جامعة وهران 02

كلية العلوم الاجتماعية

أطروحة لنيل شهادة: دكتوراه في العلوم

تخصص: علم النفس المدرسي

مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي

(دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من أعضاء الطاقم التربوي بولاية مستغانم)

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب : يحي باشا محمد

أمام لجنة المناقشة المشكلة من:

الاسم و اللقب	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01 ـ مكي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	رئيسا
02 ـ منصوري مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	مشرفا ومقررا
03 ـ هني حاج أحمد	أستاذ محاضر .أ	جامعة مستغانم	مناقشا
04 ـ شارف جميلة	أستاذة محاضرة . أ	جامعةوهران 2	مناقشا
05 ـ قادري حليمة	أستاذة محاضرة . أ	جامعة وهران 2	مناقشا
06 ـ زقاوة أحمد	أستاذ محاضر. أ	المركزالجامعي غليزان	مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

إهداء

إلى من أوصى الرحمن ببرهما ورضاهما.

أبي وأمي

إلى رفيقة دربي التي كانت خير عون لي في مراحل دراستي.

زوجتي

إلى فلذات كبدي وزينة حياتي.

زهيرة وراتب عبد الرؤوف

إلى رمز الوفاء والأخوة الصادقة.

إخواني و أخواتي

إلى كل من علمني حرفا.

تقديرا واحتراما

أهدي هذا الجهد المتواضع

محمد يحي باشا

شكر وتقدير

شكرنا أولا وقبل كل شيء إلى الله تبارك اسمه وتعالى على منحي القوة والصحة والعزيمة لإتمام هذا العمل إلى نهايته.

أشكر الذين كان لهم الفضل في إتمام هذا العمل وأتقدم بعظيم الشكر والاحترام والتقدير للأستاذ الدكتور منصوري مصطفى وتفضلِ علي بقبول الإشراف على هذه الرسالة، فقد منحني منِ وقته الثمين، وذلك مما قدمه لي من إرشادات ونصائح وتوجيهات ذللت لي كل الصعاب وكان لها الأثر الأكبر في إتمام الرسالة حتى خرجت على هذا الوجه،فأسأل الله أن يبارك في عملِه،وعلمه،وأنَ يجعله ذخراً وسنداً للوطن.

وإلى كل من ساعدني في إنجاز هذه المذكرة وأخص بالذكر الأساتذة (أ.د مكي محمد، د. شارف جميلة ، أ.قادري حليمة ،أ.هني حاج أحمد،د. زقاوة أحمد د مالفي عبد القادر ، د.مسكين عبد الله،د.مسعودي محمد،د.غانم، وأساتذة اللغات الأجنبية والعربية(بعلي عبد الوهاب،يحي باشا المختا ر،زاوي نبيلة وفاطمة)،وإلى مفتش الابتدائية محمودي محمد) الذين أبدوا كل تعاون ومساعدة من أجل تدليل الصعوبات التي واجهتني في أثناء انجاز هذه الرسالة.

وكما لا يفوتني في هذا المقام أن أتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في انجاز هذا العمل من مديرة التربية لولاية مستغانم،ورئيس مصلحة الامتحانات والمسابقات وكل مدراء المتوسطات والمستشارين التربويين والأساتذة بمتوسطات لولاية مستغانم على حسن استقبالهم ، وكذا على قبولهم المشاركة في هذه الدراسة الذين لم يبخلوا علينا في ملئ الاستمارة.

فللجميع ندين ونعترف بكل ما قدموه لنا من معرفة صادقة، لكم منا كل الشكر والعرفان.

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى التلاميذ وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي، وقد تكونت عينة الدراسة من 421 عضوا قاموا بالإجابة على أسئلة استبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجيات مواجهته.

أسفرت نتائج الدراسة على أن العنف المدرسي الأكثر انتشارا هو العنف نحو الممتلكات (ممتلكات المؤسسة) حيث احتل الترتيب الأول ،بينما تحصل مجال العنف نحو الآخرين على الترتيب الثاني ،وأما مجال العنف نحو الذات تذيل الترتيب ، ويعود هذا العنف لعدة لأسباب أهمها: الأسباب الأسرية في الترتيب الأول ،ثم مجال أسباب جماعة الرفاق على الترتيب الثاني ،وحصل مجال أسباب وسائل الإعلام على الترتيب الثالث ،وأخيرا مجال أسباب البيئة المدرسية على الترتيب الأخير هذا من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي ، وأظهرت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)في المتوسطات الحسابية لمظاهر العنف المدرسي لدى أعضاء الطاقم التربوي(المدراء،لأساتذة،مستشاري التربية)تبعا لمتغير وظيفة التعليم، ودالة تبعا لمتغير الأقدمية في العمل.

وأسفرت النتائج كذلك أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)في المتوسطات الحسابية لأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي تبعا لمتغير وظيفة التعليم،وكذلك لمتغير الأقدمية في العمل.

وكانت إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي على شكل إستراتيجية موجهة نحو لأعضاء الطاقم التربوي والإداري في مرحلة التعليم المتوسط بالدرجة الأولى ، ثم تليها إستراتيجية موجهة نحو الأولياء (البيئة الأسرية).

وقد أسفرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.05)في المتوسطات الحسابية لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي لدى أعضاء الطاقم التربوي(المدراء،الأساتذة ومستشاري التربية، تبعا لمتغير طبيعة مهنتهم.

Summary:

This study aimed to identify the features and causes of school violence among students and the strategy of confronting it from the point of view of the members of the educational staff, depending on their different jobs, and their seniority in education. The study sample consisted of 421 members who answered questions about the features and causes of school violence and the strategy to confront it. The results of the study showed that the most common school violence is violence towards property (property of the establishment and employees), where the first occupied, while the violence towards others ranked second. The violence towards self occupied the tail of the order .

This violence is due to several reasons, the most important of which are: Family causes in the first order , Then the causes of the group of comrades in the second order and the media reasons ranked third average , Finally, the field of the reasons for the school environment in the last order , This is from the point of view of the members of the educational staff. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the arithmetical averages of the features of school violence among members of the educational staff (principals, professors, education counselors) according to the variable of education (work) the work and function according to the seniority variable at work.

The results also showed that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the arithmetic averages of the causes of school violence in the middle school students from the point of view of the members of the educational staff according to the variable of the education function.

The strategies for confronting school violence _from the point of view of the members of the educational staff_ were in the form of a strategy oriented towards the parents (the family) first and then followed by a strategy directed to the members of the educational staff and management in the middle education.

The results showed that there were no statistically significant differences at the level of significance (0.05) in the arithmetical averages of the strategies of confronting the school violence among members of the educational staff (principals, professors, education counselors) depending on the nature of their profession.

Résumé :

L'objectif de cette étude est d'identifier les formes et les causes de la violence scolaire chez les élèves, et les stratégies exigées face à ce phénomène, du point de vue des différents membres du staff pédagogique (directeurs, enseignants, administrateurs…).

L'échantillon comporté 421 membres qui ont répondu aux questions qui explorent les formes et les causes de la violence scolaire.

Les résultats de l'étude avait pour conclusion que, la violence scolaire,contre les matériaux et les propriétés de l'établissement et de ses employeurs, vient au premier , Puis la violence contre autrui , Et finalement l'auto-violence .

Cette violence est due à beaucoup de causes : aspects familiaux ; La mauvaise fréquentation ; Les médias et le milieu scolaire .

L'étude expose quelques recommandations

- La nécessite de faire un maximum d'efforts dans les établissements scolaires, dans la famille, les médias… pour lutter contre ce phénomène

قائمة المحتويات

الإهداء	أ
شكر وتقدير	ب
الملخص	ج . د . هـ
قائمة المحتويات	و - ز - ح
قائمة الجداول	ط - ي - ك
قائمة الأشكال	ل
قائمة الملاحق	م - ن
المقدمة	01
الفصل الأول : تقديم البحث	06 - 29
1: إشكالية البحث	06
2 : فرضيات البحث	14
3 : أهداف الدراسة	15
4 : أهمية الدراسة	15
5 : أسباب اختيار الموضوع	16
6 : مصطلحات الدراسة	17
7 : الدراسات السابقة والتعليق عليها	18
الفصل الثاني : العنف وماهيته	30 - 62
تمهيد	31
1 - لمحة تاريخية عن العنف	31
2 - تعريف العنف لغة	33
3 - تعريف العنف اصطلاحا	34
4 - الفرق بين العنف والعدوان والعدوانية	36
5 - المفاهيم ذات صلة بالعنف	39
6 - أشكال العنف	41
7 - النظريات المفسرة للعنف	44

8 ـ موقف الإسلام من العنف	55
9 ـ الوضعية السكنية ونشأة العنف	61
ـ خلاصة	62
الفصل الثالث : العنف في الوسط المدرسي وإستراتيجيات مواجهته	63 ـ 109
ـ تمهيد	64
1 ـ مفهوم العنف المدرسي	64
2 ـ أشكال العنف المدرسي	66
3 ـ مظاهر العنف المدرسي	67
4 ـ أنواع العنف المدرسي	69
5 ـ أسباب العنف المدرسي	71
6 ـ العنف في المدارس وآليات تشكليه	88
7 ـ آثار العنف المدرسي	95
8 ـ مفهوم إستراتيجية المواجهة	97
9 ـ محددات المواجهة	100
10 ـ تصنيف استراتيجيات المواجهة	101
11 ـ وظائف استراتيجيات المواجهة	102
12 ـ مميزات استراتيجيات المواجهة	103
13 ـ إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	103
ـ خلاصة	109
الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	110 ـ 145
أولا : الدراسة الاستطلاعية	110 ـ 136
ـ تمهيد	111
1 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية	111
2 ـ مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	112

3 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية	112
4 ـ الخطوات المتبعة لبناء الاستبيان	112
5 ـ الخصائص السيكومترية للاستبيان	114
ثانيا : الدراسة الأساسية	137 -145
ـ تمهيد	138
1 ـ منهج الدراسة	138
2 ـ مجالات الدراسة أو حدود الدراسة	139
3 ـ مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	139
4 ـ حجم عينة الدراسة الأساسية	141
5 ـ خصائص عينة الدراسة الأساسية	142
6 ـ أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية	143
7 ـ ظروف إجراء الدراسة الأساسية	144
8 ـ الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج	144
الفصل الخامس : عرض وتفسير نتائج الفرضيات	146 ـ 221
ـ تمهيد	147
1 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى	147 ـ 153
2 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية	153 ـ 162
3 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	163 -165
4 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الرابعة	165 ـ 168
5 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الخامسة	168 ـ 173
6 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية السادسة	173 ـ 174
7 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية السابعة	174 ـ 181
8 ـ عرض وتفسير نتائج الفرضية الثامنة	181 ـ 182
ـ الخلاصة	182
ـ الاستنتاج	183
ـ المراجع	186- 208
ـ الملاحق	210- 221

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين العنف والعدوان .	38
02	العوامل المؤدية للعنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر الباحثان شتوي و وسمايلي.	70
03	آثار العنف على شخصية التلميذ .	96
	المتوسطات التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية	112
04	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الأقدمية في العمل.	112
05	المعلومات الشخصية قبل وبعد التحكيم .	114
06	فقرات مظاهر العنف المدرسي ، أسبابه وإستراتيجيات مواجهته حسب آراء المحكمين .	115
07	الفقرات المعدلة قبل وبعد التحكيم مع التدعيم بالسبب	115
08	توزيع فقرات استبيان مظاهر العنف المدرسي بعد التحكيم .	116
09	توزيع فقرات استبيان أسباب العنف المدرسي بعد التحكيم.	116
10	توزيع فقرات استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي بعد التحكيم.	116
11	مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي.	117
12	مصفوفة الارتباطات بين العوامل والدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي.	.118
13	نتائج تطبيق اختبار " ت " للمقارنة الطرفية على استبيان مظاهر العنف المدرسي	119
14	مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لأسباب العنف المدرسي.	121
15	مصفوفة الارتباطات بين العوامل والدرجة الكلية لأسباب العنف المدرسي.	121
16	نتائج تطبيق اختبار " ت " للمقارنة الطرفية على استبيان أسباب العنف المدرسي.	122
17	مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي .	123
18	مصفوفة الارتباطات بين العوامل والدرجة الكلية لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.	125

19	نتائج تطبيق اختبار " ت " للمقارنة الطرفية على استبيان لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.	125
20	معامل صدق استبيان لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي بطريقة المقارنة الطرفية.	126
21	نتائج التجزئة النصفية لأبعاد مظاهر العنف المدرسي .	127
22	قيم معاملات ثبات كرونباخ لاستبيان مظاهر العنف المدرسي .	128
23	تحليل ثبات استبيان مظاهر العنف المدرسي بتقنية حذف الفقرات .	128
24	نتائج التجزئة النصفية لأبعاد أسباب العنف المدرسي .	130
25	قيم معاملات ثبات كرونباخ لاستبيان أسباب العنف المدرسي .	131
26	تحليل ثبات استبيان أسباب العنف المدرسي بتقنية حذف الفقرات .	132
27	نتائج التجزئة النصفية لأبعاد لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي .	133
28	قيم معاملات ثبات كرونباخ لاستبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.	134
29	تحليل ثبات استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي بتقنية حذف الفقرات .	135
30	مجتمع البحث حسب الوظيفة.	140
31	حجم عينة البحث في الدراسات النظرية.	140
32	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الأقدمية في العمل (التعليم).	142
33	المتوسطات والانحراف المعياري لتقييم لدى توافر مظاهر العنف نحو الذات.	147
34	المتوسطات والانحراف المعياري لتقييم لدى توافر مظاهر العنف نحو الآخرين	148
35	المتوسطات والانحراف المعياري لتقييم لدى توافر مظاهر العنف نحو الممتلكات .	150
36	ترتيب المجالات الفرعية لمظاهر العنف المدرسي .	151
37	المتوسطات والانحراف المعياري لتقييم أسباب أسرية .	154
38	المتوسطات والانحراف المعياري لتقييم أسباب البيئة المدرسية .	155
39	المتوسطات والانحراف المعياري لتقييم أسباب جماعة الرفاق.	156
40	المتوسطات والانحراف المعياري لتقييم أسباب وسائل الإعلام .	158
41	ترتيب المجالات الفرعية لأسباب العنف المدرسي .	159

42	نتائج اختبار التجانس.	164
43	نتائج تحليل التباين الأحادي (**one- wayanova**) لمظاهر العنف المدرسي وفقا لمتغير وظيفة العمل.	164
44	نتائج تحليل التباين الأحادي (**one- wayanova**) لمظاهر العنف المدرسي وفقا الأقدمية في العمل.	166
45	المقارنات المتعددة لمظاهر العنف المدرسي وفقا لمتغير الأقدمية في العمل	166
46	نتائج تحليل التباين الأحادي (**one- wayanova**) لأسباب العنف المدرسي وفقا لمتغير وظيفة العمل.	168
47	المقارنات المتعددة لأسباب العنف المدرسي وفقا لمتغير وظيفة العمل .	169
48	نتائج تحليل التباين الأحادي (**one- wayanova**) لأسباب العنف المدرسي وفقا لمتغير الأقدمية في العمل .	172
49	المقارنات المتعددة لأسباب العنف المدرسي وفقا لمتغير الأقدمية في العمل	173
50	تقييم المتوسطات والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات موجهة نحو البيئة الأسرية	174
51	تقييم المتوسطات والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات موجهة نحو البيئة المدرسية	176
52	تقييم المتوسطات والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات مواجهة العنف	178
53	نتائج تحليل التباين الأحادي (**one- wayanova**) لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي وفقا لمتغير وظيفة العمل.	181

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
2	نموذج باتيرسون لتوضيح العوامل الاجتماعية في ارتقاء سلوك العنف.	71

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	قائمة المحكمين
02	حجم العينة الأساسية
03	يمثل ترتيب المجالات الفرعية والدرجة الكلية حسب درجة ممارسة مظاهر العنف المدرسي لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي .
04	يمثل ترتيب المجالات الفرعية والدرجة الكلية حسب درجة أسباب العنف المدرسي لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي
05	الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(one- wayanova) لمظاهر العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الوظيفة في التعليم .
06	الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(one- wayanova) لمظاهر العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي(المدراء ، الأساتذة ومستشاري التربية) وفقا لمتغير الأقدمية في العمل في التعليم.
07	الذي يمثل المقارنات المتعددة لبعد أسباب العنف المدرسي و الأقدمية في التعليم .
08	يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(one- wayanova) لأسباب العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الوظيفة في التعليم .
09	الذي يمثل المقارنات المتعددة لبعد أسباب العنف المدرسي و أعضاء الطاقم التربوي (المدراء،الأساتذة مستشاري التربية).
10	الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(one- wayanova) لأسباب العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الأقدمية في العمل.
11	أسلوب المقارنات المتعددة والذي يعرف بالاختبارات البعدية لتحديد مصدر الاختلاف أو الفرق كما يسمى (Lsd) لأقدمية في العمل.
12	ترتيب المجالات الفرعية والدرجة الكلية حسب درجة إستراتجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي .
13	الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(one- wayanova)لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الوظيفة في العمل.
14	ترخيص لإجراء التربص الميداني من طرف رئيس القسم ما بعد التدرج
15	ترخيص لإجراء التربص الميداني من طرف مدير التربية
16	إمضاءات مدراء المتوسطات .

المقدمة :

تعرف المدرسة منذ الأزل على أنها مصنع للعقول الواعية،والنفوس المتسامحة،وهي أيضا موطن للفضيلة وبيت الصلاح والإصلاح،فيها يحس الإنسان بالأمن والأمان، ويشعر بالراحة والطمأنينة لأنها لا تجمع في رأيه إلا طلابا للعلم أكرمهم الله وفضلهم، وبسطت لهم الملائكة أجنحتها،لكننا في الوقت الحالي صرنا نبصر العديد من الظواهر الاجتماعية التي باتت تهدد هذا المكان المقدس،وعلى رأسها العنف الذي أصبح مشكلة غيّرت المسار الحقيقي للمد ارس،على اختلاف أطوارها بدرجات متفاوتة، لأن الوسط المدرسي يعد فضاء للتربية والتعليم وصقل مواهب الطفل،إلا أنه لا يخلو من ممارسات يصل بعضها إلى حالات العنف، مما تشكل منحنى مهمّا في بداية حياة الأطفال، إذ تؤثر على سلوكهم بشكل سلبي ،فالمدرسة تواجه العديد من المشكلات التي تؤثر على أدائها وعلى أفرادها وقد يمتد هذا التأثير إلى خارج المدرسة ،فهي تعد سببا من أسباب انحراف الأفراد مما قد يؤدي بهم إلى ممارسة العنف وغير ذلك من ممارسة أنواع شتى من السلوك المنحرف (النيرب، 2008: 173).

لقد صار العنف يهدد المدرسة ومكانتها فقد أشار التطور العلمي والواقع التاريخي لظاهرة العنف أنه كلما تعقدت المجتمعات تحول العنف إلى وسيلة لتحقيق أهداف معينة من قبل الأفراد، وتتنوع هذه الأهداف بتنوع المواقف التي تتفاعل من خلالها، فالعنف في بعض الأحيان يعد وسيلة لتحقيق التفوق،وأحيانا أخرى يعد وسيلة لتحقيق التكيف، كما يعد وسيلة للمقاومة، وقد يكون وسيلة للهيمنة والضبط والسيطرة أيضا.

إن ظاهرة العنف المدرسي من الظواهر الرئيسية التي باتت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين فيها لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات، وأصبحت مشكلة رئيسية لإدارة المدرسة وللمدرسيين، والمرشدين التربويين والآباء،وخصوصا في مرحلة التعليم المتوسط التي تعتبر بداية مرحلة المراهقة،وخلال هذه المرحلة يكثر استخدام نمط العنف اللفظي للتعبير عن المواقف المحبطة والتي تثير الغضب لدى المراهق وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وأساليب الانفعالات لد ى المراهقين حيث تشهد مرحلة المراهقة تغيرات جسمية وحسية وانفعالية وتكون مظاهر العنف ذات تأثير كبير على المراهق في تكوينه وفي بناء شخصيته، فسلوكيات المراهق تظهر في شكل تمرد ، وعصيان،ومواجهة لكل من يحيط به من والدين وأساتذة وحتى المجتمع، وهذا ما ولد العديد من الأخطار التي أثرت سلبا على المدرس وسائر المجتمع .

وفي هذا الصدد يقول ذياب(1996): أنّ العنف يدمر البناء التربوي ويجعله أجوفا ولا يقوم على الاحترام المتبادل بين التلميذ والمعلم والإدارة،بل إنه ينسف الأساس الرّوحي للمحبة الذي لا ينمو العلم بدونه ولا تنجح العملية التربوية في غيابه.(ذياب، 1996: 05).

إنّ العنف المدرسي هو عبارة عن ظاهرة لا تعدو كونها مرآة عاكسة لواقع اجتماعي تربوي مد مر و بائس، فخطورة الظاهرة وتناميها جعل تناولها بالبحث والتّحليل والدراسة مطلبا ضروريا، من شأنه أن يساعد في الارتقاء بعملية التربية والتعليم، وخاصة إذا كانت هذه المعرفة تأتي على ضوء فهم ووعي الأشخاص المعنيين بالدرجة الأولى في المؤسسة التربوية(أعضاء الطاقم التربوي من مدراء،وأساتذة ،ومستشارين) لهذه الظاهرة، ونتيجة للاهتمام العالمي الذي حظيت به هذه الظاهرة أصبحت محورا رئيسيا في العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية والندوات التربوية التي عقدتها المنظمات والهيئات التربوية.

تعد ظاهرة العنف المدرسي من أكثر الظواهر التي تستدعي الاهتمام من قبل الجهات المعنية،لأنها ظاهرة شائكة ومتداخلة وذلك في العديد من المجتمعات الغربية والعربية،منها الجزائر التي لم تسلم من هذه الظاهرة، فقد احتلت حيزا واسعا من صفحات العديد من الجرائد والمجلات الوطنية،حيث أصبحت المؤسسات التربوية تشبه إلى حد ما حلبات المصارعة وذلك بسبب العنف السائد الذي يعمّ أغلب المدارس، إذ نشاهد يوميا صراعات ومناوشات بين التلاميذ قبل دخولهم إلى المدرسة،وأثناء الدخول، وبعد الخروج ، فقد تخطت معاملات التلاميذ فيما بينهم الإطار المحدود،وأصبحت مظاهر الاعتداءات هي السائدة بالمدارس ، ويتسبب العنف في الجرح العمدي الذي يسبب في بعض الأحيان عجزا وعاهات للضحايا، ويصل في بعض الحالات إلى القتل؛ ومما يؤكد ذلك المقال الذي نشرته جريدة النهار يوم الاثنين 21 سبتمبر 2015 بعنوان: "تلميذ في الطور الإكمالي يطعن زميله في حجوط بتيبازة" ،وذلك بإقدام تلميذ يدرس في الثانية متوسط على طعن زميل له بخنجر فاق طوله 10 سم في أنحاء متفرقة من جسمه أبرزها طعنة في القلب أدخلته غرفة الإنعاش بمستشفى حجوط (جريدة النهار، 2015: 08)،و جاء في جريدة الشروق أنه تم قتل التلميذ البالغ من العمر 15 سنة والذي يدرس في السنة الرابعة متوسط أمام متوسطة بورنان هدام بولاية سكيكدة بواسطة مطرقة ،لقد أصبحنا نعايش العنف المدرسي يوميا و بمختلف أشكاله في كل مؤسسة تربوية سواء داخلها أو خارجها، ولهذا أصبح موضوعا للعديد من الدراسات من بينها دراسة السيد (1993)التي أظهرت أن إساءة معاملة الطفل تؤدي إلى ظهور أعراض نفسية وسلوكية مختلفة أبرزها العنف، العدوانية وعدم القدرة على التحكم في انفعالاتهم خاصة انفعال الغضب(السيد، 1993: 499-534)، وعلى ذلك أصبحت مشكلة العنف المدرسي من الموضوعات الأكثر أهمية ومحط اهتمام الكثير من القائمين على العملية التربوية وكذلك أيضا وسائل الإعلام ورجال القانون وعلماء التربية وعلم النفس والاجتماع وغيرهم، وعلى سبيل المثال نجد دراسة قامت بها وزارة التربية بالتنسيق مع جهات الدرك الوطني وشرطة الأحداث والجمعيات المهتمة بالشؤون التربوية، وكشفت هذه الدراسة عن وجود 29 ألف حالة اعتداء وعنف جسدي بين عام(2007-2008) إلى47 ألف

حالة عنف، كما خلصت الدراسة إلى أن طور التعليم المتوسط شهد ارتفاعا كبيرا في حالات العنف (لحياني،2011عن جريدة الخبر)،حيث أن هناك عنف ناتج من البيت ويرافقه إلى المدرسة وذلك ما توصلت إليه دراسة الهاشمي(2008)؛ التي أشارت إلى أن بعض الأسر تشجع أبناءها على سلوك العنف مع أبناء الجيران من أجل السيطرة وعدم الخضوع.(الهاشمي، 2008: 308).

كما أن هناك العنف الذي يتعلمه التلميذ من الشارع إلى المدرسة ،لأن الأطفال يمرون عبر قنوات عديدة بالشارع، وهناك عنف ناتج عن وسائل الإعلام حيث أن التلميذ يتأثر بكل المظاهر التي تحيط به من خلال الإنترنيت والتلفاز والحصص والأفلام العنيفة والمسلسلات المتنوعة والألعاب الإلكترونية والفيس بوك،أي أن كثرة مشاهدة العنف وحوادث القتل في التلفاز تزيد من معدلات العنف لدى الأطفال(العيسوي،2000: 27).

إن خطورة هذه الظاهرة وتناميها دفعنا إلى البحث والتقصي، وذلك من أجل التعرف أكثر على مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي لمرحلة التعليم المتوسط ، والتعرف على حجمها وأنواعها، وأسبابها وإستراتيجيات مواجهتها من وجهة نظره؛ وهم على دراية تامة بما تحدث في المؤسسة التربوية؛ كما أنهم على اتصال مباشر مع جميع التلاميذ المتمدرسين.

لذا حاول الباحث من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على هذه الظاهرة لمحاولة التعرف على خلفياتها من خلال تناول خمسة فصول تغطي الموضوع من الناحية النظرية والتطبيقية.

الفصل الأول خصص لتقديم البحث، بتحديد مجرى البحث والعناصر التمهيدية التي تساهم في إيضاح الإطار العام لموضوع الدراسة، تناول فيه الباحث إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ،وتعريف المفاهيم المستعملة؛

ويتناول **الفصل الثاني** العنف وتطرقنا فيه إلى تعريف العنف لغة واصطلاحا وبعد ذلك لمحة تاريخية حول العنف، الفرق بينه وبين العدوان، بعد ذلك مفاهيم ذات علاقة بالعنف وكذا أشكاله،أنواعه والنظريات المفسرة له؛

وفي **الفصل الثالث** تم التعرض إلى العنف المدرسي وإستراتيجيات مواجهته، وقد تضمن بعض التعاريف للعنف المدرسي، أنواعه، عوامله، آثاره وأخير عنصر الإستراتيجيات العلاجية لسلوكيات العنف المدرسي؛

أما الجانب التطبيقي يضم فصلين هما :

الفصل الرابع الذي يحتوي على شطرين ؛الأول تناول الدراسة الاستطلاعية من خلال ذكر أهدافها ، ومكان و زمان إجرائها، ومواصفات عينتها ، وأدوات الدراسة الميدانية المعد من طرف الباحث،وقد تم

الكشف عن نتائج الدراسة الاستطلاعية المتمثلة في صدق وثبات أداوت الدراسة الميدانية في هذا البحث ؛

أما الشطر الثاني فقد تطرق الباحث لـلدراسة الأساسية بتوضيح المنهج المستخدم فيها ،و زمان ومكان إجرائها مع ذكر مجتمع وعينة الدراسة الأساسية ، والخصائص التي تتميز بها، وتم التطرق إلى أدواتها وظروف إجرائها، وانتهت بعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة؛

وفي **الفصل الخامس** تم عرض نتائج الدراسة وفقا للفرضيات المصاغة، وبعدها تم مناقشة وتفسير النتائج المتوصل إليها، وعموما جاءت هذه النتائج متفقة أحيانا ومختلفة أحيانا أخرى مع نتائج الدراسات السابقة، وأخيرا تم الخروج باستنتاج عام حول الدراسة وجملة من التوصيات والاقتراحات في ضوء النتائج المتوصل إليها.

وتجدر الإشارة أن كلّ فصل من الفصول المذكورة سابقاً، مهدناه بتمهيد وختمناه بخلاصة.

الفصل الأول : تقديم البحث

1 -تحديد الإشكالية

2 -فرضيات الدراسة

3 -أهداف الدراسة

4 -أهمية الدراسة

5 -أسباب اختيار الموضوع

6 -مصطلحات الدراسة

7 -العوامل الفردية

8 -الدراسات السابقة والتعليق عليها .

1 ـ تحديد الإشكالية :

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية بشكل عام وفي قاعة التدريس بشكل خاص من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين خاصة في هذه الأيام، لأنها عرفت تغلغلا كبيرا وانتشارا واسعا، وأصبحت تعيق العمل التربوي والتعليمي المتوقع من المدرسة لتجعلها بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، فظاهرة العنف المدرسي من الظواهر الرئيسية الأكثر شيوعا في المدارس والتي باتت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين بها لتعاملهم اليومي معها ،والتي تكاد أن تحول مواطن الفضيلة إلى معاقل للرذيلة وبيوت الإصلاح إلى أوكار للفساد، مما يجعل القوة هي الكلمة العليا في المؤسسة التعليمة.

ويأخذ العنف لدى التلاميذ في المدرسة أشكالا مختلفة في العلاقة ما بين كل من المعلمين والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، خاصة عندما يمارس في المؤسسات التربوية التي من أهم أهدافها صقل شخصية المتعلم ليكون مواطنا صالحا، وقد لوحظ في السنوات الأخيرة تنوع أساليب العنف التي يستخدمها التلاميذ داخل المدارس، على الصعيد العالمي تتصدر الولايات المتحدة الأمريكية قائمة الدول التي ينتشر فيها العنف المدرسي، إذ أن حوادث القتل تحدث يوميا في المدارس ، فقد أصبح من الخطورة الذهاب إلى المدرسة، ففي دراسة أجراها المركز الوطني الأمريكي للإحصائيات التعليم ما بين عامي (1996-1997)حول العنف والانضباط السلوكي في المدارس الحكومية، تبين أن أبرز مشكلات الانضباط التي يعاني منها مديرو المدارس هي العراك البدني، والشجار بين التلاميذ، وحمل السلاح، وإهانة المعلمين لفظيا وبدنيا. وفي بلجيكا تبيّن من إحصائية عام 1992 أن نسبة(27.02%)من التلاميذ يقومون بأعمال العصابات ، وأن ما نسبته(38%) من هؤلاء التلاميذ قاموا ولو مرة واحدة على الأقل بأعمال إجرامية أثناء فترة الدراسة.

أما على الصعيد العربي فقد بينت إحصائية في الأردن أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة، حيث أن ما يقارب 98% من التلاميذ أقروا وجود أنواع عديدة من العنف في مدارسهم (خالدي ، 2007: 05).

وتشير إحصائية رسمية نشرتها وزارة التربية والتكوين التونسية عن انتشار ظاهرة العنف في المحيط التربوي أنها بلغت(2025)حالة عنف خلال السنة الدراسية(2006/2005)، وأضافت هذه الإحصائيات

أنه سجلت(800)حالة عنف ضد الأساتذة،(653)عنفا لفظيا و(56)عنفا جسديا ،كما سجلت هذه الإحصائيات أن(1040)حالة اعتداء تعرض لها الأساتذة داخل القاعات.(بوزيدة، 2007: 73).

وحسب الإحصائيات التي قدمها وزير التربية السابق أبو بكر بن بوزيد فإن السنة الدراسية 2011/2010 شهدت3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي، وأكثر من13ألف حالة عنف في مرحلة التعليم المتوسط، وأكثر من3آلاف حالة عنف في مرحلة التعليم الثانوي،واعتبر وزير التربية أن الظروف الأمنية وشبكات الإجرام وترويج المخدرات في الأحياء المحيطة بالمؤسسات التربوية شجعت على تزايد العنف.

وكشفت عميدة الشرطة ورئيسة المكتب الوطني لحماية الطفولة والأحداث لمديرية الشرطة عن تسجيل 159 حالة عنف في الوسط المدرسي خلال2013،أكثر من85% منها يصنف في خانة العنف الجسدي، فيما سجلت مصالح الدرك الوطني 696 حالة عنف مدرسي، 225 منها حالة ضرب وجرح. (بسطامي ،2014: 14 مارس).

وقد قامت وزارة التربية بالتنسيق مع جهات الدرك الوطني وشرطة الأحداث والجمعيات المهتمة بالشؤون التربوية(2009)عن وجود(29 ألف) حالة اعتداء وعنف جسدي بين عام(2003-2004)، في حين عرف الرقم ارتفاعا خلال الموسم(2008/2007) إلى(47 ألف) حالة عنف، كما خلصت الدراسة إلى أن طور التعليم المتوسط شهد ارتفاعا كبيرا في حالات العنف.(لحياني،2009)،

فمشكلة العنف قد انتشرت في مؤسساتنا التربوية بشكل مدهش، فلا يكاد يمر يوم دون أن تقرأ أو نسمع عن سلوك عنيف وقع في إحدى المؤسسات التعليمية، وفي هذا الصدد نذكر ما نشرته جريدة النهار ليوم الاثنين08 فيفري2010 هذا نصه: "تلقى تلميذ في النهائي طعنة على مستوى الظهر أمام متقنه بغليزان من شخص مجهول أمام المؤسسة" (مراد، ب،2010، 04)، كما نشرت جريدة النهار نفسها ليوم 09 جانفي2010 بعنوان: "تلميذ يصفع أستاذته بمتوسطة بومعراف بسوق أهراس أين تعرضت أستاذة الرياضيات إلى اعتداء هجومي من طرف تلميذها خلال الحصة وذلك إثر توبيخها له بسبب نقص الدروس في كراسه، الأمر الذي لم يعجبه وكان رده بلكمة وصفعة على مستوى الوجه، ما سبب لها جروحا على مستوى الفم والأنف.(طوفاسية،2010: 04).

وقد أحصى المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي CNES في تقرير له: 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي، وأكثر من 1300 حالة عنف في المتوسط، وأكثر من 3 آلاف حالة عنف في الثانوي خلال الفترة الممتدة ما بين(2011/2010).

اختلفت المقاربات وكذا الدراسات المختلفة في تحديد هذه الظاهرة من حيث معناها، وطبيعتها، ذلك لما تنطوي عليه من ملابسات،ودلالات مختلفة،إذ لم يتفق الباحثون والمختصون حول طبيعة ومجال ممارسة السلوكيات، ومؤشرات قياسها سواء بين المجتمعات، أو حتى المجتمع الواحد بين المؤسسات التعليمية، وعلى هذا الأساس طرحت العديد من التساؤلات حول طبيعة هذه الممارسات، وأبعادها الحقيقية ومظاهرها وأشكالها ،فعندما تصل أمور إلى هذا الحد لا بد أن نشعر بالخطر وندرك أن الأمور صارت تسير في عكس الاتجاه السوي، وأن منظومة قيم المجتمع تعاني من خلل غير عادي قد يدفع ال مجتمع إلى حافة الهاوية حيث ورد في هذا الصدد دراسة إيليا عواد سالم(1996)،تحت عنوان: مفهوم العنف في التربية بين طلبة المدارس والتي أسفرت إن الطلبة الذكور يلجئون لاستخدام العنف أكثر من الإناث لدى مواجهتهم لموقف معين،وأن الطلبة يميلون إلى جل الخلافات فيما بينهم باستخدام أساليب تتصف بالعنف الجسدي واللفظي وتؤدي في حال استخدامها إلى إيقاع الأذى الشديد بالآخرين جسديا ونفسي ا،بينما يميل التلميذات إلى استخدام أساليب غير عنيفة لحل الخلافات كالإصلاح أو الوساطة أو إلى كبت المشاعر العدائية تجاه الآخرين،ويميل الطلاب الذين يسكنون في المخيم إلى استخدام العنف اللفظي والجسدي أكثر من الطلاب الذين يسكنون في المدن والقرى ، حيث يرتبط ذلك بالتنشئة الاجتماعية وظروف السكن والظروف الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والصحية والتعليمية.

ويرجع علماء النفس سلوكيات العنف المدرسي إلى عوامل نفسية بحتة في حين أرجعها علماء التربية إلى نوع المعاملة المعمول بها في المدرسة و أسلوب التربية التي يتلقاها الأبناء داخل الأسرة، وإن كان علماء الاجتماع يرون أن العنف تعود أسبابه إلى عوامل اجتماعية وإلى نوعية البيئة المحيطة بهم ، فإن العنف يبقى الهاجس الذي يشكل خطرا على المجتمع بحيث لا يمكن إرجاعه إلى عامل واحد أو عاملين بل إلى تضافر مجموعة من العوامل المرتبطة والمتشابكة مع بعضها البعض ، ويؤكد السوسيولوجيين أن الأسرة التي ينشا فيها الطفل تشكل القاعدة الأولى لمواجهة المجتمع الكبير وتليها مكانة المدرسة ، فالعنف المدرسي الموجود اليوم في الجزائر تظهر أعراضه في أشكال خطيرة وإجرامية تتجاوز قيم النظام الاجتماعي انتقاما من المجتمع واستسلاما للواقع الاجتماعي الثقيل ،مما يدفعه إلى العمل على تجاهله أو تناسيه بأسلوب حاد وعنيف.

إن الأسرة التي يسودها النظام التسلطي هي التي تنمي العنف لدى الأبناء فينشأ الفرد على الطاعة والخضوع ويكون الاحترام أحاديكما يطلق عليه بياجيه ،ويكون قائما على علاقة قاصر وولي أمر أعلى مرتبة منه وهو أمر له مخاطره ويجعل الطفل يرضخ لأوامر الأهل أو من ينوب عنهم ،طالما إن الشخص

الذي يصدر هذه الأوامر ماثلا أمامه وفي حالة غياب السلطة تنهار أسس الطاعة،وبذلك فالطفل في ظل هذا النوع من العلاقات يتخلى عن القيم الخاصة بالتعامل السوي مع الآخر ويحولها إلى حوافز داخلية ويكتفي باكتساب عادات وتعلم حيل تساعده في تدبير أمره مما يهيئه لارتكاب المخالفات . (شرابي ،1993: 85).

وهناك عدة دراسات أثبتت وجود علاقة بين الآباء المتسلطين والعدوانية عند أطفالهم منها : دراسة التي كشفت أن تنامي السلوك التسلطي في تنشئة الأطفال كان من العوامل التي تحرض على العدوان . (صالح،1998: 12).

كما أكدت دراسة طلعت إبراهيم(1997)في مدينة سويف بمصر حول مؤسسات التنشئة الاجتماعية ومشكلة العنف بين الطلاب،وأن أسباب العنف تعود إلى عدة عوامل أبرزها ضعف الوازع الديني وسوء التربية والفقر والحرمان المادي والعاطفي والتفرقة وعدم المساواة بين الأطفال،وسوء استغلال وقت الفراغ، ونمط السلطة في الأسرة ،وقد توصلت الدراسة إلى أنّ النمط الاستبدادي احتل المرتبة الأولى كونه الأكثر تأثيرا على سلوك الأبناء سلبيا، وما يلاحظ هنا أن الدراسة ركزت على علاقة الأسرة بظهور الأنماط السلوكية العنيفة لدى الأطفال، والجديد في هذه الدراسة بالنسبة لسابقاتها، أن العنف سببه وبالدرجة الأولى ضعف الوازع الديني والأخلاقي في تربية الأطفال.

ومما يتجلى في هذا الشأن ما نراه عندما تحدث المشاجرة بين الأطفال ،نجد أن الأهل الذين يشجعون الابن على ضرب زميله من أبناء الجيران والأقارب إذا لم يتم أخذ حقه بيده سيوصف بعبارات جارحة (كالجبان –مخنث ...الخ) ،فهذه السلوكيات لها دور كبير في تنمية سلوك العنف ،إذ أن الأسرة هي الإطار الذي تتكون منه الخبرات كافة وتعد خدماتها بمثابة دستور غير مكتوب يوضح للطفل الكيفية التي يجب أن يكون عليها سلوكه في المواقف المختلفة لكي يكتسب سلوكا أخلاقيا.(حسين،1987: 25).

وللبيئة المدرسية والطاقم التربوي دور لا يمكن إغفاله لأنه إلى جانب نقل المعرفة العلمية للتلميذ باستطاعة تكوين شخصية التلميذ،إذ إنّ المدرسة والمعلم خصوصا لديه قوة كبيرة في التأثير على التلميذ. ويؤكد عبد المجيد نشواتي بأنه يمكن للمعلم أن يكون كنموذج في تشكيل بعض الاتجاهات عند تلاميذه، إذ لا يقتصر دوره على الجانب المعرفي فقط بل يتناول الجانب العاطفي أيضا.(عبد المجيد نشواتي، 1987: 476).

ومن بين الأساليب التي يتبعها المعلم أثناء المعاملة مع التلميذ في الوسط المدرسي نجد نوعين: الأسلوب السلطوي(التمحور حول المدرسين):وهو أسلوب يستعمله المعلم وهو عبارة عن مجموعة من الأوامر التي

من السلطة العليا (المعلم) إلى السلطة الدنيا (التلميذ)، حيث يأمر الأستاذ وما عليه إلا التنفيذ وهو أسلوب يعتمد على التهديد والحد من حرية التلميذ.

ويؤكد الباحث بوفلجة غيات أن غالبية المدرسين والأساتذة يعتمدون على أسلوب تسلطي، حيث تأتي المعلومات من الأعلى إلى الأسفل أي من المدرسين إلى التلاميذ بينما ينحصر دور الطلبة في التلقي: بحيث يكون دورهم سلبيا وحتى في الحالات التي يمنح الأستاذ لطلبته فرص الحوار والمشاركة كثيرا ما تفشل هذه المحاولات لتعوّد الطلبة على التلقي،وعدم رغبتهم في بذل جهود في التحضير والعمل،وهي من خصائص التربية النظامية.(غيات، 2006: 34).

أما الأسلوب الآخر الذي نجده منتشرا أيضا في المدارس الأسلوب اللين وهو أسلوب يستعمله المعلم، حيث نجده يتساهل مع التلاميذ ويتسامح معهم، فكما يقول قاليمار (Gualimar): المعلم اللين سهل أن يحاط بعدم الانتباه والاستقرار،فهو خال من الإعجاب والاحترام من طرف التلاميذ،ويظهرون سلوكات اللامبالاة والعدوانية اتجاهه، ما يؤدي إلى خلق الفوضى داخل غرفة الصف ، إلى جانب نمط معاملة المعلم للتلميذ، نجد أن تحكم المعلم في حسن إدارته العلمية الاتصالية التواصلية داخل حجرة الدراسة، من أهم مؤشرات الكشف عن فاعلية التدريس ونجاحه، فالتدريس عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم يحاول فيها إكساب المتعلمين المعارف والمهارات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق مختلفة.(محسن وكاظم ، 2003: 17)،وهذا ما أكده الفرحاتي(2012)على أن للبيئة المدرسية دورا في حدوث العجز للمتعلم من خلال نظام العقوبات المتبع فيها مثل: حرمان الطالب من المشاركة في العملية التعليمية،ومنعه من المشاركة في إعداد الخطط الدراسية،وعدم السماح له بإبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات، مما يجعل دوره سلبيا،فضلا عن استخدام المناهج الصماء ذات نمط التفكير الأحادي،وهرمية القيادة في الصف من جانب المعلم، فينشأ عن ذلك طالب غير قادر على التفكير باستقلالية، ولا يقبل النقد البناء،مع الميل إلى التردد والتراجع،وتوقع الفشل مسبقا،وتبني معايير غير منطقية للنجاح،وعزو النجاح إلى الحظ والصدفة،دون اعتبار لبذل الجهد، هذا فضلا عن ظهور بعض المظاهر السلبية كالانسحاب،والعنف بدل الحوار،والتعصب،والاعتماد على الآخرين،وعدم المبادرة والانطواء. (شادية، التل،2014: 54).

ومن هذا نستنتج أنه لا يجب على المعلم أن يكون تسلطيا، يعتمد على التهديد والحد من حرية التلميذ وأن لا يكون لينا تظهر لديه صفة اللامبالاة مما يدفع بالتلميذ إلى تبني سلوك يأتي العنف كرد فعل لهذه

الأساليب من المعاملة ،وعلى هذا الأساس يجب على المعلم أن يكون حكيما في إدارته للفصل، ولديه مرونة وخبرة للتعامل مع التلاميذ، فيعرف متى يكون ديمقراطيا مع تلاميذه ومتى يكون صارما معهم.

كما لا يخفى أن إدارة المدرسة تلعب دورا بارزا في تحقيق الصحة النفسية للمتعلمين،وذلك من خلال أسلوب التعامل السائد في المدرسة، والذي ينعكس إيجابا أو سلبا على المدرسة عموما والمعلم خصوصا ، فتسلط الإدارة والمعلمين فيها يؤدي إلى خلق جيل غير قادر على حل المشكلات وقد يتطور ذلك إلى الإحباط واعتلال الصحة النفسية التي بدورها تؤدي إلى سلوك العنف،فإذا تجاوزت حدودها المعقولة في فرض قواعد والتعليمات والنظم، واتبعت أسلوبا صارما فلا شك أنه يؤدي ذلك إلى نفور التلاميذ من المدرسة، وكراهيتها والهروب منها، والوقوع في السلوكيات المنحرفة.(الشهري، 2009: 31).

كما يضيف الدكتور بوفلجة غيات أنه عندما يمارس أعضاء الهيئة الإدارية من مدير ومساعدين تربويين تصرفات تسلطية مع التلاميذ لهدف حفظ الأمن والانضباط داخل المؤسسة،فهم يعمدون إلى فرض مستوى من الضغط على التلاميذ والعمل على إخافتهم بمختلف الأساليب،قد يصل الأمر إلى استعمال العنف ضدهم،ويؤدي هذا التسلط إلى خلق جو متوتر وعلاقات تتميز بالسيطرة والخضوع، الأمر الذي يؤدي إلى انعكاسات سلبية على أعضاء الأسرة المدرسية ككل.(بوفلجة غيات،2008: 33).

أما مريم حنا(1998)فقد قامت بدراسة تهدف إلى معرفة كافة العوامل المسببة للعنف لدى التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات: مجموعة التلاميذ وشملت300 تلميذ وتلميذة من الصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية، ومجموعة أولياء الأمور وشملت150 مبحوثا،ومجموعة من المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وشملت 140مبحوثا وأخيرا21 مبحوث من المتمدرسين،وكشفت نتائج الدراسة على أن أهم أسباب العنف ترجع إلى التلميذ وهي خصائص مرحلة المراهقة وشعوره بالإحباط من الدراسة، والأسلوب الخاطئ في تعامل المدرسيين مع التلاميذ، وكثافة الفصول والأنشطة المدرسية . (معتز،2000: 149-150).

وفي المقابل نجد دراسة الجزائرية حفيظة بن محمد 2005 حول العنف في المؤسسات التربوية المرحلة الثانوية، ومن بين التساؤلات التي حاولت الباحثة الإجابة عليها: إلى أي مدى يمكن اعتبار الطابع التسلطي للنسق التربوي سببا في ظهور سلوك يات العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟ وقد توصلت إلى أنه حقا قوة التسلط البيداغوجي،الممارس على التلاميذ يؤثر على سلوك يتهم،مما تجعلهم يقومون بممارسات عنيفة إزاء الثانوية والأعضاء العاملين فيها. (حويتي،2005: 35).

وتعد جماعة الرفاق من الجماعات الأولية التي لها تأثير مباشر على شخصية الفرد بعد الأسرة والمدرسة وما يقوي هذه الجماعة التشابه والتجانس بين أفرادها من حيث العمر،الأهداف والاتجاهات،إذ نجد أنه وتحت تأثير الجماعة يقل التفكير المنطقي تضعف عملية الضبط الذاتي ومن ثم تظهر الاندفاعات العدوانية،فكما يقول "فهد بن عبد العزيز الطيار" أن أسباب العنف لدى جماعة الرفاق هو النزوح إلى السيطرة على الآخرين، الشعور بالرفض من طرف الرفاق. (الطيار، 2005: 48 ـ 49).

وجماعة الرفاق والنظراء تؤثر تأثيرا بالغا على التلميذ ومعاييره من خلال عملية التفاعل والتأثير المتبادل،كما أن للصداقة دورا إيجابيا، فكم من تلميذ نشأ على الأخلاق والمثل،وإذ به ولمصاحبته لرفقاء السوء أنحلت هذه الأخلاق.(شرقي ،2005: 109).

وعادة ما نجد في جماعة الرفاق سيطرة القوي على الضعيف ما يولد لديهم خلافات ومضايقات،مما يجرهم إلى المشاجرات والسلوكيات العنيفة،وهكذا الصحبة أو جماعة الرفاق تعتبر من العوامل التي لها تأثير بالغا على سلوك التلميذ وبالخصوص الصحبة السيئة التي يمكنها أن تجر التلميذ إلى سلوك يات العنف.

من الملاحظ في حياتنا المعاصرة أن دور وسائل الإعلام قد تعاظم بشكل هائل ، وفي ضوء ذلك يذهب البعض إلى أن التغير الثقافي ما هو إلا ثمرة من ثمرات وسائل الإعلام،وإن دل ذلك على شيء إنما يدل على خطورة الدور الذي تلعبه هذه الوسائل ، فوسائل الإعلام المختلفة من إذاعة وتلفزيون،صحف، مجلات وكتب بما تقدمه من معلومات وحدائق وأخبار وأفكار تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية.

هذا وقد زاد من تأثير وسائل الإعلام تعليم السلوكيات العنيفة وانتشارها في المجتمعات،ويبلغ هذا فالتأثير أشده على الأطفال والمراهقين بحكم طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشونها ويبرز الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام خاصة المرئية منها في انتشار ظاهرة العنف،حيث أن وسائل الإعلام لا تخلو موادها من صور العنف، بل أنها لا تعيش أحيانا إلا على تسويق ظاهرة العنف والعدوان،وفي هذا يؤثر العنف المرئي على الأطفال والشباب وعلى تشكيل فهم واتجاهات الأطفال .

إن المشاهد المستمر للعنف الذي تعرضه وسائل الإعلام قد يؤدي بالأطفال إلى الاعتقاد أن العنف هو وسيلة فعالة وهامة لحل المشكلات التي تعترض حياتهم، فيحين يرى آخرين أن العنف عبر وسائل الإعلام يؤثر على الطفل،اعتمادا على ما إذا كان هؤلاء الأطفال يرون العنف كعقاب أم ثواب وإن الحالة الفسيولوجية والنفسية للطفل هي التي تحدد استجابته نحو العنف.

وخلاصة القول أن الإعلام سلاح ذو حدين فإن أحسن توجيهه يمكن أن يصبح أداة فعالة في إرساء القواعد الخلقية والدينية للمجتمع، وإذا أساء استخدامه فإنه يؤدي إلى اكتساب العادات السلوكية السيئة لأن الطفل عادة ما يقوم بتقليد ما يشاهده أو ما يقرأه سواء من مسلسلات أو كتب أو مجلات.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تستهدف معرفة وجهات نظر أعضاء الطاقم التربوي بالمتوسطات حول مظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة،وأسبابه وإستراتيجيات مواجهته في ولاية مستغانم، فالأعضاء بحكم تفاعلهم اليومي مع المدارس وتلامذتها هم الأقدر على معرفة مظاهر العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتقديم الإستراتيجي ات لمواجهته،وبناءاً على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

تمحورت إشكالية الدراسة في السؤال التالي:

ما مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط،وما إستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي(مدراء المتوسطات،والأساتذة،ومستشاري التربية)؟

ومنه تفرعت الأسئلة التالية:

1. ما هي مظاهر العنف المدرسي الأكثر انتشارا لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي؟

2. ما هي الأسباب السائدة المؤدية للعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي؟

3. هل تختلف مظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي باختلاف طبيعة مهنتهم(مدير ،وأستاذ،ومستشار تربوي)؟

4. هل تختلف مظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي باختلاف الأقدمية في العمل (من1 إلى 07 سنوات،من 08 . 15 سنة،وأكثر من 15 سنة)؟

5. هل تختلف أسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي باختلاف طبيعة مهنتهم(مدير ،وأستاذ،ومستشار تربوي)؟

6. هل تختلف أسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدير، أستاذ، مستشار تربوي) باختلاف الأقدمية في العمل(من 1إلى07 سنوات، من 08 ـ15 سنة،أكثر من 15 سنة)؟

7. ما نوع الإستراتيجيات المقترحة لمواجهة العنف المدرسي السائدة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي؟

8. هل يختلف أعضاء الطاقم التربوي (مدير،وأستاذ،ومستشار تربوي) في اقتراح إستراتيجيات العنف المدرسي السائدة؟

2 ـ فرضيات الدراسة:

1. تقع مظاهر العنف المدرسي على شكل عنف نحو الآخرين بالدرجة الأولى ثم يليه العنف نحو الممتلكات (ممتلكات الآخرين والمؤسسة) ،وفي الأخير العنف نحو الذات بين التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي.

2. الأسباب السائدة المؤدية للعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي هي على التوالي: أسرية، مدرسية

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد الطاقم التربوي في مظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير طبيعة مهنتهم.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha=0.05$)بين متوسطات استجابات أفراد الطاقم التربوي في مظاهر لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الأقدمية في التعليم.

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha=0.05$)بين متوسطات استجابات أفراد الطاقم التربوي في أسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير طبيعة مهنتهم.

6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha=0.05$)بين متوسطات استجابات أفراد الطاقم التربوي في أسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الأقدمية في العمل.

7. إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي السائدة من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي هي على التوالي: إستراتيجيات أسرية،إستراتيجيات مدرسية.

8. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الطاقم التربوي في إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي تبعا لمتغير طبيعة مهنتهم.

3ـ هدف البحث:

1. التعرف على طبيعة، وأشكال العنف داخل المتوسطات من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي.
2. التعرف على مصادر العنف،وطبيعة العنف الذي يتعرض له التلاميذ.

3. كما يهدف البحث إلى الكشف على الفروقات بين الطاقم التربوي في إحصاء مظاهر، وأسباب العنف المدرسي، وإستراتيجيات مواجهته .

4. يهدف هذا البحث أيضا إلى الكشف عن أسباب العنف من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي.

5. التعرف على مظاهر وأسباب العنف المدرسي،وإستراتيجي ات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي باختلاف الخبرة المهنية.

4 ــ أهمية البحث:

إن اختيارنا لهذا الموضوع "مظاهر وأسباب العنف المدرسي،وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر الطاقم التربوي كان بسبب ما نلاحظه، ونسمعه ونقرأه عن تفشي ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية، وما ينتج عنها من شغب وفوضى تعيق من فاعلية العملية التعليمية،وكذا ما ينتج عنها من أفعال ضارة، ومخالفات ضد النظام الداخلي (القانون الداخلي للمؤسسة)،وذلك بإثارة الضوضاء أو الاعتداء على الزملاء،والأساتذة والإهانة وتحطيم ممتلكات المؤسسة ،وإتلافها ذلك كون الباحث فردا من أفراد الأسرة التربوية، ويعيش هذه الظاهرة في المؤسسة ، لهذا أصبحت ظاهرة العنف المدرسي من الظواهر اللاتربوية،واللاأخلاقية في بلادنا،والتي انتشرت بصورة كبيرة في الأوساط المدرسية،وغالبا ما تتحول إلى سلوك، وأعمال جد خطيرة خاصة في المتوسطات، والواقع أن العنف المدرسي مشكلة خطيرة تهدد كيان المجتمع، و تشكل خطرا على الأجيال اللاحقة،وتفقد متعة التواصل الثقافي،والعلمي داخل المؤسسات التربوية، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة،فظاهرة العنف المدرسي تحتاج إلى المزيد من الدراسة، والبحث عن أسبابها، وعواملها، والعمل على إيجاد إستراتيجيات من طرف الطاقم التربوي(المدراء،والأساتذة، ومستشاري التربية) لمواجهة هذه الظاهرة، وأخيرا يمكن القول أن أهمية هذه الدراسة تكمن فيما يلي:

1. التعرف على الأسباب الكامنة وراء السلوك يات العنيفة داخل المؤسسات التربوية خاصة المتوسطات منها من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي(المدراء،والأساتذة،ومستشاري التربية)؛

2. التعرف على أسباب وعوامل ظهور العنف من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي؛

3. التعرف على الاستراتيجيات التي يقدمها الطاقم التربوي للحد من هذه الظاهرة.

5ــ دواعي أسباب اختيار الموضوع:

إن لكل دراسة أو بحث علمي دوافع ذاتية،وأخرى موضوعية تجعل الباحث مستعدا للقيام بدراسته،ومن أهم الأسباب الدافعة لاختيار هذا الموضوع ما يلي:

أــ الأسباب الموضوعية:

_استفحال ظاهرة العنف المدرسي، وانتشارها بشكل واسع، وبروزها أكثر في السنوات الأخيرة؛

_كثرة التقارير ،والإحصائيات التي تنشرها وسائل الإعلام من جرائد،وقنوات فضائية،والتي تدل على خطورة هذه الظاهرة على التلاميذ،وعلى المجتمع.

ب ـ الأسباب الذاتية:

المعرفة المهنية المعاشة في الوسط المدرسي من السلوكيات اللاتربوية داخل المدارس،وما نلاحظه كل يوم من خلال ممارستي المهنية كمشرف تربوي من خلال إثارتهم للفوضى،والشغب داخل القسم والكتابة على الجدران والطاولات ورسم الرسومات المختلفة في دورة المياه(المرحاض)،و العصيان لأوامر المعلم ،والاستهزاء من مظهره، وسلوكه،كما يقومون بتهديده،ومن ناحية أخرى قد نجد بعض المدرسين يحيدون على المنهج السليم،ويسيئون لفظيا، واجتماعيا إلى بعض التلاميذ،وينجم عن هذه الإساءة الكثير من الآثار السلبية،والنفسية،والسلوكية عن البناء النفسي، والاجتماعي للتلاميذ.

ولهذه الأسباب رأينا حتمية القيام بهذه الدراسة حتى تكون من الإسهامات التي تثري الخدمات السيكولوجية،والتربوية في بلادنا،وذلك سواء من الفهم،والتشخيص،والوقاية،والتعديل،وإيجاد إستراتيجي ات لمواجهة هذه الظاهرة وخاصة من أعضاء الطاقم التربوي (المدراء،ومستشاري التربية،والأساتذة) ذو خبرة ميدانية.

6 ــ تحديد المصطلحات:

أــ العنف: إن تحديد مفهوم العنف يبدو أمرا سهلا للجميع كما يدل عليه مصطلح العنف، حيث يخطر ببال البعض أنه مجرد سلوك تستخدم فيه القوة بهدف إلحاق الضرر بشخص أو جماعة ما لكن الرؤية العلمية للعنف لا تكتفي بهذا الوصف بل تسعى إلى مضمون الظاهرة، ومعرفة ميكانيزماتها وللعنف مجموعة من التعاريف نذكر منها:

- **لغة:** يعرف العرف في لسان العرب هو الخرق بالأمر وقلة الرفق وأعنف الشيء، أخذه بشدة. (محمد عبد المختار،1999: 14)
- **اصطلاحا:** يعرف ميشو العنف على أنه سلوك يظهر خلال وضعية تفاعل بين شخص أو عدة أشخاص يقترفون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة فرادى أو جماعية سلوكيات ضد شخص أو عدة آخرين وبدرجات مختلفة ومتفاوتة وذلك للمساس بالكيان الجسدي أو النفسي أو الممتلكات أو الجانب المعنوي والروحي والثقافي.(Yves, Michaud, 1978, p 20.)

