوكات العنف التي يتعرضون لها من طرف مدرسيهم فيما يظهر عدم تبني التلاميذ استراتيجيات التعامل المتمثلة في العدوانية، حيث أن التلاميذ يستخدمون مختلف الاستراتيجيات في التعامل مع سلوكات العنف التي يتعرضون لها في غياب أسلوب العدوانية.

في حين أسفرت نتائج دراسة سابقة لـ ساردو و غريب (2019) إلى التعرف على استراتيجيات التعامل مع سلوك العنف الموجه من طرف المدرسون نحو التلاميذ في المرحلة الثانوية بولاية تيسمسيلت، وعلى عينة مكونة من (92) تلميذ تم اختيارها بطريقة عشوائية، على وجود استراتيجيات للتعامل حيال سلوكات العنف الموجهة من طرف

مدرسيهم، وقد جاءت النتائج على النحو الآتي: الاستراتيجيات التي يلجئ إليها التلاميذ للتعامل مع سلوكات العنف الصادرة من مدرسيهم هي طلب الدعم الاجتماعي وضبط النفس وتبديل السلوك وهي أساليب فعالة في غياب للاستراتيجيات غير الفعالة و هذا ما يمكن إرجاعه إلى الاختلاف في البيئة الاجتماعية التي ساهمت في اختيار التلاميذ للاستراتيجيات الفعالة دون غيرها واتفقت الدراستين حول عدم تبني أسلوب العدوانية لدى التلاميذ.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة حسين موسى الجبوري، ارتقاء يحيى حافظ (2017) حول أساليب التعامل لدى طلبة الاعدادية التي توصلت الى ان اسلوب الهروب والتجنب كان بالمرتبة الأولى من بين أساليب التعامل، يليه اسلوب الاسناد الديني ثم الاسناد الاجتماعي ثم اسلوب مواجهة المشكلة في حين كان اسلوب العدوانية بالمرتبة الاخيرة،

و تتفق الدراسة الحالية أيضا مع دراسة آمال عبد القادر جودة (2004) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والصحة النفسية لدى طلاب جامعة الأقصى، وبلغت عينة الدراسة (100 طالب–100 طالبة) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن طلاب جامعة الأقصى يستخدمون أساليب متعددة في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة وهي أسلوب الارتباك والهروب وأسلوب إعادة التقييم وأسلوب تحمل المسئولية، وأسلوب التحكم بالنفس، وأسلوب التخطيط لحل المشكلات، وأسلوب الانتماء، وأخيرًا أسلوب التفكير بالتمني والتجنب، كما أسفرت عن وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين أساليب التعامل الفعالة والصحة النفسية، وفي دراسة قام بها أسبنوول وتايلور (Asponwall,Taylor:1992) لمعرفة تأثير أساليب التعامل على التوافق في الحياة لدى عينة من طلاب جامعة وسترن Western مكونة من (672) طالباً، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير إيجابي لأساليب التعامل الفعالة والتوافق في الحياة الجامعية، كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن أسلوب التجنب كأحد الأساليب غير فعالة كان منبئاً بسوء التوافق في الحياة الجامعية.

وتتفق دراستنا مع دراسة عبد الغني براخلية (2016) حول أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي هدفت الدراسة إلى معرفة أكثر أساليب التعامل شيوعا لدى عينة من تلاميذ

السنة الثالثة ثانوي في بعض ثانويات ولاية المسيلة، بالإضافة إلى المقارنة بين الجنسين في استعمالهم لهذه الأساليب، ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بالاعتماد على مقياس استراتيجيات التعامل، وتطبيقه على عينة مكونة من (204) تلميذ وتلميذة يزاولون دراستهم بشكل نظامي في المرحلة النهائية من التعليم الثانوي، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية شيوع عدة أساليب للتعامل مع المواقف الضاغطة مثل التخطيط وضبط الذات و إعادة التقدير الإيجابي وهي أساليب ذات فعالية في تخفيف الضغوط التي يتعرض لها التلاميذ وفي مقدمتها السلوكات العنيفة.

وقد اهتم الباحثون والمختصون في علم النفس بدراسة هذه الأساليب والاستراتيجيات في بيئات متعددة، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية، فقد بينت دراسة العويضة (2003) أن أكثر أساليب التعامل عند الطلبة هو التدبر النشط والتخطيط واللجوء إلى الدين و إعادة التقييم الإيجابي ولوم الذات، وأقلها شيوعا هو اللجوء إلى العقاقير والإنكار (عبد الرحمان الطريري،1994)، وفي دراسة لازاروس وفولكمان (1988) Lazarus & Folkmen تبين أن أكثر استراتيجيات التعامل مع الظروف الضاغطة هي البحث عن الدعم الاجتماعي والتحول عن الموضوع وضبط الذات والتخطيط لحل المشكلات (إبراهيم عبد الستار،1998)، كما توصل رومانو (1984)Romano إلى أن التدريب على الاسترخاء العضلي والتنفس العميق والتدريب على تأكيد الذات كانت أهم الاستراتيجيات التي استخدمها عينة من طلبة مراكز الإرشاد في الجامعات الأمريكية للتعامل مع المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها.

وهناك العديد من الدراسات التي تؤكد على العلاقة بين سمات الشخصية وبين أساليب التعامل ،فلقد كشفت نتائج الدراسة التي قام بها "نجرو" (1996) Nigro في (حسين وحسين،2001: 181) عن أن المراهقين المنبسطين يميلون إلى استخدام إستراتيجيات التعامل التي تركز على حل المشكلة مثل التفكير الإيجابي في الموقف مقارنة بالمنطويين، حيث كانت درجاتهم مرتفعة في العصابية و الذهانية، فلا شك أن متغيرات الشخصية ونمطها يسهمان بدور فعال في تحديد أساليب تعامل الفرد مع الضغوط.

ويضيف "نجرو" (1991) Nigro إلى ان المراهقين الذين يعايشون المواقف الضاغطة قد يميلون إلى استخدام أسلوب حل المشكل، وهذا يعني أن الأفراد يميلون إلى استخدام أساليب التعامل التي تتركز على حل المشكلة عندما يدركون أنهم يستطيعون تغيير الموقف، أما عندما يدركون الموقف على أنه غير قابل للتغيير يميلون إلى استخدام إستراتيجيات الابتعاد والتجنب والهروب (حسين وحسين،2001: 130).

و تتشابه دراستنا و الدراسة التي قام بها كنج King (1991) بهدف اكتشاف أحداث الحياة، والضغوط، واستراتيجيات التعامل، ومعرفة والعلاقة بين استراتيجيات المواجهة و أحداث الحياة و الضغوط على عينة مكونة من (760) طالب من طلاب المرحلة الثانوية في هونكوك وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أحداث الحياة المتعلقة بالمدرسة هي أكثر المصادر إثارة للضغوط، كما أسفرت عن أن إستراتيجية التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسئولية هما الأكثر استخداماً من قبل الطلبة، في حين كانت المواجهة والهروب والتجنب هما الأقل استخداماً من قبل الطلبة.

و تختلف دراسة مع دراسة رجاء مريم (2007)، التي هدفت إلى تحديد الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية لديهم, وتحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة في الاستراتيجيات تعزى إلى الجنس في كلية التربية بجامعة دمشق، تألفت العينة من (270) طالبًا وطالبة (115 ذكرًا – 155 أنثى) اختيروا بالطريقة العشوائية العرضية توصلت الدارسة إلى عدد من النتائج يمكن تلخيصها بالنقاط الآتية: يميل الطلبة إلى استخدام الاستراتيجيات الإقدامية التي تميل إلى المواجهة المباشرة ، أكثر من ميلهم إلى استعمال الاستراتيجيات الإحجامية التي تميل إلى الانسحاب و الهروب و الترفيه، و تشير نوارة توافي في دراستها حول علاقة استراتيجيات المقاومة بالضغط لدى المراهق التي حاولت استكشاف استراتيجيات المقاومة التي يستعملها التلاميذ لتسيير المواقف الناتجة عن ضغوط والأكثر فعالية ، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ الذين يدرسون في إكمالية البرتقال المتواجدة في وسط مدينة البليدة، والذين يبلغ عددهم 34 تلميذ يتراوح سنهم ما بين 13 و 17 سنة من الجنسين، توصلت إلى النتائج التالية: معظم أفراد العينة يستعملون بصفة كبيرة الإستراتيجيات المرتكزة على الانفعال مقارنة بالاستراتيجيات

المرتكزة على حل المشكلات، غير أنه ظهر أن كل هذه الاستراتيجيات لا تبدو فعالة للإنقاص من حدة الضغط الذي يعيشه التلميذ، إلا إستراتيجية التأنيب الذاتي التي يلجأ إليها بدرجة قليلة، ولكن وجودها يرتبط بشكل دال مع درجة إدراك الضغط.

ضف إلى ذلك الدراسة التي قام بها (Aids et perminas, 2011) والتي كشفت نتائج التحليل العاملي عن (8) عوامل تضمنت: المواجهة المتمركزة حول المشكلة، المواجهة المتمركزة حول الإنفعال، البحث عن التدعيم الإجتماعي، تدمير الذات، الإنكار، التحول إلى الدين، القبول، التعامل النشط.(فخرو،306،2017).

1-4- مناقشة نتائج دراسة الفرضية الرابعة :

من الملاحظ حسب نتائج المتحصل عليها ان المدرسون يتبنون استراتيجيات التعامل الفعالة المتمثلة في الدعم الاجتماعي، حل المشكل، اللجوء الى الدين، الترفيه و الاسترتيجيات غير الفعالة كذلك و المتمثلة في لوم الذات، الانسحاب والهروب في التعامل مع سلوكات العنف التي يتعرضون لها من طرف تلاميذهم فيما يظهر عدم تبني استراتيجيات التعامل المتمثلة في العدوانية، بمعنى ان المدرسون يستخدمون الاستراتيجيات مختلفة في التعامل مع سلوكات العنف التي يتعرضون لها من طرف تلاميذهم في غياب لاسلوب التعامل العدواني.

حيث تشير دراسة Didier Laugaa Marilau et Bruchon –Schweizer فرنسا، سنة (2005) تحت عنوان "التغلب على الضغط المهني لدى المعلمين الفرنسيين من الدرجة الأولى" استهدفت الدراسة التعرف على استراتيجيات مواجهة الصعوبات التي يجدها المعلمون في مهنتهم، نتائج الدراسة أسفرت عن أربع استراتيجيات وهي إستراتيجية طلب الدعم الاجتماعي، إستراتيجية التمركز حول المشكلة، إستراتيجية التجنب، إستراتيجية الميل إلى النموذج التعليمي القديم.

كما ترى "كوباسا (Kobasa) "أن الأفراد الذين يتسمون بالصلابة النفسية يستطعون مواجهة المواقف الضاغطة بفعالية واقتدار، وعلى العكس من ذلك يميل الأفراد ذوو الصلابة النفسية المنخفضة إلى النكوص والتجنب والابتعاد

عن المواقف الضاغطة، وفي هذا الصدد يشير "فريدنبرج وتيلور" (Fydenberg & Taylor) إلى أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على مقاييس الصلابة النفسية يقدرون المواقف الضاغطة بطريقة مرضية ،ويستخدمون إستراتيجيات أكثر فاعلية مقارنة بالأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في الصلابة النفسية.

(حسين وحسين ،2001: 130-138).

وتعتبر المساندة او الدعم الاجتماعية من المتغيرات الموقفية التي تسهم بدور فعال في تحديد أساليب التعامل وإدارة الضغوط، وهي تمثل عاملا موقفيا يؤثر في كيفية إدراك الفرد للأحداث الضاغطة وفي كيفية مواجهتها، كما أنها تلعب دورا هاما في التخفيف من الآثار السلبية المترتبة على الأحداث الضاغطة، ويشير "لازاروس و فولكمان" 1984 Lazarus&Folkman إلى أن المساندة الاجتماعية تعتبر مصدرا هاما للأفراد في أوقات الضغوط فهي تساعدهم على التعامل مع هذه الضغوط. (حسين وحسين،2001: 130).

1-5-1 مناقشة نتائج دراسة الفرضية الخامسة: (الجنس)

من الملاحظ حسب النتائج المتحصل عليها ان هناك فروق بين الذكور و الاناث في تبني استراتيجيات التعامل حيث أن النتائج العامة تشير ان الذكور اكثر استخداما للاستراتيجيات غير فعالة و هذا ما اكدته اكثر النتائج الخاصة بكل بعد حيث اشارت الى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل الفعالة المتمثلة في الدعم الاجتماعي، حل المشكل، اللجوء الى الدين، الترفيه واشارت الى وجود فروق لصالح الذكور في بعد واحد فيما يخص الاستراتيجيات غير فعالة و هو الانسحاب والهروب في حين لم تشر الى اي فرق في الابعاد الاخرى و المتمثلة في لوم الذات، و العدوانية في التعامل مع سلوكات العنف التي يتعرضون لها من طرف مدرسيهم، و يتمثل الهروب و الانسحاب غالبا في تناول و تعاطي المخدرات التدخين و غيرها من السلوكات التي تتيح للتلميذ الهروب العقلي من الواقع المعاش، و هذا ا ينتشر بكثرة في الوقت الحالي لدى التلاميذ الذكور و بلوغه المؤسسات التربوية من خلال ما لاحظناه في تعاملنا اليومي و

الحالات التي نسجلها اثناء تواجدنا في اطار العمل كمستشار للتوجيه ضمن الفريق التربوي حيث ان كل الحالات التي حولت الى المجالس التأديبية بسبب تعاطي او تناول للمخدرات او التدخين و اتخذ بشأنها عقوبات صارمة هي من فئة الذكور.

