



جامعة مولود مولود معمري - تيزي وزو -
Mouloud Mammeri University of Tizi-Ouzou
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
قسم علم النفس
Department of Psychology



أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم
المتوسط

- دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو (الجزائر) -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه (ل. م. د) في علم النفس: علم النفس المدرسي

إشراف:

أ. د/ محذب رزيقة

إعداد الطالبة:

زريول مونية

أعضاء لجنة المناقشة

رئيسا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو -	- أ.د/ بوروبي رجاح فريدة
مشرفا ومقررا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو -	- أ.د/ محذب رزيقة
مناقشا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو -	- أ.د/ سليمان مليكة
مناقشا	جامعة مولود معمري - تيزي وزو -	- أ.د/ ايدير عبد الرزاق
مناقشا	جامعة عبد الرحمان ميرة - بجاية -	- د/ بن شعلال عبد الوهاب
مناقشا	المدرسة العليا لأساتذة - بالقبة -	- د/ بادي نواره

السنة الجامعية: 2023 - 2024

المخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، ومدى انتشار العنف المدرسي في المدرسة المتوسطة، ومعرفة الفروق بين وجهات نظر التلاميذ التعليم المتوسط تعزى متغير الجنس والصف الدراسي فيما يخص أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من (400) تلميذا منهم (173) ذكورا، و(227) إناثا، وتم اختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية، موزعين على (03) متوسطات بدائرة بوزقن ولاية تيزي وزو، اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة النفسية المعرفية ووصفها كما وكيفا، وتم بناء استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط، واستخدمنا مقياس عوامل العنف المدرسي من إعداد محمود سعيد الخولي (2007) وتم تكييفه على البيئة الجزائرية، وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية منها التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T.Test) ومعامل ارتباط بيرسون، اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA). وتوصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي: وجود تباين في أشكال العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، وأن العنف اللفظي أكثر انتشارا في الوسط المدرسي، ثم يليه العنف الجنسي، ثم يليه كل من العنف الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير، والأقل انتشارا هو العنف الرمزي. ووجود تباين في عوامل العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، أن أكثر العوامل المسببة للعنف المدرسي هي العوامل الثقافية الإعلامية والتي جاءت في الرتبة الأولى، ثم تليها العوامل الأسرية، ثم تليها العوامل النفسية، ثم تليها عوامل ترجع لجماعة الرفاق، والأقل انتشارا هي العوامل المدرسية. وتوجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، ولا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين في مدى انتشار العنف المدرسي، في حين توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ في مدى انتشار العنف المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي، ولا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين في أشكال العنف المدرسي، في حين توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وتوجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف الأسرية والمدرسية، وجاءت هذه الفروق لصالح الذكور، في حين لا توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف المدرسي المتمثلة: عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية. وتوجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي.

الكلمات المفتاحية: العنف في الوسط المدرسي، أشكال العنف في الوسط المدرسي، عوامل العنف المدرسي، تلاميذ التعليم المتوسط.

Résumé :

L'étude visait à identifier les formes et les facteurs de la violence en milieu scolaire du point de vue des élèves de l'enseignement moyen, l'ampleur de la violence scolaire dans l'école moyenne, et les différences entre les points de vue des élèves de l'enseignement moyen attribuables à la variable du sexe et de l'année d'études en ce qui concerne les formes et les facteurs de la violence dans l'environnement scolaire. L'échantillon de l'étude est composé de (400) élèves, dont (173) garçons et (227) filles, sélectionnés par une méthode aléatoire stratifiée, répartis dans (03) écoles intermédiaires de la daïra de Bouzeguene, wilaya de Tizi Ouzou. Nous avons adopté la méthode descriptive-analytique, qui repose sur l'étude du phénomène psychologique et sa description qualitative et quantitative, et un questionnaire a été élaboré sur les formes de violence dans l'environnement scolaire du point de vue des élèves. Le questionnaire des formes de violence en milieu scolaire du point de vue des élèves du collège, et nous avons utilisé l'échelle des facteurs de la violence scolaire élaborée par Mahmoud Said Al-Khouli (2007) et adaptée à l'environnement algérien, et nous nous sommes appuyés sur des méthodes statistiques dont les fréquences, les pourcentages, les moyennes arithmétiques, les écarts-types, le test T. et le coefficient de corrélation de Pearson. Le test T., le coefficient de corrélation de Pearson, l'analyse de la variance à sens unique (ANOVA). L'étude a conclu les résultats les suivants : L'existence de variations dans les formes de violence scolaire du point de vue des élèves de collège, et que la violence verbale est plus répandue dans l'environnement scolaire, suivie par la violence sexuelle, suivie par la violence physique et la violence contre la propriété d'autrui, et la moins répandue est la violence symbolique. Il existe une divergence entre les facteurs de la violence à l'école du point de vue des collégiens : les facteurs les plus courants de la violence à l'école sont les facteurs culturels liés aux médias, qui arrivent en tête, suivis des facteurs familiaux, des facteurs psychologiques, des facteurs liés au groupe des camarades et des facteurs scolaires, qui sont les moins fréquents. Il existe une relation entre les facteurs de la violence à l'école et l'ampleur de la violence à l'école du point de vue des élèves du secondaire, et il n'y a pas de différences entre les points de vue des sexes sur l'ampleur de la violence à l'école, alors qu'il existe des différences entre les points de vue des élèves sur l'ampleur de la violence à l'école en raison de la variable de l'année scolaire, et il n'y a pas de différences entre les points de vue des sexes sur les formes de violence à l'école, alors qu'il y a des différences entre les points de vue des élèves sur les formes de violence à l'école. Il existe des différences statistiquement significatives entre les points de vue des collégiens sur les formes de violence scolaire en raison de la variable de l'année d'études, et il existe des différences statistiquement significatives entre les points de vue des collégiens et des collégiennes sur les facteurs de violence familiale et scolaire, et ces différences sont en faveur du sexe masculin, alors qu'il n'y a pas de différences entre les points de vue des collégiens et des collégiennes sur les facteurs de violence scolaire, à savoir : Les facteurs de violence psychologique, les facteurs liés au groupe de camarade et les facteurs liés à la culture et aux médias. Il existe des différences entre les points de vue des collégiens sur les facteurs de la violence à l'école en raison de la variable du niveau scolaire.

Mots-clés : Violence en milieu scolaire, formes de violence en milieu scolaire, facteurs de violence scolaire, élèves de l'enseignement moyen

Abstract:

This study aimed identify the forms and factors of violence in middle schools from the student's point of view, it determines the prevalence of school violence within middle schools, and identify differences in students' point of view based on gender and academic level regarding to the forms and factors of school violence. The study's sample consisted of 400 students, including 173 boys and 227 girls, randomly selected from three colleges in Bouzeguene region of Tizi Ouzou province in Algeria. The research used a descriptive and analytical approach, focusing on psychological cognitive phenomenology through both quantitative and qualitative descriptions. A questionnaire on forms of school violence, from the viewpoint of middle school students was realized and modified by the researcher, MahmoudSaïd El-Kholy's (2007) and we used his scale on school violence factors which is adapted for the Algerian context. Statistical methods such as frequencies, percentages, means, standard deviations, T-tests, Pearson correlation coefficient, and analysis of variance (ANOVA) were used. The results of this study revealed variations in forms of school violence among middle school students, with verbal violence being the most common, followed by sexual violence, physical violence, violence against others' property, and finally, symbolic violence. Cultural and media factors were found to be the most influential in school violence, followed by family, psychological, school classmates, and school-related factors. There was a correlation between the factors of school violence and its prevalence among middle school students. Although there were no differences between the sexes regarding the prevalence of school violence, variations based on academic level were observed. Differences in forms of school violence which were identified are based on academic level but not on gender. Moreover, significant differences were found in students' point of view, especially concerning family and school-related factors which are in favor of boys. However, no significant disparities were observed regarding psychological violence factors, school classmates related factors, cultural and media-related factors. Lastly, differences were found in school violence factors based on academic level among middle school students.

Keywords: School violence, Forms of school violence, Factors of school violence, Middle school students.

إهداء

اشكر الله تبارك وتعالى الذي أمدني بالصحة والصبر لإتمام هذه
الأطروحة

واهدي ثمرة جهدي إلى من علماني وأحسننا تعليمي
وشجعاني على العلم وفضلهما كبير في تحقيق أحلامي وآمالي إلى أبي
وأمي حفظهما الله
و إلى أخي و أخواتي

و إلى كل أفراد عائلتي "زريول" كبيرا وصغيرا وإلى كل الأقارب الأعزاء
وإلى عائلتي الثانية عائلة "فديلة" وأخص الذكر زوجي الذي قدم لي كل
الدعم لتجاوز كل الصعوبات

واهدي ثمرة جهدي إلى كل من يتفحص هذا العمل الذي تم بجهد كبير
وعسى الله أن يجعله علما نافعا وعملا مقبولا

مونية

كلمة الشكر والتقدير

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه والصلاة والسلام على سيدنا محمد ﷺ . واشكر المولى عز وجل الذي يرجع إليه الفضل في انجاز هذه الأطروحة.

أقدم بأسمى عبارات التقدير والشكر للأستاذة البروفيسور المحترمة "محدب رزيقة" على تفضلها بالإشراف علينا تقديرا وعرفانا لنصائحها المفيدة والقيمة وأشكرها على كل المجهودات المبذولة طوال فترة الإشراف وأرجو من الله أن يحفظها.

كما أتوجه بشكري إلى أستاذة البروفيسور الفاضلة "بوروي رجاح فريدة" على مساعدتها لي في إتمام الإجراءات الإحصائية لهذه الدراسة، وأشكرها كثيرا على بساطتها وعونها لي فلها مني كل الاحترام والتقدير.

وأفضل بتقديري واحترامي وشكري للأستاذة المحكمين، الذين اشرفوا على تحكيم مقاييس المستخدمة في الدراسة.

كما لا يفوتني أن أتوجه بشكري إلى كل أستاذة قسم علم النفس وأساتذة علم الاجتماع جامعة مولود معمري تيزي-وزو الذين لم يخلوا عليا بأرائهم الصائبة ووقوفهم معنا وإعطائهم لي قسطا من وقتهم.

كما أتقدم بالشكر الخالص إلى كل مدراء وموظفي الإداريين وأساتذة المدارس المتوسطة في ولاية تيزي-وزو بدائرة بوزقن للسنة الدراسية 2019-2020 على تعاونهم ومساعدتهم أثناء تطبيق مقاييس الدراسة، وأشكر جميع أفراد عينة الدراسة على حسن تعاملهم معي وتعاونهم لي للقيام بهذه الدراسة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة وقبولهم مناقشة هذه الأطروحة.

زريول مونية

فهرس المحتويات

الصفحة

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية

الإهداء

كلمة الشكر والتقدير

أ..... فهرس المحتويات

و..... قائمة الجداول

ك..... قائمة الأشكال

ل..... قائمة الرسوم البيانية

م..... قائمة الملاحق

1..... مقدمة

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة.....6

2. فرضيات الدراسة.....20

3. أهداف الدراسة.....22

4. أهمية الدراسة.....23

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية.....24

الجانب النظري

الفصل الأول: العنف والنظريات المفسرة له

تمهيد.....28

1.	تعريف العنف.....	29
2.	خصائص العنف.....	33
3.	علاقة العنف بالمفاهيم الأخرى.....	34
4.	النظريات المفسرة لظاهرة للعنف.....	46
	خلاصة الفصل.....	62

الفصل الثاني: العنف في الوسط المدرسي أشكاله وعوامله

	تمهيد.....	64
1.	تعريف العنف في الوسط المدرسي.....	65
2.	خصائص العنف في الوسط المدرسي.....	67
3.	حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي عالميا وعربيا ومحليا.....	68
4.	أشكال العنف في الوسط المدرسي.....	76
5.	مظاهر العنف في الوسط المدرسي.....	88
6.	محاور العنف في الوسط المدرسي.....	91
7.	محددات العنف في الوسط المدرسي.....	94
8.	عوامل العنف في الوسط المدرسي.....	96
9.	الآثار المترتبة عن العنف في الوسط المدرسي.....	112
10.	أساليب الوقاية والاستراتيجيات العلاجية لخفض من درجة العنف في الوسط المدرسي.....	116
	خلاصة الفصل.....	118

الفصل الثالث: التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

	تمهيد.....	120
	التعليم.....	121
1.	تعريف التعليم.....	121

121.....	2. خصائص التعليم في الجزائر
123.....	II مرحلة التعليم المتوسط
123.....	1. تعريف مرحلة التعليم المتوسط
124.....	2. خصائص مرحلة التعليم المتوسط
125.....	3. أهمية مرحلة التعليم المتوسط
126.....	5. أهداف مرحلة التعليم المتوسط
128.....	III التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط
128.....	1. تعريف التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط
129.....	2. خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط
137.....	3. أدوار التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط
138.....	4. حاجات التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط
142.....	5. الحاجات الإرشادية للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط
145.....	5. مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط
153.....	6. العنف عند التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط
156.....	خلاصة الفصل

الفصل الرابع: الدراسات السابقة حول العنف في الوسط المدرسي.

158.....	تمهيد
159.....	1. الدراسات التي تناولت أشكال العنف في الوسط المدرسي
177.....	2. الدراسات التي تناولت عوامل العنف في الوسط المدرسي
198.....	3. التعقيب العام على الدراسات السابقة
199.....	4. أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة
200.....	5. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية
201.....	خلاصة الفصل

لفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد.....	204
1. التذكير بفرضيات الدراسة.....	205
2. الدراسة الاستطلاعية.....	207
1.2. تعريف الدراسة الاستطلاعية.....	207
2.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية.....	208
3.2. عينة الدراسة الاستطلاعية.....	208
4.2. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....	211
5.2. مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية.....	212
6.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية.....	234
3. الدراسة الأساسية.....	234
1.3. منهج الدراسة.....	234
2.3. المعاينة.....	235
1.2.3. المجتمع الأصلي.....	235
2.2.3. عينة الدراسة الأساسية.....	236
3.2.3. حجم عينة الدراسة الأساسية.....	237
4.2.3. طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية.....	238
5.2.3. خصائص عينة الدراسة الأساسية.....	240
3.3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....	243
4.3. أدوات الدراسة الأساسية.....	243
1.4.3. استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي.....	244
2.4.3. مقياس عوامل العنف المدرسي.....	248
5.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية.....	252

253.....	6.3. إجراءات تفريغ البيانات.....
255.....	7.3. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية.....

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

	1. عرض وتحليل نتائج الدراسة
259.....	1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.....
261.....	2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.....
264.....	3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة.....
267.....	4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة.....
269.....	5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة.....
271.....	6.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة.....
283.....	7.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة.....
	2- مناقشة نتائج الدراسة
294.....	1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....
297.....	2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....
308.....	3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....
315.....	4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....
318.....	5.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....
320.....	6.2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة.....
323.....	7.2. مناقشة نتائج الفرضية السابعة.....
327.....	- الاستنتاج العام.....
332.....	- خاتمة.....
338.....	- قائمة المراجع.....
	- الملاحق.

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية على المتوسطات بدائرة بوزقن ولاية تيزي- وزو	209
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	209
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير السن	210
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى الدراسي	210
05	نموذج المقدم للتحكيم	217
06	عبارات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي قبل وبعد التعديل	218
07	عبارات المحذوفة من استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط	218
08	قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي	219
09	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الأول (العنف اللفظي)	220
10	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثاني (العنف الجسدي)	221
11	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثالث (العنف الرمزي)	221
12	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الرابع (العنف ضد ممتلكات الغير)	222
13	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الخامس (العنف الجنسي)	222
14	قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي وأبعاده المختلفة	223
15	معامل ثبات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون وجتمان)	225
16	معامل ثبات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي	225
17	عبارات عوامل العنف المدرسي قبل وبعد التعديل	227

229	قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس عوامل العنف المدرسي	18
230	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الأول (العوامل الأسرية)	19
230	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثاني (العوامل المدرسية)	20
230	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثالث (العوامل النفسية)	21
231	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الرابع (العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق)	22
231	قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد (العوامل الإعلامية والثقافية)	23
232	قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عوامل العنف المدرسي ودرجته الكلية	24
233	معامل ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - برون وجتمان)	25
233	معامل ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي	26
236	يمثل أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية	27
241	توزيع أفراد العينة وفق الجنس في الدراسة الأساسية	28
241	توزيع أفراد العينة وفق السن في الدراسة الأساسية	29
242	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي في الدراسة الأساسية	30
245	يوضح أبعاد وأرقام فقرات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته الأولية	31
246	يوضح بدائل الإجابة لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته النهائية	32
247	أبعاد وأرقام فقرات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته النهائية	33
247	يوضح بدائل الإجابة لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته النهائية	34
249	نتائج التحليل العالمي لمقياس عوامل العنف المدرسي حسب الباحث 'سعيد إبراهيم الخولي'	35
250	نتائج معاملات ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ بطريقة معادلة الفا - كرونباخ حسب الباحث 'سعيد إبراهيم الخولي'	36
250	يوضح معاملات ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ بطريقة التجزئة النصفية حسب الباحث 'سعيد إبراهيم الخولي'	37
252	أبعاد وأرقام فقرات مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته النهائية	38

252	سلم تصحيح مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته النهائية	39
258	نتائج إختبار "كولموكروف -سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة الأساسية	40
260	تفسير حجم الأثر "D" لكوهي	41
260	نتائج اختبار "T" لعينة واحدة لدلالة مستوى مدى إنتشار العنف المدرسي وقيمة حجم الأثر (D) لكوهين لدى تلاميذ التعليم المتوسط	42
261	نتائج إختبار (فريدمان) لترتيب أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط	43
262	نتائج إختبار ويلكوسون (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب أشكال العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط	44
264	نتائج إختبار (فريدمان) لترتيب عوامل العنف المدرسي(العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط	45
266	نتائج إختبار ويلكوسون (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب عوامل العنف المدرسي(العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط	46
268	قيم معاملات الارتباط بيرسون (R) بين درجات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ودرجات مدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط	47
269	نتائج اختبار "T" للفروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الجنس	48
270	نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات مدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، حسب متغير الصف الدراسي	49

272	50	نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب في وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)
274	51	نتائج إختبار كروسكال-والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)
275	52	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف اللفظي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)
277	53	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجسدي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)
278	54	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الرمزي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)
280	55	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف ضد ممتلكات الغير حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)
282	56	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجنسي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)
284	57	نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب في وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية)
286	58	نتائج إختبار كروسكال-والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين وجهات نظر تلاميذ

	التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)	
287	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف الأسرية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)	59
289	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل المدرسية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)	60
290	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل النفسية حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)	61
291	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)	62
293	نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل الثقافية والإعلامية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)	63

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الأشكال	الصفحة
01	النظريات المفسرة للعنف من تصميم الباحثة	61
02	أشكال العنف في الوسط المدرسي من تصميم الباحثة	88
03	عوامل العنف المدرسي من تصميم الباحثة	112

قائمة الرسومات البيانية

الرقم	عنوان الرسم البياني	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس	209
02	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير السن	210
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى الدراسي	211
04	يمثل العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير الجنس	241
05	يمثل العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير السن	242
06	يمثل العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير المستوى الدراسي	242

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط في صورته الأولى
02	مقياس دوافع العنف في صورته الأولى (من إعداد محمود سعيد الخولي 2007)
03	نموذج مقياس التحكيم لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط (من إعداد الباحثة)
04	نموذج مقياس التحكيم لمقياس دوافع العنف المدرسي (من إعداد محمود سعيد الخولي 2007)
05	قائمة أسماء الأساتذة المحكمين
06	نتيجة تحكيم استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط
07	نتيجة تحكيم مقياس عوامل العنف المدرسي
08	استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط في صورته النهائية
09	مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته النهائية
10	صدق الاتساق الداخلي لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي
11	نتائج حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وطريقة جتمان لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي
12	صدق الاتساق الداخلي لعوامل العنف المدرسي
13	نتائج حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وجتمان لمقياس العنف المدرسي
14	المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الأساسية
15	أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية

مقدمة:

يعتبر العنف مشكلة وجودية ومنتشرة في جميع أنحاء العالم، فهو سلوك يكون في بعض الأحيان فطري وفي بعضها الآخر مكتسبا في النفس البشرية، حيث يتعلمه من خلال ما يراه أو يتعرض إليه من خلال الأعمال التي يقوم بها الأفراد، ونظرا لاتساع جوانب العنف ليمس بذلك كل مؤسسات المجتمع بما فيها المدرسة التي تعتبر من أهم ثاني مؤسسة التي تساهم في التنشئة الاجتماعية السليمة بعد الأسرة والتي تهتم بتربية التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية على مجموعة من المبادئ الأخلاقية، والتمسك بقيم ومعايير المجتمع، وتساهم بشكل كبير في بناء شخصية التلميذ ولها دورها الفعال في اتجاه سلوكه نحو الطريق الصحيح، لكن في الوقت الحالي أصبحت المؤسسات التربوية تواجه العديد من التحديات وتشهد ظواهر مجتمعية كثيرة من أبرزها ظاهرة العنف في الوسط المدرسي والتي تعتبر من المواضيع التي تثير قلقا متزايد في المجتمعات اليوم لاسيما أنه يشكل تحديا جسيما وهاجسا خطيرا إذ يؤثر على تجربة التعلم والنمو الشخصي للتلميذ، ويشكل العنف في الوسط المدرسي مجموعة من السلوكات العدوانية والاعتداءات اللفظية والجسدية والرمزية والجنسية التي تستهدف التلاميذ أو الهيئة التدريسية، ومن المؤكد أن العنف بأشكاله وأنواعه المختلفة أصبح يتصدر الأحداث الإنسانية ويعبر عن إخفاق التربية والتعليم، خاصة أنه احتل على كل الوسط المدرسي وحتى الصفوف المدرسية وحتى الجوانب البيداغوجية وعلى الواقع التربوي في أشكال مختلفة فهي مست جميع أنساق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.

فالعنف في الوسط المدرسي يعد من بين المشكلات التي تعاني منها الكثير من المؤسسات التعليمية العالمية عامة والجزائرية خاصة، وبالأحرى في الآونة الأخيرة حسب ما تنشره الصحف والأخبار المحلية والعالمية ومختلف وسائل الإعلام الحديثة، إذ أنها تحولت إلى مسرح صراع وتغشي الكثير من السلوكات العنيفة بين مختلف الفاعلين سواء كان داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، حيث تظهر فيه شتى أشكال ومظاهر العنف المدرسي سواء كان لفظيا أو جسديا أو رمزيا أو جنسيا خاصة مع التطورات التكنولوجية الحديثة التي أصبحت تسهل للفاعل بتهديد الضحية بمختلف الطرق والوسائل، وذلك في مختلف المراحل التعليمية، وهذا ما قد ينعكس سلبا على الأهداف التعليمية عامة، وعلى سير الحسن للعملية التعليمية خاصة.

فانتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في الآونة الأخيرة في تزايد ملحوظ وبطريقة ملفتة للانتباه والدليل على ذلك اهتمام الكثير من المختصين النفسيين والتربويين ومسؤولي المنظومة التربوية والباحثين على هذا الموضوع خوفا من عدم التحكم فيه، وذلك بالمساهمة في كتابة والمشاركة بالعديد من المقالات

العلمية وعقد مؤتمرات وملتقيات دولية ومحلية لهدف تشخيص والبحث عن عوامل هذه الظاهرة من أجل اتخاذ الإجراءات اللازمة ومواجهتها للتقليل منها ووضع حد لها.

فمشكلة العنف في الوسط المدرسي لها أوجه متعددة ومختلفة وهذا ما يؤدي إلى صعوبة تحليلها نظرا إلى تشابك عواملها فيما بينها وتداخل عدة متغيرات قد تؤدي إلى حدوثها، ف وراء كل سلوك عنيف سبب فهناك ما يتعلق بالأسرة أو البيئة المدرسية أو هناك ما يتعلق بالعوامل الإعلامية، هناك أيضا ما يتعلق الفرد بنفسه وخاصة عندما نتحدث عن التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط الذي يعتبر في بداية مرحلة المراهقة التي تعد من الفترات الحرجة التي تصاحبها تغيرات فيزيولوجية انفعالية واضطرابات وغيرها من التحولات التي تنعكس على سلوكه الذي يكون عادة على شكل عصيان وشغب وتتمتع تعبيراً عن رفض أوامر غيره، فظاهرة العنف المدرسي لدى التلاميذ مشكلة معقدة لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد وليست وليدة عنصر واحد، بل يقف وراءها العديد من العوامل التي قد تؤثر على أداء التلميذ وعلى مردودية العملية التعليمية ويجعلها غير قادرة على القيام بدورها كما ينبغي.

كما أشارت إحصائيات وزارة التربية الجزائرية المنبثقة عن الدراسة التي أعدتها حول العنف في المحيط المدرسي عن اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر، حيث فاق عدد الحالات المسجلة (25000) حالة، ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية (2010 / 2011) إلى (3543) حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي، وأكثر من (13000) حالة عنف في الطور المتوسط، وأكثر من (3000) حالة في التعليم الثانوي، وتكشف الإحصائيات خلال نفس السنة الدراسية عن وجود (201) حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي، و(2899) حالة عنف في المتوسط ضد الأساتذة، فيما تعرض (1455) أستاذ للعنف من قبل طلبة الثانوي، أما بالنسبة لحالات العنف ضد الأساتذة فقد تم تسجيل (1942) حالة عنف في الأطوار الثلاثة، وكشفت الدراسة عن تسجيل (521) حالة عنف بين الأساتذة أنفسهم ساهم المحيط الاجتماعي والمحيط الخارجي للمؤسسات التربوية على انتشارها (كزاوي ، 2019، ص. 01).

ونظرا لتزايد أرقام من ممارسات ووقائع سلوكية عنيفة في الحياة المدرسية والتي أصبحت تهدد القيم الإنسانية في مختلف المجتمعات عامة والمنظومة التربوية خاصة، قمنا باختيار هذا الموضوع كون ظاهرة العنف في الوسط المدرسي أصبحت من مواضيع الساعة سواء على المستوى المحلي أو حتى على المستوى العالمي التي تحتاج إلى اهتمام وتوعية للعمل على حلها، وهذا الموضوع يعتبر كفرصة لتوجيه

الاهتمام إلى زيادة الوعي بأهمية تخفيف العنف في المدارس، وتقديم مجموعة من الاقتراحات والعمل على تحسين البيئة المدرسية لتكون مشجعة للتعلم.

وعلى أساس ما سلف ذكره، اخترنا أن يكون موضوع دراستنا أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي-وزو ومن المهم أن نستمع إلى آراء التلاميذ أنفسهم بشأن هذا الموضوع، فالتلاميذ يمكن أن يقدموا وجهات نظر قيمة حول تجاربهم الشخصية ومشاهداتهم التي يمكن أن تعزز من تطوير استراتيجيات فعالة للتصدي للعنف في الوسط المدرسي وتحسين بيئة التعليم للجميع، لذا من الضروري أن نتبنى نهجا لفهم ومعالجة مشكلة العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ، وذلك من خلال تحليل أشكالها والكشف عن العوامل الكامنة وراء حدوث هذه الظاهرة من أجل الخروج بمجموعة من الحلول للتخفيف منها قدر الإمكان، والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة داعمة للتلاميذ.

وللوصول إلى هذا الهدف تم تقسيم الدراسة إلى جانبين أساسيين جانب نظري وجانب تطبيقي، يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول وتسبقهما مقدمة وفصل الإطار العام لإشكالية الدراسة ويحتوي هذا الأخير على إشكالية الدراسة وفرضياتها، أهدافها، أهميتها وتحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية. ويتمثل الجانبين الأساسيين في الدراسة فيما يلي:

أولاً: الجانب النظري: ويتضمن أربعة فصول هي:

الفصل الأول تم تناول فيه النظريات المفسرة للعنف حيث تضمن تعريف العنف ثم خصائص العنف ثم علاقة العنف بالمفاهيم الأخرى، ثم النظريات المفسرة للعنف، وأخيراً خلاصة الفصل.

الفصل الثاني تم فيه تناول أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي وتضمن العناصر التالية تعريف العنف في الوسط المدرسي، ثم خصائص العنف في الوسط المدرسي، ثم حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي عالمياً وعربياً ومحلياً، ثم أشكال العنف في الوسط المدرسي بالإضافة إلى مظاهر العنف في الوسط المدرسي، ثم محاور العنف في الوسط المدرسي، محددات العنف في الوسط المدرسي، ثم عوامل العنف في الوسط المدرسي وبعدها الآثار المترتبة عن العنف في الوسط المدرسي، بالإضافة إلى أساليب الوقاية والاستراتيجيات العلاجية لخفض من درجة العنف في الوسط المدرسي، وأخيراً خلاصة الفصل.

الفصل الثالث تم تناول فيه التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وقد قسم في هذا الفصل إلى ثلاثة أجزاء الجزء الأول خصصناه للتعليم حيث تم التطرق إلى تعريف التعليم ثم خصائص التعليم في الجزائر.

في حين تم التعرض في الجزء الثاني إلى مرحلة التعليم المتوسط ويضم تعريف مرحلة التعليم المتوسط ثم بالإضافة إلى خصائص التعليم المتوسط، كذلك أهمية التعليم المتوسط، ثم أهداف مرحلة التعليم المتوسط. أما الجزء الثالث تم التعرض إلى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط حيث تم التطرق إلى تعريف التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم أدوار التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وبعدها حاجات التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم الحاجات الإرشادية للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وبعدها تناولنا مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم العنف عند التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: تم فيه تناول الدراسات السابقة حول العنف في الوسط المدرسي، حيث تم التطرق إلى الدراسات التي تناولت أشكال العنف في الوسط المدرسي، ثم تليها الدراسات التي تناولت عوامل العنف في الوسط المدرسي، ثم التعقيب العام على الدراسات السابقة، بالإضافة إلى أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها، وأخيرا خلاصة الفصل.