ب ــ تعريف العنف المدرسي اصطلاحا: هو مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية البدنية والنفسية واللفظية التي تصدر من التلاميذ أنفسهم وتقع على التلاميذ أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسة التعليمية. (الرفاعي،2010: 85-125)

- **يعرف العنف المدرسي إجرائيا بأنه:** مجموع الدرجات التي تحصل عليها أعضاء الطاقم التربوي (المدير،والأستاذ،ومستشار التربية)في الاستبيان المعد للدراسة، وهو يمثل الدرجة التي يحصل عليها الفرد من حيث المتغيرات المقاسة في مقياس العنف،ويحدد سلوك العنف في الدراسة بالعنف نحو الذات والعنف نحو الآخرين، والعنف نحو الممتلكات:
- **العنف نحو الذات:** هو نوع من أنواع العنف يتجه نحو الذات وتدميرها،ويتمثل في التقليل من شأن الذات، والنظر إليها نظرة دونية.
- **العنف نحو الآخرين:** هو العنف الموجه نحو الغير،والخروج على القانون،والنظم المتعارف عليها والمعمول بها في التعامل بين الناس.
- **العنف نحو الممتلكات:** ويقصد بها إلحاق الضرر المادي، كالتدمير،وتخريب ممتلكات الغير من الزملاء والمحيطيين وكذلك الممتلكات العامة.

جـ - إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي:

- **اصطلاحا** : عرفها Druker(1974) عملية مستمرة لتنظيم، وتنفيذ القرارات الحالية، وتوفير المعلومات اللازمة، وتنظيم الموارد والجهود الكفيلة لتنفيذ القرارات، وتقييم النتائج بواسطة نظام معلومات متكامل، وفعال.(مجلة البحوث التربوية والنفسية،2013: العدد 36)
- **يعرف إجرائيا** : مجموع الدرجات التي تحصل عليها أعضاء الطاقم التربوي(مدير،أستاذ،مستشار التربية) في الاستبيان المعد للدراسة،وهو يمثل الدرجة التي يحصل عليها الفرد.

خ ــ أعضاء الطاقم التربوي: هم الأعضاء الذين يسهرون على سير العملية التعليمية التعلمية. ويعرفون في الدراسة الحالية بالأفراد الذين يندرجون تحت صنف(مدير،أستاذ ومستشار التربية)،وهم العاملون بمتوسطات مستغانم خلال الموسم الدراسي2015/2016).

7 ــ الدراسات السابقة: تعتمد أي دراسة على تراكم الخبرة الإنسانية من البحوث،والدراسات السابقة، حيث تعتبر هذه الأخيرة من أهم العناصر المعينة على حل مشكلة البحث لما لها من إسهامات سواء في التوجيه،أو التخطيط أو ضبط المتغيرات،كما أن الباحث يمكن أن يوظفها في الحكم، والمقارنة،أو الإثبات، والنفي هذا كله لأن البحث العلمي الجديد هو ما تفرعت على إثر القيام به آفاق جديدة للبحث فينطلق

باحث على أساس ما وصل إليه سابقه، وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تم الحصول عليها، والتي أجريت في البيئة المحلية،العربية والأجنبية والمتعلقة بموضوع البحث،والتي بلغ قوامها (25) دراسة تحتل مدى زمني يتراوح بين عامين (1991.2010).

يورد البحث الحالي عدد منها مبينا موضوعها، والهدف الأساسي منها،ووصف العينة،والأدوات المستخدمة فيها وأهم النتائج التي توصلت إليها، بالإضافة إلى مكانة البحث الحالي،ومدى الاستفادة منها. وسوف يتعرض الباحث لأهم هذه الدراسات وفق ترتيبها الزمني.

7 ـ 1 ـ الدراسات العربية :

1ـ دراسة إبراهيم عباس(1991): التلفزيون والمجتمع الجزائري: رسالة ماجستير حاول الباحث فيها التعرف مكانة الإنتاج الوطني في برامج التلفزيون الجزائري ،وهل كل ما يعرض من برامج يساهم في عملية التنشئة الاجتماعية، وقد وضع الباحث عدد من الفرضيات حاول التحقق منها حيث افترض بأن مضمون البرنامج التي يبثها التلفاز الجزائري تتلاءم مع خصائص المجتمع الجزائري.

وقد اختار الباحث العينة التي يجري عليها الدراسة التحليلية والمتمثلة في100يوم من أيام البث التلفزيوني والموزعة على أربعة أشهر: مارس،أفريل،ماي،جوان من سنة 1991م،وقد تضمنت عملية التحليل مصادر البرامج وقيمتها ولغتها.

توصل الباحث إلى كون التلفزيون الجزائري يهدد عبر برامجه الموجهة للصغار والكبار على حد سواء عملية تنشئة الطفل الجزائري بتعوده على مشاهدة الرعب والجريمة التي قد تفجر فيه غريزة الانتقام والظلم واستخدام العنف.(عباس،1991)

02ـ دراسة الملا 1998: استهدفت الدراسة معرفة مدى تأثير القنوات الفضائية على أخلاق وسلوكيات أفراد المجتمع، وتكونت العينة من 200 طالب تتراوح أعمارهم من 8 سنوات فما فوق،وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثير بارز للقنوات الفضائية على أخلاق الأفراد واكتساب السلوك يات السلبية بسبب عدم مراعاة تلك القنوات لقيم وعادات المجتمع. (مجلة لارك،2010: 211)

03 ـ دراسة بيومي حسن و منسي بالمدينة المنورة (2000) السعودية: قام الباحثان بدراسة حول " برامج العنف في التلفزيون وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى الأطفال" ، حيث استخدما فيها مقياس السلوك العدواني للأطفال على عينة مكونة من 540 تلميذا من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس ابتدائية من المدينة المنورة، وتم اختيار فصلين من كل صف دراسي(4-5-6) بطريقة عشوائية أيضا، وفي الأخير أصبح عدد عينة البحث200 تلميذا

توصل الباحثان إلى أن للمشاهد العدوانية في التلفزيون أثر على اكتساب الطفل للسلوك العدواني،إذ تبين أن الأطفال الذين يفضلون مشاهدة برامج العنف في التلفزيون أكثر عنفا ممن لا يفضلون مشاهدة هذه البرامج في التلفزيون.

أما عن علاقة العدوانية بالمستويات الدراسية فقد أظهرت الدراسة أن تلاميذ الصف الخامس أكثر عدوانية من تلاميذ الصف الرابع، وكذا تلاميذ الصف السادس أكثر عدوانية من تلاميذ الصف الرابع.

04 ـ دراسة عدلي السمري(2000)العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام: تناولت هذه الدراسة سلوك العنف بين الشباب "، على عينة من طلبة المرحلة الثانوية قوامها150طالبا وطالبة بإدارة غرب الجيزة التعليمية، وقد اتسم سلوكهم بارتكاب أعمال عنيفة مادية ومعنوية موجهة نحو أشخاص أو أشياء، بالإضافة لعينة من المدرسين قوامها85 فردا كذلك.

وتضمنت الدراسة الميدانية استمارات ثلاثة لكل مجموعة من فئات العينة ،وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز مبررات العنف أنه وسيلة للرد على مضايقات الآخرين وأخذ الحق وأنهم يضربون من يتعرض لهم بالسخرية،وأن الغضب يدفع إلى الاعتداء على الآخرين،وإيذائهم، وضرب من يقف أمام مصلحتهم وأن القوة هي سبيل الحصول على ما يريده الإنسان ،وبالنسبة لأشكال العنف فقد جاءت أشكال العنف في فئتين: الأولى موجهة بصورة أساسية نحو الأشخاص ،أما الثانية فهي موجهة نحو الأشياء مثل : تحطيم وتخريب أثاث المدرسة ،وإتلاف سيارات الشارع ،وتمزيق الكتب والكراريس بعد الامتحانات.(أميمة جادو،2005: 97)

05 ــ دراسة "مصباح عامر (2003)" تحت عنوان " التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية): تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن اتجاهات التنشئة الاجتماعية التي تتبناها الأسرة الجزائرية في تنشئة أفرادها،وكذلك اتجاهات التنشئة الاجتماعية التي يتبناها المدرسون في تعاملهم مع التلاميذ في قاعات الدراسة،وأخيرا اتجاهات التنشئة السائدة في جماعة الرفاق المدرسية،ومن هنا فقد طرح الباحث العديد من التساؤلات التي ترجمها إلى عدة فرضيات ،ومن أجل برهنة على هذه الفرضيات واختبار صحتها، اختار الباحث عينة مكونة400تلميذ موزعة على ثلاث ثانويات من الجزائر العاصمة.

أما من حيث المنهج والتقنيات المستعملة في الدراسة فقد اعتمد الباحث على المنهج التحليلي الإحصائي،في حين اعتمد في جمع المعطيات والبيانات على استمارة الاستبيان.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي: إن الأسرة الجزائرية تتبنى في عملية التنشئة الاجتماعية الاتجاهات الآتية : التسامح،والتسلط،والحماية الزائدة،والإهمال، و المساواة،والتفرقة،والتقبل،

والرفض، و الاتساق،والتذبذب،والتعلق،والنبذ،والاهتمام،واللامبالاة،والتسامح،والعقاب،وتتبنى جماعة الرفاق المدرسية في عملية التنشئة الاجتماعية الاتجاهات الآتية: الشعبية الاجتماعية و الإهمال،والقبول لاجتماعي،والرفض الاجتماعي،والعدوانية على رأس قائمة السلوك الانحرافي بالنسبة للجنسين سواء كان في شكل شجار أو سب أو اعتداء أو تكسير أثاث المدرسة، لكن السلوك العدواني عند الذكور أكثر منه عند الإناث.

وأظهرت نتائج الدراسة كذلك علاقة إرتباطية بين اتجاهات التنشئة الاجتماعية بالنسبة للمدرسين والسلوك الانحرافي للتلاميذ،ووجود علاقة بين المستوى الاقتصادي للأسر والتنشئة الاجتماعية بالنسبة للآباء على الأبناء وهو ما يخلف أثار سلبية على سلوكيات التلاميذ في المدرسة ،كذلك وجود علاقة بين مستوى تعلم الوالدين والسلوك الانحرافي للتلاميذ.(مصباح ،2003: 355/350)

06 ـ دراسة زيدان(2004): العنف الموجه ضد المعلمين مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المدرسين والمعلمين والطلبة، تكونت عينة الدراسة من 59 مدرسة (330 طالبا، 118 معلما،59 مديرا)،والهدف منها التعرف على مظاهر العنف التي يتعرض له المدرسين والعوامل المؤدية له من وجهة نظر المدراء والمدرسين والتلاميذ أشارت النتائج إلى أن الطلبة يمارسون جميع أشكال العنف ضد المعلمين ابتداء من العنف اللفظي،يليه الاعتداء على الممتلكات ويليه العنف الجسدي ، كما أظهرت النتائج أن مصادر العنف جاءت مرتبة حسب درجة ممارستها طالب/ معلم، و طالب/ طالب، و معلم/ طالب،وأن أهم أسباب العنف هي أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطالب ، تحقيره أمام الزملاء،وتمييز المعلم بين الطلبة ، ضعف شخصية المعلم ،عدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية ثم الأسرة ثم وسائل الإعلام.

07 ـ دراسة أحمد الحوتي " تحت عنوان "العنف المدرسي الأسباب والمظاهر": وهي دراسة بثانويات الجزائر العاصمة سنة(2004م)،و حاول الباحث من خلالها التعرف على أهم أسباب ومظاهر العنف في المؤسسات التربوية،ونظرا لزيادة حجم العنف بين تلاميذ المدارس في السنوات الأخيرة جعل الباحث يطرح التساؤلات،ومن أجل اختبار هذه التساؤلات قام الباحث باختيار عينة شملت 21 ثانوية من أصل 110 ثانوية توجد بالجزائر العاصمة،أي بنسبة 19% من مجموع ثانويات العاصمة،كما تجب الإشارة هنا إلى أن عينة البحث تتكون من ثلاث فئات هي: الأساتذة، و مستشاري التوجيه،والمساعدين التربويين للمرحلة الثانوية الطور الثالث،وفئة التلاميذ بالمرحلة الثانوية،وقد تم أخذ عينة عشوائية من الأساتذة بحجم 364 أستاذا،أما فئة مستشاري التوجيه فقد قام الباحث بمسح شامل لأعضاء هذه الفئة والبالغ عددهم 54

مستشارا ومساعدا تربويا، أما بالنسبة للتلاميذ فقد تم اختيار1028تلميذا عشوائيا من السنوات الثلاثة (سنة أولى،ثانية،ثالثة ثانوي).

وبعد طرح التساؤلات وتحديد عينة البحث، قام الباحث بإتباع المنهج الوصفي عن طريق المسح الاجتماعي، كما قام بإعداد "استمارة لغرض الدراسة لجميع مراحل البحث ،و توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك اعتداءات متبادلة من التلاميذ على الأساتذة(80%)،ومن الأساتذة على التلاميذ(53%)؛كما كشفت أن أنواع اعتداء الأستاذ على التلميذ تتمثل في السب والشتم(51%)،و الضرب(27%)،و الطرد من القسم(15%) والضرب المفضي للجروح(5%).(حوتي،2006: 15/14)

08 ــ. دراسة عادل عبد الله الشرقاو ي يحول دور المدرسة الثانوية في مواجهة العنف الطلابي (2012): وهي عبارة عن دراسة ميدانية طبقت على 100 تلميذ من المدارس الثانوية العامة و 50 من أعضاء الهيئة التدريسية في محافظة بور سعيد بمصر،هدفت إلى الكشف عن واقع ظاهرة العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية العامة،والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى عنف التلاميذ، وكذا التعرف على دور التربية في الحد من الظاهرة لدى تلاميذ المدارس الثانوية،فقد استخدم الباحث استطلاع رأي لأعضاء الهيئة التدريسية وأولياء الأمور، واستبيان موجه إلى أعضاء الهيئة التدريسية والتلاميذ والتلميذات، وتوصل الباحث بعد هذه الدراسة إلى أن من أكثر العوامل المسببة للعنف والتي تعود للطالب نجد: تراجع بعض القيم الأخلاقية والاجتماعية،و نقص الوعي الديني،و قرناء السوء؛

- ❖ من أكثر العوامل المسببة للعنف والتي تعود للأستاذ نجد: ضعف التزام بعض الأساتذة بأخلاق وسلوكيات المهنة،و ضعف صلاحيات الأستاذ في ضبط سلوك الطالب،و ميل بعض الأساتذة لاستخدام أسلوب العقاب؛
- ❖ من أكثر العوامل المسببة للعنف والتي تعود للإدارة المدرسية نجد: نجد تهاون إدارة المدرسة في التعامل مع بعض التلاميذ المشاغبين، ضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية، وغياب الإرشاد التربوي والنفسي.

أما عن دور التربية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الثانوية فيكون عن طريق

- ➢ الاهتمام بتفعيل الأنشطة المدرسية لشغل أوقات الفراغ؛
- ➢ الاهتمام بمناهج التربية الدينية، من حيث الاهتمام بالإنسان والمجتمع والقيم وتقوية الوازع الديني وذلك يجعلهم قادرين على مواجهة العنف بالإيمان؛
- ➢ الاهتمام بالقدوة في المجتمع والتركيز على النماذج والمفكرين ولهم تأثير في المجتمع؛

- عقد اجتماعات دورية لإدارة المدرسة لمناقشة مشكلات العنف، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمنع حدوثه؛
- عمل درجات أعمال السنة على سلوكيات والأخلاق؛
- إلغاء قرارات المحاباة لفئة من التلاميذ، واتخاذ إجراءات رادعة تجاه التلاميذ المشاغبين مهما كان وضع أسرتهم؛
- العمل على احترام رأي وفكر التلاميذ للتعبير عن مشاعرهم؛
- التحذير من رفقاء السوء؛
- العمل على التشخيص المبكر للعنف وتصميم القواعد من المطاط المقوى وأن يكون زجاج الفصول من مواد لا يسهل كسرها.(عادل الشرقاوي وآخرون،2012: 179- 186)

09 ـ دراسة الحربي (2009): بعنوان العوامل الشخصية وأنماط التنشئة الو الدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق ،وتكونت عينة الدراسة من (550) طالبا وطالبة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن العنف البدني كان أكثر أشكال العنف شيوعا لدى عينة الدراسة وتلاه العنف اللفظي ثم العنف ضد الممتلكات.

10 ـ دراسة شيخي رشيد(2010): والذي أجرى دراسته بعنوان العنف في المؤسسات التعليمية وانعكاساته على التحصيل الدراسي ،حيث هدفت الدراسة إلى معرفة نوع العنف الموجه ضد رجال التعليم، هل هوى عنف جسدي أم عنف معنوي والكشف عن بعض الدوافع والعوامل المؤدية إلى ارتكاب سلوك العنف من طرف التلميذ ،وتحديد الأشكال التي يظهر فيها العنف إما جماعي أو فردي ،والكشف عن مواقف وردود المعتدي .

ولقد تم اعتماد المنهج الوصفي والمنهج الإحصائي في التحليل ،واستخدمت الملاحظة البسيطة والمقابلة والاستمارة كأدوات لجمع البيانات ،وكانت العينة هم التلاميذ الذين يدرسون في السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي من تخصصات مختلفة ،وضمت الجنسين معا وبلغ حجم العينة 195 مبحوثا ،ولقد تم الاعتماد على العينة الطبقية وتمت الدراسة في مدينة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أغلب التلاميذ الذين يستخدمون آبائهم الأسلوب العنيف في توجيههم والمبني على القسوة والشدة والتخويف والتهديد والضرب تشاجروا مع زملائهم في المؤسسة التعليمية ،وشعروا فيها بالملل والإحباط ،وأغلب المبحوثين عندما يخطأون فأوليائهم يتعاملون معهم بالأسلوب العنيف وهو التوبيخ والشتم بنسبة 50%؛

- أغلب المبحوثين يحدث شجار بينهم وبين أوليائهم بنسبة 85.64%؛

- تبين أن أغلبية التلاميذ تلقوا مساندة وتشجيع من طرف زملائهم على الإساءة للأساتذة وقاموا بالفعل بالإساءة؛

- تبين أن أغلبية المبحوثين يفضلون قضاء وقت فراغهم في مشاهدة التلفاز ألعاب الفيديو ،وفي حين أن أغلبيتهم مارسوا العنف في الثانوية سواء راسبين أو ناجحين وهذا يرجع إلى نوع البرامج التي يحبذون مشاهدتها وكان نسبتهم(70.77)وهم من ذوي التحصيل الضعيف ،ونسبة77.44% من المبحوثين أهانهم ووبخهم أساتذتهم أمام زملائهم.

7 ــ 2 ـ الدراسات الأجنبية:

01 ـ دراسة Bernard1992: حاول الباحث الربط بين الأسرة والمدرسة بسبب التفاعل المتبادل، حيث انتقال العنف داخل المدارس ما هو إلا انعكاس العنف المتواجد داخل الأسرة أو المحيط سواء تلميذ أو مدرسا، ومن خلال دراسته لإكمالية توصل الباحث إلى أن الممارسات العنيفة كثيرة وهي متمثلة فيما يلي:

1. العنف على الممتلكات وقدرت نسبتها 63.50%؛
2. التهديد والتعسف في أخذ حاجات الغير وقدرت النسبة 58.50%؛
3. سرقة التلاميذ لأدوات خاصة بالمدرسة وقدرت نسبتها 63.5%؛
4. الشجار بين التلاميذ في المدارس وكانت نسبته 39%.

واستطاع الباحث من خلال دراسته التوصل إلى تفسير أسباب حدوث العنف بين التلاميذ وهو كالآتي:

- مساحة المؤسسة وكل ما يرتبط بها من أشكال هندسية ومعمارية؛
- معدل الفشل المدرسي حيث يرى أن ارتفاعه يحفز أكثر على وجود الممارسات العنيفة والزيادة من حدتها أما انخفاضه فهو يؤدي إلى التقليل منها؛
- نوعية التأطير ويقصد به المدرس بالدرجة الأولى وماله من إمكانيات وقدرات وكفاءات علمية.

02 ــ دراسة سميث مارلين marilyn1993, Smith: حول سلوك العنف والتليفزيون:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر سلوك العنف في التلفاز على الأطفال والشباب صغار السن في المدارس الابتدائية الأمريكية،وتم اختيار أطفال من سن (8-12) سنة ويتصفون بحساسيتهم وتأثرهم بالعنف في المدارس الابتدائية الأمريكية،واستخدم الباحث مقياس سلوك العنف والذي يقيس مستوى العنف قبل وبعد ومشاهدة البرامج العنيفة في التلفاز،وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

1. الأطفال أكثر حساسية وتأثرا بالعنف وعدوان التلفاز وبخاصة إذا كانت كمية البرامج العنيفة والعدوان المشاهد في التلفاز كبيرة؛

2. توجد علاقة بين اعتقاد الأطفال بأن ما يشاهدونه من السلوك العنيف في التلفاز هو واقعي وبين ما يقلدونه من سلوك عنيف في واقعهم؛

3. هناك علاقة بين ضعف التحصيل وزيادة عدد ساعات مشاهدة التلفاز ، مما يزيد ارتفاع مستوى العنف عند ضعاف التحصيل لاعتقادهم بواقعية وحقيقة ما يشاهدونه من برامج عدوانية عنيفة؛

4. حالة المشاهد الغضبان أو المحبط قبل مشاهدة البرامج العنيفة تزيد من عنفه وعدوانيته بعد مشاهدة الصور.

03 ـ دراسة Goldstein(1996) في أمريكا : لقد أكد Goldstein(1996) حين تناول موضوع التخريب للممتلكات الخاصة والعامة(العنف المادي) بالدراسة في مدينة نيويورك، أن هذا السلوك لم يحظ كثيرا بالاهتمام إلا من طرف دوائر الشرطة والعدالة، رغم تعدد عوامله وأسبابه وما يخلقه من أذى بالأفراد والجماعات، ثم إن هذا السلوك حسب هذا الباحث له دوافع كثيرة أبرزها خلفيات الأفراد العائلية والعوامل البيئية أو بتعبير آخر له أسس تتعلق بشخصيات الناس ومكونات هذه الشخصيات، ثم المحيط الذي تنشأ أو تتربى فيه.

فإن هذا الباحث قدم لنا خطوات وعناصر فهم السلوك(تخريب الممتلكات)من حيث الأسباب،الخلفيات النظرية،الآثار المترتبة عن هذا السلوك،استراتيجيات التدخل،وخاصة ما تعلق بإدخال تعديلات على الوسط بهدف المراقبة والتعديل والتحكم في مثل هذه السلوكيات.

04 ـ دراسة Blatier(1998) بفرنسا : تناولت الدراسة العنف بالمدارس،تكونت عينة البحث من 1820تلميذا وتلميذة و 80عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى انتشار السلوكيات العنيفة بالمؤسسات، الثانويات التقنية والمهنية وإبراز مؤشرات المناخ العلائقي فيها من خلال الجو السائدة في المؤسسة والذي يتمثل في العلاقات بين التلاميذ من جهة،وبين التلاميذ والمدرسين من جهة أخرى، وهذا من وجهة نظر كل من المدرسين والتلاميذ،ثم كهدف آخر ،معرفة الحقائق الميدانية الخاصة بتفاقم أو تناقص السلوكيات العنيفة.

ـ الكل كان ينظر إلى الوضع حسب تصوره أو وجهة نظره للعنف واتجاهاته وخبراته؛

ـ إن 33% من المدرسين تحدثوا عن وقوع سلوكيات عنيفة منذ الدخول المدرسي، ونصف هذه السلوكات كانت صادرة عن التلاميذ،كالسب والتهديد أي العدوان اللفظي بصورة عامة؛

ـ تحدث البعض على حوادث تتعلق بالانتحار دون تحديد الأطراف المعينة؛

ـ الأساتذة يلاحظون أعمال عنف تحدث وسط التلاميذ؛

ـ لوحظت حالات عن استعمال المخدرات واعتداء على الممتلكات وعلى الأشخاص بالضرب والجرح، وأيضا اعتداءات جنسية، وخرق للقوانين والآداب العامة؛

ـ أن الإحساس بعدم الأمن لدى البعض ليس مرتبطا بالسن أو الأقدمية في الثانويات؛

ـ أن وجهة نظر الأساتذة كبيري السن يختلف عن وجهة نظر الأساتذة صغيري السن، إذ أن صغيري السن يتكلمون أكثر عن العنف بين التلاميذ أما كبيري السن فيرون أن العنف يقع بين التلاميذ والكبار.

ـ أن السلوكيات العنيفة الأكثر انتشارا من وجهة نظر التلاميذ هي المشادات، الدفع، والنزاعات اللفظية حيث أن ثلث التلاميذ في الثانوي يشتكي من السب والشتم، ويحدث هذا النوع من العنف خاصة في السنة الأولى، ويتحدث التلاميذ عن تأثرهم لمثل هذا النوع والذي يحدث حسب رأيهم عددا من المرات في اليوم.

دراسة Blatier فصلت في أنواع السرقات التي تحدث الثانوية، مبينة أن 40%من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية، 37% أدوات خاصة(حقائب، حلي .....)منهم 10%ألبسة و23%تستهدف النقود.

ـ أن المشاكل تحدث خاصة بين التلاميذ وبين الكبار،إذ أن نسبة 54% تراها بين التلاميذ و 44% تراها بين التلاميذ ،ونسبة 2% تراها بين الكبار،حيث أن الذكور يرونها بين التلاميذ، بينما تنظر البنات على أنها بين التلاميذ والكبار أكثر، وإذا كان الأمر يتعلق بالمشاكل العلائقية الخاصة بهم، ف 4% يرون أهم مشاكلهم العلائقية مع المراقبين ،68%يرون أن المشاكل العلائقية توجد بينهم وبين المدرسين والإدارة، و28%يرونها مع التلاميذ الآخرين، حيث أن الذكور لديهم مشاكل مع المدرسين أولا ثم الإدارة، والإناث لديهم مشاكل مع الإدارة أكثر من المدرسين.

ـ عمال المؤسسات يرون أن المشاكل على مستوى العلاقات تحدث خاصة بين التلاميذ والكبار بنسبة 44%،وبين التلاميذ بنسبة43% وبين الكبار13%.

ـ أن 30%وجدوا أنفسهم في وضعيات عنف، منهم 19%وقعت لهم هذه السلوكيات مرة أو عددا من المرات،و11%باستمرار وهذا حسب تصريحات التلاميذ وهذا وفق التقسيم التالي: 48%اعتداءات جسدية،44%اعتداءات لفظية (سب،تهديد،نزاعات مع المدرسين، الإدارة والتلاميذ)،و 8% سلوكيات أخرى مثل السرقة والابتزاز.

05 ـ دراسة Plathford et All (بلاتشفورد وآخرون)(2003): تناولت الدراسة علاقة حجم الفصل بالسلوكيات الاجتماعية، أجريت على عينة تتكون من 500 تلميذ، استخدم الباحث أسلوب الملاحظة

والاستبيان، التي تم تطبيقها من خلال المعلم، وبينت النتائج أن هناك علاقة إرتباطية بين سلوك العنف وحجم الفصل.(الشهري،2009: 51)

8 ـ 1ـ التعليق على الدراسات السابقة:

تطرقنا في هذا العرض إلى أنواع من الدراسات السابقة حول موضوع العنف عامة ، واكتفينا بذكر أمثلة يمكن تصنيفها في كل نوع من أنواع الدراسات مع تسجيل أسماء بعض الباحثين الذين برزوا في كل نوع من الفصول النظرية للبحث.

إذ تناولنا إلى دراسات حول مظاهر العنف المختلفة وأسبابه،إذ مهما يكن من تعدد للأشكال والمظاهر والتي يمكن للعنف أن يأخذها فإننا دائما بصدد نفس الظاهرة ،والتي يقود تحليلها تحت جميع أشكالها إلى موضوع العنف لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (المدير، والأساتذة،و مستشاري التربية) ،وقد رأينا أن أنواع من الدراسات متباينة لأشكال العنف وأسبابه،اعتمدت في تطبيقها على نفس المفاهيم والنظريات المفسرة للعنف.

- اتفاق جميع الدراسات التي تناولت العنف بأنه ظاهرة خطيرة ومظهرا من مظاهر التلاميذ المتمدرسين ومؤشرا يهدد العلاقات ويعيق سير العملية التعليمية التعلمية؛
- اختلاف الممارسات العنيفة لدى التلاميذ المتمدرسين المراهقين وهذا ما تؤكده دراسات(زيدان (2004)،حوتي(2006)،الحربي(2009)،الشيخي(2010)،(1998)Blatier ,(1996)Goldstein)؛
- أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة القوية بين سلوك العنف والبيئة الأسرية وأساليب التنشئة الاجتماعية كدراسات (محمد بيومي ومحمد منسي)،مصباح عامر(2003)،الشيخي (2010)،في حين أشارت بعض الدراسات إلى علاقة سلوك العنف بالبيئة المدرسية كدراسات زيدان (2004)،حوتي (2006)، plaid Ford et all(2003)،كما ربطت بعض الدراسات بين العنف ومشاهدة العنف التلفزيوني والفضائي كدراسات (عباس،الطرشة، الملا،عدلي السميري،سميث) ؛
- وأظهرت دراسة (1996) Golstein لمواجهة العنف بالمراقبة،التعديل والتحكم في مثل هذه السلوكات.

أ ـ أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

انطلاقا من استعراض الدراسات السابقة التي أتاحت للباحث الاطلاع على ما يفيد الدراسة الحالية ويدعمها ويوجه الجهد العلمي ، ويبرز جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ، وبعد استعراض الباحث لهذه الدراسات وتقديم الباحث لرؤيته النقدية من خلال تعليقه على هذه الدراسات ، تتحدد ملامح أوجه استفادة الباحث من الدراسات السابقة وفقا لما يلي:

- **مشكلة الدراسة:** تناولت الدراسات السابقة مشكلة الدراسة الحالية العنف لدى التلاميذ المتمدرسين المراهقين من زوايا متعددة تبعا لاختلاف التصورات النظرية التي اعتمد عليها كل باحث في معالجته لظاهرة العنف، كما تعددت اهتمام كل دراسة منها فهناك دراسات ركزت على التعرف على مظاهر العنف وأخرى على أسبابه، وهناك دراسات أخرى اهتمت بإستراتيجيات مواجهته،إلا أن الدراسات السابقة ساهمت في تحديد مشكلة الدراسة الحالية تحديدا دقيقا وقابلا للدراسة، حيث مشكلة الدراسة الحالية "مظاهر وأسباب العنف لدى تلاميذ التعليم المتوسط وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي "والذي كان محور اهتمام الدراسات السابقة.
- **أهمية الدراسة:** تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أهمية الموضوع الذي تتناوله وأهمية التصدي له بأساليب متنوعة في هذه المرحلة الهامة،إلا أن أهمية الدراسة الحالية تكتسب خصوصية تميزها عن الدراسات السابقة لأنها شملت الطاقم التربوي والإداري في مرحلة التعليم المتوسط(المدير، الأستاذ ومستشاري التربية).
- **أهداف الدراسة:** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي تسعى لتحقيقه، وهو التصدي لسلوك العنف ومحاولة التقليل من وجوده وتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي.
- **فروض الدراسة:** ساهمت الدراسات السابقة في توجيه الباحث لصياغة فروض الدراسة الحالية.
- **إجراءات الدراسة:** كان لإطلاع الباحث على الدراسات السابقة دورا علميا ومنهجيا كبيرا في توجيه الباحث لتحديد مفاهيم الدراسة ومعرفة المناهج العلمية الملائمة للدراسة، كما ساهمت هذه الدراسات في صياغة أدبيات الدراسة ، وتحديد الفروض وتكوين اتجاه عام لدى الباحث يساعده في إجراء الدراسة بمنهجية وترابط واتساق.
- **منهج الدراسة:** غلب استخدام المنهج الوصفي بطرق مختلفة على الدراسات السابقة، والدراسة الحالية تعتمد كذلك على المنهج الوصفي وهي بذلك تتفق مع الدراسات السابقة.
- **عينة الدراسة:** ساهمت الدراسات السابقة في كيفية اختيار العينة ، وبالتالي فإن العينة في الدراسة الحالية أغلبهم من فئة التعليم لأنهم أدرى بما يحدث في المؤسسات التربوية من عنف وتخريب لدى التلاميذ المتمدرسين.
- **أدوات الدراسة:** أتاحت فرصة اطلاع الباحث على الدراسات السابقة زيادة فهم واستيعاب الباحث لكيفية بناء وتصميم وتطبيق الأدوات البحثية،كما ساهمت في اختيار الباحث لأدوات بحثية أخرى يمكن أن تخدم

أهداف الدراسة الحالية وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

● **من حيث الأساليب الإحصائية:** استخدمت معظم الدراسات معاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية، والنسبة المئوية،لكن بعضها استخدم تحليلا لتباين الأحادي وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية.

● **نتائج الدراسة:** سوف يكون لاطلاع الباحث على الدراسات السابقة فائدة كبيرة يعتمد عليها الباحث في تفسير نتائج دراسته،خاصة وأن الدراسات السابقة تعد إطارا مرجعيا يتخذه الباحث ،ويعتمد عليه في عملية التفسير والمقارنة والتعرف على معالم الاتفاق أو ملامح الاختلاف.

من هذا المنطلق فإن دراسة ظاهرة العنف المدرسي من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي ، يقتضي التطرق أولا إلى العنف عامة ،ثم التطرق إلى العنف المدرسي والبحث عن أسبابه ،وبعد ذلك الحلول للتخفيف منه في المؤسسات .

ونشير إلى وفرة المعلومات النظرية وتعدد الاختبارات المنهجية التي تتيحها هذه الأنواع المختلفة من الدراسات،والتي من شأنها المساهمة في إثراء البحث وتقدمه ،حيث يجد الباحث نفسه أمام كم هائل من المؤشرات المرتبطة بالظاهرة وأمام فرص عديدة ،فيما يتعلق بطرق تحديد مجتمع البحث واختيار عيناته والتقنيات والأساليب المتاحة لجمع المعطيات.

الفـصل الــثاني : *العنف و ماهيته.*

ـ تمهيد

2ـ1 ـ لمحة تاريخية للعنف

2 ـ2 ـ تعريف العنف

2 ـ 3 ـ الفرق بين العنف والعدوان

2 ـ 4 ـ المفاهيم ذات صلة بالعنف

2 ـ 5 ـ أشكال العنف

2 ـ 6 ـ النظريات المفسرة للعنف.

2 ـ 7 ـ موقف الإسلام من العنف

2 ـ 8 ـ الوضعية السكنية ونشأة العنف

ـ الخلاصة

تمهيد:

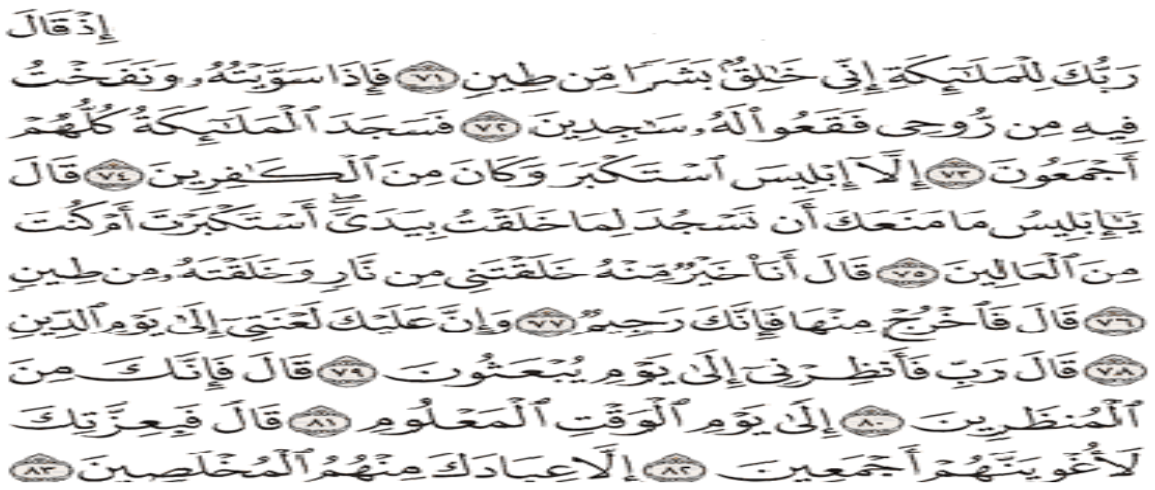
يعد العنف ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري، وهو يمثل مشكلة ذات آثار نفسية، واجتماعية، سلبية على الأفراد والمجتمعات،فالعنف ظاهرة مركبة لها جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والنفسية ، وتعرفه كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة بأنه سلوك مكتسب من البيئة الاجتماعية التي يحي فيها الفرد، وهو سلوك نسبي يختلف من مجتمع لآخر بل يختلف داخل المجتمع الواحد من مكان لآخر ومن طبقة لأخرى، فلكل مجتمع مقاييسه،وأحكامه،وقيمه،وظروفه،وعاداته،وتقاليده التي على أساسها تحدد سلوك الأفراد،وعلى ذلك فإن ما يجعل سلوك الفرد عنيفا نظرة المجتمع الذي ينتمي إليه الفرد،كما ارتبط بصورة عامة بوجود الكيان البشري،حيث ظهر تاريخ العنف مصاحبا للخلاف والنزاع بين البشر،وقد أدى تطور العلوم الاجتماعية إلى الاهتمام بدراسة العنف ومظاهره،وتم إنشاء علم خاص بالعنف،كما أنه ظهر في أوروبا أيضا، ومن هنا تكون تعريفات العنف مختلفة فبعض العلماء يعرف العنف من خلال السلوك العنيف.

وبناءا على ذلك سيقوم الباحث بتناول مفهوم العنف من منطلقات مختلفة،سواء من حيث السياق اللغوي والاصطلاحي أو علاقته ببعض المفاهيم الأخرى.

2- 1 ـ لمحة تاريخية عن العنف:

كثير من الباحثين يرجعون البدايات الأولى للعنف إلى بني آدم، عندما قتل قابيل أخاه هابيل، ولكن في الحقيقة البداية تعود إلى إبليس عندما استكبر ومارس العنف المعنوي تجاه آدم، حيث احتقره وادّعى الأفضلية عليه، كما توعد بني آدم بالغواية، والتي من أهم مظاهرها الفساد في الأرض وممارسة العنف.

قال الله تعالى:


إِذْ قَالَ
رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقٌۢ بَشَرًا مِّن طِينٍ ﴿٧١﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ
فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ ﴿٧٢﴾ فَسَجَدَ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ كُلُّهُمْ
أَجْمَعُونَ ﴿٧٣﴾ إِلَّآ إِبْلِيسَ ٱسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٧٤﴾ قَالَ
يَٰٓإِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَىَّ ۖ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ
مِنَ ٱلْعَالِينَ ﴿٧٥﴾ قَالَ أَنَا۠ خَيْرٌ مِّنْهُ خَلَقْتَنِى مِن نَّارٍ وَخَلَقْتَهُۥ مِن طِينٍ
﴿٧٦﴾ قَالَ فَٱخْرُجْ مِنْهَا فَإِنَّكَ رَجِيمٌ ﴿٧٧﴾ وَإِنَّ عَلَيْكَ لَعْنَتِىٓ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلدِّينِ
﴿٧٨﴾ قَالَ رَبِّ فَأَنظِرْنِىٓ إِلَىٰ يَوْمِ يُبْعَثُونَ ﴿٧٩﴾ قَالَ فَإِنَّكَ مِنَ
ٱلْمُنظَرِينَ ﴿٨٠﴾ إِلَىٰ يَوْمِ ٱلْوَقْتِ ٱلْمَعْلُومِ ﴿٨١﴾ قَالَ فَبِعِزَّتِكَ
لَأُغْوِيَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴿٨٢﴾ إِلَّا عِبَادَكَ مِنْهُمُ ٱلْمُخْلَصِينَ ﴿٨٣﴾

وبعد بداية الصراع والعداوة بين آدم وإبليس، انتقل الصراع هذه المرة إلى بني آدم حيث انتهج قابيل مع أخيه هابيل أسلوب: (لَأَقْتُلَنَّكَ)، فكانت أول جريمة قتل فوق الأرض ،وبعدها شهدت البشرية أحداثا كثيرة تميزت بالعنف.

فالعنف هو سمة من سمات الطبيعة البشرية،وعلى مدى التاريخ نجد إثباتات وشواهد تدل على لجوء الإنسان إلى العنف استجابة لانفعالاته من الغضب.

ويشير "محمد نجيب" إلى إن المصدر الأساسي للعنف في تاريخ البشرية كان محاولة للتسلط،والتي جاءت بأشكال متعددة سواء تسلط الفرد على الآخر،أو تسلط طبقة على مجتمع وكذلك تسلط مجتمع أو إقليم على مجتمع آخر.(الخولي، 2006: 19)

وبذلك فإن التسلط من أجل السيطرة هو أصل العنف ومصدره،ففي عام "1600" أخذت الكلمة معنى القوة الصارمة، وبعدها استعملت بمعنى تعنيف الذات violence se faire وذلك في عام 1662،ثم في عام1748 استعملت بمعنى " viol" وهي تدل على اغتصاب، أما في عام 1915 فتعني طبع غضوب شرس، في حين Michaud (ميشو)عام1973أطلق كلمة Violentai،وهي مشتقة من كلمة Vis وهي القوة والعنف. Michaud Yves,1973 :11)

ويرجع العالم Bergeret عام 1915 أن أصل كلمة عنف إلى جذور هندوأوروبية، واغريقو لاتينية،والتي تتلاءم مع فكرة الحياة Vio بمعنى الحيوية أي Vital،وفي القرن XVT كانت كلمة Violence تعني التعنيف واستعمال القوة.(خالدي،2007: 90)

2ـ 2 ـ تعريف العنف:

أ ـ لغة: تعرف كلمة عنف في اللغة العربية، وكما جاء في لسان العرب تعني الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره.(أبي الفضل،2003: 73)

كلمة "عنف " في اللغة العربية تشير إلى: كل سلوك يتضمن معاني الشدة، والقسوة، والتوبيخ، واللوم وعلى هذا الأساس فإن العنف قد يكون فعليا،أو قوليا،أو رمزيا.(إبراهيم حسنين،1990: 40)

ويرى Bergert أن مصدر العنف سلسلة لها جذور هندو أوروبية،وإغريقية لاتينية،والتي تتلاءم مع فكرة الحياة vio بمعنى الحيوية أيvital.

كما يعرف منجد اللغة الفرنسية العنف على أنه: صفة عنيفة تستعمل فيها القوة بطريقة تعسفية هدفها الإرغام، والقهر.

ويعرف معجم الوسيط العنف بأنه عنف يعتنف تعنيفا،وعنفا: استخدام القوة استخداما غير مشروع،أو غير مطابق للقانون، والعنيف هو من يأخذ غيره بشدة، وقوة.(المعجم الوسيط2004: 631)

بينما نجد قاموس العلوم الإنسانية يعرف العنف على أنه " فعل خشن فقط يهدف إلى الضغط،وإرغام الآخرين. (بوفلجة،2008: 28)

وقد جاء في المعجم العربي إلى أن العنف بالضم ضد الرفق، وهو الشدة، والقوة، والقسوة،اعتنف الأمر أي أخذه بشدة، وبقوة،وقسوة،اعتنف الشيء أي كرهه،والتعنيف هو التعبير ع ن اللوم،والتوبيخ.(معتوق،2001: 32)

كما يعرف قاموس روبرت Robert كلمة العنف أنها تعني القوة،وأن تتصرف على الشخص،وأن تجعله يتصرف ضد إرادته باستعمال القوة،أو التخويف،وهذا التعريف يشير إلى العنف كسلوك، أو فعل، وأمّا العنف كحالة فهو قوة فضة لإخضاع شخص ما،وهو أيضا استعداد طبيعي للتعبير عن الأحاسيس بفضاضة، وقوة.

فمن خلال التعريفات اللغوية السابقة للعنف، يرى الباحث أن العنف هو اللجوء للقوة واستخدامها في بعض الأحيان وهو ضد الرفق.

ب ــ اصطلاحا:

من الصعب تقديم تعريف موحد للعنف كمصطلح، ويرجع السبب في ذلك لاختلاف وجهات نظر الباحثين للعنف باختلاف تخصصاتهم واهتماماتهم في هذا الصدد،فعلماء السياسة يعرفونه بطريقة مختلفة عن علماء الاجتماع،وهؤلاء بدورهم يختلفون في تعريفهم له عن علماء النفس.

ومن بين التعريفات الاصطلاحية نذكر:

- **تعريف الموسوعة العالمية:** العنف هو صفة تبرز أو تتكون، أو تخلق معها عوامل بقوة حادة، وقسوة معتبرة، وتكون في أغلب الأحيان ضارة، ومهلكة.(بوفلجة،2008: 16)
- **من الناحية السيكولوجية:** فيمكن تعريف العنف على أنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة من الواقع مع الآخرين،أين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته للآخرين بوسائل الحوار العادية،حيث تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه،وقيمته.(بوفلجة،2008: 28)،الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية سواء بالتهديد،أو بالاستعمال المادي ضد الذات،أوضد شخص آخر،أومجوعة.(الخولي، 2006: 44)
- **من الناحية النفسية:** إن العنف من الناحية النفسية يمثل استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة،والتفكير، كما يحدث كرد فعل أو استجابة لعنف قائم،وهو العنف المضاد. (فانتن ، د. ت: 142)

- **من الناحية القانونية:** يعرف بول كونغ بأن: العنف هو الاستخدام الغير الشرعي،والغير القانوني للقوة، أو التهديد بهدف إلحاق الأذى،والضرر بالآخرين.(زايد ،1997: 182)
- **من الناحية الاجتماعية:** الإكراه، أو استخدام الضغط، أو القوة استخداما إما غير مشروع،أو غير متطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما،أو مجوعة من الأفراد كالناخبين،أو المشرفين على الانتخابات.(عيسوي،1997: 99)
- **من الناحية السوسيولوجية:** إذا تناولنا المفهوم من وجهة السوسيولوجيين، فإننا نجد خليل أحمد خليل يذكر في معجمه للمصطلحات الاجتماعية سنة 1995 أن العنف "سلوك إيذائي وإنكار الآخر كقيمة مماثلة للأنا، أو للنحت كقيمة تستحق الحياة، والاحترام، ومرتكزة على استبعاد الآخر من حلبة التغلب إما بخفضه إلى تابع، وإما بنفيه خارج الساحة، وإما بتصفيته معنويا، أو جسديا.(بوفلجة ،2008: 16)

ويعرف جاك سيمولان "العنف" بالإشارة إلى ما أسماه باللاعنف، حيث يعرف اللاعنف بأنه فعل من أجل إمكانية مواجهة العنف، فاللاعنف هو ممارسة الفعل غير العنيف ضد العنف، وشرح وجهة نظره بقوله إن العنف والتاريخ يشكلان في الواقع محركا أساسيا في مسيرة التاريخ الإنساني، لأنهما وسيلتان فعالتان من اجل السيطرة على الآخر، هذه السيطرة تستلزم وجود إمكانيات قد لا يملكها الضعفاء، إذن لابد من اختراع وسائل أخرى للدفاع عن النفس، واللاعنف يمكن أن يكون مصدر قوة للضعفاء.

(Jacques. S, 2000: 62)

- **في القانون الجنائي:** يعبر عن العنف بأنه عدوانية الإنسان، وخشونته ضد غيره، مع التسبب في أذى، أو صعوبات خطيرة نوعا ما، ويضم هذا العنف الضرب، والتهديد.
- **في القانون المدني:** هو كل ما يراد به المساس بإرادة الشخص لإجباره على إمضاء عقد، ما ينجم عنه الخوف على نفسه، أو على من يرتبط بهم،أو على أملاكه(بوفلجة، 2008: 17)،كما يعرفه(عبد الغني،2003 : 85) بأنه فعل مبالغ في السلوك العدائي، أو العدواني يترتب عليه إرسال مؤشرات.

ويرى العقاد أن العنف هو استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة، قد تنطوي على انخفاض في مستوى التفكير، والبصيرة.(العقاد،2001: 100)

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح أن العنف:

- سلوك غير سوي مخالف لثقافة المجتمع؛
- ظاهرة اجتماعية سلبية وشاذة تتطور إلى الوصول للمشكلة الاجتماعية؛
- سلوك منحرف يلقي الأذى بالذات أو الغير أو الممتلكات؛
- سلوك منحرف تزداد حدته وقوته حسب نوع الثأر والإمكانات المتاحة.

2 ـ 3ـ الفرق بين العنف والعدوان:

من خلال قراءتنا لكثير من المؤلفات حول أدبيات الموضوع، وجدنا أنه يكثر استخدام المصطلحات الثلاثة: عدوان، عدوانية وعنف وتعني نفس الشيء، ويرجع ذلك إلى العلاقة الوثيقة بين العنف،والعدوان سواء فيما يتعلق بالأثر الخارجي لكل منهما، أو باعتبار العنف الشكل الخارجي للسلوك العدواني، ولذلك فإن مفهوم العنف يدخل في المفهوم العام للعدوان، إلا أن النظرة الفاحصة لنا بينت أن هناك اختلافات ،فالعنف يعد صورة من صور العدوان التي تقتصر على الجانب المادي منه، وبذلك فإن العدوان مفهوم أعم وأشمل يتضمنه العنف، ويمكن النظر إليه على أساس أنه الحلقة الأخيرة في العدوان.

ويوضح عبد الرحمن العيسوي العدوان بأنه نزعة نحو الهجوم،أو التهجم في مقابل الانسحاب،أو المساومة، والتفاهم، وذلك في مواجهة المواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد(العيسوي،1999: 362) ويشير عبد الرحمن العيسوي على أنه سلوك ناتج عن الإحباط، وذلك من وجهة نظر عالم النفس دلر،أما من وجهة سجموند فرويد فيعبر عن العدوان أنه سلوك شعوري ناتج عن غريزة الموت ، (العيسوي، 2001: 88)، وكما تشير (Anderson) إلى أن العنف يمثل أحد الصور المتطرفة للعدوان مثل القتل، والاغتصاب وقطع الطريق والاعتداء على الآخرين. (Anderson, 2000: 162/170)

أما عن الفرق بين العنف والعدوان فالعدوان أكثر عمومية من العنف وأن كل ما هو عنف يعد عدوانا، والعكس غير صحيح فعلى سبيل المثال الامتناع عن أداء مهام معينة عدوانا سلبيا في حين لا يندرج تحت هذا مفهوم العنف، وكذلك فإن إطلاق إشاعات شيء إلى سمعة الطرف الآخر يعدّ من قبيل العدوان غير المباشر، ولكنه لا يحتسب عنفا.(منصور،والشربيني،2003: 154)

فالعدوان أشمل مدى، فهو يشير إلى صورة من السلوك فيتضمن عرضا عدائيا، ومن نماذجه أن العدوان يمكن أن يكون في صورة تنافسية بسيطة، أو قد يكشف عن نفسه خلال تعديلات لفظية، أو حتى خلال سلوك غير لفظي باعتبار أن كل سلوك عدواني ليس بالضرورة أن يكون سلوك عنيف، ويمكن أن تظهر هذه الظاهرة دون أي حافز، أو تحريض، كما أنها صفة أساسية لدى الكائنات الحية تسمح لها بتحقيق رغباتها، فالعدوان قد يكون تصرفا، أو سلوكا، أو ممارسة للقوة.(إلياس زحلاوي،1975: 190)

أما العنف فهو صورة القوة التي تتضمن جهودا تستهدف تدمير، أو إيذاء موضوع ما يتم إدراكه كمصدر فعلي، أو مستعمل من مصادر الإحباط، أو الخطر، بمعنى أن العنف يتضمن أفعالا عدوانية ومنها ما يستهدف التخريب، والتدمير، والعنف، ويكون كشخص يقصد السيطرة، والتسلط، ويرى Moyer موير أن العنف من أشكال العدوان الإنساني الذي يقصد به إيذاء الأشخاص، والممتلكات، والسلوك.

(عزت،1988: 188)

ويرى علماء الاجتماع أن الفرق بين العنف، والعدوان يكمن في أن العنف يشير إلى العنف الجسدي، فيما يشير العدوان لأي فعل حاقد يميل إلى إلحاق الضرر بشخص، والضرر لا يكون فقط جسديا بل يكون انفعاليا، أو حرمانا ماديا.(حلمي،1999: 87)

أما بالنسبة للتفرقة بين مفهومي العنف، والعدوان فقد قام بعض الباحثين بالتمييز بينهما،وذلك لتفادي الالتباس بين المفهومين وقد اعتمدوا في ذلك على أن العنف له طابع مادي بحث، في حين أن العدوان يشمل على المظاهر المادية، والمعنوية معا.

فلقد أشار "المغربي" إلى أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد ينطوي على انخفاض التفكير، وعلى ذلك فليس من الضروري أن يكون العنف مرادفا للعدوان، وليس من الضروري أن يكون العنف مرادفا للتدمير.(آل رشود،2006: 42)

في حين يميز الباحث Molaro مولا رو بين العنف والعدوان، في كون أن العدوان يقصد به دائما الإضرار الجسدي، أو الرمزي بينما العنف لا يقتضي بالضرورة إرادة الاعتداء منه، فوفق هذا الرأي إن القصد في الإضرار يساعد في التمييز بين هذين المفهومين.(خالدي ،2007: 122)

جدول رقم (01) يمثل مقارنة بين العنف والعدوان:

العنف	العدوان
ـ يكون في الغالب صورة من صور العدوان وهو محدود وواضح.	ـ أوسع و أشمل من العنف وقد يكون في بعض الأحيان سلوكا غير واضح.
ـ يستخدم القوة ليعبر عن نفسه.	ـ ليس بالضرورة أن يتخذ مظهر القوة فقد يكون نقاشا جادا.
ـ قد يتخذ مظهر السيطرة على الغير وإخضاعه وإذلاله.	ـ السيطرة وإخضاع الآخرين وإحداث الضرر المادي بهم.
ـ الحد من حرية الآخرين.	ـ الحد من حرية الآخرين.
ـ قد يكون سبب العنف عامل معين يزول بزواله.	ـ العدوان سلوك وطبع يلازم الشخص العدواني.
ـ قد يكون العنف وسيلة من وسائل الدفاع عن النفس وحماية الذات.	ـ العدواني يرتكب سلوكه لإيقاع الأذى بغيره.

(أحمد أوزي: 16)

من كل ما سبق، نرى أنه من الصعب التفرقة بين مصطلحي العنف، والعدوان، ورغم الفرق النوعي، والموضوعي بينهما فلا يوجد عنف دون عدوان مسبق، أكان هذا الشعور ظاهرا أو مستترا.

2 ـ 4 ـ المفاهيم ذات الصلة بالعنف:

تتداخل بعض المصطلحات، والمفاهيم بمصطلح العنف لدرجة أنه لا يمكن تفسير العنف، والوقوف على مظاهره دون الرجوع إليها، وعليه فإن الباحث يقدم تصورا يوضح أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذه المصطلحات.

العنف يشير حسب بعض الباحثين إلى تقديم منبهات.

أـ العداء: ويقصد به شعور داخلي بالعصب، والكراهية موجه نحو الذات، أو نحو شخص، أو موقف ما، فهو استجابة تنطوي على المشاعر العدائية للأشخاص، والأحداث.(العقاد،2001: 100)

من كل هذا نستخلص أن العداء يشير إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك العنيف، والعنف هو السلوك الذي يوجه إلى شخص آخر أو موضوع معين.

ب ـ العدوانية: يعرف هيلجارد العدوانية على أنها نشاط هدام، أو تخريبي يقوم به الفرد بغرض إلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الجرح الجسدي، أو عن طريق الاستهزاء، والسخرية.(الزغبي، 2003: 151)

العنف: كل فعل، أو تهديد يتضمن استعمال القوة بهدف إلحاق الضرر بالنفس، أو بالآخرين.(البشيري، 2004: 29)

ت ـ العنف والقوة: تعني القوة في مفهومها العام القدرة على التحكم في أفعال الآخرين، وهي أيضا القدرة على فرض الإرادة، وهي قدرة جماعة أو شخص على التأثير،وممارسة النفوذ على سلوك الآخرين عن وسائل معينة.(مصلح،1999: 411)

ويعرف ماكس فيبر بأنها القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم، أو بدون رغبتهم(الحسن ، 1999: 512)، ويرى (الشهري،2003: 42) أن العنف يتكون أساسا من نوع من القوة تستخدم لإحداث التأثير المداري،والنفسي على الآخرين الذين يعملون ضد رغباتهم، ونزعاتهم، وميولهم.

نستنتج من التعريفين السابقين أن العنف لا يتم في معظم الأحيان تنفيذ أشكاله إلا عن طريق توفر القوة، وهذا دليل على أن القوة مرتبطة بالعنف لأنها الأداة المحركة للعنف.

ث ـ العنف والشغب: الشغب حالة عنف مؤقت، ومفاجئ تفتري بعض الجماعات، أو التجمعات، أو فردا واحدا، يمثل إخلالا بالأمن،وخروجا على النظام ،وتحديا للسلطة أو لمندوبها على ما يحدث من تحول مظاهر سلمية، أو اضطراب منظم تصرح به السلطة إلى هياج عنيف يؤدي للأضرار بالأرواح، والممتلكات ،فبالتالي الشغب هو أحد صور العنف. (معتز،2005: 653)

ج ـ العنف والإساءة: يعرف جال Gelles الإساءة على أنها أشكال متنوعة من الإيذاء البدني،أو الجسدي،أو اللفظي،أو النفسي التي يمارسها أحد الأطراف لإجبار الطرف الآخر إتيان أفعال معينة،أو الامتناع عن أفعال أخرى.(معتز،2005: 653)

من خلال هذا نرى أن الفرد يستعمل الإساءة لمختلف أنواعها للتحكم في الطرف الآخر ،وذلك لفرض ذاته، والعنف هو ذلك السلوك السلبي الموجه نحو شخص آخر لإيذائه،وبالتالي الإساءة هي أحد صور العنف.

ح ــ العنف والتعصب: يرى صافي أن التعصب هو الشدة، والتشدد بصحة الرأي، وعدم الاستعداد لتقبل الرأي الآخر حتى لو كان على الصواب(صافي، 2007: 3)، كما يعرفه عبد الله بأنه التفكير السيئ عن الآخرين دون دلائل.(عبد الله،1997: 58)

نستنتج من التعريفين السابقين أن التعصب هو تحيز الشخص لفكرة،أو رأي معين، أو انتمائه لجماعة معينة تتبنى فكر معين، ويدافع عن هذا الفكر بأسلوب الإقناع،وعادة ما يقود التعصب إلى العنف، وما دام التعصب يقود للعنف،إذن فالعنف والتعصب وجهان لعملة واحدة، حيث يشير التعصب للوجه الثقافي والفكري في حين يشير العنف للوجه الاجتماعي، والسلوكي.