و تتفق هذه الدراسة مع دراسة سابقة لـ ساردو حسان و غريب العربي (2019) التي هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين وعلى عينة مكونة من (92) تلميذ من ولاية تيسمسيلت تم اختيارها بطريقة عشوائية، أسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استراتيجيات التعامل مع العنف الموجه نحوهم من طرف مدرسيهم.

و في هذا السياق يمكننا القول أن استخدام بعض الاسترتيجيات أو الأساليب دون غيرها محكوم بعدد من المتغيرات الهامة واتضح من بعض الدراسات أن الجنس (ذكر/أنثى) أثرا كبيرا في استخدام بعض الاستراتيجيات دون غيرها، حيث بينت دراسة (1990) Kumar & Ramamourt أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات طلب النصيحة والحصول على المعلومات وهي نوع من انواع طلب الدعم الاجتماعي، وأن الذكور أكثر من الإناث استخداما لاسترتيجية إعادة التقييم المنطقي والتحميل المنطقي وهما اسلوبين من اساليب حل المشكل وضيط لنفس، و قد اتفقت جزئيا نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من دراسة كانج (1991)، ودراسة منى محمود (2002) على أنه توجد فروق بين الذكور والإناث تبعا لمتغير الجنس في استخدام استراتيجيات التعامل.

و تشير دراسة عبد الغني براخلية (2016) حيث كشفت عن وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في أسلوب التصدي لصالح الذكور وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في باقي أساليب التعامل.

بينما توصلت بن سعدون فتيحة عثماني أسماء (2016) إلى وجود فروق بين الإناث و الذكور في استخدام إستراتيجية الرجوع الى الدين و الاسترخاء لصالح الإناث، وتشير ايضا دراسة قام بها كنج (1991) King بهدف اكتشاف الفروق بين الذكور والإناث في استراتيجيات التعامل فقد كشفت عن أن الذكور أكثر ميلاً لاستخدام

التخطيط لحل المشكلة وتحمل المسئولية، وأن الإناث أكثر ميلاً لاستخدام البحث عن الدعم الاجتماعي والهروب والتجنب.

كذلك أسفرت دراسة آمال عبد القادر جودة (2004) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والصحة النفسية عن عدم وجود فروق دالة في متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لمتغير الجنس.

و في نفس السياق فقد أكدت الدراسات أن الإناث يميلون إلى إستخدام أسلوب المواجهة المركز على الإنفعال، بينما الذكور يميلون إلى إستخدام أسلوب المواجهة المركز على المشكلة و كيفية حلها.(وداد والي،95،2015)

وأشار (Aldwin) إلى أن للنوع تأثير في إستراتيجيات التعامل، وأن الرجال قد يستخدمون إستراتيجيات التجنب من المواقف الضاغطة أو اللامبالاة وعدم فعل شيء، أو الإفراط في تناول المخدرات والكحول في حين أن النساء أكثر إستخداما لإستراتيجيات المواجهة المركزة على الإنفعال حيث تعكس حقيقة أن النساء أقل في العمل من خلال مشاعرهن.(قصاب،العازمي،533،2016)

و اشارت الدراسة التي قام بها (Aids et perminas, 2011) والتي كشفت أن الطالبات يستخدمن أساليب االتعامل المتمركزة حول الإنفعال والتدعيم الإجتماعي ولوم الذات،بينما يستخدم الطلاب الإنكار والقبول والتعامل النشط.(فخرو،306،2017).

1-5-2 مناقشة نتائج دراسة الفرضية الخامسة (التخصص):

كشفت نتائج الدراسة وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتبناة من طرف التلاميذ لمواجهة العنف تبعا لمتغير التخصص لصالح الادبيين، وهذا في استراتيجيات التعامل الفعال، في حين توصلت الى عدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل غير الفعالة تبعا لمتغير التخصص، وعدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في طلب الدعم الاجتماعي ،حل المشكل وضبط النفس، اللجوء الى الدين ،العدوانية لوم الذات الانسحاب والهروب، في حين

وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في الترفيه وذلك لصالح الأدبيين، ويمكن تفسير هذا الى ان الحجم الساعي و وقت الفراغ المتاح لدى الادبيين يسمح لهم بالبحث عن الترفيه خارج المؤسسة التربوية و هو ما يلبي لهم حاجاتهم في التخفيف من آثار العنف الذي يتعرضون له من طرف مدرسيه، عكس ما يلاحظ لدى العلميين و المعروف عليهم كثافة البرنامج و ما ينجر عنه من تعويضات و مراجعة دائمة وتقليص لوقت الفراغ، حيث لا يجد التلاميذ الوقت الكافي للبحث عن الترفيه، فيما دلت النتائج عن عدم وجود فروق باقي الاستراتيجيات تبعا للتخصص و هذا دليل عن عدم وجود تأثير للتخصص في ذلك.

و اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كل من فريحات (2016)، وكومار (1990) توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير التخصص في إستراتيجية التعامل ، و اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة بن سعدون فتيحة، عثماني أسماء (2016) بتلمسان حيث توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة العلميين و الأدبيين في إستراتيجية حل المشكل و البناء المعرفي و الرجوع إلى الدين لصالح الطلبة العلميين و إستراتيجية التجنب و الهروب لصالح الطلبة الأدبيين في غياب لأسلوب الترفيه.

وتشير آمال عبد القادر جودة (2004) في دراسة لها هدفت إلى معرفة مدى تأثر أساليب مواجهة الضغوط النفسية بكلٍ من التخصص ومكان السكن لدى طلاب جامعة الأقصى، بلغت عينة الدراسة (100 طالب- 100 طالبة) وأسفرت نتائج الدراسة عن فروق دالة في بعض أبعاد أساليب مواجهة أحداث الحياة الضاغطة تعزى لكلٍ من متغير التخصص ومكان السكن، واختلفت مع دراسة كل من دراسة عبد الله (2002) ودراسة جودة (2004) بحيث توصلا إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إستراتيجية مواجهة الضغوط النفسية تبعا لمتغير التخصص.

1-6-1 مناقشة نتائج دراسة الفرضية السادسة (الجنس):

لقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق في استراتيجيات التعامل لدى المدرسون لمواجهة العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وهذا في استراتيجيات التعامل الفعالة وغير الفعالة، كما توصلت الى وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في طلب الدعم الاجتماعي، اللجوء الى الدين،الترفيه، الانسحاب والهروب المتبناة لصالح الإناث ايضا، وعدم وجود فروق في استراتيجيات التعامل المتمثلة في حل المشكل وضبط النفس، العدوانية، لوم الذات تبعا للجنس، و تعد درجة الذكورة والأنوثة في العديد من الدراسات هي المحك والمعيار الحقيقي في تحديد واختيار إستراتيجيات التعامل للأحداث والمواقف لدى كل من الجنسين، فحسب طه حسين وسلامة حسين (2001: 143)، فالأفراد ذو الأنوثة المرتفعة يستخدمون إستراتيجيات التعامل التي تركز على الانفعال في حين أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الذكورة يستخدمون إستراتيجيات التعامل التي تركز على المشكلة، والحقيقة أن الفروق بين الجنسين في مواجهة المواقف ترجع إلى الفروق البيولوجية والتوقعات الاجتماعية المرتبطة بكل من الجنسين واختلاف الدور الجنسي وعملية التنشئة الاجتماعية، في حين كشفت نتائج الدراسة التي قام بها "استون ونيل" Stone & Neale 1984 ، والتي تستهدف أساليب المواجهة التي يستخدمها كل من الجنسين في مواجهة المشاكل اليومية أن الرجل يقوم بأفعال مباشرة كأسلوب في التعامل مع المشاكل، في حين أن المرأة تستخدم إستراتيجيات سلبية تتضمن التشتت والتنفيس وأن المرأة تسعى للمساندة الاجتماعية من الآخرين.

وتختلف دراستنا مع دراسة معروف محمد (2014) التي تناولت استراتيجيات التعامل عند أساتذة التعليم الثانوي، طبقت الدراسة على عينة قوامها (305) أستاذا منها (171) ذكورا و (134) إناثا ،موزعين على (11) ثانوية بمغنية – ولاية تلمسان، وتم التوصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في إستراتيجيات التعامل مع المواقف الضاغطة تعزى لجنس الأساتذة، وما تم التوصل إليه في دراسة (العارضه،1998: 68) إذ أنه أكد عدم وجود فروقا دالة إحصائيًا في مدى استخدام المدرسون لاستراتيجيات التعامل تعزى إلى الجنس.

واختلفت ايضا مع دراسة سهيل مقدم (2010)،حول استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء مغيرات الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الثانوي تم اختيار عينة من أساتذة التعليم الثانوي قوامها 392 أستاذ(ة) من مدينتي وهران ومستغانم منها 202 ذكرا بنسبة 51,5 % و190 أنثى بنسبة 48.5 %، التي اشارت الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في استخدامهم لإستراتيجيات التعامل تبعا لاختلاف جنسهم باستثناء إستراتيجية البحث عن المعلومات والدعم الاجتماعي ولصالح الذكور.

1-6-2 مناقشة نتائج دراسة الفرضية السادسة (الاقدمية):

تشير النتائج الى وجود فروق بين المجموعات وهي ذات دلالة إحصائية حيث نجد أن هناك دلالة إحصائية بين أقل من 5 سنوات اقدمية وبين 6 و 15 سنة حيث بلغ قيمة الفرق بين المتوسطات (7.04) و (α= 0.001) وذلك لصالح أقل من 5 سنوات أقدمية، في حين عدم وجود فروق بين اقل من 5 سنوات اقدمية وأكثر من 16 سنة أقدمية كما لا توجود فروق ذات دلالة احصائية بين أكثر من 16 سنة و بين 6 و15 سنة أقدمية.

يلاحظ من خلال النتائج أن أغلب أفراد العينة يتجهون نحو بعد المشكل ويمكن ربط هذا بسن أفراد العينة حيث يشير طه حسين وسلامة حسين (2006) إلى أن إستراتيجيات المواجهة تختلف باختلاف الأعمار وتصبح أكثر نضجا كلما تقدم الفرد في العمر، و إن إستراتيجيات التعامل التي يستخدمها الفرد في المواجهة مع الأحداث تتغير مع تقدم العمر ومع زيادة مستوى النمو المعرفي للفرد، وتشير بعض الدراسات التي قام بها "كومبس وآخرون" Compas & al إلى وجود علاقة إيجابية بين إستراتيجيات التعامل التي تركز على الانفعال وبين العمر، وأن هذه الإستراتيجية يزداد استخدامها مع الضواغط الأكاديمية والبينشخصية، وهكذا فإن العمر والمستوى النمائي للفرد يؤثر في أساليب التعامل للأحداث (حسين وحسين،2006: 140)

و تشير دراسة سهيل مقدم (2010) حول استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء مغيرات الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الثانوي على عينة قوامها 392 أستاذ(ة) من مدينتي وهران ومستغانم منها 202 ذكرا

بنسبة51,5 % و190 أنثى بنسبة% 48.5 الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في استخدامهم لإستراتيجيات التعامل تبعا لاختلاف سنهم في كل من إستراتيجية السلبية ولوم الذات، الانسحاب المعرفي، القبول والاستسلام، المواجهة النشطة، ولصالح الفئة الثانية الذي يتراوح سنهم بين (36- 46سنة)، و الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في استخدامهم الإستراتيجيات التعامل تبعا لاختلاف وضعيتهم المهنية (مثبت- متربص- متعاقد) في كل من إستراتيجية الانسحاب المعرفي، القبول والاستسلام، الإنكار، اللجوء إلى الدين، التريث لموجه، ولصالح المتربصين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في استخدامهم الإستراتيجيات التعامل تبعا لاختلاف خبرتهم المهنية (منخفضة متوسطة مرتفعة) باستثناء إستراتيجية القبول والاستسلام، ولصالح متوسطي الخبرة أي الذين تتراوح خبرتهم بين(11-20سنة).

وحسب (مقدم سهيل،2010) تعتبر سوء علاقة المدرس بالتلميذ من اهم المصادر المغذية للضغط العام لديه، فإحساس المدرس بروح المسؤولية اتجاه التلاميذ يرفع من مستوى ضغطه، خاصة مع ارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم مما يصعب من مهمة المدرس وعدم التحكم في سلوك التلاميذ و تعرضهم الى سلوكات عنيفة من طرفهم في غالب الاحيان، كما أن المعلمين ذكورا وإناثا والأصغر سنا والأقل خبرة أظهروا ضغوطا أكثر ممن هم أكبر سنا وأكثر خبرة نفس النتيجة توصلت إليها دراسة تيلينباك وآخرون Tellenback et Al 1983) وذلك من أجل بناء نموذج عن الضغط النفسي للمعلم،حيث ركزت هذه الدراسة على معرفة أهم مصادر الضغط للمعلمين، فتوصلت إلى أن مشاكل المعلمين مع التلاميذ من أهم هذه المصادر، ويمكننا القول ايضا حسب هذه النتائج ان العنف الذي يتعرض له المدرسون من أهم المشاهل واخطرها.