ثانيا: الجانب التطبيقي: ويتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس: تم فيه تناول الإجراءات المنهجية للجانب التطبيقي حيث تضمن التذكير بفرضيات الدراسة ثم الدراسة الاستطلاعية التي تضمنت أهدافها، عينة الدراسة الاستطلاعية، مراحل إجراءاتها ونتائجها، ثم الدراسة الأساسية التي تضمنت، المعايير، أدوات الدراسة الأساسية، كيفية إجراء الدراسة الأساسية ثم أساليب المعالجة الإحصائية.

الفصل السادس: تم فيه عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

وبعد التعرض للجانب النظري والجانب التطبيقي تم وضع استنتاج عام لهذه الدراسة، وفي الأخير وضع خاتمة الدراسة، قائمة المراجع والملاحق.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة

- 1- إشكالية الدراسة
- 2- فرضيات الدراسة
- 3- أهداف الدراسة
- 4- أهمية الدراسة
- 5- مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

1. إشكالية الدراسة:

يعد العنف مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان منذ بدئي الخليقة إذ انه يمارس بصور وأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات والتقاليد والأعراف والأزمنة والظروف الاجتماعية والإنسانية والأنظمة السياسية، وتختلف شدة العنف في المجتمع الواحد باختلاف درجة تحضر أفرادهم وثقافتهم وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيه، وتختلف النظرة للعنف مع الفترة الزمنية فما كان يعد عنفا في زمن معين قد لا يكون كذلك في زمن آخر (صرايرة، 2009، ص. 137).

ويشير التطور العلمي والواقع التاريخي لظاهرة العنف أنه كلما تعقدت المجتمعات تحول العنف إلى وسيلة لتحقيق التفوق، وفي أحيانا أخرى يعد وسيلة لتحقيق التكيف، وفي أحيان يعد وسيلة للهيمنة والضبط والسيطرة (حمادنة، 2014، ص. 57).

حيث يرى الباحث ايسنادر (Asnaader) أن سلوك العنف شكل من أشكال السلوك وهو نتاج مأزق علائقي إذ يصيب التدمير ذات الشخص في الوقت نفسه الذي ينصب فيه على الآخر، بينما أشار الباحث "يحي" (2000) أن العنف يعتبر سلوك إنساني أو نمط من أنماط هذا السلوك وهو سلوك شاذ ومنحرف، ومن جهة أخرى يرى البعض أن سلوك العنف يشير إلى مدى واسع من السلوك الذي يعبر عن حالة انفعالية تنتهي بإيقاع الأذى والضرر بالآخر (عياش، 2009، ص. 33-34).

وفي الكثير من الأحيان قد يشير العنف إلى استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون، من شأنه التأثير على إدارة فرد ما، وقد يستخدم بمعنى الإكراه، ويصنف العنف إلى عنف فردي ذلك العنف الذي يحدث بين الأشخاص في الحياة اليومية، وعنص جماعي يتمثل في حالة الإرهاب أو الحرب مثالان وتختلف الاستجابات الاجتماعية تبعا لاختلاف نوع العنف كما أن لكل نوع من العنف أسبابه وتفسيراته المختلفة (نقلا عن: ايت حمودة وبلعسة، 2011، ص. 11).

ويمكن اعتبار العنف ظاهرة نفسية اجتماعية متعددة الأطراف فعلى الرغم لها من جذورا نفسية إلا أنها تضم أيضا متسعا اجتماعيا، فكل مجتمع يسمح لمواطنيه بالتعبير عن بعض السلوك إلا أن يعاقب مرتكب هذا السلوك ازداد عن الحجم الذي يقبله المجتمع (تهاني وعزة، 2007، ص. 09).

كما يعتبر العنف أيضا مشكلة صحية واجتماعية ونفسية وقانونية ولا يرتبط بالمستوى الثقافي أو الاقتصادي، كما لا يرتبط بالمجتمعات النامية دون المتحضرة أو بالمجتمعات الريفية دون المدينة فهو ظاهرة عالمية تتخذ صورا وأشكالا وأسبابا عديدة، كما أن صعوبة حصر الظاهرة وتحديد مستوى انتشارها

تكاد تكون سمة عامة في جميع المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء لحساسية القضية والظروف المحيطة بها (إيهاب وطارق، 2014، ص. 10).

فيظهر لنا أن العنف ظاهرة اجتماعية عالمية شاملة وخطيرة إذ أنها تهدد كيان المجتمع وتغوق تقدمه وتطوره، وهذه الظاهرة ليست خاصة بمجتمع معين أو مكان أو زمان معين، وبالتالي فإنها تختلف في نوع العنف الممارس باختلاف الأماكن التي يمارس فيها فيمكن أن يحدث داخل الأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام أو في الشارع... الخ، ومما يزيد أيضا من تعقد هذه الظاهرة صعوبة تحديد أو حصر الأسباب الكامنة وراءها، بحيث تعددت آراء الباحثين والنظريات في تفسير العنف فهناك من أرجعه إلى العوامل الأسرية والاجتماعية وهناك من يرجعه العوامل الثقافية والإعلامية، وبذلك فقد تباين فيما بين العلماء إرجاع هذا السلوك الغير الشرعي إلى عوامل ومصادر مختلفة.

كما أن مشكلات العنف تتزايد بشكل ملحوظ في المجتمعات جميعها لأسباب متباينة بعضها اجتماعي متعلق بالظروف الاجتماعية، وبعضها ثقافي متعلق بالعادات والقيم السائدة في المجتمع، ثم منها ما يتعلق بالظروف الاقتصادية التي يمر بها المجتمع، وعلى الرغم أن العنف يعد أول مظاهر السلوك الإنساني الذي عرفته المجتمعات البشرية فإن معدلاته في تزايد وارتفاع خلال العقود الأخيرة، وحسب ما تنتشره الصحف والأخبار المحلية والعالمية انه لا يكاد يخلو مجتمع معاصر من بعض أشكال هذا العنف لان بعض أسبابه كما يبدو مرتبطة ببعض خصائص المجتمع الحديث، وخصوصا تلك الأفعال التي تعبر عن حجم الضغوطات وتزايد مشاعر الإحباط التي يصاب بها الأفراد نتيجة العوامل الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (الكعبي، 2013، ص. 248).

وتعد ظاهرة العنف مشكلة خطيرة تواجه أمن المجتمعات في العالم ومما يزيد خطورتها أن غالبية ضحاياها هم من الأطفال، ويؤكد المسح الوطني لتعرض الأطفال إلى العنف في الولايات المتحدة بأن أغلب الأطفال هناك يتعرضون إلى العنف في حياتهم اليومية، وأشار أكثر من (60%) تعرضوا للعنف في عام (2008) إما بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وكانت نسبة الذين تعرضوا للعنف خلال حياتهم كلها (86.6%) وأن (46.3%) منهم هجموا على الأقل مرة واحدة، و(10.2%) منهم جرح في الهجوم (الشمري، 2012، ص. 219).

وظاهرة العنف ازدادت بشكل ملحوظ في هذه الآونة محليا وعالميا حتى أصبحت قضية سلوكية عامة تنتشر في كل المجتمعات، وتتجاوز حدود الفروق بين الثقافات وتأخذ صيغا متباينة بين مختلف البيئات. وأشار عبد الرحمان العيسوي (1997) إلى ازدياد انتشار سلوك العنف في كثير من مجتمعات العالم بما

في ذلك مجتمعات العربية والتي كانت تمتاز بالهدوء والاستقرار والقيم الروحية الإسلامية والشرفية وقيم المودة وحسن الحوار والسلم والسلام والرفق والهدوء والسكينة، ويعد العنف سلوكا غير مقبول في مجتمعات ذات حضارة إنسانية راسخة (الخولي، 2007، ص. 10).

ولقد لوحظ في ملتقى يعالج ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري التنامي الكبير للعنف والإجرام، وفيما يخص الانتشار الجغرافي للانحراف احتلت ولايات الشرق صدارة القائمة خلال العام المنصرم حيث سجل أكبر عدد من تجاوزات القصر، كما لوحظ خلال الفترة الأخيرة بروز مؤشرات يتصاعد درجة خطورة أعمال العنف التي تزداد تطرفا وعنفا هذا الاتجاه يجسده ارتفاع حالات الاعتداءات الجسدية، السرقة الموصوفة التي تسفر غالبا عن أحداث أليمة. وتعزيز لما ذكرناه سابقا حول تأثير الوضع الأمني في الجزائر على بروز ظاهرة العنف بين الشباب والتلاميذ، فقد بينت دراسة المجلس الاقتصادي والاجتماعي أنه من سنة (1998) إلى نهاية العام (2003) قفز عدد الأحداث الموقوفين لارتكاب جرائم من (8077) إلى (12645) أي بارتفاع يساوي (56%) وكتفسير لهذه الظاهرة فان 'الكناس' يرجع حداثها إلى التحولات التي عرفتة الأسرة الجزائرية نتيجة للأزمة متعددة الجوانب التي عايشتها أنساق المجتمع الجزائري كلها فأغلبية الأسر تشهر مشكلات اقتصادية، اجتماعية، تربوية وقيمية أثرت في المتابعة المطلوبة منها لأبنائها، وهذه المظاهر بدورها ولدت ظاهرة مترابطة معها تمثلت في زيادة حالات الطلاق، واتضح أن ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري بدأت تأخذ ملامح وخصوصيات مماثلة لما هي عليه في المجتمعات الأخرى خاصة منها الغربية، كما أن للظاهرة أثار سلبية على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي (بن دريدي، 2007، ص ص. 13-14).

فالمدرسة باعتبارها جزء لا يتجزأ من النسق الاجتماعي الكلي، سلامتها واستقرارها يرمز إلى سلامة واستقرار المجتمع، كما أنها مرآة عاكسة للحياة الاجتماعية بمختلف مظاهرها سلوكياتها وثقافتها، فقد شهدت انتشارا واسعا وخطيرا لظاهرة العنف التي وجدت طريقها إلى المدرسة كممارسات ينقلها التلاميذ والفاعلون التربويون من المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة، وسائل الإعلام... الخ (بن حسان وبلعادي، 2015، ص. 40).

وحسب نوروانتو وآخرون (Nurwanto and al, 2021) فالعنف المدرسي عبارة عن أي سلوك ضار سواء جسديا أو نفسيا اتجاه التلاميذ أو موظفي المدرسة (p. 271).

ويعد العنف في الوسط المدرسي إحدى المشكلات السلوكية التي يعاني منها المؤسسات التعليمية على اختلاف أنواعها ومراحلها حيث لا يقتصر على مرحلة تعليمية دون الأخرى ولا على نظام تعليمي دون

آخر ولا على مجتمع دون غيره من المجتمعات، ولكنها تتفاوت نوعا وكما تبعا لعوامل عديدة، ولهذا تعد ظاهرة العنف من أكثر الظواهر التي تسترعي اهتمام المسؤولين عن التعليم والجهات الحكومية بشكل عام ليس في كم ممارسة أعمال العنف فقط، وإنما في الأساليب التي يستخدمها التلاميذ في تنفيذ السلوك غير مقبول داخل مدارسهم وضد زملائهم من ناحية والمعلمين من ناحية أخرى (إيهاب وطارق ، 2014، ص. 44).

ويشير ديباربيو (Debarbieux, 2001) إلى أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي والأفعال السيئة التي يقوم بها التلاميذ لا تزال محدودة نسبيا، وإن تزايد اهتمام وسائل الإعلام في السنوات الأخيرة لهذه الظاهرة تزداد خوفاً إذ أنها تعتبر قضية حاسمة لعدم القدرة على التحكم والسيطرة عليها (Maryse, 2022, p. 1-2).

وفي نظر كلود ليليفر وفرانسيس ليك (Claude Lelièvre & Francis Lec) أن العنف في المدرسة لا يجب اعتباره كظاهرة جديدة أو حديثة بل يجب اعتباره حقيقة كانت موجودة دائماً، بغض النظر عن الأصل الاجتماعي للتلاميذ أو المناخ الاجتماعي في عصر ما، ومع ذلك من الضروري اليوم أن نأخذ بعين الاعتبار معاناة الأساتذة وضحايا العنف، لذلك لا بد من تقديم استجابات قانونية في المؤسسة، ولا ينبغي اعتبار العنف مجرد سبب لتدهور المناخ السائد في المدرسة وهو أيضاً في كثير من الأحيان يعتبر النتيجة، ولمنع العنف في المدرسة لا بد من تحليله وتحديد شروطه وإنشائه وتحسينه (Yves, 2011, p. 6).

فظاهرة العنف المدرسي ومن خلال ما تداوله مختلف وسائل الإعلام وكذا الدراسات من إحصائيات يتبين أنها في تزايد مستمر في وسط من المفترض أن يكون إحدى سبل الوقاية منه، فالنظام التربوي يعتبر من أهم النظم الاجتماعية التي تهدف إلى إعداد الفرد وتهيئته لمواجهة المستقبل، وكذلك المحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع والتجاوب مع الطموحات والتطلعات الوطنية. وتعد المؤسسة التربوية المحضن الثاني للفرد بعد الأسرة وهي أيضاً ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تكسب الفرد قيماً تربوية وأخلاقية ودينية... الخ، وهي تعمل جنباً إلى جنب مع الأسرة لإتمام عملية التنشئة الاجتماعية للفرد لكي يصبح عضواً نافعا في المجتمع، فالقيم الاجتماعية أساس تشكل كل نشاط إنساني وعنصراً مهماً في ربط العلاقات بين أفراد المجتمع، فهي تعكس معتقداتهم من خلال السلوكيات الظاهرة في العملية التفاعلية فيما بينهم، كما أن سيادة أي نوع من أنواع القيم الاجتماعية على أنواع أخرى تعطي صبغة وطابع موحد لهذا المجتمع، فالقيم بصفة عامة تعمل على إثراء الفرد وتكيفه مع مجتمعه، ولكن في

ظل التغيرات المختلفة التي حدثت في أرجاء العالم في العقود الأخيرة أصبحت هذه المؤسسات التربوية تعاني من ظاهرة العنف الذي تطورت أنماطه وأساليبه حتى وصل إلى إحداث أضرار مادية بالأفراد والمنشآت التربوية نفسها (السعيد وعبد القادر، 2016، ص. 314).

ومع انتشار هذه الظاهرة في العديد من المؤسسات التعليمية والتي مست كل الأطوار التعليمية وفي مختلف المناطق، أصبحت تقلق المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، إذ أصبح التلاميذ بمختلف أعمارهم يتبنون هذا السلوك العنيف كوسيلة للتفاعل والتواصل فيما بينهم دون أدنى تراجع أو خوف من العقوبات التي بإمكان النظام المدرسي أن يسلطها عليهم عندما يقومون بخرق القوانين والمعايير السلوكية المتعارف عليها بالبيئة المدرسية (بوطورة، 2017، ص. 04).

ففي الدول المتقدمة تظهر الإحصاءات وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية أن (8%) من التلاميذ يتغيبون عن مدارسهم شهريا بسبب خوفهم لأن يتعرضوا للعنف من زملائهم، كما يتعرض للعنف أكثر من ربع مليون تلميذا شهريا، ويواجه (125000) معلم تهديدات باستخدام العنف (نقلا عن: صفاء وجودة، 2010، ص. 82)، كما أجريت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية سنة (1995) وقد أظهرت نتائجها أن المدارس الأمريكية أصبحت أوكارا للعنف والمخدرات وأن عدد التلاميذ الذين يتعاطون مواد مخدرة مثل الكوكايين والهيروين... الخ ارتفع إلى نسبة (65%) وأن عدد عصابات المدارس ازداد نسبة (25%) في السنة نفسها (نقلا عن: ميزاب وآخرون، 2014، ص. 24)، وتوصلت كذلك الجمعية النفسية الأمريكية من خلال إحصائية لها عام (2001) إلى أن المعلمون محاطون بالعنف والقسوة، وأن ما يقابل ثلاثة ملايين حالة عنف تحدث في المدارس في السنة الواحدة أي ما يعادل (16) ألف حالة عنف في اليوم (نقلا عن: عبدي، 2016، ص. 129).

ونشر المرصد الوطني للجنوح تقريرا عن العنف المدرسي مسجل في فرنسا خلال العام الدراسي (2005-2006) ويؤكد في زيادة الاعتداءات الجسدية واللفظية على الأساتذة بنسبة (30%) منذ (2002) وتدهور الوضع منذ (2002-2003) حيث كشفت وثيقة (OND) أن الزيادة في عدد الحوادث العنيفة التي يتعرض لها موظفي الإدارة بنسبة (8%) مقارنة بتلك التي أثرت على المشرفين والمستشارين التربويين والأساتذة، وبالنسبة للفئات الثلاثة الأخيرة صعدت الاعتداءات بنسبة (25%) في أربع سنوات الموالية، وبينت النتيجة أن العنف الجسدي موجود ولكن بدون سلاح وكانت على شكل صفعات وركلات ولكمات، وتم تسجيل ما يقارب من (17000) حالة من اهانة وتهديد خطير، وكشف تقرير آخر في (2006) أن (3%) من التلاميذ يقرون بالاعتداء على الأساتذة، وأن تلك الاعتداءات

كانت لفظية وجسدية على سواء، وكان العنف اللفظي أكثر انتشارا في المدرسة (Mamadou, 2016, p p. 85-86).

ولوحظ في تقرير (SRED) المكلف باستخدام البيانات زيادة قدرها (133) فعلا تم إدانتها في الفترة (2008-2009) وبالتالي فإن العنف استثنائية في جنيف (Yves & Herve, 2011, p.6).

ويوضح توركوم (Turkum,2011) أن العنف هو احد المشكلات الأكثر أهمية التي تهدد الصحة الجسمية والعقلية، وأنه على الرغم من أن المدرسة مكان يفترض أن يكون معدا لتقليل التأثيرات السلبية للعنف في المجالات الاجتماعية إلا أنها قد تصبح مصدر عنف بنفسها يضمن شتى أنواع العنف. وظاهرة العنف المدرسي لها أثارها السلبية ليس فقط على الذين يكونون ضحية لها بل على عمل المدرسة ككل، ففي التقرير الصادر من المركز الوطني للإحصائيات التعليم ومكتب الإحصاءات القضائية أن الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية أبلغوا عن (570.000) جريمة عنيفة في عام (2007-2008) وان (12%) من المعلمين في المدارس هددوا من قبل الطلبة و(4%) من المهنيين هجموا بالفعل وأكثر من ثلث المعلمين أشاروا بأن سوء سلوك الطالب قد تدخل في تعليمهم، ويشير شناوي وعيد (2010) أن العنف المنتشر في المدارس أدى إلى أضعاف قدرة المعلم في التأثير على الموقف التعليمي والتلاميذ ومن ثم أصبح معوقا من معوقات تحقيق الجودة في التعليم (أسعد والشمري، 2012، ص ص. 219-220).

أما على الصعيد العربي فقد أجريت دراسة على (180) ألف طالب سعودي في (500) مدرسة مختلفة اشتركت في إعدادها، وأعدتها إدارات تعليمية في وزارة التربية والتعليم عام 2002 تناولت 2041 مشكلة سلوكية و (820) قضية طلابية، جاء السلوك العدواني بينها بنسبة (35.2%) وبالتسلسل الثامن بالنسبة للمشكلات، وجاءت نسبة السلوك العدواني مرتفعة في المرحلة المتوسطة بنسبة (44.9%) مقارنة بنسبة أدنى في المرحلة الثانوية بنسبة (17.5%)، أما في المرحلة الابتدائية فقد كانت النسبة (37%) (صاحب أسعد، 2012، ص 221)، وبينت إحصائية أخرى في الأردن أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة حيث أثار ما يقارب (98%) من التلاميذ أقرروا وجود أنواع العنف في مدارسهم (عبدي، 2016، ص. 129).

وحسب دراسة قام بها كل من سواالم وآخرون (Soualem and al, 2011) التي هدفت إلى تقييم العنف المدرسي في المغرب وأجريت الدراسة على عينة قوامها (115) تلميذا تتراوح أعمارهم بين 10 إلى 15 سنة بتطبيق استبيان، وبينت النتائج أن (19.1) من التلاميذ العنيفين ومنهم (77.3%) من الذكور

و(22.7%) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى أن العنف المدرسي مرتبط بسلوك التلميذ اتجاه بيئته واضطرابات القراءة والكتابة والتحصيل الدراسي.

وتعددت مظاهر العنف التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم، فهناك البسيط منها وهناك أفعال مؤذية، ومن ذلك اشتباكات التلاميذ فيما بينهم والضرب والجرح واشتجار السلاح الأبيض واستعماله أو التهديد باستعماله والتدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الدرس وفي أثناء مغادرتهم للمنزل، والسرقه وتخريب الأدوات والإيماءات التي يقوم بها بعض التلاميذ فيما بينهم، بل تعدى ذلك إلى العنف الذي يقوم به التلميذ ضد أستاذه مثل ضرب الأستاذ أو تهديده، وتشير دراسة بركات (2011) أن (51.3%) من تلاميذ المدرسة يتعرضون للضرب باليد من قبل زملائهم و (28.7%) يتعرضون للركل بالقدم و (11.9%) من التلاميذ يتعرضون للضرب بأداة (عصا، حزام)، وأشارت الدراسة أيضا أن (66.9%) من التلاميذ يتعرضون للدفع من قبل زملائهم و (61.6%) يتعرضون للاستهزاء والسخرية من قبل بعض التلاميذ داخل المدرسة (مصطفى ومهنا، 2014، ص. 04). وهذا ما يبين أن هذه الظاهرة في تطور مستمر، إضافة إلى حالات العنف المعنوية والجنسية حيث لا يكاد يمر دون شكوى في هذا الإطار، فقد أصبح التلميذ يتعدى زميله بالشتم والسخرية والضرب وصولا إلى حد القتل مع العلم أنه لم يسلم من هذه المشكلة لا للمعلمين ولا الموظفين ولا حتى الأثاث المدرسية وذلك بالتخريب والكسر (مباركي وخلفان، 2017، ص. 217).

أما في الجزائر فمشكلة العنف قد انتشرت في مؤسساتنا التربوية بشكل مدهش، فلا يكاد يمر يوم دون أن نقرأ أو نسمع عن ظاهرة أو سلوك عنف وقع في إحدى المؤسسات التعليمية، وفي هذا الصدد نذكر ما نشرته جريدة النهار ليوم 09 جانفي 2010 بعنوان تلميذ يصفع أستاذه بمتوسطة بومعراف في سوق أهراس أين تعرضت أستاذة مادة الرياضيات إلى اعتداء هجومي من طرف تلميذها خلال الحصّة وذلك اثر توبيخها له بسبب نقص الدروس في كراسه، الأمر الذي لم يعجبه وأجابها مباشرة بكلمة وصفعها على مستوى الوجه وما سبب لها جروح على مستوى الفم والأنف (عبدي، 2016، ص. 129).

وكشفت دراسة قامت بها مصالح وزارة التربية الوطنية حول انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي منذ سنة (2000 إلى غاية 2007) أزيد من (300) ألف حالة عنف في أوساط التلاميذ أغلبها في الطور المتوسط فيما تم تسجيل أزيد من 8 آلاف حالة عنف للتلاميذ اتجاه الأساتذة وموظفي الإدارة خلال الموسم الدراسي، و5 آلاف حالة عنف الأساتذة وموظفي الإدارة اتجاه التلاميذ، وتم إحصاء حسب نفس

الدراسة حالات عنف مسجلة حسب الموسم الدراسي ونوع العنف فتيين أن هناك تزايد في العنف النفسي والمعنوي بنسبة مرتفعة بالطور المتوسط بلغت (60%) (شريف، 2016، ص. 64).

ويعتبر سلوك العنف في المؤسسات التربوية من السلوكات الغير السوية، ولقد لوحظ في السنوات الأخيرة تنوع أساليب العنف التي يستخدمها التلاميذ داخل المدرسة الجزائرية، حيث أحصى المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي (CNES) في تقرير له (2300) حالة عنف معنوي و(2273) حالة عنف جسدي بين التلاميذ و(1786) ضد الأساتذة خلال الفترة الممتدة ما بين (1999-2001) ويعدد التقرير الأسباب التي ساعدت على ظهور هذا النوع من العنف في الظروف الفيزيائية المتدهورة التي يعمل فيها الأستاذ من قلة الإمكانيات وكثرة التلاميذ داخل قاعة واحدة، وهذا ما يعطي التفسير الأولي للتهميش والرفض الذي يعانيه التلميذ باطنيا، الأمر الذي يدفعه إلى الانتقال بطريقته الخاصة باللجوء إلى الاعتداء على أقرب مؤسسة ترمز للدولة أو ضد أو شخص يعمل تحت رعاية وصايتها والمتمثلة في الأستاذ (سليمان، 2011، ص. 168).

وفي دراسة ميدانية أخرى لواقع العنف المدرسي بولاية سطيف خلال السنة الدراسية (2002-2003) قام بها 'خالد عبد السلام' من جامعة سطيف من خلال تحليل محتوى محاضر لجان التأديب ومحتوى تقارير أولياء التلاميذ ومديري المؤسسات التربوية تبين أن ظاهرة العنف المدرسي في تنامي مستمر وبشكل مخيف حيث كانت نتائج الدراسة أن عدد حالات المسجلة رسميا على مستوى مديرية التربية هي (145) في كل من التعليميين المتوسط والثانوي وينتشر العنف في التعليم المتوسط أكثر من التعليم الثانوي حيث سجلت (83) حالة بنسبة (57.24%) مقابل (62) حالة بنسبة (42.76%) في الثانوي (شريف، 2016، ص. 65).

ونجد في دراسة حويتي (2004) أن الباحث حاول من خلالها التقصي حول ظاهرة العنف المدرسي في الثانويات الجزائرية ولقد اختار الباحث عينة شملت (21) ثانوية في العاصمة تكونت عينة الدراسة من الأساتذة وعددهم (364) أستاذًا، والتلاميذ الثانوية وعددهم (1028) تلميذاً، وبينت النتائج أن معظم التلاميذ يمارسون بعض التصرفات العنيفة نذكر منها عصيان أوامر الأستاذ، السخرية والاستهزاء، إثارة الفوضى في القسم، والكتابة على الجدران والطاولات الى غير ذلك من السلوكات العنيفة (شربي، 2022، ص. 725).

كما بينت إحصائيات وزارة التربية الوطنية المنبثقة من الدراسة التي أعدتها حول العنف في المحيط المدرسي عن اتساع رقعة هذه الظاهرة إذ فاق عدد الحالات المسجلة (25) ألف حالة، ووصل عدد

حالات العنف المسجلة (25) ألف حالة. ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية (2010-2011) إلى (3543) حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من (13000) حالة عنف في طور المتوسط. وأكثر من (3000) حالة في التعليم الثانوي، وتكشف الإحصائيات خلال نفس السنة الدراسية عن وجود (201) حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي وأكثر من (13000) حالة عنف في طور المتوسط وأكثر من (3000) حالة في التعليم الثانوي، وتكشف الإحصائيات خلال نفس السنة الدراسية عن وجود (201) حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي، و(2899) حالة عنف في المتوسط ضد الأساتذة، فيما تعرض (1455) أستاذ للعنف من قبل طلبة الثانوي، أما بالنسبة لحالات العنف ضد الأساتذة فقد تم تسجيل (1942) حالة عنف في الأطوار الثلاثة (مباركي وخلفان، 2017، ص. 217).

كما صرح وزير التربية الوطنية السابق السيد 'بوبكر بن بوزيد' للصحافة بأن المدرسة تعد ضحية هذا العنف لأنها ليست مكانا مغلقا في المجتمع وأضاف بقوله أنهم سجلوا تزايد لهذا العنف في مؤسساتنا فهو عنف قائم بين التلاميذ وبين الأساتذة والتلاميذ وبين الإدارة والتلاميذ، وهذا ما أكدته نتائج الدراسة التي أجرتها وزارة التربية الوطنية تحت عنوان: أسباب العنف في الوسط المدرسي للسنة الدراسية 2012-2013 على مستوى 48 ولاية (فريجة وزروق، 2016، ص. 146-147).

فحسب الدراسات السابقة وما تنشره الجرائد والصحائف ومختلف وسائل الإعلام أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي شائعة ومنتشرة وتزداد يوما بعد يوم وتدخل فيها عدة متغيرات، ولهذا فإن تواجد هذه الظاهرة ليست حديثة في مدارس العالم عامة والمدرسة الجزائرية خاصة، وإنما هي ظاهرة قديمة قدم وجود المدرسة لكن الجديد والشيء الملفت الانتباه فيها أنها تعددت في مظاهرها وأشكالها داخل المؤسسات التعليمية، فهناك من التلاميذ الذين يلجئون إلى العنف اللفظي الذي يتسم بمجموعة من الألفاظ السيئة والبذيئة كالسب والشتم وتنازع الألقاب وذلك بهدف تجريح الغير، وهناك من يلجأ إلى أسلوب آخر وهو العنف الرمزي الذي يهدف إلى السخرية واحتقار الآخرين أو التعالي عليهم ويعبرون عن ذلك برسومات استفزازية على الآخرين أو الكتابة على الجدران، وهناك من يتخذون نوع من اللامبالاة بما يحدث في القسم وذلك من أجل إغضاب الأستاذ، ومنهم من يلجأ إلى العنف الجسدي وذلك باستعمال القوة الجسدية ويكون بالشجار والصفع أو الركل أو الدفع أو البصق... الخ، وتتطور ذلك إلى إدخال التلميذ أنواع كثيرة من الأسلحة إلى المدرسة وتهديده به للمتواجدين فيها، كما يتخذ بعض الآخر عنف ضد ممتلكات الغير كتحريب أثاث المدرسة وإتلاف للمساحات الخضراء في المدرسة وتحطيم سيارات الأساتذة أو حافلات

النقل المدرسي، وهناك بعض التلاميذ يتخذون شكل آخر أكثر خطورة وذلك بتحرش التلميذ احد المتواجدين في المدرسة ويكون ذلك إما باللمس والاحتكاك الجسدي عمدا أو تلميحات جسدية أو مضايقة الغير، وبهذا فان العنف في الوسط المدرسي يأخذ أشكالا ومظاهر متعددة لهذا أصبحت ظاهرة جد خطيرة وتمثل عائقا للمؤسسة التعليمية لعدم حسن سير الأهداف المنوطة بها.