خ ـ العنف والشغب: الشغب حالة عنف مؤقت،ومفاجئ تفتريه بعض الجماعات،أو التجمعات،أو فردا واحدا،تمثل إخلالا بالأمن،وخروجا على النظام، وتحديا للسلطة،أو لمندوبها على نحو ما يحدث من تحول

مظاهر سلمية أو اضطراب منظم تصرح به السلطة إلى هياج عنيف يؤدي للأضرار بالأرواح، والممتلكات، فبالتالي الشغب هو أحد صور العنف.(معتز،2005: 653)

د ـ العنف والتطرف: عرف عصام عبد اللطيف التطرف بأنّه الخروج عن الوسط، أو البعد عن الاعتدال، أي الخروج عن القواعد، والأطر الفكرية، والدستورية، والقانونية التي يرتضيها المجتمع،والتي يسمح في ظلها بالاختلاف،والحوار(عصام،2001: 101)،وكما عرفته وفاء محمد البرادعي على أنه المعادلات في التمسك بأفكار ،ورفض ما سواها دون مناقشة،ويرتبط العنف بالدفاع عن تلك الأفكار(**البرادعي،2002: 24**) نستنتج من التعريفين السابقين أن العنف ما هو إلا وسيلة تستخدم لأغراض معينة (دينية أو سياسية)، وذلك لفرض تلك الأفكار التي هم متمسكون به.

ذ ـ العنف والغضب: عرفه الشريف بأنه ثوران في النفس يحملها على الرغبة في البطش، والانتقام نتيجة حالة نفسية انفعالية تصيب الإنسان ، (الشريف،2007: 4)، وتشير(حلمي)على أن العنف تعبير عن مظهر من مظاهر الغضب، حيث يتم التعبير عن الغضب في صور العنف المختلفة التي تهدف إلى الإيذاء، والإضرار بالغير.(حلمي،1999: 16)

وعليه يمكن القول أن الغضب هو أقصى درجات العنف لأن الغضب عند نقطة معينة يتحول إلى عنف، وبحث الفرد إلى محاولة تفريغ هذا الغضب في الأشياء التي تكون مصدر إثارة الغضب، حيث أن الغضب عبارة عن غريزة متأصلة في طبيعة النفس البشرية يصاحبها تغيرات عضوية كاحمرار الوجه، وزيادة نبضات القلب وتقلص في العضلات تنتهي بالاستعداد للعنف.

2 ـ 5 ـ أشكال العنف: يرتبط شكل العنف ودرجته بالعمر الزمني، فمظاهر العنف لدى الطفل الراشد تختلف عن المراهق كما ونوعا ،كما أن البيئة الاجتماعية، والثقافية، والتعليمية، والجغرافية تشكل عاملا مهما في اختلاف، وتباين شكل العنف، ومظهره، ويظهر العنف على أشكال متعددة يمكن تصنيفها حسب العدد، الفعل، الأصل، النوع، الاتجاه، والمشروعية.

أ ـ العنف حسب الفعل:

● **العنف المادي:** ويعني تدمير ممتلكات الغير، وتحطيم الأشياء باستعمال أدوات من أجل إلحاق ضرر جسمي على المعتدي عليه، ذلك نتيجة الإحباط، أو الحقد بدافع الانتقام، وقد تكون على شكل الاستغلال الجنسي، السرقة، والاعتداء على الآخرين.

● **العنف المعنوي:** ويتمثل في العنف اللفظي، والرمزي، ومن أهم مظاهر العنف اللفظي أفعال، ومشاعر الغضب على شكل صراخ،والتلفظ بألفاظ جارحة،والسب،والشتم،والتهديد،وقذف الآخرين بالألفاظ، وإهانتهم، كما يتضمن العنف الرمزي،وهو أخطر أنواع العنف، ويتمثل في التعبير بطرق غير لفظية عند احتقار الآخرين، وتوجيه الإهانة لهم، وتجاهلهم،والإيماءات، والسخرية،وتعبيرات وجهيه متهجمة. (جموعي ،2005: 36)

ب ـ العنف حسب العدد:

● **العنف الفردي:** نزوح إلى إيقاع الأذى بغيره من الأفراد،والجماعات،أو الأشياء باعتبارها حالات خاصة به، ومرتكب العنف الفردي يتميز بصفات معينة تجعله كثير ما يميل إلى العنف متى سمحت الظروف لمثل هذا السلوك.(عزت ،1988: 25،26)

● **العنف الجماعي:** وهو لجوء مجموعة من الأفراد عندما تشعر بالفقر، والإحباط، وعدم القيمة، وبالضغوط التي تعيقهم على قضاء حاجاتهم بالوسائل المتاحة وفي الغالب يختارون القوة، فيلجِ ؤون إلى العنف كأسلوب للتعبير عن حاجاتهم، واثبات ذواتهم الفردية، والجماعية. (قريشي ،وعبد الفتاح ،2004: 25)

ت ـ العنف حسب الأصل:

● **العنف الفطري:** تقرر بعض النظريات أن السلوك العنيف هو سلوك فطري يولد به الإنسان أي أنه عند ولادته يحمل هذه الصفة معه، حيث أن هناك من العلماء من أقر على هذا الاتجاه منهم "لا مبروز" إذ

يقول : إن المجرم بالولادة، وهنا يعني أن العنف هو سلوك فطري لدى بعض الناس، إذ أنهم يولدون وهم مزودون بخصائص شخصية معينة تتضمن ميولات إجرامية، وعدوانية.(عبد الستار،1995: 39،40)

والعالم فيليب هيرمان يقول: (السلوك العدواني هو تعويض عن الإحباط المستمر،والعدوان هو السلوك الذي يؤدي إلى إيذاء الشخص، أو جرحه،وإن كثافة العدوان تتناسب مع كثافة الإحباط.(عيسوي، 1984: 89)

- **العنف المكتسب:** هناك فريق من العلماء من يرجعون العنف إلى عوامل أخرى تلعب دورا هاما في ظهور العنف لدى الأفراد، وتتمثل في الظروف المحيطة بالفرد، وما يكتسبه من البيئة التي يعيش فيها، وأثناء التفاعل معها ومع المجتمع، وهذا ما نادت به النظريات التي ترجع العنف إلى السلوك المكتسب فيرى أصحاب هذه النظريات أن نشأة العنف يعود إلى التقليد، والتعلم من البيئة المحيطة بالفرد ، مثل مشاهدة الأطفال لأحد الكبار،وهو يتعدى على شخص،أو مشاهدة الأفلام التليفزيونية العنيفة،وقراءتهم القصص الدرامية، كل هذا يؤدي بالصغار إلى التقليد وتعلم السلوك العنيف.

بالإضافة إلى هذا نجد العالم(ستر لاند)الذي استند إلى أن الفرد حين يختلط بجماعات مختلفة يتأثر بعدة عوامل بعضها يدفع إلى الإجرام، والبعض الآخر يسمح بمخالفة القانون.(السيد،1997: 185)

ث ـ العنف حسب النوع:

- **عنف رمزي:** هو أخطر أنواع العنف، حيث يتخذ سلوكا يرمز إلى احتقار الطرف الآخر،أو التجاهل إلى حد العزل الذي يمارسه المراهق العنيف اتجاه الآخرين،وكما يظهر في هذا النوع من العنف اللوم، وفي هذا النوع يخفف الشخص من المظاهر الداخلية حينما يعلنونها على الناس في استجابات غضبية مثل الإهانة،أو الاحتقار.(السيد،1997: 263)
- **عنف تعبيري:** قد يكظم المرء غضبه،ويخبئ ما يصطدم بالصدر من الغيظ،وتبدو حدة الثورة الدفينة في عبوس الوجه،وتجهمه وهذا لا يعني أن الفرد لم يخرج تلك الثورة النفيسة في داخله عن طريق الضرب، أو

عن طريق الشتم فإنه يبقيها داخله،ويظهر ذلك على وجهه، وجسمه خاصة اصفرار الوجه، وغيرها من العلامات.(السيد،1997: 263)

ج ـ من حيث مشروعية العنف:

- **العنف المشروع:** يرى (الحمداني ،2007: 9) أن العنف المشروع هو أسلوب تعبير عن تراكمات اليأس، والغضب،أو الانتقام،يمكن أن يقوم به الفرد،أو الجماعة كما يمكن أن تمارسه الدولة أيضا، ويتجلى من خلال شكلين هما العنف الرمزي، والمادي، ويمكن أن يكون العنف بشكليه مشروعا للشعوب المضطهدة الساعية إلى نيل حريتها واستقلالها،ويستمد العنف المسموح به مشروعيته من تفويض الشعب عبر ممثليه لأجهزة الدولة باستخدام العنف لتطبيق القانون وفق ضوابط الدستور.
- **العنف غير المشروع:** وهو العنف الذي لا يستند إلى سند مشروع،والذي يخالف القوانين،والنظم،والقيم، والأعراف،والعادات،والتقاليد،ويشمل جميع أنواع،وأشكال العنف،ومنها السرقة،تخريب الممتلكات،الاعتداء بالضرب،والقتل.(الطيار ،2005: 32)

2 ـ 6 ـــ الأسس النظرية للعنف:

باعتبار العنف أحد الظواهر النفسية الهامة لما يترتب عليه من آثار مدمرة للفرد، فقد اهتم به علماء النفس، وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم، وتوجهاتهم، هذا ما أدى إلى التباين الكبير في الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية، أو مدرسة من مدارس علم النفس، وسوف نحاول التطرق إلى أهم النظريات التي فسرت العنف:

أ ـ نظرية التحليل النفسي: وضع هذه النظرية أساسا عالم النفس النمساوي فرويد Freud،وهو مؤسس مدرسة التحليل النفسي في علم النفس وكان يعمل طبيبا لتفسير الجريمة،والجنوح قال بنظريته التي عرفت باسم نظرية التحليل النفسي في تفسير العنف،والعدوان،والجنوح أن الإنسان يبدأ حياته بغريزتين أساسيتين، أو دافعين هما غريزة الجنس أو الحب، والحياة أو الموت.(العيسوي،2004: 79)

حيث ذهب إلى القول بأن الإنسان يولد ولديه غريزة نحو الحياة، وأطلق عليها مصطلح Eros ولديه أيضا غريزة قوية أخرى نحو الموت،والتي أطلق عليها مصطلح Thanatos أي باعث غريزي نحو الموت، ويقود هذا الباعث الإنسان نحو العدوان،أو التدمير ،والتخريب،والتحطيم، وإيذاء نفسه،ويبلغ هذا الإيذاء قمته في جريمة الانتحار.(العيسوي، 2005: 269)

وقد حاولت مدرسة التحليل النفسي تفسير الاضطرابات السلوكية العنيفة،والعدوانية في ضوء الاضطرابات، والشذوذ الذي يصيب الجهاز النفسي للشخصية عندهم من:

- **الهو:** ويشمل مجوعة من الغرائز الفطرية،ومن خصائصه أنه يقوم على أساس مبدأ اللذة ويعرف أيضا بالنفس البدائية.
- **الأنا:** وهو المسؤول عن تحقيق مطالب الإنسان الشهوية في إطار ما يسمح به المجتمع،والقيم والمثل العليا التي يتمسك بها الفرد.
- **الأنا الأعلى:** ويشمل مجموع المثل العليا،والقيم المثالية التي يكتسبها الإنسان من محيط الأسرة، والمؤسسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية التي يعيش داخلها،والتي تعكس العقيدة،والثقافة وتتمثل في مجموع الأوامر ،والنواهي التي يتلقاها الفرد من والديه، وتذهب مدرسة التحليل النفسي إلى أن هناك صراعا دائما ومستمرا بين عنصري الشخصية الغريزي المثالي،ومعيار استواء الشخصية أو انحرافها يتوقف على قدرة العنصر الثالث للشخصية في تحقيق التوافق بين العنصرين المتصارعين،وهو الأنا. (سيد أحمد،والشربيني،2003: 88،89)

وينتقل فرويد بعد ذلك إلى تفسير السلوك الإجرامي بأحد الأمرين،إما لإخفاق العقل في تطويع، وتهذيب النفس،وإما لانعدام الضمير ،أو عجزه عن ممارسة وظيفته في السمو بالتراكمات والميول النظرية إلى درجة الإشباع الهادئ المشروع،وفي كلتا الحالتين تنطلق التراكمات من عقلها أي من مرحلة اللاشعور إلى مرحلة الشعور لتحقيق إشباع جزئي أو كلي لغرائزها، ضاربة بذلك كل القيود، والضوابط الواجبة الاحترام،

(منصور،1982: 28)،إذا كان للفرد عقد نفسية مكبوتة سواء في جانبه الشعوري،أو اللا شعوري،ومن هذه العقدة نذكر:

- **عقدة الذنب:** يقصد بها الشعور الذي ينتاب شخصا معينا بعد ارتكابه سلوكا غير مشروع من الناحية الأخلاقية، والاجتماعية نتيجة لعدم تمكن الضمير من ممارسة سلطته،أو عدم قدرة العقل على تطويع النفس، ويظل هذا الشعور بالندم مسيطرا على الشخص إلا أن يقوم بارتكاب جريمة أخرى.
- **عقدة أوديب:** وهي ذلك الشعور بالحب،والكراهية لشخص آخر من نفس نوعه في وقت واحد،وكثيرا ما ينتاب هذا الشعور الأبناء بالنسبة لأحد والديهم كشعور الابن نحو أبيه،أو البنت نحو أمها.

(منصور، 2198: 28)

- **عقدة النقص:** إصابة الإنسان بعاهة دائمة بجسده،أو تعرضه للإذلال،والإهانة تولد في نفسه شعورا بالقصور العضوي،أو الاجتماعي مما تدفعه إلى القيام بأعمال عنف،وعدوان بمجرد الإحساس بها.(أكرم نشأت ، د ت: 21)، ويقدم(عبد الغفار)الأسس النفسية المحددة للعلاقة بين الإحباط،والعدوان،والتي توصل إليها **دورا ردوميلر** من خلال دراستهما كما يلي:

- تختلف شدة الرغبة في السلوك العدائي باختلاف كمية الإحباط الذي يواجه الفرد،ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل وهي:
- شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة؛
- مدى تدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة؛
- عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة؛
- تزداد شدة الرغبة في العمل العدائي ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه، ويزداد ميل الفرد إلى السلوك العدواني ضد مصدر إحباطه،ويقل ميله نحو أنواع السلوك غير العدائية الأخرى في الموقف؛

- يعتبر كف السلوك العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر،ويؤدي ذلك إلى ازدياد الفرد للسلوك العدائي؛
- أن العدوان لا يوجه ضد الذات إلا إذا كانت عوامل الكف التي تحول دون توجيه العدوان ضد الخارج أقوى من تلك التي تحول دون توجيه العدوان ضد الذات،وإذا تساوت عوامل الكف فإن العدوان ضد الذات يصبح احتماله أقوى إن اعتقد الفرد أنه هو المسؤول عن الإحباط.(عبد الغفار،1976: 113)

ب ــ النظرية البيولوجية والفسيولوجية:

- **النظرية البيولوجية:** يرى أصحاب هذا الاتجاه أن هناك عوامل بيولوجية تكمن وراء السلوك العنيف لدى الأفراد كالقول بالعوامل الوراثية المتمثلة في ناقلات الوراثة،أو الجنايات ويرجعون ذلك إلى اختلافات في جهازهم العصبي معتمدين في ذلك على نظرية الطبيب سيزار لمبروزو Cesare Lombroso،وهو أحد أعلام الوضعية الايطالية،والمؤسس الحقيقي لعلم الأنثروبولوجيا الجنائية،ولكون نظريته أول نظرية متكاملة في سببية الجريمة،وعلاج المجرمين.

وفي الربع الأخير من القرن 19 سيزار لمبروزو قبل أن يصبح طبيبا شرعيا سنة 1876 نجح في فرض نظريته الشهيرة "المجرم بالولادة" بعد أن فحص مجموعة كبيرة من المجرمين من مختلف الأعمار من خلال الصفات المورفولوجية لشكل الجمجمة ،وفي القرن(20)تحول الاهتمام إلى الكروموزومات، والمورثات باعتبارها مصدر للسلوكيات العنيفة.

وابتداء من(1965)بدا الحديث عن كروموزوم الجريمة وذلك بالتركيز على كروموزوم (xyy) هذا الأخير الذي يفسر على أنه نوع من الاختلال في كروموزومات الذكورة،فالأنثى لديها كروموزوم من نوع (xx) مرتبطان بالجنس بينما عند الرجل نجدها تتكون من الثنائية(yx)،لكن ظهور الثلاثية (xyy) أنتجت حسب رأي القائلين بهذه النظرية رجل فوق العادي مبرمج جينيا للقيام بالعنف ولديه استعداد للجريمة.

وفي نفس الوقت وبالتحديد سنة 1966،ونشر كونراد لورنز كتابه المعنون تحت "ذلك الذي يدعى شرا"، عن كمية هائلة من العدوانية نتيجة وراثة فاسدة غير لائقة،فقد اعتبر العدوانية كغريزة خاصة بالعالم الحيواني الذي يكون للإنسان جزء منه كغريزة مشابهة لتلك الغريزة عند الحيوان،فالعدوانية إذن عنده سلوك فطري، عبارة عن غريزة طبيعية لا تخضع للمراقبة وهدفها الحفاظ على النوع والتواجد.

وهذا ما لاحظه Eibl-eibesfelt (1970) يتمثل في المعارك الطقسية (combat rituel) التي تحدث وفق قواعد ، في معظم الأحيان تكون جد معقدة، ويوجد العديد من هذا النوع من المعارك في العالم الحيواني، مثل معارك الكلاب والذئاب،وذكور الايفان،أو الحيتان وهي مسالمة طيلة معظم السنة يحددون في وقت التكاثر مكانا مساحته بضع أمتار مربعة حيث أنه لا يسمح فيه إلا لبعض الإناث فقط، ويمنع على كل الذكور الآخرين، فالحيوانات هنا تمارس العدوان ضد أفراد سلالتها من أجل الحصول على النظام أو التناسل والإنجاب ،وقد بنى لورنز افتراضه بأن للعنف أصول بيولوجية على أساس ملاحظة أنواع عديدة من الحيوانات،حيث أوضح أن غريزة العدوان هذه وجدت في الواقع لخدمة ثلاثة أشياء أساسية:

1. الدفاع عن الذرية؛
2. انتقاء الأفضل والأقوى؛
3. تقسيم المملكة أو المقاطعة.

ولا يعتبر (لورنز)العنف شرا إذا قدرنا وظيفته وفائدته للبقاء في عالم الحيوان، فهو يضمن البقاء للأصلح كما أنه يساهم في توزيع الأفراد على المساحات المتاحة لديه، ويشير كذلك korli (1976) على أنه وجد أن بعض المناطق في الدماغ لها علاقة بالسلوك العدواني، فبعض الأجزاء في المخ مثل سبتوم، الهيبوتلاموس، ونواة الرافي يمكن أن تكون لها أثر في التحكم في الاستجابات العدوانية،وكذلك دور اللوزات لها دور محدد في التحضير للسلوك العدواني.

أما فيما يتعلق بدور الهرمونات،فتشير بعض الأدلة المستمدة من البحوث التجريبية إلى زيادة هرمون progestérone لدى الإناث، مما يزيد من القابلية للاستثارة،ومن ثم العدوان لديهم،ويضاف إلى ذلك أن استعداد المرأة للاستجابة العدوانية يرتفع بشكل حاد أثناء الدورة الشهرية،وقد تبين في أحد البحوث التي أجريت على سجينات ممن ارتكبن جرائم عنف أن 62%كنّ في فترة طمث.

وهذا ما حاول Moyer أن يبينه حيث قال أنّه يوجد علاقة بين هرمون التستوستيرون والسلوك العدواني لدى مجموعة من المساجين، عددها(21) سجين وتتراوح عمرهم الزمني من(9 إلى 33 سنة)أي متوسط العمر الزمني (26سنة)،وحدد نسبة الذكاء فوجدها 90 واستغرقت فترة الدراسة أسبوعين، وقسم المجموعة الكلية إلى مجموعتين حسب درجة العنف،والعدائية بتطبيق قائمة بص،ودوركي (buss-durkee)، ومقياس الاستحسان الاجتماعي،أو الجاذبية،وبتحليل بلازما التستسترون تاريخ الحالة لكل سجين، وخصوصا السلوك الإجرامي الذي مارسه من الطفولة حتى(19 سنة) فوجد أن(10)من بين المجموعة الكلية (21) سجين سجلوا جرائم عنيفة، وارتكبوا حوادث عدة خلال تلك الفترة، ووجد معامل الارتباط بين نسبة بلازما التستسترون عالية لديهم ونسبة الجرائم (65%)،بينما الإحدى عشر الباقين لم يسجلوا حوادث عنيفة مثل المجموعة الأولى، ولم يسجلوا أيضا مستوى عالي من الاضطرابات السيكولوجية المختلفة وتاريخ الحالة،ولهذا فسر (موير) أن السلوك العدواني العنيف يعزى إلى زيادة نسبة التستسترون خلال فترة الطفولة، والمراهقة،وقام (Scott) بعدة محاولات في هذا المجال على المساجين الذكور أيضا ووجد أن زيادة نسبة التستسترون هي المسؤولة عن السلوك العدواني.

- **النظرية الفيزيولوجية:** إن التحاليل والنتائج بصفة عامة مستمدة من معطيات،وأسس فيزيولوجية،حيث تقوم هذه النظرية أساسا بربط السلوك العدواني بالوظائف المخية،إذ تدل الأبحاث المتخصصة في هذا الميدان أن اللوزة في المخ، والفص الجبهي، وجهاز الهيبوتلاموس لهم علاقة بالعنف، والعدوان.(كاظم وليم،1981: 160)

كما تؤكد بعض الدراسات علاقة أكيدة بين المخ الكهربائي،وبين سلوك العنف فيظهر من خلاله إذا ما كان الفرد يصدر استجابات عنيفة ترجع أسبابها إلى اضطرابات عضوية بالمخ كما يحدث لدى مرضى الصرع، وهناك العديد من المحاولات التي تؤكد وجود علاقة بين سلوك العنف مع التوازن الهرموني، ورسم المخ الكهربائي وتحاليل الدم،ونمط الكروموسومات.(الديب،31،2000)

كذلك ركز علماء آخرون اهتماما كبيرا على الغدد الصماء باعتبارها ذات علاقة بتحديد الشخصية، والسلوك العدواني، وخاصة الغدة النخامية التي تسيطر على إفراز معظم الغدد الأخرى،والكيان الإنساني، لذلك يسميه العلماء ذات السيادة،ومن القائلين بهذا الرأي العالم الايطالي دي تيليو Di Tullio،وأيضا يذكر كنبرك Klineberg الذي شخص عددا كبيرا من المجرمين، وخلص إلى أن القتلة والسفاحين يتفشى فيهم عدم انتظام، واضطراب في وظائف الغدة النخامية،وقصور وظيفي في نشاط الغدة الجنسية التناسلية، ونشاط زائد في إفرازات الغدة الكظرية،وأن اللصوص من قطاع الطرق يفشى فيهم خمول في النشاط الوظيفي للغدة النخامية،وعدم انتظام وظائف النخامية.(أكرم نشأت،د. ت: 12)

بينما يرى آخرون أن العنف قد يحدث نتيجة اضطرابات خاصة بالغدة النخامية،والغدة الدرقية عند بعض المجرمين،وقد فسر اسكندر ذلك بأن زيادة إفرازات الفص الأمامي للغدد النخامية يصاحبه توتر،وجرأة واندفاع إلى العدوان.(علي،2001، 573)

كما أنه قد ثبتت من خلال الأبحاث أن هناك فترات عمر الإنسان تنشط فيها الغدد فتزيد إفرازها،أو يخمد نشاطها فتقل إفرازاتها مما يؤدي إلى انعكاسات على حالة الشخص العصبية،والنفسية،وهي انعكاسات تؤثر في سلوكه على حد بعيد،ومن أمثلة ذلك ما يحدث في فترة المراهقة من نشاط في الغدد الجنسية قد يقضى إلى سلوك العنف، والعدوان،كما أن هناك إفرازات الغدد لدى المرأة أكثر حساسية وانفعالا وقلقا،و اكتئابا، وهو ما يجعلها عرضة لارتكاب أنواع كثيرة من السلوكات العنيفة،أو العدوانية.(الشاذلي ، 2002: 61)

ت ــ نظرية الإحباط: تعود هذه النظرية إلى إسهامات علماء النفس دولار، وميلر،وسيزر، وسبني، ودوب، وكان لهذه الإسهامات تأييدا كبيرا للأوساط العلمية،اجتذبت كثيرا من الباحثين لإجراء دراستهم وفقا لتوجهات هذه النظرية،كما قوبلت هذه الإسهامات بالكثير من الانتقادات، ونتج عنها تقديم نظريات أخرى معدلة كنظرية بركوفيتش، ونظرية الإحباط ، العدوان، وبنيت هذه النظرية على أساس فرضية دولار(1939) التي ترى أن الإحباط يؤدي إلى العنف،أي أن العنف يحدث نتيجة الشعور بالإحباط، وقد وضعت هذه الفرضية على جزئيين:

- العنف دائما يكون ناتجا للإحباط.
- أن السلوك العنيف يفترض أن يسبقه مواقف إحباطية.(الجوهري ،1995: 87)

ويشير(ثابت)إلى تناول دولار نظرية الإحباط، العدوان في ضوء نظرية المثير الاستجابة، حيث يرى أن العدوان دافع غريزي داخلي، ولكن لا يتحرك بواسطة غرائزه بتحريض من متغيرات خارجية، ولهذا يشير دولار وفقا لهذه النظرية أن حدوث السلوك العدواني يفترض وجود الإحباط،،وأن الإحباط دائما يؤدي إلى العدوان(ثابت،2003: 44)،أي أن حدوث السلوك العدواني يفترض دائما وجود حالة من الإحباط، وبالمثل فإن قيام الإحباط يؤدي دائما إلى صورة،أو أخرى من صور العدوان فهم يرون أن السلوك العدواني بصورة المعروفة يمكن إرجاعه إلى الإحباط.

ودائما في تفسير سيكولوجية العنف قدّم أحمد عكاشة(1973) تفسيرا يؤكد فيه نظرية الإحباط، حيث يرى أن الإحباط إن لم يؤدّ إلى عنف، فعلى الأقل كل عنف يسبقه إحباط .(محمود الجوهري وآخرون، 1995: 78)،وتوصل دولار وزملائه بجامعة يالYaleإلى تحديد العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني،أو عدم ظهوره،أو تؤدي إلى تحوله نتيجة الإحباط،وفيما يلي بعض العوامل التي تحدد الطابع الخاص للعدوان نتيجة للإحباط:

- تزيد قوى الدافعية لبلوغ الهدف عند الفرد من الاستجابة المحبطة كلما زادت أهمية الهدف المحبط لدى الفرد؛
- اختلاف قوة الإعاقة،أو التدخل التي تحدث للاستجابة المحبطة،أو مدى قوة العائق؛
- كلما زاد عدد المرات التي يحدث فيها إحباط استجابة ما في فترة محدودة من الزمن،تزايد الميل إلى العدوان؛
- إذا استدعى الإحباط عددا من الاستجابات البديلة غير الملائمة فإن الميل لا جراء مثل الاستجابات يقل مع استمرار الإحباط،كما أن انطفاء هذه الاستجابات البديلة يشكل بدوره إحباطا آخر،ومن ثم يزداد التحريك نحو العدوان؛
- كلما كانت اليقظة التي يمنع عندها الفرد،أو الكائن الحي من تحقيق هدفه قريبة من الهدف كان الاستجابة للعدوانية أكثر قوة؛
- كلما كانت الاستجابة المحبطة تعسفية،أو غير عادلة كلما زاد العدوان اتجاهها؛
- يؤدي التسامح مع العدوان إلى قلة توقع العقاب من الشخص القائم به،وربما إلى زيادة توقع تأنيب الضمير مع العدوان، وفي كلتا الحالتين يزداد العدوان؛
- يزداد كف التحريك للعدوان إلى أقصى درجة عندما يكون سبب الإحباط شخص ذا مقام محترم،أو مركز مرموق في نظر الشخص المحبط؛
- لا توجه الاستجابة العدوانية نحو العقبة المسببة للإحباط فقط،وإنما توجه أيضا إلى لمتغيرات التي يراها الشخص المحبط أنها متشابهة لمصدر الإحباط الأصلي.

ويذهب دولار وزملائه إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية من شأنها تقوي الحافز العدواني التي تثيره خبرة الإحباط،وهي أهمية المنبه المحبط بالفرد، ودرجة ما يشعر به الفرد من إحباط،وعدد عواقب،أو توابع الاستجابة العنيفة، أو العدوانية.(معتز سيد عبد الله،2005: 25)

جـ نظرية التعلم الاجتماعي: ترتبط هذه النظرية بين الممارسات العنيفة، والعدوان، وبين التقليد، والمحاكاة،والنماذج سلوكية في البيئة،وتعزيز الممارسات العدوانية من قبل المحيطين،وتفسر هذه النظرية العدوان، والعنف في ظل السياق النفسي،والاجتماعي حيث تنظر للممارسات العنيفة بأنها أنماط سلوكية نفسية،واجتماعية يتعلمها الأفراد من خلال ملاحظة نماذج سلوكية عدوانية في محيطهم الاجتماعي،أو محاكاة،وتقليد نماذج تليفزيونية،أو من خلال تدعيم هذه الممارسات، وتعزيزها.

ومن أبرز أصحاب هذه النظرية باندورا، وزلمان وباس يعتبر باندورا أكثر علماء النفس مساهمة في دراسة هذا التعلم،وبيان شروطه،وآثاره المختلفة،ومن أهم إسهامات باندورا في فهم العدوان،والعنف،دراساته وتجاربه على الأطفال.(عبد الستار،1996:26)،

واهتمت نظرية التعلم الاجتماعي لبا ندورا بدرجة كبيرة بدور كل من الملاحظة،والتقليد في عملية التعلم، وهذا ما قام به في إحدى دراساته النموذجية بتوزيع أطفال إحدى مدارس رياض الأطفال على خمس مجموعات تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة.

وأظهرت هذه الدراسة النتائج التالية:

- لا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية فقط، فالتمثيلات الصورية،والرمزية المتوافرة عبر الصحافة، الكتب،والسينما،والتليفزيون تشكل مصادر هامة لنماذج،ويقوم بوظيفة النماذج الحي،ويميل الأطفال عادة إلى تقليد السلوك العدواني سواء لاحظوه في النماذج الحية،أو الأفلام السينمائية،أو أفلام تليفزيون.

ومع ذلك فإن هناك بعض الانتقادات التي توجه للنظرية وأهمها:

- ويؤكد باندورا كذلك أن هناك ثلاثة مصادر ليتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك،وهي التأثير الأسري،وتأثير الأقران،وتأثير الأقران،وتأثير النماذج الرمزية،وهذا ما أثبتته نتائج دراساته في هذا المجال، ومنها الدراسة التي قام بها عام 1961عن تقلي العدوان من خلال محاكاة الأطفال للنماذج العدوانية ،فقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية التي شهدت أحد الباحثين يوجه سلوكا عدوانيا نحو

إحدى الدمى، دون أن ترى الباحثين الذين يسجلون نشاطها أثناء اللعب بينما المجموعة الضابطة التي لم تشاهد هذه العملية لم يظهر منها هذا السلوك العدواني.(الزيرب،2008: 21)

كما يرى باندورا أن إحدى تعلم(اكتساب)العنف هي الملاحظة،خاصة في المواقف التي يكون فيها النموذج ذا مغزى للشخص،أو حيث يؤدي العنف إلى النجاح،والعملية اعقد من التشريط الإجرائي البسيط بالمكافأة، أو العقاب(فايد، 2004: 37/36)،ويضيف كذلك باندورا أن السلوك العدواني كثيرا ما يتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانية كالآباء،والمعلمين والأفراد المعجب بهم،وهناك رأي يدعم هذه الأفكار وذلك بأن احتمال إقدام الأطفال على العنف لدى اللذين سبق أن شاهدوا العنف الصادر من الراشدين أقوى من إقدام الأطفال اللذين لم يشاهدوا هذا النوع من العنف.(عاطف،1992: 32)

ومع ذلك فإن هناك بعض الانتقادات التي توجه للنظرية وأهمها:

- أوضح بيرفين pervin أن نظرية التعلم الاجتماعي لم تأخذ في حسابها الفروق الفردية،وركزت بشكل أساسي على التكوينات،والعمليات المعرفية الخاصة بكل الأفراد في علاقاتها بالسلوك العنيف؛
- لم تهتم النظرية بالتغيرات في السلوك العدواني،والعنيف المرتبط بالعمر بل اكتفت بوصف مظاهر السلوك العنيف بعض المراحل العمرية؛
- لم تهتم النظرية بالمحددات الدافعية جنبا إلى جنب مع المحددات المعرفية،والاجتماعية.(معتز، 2005: 76،77)

ح ـ **النظرية السلوكية:** يعتقد السلوكيون أن السلوك العنيف كغيره من أنماط السلوك الإنساني محكوم بتوابعه،أي أن السلوك العنيف تزداد احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه ايجابية،أو معززة،ومدعمة، وتقل احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية،أو عقابية،ويعد هذا حجر الأساس في مفهوم الاشتراط الإجرائي الذي وضعه العالم الأمريكي سكينر(الخطيب، 1988: 71)،والذي وضع أسسها المنهجية العالم الأمريكي سكينر تقوم في مجملها على قاعدة رئيسية مؤداها أن السلوك هو حصيلة ما يؤدى له من

نتائج، و آثار ومن هنا يسمي سكينر نظريته باسم التشرط الفعال(الإجرائي)،للإشارة إلى تقوية جوانب معينة من السلوك تتوقف على ما يتبع هذا السلوك من نتائج ايجابية(كالتدعيم،والمكافأة)،أو السلبية (كالعقاب).(خالدي،2007: 158)

أي أن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب، والعقاب عن طريق التعزيز لاستجابة فالسلوك الذي يثاب عليه يميل إلى تكراره، ويساعده على ذلك التعزيز الذي يلي الاستجابة،ومقدار هذا التمرين،والسلوك الذي يعاقب عليه، يقلع عنه،وينطبق هذا السلوك العدواني،فالإنسان عندما يسلك سلوكا عدوانيا إذا عوقب عليه كف عنه، وإذا كوفئ،وشجع عليه،أو تسامح معه كان أميل لتكراره في المواقف المماثلة،وقد وجد كل من والترز، وبراون أن مكافأة الطفل على عدوانية تنمي العدوانية عنده حتى،ولو كانت مكافأة غير منتظمة، وبذلك يتضح أن الثواب،والعقاب يتحكمان في السلوك العدواني.(مرسي، 1985: 64)

2 ـ 7 ـ موقف الإسلام من العنف: يؤمن الكثير من المفكرين والباحثين بأن الإسلام يقف موقفا سلبيا من العنف، ولا يشجع على استخدام القوة في حل المشاكل التي تحدث،لكن لا يعني أنه يقف مثل هذا الموقف بصورة مطلقة لأن هناك حالات يجيز فيها الإسلام استخدام العنف،والقوة، لكن عند المقارنة نرى أن الإسلام يحبذ دائما عدم اللجوء إلى العنف،والقوة في التعامل،وسنحاول الوقوف على أهم الآراء بشأن العنف قبل الإسلام،وبعد الإسلام.

2 ـ 7ـ 1ـ العنف قبل الإسلام:

العنف قديم قدم الوجود وإنما ليس جديدا في حياة الإنسان فقد عرف قبل خلق آدم عليه السلام، وتستدل ذلك كما جاء ذكره في القرآن الكريم مصداقا لقوله تعالى: "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ (30)". (سورة البقرة 30)، كما سجل القرآن الكريم حادثة أخرى من حوادث العنف، كما جاء في

قولهِ تعالى: <<وَإِذْ قُلْنَا لِلْمَلَائِكَةِ اسْجُدُوا لِآدَمَ فَسَجَدُوا إِلَّا إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ وَكَانَ مِنَ الْكَافِرِينَ (34)>> (سورة البقرة 34)،

عندما استكبر ،ومارس العنف المعنوي تجاه آدم حيث احتقره، وأدعى الأفضلية عليه،كما توعد بني آدم بالغواية، والتي من أهم مظاهرها الفساد في الأرض، وممارسة العنف.

وكذلك سجل القرآن الكريم حادثة أخرى من حوادث العنف والتي حصلت،وتمثلت في إخراج آدم، وحواء عليهما السلام من الجنة بعدما عصيا ربهما،وأطاعا الشيطان بأكلهما من تلك الشجرة التي نهاهما الله عنها في قوله تعالى: <<فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عَنْهَا فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فِيهِ وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ وَلَكُمْ فِي الْأَرْضِ مُسْتَقَرٌّ وَمَتَاعٌ إِلَى حِينٍ (36)>>. (سورة البقرة 36)

ويستمر مسلسل العنف حتى بعد خروجهم من الجنة فيتحرك الشيطان مرة أخرى لتأجيج نار الحقد، والغضب في قلب قابيل فكانت النتيجة قتل أخيه هابيل، وذلك وصفا لأولى الممارسات العنيفة العدوانية ويتجلى في قوله تعالى: << فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (30)>>. (سورة المائدة 30)

وتعددت أشكاله وأدواته منذ القدم فعرف:

- **الخطف:** لقوله تعالى: << فَلَمَّا ذَهَبُوا بِهِ وَأَجْمَعُوا أَنْ يَجْعَلُوهُ فِي غَيَابَةِ الْجُبِّ وَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ لَتُنَبِّئَنَّهُمْ بِأَمْرِهِمْ هَذَا وَهُمْ لَا يَشْعُرُونَ (15)>>. (سورة يوسف 15)
- **الحرق بالنار:** قال تعالى : << قَالُوا ابْنُوا لَهُ بُنْيَانًا فَأَلْقُوهُ فِي الْجَحِيمِ (97)>>. (سورة الصافات 97)
- **ذبح الأبناء واستحياء النساء:** لقوله تعالى: << وَإِذْ قَالَ مُوسَى لِقَوْمِهِ اذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ أَنْجَاكُمْ مِنْ آَلِ فِرْعَوْنَ يَسُومُونَكُمْ سُوءَ الْعَذَابِ وَيُذَبِّحُونَ أَبْنَاءَكُمْ وَيَسْتَحْيُونَ نِسَاءَكُمْ وَفِي ذَلِكُمْ بَلَاءٌ مِنْ رَبِّكُمْ عَظِيمٌ (6)>>. (سورة إبراهيم 6)

● **سلب الرأي:** لقوله تعالى: << يَا قَوْمِ لَكُمُ الْمُلْكُ الْيَوْمَ ظَاهِرِينَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ يَنْصُرُنَا مِنْ بَأْسِ اللَّهِ إِنْ جَاءَنَا قَالَ فِرْعَوْنُ مَا أُرِيكُمْ إِلَّا مَا أَرَى وَمَا أَهْدِيكُمْ إِلَّا سَبِيلَ الرَّشَادِ (29)>>. (سورة غافر 29)

● **وأد البنات: لقوله تعالى:** << وَإِذَا الْمَوْءُودَةُ سُئِلَتْ (8) بِأَيِّ ذَنْبٍ قُتِلَتْ (9)>>. (سورة التكوير 8-9)

● **الكبر:** لقوله تعالى: << وَاسْتَكْبَرَ هُوَ وَجُنُودُهُ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ إِلَيْنَا لَا يُرْجَعُونَ (39)>>. (سورة القصص 39)

● **الاستهزاء: لقوله تعالى:** << بَلْ تَأْتِيهِمْ بَغْتَةً فَتَبْهَتُهُمْ فَلَا يَسْتَطِيعُونَ رَدَّهَا وَلَا هُمْ يُنْظَرُونَ (40) وَلَقَدِ اسْتُهْزِئَ بِرُسُلٍ مِنْ قَبْلِكَ فَحَاقَ بِالَّذِينَ سَخِرُوا مِنْهُمْ مَا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ (41)>>. (سورة الفرقان 40-41)

كما رفض الإسلام العنف بمظاهره، وأشكاله الجسدية، واللفظية والاعتداء على الممتلكات الآخرين، واستمر العنف على مر العصور حتى يومنا هذا، والشريعة الإسلامية لها موقف من العنف، وسأعرض بإيجاز لهذا الموقف:

2 ـ 7ـ 2ـ موقف الإسلام من العنف:

أ ـ العنف الجسدي: لقوله تعالى:<< وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا (33)>>. (سورة الإسراء 33)

فجاءت هذه الآيات الكريمة لتحمل لنا جزاء هذه الممارسات العنيفة التي تلحق الأذى،والضرر ،ويأمرنا الله تعالى صريحا بالابتعاد عن الممارسات العنيفة،والاعتداء بأشكاله المختلفة،وصوره المتعددة.

● **الانتحار:** لقوله تعالى: << يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا (29)>>.(سورة النساء 29)

● **قتل الأولاد:** لقوله تعالى: << وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ خَشْيَةَ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُمْ إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا (31)>>. (سورة الإسراء 31)

● **وأد البنات:** لقوله تعالى: << يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ (59)>>. (سورة النحل 59)

ب ـ العنف اللفظي: فقد أمر الإسلام الناس بالقول الطيب، والابتعاد عن الفحش في عدة مواقف نذكر منها:

ـ قال الله تعالى: << وَقُلْ لِعِبَادِي يَقُولُوا الَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ الشَّيْطَانَ يَنْزَغُ بَيْنَهُمْ إِنَّ الشَّيْطَانَ كَانَ لِلْإِنْسَانِ عَدُوًّا مُبِينًا (53)>>. (سورة الإسراء 53)

ـ قال الله تعالى: << أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ (24) >>. (سورة إبراهيم 24)

كما حذر من السباب و حذر من قول الزور، والكذب، والهمز، واللمز، وذلك في السور الآتية: قال الله تعالى: << وَلَا تَسُبُّوا الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ فَيَسُبُّوا اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ كَذَلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ مَرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُمْ بِمَا كَانُوا يَعْمَلُونَ (108)>> (سورة الأنعام 108)

ـ قال الله تعالى: << وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا (72)>>.(سورة الفرقان 72)

ـ قال الله تعالى: << وَإِذَا مَرُّوا بِهِمْ يَتَغَامَزُونَ (30) وَإِذَا انْقَلَبُوا إِلَى أَهْلِهِمُ انْقَلَبُوا فَكِهِينَ (31) وَإِذَا رَأَوْهُمْ قَالُوا إِنَّ هَؤُلَاءِ لَضَالُّونَ (32) وَمَا أُرْسِلُوا عَلَيْهِمْ حَافِظِينَ (33)>>. (سورة المطففين 30-33)

ت ـ الاعتداء على الممتلكات: عارض الاعتداء على ممتلكات الغير مصداقا لقوله تعالى: <<وَإِنْ أَرَدْتُمُ اسْتِبْدَالَ زَوْجٍ مَكَانَ زَوْجٍ وَآتَيْتُمْ إِحْدَاهُنَّ قِنْطَارًا فَلَا تَأْخُذُوا مِنْهُ شَيْئًا أَتَأْخُذُونَهُ بُهْتَانًا وَإِثْمًا مُبِينًا (20)>>. (سورة النساء 20)

ـ وقوله تعالى: << يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا (29) >>.(سورة النساء 29)

ـ كما قال الله تعالى: << وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالًا مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (38)>>.(سورة المائدة 38)

ـ وقال أيضا: << وَلَا تَقْرَبُوا مَالَ الْيَتِيمِ إِلَّا بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ حَتَّى يَبْلُغَ أَشُدَّهُ وَأَوْفُوا الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ لَا نُكَلِّفُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا وَإِذَا قُلْتُمْ فَاعْدِلُوا وَلَوْ كَانَ ذَا قُرْبَى وَبِعَهْدِ اللَّهِ أَوْفُوا ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ (152)>>.(سورة الأنعام 152)

ـ وقال أيضا: << وَيَا قَوْمِ أَوْفُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْثَوْا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ (85)>>.(سورة هود 85)

ج ـ العنف الرمزي: مثل: الإهمال، إشاحة الوجه والشرر، وذلك لقوله تعالى: << وَاسْتَكْبَرَ هُوَ وَجُنُودُهُ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَظَنُّوا أَنَّهُمْ إِلَيْنَا لَا يُرْجَعُونَ (39)>> .(سورة القصص 39)

كما جاءت السنة النبوية المطهرة لتؤكد التزامها بالرفق، والرحمة، واللين والتسامح بقول الرسول (ص): << يا عائشة إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف >>. [رواه مسلم: 3682، 88/4]

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قبل رسول الله (ص) الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التيميمي جالسا فقال الأقرع: إن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحدا فنظر إليه الرسول (ص) ثم قال : << من لا يرحم لا يرحم >>.[رواه البخاري: 5651، 2235/5]

وقال رسول الله (ص): <<ألا أنبئكم بما يشرف البنيان، ويرفع الدرجات؟

قالوا نعم يا رسول الله، قال: تحلم عمن جهل عليك، وتعفو عمن ظلمك، وتعطي من حرمك، وتصل من قطعك>>.[رواه الطبراني: 20880، 335/10]

ونهى الرسول (ص) عن كل أشكال الممارسات العنيفة من اعتداء،وإيذاء،وإلحاق ضرر جسميا كالضرب، أو القتل، أو إيذاء لفظيا من قذف،أو سب،وشتم،وسخرية، وتحقيرا،أو نميمة،أو غيبة،أو تجسس وخداع

وغش، فعن عبد الله بن عمرو أن النبي (ص) قال: << المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده >>. [رواه البخاري 10، 13/1]

وعن أبي بكر رضي الله عنه أن رسول الله (ص) قال في خطبته في حجة الوداع : << إن دماءكم، وأموالكم وأعراضكم حرام عليكم كحرمة يومكم هذا، في شهركم هذا، في بلدكم هذا، ألا هل بلغت؟ >>. [رواه البخاري: 6753، 2624/6] .

وعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله (ص) قال : << أتدرون من المفلس ؟ قالوا : المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع >>.

ـ فقال: إن المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة، وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا وضرب هذا فيعطي من حسناته فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه أخذ من خطاياهم، وهذا من حسناته، فطرحت عليه ثم طرح في النار>>.[رواه مسلم : 344 ، 303/1]

ـ وقال الرسول (ص) قال :<< لا يحل لمسلم أن يروع مسلما>>.[رواه أبو داوود: 5104، 719]

حيث أن الإسلام هو دين الله فإن قواعده، وتشريعاته في دفع العدوان، وتهذيب النفوس، وتطهير ها منه، سيكفل له الرجحان، والتفوق فهو يبني قيما واتجاهات،وأخلاقا في النفس تسمو بالإنسان، وبعزته، وكرامته التي كرمه الله بها، وتجعله يدرك له غاياته، وأهدافه ويصل إليها دون أن يضطر إلى النيل من الآخرين، أو يهزأ به،أو ينتقص من كرامتهم،ودون أن يخل بأي أساس من أسس الدين لأن الفرد إن تبوأ مركز بالتطاول على الآخرين،أو الكيد لهم،أو التكبر عليهم، فإن ما وصل إليه يعد ناقصا لأنه بني على ضعف الآخرين، ولم يبن على قوته،ولأن شعوره بالعزة جاء لنقص،أو انتفاض في كرامة الآخرين،ولم يكن نموا حسنا، وصوتا عزيزا لكرامته، وعزته فما يبنى على النقص فهو ناقص.

فعندما يعفو الإنسان عمن ظلمه، ويصفح عمن أساء إليه، ويتسامح مع من اعتدى عليه فإنه يقوم بعملية نفسية غرادة تتضمن ضبط النفس،وتحويل مشاعر ،وأفكار العداوة،والانتقام إلى مشاعر ،وأفكار مودة،

ومحبة نحو المعتدي، أو الظلم فتتحول ردود الفعل من النمط الغضوب إلى النمط الودود المسالم،فالعفو، والصفح، والتسامح تفيد صاحبها قبل أن تفيد من عفا عنهم، قال رسول الله (ص): << وما زاد الله عبدا بعفو إلا عزا >>. [رواه البخاري، 1817، 1000/2]، وقال الرسول (ص): << الرفقٍ رأس الحكمة>>، كما روى مسلم عن جرير بن عبدا رضي الله عنه: << من يحرم الرفق يحرم الخير>>،وهذا دليل على أن الإسلام يقف موقفا سلبيا من استخدام العنف(نقلا عن الشيرازي، 2002: 29)

2 ـ 8ـ الوضعية السكنية ونشأة العنف:

يعكس مسكن الأسرة مستواها الاجتماعي إلى حد بعيد، وهو ما يذكرنا بالأعمال كل من park (1864–1944) وارنست برجس burges (1886–1951) اللذان يوزعان المدن إلى 5 مناطق سكنية منها ما يسمى بمنطقة التحول وهي التي يسكنها الفقراء،وهناك مناطق سكنية للأغنياء،وتعتبر هذه الصورة "صورة متغيرة تضعف فيها العلاقات الاجتماعية الأولية وتحل محلها العلاقات الثانوية،وتتباين فيها الخدمات ويقل الضبط الاجتماعي إلى درجة كبيرة ويسود فيها التفكك الاجتماعي الذي يقود إلى الجرائم والانحرافات بمختلف أنواعها.(القريشي،2011: 281)

وهنا لا بد أن نؤكد على جانبين هامين هما:

ـ الجانب الموفولوجي: وهنا يؤكد neighbour hood "أن الجناح أو السلوك الإجرامي هما حصيلة تفاعل طويل يحدث بين الفرد وبين ظروف بيئته من جهة وبين أفراد جماعته الأولية التي يتعامل معها أو التي يتصل بها من خلال حياة الجماعة من جهة أخرى، ومن أبرز هذه الجماعات الأولية الأسرة، جماعة اللعب والعصبة..." (محمد سلامة غباري، د س: 254)

وقد أكد كليفورد شو ومكاي كيف يلعب المنطقة السكنية دورا كبيرا في الجريمة وذلك في "دراسة العلاقة بين عدد من المتغيرات المرتبطة بالمجتمع المحلي في المدينة وانحراف الأحداث بالاعتماد على الإحصائيات الرسمية للأحداث المنحرفين ..." (القريشي،2011: 2011)

بحيث أكدت أن "العلاقات الجيدة والصداقات بين تعمل بوصفها ضوابط اجتماعية ضد الجريمة والانحراف ويسود التنظيم والعكس صحيح ،إذا لم توجد مثل تلك العلاقات والصداقات فإن التفكك الاجتماعي هو الذي سوف يسوده" (القريشي،2011: 215)

فعدم التنظيم الاجتماعي والبيئة الفاسدة تشجع على ارتكاب الجريمة،كما أن من شأن ضيق المسكن أن يكون دافعا للعنف وسلوك سبيل الجريمة إذ "يؤدي ضيق المسكن إلى عدم تمكن الأبناء من أداء واجباتهم المدرسية،مما يترتب عليه الفشل في الدراسة، فيلجئون إلى الشوارع حيث يكون هناك الاتصال برفاق السوء، وقد يؤدي بهم ذلك إلى تكوين نواة عصابة إجرامية"،هذه الأحياء تساهم على نشر القيم غير الأخلاقية. (الوريكات،2008: 350)

الخلاصة: نستخلص مما سبق ذكره بأنّ العنف ليس بظاهرة جديدة وليدة اليوم أو الأمس القريب وإنما ظاهرة تضرب بجذورها في أعماق التاريخ لتصل إلى البدايات الأولى لوجود الإنسان على سطح الأرض، ويتميز بخصائص تمثلت في الاعتداء والتسلط وإلحاق الأذى بالآخرين أو نحو الذات سواء كان هذا الأذى لفظيا أو جسديا،أو نحو الممتلكات،وقد يكون فعليا بالقوة أو مجرد تهديد،أو فرديا أو جماعيا مباشرا أو غير مباشر،مما جعله يشغل حيزا أساسيا وخاصة في علم النفس وعلم الاجتماع والقانون لأن مساحة ممارساته قد اتسعت ،مما أدى إلى ظهور التصورات النظرية المختلفة لظاهرة العنف واستخلاص مجموع المؤشرات والعوامل المرتبطة بالظاهرة.

الفصـــل الـــثالث : العنف في الوسط المدرســـي

3 ـ 1 : العنف المدرسي

أ ـ مفهوم العنف المدرسي:

ب . العنف المدرسي (مظاهره، أشكاله وأنواعه)

ت ـ أسباب العنف المدرسي

ث . نمـاذج من العنف المدرسي

ج ـ آثار العنف المدرسي على شخصية الفرد والمعلمين والمجتمع

3 ـ 2: استراتيجيات مواجهة العنف في الوسط المدرسي

1 . مفهوم إستراتيجيات المواجهة

أ . تعريف المواجهة

ب . محددات المواجهة

ت ـ إستراتيجيات المواجهة

ث ـ تصنيف إستراتيجيات المواجهة

جـ ـ مميزات إستراتيجيات المواجهة

حـ ـ العوامل المؤثرة في إستراتيجيات المواجهة

خ ـ الأشكال والقواعد العامة للتدخل في العنف المدرسي

تمهيد :

حظيت المدرسة منذ الأزل بمكانة اجتماعية مرموقة لا يستهان بها ذلك لما تقدمه من خدمات جليلة للفرد والمجتمع على حد سواء وكيف ولا وقد سماها علماء الاجتماع بقاطرة التقدم.(بوعناقة، 2002: 125) وكانت في السابق مثالا للانضباط والمواظبة فالمدرس كان له تقدير واحترام خاصين من طرف المتعلمين والمجتمع، فمن أمثلة الاحترام والتقدير إن المتعلم يمتنع عن السير في الطريق الذي يسير فيه مدرسه ، بل يخاف المتعلم من أن يراه مدرسه في الشارع ولقد تغيرت هذه الصورة في وقتنا الحالي ، فأصبحت المدرسة في كثير من الأحيان مسرحا يعرض أبشع المظاهر والصور لتلاميذ خلعوا رداء البراءة والصفاء وارتدوا ثواب فظاظة الخلق وبذاءة اللسان ، وراحوا يتفننون في إطلاق أقبح ألفاظ الشتم والسب التي تخدش الحياء وتنافي الأخلاق، يتعاركون بالأيدي أو بالحجارة وقد يصل الأمر بهم إلى استعمال الأسلحة البيضاء، الاعتداء على الطاقم التربوي، التكسير والتخريب لتجهيزات المدرسة...إذن هي سلوكيات تجسد بكل معنى وصدق ظاهرة العنف المدرسي ، وهي ليست ظاهرة وطنية بل عالمية أصابت المدرسة في غير بلاد واحدة.

وفي هذا الفصل تناولنا تعريفات الخاصة بالعنف المدرسي ، ثم أهم أشكال وتصنيفات التي وضعها بعض العلماء والباحثين للعنف المدرسي ، ثم محاولة معرفة بعض الأسباب والعوامل التي تقف وراء هذه الظاهرة، والآثار التي يتركها هذا السلوك وأخيرا الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية التي من شانها تخفف من حدة هذا السلوك.

يعرف Dubet العنف المدرسي هو مجموعة السلوك غير المقبول في المدرسة بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويتمثل في العنف المادي كالضرب ،المشاجرة السطو أو التخريب الممتلكات المدرسية: الكتابة على الجدران والطاولات الدراسية والاعتداء الجنسي والقتل والانتحار وحمل السلاح بأنواعه ، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان، بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة والملاحقة بشتى أنواعها.

3ـ 1ـ تعريف العنف المدرسي:

يستعمل مفهوم العنف المدرسي في مجالات التربية وعلم الاجتماع وعلم النفس ، ويستخدم الباحثون والخبراء لفظ العنف المدرسي لوصف مجموعة من الأطفال والأحداث والسلوكيات ، ولكنهم لم يصلوا حول طبيعة العنف المدرسي، ومع ذلك سنقدم التعاريف الآتية للعنف المدرسي.

وهو مدرسة سلبية للمراهقين تخدع عقولهم ويزين لهم الأعمال العدوانية ولانحرافه في خط الحياة والمستقبل ويضلل مسارهم الفكري ويطبع عليهم بطابع القسوة والقوة ، وقد يمتد إلى أخطر من ذلك بما يتسم به من الحقد والكراهية والنبذ.(إبراهيم، 1999: 147)

يصف أبو عليا العنف المدرسي بأنه جملة الممارسات الإيذائية البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم أو من بعضهم في المدرسة.(أبو عليا،2001: 102 –115)، وكلمة مدرسة مأخوذة من اللغة الفرنسية(Ecole) وتعني: "المؤسسة التي تقدم تعليما اجتماعيا. (زهية دياب، 2014: 26)، ويعرف "طه" العنف المدرسي 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 جسدية أو نفسية لهم.(طه،2007: 262)

أما أحمد حوتي فيقدم تعريفا إجرائيا: يتضمن التصرفات العنيفة من التلاميذ اتجاه التلاميذ أو من التلاميذ اتجاه المعلمين أو من التلاميذ اتجاه المدرسة ، وبمعنى آخر هو مجموعة السلوك غير المقبول اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة.(حويتي ، 2003: 235)، وتعرف تبداني خديجة وآخرون العنف المدرسي بأنه السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أم أساتذته أم ضد ممتلكات المدرسة والقائمين عليها.(تبداني ، 2004: 78)

أما ألان بووي (Alain Bauer) فعرفه بكونه سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة ، سواءا كان هذا السلوك جسميا أم رمزيا بهدف إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة. (Alain Bauer.20010 ,p09)، ويعرف محمود سعيد الخولي العنف المدرسي بأنه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب الذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي، بما يشمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية ، والذي ينجم عنه ضرر معنوي أو مادي. (الخولي،2006: 61)

كما يعرف العنف المدرسي على أنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسميا أو نفسيا، كالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة. (بن عسكر،2003: 82)، ويعرف مجدي أحمدي(1996) العنف المدرسي بأنه الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف ، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين تلميذ وتلميذ وتلميذ ومدرس.(مجدي ،1996: 82)

كما نجد أن مفهوم العنف المدرسي قد يرتبط ببعض المصطلحات المترادفة أهمها**نقص الانضباط Lack of discipline** "و**"السلوك غير المناسب inappropriat** و"**السلوك الفوضوي" disruptive وكلها مصطلحات تؤخذ بطريقة تبادلية، حيث يشير المصطلح الأول إلى نقص طفيف في ضبط النفس يمكن التحكم فيه وهو سلوك إيجابي،أما السلوك غير المناسب فيشير إلى أسلوب المأكل والمشرب غير المقبول في الفصل ، وكذلك رفض التعاون مع المدرس والرد عليه بفظاظة وقلة احترام ،والسلوك الفوضوي هو مجموعة من الاستجابات التي تشترك في كونها تسبب اضطرابا في مجريات الأمور أو تحول دون تأدية شخص آخر لوظائفه بشكل أو بآخر،وفي حجرة الدراسة يشير إلى الاستجابات التي تؤثر سلبيا على العملية التعليمية، ويستثنى من ذلك الاستجابات التي تشمل العدوان الجسدي المباشر والسرقة،أي يقتصر هذا السلوك على المشكلات المتصلة بضبط النفس أو بضبط السلوك الصفي مثل التجول في الفصل، والتحدث عن موضوعات بعيدة عن الدرس أثناء شرح المدرس، اللعب، والجدل، والوصول متأخرا، ومغادرة الفصل دون استئذان من المدرس.**

أما العنف المدرسي فيشمل الإساءة اللفظية والجسدية(التهديد بالأسلحة أو الاستعمال الحقيقي لها) ضد العاملين في المدرسة والطلاب الآخرين، كما أنه يشمل ارتكاب الجرائم كالتخريب المتعمد لممتلكات الآخرين أو نهبها،ويمكن أن نلخص إلى تعريف العنف المدرسي: الإساءة اللفظية أو الجسدية أو تخريب الممتلكات(ممتلكات المؤسسة وعمال التربية من مدراء وأساتذة ومستشارين ومساعدين تربويين)،التي يقوم بها التلميذ نحو ذاته أو تجاه زملائه أو الإدارة المدرسية تعبيرا عن إنكاره ورفضه للمواقف والذي يحدث ضررا (نفسي أو مادي)،ألما،جروحا أو خوفا أو اضطرابات ويؤدي إلى تعقد الجو المدرسي وإعاقة العملية التعلمية التعليمية.