و تبين من خلال النتائج التي تحصلت عليها زريبي احلام (2018،204) أن الاختلاف بين فئات الخبرة المهنية المختلفة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، من 11 إلى 15 سنة،أكثر من 15 سنة) فرق جوهري، وقد أكد اختبار شيفي البعدي (Scheffe) وجود فروًقا جوهرية لصالح فئة المدرسون ذوي الخبرة أكثر من 15 سنة،

وهو يدل على أن أفراد فئات الخبرة لا يستخدمون استراتيجيات واحدة للتعامل مع الضغوط النفسية، إذ كان أفراد فئة أكثر من 15 سنة أكثر استخداما لأساليب التعامل، فذلك أمر يكاد يكون طبيعيا، و تبين نتائج الدراسة الى أنه لا يوجد اختلاف في مصادر الضغوط النفسية بين فئات الخبرة في العمل المختلفة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، من 11 إلى 15 سنة، أكثر من 15سنة) على الرغم من الاعتقاد السائد وهو أن مصادر الضغوط النفسية تقل مع ذوي الخبرة المهنية الطويلة بحكم أنهم يكتسبون من الأساليب والاستراتيجيات ما يمكنهم من مواجهتها بفعالية، فمصادر الضغط النفسي تكاد تكون متشابهة للجميع. (زربي،204،2018)

إن من بين عناصر الخبرة المهنية التي يكتسبها الفرد في العمل هو اكتساب أساليب تعامل كثيرة، وأكثرها فعالية مقارنة بقليل الخبرة الذي قد لا تتاح له الفرصة ليكتسب مثل هذه المكاسب، علاوة على الخبرة المهنية، فإن تقدم الإنسان في العمر عادة ما يكون بتراكم الخبرات والتجارب، مما يكسبه مهارات وفنيات وأساليبا وطرقا أكثر وأفضل لمواجهة الضغوط التي يتعرض لها، و تتفق هذه الدراسة ودراسة (العارضة،1998)،(الشايب،1994) أن استراتيجية أسلوب حل المشكلات تأتي في المرتبة الأولى من حيث استخدامها، وهي أحد الاستراتيجيات المعرفية، وكذلك توافق على أهمية استراتيجية الضبط الذاتي إذ أنها تأتي في الأهمية الثانية كما جاء في نتائج هذه الدراسة، ثم استخدام المدرسون لاستراتيجيات متنوعة منها (استراتيجية الدعم الاجتماعي، وسائل الدفاع،والتمارين الرياضية والترفيه).

1-7- مناقشة نتائج دراسة الفرضية السابعة

اشارت النتائج العامة للدراسة الى وجود ارتباط موجب ومتوسط بين العنف و استراتيجيات التعامل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وهذا معناه أنه كلما تعرض التلاميذ للعنف زاد تبنيهم لاستراتيجيات التعامل وهذا ما يمكن توضيحه بمخطط إنتشار الدرجات الوارد في قيمة معامل الارتباط بين العنف واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت (0.38)

وهي دالة احصائية، كما نجد ايضا قيمة معامل ارتباط للعلاقة بين العنف واستراتيجيات التعامل غير فعالة قد بلغت (0.41) وهي دالة احصائيا ويشير الى وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة ايضا.

و قد اشارت النتائج التفصيلة الى عدم وجود علاقة بين العنف الجسدي و المادي وكل أبعاد استراتيجيات التعامل الفعالة و عدم وجود علاقة بين العنف الجسدي المادي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة ايضا، وهذا راجع الى عدم تعرض العينة الى هذا الشكل بصفة كبيرة مما جعل النتائج تظهر بعدم تبني اي استراتيجية للتعامل سواء الفعالة او غير فعالة.

في حين اظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل الفعالة و قد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.22) وهي دالة احصائيا عند (α=0.003)، بينما نجد قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة قد بلغت (0.23) وهي دالة احصائيا عند (α=0.02) وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة ايضا، إلا انه لا توجد إحصاءات ودلالات على انتشار هذه الظاهرة، فحسب(عميمر،2017 :377) قد يرجع ذلك إلى أن في اعتقادنا أن ظاهرة العنف اللفظي اقل ضررا على التلميذ، كون انه لا يؤدي إلى إصابات ومخلفات جسدية، ولكنه في الحقيقة يمكن للعنف اللفظي أن يؤذي الفرد بقدر الضربات الجسدية وأكثر، وممكن أن يتطور إلى عنف جسدي إذا ما زاد الصراع، و في هذا السياق يشير الخولى بأن: « الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن اشكالا من التخريب والسب والشتم بين طالب وطالب آخر، أو بين طالب ومدرس » (الخولي،2008: 61).ما يعني ان العنف اللفظي لم يحضى بدرجة كافية من الدراسة نظرا للاثر الخفي الذي يسببه في نفسية التلميذ و يتحول الى مكبوتات و صراع داخلي وهو ما تفسره النتائج التفصيلية لعلاقة العنف اللفظي بابعاد الاستراتيجيات ويظهر أن قيمة معامل الارتباط بين العنف اللفظي وأبعاد استراتيجيات التعامل كل من (لوم الذات والانسحاب) قد بلغت على التوالي (0.20 و 0.29) وهي علاقة موجبة ضعيفة، أما العلاقة بين العنف اللفظي

وباقي أبعاد استراتيجيات التعامل فهي غير دالة مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية، و هذا يؤكد على ان تبني استراتيجيات الانسحاب ولوم الذات هي كبت لمشاعره جراء ما يتعرض له من عنف لفظي.

أما العلاقة بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل قد بلغت قيمة الارتباط (0.35) وهي دالة احصائيا عند (α= 0000) وعليه وجود علاقة موجبة ومتوسطة، وعلاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت قيمة الارتباط (0.24) وهي دالة احصائيا عند (α= 0.01) اما استراتيجيات التعامل غير الفعالة فقد بلغت (0.22) وهي دالة احصائيا عند (α= 0.008) وقد دلت النتائج التفصيلية عن وجود علاقة بين العنف الرمزي وابعاد استراتيجيات التعامل كل من (الترفيه، الانسحاب) وهي علاقة متوسطة بالنسبة للترفيه وعلاقة موجبة ضعيفة بالنسبة للانسحاب في حين عدم وجود علاقة بين العنف الرمزي وباقي الابعاد.

ويرى عبد الرحمن العيسوي (2000،208) ان النظام التربوي الحديث ساهم كثيرا في فرض ضغوطات كبيرة على التلاميذ، إضافة إلى قساوة المدرسون عليهم وممارسة العنف الجسدي واللفظي والتهديد، ولا يجد حل للتلميذ سوى الخضوع للقوانين والقواعد التعليمة التربوية، والإلتزام بأوامر المدرس والواجبات المدرسية وهو في حالة من الضغط النفسي، ويلاحظ انه في الماضي انه كان التلميذ يلجأ الى ترك المدرسة بعد تعرضه لضغط نفسي من طرف المدرس، كنوع من الانسحاب والتجنب، أما في الوقت الراهن أصبح عليه تحمل العقاب والإلتزام بالنظام دون نقاش أو إعتراض.

وان ما جائت به نتائج دراستنا هو ان اسلوب الانسحاب و الهروب كان ذو علاقة مع اغلب اشكال العنف حيث ان تلاميذ المرحلة الثانوية الذين يتعرضون للعنف من طرف مدرسيهم يفضلون الى تغيير و تبديل السلوك و البحث عن تجنب الموقف من خلال الانسحاب او الترفيه عن النفس ، ويلعب المناخ السائد دورا مهما في تحديد الاستراتيجيات بحيث ان المناخ الذي يمتاز بالعنف لايولد الا العدوانية وهذا ما أكدته دراسة قام بها Guera(1988) على عينة من المؤسسات التربوية، الأولى تتضمن تلاميذ إحدى مؤسسات رعاية الأحداث اثر

ارتكابهم لفعل إجرامي عنيف، الثانية من المدارس التي ترتفع فيها معدلات السلوك العنيف، أما الثالثة فمن المدارس المنخفضة العنف بين تلاميذها، موزعين على ثلاث مجموعات تتراوح أعمارهم مابين 15-18 سنة حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث من حيث اللجوء إلى العدوانية، فأفراد المجموعة الأولى والثانية يلجئون إلى العدوانية كأحد أساليب مواجهة الضغوط أو حل المشكلات التي تواجههم مقارنة بالمجموعة الثالثة، وهذا يعني ان تبني التلاميذ لاسلوب عدوانية راجع الى الجو التربوي الذي يعيشون فيه، فان كان مستوى تعرضهم للضغوطات و السلوكات العنيفة مرتفعا يجعلهم ذلك يميلون الى سلوكات العدوانية في التصرف او التعامل مع المواقف و اغلبها مع مدرسيهم.

1-8- مناقشة نتائج دراسة الفرضية الثامنة

تشير النتائج إلى أن معامل الارتباط بين العنف واستراتيجيات التعامل الفعالة قد بلغت (0.65) وهي دالة إحصائيا, في حين نجد قيمة معامل ارتباط للعلاقة بين العنف واستراتيجيات التعامل غير فعالة قد بلغت (0.55) وهي دالة إحصائيا وعليه وجود علاقة ارتباطية موجبة ومتوسطة أيضا

عدم وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل وجود علاقة بين العنف الجسدي واستراتيجيات التعامل الفعالة موجبة ضعيفة ، ووجود علاقة بين العنف الجسدي وبعد لوم الذات علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة في حين عدم وجود علاقة ارتباطية بين العنف الجسدي وباقي الأبعاد.

العنف اللفظي واستراتيجيات التعامل وجود علاقة ارتباطية موجبة متوسطة، ويظهر معامل الارتباط بين العنف اللفظي وأبعاد استراتيجيات التعامل كل من (حل المشكل واللجوء إلى الدين والانسحاب) وهي علاقة ارتباطية موجبة متوسطة، و وجود علاقة بين العنف الفظي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة وهي موجبة وضعيفة، والمتمثلة في بعد الانسحاب، أما العلاقة بين العنف اللفظي وباقي أبعاد استراتيجيات التعامل فهي غير دالة مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية.

أما العلاقة بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل وجود علاقة موجبة ومتوسطة بصفة عامة و المتمثلة في وجود علاقة الارتباط بين العنف الرمزي واستراتيجيات التعامل غير الفعالة ، و يظهر أن هناك علاقة الارتباط بين العنف الرمزي و أبعاد استراتيجيات التعامل كل من (طلب الدعم الاجتماعي و حل المشكل واللجوء إلى الدين والانسحاب) وهي علاقة موجبة ومتوسطة باستثناء العلاقة مع طلب الدعم الاجتماعي فهي موجبة وضعيفة ، في حين عدم وجود علاقة بين العنف الرمزي وباقي الأبعاد، حيث تسمح استراتيجيات حل المشكل بتخفيض الضغط المعاش، فقد أظهرت دراسة (1988) Schmidt أنه قبل التدخل الجراحي، المرضى الذين بحثوا عن معلومات وطوروا إستراتيجيات فعالة كانوا أقل قلقا، وكان لديهم تعقيدات أقل بعد الجراحة من الذين لجأوا إلى إستراتيجيات تعامل سلبية مثل: الإستسلام.(مرازقة،76،2009)

ضف إلى ذلك فإن أعمال كل من ماسل تيري وقريبل سنة (1996) أكدت على أن الاستراتيجيات ذات الفعالية في التعامل مع المشكل تكون مجدية لأنها تعتمد على قدرة كبيرة للتحكم في الوضعية.(والي،100،2015).

ويتضح وجود علاقة بين أساليب التعامل الفعالة لأحداث الحياة الضاغطة ومتغيرات الشخصية الإيجابية، كالثقة بالنفس، وتقدير الذات ومفهوم الذات الواضح، ووجهة الضبط و هذا ما اشارت اليه دراسات كل من (هريدي؛1994،إبراهيم1996)،كما يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب التعامل غير الفعالة وكلٍ من العصابية والتشاؤم شكري، (1999) ؛ (1999),Gunthert & Cohen،

ويشير "سليجمان" (2011) Seligman بأن الإستراتيجيات الأكثر إيجابية هي تلك التي ترتبط بالإرتياح النفسي (Bien être) وبالخصوص العلاقات الشخصية الإيجابية، الإتجاه والإنجاز، في حين تظهر الإستراتيجيات الموجهة نحو التجنب بطابع ضار أو مؤذٍ خاصة إذا كانت المواقف الضاغطة مكررة في الزمن.