فالعنف في الوسط المدرسي يظهر بطرق مختلفة بين التلاميذ داخل الصفوف وخارجها مما يعمل على إعاقة المدرسة عن القيام بالدور المتوقع منها، وأن تعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف وحل الإشكالات التي تنتج عن ممارسة يأتي على حساب الهدف الأساسي للمدرسة، كما أن انتشاره بين التلاميذ في المدرسة يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية (الخولي، 2007، ص. 09).

لذا يمثل العنف المدرسي الشكل الأخطر من أشكال العنف، كونه يجمع بين وجهين للعنف الوجه المجتمعي والوجه المؤسساتي، فهو عنف يمارس أفراد المجتمع بشكل جماعي داخل إطار مؤسساتي وهي المدرسة بجميع المستويات التعليمية، فيمارس المدرسون والتلاميذ العنف بمختلف مستوياتهم وأدوارهم في المنظومة التربوية التعليمية، لإشاعة ثقافة عنف داخل إطارهم المؤسساتي، وبما يمنح عملية إشاعة ثقافة العنف المدرسي قبولا ومشروعية اجتماعية داخل المجتمع، لأنها توظف رسميا وشعبيا من خلال أخذها للطابع الرسمي المؤسساتي، وقبولها وشرعيتها الاجتماعية داخل الإطار ذاته (نقلا عن: حسين وعباس، 2018، ص. 808).

فالعنف في المدارس أو المؤسسات التربوية من المشكلات التربوية المهمة التي تصادف المدرسة الحديثة على اختلاف أطوارها وبدرجات متفاوتة وأداء رسالتها وتحقيق أهدافها إذ يستطيع كل من ينتمي إلى الأسرة التعليمية من قريب أو بعيد أن يلمس وجود هذه المشكلة في كل قسم دراسي تقريبا وكل مرحلة تعليمية ونجدها تتفاقم في المرحلة المتوسطة التي تتزامن مع كون التلاميذ في مرحلة المراهقة بما تحمله من تغيرات جسمية ومعرفية وجنسية وانفعالية وتنعكس أثر هذه التغيرات على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع، حيث أنه في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوانية والعنف، والمشغبة والتدخين وإدمان العقاقير والمخدرات وقد يكون ذلك راجعا إلى البحث عن هوية الذات وعليه فان العنف يكون أكثر الأنماط السلوكية شيوعا في هذه المرحلة مرتبطا بعدة أسباب منها مشكلات المحيط والبيئة المدرسية الموقع الجغرافي للمدرسة كقربها من أماكن ذات تجمع كبير ونقص الأمن أمام المدارس مما أدى إلى ممارسة العنف، وعليه

فمشكلة العنف في مؤسساتنا التربوية، يشكل بالنسبة لتلاميذ المرحلة المتوسطة ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار خاصة داخل حجرة الدراسة مما يؤدي إلى خلق جو من الفوضى والارتباك والتوتر الانفعالي فتعكس آثاره على المعلم والتلميذ، حيث ينخفض أداء المعلم من جهة وتنخفض قدرة التلاميذ على التحصيل الدراسي من جهة أخرى (قتيش وعريوة، 2017، ص ص. 206-207).

وبناء على ذلك فقد يواجه التلميذ مجموعة من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، ومن بينها الفقر التعصب، ظهور التكتلات والعصابات والتدخين، الصفوف المزدحمة في المدارس، التي تحد هذه المشكلات من إنتاجية التلاميذ، وتؤثر على مستويات تعليمهم، كما تنعكس سلباً على السلوك الفردي لكل واحد منهم، إذ تدفع التلميذ دون وعي منه لتبني أنماط سلوك تتصف بالميل إلى العدوان واللجوء إلى العنف في التعامل مع الزاخرين، وبالتالي تعيق سلوكيات العنف في الوسط المدرسي عن القيام بدورها المتوقع منها بتعطيل الدرس وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف، بالإضافة إلى أن انتشار العنف بين التلاميذ في المدرسة قد يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، كما أن سلوك العنف وانتشاره في المدارس خاصة بين التلاميذ في سن المراهقة التي تعد من أكثر مراحل النمو إثارة لدى الباحثين في العلوم الاجتماعية والنفسية لما لها من طبيعة خاصة للتغيرات النفسية والاجتماعية والانفعالية، وتكون بمثابة مؤشر على بناء جديد قد بدأ يتفتح فالمرحلة ذات طابع بيولوجي واجتماعي ونفسي أي هناك تغيرات بيولوجية أهم ما يميزها العنف والتمرد وعدم الاستقرار (عمان وعباس، 2018، ص. 807).

وبالتالي فإن مرحلة المراهقة لدى التلاميذ المتمدرسين في التعليم المتوسط مرحلة حاسمة وحساسة جداً وذلك لكثرة الأزمات النفسية التي يواجهها معظم المراهقين وتقلب مزاجهم في حين إلى آخر وسرعة تأثرهم وتحدث فيهم صراعات نفسية قد ينعكس على حالتهم الانفعالية فيعانون من عدم الاستقرار العاطفي مع محيطه الاجتماعي، وبالتالي قد تمكنهم باللجوء للقيام ببعض السلوكيات العنيفة ضد الأفراد المتواجدين داخل المؤسسات التربوية.

فظاهرة العنف المدرسي لدى التلاميذ مشكلة معقدة إذ لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد وليست وليدة عنصر واحد، بل هناك وراءها العديد من العوامل التي قد تؤثر على أداء وعلى مردودية العملية التعليمية ويجعلها غير قادرة على القيام بدورها كما ينبغي، ف وراء كل سلوك عنيف سبب، وهذه العوامل عبارة عن مجموعة من الدوافع التي تجعل التلميذ أكثر عرضة من غيره لممارسة السلوكات السيئة والغير المقبولة في الوسط المدرسي، فالعوامل التي قد تسهم في انتشار العنف لدى التلاميذ متعددة ومتداخلة فيما بينها

ومن أهمها العوامل الأسرية كتندي المستوى الاقتصادي و كثرة المشاكل الأسرية مثل الطلاق وعدم التفاهم بين الوالدين كما أن الأسلوب التسلطي وتذبذب آراء الوالدين وأسلوب التعصب قد يؤدي إلى تشجيع التلميذ إلى ممارسة العنف، وبالتالي فإذا كانت التنشئة الأسرية غير سوية فهذا قد يؤثر عليه بتعلم العنف والانطباعات السلبية المكتسبة، كما أن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية ثانية بعد الأسرة فإنها أيضا يمكن أن تكون سببا من أسباب التمرد والعصيان، فالتلميذ الذي لا يتمتع بنوع من الحرية للتعبير عن آرائه وفشل المدرسة في أداء مهامها في عملية التنشئة الاجتماعية كوجود نقص في الإمكانيات الموجودة في المدرسة وضعف معنويات الأساتذة ونقص في كفاءتهم وضعف الإدارة المدرسية وتوفير مناخ غير سوي قد يولد نوع من التوتر والضيق والتعب وهو ما يجعلهم يتصرفون بعنف فيما بينهم، كما أن جماعة الرفاق السيئة قد تدفع التلميذ إلى ارتفاع من حجم من وتيرة السلوك العنيف، كما يمكن أن تعود أسباب العنف في الوسط المدرسي إلى العوامل الذاتية للتلميذ وهي العوامل التي تجد مصدرها في الفرد ذاته مثل الشعور المتزايد بالإحباط وضعف الثقة بالنفس والاضطرابات الانفعالية المختلفة وطبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة فهو كما بديهي ومعروف أن هذه المرحلة مليئة بالمشكلات وتتم بعدة أزمات نفسية تسودها المعاناة والإحباط والقلق، وقد يمكن أن ينشأ السلوك العنيف نتيجة هذه المشكلات الانفعالية وبسبب التغيرات المختلفة والمفاجئة التي يطرأ إليها التلميذ في مرحلة المراهقة ولهذا يلجأ إلى العنف والانتقام من المحيط. كما أن وسائل الإعلام يمكن أن يكون لها دور في ظهور بعض السلوكيات السلبية والغير المقبولة في الحرم المدرسي، فالقنوات الفضائية والشبكات الانترنت قد تؤثر بشكل كبير في نفوس المراهقين نظرا لما توفره وما تعرضه من أفلام الرعب وإحداث عنيفة وفيديوهات جنسية فالمشاهدة المستمرة للعنف والقسوة في مختلف وسائل الإعلام قد تؤدي إلى اعتبار التلميذ العنف كوسيلة لمواجهة مختلف الصراعات أو ممارسة السلوكيات العنيفة في المدرسة.

ومن أسباب ظهور في العنف لدى التلاميذ والتي أشار إليها الكثير من الباحثين نجد التلفزيون بالرغم ما يحققه من آثار إيجابية على مستوى التنشئة الاجتماعية للأطفال من خلال مساهمته في دفع نموهم المعرفي والأخلاقي وتنميتها من خلال تزويدهم بمعلومات جديدة وبالتالي الرفع من مستوى تحصيلهم فإنه له آثار سلبية على سلوك الأطفال والمراهقين. فمن خلال عملية مسح لبرنامج التلفزيون لمدة ستة سنوات قام بها بول ميسن وآخرون (2001) وباستعمال منهج تحليل المضمون تبين أن (70%) منها يتضمن واقعة واحدة على الأقل من وقائع العنف، وأن متوسط معدل وقائع العنف في الساعة الواحدة يصل إلى ثمانية (ايت حمودة وآخرون، 2011، ص. 13).

ويرجع الداود (2001) العنف المدرسي إلى مسببات كثيرة من ضمنها الرغبة في جذب انتباه الأقران نحوه، وإلى عدم شعوره باحترام وتقدير الآخرين، إلى عدم الشعور بالأمن والأمان في المدرسة، وبناء عليه فإن العنف يتخذ كوسيلة للدفاع عن نفسه، وإن هذا العنف قد يتنامى مع الزمن إذ لم تتخذ الإدارة المدرسية الإجراءات المناسبة للحد من هذه الظاهرة (ناصر، 2021، ص. 116).

ومن خلال ما تطرقنا إليه من دراسات سابقة وتصريحات علمية من طرف مجموعة من الباحثين وما نسمعه ما يحدث في واقعنا الحالي من برامج تلفزيونية وجرائد ومن مختلف وسائل الإعلام الحديثة نستنتج أن العنف في الوسط المدرسي يتخذ عدة أشكال ومظاهر مختلفة ومتعددة، وأن كل سلوك يقوم به التلميذ في مختلف المراحل التعليمية المختلفة عامة وفي مرحلة التعليم المتوسط خاصة إلا ما وراءه سبب دافعه للقيام به، فالعنف بمختلف أشكاله لم يأتي من فراغ بل هناك عوامل عديدة قد تساهم بشكل أو بآخر في تشكيله، وبالتالي فإن العنف يرجع إلى عدة عوامل، وبهذا فإن العنف في الوسط المدرسي موجود حالياً في معظم دول المنطقة، وبالتالي فإن المدرسة الجزائرية هي الأخرى تشكو من هذه الظاهرة بمختلف أنواعها ومظاهرها والتي تزداد تفاقماً يوماً بعد يوم، وهذا ما قد يؤثر بشكل مباشر على الجوانب النفسية للتلميذ ومستواهم العلمي وتدني تحصيلهم الدراسي، ولهذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن أشكال وعوامل عنف التلاميذ في الوسط المدرسي. وبناءاً على ذلك نطرح التساؤلات التالية:

1.1. التساؤل الأول:

هل ينتشر العنف المدرسي بمستوى مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط؟

2.1. التساؤل الثاني:

هل يوجد تباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط؟

3.1. التساؤل الثالث:

هل يوجد تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط؟

4.1. التساؤل الرابع:

هل توجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط؟

5.1. التساؤل الخامس:

هل توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى التساؤلات الجزئية التالية:

1.5.1. التساؤل الجزئي الأول:

هل توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي؟

2.5.1. التساؤل الجزئي الثاني:

هل توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)؟

6.1. التساؤل السادس:

هل توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى التساؤلات الجزئية التالية:

1.6.1. التساؤل الجزئي الأول:

هل توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) ؟

2.6.1. التساؤل الجزئي الثاني:

هل توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)؟

7.1. التساؤل السابع:

هل توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى التساؤلات الجزئية التالية:

1.7.1. التساؤل الجزئي الأول:

هل توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)؟

2.7.1. التساؤل الجزئي الثاني:

هل توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)؟

2. فرضيات الدراسة: وكإجابات مؤقتة للتساؤلات السابقة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

1.2. الفرضية الأولى:

"ينتشر العنف المدرسي بمستوى مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

2.2. الفرضية الثانية:

"يوجد تباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

3.2. الفرضية الثالثة:

"يوجد تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

4.2. الفرضية الرابعة:

"توجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

5.2. الفرضية الخامسة:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.5.2. الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي".

2.5.2. الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

6.2. الفرضية السادسة:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.6.2. الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)".

2.6.2. الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد

ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

7.2. الفرضية السابعة:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.7.2. الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)".

2.7.2. الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن مدى انتشار العنف في الوسط المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.
- الكشف عن التباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.
- الكشف عن التباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

- التعرف على العلاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.
- الكشف عن الفروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي.
- الكشف عن الفروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي.
- الكشف عن الفروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي.

4. أهمية الدراسة:

- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى الاعتبارات التالية:
- تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها تركز على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وهو يعدون فئة جديدة الاهتمام لكونهم سيكونون إطارات المستقبل.
- تكمن أهمية الدراسة في تزايد الاهتمام لظاهرة العنف في الوسط المدرسي في الآونة الأخيرة لما لها من آثار سلبية على التلميذ خاصة والمؤسسة التربوية عامة، والدليل على ذلك عقد مؤتمرات وملتقيات دولية ووطنية، بالإضافة إلى القيام بندوات والتي تهدف إلى تشخيص والحد منها، وذلك من أجل سلامة وأمن التلاميذ.
- تساهم هذه الدراسة في نشر السلم والأمن داخل المؤسسات التربوية الجزائرية والابتعاد عن كل أشكال العنف والفساد.
- ترى الباحثة أن هذه الدراسة قد تفتح المجال للبحث أكثر عن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في المراحل التعليمية الأخرى للتعرف أكثر عن أبعادها المختلفة لاتخاذ مجموعة من الإجراءات للحد منها.
- تتبثق أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع نفسه وهو التعرف عن أشكال العنف في الوسط المدرسي لدى التلاميذ في التعليم المتوسط وبيان عوامله.

- كما تكمن أهمية الدراسة في محاولة تقديم المزيد من الإسهامات العلمية التي تمكن أن تؤدي إلى حل هذه الظاهرة.
- تأتي أهمية هذه الدراسة في تزويد المكتبة العربية بشكل عام والجزائرية بشكل خاص بما توصلنا إليه من نتائج حول أشكال وعوامل العنف المدرسي مما يمهّد ويسهل للباحثين إجراء المزيد من البحوث والدراسات في هذا المجال.
- قد تفيد نتائج الدراسة في تقديم بعض المؤشرات التي يمكن من خلالها مساعدة المسؤولين في وضع برامج وقائية وعلاجية للحد من العنف في المؤسسات التربوية.
- تكمن أهمية الدراسة في استفادة العاملين في القطاع التربوي من خلال النتائج المتوصلّة إليه، وذلك معرفة على أهم أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي للوصول إلى وضع برامج توجيهية وإرشادية للتقليل أو الحد من هذه الظاهرة.
- تكمن أهمية الدراسة في استفادة الباحثين والمختصين من أدوات الدراسة الحالية والتي طبقت على عينة الدراسة.

5. مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

1.5. مفهوم العنف في الوسط المدرسي:

هو كل سلوك أو تصرف عدواني يصدر من التلميذ ضد غيره في المدرسة تعبيراً عن إنكاره ورفضه للمواقف، ويلجأ إليه قصد إلحاق الأذى والضرر الجسدي أو النفسي أو المادي.

2.5. أشكال العنف في الوسط المدرسي:

مجموعة من الأساليب والطرق التي يلجأ إليها التلميذ لإلحاق الضرر بالغير في الوسط المدرسي ويمكن أن يكون على شكل عنف لفظي، عنف جسدي، عنف رمزي، عنف ضد ممتلكات الغير، عنف جنسي. ويمكن قياس هذا المفهوم على ضوء الأبعاد التي يشملها الاستبيان المستخدم في الدراسة الحالية والمصمم من طرف الباحثة.

3.5. عوامل العنف في الوسط المدرسي:

هي مجموعة من الدوافع والأسباب التي تدفع التلميذ إلى القيام أو ممارسة السلوكات العنيفة داخل الحرم المدرسي، وقد تم تصنيفها في البحث إلى عوامل أسرية وعوامل مدرسية وعوامل نفسية وعوامل ترجع إلى جماعة الرفاق وعوامل ثقافية إعلامية. وهي عبارة عن الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد

عينة الدراسة من تطبيق مقياس عوامل العنف في الوسط المدرسي "لمحمود سعيد الخولي" من خلال إجاباتهم على بنوده والمعدل في الدراسة الحالية من طرف الباحثة.

4.5. تلاميذ التعليم المتوسط:

تلاميذ في صدد مواصلة ومزاولة التعلم واكتساب الخبرات والمعارف في المدرسة، وتتراوح أعمارهم من (10-18) سنة، وهم متمردين في المرحلة المتوسطة، والتي تتكون من أربعة (04) مستويات دراسية السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة والسنة الرابعة للسنة الدراسية (2019 / 2020).

الجانِب

النظري

الفصل الأول

العنف والنظريات المفسرة له

تمهيد

1. تعريف العنف

2. خصائص العنف

3. علاقة العنف بالمفاهيم الأخرى

4. النظريات المفسرة لظاهرة العنف

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد العنف ظاهرة اجتماعية نفسية عرفها الإنسان منذ القدم، وقد أشارت العديد من الدراسات والإحصائيات إلى مدى انتشاره بأنواعه المختلفة، وقد سعت كل المجتمعات والمختصين باتخاذ كافة التدابير من أجل الوقاية منه ومحاولة الحد منه والقضاء عليه، إلا أنه في تزايد كبير يصعب عليهم التحكم فيه، إذ يمارس بأشكال مختلفة باختلاف المجتمعات في التقاليد والثقافات والأزمنة والظروف. وبالتالي سنتطرق في هذا الفصل لظاهرة العنف بالتفصيل وذلك بتقديم التعريف اللغوي والاصطلاحي للعنف ثم عرض بعض المفاهيم المرتبطة به والتي تعد أكثر ارتباطاً به أو المؤدية بدورها إلى ظهوره، ومحاولين بذلك إعطاء شرح للمفاهيم المرتبطة بالعنف، ثم بعدها التعرف على أهم النظريات المفسرة لهذه الظاهرة.

1. تعريف العنف:

بالرجوع إلى التراث العلمي نجد أن مفهوم العنف تناول بشكل موسع من قبل العديد من علماء الاجتماع وعلماء النفس والمفكرين، ونظرا لما يتضمن هذا المصطلح من مضامين أيديولوجية وسياسية وثقافية، فأنهم لم يرجعوا على تعريف موحد حوله، فبرغم الاتفاق على أن العنف ظاهرة توجد في كل المجتمعات الإنسانية إلا أن المهتمين بتلك الظاهرة اختلفوا في صياغة التعريفات حول العنف وذلك لتعدد تصوراتهم النظرية إليه.

1.1. تعريف العنف لغة:

تشتق كلمة عنف من الكلمة اللاتينية (Violentia) وتعني الإظهار العفوي وغير المراقب للقوة كرد فعل على استخدام القوة المتعمد (معتز ، 2009، ص. 41).

ومفهوم العنف في اللغة الانجليزية اشتق من المصدر (Toviolate) بمعنى ينتهك أو يتعدى، أما في العربية فانه كما جاء في المعجم الوسيط يشتق من عنف حيث يقال عنف به وعليه، أي أخذه بشدة وقسوة فهو عنيف (إيهاب وطارق ، 2014، ص. 10).

وجاء في معجم لسان العرب أن العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وعليه وأعنف الشيء أخذه بشدة، وأعنف الشيء كرهه (أيت حمودة وآخرون، 2011، ص. 14).

من الناحية اللغوية يعرف ابن منظور العنف بأنه الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق. ويعرفه الطريحي في مجتمعه بأنه الشدة والمشقة ضد الرفق، ويعرفه أبو هلال العسكري بأنه التشديد في التوصل إلى المطلوب. ويرى "محمد قلجي" بأنه معالجة الأمور بالشدة والغلظة (نقلا عن: سليمان، 2017، ص. 276).

وحسب قاموس العلوم الإنسانية فقد عرف العنف بأنه فعل خشن يهدف إلى الضغط وإزعاج الآخرين (نقلا عن: بوعلي وقاسي، 2011، ص. 189).

وتعرفه القواميس المعاصرة أن العنف عبارة عن استخدام القوة المكثفة والمدمرة (Elhaddadi, 2019, p. 51).

وكلمة عنف يقصد بها الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في الأمر وعنّف به أي أخذه بشدة وقسوة ولأمله وغيره، وبهذا فان كلمة عنف قد تعني في اللغة مل معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتجريح والعنف قد يكون سلوكا قوليا أو لفظيا (مامية ، 2014، ص. 199).

فالعنف هو كل قول أو فعل ضد الرأفة والرفق واللين، وهو فعل يجسد الطاقة أو القوة المادية في الإضرار المادي بشخص آخر (مقدم، 2012، ص. 376).

وتكاد لا تخرج باقي المعاجم اللغوية عن هذه التعاريف، إلا أنه من خلال المعنى اللغوي فإن العنف لا يعني القتل والفتك بالأرواح أو ما شابه، وإن رافقه الشتم والضرب، ولكنه طريق للوصول إلى كل ذلك، فتكرار العنف أو شدته قد يؤدي إلى الأعمال الإجرامية الكبيرة كالقتل (سليمان، 2017، ص. 279). من خلال ما سبق نستنتج أن كل شيء يؤخذ بشدة وقسوة وكره يمكنه تصنيفه من السلوكات العنيفة فالعنف عبارة عن استخدام القوة المتعمدة والمدمرة ضد غيره، سواء كان لفظيا أو فعليا بهدف الضغط والإزعاج.

2.1. تعريف العنف اصطلاحاً:

ويعرفه علماء النفس العنف أنه نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط، ويكون مصحوبا بعلامات التوتر، ويحتوي على نية مبيتة لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل من كائن حي (شكور، 1997، ص. 32).

ويعرفه محمود رشاد (1993) العنف باعتباره استجابة متطرفة فجّة من السلوك العدواني تتسم بالشدّة والتصلب اتجاه شخص أو موضوع معين لا يمكن إخفاءها أو التحايل عليها، وإذا استمرت بالازدياد نتيجة للتوتر وتكون مدمرة، ويعرف محمد خضر (1998) العنف بأنه كل فعل ظاهر أو مستمر مباشر أو غير مباشر، مادي أو معنوي موجه لإلحاق الأذى بالذات أو بآخر أو جماعة أو ملكية (نقلا عن: عبد العظيم، 2007، ص. 18).

وحسب جوسلين وميشل (Jocelyn & Michele, 1998) هو استخدام الكلمات أو التعبيرات أو الإيماءات والأفعال لإثبات القوة بطريقة تحط من قدر الضحية بهدف إيذائه (P. 141).

يرى عبد اللطيف (2001) أن العنف هو استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تتطوي على انخفاض في مستوى التفكير والبصيرة (ص 100).

وعرفته منظمة الصحة العالمية (2002) أن العنف عبارة عن الاستخدام المتعمد للقوة المادية أو التهديد أو السلطة ضد نفسه أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع الذي قد يسبب الصدمة، الموت والضرر المعنوي ضعف النمو، النقص (Anne, 2005, P. 17).

وتعرف جادو (2005) العنف بأنه أي سلوك يصدر من الفرد أو جماعة تجاه فرد آخر أو آخرين ماديا كان أم لفظيا إيجابيا أم سلبيا، مباشرا أو غير مباشر نتيجة الشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع

عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة ويرتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعددة بالطرف الآخر (ص ص. 4-5).

ويرى كل من المحمود والبشرى (2005) أن العنف هو السلوك الذي يتضمن استخدام القوة في الاعتداء على شخص آخر دون إرادته، أو الإتيان أو الامتناع عن قول أو فعل من شأنه أن يسيء إلى ذلك الشخص ويسبب له ضررا جسمانيا أو نفسيا أو اجتماعيا (ص. 13).

وحسب حافظ (2008) فإن العنف ضغط جسمي أو معنوي ذو طابع فردي أو جماعي فينزل الإنسان بقصد السيطرة عليه أو تدميره ومن ثم يمكن تحديد العنف بأنه استجابة سلوكية تتميز بطبيعة انفعالية شديدة قد تتطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، وعموما يمكننا أن نخلص إلى أن العنف ممارسة القوة أو الإكراه ضد الغير عن قصد وعادة ما يؤدي العنف إلى التدمير أو إلحاق الأذى أو الضرر المادي وغير المادي بالنفس أو الغير (ص 258).

ويعرف عبد الحسين (2009) أن العنف عبارة عن سلوك أو فعل يتسم بالقوة والإكراه يصدر عن طرف بهدف استغلال وإخضاع طرف آخر في علاقة قوة غير متكافئة مما يتسبب في إحداث أضرار مادية ومعنوية ونفسية، وإن العنف يشمل القتل والاعتداء بالضرب، التهجير، التهديد، الشتم وحسب كرادشة (2009) يعرف العنف بشكل عام بأنه سلوك أو فعل عدواني يكون مصدره فرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة بهدف استغلال وإخضاع طرف آخر في إطار علاقة من القوة غير المتكافئة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا، ما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية (ص 32).

وتعرفه زهية (2015) أن العنف هو كل سلوك ناتج عن الفرد، وقد يكون لفظيا أو بدنيا أو ماديا فرديا أو جماعيا، مباشرا أو غير مباشر، أملتته مواقف الغضب أو الإحباط أو الإزعاج من قبل الآخرين، أو أملتته مشاعر عدائية لديه أو ظروف اجتماعية ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي للشخص نفسه أو للآخرين أو ضد الممتلكات (ص 67).

ويرى موريسيا وشارلس (Moricia Charles, 2015) أن العنف هو عبارة عن استخدام القوة الجسدية أو النفسية الوحشية التي يفرضها الفرد على شخص آخر لتقييده أو السيطرة عليه أو تهريبه أو الإلحاق الأذى به (p 6).

وحسب أفوستين (Agustin, 2016) فإن العنف عبارة عن تعمد شخص إيذاء شخص آخر من خلال استخدام القوة الجسدية أو إجبار الشخص بالقيام بالأشياء لا يرغب فيه (p. 09).

والعنف كما عرف في النظريات المختلفة هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، قد يكون الأذى جسميا أو نفسيا، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة (شاكر، 2008، ص. 277).

كما تعرف بعض الأدبيات العنف بأنه أشبه بالمرض الذي يصيب الإنسان، مثله مثل المرض العضوي إلا أنه مرض اجتماعي يصيب الأفراد في الأنساق الاجتماعية والثقافية وكذلك النظم الاجتماعية، هذه المرض ينتقل بين الأفراد في المجتمع، وينقله الشباب، حيث أنهم الفئة الأكثر تعرضا لمثيرات ونزعات التقليد والمحاكاة، فلقد أصبح العالم مجتمعا صغيرا بحكم تطور وسائل الاتصال بين شعوب العالم. ويدل العنف كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسميا أو نفسيا فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة أو إسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة (البرجاوي، 2015، ص. 01).

إن مفهوم العنف يبدو أمرا سهلا إذ يخطر في بالنا أنه مجرد سلوك تستعمل فيه القوة ويلحق الضرر بالشخص أو الجماعة أو الشيء المقابل أو أنه صفة عنيفة تستعمل فيها القوة بطريقة تعسفية هدفها الإرغام والقهر، ولكنه يصعب تقديم تعريف جامع للعنف لاختلاف تخصصات الباحثين، كما أنه يعرف أحيانا بطرق تختلف باختلاف الأغراض التي يكون مرغما الوصول إليها وباختلاف الظروف المحيطة إذ أنه عبارة عن صورة من التفاعل الإنساني تؤدي إلى الأذى الذي يصيب الجسد أو النفس أو كلاهما ويسبب ضررا يؤدي إلى القتل، ويكون موجها إلى الإنسان أو الحيوان أو ممتلكات سواء كان ذلك عهدا أو مصادفة (نقلا عن: رعاش وآخرون، ص. 287).

وحسب التعارف السابقة نستنتج أن العنف عبارة عن سلوك منحرف، ويتضمن استخدام الضغط والقوة بأساليب متعددة قصد إلحاق الأذى بالأشخاص، وتدمير وتشويه الممتلكات وتتضمن تلك الأساليب العقاب، التحرش، القتل، الاعتداءات المختلفة، فرض الآراء بالقوة، استخدام الكلمات البذيئة، السخرية والاستهزاء.

وتشمل كل التعارف السابقة مفاهيم القصد والكره واستخدام القوة لجميع أشكال العنف سواء كان جسديا أم لفضيا.