3 ـ 2ـ أشكال العنف المدرسي: هناك العديد من أشكال العنف المدرسي ينتهجها التلاميذ من بينها:

أ ـ العنف الجسدي: هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية لهم، وهذا ما يدعى (inflicted – injury)، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار كما ويعرض صحة الطفل للأخطار من الأمثلة على استخدام العنف الجسدي: رفاسات بالأرجل، خنق، ضرب بالأيدي أو الأرجل، المسك، العض، الدفع، الخنق، شد الشعر والبصق وغيرها.(شاكر،2008: 284)

ب ـ العنف النفسي: ويتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل ما وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي للتلميذ، مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية والجسدية، ومن

أمثلة ذلك رفض المتعلم،أهانته،تخويفه،تهديده،عزله،عدم الاكتراث به،خصم درجات من نقاطه،مطالبته بأن يؤدي أعمال فوق طاقته،حرمانه من النشاط المحبب إلى نفسه كالرياضة البدنية،إرغامه أن يواجه الحائط.(بوفلجة،2008: 71)

ت ـ العنف اللفظي: يعتبر من أشد أشكال العنف خطرا على الحياة المدرسية لأنه يؤثر على الصحة النفسية لأفراد المؤسسة التربوية خاصة ،وأن الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد وتنقص من احترامه،ويتمثل هذا النوع من العنف في الشتم والسب واستخدام الألفاظ النابية وعبارات التهديد وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية ، ونقصد به الإهانة إلا أن العنف اللفظي لا يعاقب عليه القانون لأنه من الصعب قياسه أو تحديده وإثباته.(بن دريدي،2007: 36)

ث ــ الإهمال : يعرف على أنه عدم تلبية رغبات التلميذ لفترة مستمرة من الزمن ويصنف الإهمال إلى فئتين:

- إهمال مقصود.
- إهمال غير مقصود.(بوفلجة ،2008: 71)

ج ـ العنف الجنسي: وقد يقع داخل نطاق المدرسة أو خارجها وفي كلتا الحالتين يحاط بالتكتم الشديد والحيلولة دون وصول الحالات إلى القضاء أو الشرطة، لأنه من شأن ذلك الإساءة إلى سمعة التلميذ المراهق وإلى أسرته ومستقبل أفرادها في المجتمع.(حوتي،2004: 12)

3 ـ 2ـ مظاهر العنف المدرسي:

يأخذ العنف المدرسي صورا ومظاهر تختلف حسب المواقف والظروف التي يمر بها المتعلم المنتج لهذا السلوك، كوسيلة للتعبير عن الرفض والغضب والسباب والشتم، نتائج تلك الطاقة الكامنة داخل الفرد والتي لا تظهر إلا بتأثير مثيرات خارجية، وهي مثيرات العنف وهذه السلوكيات تكون بين التلاميذ فيما بينهم أو بين التلاميذ والمدرسين أو بين التلاميذ وإدارة المدرسة وتتمثل في مظاهر كثيرة، نذكر منها ما يلي:

أ ـ الاعتداء على الزملاء باللفظ والبدن: يحدث هذا في غالب الأحيان للفت الانتباه، واثبات الذات والإخلال من شأن المخاطب أو حتى معاقبته، لتحقيق هدف إظهار القوة وكأمثلة على ذلك اعتداء التلاميذ فيما بينهم.(جموعي،2005: 64)

ب –السرقة: هناك أسباب أو دوافع وراء قيام الطالب بهذا السلوك كرغبة مثلا: في تملك شيء لا يستطيع الحصول عليه أو شراء شيء يحبه أو للانتقام من زميلا له ، وقد يسرق الطالب كذلك لأنه بحاجة إلى نقود لكي يتفاخر بها أمام أصدقائه يتلقى القبول الاستحسان الاجتماعي بين أقرانه إذا كان يملك نقودا

لشراء بعض الهدايا لهم، وبعض الطلاب يسرقون بدافع الانتقام من المعلم أو من والده والسرقة قد تكون غاية في حد ذاتها ، فالمراهق قد يأتي هذا السلوك ليعبر عن العدوانية اتجاه المجتمع أو اتجاه أقرانه. (مرسي،1999: 173)

ت ـ التدخين واستخدام المواد الضارة الأخرى: إن التدخين من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأفراد في حاضرهم ومستقبلهم، وما نلاحظه إن هذه الظاهرة مؤخرا تفشت بشكل كبير في المؤسسات التعليمية خاصة في مرحلة الثانوية، حيث أصبح يتعاطون السجائر أمام أعين الناس، وقد تعدى ذلك إلى تعاطيهم للمخدرات بأنواعها المختلفة، وتعاطي هذه المواد السامة قد يدفع بالتلميذ للقيام بسلوكيات عنيفة كالتخريب والضرب والاعتداء والشجار.(معوض: 371)

ث- مظاهر سلوك العنف تجاه الأطفال أنفسهم وذلك يتمثل في:

1 – رفض النصح والتوجيه؛

2 – تمزيق الملابس الشخصية عند التشاجر مع الغير؛

3- إيذاء النفس بالضرب؛

4 – الامتهان الزائد للنفس؛

5 –تعريض النفس للخطر.(بطرس،2007: 210)

ج – مظاهر سلوك العنف تجاه الرفاق وذلك يكون عن طريق:

- اعتداء من الطلبة على زملائهم ممن يخالفونهم في الرأي أو الفكر أو العقيدة؛ (السيد،2012: 6)
- إتلاف ممتلكات الرفاق . 3 – إثارة جو العداء المستمر بين الرفاق. 4 – تعمد دفع الرفاق على الأرض. (بطرس،2007: 201)

ح – مظاهر سلوك العنف تجاه السلطة: وتتمثل في:

- استخدام الألفاظ النابية والشتم ضد أعضاء الهيئة التدريسية؛
- التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة على الطلاب؛
- تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدرس من خلال إخراج أصوات معينة تهدف إلى إعاقة المدرسين عن أداء مهامهم.(النيرب ،2008: 59)

خ ـ مظاهر سلوك العنف تجاه المدرسة:

تتخذ السلوكيات العنيفة داخل المدرسة مظاهر متعددة منها:

- سب المدرسين أو المدير؛

- التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة؛
- تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدرس؛
- رفض الخضوع للسلطة المدرسية؛
- إتلاف أثاث المدرسة وأثاث النشاط المدرسي؛
- إحداث شغب بين الحصص المدرسية؛
- الاعتداء على الرفاق بالمدرسة. (خالدي،2007: 104)

د ـ مظاهر العنف تجاه الذات : ويذكر العيسوي(2012)إلى أن ما يمكن ملاحظته من سلوكية هي تلك الموجه ضد الذات كالغياب عن المدرسة، العنف الموجه ضد النظام المدرسي مثل عدم الامتثال للأنظمة والقوانين والعبث بالممتلكات، وقد يتخذ العنف المدرسي بشكل العصيان والتمرد والسب والشتم أو الكتابة العدوانية أو الإباحية على الجدران وسرقة الأجهزة وتحطيم ممتلكات المدرسة. (العيسوي،2012: 29-30)

3 ـ 3ـ أنواع العنف المدرسي : يصنف العنف المدرسي بحسب جهة مصدر العنف ، ويقسم حسب هذا الاعتبار إلى عنف خارج المدرسة وعنف داخل المدرسة.

أ ـ عنف خارج المدرسة:

- **الشقاوة (البلطجة):** هو العنف القائم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا أهالي، حيث يأتون في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب و أحيانا يسيطرون على سير الدروس.
- **عنف من قبل الأهالي:** إما بشكل فردي أو بشكل جماعي(مجموعة من الأهالي)ويحدث ذلك عند مجيء الآباء دفاعا عن أبنائهم ، فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة.(حامد،2012: 452)
- **الشغب:** هو حالة عنف مؤقت ومفاجئ تعتري بعض الجماعات أو فردا واحدا أحيانا، ويمثل إخلالا بالأمن وخروجا على النظام وتحديا للسلطة.(السيد،2005: 54)

ب ـ عنف من داخل المؤسسة: لا يتوقف العنف داخل المدرسة على فئة دون أخرى، حيث أصبح العنف متبادلا بين المعلم والتلميذ والعكس، بين التلاميذ وأقرانهم أو بين المعلمين والجهاز الإداري ، وقد رأت بعض الأدبيات أن هناك علاقة وثيقة الصلة بين العنف وثقافة المدرسة وزيادة عدوانية الفاعلين ، فقد توصلت العديد من البحوث إلى أن أوضاع الفصول غير الملائمة والتعليم والتخطيط السيئ للفصول

المزدحمة والمناخ المحيط بالقسوة والتبلد وعدم مراعاة الفروق الفردية للطلبة وتنوعهم، تساعد على تغير سلوك أي شاب مراهق من سلوك سوي إلى سلوك عدواني وعنيف.(مجدي،2009: 313/312)

وينقسم بدوره إلى أربعة أنواع:

- عنف بين التلاميذ أنفسهم؛
- عنف بين المعلمين أنفسهم؛
- عنف بين المعلمين والتلاميذ؛
- التخريب المتعمد للممتلكات المدرسية.(الزقاوي ،2003: 57/56)

وتوضح الدراسة التي قام بها شتوي ربيع، وسمايلي محمود، بعنوان: العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة حالة تلاميذ بالثانوية: تم تحديد أشكال العنف الممارس من طرف التلاميذ ومظاهر هذا العنف، كما يبينه الجدول رقم (2):

أشكال العنف	تصنيفاته	مظاهره
العنف اللفظي	بين التلاميذ والأساتذة بين التلميذ والإدارة	ـ عدم الانضباط والالتزام داخل القسم. ـ عدم احترام الأستاذ والتعليق على كلامه. ـ الفوضى وسوء الأدب والتلفظ بالكلام الفاحش. ـ عرقلة السير الحسن للحصة من خلال ـ محاولة التأثير على بقية التلاميذ. ـ عدم احترام المادة المدرسة من خلال انجاز واجبات وتمارين خاصة ببعض . المواد الأخرى خارج توقيتها. ـ عدم إحضار الأدوات المدرسية. ـ عدم انجاز الواجبات. ـ التأخر في الالتحاق بالأقسام الدراسية. ـ الفوضى وسوء الأدب اتجاه المساعد التربوي. ـ رفض وعدم احترام تعليمات القانون الداخلي للمؤسسة. ـ إحداث الشغب أثناء أوقات الراحة. ـ التشويش أثناء أوقات المداومة والمطالعة.
العنف الجسدي	بين التلميذ والتلميذ	ـ الشجار داخل المؤسسة. ـ الاعتداء على الجنس الآخر بشتى الوسائل المتاحة (النار، مفرقعات، الركل

(شتوي ،وسمايلي ، 2007: 84-85).

3 ـ 5ـ أسباب العنف المدرسي:

يرى بوليو Beaulieu أن هناك عوامل عديدة ترتبط بالعنف المدرسي منها عوامل نفسية تتعلق بالفرد وعوامل مدرسية وعوامل تتعلق بجماعة الأقران وأخرى تتعلق بالمجتمع، فالعنف المدرسي لم يكن أحداثا معزولة بل هو جزء من مشكلة العنف العام في المجتمع. (Beaulieu. J, 2005: 01)

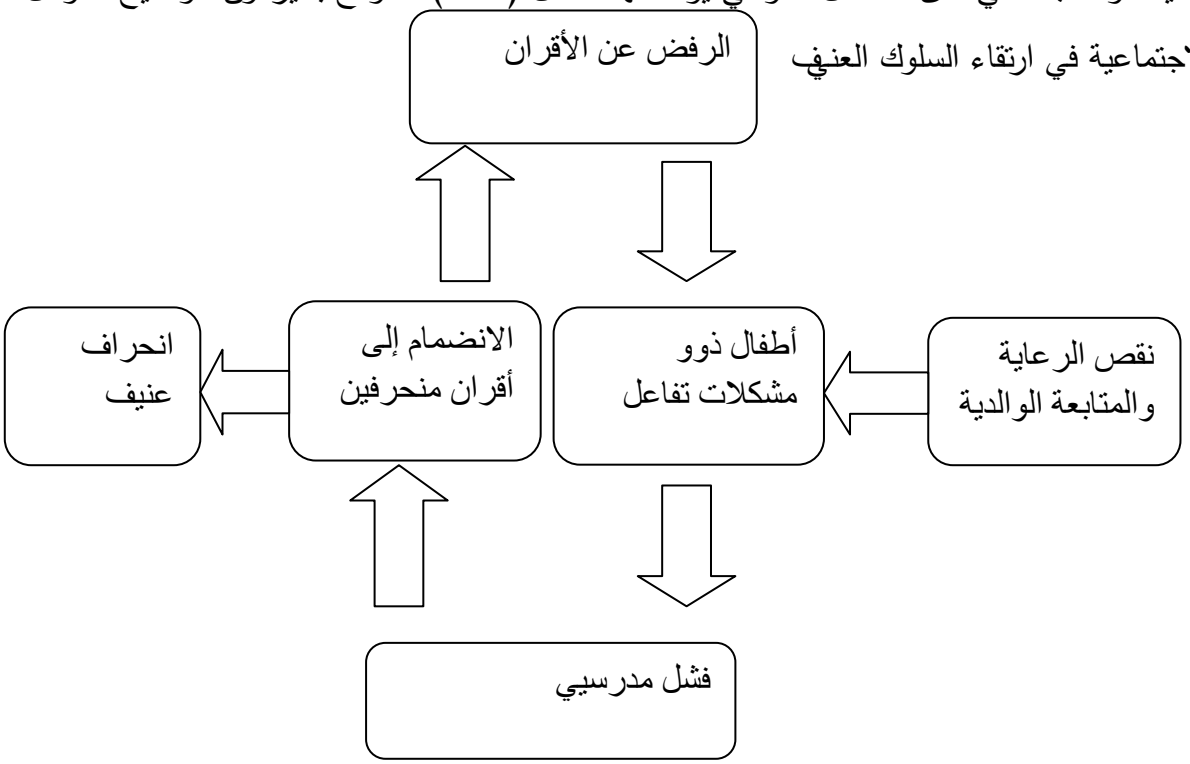
ويذكر الدكتور فيصل سعد(2002)في مقاله "هواجس التربية" عن أهم الأسباب التي تدفع بمثل هذه السلوكات العنيفة للبروز وهي:

أ ـ عوامل وأسباب ذات الصلة بالظروف الاجتماعية: إذ تظل الظروف الاجتماعية من أهم العوامل التي تدفع البعض لممارسة فعل العنف، وعوامل نفسية، وعوامل تربوية.(سعد،2002: 2)

العوامل الاجتماعية: وهي مجموع ما يحيط بالفرد من الظروف والعوامل والأوساط الاجتماعية والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

ويشير خليل أخمد إلى أن العوامل الاجتماعية بأنها مجموعة من الأسباب المحيطة بالإنسان ، والتي من الممكن أن تساهم في إحداث التغيرات التي تطرأ على سلوكه سواء كانت هذه التغيرات سوية تتفق مع السلوك الاجتماعي العام أو غير ذلك ، بحيث يصبح فيما بعد مجرما أو منحرفا عن النسق الاجتماعي السوي. (خليل،د. ت: 384)

ويقدم باتيرسون Patterson سنة 1989 نموذجا يوضح دور العوامل الاجتماعية في إبقاء السلوك العنيف وللاجتماعي لدى الأطفال ، والتي يوضحها الشكل (01): نموذج باتيرسون لتوضيح العوامل الاجتماعية في ارتقاء السلوك العنيف



فالعوامل الاجتماعية تلعب دورا كبيرا في هذه النظرية بما يتضمنه من مؤسسات وتقاليد وقيم و أفكار وإيديولوجيات، فالقوى الاجتماعية المحيطة بالفرد والتي يعيش فيها ذات تأثير كبير على شخصية وأخلاقياته.(زايد ،2004: 35)

ب ـ العوامل الأسرية: إن الأسرة هي البيئة الأولى للطفل وهي الوحدة الاجتماعية الأولى التي يحتك بها الطفل ويكتسب منها معظم سلوكياته الاجتماعية.(وديع،1997: 109)

وتعتبر أهم المؤسسات الناقلة للثقافة تمارس دورها جوهريا في السلوكيات السيئة أو كفها من الأكثر أهمية في تنشئة الطفل ، ولقد اهتم الكثير من الباحثين بالأسرة لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنيف وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، فعن طريقها تغرس في نفس الصغير خلال سنوات طفولته المبكرة ونماذج أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم والمعايير .(عويدات،1997: 101/83)

ويضيف فخرو (2011)لقدت أجمعت تجارب وأبحاث العلماء المختصين في التربية وعلم النفس على أهمية الدور الذي تلعبه في التنشئة الاجتماعية وفي رسم خصائص شخصية الطفل ، وفي هذا الصدد أشار باندورا إلى أن الأطفال يتأثرون بالأبوين كقدوة في التأثير على سلوك الآخرين، فالآباء الذين يفضلون طرق القهر والقسوة في المعاملة يميل أطفالهم إلى استخدام أساليب عنيفة مشابهة في السيطرة على سلوك أصدقائهم.(فخرو،2011: 102)

وقد أثار رمسيس بنهام إلى أن الأسرة أهم عامل يؤثر في التكوين النفسي للفرد، لأنها البيئة التي يحل بها وتحتضنه فور أن يرى نور الحياة فهي أول مؤشر يخضع له تكوين الوليد.(بنهام رمسيس، 1996 : 134)، وفيما يلي نعرض أهم أساليب التنشئة الأسرية والتي قد تؤدي بالطفل إلى ارتكاب السلوك بيات العنيفة.

- **الحرمان الاجتماعي:** ويعني الحرمان على أنه الحرمان من شيء أو حالة التحرير من الشيء وقد استخدم المصطلح بشكل فضفاض للإشارة إلى حالة عدم امتلاك شيء سواء كان مملوكا للفرد من قبل أم لا، أما مصطلح الحرمان النسبي: فيشير إلى ذلك النوع من الحرمان الذي يستشعره الشخص عندما يقارن نفسه بالآخرين أي أن الأشخاص المحرومين من شيء يعانون بمن يملكون ذلك الشيء ومن ثم يشعرون بالحرمان.(مارشال،2011: 42)، وقد اتفق العلماء على أن الحرمان من أهم العوامل النفسية التي غالبا ما تؤدي إلى انتهاج الاعتداء كبديل لطاقاته المكبوتة.(الجسماني،1979: 129)

بالإضافة أن الحرمان له دخل في ممارسة السلوكيات العنيفة فهو عبارة عن إقامة حواجز في طريق الفرد ومنعه من تلبية ميوله ورغباته واتخاذ القرارات، بهدف تحقيق القواعد السلوكية التي يحب على الفرد احترامها وعدم الخروج عنها والحرمان نوعان مادي ومعنوي وكلاهما له ضرر ، فالحرمان يؤدي إلى إحباط الفرد وشعوره بالنقص الأمر الذي يؤدي به إلى تأكيد ذاته لمواجهة الشخص أو الموضوع الذي سبب له الحرمان من حاجاته، فالفرد يعيش في جو مستقر و آمن يكون قادرا على حب الغير و احترامهم و يكون بعيدا على كل أنواع الاضطراب، أما الذي حرم من إشباع حاجاته فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه وبمن حوله وهذا كله يزيد من شدة العدوان.(الغيش،د.س: 35)

وينظر إلى الحرمان الاجتماعي في الأسرة من عدة أبعاد :

- **الحرمان العاطفي:** يعد الحرمان العاطفي من أخطر أساليب التنشئة الأسرية الخاطئة ، ويتمثل في قدرة النظر إلى الطفل وتجنب الحديث إليه أو حبسه في المنزل وإهمال في نظافته، فالحرمان العاطفي وجهل الآباء بضرورة إشباع الحاجات الاجتماعية والنفسية للأبناء تعد من أهم الأسباب التي تؤدي إلى العنف. (العاجز،2002: 11)، ناهيك عن فقدان الحنان الأبوي والحرمان العاطفي وعدم الاستقرار النفسي الذي لابد أن يترك أثرا في نفوس الأبناء وافتقارهم إلى الأمن والاستقرار الاجتماعي، ويعتبر مصطفى حجازي أن أسباب الانحراف والتشرد هي نقص العاطفة والمحبة الأبوية وفقد التفاهم والثقة بين المراهق والأسرة. (حجازي،1984: 194)

ويرى بعض العلماء أن من أهم أسباب عصبية الأبناء وقلقهم النفسي والشعور بالعداوة والعزلة هو نتيجة حرمانهم من الدفء العاطفي وعدم إشباعهم لحاجات الحب.(جرجس، 1985: 10)، وتشير الدكتور ليلى دمعة (1995)إن العدوانية عند الأطفال مرتبطة بعلاقة الطفل مع أمه ، وما يطرأ على هذه العلاقة من إحباط وإشكالات تثير لديه الغضب والعدوانية ، فالأم الطيبة تجسد الشعور بالطمأنينة والثقة وتساعد على التكيف مع البيئة وعندما تضطرب هذه العلاقة فإن الطفل يحس بالإحباط ويرد عليه بالغضب والعدوانية. (دمعة،1995: 152)

من جانب آخر يعتقد الدكتور علاء الدين القبانجي بأنه على الرغم من اختلاف تأثير الحرمان الأمومي ، وحتى الأبوي من طفل لآخر ومن مجتمع لآخر علاوة على التمييز والتفريق بين الأطفال ببعضهم البعض، وعلى الرغم من أن الكثير من الأطفال المجرمين ينشئون في صورة سلوكية عادية بعدئذ، إلّا أن الحرمان الأمومي والأبوي بكافة جوانبه المادية والمعنوية يعتبر من أهم حوافز ومولدات العنف والسلوك غير الهادئ ، وذلك نظرا لما يتركه هذا الحرمان من آثار عميقة في المجالات الذهنية والاجتماعية

والعضوية أحيانا ، وحتى على كيماويات الإفرازات الهرمونية في جسد الفرد ، وتتجلى آثار الحرمان الأمومي والأبوي كظاهرة منتشرة في دراسة وابرز على عينة من 38 مراهقا سبق ، وأن دخلوا مؤسسات الرعاية الاجتماعية بين الأسبوع الثالث والسنة الثالثة من عمرهم ولقد خلصت تلك الدراسة إلى تعرض 21 شخصا منهم إلى اضطرابات وظيفية عدوانية وشرسة حادة ، بينما عانى أربعة فتيان من العينة ذاتها من التخلف العقلي، ومس اثنان منهما العصاب، ولم ينجح إلا سبعة مراهقين حيث كان سلوكهم مقبولا وتتجلى انعكاسات الحرمان الأمومي بصورة واضحة على التوأم، وكذلك الأطفال المولودين بصورة متعاقبة وبفاصل زمني.(بن دريدي،2004: 106)

- **عدم المساواة بين الأبناء** : ويتمثل في تفضيل الآباء لبعض الأبناء والتمييز بين أحد الأبناء على الآخر وربما في المعاملة بين الأولاد والبنات ، حيث يسمح لأحدهم بأشياء وتمنع عن الآخر، مما يولد الكراهية والحقد بين البنات يكثر الصراع بينهم وتنتقل صفة الكراهية والحقد إلى المجتمع من حوله. (المسلماني،2010: 19)
- **الاستبعاد وتهميش الطفل ورفضه:** إن تجاهل الأبناء يشير لديهم الشعور بالعزلة والميل إلى إدراك الآخرين بوصفهم معادين وذلك ما يدفعهم إلى اللجوء للعنف لتأكيد وجودهم أو للفت الأنظار أو تعريفا للتوتر.(جموعي،2005: 36)، كما يعتبر الرفض كأحد أساليب التنشئة غير السوية يتضمن معان متعددة، إذ يتجلى في نبذ الطفل والتنكر له والسخرية من أفكاره والإنقاص من قيمته عند مقارنته بأقرانه أو إخوانه وتوجيه اللوم والنقد له عند قيامه بأي تصرف خاطئ مهما كانت درجته ، ويتخذ الرفض مظاهر شتى يبدو فيها القصد والتعمد وعدم التقبل للمراهق الأم الذي يخلق مشاعر الإحباط والدونية والنقص ، فيصبح سلبيا يخشى الناس ويتجنبهم أو عدوانيا منحرفا عاصيا ، وينقسم الرفض الأبوي إلى قسمين قسم مادي وآخر معنوي.(دردوس،1989: 181) والذي يأخذ عدة مظاهر منها الإهمال واللامبالاة ويؤدي هذا الأسلوب من المعاملة إلى عدم التوافق النفسي والاجتماعي لدى الطفل كما أن سلوكه يأخذ الطابع العدائي.

ويوضح سلامة ممدوحة محمد(1987)أن أسلوب الإهمال يتمثل في انعدام الاهتمام الحقيقي بالطفل دون أن يكون هناك بالضرورة عدوان تقع عليه أو عدوان موجه ضده ، لأن الإهمال مجرد إغفال وتجاهل للطفل و تجاهل الأمور التي يراها مهمة وضرورية بالنسبة إليه وتجاهله عندما يحتاج إلى مساعدة ويتجنب صحبته.(سلامة،1987: 16-54)

● **الحرمان من أحد الوالدين:** قد يتعرض الأطفال للحرمان من الأب أو الأم أو من الأبوين معا سواء كان الحرمان بالانفصال(الطلاق)أو بالموت، فيقلب الجو الأسري الذي يعيش في كنفه إلى جو اجتماعي غير مستقر، ويتميز بالقلق والتوتر واضطراب العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة بل إن الطفل بمفرده يتأثر وتتوتر علاقاته، مما يؤدي إلى سوء ليتكيف وقد تظهر عنده مظاهر العنف (إسماعيل ياسر، 2009: 45)، فوجود الخلاف والمشكلات بين أفراد الأسرة أو بين الوالدين أو غياب أحدهما بالطلاق أو بالسفر أو الأشغال أو العجز أو الوفاة، سيحدث انهيارا في العلاقات بين أفراد الأسرة وضياع دور الأسرة ووظيفتها في الرقابة والمتابعة والضبط يدفعهم إلى ممارسة العنف.(الصغير،2012: 54/43)

وتشير دراسة حول اتجاهات الأبناء نحو الأسرة وعلاقتها بسلوكهم الجماعي في المدرسة، إلى أن الحرمان الاجتماعي للأشياء في أي صورة من صوره في الأسرة يولد اتجاهات عدوانية نحو الوالدين، ومن يمثلهما من مصادر السلطة في الجماعات الخارجية ومنها المدرسة.(فوزي،1994: 196)

● **أسلوب التذبذب:** يلجأ الوالدان إلى القسوة المفرطة حينا ويتساهلان معه حينا آخر، أضف إلى ذلك عدم إتقان الوالدان كيفية التعامل مع الطفل يؤدي تفكك شخصيته واضطرابها وعدم استقراره النفسي ، مما يؤدي به إلى التمرد على أوامر الوالدين وبالتالي على النظام المدرسي.(الزاغبي،2003: 141)

ويؤكد مواهب إبراهيم عياد(199)على أن إتباع الشدة والتسلط أحيانا والتسامح والرضا أحيانا أخرى يجعل الطفل في حالة صراع لأنه لا يدرك حدود السلطة في بيئته ، ولذلك يقع الطفل في صراع مما قد يؤدي إلى الهيجان وقيامه بثورات غضب.(مواهب عياد،1998: 181)

كما أن السلوك الذي ينتهجه الأولياء في تربية أبنائهم يعاد تقليده من طرف الأبناء على أشخاص آخرين كزملائهم في المدرسة أو الأساتذة أو الإداريين، وبذلك يحذوا حذو آبائهم.

ومما لا شك فيه أن الإسراف في استخدام العقاب لدى الأطفال من شأنه أن يعوق من عملية تكوين الأنا الأعلى عند الطفل، إنسانا يفتقر إلى الرقابة الذاتية ويخشى العقاب العاجل.

كما أن التسامح مع السلوكيات العنيفة يزيد من حدتها، إن السلوك العدواني يزداد كلما كان هذا السلوك مسموح به، وهذا ما أكدته بعض الدراسات أن السلوك العنيف يزداد تدريجيا في سلسلة من المواقف التي يزداد فيها التسامح مع العدوان ، وفي هذه الحالة يقل شعور الطفل بالخوف من العقاب ويتقبل شعوره بالذنب، وبالتالي يقل قمعه ومنعه للسلوك العدواني.(غالب،1985: 61)

● **أسلوب القسوة:** فالقسوة التي يسودها النظام التسلطي(القسوة)هي تنمي العنف لدى الأبناء ، فينشأ الفرد على الطاعة والخضوع ويكون الاحترام أحادي، وهناك عدة دراسات أثبتت وجود علاقة بين الآباء

المتسلطين والعدوانية عند أطفالهم، منها دراسة "تجنر" عن المزاج المتطرف عند الأطفال التي كشفت أن تنامي السلوك التسلطي في تنشئة الأطفال كان من العوامل التي تحرض على العدوان(أمل مهدي، صالح النوري،1998: 12)، وتشير بعض الدراسات خاصة دراسة "باندورا" كما جاء عن أحمد محمد إسماعيل(1995)والتي توصل فيها إلى أن الآباء الذين يتسمون باستخدام للقسوة والعقاب البدني مع أطفالهم يكون سلوكهم هذا عاملا مساعدا على اقتراف السلوك العدواني من طرف الأبناء ، كما أن الآباء الذين يشجعون أبنائهم على المشاجرة مع الآخرين للحصول على مطالبهم بالقوة هم أكثر عدوانية من الأطفال الذين لم يشجعوا على ذلك.(إسماعيل،1995: 132)

ويوضح كذلك عبد العزيز العيسوي(1997)أن هناك تناسبا بين العدوانية التي يكون عليها المرء والعقاب الذي يتلقاه صغيرا، فكلما زاد ما يتلقاه الطفل من عدوانية في الصغر، كلما زادت عنده العدوانية في الكبر ونخلص أنه الآباء الذين يعاقبون أبنائهم بعنف هم في واقع الأمر يعلمون أطفالهم كيف ومتى يمكن أن يعتدي، وأنه إذا كان الأولياء يحصلون على كل شيء بالعنف فإنهم يعلمون أبنائهم في نفس الوقت أنهم بالعنف يمكن أن يسيطروا على الآخرين، كما وصل الأمر إلى أنه عندما تحدث المشاجرة بين الأطفال فالأهل الذين يشجعون الابن على ضرب زميله من أبناء الجيران والأقارب ، وإذا لم يتم أخذ حقه فإنه يوصف بعبارات جارحة (كالجبان، مخنث ...) ، فهي السلوكيات لها دور كبير في تنمية سلوك العنف.(محي الدين،1987: 25)

فالعدوانية والعنف أهم خصائص الشخصية المتسلطة أي سوف تكون عملية تدوير العنف وإعادة إنتاجه، فالتسلط بما يتسم به من عنف يخلق شخصيات متسلطة بالعنف وهكذا دواليك فالعنف المنتج داخل العائلة يرتبط بالعنف الذي يمارس في إطار المجتمع (أسماء جميل، 1999: 59)، فالطفل كما هو معروف يتعلم بالقدوة أكثر مما يتعلم بالموعظة (الجسماني،1979: 129)

وتظهر مظاهر عديدة بسبب القسوة فإنها تعطي دلالة محتملة لوجود نوع من السلوك المتشدد فيما يلي إشارة إلى بعض تلك المظاهر:

- ظهور بعض المشاكل السلوكية عند الأطفال كالعناد والغضب؛
- تردد الطفل في مصارحة والديه فلا يقوم بالاعتراف بتقصيره خوفا من البطش والشدة
- قد يظل الطفل يحمل معاني الكبت والحرمان فينهج منهج الصرامة والشدة في حياته المستقبلية عن طريق عملتي التقليد أو التقمص لشخصية أحد الوالدين أو كلاهما؛
- غياب المبادرة وعدم الاجتهاد في القضايا الصغيرة خشية اللوم الشديد؛

- ضعف الثقة بالنفس و افتقار في إظهار القدرات الإبداعية؛
- مصاحبة من هم على نفس الشاكلة.

- **أسلوب التدليل:** فالتدليل يتمثل في تلبية رغبات الطفل الملحة ، وتنعكس نتائج تدليل الأبناء وتلبية رغباتهم ومطالبهم خاصة اتجاه الأم بعواطفها إلى تحقيق كل رغبة ومطلب لابنها بخضوعها لطغيان الرغبات الجانحة المتدفقة والمستمرة في التزايد، وبذلك يفسد أخلاقيا ولا يطيق أحد عشرته إلى حد التسيب ، فالأنانية تملأ ولا يمكن ترويضه بعد فوات الأوان، حيث في المدرسة في المدرسة يتوقع نفس المعاملة من زملائه وأساتذته، ولا يتوارى في استخدام كافة الوسائل لجلب انتباه الأستاذ كعدم الانتظام والمشاغبة ومعاكسة رفاقه في القسم ويرفض القيود والحدود المدرسية، وليس من الغريب أن يعص الأبوان سلوك الابن وتحديه لسلطة الأستاذ واتهامه بالمجاذاة والتمييز ، وبذلك يقضون على جهوده بتعديل سلوك الابن وهناك من الأمهات تظهر الإعجاب من اعوجاج في سلوك ابنها، حيث تجعل من المشاغبات التي ينخرط فيها عبارة عن بطولات لا يقدر على عملها سواه.(مرسي،1999: 105)

ويشير مواهب إبراهيم عباد(1998)إذ يتعود الطفل على أسلوب الأخذ دون عطاء لتحقيق جميع مطالبه دون عناء، إذ يصبح الأولياء خاضعين ليلبون طلباته دون معارضة بسبب مرضه أو أنه وحيدهم أو وحيد إخوته، إذ من خلال ذلك يقل شعوره بالخوف ليثور لأتفه الأسباب وتصبح نوبات غضبه وعنفه عوامل مساعدة على تلبية حاجاته.(مواهب إبراهيم،1998: 179)

ويبين نبيل راغب(2003)على علاقة التدليل بالسلوك العنيف، إذ جاء عنه أثر التدليل مثل الحرمان تماما، فالابن المدلل اعتاد أن تصبح طلباته مجابة في التو واللحظة أو إذا لم تحقق طلباته فمن المحتمل جدا أن يلجأ إلى العنف سواء بإضرار نفسه أو إضرار الآخرين.(راغب،2003: 117)

فإن هناك جملة من المظاهر التي إذا تكررت بعضها لعدت مرات وفترات متتابعة ، فإنها تعطي دلالة محتملة لوجود نوع من السلوك المتهاون واللين عند الأطفال أو الوالدين فيما يلي إشارة إلى بعض المظاهر:

- شعور الطفل بالغرور الزائد والثقة المفرطة بالنفس؛
- عدم تحمل الطفل لمواقف الفشل والإحباط في الحياة الخارجية حيث تعود أن تلبى كافة مطالبه دون نقاش؛
- عدم إحساس الطفل بالمسؤولية والاعتماد التام على الآخرين في أبسط الأمور؛

وفي الأخير نقول أن التنشئة داخل الأسرة للطفل ففيها يتعلم الكثير من الخبرات التي تساعد على النمو الجسمي والنفسي والانفعالي والعقلي والمعرفي والاجتماعي ، ومنه فإذا توفر الجو الأسري الملائم الذي يشبع حاجات الطفل البيولوجية والنفسية أدى ذلك إلى تحقيق نمو سليم وتوافق في الجانب الاجتماعي في الاتزان في الشخصية عندما يصبح مراهقا ثم راشدا، أما إذا كان هناك جو مليء بمواقف الحرمان بكل أنواعه والإحباط والعنف والصراعات أو الإهمال ، فإن ذلك يؤثر سلبا على الطفل ثم على المراهق فيما بعد تأثيرا كبيرا وعلى نوع علاقاته مع الكبار ، ويظهر ذلك في سلوكياته التي تتسم بالعدائية والعنف لأن هذه التنشئة داخل الأسرة هي التي تحمي التلميذ أو الطفل من الميولات غير السوية التي قد تتعدى في ممارسة العنف والذي يتسبب بالدرجة الأولى في إيذاء النفس ثم الآخرين.

ت ـ البيئة المدرسية: عند دخول الطفل إلى المدرسة أول مرة فإن وسطه يتغير من وسط أسري إلى وسط مدرسي، فبذلك يحمل معه عددا من السلوكيات التي اكتسبها من البيئة الاجتماعية الأولى وهي الأسرة، وهي في اعتقاده أن هذه السلوكيات جميعها مقبولة وأنه حر التصرف كأن يخرج بدون أن يستأذن، ويأكل لما يجوع ، وعندها يبدأ يصحح له المعلم في هذه التصرفات وبعدها يدرك أن للمدرسة عالم آخر له قوانين وتعليمات عليه أن يحترمها وهو يتفاعل مع مكونات المدرسة الرئيسية وهي : (المدرس،المدير ،المنهاج،الأقران)، وعن طريق هذه البيئة يكتسب الطفل خبرات الحياة الاجتماعية كافة وتساعده المدرسة في تكوين الاتجاهات والأنماط السلوكية خلال تفاعله مع مكوناتها.

ويعرف كلير فهيم(1987)المدرسة على أنها البيئة التي أوجدتها الحاجة لتقديم تعليم منظم ضروري للأجيال الجديدة ، وإعدادهم للحياة عن طريق إكسابهم المعارف والقيم التي يرضى بها المجتمع وبما يتلاءم مع التطور الاجتماعي، بحيث يصبحوا معدون إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية وتعلمهم الاعتماد على النفس.(فهيم،1987: 57)

ويوضح محمد عاطف غيث(1987)على أن للمدرسة دور مكمل لدور الأسرة ، وذلك من خلال ما أشار إليه الإمام الغزالي على أن عملية تنشئة الحدث لم تقتصر على الأسرة فقط ، بل هي مسؤولة على النظم الأخرى ولاسيما المدرسة فهي مسؤولة عن تهذيب الطفل وبناء شخصيته.(غيث،1987: 40)

ولذا عندما نحاول أن نقيم أي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها فأولا ، وفيما يتعلق بمسؤولية المدرسة في ظهور سلوك وليات العنف نجد الكثير من الباحثين الذين درسوا هذا الموضوع أمثال وأوضحا أن المدرسة تساعد أو تكون هي السبب في ظهور العنف بداخلها، وذلك من خلال بناياتها أي بناء المدرسة ونظامها الداخلي السيئ بالإضافة إلى مناخها كلها

عوامل تؤثر على سلوك المراهق، حجمها وترتيب الأثاث فيها داخل الأقسام وكذلك بالتنظيم الإداري، غياب القوة المنظمة، نوعية العلاقات بين الأشخاص، النظام المدرسي بكامله من معلمين وإداريين وأخصائيين قد توجد بينهم علاقات يحتاجها دوما التوتر والمشاحنة وهذا ما أكده كل من الكتاب Hal liman (1987), Vischer (1990). (Janosz ,M . 2000 : 111)

ويشير بعض الباحثين أن العنف والعدوان يترتبان أوتوماتيكيا وبشكل طبيعي عن المؤسسة المدرسية بوصفها مؤسسة تربوية (مصطفى حدية، 1996: 160)، معتمدين في تفسيرهم هذا على أن جوهر العملية المدرسية يكتمن في بنية السلطة التربوية فعندما يكون الشخص تلميذا عليه أن يتلقى المعلومات والنصائح وأن يواظب على التدريبات التي ينبغي عليه القيام بها ويترتب عليه الخضوع لإدارة معلم يمسك مقاليد السلطة.(وطفة،1999: 179)

- **العلاقة البيداغوجية:** يعد المعلم أحد العناصر المهمة المسؤولة عن تربية التلاميذ بعد الوالدين وهو مطالب بالمساهمة مع الوسائل التربوية الأخرى في بناء شخصية متكاملة صالحة وفي تكوين تلميذ سوي وهذا ليس بالعمل السهل وقد يضطر المعلم في أحيان كثيرة إلى استخدام أساليب متنوعة لتعديل سلوكيات التلميذ وتصحيحها والحد من انتشار المشكلات السلوكية التي تحول الدراسة (الفصل) إلى بيئة غير مناسبة للتعلم ويعد العقاب أحد هذه الوسائل.(صادق،1995: 12)

ويشير عبد المجيد نشواتي(1987)أن المعلم يجب أن يكون كنموذج في تشكيل بعض الاتجاهات عند تلاميذه إذ لا يقتصر دوره على الجانب المعرفي فقط بل يتناول الجانب العاطفي أيضا .(نشواتي، 1987: 476)

كما هناك إجماع بين التربويين على أن المعلم ÷و أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في سلوك التلميذ وشخصيته إن لم تكن جميعا، وإن المعلم جزء من البيئة المدرسية وله أثر كبير في سلوك التلاميذ وأصبح دوره مرشدا ومحركا أكثر منه ملقنا للمعلومات فهو أكثر اتصالا بالتلاميذ ، وذلك لوجوده مع التلاميذ وقتا غير قصير وتفاعله المستمر معهم فلا بد أن تتأثر شخصيات التلاميذ وسلوكهم بخصائصه الشخصية ، وأسلوبه في التعامل داخل الفصل وخارجه لاسيما في مرحلة المراهقة التي يسعى فيها الطلبة إلى تقليد النماذج للكبار الذين يتأثرون بهم أي سلوك المدرس وشخصيته تؤدي دورا ذا أهمية كبيرة على شخصيات الطلبة الذين يتخذون منهم نماذج يقتدون بها. (مزهر،1986: 47)

ولقد أثبتت العديد من الدراسات الميدانية أن طريقة تعامل المدرسين مع تلاميذهم لها تأثير كبير في سلوك التلاميذ تؤدي إلى زيادة السلوك المرغوب فيه، وقد تؤدي إلى عكس ذلك تماما كدفع التلاميذ إلى القيام

بسلوكيات عنيفة والتمرد على قوانين المؤسسة ، وهذا ما أكدته دراسة Afifa and others ,2003 عن انتهاك المراهقين في عينة من المجتمع في بني سويف بالمجتمع المصري بأن سوء المعاملة من قبل المعلم تعد من أهم العوامل المؤثرة على سلوك الطالب الأمر الذي يدفعه إلى ممارسة سلوك العنف داخل المدرسة، فالعنف يحصل بشكل خاص بين التلاميذ المهمشين في المدرسة والذي يكون التوتر بينهم وبين الأساتذة أقوى. (فياض، 2004: 242)، وفي هذا الصدد هناك مجوعة من السلوك يات التي يقوم به المدرس تثير حفيظة التلاميذ وقد تدفع بهم إلى ارتكاب أعمال عدوانية كإهماله لبعض التلاميذ في القسم والتمييز في المعاملة، احتقارهم والحط من قيمتهم أمام زملائهم أو معاملتهم معاملة قاسية أو التثبيط من غرائمهم، هذا السلوك يثير الحقد لديهم وينمي روح الانتقام التي قد تظهر في صورة تدمير للتجهيزات المدرسية أو الكتابة على الجدران العبارات البذيئة أو السرقة أو الخصام والشجار مع المدرس أو مع التلاميذ.(عامر،2003: 247)

ويؤكد لويس ولوفيغروف Leuis eloveigrove بأن كثير من المعلمين بحاجة إلى أن يعملوا على تعديل أساليبهم وسلوكياتهم في إدارة القسم الدراسي والتخلي عما يعتقدون بأنها أساليب فعالة للتحكم في سلوكيات التلاميذ.(تيسر وآخرون، 1988: 297)، وفي هذا النوع من المعاملة ينتاب المعلم شعور بأنه أكبر من التلاميذ سنا وأكثرهم خبرة وحكمة ، فهو دائما يتوقع منهم الطاعة والخضوع ويرسم لنفسه صورة أبوية لا نقاش ولا تقبل لأي محاولة للتعبير لأنه يشعر أنها مواجهة ضد سلطته داخل الصف فالمعلم المتسلط هو الذي يتخذ عادة طابع الصرامة والشدة في اتخاذ القرار ونوعية الحل وأسلوب تطبيقه ، فهو يحرص دائما على أن يتم العمل وفق المطلوب وهذا النوع من العلاقات يؤدي إلى استنتاج شخصيات سلبية يرى فيها بعض الباحثين روح الهزيمة والضعف والقصور.(وطفة ،1999: 35)، ويجدها آخرون إنها سبب في التطرف العقلي والانغلاق الذهني (نعيم،1990: 120)

وفي الأخير نقول أن المعلمين ينشئون وضع أسري غير لائق مضطرين أن يستخدموا فيه صنوف العنف والإكراه، وبالتالي يعكسون تربيتهم على طريقة تفاعلهم مع تلامذتهم ويعاملونهم كم تتم معاملتهم من قبل أسرهم، كما أن انعدام أو قلة مستوى الوعي التربوي للمعلمين الذين يجهلون بطرق التعامل مع الأطفال بأساليب تربوية حديثة تحترم الطفل ككائن إنساني لتطوير قدراته المعرفية والتعليمية نحو تكامل بناء شخصيته، وهذا سبب آخر في استخدام العنف وأن الصعوبات الحياتية المعيشية والظروف الاجتماعية التي يعيشها المعلم ومشاكله اليومية تؤثر على سلوكه مع تلامذته وتجعله غير قادر على التفاعل بشكل سليم تربويا، إذ يتعرض إلى الاستثارة السريعة فيصب عصبيته على التلاميذ، إضافة إلى ذلك إحساس

التلاميذ بضعف شخصية المعلم أو الأستاذ وعدم قدرته على السيطرة على القسم يترك أثرا سلبيا في نفوس التلاميذ، وينعكس على سلوكهم نحوه فتعم الفوضى داخل القسم فيبدأ التراشق بالكلمات غير اللائقة بين الأساتذة وتلامذتهم، وقد يدفع بالتلميذ إلى التمادي وتجاوز الحدود، كما أن إحساس التلميذ بالقصور العلمي عند المعلم يولد عدم الاحترام له.

● **البيئة المدرسية:** إن التسيير الأمثل للوسط المدرسي يقتضي وجود تأطير كفء يكون قادرا على توجيه النشاط التعليمي في الاتجاه الذي يحقق الأهداف التربوية المنتظرة ودورا بارزا في تحقيق الصحة النفسية للمتعلمين، كما أنها مسؤولة على تربية الطفل من الناحية الأخلاقية علاوة على الناحية الملبسية أو بنظافته وحتى سلوكه، وذلك من خلال أسلوب التعامل السائد في المدرسة والذي ينعكس إيجابا أو سلبا على المدرسة عموما والمعلم خصوصا، كما تلعب الإدارة المدرسية دورا كبيرا في المدرسة إذ أنه تستطيع أن تجعل المدرسة حديقة فناء مملوءة بالأزهار ، وأنها تستطيع تجعلها مسرحا لمشاهدة السلوكيات العنيفة وملجأ يساعد على الانجراف ، وهذا متوقف على أعضاء الطاقم الإداري (مدير،مستشار التربية،مشرف تربوي،مقتصد)، وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن الإدارة المدرسية بقدر تقدمها أو تخلفها يكون تقدم تخلف المستقبل بدرجة كبيرة وعلى قيادتها يتوقف نجاحها أو فشلها.

إن أبرز ما يتضح في إخفاق إدارة المدرسة هو طغيان السلطوية على بعض جوانبها التربوية والإنسانية وإهمال احتياجات الآخرين والتي تجعل من اللوائح والقوانين المدرسية دستورا جامدا من دون أيه مناقشات أو تعديلات ، كل ذلك ينعكس على البيئة المدرسية فيشيع الخوف بين الطلبة وتقل رغبة المدرسين ومتعتهم في التدريس ، مما يؤدي إلى انعدام التفكير الابتكاري والأسلوب العلمي القائم على التفاعل الايجابي والتعاون النشيط في مجالات البحث والتجريب وحل المشاكل ، وهذا ما أكدته دراسة بيترسون وآخرون petersen & othen حول السلوك العدواني للطلاب بالمدارس الثانوية بهدف الكشف عن علاقة التشدد الإداري بعدوانية الطلاب، أشارت تلك الدراسة إلى أن الإدارة المدرسية المتشددة ولا توفر للطالب قسط من الحرية والشعور بالمسؤولية ولا يجد له مكانا لينمو فيه نموا يتفق وطبيعة حاجات المجتمع، ففي مثل هذا الجو يصاب الطالب بالإخفاق والقلق والقصور والنزوع إلى بعض الأعمال غير الاجتماعية لإثبات ذاته والتعويض عن قصوره، كما تدفع الطلاب نحو ممارسة العنف نحو زملائهم والأفراد الآخرين، داخل وخارج المدارس وتهديدات الطلاب للمعلمين.(بارور،2015: 110)

أما السلطة الديمقراطية فهي قائمة على العلاقات الإنسانية بوصف الإنسان قيمة عليا والمساواة في التعامل مع الطلبة من دون تفرقة ، مما يساعد على إشاعة التماسك بين أفراد المجتمع المدرسي وغرس

اتجاه التفكير العلمي في حل المشاكل بدلا من التفكير القائم على التحيز.(منير المرسي سرحان،1973: 207)

أما السلطة ذات النمط المتراخي أو المتساهل التي تقوم على الحرية المطلقة وعدم اتخاذ الإجراءات التأديبية الرادعة ضد التلاميذ الذين يقترفون أعمالا عدوانية ، وتظهر على شكل اعتداء على المدرسين، إثارة الشغب أو تدمير الأجهزة المدرسية.(عامر،2003: 247)

فاللامبالاة الإدارية قد توفر المناخ الملائم لتنامي ظاهرة العنف داخل الوسط المدرسي.

- **العقاب المدرسي:** يعرف العقاب على أنه وسيلة تقويمية تحذرية في آن واحد وهو إجراء يتخذ ضد التلاميذ الذي يأتي عملا أو قولا يخالف تعاليم المدرسة وقوانينها ، وهو إطار مرجعي نحذر به ونمتع بواسطة ما قد يصدر عن الفرد مما هو ممنوع أو مخالف للأنظمة المعمول بها. (المركز الوطني للوثائق التربوية، مارس 2001)

فإن الضرب يؤثر على نفسية التلميذ مما يؤدي إلى عدم الثقة بالنفس ويتولد عنه شخصية محطمة ومن ثم تظهر عقدة نفسية عند التلاميذ، كما أنه يزعزع الاطمئنان والأمان ويجعل العلاقة تزداد توترا وتخلق سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا.

وفي هذا الصدد أشار الكثير من الدراسات الأجنبية إلى الآثار الخطيرة لاستخدام العقاب في المدرسة منها دراسة سيزر عام 1935، ودراسة سكينر عام1971، ودراسة كل من هارت وولترز وباندورا عام 1978، فهذه الدراسات جميعها أكدت الآثار الخطيرة التي يحدثها العقاب في إثارة النوازع العدوانية والسلوك المضطرب لدى المتعلمين الصغار.(حسن،1970: 140)

والتي نذكر منها:

- جعل التلاميذ يعيشون في بيئة تسود فيها أجواء الرعب مما يؤدي إلى ضعف الاتصال بين المدرس والتلميذ ويؤدي إلى حالة من الشعور بالإحباط؛
- نفور من الأستاذ وذلك لأنه المصدر الرئيسي للخوف، مما يتولد عنه كرهه للمادة الدراسية، مما يؤدي إلى عدم فهم ما يعطى والخوف من الاستفسار مما يوصله إلى الفشل الدراسي من ثم الهروب والتسرب نهائيا؛
- انكفاء التلميذ في عملية المشاركة وصولا إلى الانطوائية مما ينعكس سلبا عل حكم الهيأة التدريسية على مستوى التلميذ، مما يوصل إلى إعاقة أسلوب المناقشة والتعبير مما يدفع بالتلميذ إلى دور المستمع الخائف؛

– إكساب التلميذ صورة ضعيفة عن ذاته تولد لاحقا العجز والدونية مما يدفعه إلى أن يعوض قصوره بممارسة أسلوب السيطرة والتسلط مع من هم أضعف منه.

كما أظهرت دراسات فشل تجربة العقاب في تقويم سلوك التلميذ ، حيث زرعت بدلا من الانصياع والطاعة توترا زاد من ميل التلميذ إلى العدوانية والإخلال في تكوين عناصر شخصيته إخلالا واضحا، مما يجد المدرسة مثيرا شرطيا للألم والعقاب وعندها يجد التلميذ في ممارسة العنف الوسيلة المناسبة لخفض التوتر والقلق.(ريكان،2004: 158)

- **المناهج والمقررات الدراسية:** إن المنهج الدراسي قد يشجع على أسلوب العنف فلا بد أن ترتبط المناهج التعليمية بالأحداث الجارية في المجتمع : ويقول في ذلك(جون ديوي) : يجب أن تختلف المناهج باختلاف المكان والزمان وذلك لأن ثقافة المجتمع دائمة التغيير والتطور ومن هنا يجب إعداد التلاميذ لمواجهة هذا التغيير.(سرحان،1973: 58)

كما أن المناهج الأكاديمية وطرق تعليمها وتدريسها لا يتناسب مع مستوى وقدرات التلاميذ وميولهم، ولا تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ فيعانون الإحباط والملل في المدرسة لأنها لا تلا ءم حاجاتهم واهتماماتهم وتثير في نفوسهم العجز والكراهية للمدرسة.(حسين،2007: 280)

وتشعر مواد الدراسة التلميذ بأنه ضعيف وبالتالي قد ينتابه الشعور بالنقص والعجز في مسايرة زملائه وقد يقوده ذلك إلى الفشل في التكيف ضمن هذا الوسط ، مما يدفعه إلى ممارسة العنف.(يوسف، 1985: 174)

ومن جهة أخرى قد يؤدي عقم المناهج الدراسية من حيث محتواها إلى قناعة التلميذ بعدم فائدتها حيث لا يجد لها معنى مقبولا لديه ولا رابطة تربطها برغباته وحاجاته وطموحاته ، فهو يشعر بأن المواد الدراسية تافهة لا معنى لها لديه ، وبالتالي لا يهتم بها ولا يجد نفسه أو عقله لاستيعابها، وهذا بالذات يكرس فشله الدراسي ، لذلك يسعى إلى ارتكاب الأعمال العنيفة تعبيرا منه عن شعوره بالإحباط والإخفاق.(الدوري، 1985: 273)

- **الفشل الدراسي:** تسهم المدارس بشكل عام في بناء الصحة العقلية لطلابها لذلك لا تزال بعض المدارس تسبب في تشكيل السلوك غير السوي لبعض التلاميذ ، وخاصة تلك المدارس ذات المستوى الضعيف في مناهجها وهيئاتها التعليمية ، ولعل العنصر الرئيسي غير الملائم لهذه المدارس هو طبيعة المنهج الذي تحدثنا عنه سابقا، والكثير من التلاميذ يذيقون ذرعا بالمدرسة وما يعطى من معلومات لا تتناسب ولا تتفق مع قدراتهم وطاقاتهم العقلية ، وبالتالي لا يستطيعون فهم المعلومات أو استيعابها ولقد

أثبتت الكثير من الدراسات وجود علاقة بين التحصيل الدراسي الأكاديمي للتلميذ والعنف ، وأن معظم التلاميذ الذين يتصفون بتحصيل أكاديمي منخفض يكون احتمال ارتكابهم أو مشاركتهم بالعنف كبيرة. (كامل عمران،2003: 111)

ويذكر عدنان مهنا(1999)أشكال العنف التي يمكن أن تظهر جزاء الفشل المدرسي ، فإنه يأخذ أشكالا متطرفة عندما يقوم الطالب بالتصدي للمعلم أو مهاجمته أو الإقدام على إيذائه في جسده أو ممتلكاته ، كما تظهر هذه العدوانية في رفض التلميذ الذهاب إلى المدرسة أو يذهب إليها مرغما، مما يهيئ لديه استعداد لاتخاذ المواقف العدائية العنيفة، حيث يظهر ذلك في الفوضى الدائمة أو في صورة انتقام من التلميذ الذي فاقه في العلامة ومن الذي يفوقه في الذكاء.

نستنتج من خلال ما سبق أن المدرسة ومقوماتها يمكن أن تكون عاملا من عوامل نشوء سلوكيات العنف لدى التلميذ، فالمعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية وهو أحد العوامل الرئيسية المؤثرة في سلوك التلميذ وشخصيته، ويعتبر جزء من البيئة المدرسية وله أثر في سلوك التلميذ وذلك لوجوده مع التلاميذ وقتا غير قصير ومع ذلك يعد أحد مصادر ظهور المشكلات السلوكية في القسم الدراسي، كعدم كفاءته وحداثته في المهنة وضعف شخصيته وعدم ثقته في نفسه فسوف كلها أمور يمكن أن تسهم في ظهور سلوكيات التلاميذ، فكل من طبيعة العلاقة البيداغوجية وطرائق التدريس أضف إلى ذلك البيئة المدرسية المتمثلة في التركيز على الجانب التعليمي، وإهمال الجانب التربوي والتعامل السلطوي ، وإهمال الأنشطة والتعامل العشوائي وغياب الانضباط المتزن، واختلال أو نقص أحد عناصر العملية التعليمية.

ث ـ جماعة الرفاق : عرف العمري "جماعة الرفاق" بأنها : اتصال جماعة متقاربة في الميول والأهداف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، اتصالا مباشرا وتربطهم علاقة محبة ومتبادلة، وكما تربطهم قيم ومعايير متشابهة والتجانس بين أفرادها من حيث العمر والأهداف. (فهد بن علي الطيار، 2005: 47)، كما أصبحت جماعة الرفاق إحدى وسائل الإعداد الاجتماعي إذ يعدها البعض الآخر أكثر تأثيرا وفاعلية من الأسرة والمدرسة فهي تؤثر في سلوك الفرد سلبا أو إيجابا، كما تقوم بدور الإطار المرجعي الذي منه يستمد الفرد معاييره ويستند في تبرير مواقفه واتجاهاته.(زهران،1974: 222)

ويعتبرها المختصون في علم الاجتماع وعلم النفس على أن من أهم أسباب الانحراف هي جماعة الأقران، وذلك لكونها ملجأ يجد فيه المراهق تعويضا عن ما يفتقده من عدم إشباع لحاجاته من مؤسسات والمجتمع الأخرى وتتوقف جاذبية الجماعة على عدة عوامل منها:

– مكانة الفرد في المجموعة ؛

- ازدياد التفاعل بين الجماعة؛
- الجو الديمقراطي؛
- مدى إشباعها لحاجات الأفراد؛
- التعاون مع الأفراد؛
- سهولة الاتصال؛
- الخبرات السارة.(زهران،1977: 89)

ويرى شكور (1998)أن جماعة الرفاق قد تجعل الفرد يسلك سلوكا منحرفا تشكل لديه شخصية منحرفة حيث يزداد خطورة هذه الجماعة كلما كانوا في عمر المراهقة.(المسعودي، 2005: 43)، وتؤكد نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها فريال صالح حول العنف المدرسي في الأردن أن سبب العنف في المدارس الأردنية ترجع إلى رفاق السوء بنسبة 70.2%.(خميستي،2005: 53)

جـ وسائل الإعلام: تحمل ثورة الاتصالات التي حولت العالم إلى قرية صغيرة الكثير من صور العنف التي تملأ شاشاتها وتغلغل في نفوس التلاميذ ، كما وأدت هذه الثورة الهائلة في الاتصالات انهيار التوازن الذي كان يشكله الأب والأم داخل المنزل والمدرس داخل المدرسة والقدوة والشخصيات الرسمية وغير الرسمية داخل الحياة العامة.