تتمثل فكرة لازاروس الأساسية في أن إستعمال الفرد لأساليب تعامل غير فعالة هو الذي يترتب عنه معاناته من الضغط النفسي.

إن دراسات لازاروس وفولكمان سنة (1984) الرائدة في هذا الإتجاه بالإضافة إلى أعمال كل من موس (1977) وميتشنيوم (1977) تعاملت مع المواجهة على أنها عملية أكثر من كونها سمة، ضف إلى ذلك فإن هذا الإتجاه يرفض النظرة الفاصلة للضغوط على أساس المثير والإستجابة، وإنما يعتبرها نتاج تفاعل بين مطالب البيئة وإمكانات الفرد من خلال عملية التقييم المعرفي التي حددها هذا الإتجاه بمراحل، منها التقييم الأولي والثانوي وإعادة التقييم.

(والي، 2015، 93-).

استنتاج عام:

سعت الدراسة الحالية إلى معرفة علاقة العنف المدرسي الذي يتعرض له كل من التلاميذ و مدرسيهم و استراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في مرحلة التعليم الثانوي، ويعبر العنف عن مجموعة السلوكات التي تمتاز بالقوة والخشونة وتسبب أذى وآثار جسمية أو نفسية أو مادية سواء للمدرس أو للتلاميذ وتتطلب ردود أفعال وأساليب مختلفة عنها، سواء بالسعي إلى حل المشكلة أو تجنبها والهروب منها أو الرد عليها بقوة أو بطلب الدعم والمساندة، ويرتبط العنف بعدة عوامل أسباب من اجتماعية أو أسرية أو مدرسية إضافة إلى الصورة السلبية التي يحملها كل من التلميذ ومدرسيه عن بعضهم البعض فيما تعلق باستخدامهم لوسائل مختلفة من العقاب و الانتقام وما تمارسه الأسرة من أساليب التربية الخاطئة وغياب التحفيزات والتكوين المناسب وغيرها، وقد فسر العنف و استراتيجيات التعامل بمجموعة من النظريات، منها نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية والنظرية المعرفية وغيرها من النظريات التي طرحت كل منها وجهة نظرها، وقد صنف العنف بعديد التصنيفات و الأشكال ومنها الجسدي والذي يتضمن الإيذاء البدني و المادي للممتلكات والأشياء الخاصة، والعنف اللفظي الذي يشر إلى كل ما هو قولي يحدث عن طريق الكلام المنطوق ويسبب أذى شخصيا أيضا، و في الأخير العنف الرمزي الذي يهدف من خلاله إلى استهداف موضوع آخر يرتبط بالموضوع الأصلي، إلى جانب ذلك تناولت بالبحث هذه الدراسة تصنيفات استراتيجيات التعامل لدى كل من المدرس والتلميذ والاعتماد على تصنيفها من حيث الفاعلية إلى الاستراتيجيات الفعالة و غير فعالة ، وفي الأخير تم تناول العلاقة بين الأشكال و أبعاد الاستراتيجيات عامة وتفصيلا من خلال محاولة التعرف على علاقة العنف بالاستراتيجيات المتبناة لدى كل من التلاميذ و مدرسيهم.

ومن خلال إجراء هذه الدراسة على عينة عشوائية من تلاميذ و مدرسين مرحلة التعليم الثانوي بـ10 ثانويات بولاية وهران وتطبيق أربع مقاييس تمثلت في مقياسي العنف المدرسي، ومقياسي استراتيجيات التعامل في

نموذجين لكل من المدرسون والتلاميذ، وبإتباع المنهج الوصفي في طريقة البحث واعتمادا على الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، واختبار ت لعينة واحدة تم التوصل إلى النتائج التالية:

- يتعرض كل من التلاميذ ومدرسيهم لمستوى مرتفع من العنف من طرف بعضهم البعض بولاية وهران

- يتبنى التلاميذ الاستراتجيات غير الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة استراتيجيات التعامل لدى التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف مدرسيهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس-التخصص).

- يتبنى المدرسون الاستراتجيات الفعالة في التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة استراتيجيات التعامل لدى المدرسون الذين يتعرضون لسلوك العنف من طرف تلاميذهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران تعزى (الجنس— الأقدمية).

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له التلاميذ من طرف مدرسيهم و استراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الذي يتعرض له المدرسون من طرف تلاميذهم و استراتيجيات تعاملهم معهم في مرحلة التعليم الثانوي بولاية وهران.

وقد تم تفسير النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة المتاحة و المشابهة ، حيث تبين أن ارتفاع مستوى العنف المدرسي قد يرجع لخصوصية المرحلة التعليمية التي وصل إليها التلاميذ، وتزامن ذلك مع مرحلة المراهقة وما يحدث فيها من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية، بالإضافة إلى ما يمارسه المدرسون من سلوكات عنيفة على التلاميذ تجعلهم يعيشون في حالة من الضغوطات النفسية التي تتطلب ردود أفعال مختلفة ومتباينة من طرف التلاميذ

بصفة فعالة أو غير فعالة،كما يرجع الارتفاع في مستوى العنف الذي يتعرض له المدرسون إلى اختلاف طرق وأساليب التدريس والخبرة الشخصية لكل منهم حيث يتعرض اغلب المدرسون المعينين حديثا لمستوى مرتفع من أشكال العنف من طرف تلاميذهم، بالإضافة إلى تأثير التخصص حسب المواد العلمية والأدبية التي تجعل من المدرس منبوذا بسب مادته المدرسة و يتلقى اتجاهات التلاميذ نحوه بنفس منحى اتجاه المادة أو مواد المشابهة لها، ومحاولته جاهدا التكيف مع التغيرات النفسية والفسيولوجية والاجتماعية للتلاميذ ، مما يجعل استراتيجيات تعاملهم مع سلوكات العنف التي يتعرضون لها مختلفة بين الفعالة و غير فعالة أيضا .

ومن خلال هذه الدراسة يمكن أن نشير إلى أن هناك عوامل أخرى لم يتم التطرق لها في دراستنا يمكن أن يكون لها أثر بالغ في تبني استراتيجيات معينة، مثل: المستوى الدراسي، سوء استغلال الفراغ المدرسي، طول المنهاج الدراسي، المستوى الاقتصادي والاجتماعي وغيرها من المتغيرات التي أثبتت دراسات سابقة مدى تأثيرها في تبني استراتيجيات التعامل لدى كل من التلاميذ والمدرسون.

المساهمة العلمية للدراسة:

تمثلت المساهمات العلمية فيما يلي:

- التعمق في الجانب النظري لمتغيرات الدراسة العنف المدرسي و استراتيجيات التعامل.

- إعداد و بناء أربع مقاييس جديدة لقياس أشكال العنف الذي يتعرض له المدرس و التلميذ و استراتيجيات تعاملهم مع ذلك.

- تمكنت الدراسة الحالية من تقدير الخصائص السيكومترية لأدوات البحث: الصدق، الثبات.

- تمكنت الدراسة من التعرف على استراتيجيات التعامل الأكثر استخداما لدى عينة البحث، فقد توصلت إلى تبني كل من التلاميذ والمدرسون لمختلف الاستراتيجيات الفعالة وغير فعالة في التعامل مع سلوكات العنف التي يتعرضون لها من طرف بعضهم البعض في غياب إستراتيجية العدوانية لدى التلاميذ نتيجة الخوف من سلطة المدرس.

-التعرف على أشكال وأنواع السلوكات العنيفة داخل المؤسسات التربوية والتي أبرزت انتشارا للعنف اللفظي والرمزي في غياب العنف الجسدي وذلك راجع للقوانين والإجراءات الردعية التي تصل إلى الفصل والقضاء نتيجة لممارسة هذا الشكل.

- تمكنت الدراسة من التعرف على تأثير الجنس (ذكور،إناث) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) على اختيار إستراتيجية دون أخرى لدى المدرسون وتلاميذهم.

- تمكنت الدراسة من التعرف على تأثير الأقدمية لدى المدرسون في تبني إستراتيجية التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف تلاميذهم، وتأثير متغير الإعادة لدى التلاميذ في تبني إستراتيجية التعامل مع سلوك العنف الذي يتعرضون له من طرف مدرسيهم.

- تمكنت الدراسة من انجاز بحث ميداني يفيد القائمين بشؤون مديرية التربية في ولاية وهران و الثانويات المعنية في سعيهم على التغلب على المشكلات التربوية التي تنجر عن السلوكات العنيفة والتخفيف من آثارها على التلاميذ والمدرسون وتعيق عملية التفاعل الصفي داخل الفصل الدراسي.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يقترح الباحث ما يلي:

- إجراء دراسات أخرى تتناول العوامل المساهمة في تبني استراتيجيات التعامل لدى كل من التلاميذ ومدرسيهم ومن هذه المتغيرات المناهج الدراسية، المستوى الاجتماعي والاقتصادي، المستوى الدراسي للتلاميذ، المحيط الديمغرافي والبيئة السكنية.

- برمجة دورات تكوينية دورية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسون حديثي التعيين في التعليم الثانوي حول أساليب الفعالة للتعامل مع سلوكات العنف وطرق التدريس الحديثة.

- إعداد برامج إرشادية للتخفيف من سلوكات العنف للتلاميذ وتدريبهم على تبني الأساليب الفعالة في التعامل مع المواقف العنيفة التي يتعرضون لها.

خاتمة:

لم يعد الحديث اليوم عن من يسبب العنف أومن أين أتى، فهو بلا شك ظاهرة اجتماعية تكاد تغزو جميع المؤسسات في المجتمتع وتسيطر على الحياة اليومية فيه، وان اللافتة للنظر هو انتشار هذه الظاهرة في المؤسسات التربوية التي تعتبر ثاني مؤسسة للتنشئة الاجتماعية والتي تستقبل الطفل وتلقنه جل المعارف والمفاهيم الاولية، ورغم المساعي الحثيثة الى فهم هذه الظاهرة وتحليلها الا انها تزداد يوما بعد يوم وتسبب آثارا وخسائر على شتى المستويات والاصعدة، وفي غياب حلول آنية تنهي هذه المئسات، وجب التفكير جليا في التعايش معها والتكيف مع اشكالها من اجل تحقيق اقل اللاضرار وتجاوزها، وهذا ما يتم من خلال مختلف الاساليب التي يتعامل بها الفرد مع مختلف الضغوطات التي تواجهه، وفي ظل غياب دراسات سابقة كافية حسب اطلاعنا تهتم باستراتيجيات التعامل مع السلوكات العنف لدى كل من المدرس وتلاميذه ارتئينا في هذه الدراسة التعرف على اهم الاستراتيجيات المتبناة من طرف كل منهما وتأثير بعض المتغيرات على تلك الاختيارات، في محاولة الى اظهار هذا الجانب وفتح المجال لدراسات لاحقة تمكن من بناء برامج ارشادية او تدريبية على تبني الاستراتيجيات الفعالة في التعامل مع سلوكات العنف، وذلك بالنظر الى اهميتها في التخفيف من الاثار التي تسببها هاته السلوكات لدى كل الفاعلين دون استثناء.

المراجع

قائمة المراجع:

- إبراهيم هياق(2013)،التفاعل الصفي بين مد العنف التواصلي ومتطلبات الإدارة الصفية الناجعة تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم في الجزائر أنموذجا،جامعة بسكرة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية،المجلد 2,العدد 3.
- أبو السعود،سعيد طه محمود(2010)،إعداد المعلم وتحديات المستقبل،بحث منشور في مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (67).
- أبو عليا، محمد مصطفى (2001)،أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، مجلة الدراسات، مجلد (28)، العدد (1)، عمان، الأردن.
- أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة،(2007)،العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق،عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،ط1.
- أحمد فكري،رمضان علي(2015)،التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية،مجلة كلية التربية،جامعة بور سعيد،مصر،ط1.
- إصدار اليونسكو المنشور الرئيسي (2019)،"أبعد من الأرقام: إنهاء العنف المدرسي والتسلط" في المنتدى العالمي للتعليم https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483 اطلع عليه:2020/03/11
- آل جبريل،علي(2007)،العنف المدرسي:المعادلة تنقلب المعلم يهاب التلميذ،صحيفة الاقتصادية الالكترونية،عدد رقم(5218).
- الإمارة سعد،شريف مجدي (2001)،أساليب التعامل مع الضغوط،مجلة النبأ،العدد 55.
- الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري(1997)،لسان العرب،المجلد التاسع،دار صادر،بيروت.
- أميمة منير جادو(2005)،العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام،المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،دار السحاب للنشر والتوزيع،القاهرة .الطبعة الأولى.
- آيت حمودة حكيمة،(2005)،دور سمات الشخصية و إستراتيجية المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية و الصحة النفسية و الجسدية،رسالة لنيل دكتوراه في علم النفس العيادي،الجزائر.
- آيت حمودة حكيمة،طيبي الحاج،آيت حمودة دهية(2018)،استراتيجيات مواجهة ضغوط أحداث الحياة و علاقتها بالصحة النفسية والجسدية،الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية،ط1.