2. خصائص العنف:

ومن الخصائص العامة التي يتصف بها العنف حسب فاطمة كمال (2011) هي كالتالي: (ص 181).

- العنف سلوك لا اجتماعي كثير ما يتعارض مع قيم المجتمع والقوانين الرسمية العامة فيه، والعنف قد يكون ماديا فيزيقيا، وقد يكون معنويا مثل إلحاق الأذى النفسي أو المعنوي بالآخرين.

- العنف يتجه نحو موضوع خارجي قد يكون فردا أو جماعات أو قد يكون نحو ممتلكات عامة أو خاصة.

- العنف يهدف إلى إلحاق الضرر أو الأذى بالموضوع الذي يتجه إليه.

وحسب عبد العظيم (2007) فإن خصائص العنف تتمثل كما يلي: (ص ص. 18-19).

- تعتمد الأذى والضرر فالمعتدي يعتدي على الضحية متعمدا إلحاق الأذى والضرر به.

- أن العنف ذو طبيعة مادية ومعنوية ويتمثل ذلك في إلحاق الأذى والضرر بالضحية جسما أو نفسيا أو قد تشمل الاثنين معا.

- يختلف العنف في الدرجة والشدة فقد يكون بسيطا أو شديدا ويفضي إلى الموت.

- قد يكون العنف مباشر أو غير مباشر، فقد يكون مباشرا حينما يضرب أطفاله وتحاول الزوجة الدفاع عنهم فيضربها يكون العنف غير مباشر أو عندما يعتدي الرجل على زوجته حين يتشاجران بعد عودته من العمل وهو في حالة شديدة من التوتر لأن رئيسه أهانه وبطبيعة الحال عجز عن الرد على هذه الاهانة، ومن ثم يزيد غضبه وعدوانه على زوجته.

- تتباين الدوافع الكامنة وراء العنف، فقد يكون الدافع إلى العنف نتيجة مباشرة لأحد أشكال المضايقات والاستفزازات من الطرف الآخر مثلما الحال في العنف الدفاعي الذي يحمي الضحية نفسه بوساطته، أو ذلك العنف الذي يصدر بدافع الرغبة في حماية الضحية كما في حالة ضرب الأب لابنه الذي يهمل دروسه.

- وقد يغلب على العنف الطابع الاستفزازي إذ لا تكون هناك سلوكيات صادرة عن الضحية.

- وقد يكون العنف غائيا يمثل هادفا في حد ذاته، وتعبيرا عن الشعور بالإحباط الذي يعانيه الفرد، أو تفريغا لتوترات وصراعات تراكمت لديه، وقد يكون وسيليا يهدف إلى حث الضحية على إتيان فعل معين أو تعديل أنماط سلوكهما.

في ضوء ما تقدم من تعارف يمكن تحديد الخصائص الأساسية لمفهوم العنف فيما يلي:

- قد يكون العنف مباشرا أو غير مباشرا.
- قد يكون العنف صريح أو غير صريح.
- يأخذ أشكالا متعددة.
- العنف يكون متعمد.
- سلوك يتسم بالتصلب اتجاه شخص معين أو موضوع ما.
- يتميز بالانفعالية والغضب والتوتر.
- تعمد الأذى والضرر.
- أن العنف ذو طبيعة مادية ومعنوية ويتمثل ذلك في إلحاق الأذى والضرر بالضحية جسديا أو نفسيا أو قد تشمل الاثنين معا.

3. علاقة العنف بالمفاهيم الأخرى:

كثيرا ما يتداخل مفهوم العنف مع بعض المفاهيم الأخرى، بحيث تستخدم هذه المفاهيم أحيانا كمرادف للسلوك العنيف، وأحيانا أخرى كمفاهيم متميزة لها خصائصها النظرية وملامحها الإجرائية، وبالتالي سنقوم بعرض في هذا العنصر على أهم المفاهيم التي ترتبط بالعنف.

1.3. علاقة العنف بالعدوان:

العدوان يعرف على أنه سلوك يقصد به الإنسان أذى للآخرين سواء كان هذا الأذى بدنيا أو لفظيا أو معنويا (الفرماوي، 2001، ص. 136).

ويعرف العبيدي (2011) العدوان هو السلوك الصادر والموجه من الشخص المتضمن إيقاع الأذى المادي أو المعنوي أو كليهما على الذات أو الآخرين (ص 138).

ويرى لوران بيغ (Laurent Bégue, 2015) أن العدوان هو كل سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى عمدا لشخص آخر (P. 11).

فالعدوان هو مجموعة من السلوكات والاتجاهات والمشاعر التي تدل على الكراهية والغضب والسخرية من الآخرين، ويأخذ العدوان أشكالا متعددة وقد تكون متعمدة أو خفية، وهو كل سلوك ينتج عنه إيذاء لشخص آخر أو إتلاف لشيء ما وإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بالآخرين أو الذات.

وحسب ابرييم (2017) فإن العدوان عبارة عن سلوك يحمل في طياته معنى العنف، والكره والهجوم على الآخرين، وإيذائهم أو تخريب ممتلكاتهم لسد حاجات أساسية مرغوبة من طرف المتعدي وقد يتخذ هذا السلوك لفظيا أو بدنيا (جسديا) (ص 378).

والشائع أن مفهوم العنف هو مفهوم العدوان وأنه لا يوجد اختلاف فيما بينهم، وهذا التداخل في المفهومين يظهر في اشتراكهما في خصائص القوة والاعتداء على الغير، القسوة والإكراه وهذه كلها خاصية إنسانية يقوم بها سواء فرد أو جماعة أخرى، ويذهب طريف دسوقي (1993) إلى أن العنف شكل من أشكال العدوان وأن العدوان أكثر عمومية من العنف، ويرى محمد خيضر (1998) أن العنف شكل من أشكال العدوان وأن العنف والعدوان وجهان لعملة واحدة. وهناك من ميز بين العنف والعدوان بقولهم أن مفهوم العنف مفهوم سياسي وسوسيولوجي، وبعض الباحثين اعتمد في ذلك على أن العنف مادي، أما العدوان فيشمل على المظاهر المادية والمعنوية معا، وقد عرف طريف دسوقي (1993) العنف بأنه الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان (زرارقة، 2016، ص ص. 98-99).

فالعنف هو جزء من العدوان وكل ما هو عنف يعد عدوان لكن ليس ما هو عدوان يعد عنف، والعنف يعتبر شكل من أشكاله سواء على نفسه أو على الأفراد أو المجتمع أو على الممتلكات، ويشترك العنف بالعدوان من حيث خصائصه من حيث القوة والقسوة والاعتداء ونتائجه بحيث كلاهما يهدفان إلى إلحاق الأذى على الذات أو الغير.

2.3. علاقة العنف بالغضب:

وحسب وادي (2016) فإن الغضب عبارة عن انفعال يصدر عن المراهق حيث يتعرض للعديد من المواقف المثيرة للغضب، وله ردود فعل نفسية وجسمية، ويمكن التعبير عنه في صورتين أو كليهما الغضب الخارجي وهو السلوك الظاهر الملاحظ، والغضب الذاتي الذي يرتبط بالتغيرات الفيزيولوجية، ولانفعال الغضب صفة الحدة التي تختلف من شخص لآخر (ص 07).

كما أن الغضب هو انفعال الفرد وعدم سيطرته على ذاته، وهي سمة تظهر لدى الفرد حينما يواجه الكثير من الصعوبات والمواقف التي تبرز لديه هذا الانفعال. والغضب انفعال سيئ يصاحبه رغبة في الاعتداء، والإيذاء والتدمير، وإنزال الضرر بالآخرين أو بالذات (عياش، 2009، ص. 105).

أما سبيلبيرجر (1998) فقد قام بتعريف الغضب عن طريق تمييزه بين الغضب كحالة والغضب كسمة. فالغضب كحالة يعرف بأنه حالة عاطفية تتركب من أحاسيس ذاتية تتضمن التوتر والانزعاج والإثارة والغضب. كما أن الغضب كحالة يشير إلى خبرة وقتية متغيرة ومرحلية متعلقة بشعور الفرد بأنه

مضطرب، كما يمكن تعريف الغضب كحالة بأنه حالة انفعالية مؤقتة تختلف في الشدة من فرد لآخر حسب طريقة تأثره بالموقف الذي يتعرض له وطريقة تفكيره في هذا الموقف. أما الغضب كسمة يشير إلى ميل أو تهيؤ أو سمة ثابتة نسبيا في الشخصية، فيكون لدى الفرد ميل ثابت نسبيا للاستجابة لمواقف الحياة المختلفة بطريقة يغلب فيها حالة الغضب (بن سعد، 2012، ص. 34).

ويعرف كورمير (Cormier, 2005) الغضب بأنه شعور قوي بعدم الرضا، ويكون موجها نحو شخص أو شيء ما، مما يؤدي إلى حدوث حالة انفعالية تسبب الأذى والانزعاج للشخص المعني، ويكون الهدف من هذا الانفعال حماية الذات من التعرض يمثل هذا الأذى مستقبلا (نقلا عن: عيد الشريف، 2014، ص. 59).

فالغضب هو عبارة عن إحساس أو عاطفة شعورية تختلف حدتها من الاستثارة الخفيفة انتهاء إلى الثورة الحادة، كما أن الشخص يصدر استجابة الغضب لإحساسه بالتعدي على كرامته الأمر الذي يؤدي إلى الرفض والصراع والخلاف، ويمكن أن يكون له تأثير سلبي الذي لا يظهر ويظل كامنا داخل الشخص ومن ثم توتره وإصدار العداء اتجاه الآخرين.

فالفرد الذي يغضب أو تسيطر عليه هذه الصفة ويزداد النشاط لديه الأمر الذي يصل به إلى درجة لا يحتمل هذا الانفعال في صورة السلوك العنيف المختلفة، لأن الغضب سلوك يصحب العنف في بعض الأحيان، وفي الغالب يكون الغضب مصحوبا برغبة في إيقاع الأذى والانتقام من الآخرين يتم ذلك عن طريق العنف، أن العنف سلوك ناتج في كثير من الأحيان عن الغضب وعن ردود فعل شائعة للغضب وهذا يدل اقتران العنف بالغضب لأن الغضب لا يقوم بإزالة القيود وإنما هو أيضا وسيلة لجذب الانتباه كما هو الحال في بعض أنواع السلوك العنيف، فقد يتخذ البعض لجذب انتباه الغير رغبة في تأكيد ذاته حينما يعجز عن ذلك بالطرق المشروعة والمقبولة. ويذكر حلمي (1999) في هذا الشأن أن العنف تعبيرا عن مظهر من مظاهر الغضب في صور العنف المختلفة التي تهدف إلى الإيذاء والأضرار بالغير (عياش، 2009، ص. 105).

ويتداخل العنف والغضب بحيث يستخدمان بمعنى واحد أو كمترادفين سواء في الحديث عن مسبباتهما أو مترتباتهما، ويستخدمان بالتبادل في الأحيان الأخرى. وأكثر فان بص وبيري (Buss et Perry, 1992) أنهما مفهومان متمايزان نظريا وإجرائيا، وإن كانا على علاقة وثيقة ببعضهما، فالغضب أحد الانفعالات أو المشاعر العنيفة، بينما العنف سلوك صريح. وسلوكنا الصريح لا يعكس دائما مشاعرنا الداخلية، فربما نجد احد الأشخاص غاضبا جدا ولكنه لا يقوم بأي جهد صريح لإيذاء شخص آخر.

فالمجتمع يثبط كافة أشكال السلوك العنيف ويشجبها ويضع قيودا تمنع مشاعر الغضب من الترجمة إلى سلوك عنيف صريح (عبد الله، 2009، ص. 56).

ويعد العنف مظهرا من مظاهر التعبير عن الغضب، ويعد الغضب أحد الدوافع التي تؤدي إلى العنف فإذا اعتبرنا الغضب يمثل مشكلة بين طرفين يقع عند إحداها القمع لمشاعر الغضب ويقع العنف عند الطرف الآخر حيث يتم التعبير عن مشاعر الغضب في صورة عنف وتدمير وعدوان، وللغضب كثير من الآثار السلبية على التوافق الشخصي والأسري والاجتماعي والدراسي للفرد حيث يؤدي إلى حدوث أضرار للفرد نفسه وللآخرين وإتلاف الأشياء وإفساد العلاقات الاجتماعية بين الفرد وغير بين الناس (عبد العظيم، 2007، ص. 21)

وبالتالي فإن العنف مظهر من مظاهر للتعبير عن الغضب حيث يتم التعبير عن مشاعر الغضب في صورة عنف، فالعنف بكل أشكاله يعبر به الإنسان بانفعالات الغضب، وكل من العنف والغضب يلجا إليهما الفرد كاستجابة لمواقف إحباطية للتنفيس عنها.

3.3. علاقة العنف بالقوة:

يعرف بعض الباحثين أن القوة عبارة عن السيطرة على الآخرين والتحكم فيهم، والتدخل في حريتهم وإجبارهم على العمل بطريقة معينة. فالقوة تعني 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 طريق وسائل معينة (الشهري، 2003).

فالقوة هو قدرة الإنسان على السيطرة والتحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدونها والتدخل في حريتهم. وبمعنى آخر فالقوة عبارة على فرض إرادة شخص ما، سواء بطريقة شرعية أو بدونها بناء على ما لدى للفرد من مصادر جسدية أو نفسية أو معنوية.

إن كلمة العنف قد حملت معها تقليديا معنى الإدانة، والذي لا يوجد في الاصطلاح الذي يبدو مساويا لها وهو القوة، والفرق بين القوة والعنف مفهوما بوضوح، فالقوة كانت دائما شيء يؤسف له، ولكن يسمح به في بعض الأحيان ولم تكن كلمة القوة ترتبط بالإدانة الملتصقة بها كما كان الحال بالشبه لكلمة العنف. لقد كان العنف حطا بتعريفه أن معنى الإدانة فقط في هذا الاصطلاح هو الذي يقدم التفسير للتوسع الدائم في تطبيقه، فبينما قد تشير كلمة عنف على المستوى الوصفي ببساطة إلى القوة الجسمانية غير المقبولة للأضرار بشخص آخر (الخولي، 2006، ص. 126).

ويرى بلعابد عبد القادر (2014) العنف على أنه اللجوء إلى القوة بمعناها الواسع لإخضاع شخص أو جماعة ضد إرادتهم، أنه القهر والمساس بالآخرين وبنظام الأشياء والرموز والمقدسات، وقد يكون مصدره فردي أو جماعي، منظم أو غير منظم، رسمي أو غير رسمي، فهو كل شكل من أشكال العلاقات القائمة على القوة والإكراه المباشر وغير المباشر حيث يكون الإكراه عدواناً لفظياً أو مادياً أو معنوياً (ص. 25).

وفي علاقة العنف بالقوة نجد أن العنف يجد طاقته الأساسية في القوة حيث يستحيل وجود عنف بدون قوة، والعنف تعبير خاص ومن نوع لممارسة القوة. فالعنف والقوة ينحدران من أصل واحد وإن كان مفهوم القوة أكثر شمولية من مفهوم العنف فقد تظهر القوة بدون عنف ولكن لا يوجد عنف بدون قوة، وتبعاً لذلك فالعنف هو ممارسة القوة في شتى مظاهرها لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص، وقد يوجه ضد الأشياء في صورة تدمير أو تخريب أو إتلاف وغير ذلك من الصور (بن إبراهيم، 2010، ص. 76).

فكل من يملك القوة قادر على ممارسة العنف سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى الجماعات. بل أن البعض في إطار التوسع في مفهوم العنف يرى أن السلوك الإنساني يتصف بالعنف ولو كانت القوة أو الطاقة المستخدمة لا تمس مباشرة الشخص وإنما تباشر أثرها كدس السم على سبيل المثال (مأمون، 1993، ص. 16).

ويرى دينستين أن العنف هو استخدام وسائل القهر والقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين (النعمي، 2007، ص. 249).

وحسب القاموس وبستر (Webster) أن كلمة العنف تتضمن معاني عدة منها استخدام القوة أو القسوة بشكل مكثف، أو ممارسة تلك الأفعال التي تؤدي إلى الإصابة أو الاستخدام الغير العادل للقوة أو الإكراه وغير ذلك من المعاني التي تشير إلى استخدام القوة البدنية بهدف إيذاء الآخرين أو الإيقاع الضرر بهم (الشهري، 2011، ص. 6).

ويذكر كاوشي (1991) أن العنف يتكون أساساً من نوع من القوة تستخدم لإحداث التأثير المادي أو النفسي على الآخرين الذين يعملون ضد رغبتهم ونزعاتهم وميولهم، وهذا ما يدل عن العلاقة المرتبطة بين القوة والعنف لأنها الأداة المحركة للعنف، والتي تعطي هذا الفعل القدرة على الظهور والبروز في المجتمع وبين الأفراد، لأن وجود القوة مع العنف تعطي العنف فرصة للظهور والحدوث لدى الإنسان. لأن العنف في إحدى معانيه الوصفية يشير إلى القوة الجسمية المستخدمة للأضرار بالآخرين من الأفراد وهذا ما يؤكد العلاقة فيما بينهم (عياش، 2009، ص. 106).

فالقوة مرتبطة بالعنف حيث أن معظم الباحثين يوصفون العنف على أن قوة جسمانية تلحق أضرار بالآخرين وهذا يؤكد العلاقة بين المفهومين، فالقوة هي عنصر أساسي للعنف، لأن العنف لا يتم في معظم الأحيان بتنفيذ أشكاله وخاصة الجسدي إلا عن طريق توفر القوة التي تعطيها القدرة على التنفيذ، فلقد أشارت معظم تعاريف العنف على أنه إلحاق الأذى أو الضرر وتدمير الممتلكات عن طريق القوة أو استخدامها لتنفيذ ذلك، وهذا دليل أن القوة مرتبطة بالعنف، والقوة تسمح وتعطي الفرصة للظهور الحدث.

4.3. علاقة العنف بالإساءة:

تعددت تعريفات الإساءة وتتباين بناء على عدة عوامل منها طبيعة الفعل نفسه وشكله وتكراره والآثار الجسمية والنفسية التي تقع على الضحية، والإساءة لها أشكال متعددة مثل الإساءة الجسمية والنفسية والجنسية وقد يتعرض الضحية لواحدة أو أكثر من هذه الأشكال، وقد يستخدم العنف والإساءة بالتبادل بوصفهما مترادفين إلا أنهما مستقلان، فالإساءة هي عبارة عن سلوكيات متنوعة من الإيذاء الجسدي أو الجنسي أو اللفظي أو النفسي التي يمارسها طرف لإجبار طرف آخر على إتيان أو الامتناع عن سلوكيات معينة أو هي اعتداء جسدي أو جنسي أو إهمال أو سوء معاملة انفعالية للطرف الآخر مما يترتب عليه الإضرار به، وعلى ذلك فإن الإساءة تتضمن جوانب جسمية ونفسية في حين أن العنف هو فعل يهدف عن قصد إلى إحداث ألم جسدي أو تهديد لشخص آخر، بمعنى أن العنف يقتصر على النواحي الجسمية في المقام الأول لكنه يؤدي إلى أضرار نفسية، ولذلك فإن الاعتداء والهجوم الجسدي يعد شرطاً ضرورياً للعنف في حين أن الإساءة فقد ينفقي فيها الاعتداء الجسدي ويعد السلوك مسيئاً كما في حالة السخرية والإهمال والاهانة أي أن معظم حالات العنف تعد إساءة في حين أن معظم حالات الإساءة قد لا تعد عنفاً (عبد العظيم ، 2007، ص. 22).

وحسب الإدارة والخدمات الإنسانية (2001) فالإساءة عبارة عن الإيذاء الجسدي أو المعاملة القائمة والإهمال أو سوء المعاملة للطفل تحت السن الثامنة عشر، وذلك بواسطة شخص يكون مسئولاً عن رعاية الطفل ورفاهيته تحت ظروف تتعرض فيها صحة الطفل للأذى أو التهديد (أسماء، 2014، ص. 25).

فالإساءة هي إيقاع الأذى أو الإصابة بشكل يؤدي إلى ضرر جسدي أو نفسي أو عاطفي أو جنسي أو الإهمال أو الاستغلال، على نحو يؤثر على شخصية الفرد وبقائه ونمائه وكرامته.

وحسب جال (Gelles) فإن الإساءة تتضمن أشكالاً متنوعة من الإيذاء البدني أو الجسدي أو اللفظي أو النفسي، التي يمارسها أحد الأطراف لإجبار الطرف الآخر على إتيان أفعال معينة أو الامتناع عن أفعال أخرى (نقلاً عن: إسماعيل، 2012، ص. 15).

كما يعرفها أميرمانز وهيرسن (Ammermans & Hersen, 1990) تعريفاً مشابهاً للتعريف السابق للإساءة مفادها أنها اعتداء بدني أو جنسي أو أي شكل من أشكال المعاملة الفظة أو الإهمال للطرف الآخر يترتب عليه تعرضه للضرر (نقلاً عن: عبد الله، 2009، ص. 53).

فالإساءة هو سلوك تدميري نفسي أو جسدي أو لفظي أو جنسي يقوم به المعتدي على الضحية ويشمل الرفض، العزل، التهريب، التجاهل، الإهانة، ممارسة التمييز ضده، ويمكن تعريفه على أنه شكل من أشكال التعامل السيئ المبني على الكره والرفض والإهمال والقسوة مما يؤدي بدوره إلى الأذى وإلحاق أضرار جسدية، نفسية وعقلية، اجتماعية.

فمفهوم الإساءة أكثر المفاهيم ارتباطاً بالعنف وهو أي فعل يقوم به شخص ما بقصد إيقاع الضرر بشخص آخر، ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من جانب الآباء لأبنائهم أو تلك الإساءة التي تحدث للزوجة من خلال سلوك عنيف، وكذلك الإساءة للطالب من معلمه أو القسوة في المعاملة أو التوبيخ أو الضرب أو الشجار الذي يؤدي أحياناً إلى إحداث جروح، إنما صور متعددة للإساءة تأخذ مظهرها للعنف الذي يصل في ذروته إلى حالة القتل (بن إبراهيم، 1434هـ، ص. 23).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الإساءة تمثل شكل من أشكال السلوكيات العدائية والضارة التي يمكن أن تكون جزءاً من أنماط العنف حيث يتضمن تصرفات عدائية أو ضارة موجهة نحو الآخرين بشكل مباشر، ويمكن أن يكون العنف سبباً لحدوث الإساءة على سبيل المثال فالأفراد الذين يتعرضون للعنف قد ينقلون هذا السلوك العدائي إلى الآخرين ويقومون بالإساءة إليهم بمجرد تكرار النمط، كما يمكن أن يكون هناك تفاعل بين العنف والإساءة حيث يمكن أن تكون الإساءة استجابة للعنف أو نتيجة الشخص الذي يتعرض للعنف قد يرد بالإساءة كوسيلة للدفاع عن نفسه أو الانتقام، كما أن الإساءة يلجأ إليها الفرد لإلحاق الضرر على الطرف الآخر، والعنف كذلك يعتبر سلوك غير سوي لإيذاء شخص آخر.

5.3. علاقة العنف بالإيذاء:

يعرف الإيذاء بأنه سلوك خاطئ يتسبب في إحداث إيذاء بدني أو نفسي أو مادي، وهو ناتج عن عمل أو أعمال متعددة أو غير مبالية تؤدي إلى أن يتضرر الشخص أو يؤدي أو يقتل. (عبد الرحمن، 2005، ص. 45). والمتعرضون للإيذاء هم أكثر عرضة من غيرهم لمعاناة مشاكل عاطفية مختلفة، بما في ذلك اضطراب ما بعد الصدمة، والاكتئاب، والقلق وارتفاع مستويات الغضب والسلوكيات العنيفة (Janagan, 2016, p. 1836).

فالإيذاء هو السلوكات الغير السوية يرتكبه الشخص اتجاه شخص آخر، وهو الاستغلال أو إساءة المعاملة الجسدية أو النفسية أو الجنسية أو التهديد به أو إلحاق الضرر بالآخرين أو بأملهم.

الإيذاء قد يعني سوء التصرف في السلوك مع الآخرين في محاولة الاعتداء عليهم لالتحاق الضرر بهم، ويعني الإساءة كمفهوم عام وشامل لجميع أنواع الإساءة البدنية والنفسية والأخلاقية وغيرها، إن الإيذاء كان احد الصفات التي إذا توافرت في سلوك معين، يعد هذا السلوك شاذ وغير سوي وعدواني وعنيف، ويعد هدف للعنف لأنه يهدف إلى إيذاء الآخرين أو الذات، فحينما يقوم فرد ما بالعنف فانه يهدف بهذا الفعل إيذاء ذاته أو غيره بناء على ما ينطوي عليه فعل العنف من أضرار مادية ومعنوية. ويعد من العناصر الثلاثة التي إذا توافرت في فعل معين تم اعتباره عنيفا، هذه فكرة الإيذاء أولا إلى جانب فكرة الشدة ثانيا وفكرة القوة ثالثا، وبعد ذلك يتضح لنا أن العنف يقترب بالإيذاء باعتبار الأخير أحد العناصر المكونة الأساسية للعنف (نقلا عن: عياش، 2009، ص ص. 106-107).

فالعنف بمعناه العام يشير إلى العديد من السلوكيات التي تنطوي على ممارسة القوة لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص، ولقد عرف قاموس راندم هاوس العنف بأنه الإيذاء بطريقة استخدام القوة العضوية البدنية بالإيذاء وبهذا المعنى فالعنف يرتبط ارتباطا وثيقا بالإيذاء الذي يتحقق كنتيجة طبيعية لممارسة العنف بغض النظر عن درجة جسامة الفعل العنيف (بن إبراهيم، 2010، ص. 80).

يعد الإيذاء هدف من أهداف العنف، وكلاهما يؤديان إلى أضرار مادية ومعنوية، فالإيذاء يلجأ إليها الفرد لإلحاق الضرر على الغير أو نفسه، والعنف كذلك يعتبر سلوك غير سوي لإيذاء شخص آخر. فالعنف والإيذاء لهما علاقة واضحة ففي كثير من الحالات يتعرض الأشخاص للإيذاء نتيجة للعنف على سبيل المثال الأفراد الذين يتعرضون للعنف المدرسي أو العنف الأسري قد يتعرضون للإيذاء الجسدي أو النفسي من قبل المعتدين.

6.3. علاقة العنف بالتطرف:

فالتطرف في أبسط معانيه هو الخروج عن الوسط أو البعد عن الاعتدال، أي الخروج عن القواعد والأطر الفكرية والدستورية والقانونية التي يرتضيها المجتمع والتي يسمح في ظلها بالاختلاف والحوار. أو بمعنى آخر المعادلات في التمسك بأفكار ورفض ما سواها دون مناقشة ويرتبط بالعنف دفاعا عن تلك الأفكار (إسماعيل، 2012، ص. 17).

وحسب بعض الباحثين فان التطرف هو الخروج عن القيم والمعايير والعادات الشائعة في المجتمع، وتبني قيم ومعايير مخالفة للواقع المعاش، وهو عبارة عن اتخاذ الفرد أو الجماعة موقفا متشددا إزاء فكر

أو إيديولوجية في قضية ما، أو محاولة خلق نوع من التعصب الديني في بيئة الفرد أو الجماعة (عثمان، 2017، ص. 03).

فالتطرف هو الخروج عن الوسط أو البعد عن الاعتدال أو إتباع طرق في التفكير والشعور غير معتادة لدى الناس، أي أنه خروج عن القواعد والأطر الفكرية والقانونية التي يرتضيها المجتمع (معتوق، 2012، ص. 72)

والتطرف عبارة عن التشبث بمجموعة من الأفكار والقيم الصارمة نحو الذات والغير، وهو فرض معتقدات وأفكار بشكل عدواني للفرد أو الجماعة، وبالتالي فإن التطرف هو نوع من العدوانية يحاول الفرد رفض معتقدات الآخرين والتعصب عن آرائهم واحتقار أفكارهم وتوجهاتهم وميولهم سواء من الناحية الدينية أو الإيديولوجية... الخ. ومن خلال التعارف السابقة لمفهوم التطرف نستنتج أن التطرف مترادف مع مصطلحات الإرهاب، الاستبداد، التعصب، العنف... أما نقيض التطرف تتمثل في التسامح، التعايش والإقناع، الاعتدال.

أما عن التطرف وعلاقته بالعنف فالتطرف في أبسط معانيه هو الخروج عن الوسط أو البعد عن الاعتدال أنه خروج عن القواعد والأطر الفكرية والقانونية التي يرتضيها المجتمع والتي يسمح في ظلها بالاختلاف والحوار (عبد العظيم، 2007، ص. 23).

ويرى سيد عويس (1987) أن التطرف هو التعصب فيرى الرأي وتجاوز حد الاعتدال فيه مما يترتب على هذا التعصب ألوان من السلوك الإنساني العنيف أحيانا واللائساني أحيانا أخرى، فالتطرف هو انتهاك للقيم الاجتماعية والسياسية القائمة في المجتمع ويتدرج هذا الانتهاك من مجرد الخروج عن الفكر والإيديولوجية السائدة إلى صورة أكثر تجسيدا كما في أعمال العنف التي تمارسها الجماعات المتطرفة إذن ليست بالضرورة أن يتحول التطرف إلى عنف (عبد العظيم ، 2008، ص. 24).

فالعنف أحد مظاهر التطرف كما أشارت بعض الدراسات حيث انحراف الفرد عن تقاليد مجتمعهم، لأن التطرف هو حركة تتجاوز مداها الحدود التي وصلت إليها القاعدة وارتضاها المجتمع، لذا فالعنف أحد مظاهره من حيث الأسلوب، فالتطرف يؤدي للعنف والخروج عن المألوف والقيام بأعمال عنيفة كالتخريب ويعمل بعض الباحثين أسبابه في الفهم الخاطئ للدين والإحباط الذي يلفاه الفرد نتيجة افتقارهم للمثل العليا في سلوك المجتمع وانتشار القهر والقمع (الزيود، 2012، ص. 21).