كما أكدت بعض الدراسات لوسائل الإعلام تأثير على الأبناء يفوق تأثير الآباء بل ذهب البعض في مجال الثقافة إلى أبعد من هذا ، فقالوا بأن التلفزيون هو المعبد في المجتمعات الحديثة، كما سمي التلفاز في الكثير من الأدبيات بالأم البديلة وثالث الأبوين لأنها عن طريق برامجها المتنوعة قامت بإشباع رغبات الأطفال المتوفرة في بيئاتهم الأسرية سواء أكانت مادية أم نفسية وأخذت بذلك مكان الوالدين ، وهي بذلك عملت على إزاحة دور الوالدين وهنا أصبح التلفزيون وبرامجه خاصة الموجه للأطفال بديلا في التنشئة الأسرية.(ويلبور،1965: 264)

كما يشير إلى أن انتشار الأقمار الصناعية التي تحمل مئات القنوات الفضائية التي تبث رسائلها عبر الأثير إلى جميع أنحاء العالم، وذلك باستخدام الجهاز الرقمي Numérique حيث تفاقمت فيه المشاهدة وتزايد الاهتمام بالتلفزيون ، وأصبح منتشرا على كافة طبقات المجتمع باختلاف ظروفها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وأجتاح بيوت الناس في فترة وجيزة لم تتجاوز عشر سنوات ،عكس الراديو الذي كان انتشاره في ربع قرن والتليفون الذي استغرق ثمانين عاما.(مكي،1995: 407)

ـ ولا يكاد يخلو منه بيت في الريف أو المدينة، إذ أصبح المجال مفتوحا أمام سبل إعلام عارم وضخم يحمل في ثناياه ما يمكن إن يهدد منظومة قيم بأكملها.

وذلك لأن أطفالنا يقضوا الساعات تلو الأخرى أمام الشاشة منذ مرحلة الطفولة المبكرة لمشاهدة برامج متعددة منها قناة طيور الجنة، قناة Spastoon ، قناة كراميش (سنان، زينة، نحول، ديمي، فلة والأقزام السبعة، سندباد البحري، علي بابا واللصوص، موكلي، السيدة ملعقة، بعد ذلك لم يعد يشاهد إلا أفلام قتالية وحروب الفضاء ومواضيع لا معنى لها سوى القتال بين سكان الكواكب ، ولم يعد هناك من موضوع سواه فانتشرت رسوم السلاحف والنينجا، والبكومنات، بكاتشو، رواد الفضاء فتيات القوة مما تعمل على زيادة حدة النيران المتصاعدة واللهب وعدد الأشخاص الذين يموتون في كل حلقة حتى ولو كانوا أشرار ، وهنا تظهر فكرة العنف لدى الأطفال وارتكاب الجرائم وعدم الإحساس بالآخر ومن الملاحظ ، والمعلوم أن الطفل يتعلم من برامج التلفاز المثيرة بسهولة أكثر مما يتعلمه من البرامج التعليمية في المدرسة أفلام الكرتون التي تحمل رسائل عدائية بشتى أنواعها من أنواع العنف، وأشكال الفنون القتالية وخاصة في الأفلام فهناك دائما رجل قوي، هذه القصص التي تصور العنف أمام الأطفال بشكل مبهر هذا الرجل الذي يحل المشاكل بقبضته ، حيث تحل القوة البدنية محل العقل مما يدفع الأطفال إلى تقليدها وتصبح جزء من سلوك يإته على حساب القيم والمبادئ، كما أن هذه الأفلام تمجد استخدام العنف وتحول المصارعين إلى أبطال، فالمادة الإعلامية المتبعة بمظاهر العنف تغذي المتلقي وتشحنه نفسيا وتجعله على استعداد للتعامل مع مشكلاته بأسلوب عنيف ، مما يترتب عن هذه التحديات المزيد من المشكلات على مستوى حياة الأسرة والمدرسة والمجتمع بصورة عامة.(بلغيث،2010: 145)

كما أن البرامج التلفزيونية تؤثر على مفاهيم الطفل واتجاهاته المستقبلية، فيميل إلى التصديق أن ضابط الشرطة مثلا يعامل المجرمين معاملة سيئة وأنه لا مانع من ضرب المجرمين في أثناء التحقيق معهم أو تصديق أن المجرمين أذكياء، وأن المدرسين في مدرسته قد يشبهون المدرس في الفيلم التلفزيوني ، وأن أمه مثل الأم التي رآها في شاشة التلفاز وكل هذا يؤثر على اتجاهات الطفل نحو الآباء والمدرسين والمحيطين به، كما يؤثر التلفاز على قيم الطفل فمشاهدته الدائمة لأحداث الجريمة والقسوة ، وفي هذا الصدد يقول عالم الاجتماع براين ويلسون أن التلفزيون يبالغ كثيرا في اهتمامه بالعنف ، ويهيئ أذهان الناس لقبوله وذلك من خلال إبراز بعض الاتجاهات اللااجتماعية وبأسلوب خيالي يزيد من شهية المشاهدين لقبول مثلا هذا العنف ، وبوسيلة مسلية للتعبير عنه وخلق الجو الاجتماعي لتسامحهم إزاء بعض أساليبه وأنماطه.(عصمت عدلي،2009: 347)، وعدم الانصياع لأوامر الكبار قد تخدش بمرور

الوقت أحاسيسه وتؤثر في قيمه وتجعله يتقبل سلوك العنف ، وذلك من خلال آليات ثلاثة ذكرها وديع شكور (1999) عندما تعرض لنماذج العنف في التلفزيون أو السينما وهي:

- **التعلم بالملاحظة:** حيث يتعلم الشخص من مشاهد العنف التي يراها طرقا جديدة لإيذاء الآخرين لم يكن يعرفها من قبل.
- **تقليل الحساسية:** حيث يقلل حساسية الشخص للآثار المؤلمة للعنف وللمعاناة التي يعانيها ضحية هذا العنف، إذ كلما تكررت عليه مشاهد العنف يصبح أكثر إقداما على العنف دون إحساس بالألم أو تأنيب الضمير.
- **تضعيف المعايير:** بمعنى أن الضوابط والموانع التي تعتبرها حاجزا بين الإنسان والعنف، تضعف تدريجيا كلما تعرض الفرد لمشاهد عنف يمارسها الآخرون على الشاشة.(وديع شكور،1999: 63)

كما أن للتلفزيون أثر على تكوين ونمو الطفل فقد يكون التلفزيون ببرامجه المختلفة للأطفال واحد من العوامل التي تؤثر في تعلم اللغة ، لأن المحادثة الحوارية المطلوبة بين المتعلم في التلفزيون والطفل غير موجود، وهذا الجانب السلبي يتحول إلى سلبية مؤثرة مع أسباب أخرى فسيولوجية تؤثر على انطلاق النطق السليم المبكر على الطفل.(أبو معال،2006: 104)

ويصف لنا عبد المنعم شحاتة المراهق الذي يشاهد أفلام العنف المرئي أنها تبدأ بمشاهدة العنف فيتوحد مع هذه المشاهدة المقدمة وتقليده لها ، فينخفض أداءه أكاديميا واجتماعيا ويؤدي هذا التعرض بدوره وبشكل متكرر لمواقف إحباط ويزيد هذا التعرض بدوره من ميل الفرد للاعتداء على الآخرين ، مما يؤدي لنفورهم منه ونتيجة لذلك يلجأ الفرد إلى المشاهدة المكثفة لبرامج العنف ويظل يدور في حلقة.(شحاتة، 1995: 313)

ونقول وللأسف أنه وفي مقابل هذا العرض الشيق لبرامج التلفاز لا تستطيع الكتب المدرسية منافستها ولا المدرسة كلها مزاحمتها ، ولذلك فإن الكثير من مدمني مشاهدة التلفاز يجدون في المدرسة وكتبها الملل والسأم، كما أن للتلفزيون أثر على التحصيل الدراسي للطفل فالوقت الذي يقضيه الطفل أمام الشاشة يؤثر بالضرورة على مستواه الدراسي بسبب قلة المذاكرة ، وهذا يعتبر تحديا آخر للمدرسة وهذا ما تؤكده دراسة عبد الرحمن العيسوي(1984) في لبنان على أن التلفزيون يؤثر على التحصيل الدراسي للطفل ، حيث أن 64% من أفراد عينة البحث يؤيدون ذلك ، أي ما ينتج عن المشاهدة يضعف من التحصيل لدى التلاميذ.(العيسوي،1984: 125)

وكذلك قد انتشرت حاليا العديد من الألعاب الالكترونية التي تتسم بالعنف والصراع والقتال، مما ينمي في نفسية المشاهد خاصة بين المراهقين سمات القسوة والتسلط.(بوفلجة،2008: 33)

كما أن للانترنت أثر في بروز ظاهرة العنف في المدارس يذكر حجازي(2000)جريمة الطالب الألماني الذي قام بقتل 17 فردا من معلمين وزملائه في المدرسة بمدينة آيرفوؤت الألمانية ، حيث مثلت هذه الحادثة صدمة جديدة للنظام التعليمي في هذه الدولة ، ومن خلال تفحص مسيرة هذا الطالب اتضح أنه معجب بلعبة على الانترنت تمثل عملية قتل الإرهابيين ، حيث كلما زاد القتلى الذين تتناثر دماؤهم بلون أحمر يغطي الشاشة أثبت اللاعب مهارته الفائقة.(النيرب،2008: 41)

وأخيرا فإن وسائل الإعلام والتلفاز خاصة هي سلاح ذو حدين فقد يكون وسيلة نافعة من وسائل تعلم السلوك السليم والأخلاق النبيلة بعيدا عن كل ما يخدش الحياء والآداب ، وبعيدا عما يؤدي إلى العنف والعدوانية مثل قناة سمسم وقناة الناس وقناة اقرأ كما يساعد في توسيع خبرات الأطفال ، لأنه مصدر من مصادر المعرفة والعلم من خلال الوظائف التي يقوم بها هذا الجهاز وهي التوجيه والتثقيف والتعليم والترفيه، وهذا ما يؤكده محمد جوهري وعلياء شكري وآخرون فيرون أن التلفزيون يوسع من مدارك الطفل ويفتح أمامه أفاق المعرفة والكثير من الاهتمامات ، ويشير العديد من الأفكار لديه ويثري خياله ويجعل الروابط أقوى عندما تكون هناك مشاهدة جماعية داخل الأسرة.(عليان،2008: 285)

ولكن إذا أسيء استعمالها ولم تستغل استغلالا صحيحا بتوجيه من الأولياء والمربيين، فإنها تصبح سلاحا هداما يعرقل التنشئة الاجتماعية السوية ويساعد بشكل كبير على ظهور العنف وسوء الأخلاق والانحراف بصورة عامة.

3 . 6 . العنف في المدارس وآليات تشكيله:

تطور مصطلح العنف المدرسي خلال السنوات الأخيرة و أصبحت المدارس مسرحا للعنف.

إلا أن مثل هذه السلوكيات تعبر عن " تناقص واضح وهو أن المدرسة التي تقوم

بدور أساسي في تقويم سلوك المتعلمين وتعديل اتجاهاتهم وإعدادهم أخلاقيا ونفسيا واجتماعيا ، من أجل الاعتماد على أنفسهم وضبط غرائزهم وتطوير شخصيتهم أصبحت مصدرا للعنف و مجالا للصراع ومؤسسة لتعلم العنف والاعتداء. (شهب،2000: 99-100)

وما هو جدير بالذكر أن المدارس فشلت في أداء مهامها و من بين آثار هذا الفشل" عدم قدرة المدرسة على الوقوف ضد أساليب السلوك الوافدة والشائعات والدعايات الضارة، يعني أن بعض التلاميذ سيكونون

فريسة لأخطارها وما يترتب عليه اتجاههم نحو الإدمان، والفساد، والسرقة، وارتكاب مختلف الجرائم وربما خيانة الوطن". (القريشي،2011: 251)

ولهذا استدعى الأمر انتباه الباحثين و التربويين و حتى السياسيين إلى الوقوف لتبصير الجهات المعنية بآثار هذا العنف وماله من أخطار وخيمة، وكان الداعي للبحث عن الأسباب الكامنة وراء ذلك لمحاولة الحد منها، ودراستنا هذه تحاول الكشف عن مظاهر العنف الأكثر انتشارا وأسبابه وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي ، وكشفت دراسة محمد عامر عن بعض الأسباب التي تساهم في ظهور عنف التلاميذ داخل المدرسة ومنها غياب القدوة وأشكال السيطرة الزائدة، وسيطرة الخوف على التفاعل والعلاقة بين المدرس و التلميذ و ضعف إدارة المدرسة. (مجدي،2009: 84)

إذ يؤثر سلوك الواحد على الآخر " لذا فإننا عندما نحاول أن نقيم أي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ بمكان أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها، حيث أن للبيئة جزءا كبيرا من هذه المركبات", (سوسن شاكر،2008: 279)

فلا يمكن إغفال ذلك العنف الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة من خلال سوء المعاملة من طرف المعلم أو العاملين بالمدرسة بدءا بالمدير، مما يجعل الجو التربوي عنيف وغير مشجع على التحصيل الجيد، ومن هنا نستطيع ملاحظة أن العنف المدرسي يرتبط بعدة مسببات متداخلة منها ما يسهم بدرجة أكبر من غيرها في إحداث هذا العنف وأهمها الأسباب المرتبطة بشخصية المراهق نفسه، وما يرافقها من اضطرابات انفعالية وتلك النزعة نحو التمرد وحب التغيير وغيرها، ومع غياب التوجيه الأسري والمدرسي وعدم ثقة الطلبة بالمعلمين والمؤطرين وعدم الاهتمام بمشكلات الطلبة وقلة الأنشطة و غيرها من المشاكل البيداغوجية التي من شانها أن تعزز سلوك اللامبالاة وتؤدي إلى انحراف التلاميذ وعدوانيتهم.

ليصبح العنف المدرسي ناتج التجربة المدرسية وهو ما تؤكده وزارة المعارف والثقافة عام 1997إن السلوكيات العنيفة هي بتاج المدرسة، وذلك من خلال قلة الضبط الاجتماعي ونقص واضح في إعداد المعلمين لمثل هذه المسؤولية وضعف العلاقة بين التلميذ والمعلم ، وهو ما يؤكده ابن خلدون في مقدمته إذ يرى أنه إذا كانت العلاقة بين المربي والمتعلم قائمة على القهر والعقاب ، فإنها تؤدي إلى الانحراف، ومع ذلك فلا يمكننا إغفال دور جماعة الرفاق ومالها من تأثير على شخصية المراهق وكذا وسائل الإعلام.

إن المدرسة تلعب دورا هاما في عملية التنشئة الاجتماعية فهي تؤثر سلوك التلميذ فتعدله وتكيفه مع البيئة المدرسية، وقد تؤدي عدم تكيفه فيصبح التلميذ ينزع إلى القيام بسلوكيات غير سوية مثل السلوك العنيف

الذي يتنافى مع مميزات المؤسسة التربوية .

وسنحاول أن نبين الدور الذي يقوم به الفاعلين التربويين في المدرسة مع التركيز على التأثير الذي يحدثه في سلوك التلميذ سواء كان ايجابيا أو سلبيا ، وفي الأخير نتحدث عن مدى مسؤولية المدرسة في إنماء السلوك العنيف لدى التلميذ.

أ-**وظيفة التنشئة في المدرسة :** إن المدرسة لا تنطوي على وظيفية التنشئة الاجتماعية لتلاميذ فقط إنما هي تقوم بوظائف أخرى منها: تزويد المجتمع بالقوى البشرية القادرة على الإنتاج، وكذا تبسيط الخبرات الإنسانية وترتيبها وإحداث التغير الثقافي الملائم للنمو الاقتصادي، وهذه الوظائف لا تقل أهمية عن وظيفة التنشئة الاجتماعية هذه الأخيرة التي تهدف في قالب يدرك من خلالها قيمة الحياة الاجتماعية وقداستها حيث يكون على تفهمها وتقبلها يسعى إلى التكيف الاجتماعي. (صالح،1997: 56-57)

ولقد أصبحت غاية المدرسة الحديثة متمثلة في خلق المواطن الصالح الاجتماعي الذي يتمتع بشخصية متكاملة يستطيع أن يشارك في بناء المجتمع وتطوره، وهذا من خلال إتباع أساليب مجدية وفعالة لنجاح عملية التنشئة الاجتماعية منها:

- توجيه النشاط المدرسي لكي يؤدي إلى تعليم الأساليب السلوكية والأدوار الاجتماعية للتلاميذ؛
- معرفة حاجات التلاميذ في كل المراحل التعليمية و خاصة الثانوية لأن تلاميذها يكونون في مرحلة المراهقة والعمل على إتباع حاجاتهم خاصة الاحترام،الاهتمام والتقدير...؛
- ممارسة المدرسين وكل الفاعلين التربويين دورهم الفعال لتوجيه التلاميذ اجتماعيا،وتربويا وجعل أنفسهم نماذج طيبة يتقدى بها و مخلصة في أداء واجباتها التعليمية مع مراعاة كلما من شأنه ضمان نمو التلميذ نفسيا واجتماعيا سليما فمنهم الفاعلون التربويون وما هي أدوارهم.(صالح،1997: 57)

ب-**الفاعلون التربويون و مدى تأديتهم لأدوارهم التربوية:**

●**الأستاذ:** يمثل الأستاذ محور العملية التربوية والعنصر الأكثر اتصالا بالتلميذ إذا يتولى التدريس كأسلوب تربوي و تعليمي حيث لا تقتصر مهمته على تلقين المعلومات وإلقائها فحسب إنما تتعدى ذلك فهو يقوم بتنشئة التلاميذ والإشراف عليهم وتوجيههم وتعديل سلوكه.(فهمي،د.س: 15)

ولكن لكي ينجح الأستاذ قي قيامه بوظيفة لابد له إن يحقق لنفسه وللتلميذ نوعا من الانسجام ولكن لكي ينجح الأستاذ قي قيامه بوظيفة لابد له إن يحقق لنفسه وللتلميذ نوعا من الانسجام والتكيف و هذا بتوفير فيه بعض الخصائص وهي:

أ -أن تكون له القدرة العلمية التي تمكنه من مادته، وتجعله واثقا من نفسه.

ب- أن يثق بتلاميذ ويقبل النقد الموجه له من قبلهم.

ج- أن يكون قادرا على مواجهة الحياة بما فيها من حقائق ومشاكل.

د- أن يكون هادئ واسع الصدر في تعامله معهم بعيدا عن التعصب.

هـ- أن يكون ديمقراطيا في تعامله مع تلاميذه بعيدا عن التسبب والتسلط، ومن النماذج السلوكية التي يتميز بها الأستاذ ولها أثرها على التلاميذ ما يلي:

▪**نموذج الأستاذ المتسلط :** إن الأستاذ المتسلط يستخدم أسلوب القوة و التسلط والقسوة في تعامله مع تلاميذه .في ضغط عليهم و يعاقبهم لأقل الأخطاء، كما لا يتقبل منهم النقد والتعبير عن أرائهم، ففي نظره يجب على التلاميذ الانصياع والامتثال آليا لأوامره ونواهيه، فالأستاذ المتسلط يعامل تلاميذه وكأنهم أشياء وأدوات مجردة من كل مظاهر النشاط والحيوية وما عليهم سوى تنفيذ الأعمال و الأوامر التي تفرض عليهم دون نقاش أو جدل. (عدس،2001: 37)

وهذا ما يؤدي إلى علاقة سيئة بين الأستاذ و تلميذه فيصبح بدوره سيئ للأستاذ لأنه كان سلوك الأستاذ مع تلاميذه سلوك جبروتي واعتداء و عنف وإهانة وتأنيب مستمر ، فإن هذا يشجع على تحميل بشخصيتهم بالكراهية ضد معلمهم . (لشرقاوي،1986: 179) ، فإذا سيطرت الكراهية على العلاقة بين الأستاذ و تلميذه نتيجة استخدامه القوة والضغط ، فإن التلميذ سوف يقوم برد فعل والذي قد يكون بالعنف بكل مظاهر من شغب ضوضاء تحطيم ممتلكات المدرسة كتابة عبارات تهديدية أو عبارات غير لائقة على السبورة أو الحائط أو ما يسمى بالعنف الرمزي، أو قولها مباشرة للأستاذ أو الاعتداء عليه بالضرب وبالشتم وهو ما يسمى بالعنف الجسدي أو اللفظي.

استخدام الأستاذ الشدة و العنف مع الطلبة يدفعهم إلى التعليم والدارسة يولد عندهم رد فعل معاكس، حيث يدفعهم دلك إلى مقاومته والوقوف في وجهه عن طريق عدم الانصياع لأوامره و توجيهاته ونجد أيضا من التلاميذ من يتأثر بسلوك الأستاذ وفكره ، وهناك من التلاميذ من يخضع فيتعلم الخضوع والرضوخ لأصحاب السلطة .

▪ نموذج الأستاذ المتسبب:

إن الأستاذ المتسبب هو أستاذ يفرط في استخدام أسلوب اللين لدرجة في نظر تلاميذه شخص ضعيف الشخصية ولا سلطة له عليهم ، وهذا نتيجة عدم مبالاته فشله في التحكم في قسمه و تلاميذه فيتركهم يفعلون ما يشاءون دون توجيه وإرشاد فتصبح علاقته بهم فوضى وعدم انضباط، فيقل اهتمامهم بدارستهم فينزع سلوكهم إلى العبث والعنف فيقومون بتوقيف سير الدرس وإحداث الشغب والفوضى في القسم قد

تصل إلى الاستهزاء بالأستاذ نفسه ، كما قد يصل إلى تبادل الشتم داخل القسم والشجارات على مرأى الأستاذ، وهدا قد يؤثر على التلاميذ سلبا حيث يتأثرون بالأستاذ الذي يمثل قدوة لهم فتخلق لنا شخصيات عابثة لا تفتقد إلى التنظيم والانضباط.(حمدان،1986: 64)

- **نموذج الأستاذ الديمقراطي** : إن الأستاذ الديمقراطي هو دلك الأستاذ الذي يؤمن بالعدالة والمساواة أو الاعتدال في تعامله فلا يكون متسلطا ولا متسببا بل يكون شديد الاتصال بالتلاميذ ، ومن أشكال الاضطراب والقلق الذي يصيبهم وذلك بفصح المجال لهم بالتعبير عن مشاعرهم وانفعالاتهم حيال ما تواجههم من مشكلات واستفسارات ، كما أنه يستخدم من طريقة تحقيق التلاميذ للتعليم وتشويقهم له بالتشجيع المادي واللفظي وتعليمهم المعلومات و العبارات الجديدة بإلقاء الشرح وطرح الأسئلة والتوجيه والمناقشة إلى جانب إدارة الفصل و المحافظة على النظام بداخله عن طريق توجيه العمل الجماعي والفردي و الإرشاد والإشراف دون إسراف أو تقصير. (حمدان،1986: 64) .

فالأستاذ الذي يعتمد على الأسلوب الديمقراطي يتيح لتلاميذه فرصة تنمية مواهبهم وقدراتهم إلى أقصى حد وتقدير مصلحة الجماعة وتقديرهم له واعتباره قدوة ، ويؤدي أيضا إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم فيتعلم التلاميذ الاعتماد على التفكير العلمي في حل المشكلات وعدم الالتجاء إلى العنف نتيجة شعور التلميذ بالتوافق النفسي والاجتماعي فتكون سلوكياته جد متوازنة اجتماعيا، ويعتبر الأستاذ الديمقراطي أحسن قدوة للتلميذ فيتأثر به بل أن بعض التلاميذ يتقصون شخصية أستاذتهم في اتجاهاته أو أساليبه أو طريقة تفكيره، فينظم دلك على سلوك أقصى حد وتقدير مصلحة الجماعة وتقديرهم له واعتباره قدوة، الذي يسلكه التلميذ في الثانوية وخارجها فيخلق لنا شخصيات متوازنة متكاملة منتظمة.(غباري،1988: 37)

ت ــ جماعة الرفاق في المدرسة :ولعل مجموعة الرفاق التي يكونها المراهق في المدرسة تأخذ الأولوية على مستوى علاقاته بحيث تصبح هذه الجماعة تقريبا المنبع الأساسي الذي يستمد منها المراهق معظم أفكاره وسلوكياته،فيسلك السلوكيات المتفق عليها داخل الجماعة شعوريا أو لا شعوريا (غباري،1988: 37) ،ولجماعات الرفاق داخل المدرسة اتجاهات مختلفة نذكر منها:

- **جماعة الرفاق ذات الاتجاهات العنيفة:** إذا انضم التلميذ إلى جماعة رفاق يتصفون بالعنف فإنه عن طريق التقليد والمحاكاة يصبح هو أيضا عنيفا، فهذه الجماعة غالبا ما تمثل مجتمعا مصغرا مقفلا له أهداف محدودة وقائد معين وشعار معين، فتعلم أفرادها وسائل العنف والعدوان وتشجعهم على القيام بالعنف، وكلما قام أحد أفراد هذه المجموعة بسلوكيات عنيفة كلما حظى بقبول اجتماعي كبير، وهذه

الجماعة تكون معروفة بالممارسات العنيفة مثل الشجار، الشتم، والتحطيم، وإثارة المشاكل والفوضى والشغب وغيرها من سلوكيات العنف.

بالإضافة إلى هذه الجماعة العدوانية والعنيفة هناك جماعات أخرى ذات اتجاهات السيطرة، وأخرى ذات اتجاهات التعاون والمشاركة والتضحية.(كفافي،1999: 126)

- **جماعة الرفاق ذات الاتجاهات السيطرة والأنانية:** تتصف هذه الجماعة غالبا برعايتها في السيطرة على التلاميذ واستغلالهم لتنفيذ رغباتهم والقيام بواجباتهم المدرسية، ومعاملتهم كأدوات تسلية، فيسخرون منهم لجبنهم أو لفقرهم أو لملابسهم أو لأنهم شواذ في طولهم أو ضحاياهم لإرغامهم على القيام بأعمال معينة وإذا لم يفعلوا، وهذا الذي يؤدي ببعض التلاميذ إلى تصرفات شاذة مثل العنف للتعويض عن هذه العيوب وخاصة إذا لم تكن لديهم ثقة في أنفسهم.(جعفر،1996: 75)
- **جماعة الرفاق ذات الاتجاهات التعاونية والمسالمة :** وهي جماعات تتصف بالانتصار والتنظيم، ومن مميزات هده الجماعة التعاون والمشاركة والتسامح والتضحية من أجل بعضهم البعض، ومن أجل تحقيق أهدافهم كالنجاح في دراستهم، وأداتهم أو مساعدة زميل لهم يعاني من مشكلة ما، ويحترمون النظام المدرسي وكل الفاعلين التربويين فيه، ويميل أصحاب هذه الجماعة إلى الاتصال والاحتكاك بالتلاميذ الآخرين في وقت الراحة، وأثناء قيامهم ببعض النشاطات المدرسية، أو نتيجة انتسابهم على جماعة معينة ذات طابع رياضي أو علمي أو ترفيهي، ويشعرون بالبغض على زملائهم الفقراء أو الذين يعانون من ضعف في تحصيلهم الدراسي، ومنه فهذه الجماعة ذات اتجاهات ايجابية، تعاونية تهدف إلى الخير للجميع ويعد تعرفنا على جماعات الرفاق التي يمكن لتلميذ أن ينظم إليها في المدرسة نتساءل عن الكيفية التي يختارها التلميذ المراهق رفاقه، فنجد الإجابة من خلال نظرية الاختلال التفاضلي لسذرلاند إلى تقسيم تلك بأن المراهق يفاضل بين موافق واتجاهات التي تتميز بها جماعة وبين ما تعلمه في مراحل طفولته من مواقف، واتجاهات فإذا كان التلميذ نشأ على حب القانون واحترامه وصادق واحتك بنماذج من الأفراد تألف الجريمة.(جعفر،1996: 75)

والانحراف فإنه سوف يفاضل بين اتجاهاته الايجابية وبين اتجاهات الجماعة، فيرجع الكفة إلى المؤثرات المخالفة للقانون وينظم إليها مدة، ولكن هذا الاختبار يبقى نسبي أي أنه قد ينظم إليهم مدة زمنية معينة ثم ترجع وتتغلب كفة المؤثرات التي تعلمها في طفولته فيتخلى عن هذه الجماعة لينظم إلى أخرى، والعكس إذا خالط نماذج سلوكية تتماشى مواقفها واتجاهاتها مع تلقاء من مواقف واتجاهات في تنشئة في مراحل حياته السابقة فإنه لا يضطر إلى المفاضلة لأنه يندمج معها بسهولة.

ث ــ مستشار التربية ومشرفيه: إن لمستشار التربية الدور الأساسي في تحقيق النظام والانضباط والسير الحسن للمؤسسة التربوية، حيث التربية الدور الأساسي في تحقيق النظام والانضباط والسير الحسن للمؤسسة التربوية، حيث تكون القدرة على متابعة التلاميذ في الساحة وأثناء الراحة وملاحظة سلوكياتهم ومعرفة التلاميذ الذين يبالغون في الغيابات أو الدين يمارسون العنف كالشجار والضرب والتحطيم و الخروج من القسم، وهو على اتصال وثيق بمشرفي التربية الذين يكون لهم دور واندماج وصلة أكبر بالتلاميذ، وأكثر اطلاع على المشاكل التي يعانون منها والسلوكيات الانحرافية التي يقومون بها فيتعاون كل من مستشار التربية ومشرفو التربية من أجل حل المشكلات التي سببها التلاميذ ومحاولة مساعدتهم أو تحويلهم إلى مستشار التوجيه أو المدير عند عجزهم على مساعدتهم أو تعديل سلوكهم. (الساعاتي،1983: 78-80)

ج ـ المدير : يمثل المدير المسئول الأول والقائد التربوي فيساعد المعلمين على القيام بعمليات تعليم التلاميذ والإشراف على هيئة الموظفين، وعلى المناهج والبرامج، والأنشطة، والسجلات التعليمية كما أن له دور فعال في حل المشكلات المدرسية المتعلقة بالمعلمين والعاملين. (السمالوطي، 1980: 52)

وللمدير نماذج مختلفة من السلوك:

- **المدير المتسلط:** باعتبار المدير يمثل السلطة العليا فإنه إذا كان متسلط فإن المدرسة بكل فاعليتها سوف تتأثر به فيسود النظام المتسلط الذي يؤثر على التلاميذ ويشعرون بالضغط والتسديد، فهناك من التلاميذ من يشعر بالثورة ونبذ التسلط، و وهناك من يشعر بالخضوع، وهناك من التلاميذ من يعجب بشخصية المدير ويراه هيبة، ويرى في خوف الآخرين منه قوة كبيرة مما يشجعه على تقمص شخصيته وبذلك يصبح شخصا عنيفا وربما أسوء.
- **المدير المتسيب:** وهو المدير الذي يتميز بانعدام الرقابة فيصبح كل الموظفين في المدرسة لا يقومون بعمل غير مبالين بواجباتهم يسودهم جو من اللامبالاة الذي ينجم عدم التزام الأساتذة والعاملين، والتلاميذ بالنظام الداخلي للمدرسة، حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن التسيب والفوضى وإحساس التلاميذ بضعف أجهزة الإداري والتربوي، ويؤدي إلى كثرة مظاهر السلوك العدائي، والعنف كالفوضى، والتخريب، وقلة اهتمام التربوي.
- **المدير الديمقراطي:** وهو المدير القادر على إشاعة جو من الألفة داخل المدرسة باهتمامه بالتلاميذ والمعلمين والموظفين، ومشاكلهم وتوفير جو صالح يشجع على العمل ، وهو المدير القادر على بالتلاميذ والمعلمين والموظفين ومشاكلهم، وتوفير جو صالح يشجع على العمل، واحترام شخصية المدرسين

والعاملين والتلاميذ، وهذا لإقناع المدير بأن نجاح المدرسة مرهون بتعاون ومشاركة الجميع لكل فرد في المؤسسة حق المشاركة في تسيير أموره مع الامتثال للقواعد السلوكية التي جاءت في القانون الداخلي للمؤسسة ، فالمدير الديمقراطي هو الأمثل لإدارة مؤسسة تربوية، حيث يؤثر على سير كل المؤسسة التربوية فتصبح تنتهج النظام الديمقراطي الذي هدم مصلحة كل الفاعلين التربويين فيها خاصة التلاميذ الذين يتأثرون به وتتكون لنا شخصيات متزنة متكاملة ديمقراطية في المستقبل في إنهاء السلوك العنيف. (السمالوطي،1980: 52)

3 ـ 7 ـ آثار العنف المدرسي:

العنف المدرسي له تأثيرات سلبية في المجال المدرسي بالنسبة للأشخاص الذين يعيشون هذا العنف ، وكذلك بالنسبة للمجتمع ككل ولهذا فقد حظي آثار السلوك العنيف على الضحايا باهتمام بعض الباحثين سواء الآثار النفسية أو البدنية.

أ ـ الآثار السلبية للعنف المدرسي عل شخصية التلميذ:

لقد أوضحت الكثير من الدراسات على أن العنف المدرسي له آثار ضارة على التلاميذ الضحايا إذ أنهم يعانون من مشكلات التوافق وانخفاض تقدير الذات ، وهذا ما ذكره Olueus(1999) و Hodges (1978) وتسيطر عليهم الأفكار الانتحارية وتجنب المدرسة فضلا عن نقص العلاقات الاجتماعية والنبذ ونقص الأصدقاء. (طه،2007: 297)

فقد توصل صلاح الدين المتولي (2003) في كتابه " التربية ومشكلات المجتمع بعض النتائج السلبية للعنف والتي تؤثر على شخصية التلميذ ومنها:

- يؤدي استخدام العنف إلى الخضوع والاستكانة أو إلى الشراسة والتمرد وتحدي إدارة المؤسسة؛
- يورث العنف الحقد والضغينة وقد تظهر هذه الأحقاد في صور لسلوك عدواني نحو الآخرين مثل الأقران أو التلاميذ وغيرهم؛
- يؤدي العنف إلى الكراهية للمدرسة والمدرس وإلى السلوك المنحرف والسلوك القهري للتلميذ والعناد والتمرد. (المتولي،2003: 18/17)

وتضيف كذلك (بوجلال،2001: 69) على أن العنف يؤدي إلى انسحاب التلميذ وانطوائه على نفسه، كما يؤدي العنف استجابات وردود أفعال من زملاء التلميذ، فعلى سبيل المثال قد يؤدي العنف بالتلميذ إلى أن يظهر زملاءه أنماط سلوكية غير مرغوبة مثل السخرية والاستهزاء من التلميذ الذي مارس عليه العنف،

وقد يؤدي كذلك إلى جعل التلميذ سلبيا بالنسبة لذاته أو بالنسبة للموقف أي أنه قد يؤدي إلى نقصان الثقة بالنفس والشعور بالدونية.

ويضيف كذلك (حسين، 2007: 297) على أن العنف المدرسي له آثار ضارة على التلاميذ الضحايا كونهم يعانون من مشكلات التوافق وانخفاض في تقدير الذات وسيطرة الأفكار الانتحارية، فضلا عن نقص العلاقات الاجتماعية والنبذ وتقمص الأصدقاء وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والمدرسية إلى جانب الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب، القلق العام والاجتماعي وانخفاض استحقاق الذات العام والاجتماعي وانخفاض التحصيل الأكاديمي، كما أنهم يعانون من الأمراض السيكوسوماتية مثل الصداع وألم في البطن ، ويعاني هؤلاء الضحايا الشعور بالخوف وعدم الأمان وعدم الرضا عن الحياة المدرسية والتسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع ، وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه والقيام بسلوكيات غير ملائمة اجتماعيا.

ونلخص أهم آثار العنف على شخصية التلميذ في جدول رقم (04) :

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
. اللامبالاة . عصبية زائدة . مخاوف غير مبررة . مشاكل الانضباط . عدم القدرة على التركيز . السرقة . الكذب . تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة . عنف كلامي مبالغ فيه . التنكيل بالحيوانات	انخفاض في التحصيل التعليمي . التأخر عن المدرسة . غيابات متكررة . عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية . التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع .	. الانعزالية عن الناس . قطع العلاقات مع الآخرين . عدم المشاركة في النشاطات الجماعية . تعطيل سير النشاطات الجماعية . العدوانية اتجاه الآخرين	. انخفاض الثقة بالنفس . ردود فعل سريعة . التوتر الدائم . الشعور بالخوف وعدم الأمان . عدم الهدوء والاستقرار النفسي .

(شاكر،2008: 287)

ب ـ الآثار السلبية للعنف المدرسي على المعلمين :

تشير (Anné jolié,2002: 57) في دراستها على آثار العنف على نفسية المعلمين والمعلمات سنة 2002 أن المعلمين والمعلمات كان مستوى العنف في المدرسة مرتفعا كلما ارتفع مستوى الضغط لديهم وكذلك يزيد عدم الاهتمام، التغيب والضعف في تقدير الذات والانهيار المهني والتعب خلال العمل.

وكذلك أشار (Richard, 1993: 15) إلى أن العنف المدرسي يؤدي إلى الإرهاق وهو مصدر للآلام لدى الطاقم التربوي ويصف كذلك أن المعلم الذي يعيش في وضعيات عنف يشعر بالضعف وعدم التأهيل للمهنة ويشعر بالذنب.

ويؤكد (Vamaste, 1992: 25) على أن العنف يؤثر على المستوى العاطفي والانفعالي للشخص إذ أن الأستاذ يجلب سعادته وإحساسه بالراحة والرضا عندما يفوز أو يتفوق تلاميذه وتتواجد بينه وبينهم علاقات هادئة وودية، بينما إذا توترت هذه العلاقة وعاش التلاميذ الإخفاق في الدراسة أو طرد واحد منهم فقط من المدرسة أو على الأقل أخرج من القسم سبب الفوضى إلى مكتب المستشار ، فتغير هذه الحالة من حالات الفشل لدى الأستاذ والإخفاق في مهنته، ويضيف إلى أن الصعوبات التي يعيشها المراهقون في قسم ما من المدرسة تساهم في حالات الضغط التي تؤثر سلبيا على الأستاذ مهنيا.

وعليه فإن السلوكيات العنيفة التي يمارسها التلاميذ ضد المعلمين تؤثر سلبا وهذا ما يولد لديهم الخوف والتوتر والتغيب عن الحصص مما يجعلهم ينفرون على مهنة التعليم.

ت ـ الآثار السلبية للعنف المدرسي على المجتمع:

أما الآثار السلبية على المجتمع فإن (Roy,2000) يقدم أو يحدد مجموعة من الظواهر التي تعتبر كألغام بالنسبة للمجتمع هي الفشل الدراسي والانحراف ، وقد يصبح العنف طبيعيا في حياة هؤلاء الشباب وتكبر الدائرة باستقطاب تلاميذ آخرين (ضحايا العنف المدرسي) في العصابة أو الجماعة المنحرفة، وهناك الآثار التدميرية التخريبية ، ويتضح هذا التخريب فيم قد يتلفه التلاميذ من مقاعد وأدراج وزجاج النوافذ وأقفال الأبواب وأجهزة المعامل والمختبرات وتشويه الجدران والكتابة عليها، كل هذه المشاكل تؤدي إلى نفقات معتبرة على الدولة.

3 ـ 8 ـ إستراتيجية مواجهة العنف المدرسي :

يعتبر التدخل المبكر وسيلة ناجحة للحد من العنف المدرسي والتقليل من الآثار السلبية المترتبة عنه ، ولهذا الغرض وجدت عدة استراتيجيات وبرامج تستخدم في مساعدة الطلاب والتلاميذ على خفض العنف في المدرسة، ومعظم هذه البرامج والاستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود بين إدارة المدرسة، والمدرسين،

والتلاميذ، وأسرهم، وحتى المجتمع لتعطي النتائج المرجوة منها وفيما يلي عرض لبعض الاستراتيجيات، والبرامج التي تم اقتراحها.

3 ـ 8 ـ1 ـ أصل كلمة إستراتيجية:

ترجع كلمة إستراتيجية إلى الكلمة اليونانية استراتيجوس Strategos والتي تعني فنون الحرب وإدارة المعارك، ويعرف قاموس ويبستر New world dictionary websters الإستراتيجية على أنها علم تخطيط وتوجيه العمليات العسكرية. (عبد الحميد عبد الفتاح المغربي،1999: 17)

أ ـ تعريف إستراتيجية المواجهة:

- **أما من الناحية اللغوية** : فقد اختلفت تسميتها بالرغم من أنها تتفق جميعها في انجاز نفس المهام، فترجمت من اللغة الانجليزية To cope with coping إلى الفرنسية بعدة مصطلحات أهمها:

ـ Processus d éjustement

ـ Processes de fooré face

ـ Processes de maitraisse

ـ Stratégies de coping.

التي اعتمدت في الأدبيات الفرنسية منذ سنة 1966، وفي المقابل استخدمت في اللغة العربية مصطلحات مثل:

. استراتيجيات أو عمليات التفاعل.

. استراتيجيات التوافق أو المواجهة.

. استراتيجيات التأقلم.

. مكيانيزمات الدفاع. (الشناوي ومحمد السيد،1994: 128)

ونظرا لتعدد الاتجاهات النظرية للباحثين تعددت التعاريف النظرية المتعلقة بهذا المفهوم وفيما يلي أهمها: وعرفها كل من فولكمان ولازاروس Lazarus et folkman 1984 : بأنها مجموعة الجهود المعرفية والسلوكية الموجهة للسيطرة والتقليل وتقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد أو تتعدى موارد الفرد، وعرفها أسعد الإمارة بأنها المحاولة التي يبذلها الفرد لإعادة اتزانه النفسي والتكيف مع الأحداث التي أدرك تهديداتها الآنية والمستقبلية. (مجلة النبأ،2004)، وعرفها تشاندلر (1962)chandler تحديد المنظمة لأهدافها وغاياتها على المدى البعيد وتخصيص الموارد لتحقيق هذه الأهداف والغايات.

وكماعرفها (1974)Druker عملية مستمرة لتنظيم، وتنفيذ القرارات الحالية، وتوفير المعلومات اللازمة، وتنظيم الموارد والجهود الكفيلة لتنفيذ القرارات، وتقييم النتائج بواسطة نظام معلومات متكامل، وفعال. (مجلة البحوث التربوية والنفسية،2013: العدد 36)

- وارد العجمي تعريفات عن الإستراتيجية منها:

_ تصور للرؤى المستقبلية الخاصة بالمؤسسة ورسم رسالتها وتحديد لغاياتها على المدى البعيد وتحديد أبعاد العلاقات بينها وبين بيئتها بما يسهم في بيان الفرص والمخاطر المحيطة بها ونقاط القوة المميزة لها، ومراجعتها، وتقويمها وذلك بهدف اتخاذ القرارات الإستراتيجية المؤثرة على المدى البعيد.

_ خطط المؤسسة وأنشطتها، ويتم وضعها على المدى الطويل بطريقة تضمن التوافق بين رسالة المؤسسة، وأهدافها من جهة وبين هذه الرسالة، والبيئة التي تعمل المؤسسة في إطارها بصورة فعالة ذات كفاءة عالية، وهي بذلك وسيلة لتحقيق رسالة في المجتمع . (العجمي،2008: 388)

ب . تعريف المواجهة:

من بين أهم التعاريف التي تناولت مفهوم المواجهة ما يلي:

- **1984Lazarus & Folkman:** مجموعة الجهود المعرفية السلوكية الموجهة للسيطرة أو التقليل أو تقبل المتطلبات الداخلية أو الخارجية التي تهدد أو تتعدى قدرات الفرد. (Didier Truchot 2004 : 50)
- **1992Tatack Havlovic:** قدم تعريف للمواجهة على أنه تعبير مستمر للجهود المعرفية، والسلوكية من أجل البحث عن الحاجات أو المطالب الداخلية والخارجية التي تؤثر أو تتجاوز مصادر الشخص. (Didier Truchot 2004 : 50)
- **1990Shroeder & Scheuc:** المواجهة تشمل على عمليات معرفية، وخبراتية، وسلوكية، وفيزيولوجية وغددية، ومناعة نفسية عصبية ترتبط مع المحيط الاجتماعي للشخص المعني في علاقة نشطة متبادلة. (سامر جميل رضوان،2002: 169)

في حين عرفها **Norbert Sillamy:** طريقة تكيفية واضحة لإعادة تقييم المشكل يأخذ بالحسبان كيفية تقدير مصدر الشخص المعرفية والانفعالية بين الشخص والمحيط فهي ليست حالة وإنما سياق أو سيرورة. (Norbert Sillamy , 1999 : 68)

- **استراتيجيات المواجهة هي :** مجموعة الجهود والعمليات النفسية التي توظف في تسيير الضغوط والتقليل من آثارها السلبية.

3ـ8 ـ2 ـ محددات المواجهة:

● **المحددات الفطرية** : حسب العديد من الباحثين فإن استراتيجيات المواجهة ليست خاصة بل عامة لأنها تتحدد بخصائص الفرد الفطرية (سمات الشخصية) أكثر منها بمتغيرات، وعوامل الموقف، أو الحدث توجد أساليب مواجهة مستقرة نسبيا كل شخص يحبذ تفضيل بعض الاستراتيجيات على أخرى تجاه تعدد الوضعيات الصعبة في الحياة.

وقد ثبت مؤخرا أن خصائص الموقف ليست هي التي تؤثر على الفرد، وإنما الطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف، والتي تعود إلى خصائص معرفية لكل شخص بالإضافة إلى تاريخه. (Shweitzer ,2002 : 361)

● **المحددات المعرفية:** توجد العديد من السياقات التي من خلالها نواجه المشكل، أو الحدث، أو وضعية صعبة والتي تنشط حسب طريقة تفسيرنا لها كيفية تقبلنا لها، وكيف نشعر تجاهها.

من بين هذه العوامل نجد الطريقة التي يقيم بها الفرد ما يحدث له، وإحساسه بتحكمه بالحدث أم لا؟ فالتقييم سياق معرفي من خلاله يقيم الفرد الوضعية التي يواجهها بالإضافة إلى مصادره المستعملة لمواجهتها حيث نجد شكلين من التقييم أولي، وثانوي.

(Custave N F & Cyril T , 2006 : 119)

ومن بين المحددات المعرفية للتقييم نجد معتقدات الشخص نحو الذات العالم، مصادره وقدراته على حل المشكل ..... الخ) ودوافعه العامة (القيم ، الأهداف ..... الخ).

● **المحددات الشخصية:** إن العلاقة بين المواجهة والشخصية قوية وواضحة جدا، لهذا أكد الكثير من الباحثين على أن عملية التقييم، واختيار استراتيجيات مواجهة تتحد دان ولو جزئيا ببعض الخصائص والاستعدادات النفسية والاجتماعية الثابتة، وليس فقط بخصائص الموقف المتغيرة ، الأمر الذي يفسر لماذا استجابات المواجهة تتغير من موقف لآخر، ومن بين خصائص الشخصية التي تؤثر في المواجهة نجد:

ـ **التحمل:** سمة من سمات الشخصية تتميز بقدرة كبيرة لدى الفرد لمواجهة الوضعيات الضاغطة بالخصوص، وتترجم بإستراتيجيات مواجهة نشطة ترتكز على الاعتقاد بقدرته على التحكم في الأحداث ، هذه سمة وصفت من قبل Kobassa 1982 تشمل ثلاث عوامل:

ـ **الالتزام:** يركز حول ما نفعل.

ـ **التحكم:** يرتبط باعتقاد الفرد بقدرته فيما يتعلق بما يحدث له .

ـ **التحدي:** إنه طريقة لاستقبال الوضعية المنتقدة كفرصة من خلال التغيرات الايجابية التي قد تنتج،و توجد العديد من سمات الشخصية كالعدوانية، القلق، الاكتئاب لها دور سلبي، وتخلق استراتيجيات مواجهة مركزة على الانفعال، في حين السمات السالفة الذكر لها تأثيرات ايجابية على نفس الاستراتيجيات. (Costave N F,2002 : 121)

● **المحددات الموقفية:** الكثير من الباحثين اليوم يفكرون في التقييم (الأولي، الثانوي) والمواجهة كسياقات تفاعلية تقوم على خصائص الرفد والوضعيات المعاشة، قد تتأثر عمليات التقييم أيضا بخصائص عديدة حقيقية ومدركة من البيئة (طبيعة التهديد، المدة التي يستغرقها، القابلية للتحكم في الوقت يوفر الدعم الاجتماعي).

كما يمكن أن تتأثر وتتحدد عملية التقييم والمواجهة ولو جزئيا بخصائص الوضعية تجاه حدث غير مراقب أو غير محكم، ومما سبق ذكره فمحددات المواجهة لا ترتبط بخصائص الشخص فقط بل إن الخصائص البيئية أو المحيطية والتفاعلية بين البيئة والفرد قد تؤدي إلى تنوع أساليب المواجهة من شخص لآخر ، فاستعمال إستراتيجية سواء كانت ايجابية أو سلبية ترجع إلى عوامل متداخلة تدرك حسب تقييم الفرد لها، وإعادة تقييمه للأحداث المعاشة، وهذا ما يسمح بتنوع استراتيجيات لدى الأشخاص، ولدى الفرد نفسه.

3ـ 8 ـ3 ـ تصنيف استراتيجيات المواجهة:

● **تصنيف موس وبيلينغ Billing et moss 1981:** لقد حدد ثلاثة أنواع من استراتيجيات المواجهة:

ـ الاستراتيجيات السلوكية الفعالة وتشمل مختلف المحاولات والمجهودات السلوكية الظاهرة للتعامل مباشرة مع المشكل؛

ـ الاستراتيجيات المعرفية الفعالة: تتمثل في المجهودات المعرفية لتقدير الحدث بأنه ضاغط؛

ـ الاستراتيجيات التجنبية: وتضم المجهودات والمحاولات المبذولة لتجنب وتفادي مواجهة المشكل أو محاولة مواجهة المشكل بصفة غير مباشرة. (آيت،2005: 179)

● **تصنيف طه العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين:** يصنفانها إلى ثلاثة أنواع رئيسة وهي:

ـ التخطيط والسعي نحو حل المشكل في مقابل الإنكار والهروب من المشكل؛

ـ المساندة الاجتماعية في مقابل المواجهة الدينية؛

ـ أساليب المواجهة على المستوى المعرفي في مقابل أساليب الانفعالية. (طه، حسين،2006: 107)

● **تصنيف فليتشر وسالس Flutcher et Suls 1985** : توصلت أعمالهما إلى تصنيفين أساسين للمواجهة:

ـ **المواجهة التجنبية:** وهي استراتيجيات سلبية واستسلامية مثل التجنب والتهرب والنفي والتقبل الطوعي.

ـ **المواجهة اليقظة:** وهي استراتيجيات نشطة منها : البحث عن المعلومات ومخططات لحل المشكل والدعم الاجتماعي. (Paulhan et all,1994 : 294)

3 ـ 8 ـ 4 ـ وظائف استراتجيات المواجهة:

تتعدد وظائف إستراتيجية المقاومة والمواجهة انطلاقا من التصور الخاص لمفهوم المواجهة بحد ذاته.

●**حسب Mechain 1974:** صاحب النظرة الاجتماعية والبيئية يشير بأن الاستراتيجيات المواجهة ثلاثة وظائف:

ـ التعامل مع المتطلبات الاجتماعية والبيئية .

ـ تشجيع الدافعية لمواجهة هذه المتطلبات.

ـ الاحتفاظ بحالة من التوازن النفسي بهدف توجيه الجهود والمهارات نحو المتطلبات الخارجية. (مرشدي، 2008: 62)

● **حسب White1974:** حيث تحدث على ثلاثة أنواع من الوظائف:

. ضمان تأمين معلومات كافية وملائمة حول المحيط والبيئة؛

. الحفاظ على استقلالية أو حرية الحركة وحرية التصرف في استعمال رصيد المعلومات بطريقة مرنة؛

. الحفاظ على الشروط الأساسية لعملتي الأداء وانتقاء المعلومات.

● **حسب لازاروس وفولكان Lazarus et folkman1984:** وتثمل المواجهة حسبهما سلوك موجه لتحقيق وظيفتين هما:

ـ توجيه الموارد الفردية نحو حل المشكل المولد للضغط.

. تقليص التوتر الناتج عن التعهد وخفض الضيق الانفعال. (آيت،2005: 198)

● **حسب Suls et fletcher1985:** يضيف بأن المواجهة تهدف إلى تقليص استجابة الضغط بالتأثير على الاستجابة الفيزيولوجية والانفعالية على الاستجابات المعرفية ، كالتفكير في شيء آخر وإلى ضبط الوضعية الضاغطة بوضع إجراء لحل المشكل كالبحث في المعلومات. (مرشدي،2008: 62)

● **حسب Shaher et plealin:** ويرى كل منهما بأن المواجهة وظيفة وقائية تتجلى في المظاهر التالية:

ـ تغيير وإزالة الظروف التي تثير المشكل؛

ـ ضبط معنى التجربة المعاشة قبل أن تصبح وضعية ضاغطة؛

ـ ضبط الضغط في حد ذاته بعد حدوثه.

وعليه فالمواجهة تمثل عامل استمرار بإمكانها مساعدة الأفراد للحفاظ على توافقهم النفسي خلال فترات الضغط. (آيت، 2005: 198)، والمواجهة من حيث المبدأ عبارة عن سلوك وظيفي ويراعي المستوى الراهن لأبحاث المواجهة الوظيفية المتركز حول المشكل، الوظيفة المتمركزة حول الانفعال بشكل خاص، وبعض الباحثين يطبقون وظيفة متركزة حول التقييم.

● **حسب ذجيروز يليان وشفارشرذ 1989:** يعد كل منهما المواجهة المتمركزة حول المشكل والمواجهة المتركزة حول الانفعال ميول مواجهة خاصة بالموقف أو خبرات خاصة بالموقف، تتأثر بدرجة ما بسمات الشخصية، وظروف المحيط وتشمل المواجهة المركزة حول التقييم محاولات نحو فهم نمط الأهمية في موقف معين، والتعرف عليه ومن ثم فإن عملية التقييم، وإعادة التقييم تمثلا شكلا من المواجهة من ناحية كونها تسهم في تعديل أهمية الموقف، وفهم التهديد المنطلق منه. (رضوان،2002: 201)

3 ـ 8 ـ 5 ـ مميزات استراتيجيات المواجهة:

تتميز المواجهة بعدة مميزات وسيتم عرض بعضها في النقاط التالية:

●المواجهة عملية معقدة وسيستعمل الأفراد أغلب استراتيجيات المواجهة الأساسية اتجاه الوضعيات الضاغطة .

●المواجهة ترتبط بتقدير وتقييم كل ما يمكن القيام به لتغيير الموقف .

إذ يبين التقييم أن هناك شيء يمكن القيام به فهنا ترتكز المواجهة على الانفعال .

●تعتبر سلوكيات المواجهة كوسيط قوي للنتائج الانفعالية حيث ترتبط بعض الاستراتيجيات المواجهة بنتائج ايجابية في حين تربط أخرى بنتائج سلبية . (مجلة علم النفس،2000 : العدد 53) .

3 ـ 8 ـ 6 ـ استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي :

هناك ثلاثة جوانب يجب التطرق إليها في التدخل لمواجهة العنف المدرسي ويمكن أن تشكل لبنة صلبة تقف أمام الأشخاص العنيفين (المعلمين والمدرسين والطلاب) وتحد من تلك الظاهرة :

●**الجانب الأول : دور الأستاذ في مواجهة سلوكات العنف المدرسي :**

. الاحترام غير المشروط بين الأطراف ، حيث أن كثيرا من أحداث العنف تنشأ عن الشعور بعدم الانتماء، وعدم شعور الطالب بالتقبل من قبل الآخرين في المدرسة .(كاروان،2012 : 75)

. أن يعترف المعلم بأن المشاغبة والعنف والعدوان هي مشكلة خطيرة وموجودة بالفصل وانه لا يمكن الاستهانة بها، ومن ثم يتعين على المعلم تزويد الطلاب بمعلومات واضحة داخل الفصل .

ويجب عليه أن يستعين بالأخصائي الموجود في المدرسة للحصول على مثل تلك المعلومات.

. أن يتعامل المدرس بشكل مباشر مع سلوك المشاغب أو العنيف عندما يلاحظ حدوث مشاغبة في الفصل في الحال لأن ذلك يجعل الطالب المشاغب أو العنيف يدرك أن المدرس لا يتسامح مع ذلك السلوك داخل الفصل، وانه لا يسمح أن يساء معاملة الطلاب من خلال بعض الأقران .

مشاركة الطلاب في بناء قواعد ومعايير سلوكية ضد العنف، والعدوان داخل الفصل .

. عقد محاضرات ومناقشات مع الطلاب حول النتائج السلبية لسلوك المشاغبة، والعنف، والعدوان .

. التحدث مع أولياء أمور الطلاب المشاغبين وإخبارهم أنه لن يتسامح مع هؤلاء الطلاب ، لأن ذلك يعوق عملية التعلم داخل الفصل .

. توفير الحماية الصحية إذا كان ضروريا وهذا يتضمن نظام الصديق حيث توفر المدرسة للشخص الضحية صديق معين أكبر منه سنا يعمل على حمايته من اعتداءات المشاغب .

. تحويل كل من الضحية والمشاغب أو المعلمين والطلاب إلى الأخصائي المدرسي حينما يكون ضروريا لتقديم الخدمات الإرشادية، والنفسية، والاجتماعية الملائمة لهم (طه عبد العظيم،2007 : 251/250)

- **دور المدرس في الحد من سلوكيات العنف المدرسي :**

من بين الأساليب التي يمكن للمدرس اتخاذها للتقليل والحد من سلوك العنف نجد :

ـ توفير الأنشطة الملائمة للتلاميذ لأن ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة وذلك من خلال المناقشة؛

ـ أن يتعامل المدرس بشكل مباشر مع سلوك العنف داخل الفصل وذلك لجعل التلميذ يدرك أن المدرس لا يتسامح مع هذا النوع من السلوكيات، إلا أن أي إجراء صارم تتخذه بحق تلميذ ما قام بسلوكيات غير مقبولة يجب أن يكون إجراءا بناءا، ويقصد به علاج المشكلة وتدارك الأخطاء، وليس وسيلة عقاب ، أي من أجل العقاب فقط أو من أجل التشهير به بين التلاميذ، ولا يلجأ إلى العقاب إلا بعد أن تفشل الإجراءات الأخرى في إصلاح الأمر، والوصول إلى تعديل السلوك. (طه عبد العظيم،2007: 396)

ويؤكد عبد الرحمن عدس(1999 : 296) لا يرى البتة استعمال العقاب في معالجة سلوكيات التلاميذ بل العكس تماما، إذ يقول أن في كل من أشكال الشدة والعقاب وكذلك الحال في أشكال التسامح والتساهل ما يبحث على تثبيط الهمة وعدم الاحترام.

ويضيف كذلك إبراهيم كاظم (بت: 117) ونتيجة لبحثه الميداني الذي أجراه في المجتمع المصري أشار إلى أن العقوبات التي تثير ضيق التلاميذ إلى درجة كبيرة، كما أشار إلى أن العقوبات التي أثمرت مع

التلاميذ حيث توقيعها وهي كالتالي العقوبات التي أثارت ضيق أغلبية التلاميذ إلى درجة كبيرة هي بالتدرج من أعلى إثارة إلى أقلها:

- الفصل النهائي من المدرسة؛
- التأنيب والتعنيف أمام تلاميذ الصف؛
- الإنذار بالفصل من المدرسة؛
- تحويل التلميذ إلى مستشار التربية؛
- العقوبات التي أمرت عند توقيعها مع أغلبية التلاميذ:
- تبليغ الوالدين عن سلوك التلميذ؛
- التأنيب والتعنيف منفردا؛
- الفصل المؤقت من المدرسة؛
- إنذار بالفصل من المدرسة؛

أما العقوبات التي لم تثمر عند تطبيقها مع أغلبية التلاميذ فهي:

ـ العقاب البدني.