- إيهـــاب عيســـى المصـــري،(2014)،العنـــف المدرسي"مفهومه،أسبابه،علاجه"،مؤسســـة طيبـــة للنشـــر والتوزيع،القاهرة.ط1
- باشيوة حسين،يحياوي عبد الكريم(2018)،أهمية إستراتيجية القرين المساعد في الحد من السلوك العدواني لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي من أجل التعامل مع سلوك العنف-السلوك العدواني لدى التلاميذ المراهقين،مداخلة ضمن ملتقى العنف في البيئة المدرسية وهران.
- باظه آمال،عبد السميع مليجي(1997)،الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية،مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة،ط1.
- برغوتي توفيق(2015)،علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف دارسة ميدانية بجامعة الحاج لخضر باتنة شهادة دكتوراه ،جامعة محمد خيضر،بسكرة.
- بغيجـــة ليـــاس(2005)،اســـتراتيجيات التعامـــل مـــع الضـــغوط النفســـية"الكوبين"وعلاقتها بمســـتوى القلـــق والاكتئاب،لدى المعاقين حركيا،رسالة ماجستير منشورة،جامعة الجزائر.
- بلهواري فاطمة(2010)،ضغوطات العمل وعلاقتها باستراتجيات التكيف والقيم لدى المدرسون،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة وهران2.
- بن دريدي فوزي أحمد،(2007)، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض
- بن سعدون فتيحة،عثماني أسماء(2016)،قلق الامتحان واستراتيجيات المواجهة عند طلبة "البكالوريا"،جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان،مجلة جيل للعلوم الإنسانية و الاجتماعية،العدد 19.
- بن طاهر بشير (1992)،الضغط المهني أبعاده وعلاقته بالإجهاد النفسي واستراتيجيات التصرف لدى أساتذة التعليم الثانوي،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة وهران،الجزائر.
- بن طاهر بشير(2005)،استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالصحة العامة على ضوء متغيري نمط الشخصية و الدعم الاجتماعي،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة وهران.
- بوسعدية مسعود،(2011)، ظاهرة العنف في الجزائر و العنف المتكامل،ط 1، الجزائر:مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- تباني خديجة وآخرون(2004)،الأسرة والمدرسة ،سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع،دار قرطبة للنشر والتوزيع،وهران،الجزائر،ط 1.

- ثـواتي حنان،مـامي زرارقـة فـيروز(2018)،قـراءة سوسـيولوجية لظـاهرة العنـف في الوسـط المدرسـي،مجلة البحـوث والدراسات الإنسانية العدد 16.
- جليط ماجدة(2008)،دراسة سوسيولوجية حول الأسرة وعلاقتها بالعنف المدرسي،رسالة ماجستير،علم لاجتماع الثقافي،جامعة الجزائر.
- حسنين توفيق إبراهيم(2011)،ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،ط3
- حسين موسى الجبوري،ارتقاء يحيى حافظ(2017)،أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية، كلية التربية،جامعة القادسية،مجلة جامعة أم القرى،العدد3،المملكة العربية السعودية.
- حسين موسى الجبوري،ارتقاء يحيى حافظ(2017)،أساليب التعامل مع الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طلبة الإعدادية، كلية التربية،جامعة القادسية،مجلة جامعة أم القرى،العدد3،المملكة العربية السعودية.
- الحلو محمد وفائي (1999)،علم النفس التربوي نظرة معاصرة،مكتبة الأمل للطباعة والنشر،غزة.
- حمـزة جحنيط،عمـارة بوجمعـة(2018)،العنـف المدرسـي وأنواعه،جامعـة محمـد البشـير الإبراهيمـي بـرج بـوعريريج مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الوطني الأول العنف في البيئة المدرسية وهران.ص 3-4
- خالد الصرايرة(2009)،أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين،المجلة الأردنية في العلوم التربوية مجلد 5،عدد2.
- خالـد الصـرايرة،(2009)، أسـباب سـلوك العنـف الطـلابي الموجـه ضـد المعلمـين والإداريـين في المـدارس الثانويـة الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5،عدد2.
- خالـدي خـيرة،(2006)"العنـف المدرسـي ومحدداتـه كمـا يدركـه المدرسـون والتلاميذ"،دراسـة ميدانيـة في ثانويـات الجلفة، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية،جامعة الجزائر
- الخريف،احمـد محمـد (1993)،جـرائم العنـف عنـد الأحـداث في المملكـة العربيـة السعودية،رسـالة ماجسـتير،المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب،الرياض،السعودية.
- رايا لينا بونامكي(1988)،الصحة النفسية للنساء الفلسطينيات تحت الاحتلال الإسرائيلي"،ترجمة أحمد بكر،جمعية الدراسات العربية بالقدس.
- رجاء لحويدك(2017)،ماهية السلوك العدواني وأهم المفاهيم المرتبطة به، مجلة أنفاس نت،29-04-2020
- رجـاء مـريم(2007)،الاسـتراتيجيات الـتي يسـتخدمها الطلبـة للتعامـل مـع الضـغوط النفسـية،مجلة اتحـاد الجامعـات العربية للتربية وعلم النفس المجلد الخامس،العدد الأول.

- رجاء مكي (2008)،إشكالية العنف والعنف المدان،المؤسسة الجامعية للدراسات،بيروت،لبنان.
- الرشود،سعد محمد سعد (2000) ،اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض،رسالة ماجستير،أكاديمية نايف للعلوم الأمنية،الرياض،السعودية.
- سماني مراد (2012)،إستراتيجيات التعامل عند الذين يعانون من الاحتراق النفسي لدى الأطباء المقيمين بالمستشفى الجامعي بوهران،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة وهران2.
- سوسن إبراهيم أبو العلا شلبي،أسماء توفيق مبروك مصطفى(2007)،الانفعالات المسيطرة على الحياة بكل من استراتيجيات المواجهة والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية،حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية،الحولية الثالثة،الرسالة الخامسة، كلية الآداب،جامعة القاهرة.
- السيسي شعبان(2008)،علم النفس:أسس السلوك الإنساني بين النظرية والتطبيق.
- شايب ذراع محمد ثاني(2017)،خلال عرض قدمه حول"الإستراتيجية القطاعية للمكافحة والوقاية من العنف في الوسط المدرسي"
- الشخابنة أحمد (2010)،التكيف مع الضغوط النفسية،ط 1،عمّان:دار الحامد.
- شوقي،طريف (1994)، علم النفس الاجتماعي،القاهرة، مركز النشر بجامعة القاهرة.
- الشيرازي محمد(1992)،الاجتماع،دار العلوم،بيروت (في محمد العودة)
- صاحب اسعد ويس الشمري(2012)،أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جامعة تكريت كلية التربية السمراء،مجلة دراسات تربوية،العدد 18.
- صالح قاسم حسين(1988)،الشخصية بين التنظير والقياس،وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،جامعة بغداد.
- طبي سهام (2005)،أنماط التفكير وعلاقتها باستراتيجيات مواجهة اضطراب الضغوط التالية للصدمة دراسة ميدانية لدى عينة من المصابين بالحروق،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الحاج لخضر باتنة،الجزائر.
- الطريري عبد الرحمن(1994)،الضغط النفسي:مفهومه,وتشخيصه وطرق علاجه ومقاومته،الطبعة الأولى,مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة,الرياض.
- طه عبد العظيم حسين(2007)،سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي،دار الجامعة الجديدة،الازاريطة-الإسكندرية، الطبعة الأولى.
- طه عبد العظيم حسين،عبد العظيم حسين سلامة (2006)،إستراتيجية إدارة الضغوط النفسية والتربوية،ط1،دار الفكر للنشر والتوزيع،الأردن.

- عبد العالي دبلة(2011) مدخل إلى التحليل السوسيولوجي،دار الخلدونية للنشر والتوزيع.سنة.
- عبد الغاني براخلية(2016)،أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي ،مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية –جامعة محمد بوضياف–المسيلة،العدد 02.
- عبد الله بن حميد السهلي(2010)،أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى الشباب المترددين على مستشفى الطب النفسي بالمدينة المنورة من المرضى وغير المرضى،رسالة دكتوراه (منشورة)،جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية.
- عدس محمد عبد الرحيم (2005)، علم النفس التربوي–نظرية معاصرة، ط3،عمان،الأردن،دار الفكر للطباعة والنشر.
- عصام عبد اللطيف العقاد(2001)،سيكولوجية العدوان وترويضها،منحى علاجي معرفي جديد،دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة،مصر.
- على بن سعيد بن علي العواد(2011)،الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته، وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود،المملكة العربية السعودية.
- علي الصبحيين،محمد القضاة(2013)،سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين ،الرياض:جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،ط1.
- علي حسين عايد(2016)،العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة كلية الآداب جامعة القادسية، العدد 41.
- عمار فاطمة(2017)، الاتصال التربوي و دوره في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية ثنائية الأستاذ و التلميذ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة الجلفة.
- عميرش نجوى(2019)،أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني–بقسنطينة–،مجلة المعيار،مجلد:23،عدد:48.
- العنزي أمال سليمان تركي(2004)،أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات كالمصابات بالاضطرابات النفسجسمية السيكوسوماتية "دراسة مقارنة،رسالة ماجستير، كلية التَّربية، قسم علم النفس،جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- العنزي أمال سليمان تركى (2009)،أساليب مواجهة الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالاضطرابات النفسجسمية السيكوسوماتية "دراسة مقارنة"،رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- العيسوي عبد الرحمان(2000)،اضطرابات الطفولة و المراهقة وعلاجها ، الطبعة الأولى ، دار الراتب الجامعية، بيروت لبنان.
- العيسوي عبد الرحمن(2000)، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها ،الطبعة الأولى،دار الراتب الجامعية
- الغرير أحمد،أبو أسعد أحمد(2002)،التعامل مع الضغوط النفسية،دار الشروق،ط1،عمان-الأردن.
- فاطمة حساني(2015)،استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بجودة الحياة لدى المراهقين المتمدرسين (13-14-15سنة) دراسة ميدانية على بعض المتوسطات بولاية الوادي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي (27-39).
- فرشان لويزة(2009)،علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث،أطروحة دكتوراه غير منشورة،كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.
- فواز أيوب الدومني،رافع عقيل الزغول(2011)،استراتيجيات التعامل لدى الناجين والأسر المتضررة من تفجيرات فنادق عمان،دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية،المجلد 38،العدد 2،391 - 411
- قبي أدم(2002)،رؤية نظرية حول العنف السياسي،مجلة الباحث، العدد01.
- كمال بوطورة(2017)،مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة تبسة،أطروحة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربية جامعة محمد خيضر بسكرة.
- مباركي محند أو رابح(2018)،التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين،دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجا-أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علوم التربية،جامعة مولود معمري تيزي وزو.
- محمد أبو سمرة(2009)،إستراتيجيات العنف التربوي،دار أسامة لمنشر،عمان،الأردن،ط1.
- محمد الجوهري وآخرون: المشكلات الاجتماعية، ط،1دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر.
- محمد محمد عودة (2010)،الخبرة الصادمة وعلاقتها بأساليب التكيف مع الضغوط والمساندة الاجتماعية والصلابة النفسية لدى أطفال المناطق الحدودية بقطاع غزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- محمد منير كرادشة،(2009)،العنف الأسري سوسيولوجية الرجل العنيف والمرأة المعنفة،جامعة اليرموك،الأردن، ط1،ص 31
- محمودي رقية،(2013)،قراءات سوسيولوجية للعنف المدرسي-العنف المدرسي من العنف إلى الجريمة – المدية – جامعة الدكتور يحي فارس كلية الآداب والعلوم الاجتماعية واللغات مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية،المجلد 1,العدد 1, 172-199.

- مراد حرز الله(2011)،دور منع كل أشكال العنف في النظام التربوي الجزائري ضد التلاميذ في الحد من ظاهرة العنف المدرسي بولاية المسيلة، الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف،العدد 04،مخبر الوقاية و الارغونوميا،جامعة الجزائر 02.
- مروك نصر الدين(2003)،الحماية الجنائية للحق في سلامة الجسم في القانون الجزائري و القانون المقارن و الشريعة الإسلامية ، الديوان الوطني للأشغال التربوية،ط1.
- مريم بن سكريفة(2007)،استراتيجيات التكيف مع مواقف الحياة الضاغطة وعلاقتها بالذكاء الانفعالي للمعلم، رسالة ماجستير(منشورة)،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة.
- مظاهر العنف المدرسي و أسبابه،اطلع عليه بتاريخ:2020/05/09
- معروف محمد (2013)،استراتيجيات التعامل مع الاحتراق النفسي عند أساتذة التعليم الثانوي،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة وهران2.
- المغدري أحمد،(2004)،استراتيجيات التكيف لضغوط بيئة السجن وعلاقتها بالأبعاد الأساسية للشخصية لدى السجناء في سلطنة عمان،رسالة ماجستير غير منشورة,كلية الدراسات العليا,الجامعة الأردنية,عمان.
- مقدم سهيل(2010)،استراتيجيات التعامل مع مواقف الضغط المهني على ضوء متغير الخلفية الفردية لدى أساتذة التعليم الثانوي،أطروحة دكتوراه غير منشورة ،جامعة وهران 2.