تشير العديد من الدراسات التي أشارت أن هناك علاقة بين العنف والتطرف فالعنف يمكن أن يكون عاملا دافعا للتطرف، حيث يمكن أن يزيد من انخراط الأفراد في أنشطة متطرفة كوسيلة للتعبير عن

غضبهم أو للبحث هويات جماعية. ومن ناحية أخرى فالتطرف قد يزيد من احتمال حدوث أعمال عنيفة نتيجة للإيمان بالأفكار المتطرفة والمتشددة.

7.3. علاقة العنف بالإرهاب:

الإرهاب امتد في الفعل إلى أن تحول إلى سلوك إجرامي، فالجريمة التي يرتكبها الإنسان العاقل عن قصد ورغبة وتصميم وتختلف عن تلك التي يكره الإنسان عليها أو التي يرتكبها الطفل أو المراهق أو المريض عقليا، لذا فإن أعمال الإرهاب هي أعمال منظمة بها من السلوك الإجرامي مما لا يرقى إلى الشك أو الريبة وهو ينطوي على أحد أشكال السلوك العدواني العنيف ضد الناس الأبرياء، ويهدف إلى إيذاء الآخرين إيذاء مجرما بحكم القانون. ويرى نور الدين الهنداوي أن الإرهاب عبارة عن مجموعة من الأعمال تتسم بالعنف تصدر من جماعة غير قانونية ضد الأفراد أو سلطات الدول (بن إبراهيم، 2010، ص. 50).

ويعرف النمط القانوني للإرهاب بأنه يعني عنفا إجراميا ينتهك القانون ويستلزم عقاب الدولة، ويرجع بعض الباحثين الاجتماعيين نمطا آخر هو النمط التحليلي للإرهاب ويعني عوامل سياسية واجتماعية معينة تقف وراء كل سلوك إرهابي (أبو دلو، 2009، ص. 207). ويرى العقاد أن الإرهاب يعني الاعتداء أو التهديد على الأرواح أو الأموال أو الممتلكات العامة أو الخاصة بشكل منظم من قبل دولة أو مجموعة ما ضد المجتمع المحلي أو الدولي باستخدام وسيلة من شأنها نشر الرعب في النفوس لتحقيق هدف معين (نقلا عن: معتوق، 2012، ص. 72).

ويذهب الباحث والمفكر الأمريكي نعومي تشمسكي إلى تحديد مضمون الإرهاب الذي يعني حسب وجهة نظره كل محاولة لإخضاع أو قسر السكان المدنيين أو حكومة ما عن طريق الاغتيال والخطف أو أعمال العنف، بهدف تحقيق أهداف سياسية سواء كان الإرهاب فرديا أو تقوم به مجموعات أو تمارسه دولة وهو الإرهاب الأكثر خطورة (نقلا عن: شعبان، 2017، ص. 15).

وحسب علماء النفس الاجتماعي فيعرف الإرهاب بأنه العنف أو التهديد الذي يهدف إلى خلق خوف أو تغيير سلوكي، أما التعريف القانوني يعني عنها إجراميا ينتهك القانون ويستلزم عقاب الدولة وعليه تعد أعمال الإرهاب في أي بلد من بلدان العالم المتحضر أو المتخلف، العالم المؤمن بدين أو اللاديني، هي استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية السلبية لكل الناس والأشخاص بمختلف اتجاهاتهم ومذاهبهم وأديانهم وانتماءاتهم الفكرية أو أعراقهم، فالإرهاب لا يستثني من البشر أحدا بل هو عدوان موجه ضد الجميع (أبو دلو، 2009، ص. 232).

ويختلف الإرهاب عن العنف، فالإرهاب يعني التخويف والترويع وبث الذعر في نفس شخص ما، أو في نفوس جماعة ما، ويختلف الإرهاب عن العنف في عدة جوانب فالإرهاب تكون له طبيعة فكرية أو عاطفية ويتسم بالاستمرارية وخلق مناخ عام من التوتر والقلق في حين أن العنف يشير إلى حدث له بداية وذروة ونهاية فالإرهاب يسبق العنف ويمهد له كما انه يتبع حوادث العنف أيضا ويكون إحدى نتائجها. وتشير كلمة إرهاب إلى معنى التهديد الذي يؤثر على الشعور بالأمن والطمأنينة لذلك قد يتحدث الناس عن إرهاب سياسي أو اجتماعي أو فكري أو تربوي أو ديني، إسان الإرهاب له صور متعددة تهدد الشعور بالأمن النفسي والاجتماعي وقد تتحول هذه التهديدات من إرهاب إلى حد الضرب والتعذيب والتدمير والتخويف والتعطيل والاعتصاب والاستيلاء على الممتلكات بالقوة وقد يحول بعض الأشخاص العنف الواقع عليهم إلى عنف ضد الآخرين أو ضد الأشياء مثل الطفل الذي يقع عليه العنف في صورة عقاب جسمي من والده أو والدته فيقوم بتدمير لعبته أو يقسوا على حيوان أليف، وكذلك الموظف الذي يعامله رئيسه معاملة مهينة فيعود ليمارس العنف على أفراد أسرته (عبد العظيم ، 2008، ص. 23).

فالعنف والإرهاب كلاهما صورة من صور الآخر، فالعنف وسيلة لتحقيق أهداف معينة، أما الإرهاب فهو صورة مبالغ فيها وقد يكون الإرهاب فكريا تدعمه قوة مادية للسيطرة على الموقف، وباختصار فان الإرهاب صورة خاصة لا يمكن فهمه إلا من خلال فهم العنف بصفة عامة ولكن لا يجب أن نخلط بينهما (بيومي، 1992، ص. 101).

فالعلاقة بين العنف والإرهاب علاقة متداخلة فالإرهاب شكل من أشكال العنف الذي يخرج غالبا عن القواعد التي يقبلها المجتمع ويعني التخويف الشديد الذي يؤدي إلى أن يكون المتعرض له في موقف لا يستطيع معه أن يبدي رأيا أو يدعوا له أو يحاول جمع الناس عليه مخافة أن يلحقه الأذى، ولذلك فالإرهاب يرتبط بدرجة أو بأخرى من العنف أو على الأقل التهديد به (عبد العظيم ، 2007، ص. 23). ومن خلال ما سبق نستنتج أن هناك علاقة بين العنف والإرهاب، حيث أن العنف يمكن أن يكون عنصرا مكملا أو أداة تستخدم في تنفيذ أعمال إرهابية، وبالتالي تستخدم الجماعات الإرهابية العنف كوسيلة لتحقيق أهدافها السياسية أو الدينية، وفي الأخير يمكن اعتبار العنف عنصرا مهما في إستراتيجية الإرهاب وتنفيذه.

8.3. علاقة العنف بالإحباط:

يحدث الإحباط عندما تعاق لدى الإنسان إرادة المعنى بسبب الظروف البيئية القاسية المحيطة به، مما يؤدي به إلى الشعور بان الحياة فقدت معانيها من حوله، فلا يشعر بالحماس ولا يبدو لديه أي هدف

واضح في الحياة يسعى إلى تحقيقه بل تصبح الحياة له عديمة ومملة فيعتقد بأن وجوده لا معنى له (فارس، 2009).

ويعرف الإحباط على أنه حالة التي تواجه الفرد حينما يتعرض عائق وحين تكون خبراته السابقة وعاداته غير كافية أو غير قادرة على إشباع دوافعه وتحقيق أهدافه (فرغلي، 2015، ص. 08). وحسب حامد زهران فإن الإحباط عبارة عن حالة تعاق فيها الرغبات الأساسية أو الحوافز أو المصالح الخاصة بالفرد، أو اعتقاد الفرد أن تحقيق هذه الرغبات والحوافز أو المصالح صار مستحيلا (الخولي، 2006، ص. 123).

فالإحباط حالة نفسية تترتب عن إعاقة السلوك نحو هدف أو إشباع حاجة أو دافع، وربما يكون العائق خارجيا من بيئة معادية، أو ظروف اجتماعية غير مواتية، وربما يكون داخليا نتيجة قصور في الشخصية أو صراعات نفسية أو مشاعر الذنب (نقلا عن: البشاري، 2015، ص. 07). ويحدث الإحباط عندما يجد الفرد أن طريقة لتحقيق هدف ما قد غلق أو سد أو هدد، أي عندما ترغب في الحصول على شيء ما ولكنه لا تستطيع الحصول عليه، فالإنسان يمر بخبرات من الفشل تقريبا في كل يوم. فحين لا يحصل الموظف على حقه القانوني يشعر بالإحباط، إذا يحدث الإحباط عندما يعجز الفرد عن إشباع حاجاته (العيسوي، 2011، ص. 193).

وحسب سهام هرون البشري (2015) فإن الإحباط هو موقف أو حادثة ما أو واقعة ما ارتبطت لدى الفرد بالحس أو بالمعنى الحادثة أو الواقعة وولدت لديه حاجز نفسي حال دون تحقيق مطلب كان يتطلع لحدوثه في زمان ومكان معينين، مما يترتب على ذلك ردود أفعال تعني بالفرد نفسه ومدى تقبله لمتغيرات التي حدثت نتيجة الموقف الإحباطي، فالبعض يعتبره دافع للتغيير والبعض الآخر يجعله دافع للفشل (البشاري، 2015، ص. 11).

فالعنف حسب علماء النفس عبارة عن نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط ويكون مصحوبا بعلامات التوتر، ويحتوي على نية مبيتة لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل من كائن حي. فقد يشعر الشخص بالإحباط لأنه لا يجد في بيئته شيئا لازما له يطلبه، ويسعى إليه وهذا يعرف بالنقص أو قد يكون الشيء المطلوب ماثلا في البيئة، ولكن هناك من يحبسه عن الشخص الذي يريده وهذا يعرف بالحرمان. وفي إطار تفسير سيكولوجية العنف قدم أحمد عكاشة تفسير يؤكد فيه نظرية إحباط العنف أن لم يؤد الإحباط في معظم الظروف إلى العنف فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف محبط (الخولي، 2006، ص. 123 - 124).

وكلما كان الإحباط شديد اتجه نحو العنف نحو مصدر الإحباط وانصب عليه ويختلف الأفراد في الاتجاه الذي تتجه إليه دفاعاتهم العنيفة، فقد يدرك الفرد أن سبب إحباطه إشباع حاجاته وأهدافه هو فرد أو جماعة أو أشياء في الواقع المادي وعندئذ يتجه عنفه نحو الفرد أو الجماعة أو الواقع المادي. فمن خلال ما سبق نستنتج أن العنف سبب من أسباب الإحباط الذي يواجهه الفرد في حياته اليومية فكل عنف يسبقه موقف محبط.

4. النظريات المفسرة لظاهرة العنف:

تعددت وتباينت النظريات المفسرة للعنف نتيجة لتعدد أشكاله وعوامله، فبعض النظريات تؤيد إرجاع السلوك العنيف إلى العوامل البيولوجية، في حين يؤيد الآخر إلى إرجاعه إلى العوامل النفسية، كما أخذت طائفة أخرى تؤيد العوامل الاجتماعية وهناك من يرجعه إلى العوامل الأسرية. وهذا ما سنوضحه في عرض لأهم النظريات وقد اخترت أهمها:

1.4. النظرية السلوكية:

تعود هذه النظرية إلى العالم سكينر (Skinner) حيث يشير من خلالها إلى أن السلوك يمكن تعديله أو تغييره بسبب واضح لدى سكينر يتمثل في أن السلوك متعلم ومكتسب بيئياً، ولذلك يرى أن الفرد قد يتعلم العنف من خلال البيئة المحيطة به أو محاكاته بسلوك الآخرين، ومن هنا يمكن تعريف العنف من خلال النظرية السلوكية على أنه سلوك متعلم يمكن تعديله والتحكم فيه ومنعه من الظهور عن طريق إعادة بناء نموذج من التعلم الجديد وهدم نموذج التعلم العنيف (الغوانمة، 2014، ص. 58).

فالسلوك العنيف حسب هذه النظرية هو سلوك متعلم إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا اعتدى الأخ الأكبر على أخيه الصغير، وحصل على ما يريد فإن احتمال تكرار السلوك العنيف يقوى، فانه لا يحدث صدفة وإنما يخضع لقوانين كبقية أنماط السلوك الإنساني الأخرى، أي أن تحليل السلوك العنيف يتطلب منا اكتشاف القوانين التي يخضع لها (عبد الرحيم، 2007، ص. 30).

فتعتمد هذه النظرية على التطبيق المنظم لمبادئ وقوانين التعلم وعلى تقديم الأدلة التجريبية، وهو عكس الاتجاه الغرائزي، وتمثل هذه النظرية التأكيد على ما يتم تعلم أنماط السلوك والحفاظ عليها، وهي أقل اهتماماً بمصادر التحريض أو الباعث للسلوك، ولقد أكد واطسن بأن السلوك الشاذ سلوك مكتسب، يتعلمه الفرد وفق مبادئ الاشتراط الكلاسيكي، ويرى الكثير من علماء النفس أن العنف سلوك متعلم ويفسرونه في ضوء نظرية التعلم بالاشتراط الإجرائي وقد كان لبحوث عالم النفسي الأمريكي سكينر أكبر

الأثر في إيضاح حقيقة أن العنف ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الإنسان تبعاً لمبادئ التعلم (النيرب، 2008، ص. 15).

فهذه النظرية تنظر إلى العنف والعدوان على أنه سلوك متعلم، إذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد منه فإنه سيعتاد سلوكه هذا كي يحقق هدفاً جديداً، ويبدو أن عادة العنف تتكون لدى الفرد منذ وقت مبكر من حياته من خلال العلاقات الشخصية المتبادلة، فتربية الطفل الخاطئة تجعله يعتقد أنه يعيش في عالم الكلمة الوحيدة فيه للعنف والقوة والاهتمام بمشاعر الآخرين نوع من الضعف لذا يتخذ العنف كوسيلة وحيدة لحل مشاكله. أي أن استخدام العنف والقوة كاستجابة تحتل قمة هرم عائلة العادة كما يرى دولارد وميلر بحيث تصبح هذه الاستجابة السائدة أو المسيطرة (أسعد والشمري، 2012، ص ص. 232-233).

وقد افترض 'سكينر' في نظريته عن الاشتراط الإجرائي أن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب والعقاب عن طريق التعزيز لاستجابة فالسلوك الذي يثاب عليه يميل إلى تكراره، ويساعده على ذلك 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 على السلوك العنيف، فالإنسان عندما يسلك سلوكاً عنيفاً إذا عوقب عليه كف عنه، وإذا كوفئ وشجع عليه أو تسامح معه/ كان أميل لتكراره في المواقف المماثلة. وقد وجد كل من "لترز" و"براون" أن مكافأة الطفل على عدوانه تنمي العدوانية عنده حتى ولو كانت مكافأته غير منتظمة، وذلك يتضح الثواب والعقاب يتحكمان في السلوك العنيف (النيرب، 2008، ص ص. 15-16).

فحسب النظرية السلوكية ترى أن العنف سلوك يمكن تعلمه أو تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك فإنها تركز على أن السلوك العنيف يتعلمه ويكتسبه من البيئة المحيطة به والحفاظ عليه، فالمثيرات والخبرات التي يثاب عليها الفرد ويقوم بتعزيزه وتدعيمه سيميل إلى تكراره وإعادة تعلمه. وتنفرع النظرية السلوكية إلى نظريتين:

1.1.4. نظرية التعلم الاجتماعي:

من أبرز أصحاب هذه النظرية باندورا، زيلمان، باس (Bandura, Zillman, Buss)، حيث اهتم "باندورا" بدراسة الإنسان في تفاعله مع الآخرين، وأعطى اهتماماً بالغاً بالنظرية الاجتماعية وتسمى نظرية التعلم الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي والسلوك عنده يتشكل بملاحظة سلوك الآخرين، ومن الملاحظ البارزة في نظرية التعلم الاجتماعي الدور الذي يوليه تنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية

(الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير) حيث لها القدرة على التأثير في اكتساب السلوك وان الإنسان له القدرة على توقع النتائج قبل حدوثها، ويؤثر هذا التوقع المقصود أو التخيل في توجيه السلوك (إسماعيل، 2012، ص ص. 28-29).

تؤكد هذه النظرية على التفاعل بين الشخص والبيئة وتحاول تحديد الظروف والمواقف التي قد يتم في ضوءها الخروج عن النظام، وتنتظر إلى السلوك العنيف على أنه سلوك متعلم، فالأفراد ينتهجون سلوكيات عنيفة لأنهم تعلموا مثل هذه السلوكيات، وهي بذلك تعتمد على التقليد كطريقة لتفسير أنماط معينة من السلوك، ومنها السلوك الإجرامي، فبعض سمات الشخصية قد يتعلمها الفرد من خلال محاكاته لسلوك الآخرين عندما يرى الفرد أي نوع من المكافأة أو العقاب يمكن أن يترتب على سلوكيات الآخرين وبالتالي فمن المحتمل أن يتم محاكاة وتقليد الاستجابات التي تؤدي إلى نتائج قيمة وهذا ما يعرف بالتدعيم الايجابي (الزهراني، 2010، ص ص. 58-59).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم، وهكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العنف أداة لتحقيق الأهداف أو عائقا دون تحقيقها (مخلوفي، 2015، ص. 36).

كما أن جميع أصحاب هذه النظرية ابتداء من واطسون وبافلوف وثورندايك وحتى كثري يعدون جميع أنواع المتعلمات الإنسانية ومنها سلوك العنف، مهما اختلفت أشكالها وصيغ التعبير عنها واختلفت مصادرها فإنها متعلمة وتأتي نتيجة وجود استجابة استثيرت بمؤثر معين لهذا سميت هذه النظرية المثير-الاستجابة، وحتى مسألة العدوان انه سلوك ناتج عن تراكم لعادات تعليمية تعلمها الطفل منذ الصغر وأصبحت جزءا من كيانه التعليمي الشامل، في حين نجد الرأي الحديث المنطلق أيضا من بعد تعليمي إلا أنه يأخذ منحى اجتماعيا هو ما جاء به باندورا (1991) إذ يرى أن النمذجة هي أساس السلوك إذ أن الطفل يتعلم بمشاهدة للآخرين واحتكاكه، وتبدأ النمذجة للطفل أولا في أسرته وبالذات والديه وإخوته ثم الحلقة الأكبر من حوله في منطقته ثم مدرسته ومدينته حتى تصل إلى البعد الأكثر اتساعا، ويؤكد باندورا أن السلوك العنيف كثيرا ما يتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانية كالأباء والمدرسين والأفراد المعجب بهم لكن تعلم هذا السلوك يتوقف على ما يترتب عليه من ثواب أو عقاب، وقد أجريت دراسات عديدة على العدوان عند الأطفال خاصة (عياش، 2009، ص. 86).

وأكد باندورا في النموذج نظريته حول التعلم بالملاحظة ومحاكاة النموذج، حيث وزع أطفال إحدى مدارس رياض الأطفال على خمس مجموعات معالجة تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة، ولوحظ

من نتائج تجربته للتعليم بالملاحظة ومحاكاة النموذج أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرضت للخارج يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة (الضابطة) لم تتعرض لمشاهدة النموذج وبهذا توصل باندورا في التعلم بالملاحظة اقتراح ثلاثة آثار للتعلم تمثلت في تعليم استجابات جديدة وإضعاف أو كف أو تحرير الاستجابات الكافية وإبراز وتسهيل استجابة كانت متاحة من قبل أي غير (مكبوتة) (الزليطني، 2014، ص. 180).

ويرى "باندورا" (1911) في إطار نظريته في التعلم الاجتماعي أن الطفل يتعلم العدوان والعنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك. وأن التعرض لنموذج عنيف يقدم نوعين من المعلومات: (الجوهري، 1995، ص. 77)

- معلومات فنية تزيد من ثقة الفرد بقدرته على القيام بعمل من أعمال العنف.
- معلومات عن عواقب العنف ثوابا بطريقة معينة وفي موقف معين
- وكما يذهب باندورا (1973) إلى أن العدوان سلوك يهدف إلى إحداث نتائج تخريرية أو مكروهة أو السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين وينتج عنه إيذاء الشخص أو تحطيم ممتلكات وقد وضع ثلاث (03) معايير لتحديد السلوك العدواني هي: (الزليطني، 2014، ص. 181)
- خصائص الشخص المعتدي وعمره وجنسه وسلوكه في الماضي.
- خصائص المعتدي عليه.
- شدة السلوك فالسلوك الشديد يعتبر عدوانا كمدة الصوت.
- خصائص السلوك نفسه كالاعتداء الجسدي أو الإهانة وإتلاف الممتلكات.
- ترفض هذه النظرية فكرة العدوان على أنها نتيجة للإحباط، وتقول أن العدوان لا يختلف عن أي استجابة نتعلمها، فالعدوان تعلمه من خلال الملاحظة والتقليد. ويهتم أنصار هذه النظرية بتفسير عملية تعلم سلوك العنف من خلال التقليد والمحاكاة، فيرون أن معظم سلوك الإنسان سلوك متعلم ويتم تعلمه من خلال القدوة إذ يمكن لفرد من خلال ملاحظة سلوك الآخرين أن يتعلم كيفية انجاز السلوك الجديد.
- فالسلوك العدواني سلوك اجتماعي متعلم كغيره من السلوكيات الأخرى وأن هذا الاكتساب بطريقة غير مقصودة نتيجة ما يسمى بالتعلم بالنمذجة أو التعلم الانتقائي وما يترتب على هذا السلوك من إثابة أو عقاب، وأثبت "باندورا" من خلال دراسته الميدانية والتجريبية المتعددة إمكانية تقليد الطفل والمراهقة لأنماط السلوكية العدوانية التي شاهدها، فالتعلم من خلال الملاحظة يمكن الفرد من تعلم العنف أو السلوك العنيف من خلال ملاحظة العنف فيما تصدره وسائل الإعلام (إبراهيم، 2006، ص. 107).

وفي هذا الصدد أجريت العديد من الدراسات على العدوان ووسائل الإعلام عند الأطفال خاصة. وتوصلت أن مشاهدة أفلام العنف تساهم في تشكيل صورة ونمط السلوك العدواني، ويقل الشعور بالذنب إزاء الأفعال العدوانية نتيجة مشاهدة المستمرة لأفلام العنف (عياش، 2009، ص. 86).

ويقدم باندورا بعض البراهين والتدعيمات لصحة افتراضاته السابقة بأن السلوك العنيف متعلم ومكتسب مثل باقي أشكال السلوك فيما يلي: (أبو الحسن وآخرون، 2016، ص. 109-110)

- أن الكائنات البشرية لا تولد ومعها ذخيرة كبيرة من الاستجابات العدوانية التي تضعها تحت تصرفها ولذلك فهذه الاستجابات يتم اكتسابها بطريقة مشابهة للطريقة التي يتم بها اكتساب مختلف أشكال السلوك المعقد وتلعب العملية التعليمية دورا هاما في هذا النمط السلوكي.

- يتساوى الأطفال والراشدين الذين يتعاطوا مكافآت مادية أو معنوية عند توجيههم العدوانية اتجاه الآخرين أو الأشياء من حولهم وعلى سبيل المثال أثناء الحرب يقدم الجنود الذين يقتلوا أكبر عدد من العدو النياشين والميداليات، وكذلك المصارعين المحترفين يكسبوا جوائز وهدايا قيمة عند صرعهم للخصم بطريقة عدوانية جدا وبالطبع لا يعزز السلوك العدواني تعزيزا موجبا دائما بالمكافآت والهدايا، ولكن يعطي السلوك العدواني إلى تكرار التعزيز ليصبح ميلا سلوكيا مستمر لدى الأشخاص.

- نظرا لان السلوك العنيف متعلم فهذا يفتح المجال لتعديل وخفض السلوك عن طريق التشريطات المسؤولة عنه في البيئة ولهذا تعتبر نظرية التعلم الاجتماعي أكثر تقاؤلا من حيث التحكم والسيطرة على السلوك العنيف عكس النظرة الغريزية أو الدافعية.

وتتلخص وجهة نظر "باندورا" في تفسير العنف كالتالي: (إسماعيل، 2012، ص. 29)

- معظم السلوك العنيف متعلم من خلال الملاحظة والتقليد حيث يتعلم الأطفال السلوك العنيف بملاحظة النماذج وأمثلة السلوك العنيف التي يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدون في بيئة الطفل وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بملاحظة للسلوك العنيف، منها التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية كالتلفزيون.

- اكتساب السلوك العنيف من الخبرات السابقة.

- التعلم المباشر للسلوك العنيف كإثارة المباشرة للأفعال العنيفة الصريحة في أي وقت.

- تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.

- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسدي بالتهديدات أو الإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العنف.

- العقاب قد يؤدي إلى زيادة العنف، لكن هذا لا يعني التخلي عن العقاب نهائياً.

فحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم عن طريق التقليد والملاحظة والتعزيز من البيئة المحيطة به سواء كانت في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع أو وسائل الإعلام، وإن الفرد في تعلمه للسلوكيات الغير السوية عن طريق تقليد الآخرين يرى ما يمكن أن يترتب السلوكيات الآخرين العنيفة من مكافأة أو عقاب.

2.1.4. نظرية الإحباط- العدوان:

تعد من أهم النظريات التي فسرت السلوك العدواني انطلقت عام (1936) من قبل عدد من العلماء هم دولار، سيرز، ميلر، دوب (Dollard, Sears, Miller, Doob) حيث صلبوا اهتمامهم على الجوانب الاجتماعية للسلوك الاجتماعي، وكانت أول فرضيات هذه النظرية وجود ارتباط بين الإحباط والعنف وإن هذا الارتباط هو بين الإحباط كمثير والعنف كاستجابة " الإحباط ← استجابة العنف " (عطية وسائدة، 2023، ص. 110).

اتجه الفكر المعاصر والأبحاث الاجتماعية والنفسية نحو دراسة العوامل التي تجعل الأفراد أكثر استعداداً للتعامل بعدوانية، حيث تركز هذه النظرية اهتماماتها على الظواهر الاجتماعية وتأثيرها على المجتمع باعتباره مصدراً للأحداث ولمختلف الظواهر بما في ذلك العنف، ومن أشهر علماء هذه النظرية دولار وزملائه نيل ميرلو وروبرت سيرز وماروا ودوب فقد انصب اهتمامهم على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد بينت هذه النظرية على فرض مؤداه وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان كمثير واستجابة، فقد اعتبر فرويد في كتاباته الأولى الميل نحو نشدان اللذة وتجنب الألم بمثابة ميكانيزم أساسي لكل العمليات العقلية، وإن الإحباط يحدث عندما يتم إعاقة نشدان اللذة أو تجنب الألم، ويوجه العدوان نحو الأشخاص والموضوعات في العالم الخارجي والتي يتم إدراكها كمصادر للإحباط، ويطلق علماء النفس على حالة الشخص الذي استغرق في سلوك مقصود به التحرك نحو هدف أو غاية ووقف أمامه عائق في الطريق بالإحباط، وهناك عوامل أخرى تؤثر في العدوان إلى جانب الإحباط كدرجة الاستثارة التي تحكم العدوان، والعوامل المرتبطة بالعقاب أو بوقف الفعل العدواني، فيرتفع مستوى الإحباط كلما ازدادت أهمية الهدف، وكانت الحاجة ملحة إليه، وعليه فإن درجة التحفيز للسلوك العدواني تتباين بشكل مباشر مع درجة الإحباط وتتحكم فيه ثلاثة عوامل يتصدرها أهمية الهدف الذي تم إحباطه، درجة التدخل باستجابة المحيط، عدد الاستجابات المحيطة، كلما زادت درجة الإغواء للسلوك العدواني (وناسي، 2017، ص. 260).

وتعد نظرية دولار عن السلوك العنيف من بين الأعمال الأساسية التي تكشف عن طبيعة العدوان فاستنادا إلى بعض أفكار فرويد الأولى تذهب النظرية إلى أن العدوان نتاج الإحباط، وتذهب أيضا تلك النظرية إلى أن الغضب ينشأ كلما اعترض الإنسان عائق يحول بينه وبين تحقيق رغباته، ولما كانت الحياة الاجتماعية السوية تتيح التنفيس عن هذا الانفعال طريقا للخروج أو الظهور أدى ذلك إلى ظهور العدوان الناتج والمصاحب للغضب في الحيلة الإنسانية (دحلان، 2003، ص. 56).

وتؤكد هذه النظرية بأن كل عنف يسبقه موقفا إحباطيا، والسلوك العدواني يحدث نتيجة إحساس الفرد بعدم قدرته من أن ينال ما يريده وعندما يؤخر إشباع تلك الرغبات فان ذلك يؤدي إلى ظهور الإحباط وفي هذه الحالة يبدأ يتفاعل مع العنف، وبذلك فان النظرية تؤمن بان العنف ينبع من الطفولة معتمدا على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة (الخولي، 2006، ص ص. 107- 108).

فهذه النظرية تذهب إلى القول بأنه ما يصيب الإنسان من عوامل الإحباط في بيئته بسبب الضغوط المختلفة وبسبب الحرمان الذي يلاقيه في العديد من المواقف التي لا تساعد على تحقيق ذاته وإشباع حاجاته، مما يجعله يستجيب لهذه المواقف بالعدوان والعنف، ويذهب دولار وزملائه إلى أن السلوك العدواني يسبقه في الغالب مواقف إحباط يعيشها الفرد والعكس صحيح، أي أن حدوث الإحباط سيؤدي إلى سلوك عدواني، وليس من الضروري أن تكون الاستجابة على الإحباط بالعدوان استجابة فورية، فقد يتم إرجاؤها بصورة مؤقتة أو قد تكون استجابة مقنعة أو تأخذ شكلا آخر تتحول بموجبه إلى موضوع آخر. وتحويل أو إبدال العدوان وتحويله عن موضوعه مسألة متواترة يلجأ إليها الفرد بشكل لاشعوري بهدف التخفيف من حدة غضبه، فقد يلجأ الطفل إلى كسر دميته أو تعنيف أخيه الصغير إذا ما تم إحباطه من والده. ومن الممكن أن يوجه الإنسان العدواني إلى ذاته إذا عجز عن توجيهه إلى الخارج على شكل إبدال، فيلوم نفسه أو يؤذيها، وقد نلاحظ ذلك لدى الطفل الصغير الذي يضرب نفسه إذا لم يستطيع أن يوجه عدوانه نحو أحد الأفراد المحيطين به، وقد يصل إيذاء النفس لدى بعضهم درجة الانتحار في الحالات الشديدة (أوزي، ص. 104).