ـ مواجهة التلاميذ للحائط خارج باب الصف.

ـ إبقاء التلميذ في المدرسة بعد مواعيد الدراسة.

ـ التأنيب والتعنيف أمام تلاميذ الصف.

ـ إعطاء الحرية للأستاذ في حدود ما يسمح به القانون، وذلك للتخفيف من الضغوطات التي يعيشها، وحله للمشكلات التي يتعرض لها بنفسه كونه لأدرى لما يجري داخل صفه. : Isiobu fathi ,2009 (23)

وكذلك انفتاح المعلم على تلاميذه ومنحهم حرية الرأي وغرس ثقافة الحوار فيهم يشجعهم على التعاون المشترك وما يجد وهم للاقتناع بعدالة قراراته وإجراءاته حتى ولو كانت قاسية.

- **الجانب الثاني: القواعد الإدارية لمواجهة العنف المدرسي:**

. اتخاذ قرار واضح في العمل على مواجهة ظاهرة العنف، والالتزام بهذا القرار؛

. تشخيص السلوكيات غير المقبولة، وبناء برنامج للتعامل يأخذ بعين الاعتبار؛

. تدخل الطاقم التعليمي وأطراف أخرى كالأسرة، والمؤسسات الجماهيرية المختلفة، إن وجدت بالإضافة إلى تمثيل للسلطة التنفيذية (الشرطة) إذا لزم الأمر.

● **الجانب الثالث: تنفيذ ما تم الاتفاق عليه بجدية ومتابعة:**

. السرعة في التدخل: يتم هنا التعامل مع كل تصرف بغض النظر عن حجمه بالسرعة الملائمة وفي الوقت الحقيقي.

- تحديد المشاركين في الأحداث العنيفة من خلال البحث واستخدام كل الوسائل التربوية الممكنة لذلك.

. عندما يريد طاقم المدرسة مواجهة حدث عنيف بشكل خاص، يجب أن لا يتواجد مدرس واحد بل أكثر من شخص من الطاقم التعليمي لكي يشعر المدرس بأنه وحيد أمام أشخاص عنيفين.

. توسيع الصلاحيات وتوضيح إمكانيات المدرسة والطاقم التعليمي في التعامل مع ظاهرة العنف.

. وإما فيما يتعلق بإشكال التدخل في مواجهة العنف المدرسي يكون على هيئة شكلين أساسين:

. تدخل سريع في وقت الحدث.

. تدخل استراتيجي وقائي لمواجهة الحدث العنيف أو التخفيف من ظهوره، هناك الكثير من البرامج والخطط للتعامل مع أحداث العنف قد تنشب في إطار المدرسة وأفضلها ما كان مبنيا على مسح هذه الظاهرة في المدرسة التي يراد تطبيق برامج ضد العنف فيه، وكما أن لكل برامج ثقافة قد تلاؤمها فإن لكل مدرسة كذلك برامج قد تلاؤمها أكثر من برامج أخرى. (كاروان،2012: 76)

● **دور الأسرة في الحد من سلوك العنف المدرسي:**

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل (التلميذ) من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية ولقد اهتم بها العديد من الباحثين لما لها دور كبير في تفشي السلوك العنيف.

. إن فقدان التواصل بين الأهل والمدرسة ، يقلل من ثقة أحدهما بالآخر ويتيح الفرصة للتلميذ الإفلات من الرقابة والإشراف الضروريين لتعديل السلوك يكمن دور الأسرة في التخفيف من سلوك العنف فيما يلي:

. رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية والإرشادية في التنشئة الاجتماعية؛

. توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها وذلك لإشباع حاجاته 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 الدورات، الحفلات والندوات التي تقيمها المدرسة؛

. تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت ، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم. (سعيد ، 2004: 285)

● **دور المدرسة في الحد من سلوكيات العنف:**

تتعدد برامج مواجهة سلوكيات العنف باختلاف النظام المدرسي السائد إذ هناك مدارس تتبنى نظام "الزي الرسمي" أو الهندام الرسمي ، وهي مبنية على فكرة أن توحيد الزي الرسمي لدى التلاميذ يخفف من حوادث الانضباط، ويحسن من اتجاهات التلاميذ ويساعد على خلق بيئة تعلم ملامته ونذكر منها:

ـ **طريقة الزي الرسمي umifomm:** تعتبر أولى طريقة وقائية طبقت حديثا في بعض المدارس في المجتمع الأمريكي وهذه الطريقة مبنية على فكرة أن توحيد الزي الرسمي يساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة، ويحسن من اتجاهات الكلاب حول الانضباط، ولكن سرعان ما واجهت هذه الطريقة كثير من الانتقادات والعيوب، بحيث أنها تقلل من إمكانية ملاحظة المدرسين للطلاب العدوانيين وكذلك يكون من الصعب التعرف على الطلاب الذين يتعاطون المخدرات أو الذين يعانون الإهمال في المنزل، وهذا يعوق من قدرة المدرسين والإدارة المدرسية على التدخل لحل المشكلة لدى الطلاب قبل أن تصبح خطيرة . (طه عبد العظيم، 2007: 315)، وهناك ما يعرف ببرامج مراقبة وفيها تشارك المدرسة بدور فعال في الوقاية من العنف المدرسي ومن أمثلة هذه البرامج:

ـ **برنامج الحرم المدرسي المسدود:** يعتبر برنامج مراقبة تشارك المدرسة فيه بدور فعال، وهو يتطلب من الطالب أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي على أن يسمح فقط لبعض الطلاب بالمغادرة بناءا على طلب مكتوب من ولي الأمر، وعلى تلميذ داخل المدرسة أن يسجل اسمه، والهدف من كل هذه الإجراءات هو توفير بيئة مدرسية آمنة تساعد على خفض العنف بها. (طه عبد العظيم،2007: 316)

كما يضيف الدكتور رشاد علي عبد العزيز(2009)إستراتيجيات للعنف، وهي حول العلاج المعرفي الذي يتمثل دوره في مساعدة العميل على توضيح أنظمة معتقداته السلبية وغير المنطقية ، والتي تؤدي إلى حدوث مشكلات مختلفة ويقوم العلاج المعرفي على أسس وهي:

- التعامل مع العميل على أساس سلوكه ، أفكاره ، انفعالاته وأهدافه مع إهمال القوى اللاشعورية؛
- التركيز على جوانب القوة في العميل أكثر من التركيز على جوانب الضعف؛
- معرفة أن سلوك العميل يتشكل طبقا لأهدافه الشخصية أكثر من دوافعه البيولوجية؛

▪العمل على تحقيق التغيرات التي يريده العميل والتي تتضمن زيادة وعيه، وشعوره بنفسه وبالمحيطين به. (رشاد،2009: 414)

ويضيف طه عبد العظيم عدة برامج للتخفيف من العنف:

ـ **برنامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات:** وهو يقوم على تدريب الطلاب على التحكم في حالات الغضب فينخفض سلوك العنف لديهم سواء قي المنزل أو الفصل الدراسي، فإدارة الغضب له تأثير ايجابي، فعن طريقة التدريب هذه يتمكن الطلاب من التحكم في غضبهم عند مواجهة الصراع وتنمي قدرتهم على فهم وإدراك اتجاهات الآخرين، ووضع نفسه في مكان الآخرين وفاعلية هذا البرنامج تعتمد على عدد الجلسات التي تعطي للطلاب، فكلما كان عدد الجلسات أكثر كلما أدى ذلك إلى حدوث تغيير في عدوانية الطلاب وتشكيل عدة فنيات مثل التدريب على الاسترخاء، وإيقاف التفكير، والمنافسة الجماعية ولعب الدور ونمذجة السلوك الملائم، ويتضمن التدريب على حل المشكلة عدة خطوات، وهي تنحصر في تحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة، ودراسة نتائج كل حل ثم اختيار الاستجابة الفعالة، وتقويم هذه النتائج. (طه عبد العظيم،2007: 317)

ـ **برنامج التدريب على حل الصراع:** وهي تستهدف تعليم الطلاب أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات البينشخصية، والتغلب عليها للوصول إلى حلول ملائمة لهذه الصراعات، وتستخدم هذه البرامج أساليب التفاوض، والوساطة والإقناع، واتخاذ القرارات لإيجاد الحلول الايجابية لصراعاتهم، وذلك باستخدام الأنشطة المتضمنة في المنهج الدراسي وعن طريق تدريب المدرسين لحل الصراعات التي تنشأ بين الطلاب داخل الفصل. (طه عبد العظيم،2007: 319)

ـ **برنامج التدريب على المهارات المعرفية:** وتستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة، واللاعقلانية التي تدفع ببعض الطلاب إلى العنف، ويتضمن التفكير الخاطئ للاستنتاجات الاعتباطية التي لا تعتمد على أسس منطقية، فهذه الاستراتيجيات المعرفية تركز على الأفكار التي يعطيها الطلاب للبيئة التربوية التي يتفاعلون في سياقها التي تكمن وراء سلوك العنف لدى الطلاب. (طه عبد العظيم،2007: 320)

ـ **برنامج وساطة الأقران:** والتي تستهدف التدريب على تكوين فريق من القادة وتتحدد مهنة هؤلاء القادة في مساعدة الطلاب على وضع نهاية للصراعات بينهم ، فهي تتضمن أن يقوم فريق من الطلاب بدور الوساطة عند حدوث خلافات وصراعات، وبالتالي يتعلم الطلاب مهارات حل الصراع وهذه البرامج تشجع الطلاب على بناء علاقات ايجابية اجتماعية مع الأقران، وتساعدهم على التعاون والفهم المتبادل والتواصل، والمشاركة الوجدانية للآخرين. (طه عبد العظيم،2007: 321)

ـ **برنامج أولويس1983:** والذي يستهدف خفض سلوك المشاغبة من خلال تغيير الاعتقادات التي تدعم المشاغبة، ومن خلال محاولة التقليل من القواعد والمكاسب التي يحصل عليها المشاغب من وراء سلوكه، ولقد طبق في عدد من المدارس الابتدائية والمتوسطات، والثانويات في النرويج وتثبت فعاليته في خفض مشكلات المشاغبة بنسبة كبيرة، وتشمل على ثلاثة مستويات وهي التدخل على مستوى الفصل، ويتمثل ذلك في بناء قواعد ومعايير تكون ضد المشاغبة، وعقد اجتماعات للآباء لمناقشة هذه المشكلات، وأخيرا تدخل على مستوى الفرد، ويتضمن مناقشة الطلاب المشاغبين والوقوف على الأسباب الكامنة وراء سلوكهم المشاغب وكذلك مناقشة الطلاب الضحايا، وهكذا فإن برنامج الوقاية من المشاغبة يكون فعالة في خفض سلوك العنف بالمدرسة، وتحسين المناخ المدرسي.

الخلاصة:

نستخلص من هذا الفصل أن العنف المدرسي ظاهرة سلوكية منتشرة في مؤسساتنا التربوية وهي تعتبر من اهم المشاكل السلوكية التي شغلت اهتمام العاملين في مجال التربية ، خاصة في الآونة الأخيرة وهذا لانتشارها المفزع في مؤسساتنا التربوية ولقد تطرقنا في هذا الفصل إلى العنف المدرسي لأنه متغير مهم في دراستنا فلقد عرضناه بشكل من التفصيل وتناولن فيه تعريف العنف المدرسي لعدة علماء ومفكرين وبعد ذلك تطرقنا إلى مظاهرهوأشكالهـ، وأسبابه الأسرية ، المدرسية ، جماعة الرفاق ووسائل الإعلام فلقد كانت هذه الظاهرة عبئا ثقيلا على كاهل العاملين فيها وحتى غير العاملين فيه من أولياء ووسائل الإعلام وحتى وزارة التربية لأنها تركت آثارا سلبية تمس كل الجوانب العملية التربوية، مما أوجب تكاثف الجهود من أجل التقليل من هذه الظاهرة في جميع الأطوار بدون إستثناء .

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا : الدراسة الاستطلاعية.

ـ تمهيد

4 ـ 1.1 ـ تعريف الدراسة الاستطلاعية

4 ـ 1 . 2 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية

4 -1 . 3 ـ مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية

4 ـ 1 ـ 4 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية

أ . حجم عينة الدراسة الاستطلاعية

ب . خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

4 ـ 1. 5 ـ الخطوات المتبعة لبناء استبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر الطاقم التربوي

4 ـ1 ـ 6. الخصائص السيكومترية لاستبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر الطاقم التربوي.

أ . الصدق ● صدق المحكمين● الاتساق الداخلي● الصدق التمييزي

ب . الثبات

- **طريقة التجزئة النصفية**
- **طريقة معامل الثبات كرونباخ**
- **●الثبات بحذف العبارة**

تمهيد:

يحتاج العلوم الإنسانية والاجتماعية في دراستها إلى الجمع بين محورين أساسين هما : الجانب النظري لموضوع الدراسة، والمعطى الواقعي الذي تمثل في الجانب الميداني الذي يقوم به الباحث.

ونظرا لأن الدراسة النظرية وحدها غير كافية للتمكن من الكشف عن المتعلقة بالموضوع المدروس ، فإنه من الضروري القيام بالدراسة الميدانية لأنها من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها الباحث لجمع البيانات من الواقع والميدان، وذلك بشرط إتباع طريقة منهجية واضحة، واختيار عينة ممثلة للمجتمع من أجل تطبيق الأدوات المناسبة عليها بعد التحقق من خصائصها السيكومترية للوصول إلى النتائج الدقيقة.

4 ـ 1 ـ 1 ـ الدراسة الاستطلاعية:

هي خطوة ضرورية،وهامة وتعتبر البوابة التي ينطلق منها الباحث وتساهم في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، كما تعطينا الصورة الأولية لمضمون البحث، وكذلك تعرفنا على عينة وخطة البحث، وتعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله.(محي الدين،1995: 199).

4 . 1 . 2 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في النقاط التالية:

-التأكد من التصميم العام للبحث، وتجريب أدوات الدراسة؛

-التدريب على استخدام الأدوات الإحصائية المستعملة في الدراسة؛

-التعرف على معوقات وأخطاء الدراسة التي تحول دون الإجراء الجيد للدراسة؛

-التعرف على صعوبات الميدان؛

-التأكد من مدى صحة صياغة الفرضيات ودقتها قبل الشروع في الدراسة الأساسية؛

-التأكد من مدى صلاحية أدوات القياس المستعملة من خلال فحص الخصائص السيكومترية لها وملاءمتها للدراسة

-التعرف على مجتمع الدراسة.

4 ـ 1 ـ 3 ــ مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية من 2015/10/28 إلى2015/12/09 بالمتوسطات التالية . جدول (04) يمثل المتوسطات التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية.

اسم المؤسسة	تاريخ إجراء الدراسة فيها
متوسطة محمد بوضياف نكمارية	**2015/10/28**
متوسطة بن فضة محمد أولاد بوغالم	**2015/11/11**
متوسطة محمد قاضي سيدي لخضر	**2015/11/18**
متوسطة حمودي عبد القادر سيدي لخضر	**2015/11/18**
متوسطة محمد الجبلي بسيدي علي	**2015/12/09**

4 ـ 1 ـ 4 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية:

- **حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 115 مديرا، ومستشارا، وأستاذا من مجموع130، وذلك بسبب إلغاء 15 استمارة لعدم مطابقة ملأ الاستبيان للتعليمة ،وذلك بوضع أكثر من اختيار واحد في أكثر من فقرة،أو لعدم إكمال ملئ الاستبيان رغم شرح الباحث لكيفية الإجابة على أسئلة الاستبيان بإعطاء مثال عن ذلك، يمثلون بذلك عينة الدراسة الأساسية التي بدورها تمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة.

- **خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:** يوضح الجدول رقم(05)أدناه مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية: الوظيفة، والأقدمية في العمل:

الوظيفة	الأقدمية في العمل			
	أقل من 07 سنوات	08 إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
المدراء	00	05	04	09
الأساتذة	27	42	23	92
مستشاري التربية	04	04	06	14
المجموع	31	51	33	115

4ـ 1 ـ 5 ـ الخطوات المتبعة لبناء استبيان مظاهر العنف المدرسي وأسبابه وإستراتيجية مواجهته:

استخدم الباحث مجموعة من الأسئلة المفتوحة موجهة لبعض الأساتذة والمدراء مستشاري التربية منها :

س 1: ما هي مظاهر العنف المدرسي الأكثر انتشار ا بين صفوف تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظرك؟

س2: ما هي أسباب العنف المدرسي عند التلاميذ من وجهة نظرك؟

س3: ما أبرز المقترحات التي تراها مناسبة لأجل للوقاية من العنف داخل المتوسطات من وجهة نظرك؟

س4: أذكر بعض الاقتراحات تساعد على معالجة مشكلة العنف المدرسي داخل المتوسطات من وجهة نظرك؟

. طلب من أفراد العينة الإجابة عن الأسئلة المفتوحة من أجل بناء تكوين، وتصميم استمارة حول مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجية مواجهته.

وقد قام الباحث بتصميمها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات وذلك وفقا للخطوات الآتية:

– مراجعة الأدب النظري المتعلق بالعنف المدرسي مظاهره وأسبابه؛

– مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في العنف المدرسي مظاهره وأسبابه منها دراسة خالدي (2007)،دراسةالعثامنة(2003)،دراسةالنيرب(2008)،دراسة بركات(2009)،دراسة محمد(2011)، دراسة غياث،دراسة حمادنة(2014)،دراسة الحوتي، دراسة لائد(1994) .

وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: ويشمل المعلومات عن المدير،و الأستاذ ومستشار التربية الذي قام بتعبئة الاستمارة.

الجزء الثاني: واشتمل على(92)فقرة موزعة على9مجالات(3مجالات لمظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الطاقم التربوي)، و4 مجالات لأسباب العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي.

(02) مجالين لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

. رتبت فقرات الاستبيان بصورتها النهائية لتحديد مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الطاقم التربوي، وتحديد الإستراتيجيات لمواجهة العنف المدرسي بحيث يجيب عنها المدير و الأستاذ ومستشار التربية.

ويتم الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال ميزان ليكرت الخماسي يبدأ بموافق جدا ،وتعطى(5) ثم موافق وتعطى(4) ثم محايد وتعطى(3)،ثم غير موافق وتعطى درجتين وينتهي بغير موافق إطلاقا وتعطي درجة واحدة فقط.

تشير الدرجة المرتفعة للاستمارة الأولى على أن تلك المظاهر هي المظاهر المنتشرة كثيرا، أما بالنسبة للاستمارة الثانية، وتخص أسباب العنف المدرسي فإن الدرجة المرتفعة تدل على أن هي الأسباب المؤدية للعنف المدرسي، أما بالنسبة للإستراتجيات فإن الدرجة المرتفعة تدل على أنها الأكثر حلا للحد من العنف المدرسي والتقليل من حدوثه.

ويشمل الاستبيان الأبعاد السبعة المذكورة السابقة والخاصة بالمظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وبعدين للإستراتيجيات.

بعد كتابة تعليمة الاستبيان وفقراته تم عرضه على عينة من أساتذة اللغة العربية قصد التصحيح اللغوي لضبطها نهائيا.

4 ـ 1 ـ6 ـ الخصائص السيكومترية لاستبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وإستراتيجي ات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، أساتذة، مستشاري التربية):

أ ـ الصدق :

ويقصد به الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها. (ملحم،2001: 270)

ويشير الصدق كذلك إلى: "مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه".(مقدم،2003: 146)

- **صدق المحكمين:** اعتمد الباحث في هذه الدراسة على طريقة صدق المحكمين ،حيث قام بعرض الاستيان في صورتها الأولى على سبعة(07)محكمين من ذوي الخبرة في مجال العلوم التربية والاجتماعية،حيث طُلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح العبارات ومدى انتمائها للمحاور التي تنتمي إليها، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وكذلك إضافة أو تعديل أي عبارة من العبارات.

وبناءا على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين كما هو مبين في الملحق رقم(01)قام الباحث بالتغييرات والتعديلات الآتية:

أولا: معلومات شخصية:

اتفقت آراء أغلب الأساتذة المحكمين على تغيير المعلومات الشخصية حيث تم تعديل وفقا لما يخدم البحث الحالي حسب الجدول الآتي.

الجدول (06): المعلومات الشخصية قبل وبعد التحكيم

من خلال هذا الجدول يلاحظ أنه تم استبدال مصطلح الخبرة المهنية بمتغير الأقدمية في التعليم وتقسيمه كما هو موضح أعلاه أي بالتعديل في سلم سنوات الأقدمية في التعليم، وتم الإبقاء على متغيري الجنس ، والوظيفة دون حذف أو زيادة.

ثانيا: فقرات استبيان مظاهر العنف المدرسي، وأسبابه:

. **الفقرات الملغاة:** الجدول رقم (07) فقرات مظاهر العنف المدرسي، وأسبابه، وإستراتيجية مواجهته الملغاة والمعدلة حسب أراء المحكمين.

الرقم	الفقرة	التعديل
01	الترخيص للإمام من أجل القيام بدروس لمساعدة المدرسة في تحقيق رسالتها.	تم حذفها
02	دعوة الأولياء لتنظيم النسل من أجل الاهتمام والعناية بالأطفال أكثر.	تم حذفها
03	حث الأولياء على تنظيم النسل من أجل الاهتمام والعناية بالأطفال أكثر.	حث الأولياء على تنظيم النسل من أجل عناية أكثر بأولادهم.

الجدول رقم (08) : الفقرات المعدلة قبل وبعد التحكيم مع التدعيم بالسبب

قبل التحكيم		بعد التحكيم		السبب
الرقم	الفقرة	الرقم	الفقرة	
3	يهمل تلميذ واجباته غير مبالي بعواقب ذلك	8	يهمل التلميذ واجباته غير مبال بعواقب ذلك	تصحيح (لغوي)
5	يقذف زملائه بالأشياء التي بيده	5	يقذف زملاءه بالأشياء التي بيده	تصحيح إملائي
26	قلة أماكن المجهزة للترويح وممارسة الأنشطة الرياضية	26	قلة الأماكن المجهزة للترويح وممارسة الأنشطة الرياضية	تصحيح إملائي
10	حث الأولياء على استعانة بالآخرين من أهل وأحباب في حل مشكلات الأبناء عند الضرورة.	28	. حث الأولياء على الاستعانة بالآخرين من أهل وأحباب في حل مشكلات الأبناء عند الضرورة.	تصحيح إملائي

ج- نتائج قبول الأبعاد و ترتيب العبارات:

تم قبول أبعاد الاستبيان بعد الإطلاع على التعاريف الإجرائية للبحث من طرف المحكمين، ورتبت فقراته، كما أنه تم إلغاء أربع فقرات، وصار الاستبيان يضم في صيغته النهائية 21 فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة لاستبيان مظاهر العنف مرتبة كما في الجدول التالي:

الجدول (08): توزيع فقرات استبيان مظاهر العنف المدرسي حسب الأبعاد بعد التحكيم.

البعد	أرقام فقراته	المجموع
العنف الموجه نحو الذات	1-4-7-10-13-16-19	07
العنف الموجه نحو الآخرين	2-5-08-11-14-17-20-	07
العنف الموجه نحو الممتلكات (ممتلكات المؤسسة والموظفين)	3-6-09-12-15-18- 21	07

الجدول (09): توزيع فقرات استبيان أسباب العنف المدرسي حسب الأبعاد بعد التحكيم :

البعد	أرقام فقراته	المجموع
أسباب أسرية	**1-5-9-13-17-21-25-29-33-37**	**10**
أسباب جماعة الرفاق	**2-6-10-14-18-22-26-30-34-38**	**10**
أسباب البيئة الأسرية	**3-7-11-15-19-23-.27-31-35-39**	**10**
أسباب وسائل الإعلام	**4-8-12-16-20-24-28-32-36**	**09**

الجدول (10): توزيع فقرات استبيان إستراتيجية مواجهة العنف المدرسي حسب الأبعاد بعد التحكيم.

البعد	أرقام فقراته	المجموع
إستراتيجيات موجهة نحو أولياء الأمور (البيئة الأسرية)	1-3-5-7-9-11-13-15-17-19-21- 23-25-27	14
إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي (البيئة المدرسية)	2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22- 24-26-28-29-30-31-32-	18

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون،قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في تعديل الصياغة، أو حذف بعض العبارات أو إضافة عبارات جديدة.

● **الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان مظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، وأساتذة،ومستشاري التربية) باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط(بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان، والدرجة الكلية، وكذا حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (11): مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي.

رقم الفقرة	العوامل			الدرجة الكلية
	1	2	3	
1	0.711**			0.631**
2	0.644**			0.568**
3	0.745**			0.760**
8	0.767**			0.705**
9	0.656**			0.522**
15	0.819**			0.824**
16	0.942**			0.789
4		0.881**		0.861**
5		0.852**		0.823**
10		0.830**		0.870**
11		0.432**		0.292**
12		0.662**		0.615**
17		0.830**		0.851**
18		0.814**		0.792**
6			0.821**	0.836**

7			**0.501	**0.452
13			**0.596	**0.524
14			**0.863	**0.843
19			**0.896	**0.879
20			**0.931	**0.902
21			**0.840	**0.786
الدرجة الكلية	**0.942	**0.961	**0.958	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى (α=0.01)،و يتضح من الجدول (11) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ما بين (0.292 و 0.902)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الذي تندرج تحته ما بين (0.432 و 0.931)،وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان وأصغر من قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان، والتي تراوحت ما بين (0.942 و 0.961) معاملات الارتباط المتوصل إليها عالية تؤكد وجود اتساق بين الفقرات والعامل الذي تندرج تحته والدرجة الكلية.

الجدول(12): مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي.

العامل	العنف نحو الذات	العنف نحو الآخرين	العنف نحو الممتلكات	الدرجة الكلية
العنف نحو الذات		**0.860**	**0.848**	**0.942**
العنف نحو الآخرين	**0.860**		**0.886**	**0.961**
العنف نحو الممتلكات	**0.848**	**0.886**		**0.958**
الدرجة الكلية	**0.942**	**0.961**	**0.958**	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى 0.01 ،ويتضح من الجدول (12) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عامل وعامل ما بين (0.848 و0.886)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية ما بين (0.942 و 0.961)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل عامل بعامل.

من خلال نتائج صدق المحكمين والاتساق الداخلي يمكن اعتبار الاستبيان صادقا واعتماده كاستبيان يقيس مظاهر العنف المدرسي لدى التلاميذ في التعليم المتوسط.

● **الصدق التمييزي:** يسمى الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية (ومن أجل حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية قمنا بإتباع الخطوات التالية:

- رصد الدرجة الكلية على المقياس لكل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.
- ترتيب مجموع درجات العينة ترتيبا تنازليا.
- أخذ نسبة 27% من الدرجات العليا و27% من الدرجات الدنيا من العينة.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لكل مجموعة ثم حساب قيمة **ت** للمجموعتين بتطبيق **(T-test)**

:جدول (13): نتائج تطبيق اختبار (t) المقارنة الطرفية على مقياس مظاهر العنف المدرسي

المقياس	م1	م2	ن-1	ع$_1^2$	ع$_2^2$	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة
بعد العنف نحو الذات	31.65	17.29	30	1.64	18.32	17.72	2.64	دالة
بعد العنف نحو الآخرين	30.77	15.55	30	1.77	34.90	13.69	2.64	دالة
بعد العنف نحو الممتلكات	31.06	15.87	30	3.06	33.41	14.43	2.64	دالة
استبيان مظاهر العنف المدرسي	33.71	31.56	30	1.64	14.52	2.82	264	دالة

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق دالة بالنسبة لكل الأدوات المستخدمة، وهذا يشير إلى أن أدوات الدراسة صادقة ولبنودها القدرة التمييزية لقياس الاختبارات.

2) تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان أسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط

(بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية، وكذا حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

كما يتضح من خلال الجدول(12) التالي: **الجدول (14):** مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية للأسباب العنف المدرسي.

رقم الفقرة	العوامل				الدرجة الكلية
	1	2	3		
1	**0.524**				**0.321**
2	**0.698**				**0.470**
3	**0.608**				**0.567**
10	**0.553**				**0.460**
11	**0.543**				**0.457**
12	**0.570**				**0.555**
20	**0.698**				**0.470**
21	**0.505**				**0.569**
30	**0.390**				**0.251**
31	**0.342**				**0.439**
4		**0.471**			**0.389**
5		**0.582**			**0.516**
13		**0.360**			**0.244**
14		**0.629**			**0.598**
15		**0.517**			**0.467**
22		**0.493**			**0.414**

**0.451			**0.590		23
**0.380			**0.502		24
**0.427			**0.487		32
**0.439			**0.519		33
**0.203		**0.381			6
**0.215		**0.432			7
**0.637		**0.490			16
**0.220		**0.421			17
**0.417		0.506			25
**0.466		**0.582			26
**0.478		**0.521			27
**0.542		**0.504			34
**0.493		**0.461			35
0.155		**0.350			36
0.168	**0.307				8
**0.564	**0.596				9
**0.357	**0.494				18
0.165	**0.287				19
0.119	**0.297				28
**0.555	**0.558				29
**0.472	**0.611				37
**0.591	**0.666				38

39					**0635**	**0.561**
الدرجة الكلية	**0.845**	**0.833**	**0.808**	**0.793**		

دالة عند مستوى (α=0.01).

يتضح من الجدول (14) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01 ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ما بين(220 و 0.637)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الذي تندرج تحته ما بين (287و 0.698)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان وأصغر من قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان،والتي تراوحت ما بين (0.793 و 845) معاملات الارتباط المتوصل إليها عالية تؤكد وجود اتساق بين الفقرات والعامل الذي تندرج تحته والدرجة الكلية

.جدول(15): مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان أسباب العنف المدرسي.

العامل	أسباب أسرية	أسباب جماعة الرفاق	أسباب البيئة المدرسية	أسباب وسائل الإعلام	الدرجة الكلية
أسباب أسرية		0.657**	0.512	0.579**	**0.845**
أسباب جماعة الرفاق	0.512**		0.594**	0.552**	**0.808**
أسباب البيئة المدرسية	0.657**	0.594**		0.484 **	**0.833**
أسباب وسائل الإعلام	0.579**	0.552**	0.484**		**0.793**
الدرجة الكلية	0.845**	0.808**	0.833**	0.793**	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (15) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عامل وعامل ما بين (0.484 و 0.657)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية ما بين (0.793 و 0.845)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل عامل بعامل.

من خلال نتائج صدق المحكمين والاتساق الداخلي يمكن اعتبار الاستبيان صادقا،واعتماده كاستبيان يقيس مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي .

- **الصدق التمييزي:**

الجدول (16): نتائج تطبيق اختبار (t) المقارنة الطرفية على مقياس أسباب العنف المدرسي.

	م1	م2	ن-	$ع_1^2$	$ع_2^2$	قيمة ت	قيمة ت	الدلالة

					1			الجدولية	
بعد الأسباب الأسرية	45.23	33.71	30	4.84	14.52	14.77	2.64	دالة
بعد الأسباب البيئة المدرسية	43.45	32.93	30	4.54	9.12	15.70	2.64	دالة
بعد جماعة الرفاق	36.90	26.35	30	2.76	10.05	16.23	2.64	دالة
بعد وسائل الإعلام	40.29	29.39	30	3.42	3.49	16.52	2.64	دالة
استبيان أسباب العنف المدرسي	161.61	126.52	30	25.98	149.92	14.52	2.64	دالة

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق دالة بالنسبة لكل الأدوات المستخدمة، وهذا يشير إلى أن أدوات الدراسة صادقة ولبنودها القدرة التمييزية لقياس الاختبارات.

3) تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان إستراتجيات مواجهة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، وأساتذة،ومستشاري التربية) باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية، وكذا حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (17): مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلي لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

رقم الفقرة	العامل		الدرجة الكلية
	1	2	
1	**0.526		**0.541
3	**0.545		**0.448
5	**0.321		**.347
7	**0.590		**0.551
9	**0.740		**0.700

**0.570		**0.536	11
**0.832		**0.809	13
**0.584		**0.525	15
**0.233		**0.327	17
**0.703		**0.680	19
**0.385		**0.426	21
**0.441		**0.485	23
**0.417		**0.491	25
**0.506		**0.515	27
**0.731	**0.686		2
**0.674	**0.654		4
**0.447	**0.472		6
**0.662	**0.688		8
**0.563	**0.591		10
**0.573	**0.630		12
**0.716	**0.714		14
**0.491	**0.536		16
**0.302	**0.350		18
**0.437	**0.489		20
**0.515	**0.565		22
**0.648	**0.640		24
**0.664	**0.649		26
**0.716	**0.711		28
**0.600	**0.607		29
**0.527	**0.477		30

31		**0.602	**0.532
32		**0.727	**0.701
الدرجة الكلية	**0.971**	****0.970**	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى (α=0.01)

يتضح من الجدول (17) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ما بين(0.233 و 0.832)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الذي تندرج تحته ما بين(0.321 و0.809)، وأصغر من قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان والتي تراوحت ما بين(0.970 و 0.971) معاملات الارتباط المتوصل إليها عالية تؤكد وجود اتساق بين الفقرات والعامل الذي تندرج تحته والدرجة الكلية.

جدول(18): مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

العامل	إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)	إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي	الدرجة الكلية
إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)		**0.884	****0.971**

إستراتجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي	0.884**		**0.970**
الدرجة الكلية	0.971**	0.970**	

دالة عند مستوى(α = 0.01)

يتضح من الجدول(18)أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عامل وعامل ما بين(0.864)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية ما بين (0.970 و0.971)،وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل عامل بعامل.

- **الصدق التمييزي: جدول (19):** نتائج تطبيق اختبار ت(t) المقارنة الطرفية على مقياس إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

الأبعاد	م1	م2	ن−1	ع$_1^2$	ع$_2^2$	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة
استراتيجيات موجهة إلى الأسرة	80.27	62.45	28	3.28	58.19	12.04	2.64	دالة
استراتيجيات موجهة إلى البيئة المدرسية	77.14	63.03	28	3.55	35.53	11.96	2.64	دالة
استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	156.62	126.93	28	13.67	179.28	11.33	2.64	دالة

جدول(20): معامل لصدق مقياس إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي بطريقة المقارنة الطرفية.

الأبعاد	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إستراتيجيات موجهة إلى الأسرة	12.04	2.64	60	0.01
إستراتيجيات موجهة إلى البيئة المدرسية	11.96	2.64	60	0.01
إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	11.33	2.64	60	0.01

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق دالة بالنسبة لكل الأدوات المستخدمة، وهذا يشير إلى أن أدوات الدراسة صادقة ولبنودها القدرة التمييزية لقياس الاختبارات.

من خلال نتائج صدق المحكمين والاتساق الداخلي يمكن اعتبار الاستبيان صادقا،واعتماده كاستبيان يقيس مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، أساتذة، مستشاري التربية).

ب ـ الثبات: Reliability

يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفسا لنتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة، ويعني "الاتساق والدقة في القياس "(علام، 2000: 131)

ويعرف الثبات كذلك بأنه "دقة المقياس واتساقه" أي أن يحصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة." (رجاء، 2004: 429)

لإجراء ا ختبار الثبات لأسئلة الاستبيان نستخدم أحد معاملات الثبات مثل معامل" كرونبا خألفا" **Cronbach's Alpha** أو"التجزئة النصفية" **Split–Half**. ومعامل الثبات يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هنا كثبات في البيانات فإن قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هنا كثبات تام تكون قيمة المعامل تساويا لواحد الصحيح. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعا وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا .(وليد، 2009: 38)

وللتأكد من الثبات استعملنا طريقة التجزئة النصفية، معامل الثبات كرونباخ

- **طريقة التجزئة النصفية** : طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين وقد تم تصحيح معاملات الارتباطباستخدام معامل ارتباط سيبرمان براون للتصحيح باستعمال معادلة التصحيح =2× ر/1+ر) حيث ر: معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني).

الجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها باستعمال برنامج **SPSS 20.0**

جدول (21): نتائج التجزئة النصفية لأبعاد مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية.

مظاهر العنف المدرسي	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان براون (معامل ثبات)
العنف نحو الذات	07	4 3	0.76	0.84
العنف نحو الآخرين	07	4 3	0.81	0.88

العنف نحو الممتلكات	**07**	**4** **3**	**0.80**	**0.89**
مظاهر العنف المدرسي	**21**	**11** **10**	**0.87**	**0.93**

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين جزئي كل عامل من مظاهر العنف المدرسي كن ينحصر بين 0.76 و 0.81وينحصر معامل الثبات لكل جزء من أجزاء استبيان مظاهر العنف المدرسي بين 0.84 و0.89 ودال على نسبة عالية من الثبات .

أما معامل الارتباط لاستبيان مظاهر العنف المدرسي 0.87 ومعامل الثبات لنصفي الاستبيان الذي بلغ 0.93 دال على النسبة العالية للثبات.

- **طريقة معامل الثبات كرونباخ** : – معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Krombakh): والذي من خلاله يحسب معامل التمييز لكل سؤال وفق الجدول التالي: يمثل المتوسط الحسابي،التباين،معامل التمييز،معامل الثبات لكل بند ومعامل الثبات الكلي ، يسمى معامل ألفا (α)، هذه الطريقة تصلح في الاختبارات التي تحتمل إجابات متعددة مثل الاتجاهات، وفي مثل الاختبارات النفسية والتربوية حيث تكون الإجابات متباينة مثل بدرجة كبيرة جدا، درجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة وضعيفة جدا ودراستنا من هذا النوع. يمكن ملاحظة معامل الثبات لمظاهر العنف المدرسي من خلال **الجدول(21):**

مظاهر العنف المدرسي	ألفا كرونباخ
العنف نحو الذات	**0.85**
العنف نحو الآخرين	**0.87**
العنف نحو الممتلكات	**0.89**
الدرجة الكلية	**0.95**

يتضح من خلال هذه النتائج أن معاملات الثبات لكرونباخ لجميع العوامل كانت عالية تراوحت ما بين 0.85 و 0.89 وتدل على الثبات وصلاحيات الاستبيان للتطبيق، والدرجة الكلية كانت عالية جدا إذ بلغت 0.95 تؤكد قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بتقنية حذف العبارة:** تتم هذه الطريقة بحذف كل فقرة والتأكد بعد ذلك من تباين الاستبيان ومن معامل الارتباط. كيف نستطيع الحكم على العبارة التي تؤدي إلى انخفاض معاملا لثبات أو زيادته؟

يتيح الاختيار (***scale if item deleted***) التحقق من هذا حيث يوضح إلى أي مدى يتحسن معامل الثبات بحذف كل مفردة من المفردات بالتتابع أو العكس النقص في معامل الثبات بحذف مفردة معينة وعليه فالمفردة التي ينقص معامل الثبات بحذفها فهي عبارة جيدة لا يمكن الاستغناء عنها والعبارة التي يزيد معامل الثبات بحذفها يمكن حذفها لأنها تبتعد بنا عن التقدير الحقيقي لسمة موضوع القياس).(**وليد، 2009 :40**)

الجدول(23): تحليل ثبات استبيان مظاهر العنف المدرسي بتقنية حذف الفقرة.

مظاهر العنف المدرسي	رقم الفقرة	متوسط الاستبيان عند حذف الفقرة	تباين الاستبيان عند حذف الفقرة	معامل الارتباط الصحيح بعد حذف الفقرة	قيم α بعد حذف الفقرة
العنف نحو الذات	1	71.29	311.42	0.58	**0.952**
	2	70.74	319.42	0.53	**0.953**
	3	70.78	306.51	0.73	**0.950**
	8	71.14	311.26	0.67	**0.951**
	9	71.17	322.47	|0.48	**0.953**
	15	70.84	307.29	0.80	**0.949**
	16	70.81	309.31	0.76	**0.950**
	4	70.82	300.12	0.84	**0.949**
	5	70.84	304.66	0.80	**0.949**
	10	70.70	304.67	0.85	**0.949**
العنف نحو الآخرين	11	72.00	328.96	0.23	**0.957**
	12	71.51	312.60	0.57	**0.953**
	17	70.73	304.60	0.83	**0.949**
	18	71.13	304.41	0.76	**0.950**
	6	70.76	306.75	0.82	**0.949**
	7	71.79	321.25	0.40	**0.955**
	13	71.63	317.71	0.74	**0.954**
	14	70.83	304.46	0.82	**0.949**
	19	70.66	302.96	0.86	**0.949**
العنف نحو الممتلكات	20	70.60	301.07	0.89	**0.948**
	21	70.87	306.99	0.76	**0.950**

العمود الأول يوضح متوسط المقياس عند حذف العبارة والعمود الثاني يوضح تباين المقياس عند حذف العبارة والعمود الثالث يوضح معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والعمود الرابع يوضح قيمة معامل كرونباخ ألفا عند حذف العبارة، إذا ازداد "معامل كرونباخ ألفا" عند حذف العبارة يضعف المقياس، أي أن حذف هذه العبارة يؤدي إلى زيادة الثبات وبالتالي تستبعد للمحافظة على ثبات الأداة.

نلاحظ من خلال الجدول(23) الذي استعملنا من خلاله تقنية حذف العبارة للتأكد من ثبات الاستبيان أن استبيان مظاهر العنف المدرسي تحصل على تباين ايجابي عند حذف كل فقرة من فقراته، كما أن معامل الثبات α لم يتأثر من حذف أية فقرة، وحافظ الاستبيان على معامل ثبات عال.

ومن خلال هذه النتائج المتوصل إليها بعد استعمال تقنية الحذف، تبقى الفقرات تمثل استبيان مظاهر العنف المدرسي ولا نحذف أية فقرة ، وبعد تميز الاستبيان بالثبات العالي من خلال التجزئة النصفية ومعامل الثبات كرونباخ α، وتحليل الثبات بتقنية حذف عبارة، يمكن اعتبار الاستبيان ثابت ويصلح للتطبيق في دراستنا.

- **طريقة التجزئة النصفية (لإستبيان أسباب العنف المدرسي)** :- طريقة التجزئة النصفية : تم تقسيم المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سيبرمان براون للتصحيح باستعمال معادلة التصحيح = $2\times$ ر/ 1+ر) حيث ر: معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني).

جدول (24): نتائج التجزئة النصفية لأبعاد أسباب العنف المدرسي والدرجة الكلية.

أسباب العنف المدرسي	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان براون (معامل ثبات)
أسباب أسرية	10	5 5	0.54	0.70

أسباب جماعة الرفاق	**10**	**5 5**	**0.45**	**0.62**
أسباب البيئة المدرسية	**10**	**5 5**	**0.31**	**0.47**
أسباب وسائل الإعلام	**9**	**5 4**	**0.24**	**0.37**
أسباب العنف المدرسي		**20 19**	**0.60**	**0.74**

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين جزئي كل عامل من أسباب العنف المدرسي كان ينحصر بين 0.24 و 0.54، وينحصر معامل الثبات لكل جزء من أجزاء استبيان أسباب العنف المدرسي بين 0.37 و 0.70 ودال على نسبة عالية من الثبات ، أما معامل الارتباط لاستبيان أسباب العنف المدرسي0.60 ومعامل الثبات لنصفي الاستبيان الذي بلغ 0.74 دال على النسبة العالية للثبات.

- **طريقة معامل الثبات كرونباخ:**

– معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Kromam): والذي من خلاله يحسب معامل التمييز لكل سؤال وفق الجدول التالي: يمثل المتوسط الحسابي،التباين،معامل التمييز، معامل الثبات لكل بند ومعامل الثبات الكلي.

يسمى معامل ألفا(α)، هذه الطريقة تصلح في الاختبارات التي تحتمل إجابات متعددة مثل الاتجاهات، وفي مثل الاختبارات النفسية والتربوية حيث تكون الإجابات متباينة مثل بدرجة كبيرة جدا، درجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة وضعيفة جدا ودراستنا من هذا النوع. يمكن ملاحظة معامل الثبات لمظاهر العنف المدرسي من خلال الجدول التالي:

الجدول(25): قيم معاملات ثبات استبيان أسباب العنف المدرسي.

أسباب العنف المدرسي	ألفا كرونباخ
أسباب أسرية	0.69
أسباب جماعة الرفاق	0.66
أسباب البيئة المدرسية	0.59

أسباب وسائل الإعلام	0.60
أسباب العنف المدرسي	0.88

يتضح من خلال هذه النتائج أن معاملات الثبات لكرونباخ لجميع العوامل كانت عالية تراوحت ما بين 0.59 و 0.69، وتدل على الثبات وصلاحيات الاستبيان للتطبيق، والدرجة الكلية كانت عالية إذ بلغت 0.88 تؤكد قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بتقنية حذف العبارة:**

الجدول(26): تحليل ثبات استبيان أسباب العنف المدرسي بتقنية حذف الفقرة.

أسباب العنف المدرسي	رقم الفقرة	متوسط الاستبيان عند حذف الفقرة	تباين الاستبيان عند حذف الفقرة	معامل الارتباط الصحيح بعد حذف الفقرة	قيم α بعد حذف الفقرة
أسباب أسرية	1	141.88	214.07	.390	**7680.**
	2	41.411	218.42	270.	**7780.**
	3	41.471	214.58	430.	**7580.**
	10	41.361	212.04	.530	**0880.**
	11	41.471	214.34	410.	**2880.**
	12	41.311	214.71	410.	**7780.**
	20	41.681	211.34	510.	**0.881**
	21	41.471	214.58	430.	**10.87**
	30	41.391	208.98	520.	**590.8**
	31	42.511	218.34	180.	**670.8**
أسباب البيئة المدرسية	4	41.191	218.12	350.	**630.8**
	5	41.121	215.62	480.	**610.8**
	13	42.801	218.65	170.	**670.8**
	14	41.221	213.21	570.	**600.8**
	15	142.02	214.21	420.	**620.8**
	22	141.75	214.66	360.	**630.8**
	23	141.53	215.92	410.	**620.8**
	24	42.341	214.52	320.	**640.8**
	32	141.97	214.49	370.	**620.8**

	33				
أسباب جماعة الرفاق		41.881	214.07	390.	**620.8**
	6	42.571	220.74	140.	**670.8**
	7	42.831	219.85	150.	**680.8**
	16	41.361	211.81	610.	**590.8**
	17	42.561	219.81	150.	**70.87**
	25	42.091	214.24	360.	**30.88**
	26	41.641	212.23	.410	**0.878**
	27	41.631	213.43	430.	**0.879**
	34	42.091	210.15	490.	**00.88**
	35	41.581	211.79	440.	**610.8**
	36	42.891	222.10	090.	**680.8**
أسباب وسائل الإعلام	8	42.911	221.66	100.	**680.8**
	9	41.601	211.00	520.	**590.8**
	18	41.791	215.57	290.	**640.8**
	19	42.891	221.58	900.	**690.8**
	28	42.861	222.98	050.	**700.8**
	29	41.751	209.56	510.	**590.8**
	37	141.59	213.14	420.	**610.8**
	38	41.661	209.41	550.	**590.8**
	39	41.541	210.53	20.5	**590.8**

العمود الأول يوضح متوسط المقياس عند حذف العبارة والعمود الثاني يوضح تباين المقياس عند حذف العبارة والعمود الثالث يوضح معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والعمود الرابع يوضح قيمة معامل كرونباخ ألفا عند حذف العبارة،و إذا ازداد "معامل كرونباخ ألفا" عند حذف العبارة يضعف المقياس، أي أن حذف هذه العبارة يؤدي إلى زيادة الثبات وبالتالي تستبعد للمحافظة على ثبات الأداة.

نلاحظ من خلال الجدول(26) الذي استعملنا من خلاله تقنية حذف العبارة للتأكد من ثبات الاستبيان ، أن استبيان أسباب العنف موجه نظر المدرسي من حصل على تباين ايجابي عند حذف كل فقرة من فقراته، كما أن معامل الثبات α لم يتأثر من حذف أية فقرة، وحافظ الاستبيان على معامل ثبات عال.

ومن خلال هذه النتائج المتوصل إليها بعد استعمال تقنية الحذف، تبقى الفقرات تمثل استبيان أسباب العنف المدرسي ولا نحذف أية فقرة ، وبعد تميز الاستبيان بالثبات العالي من خلال التجزئة النصفية ومعامل الثبات كرونباخ α، وتحليل الثبات بتقنية حذف عبارة، يمكن اعتبار الاستبيان ثابت ويصلح للتطبيق في دراستنا.

- **طريقة التجزئة النصفية لاستبيان الإستراتيجيات :**

– طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سيبرمان براون للتصحيح باستعمال معادلة التصحيح =2× ر/1+ر) حيث ر: معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني).

الجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها باستعمال برنامج **SPSS 20.0**

جدول (27): نتائج التجزئة النصفية لأبعاد إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي والدرجة الكلية.

إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان براون (معامل ثبات)
إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)	14	7 7	0.71	0.83
إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي والإداري (البيئة االمدرسية)	18	9 9	76.0	85.0
إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	32	16 16	0.80	0.88

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين جزئي كل عامل من إستراتيجي ات مواجهة العنف المدرسي كان ينحصر بين 0.71و076،وينحصر معامل الثبات لكل جزء من أجزاء استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي بين 083 و 0.85 ودال على نسبة عالية من الثبات ، أما معامل

الارتباط لاستبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي0.80 ومعامل الثبات لنصفي الاستبيان الذي بلغ 0.88 دال على النسبة العالية للثبات.

● **طريقة معامل الثبات كرونباخ:** ـ معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Kromam): والذي من خلاله يحسب معامل التمييز لكل سؤال وفق الجدول التالي: يمثل المتوسط الحسابي،التباين، معامل التمييز، معامل الثبات لكل بند ومعامل الثبات الكلي.

يسمى معامل ألفا(α)، هذه الطريقة تصلح في الاختبارات التي تحتمل إجابات متعددة مثل الاتجاهات، وفي مثل الاختبارات النفسية والتربوية حيث تكون الإجابات متباينة مثل بدرجة كبيرة جدا، درجة كبيرة،بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة وضعيفة جدا ودراستنا من هذا النوع. يمكن ملاحظة معامل الثبات لمظاهر العنف المدرسي .

الجدول(28): قيم معاملات ثبات استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	ألفا كرونباخ
إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)	0.82
إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي والإداري (البيئة المدرسية).	0.89
الدرجة الكلية	0.94

يتضح من خلال هذه النتائج أن معاملات الثبات لكرونباخ لجميع العوامل كانت عالية تراوحت ما بين 0.85 و 0.89، وتدل على الثبات وصلاحيات الاستبيان للتطبيق، والدرجة الكلية كانت عالية جدا ،إذ بلغت 0.94 تؤكد قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة.

● **الثبات بتقنية حذف العبارة: الجدول(29):** تحليل ثبات استبيان إستراتيجيات مواجهة لعنف المدرسي بتقنية حذف الفقرة.

إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	رقم الفقرة	متوسط الاستبيان عند حذف الفقرة	تباين الاستبيان عند حذف الفقرة	معامل الارتباط الصحيح بعد حذف الفقرة	قيم α بعد حذف الفقرة
بعد إستراتيجيات	1	138.28	261.01	.520	**.7390**

موجهة للأسرة	3	38.331	263.05	.420	**.7390**
	5	38.731	260.35	.290	**.9390**
	7	38.721	248.22	.520.	**.6390**
	9	38.631	256.82	.530	**.2490**
	11	38.391	254.97	.670	**.6390**
	13	38.351	249.00	.810	**.2490**
	15	38.561	254.38	.550	**.5390**
	17	38.391	262.89	.160	**.7930**
	19	39.411	253.16	.880	**.4490**
	21	38.221	257.71	.320	**.9390**
	23	38.291	263.87	.410	**.7390**
	25	38.591	259.44	.370	**.9270**
	27	38.621	258.57	.470	**.6390**
	2	138.13	254.56	.710	**.4490**
بعد إستراتيجي ات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي	4	38.501	250.98	.640	**.4490**
	6	138.80	257.58	.400	**.7390**
	8	38.211	254.30	.630	**.5390**
	10	38.861	254.38	.520	**.6390**
	21	38.741	255.69	.540	**.6390**
	14	38.231	249.88	.690	**.4490**
	16	38.461	260.23	.460.	**.6390**
	18	39.491	261.49	.240	**.0490**
	20	38.691	258.59	.390	**.7390**
	22	38.561	259.71	.480	**.6390**
	24	138.56	250.94	.610	**.5390**
	26	138.20	256.22	.640	**.5390**
	28	38.491	254.36	.690	**.4390**
	29	38.611	255.98	.670	**.5390**
	03	38.081	260.30	.490	**.6390**
	13	37.941	258.35	.650	**.5390**
	32	138.40	257.85	0.57	**0.942**

العمود الأول يوضح متوسط المقياس عند حذف العبارة والعمود الثاني يوضح تباين المقياس عند حذف العبارة والعمود الثالث يوضح معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والعمود الرابع يوضح قيمة معامل كرونباخ ألفا عند حذف العبارة، إذا ازداد "معامل كرونباخ ألفا" عند حذف العبارة يضعف المقياس، أي أن حذف هذه العبارة يؤدي إلى زيادة الثبات وبالتالي تستبعد للمحافظة على ثبات الأداة.

نلاحظ من خلال الجدول(29) الذي استعملنا من خلاله تقنية حذف العبارة للتأكد من ثبات الاستبيان ، أن استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي عند حذف كل فقرة من فقراته، كما أن معامل الثبات α لم يتأثر من حذف أية فقرة، وحافظ الاستبيان على معامل ثبات عال.

ومن خلال هذه النتائج المتوصل إليها بعد استعمال تقنية الحذف، تبقى الفقرات تمثل استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي ولا نحذف أية فقرة ،وبعد تميز الاستبيان بالثبات العالي من خلال التجزئة النصفية ومعامل الثبات كرونباخ α، وتحليل الثبات بتقنية حذف عبارة، يمكن اعتبار الاستبيان ثابت ويصلح للتطبيق في دراستنا.

وكخلاصة احتوى هذا الفصل على الخطوات العملية المتبعة في بناء استبيان مظاهر العنف المدرسي بأبعاده (العنف نحو الذات، والعنف نحو الآخرين ، والعنف نحو الممتلكات)، والخصائص السيكوميترية (الصدق ، والثبات) لمقاييس أسباب العنف المدرسي بأبعاده الأربع(أسباب أسرية، وأسباب البيئة المدرسية، وأسباب جماعة الرفاق وأسباب ، وسائل الإعلام)، وكذلك استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي ببعديه (إستراتيجيات موجهة نحو البيئة الأسرية ،وإستراتيجيات موجهة نحو البيئة المدرسية).

ثانيا: الدراسة الأساسية

ـ تمهيد

4. 2. 1- منهج الدراسة

4. 2 .2 - مكان وزمان الدراسة الأساسية

4. 2 .3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4. 2 .4- حجم عينة الدراسة الأساسية

4 . 2 .5- خصائص عينة الدراسة الأساسية

أ . حسب وظيفة العمل

ب . حسب الأقدمية في التعليم

ت . حسب مكان العمل

4 . 2 . 6 - أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية

أ . استبيان مظاهر العنف المدرسي

ب . استبيان أسباب العنف المدرسي

ت . إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي

4 .2 . 7 - ظروف إجراء الدراسة الأساسية

4 . 2 . 8 الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل نتائج

التكرارات و النسب المئوية.

المتوسطات الحسابية

الانحرافات المعيارية.

معامل ارتباط بيرسون.

معامل ثبات ألفا كرو نباخ للوقوف على مدى ثبات محاور أداة الدراسة

اختبار "ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات

تحليل التباين الأحادي (one- way anova) للمقارنة.

وتمت كل هذه العمليات ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS20

تمهيد:

يهتم الباحث في هذا الفصل بعرض المنهج المتبع في الدراسة الأساسية للبحث الحالي والإطار الزماني والمكاني لها والمراحل المتبعة أثناء تطبيق أدوات البحث ميدانياً، بالإضافة إلى مميزات الأفراد المعنيين بالدراسة الذين يمثلون عينة البحث التي سحبها الباحث من المجتمع المتمثل في فئة أعضاء الطاقم التربوي (مدير،و أستاذ، ومستشار التربية) ومواصفاتها،

مستخدماً في ذلك الإحصاء الوصفي الذي يهتم بتنظيم البيانات، وعرضها منظمة في جداول بطريقة إحصائية رياضية رقمية، متبوعة بتعاليق موجزة حول كل مفهوم مقدم من طرف الباحث، حيث يلقي فيها الضوء على طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وعرض طريقة إعداد أدوات القياس في صورتها النهائية وطريقة تصحيح هذه الأدوات(استبيان مظاهرو أسباب العنف المدرسي لدى التلاميذ، وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي)ثم يلي التعريف بأدوات الدراسة الميدانية، وأبعادها الفرعية، وطريقة تقدير استجابات أفراد عينة البحث عليها، ليتمكن من انتقاء الأساليب الإحصائية الاستدلالية للكشف والاستدلال على المجتمع اعتمادا على ما توفر من بيانات لدى الباحث خاصة بعينة البحث الحالي.

4 ـ 2 ـ 1 ـ منهج الدراسة:

إن تحديد طبيعة المشكلة المدروسة وأبعادها وسبر أغوارها لا يأتي إلا عن طريق منهج علمي سليم، هذا الأخير الذي يعتبر طريق منظم يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق العلمي(بوحناش ، 2000: 146)، وهو السبيل والكيفية المنظمة التي سترسم لها جملة من المبادئ والقواعد (إخلاص ،وحسين، 2000: 83)، فالمنهج المستخدم في حل مشاكل البحث ذات أهمية بالغة، ذلك لأن استخدام المناهج الخاطئة لا توصلنا إلى حل صحيح إلا بالمصادفة وفي بحثنا قد اخترنا المنهج الوصفي هو المنهج الملائم للدراسة الحاليق والذي يعتمد أولا على طبيعة المشكلة وتماشيا مع طبيعة هذه الدراسة، والتي نبحث في مظاهر وأسباب العنف المدرسي واستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر الطاقم التربوي باعتباره أنسب منهج لهذه الدراسات .

وانطلاقاً من أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد "مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي، وإستراتجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي" ، فسيتم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يعتمد إلى استقصاء مظاهر الظاهرة وتحليلها.

4ـ 2 ـ 2 ـ مجالات الدراسة أو حدود الدراسة:

أ ـ الحدود الزمانية والمكانية للدراسة : حدود الدراسة كما يراها محمد عبد الفتاح الصرفي هي ذلك الإطار الذي يسير بداخل الباحث ، أي مجموعة المتغيرات التي سوف يتم معالجتها خلال البحث وهذه المتغيرات يجب أن يتم تحديدها بشكل قاطع لأن عدم التحديد يجعل الباحث يفقد السيطرة تماما على بحثه. (الصرفي،2001: 86)

ويقسم صالح بن حمد العساف حدود الدراسة إلى ثلاثة حدود:

-موضوعية: وتعني الجوانب التي يتضمنها البحث.

-زمانية: وتعني المدة التي يغطيها البحث.

-مكانية: وتعني المجال المكاني للبحث سواء كان قرية أو مدينة أو دولة أو غيرها يمكن إضافة الحدود البشرية وتعني العينة المحددة لإجراء الدراسة. (العساف،2010: 65)

لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية هي المجال المكاني والمجال البشري والمجال الزماني.