- مقدم سهيل(2012)،من اجل إستراتيجية فعالة في مواجهة العنف الاجتماعي،مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 08.
- منظمة الصحة العالمية(2002)،التقرير العالمي حول العنف والصحة،المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية الشرق المتوسط،مصر.
- منظمة الصحة العالمية(2005)،الصحة والعنف.

- نادية مصطفى الزرقاي،يوب مختار(2003)،أسباب العنف المدرسي أسباب تمايز أوتجانس،مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة محمد خيضر،جامعة بسكرة،الجزائر، العدد(05)
- نشواتي عبد المجيد (1987)،علم النفس التربوي،مؤسسة الرسالة،بيروت.
- النيال مايسة أحمد،(2002)،سيكولوجية التوافق،القاهرة:مكتبة غريب.
- هلال سليمة(2018)،استراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى التلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولاية سعيدة،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر جامعة الدكتور مولاي الطاهر-سعيدة -
- وزارة التربية الوطنية العدد 33 مارس2001،نشرية إعلامية يصدر هذا المركز الوطني للوثائق التربوية.
- وليدة مرازقة (2008)،مركز ضبط الألم وعلاقته باستراتيجيات المواجهة لدى مرضى السرطان،رسالة ماجستير منشورة،جامعة الحاج لخضر،باتنة.
- عميمر أحلام(2017)،العنف اللفظي عند الطفل المتمدرس،المجلة الجزائرية لطفولة و التربية،المجلد 4,العدد6،جامعة البليدة 2
- الخولى محمود سعيد(2008)،العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة،ط 1،مكتبة الأنجلو،مصر.
- Echouroukonline.com -2017/02/01
- https://www.elkhabar.com/press- 2019 /11/4
- https://www.ennaharonline.com/?p=260354
- Arnold,Clausse 1967,Initiation aux sciences de l'éducation ,Liége ,Belgique
- Ciavaldini, A. (1999). Psychopathologie des agresseurs sexuells.Paris: Masson.
- Durkheim, Emile،1963 ،Education morale, PUF, Paris
- Hacker, F. (1974). Agression-Violence dans le monde moderne. Paris: Calmman-Lévy.
- Lazarus, R & Folkman, S.(1988). Coping as a Mediator of Emotion, Journal of Personality and Social Psychology, Vol(54)No(3) .

- Lazarus,R. & Folcman,S.(1984). Stress, Appraisal and coping. Springer
- Moss, R.(1988).Coping Responses Inventory, Manual Stanford university and Veterans Administration Medical Centers, Palo Alto. California.
- Plucker, J (1998). Gender, race and grade differences in Gifted adolescents, coping strategies. Journal of the Education, Vol 21, No 4.
- Publishing company, New York: 7.
- Sillamy, N. (1980). Dictionnaire de psychologie. Paris: Bordas.

الملحق رقم (01)

استبيان العنف المدرسي نموذج التلاميذ في صورته الأولية

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
01	يوجه لك عقوبات متسرعة و غير عادلة				
02	يبصق عليك				
03	يدفعك أو يقرصك				
04	يشد شعرك				
05	يضربك أو يصفعك				
06	يرمي الأشياء عليك				
07	يستعمل أشياء صلبة للعقاب مثل المسطرة				
08	يمزق أشيائك و ملابسك				
09	يمزق دفاترك أو كتبك				
10	يضرب المكتب أو الأثاث المدرسي عندما يكلمك				
11	يضرب الباب و يغلق النوافذ بعنف أمامك				
12	يكسر أقلامك و يأخذ ممتلكاتك				
13	يتعمد طرح أسئلة صعبة أثناء الحصص و الامتحانات لكي يحرجك.				
14	يستغل موقعه الوظيفي من أجل فرض رأيه ومعتقداته.				
15	يهددك بطردك من القسم				
16	يستعمل إشارات التهديد والوعيد عندما يعطي تعليماته إليك.				
17	يعاملك بقسوة شديدة				
18	يهددك باستدعاء أوليائك				
19	يستفزك و يتحدث عنك دون ذكر اسمك				
20	يرفض الحديث معك و يتجاهلك				
21	يخصم منك النقاط دون إعلامك و لا يعطيك علاماتك الحقيقية				
22	ينظر إليك نظرات احتقار				
23	يعبر عن سخطه وغضبه عليك عندما تخطأ				
24	يسبك و يشتمك				
25	يسخر مما تلبسه وتعبر عنه من أفكار ومشاعر.				
26	يصفك أثناء حديثه عنك بأنك تلميذ فاشل وغير جدي.				
27	يحاسبك وكأنك تلميذ في المدارس الابتدائية.				

28	يناديك بأسماء الحيوانات و بألقاب مضحكة				
29	يصرخ في وجهك بصوت عال				
30	يسخر منك و يهينك أمام زملائك				
31	يوبخك بشدة و يلومك كثيرا بسبب أو بدون سبب				
32	يتأفف في وجهك عندما تطلب منه الشرح				

الملحق رقم (02)

استبيان العنف المدرسي نموذج التلاميذ في صورته النهائية

اسم الثانوية:.....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( ) الإعادة:نعم ( ) لا ( )

المستوى الدراسي:.....**الشعبة:**.....

السن:..... **المستوى المعيشي للأسرة:ضعيف( ) متوسط ( ) جيد( )**

أخي أختي التلميذ(ة)

يهدف هذا الاستبيان إلى تحديد المشكلات أو مواقف العنف التي تشكو منها أو تتعرض لها من طرف احد مدرسيك في الثانوية

_ المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة، و ليس هناك وقت محدد للإجابة لكن يرجى أن لا تستغرق وقتا طويلا.

_ ضع علامة(**X**) **تحت:"أبدا""نادرا" "أحيانا" "دائما"**و ارجوا أن تجيب على كل العبارات و ليس هناك إجابة صحيحة و لا خاطئة، كما أنها ستستعمل لأغراض البحث العلمي و فقط.

الرقم	العبارات **هناك من الأساتذة من :**	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
01	يتأفف في وجهك عندما تطلب منه الشرح				
02	يناديك بأسماء الحيوانات و بألقاب مضحكة				
03	يدفعك أو يقرصك				
04	يعاملك وكأنك تلميذ في المدرسة الابتدائية				
05	يمزق دفاترك أو كتبك				
06	يوجه لك عقوبات متسرعة و غير عادلة				
07	يستعمل أشياء صلبة للعقاب مثل المسطرة				
08	يرفض الحديث معك و يتجاهلك				
09	يسخر منك و يهينك أمام زملائك				
10	يضربك				
11	يضرب الباب و يغلق النوافذ بعنف أمامك				
12	يرمي الأشياء عليك				
13	يهددك باستدعاء أوليائك				
14	يمزق أشياءك و ملابسك				
15	يتعمد طرح أسئلة صعبة أثناء الحصص لكي يحرجك.				
16	يكسر أقلامك و يأخذ أدواتك				

17	يشد شعرك				
18	يستغل موقعه الوظيفى من أجل فرض رأيه ومعتقداته.				
19	يستفزك و يتحدث عنك دون ذكر اسمك				
20	يهددك بطردك من القسم				
21	يخصم لك النقاط دون إعلامك و لا يعطيك علاماتك الحقيقية				
22	يوبخك بشدة و يلومك كثيرا بسبب أو بدون سبب				
23	يعبر عن سخطه وغضبه عليك عندما تخطأ				
24	يضرب المكتب أو الأثاث المدرسي عندما يكلمك				
25	يعاملك بقسوة شديدة				
26	ينظر إليك نظرات احتقار				
27	يبصق عليك				
28	يسبك و يشتمك				
29	يصرخ في وجهك بصوت عال				
30	يسخر مما تلبسه وتعبر عنه من أفكار ومشاعر				
31	يستعمل إشارات التهديد والوعيد عندما يعطي تعليماته إليك				
32	يصفك أثناء حديثه عنك بأنك تلميذ فاشل وغير جدي				

الملحق رقم (03)

استبيان العنف المدرسي نموذج المدرسون في صورته الأولية

م	العبـارات	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
1	التدخل في الدرس دون إذنك				
2	مقاطعة التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم .				
3	مقاطعتك أثناء إلقائك الدرس.				
4	التعليق على الدرس بأسلوب غير لائق.				
5	التكلم بصوت عالٍ خارج موضوع الدرس.				
6	التعبير عن الملل بواسطة حركات أو أصوات.				
7	شتم التلاميذ.				
8	شتمك.				
9	القيام بتمرير ألفاظ داخل القسم .				
10	تهديد التلاميذ.				
11	الكتابة على الجدران أو الطاولات.				
12	إحداث فوضى داخل القسم.				
13	إلقاء القاذورات في فناء المدرسة.				
14	هز الكتف عندما تكلفه القيام بشيء ما.				
15	عدم تقبل الانتقادات والملاحظات.				
16	ضرب الأدوات بقوة على الطاولة.				
17	التعامل بعنف مع أثاث المدرسة.				
18	ضرب زميله داخل القسم.				
19	إحداث ضجيج بالأدوات أو الأثاث.				
20	استعمال الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب.				
21	تعمد كسر باب القسم.				
22	إتلاف سيارتك.				
23	الخروج من القسم دون إذنك.				
24	ضربك بسبب توبيخه.				
25	تخريب ممتلكات الزملاء.				
26	إحضار ممنوعات إلى القسم (مواد حادة، سكين.)				
27	تخريب ممتلكات المدرسة.				

28	رميك بأشياء عندما تدير ظهرك.				
29	القيام بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم.				
30	رفض الخضوع للسلطة المدرسية .				
31	التمرد عن القوانين والنظم المدرسية.				
32	التهديد بالاعتداء الجسدي.				
33	الضحك مع أحد الزملاء داخل القسم.				
34	تقليد أصوات الحيوانات،غناء، تصفير أثناء الدرس.				
35	رسم رسومات غير لائقة على السبورة.				
36	النظر إليك بنظرات احتقار.				
37	القيام بأشياء أخرى (لعب ، رسم..إلخ)أثناء الدرس.				
38	تناول الأطعمة أو الشرب أثناء الدرس.				
39	سرقة أدوات الزملاء.				
40	السخرية منك.				
41	الرفض المعلن المشاركة في النشاطات داخل القسم				
42	مشاهدة أفلام العنف والضرب في الهاتف.				
43	إحداث شغب بين الحصص				

الملحق رقم (04)

استبيان العنف المدرسي نموذج المدرسون في صورته النهائية

اسم الثانويـــة:..... المؤهل العلمي:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

سنوات التدريس:..... المادة المدرسة.:.....

التعليمات: أستاذي المحترم، أستاذتي المحترمة

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول مواقف العنف و العدوان التي يمكن أن تكون قد تعرضت لها من طرف احد تلاميذك في الوسط المدرسي الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (X) أمام الخانة التي تنطبق عليك (دائماً، أحياناً، نادرا، أبداً) وتأكّد بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وستكون إجابتك موضع السرية التامة و سوف تستخدم لغرض البحث العلمي و فقط.

فضلاً لا تترك أي عبارة دون إجابة.