وبالتالي فان هذه النظرية ترفض فكرة غريزة الموت التي ندى بها فرويد، وترى أن السلوك العدواني بمختلف أشكاله المعروفة ناجم عن شكل من أشكال الإحباط، وتتناسب قوة التحريض على العدوان تناسب طرديا مع مقدار الإحباط ويتناسب أيضا كبح أي عمل عدواني تناسب طرديا مع قوة العقاب المتوقع نتيجة التعبير عن ذلك العمل، ويحدد كل من جون دولار ونيل ميل ران تلك العوامل المسببة للتمايز في كم الإحباط ومقداره وهي:

- قوة التحريض على الرد المحبط.
 - درجة الإعاقة التي حالت دون الرد المحبط.
 - عدد سلاسل الردود المحبطة.
- وترى هذه المدرسة بشكل عام أنه إذا اعتبرنا قوة الإحباط ثابتة فإنه بقدر ما يكون توقع العقاب على عمل عدواني بعينة أكبر فإن الميل للقيام بذلك العمل يتناقص، أما إذا افترضنا أن توقع العقاب ثابتاً فإنه بقدر ما تشتد إمكانية حدوث العدوان (الخيلائي، ص. 469).
- ومما تجدر الإشارة إليه أن العنف والعدوان وفقاً لهذه النظرية قد يتجه اتجاهها مباشرة نحو مصدر الإحباط وقد يتجه إلى هدف آخر تعبيراً عن الخوف من مواجهة مصدر الإحباط وقد يتجه إلى هدف آخر تعبيراً عن الخوف من مواجهة مصدر الإحباط أو هروباً من مراجعة الأزمة وقد يصل الأمر إلى العدوان على الذات كبديل للرد على مصدر الإحباط (نقلاً عن: الشمري، 2012، ص. 232).
- فالعدوان أو العنف حسب نظرية الإحباط هو سمة اجتماعية تصاحب الطفل وتنمو معه في مراحل حياته الاجتماعية وخلال تفاعلاته فهو مكتسب من المجتمع الاجتماعي، وقد تعرضت هذه الأخيرة إلى عدة انتقادات منها ردود الأفعال العدائية، يمكن أن تحدث بدون إحباط مسبق وليس بالضرورة أن كل صور العدوان هي من نتائج الإحباط فقد يحدث في غيابه تماماً وهناك عوامل ودوافع أخرى تقود إلى ممارسة السلوك العدواني العنيف (وناسي سهام، 2017، ص 260).
- ومن خلال الاستنتاجات التي توصل إليها أصحاب هذه النظرية من دراستهم للعلاقة بين الإحباط والعدوان واعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة بهذه العلاقة وهي أنها تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط وترجع كمية الاختلاف لثلاثة عوامل: (الزليطني، 2014، ص. 178)
- شدة الرغبة في الاستجابة المحيطة.
 - مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحيطة.
 - عدة المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.
 - أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه أو ظهوره ضد الذات.
 - قد تحدث الاستجابات العدوانية نتيجة للتقليد.
 - كف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر يؤدي إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العنيف ضد مصدر الإحباط الأساسي.

فحسب نظرية الإحباط- العدوان ترى وجود ارتباط قوي بين الإحباط والعدوان كمثير واستجابة وبالتالي فإن العنف هو نتيجة الإحباط بسبب الضغوط المختلفة وبسبب الحرمان الذي يعاني منه الفرد في الكثير من المواقف التي لا تساعد على تحقيق ذاته وإشباع حاجاته، مما يجعله يستجيب لهذه المواقف بالعنف، وأن كل شكل من أشكال العنف يسبقه حالة من الإحباط، وحسب أنصار هذه النظرية فيرون أن إعاقة استجابة مستتارة في الوقت المناسب لصدورها في تفاعلات الفرد يؤدي إلى شعوره بالإحباط مما يدفعه إلى إيذاء الشخص الموجه إليه السلوك العنيف عليه بصورة ما.

2.4. نظرية التحليل النفسي:

هي نظرية قام بها مؤسس التحليل النفسي سيجموند فرويد (S. Freud) وهي تعتبر العنف والعدوان فطري في السلوك البشري تدفع إليه عوامل فيسيولوجية نفسية وعصبية داخلية بهدف صرف الطاقة العدوانية الناشئة عن غريزة العدوان التي تمثل دافعا أساسيا يحرك سلوك الإنسان إلى جانب دافع أو غريزة الحب (ايروس) (أوزي، ص. 104).

ينظر أصحاب هذه النظرية أن العنف على أنه مشكلة نفسية ترتبط بالتأثيرات الإنسانية التي تؤثر على الإنسان وتؤدي به إلى العنف، كما أن الحرمان والإحباط يدفعان بالفرد إلى ممارسة العنف كاستجابة تعويضه للتغلب على مشاعر النقص والخوف من الفشل (إيهاب وطارق ، 2014، ص. 32).

ويرون أنصار التحليل النفسي أن العنف والعدوان سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الفرد، بمعنى أن العنف استجابة غريزية لإشباع غريزة العدوان، تتمثل في الاعتداء على الغير وإيذائه أو على الذات باهانتها، ولا بد من آثاره خارجية تستحث الطاقة العدوانية للتعبير عن نفسها وهذه المثيرات تسمى مثيرات العدوان فهي تعمل عمل الأصبع في الضغط على زناد البندقية فتطلق طاقات العنف والعدوان (حسين، 2014، ص. 170).

والسلوك العدواني والعنيف في رأي مدرسة التحليل النفسي لا يتوقف على سلوك الفرد نحو الخارج نحو الذات، بل ينطبق على حالة الصراع المستمر بين الأنا الأعلى ضد الأنا أو بينهما أو بين ألهو، ويرى فرويد أن الذكورة فاعلة والأنوثة منفعة، وأن الفاعلية تعني العدوان، فالسلوك الذكري صفته الغالبة العدوان، بينما السلوك الأنثوي على النقيض منه يمثل عوامل الكف والكبت الذي تعاني منه الطاقة الجنسية الأنثوية، ويعد العدوانية الدافع المحرك لكل سلوك بيولوجي أو نفسي. ويعتقد فرويد أن السلوك العدواني يأخذ جانبا من عقدة (أوديب) حيث تقوم هذه العقدة على الحب والكراهية في أن واحد، كما أن السلوك العنيف أو الدافع للعدوان يمكن أن يعبر عنه عن طريق الأحلام التي تدور إحداثها بموت

الأشخاص المقربين، والتي تسمى بالأحلام المتعلقة بموت عزيز. ويؤكد فرويد بأن النزعة العدوانية تبدو واضحة في النزعة السادية، فهي سلوك عدائي موجه نحو الخارج وتقابلها نزعة عدوانية موجه نحو الذات هي النزعة الماسوشية، كما أن النزعة العدوانية تظهر في مجال حفظ الذات، ويفسر النشاط المتجه نحو الموضوع نشاطا عدائيا للسيطرة عليه، وبعض هذا النشاط يتجه للتدمير من أجل التدمير (عبد الحسين، 2009).

فالعدوان أو العنف كما يعتقد فرويد سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدائية الموجودة داخل الإنسان، يجب إشباعها تماما كالطاقة الجنسية التي تلح في الإشباع ولا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب أو الإيذاء أو الانتحار فينخفض توتره النفسي، ويعود إلى اتزانه الداخلي، ويكون العدوان طاقة لاشعورية داخل الإنسان، فلا بد من التعبير عنه سلوكيا وليتم ذلك لا بد من إثارة خارجية تستحث الطاقة العدوانية الغريزية على التعبير عن نفسها، وقد يكون العدوان مباشرا أي سلوكا موجهها نحو مصدر التهديد أو عدوانا بديلا أي سلوكا موجهها بديلة، وإما أن يكون خياليا وذلك من خلال مشاهدة في أفلام العنف والجريمة والتوحد مع شخصيات المعتدين. وبما أن نظرية التحليل النفسي تتعامل مع العدوان بوصفه استجابات غريزية فهي تقترح أنه ليس بالإمكان إيقاف العدوان أو تقليله من خلال الإصلاحات الاجتماعية أو تجنب الإحباط، بمعنى أن المحلل النفسي يعتقد أنه لا توجد طريقة فعالة لمعالجة العدوان وكل ما يستطيع المعالج عمله محصور في تحويل العدوان أو توجيهه أهداف بنائه بدلا من الأهداف التخريبية والهدامة (زيادة، 2007، ص ص. 28 - 29).

أما الفرويديين الجدد وأهمهم أدلر، هورني، فروم (Adler, Horney, Fromm) فإنهم يرون أن العقلانية في العدوان واضحة أكثر من اللاعقلانية وأن الدوافع العدوانية ظاهرة صحية لأنها تمثل تكيفا لحقائق البيئة. ولقد ركزت هورني على الدوافع العدوانية بتأكيدا على دور الحضارة والثقافة في تكوين ورسم مظاهر العنف، وترى أن العدوان ليس فطريا وإنما هو وسيلة يحاول بها الفرد حماية نفسه، أما أدلر فيرى بأن العدوانية هي المحرك الأساسي لأفعال الإنسان في تحقيق التفوق والسيطرة ويشير فروم إلى حاجة الإنسان للارتقاء فوق طبيعته الحيوانية ليصبح شخصا خلاقا، فإذا ما أحبطت هذه الحوافز الخلاقة فإنه يصبح مدمرا وعدوانيا، فيفسر العنف بالنظر إلى الصراع القائم بين الطبيعة الإنسانية والواقع الاجتماعي وضغوطاته، وفي نظره يكون إشباع الدوافع وسلوك الإنسان في علاقته مع الآخرين ومع نفسه محددة حضاريا، كالإنسان الذي يضحي بتدمير ذاته بدلا من أن يتخلى عن عقيدة معينة يعتنقها، وهذا الأمر لا يفسر بيولوجيا بل حضاريا واجتماعيا (الخيلائي، ص 468).

فحسب نظرية التحليل النفسي أن العنف سلوك غريزي وأن أسباب هذه مشكلة تعود إلى اضطراب في شخصية ونفسية الفرد، فهم يؤكدون على أهمية الخبرات والتجارب السابقة التي يمر بها الإنسان على حد سواء في تشكيل شخصياتهم، فخبرات الطفولة التي يتعرض إليها الفرد المعتدي عليها، تنمي عندها معتقدات وسلوكات خاطئة يصبح مع مرور الزمن جزءا من شخصيته.

3.4. النظرية التفاعلية الرمزية:

تعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية، وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بمستوى الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي، فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكيل بنية من الأدوار، ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم اتجاه بعض من حيث المعاني والرموز، فالتفاعلية الرمزية إحدى المداخل النظرية العامة لدراسة السلوك الاجتماعي، ومن أبرز ممثلي هذا المدخل كولي، جورج هيربرت ميد، بلومر (Mead, Cooley,) Blomer (السعيدة، 2014، ص. 59).

وتركز هذه النظرية على أن الفرد يملك ذاتا والتفاعل يكون بين الأفكار والعواطف الداخلية للشخص وسلوكه الاجتماعي، ويتم النظر إلى الأفراد على أنهم بناءون نشطون في تصرفاتهم، بحيث يفسرون ويقيمون، ويعرفون، ويخططون فعلهم، أكثر من كونهم كائنات سلبية راضخة لقوى خارجية، كما أن التفاعلية الرمزية تشدد على العمليات التي يتخذ الفرد من خلالها قرارات ومنها يبني آراء خاصة به فحسب التفاعليون الرمزيون ينبثق الشكل الذي يتخذه التفاعل من موقف معين ذو صلة به. وترى هذه النظرية أن سلوك الفرد ما هو إلا تجسيد للرموز التي يلاحظها الفرد ويتأثر بها سلبا أو إيجابا بشكل مباشر، وأن العمليات المعرفية تؤدي دورا أساسا في ظهور السلوك العدواني بين الأفراد، فطريقة إدراك الفرد للعلاقات مع الآخرين باستطاعتها أن تكبح العدوان أو تسهله. ويرى جوج هوربرت ميد لأن الإشارات تعني بداية السلوك الاجتماعي ولها مدلولات اجتماعية من يشاهدها كتحريك اليد والأصابع، وأن هناك فهما مشتركا من قبل أفراد المجتمع لهذه الإشارات (بطورة، 2017، ص. 107-108).

ويرى أيضا أصحاب هذه النظرية أن العنف سلوك يتم تعلمه خلال عملية التفاعل، فالأفراد يتعلمون سلوك العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نمط من أنماط السلوك الاجتماعي فسلوك العنف يتم تعلمه عن طريق التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة والمدرسة. ويذهب أصحاب هذا المدخل إلى أن تعلم العنف مرتبط بالأدوار المرتبطة بالنوع، فمن الآباء من يعتبر العنف جزءا ضروريا من الحياة، ونمطا

سلوكيا يجب أن يتعلمه الأطفال من خلال عملية التنشئة، فيتم تعليم الطفل سلوك العنف، وتعليمه الخشونة والاعتماد على النفس بينما يتم تعليم الإناث على الطاعة والتبعية، وعندما ينمو الطفل نجد كثيرا منهم يواجه المواقف التي قد تطلب الاستجابة المسماة بالعنف (السعيدة، 2014، ص. 59).

فحسب نظرية التفاعلية الرمزية فإن العنف سلوكا يتم تعلمه من خلال التنشئة الاجتماعية ومن خلال عمليات التفاعل، وعليه فالأشخاص يتعلمون السلوكات العنيفة والعوانية ممن يمثلون لهم قدوة كالأبناء من الآباء والأمهات أو التلميذ من أقرانه أو معلميه.

4.4. النظرية المعرفية:

تعتبر المدرسة من النماذج الحديثة جدا في علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس المرضي بصفة خاصة حيث ساهمت بقسط كبير في النهوض بهذا الاتجاه، إذ منحت لهذا الأخير الكثير من الاتجاهات والتقنيات العلاجية، وتهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له، وترتكز هذه النظرية في دراستها للسلوك العدواني على السياق النفسي الاجتماعي للشخص العدواني، والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف والعدوان للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته، ولكون هذه النظرية ترى أن السلوك تؤثر فيه عوامل أخرى مثل طريقة التفكير والمعتقدات والتوقعات التي تؤثر على سلوك الشخص بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فإذا كان لديه معتقدات سلبية على نفسه كثيرا ما تكون سلوكاته سلبية، والعكس صحيح، عندما يكون لدى الشخص معتقدات ايجابية يؤدي ذلك إلى القيام بسلوكات فعالة وإيجابية (نقلا عن: إسماعيل، 2012، ص. 29).

وبالتالي فإن يقوم الافتراض الأساسي للنظريات المعرفية على أساس أن سلوك الشخص يعتمد على الطريقة التي يدرك بها الموقف الاجتماعي أو دور العوامل المعرفية في القيان بالسلوك، فالأشخاص ينظمون ادراكاتهم وأفكارهم عن الموقف بصورة تلقائية من خلال طرق بسيطة ذات معنى. وان هذا التنظيم والإدراك والتفسير للعالم يؤثر بصورة جوهرية في كيفية استجابة الأفراد في الموقف الاجتماعي (عبد الله، 2009، ص. 88).

وتهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له، وترتكز هذه النظرية في دراستها للسلوك العدواني على السياق النفسي والاجتماعي للشخص العدواني والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف للتعبير عن ذاته وتحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول

دون تحقيق ذاته، ومن أهم الإعاقات التي تمثل دافعا للسلوك العدواني هو شعور الفرد بالفارق الطبيعية البالغة الحدة والتي تحول دون تحقيق ذاته (حداب ، 2014، ص. 38).

وتشير هذه النظرية إلى أن افتقار الطفل إلى امتلاك معلومات تتعلق بقضية ما قد يكون راجعا في إدراك تفاصيلها من الممكن أن تؤدي إلى بداية تشكل نزعات السلوك العدواني يديه، وهذا ناجم عن حالة القلق والتوتر التي يعيشها الطفل نتيجة النقص في المعلومات، وهذا من شأنه أن يؤدي أيضا إلى حالة من العزلة وعدم التكيف مع البيئة التي يعيش فيها الطفل. لذا اعتبر العلماء أن الأسلوب المعرفي مهم جدا في علاج العدوان والعنف لدى الأطفال، لذا عند بعضهم إلى استخدام أسلوب التفكير والمناقشة مع الأطفال في مسببات السلوك العدواني لديه وإعادة النظر في السلوك العدواني الصادر عنه ومن هؤلاء العلماء (الغوانمة، 2014، ص ص. 58-59).

ومن خلال هذه النظرية نستنتج أن طريقة التفكير والمعتقدات والتوقعات تؤثر على سلوك الشخص بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، فإذا كان لديه معتقدات سلبية على نفسه كثيرا ما تكون سلوكاته سلبية وعندما يكون لدى الشخص معتقدات ايجابية يؤدي ذلك إلى القيام بسلوكات فعالة وإيجابية.

5.4. النظرية البيولوجية الوراثية:

وهذه النظرية التي تركز على بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي مثل الصبغيات والجينات والهرمونات والجهاز العصبي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي قد تكون مثيرة للعنف، وقد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العنف من جهة واضطرابات الجهاز الغددي والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى (عبد الرحيم، 2007، ص. 27).

تفترض هذه النظرية السلوك المشكل يمثل حضا وراثيا أو بيولوجيا وإن بعض المشكلات السلوكية ومنها العنف هي بمثابة دلائل عن وجود ضرر وراثي أو خلل في أداء المخ لوظائفه أو عدم التوازن الكيميائي الحيوي، إذن الوراثة والعوامل الجينية من العوامل الهامة المسببة للعدوان، وأكدت تلك الدراسات التي أجريت على التوائم وجدت أن الاتفاق في الإجرام بين التوائم المتماثلة أكثر من الغير المتماثلة ولوحظ أن السلوك العدواني المضاد للمجتمع يكثر بين الأفراد الذين لديهم الجين الوراثي (xyy)، وقد دلت عدد من التجارب التي أجريت على الغدة الهيبوسلامية (Hypothalamus) الموجودة في قاع المخ بالتيار الكهربائي تبدوا على الكائن الحي جميع أعراض السلوك العدواني مع عدم وجود سبب يثير مثل هذا السلوك ووجهة نظر البيولوجية، أن منطقة الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسئول عن ظهور السلوك

العدواني عند الطفل، وهذا ما أشارت عليه نتائج ارون (Eron, 1977) في استئصال بعض التوصيلات في هذه المنطقة...الخ أدى إلى خفض التوتر والتعصب والميل إلى العنف وأدى إلى حالة من الهدوء والاسترخاء (الزليطني، 2014، ص. 177).

تشير النظرية إلى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، وفي الوقت نفسه يرى أصحاب هذه النظرية وجود اختلافات في التكوين الجسماني للمجرمين عنه لدى عامة الأفراد، حيث يؤكدون وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو العنف والتي ترتبط بزيادة هرمون الذكور. كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة (الاندلوجين) هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال وان هذا الهرمون يفرز نسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء (تهاني وسليمان، 2014، ص. 25).

ويرى مؤيدو هذه النظرية أن الإنسان لديه مجموعة من الغرائز تدفعه لأن يسلك مسلكا معينا من أجل إشباعها ولذلك يعتبرون السلوك العدواني سلوكا غريزيا هدفه تصريف الطاقات العدوانية الداخلية، وإطلاقها حتى يشعر الإنسان بالراحة، وقد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العدوان والعنف من جهة وبين اضطرابات الجهاز الغدي والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى. وتشير هذه النظرية أن لدى الإنسان والحيوان مكانيزم فسيولوجي وينمو هذا الميكانيزم عندما يتأثر لديه الشعور بالغضب، وهو يؤدي إلى حدوث بعض التغيرات الفسيولوجية التي تؤثر بدورها في سرعة دقات القلب وزيادة ضغط الدم، وزيادة نسبة الجلوكوز فيه، وإلى ازدياد معدل التنفس وانكماش عضلات أطرافه مما يؤدي إلى توترها لتقاوم التعب والإرهاق، كما تزداد سرعة الدورة الدموية وخاصة في الأطراف، ويعض الفرد على أنيابه وتصدر عنه أصوات لإرادية ويقل إدراكه الحسي حتى انه قد يشعر بالألم في معركته مع غريمه. وتشير دراسات إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسئولة عن ظهور السلوك العنيف لدى الإنسان (بن مبارك، 2013، ص. 28-29).

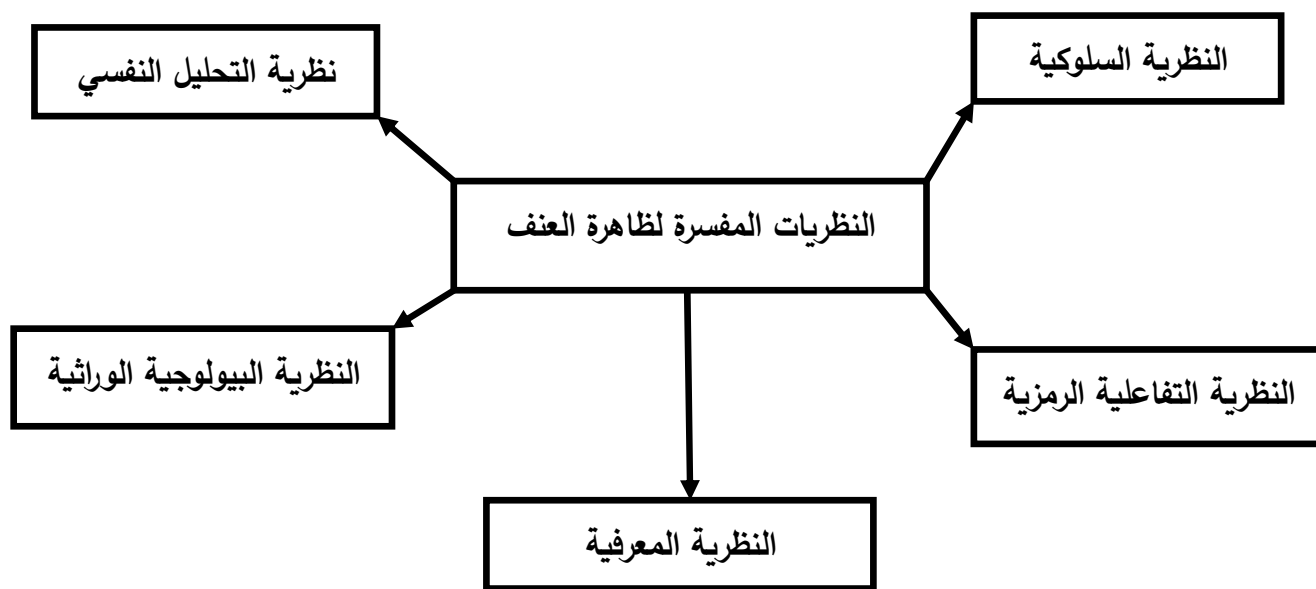
ويعتقد علماء النظريات البيولوجية بوجود علاقة بين العنف والظروف المختلفة للتركيبات الجينية ووجود الهرمونات العدوانية غير أن بعض الباحثين أشار أن العوامل البيولوجية لا تأثيرا لها على العنف. وقد وجدت بعض الدراسات أن الهرمونات العدوانية مثل الإحباط والضغط النفسي والخوف لها تأثير كبير تؤثر على هرمون اسمه السيروتونين الذي يقل إنتاجه مع الضغط (إسماعيل ، 2012، ص. 32).

ومما سبق نستنتج أن النظرية البيولوجية الوراثية ترى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، وترتكز على العوامل البيولوجية للكائن الحي مثل الصبغيات والهرمونات والغدد الصماء والأنشطة الكهربائية في المخ قد تكون مثيرة للسلوكيات العدوانية.

وفي من خلال عرضنا لأهم النظريات المفسرة لظاهرة العنف عامة والعنف في الوسط المدرسي خاصة يمكن أن نلخصها في النقاط التالية:

- السلوك العنيف سلوك متعلم ومكتسب ويرتبط بالتعزيز والثواب.
- السلوك العنيف متعلم من خلال الملاحظة والمحاكاة والتقليد، فالأطفال مثلاً يتعلمون السلوكيات العنيفة عن طريق ملاحظة نماذج العنف عند واليه أو مدرسيهم أو رفاقهم أو عبر وسائل الإعلام مثل التلفزيون، وبذلك يقومون بتقليدها هذا ما يزيد احتمالية ممارستهم للعنف إذا توفرت لهم الفرصة لذلك.
- يرجع العنف إلى الصراعات الداخلية والمشاكل الانفعالية والمشاعر اللاشعورية والشعور بالنقص والخوف.
- يحدث العنف نتيجة احباطات يواجهها الفرد.
- الخبرات المؤلمة التي يمر بها الطفل تؤدي إلى إكساب السلوك العنيف.
- السلوك العنيف سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الإنسان ويجب إشباعها تماماً كالطاقة الجنسية التي تلح في الإشباع، ولا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب والشجار والاعتداء والإيذاء ثم ينخفض توتره النفسي ويعود إلى اتزانه الداخلي.
- العقاب والتكافؤ يزيد من حدوث العنف.
- التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دور هاماً في تعلم الأفراد للأساليب السلوكية أي أن عملية التعلم تبدأ في الأسرة.
- سلوك الفرد ما هو إلا تجسيد للرموز التي يلاحظها الفرد ويتأثر بها سلباً أو إيجاباً بشكل مباشر، وأن العمليات المعرفية تؤدي دوراً أساسياً في ظهور السلوك العنيف بين الأفراد.
- المعتقدات والتفكير السلبي اتجاه الآخرين يولد عند الفرد الكره وعدم الاحتمال الذي يزيد من إظهار السلوكيات العنيفة.
- يعود سبب السلوك العنيف إلى عوامل ترتبط بالصبغيات والهرمونات والجهاز العصبي أو الجهاز الغدي حيث يرون أن الأفراد الذين يعانون من اضطراب أو تلف في الجهاز العصبي أو الجهاز الغدي تكثر لديهم السلوكيات العنيفة.

وفي الأخير يمكن أن القول أننا لا نستطيع أن ننكر أو نؤيد نظرية ونترك الأخرى، ذلك لان كل نظرية من النظريات السابقة تفسر جانب من جوانب العنف عامة والعنف في الوسط المدرسي خاصة. ولهذا لا نأخذ هذه النظريات على أنها متناقضة وإنما هي متكاملة، ولا بد من الجمع والربط بينهما من أجل التفسير الكامل والشامل لظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى التلاميذ في التعليم المتوسط.



الشكل رقم (01) النظريات المفسرة لظاهرة العنف (تصميم الباحثة)

يتضح من خلال استعراض هذه النظريات من اختلافها من حيث طرح افتراضاتها حول تفسير العنف. وحاول كل الاتجاه تفسير سلوك العنف من وجهة ومقاربة نظرية محددة المعالم، ومن هنا نستنتج أن نظريات المفسرة للعنف متعددة ومتنوعة ولا يمكن التركيز بهذه النماذج فقط، بل يوجد نماذج أخرى فسرت العنف من زوايا أخرى.

خلاصة الفصل:

من خلال العرض السابق نستنتج أن ظاهرة العنف عبارة عن سلوك لاجتماعي ولاأخلاقي وغير قانوني يلجأ إليه الفرد قصد إلحاق ضرر نفسي وجسدي نحو الذات أو الغير، كما أن العنف مرتبط بمجموعة من المفاهيم المتشابهة والمتداخلة مثل العدوان، الغضب، القوة، الإساءة، التطرف والإرهاب، الإحباط، كما تبين لنا أن هناك مجموعة من النظريات المتعددة والمختلفة حاولت كل منهما دراسة ظاهرة العنف والكشف عن أسبابها ومظاهرها المتنوعة على الفرد وعلى المجتمع كله، وفي ضوء ذلك يمكن القول أن لا يمكن تفسير العنف من خلال نظرية واحدة لكن لا بد من ربط كل النظريات للوصول إلى ذلك، حيث أن كل نظرية متكاملة للنظرية الأخرى، ولفهم ظاهرة العنف قي الوسط المدرسي لا بد من جمع بين كل النظريات التي حاولت تفسير هذه المشكلة.

الفصل الثاني

العنف في الوسط المدرسي أشكاله وعوامله

تمهيد

1. تعريف العنف في الوسط المدرسي
2. خصائص العنف في الوسط المدرسي
3. حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي عالميا وعربيا ومحليا
4. أشكال العنف في الوسط المدرسي
5. مظاهر العنف في الوسط المدرسي
6. محاور العنف في الوسط المدرسي
7. محددات العنف في الوسط المدرسي
8. عوامل العنف في الوسط المدرسي
9. آثار العنف في الوسط المدرسي
10. الوقاية والاستراتيجيات العلاجية لخفض من درجة العنف في

الوسط المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد ظاهرة العنف المدرسي من أكثر المشكلات التي تعاني منها المدرسة، والتي يمكن أن تعيق العمل التربوي والتعليمي، ويجعلها بيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة، فالمؤسسات التربوية تسعى دائماً أن تكون بيئتها سليمة، وتسود فيها الانضباط والاحترام التام وجو مليء من المودة، أما في السنوات الأخيرة لاحظنا انعدام مثل هذه السلوكيات فأصبحت مثل مبنى في الشوارع، فغابت فيها الكثير من طموحات التلميذ التي كانت تتمثل في الاجتهاد والمثابرة وهي الآن مثل مصرع أو حلبة ملاكمة تسود فيها شجار وصراع ونزاع بين أفرادها، فهذا ما جعلنا نلاحظ سلوكيات عنيفة في المدارس، وإذا كانت اتجاهات العنف عديدة في الوسط المدرسي فإن أبرزها العنف الموجه من التلاميذ إلى الأطراف الأخرى سواء الأقران والأساتذة، الموظفين الإداريين.