ب ــ المجال المكاني: يقصد بالمجال المكاني " النطاق المكاني لإجراء الدراسة" .(شفيق،2001: 211) تم إجراء الدراسة الميدانية بمتوسطات لولاية مستغانم (متوسطة أجريت الدراسة الأساسية بعدة متوسطات متباعدة نسبيا تقع بولاية مستغانم، وقد تم اختيار هذه المقاطعات بطريقة عشوائية.

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من يوم 05 أفريل2016إلى غاية يوم 25 ماي 2016،إذ خصص الباحث هذه الفترة لتوزيع واسترجاع أدوات الدراسة من مدراء،أساتذة ومستشاري التربية في النهاية عينة الدراسة الأساسية.

4ـ 2 ـ 3 ـ مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

يرى (السيد،1979: 412) أن دراسة أي مجتمع عن طريق عينة ممثلة له تمثيلا صادقا تعني دراسة المجتمع الأصلي، وعليه فإن النتائج المشتقات من الأفراد الذين شملتهم العينة المدروسة يمكن أن تعمم على أفراد المجتمع الأصلي للدراسة ،يهتم في البحث الحالي بدراسة مظاهر العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وإستراتيجي ات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي(مدراء، و أساتذة،و مستشاري التربية) بولاية مستغانم ،وبالضبط بعض متوسطات التعليم المتوسط بولاية مستغانم تم إجراء البحث على عينة من أعضاء الطاقم التربوي يختلفون باختلاف وظائفهم، سنوات الأقدمية في التعليم عندهم.

جدول (30): مجتمع البحث الأصلي حسب الوظيفة.

الوظيفة	المدراء	الأساتذة	مستشاري التربية	المجموع
المجموع	106	2946	81	3133

أخدنا باقتراح عدد من المنظرين الذين يرون أن حجم العينة يكون حسب الجدول التالي:

الجدول (31): حجم عينة البحث في الدراسات النظرية.

أسلوب البحث	حجم المجتمع	عدد أفراد العينة
البحث الوصفي	مجتمع صغير نسبيا (بضع مئات)	20% من أفراد المجتمع الصغير
	مجتمع متوسط (بضعة ألاف)	10% من أفراد المجتمع المتوسط
	مجتمع كبير (عشرة ألاف)	05% من أفراد المجتمع الكبير

(سامي ملحم، 130:1999) (نقلا عن مسعود محمد، 157:2016)

مجتمع دراستنا متوسط نسبيا (بضعة آلاف)، تم تحديد عينة البحث وهي عينة عشوائية من أعضاء الطاقم التربوي (مجتمع البحث)، وسحبت من مجتمع البحث بنسبة 10% أي 3133 مضرب في 10 قسمة 100 والناتج هو 313 كأدنى حجم عينة مطلوب في حين كانت عينتا 421 فردا وتعتبر ممثلة لمجتمع البحث.

أ ـ طريقة حساب حجم العينة:

أقل حجم عينة يعطى من المعادلة التالية:نقلا عن(مسعودي:2015) **(سناء إبراهيم، 24:2013)**

$$n = \frac{N}{N\alpha^2 + 1}$$

حيث أن:

N هو مجتمع الدراسة

α مستوى الدلالة

n هو أقل حجم عينة

مجتمع الدراسة الحالية (عينة طبقية) تكون من 106فردا من عينة المدراء و 81 فردا من عينة الأساتذة و2946 فردا من عينة الأساتذة ومنه يمكن استنتاج أقل حجم عينة كما يلي:

- عينة المدراء:

$$n = \frac{106}{1+0.0025\times106}$$

بالضرب والجمع والقسمة نحصل على **n =84**

أقل حجم عينة يمكن استخدامه هو 84 وقد استخدمنا في دراستنا عينة قوامها 73 فردا وهي تقترب من العينة المطلوبة وهي كافية لتمثيل المجتمع.

- عينة مستشاري التربية:

$$n = \frac{81}{1+0.0025\times 81}$$

بالضرب والجمع والقسمة نحصل على **n =67**

أقل حجم عينة يمكن استخدامه هو 67 وقد استخدمنا في دراستنا عينة قوامها 57 فردا و وهي تقترب من العينة المطلوبة وهي كافية لتمثيل المجتمع: عينة الأساتذة :

$$n = \frac{2946}{1+0.0025\times 2946}$$

بالضرب والجمع والقسمة نحصل على **n =352**

أقل حجم عينة يمكن استخدامه هو 352 وقد استخدمنا في دراستنا عينة قوامها 291 فردا و وهي تقترب من العينة المطلوبة وهي كافية لتمثيل المجتمع.

4 ـ 2 ـ 4 ـ حجم عينة الدراسة الأساسية:

تم توزيع 530 استمارة واسترجاع 480، نظرا لضياعها من قبل المدراء ، الأساتذة والمستشارين، أضطر الباحث في النهاية على الإبقاء فقط على 421 فرداً(73 فردا من عينة المدراء و 291 فردا من عينة الأساتذة و 57 فردا من عينة مستشاري التربية)،أي تم إلغاء 59استمارة(11استمارة بالنسبة للمدراء، 40 استمارة بالنسبة للأساتذة و8استمارات بالنسبة لمستشاري التربية) لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه، كملء الاستبيان من طرف بعض أفراد العينة بوضع أكثر من اختيار واحد لأكثر من فقرة، أو عدم إكمال البعض الآخر لملء الاستبيان بترك فقرات منه دون إجابة،رغم شرح الباحث لتعليمة وكيفية الإجابة على فقرات الاستبيان، تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية، وهي نفس الطريقة التي سحب بها أفراد عينة البحث الاستطلاعية.

يقيم أفراد عينة البحث الأساسية بمناطق مختلفة بولاية مستغانم تقريبا لهم نفس الظروف المهنية والاجتماعية، بصفة عامة فهم بذلك يمثلون مجتمع البحث في هذه الدراسة،وقد قدم الباحث خصائص عينة

البحث بالتفصيل تحت عنوان مميزات عينة الدراسة الأساسية بالجداول التكرارية كما هو وارد في الصفحات الموالية.

4 ـ 2 ـ5 ـ خصائص عينة الدراسة الأساسية:

سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية متكونة من 421 فردا من متوسطات لولاية مستغانم.

أ ـ حسب الأقدمية في التعليم (مدة سنوات التدريس):

الجدول (32): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية في التعليم.

الأقدمية في التعليم		7 سنوات أو أقل	من 8 إلى 15 سنة	أكثر من 15سنة	المجموع
المدراء	ذكور	00	31	39	70
	إناث	00	03	00	03
	مجموع	00	33	39	73
الأساتذة	ذكور	32	64	34	130
	إناث	64	70	27	161
	مجموع	96	134	61	291
مستشاري التربية	ذكور	12	24	19	55
	إناث	01	01	00	02
	مجموع	13	25	19	57
العدد	ذكور	44	119	92	255
	إناث	65	74	27	166
	مجموع	109	193	119	421
النسبة المئوية ٪		% 25.89	% 45.84	%28.27	%100

يتضح من الجدول رقم(32) أن غالبية أفراد عينة الدراسة الأساسية تتراوح مدة الأقدمية عندهم من 8 سنوات إلى 15 سنة فأكثر أي ما نسبته أكثر من 45.84 % تقريبا، بالمقابل نجد أن أفراد عينة التي أقدميتهم من 1 إلى 7 سنوات بلغت نسبتهم 25.88 % وبلغت نسبة أفراد العينة التي أقدميتهم أكثر من 15 سنة 28.27%.

4- 2 ـ 6 ـ أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية:

أ ـ استبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجيات مواجهته: أداة الدراسة استبيان تكون من عدد من الفقرات تشمل مظاهر العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي، وقد بلغ عدد فقرات مظاهر العنف المدرسي 21 فقرة، 39 فقرة بالنسبة لأسباب العنف المدرسي، و32 فقرة بالنسبة للإستراتيجية،وقد تم استخدام تدرج خماسي وفق سلم ليكرت اشتمل على خمس مستويات (موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماما) ، بالنسبة للمظاهر العنف المدرسي موزعة على ثلاثة أبعاد،أما الأسباب موزعة على أربعة أبعاد، والإستراتيجيات موزعة على بعدين.

- **طريقة تصحيح استبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجيات مواجهته:**

أ) عدد فقرات استبيان مظاهر العنف المدرسي يشمل 21فقرة، بخمس اختيارات متفاوتة الدرجة لكل فقرة، من أكثر عنفا كبيرة جدا (موافق تماما) إلى أقل عنفا (غير موافق تماما) فالفرد الذي يضع العلامة (✓) مقابل الخانة موافق تماما يأخذ **5** درجات.

ومقابل الخانة موافق يأخذ **4** درجات.

ومقابل الخانة محايد يأخذ **3** درجات.

ومقابل الخانة غير موافق يأخذ **2** درجتين.

و مقابل الخانة غير موافق تماما يأخذ **1** درجة واحدة.

. توضيح مقياس ليكرت الخماسي:

بما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقا) مقياس ترتيبي والأرقام التي تدخل في البرنامج تعبر عن الأوزان وهي (موافق بشدة =5، موافق =4، محايد =3، غير موافق =2، غير موافق إطلاقا = 1)،ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم ذلك بحساب طول الفترة (الفئة) أولا وهي في مثالنا هذا عبارة عن حاصل قسمة 4 على 5 حيث 4 تمثل عدد المسافات (من1 إلى 2 مسافة أولى، ومن 2 إلى 3 مسافة ثانية ومن 3 إلى 4 مسافة ثالثة ومن 4 إلى 5 مسافة رابعة)، 5 تمثل عدد الاختيارات وعند قسمة 4على 5 ينتج طول الفترة أو الفئة يساوي 0.80 ويصبح التوزيع حسب الشكل (2):

- من[1 – 1.79] منخفض جدا.
- [1.80 .2.59] منخفض.
- [2.60 . 3.39] متوسط.
- [3.40. 4.19] مرتفع.

- [4.20 – 5] مرتفع جدا. (وليد عبد الرحمن،2009: 27)

● كما يوجد طريقة ثانية وهي كالآتي:

1 . حساب المدى = الحد الأعلى – الحد الأدنى = 105- 21= 84

2 - عدد الفئات =5

ومنه 3 . طول الفئة = المدى /عدد الفئات = 84/ 5 = 17

ومنه الفئات كالآتي بالنسبة للمجموع:

1- [21 – 38[، [38 ـ 55[، [55، 72[، [72 ، 89[، [89 ،106[.

لتقدير مظاهر العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (المدراء،و الأساتذة،و مستشاري التربية) نتبع نفس الخطوات السابقة.

4 ـ 2 ـ 7 ـ إجراء الدراسة الأساسية: بما أن الدراسة الأساسية أجريت بعدد من المتوسطات فقد كان الباحث يجد صعوبة في استرجاع الاستبيانات، وقد تميزت هذه الدراسة بطول مدة التطبيق، طول هذه المدة راجع لكون الكثير من المديرين والأساتذة والمستشارين لم يرجعوا الاستبيانات الموزعة عليهم إلا بعد الإلحاح والتنقل إلى مقر عملهم من طرف الباحث بمساعدة زملاء المهنة (مشرفي التربية)، وكذلك لتباعد المتوسطات عن بعضها البعض، وأضطر الباحث في بعض الأحيان إلى صرف يوم كامل من زمن البحث للانتقال إليها ليعيدها أو يوزع استبيانات بدل الضائعة.

أ ـ متغيرات الدراسة : تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

● المتغيرات المستقلة:

▪ الوظيفة: وله ثلاث مستويات (المدراء، الأساتذة ومستشاري التربية).

▪ الأقدمية في العمل: وله ثلاثة مستويات (من 1إلى 7 سنوات، من 8 إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

● المتغير التابع: ويتمثل في استجابات أفراد العينة (المدراء، و الأساتذة، ومستشاري التربية) في مجالات استبيان أداة الدراسة من مظاهر العنف المدرسي وأسبابه وإستراتيجيات مواجهته.

4 ـ 2 ـ 8 ـ الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج: يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنها تساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات لمزيد من الدقة(محمد زيات عمر،1986: 318)،إن طبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب التي يستعملها الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من المؤشرات والأساليب والاختبارات الإحصائية من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها، والإجابة على أسئلة الدراسة، اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية، وذلك على النحو التالي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معاملات الارتباط بيرسون وسيبرمان لحساب صدق وثبات المقياس.
- معامل ثبات ألفا كرو نباخ للوقوف على مدى ثبات محاور أداة الدراسة.
- اختبار "ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه **(one- way anova)** للمقارنة بين المجموعات.

وتمت كل هذه العمليات ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS 20.

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

أولا : الدراسة الاستطلاعية.

ـ تمهيد

4 ـ 1.1 ـ تعريف الدراسة الاستطلاعية

5 ـ 1 . 2 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية

4 ـ1 . 3 ـ مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية

4 ـ 1 ـ 4 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية

أ . حجم عينة الدراسة الاستطلاعية

ب . خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية

4 ـ 1. 5 ـ الخطوات المتبعة لبناء استبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر الطاقم التربوي

4 ـ1 ـ 6. الخصائص السيكومترية لاستبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر الطاقم التربوي.

أ . الصدق ● صدق المحكمين● الاتساق الداخلي● الصدق التمييزي

ب . الثبات

- **طريقة التجزئة النصفية**
- **طريقة معامل الثبات كرونباخ**
- **●الثبات بحذف العبارة**

تمهيد:

يحتاج العلوم الإنسانية والاجتماعية في دراستها إلى الجمع بين محورين أساسين هما : الجانب النظري لموضوع الدراسة، والمعطى الواقعي الذي تمثل في الجانب الميداني الذي يقوم به الباحث.

ونظرا لأن الدراسة النظرية وحدها غير كافية للتمكن من الكشف عن المتعلقة بالموضوع المدروس ، فإنه من الضروري القيام بالدراسة الميدانية لأنها من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها الباحث لجمع البيانات من الواقع والميدان، وذلك بشرط إتباع طريقة منهجية واضحة، واختيار عينة ممثلة للمجتمع من أجل تطبيق الأدوات المناسبة عليها بعد التحقق من خصائصها السيكومترية للوصول إلى النتائج الدقيقة.

4 ـ 1 ـ 1 ـ الدراسة الاستطلاعية:

هي خطوة ضرورية،وهامة وتعتبر البوابة التي ينطلق منها الباحث وتساهم في التعرف على الميدان الذي يجري فيه البحث، كما تعطينا الصورة الأولية لمضمون البحث، وكذلك تعرفنا على عينة وخطة البحث، وتعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسا جوهريا لبناء البحث كله.(محي الدين،1995: 199).

4 . 1 . 2 ـ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث في النقاط التالية:

-التأكد من التصميم العام للبحث، وتجريب أدوات الدراسة؛

-التدريب على استخدام الأدوات الإحصائية المستعملة في الدراسة؛

-التعرف على معوقات وأخطاء الدراسة التي تحول دون الإجراء الجيد للدراسة؛

-التعرف على صعوبات الميدان؛

-التأكد من مدى صحة صياغة الفرضيات ودقتها قبل الشروع في الدراسة الأساسية؛

-التأكد من مدى صلاحية أدوات القياس المستعملة من خلال فحص الخصائص السيكومترية لها وملاءمتها للدراسة

-التعرف على مجتمع الدراسة.

4 ـ 1 ـ 3 ــ مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية من 2015/10/28 إلى2015/12/09 بالمتوسطات التالية . جدول (04) يمثل المتوسطات التي أجريت فيها الدراسة الاستطلاعية.

اسم المؤسسة	تاريخ إجراء الدراسة فيها
متوسطة محمد بوضياف نكمارية	**2015/10/28**
متوسطة بن فضة محمد أولاد بوغالم	**2015/11/11**
متوسطة محمد قاضي سيدي لخضر	**2015/11/18**
متوسطة حمودي عبد القادر سيدي لخضر	**2015/11/18**
متوسطة محمد الجبلي بسيدي علي	**2015/12/09**

4 ـ 1 ـ 4 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية:

- **حجم عينة الدراسة الاستطلاعية:**

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 115 مديرا، ومستشارا، وأستاذا من مجموع130، وذلك بسبب إلغاء 15 استمارة لعدم مطابقة ملأ الاستبيان للتعليمة ،وذلك بوضع أكثر من اختيار واحد في أكثر من فقرة،أو لعدم إكمال ملئ الاستبيان رغم شرح الباحث لكيفية الإجابة على أسئلة الاستبيان بإعطاء مثال عن ذلك، يمثلون بذلك عينة الدراسة الأساسية التي بدورها تمثل مجتمع البحث في هذه الدراسة.

- **خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:** يوضح الجدول رقم(05)أدناه مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية: الوظيفة، والأقدمية في العمل:

الوظيفة	الأقدمية في العمل			
	أقل من 07 سنوات	08 إلى 15 سنة	أكثر من 15 سنة	المجموع
المدراء	00	05	04	09
الأساتذة	27	42	23	92
مستشاري التربية	04	04	06	14
المجموع	31	51	33	115

4ـ 1 ـ 5 ـ الخطوات المتبعة لبناء استبيان مظاهر العنف المدرسي وأسبابه وإستراتيجية مواجهته:

استخدم الباحث مجموعة من الأسئلة المفتوحة موجهة لبعض الأساتذة والمدراء مستشاري التربية منها :

س 1: ما هي مظاهر العنف المدرسي الأكثر انتشار ا بين صفوف تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظرك؟

س2: ما هي أسباب العنف المدرسي عند التلاميذ من وجهة نظرك؟

س3: ما أبرز المقترحات التي تراها مناسبة لأجل للوقاية من العنف داخل المتوسطات من وجهة نظرك؟

س4: أذكر بعض الاقتراحات تساعد على معالجة مشكلة العنف المدرسي داخل المتوسطات من وجهة نظرك؟

. طلب من أفراد العينة الإجابة عن الأسئلة المفتوحة من أجل بناء تكوين، وتصميم استمارة حول مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجية مواجهته.

وقد قام الباحث بتصميمها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات وذلك وفقا للخطوات الآتية:

– مراجعة الأدب النظري المتعلق بالعنف المدرسي مظاهره وأسبابه؛

– مراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في العنف المدرسي مظاهره وأسبابه منها دراسة خالدي (2007)،دراسةالعثامنة(2003)،دراسةالنيرب(2008)،دراسة بركات(2009)،دراسة محمد(2011)، دراسة غياث،دراسة حمادنة(2014)،دراسة الحوتي، دراسة لائد(1994) .

وقد تكونت أداة الدراسة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: ويشمل المعلومات عن المدير،و الأستاذ ومستشار التربية الذي قام بتعبئة الاستمارة.

الجزء الثاني: واشتمل على(92)فقرة موزعة على9مجالات(3مجالات لمظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الطاقم التربوي)، و4 مجالات لأسباب العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي.

(02) مجالين لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

. رتبت فقرات الاستبيان بصورتها النهائية لتحديد مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر الطاقم التربوي، وتحديد الإستراتيجيات لمواجهة العنف المدرسي بحيث يجيب عنها المدير و الأستاذ ومستشار التربية.

ويتم الاستجابة عن هذه الفقرات من خلال ميزان ليكرت الخماسي يبدأ بموافق جدا ،وتعطى(5) ثم موافق وتعطى(4) ثم محايد وتعطى(3)،ثم غير موافق وتعطى درجتين وينتهي بغير موافق إطلاقا وتعطي درجة واحدة فقط.

تشير الدرجة المرتفعة للاستمارة الأولى على أن تلك المظاهر هي المظاهر المنتشرة كثيرا، أما بالنسبة للاستمارة الثانية، وتخص أسباب العنف المدرسي فإن الدرجة المرتفعة تدل على أن هي الأسباب المؤدية للعنف المدرسي، أما بالنسبة للإستراتجيات فإن الدرجة المرتفعة تدل على أنها الأكثر حلا للحد من العنف المدرسي والتقليل من حدوثه.

ويشمل الاستبيان الأبعاد السبعة المذكورة السابقة والخاصة بالمظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وبعدين للإستراتيجيات.

بعد كتابة تعليمة الاستبيان وفقراته تم عرضه على عينة من أساتذة اللغة العربية قصد التصحيح اللغوي لضبطها نهائيا.

4 ـ 1 ـ6 ـ الخصائص السيكومترية لاستبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وإستراتيجي ات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، أساتذة، مستشاري التربية):

أ ـ الصدق :

ويقصد به الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها. (ملحم،2001: 270)

ويشير الصدق كذلك إلى: "مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه".(مقدم،2003: 146)

- **صدق المحكمين:** اعتمد الباحث في هذه الدراسة على طريقة صدق المحكمين ،حيث قام بعرض الاستيان في صورتها الأولى على سبعة(07)محكمين من ذوي الخبرة في مجال العلوم التربية والاجتماعية،حيث طُلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح العبارات ومدى انتمائها للمحاور التي تنتمي إليها، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وكذلك إضافة أو تعديل أي عبارة من العبارات.

وبناءا على الملاحظات المقدمة من طرف المحكمين كما هو مبين في الملحق رقم(01)قام الباحث بالتغييرات والتعديلات الآتية:

أولا: معلومات شخصية:

اتفقت آراء أغلب الأساتذة المحكمين على تغيير المعلومات الشخصية حيث تم تعديل وفقا لما يخدم البحث الحالي حسب الجدول الآتي.

الجدول (06): المعلومات الشخصية قبل وبعد التحكيم

من خلال هذا الجدول يلاحظ أنه تم استبدال مصطلح الخبرة المهنية بمتغير الأقدمية في التعليم وتقسيمه كما هو موضح أعلاه أي بالتعديل في سلم سنوات الأقدمية في التعليم، وتم الإبقاء على متغيري الجنس ، والوظيفة دون حذف أو زيادة.

ثانيا: فقرات استبيان مظاهر العنف المدرسي، وأسبابه:

. **الفقرات الملغاة:** الجدول رقم (07) فقرات مظاهر العنف المدرسي، وأسبابه، وإستراتيجية مواجهته الملغاة والمعدلة حسب أراء المحكمين.

الرقم	الفقرة	التعديل
01	الترخيص للإمام من أجل القيام بدروس لمساعدة المدرسة في تحقيق رسالتها.	تم حذفها
02	دعوة الأولياء لتنظيم النسل من أجل الاهتمام والعناية بالأطفال أكثر.	تم حذفها
03	حث الأولياء على تنظيم النسل من أجل الاهتمام والعناية بالأطفال أكثر.	حث الأولياء على تنظيم النسل من أجل عناية أكثر بأولادهم.

الجدول رقم (08) : الفقرات المعدلة قبل وبعد التحكيم مع التدعيم بالسبب

قبل التحكيم		بعد التحكيم		السبب
الرقم	الفقرة	الرقم	الفقرة	
3	يهمل تلميذ واجباته غير مبالي بعواقب ذلك	8	يهمل التلميذ واجباته غير مبال بعواقب ذلك	تصحيح (لغوي)
5	يقذف زملائه بالأشياء التي بيده	5	يقذف زملاءه بالأشياء التي بيده	تصحيح إملائي
26	قلة أماكن المجهزة للترويح وممارسة الأنشطة الرياضية	26	قلة الأماكن المجهزة للترويح وممارسة الأنشطة الرياضية	تصحيح إملائي
10	حث الأولياء على استعانة بالآخرين من أهل وأحباب في حل مشكلات الأبناء عند الضرورة.	28	. حث الأولياء على الاستعانة بالآخرين من أهل وأحباب في حل مشكلات الأبناء عند الضرورة.	تصحيح إملائي

ج- نتائج قبول الأبعاد و ترتيب العبارات:

تم قبول أبعاد الاستبيان بعد الإطلاع على التعاريف الإجرائية للبحث من طرف المحكمين، ورتبت فقراته، كما أنه تم إلغاء أربع فقرات، وصار الاستبيان يضم في صيغته النهائية 21 فقرة موزعة على الأبعاد الثلاثة لاستبيان مظاهر العنف مرتبة كما في الجدول التالي:

الجدول (08): توزيع فقرات استبيان مظاهر العنف المدرسي حسب الأبعاد بعد التحكيم.

البعد	أرقام فقراته	المجموع
العنف الموجه نحو الذات	1-4-7-10-13-16-19	07
العنف الموجه نحو الآخرين	2-5-08-11-14-17-20-	07
العنف الموجه نحو الممتلكات (ممتلكات المؤسسة والموظفين)	3-6-09-12-15-18- 21	07

الجدول (09): توزيع فقرات استبيان أسباب العنف المدرسي حسب الأبعاد بعد التحكيم :

البعد	أرقام فقراته	المجموع
أسباب أسرية	**1-5-9-13-17-21-25-29-33-37**	**10**
أسباب جماعة الرفاق	**2-6-10-14-18-22-26-30-34-38**	**10**
أسباب البيئة الأسرية	**3-7-11-15-19-23-.27-31-35-39**	**10**
أسباب وسائل الإعلام	**4-8-12-16-20-24-28-32-36**	**09**

الجدول (10): توزيع فقرات استبيان إستراتيجية مواجهة العنف المدرسي حسب الأبعاد بعد التحكيم.

البعد	أرقام فقراته	المجموع
إستراتيجيات موجهة نحو أولياء الأمور (البيئة الأسرية)	1-3-5-7-9-11-13-15-17-19-21- 23-25-27	14
إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي (البيئة المدرسية)	2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22- 24-26-28-29-30-31-32-	18

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون،قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين في تعديل الصياغة، أو حذف بعض العبارات أو إضافة عبارات جديدة.

● **الاتساق الداخلي:**

تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان مظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، وأساتذة،ومستشاري التربية) باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط(بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان، والدرجة الكلية، وكذا حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (11): مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي.

رقم الفقرة	العوامل			الدرجة الكلية
	1	2	3	
1	0.711**			0.631**
2	0.644**			0.568**
3	0.745**			0.760**
8	0.767**			0.705**
9	0.656**			0.522**
15	0.819**			0.824**
16	0.942**			0.789
4		0.881**		0.861**
5		0.852**		0.823**
10		0.830**		0.870**
11		0.432**		0.292**
12		0.662**		0.615**
17		0.830**		0.851**
18		0.814**		0.792**
6			0.821**	0.836**

7			**0.501	**0.452
13			**0.596	**0.524
14			**0.863	**0.843
19			**0.896	**0.879
20			**0.931	**0.902
21			**0.840	**0.786
الدرجة الكلية	**0.942	**0.961	**0.958	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى (α=0.01)،و يتضح من الجدول (11) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ما بين (0.292 و 0.902)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الذي تندرج تحته ما بين (0.432 و 0.931)،وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان وأصغر من قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان، والتي تراوحت ما بين (0.942 و 0.961) معاملات الارتباط المتوصل إليها عالية تؤكد وجود اتساق بين الفقرات والعامل الذي تندرج تحته والدرجة الكلية.

الجدول(12): مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي.

العامل	العنف نحو الذات	العنف نحو الآخرين	العنف نحو الممتلكات	الدرجة الكلية
العنف نحو الذات		**0.860**	**0.848**	**0.942**
العنف نحو الآخرين	**0.860**		**0.886**	**0.961**
العنف نحو الممتلكات	**0.848**	**0.886**		**0.958**
الدرجة الكلية	**0.942**	**0.961**	**0.958**	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى 0.01 ،ويتضح من الجدول (12) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عامل وعامل ما بين (0.848 و0.886)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية ما بين (0.942 و 0.961)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل عامل بعامل.

من خلال نتائج صدق المحكمين والاتساق الداخلي يمكن اعتبار الاستبيان صادقا واعتماده كاستبيان يقيس مظاهر العنف المدرسي لدى التلاميذ في التعليم المتوسط.

● **الصدق التمييزي:** يسمى الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية (ومن أجل حساب الصدق التمييزي أو صدق المقارنة الطرفية قمنا بإتباع الخطوات التالية:

- رصد الدرجة الكلية على المقياس لكل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.
- ترتيب مجموع درجات العينة ترتيبا تنازليا.
- أخذ نسبة 27% من الدرجات العليا و27% من الدرجات الدنيا من العينة.
- حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيار لكل مجموعة ثم حساب قيمة **ت** للمجموعتين بتطبيق **(T-test)**

:جدول (13): نتائج تطبيق اختبار (t) المقارنة الطرفية على مقياس مظاهر العنف المدرسي

المقياس	م1	م2	ن-1	ع$_1^2$	ع$_2^2$	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة
بعد العنف نحو الذات	31.65	17.29	30	1.64	18.32	17.72	2.64	دالة
بعد العنف نحو الآخرين	30.77	15.55	30	1.77	34.90	13.69	2.64	دالة
بعد العنف نحو الممتلكات	31.06	15.87	30	3.06	33.41	14.43	2.64	دالة
استبيان مظاهر العنف المدرسي	33.71	31.56	30	1.64	14.52	2.82	264	دالة

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق دالة بالنسبة لكل الأدوات المستخدمة، وهذا يشير إلى أن أدوات الدراسة صادقة ولبنودها القدرة التمييزية لقياس الاختبارات.

2) تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان أسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط

(بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية، وكذا حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

كما يتضح من خلال الجدول(12) التالي: **الجدول (14):** مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلية للأسباب العنف المدرسي.

رقم الفقرة	العوامل				الدرجة الكلية
	1	2	3		
1	**0.524**				**0.321**
2	**0.698**				**0.470**
3	**0.608**				**0.567**
10	**0.553**				**0.460**
11	**0.543**				**0.457**
12	**0.570**				**0.555**
20	**0.698**				**0.470**
21	**0.505**				**0.569**
30	**0.390**				**0.251**
31	**0.342**				**0.439**
4		**0.471**			**0.389**
5		**0.582**			**0.516**
13		**0.360**			**0.244**
14		**0.629**			**0.598**
15		**0.517**			**0.467**
22		**0.493**			**0.414**

**0.451			**0.590		23
**0.380			**0.502		24
**0.427			**0.487		32
**0.439			**0.519		33
**0.203		**0.381			6
**0.215		**0.432			7
**0.637		**0.490			16
**0.220		**0.421			17
**0.417		0.506			25
**0.466		**0.582			26
**0.478		**0.521			27
**0.542		**0.504			34
**0.493		**0.461			35
0.155		**0.350			36
0.168	**0.307				8
**0.564	**0.596				9
**0.357	**0.494				18
0.165	**0.287				19
0.119	**0.297				28
**0.555	**0.558				29
**0.472	**0.611				37
**0.591	**0.666				38

39					**0635**	**0.561**
الدرجة الكلية	**0.845**	**0.833**	**0.808**	**0.793**		

دالة عند مستوى (α=0.01).

يتضح من الجدول (14) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01 ، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ما بين(220 و 0.637)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الذي تندرج تحته ما بين (287و 0.698)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للاستبيان وأصغر من قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان،والتي تراوحت ما بين (0.793 و 845) معاملات الارتباط المتوصل إليها عالية تؤكد وجود اتساق بين الفقرات والعامل الذي تندرج تحته والدرجة الكلية

.جدول(15): مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان أسباب العنف المدرسي.

العامل	أسباب أسرية	أسباب جماعة الرفاق	أسباب البيئة المدرسية	أسباب وسائل الإعلام	الدرجة الكلية
أسباب أسرية		0.657**	0.512	0.579**	**0.845**
أسباب جماعة الرفاق	0.512**		0.594**	0.552**	**0.808**
أسباب البيئة المدرسية	0.657**	0.594**		0.484 **	**0.833**
أسباب وسائل الإعلام	0.579**	0.552**	0.484**		**0.793**
الدرجة الكلية	0.845**	0.808**	0.833**	0.793**	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (15) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عامل وعامل ما بين (0.484 و 0.657)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية ما بين (0.793 و 0.845)، وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل عامل بعامل.

من خلال نتائج صدق المحكمين والاتساق الداخلي يمكن اعتبار الاستبيان صادقا،واعتماده كاستبيان يقيس مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي .

- **الصدق التمييزي:**

الجدول (16): نتائج تطبيق اختبار (t) المقارنة الطرفية على مقياس أسباب العنف المدرسي.

	م1	م2	ن-	$ع_1^2$	$ع_2^2$	قيمة ت	قيمة ت	الدلالة

					1			الجدولية	
بعد الأسباب الأسرية	45.23	33.71	30	4.84	14.52	14.77	2.64	دالة
بعد الأسباب البيئة المدرسية	43.45	32.93	30	4.54	9.12	15.70	2.64	دالة
بعد جماعة الرفاق	36.90	26.35	30	2.76	10.05	16.23	2.64	دالة
بعد وسائل الإعلام	40.29	29.39	30	3.42	3.49	16.52	2.64	دالة
استبيان أسباب العنف المدرسي	161.61	126.52	30	25.98	149.92	14.52	2.64	دالة

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق دالة بالنسبة لكل الأدوات المستخدمة، وهذا يشير إلى أن أدوات الدراسة صادقة ولبنودها القدرة التمييزية لقياس الاختبارات.

3) تم حساب الاتساق الداخلي لاستبيان إستراتجيات مواجهة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، وأساتذة،ومستشاري التربية) باستخدام معامل الارتباط الخطي، وذلك بحساب معاملات ارتباط (بيرسون) بين كل فقرة من فقرات الاستبيان والدرجة الكلية، وكذا حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه، وحساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيان.

الجدول (17): مصفوفة الارتباطات بين الفقرات وأبعادها والدرجة الكلي لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

رقم الفقرة	العامل		الدرجة الكلية
	1	2	
1	**0.526		**0.541
3	**0.545		**0.448
5	**0.321		**.347
7	**0.590		**0.551
9	**0.740		**0.700

**0.570		**0.536	11
**0.832		**0.809	13
**0.584		**0.525	15
**0.233		**0.327	17
**0.703		**0.680	19
**0.385		**0.426	21
**0.441		**0.485	23
**0.417		**0.491	25
**0.506		**0.515	27
**0.731	**0.686		2
**0.674	**0.654		4
**0.447	**0.472		6
**0.662	**0.688		8
**0.563	**0.591		10
**0.573	**0.630		12
**0.716	**0.714		14
**0.491	**0.536		16
**0.302	**0.350		18
**0.437	**0.489		20
**0.515	**0.565		22
**0.648	**0.640		24
**0.664	**0.649		26
**0.716	**0.711		28
**0.600	**0.607		29
**0.527	**0.477		30

31		**0.602	**0.532
32		**0.727	**0.701
الدرجة الكلية	**0.971**	****0.970**	

** كل الارتباطات دالة عند مستوى (α=0.01)

يتضح من الجدول (17) أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية ما بين(0.233 و 0.832)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل فقرة بالعامل الذي تندرج تحته ما بين(0.321 و0.809)، وأصغر من قيم معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان والتي تراوحت ما بين(0.970 و 0.971) معاملات الارتباط المتوصل إليها عالية تؤكد وجود اتساق بين الفقرات والعامل الذي تندرج تحته والدرجة الكلية.

جدول(18): مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل والدرجة الكلية لاستبيان لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

العامل	إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)	إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي	الدرجة الكلية
إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)		**0.884	****0.971**

إستراتجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي	0.884**		**0.970**
الدرجة الكلية	0.971**	0.970**	

دالة عند مستوى(α = 0.01)

يتضح من الجدول(18)أن قيم الارتباط التي تم الكشف عنها دالة عند مستوى 0.01، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين كل عامل وعامل ما بين(0.864)، بينما تراوحت قيم معاملات ارتباط كل عامل بالدرجة الكلية ما بين (0.970 و0.971)،وهي قيم أكبر من قيم معاملات ارتباط كل عامل بعامل.

- **الصدق التمييزي: جدول (19):** نتائج تطبيق اختبار ت(t) المقارنة الطرفية على مقياس إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

الأبعاد	م1	م2	ن−1	ع$_1^2$	ع$_2^2$	قيمة ت	قيمة ت الجدولية	الدلالة
استراتيجيات موجهة إلى الأسرة	80.27	62.45	28	3.28	58.19	12.04	2.64	دالة
استراتيجيات موجهة إلى البيئة المدرسية	77.14	63.03	28	3.55	35.53	11.96	2.64	دالة
استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	156.62	126.93	28	13.67	179.28	11.33	2.64	دالة

جدول(20): معامل لصدق مقياس إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي بطريقة المقارنة الطرفية.

الأبعاد	ت المحسوبة	ت الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
إستراتيجيات موجهة إلى الأسرة	12.04	2.64	60	0.01
إستراتيجيات موجهة إلى البيئة المدرسية	11.96	2.64	60	0.01
إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	11.33	2.64	60	0.01

ويتبين من الجدول السابق أن الفروق دالة بالنسبة لكل الأدوات المستخدمة، وهذا يشير إلى أن أدوات الدراسة صادقة ولبنودها القدرة التمييزية لقياس الاختبارات.

من خلال نتائج صدق المحكمين والاتساق الداخلي يمكن اعتبار الاستبيان صادقا،واعتماده كاستبيان يقيس مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (مدراء، أساتذة، مستشاري التربية).

ب ـ الثبات: Reliability

يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أنه يعطي نفسا لنتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة، ويعني "الاتساق والدقة في القياس "(علام، 2000: 131)

ويعرف الثبات كذلك بأنه "دقة المقياس واتساقه" أي أن يحصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو قريبة منها في نفس الاختبار عند تطبيقه أكثر من مرة." (رجاء، 2004: 429)

لإجراء ا ختبار الثبات لأسئلة الاستبيان نستخدم أحد معاملات الثبات مثل معامل" كرونبا خألفا" **Cronbach's Alpha** أو"التجزئة النصفية" **Split–Half**. ومعامل الثبات يأخذ قيما تتراوح بين الصفر والواحد الصحيح، فإذا لم يكن هنا كثبات في البيانات فإن قيمه المعامل تكون مساوية للصفر، وعلى العكس إذا كان هنا كثبات تام تكون قيمة المعامل تساويا لواحد الصحيح. وكلما اقتربت قيمة معامل الثبات من الواحد كان الثبات مرتفعا وكلما اقتربت من الصفر كان الثبات منخفضا .(وليد، 2009: 38)

وللتأكد من الثبات استعملنا طريقة التجزئة النصفية، معامل الثبات كرونباخ

- **طريقة التجزئة النصفية** : طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين وقد تم تصحيح معاملات الارتباطباستخدام معامل ارتباط سيبرمان براون للتصحيح باستعمال معادلة التصحيح =2× ر/1+ر) حيث ر: معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني).

الجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها باستعمال برنامج **SPSS 20.0**

جدول (21): نتائج التجزئة النصفية لأبعاد مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية.

مظاهر العنف المدرسي	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان براون (معامل ثبات)
العنف نحو الذات	07	4 3	0.76	0.84
العنف نحو الآخرين	07	4 3	0.81	0.88

العنف نحو الممتلكات	**07**	**4** **3**	**0.80**	**0.89**
مظاهر العنف المدرسي	**21**	**11** **10**	**0.87**	**0.93**

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين جزئي كل عامل من مظاهر العنف المدرسي كن ينحصر بين 0.76 و 0.81وينحصر معامل الثبات لكل جزء من أجزاء استبيان مظاهر العنف المدرسي بين 0.84 و0.89 ودال على نسبة عالية من الثبات .

أما معامل الارتباط لاستبيان مظاهر العنف المدرسي 0.87 ومعامل الثبات لنصفي الاستبيان الذي بلغ 0.93 دال على النسبة العالية للثبات.

- **طريقة معامل الثبات كرونباخ** : – معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Krombakh): والذي من خلاله يحسب معامل التمييز لكل سؤال وفق الجدول التالي: يمثل المتوسط الحسابي،التباين،معامل التمييز،معامل الثبات لكل بند ومعامل الثبات الكلي ، يسمى معامل ألفا (α)، هذه الطريقة تصلح في الاختبارات التي تحتمل إجابات متعددة مثل الاتجاهات، وفي مثل الاختبارات النفسية والتربوية حيث تكون الإجابات متباينة مثل بدرجة كبيرة جدا، درجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة وضعيفة جدا ودراستنا من هذا النوع. يمكن ملاحظة معامل الثبات لمظاهر العنف المدرسي من خلال **الجدول(21):**

مظاهر العنف المدرسي	ألفا كرونباخ
العنف نحو الذات	**0.85**
العنف نحو الآخرين	**0.87**
العنف نحو الممتلكات	**0.89**
الدرجة الكلية	**0.95**

يتضح من خلال هذه النتائج أن معاملات الثبات لكرونباخ لجميع العوامل كانت عالية تراوحت ما بين 0.85 و 0.89 وتدل على الثبات وصلاحيات الاستبيان للتطبيق، والدرجة الكلية كانت عالية جدا إذ بلغت 0.95 تؤكد قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بتقنية حذف العبارة:** تتم هذه الطريقة بحذف كل فقرة والتأكد بعد ذلك من تباين الاستبيان ومن معامل الارتباط. كيف نستطيع الحكم على العبارة التي تؤدي إلى انخفاض معاملا لثبات أو زيادته؟

يتيح الاختيار (***scale if item deleted***) التحقق من هذا حيث يوضح إلى أي مدى يتحسن معامل الثبات بحذف كل مفردة من المفردات بالتتابع أو العكس النقص في معامل الثبات بحذف مفردة معينة وعليه فالمفردة التي ينقص معامل الثبات بحذفها فهي عبارة جيدة لا يمكن الاستغناء عنها والعبارة التي يزيد معامل الثبات بحذفها يمكن حذفها لأنها تبتعد بنا عن التقدير الحقيقي لسمة موضوع القياس).(**وليد، 2009 :40**)

الجدول(23): تحليل ثبات استبيان مظاهر العنف المدرسي بتقنية حذف الفقرة.

مظاهر العنف المدرسي	رقم الفقرة	متوسط الاستبيان عند حذف الفقرة	تباين الاستبيان عند حذف الفقرة	معامل الارتباط الصحيح بعد حذف الفقرة	قيم α بعد حذف الفقرة
العنف نحو الذات	1	71.29	311.42	0.58	**0.952**
	2	70.74	319.42	0.53	**0.953**
	3	70.78	306.51	0.73	**0.950**
	8	71.14	311.26	0.67	**0.951**
	9	71.17	322.47	|0.48	**0.953**
	15	70.84	307.29	0.80	**0.949**
	16	70.81	309.31	0.76	**0.950**
	4	70.82	300.12	0.84	**0.949**
	5	70.84	304.66	0.80	**0.949**
	10	70.70	304.67	0.85	**0.949**
العنف نحو الآخرين	11	72.00	328.96	0.23	**0.957**
	12	71.51	312.60	0.57	**0.953**
	17	70.73	304.60	0.83	**0.949**
	18	71.13	304.41	0.76	**0.950**
	6	70.76	306.75	0.82	**0.949**
	7	71.79	321.25	0.40	**0.955**
	13	71.63	317.71	0.74	**0.954**
	14	70.83	304.46	0.82	**0.949**
	19	70.66	302.96	0.86	**0.949**
العنف نحو الممتلكات	20	70.60	301.07	0.89	**0.948**
	21	70.87	306.99	0.76	**0.950**

العمود الأول يوضح متوسط المقياس عند حذف العبارة والعمود الثاني يوضح تباين المقياس عند حذف العبارة والعمود الثالث يوضح معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والعمود الرابع يوضح قيمة معامل كرونباخ ألفا عند حذف العبارة، إذا ازداد "معامل كرونباخ ألفا" عند حذف العبارة يضعف المقياس، أي أن حذف هذه العبارة يؤدي إلى زيادة الثبات وبالتالي تستبعد للمحافظة على ثبات الأداة.

نلاحظ من خلال الجدول(23) الذي استعملنا من خلاله تقنية حذف العبارة للتأكد من ثبات الاستبيان أن استبيان مظاهر العنف المدرسي تحصل على تباين ايجابي عند حذف كل فقرة من فقراته، كما أن معامل الثبات α لم يتأثر من حذف أية فقرة، وحافظ الاستبيان على معامل ثبات عال.

ومن خلال هذه النتائج المتوصل إليها بعد استعمال تقنية الحذف، تبقى الفقرات تمثل استبيان مظاهر العنف المدرسي ولا نحذف أية فقرة ، وبعد تميز الاستبيان بالثبات العالي من خلال التجزئة النصفية ومعامل الثبات كرونباخ α، وتحليل الثبات بتقنية حذف عبارة، يمكن اعتبار الاستبيان ثابت ويصلح للتطبيق في دراستنا.

- **طريقة التجزئة النصفية (لإستبيان أسباب العنف المدرسي)** :- طريقة التجزئة النصفية : تم تقسيم المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سيبرمان براون للتصحيح باستعمال معادلة التصحيح = $2\times$ ر/ 1+ر) حيث ر: معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني).

جدول (24): نتائج التجزئة النصفية لأبعاد أسباب العنف المدرسي والدرجة الكلية.

أسباب العنف المدرسي	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان براون (معامل ثبات)
أسباب أسرية	10	5 5	0.54	0.70

أسباب جماعة الرفاق	**10**	**5 5**	**0.45**	**0.62**
أسباب البيئة المدرسية	**10**	**5 5**	**0.31**	**0.47**
أسباب وسائل الإعلام	**9**	**5 4**	**0.24**	**0.37**
أسباب العنف المدرسي		**20 19**	**0.60**	**0.74**

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين جزئي كل عامل من أسباب العنف المدرسي كان ينحصر بين 0.24 و 0.54، وينحصر معامل الثبات لكل جزء من أجزاء استبيان أسباب العنف المدرسي بين 0.37 و 0.70 ودال على نسبة عالية من الثبات ، أما معامل الارتباط لاستبيان أسباب العنف المدرسي0.60 ومعامل الثبات لنصفي الاستبيان الذي بلغ 0.74 دال على النسبة العالية للثبات.

- **طريقة معامل الثبات كرونباخ:**

– معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Kromam): والذي من خلاله يحسب معامل التمييز لكل سؤال وفق الجدول التالي: يمثل المتوسط الحسابي،التباين،معامل التمييز، معامل الثبات لكل بند ومعامل الثبات الكلي.

يسمى معامل ألفا(α)، هذه الطريقة تصلح في الاختبارات التي تحتمل إجابات متعددة مثل الاتجاهات، وفي مثل الاختبارات النفسية والتربوية حيث تكون الإجابات متباينة مثل بدرجة كبيرة جدا، درجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة وضعيفة جدا ودراستنا من هذا النوع. يمكن ملاحظة معامل الثبات لمظاهر العنف المدرسي من خلال الجدول التالي:

الجدول(25): قيم معاملات ثبات استبيان أسباب العنف المدرسي.

أسباب العنف المدرسي	ألفا كرونباخ
أسباب أسرية	0.69
أسباب جماعة الرفاق	0.66
أسباب البيئة المدرسية	0.59

أسباب وسائل الإعلام	0.60
أسباب العنف المدرسي	0.88

يتضح من خلال هذه النتائج أن معاملات الثبات لكرونباخ لجميع العوامل كانت عالية تراوحت ما بين 0.59 و 0.69، وتدل على الثبات وصلاحيات الاستبيان للتطبيق، والدرجة الكلية كانت عالية إذ بلغت 0.88 تؤكد قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة.

- **الثبات بتقنية حذف العبارة:**

الجدول(26): تحليل ثبات استبيان أسباب العنف المدرسي بتقنية حذف الفقرة.

أسباب العنف المدرسي	رقم الفقرة	متوسط الاستبيان عند حذف الفقرة	تباين الاستبيان عند حذف الفقرة	معامل الارتباط الصحيح بعد حذف الفقرة	قيم α بعد حذف الفقرة
أسباب أسرية	1	141.88	214.07	.390	**7680.**
	2	41.411	218.42	270.	**7780.**
	3	41.471	214.58	430.	**7580.**
	10	41.361	212.04	.530	**0880.**
	11	41.471	214.34	410.	**2880.**
	12	41.311	214.71	410.	**7780.**
	20	41.681	211.34	510.	**0.881**
	21	41.471	214.58	430.	**10.87**
	30	41.391	208.98	520.	**590.8**
	31	42.511	218.34	180.	**670.8**
أسباب البيئة المدرسية	4	41.191	218.12	350.	**630.8**
	5	41.121	215.62	480.	**610.8**
	13	42.801	218.65	170.	**670.8**
	14	41.221	213.21	570.	**600.8**
	15	142.02	214.21	420.	**620.8**
	22	141.75	214.66	360.	**630.8**
	23	141.53	215.92	410.	**620.8**
	24	42.341	214.52	320.	**640.8**
	32	141.97	214.49	370.	**620.8**

	33				
أسباب جماعة الرفاق		41.881	214.07	390.	**620.8**
	6	42.571	220.74	140.	**670.8**
	7	42.831	219.85	150.	**680.8**
	16	41.361	211.81	610.	**590.8**
	17	42.561	219.81	150.	**70.87**
	25	42.091	214.24	360.	**30.88**
	26	41.641	212.23	.410	**0.878**
	27	41.631	213.43	430.	**0.879**
	34	42.091	210.15	490.	**00.88**
	35	41.581	211.79	440.	**610.8**
	36	42.891	222.10	090.	**680.8**
أسباب وسائل الإعلام	8	42.911	221.66	100.	**680.8**
	9	41.601	211.00	520.	**590.8**
	18	41.791	215.57	290.	**640.8**
	19	42.891	221.58	900.	**690.8**
	28	42.861	222.98	050.	**700.8**
	29	41.751	209.56	510.	**590.8**
	37	141.59	213.14	420.	**610.8**
	38	41.661	209.41	550.	**590.8**
	39	41.541	210.53	20.5	**590.8**

العمود الأول يوضح متوسط المقياس عند حذف العبارة والعمود الثاني يوضح تباين المقياس عند حذف العبارة والعمود الثالث يوضح معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والعمود الرابع يوضح قيمة معامل كرونباخ ألفا عند حذف العبارة،و إذا ازداد "معامل كرونباخ ألفا" عند حذف العبارة يضعف المقياس، أي أن حذف هذه العبارة يؤدي إلى زيادة الثبات وبالتالي تستبعد للمحافظة على ثبات الأداة.

نلاحظ من خلال الجدول(26) الذي استعملنا من خلاله تقنية حذف العبارة للتأكد من ثبات الاستبيان ، أن استبيان أسباب العنف موجه نظر المدرسي من حصل على تباين ايجابي عند حذف كل فقرة من فقراته، كما أن معامل الثبات α لم يتأثر من حذف أية فقرة، وحافظ الاستبيان على معامل ثبات عال.

ومن خلال هذه النتائج المتوصل إليها بعد استعمال تقنية الحذف، تبقى الفقرات تمثل استبيان أسباب العنف المدرسي ولا نحذف أية فقرة ، وبعد تميز الاستبيان بالثبات العالي من خلال التجزئة النصفية ومعامل الثبات كرونباخ α، وتحليل الثبات بتقنية حذف عبارة، يمكن اعتبار الاستبيان ثابت ويصلح للتطبيق في دراستنا.

- **طريقة التجزئة النصفية لاستبيان الإستراتيجيات :**

– طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم المقياس إلى نصفين ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سيبرمان براون للتصحيح باستعمال معادلة التصحيح =2× ر/1+ر) حيث ر: معامل الارتباط بين النصف الأول والنصف الثاني).

الجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها باستعمال برنامج **SPSS 20.0**

جدول (27): نتائج التجزئة النصفية لأبعاد إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي والدرجة الكلية.

إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	عدد الفقرات	التجزئة النصفية	معامل الارتباط بيرسون	معامل الارتباط سبيرمان براون (معامل ثبات)
إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)	14	7 7	0.71	0.83
إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي والإداري (البيئة االمدرسية)	18	9 9	76.0	85.0
إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	32	16 16	0.80	0.88

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن معاملات الارتباط بين جزئي كل عامل من إستراتيجي ات مواجهة العنف المدرسي كان ينحصر بين 0.71و076،وينحصر معامل الثبات لكل جزء من أجزاء استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي بين 083 و 0.85 ودال على نسبة عالية من الثبات ، أما معامل

الارتباط لاستبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي0.80 ومعامل الثبات لنصفي الاستبيان الذي بلغ 0.88 دال على النسبة العالية للثبات.

● **طريقة معامل الثبات كرونباخ:** ـ معامل الثبات ألفا كرونباخ (Alpha Kromam): والذي من خلاله يحسب معامل التمييز لكل سؤال وفق الجدول التالي: يمثل المتوسط الحسابي،التباين، معامل التمييز، معامل الثبات لكل بند ومعامل الثبات الكلي.

يسمى معامل ألفا(α)، هذه الطريقة تصلح في الاختبارات التي تحتمل إجابات متعددة مثل الاتجاهات، وفي مثل الاختبارات النفسية والتربوية حيث تكون الإجابات متباينة مثل بدرجة كبيرة جدا، درجة كبيرة،بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة وضعيفة جدا ودراستنا من هذا النوع. يمكن ملاحظة معامل الثبات لمظاهر العنف المدرسي .

الجدول(28): قيم معاملات ثبات استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	ألفا كرونباخ
إستراتيجيات موجهة نحو الأولياء (الأسرة)	0.82
إستراتيجيات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي والإداري (البيئة المدرسية).	0.89
الدرجة الكلية	0.94

يتضح من خلال هذه النتائج أن معاملات الثبات لكرونباخ لجميع العوامل كانت عالية تراوحت ما بين 0.85 و 0.89، وتدل على الثبات وصلاحيات الاستبيان للتطبيق، والدرجة الكلية كانت عالية جدا ،إذ بلغت 0.94 تؤكد قدرة الاستبيان على تحقيق أهداف الدراسة.

● **الثبات بتقنية حذف العبارة: الجدول(29):** تحليل ثبات استبيان إستراتيجيات مواجهة لعنف المدرسي بتقنية حذف الفقرة.

إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	رقم الفقرة	متوسط الاستبيان عند حذف الفقرة	تباين الاستبيان عند حذف الفقرة	معامل الارتباط الصحيح بعد حذف الفقرة	قيم α بعد حذف الفقرة
بعد إستراتيجيات	1	138.28	261.01	.520	**.7390**

موجهة للأسرة	3	38.331	263.05	.420	**.7390**
	5	38.731	260.35	.290	**.9390**
	7	38.721	248.22	.520.	**.6390**
	9	38.631	256.82	.530	**.2490**
	11	38.391	254.97	.670	**.6390**
	13	38.351	249.00	.810	**.2490**
	15	38.561	254.38	.550	**.5390**
	17	38.391	262.89	.160	**.7930**
	19	39.411	253.16	.880	**.4490**
	21	38.221	257.71	.320	**.9390**
	23	38.291	263.87	.410	**.7390**
	25	38.591	259.44	.370	**.9270**
	27	38.621	258.57	.470	**.6390**
	2	138.13	254.56	.710	**.4490**
بعد إستراتيجي ات موجهة لأعضاء الطاقم التربوي	4	38.501	250.98	.640	**.4490**
	6	138.80	257.58	.400	**.7390**
	8	38.211	254.30	.630	**.5390**
	10	38.861	254.38	.520	**.6390**
	21	38.741	255.69	.540	**.6390**
	14	38.231	249.88	.690	**.4490**
	16	38.461	260.23	.460.	**.6390**
	18	39.491	261.49	.240	**.0490**
	20	38.691	258.59	.390	**.7390**
	22	38.561	259.71	.480	**.6390**
	24	138.56	250.94	.610	**.5390**
	26	138.20	256.22	.640	**.5390**
	28	38.491	254.36	.690	**.4390**
	29	38.611	255.98	.670	**.5390**
	03	38.081	260.30	.490	**.6390**
	13	37.941	258.35	.650	**.5390**
	32	138.40	257.85	0.57	**0.942**

العمود الأول يوضح متوسط المقياس عند حذف العبارة والعمود الثاني يوضح تباين المقياس عند حذف العبارة والعمود الثالث يوضح معامل الارتباط المصحح بين كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس والعمود الرابع يوضح قيمة معامل كرونباخ ألفا عند حذف العبارة، إذا ازداد "معامل كرونباخ ألفا" عند حذف العبارة يضعف المقياس، أي أن حذف هذه العبارة يؤدي إلى زيادة الثبات وبالتالي تستبعد للمحافظة على ثبات الأداة.

نلاحظ من خلال الجدول(29) الذي استعملنا من خلاله تقنية حذف العبارة للتأكد من ثبات الاستبيان ، أن استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي عند حذف كل فقرة من فقراته، كما أن معامل الثبات α لم يتأثر من حذف أية فقرة، وحافظ الاستبيان على معامل ثبات عال.

ومن خلال هذه النتائج المتوصل إليها بعد استعمال تقنية الحذف، تبقى الفقرات تمثل استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي ولا نحذف أية فقرة ،وبعد تميز الاستبيان بالثبات العالي من خلال التجزئة النصفية ومعامل الثبات كرونباخ α، وتحليل الثبات بتقنية حذف عبارة، يمكن اعتبار الاستبيان ثابت ويصلح للتطبيق في دراستنا.

وكخلاصة احتوى هذا الفصل على الخطوات العملية المتبعة في بناء استبيان مظاهر العنف المدرسي بأبعاده (العنف نحو الذات، والعنف نحو الآخرين ، والعنف نحو الممتلكات)، والخصائص السيكوميترية (الصدق ، والثبات) لمقاييس أسباب العنف المدرسي بأبعاده الأربع(أسباب أسرية، وأسباب البيئة المدرسية، وأسباب جماعة الرفاق وأسباب ، وسائل الإعلام)، وكذلك استبيان إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر الطاقم التربوي ببعديه (إستراتيجيات موجهة نحو البيئة الأسرية ،وإستراتيجيات موجهة نحو البيئة المدرسية).

ثانيا: الدراسة الأساسية

ـ تمهيد

4. 2. 1- منهج الدراسة

4. 2 .2 - مكان وزمان الدراسة الأساسية

4. 2 .3- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4. 2 .4- حجم عينة الدراسة الأساسية

4 . 2 .5- خصائص عينة الدراسة الأساسية

أ . حسب وظيفة العمل

ب . حسب الأقدمية في التعليم

ت . حسب مكان العمل

4 . 2 . 6 - أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية

أ . استبيان مظاهر العنف المدرسي

ب . استبيان أسباب العنف المدرسي

ت . إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي

4 .2 . 7 - ظروف إجراء الدراسة الأساسية

4 . 2 . 8 الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل نتائج

التكرارات و النسب المئوية.

المتوسطات الحسابية

الانحرافات المعيارية.

معامل ارتباط بيرسون.

معامل ثبات ألفا كرو نباخ للوقوف على مدى ثبات محاور أداة الدراسة

اختبار "ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات

تحليل التباين الأحادي (one- way anova) للمقارنة.

وتمت كل هذه العمليات ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS20

تمهيد:

يهتم الباحث في هذا الفصل بعرض المنهج المتبع في الدراسة الأساسية للبحث الحالي والإطار الزماني والمكاني لها والمراحل المتبعة أثناء تطبيق أدوات البحث ميدانياً، بالإضافة إلى مميزات الأفراد المعنيين بالدراسة الذين يمثلون عينة البحث التي سحبها الباحث من المجتمع المتمثل في فئة أعضاء الطاقم التربوي (مدير،و أستاذ، ومستشار التربية) ومواصفاتها،

مستخدماً في ذلك الإحصاء الوصفي الذي يهتم بتنظيم البيانات، وعرضها منظمة في جداول بطريقة إحصائية رياضية رقمية، متبوعة بتعاليق موجزة حول كل مفهوم مقدم من طرف الباحث، حيث يلقي فيها الضوء على طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، وعرض طريقة إعداد أدوات القياس في صورتها النهائية وطريقة تصحيح هذه الأدوات(استبيان مظاهرو أسباب العنف المدرسي لدى التلاميذ، وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي)ثم يلي التعريف بأدوات الدراسة الميدانية، وأبعادها الفرعية، وطريقة تقدير استجابات أفراد عينة البحث عليها، ليتمكن من انتقاء الأساليب الإحصائية الاستدلالية للكشف والاستدلال على المجتمع اعتمادا على ما توفر من بيانات لدى الباحث خاصة بعينة البحث الحالي.