الرقم	العبـارات أتعرض من بعض التلاميذ لـ:	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
1	التدخل في الدرس دون إذني				
2	إحداث فوضى داخل القسم.				
3	رفض الخضوع للسلطة المدرسية				
4	التعليق على الدرس بأسلوب غير لائق.				
5	إلقاء القاذورات في القسم				
6	هز الكتف عندما أكلفه القيام بشيء ما.				
7	إحداث ضجيج بالأدوات أو الأثاث				
8	شتمي				
9	الخروج من القسم دون إذني				
10	الكتابة على الجدران أو الطاولات أثناء الدرس				
11	مقاطعة التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم				
12	الضحك مع أحد الزملاء داخل القسم				
13	ضرب الأدوات بقوة على الطاولة أمامي				
14	النظر إلي بنظرات احتقار				
15	ضرب زميله داخل القسم				

16	تناول الأطعمة أو الشرب أثناء الدرس				
17	استعمال الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب				
18	مشاهدة أفلام العنف والضرب في الهاتف أثناء الحصة				
19	إتلاف سيارتي				
20	القيام بتمرير ألفاظ داخل القسم				
21	ضربي بسبب توبيخه				
22	تهديدي بالاعتداء				
23	إحضار و استعمال ممنوعات في القسم (مواد حادة، سكين)				
24	تخريب ممتلكات المدرسة				
25	رميي بأشياء عندما أدير ظهري				
26	التعامل بعنف مع أثاث المدرسة في حضرتي				
27	مقاطعتي أثناء إلقائي الدرس				
28	التمرد عن القوانين والنظم المدرسية				
29	تخريب ممتلكات الزملاء أثناء الحصة				
30	التعبير عن الملل بواسطة حركات أو أصوات				
31	تقليد أصوات الحيوانات،غناء،تصفير أثناء الدرس				
32	رسم رسومات غير لائقة على السبورة				
33	القيام بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم				
34	القيام بأشياء أخرى (لعب ، رسم..إلخ)أثناء الدرس				
35	شتم التلاميذ أمامي				
36	سرقة أدوات الزملاء				
37	السخرية مني				
38	الرفض المعلن المشاركة في النشاطات داخل القسم				
39	التكلم بصوت عالٍ خارج موضوع الدرس				

الملحق رقم (05)

استبيان استراتيجيات التعامل نموذج التلاميذ في صورته الأولية

إعداد : ايزيدي كريمة 2007

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
01	أتمرد عليه				
02	ارميه بأي شيء حين يستدير إلى الصبورة				
03	أضربه إن ضربني				
04	أفخخ كرسيه (استبدله بآخر مكسر ، أضع عليه العلكة)				
05	أكلف جماعة خارج الثانوية بضربه				
06	أشتمه				
07	ألطخ سمعته في كامل الثانوية				
08	أعطل عجلات سيارته إن كانت لديه سيارة				
09	انتقم من أفراد عائلته				
10	أشوش لإثارة أعصابه				
11	أتمرد على أقراني				
12	اشتم و أقاطع زملائي				
13	اكسر كل ما أجده أمامي				
14	أهاجم كل من يثير غضبي في الشارع أو البيت				
15	أتشاجر مع كل من يضايقني في البيت أو الشارع				
16	أخرج من القسم دون استئذان				
17	اشعر بالاختناق و أبكي				
18	أتمنى لو أن الأرض انشقت و بلعتني				
19	أهمل مظهري				
20	أقلم أظافري				
21	أشعر أن الجميع ينظر إلي				
22	امتنع عن تناول الطعام				
23	أخشى أن يحولني إلى الإدارة				
24	يحمر وجهي و أخجل				
25	اشعر بالإهانة				
26	ألوم نفسي				
27	أخشى أن يستدعي ولي أمري				

28	اشعر أنني عديم الفائدة				
29	أفكر في تغيير القسم				
30	أكثر من الغيابات				
31	أفكر في تغيير الثانوية				
32	امتنع عن المشاركة في مادته				
33	أتجنب لقاء الناس				
34	أنام لأنسى المشكل				
35	أدخن لأخفف عن نفسي				
36	أحاول التفكير في أمور أخرى لتفادي التفكير في المشكل				
37	آكل لأخفف عن نفسي (أفش غلي في الأكل)				
38	امضي ساعات طوال أمام التلفاز حتى لا أفكر في المشكل				
39	أتناول حبوبا مهدئة لتساعدني على نسيان المشكل				
40	لن اكلمه بعدها				
41	أتناقش مع زملائي حول أسلوب الرد عليه				
42	أحاول استمالة زملائي إلي				
43	اشكوه إلى أولياء أمري				
44	أسعى لكسب تعاطف الناس				
45	أشكوه إلى الإدارة				
46	أطلب العون من الله				
47	اشكوه إلى الله				
48	ادعوا الله أن ينسى الناس ما حدث لي				
49	ادعي الله عليه				
50	اقرأ آيات من القرآن				
51	أزيد من احترامي له حتى أشعره انه اخطأ في حقي				
52	أتحداه بالاجتهاد و الحصول على نتائج أفضل				
53	أغير طريقتي في الحياة (نبدل العقلية)				
54	أتعايش مع المشكل				
55	أتصرف وكأنه لم يحدث شيء				
56	اتخذ العبرة من الموقف و أحسن من سلوكي				
57	اعتذر من الأستاذ				
58	اضبط مشاعري				
59	ألزم الصمت حتى لا أصعد الموقف				

60	أضحك				
61	اتخذ المشكل موضوعا للسخرية				
62	العب بالهاتف				
63	أذهب للتنزه.				
64	أتنقل بين الواجهات التجارية.				

الملحق رقم (06)

استبيان استراتيجيات التعامل مع العنف نموذج التلاميذ في صورته النهائية

يهدف هذا الاستبيان إلى تحديد ردود فعلك تجاه موقف عنف أو عدوان تشكو منه أو تتعرض له من طرف احد مدرسيك في الثانوية، المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة. ضع علامة(X) تحت:"أبدا" "نادرا" "أحيانا" "دائما" ارجوا أن تجيب على كل العبارات و ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.
و ليس هناك وقت محدد للإجابة لكن يرجى أن لا تستغرق وقتا طويلا.

- **إذا تعرضت لموقف عنيف من طرف احد المدرسون الذين تدرس عندهم في الثانوية ما هي ردود فعلك التي تتعامل بها مع الموقف؟ :**

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
01	أشتمه				
02	ارميه بأي شيء حين يستدير إلى السبورة				
03	أخرج من القسم دون استئذان				
04	أفخخ كرسيه (استبدله بآخر مكسر ، أضع عليه العلكة)				
05	ألوم نفسي				
06	أتمرد عليه				
07	اشكوه إلى الله				
08	أعطل عجلات سيارته إن كانت لديه سيارة				
09	العب بالهاتف				
10	أشوش لإثارة أعصابه				
11	أتمرد على أقراني				
12	اشتم زملائي				
13	امتنع عن تناول الطعام				
14	أنام لأنسى المشكل				
15	أتمنى لو أن الأرض انشقت و بلعتني				
16	أمارس الرياضة				
17	أضربه إن ضربني				
18	اشعر بالاختناق و أبكي				
19	اضبط مشاعري				
20	أهمل مظهري				
21	اعتذر من الأستاذ				
22	أشعر أن الجميع ينظر إلي				
23	أقاطع زملائي				

24	أخشى أن يحولني إلى الإدارة				
25	اقرأ آيات من القرآن				
26	اشعر بالإهانة				
27	أكلف جماعة خارج الثانوية بضربه				
28	أخشى أن يستدعي ولي أمري				
29	انتقم من أفراد عائلته				
30	أفكر في تغيير القسم				
31	أكثر من الغيابات				
32	أفكر في تغيير الثانوية				
33	امتنع عن المشاركة في مادته				
34	أتجنب لقاء الناس				
35	يحمر وجهي و أخجل				
36	أشوه سمعته في كامل الثانوية				
37	أحاول التفكير في أمور أخرى لتفادي التفكير في المشكل				
38	آكل لأخفف عن نفسي (أفش غلي في الأكل)				
39	أضحك				
40	أتناول حبوبا مهدئة لتساعدني على نسيان المشكل				
41	ادعي الله عليه				
42	أتناقش مع زملائي حول أسلوب الرد عليه				
43	أحاول استمالة زملائي إلي				
44	اشكوه إلى أولياء أمري				
45	أسعى لكسب تعاطف زملائي				
46	أشكوه إلى الإدارة				
47	أطلب العون من الله				
48	أدخن لأخفف عن نفسي				
49	اكسر كل ما أجده أمامي				
50	امضي ساعات طوال أمام التلفاز حتى لا أفكر في المشكل				
51	لن اكلمه بعدها				
52	أزيد من احترامي له حتى أشعره انه اخطأ في حقي				
53	أتحداه بالاجتهاد و الحصول على نتائج أفضل				
54	أغير طريقتي في الحياة (نبدل العقلية)				
55	أتعايش مع المشكل				

56	أتصرف وكأنه لم يحدث شيء				
57	اتخذ العبرة من الموقف و أحسن من سلوكي				
58	أتنقل بين الواجهات التجارية.				
59	أهاجم كل من يثير غضبي في الثانوية				
60	ألزم الصمت حتى لا أصعد الموقف				
61	ادعوا الله أن ينسى زملائي ما حدث لي				
62	اتخذ المشكل موضوعا للسخرية				
63	اشعر أنني عديم الفائدة				
64	أذهب للتنزه.				
65	أقلم أظافري				

المحق رقم (07)

استبيان استراتيجيات التعامل مع العنف المدرسي نموذج المدرسون في صورته الأولية

كيف سيكون تصرفك إذا تعرضت لسلوك عنف أو موقف عدوان من طرف احد تلاميذك؟:

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
1	أغضب.				
2	أغتنم الموقف لإظهار قوتي.				
3	ألوم أشخاص آخرين.				
4	أعاقبه				
5	اشتمه				
6	ارميه بأي شيء أمامي				
7	انتظره بخارج المؤسسة و أضربه				
8	اخصم منه النقاط				
9	انفعل و ارفع صوتي عليه				
11	أصبح مغتاظا (عصبيا) أكثر فأكثر.				
11	ألوم نفسي على عدم معرفة ما أقوم به.				
12	أصبح جد متوتر و منقبضا.				
13	ألوم نفسي على تورطي في هذا الموقف.				
14	أشعر بالقلق لعدم قدرتي على تجاوز الموقف.				
15	أشعر أني عديم الفائدة				
16	أعجز و لا أعرف كيف أتصرف.				
17	أمتنع عن الكلام معه				
18	أشتري لنفسي شيئا ما.				
19	أنشغل بمشكلات أخرى و أحاول إيجاد وسيلة لعدم التفكير في الموقف.				
21	أتناول احد أكلاتي المفضلة.				
21	أتنقل بين الواجهات التجارية				
22	أحاول أن أنام.				
23	أشاهد فيلما.				
24	أشاهد التلفاز.				
25	أدخن				
26	أتناول أدوية مهدئة				
27	اذهب لسهرة أو حفلة مع أصدقائي لأنسى الموقف.				
28	أذهب للتنزه.				

29	اتصل هاتفيا بصديق.				
31	أشكو المشكلة لزملائي				
31	أتحدث إلى شخص أقدر نصائحه.				
32	أحاول أن أكون برفقة أشخاص آخرين.				
33	أقضي وقتا خارج المؤسسة				
34	اشكوه إلى الإدارة				
35	استدعي أولياءه				
36	أركز على الموقف وأفكر في كيفية رد عليه.				
37	أفكر في الطريقة التي استعملتها في التعامل مع المواقف المشابهة.				
38	أحلل الموقف قبل رد الفعل.				
39	أغير طريقة تعاملي التي أتبعها معه.				
41	أفكر فيما حدث و أستفيد من أخطائي				
41	أبذل مجهودا إضافيا لتسيير الأمور.				
42	أضع مجموعة من الحلول المختلفة للموقف.				
43	أعيد التفكير في نقائصي و سوء تكيفي العام.				
44	أجهد نفسي على تحليل الموقف.				
45	أتصرّف مباشرة للتكيّف مع الموقف				
46	أحاول تهدئة نفسي للتحكم في الموقف أفضل.				
47	أتحكم في نفسي.				
48	أقول لنفسي أن هذا لن يتكرر أبدا.				
49	اخرج من القسم حتى أهدأ				
50	ادعوا الله عليه				
51	اردد عليه ما جاء به الدين لنبذ العنف				
52	اقرأ شيئا من القرآن				
53	انصحه بعدم تكرار الموقف				

الملحق رقم (08)

استبيان استراتيجيات التعامل مع العنف نموذج المدرسون في صورته النهائية

يهدف هذا الاستبيان إلى تحديد ردود فعلك تجاه موقف عنف أو عدوان تشكو منه أو تتعرض له من طرف احد تلاميذك في الثانوية، المطلوب منك قراءة كل عبارة بعناية، والاستجابة لتلك العبارات بما يتناسب مع حالتك أنت شخصيا بصدق وصراحة. بوضع علامة (X) أمام "أبدا" "نادرا" "أحيانا" "دائما"و ارجوا أن تجيب على كل العبارات، و ليس هناك إجابة صحيحة و أخرى خاطئة.