وفي هذا الفصل سنحاول التطرق إلى تعريف العنف في الوسط المدرسي من وجهات نظر مختلفة بالإضافة إلى البحث في خصائص العنف في الوسط المدرسي حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي عالمياً وعربياً ومحلياً، ثم نبين أشكال العنف السائدة في الوسط المدرسي بالإضافة إلى مظاهره، ثم سنحاول حصر محاور ومحددات العنف في الوسط المدرسي، وبعدئذ تحديد عوامل العنف في الوسط المدرسي، بالإضافة إلى الآثار المترتبة عن العنف في الوسط المدرسي، ثم سنحدد تداعيات العنف في الوسط المدرسي، وفي الأخير سنتطرق إلى أساليب الوقاية والاستراتيجيات العلاجية لخفض من درجة العنف في الوسط المدرسي.

1. تعريف العنف في الوسط المدرسي:

لقد اختلف الباحثين في تحديد تعريف محدد وموحد للعنف في الوسط المدرسي وذلك لاختلاف اتجاهاتهم ووجهات نظرهم وتخصصاتهم، وبالتالي سنقوم بعرض بعض هذه التعريفات من الباحثين والمتخصصين في هذا مجال حسب التسلسل الزمني.

فنجذ بوشاما (Bouchama and al, 2014) يرون أن العنف في الوسط المدرسي ظاهرة متعددة الأوجه، ويمكن أن تأخذ أشكالا مختلفة لفظي أو جسدي أو نفسي مثل التأخير والغياب وعدم الإلتقان في العمل، رفض المشاركة (P. 89).

وحسب توماس وآخرون (Thomas and al, 2008) أن العنف في الوسط المدرسي مجموعة من السلوكيات العنيفة والعنوانية داخل المؤسسات التعليمية وتشمل تلك السلوكيات في إيذاء التلاميذ أو المعلمين، الاستغلال البدني النفسي، التهديدات، البلطجة والمعارك، التمر، استخدام الأسلحة، إصابات جسدية ونفسية للتلاميذ (p. 15).

ويعرف عبد الله (2008) العنف في الوسط المدرسي هو كل تصرف يصدر عن التلميذ اتجاه الآخرين أو اتجاه المعلم وممتلكات المدرسة أو يصدر من المعلم اتجاه التلميذ ويؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسديا أو نفسيا، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماح الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة (ص. 07).

وحسب جليط (2008) فإن العنف في الوسط المدرسي هو مجموعة العنيفة للسلوك غير المقبولة اجتماعيا بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية على مجتمع المدرسة إدارة وتنشئة وتكيفها وكل مظاهر التخريب كتكسير أثاث المدرسة، الكتابة على الجدران، السرقة وغيرها من السلوكات العنيفة كالشجار، التشويش والشتيم، السب، الألفاظ الغليظة والضرب وافتعال جماعات لخلق الفوضى وإبراز العنف والتصرفات الأخلاقية لنشر الفساد والانحلال الخلقي للبروز داخل الوسط المدرسي ويعرفه وارد وناستراس (Ward & Nastrass, 2009) انه أي حادثة يتعرض فيها الشخص للمضايقة أو التهديد أو الاعتداء من قبل التلاميذ أو أي شخص آخر في المدرسة (p. 14).

أما ألان بوي (Alain Bauer, 2010) يعرف العنف في الوسط المدرسي أنه ظاهرة متعددة الأوجه وهو عبارة عن سلوك عنيف متعمد والذي يؤدي إلى الأذى الجسدي والنفسي والضرر بممتلكات المدرسة (P. 09).

وحسب أميميا وآخرون (Amemiya and al, 2010) فالعنف المدرسي مجموعة من السلوكيات العدائية التي يوجهها شخص أو مجموعة من الأشخاص باستخدام قوة حقيقية أو وهمية ضد شخص آخر بطريقة متكررة ودائمة قصد التسبب في ضرر، وفي معظم الحالات هي سلوكيات غير مخفية وتشمل الاعتداءات المباشرة أو الغير المباشرة أو عنف جسدي أو عنف نفسي أو عنف لفظي (p. 255).

وتعرف كل من قاسي وبوعلي (2011) العنف في الوسط المدرسي بأنه تلك السلوكات الغير مقبولة من ضرب واعتداء وسب وشم وسخرية وتخريب وتكسير...الخ، التي يقوم بها التلاميذ بهدف إلحاق الأذى والضرر الجسدي والنفسي والمادي بالآخرين (ص. 189).

وحسب كل من إيهاب وطارق (2014) فالعنف في الوسط المدرسي أنه كل تصرف يصدر عن قصد من قبل بعض التلاميذ يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بزملائه الآخرين، أو بمعلميهم وممتلكاتهم أو تخريب أو تدمير ممتلكات المدرسة والذي قد يأخذ أشكالا جسدية أو نفسية مثل السخرية والاستهزاء من الفرد أو فرض الآراء بالقوة أو بعض أشكال المشاجرات والسلوكيات العشوائية التي يخطط فيها الطلاب داخل أسوار المدارس والمؤسسات التعليمية. كما يعرفان العنف في الوسط المدرسي بأنه تعدي التلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ أو على أحد من العاملين بالمدرسة بالقول أو بالفعل أو بتخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية مما يدفع المعتدي عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة (ص. 51).

يعرف كل من شادية ونشمية (2014) أن العنف في الوسط المدرسي بأنه العنف الذي يحدث إيذاء معنويا أو ماديا، ويتم التعبير عنه من خلال الأنماط التالية العنف اللفظي والعنف النفسي، العنف الجسدي، وتعتبر جميع هذه الأنماط عن كيفية التأثير بالعنف، كما يمكن أن تكون موجهة من تلميذة إلى تلميذة أو من معلمة إلى تلميذة أو من تلميذة إلى معلمة (ص. 49).

وحسب حمادنة (2014) فيعرف العنف في الوسط المدرسي أي سلوك لفظي أو مادي مباشر أو غير مباشر يصدر من الطالب أو مجموعة من الطلبة نحو أنفسهم أو آخرين أو ممتلكات خاصة أو عامة داخل المدرسة وخارجها، نتيجة حب الظهور أو الشعور بالغضب أو بالإحباط أو الدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين أو الحصول على مكاسب معينة ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة معتمدة بالطرف الآخر (ص. 60).

فالعنف المدرسي عبارة عن تعمد التلميذ أو مجموعة من التلاميذ إلحاق الأذى لأحد أصدقائه بشكل متكرر، ويشمل تلك الأفعال مثل الضرب والركل والدفع والتهديدات والمضايقات المختلفة ويكون على

شكل إساءات لفظية وتناوب الألقاب والشائعات الكاذبة والابتزاز في ذلك سرقة الأموال...الخ، وبالإضافة إلى كل هذه مظاهر العنف المدرسي ينبع من الرغبة المتعمدة والمقصودة في الإقصاء أو العزل الاجتماعي للضحية (Mademlis, 2014, p. 165)

ويعرفه جودة (2015) العنف في الوسط المدرسي أنه سلوك يقوم به التلميذ نحو أقرانه بقصد الأضرار بهم جسدياً أو نفسياً، أو على الممتلكات الخاصة والعامة في المدرسة أو خارجها (ص. 657).

أما بطورة (2017) يعرف العنف في الوسط المدرسي أنه سلوك غير مقبول اجتماعياً، ومظهر سلبي بارز يقوم به التلميذ قصد إلحاق الأذى والضرر بأحد الفاعلين داخل المدرسة، ويستخدم فيه أساليب مختلفة، ويعبر عنه بصور ومظاهر متعددة، فقد يكون على شكل لفظي أو بدني (جسمي) أو نفسي، وقد يكون صريح أو ضمني، بحيث يترك أثراً سيئاً على التلاميذ وهو في طور النمو (ص. 127).

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أن العنف في الوسط المدرسي عبارة عن تصرفات عنيفة يقوم بها التلميذ اتجاه زملائه أو أساتذته أو أحد الموظفين في المؤسسة أو الممتلكات المدرسية قصد إلحاق الأذى والضرر بأحد الفاعلين داخل المدرسة، وقد يتخذ أشكالاً متعددة ومتنوعة فقد يكون على شكل لفظي أو جسدي أو رمزي أو عنف ضد ممتلكات الغير أو تحرش جنسي.

وفي الأخير يمكن اعتبار العنف في الوسط المدرسي أنه سلوكات وتصرفات غير مقبولة اجتماعياً سواء كانت تلك التصرفات لفظية مثل الشتم والسب الاستهزاء والسخرية، أو فعلية كالضرب والركل والدفع وهذا ما اتفق عليه الكثير من الباحثين، وبالتالي فهذه المشكلة المدرسية تسبب في إحداث أضرار صحية، انفعالية وشخصية، اجتماعية، تعليمية.

2. خصائص العنف في الوسط المدرسي:

من خلال التعارف السابقة نستطيع أن نلخص خصائص العنف في الوسط المدرسي لدى التلاميذ في النقاط التالية:

- يتخذ أشكالاً متعددة ومختلفة فهناك ما هو جسدي أو لفظي أو رمزي أو عنف ضد الممتلكات أو التحرش الجنسي.
- سلوك عنيف متعمد ومقصود.
- عنف مباشر أو غير مباشر.
- عنف فردي أو جماعي.

- يحدث بصورة متكررة.
- عنف صريح أو غير صريح.
- عنف يهدف إلى إلحاق الضرر لصحية العنف.
- شكل من أشكال الإساءة والاستفزاز والاعتداء.
- فرض ممارس العنف بالقوة أمام الجاني الضحية.
- أن العنف في الوسط المدرسي ليس لديه فترة معينة من الزمن يمكن أن يحدث في أي وقت.

3. حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي عالميا وعربيا ومحليا:

تمثل ظاهرة العنف في المدارس ظاهرة قديمة، لكن حتى وقت قريب وإلى حد ما في بداية السبعينات من القرن العشرين لم تكن هذه الظاهرة موضوعا للأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية، وطوال عدة سنوات كانت جهود البحث مقصورة إلى حد كبير على الدول الاسكندنافية التي انتهت إلى هذه الظاهرة وأولتها العناية والدراسة، حيث قامت النرويج بترتيب حملات توعوية للوقاية من تداعيات هذه الظاهرة في أوساط التلاميذ بمستوياتهم من التعليم الابتدائي إلى غاية نهاية مرحلة التعليم الثانوي وكانت أول حملة قام بها ألويس (Olweus) ودامت أربعة سنوات، حيث بدأت عملها عام 1983 بالنرويج حيث قامت خلالها بضبط حوالي (2500) طالب متهمين بالعنف (نقلا عن: بوطورة، 2017، ص. 148)

وتدل الإحصاءات على أن العنف في الوسط المدرسي كان محصورا في السبعينات والثمانينات في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، كان محصورا في مناطق محددة، وفي مدارس معينة. ولكن في التسعينات من ذات القرن أصبح العنف يسود في معظم المؤسسات التربوية (العيسوي، 2007، ص. 32).

1.3. حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في بعض الدول الغربية:

ففي الولايات المتحدة الأمريكية تم رصد حوالي (599000) حالة اعتداء لفظي أو جسدي أو كليهما ضد المعلمين خلال أربع سنوات في الفترة ما بين عام (1996 - 2000)، كما أشار حسين فايد بأن مشكلة الشباب والعنف المدرسي تؤثر على المستوى الكلي للجريمة في الولايات المتحدة باعتقال (2.5) مليون تحت عمر (16) سنة وكان الأحداث الصغار يمثلون نسبة (17%) من مجموع الاعتقالات و(16%) من مجموع اعتقالات الجرائم العنيفة. وفي أحدث مسح قامت به مراكز الضبط والوقاية من الأمراض لدى عينة من الطلاب في الفصول الدراسية (9 - 12)، اتضح أن (6%) من مجموع الإناث

اللاتي تم حصرهن و(28.6%) من مجموع الذكور أيضا حملوا السلاح، وقرر (3%) تقريبا من الإناث و(5.3%) من الذكور أنهم كانوا مهددين ومصابين بسلاح داخل مباني المدرسة، كما قرر (9.8%) من الإناث و(18.5%) من الذكور في قتال بدني داخل مباني المدرسة (الخولي، 2007، ص ص. 51-52).

ولقد أظهرت دراسة أخرى أجريت في عام (1999) في أمريكا أن (77%) من عينة أمريكية يشعرون بالقلق حول أمن مدارسهم، وتشير بعض الإحصاءات هناك أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم (12-17) عاما قد تعرضوا إلى (1.2) مليون حالة عنف في المدرسة خلال عام واحد وهو عام (1998) ولا يستبعد أن تكون هذه المعدلات قد زادت في عام (2005) (العيسوي، 2007، ص ص. 32-33). وتشير دراسة باتريسيا (Patricia) عن الوضع الذي تعيشه المدرسة الأمريكية في السنوات الأخيرة من خلال الأرقام التالية:

- 18% من تلاميذ الصف الثامن لا يشعرون بالأمن داخل المدرسة.
- 18% من التلاميذ صرحوا أنهم لا يشعرون بالأمن عند الذهاب إلى المدرسة أو العودة إليها.
- 40% من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأن أدواتهم المدرسية قد سُرقت خلال السنة الدراسية 1993.
- 18% من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأنهم تعرضوا للتهديد بالسلاح خلال السنة الدراسية 1993.
- 11% من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأنهم حملوا السلاح إلى المدرسة عدة مرات خلال السنة الدراسية 1993.
- 33% من أساتذة التعليم الثانوي الذين خضعوا للمسح يعتقدون أن سلوكيات التلاميذ السيئة قد أثرت على عملية التدريس.
- 19% من المدرسين الذين شملهم المسح صرحوا بأنهم تعرضوا إلى إساءات شفهية من قبل التلاميذ.
- 08% من المدرسين صرحوا بأنهم تعرضوا للتهديد وأصيبوا بجروح.
- 02% من المدرسين صرحوا بأنهم هجموا داخل المدرسة. (نقلا عن: بوطورة، 2017، ص. 149).
- ففي بلجيكا سنة (1992) أصدرت إحصائية تبين منها (27.2%) من التلاميذ يقومون بأعمال العصابات ونسبة (38%) من التلاميذ قاموا ولو مرة واحدة على الأقل بأعمال إجرامية أثناء فترة الدراسة. (الشهري، 2003).

وفي دراسة HBSC تمت في (1997) بتولوز ونانسي ومست (4004) شاب يبلغون من العمر بين 11، 13 أو 15 سنة، وكانت النتائج أن (13.11%) من الشباب يعتبرون صرحوا بتعرضهم للضرب،

و(16.1%) سرقوا، و (01.5%) ضحايا أشكال أخرى من العنف، من جانب آخر وزارة التربية الفرنسية بالبحث في العنف داخل المؤسسات التربوية للسنوات الدراسية (1996 و 1997 و 1998) وتكلفت بالدراسة مديرية التعليم المدرسي وكانت النتائج في العام الدراسي (1997-1998) ثلثي (3/2) أهم الاكماليات عبرت بأنها معنية بالعنف اللفظي والجسدي، مدير من اثنين معني بالسرقة أو محاولة السرقة، كما أن أكثر الحوادث المتكررة هي التي تخص العنف اللفظي والسرقة.

ومن النتائج الأخرى لهذه الدراسة:

- (65%) من مديري الاكماليات يتصورون وجود العنف اللفظي.
- (43%) في الثانويات، (64%) في الثانويات المعنية.
- العنف الجسدي متصور عند (64%) من طرف مديري الاكماليات، (37%) من مديري الثانويات و(57%) من مديري الثانويات المهنية.
- (45%) من المديري يتصورون وجود السرقات ومحاولات السرقة، (51%) في الثانويات المهنية و(49%) في الثانويات (بن دريدي، 2007، ص. 191).

وفي إنجلترا تشير شبكة مناصرة ودعم المعلمين على الانترنت أن (85000) معلما ومعلمة تعرضوا للعنف من قبل الطلاب، وأن (297) معلما ومعلمة حصلوا على إجازة لمدة ثلاث أيام وأكثر بسبب التعرض للعنف الطلابي، وأن (58000) معلما ومعلمة تعرضوا للعنف من قبل أولياء أمور الطلاب، وفي اسكتلندا ارتفع عدد حالات الاعتداء ضد المعلمين من (1898) حالة في عام (1998) وإلى (4501) حالة في عام (2001) (الخولي، 2007، ص. 51).

أما في فرنسا فقد بدأ الاهتمام السياسي بالعنف مع بداية سنوات التسعينات اثر إضرابات الأساتذة ومطالبتهم برفع عدد العمال في الوسط المدرسي، ومنذ ذلك التاريخ بدأ الاهتمام بهذه الظاهرة من قبل الجهات الوصية، فقد بينت إحصاءات وزارة التربية الوطنية في فرنسا للسنة الدراسية (1998-1999) أنه من بين (240.000) حادثا وقع في المدارس الثانوية، (2.6%) حوادث خطيرة قام بها (4%) من التلاميذ و(40%) من التلاميذ اعترفوا أنهم تعرضوا للعنف المدرسي (نقلا عن: بطورة، 2017، ص. 151).

وفي التقرير الصادر من المركز الوطني لإحصائيات التعليم ومكتب الإحصاءات القضائية أن الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية أبلغوا عن (750.000) جريمة عنيفة في عام 2007/2008، وأن (12%) من المعلمين في المدارس العليا هددوا من قبل الطلبة و (4%) من المهنيين هجموا بالفعل

وأكثر من ثلث المعلمين أشاروا بأن سوء سلوك الطالب قد تدخل في تعليمهم (صاحب والشمري، 2012، ص. 220).

وبعدما عرضنا في الدراسات الغربية لاحظنا في تقاوم وتنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي حتى في البلدان الغربية وتنوع أشكالها ومظاهرها واستخدام أساليب مختلفة يصل أحيانا إلى حمل السلاح الأبيض إلى المدارس، مما ينتج عن ذلك جرائم عنيفة وهذا ما أكدته الدراسات الأمريكية.

2.3. حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في بعض الدول العربية:

إن ظاهرة العنف في المدارس لم تقتصر على الدول المتقدمة فحسب، فحتى مجتمعاتنا العربية لم تسلم مدارسها من انتشار هذه الظاهرة في مختلف أطوارها التعليمية، إلا أنها لم تصل بعد إلى درجة حمل السلاح والقتل كما هو الحال في المجتمعات الغربية، إلا بعض الحالات المعزولة، ففي مصر تشير الإحصاءات إلى وجود مؤشرات على تزايد حوادث العنف بين طلاب المدارس الإعدادية والثانوية خلال الآونة الأخيرة، فقد كشفت إحصاءات الأمن العام ازدياد حوادث العنف بين تلاميذ المدارس بشكل مطرد حيث بلغت نسبة عنف الطلاب في المدارس المبلغ عنها عام (1995) إلى (4.9%) وبلغت هذه النسبة (5.5%) عام (2000) (نقلا عن: بوطورة، 2017، ص. 152).

فقد أشارت العديد من الدراسات على انتشار ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية ومن بينها دراسة الضامن (1984) التي أفادت أن (5%) من طلبة المدارس الخاصة في عمان يظهرون سلوكيات عنف مختلفة، وأظهرت نتائج الاستفتاء الذي طبقه عبد القادر (1996) على عينة شملت (200) مديرا ومعلما ومرشدا تربويا، اختيروا بطريقة عشوائية من خمس مدارس عمومية في مدينة عمان، وأن أكثر مظاهر سلوكيات العنف التي يزداد تواترها في البيئة المدرسية هي على التوالي: الضرب بالأيدي وباستخدام أدوات حادة، السب، الشتم، التفوه بألفاظ بذيئة، إتلاف أثاث المدرسة وتخريب ممتلكاتها، اعتداء الطلاب الكبار على الصغار خلقيا، الاستهزاء بالآخرين وتحقيرهم والاعتداء على ممتلكاتهم، شغب داخل المدرسة وتعتمد الإخلال بنظامها. وذكر جميع أفراد العينة أن سلوكيات العنف زادت في السنوات العشر الأخيرة، سواء في عدد الطلاب الذين يمارسون سلوكيات العنف أم في درجة بكارر حدوث هذه السلوكيات. وأشارت إحصائيات وزارة التنمية الاجتماعية (1994) في الأردن إلى أن نسبة (50%) من الأحداث أدخلوا مؤسسات الرعاية الاجتماعية بسبب سلوكيات العنف، إذ بلغت نسبة الذكور (96%) منهم (74%) في سن المراهقة (نقلا عن: اسماعيل، 2012، ص. 04).

ففي دراسة أجرتها الباحثة صالح عام (1996) على طلبة مدارس عمان، أظهرت الدراسة أن نسبة (97.7%) أجابوا بوجود سلوك العنف في المدارس وأن نسبة العنف تزداد مع تقدم المراحل التعليمية. وأجرى كذلك كل من الباحثين الزغلول والهنداوي والبكور عام (1996) دراسة هدفت إلى تحري مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية في الأردن، وقد أظهرت الدراسة أن نسبة شيوع العنف بين الطلبة بلغت (38.1%) أي أن عدد حالات العنف زاد عن ثلث عدد الطلبة في المدارس (نقلا عن: الحوامدة، 2007، ص. 101).

وكشفت الدراسة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في الأردن عن مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية، وشملت الدراسة (231) مدرسة، ضمت (115514) طالبا وطالبة، كما تمت دراسة (25) حالة فردية من حالات العنف التي اعتبرت عنفا متطرفا عن طريق المقابلة الفردية، وخلصت الدراسة إلى أن عدد حالات العنف المسجلة في المدارس الحكومية بلغ (43981) حالة عنف، وكانت نسبة شيوع هذا السلوك مرتفعة إذ بلغت (38%)، أي أن عدد حالات العنف التي مارسها الذكور تزيد عن نصف عددهم، وأن العنف الذي يمارسه الذكور أكثر عددا وأشد درجة من الذي تمارسه الإناث. وكان من نتائج الدراسة أن نسبة شيوع العنف تتزايد بتزايد المستوى الصفّي. من المستوى الصفّي (22%) وحتى الصف السادس (52%) (زيادة، 2007، ص. 19).

وفي دراسة أجريت على (185) ألف طالبا سعودي في (500) مدرسة اشتركت في إعدادها مجموعة من التربويين وإدارات تعليمية في وزارة التربية والتعليم عام (1422هـ)، هذه الدراسة تناولت (2041) مشكلة سلوكية و (820) قضية طلابية، وجاء السلوك العدواني بينها بنسبة أعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة (35.2%) وتأتي هذه النسبة في المرتبة الثامنة في المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية في المملكة العربية السعودية على مستوى المناطق والمحافظات التي شملها المسح، وجاءت نسبة مشكلة السلوك العدواني مرتفعة في المرحلة المتوسطة بنسبة (44.9%) مقارنة بنسبة أدنى في المرحلة الثانوية (17.5%) وتأتي بينهما المرحلة الابتدائية بنسبة (37%). وكشفت دراسة أخرى ظهور عدد من المشكلات السلوكية لدى بعض الشباب السعودي في مراحل التعليم المختلفة ومن بينها السلوك العدواني أو العنيف (الطيّار، 2005، ص. 3-4).

وفي تونس تم تسجيل (826) حالة عنف موجه من بين (2025) حالة كما تم تسجيل (212) حالة عنف متبادل في حين تؤكد نفس الأرقام الرسمية أنه تم تسجيل (175) حلة عنف دون سلاح أبيض مما يعني أن هناك حالات استعمال أسلحة بيضاء لم نعر لها على رقم يذكر، في حين يعتمد (147) تلميذا

سنويا حسب أرقام السنة الدراسية 2005-2006 إتلاف أو تدليس وثائق مؤسسته التربوية (الخولي، 2007، ص. 55).

أما في المملكة المغربية يشير أحمد أوزي إلى دراسة قامت بها التربية الوطنية حول واقع العنف في المدارس المغربية فقد كشفت هذه الدراسة إلى التنوع في أشكال العنف التي تسود فضاء المؤسسات التربوية حيث جاء العنف الجسدي في المرتبة الأولى بنسبة (14%) وكذلك التحرش الجنسي والاغتصاب بنفس النسبة (14%)، ويمثل العنف الذي يمارسه التلاميذ تجاه الأساتذة بنسبة (20%)، يليه العنف الممارس بين التلاميذ فيما بينهم يصل إلى (59%)، والذكور ضد الإناث (40%)، أما العنف بين الإناث فتنحصر نسبته في (01%)، أما نسبة عنف التلاميذ تجاه الإدارة المدرسية تصل إلى (08%) وعنف الأساتذة ضد الإدارة بلغ (03%)، بينما عنف الأساتذة فيما بينهم بلغ (01%) أما العنف الذي يمارسه أفراد خارج المحيط المدرسي وص إلى نسبة (56%)، وقد سجلت حالات العنف داخل المؤسسة المدرسية (52%) من مجموع حالات العنف (نقلا عن: بوطورة، 2017، ص. 153).

وفي دراسة قام بها عبيدة (Abida, 2021) التي حاولت تحديد السلوكات العنيفة بين المراهقين في المدارس المتوسطة في مدينة صفاكس في تونس على عينة قوامها (600) تلميذا وتوصلت الدراسة إلى أن (73.6%) أفادوا بوجود العنف في المؤسسات التعليمية، و(93.5%) من التلاميذ تعرضوا للعنف وشملت كل من العنف الجسدي والعنف اللفظي و(77%) كان العنف بين أقرانهم (P. 215).

بعد الاطلاع على الدراسات العربية التي تناولت العنف في الوسط المدرسي يتبين أن هذه الظاهرة منتشرة بشكل كبير، وإن الإحصائيات بينت تفاقمها في مختلف أطوارها المختلفة، وبالتالي فإن العنف في المؤسسات التربوية لم تقتصر فقط على الدول الغربية فحسب بل حتى الدول العربية هي الأخرى تعاني من هذه المشكلة التي يمكن أن تعيق من سير الحسن للمنظومة التربوية العربية.

3.3. حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في الجزائر:

إن المؤسسات التربوية الجزائرية لم تخلوا هي الأخرى من العنف في الوسط المدرسي في انتشارها وهذا ما أكدته العديد من الدراسات الأكاديمية والملتقيات من طرف الباحثين ومن خلال التقارير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، وهذا ما يدل على توسع دائرة هذا الوباء المنتشر في معظم المدارس الجزائرية.

ففي الجزائر تتفاقم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، الذي يشمل بصفة خاصة العنف الممارس من طرف الطلبة والتلاميذ ضد أساتذتهم ومعلميهم في مؤشر خطير لتنامي هذه الظاهرة التي تعطي صورة مصغرة عن تراجع أداء المنظومة التربوية الجزائرية في ظل نزوع الكثير من أبناءها إلى العنف الذي لا

يكن يحدث في الماضي داخل المؤسسات التعليمية إلا في حالات شاذة ومرتبطة بوقائع معينة لا أكثر ولا أقل. وفي دراسة التي أعدها الدكتور "أحمد حويتي" والتي أكد فيها أن العنف ينتقل من الأسرة إلى المجتمع ومن المجتمع إلى المدرسة، وأثبتت الدراسة أن (49.5%) من التلاميذ انتقل إليهم العنف من المجتمع عن طريق صور الإجرام والسرقة والقتل التي باتت مشاهد يومية ألفها المراهقون، كما تؤكد أن نسبة (26%) من الطلاب انتقل من الأسرة بسبب التنكك الأسري، وغياب الرقابة والافتقار إلى الرعاية والأمان العائلي، وأن نسبة (13.5%) من المبحوثين انتقل إليهم العنف عن طريق المؤسسات التربوية حيث تعرض أكثر من (52%) من الطلاب للسرقة، كما بينت الدراسة أن نسبة (72%) من الطلاب يشاهدون أفلام العنف بعيدا عن رقابة أولياء أمورهم (الخولي، 2007، ص. 54).

فواقع العنف في المؤسسات التربوية الجزائرية ظاهرة منتشرة، فقد أحصى المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي في آخر تقرير له (2300) حالة عنف معنوي و (2273) حالة عنف جسدي بين التلاميذ و(1786) ضد الأساتذة خلال الفترة الممتدة ما بين 1999 و 2001. ويعدد التقرير الأسباب التي ساعدت على ظهور هذا النوع من النوع من العنف في الظروف الاجتماعية المتدهورة التي يعمل فيها الأستاذ من قلة الإمكانيات وكثرة التلاميذ داخل قاعة واحدة، كما أنه يحاول إعطاء تفسير أولي للتهميش والرفض الذي يعانيه التلميذ باطنيا، الأمر الذي يدفعه إلى الانتقام بطريقته الخاصة باللجوء إلى الاعتداء على أقرب مؤسسة ترمز للدولة أو ضد أول شخص يعمل تحت وصايتها والمتمثل في الأستاذ من جهة أخرى يشير بعض الأساتذة إلى أن ما يتعرضون له من اهانة وحتى الضرب على يد تلامذتهم يرجع إلى ما يعرفه المجتمع من عنف بمختلف أشكاله (بن ديري، 2004، ص ص. 163 - 164).

وأكدت إحصاءات الفرقة التقنية التابعة لمركز التوجيه المدرسي والمهني لمديرية التربية لولاية قسنطينة حيث سجلت في (28) ثانوية (17%) منها تم إثبات حالة وجود سلوك عنيف تمثل في تخريب الأثاث المدرسي والشتم والعراك (ميزاب، 2015، ص. 130).