4 ـ 2 ـ 1 ـ منهج الدراسة:

إن تحديد طبيعة المشكلة المدروسة وأبعادها وسبر أغوارها لا يأتي إلا عن طريق منهج علمي سليم، هذا الأخير الذي يعتبر طريق منظم يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى الحقائق العلمي(بوحناش ، 2000: 146)، وهو السبيل والكيفية المنظمة التي سترسم لها جملة من المبادئ والقواعد (إخلاص ،وحسين، 2000: 83)، فالمنهج المستخدم في حل مشاكل البحث ذات أهمية بالغة، ذلك لأن استخدام المناهج الخاطئة لا توصلنا إلى حل صحيح إلا بالمصادفة وفي بحثنا قد اخترنا المنهج الوصفي هو المنهج الملائم للدراسة الحاليق والذي يعتمد أولا على طبيعة المشكلة وتماشيا مع طبيعة هذه الدراسة، والتي نبحث في مظاهر وأسباب العنف المدرسي واستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر الطاقم التربوي باعتباره أنسب منهج لهذه الدراسات .

وانطلاقاً من أهداف الدراسة والبيانات المراد الحصول عليها لتحديد "مظاهر وأسباب العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي، وإستراتجيات مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي" ، فسيتم استخدام المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى أن هذا المنهج يعتمد إلى استقصاء مظاهر الظاهرة وتحليلها.

4ـ 2 ـ 2 ـ مجالات الدراسة أو حدود الدراسة:

أ ـ الحدود الزمانية والمكانية للدراسة : حدود الدراسة كما يراها محمد عبد الفتاح الصرفي هي ذلك الإطار الذي يسير بداخل الباحث ، أي مجموعة المتغيرات التي سوف يتم معالجتها خلال البحث وهذه المتغيرات يجب أن يتم تحديدها بشكل قاطع لأن عدم التحديد يجعل الباحث يفقد السيطرة تماما على بحثه. (الصرفي،2001: 86)

ويقسم صالح بن حمد العساف حدود الدراسة إلى ثلاثة حدود:

-موضوعية: وتعني الجوانب التي يتضمنها البحث.

-زمانية: وتعني المدة التي يغطيها البحث.

-مكانية: وتعني المجال المكاني للبحث سواء كان قرية أو مدينة أو دولة أو غيرها يمكن إضافة الحدود البشرية وتعني العينة المحددة لإجراء الدراسة. (العساف،2010: 65)

لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية هي المجال المكاني والمجال البشري والمجال الزماني.

ب ــ المجال المكاني: يقصد بالمجال المكاني " النطاق المكاني لإجراء الدراسة" .(شفيق،2001: 211) تم إجراء الدراسة الميدانية بمتوسطات لولاية مستغانم (متوسطة أجريت الدراسة الأساسية بعدة متوسطات متباعدة نسبيا تقع بولاية مستغانم، وقد تم اختيار هذه المقاطعات بطريقة عشوائية.

أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من يوم 05 أفريل2016إلى غاية يوم 25 ماي 2016،إذ خصص الباحث هذه الفترة لتوزيع واسترجاع أدوات الدراسة من مدراء،أساتذة ومستشاري التربية في النهاية عينة الدراسة الأساسية.

4ـ 2 ـ 3 ـ مجتمع وعينة الدراسة الأساسية:

يرى (السيد،1979: 412) أن دراسة أي مجتمع عن طريق عينة ممثلة له تمثيلا صادقا تعني دراسة المجتمع الأصلي، وعليه فإن النتائج المشتقات من الأفراد الذين شملتهم العينة المدروسة يمكن أن تعمم على أفراد المجتمع الأصلي للدراسة ،يهتم في البحث الحالي بدراسة مظاهر العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وإستراتيجي ات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي(مدراء، و أساتذة،و مستشاري التربية) بولاية مستغانم ،وبالضبط بعض متوسطات التعليم المتوسط بولاية مستغانم تم إجراء البحث على عينة من أعضاء الطاقم التربوي يختلفون باختلاف وظائفهم، سنوات الأقدمية في التعليم عندهم.

جدول (30): مجتمع البحث الأصلي حسب الوظيفة.

الوظيفة	المدراء	الأساتذة	مستشاري التربية	المجموع
المجموع	106	2946	81	3133

أخدنا باقتراح عدد من المنظرين الذين يرون أن حجم العينة يكون حسب الجدول التالي:

الجدول (31): حجم عينة البحث في الدراسات النظرية.

أسلوب البحث	حجم المجتمع	عدد أفراد العينة
البحث الوصفي	مجتمع صغير نسبيا (بضع مئات)	20% من أفراد المجتمع الصغير
	مجتمع متوسط (بضعة ألاف)	10% من أفراد المجتمع المتوسط
	مجتمع كبير (عشرة ألاف)	05% من أفراد المجتمع الكبير

(سامي ملحم، 130:1999) (نقلا عن مسعود محمد، 157:2016)

مجتمع دراستنا متوسط نسبيا (بضعة آلاف)، تم تحديد عينة البحث وهي عينة عشوائية من أعضاء الطاقم التربوي (مجتمع البحث)، وسحبت من مجتمع البحث بنسبة 10% أي 3133 مضرب في 10 قسمة 100 والناتج هو 313 كأدنى حجم عينة مطلوب في حين كانت عينتا 421 فردا وتعتبر ممثلة لمجتمع البحث.

أ ـ طريقة حساب حجم العينة:

أقل حجم عينة يعطى من المعادلة التالية:نقلا عن(مسعودي:2015) **(سناء إبراهيم، 24:2013)**

$$n = \frac{N}{N\alpha^2 + 1}$$

حيث أن:

N هو مجتمع الدراسة

α مستوى الدلالة

n هو أقل حجم عينة

مجتمع الدراسة الحالية (عينة طبقية) تكون من 106فردا من عينة المدراء و 81 فردا من عينة الأساتذة و2946 فردا من عينة الأساتذة ومنه يمكن استنتاج أقل حجم عينة كما يلي:

- عينة المدراء:

$$n = \frac{106}{1+0.0025\times106}$$

بالضرب والجمع والقسمة نحصل على **n =84**

أقل حجم عينة يمكن استخدامه هو 84 وقد استخدمنا في دراستنا عينة قوامها 73 فردا وهي تقترب من العينة المطلوبة وهي كافية لتمثيل المجتمع.

- عينة مستشاري التربية:

$$n = \frac{81}{1+0.0025\times 81}$$

بالضرب والجمع والقسمة نحصل على **n =67**

أقل حجم عينة يمكن استخدامه هو 67 وقد استخدمنا في دراستنا عينة قوامها 57 فردا و وهي تقترب من العينة المطلوبة وهي كافية لتمثيل المجتمع: عينة الأساتذة :

$$n = \frac{2946}{1+0.0025\times 2946}$$

بالضرب والجمع والقسمة نحصل على **n =352**

أقل حجم عينة يمكن استخدامه هو 352 وقد استخدمنا في دراستنا عينة قوامها 291 فردا و وهي تقترب من العينة المطلوبة وهي كافية لتمثيل المجتمع.

4 ـ 2 ـ 4 ـ حجم عينة الدراسة الأساسية:

تم توزيع 530 استمارة واسترجاع 480، نظرا لضياعها من قبل المدراء ، الأساتذة والمستشارين، أضطر الباحث في النهاية على الإبقاء فقط على 421 فرداً(73 فردا من عينة المدراء و 291 فردا من عينة الأساتذة و 57 فردا من عينة مستشاري التربية)،أي تم إلغاء 59استمارة(11استمارة بالنسبة للمدراء، 40 استمارة بالنسبة للأساتذة و8استمارات بالنسبة لمستشاري التربية) لعدم توفرها على شروط قبولها في البحث حتى لا تخل بنتائجه، كملء الاستبيان من طرف بعض أفراد العينة بوضع أكثر من اختيار واحد لأكثر من فقرة، أو عدم إكمال البعض الآخر لملء الاستبيان بترك فقرات منه دون إجابة،رغم شرح الباحث لتعليمة وكيفية الإجابة على فقرات الاستبيان، تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية، وهي نفس الطريقة التي سحب بها أفراد عينة البحث الاستطلاعية.

يقيم أفراد عينة البحث الأساسية بمناطق مختلفة بولاية مستغانم تقريبا لهم نفس الظروف المهنية والاجتماعية، بصفة عامة فهم بذلك يمثلون مجتمع البحث في هذه الدراسة،وقد قدم الباحث خصائص عينة

البحث بالتفصيل تحت عنوان مميزات عينة الدراسة الأساسية بالجداول التكرارية كما هو وارد في الصفحات الموالية.

4 ـ 2 ـ5 ـ خصائص عينة الدراسة الأساسية:

سحب الباحث عينة الدراسة الأساسية متكونة من 421 فردا من متوسطات لولاية مستغانم.

أ ـ حسب الأقدمية في التعليم (مدة سنوات التدريس):

الجدول (32): توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب سنوات الأقدمية في التعليم.

الأقدمية في التعليم		7 سنوات أو أقل	من 8 إلى 15 سنة	أكثر من 15سنة	المجموع
المدراء	ذكور	00	31	39	70
	إناث	00	03	00	03
	مجموع	00	33	39	73
الأساتذة	ذكور	32	64	34	130
	إناث	64	70	27	161
	مجموع	96	134	61	291
مستشاري التربية	ذكور	12	24	19	55
	إناث	01	01	00	02
	مجموع	13	25	19	57
العدد	ذكور	44	119	92	255
	إناث	65	74	27	166
	مجموع	109	193	119	421
النسبة المئوية ٪		% 25.89	% 45.84	%28.27	%100

يتضح من الجدول رقم(32) أن غالبية أفراد عينة الدراسة الأساسية تتراوح مدة الأقدمية عندهم من 8 سنوات إلى 15 سنة فأكثر أي ما نسبته أكثر من 45.84 % تقريبا، بالمقابل نجد أن أفراد عينة التي أقدميتهم من 1 إلى 7 سنوات بلغت نسبتهم 25.88 % وبلغت نسبة أفراد العينة التي أقدميتهم أكثر من 15 سنة 28.27%.

4- 2 ـ 6 ـ أدوات الدراسة الأساسية في صورتها النهائية:

أ ـ استبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجيات مواجهته: أداة الدراسة استبيان تكون من عدد من الفقرات تشمل مظاهر العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي، وقد بلغ عدد فقرات مظاهر العنف المدرسي 21 فقرة، 39 فقرة بالنسبة لأسباب العنف المدرسي، و32 فقرة بالنسبة للإستراتيجية،وقد تم استخدام تدرج خماسي وفق سلم ليكرت اشتمل على خمس مستويات (موافق تماما، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تماما) ، بالنسبة للمظاهر العنف المدرسي موزعة على ثلاثة أبعاد،أما الأسباب موزعة على أربعة أبعاد، والإستراتيجيات موزعة على بعدين.

- **طريقة تصحيح استبيان مظاهر وأسباب العنف المدرسي وإستراتيجيات مواجهته:**

أ) عدد فقرات استبيان مظاهر العنف المدرسي يشمل 21فقرة، بخمس اختيارات متفاوتة الدرجة لكل فقرة، من أكثر عنفا كبيرة جدا (موافق تماما) إلى أقل عنفا (غير موافق تماما) فالفرد الذي يضع العلامة (✓) مقابل الخانة موافق تماما يأخذ **5** درجات.

ومقابل الخانة موافق يأخذ **4** درجات.

ومقابل الخانة محايد يأخذ **3** درجات.

ومقابل الخانة غير موافق يأخذ **2** درجتين.

و مقابل الخانة غير موافق تماما يأخذ **1** درجة واحدة.

. توضيح مقياس ليكرت الخماسي:

بما أن المتغير الذي يعبر عن الخيارات (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق إطلاقا) مقياس ترتيبي والأرقام التي تدخل في البرنامج تعبر عن الأوزان وهي (موافق بشدة =5، موافق =4، محايد =3، غير موافق =2، غير موافق إطلاقا = 1)،ثم نحسب بعد ذلك المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) ويتم ذلك بحساب طول الفترة (الفئة) أولا وهي في مثالنا هذا عبارة عن حاصل قسمة 4 على 5 حيث 4 تمثل عدد المسافات (من1 إلى 2 مسافة أولى، ومن 2 إلى 3 مسافة ثانية ومن 3 إلى 4 مسافة ثالثة ومن 4 إلى 5 مسافة رابعة)، 5 تمثل عدد الاختيارات وعند قسمة 4على 5 ينتج طول الفترة أو الفئة يساوي 0.80 ويصبح التوزيع حسب الشكل (2):

- من[1 – 1.79] منخفض جدا.
- [1.80 .2.59] منخفض.
- [2.60 . 3.39] متوسط.
- [3.40. 4.19] مرتفع.

- [4.20 – 5] مرتفع جدا. (وليد عبد الرحمن،2009: 27)

● كما يوجد طريقة ثانية وهي كالآتي:

1 . حساب المدى = الحد الأعلى – الحد الأدنى = 105- 21= 84

2 - عدد الفئات =5

ومنه 3 . طول الفئة = المدى /عدد الفئات = 84/ 5 = 17

ومنه الفئات كالآتي بالنسبة للمجموع:

1- [21 – 38[، [38 ـ 55[، [55، 72[، [72 ، 89[، [89 ،106[.

لتقدير مظاهر العنف المدرسي وأسبابه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وإستراتيجيات مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي (المدراء،و الأساتذة،و مستشاري التربية) نتبع نفس الخطوات السابقة.

4 ـ 2 ـ 7 ـ إجراء الدراسة الأساسية: بما أن الدراسة الأساسية أجريت بعدد من المتوسطات فقد كان الباحث يجد صعوبة في استرجاع الاستبيانات، وقد تميزت هذه الدراسة بطول مدة التطبيق، طول هذه المدة راجع لكون الكثير من المديرين والأساتذة والمستشارين لم يرجعوا الاستبيانات الموزعة عليهم إلا بعد الإلحاح والتنقل إلى مقر عملهم من طرف الباحث بمساعدة زملاء المهنة (مشرفي التربية)، وكذلك لتباعد المتوسطات عن بعضها البعض، وأضطر الباحث في بعض الأحيان إلى صرف يوم كامل من زمن البحث للانتقال إليها ليعيدها أو يوزع استبيانات بدل الضائعة.

أ ـ متغيرات الدراسة : تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

● المتغيرات المستقلة:

▪ الوظيفة: وله ثلاث مستويات (المدراء، الأساتذة ومستشاري التربية).

▪ الأقدمية في العمل: وله ثلاثة مستويات (من 1إلى 7 سنوات، من 8 إلى 15 سنة، أكثر من 15 سنة).

● المتغير التابع: ويتمثل في استجابات أفراد العينة (المدراء، و الأساتذة، ومستشاري التربية) في مجالات استبيان أداة الدراسة من مظاهر العنف المدرسي وأسبابه وإستراتيجيات مواجهته.

4 ـ 2 ـ 8 ـ الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج: يعتبر الإحصاء وسيلة أساسية في أي بحث علمي لأنها تساعد الباحث على تحليل ووصف البيانات لمزيد من الدقة(محمد زيات عمر،1986: 318)،إن طبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب التي يستعملها الباحث في تحليل بيانات الدراسة مجموعة من المؤشرات والأساليب والاختبارات الإحصائية من أجل تفسير النتائج الخام المتحصل عليها، والإجابة على أسئلة الدراسة، اعتمد الباحث على الأساليب الإحصائية، وذلك على النحو التالي:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد الدراسة.
- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- معاملات الارتباط بيرسون وسيبرمان لحساب صدق وثبات المقياس.
- معامل ثبات ألفا كرو نباخ للوقوف على مدى ثبات محاور أداة الدراسة.
- اختبار "ت" لمعرفة الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه **(one- way anova)** للمقارنة بين المجموعات.

وتمت كل هذه العمليات ببرنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS 20.

قائمة المراجع

1 ــ قائمة المراجع باللغة العربية :

01- إبراهيم، حسنين توفيق (1999). ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، بيروت ،مركز دراسات الوحدة العربية.

02- إبراهيم كاضم (ب. ت). العقوبات المدرسية، مكتبة أنجلو المصرية.

03- أبو عبد الله، الحسن (1995). قراءات في المناهج التربوية (تقويم البرامج التعليمية للمهندسين 04ـ دراسة ميدانية) ط 1 جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي 183 ــ192، باتنة.

05- أبو عليا (2001) . أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي المجلة الأردنية للعلوم التربية 28 (1) 102-115.

06- أبي الفضل محمد مكرم (2003). لسان العرب، ط 1 . المجلد (9) دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

07- أحمد، محمد الزغبي (2002). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية، ط 1، دار الفكر، سوريا.

08- أحمد حوتي، (يناير 2004). العنف المدرسي مجلة الفكر الشرطي، العدد 12 ـ مجلد 04 ـ الشارقة.

09- أحمد زايد وآخرون (1997). الأسرة والطفولة، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.

10- أحمد محمد إسماعيل (1995). مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين، دار الفكر الجامعي، ط.2، القاهرة..

11- إخلاص محمد عبد الحافظ ومصطفى حسين باهي(2000). طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية ـ مركز الكتاب للنشر ـ القاهرة.

12- إسحاق إبراهيم منصور (1982). موجز في علم الإجرام والعقاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

13- المعجم الوسيط (2004). مجمع اللغة العربية. الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث. مكتبة الشروق الدولية ـ جمهورية مصر العربية ـ الطبعة الرابعة.

14- أمل مهدي صالح النوري (1998). الحرمان العاطفي وعلاقته بالعدوان لدى المراهقين، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية الآداب، بغداد.

15- آيت حموده حكيمة (2005). دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية والجسدية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

16- أسامة ربيع أمين (2007). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج spss، ج1، جامعة المنوفية، القاهرة.

17 - أسماء جميل رشيد (1999). العنف الاجتماعي، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة بغداد.

18- إسماعيل ياسر يوسف (2009). المشكلات السلوكية لدى الأطفال المحرومين من بيئتهم الأسرية، رسالة مقدمة لنيل الماجستير في الصحة النفسية، كلية التربية، قسم علم النفس الجامعة الإسلامية.

19- أشرف أحمد عواض العتبي (2009). دراسة تقويمية لصحة استخدام أسلوب تحليل التباين في رسائل الماجستير والدكتوراه في كلية التربية في جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

20- أكرم نشأت إبراهيم (دت). علم الاجتماع الجنائي، دار الجامعية، بغداد.

21- بسطامي مصطفى (14مارس2014). المختصون يحذرون من الظاهرة وسلال وبابا أحمد يقزمانها، جريدة الخبر العدد، 7372.

22- بطرس، بطرس حافظ (2007). إرشاد الأطفال العاديين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1 ـ الأردن ـ عمان.

23- بارور نوال (2015). السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وأهم حاجاته الإرشادية، رسالة ماجستير فتخصص توجيه وإرشاد تربوي، جامعة باتنة.

24- باضة آمال، عبد السميع بليحي (2001). الشخصية والاضطرابات السلوكية والوجدانية ـ ط 2. مكتبة بلقاسم سلاطنية.

25- بلعربي جموعي (2005). العنف في المحيط المدرسي، دراسة استطلاعية ميدانية بالمدارس الثانوية بمدينة بسكرة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة ورقلة.

26- بن دريدي فوزي (2004). العنف في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، علم اجتماع الانحراف والجريمة، جامعة باجي مختار، عنابة.

27 ـ بلغيث سلطان (2010). العنف في المدارس: الأسباب، الآثار، العلاج، مجلة شؤون اجتماعية، العدد 107، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

28- بن عسكر منصور بن عبد الرحمان (2003). العنف في المدارس، الندوة العلمية المنعقدة في الرياض، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

29- بنهام رمسيس (1996). الجريمة والمجرم في الواقع الكوني، منشأة المعارف، الإسكندرية.

30- بوجلال كنزة (2001). طبيعة تصور معلمي الطور الأول والثاني حول ظاهرة سوء المعاملة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، قسنطينة.

31- بوفلجة غيات (2008). ظاهرة العنف أساسها وطرق التعامل معها، المخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية جامعة وهران.

32- تبداني خديجة وآخرون (2004). الأسرة والمدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع ـ وهران ـ الجزائر ـ دار قرطبة للنشر والتوزيع ـ ط1.

33- ترجمة الأب إلياس زحلاوي (1975). فريق من الاختصاصيين: المجتمع والعنف منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي دمشق، ط1 ـ دار الراتب الجامعية ـ بيروت.

34- تيسر الدويك وآخرون (1988). أسس الإدارة التربوية والإشراف التربوي، ط 2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

35- جسماني، عبد العالي (1994). سيكولوجية الطفولة والمراهقة، بيروت، الدار العربية للعلوم.

36- جلال إسماعيل حلمي (1999). العنف الأسري ،دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

37 ـ الحربي (2009) . العوامل المدرسية إلى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدرسة الرياض من وجهة نظر المعلمين ، دراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير ، الرياض ، جامعة الملك سعود .

38- حامد، عبد الناصر سليم (2012). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن ـ عمان.

39 - حامد عبد السلام زهران (1974). علم النفس الاجتماعي، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

40- حامد عبد السلام زهران (1977). علم النفس الاجتماعي، ط4، عالم الكتب، القاهرة.

41- حامد ، عبد الناصر سليم(2012). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، ط1 ، الأردن ـ عمان .

42 - حسين فايد (2004). العدوان والاكتئاب، مؤسسة طبية للنشر، القاهرة .

43 - حسن، محمد وشند، سمرة (2000). دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، مكتبة زهراء، الشرق.

44 – حسن أبو رياش، زهرية عبد الحق (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

45 – حسونة، محمد السيد وآخرون (2012). العنف في المدرسة الثانوية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

46 – حسين إبراهيم مكي، عبد العزيز محمد (1995). المدخل إلى علم الاتصالات، ذات السلاسل، الكويت.

47 – حسين طه عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، د. ط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

48 – حلمي، إجلال (1999). العنف الأسري، دار الأقباء، القاهرة، مصر.

49 – حمداني، حسين علي (2007). العنف والإرهاب وأسبابها جريدة الصباح العراقية، العدد 1063. 14-03-0-2007، العراق.

50 – حمزة. ب،(2015/09/21). جريدة النهار، الجزائر.

51 – حويتي أحمد (2003). العنف المدرسي، ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى الدولي الأول العنف والمجتمع جامعة محمد خيضر بسكرة 10/9 مارس 2003.

52 – حياة طوفاسية (2010/01/09). جريدة النهار. الجزائر.

53- حسين أحمد وابتهال الرفاعي(2010). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الاسرة التربوي في علاجه من المنظور الإسلامي ، المجلة العربية الدراسات الأمنية والتدريب 25(50) ،85-125.

54 – خشاب، سامية مصطفى (2006)، دور الأسرة في التربية الوجدانية للطفل، المؤتمر السنوي كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة، التربية الوجدانية للطفل، مركز الدراسات المعرفية ـ في الفترة من 1 ـ 9 أفريل.

55 – خطيب جمال (1988). السلوك العدواني، برامج في تعديل السلوك، الإرشاد التربوي والصحة النفسية بدون طبعة ـ جمعية عمال المطابع الوطنية، الأردن.

56 – خليل أحمد، ضياء الدين (د. ت). الظاهرة الإجرامية بين الفهم والتحليل، أكاديمية الشرطة، القاهرة.

57 – خميستي كروم (2005). الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات، رسالة ماجستير، جامعة قسنطينة.

58 – خالدي خيرة (2007). العنف المدرسي محدداته كما يدركها المدرسون والتلاميذ، رسالة دكتوراه قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

59– دردوس مكي (1989). الموجز في علم الإجرام، ديوان المطبوعات الجامعية، قسنطينة.

60 – ديب، فاطمة محمد رضا (2000). سيكولوجية العنف لدى الشباب، دراسة إمبريقية في العلاقة بين الأساليب الوالدية في التنشئة الاجتماعية وديناميات العنف لدى الشباب، رسالة ماجستير القاهرة. كلية الآداب. جامعة عين شمس.

61– رجاء محمود أبو علام (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط1، ـ القاهرة مصر ـ دار النهضة العربية.

62– رشاد علي عبد العزيز موسى (2009). سيكولوجية العنف ضد الأطفال، دار الكتاب، القاهرة.

63– ريحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم(2000). مناهج البحث في علم النفس، ط 1، عمان الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

64- ريكان إبراهيم (2004). النفس والعدوان: دراسة نفسية اجتماعية في ظاهرة العدوان البشري، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

65- زايد وآخرون (2004). العنف بين طلاب المدارس في بعض المتغيرات النفسية الارتباطات والتنبؤات، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة.

66 ـ زيدان ، سليمان (2004) . العنف الموجه ضد المعلمين مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين ، وزارة التربية والتعليم ، عمان ، الأردن .

67- زهية دياب (2014). دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، رسالة دكتوراه في علم الاجتماع التربية، بسكرة (الجزائر).

68- سامر جميل رضوان (2002). الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

69- سامية حميدي (2008). العنف والفقر في المجتمع الجزائري، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر، دار الفجر للنشر والتوزيع. قسم علم الاجتماع.

70- سعيد عبد العزيز (2004). التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية، أساليبه النفسية وتطبيقاته النظرية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.

71- سكوت، جون، مارشال (2011). موسوعة علم الاجتماع، ترجمة محمد الجوهري وآخرين، المجلد الثاني، العدد 1877، المركز القومي للترجمة، ط2.

72- سلامة ممدوحة محمد (1987). مخاوف الأطفال وإدراكهم للقبول والرفض الوالدي، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الثاني.

73- سمير أحمد نعيم (1990). المحددات الاقتصادية والاجتماعية للتطرف الديني في مصر، مجلة المستقبل العربي، العدد 131، بيروت.

74- سهل رائد (1994). الأساليب التي يستخدمها المعلمون في الحد من السلوك غير المرغوب فيه لتلاميذ المرحلة الابتدائية في الكويت، المجلة التربوية، م 8، ع 33.

75- سوسن شاكر (2008). العنف والطفولة، دراسات نفسية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .

76- شادية أحمد التل، نشيمة عبد الله الحربي (2014). مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 9، العدد 01.

77- شتوي ربيع وسمايلي محمود (2007). العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية الجزائرية: دراسة حالة تلاميذ ثانوية، المجلة الجزائرية للدراسات السوسيولوجية، العددان 2 و 3 جوان 2007، منشورات جامعة جيجل (الجزائر).

78- شريف (2007). الغضب وكيفية علاجه في ضوء السنة النبوية، صيد الفوائد.

79- شهري، بن عبد الرحمن (2003). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

80 ـ الشيخي (2010) . العنف في المؤسسات التعليمية وانعكاساته على التحصيل الدراسي ، رسالة دكتوراه ، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية ، جامعة سعد دحلب ، البليدة ، الجزائر .

81- صافي خالد (2007). التعصب الأعمى داء يبحث عن دواء، جريدة إيلاف العدد: 2218، لندن. بريطانيا.

82- صالح بن حمد العساف (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية دار الزهراء، الرياض. العربية السعودية.

83- صالح حسن الداهري (2011). أساسيات علم الاجتماع النفسي التربوي ونظرياته، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة الأولى.

84- صالح مصلح (1999). قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، الرياض. دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

85- صباح حنا مزهر (1986). أثر شخصية المعلم ومعاملته في سلوك طلبته، مجلة المعلم الجديد، العدد 23.

86- صغير، محمد حسين (2012). العنف الأسري في المجتمع السعودي، أسبابه وآثاره الاجتماعية، مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

87- صلاح الدين المتولي (2003). التربية ومشكلات المجتمع، دار الوفاء لدنيا النشر، الإسكندرية.

88- صلاح الدين محمود معلم (2000). القياس والتقويم، ط1، القاهرة ـ مصر، دار الفكر.

89- طه، حسين عبد العظيم (2006). إدارة الضغوط النفسية والتربوية، دار الفكر عمان، ط1.

90- طه عبد العظيم حسين (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

91- طيار، فهد بن علي عبد العزيز (2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية لمارس شرق الرياض، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

92- عاجز فؤاد علي (2002). العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 10ـ العدد 02.

93- عادل عبد الله الشرقاوي وآخرون (2012). العنف في المدرسة الثانوية، المكتب الجامعي الحديث، ج 3.

94- عاطف عطيفي (1992). دراسة تجريبية لأثر مشاهدة برامج العنف التلفزيوني على استثارة السلوك العدواني لدى أطفال الحضانة في قطر ـ مجلة التربية ـ العدد 05، الأزهر.

95- عامر بن شايع محمد البشيري (2004). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقيا، رسالة ماجستير.

96- عامر مصباح (2003). التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

97- عبد الحميد عبد الفتاح المغربي (1999). الإدارة الإستراتيجية لمواجهة القرن الحادي والعشرين، ط1، مجموعة السلاسل العربية، القاهرة.

98- عبد الرحمن العيسوي (د. ت). سيكولوجية النمو، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت.

99- عبد الرحمن العيسوي (1984). الآثار النفسية والاجتماعية للتلفزيون العربي، دار النهضة، بيروت.

100- عبد الرحمن محمد عيسوي (2005). علاج المجرمين، ط1، منشورات الحلبي، بيروت.

101- عبد الغفار، عبد السلام (1976). مقدمة في الصحة النفسية. القاهرة، دار النهضة العربية.

102- عبد الغني، سميحة نصير (2003). العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المجلة الجنائية القومية. المجلد السادس والأربعون، العدد (2).

103- عبد القادر يوسف (1985). أزمة التربية في الوطن العربي، مجلة التربية، العدد 34، العراق.

104- عبد الكريم قريشي وعبد الفتاح أبي مولود (2004). العنف في المؤسسات التربوية، ط 1، دار هومة للناشر والتوزيع، الجزائر.

105- عبد الله محمد نيرب (2008). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي بجامعة غزة.

106- عبد علي الجسماني (1979). الثواب والعقاب في الأسرة والمدرسة، ع 3، مجلة التربية، المطبعة العصرية، أبو ظبي.

107- عدس محمد عبد الرحمن (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

108- عدنان الدوري (1985). جناح الأحداث المشكلة والسبب، منشورات ذات السلاسل، الكويت.

109- عزت سيد إسماعيل (1988). سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، ط1، منشورات ذات السلاسل، الكويت.

110- عقاد، عصام عبد الطيف (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

111- علي، عمرو رفعت (2001). العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، أبحاث المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي، القاهرة، جامعة عين شمس.

112- علي أسعد وطفة (1999). بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

113- علي بوعناقة (2002). المدخل لعلم الاجتماع التربية، منشورات جامعة منتوري قسنطينة.

114- عليان شكري وآخرون (2008). علم الاجتماع العائلي، دار المسيرة، عمان.

115- عبد الرحمن العيسوي (1999). علم النفس الشواذ والصحة النفسية، دار الراتب الجامعية، بيروت.

116-عبد الرحمن العيسوي، (2001). الجريمة والجنوح والانحراف، ط1، دار الراتب الجامعية ـ بيروت، للطباعة والنشر، ط1.

117-عبد الرحمن عيسوي (1997). سيكولوجية المجرم، دار الراتب الجامعية، بيروت.

118- عبد الرحمن محمد عيسوي (2004). اتجاهات جديدة في علم النفس الجنائي، ط 1. منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت..

119- عبد العظيم حسين طه (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

120- عبد الغني، صلاح الدين (2005). في الصحة النفسية، القاهرة، دار الفكر العربي.

121- عبد الفتاح أبو معال (2006)، أثر وسائل الإعلام على تعليم الأطفال وتثقيفهم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

122-عبد الله (1997) . دراسة نفسية اجتماعية ـ دار غريب . القاهرة.

123-عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا أحمد الشربيني (2003). سلوك الإنسان بين الجريمة ـ العدوان الإرهاب . ط1 دار الفكر العربي ـ القاهرة .

124-عبد المجيد نشواتي (1987). علم النفس التربوي ، بدون طبعة ، دار الفرقان ، الأردن .

125-عبد المنعم ، عبد القادر الميلادي (2006). المتفوقون ...المبدعون ...الموهوبون ، مؤسسة شباب الجامعة للنشر ، مصر .

126-عبد المنعم شحاتة (1995). مكونات الإعلام و آثاره من منظور علم النفس ، مجلة عام الفكر الكويت ، المجلد 24 ، العدد 1 و 2 .

127- عثامنة عبد اللطيف (2003). المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية وصعوبات التعامل معها من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظات شمال فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

128- عجمي، محمد حسنين (2008). الإدارة والتخطيط التربوي (النظرية والتطبيق)، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

129- عدلي عصمت (2009). الجريمة وقضايا سلوك الانحراف بين الفهم والتحليل، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية.

130-علي محمد جعفر (1996). علم الإجرام و العقاب، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت .

131- علاء الدين كفافي (1999). الإرشاد والعلاج النفسي، دار الفكر العربي، القاهرة.

132-عويدات ، عبد الله (1997). أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن ، دراسات ، العلوم التربية ، مجلد 24 العدد 01،الأردن .

133-عيسوي (2012). علاج العنف المدرسي والمشاكل السلوكية ، دار المعرفة الجامعية ، مصر.

134-عيسى، أحمد عبد الرحمن (1997). في أصول التربية وتاريخها ، دار اللواء للنشر ، الرياض

135-غني ناصر حسين القريشي (2011). علم الجريمة ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .

136-غيش أحمد (د س ن). أصول التربية ، دار الكتاب الجديد ، القاهرة .

137-غني ناصر حسين القريشي (2011). علم الجريمة، دار صفاء للنشر و التوزيع،عمان.

138 - فاتن محمد شريف(د .ت). كرونولوجيا الأسرة والقرابة ، مطبعة الانتصار للطباعة ،بيروت .

139 - فريد بوحناش(2003). الفكر السياسي عند ابن تيمية ومدى تأثيره على الشباب الجزائري، رسالة ماجستير ـ السنة الجامعية 2003/2002.

140- فهد بن علي عبد العزيز الطيار(2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

141- فايد، حسين علي (1996). أبعاد السلوك العدواني لدى الشباب الجامعة، أبحاث المؤتمر الدولي الثالث لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، المجلد الأول.

142- فتوح عبد الله الشاذلي (2002). علم الإجرام العام، ديوان المطبوعات الجامعية، الإسكندرية.

143- فخرو ، عبد الناصر (يناير 2011). نحو رؤية علاجية لمواجهة ظاهرة العنف الطلابي في المدارس العربية " منظور تربوي إسلامي " ، مجلة علوم التربية ، معهد الدراسات التربوية ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول ، جامعة القاهرة .

144- فوزي أحمد بن دريدي (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية ، جامعة نايف للعلوم الأمنية ، الرياض .

145-فوزية عبد الستار (1995). مبادئ علوم الإجرام والعقاب ، دار النهضة العربية ـ بيروت ـ لبنان.

146-فياض منى (2004). الطفل والتربية المدرسية في الفضاء الأسري والثقافي ، المركز الثقافي العربي ، ط1 ، الدار البيضاء ، المغرب .

147-فيصل سعد (كانون الثاني 2002). هواجس التربية والتعليم ، جريدة تشرين سوريا.

148-فيصل يونس محمد (2013). استراتيجيات اتخاذ القرارات الإدارية (المفاهيم ، النظريات ، العوامل المؤثرة فيها) أ. م. مجلة البحوث التربوية والنفسية ، العدد (36)

149 - فؤاد أبو الحطب،وآمال صادق(1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية ـ القاهرة جمهورية مصر العربية

150 - فؤاد البهي السيد(1979). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، ط 1 ، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

151 - كاظم وليم (1981). علم النفس الفيزيولوجي ، ط1 ، منشورات الأفاق ، بيروت.

152 - كامل عمران(2003). تأثير العنف المدرسي في شخصية التلميذ ، أعمال الملتقى الدولي الأول ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة.

153 - كلير فهيم (1987). المشاكل النفسية للمراهق ، دار لوريار للطباعة ، القاهرة.

154-كاروان احمد محمد(2012). رسالة ماجستير بعنوان دور التدخل المهني في مواجهة العنف المدرسي ، علم الاجتماع ، جامعة السليمانية .

155 - ليلى دمعة (1995). الطفل واضطراب السلوك ، مجلة العربي ، العدد 445 ، الكويت .

156- لحياني، عثمان (2011). الجمعة 25 نوفمبر ، وزير التربية يعترف بتزايد حدة الظاهرة في المؤسسات التربوية ، جريدة الخبر 6545.

157- لهلبت فراس (2010). دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية ، كما يراها مديرو المدارس الحكومية في محافظات شمال فلسطين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح ، نابلس ، فلسطين.

158 - مجدي أحمد محمود إبراهيم(1996). العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى، مجلة الدراسات التربوية الاجتماعية ، مصر ، العددين الثالث . المجلد الثاني.

159 ـ محمد بيومي حسن ومحمد منسي (2000) .برامج العنف في التلفيزيون وعلاقتها بالسلوك العدواني ، دراسة معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق ص 93-133.

160 - محمد زيدان(1972). بحوث سيكولوجية ، دار النهضة .

161 - محمد صادق(1995). دراسة تحليلية لخبرات العقاب المدرسي لدى عينة من طالبات جامعة قطر ، مجلة مركز البحوث التربوية ، ع7 ، قطر.

162 - محمد عبد الله الوريكات(2008). مبادئ علم الإجرام ، دار وائل للنشر والتوزيع ، الأردن ، الطبعة الأولى .

163 - محمد عبد المختار خضر(1999). الاغتراب والتطور نحو العنف ، دار غريب للتوزيع والنشر القاهرة .

164 – محمد عاطف غيث(1987). تاريخ التفكير الاجتماعي ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

165 – محمد زيات عمر(1983). البحث العلمي ومناهجه وتقنياته ـ ديوان المطبوعات الجامعية ـ الجزائر ـ ط 3 ـ 318.

166 – محمد الشهب(2000). المدرسة و السلوك الانحرافي،الطبعة الأولى،الدار البيضاء.

167 – محمد محروس الشناوي ومحمد السيد عبد الرحمن(1994). العلاج السلوكي الحديث ، د. ط ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

168 – مراد،ب (2010/02/08). جريدة النهار الجزائر

169 – مرسي ، كمال إبراهيم(1985). سيكولوجية العدوان ، مجلة العلوم الاجتماعية ،العدد الثاني ، والمجلد الثالث عشر ، الكويت.

170 – مرشدي الشريف(2008). مصادر الضغط المهني واستراتيجيات التعامل لدى الجراحين ، رسالة ماجستير علم النفس ، جامعة الجزائر .

171 – مسعودي ، خالد محمد(2005). مدى رضا طلاب المرحلة الثانوية عن دور المرشد الطلابي وعلاقته بالسلوك العدواني ، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

172 – مسلماني ، صفاء (2010). علم الاجتماعي التربوي ، نظرة معاصرة ، دار المعرفة الجامعية ، مصر .

173 – مصطفى حجازي(1984). الأحداث الجانحون ، دار للطباعة والنشر ، ط2 ، بيروت .

174 – مصطفى حدية(1996). التنشئة الاجتماعية والهوية ترجمة محمد الشيخ ، منشورات كلية الآداب والعلوم ، الرباط .

175 – مصطفى غالب(1985). سيكولوجية الطفولة والمراهقة ، دار مكتبة الهلال ، بيروت ، لبنان

176 – مصلح أحمد منير(1982). المدرسة المتوسطة العربية بين النظرية والتطبيق ، دراسات ، كلية التربية ، عمادة شؤون المكتبة ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، الطبعة الرابعة .

177 – معتز سيد عبد الله(2005). العنف في الحياة الجامعية ن القاهرة ، منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية .

178– ملاك جرجس (1985). مشاكل الصحة النفسية للأطفال ، الدار العربية للكتاب ، ليبيا .

179 – منظمة الصحة العالمية(2002). التقرير العالمي حول العنف والصحة ، المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط . القاهرة . مصر .

180 – منير مرسي ، سرحان (1973). في اجتماعيات التربية ، ط 1 ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

181 – مواهب إبراهيم عياد(1998). إرشاد الطفل وتوجيهه في السنوات الأولى ـ دار المعارف الإسكندرية ـ مصر .

182– مجدي أحمد محمود إبراهيم ، معمرية بشير ، فوزي عبد العاطي ، فاطمة ، محمد عدلي ،فاتن(2009). العنف في المدرسة العربية (دراسات حالة) ، سلسلة دراسات المشكلات السلوكية في المدارس والجامعات العربية (جزء ثاني) ، ط1 ، مصر ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

183– مجدي أحمد محمود إبراهيم وآخرون(2009). العنف في المدرسة العربية، دراسة حالة، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع مصر.

184 – محمد زيان حمدان(1986). أدوات ملاحظة التدريس مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر.

185– مجلة النبأ(2004). أساليب التعامل مع الضغوط النفسية http ,www.annabaa. org/rba55/asaleh.htm)

186- مجلة علم النفس(2000). العدد 53 ، جانفي ، فيفري ومارس .

187- مجيد أحمد محمود إبراهيم(1996). العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى، مجلة الدراسات التربوية الاجتماعية ، العددين الثالث . المجلد الثاني مصر.

188- محمد الحسني الشيرازي(2002). اللاعنف في الإسلام ، دار العلوم للتحقيق والطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت .

189- محمد سلامة غباري(1988). الخدمة الاجتماعية المدرسية ،المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.

190- محمد سلامة محمد غباري(د.س). أطفالنا احتياجاتهم ومشكلاتهم وطرق العلاج ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر .

191- محمد شفيق(2001). البحث العلمي ـ الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية،الإسكندرية:المكتبة الجامعية للطباعة و النشرو التوزيع .

192- محمد عبد الفتاح الصرفي(2001). البحث العلمي ،الدليل التطبيقي للباحثين دار وائل ،عمان.

193- محمد علي حسن(1970). علاقة الوالدين بالطفل وأثرهما في جنوح الأطفال ، مكتبة الأنجلو المصرية.

194- محمد منير مرسي(1999). الإدارة المدرسية ـ عالم الكتب ـ القاهرة .

195- محمود سعيد الخولي(2006). العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة ، المكتبة الأنجلو مصرية .

196- محي الدين محمد حسين(1987). التنشئة الأسرية والأبناء والصغار ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .

197- مركز الوطني للوثائق التربوية (مارس 2001). نشرة إعلامية (وزارة التربية الوطنية) ، العدد

198- معتز سيد عبد الله ، عبد اللطيف محمود خليفة(2001). علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

199- موضوعات في علم النفس الاجتماعي(2004). مجلة علم النفس وعلوم التربية جامعة قسنطينة .

200- نادية مصطفى الزقاوي ، يوب مختار (2003). أسباب العنف المدرسي ، أسباب تمايز أم أسباب تجانس ، مجلة العلوم الإنسانية دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة ـ الجزائر ـ العدد 05 .

201- نبيل راغب(2003). أخطر مشكلات الشباب ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة

201- نبيل السمالوطي(1980). التنظيم المدرسي و التحديث التربوي،دار الشروق بيروت .

202- نجلة ، عبد الفتاح(2004). المسرح المدرسي والعلاج النفسي ، المنيا ، دار فرحة للنشر والتوزيع.

203- نور الدين بالبشير (2011/02/05)La dépêche de Kabylie . الجزائر .

204- وديع شكور جليل(1997). العنف والجريمة ، الدار العربية للعلوم ـ بيروت .

205- وفاء محمد البرادعي(2002). دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر.

206- ويلبور شيكرام ورفاقه(1965). التلفزيون وأثره في حياة أطفالنا ، ترجمة زكرياء سيد حسين ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة.

207- يوسف ، فوزي ابرهيم(1994). اتجاهات الأبناء نحو الأسرة وعلاقتها بسلوكهم الجماعي في المدرسة ، دراسة في سيكولوجية الجماعات المدرسية من وجهة نظر التحليل النفسي ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا مجلد 7 ، العدد 3 .

208- يوسف عبد الأمير طباحة(2007). منهجية البحث تقنيات ومناهج،ط 1ـ بيروت ـ لبنان مجد للدراسات والنشر والتوزيع.

2ــ قائمة المراجع باللغة الأجنبية :

- Hodges E al(1999) , the power of friendship protection against 209
an escalating cycle Peer victimization develp mental psychology Vol 35
n°1 1310_ 1325 .
Les figures de la violence à l école in revue .- Dubet (f)(1998)210
française de pédagogie : la violence à l école approche européenne
n : 123 pp(35-45).
Ethologie ,the biologie of behavior ,New .- Eiblt Eibesfelt, J,(1970)211
York Holt Rinehart and Winston
- Dupaquier, J (1999) ,La violence en milieu scolaire paris presse 212
universitaire de France .
-Beaulieu . j , (2005) , La violence à l école secondaire mémoire 213
de maitr lse ,faculté des sciences de l éducation université delaval.
La violence à l école nouvelle C E O canada .- Allaire , L (1992)214
.
La violence à l école , le nouvel .- Cusson , M(1990)215
observation 1515
mission sur les violences en milieu .- Alain Bauer(2010)216
scolaires , les sanctions et phase de la famille rapport remis aux
ministres de l éducationnational paris..

- Williams –Evans . A Myers ,J.s Adolescent violence the 217
Abnf.journal 2004 p :31-34.
Neurophysologie du comportement M.e Kayber .- Karli ,P,(1976)218
(ed) physologie ,Tome 2, 3° ed ,pp1316- 1454
stress et traumatisme approche psychologique ._ Anné. J(2002)219
d énseignant victime de violence université de reins France (
doctorat non publie) .
pour comprendre la violene a l école ._ Richard .M(1993)220
options 9_12 Gec N ° 7 .
Intervenir efficacement a l école , Québec l ._ Royer, E (2000)221
Aval, canada .
la réussite éducative et suspenion de ._ Vaneste .M(1992)222
léléve : un antagoniste réconciliable ? vie pedagogique N ° : 80 .
- Olueus .D(1999) , Agression in the school ,bullies and wipping 223
boy Washington Wiley.
- Touati(2004), violence de la réflexion l' intervention presses 224
universitaires de Francis 2004.
violence aggression in encyclopeding of .- Anderson(2000)225
.psychology ,ApAwachintonoscford–press –vol –162-170

−Jacques , Semelin(2000), la non– violence – seuil paris226

- Rajaim Et collaborateurs(1993),Le robert dictionnaire d alour227

- J anosz , M(septembre 2000), L abandon scolaire chez 228

adolescent , perspective nord américaine Vel enjeu se , n122.

- Williams –Evans. A Myers ,J.s Adolescent violence the 229

Abnf.journal 2004 p :31−34.

−Didier Truchot(2004),Epuisement professionnel et burnout 230

concept , modèles interventions duod paris

Marlon B(2002) psychologie de la sonté(- Schweitzer231

modélzs,concepts et méthodes) dunod, paris

−Paulhan et all (1994) , la mesure de coping , paris 232

- Gustave Nicolas Fisher et Cyril Tarquinia (2006),les 233

concepts ,fondamentaux de la psychologie de la santé ,dunod,paris.

Gustave

−Nicolas Fisher (2002) ,Traité de phycologie de la Santé ,Dunod 234

,pari

Yves, Michaud, violence et politique, Gallimard, paris, 1978, p 235−

20.

- Harris et al (1993) cite par Borg M , 236
G,(1998)Secondary school teachers of pupils undesirable behavior 237.
..British Journal of Educational Psychology .vol68 part 1.pp:67-81
Goldstein A P (1996) , the psychology of vandalism ,clinical 238 .
383-384.:psychology revue u.s.a , vol 18 N°3,pp
Blatier (1998) , violonce l école, revue de psychology appliquée ,3 239.
trimestre ,vol 48, N ° 3.pp-161-175.

الملاحق

ملحق رقم (01): توزيع عينة المحكمين وخصائصه

أسماء المحكمون	الدرجة العلمية	مكـــان العـــمل
منصوري مصطفى	أستاذ. دكتور	جامعة وهران
مكي محمد	أستاذ . دكتور	جامعة وهران
هني حاج أحمد	أستاذ .دكتور	جامعة مستغانم
مرنيز محمد	أستاذ محاضر	جامعة مستغانم
مسعودي أمحمد	أستاذ محاضر	جامعة مستغانم
مسكين عبد الله	أستاذ مساعد	جامعة مستغانم
مغتيت الحاج	أستاذ مساعد	جامعة بلعباس

ملحق رقم (02) : يمثل عينة الدراسة الأساسية

Tableau croisé fonction * ancienté * Lieu

Effectif

Lieu			Ancienté			Total
			m7	m15	p16	
ville	fonction	directeur	0	17	18	35
		prof	56	62	33	151
		educ	9	8	6	23
		Total	65	87	57	209
pays	fonction	directeur	0	17	21	38
		prof	40	72	28	140
		educ	4	17	13	34
		Total	44	106	62	212
Total	fonction	directeur	0	34	39	73
		prof	96	134	61	291
		educ	13	25	19	57
		Total	109	193	119	421

ملحق رقم (03) : يمثل ترتيب المجالات الفرعية والدرجة الكلية حسب درجة ممارسة مظاهر العنف المدرسي لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي .

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
Mtm1momtalakate	421	3,7142	,79750
mt2 akarine	421	3,6436	,94263
mt3 dhate	421	3,5882	,98663
mTTtotale	421	3,6510	,83640
N valide (listwise)	421		

ملحق رقم (04) : يمثل ترتيب المجالات الفرعية والدرجة الكلية حسب درجة أسباب العنف المدرسي لتلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي .

Statistiques descriptives

	N	**Moyenne**	**Ecart type**
Mmtvosaria	**421**	**3,7723**	**,42114**
Mmtdjamaaterifak	**421**	**3,7375**	**,44583**
Mmtwasayl el uaalem	**421**	**3,4722**	**,57019**
Mmtv madrasia	**421**	**3, 4394**	**,44980**
Mmtt	**421**	**3,6129**	**,47127**
N valide (listwise)	**421**		

ملحق رقم (05) : الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(**one- way anova**) لمظاهر العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الوظيفة في التعليم .

ANOVA à 1 facteur

mTT

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	2,919	2	1,460	2,570	,078
Intra-groupes	237,380	418	,568		
Total	240,299	420			

ملحق رقم (06) : الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(one- way anova) لمظاهر العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي(المدراء ، الأساتذة ومستشاري التربية) وفقا لمتغير الأقدمية في العمل ف التعليم.

Ancienté

ANOVA à 1 facteur

mTT

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	5,461	2	2,731	4,861	,008
Intra-groupes	234,838	418	,562		
Total	240,299	420			

ملحق رقم (07): الذي يمثل المقارنات المتعددة لبعد أسباب العنف المدرسي و الأقدمية في التعليم

Comparaisons multiples

Variable dépendante: mTT

LSD

(I) ancienté	(J) ancienté	Différence de moyennes (I−J)	Erreur standard	Significati on	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
m7	m15	,27967*	,08981	,002	,1031	,4562
	p16	,16631	,09937	,095	−,0290	,3616
m15	m7	−,27967*	,08981	,002	−,4562	−,1031
	p16	−,11336	,08736	,195	−,2851	,0584
p16	m7	−,16631	,09937	,095	−,3616	,0290
	m15	,11336	,08736	,195	−,0584	,2851

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

ملحق رقم (08) : يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي(**one− way anova**) لأسباب العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الوظيفة في التعليم .

ANOVA à 1 facteur

Tmv

	Somme des carrés	**ddl**	**Moyenne des carrés**	**F**	**Significati on**
Inter−groupes	**2072,716**	**2**	**1036,358**	**5,114**	**,006**
Intra−groupes	**84703,854**	**418**	**202,641**		
Total	**86776,570**	**420**			

ملحق رقم (09) : الذي يمثل المقارنات المتعددة لبعد أسباب العنف المدرسي و أعضاء الطاقم التربوي (المدراء،و الأساتذة ،و مستشاري التربية).

Comparaisons multiples

Variable dépendante: Tmv

LSD

(I) fonction	(J) fonction	Différence de moyennes (I-J)	Erreur standard	Significati on	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
directeur	prof	-5,94916*	1,86340	,002	-9,6120	-2,2864
	educ	-4,37347	2,51615	,083	-9,3193	,5724
prof	directeur	5,94916*	1,86340	,002	2,2864	9,6120
	educ	1,57569	2,06191	,445	-2,4773	5,6287
educ	directeur	4,37347	2,51615	,083	-,5724	9,3193
	prof	-1,57569	2,06191	,445	-5,6287	2,4773

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

ملحق رقم(10) : الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي **(one- way anova)** لأسباب العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الأقدمية في العمل.

ANOVA à 1 facteur

Tmv

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Significati on
Inter-groupes	2831,195	1	2831,195	14,131	,000
Intra-groupes	83945,375	419	200,347		
Total	86776,570	420			

ملحق رقم(11) : أسلوب المقارنات المتعددة والذي يعرف بالاختبارات البعدية لتحديد مصدر الاختلاف

Variable dépendante: Tmv

LSD

(I) ancienté	(J) ancienté	Différence de moyennes (I−J)	Erreur standard	Significati on	Intervalle de confiance à 95%	
					Borne inférieure	Borne supérieure
m7	m15	8,15026*	1,67116	,000	4,8653	11,4352
	p16	8,32773*	1,84922	,000	4,6928	11,9627
m15	m7	−8,15026*	1,67116	,000	−11,4352	−4,8653
	p16	,17747	1,62567	,913	−3,0180	3,3730
p16	m7	−8,32773*	1,84922	,000	−11,9627	−4,6928
	m15	−,17747	1,62567	,913	−3,3730	3,0180

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

ملحق رقم (12) : ترتيب المجالات الفرعية والدرجة الكلية حسب درجة إستراتيجية مواجهة العنف المدرسي من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي .

Statistiques descriptives

		N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
	mistra	421	2,36	4,93	4,0691	,39277
	mistra2	421	1,83	5,00	4,1390	,38966
	mistrt	421	2,06	4,94	4,1084	,36396
N	valide (listwise)	421				

ملحق رقم (13) : الذي يمثل نتائج تحليل التباين الأحادي **(one- way anova)** لإستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي لدى استجابات أعضاء الطاقم التربوي وفقا لمتغير الوظيفة في العمل.

ANOVA à 1 facteur

Mistrt

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Significati on
Inter-groupes	,598	2	,299	2,269	,105
Intra-groupes	55,038	418	,132		
Total	55,636	420			

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 وعلوم التربية والأرطوفونيا
مصلحة ما بعد التدرج

البريد الوارد
الرقم: 381
التاريخ: 2015/10/28

المرجع:187/ 2015

التاريخ: 2015/09/03

إلى السادة:

مدراء متوسطات ولاية مستغانم

البريد الوارد
الرقم: 459
التاريخ: 2015/10/28

موضوع : **طلب رخصة تربص ميداني .**

في إطار تحضير أطروحة الدكتوراه في علم النفس وعلوم التربية .

تخصص : **علم النفس المدرسي**

الموضوع : " **أسباب ومظاهر العنف المدرسي وإستراتيجية مواجهته من وجهة نظر أعضاء الطاقم التربوي** "

نرجو من سيادتكم السماح للطا لب(ة) : **يحيى باشا محمد**

إجراء دراسته (ها) الميدا نية بمؤسستكم وذلك خلال الموسم الدراسي 2015/2014.

مدة التربص:**من أكتوبر 2015 إلى شهر أفريل 2016**

مكان التربص: **متوسطات بولاية مستغانم**

و لكم جزيل الشكر

نائب رئيس القسم المكلف بمصلحة ما بعد التدرج.

قسم علم النفس وعلوم التربية
مصلحة ما بعد التدرج

أ: طبـــاس نســـيمة
نائب رئيس قسم علم النفس و الارطفونيا
المكلفة بما بعد التدرج

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

ولايـــة مستـغـانـــم
مـديـريـة التـربـيـة
مصلحة التكـوين والتفتيش
رقم: 818 / 20. 2015/20

مستغانم في : 2015/09/28

البريد الوارد
التاريخ: 2015/10/28
الرقم: 381

مديـرة التـربية

إلـى

السيـدات و السادة

مديـري المتوسطات

البريد الوارد
الرقم: 460
التاريخ: 2015/10/28

الموضوع : ترخيص لإجراء تربص ميداني .

يشـرفني أن اطلـب منكـم السـماح

للطالـب **يحـي باشـا محمـد** بـإجراء تـربص ميـداني بالمؤسـسـة الـتـبـي

تشـرفـون عليهـا تخصـص علـم الـنفس المدرسـي في الفتـرة الممتـدة مـن أكتـوبر

إلى شهر أفريل 2016 .

عن مديرة التربية و بتفويض منها
مدير مصلحة التكوين و التفتيش
م . بريكي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديريـــة التربية لولاية مستغانم
مصلحة الدراسة و الإمتحانات
مكتـــب التعليـــم الأســاسي
رقـــم : 024 / 13.10 / 2016

مستغانم في 28 أفريل 2016

جدول إحصائي للتأطير البيداغوجي في التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2016/2015

الرتبة	المجموع	ذكور	إناث
مدير متوسطة	106		
مستشار التربية	81		
أستاذ التعليم المتوسط	2946		

رئيس مصلحة الدراسة و الإمتحانات

11 NOV. 2015
إمضاء: المدير
محمد ننوش
إمضاء:عبد الله محمد أمين
لخضر بومهدي
شرياف أحمد
2015/10/28
2015/11/18
2015/12/09
2016/04/27
2016/04/20
زيتوني نور الدين
لكحل سلماني
إمضاء طاهر لبازيدي
المدير
حمودي الحاج
2016/05/04
إمضاء بريار عيسى
يحي باي صغير
ل. بوعلام
المدير: م. دواودي
إمضاء المدير
العجال بقلول
مشهود محمد
المدير
شيخ ... القادر
عثمان يماني
الدير
عدة عبد الوهاب

ملحق رقم (01): توزيع عينة المحكمين وخصائصه

أسماء المحكمون	الدرجة العلمية	مكـــان العـــمل
منصوري مصطفى	أستاذ. دكتور	جامعة وهران
مكي محمد	أستاذ . دكتور	جامعة وهران
هني حاج أحمد	أستاذ .دكتور	جامعة مستغانم
مرنيز محمد	أستاذ محاضر	جامعة مستغانم
مسعودي أمحمد	أستاذ محاضر	جامعة مستغانم
مسكين عبد الله	أستاذ مساعد	جامعة مستغانم
مغتيت الحاج	أستاذ مساعد	جامعة بلعباس

ملحق رقم (02) : يمثل عينة الدراسة الأساسية

Tableau croisé fonction * ancienté * Lieu

Effectif

Lieu			Ancienté			Total
			m7	m15	p16	
ville	fonction	directeur	0	17	18	35
		prof	56	62	33	151
		educ	9	8	6	23
	Total		65	87	57	209
pays	fonction	directeur	0	17	21	38
		prof	40	72	28	140
		educ	4	17	13	34
	Total		44	106	62	212
Total	fonction	directeur	0	34	39	73
		prof	96	134	61	291
		educ	13	25	19	57
	Total		109	193	119	421