إذا تعرضت لموقف عنف أو عدوان من طرف احد تلاميذك الذين تدرسهم ما هي ردود فعلك التي تتعامل بها مع الموقف؟:

الرقم	العبارات	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
01	أصبح عصبيا أكثر فأكثر				
02	أغتنم الموقف لإظهار قوتي				
03	أعجز و لا أعرف كيف أتصرف				
04	أعاقبه				
05	استدعي أولياءه				
06	ارميه بأي شيء أمامي				
07	انتظره بخارج المؤسسة و أضربه				
08	أفكر فيما حدث و أستفيد من أخطائي				
09	انفعل و ارفع صوتي عليه				
10	أغضب				
11	ألوم نفسي على عدم معرفة ما أقوم به				
12	أضع مجموعة من الحلول المختلفة للموقف				
13	ألوم زملائي				
14	أحاول أن أنام				
15	أشاهد التلفاز				
16	أحلل الموقف قبل رد الفعل				
17	أشتري لنفسي شيئا ما				
18	أنشغل بمشكلات أخرى حتى أتجنب التفكير في الموقف				
19	أتناول احد أكلاتي المفضلة				
20	ادعوا الله عليه				
21	اخصم له النقاط				
22	أشكو المشكلة لزملائي				
23	أشعر بالقلق لعدم قدرتي على تجاوز الموقف				
24	أدخن				
25	ألوم نفسي على تورطي في هذا الموقف				

26	اذهب لسهرة أو حفلة مع أصدقائي لأنسى الموقف				
27	أتنقل بين الواجهات التجارية				
28	أشعر أني عديم الفائدة				
29	أحتسب أمري إلى الله				
30	أتحدث إلى شخص أقدر نصائحه				
31	أحاول أن أكون برفقة أشخاص آخرين				
32	أقضي وقتا خارج المؤسسة				
33	اشكوه إلى الإدارة				
34	اشتمه				
35	أركز على الموقف وأفكر في كيفية رد عليه				
36	أتحكم في نفسي				
37	أمتنع عن الكلام معه				
38	أغير طريقة تعاملي التي أتبعها معه				
39	أعيد التفكير في نقائصي و سوء توافقي النفسي				
40	أبذل مجهودا إضافيا لتسيير الأمور				
41	أتناول أدوية مهدئة				
42	اقرأ شيئا من القرآن				
43	أجهد نفسي على تحليل الموقف				
44	اردد عليه ما جاء به الدين لنبذ العنف				
45	أحاول تهدئة نفسي للتحكم في الموقف أفضل				
46	أفكر في الطريقة التي استعملتها في التعامل مع المواقف المشابهة				
47	أقول لنفسي أن هذا لن يتكرر أبدا				
48	اخرج من القسم حتى أهدأ				
49	اتصل هاتفيا بصديق				
50	أتصرّف مباشرة للتكيّف مع الموقف				
51	أذهب للتنزه				
52	انصحه بعدم تكرار الموقف لأنه يتنافى وتعاليم ديننا				

الملحق رقم (09)

قائمة الأساتذة المحكمين

اسم ولقب الأستاذ المحكّم	التخصص	مكان العمل
أ د غريب العربي	علم النفس التربوي	جامعة وهران 2
أد بلقوميدي عباس	علم النفس التربوي	جامعة وهران 2
أد ياسين آمنة	علم النفس التربوي	جامعة وهران 2
أد قادري حليمة	علم النفس التربوي	جامعة وهران 2
د بلعباد هوارية	علم النفس العمل و التنظيم	جامعة وهران 2
د رريب الله محمد	علم النفس المدرسي	جامعة وهران 2
د بلعابد عبد القادر	علم النفس العيادي	جامعة وهران 2
د لحمر ميلود	علم النفس العيادي	مركز البحث في الأنتروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية
د صباح عايش	علم النفس	جامعة الشلف
د بيض القول إبراهيم	علم النفس العمل و التنظيم	جامعة الجلفة
ط د علي محمد	علم النفس المدرسي	مستشار رئيسي في التوجيه و الإرشاد المدرسي و المهني مديرية التربية تيارت

الملحق رقم (10)

رخصة رئيس القسم من أجل تطبيق المقاييس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
جامعة وهران 2
كلية العلوم الاجتماعية
Faculté des sciences sociales
قسم علم النفس والأرطوفونيا
مصلحة دراسات ما بعد التدرج

المرجع: /2019

التاريخ: 2019/11/19

إلى السيد(ة):

مدير التربية لولاية وهران

موضوع : **طلب رخصة تربص ميداني .**

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه ل.م.د في علم النفس والأرطوفونيا.

تخصص : علم النفس المدرسي

الموضوع : " العنف في البيئة المدرسية وإستراتيجيات التعامل معه في التعليم الثانوي "

نرجو من سيادتكم السماح للطالب(ة) : ساردو حسان

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم وذلك خلال الموسم الدراسي 2020/2019.

الأستاذ المشرف: غريب العربي

مدة التربص: 12 شهرا

و لكم جزيل الشكر

رئيس القسم .

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد
رئيس قسم علم النفس
والأرطوفونيا
أ.د. بلكين بن عيسى
كلية العلوم الاجتماعية

الملحق رقم (11)

رخصة مدير التربية من أجل تطبيق المقاييس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية وهران
مصلحة التنظيم التربوي
الرقم : 11/م.ت/م.ت.تر/ 2020

وهران في :.2020/01/09

مـديـــر التـربـيـــة
إلـــى السيـــد
رئيس قسم علم النفس والأرطوفونيا
مصلحة مابعد التدرج
كلية العلوم الإجتماعية ـ وهران ـ

الموضـوع : رخصة القيام باختبارات ميدانية .

ردا على طلبكم المتعلق بتسهيل مهمة الباحث "**ساردو حسان**" للتحضير أطروحة الدكتوراه تحت عنوان "العنف في البيئة المدرسية و إستراتيجيات التعامل معه في التعليم الثانوي"

يشرفني منح الباحث رخصة الإتصال بالثانويات التابعة لولاية وهران قصدإجراء تربصه الميداني لتحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس والأرطوفونيا ،على أن يتم احترام الشروط التالية :

- تقديم موضوع البحث و حصيلة الإستقصاء و الدراسة للمصلحة المعنية .
- تحدد فترة الدراسة خلال السنة الدراسية 2020/2019
- تسطير برنامج الزيارات بالتنسيق مع مديري المؤسسات.
- التقيد بالنظام الداخلي و احترام التنظيم التربوي للمؤسسة.
- عدم الإتصال بالأساتذة أو التلاميذ خلال فترات الإمتحانات و المراقبات التقويمية.
- لا يسمح بتقديم دروس للتلاميذ.
- إ نجاز العمل خارج التوقيت الرسمي لتمدرس التلاميذ

مدير التربية

نسخة موجه إلى
السيدات و السادة مديري الثانويات (للإعلام و المتابعة).

مديرية التربية لولاية وهران – مصلحة التنظيم التربوي
العنوان: 104 شارع مولود فرعون، وهران – رقم الهاتف 041.40.43.51 – رقم الفاكس: 041.40.28.79
الموقع الالكتروني : .WWWde-oran.com
البريد الإلكتروني: oraneducationpedag@gmail.com

وصول إستلام الثانويات

الرقم	المؤسسة		الرقم	المؤسسة	
1	أحمد بن عبد الرزاق		44	بوعلقة عبد القادر / الشهيد محمود	
2	مصطفى هدام		45	رحموني العياشي / عين البية	
3	الإخوة مفتاحي		46	زعيتر جمال الدين / قديل	
4	عبد الحميد بن باديس		47	العلامة محمد الغزالي / حاسي بونيف	
5	إبن محرز الوهراني		48	بوعزيز ربيعة / الياسمين	
6	مهاجي محمد الحبيب		49	عمر المختار	
7	محمد بن عثمان		50	يحي بوعزيز / مسرغين	
8	أسامة بن زيد		51	عبد الكريم بن داود / المرسى الكبير	
9	دغين بودغين - العقيد لطفي		52	الشيخ عبد القادر زوبير/ حاسي مفسوخ	
10	مراح عبد القادر		53	الحاج محمد طمار / بئر الجير	
11	الإمام الهواري		54	شلالي خديجة - حي بوعمامة	
12	باستور		55	بن عمر سعيد / بوسفر	
13	سويح الهواري		56	بن نابي سليمان / سيدي الشحمى	
14	مهاجي ميلود - حي الضاية		57	ساعد الهاشمي عمار عائشة - حي الزيتون	
15	الشيخ عبد القادر الياجوري		58	زرقاني لحسن / السانيا	
16	قديري حسين		59	واعر عبد القادر-سيدي معروف الجديدة	
17	عدة عبد القادر	X	60	براكني براهيم / الهضاب / أرزيو	
18	الشيخ إبراهيم التازي		61	الشهيد رحو أحمد - بوتليليس	
19	حمو بوتليليس		62	المجاهد جفال ميلود - سيدي الشحمى	
20	علال سيدي محمد		63	الشهيد عزوزي قدور / عين البيضاء الجديدة	
21	حيرش محمد		64	الشهيد بسجراري لخضر / بوفاطيس	
22	الخوارزمى		65	الإمام بن حضرية أحمد وادي تليلات الجديدة	
23	بلعكرمي عبد القادر - فلاوسن		66	أحمد محساس / مرسى الحجاج	
24	قاصدي مرباح / عين الترك		67	الشهيد حميتو الحاج / حي المستقبل	
25	الرائد فراج / السانيا		68	مولاي حسان / حي الياسمين الجديدة	
26	القائد أحمد / الكرمة		69	العلامة البشير الإبراهيمي / حاسي بن عقبة	
27	أبوبكر بلقايد / بئر الجير		70	حمري عبد القادر / الكرمة الجديدة	
28	بكاي محمد / حاسي بونيف		71	دهريب الحاج / طافراوي الجديدة	
29	عيسى مسعودي / بوتليليس		72	سيدي البشير الجديدة - بطيش نورالدين	
30	شنوفي بن يعقوب - وادي تليلات		73	المصالحة / سيدي بن يبقى	
31	عبد المجيد مزيان / 216 سكن قديل		74	عمران بن عودة / حي الرمان - قديل	
32	ولد قاضي ستي / بن فريحة		75	مصطفى لشرف / النجمة الجديدة	
33	الشيخ المهدي البوعبدلي / أرزيو		76	المجاهد العيدوني سليمان / العنصر	
34	الأمير خالد / أرزيو		77	شقرون الزوبير / بلقايد	
35	محمد بن سونة - حي أحمد زبانة		78	الشهيد شامي العرابي / البرية	
36	أحمد مدغري / بطيوة		79	الزوبير بلقاسم / كنستال	
37	الأمير عبد القادر - بطيوة الجديدة		80	الشهيد قردان بوتليليس / عين الكرمة	
38	العقيد عثمان / عين الترك		81	المجاهد بلبشير أحمد / سيف 4	
39	مولود قاسم / عين الترك		82	المجاهد بن نعوم بن زرقة / الشهايرية	
40	محمد رويعي / عين البيضاء		83	الشهيد مداني بن عريبة / تليلات	
41	قوديد أحمد / سيدي الشحمى		84	الشهيد براهيمي عبد القادر / السانيا	
42	طالية عبد القادر / سيدي البشير		85	المجاهد عريبي الهواري / السانيا	
43	طيبي محمد / سيدي الشحمى		86	غوبريني مصطفى / حياة ريجنسى	

العنف المدرسي بين المدرس وتلاميذه واستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في المرحلة الثانوية
دراسة ميدانية على عينة من الثانويات بولاية وهران

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة العنف المدرسي الذي يتعرض له كل من مدرسي وتلاميذ المرحلة الثانوية باستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض، وللتحقق من ذلك تم الاعتماد على عينة من (92) تلميذا تلميذة و(63) مدرسا ومدرسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، على مستوى بعض الثانويات بولاية وهران خلال العام الدراسي (2019–2020)، ولجمع البيانات استخدمت أربع مقاييس، تمثلت في مقياسي العنف المدرسي ومقياسي استراتيجيات التعامل مع سلوكات العنف نموذج موجه للتلاميذ و نموذج آخر موجه للمدرسين من إعداد الباحث.

وتظهر النتائج أن كلا من التلاميذ ومدرسيهم يتعرضون لسلوكات العنف على مستوى عالٍ للغاية من طرف بعضهم البعض، ويستخدمون استراتيجيات تعامل مختلفة لمواجهة هذا الوضع، وذلك في ظل غياب برامج إرشادية خاصة بتدريب كل منهما على تبني استراتيجيات ذات فعالية في التخفيف من آثار السلوكات العنيفة التي يتعرض لها كل منهما.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي،استراتيجيات التعامل،المدرسين،تلاميذ المرحلة الثانوية.

School violence between the teacher and her students, and their strategies for interacting with each other in high school.
A field study on a sample of secondary schools in Oran

Summary :

The study aimed to identify the relationship of school violence to which teachers and high school students are exposed and their strategies for interacting with each other, and to study this, a sample of (92) female students and (63) teachers and schools was used.

They were randomly selected from certain high school hatches in Oran during the 2019/2020 school year. To collect the data, four measures were used, which are two measures of school violence and two measures of violent behavior management strategies: a form for students and another form for teachers, prepared by the researcher.

The results show that students and their teachers experience very high levels of violent behavior between themselves. And they use different coping strategies to deal with this situation. This happens in the absence of extension programs to train each of them to adopt effective strategies to mitigate the effects of violent behavior between them.

Key words: School violence, coping strategies, teachers, pupils, high school.

Violence scolaire entre l'enseignant et ses élèves ,Et leurs stratégies pour interagir les uns avec les autresà l'école secondaire.
Une étude de terrain sur un échantillon de lycées d'Oran

Le résumé:

L'étude visait à identifier la relation de violence scolaire à laquelle sont exposés les enseignants et les élèves du secondaireEt leurs stratégies pour interagir les uns avec les autres, et Pour étudier cela, un échantillon de (92) étudiantes et (63) enseignants et écoles a été utilisé.

Ils ont été sélectionnés au hasard au niveau de certains éclos secondaire d'Oran au cours de l'année scolaire 2019/2020.Pour collecter les données, quatre mesures ont été utilisées, qui sont deux mesures de la violence scolaire et deux mesures des stratégies de gestion des comportements violents : un formulaire destiné aux élèves et un autre formulaire destiné aux enseignants, préparé par le chercheur.

Les résultats montrent que les élèves et leurs enseignants connaissent des niveaux très élevés de comportement violent entre eux.Et ils utilisent différentes stratégies d'adaptation pour faire face à cette situation .Cela se produit en l'absence de programmes de vulgarisation pour former chacun d'entre eux à adopter des stratégies efficaces pour atténuer les effets des comportements violentsentre eux.

Les mots clés : Les mots clés : Violence à l'école, stratégies d'adaptation, enseignants et élèves du secondaire.