وفي دراسة أخرى لواقع العنف المدرسي بولاية سطيف خلال السنة الدراسية (2002 - 2003) كان بها خالد عبد السلام من جامعة سطيف من خلال تحليل محتوى محاضر لجان التأديب ومحتوى تقارير أولياء التلاميذ ومديري المؤسسات التربوية تبين أن ظاهرة العنف المدرسي في تنامي مستمر وبشكل مخيف، حيث كانت نتائج الدراسة أن عدد الحالات المسجلة رسميا على مستوى مديرية التربية هي (145) في كل من المتعلمين في المتوسط والثانوي، وينتشر العنف في التعليم المتوسط أكثر من التعليم الثانوي حيث سجلت (83) حالة بنسبة (57.24%) مقابل (62) حالة بنسبة (42.76%) في الثانوي.

كنا بينت الدراسة أن العنف المدرسي يكثر في المناطق الحضرية أكثر منه في المناطق الريفية حيث سجلت مدينتي سطيف والعلما لوجدهما (102) حالة بنسبة (70.34%) مقابل (43) حالة بنسبة (29.65%) في باقي المناطق نصف الحضرية والريفية، ومن جهة أخرى توصلت الدراسة إلى أن العنف يمارسه التلاميذ الذكور أكثر من الإناث حيث (126) تلميذا بنسبة (86.89%) مقابل (19) تلميذة بنسبة (13.11%)، أما طبيعة العنف الممارس من قبل التلاميذ حسب نتائج الدراسة فقد سجلت السلوكيات الآتية: (شريقي، 2016، ص ص. 65-66).

- السب والشتم والكلام البذيء: (45) بنسبة (31.03%).

- التشويش والإزعاج أثناء الدرس: (35) بنسبة (24.13%).

- التهديد بالضرب: (22) بنسبة (15.17%).

- تكسير أثاث المدرسة طاولات، كراسي ونوافذ: (17) بنسبة (11.72%).

- الاعتداء الجسدي أو بالحجارة: (14) بنسبة (9.65%).

- استعمال مادة الكافور والكريزيل: (06) بنسبة (4.13%).

- تفجير مفرقات: (06) بنسبة (4.13%).

كما أوضحت التقارير تزايد استهلاك المخدرات في الجزائر التي تحولت من مكان للعبور إلى مكان للاستهلاك، ولقد أوضحت المصالح الأمنية ارتفاع الجرائم الداخلة ضمن فئة "الضرب والجرح المعمدين" بنسبة 40% من الفترة 2001-2002 (بن دريدي، 2004، ص. 17).

وبينت وزير التربية الوطنية أثناء مداخلته في الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف المنعقد بجامعة الجزائر 2 ما بين (17 و 18 ديسمبر 2011) على الإحصائيات المنبثقة عن الدراسة التي أعدتها وزارة التربية الوطنية حول العنف في المحيط المدرسي حيث فاق عدد الحالات المسجلة (25) ألف حالة. ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية (2010-2011) إلى (3543) حالة عنف من تلاميذ الابتدائي وأكثر من (13000) حالة عنف في الطور المتوسط، وأكثر من (3000) حالة في التعليم الثانوي وتكشف الإحصاءات خلال نفس السنة الدراسية عن وجود (201) حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي، و(2899) حالة عنف في المتوسط ضد الأساتذة فقد تم التسجيل (1942) حالة عنف في الأطوار الثلاثة، وكشفت الدراسة عن تسجيل (521) حالة عنف بين الأساتذة (نقلا عن: مباركي وخلفان، 2017، ص. 217).

فمن خلال عرض المعطيات الإحصائية في الدراسات السابقة حول انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في الجزائر، تشير إلى أن العنف الذي تعيشه المدرسة الجزائرية في جميع أطوارها (التعليم الابتدائي، التعليم المتوسط، التعليم الثانوي) أخذت منحى خطير في الآونة الأخيرة، والتي أصبحت من المشكلات الكبرى التي تعاني منها المنظومة التربوية الجزائرية، إذ أنها تتزايد يوما بعد يوم وهذا ما نشاهده ونسمعه في الوسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية، إذ أن التلميذ أصبح يمارس كل أشكال الاعتداءات داخل المدرسة أو خارجها والذي يشمل بصفة خاصة العنف الممارس من طرف التلاميذ ضد أساتذتهم ومعلميهم أو أحد موظفي المؤسسة أو عنف ضد ممتلكات الغير، وهذا كله ما قد يؤدي إلى حوادث مؤسفة ومؤلمة حيث تصل في بعض الأحيان إلى الجرح وإعاقات بالضحية وحتى إلى القتل بالأسلحة البيضاء في أحيان أخرى وهذا ما شاهدناه في الواقع.

ونظرا لتوسع دائرة العنف في جميع أنحاء العالم عامة والجزائر خاصة فلا بد من تصرف معظم جهود القائمين على العملية التربوية داخل المدارس من أجل اقتراح حلول واستراتيجيات علاجية من أجل الحد من تنامي العنف في الوسط المدرسي.

4. أشكال العنف في الوسط المدرسي:

يظهر العنف في الوسط المدرسي بأشكال متعددة، فهناك ما هو خارجي بحيث يكون امتدادا للتصرفات العنيفة الخارجية، وهناك ما هو داخلي بمعنى كل التصرفات العنيفة التي تحدث داخل البيئة المدرسية.

وأشار أحمد فريجة (2012) إلى شكلين للعنف الذي يحدث في المدارس وهما: أولا عنف خارج المدرسة وينقسم بدوره إلى قسمين عنف من قبل جماعة الأشرار ويقوم به جماعة من الأشخاص لا ينتمون إلى تلك المدرسة ولا للأهالي بغرض التخريب (خريف، 2008، ص. 33)، وهو عنف قادم من خارج المدرسة إلى داخلها يتم على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا تلاميذ ولا أوليائهم، حيث يأتون في ساعات الدراسة وفي ساعات الحصص المسائية من أجل الإزعاج أو التخريب وأحيانا يسيطرون على سير الدروس بالإضافة إلى عنف من قبل أولياء التلاميذ وهو عنف إما يحدث بشكل فردي أو جماعي وعادة ما يحدث ذلك عند مجيء الأولياء دفاعا عن أبنائهم، فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين ومستخدمين مختلف أشكال العنف. وثانيا عنف من داخل المدرسة ويمكن أن يكون

ذلك العنف بين التلاميذ أنفسهم أو عنف بين المعلمين أنفسهم أو عنف بين التلاميذ والمعلمين أو التخريب المتعمد للممتلكات المدرسية (نقلا عن: مبارك و خلفان، 2017، ص. 221).

وهذه النقاط أشار إليها روكح (1995) بتسميتها بالعنف المدرسي الشامل، حيث نظام المدرسة مضطرب بأجمعه وتسوده حاله عدم الاستقرار، يظهر واضحا عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين معلميه، وتسمح العديد من الشكاوي من قبل الأهلى على العنف المستخدم بالمدرسة. وعنف التلاميذ اتجاه الممتلكات الخاصة والعامة، وأطلق عليه العنف الفردي، حيث ينبع ذلك من فشل التلميذ وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة والتأقلم معها، ولكن لا يوجد لها أثر كبير على نظام الإدارة في المؤسسة (عجروء، 2007، ص. 19).

وحسب برقوق ومناصرية فأشكال العنف في الوسط المدرسي تتمثل في العنف المدرسي المباشر كالضرب داخل المدرسة وكل أشكال الاعتداء الجسدي والسب أو الشتم بالألفاظ القبيحة وبشكل مباشر. أو العنف المدرسي الهادئ وهو القيام بأفعال أو قول أشياء تمكن الفرد من السيطرة على شخص آخر مثل إطلاق ألقاب لا يحبها صاحبها (الترتور للسمين، المجاعة للنحيف، البقرة للبننت السمينة) والتهديد المستمر (التهديد بالطرد من المدرسة، التهديد بإعلام الأهلى عن السلوكات اليومية، التلويح بالتهديد، التهديد بإعلام الأهلى عن النتائج المدرسية...)، التدافع أثناء الخروج من المدرسة أو الصعود على الدرج، العبث بالممتلكات كان ترمي أشياء الحقيقية أو سرق محتوياتها، إطلاق إشاعات المغرضة، إطلاق ألقاب ذات طابع عنصري (الخواصجي، القروي...)، القيام بدور مهرج الصف وتناول أحد الزملاء أو الأساتذة مادة الاستهزاء، الشغب داخل القسم، العنف النفسي وهو الأصعب تمييزا حيث يمارس المعتدي أصنافا من العذاب البدني يؤدي إلى ثورات الغضب مثل عدم السماح للضحية بالانخراط بالنشاطات أو عدم إخباره بموعد حصة دراسية معينة، أو إقصائه من اللعب ضمن الفريق الرياضي (ص ص. 211-212).

بالرغم من صعوبة تحديد لأشكال العنف المدرسي لدى التلاميذ وذلك لاختلاف الباحثين في تصنيفه، إلا أنه من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والتراث النظري حول ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية ترى الباحثة أن اتجاهات العنف عديدة في الوسط المدرسي فان أبرزها العنف الموجه من التلاميذ إلى الأطراف الأخرى التلاميذ، الأساتذة، الموظفين الإداريين. وبالتالي فان أشكال التي تظهر لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم المتوسط متعددة ومختلفة أبرزها:

1.4. العنف اللفظي:

1.1.4. تعريف العنف اللفظي:

هذا النوع وكما يتضمن من تسميته يكون باللفظ، ويقول الطاهر (1997) بأنه يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ الغليظة (نقلا عن: بن حرز ، 2011، ص. 128).

ويتضح من التسمية أن هذا العنف هو الإيذاء باللفظ أي أن وسيلة العنف هي الكلام ويهدف هذا النوع من العنف إلى التعدي على حقوق الآخرين بطريقة الكلام والألفاظ النابية، وعادة هذا النوع من العنف يسبق العنف الجسدي لقصد وهو الكشف عن قدرات وإمكانات الأشخاص الموجه إليهم هذا العنف اللفظي، ويكون قبل أن يتطور العنف من الكلامي إلى الجسدي (نقلا عن: الشهري، 2009، ص. 24).

وهو استجابة صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر فرد آخر أو أفراد ويعبر عنه في صورة الرفض والتهديد والنقد الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين بهدف استقزازهم أو أهانتهم والاستهزاء بهم ويتمثل في الشتم والسب واستخدام الألفاظ النابية وعبارات التهديد وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية ويقصد بها الإهانة (نقلا عن: رضوان ومصاروة، 2014، ص. 649).

ويعتبر العنف اللفظي من أشد أشكال العنف خطرا لأنه يؤثر على الصحة النفسية للأفراد وخاصة الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته، ويتمثل العنف اللفظي في الشتم والسب واستخدام الألفاظ النابية وعبارات التهديد وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية وتقصد بها الإهانة، إلا أن العنف اللفظي لا يعاقب عليه القانون لأنه من الصعب قياسه وتحديده وتثبيته (بن دريدي ، 2004، ص. 41).

ويرى بلعابد (2014) أن العنف اللفظي هو كل مساس بأدمية الإنسان أو ضرر معنوي ينتج عنه ألم نفسي أو جرح نرجسي. فإذا كان العنف المادي تهديد للذات في وجودها الجسدي، فإن العنف اللفظي أو المعنوي يشكل تهديدا للذات ككيان وهوية نفسية ومعنوية (ص. 45 - 46).

وعليه فإن العنف اللفظي عبارة عن استخدام ألفاظ وعبارات نابية، يهدف إلى الإيذاء من الآخرين عن طريق الكلام، ومن الأمثلة عن استخدام العنف اللفظي السب والشتم استخدام عبارات التحقير والنمذ، ارتفاع الصوت، التهديد.

كما أن هذا العنف اللفظي يعتبر من أخطر أشكال العنف لما له من تأثيرات سلبية على الصحة النفسية للضحية خاصة وأن الألفاظ تسيء إلى شخصية الأفراد وتتنقص من احترامهم وقيمتهم والكرامة الإنسانية.

2.1.4. مظاهر العنف اللفظي: (بوطورة، 2017، ص ص. 162-163).

- السب: وهو أحد مجالات العنف اللفظي والذي يسبب الأذى المعنوي، والذي قد يكون وقعه أحيانا أشد من الأذى الجسدي كالضرب، لأن الضرب ألمه يزول بعد ساعات أو أيام، بينما ألم السب أو الشتم قد يستمر طول العمر، ومن أنواع السب نجد:

1- سب الدين: ويجسده سب الجلالة والدين، وكثيرا ما يرتبط استعماله بحالات الغضب كما يرتبط الملحوظ العنيف بسب دين الأب، دين الأم، أو الوالدين معا.

2- سب الوالدين: يمثل الوالدان مجتمعان مجالا للعن أو أحدهما بمفرده.

- الاستهزاء: كأن يذكر الفرد الوقائع أو المعلومات بلهجة هزلية، كما يحمل الاستهزاء معنى الازدراء ووصف الآخرين بالقبيح من الأسماء والصفات، فيكون التنازع بالألقاب نوع من السخرية والاستهزاء.

- التحقير: كإطلاق العبارات والشتائم التي تنقص من قيمة الطرف الآخر وجعله موضعاً للسخرية.

- الدعاء: ويستجد فيه بقوة غيبية: الله، الولي الصالح، أما موضوع الدعاء فهو الأمراض والكوارث والفضائح، وينتشر الدعاء في الغالب عند الإناث.

- التهديد: يعتبر هو الآخر من مجالات العنف اللفظي، والذي بدوره يلحق الأذى المعنوي فقد يهدد طمأنينة وسلامة الضحية.

- الجنس: ويتخذ الملفوظ الجنسي طابعا هجوميا ويقترن عادة بالدعاء وسب الأعضاء التناسلية، كما يتخذ شكلا عاديا في استعمالات قلب الألفاظ (أسماء وأفعال) وتجمع بين سب جنسي فعلي وآخر هزلي ويتعدى الهجوم والدفاع اللغويان التلاسن المباشر بين شخصين إلى الأشخاص الغائبين من الأقرباء (الأب، الأم والأخت...).

- عنف الإشارات: ويشمل حركات وإشارات باليد وبالإصبع أو الرأس وفيه درجات، إذ قد يتخذ طابع السخرية أو الاحتقار.

2.4. العنف الجسدي:

1.2.4. تعريف العنف الجسدي:

يعد من أكثر أنواع الإساءة شيوعا كما أنه أكثر سهولة من حيث التعرف عليها، وذلك لأن علامات الاعتداء البدني تظهر واضحة على الفرد، وتعتبر منطقة الوجه واليدين من أكثر المناطق المستهدفة في عملية العنف البدني في أي ضرر جسدي مقصود وهو يشمل الحرق والاعتداء البدني على الفرد، الخنق بالدخان والتعذيب (رشاد ، 2015، ص. 40).

وهو الاعتداء أو سوء المعاملة التي تؤدي إلى أذى بدني، ظاهراً كان أم خفياً، وهو لا ينجم بالضرورة عن رغبة متمعدة في إلحاق الأذى بالآخرين، ويشمل العنف الجسدي مجموعة من السلوكيات المتضمنة للاعتداء، والتي عادة يصاحبها كسور أو رضوض، أو جروح وخدوش، أو أي إصابة بدنية أخرى، حتى إن لم يكن لها أضرار بدنية ظاهرة كاللطم أو الصفع أو الرفس (حمدان، 2021، ص. 644).

ويمثل أبسط وأشده مظاهر العنف حيث تستغل بعض الطالبات طاقاتهم الجسمية في العنف، ويتراوح العنف الجسدي بين أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدها مثل الضرب وشد الشعر، الصفع، الدفع والإمساك بعنف، ولي اليد واللكم والرمي أرضاً والعض والخنق، وغالباً ما يرافق هذا العنف نوبات من الغضب والعُدوان (شادية والحري، 2014، ص. 50).

ويبدو العنف الجسدي في اعتداء بالجسم على الآخرين باستخدام أداة أو بدونها ومن أمثلة عن ذلك الضرب والدفع (نقلاً عن: قاسي وبوعلي، 2010، ص. 189).

وعرف آل رشود العنف الجسدي هو السلوك العنيف نحو الذات أو الآخرين لإحداث الألم أو الأذى أو المعانات للشخص الآخر، ويأخذ عدة مظاهر مثل الركل شد الشعر والعض... الخ (نقلاً عن: مراد بن حرز، 2011، ص. 128). ويتمثل كذلك في المشاجرة والتعدي على الآخرين أو على ممتلكاتهم بالقوة (إجلال، 1999، ص. 09).

وحسب خميستي (2005) فإن العنف الجسدي يتمثل في الضرب والاعتداء الجسدي والشجار والمساكسة الأذى والضرر الجسدي والعراك واللطم والصفع والركل والتشويه واستعمال السلاح والقتل.

ومن بين التفسيرات الموضوعية للعنف الجسدي أنه استخدام القوة الجسدية بشكل متمعد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسدية بهم كوسيلة عقاب غير إنسانية، وغير شرعية تترك آثاراً جسدية ظاهرة أو مخفية كما تترك آثاراً ومعاناة نفسية يصعب تجاهلها جراء تلك الأضرار، كما أنه يعرض صحة الفرد للأخطار ومن أمثلة عن استخدام العنف الجسدي الضرب الأيدي، والركل بالأرجل، والدفع بقسوة والخنق، واستخدام الأدوات الحادة والعصى والحجارة، وأحياناً يتم التعطيم على تلك الأفعال العنيفة من قبل إدارة المدرسة، والجهات المعنية، بحجة عدم مقصوديتها، أو الإشفاق على الفاعل من حيث العقاب والعواقب الوخيمة المترتبة على ذلك (الصرايرة، 2009، ص. 140).

ومن التعارف السابقة نستنتج أن العنف الجسدي عبارة عن استخدام قوة جسدية بشكل متمعد اتجاه الآخرين من إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية لهم من ألأم وأوجاع ومعاناة نفسية ومن الأمثلة عن استخدام العنف الجسدي: الخنق، الركل، الضرب باليدين، الدفع، الصفع، الخرق.

2.2.4. مظاهر العنف الجسدي: يتمثل فيما يلي: (بوطورة، 2017، ص. 166).

- **الضرب:** هو كل ضغط أو مساس أو تأثير يصيب أنسجة جسم الإنسان أو مصادماتها بجسم خارجي دون أن يترتب عن ذلك قطع أو تمزيق في هذه الأنسجة، ويعد من قبيل الضرب باليد والصفع والركل بالقدم والقذف بالحجارة أو بأداة صلبة، ولي الذراع، والضغط عن العنق واللكم، والاحتكاك بجسم الضحية سواء ترك أثر أو لم يترك أثر.

- **الجرح:** وهو كل تمزيق أو قطع يصيب أنسجة الجسم سواء كان سطحيا كقطع في الجلد، أو كان باطنيا كتمزيق في أجهزة الجسم الداخلية أو الخارجية، وسواء كان التمزيق ضئيلا أو كبيرا.

3.4. العنف الرمزي:

1.3.4. تعريف العنف الرمزي:

وهو 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 (نقلا عن: اسماعيل، 2012، ص. 20).

يتم من خلال القيام بعمل معين أو الامتناع من القيام به وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص، الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الفرد متضررا، وهناك مجموعة من الأفعال مثل ورفض الفرد وعدم قبوله وإهانة الفرد والتخويف والتهديد، والعزلة، والاستغلال، والبرود العاطفي، والصراخ، وسلوكات تلاعبية غير واضحة وتذنب الفرد ومعاملته متهما، واللامبالاة وعدم الاكتراث بالفرد، وفرض الآراء الذاتية على الآخرين بالقوة والتعسف، والإهمال وعدم تلبية رغبات الفرد الأساسية لفترة مستمرة من الزمن (صرايرة، 2009، ص. 140).

وهو العنف الذي يمارس فيه سلوك يرمي إلى تحقير الآخرين أو استغزازهم، كالامتناع عن رد السلام أو تجاهل الفرد والإزعاج والسخرية من خلال الحركات أو النظرات وغيرها (حمود والعمرى، 2015، ص. 160)

وهو عنف تسلطي كما يسميه علماء النفس، وهو قدرة يتمتع بها صاحب هذا النوع من العنف والذي يصدر منه مثل هذا العنف والمتمثل في استخدام بعض الطرق الرمزية والتعبيرية تحدث آثار نفسية وعقلية واجتماعية على الشخص الموجه إليه العنف، وهذا العنف غير لفظي كاحتقار الآخرين أو عدم

النظر إلى الشخص الموجه له العداء أو العنف أو تحقيره أو أي إشارة غير لفظية وإنما تدل على الرمزية وتعني إثارة الشخص الموجه له النظر أو الإشارة أو الرمز (نقلا عن: الشهري، 2009، ص. 24).

وحسب الطيار (2005) فالعنف الرمزي يتم بتصرفات ذات دلالة واضحة على اهانة من توجه إليه هذه التصرفات ومن أمثلته النظر إلى شخص ما باحتقار ونحو ذلك (ص. 34).

ويوجد هذا النوع من العنف في جميع المؤسسات التربوية، وسبب شيوع هذا العنف مرتبط بشكل عام بالمعتقدات التربوية التي ما تزال تسود معظم المجتمعات، إذ يرى القائمون على العملية التعليمية أن النظام التربوي يكون أكثر فعالية إذا تضمن النقد والتهديد والإحباط والتجريح، كما يمارس هذا النوع من العنف من قبل التلاميذ أنفسهم ضد زملائهم (عبد الكريم، 2014، ص. 288).

ومن خلال التعارف السابقة نستنتج أن العنف الرمزي غير صريح وغير مباشر، وهو عبارة عن مجموعة من الرموز والدلالات التي تحمل في طياتها العديد من المعاني هدفها فرض القوة والسيطرة لجعل الفرد متضررا.

فمن خلال التعارف السابقة نستطيع أن نلخص خصائص العنف الرمزي في النقاط التالية:

- أن العنف الرمزي مثل الأنواع الأخرى في الهدف وهو إلحاق الأذى والضرر بالآخرين، لكن يختلف في أدائه إذ انه يمارس خفيًا.

- العنف الرمزي عنف غير صريح.

- العنف الرمزي عنف غير مباشر.

- العنف الرمزي يشمل التعبير بطرق غير لفظية.

- العنف الرمزي يهدف إلى فرض السلطة والنفوذ بطريقة تعسفية واستبدادية.

- العنف الرمزي يشمل التحقير والاهانات لكن بامتناع النظر إلى الأشخاص أو النظر لكن بطريقة التحقير.

- العنف الرمزي يتخذ أشكالاً وخصائص عديدة أهمها الترميز.

2.3.4. مظاهر العنف الرمزي: (بوطورة، 2017، ص. 168 - 169).

- السيطرة بالعزلة أو المقاطعة: وهي صورة من صور بسط النفوذ وذلك عندما يعمل التلميذ المعتدي ومن معه على عزل التلميذ الضحية ومقاطعته وعدم إشراكه في أي نشاط معهم، وهذا ما يسبب آلاما للضحية لأنه يرى في انتماءه للمدرسة تحقيق لانتمائه للآخرين، وتكوين صداقات وعلاقات ودية معهم واللعب معهم.

- السيطرة بالإشارة: من الإشارات ما تحمل معنى محاولة السيطرة وفرض النفوذ، فعندما يضم التلميذ المعتدي قبضة يده ملوحا بها للتلميذ الضحية يكون معنى ذلك التهديد والوعيد، ويحمل الضحية على الشعور بالخوف، وهناك أمثلة أخرى من هذه الإشارات مثل عض الشفتين أو عض الأصبع، أو تحريك اليد، أو أصبع السبابة في وضعية إلى الأمام، ومع أن هذه الإشارات تصدر عمدا عن التلميذ المعتدي فمن الصعب ملاحظتها لأنه يتحين أفضل الظروف للقيام بها عندما يكون في مأمن وبعيد عن مراقبة المعلم، أو أي مسئول آخر، ويكون التأثير السيئ في نفسية الضحية، لأن مما يؤلم الإنسان ويخيفه قد يكون مجرد الشعور بأنه مهدد.

- السلبية والاستهزاء: وذلك بذكر الوقائع بلهجة ساخرة.

- التحقير: وذلك بالتقليل من قيمة الضحية.

- الاستفزاز بالحركات: كالدق على الحائط والطرق، أو التخبيط على الأرض.

- النكات والعبارات الساخرة: حيث يطلق الجاني بعض النكات أو العبارات الساخرة فيجعل الضحية موضوع سخرية وضحك.

- الإيماءات والإشارات: التي تحمل في مضمونها يلوكا عنيفا يؤثر على الضحية فيشعر بسببها بالاحتقار.

4.4. العنف ضد الممتلكات:

إن معظم الممارسات العنيفة التي يقوم بها التلاميذ ضد المدرسة تخص هياكلها بالدرجة الأولى مثل الكسر للكراسي والطاولات عمدا، والرسم على الجدران، تحطيم زجاج النوافذ. كل هذه الممارسات لا توجه للمدرسة بقدر ما توجه للنسق التربوي الذي لا يتلاءم مع ما ينتظره المراهق منها، تمد المدرسة ثقافة لكن ليست بالضرورة نفس الثقافة التي يتلقاها التلميذ في أسرته فانقلاب المراهق على المدرسة هو مجرد رفضه وانتقامه من المسؤولين التربويين والمنظومة (جليط ، 2008).

1.4.4. تعريف العنف ضد الممتلكات:

حسب مارييس (Maryse, 2004) فالعنف ضد الممتلكات هو عبارة عن ضرب باليد بالقوة وإصابة أو إعطاء ركلة أو لكمة (P. 2). ويتمثل في التكسير والتدمير، الحرق والإتلاف والخدش للممتلكات (نقلا عن: بوعلي وآخرون، 2011، ص. 190).

وهو حالة من الغضب والانفعال، يهدف إلى إيقاع الأذى وإلحاق الضرر ببعض الأشياء الخاصة بالمعلم أو بالمدرسة وتدميرها تعبيراً عن عدم الرضا عندما لا يستطيع التلميذ مواجهة المعلم أو الشخص المسبب للعنف. وتتمثل في إتلاف التلاميذ أشجار حديقة المدرسة ومزروعاتها، وقيام التلاميذ بكسر المقاعد وأبواب الصف، ولجوء التلاميذ إلى تشويه أسوار المدرسة بالكتابة عليها، وقيام التلاميذ بإتلاف متعلقات خاصة بالمعلم أو المدير، وتمزيق التلاميذ الوسائل التعليمية المعلقة على الحائط، وقيامهم بإتلاف كتب ومستلزمات زملائهم (تقلا عن: رضوان ومصاروة، 2014، ص. 649).

وحسب عطا حسين (2014) فإن عنف الممتلكات يتضمن كل السلوكيات التي تعبت وتحطم ممتلكات الجامعة من رمي القاذورات والكتابة على الجدران وتكسير اللوحات وإتلاف المزروعات (ص. 181).

فالعنف ضد ممتلكات الغير عبارة عن تخريب أثاث وأدوات الغير والاستيلاء والاستحواذ عليها بهدف إلحاق الضرر بالأشياء المادية الخاصة بالأفراد. ومن أمثلة عن استخدام العنف ضد ممتلكات الغير سرق ممتلكات الغير الحرق، إتلاف المزروعات، تكسير النوافذ أو الطاولات أو السبورات أو المصابيح أو القاطعة الكهربائية، تشويه جدران القسم.

2.4.4. مظاهر العنف ضد الممتلكات:

- السرقة: هي عبارة عن استحواذ الفرد على ما ليس له فيه الحق وبارادة منه أحياناً باستغلال المالك للشيء المراد سرقته أو لتضليله، وأنها سلوك صادر عن حاجة أو رغبة تؤدي إلى وظيفة معينة. وترى سميرة عبد الحسين كاظم أن السرقة عبارة عن عملية ترمي إلى الحصول على ما يملكه الآخرون بطريقة غير سليمة وبدون وجه حق (كاظم، 2005، ص. 44).

وتعد السرقة من بين السلوكات غير السوية المنتشرة بين صفوف التلاميذ، ويرجع ذلك إلى الرغبة في تأكيد الذات فالتلميذ الذي يمارس هذا السلوك يعتقد في ذلك أن الكسب أو الحصول على المال أو الأشياء المادية تمكنه من تحقيق ذاته خاصة إذا كان هذا التلميذ ينحدر من أسرة فقيرة التي قد تحرمه من مصروفه اليومي وسد حاجياته الخاصة (بوطورة، 2017، ص. 167).

- التدمير: ويعبر عن عدم انصياع المراهق للنظام الاجتماعي السائد نتيجة خلل معين في عملية التنشئة الاجتماعية (بن ققة سعاد وناجي ليلي، 2017، ص. 68).

- الابتزاز: وهو عبارة عن القيام بالتهديد بكشف معلومات معينة عن شخص أو فعل شيء لتدمير الشخص المهدد إن لم يقد الشخص المهدد بالاستجابة.

فالتلميذ العنيف الذي يلجأ إلى استيلاء ممتلكات زميله في المدرسة مثل الكتاب، الأقلام، المحاة، الآلة الحاسبة، نقوده، يقوم بتهديد زميله بالضرب أو القتل أو الجرح إن قام بإبلاغه للأستاذ أو الإدارة أو والديه، أو زملائه وبالتالي سيخاف الضحية من كشفه أمام الآخرين ويلجأ إلى السكوت وعدم البوح بالحقيقة.

5.4. العنف الجنسي:

والعنف الجنسي في المدرسة يشكل شكلا من أشكال العنف المدمرة للغاية، انها مشكلة عالمية، وحجم هذه المشكلة غالبا ما يكون غير معروف، يمكن أن يظهر هذا النوع من العنف على شكل تحرش لفظي وأخلاقي أو اعتداء جنسي تحت التهديد أو استغلال جنسي (Idir, 2020, p. 814).

1.5.4. تعريف العنف الجنسي:

عرفته نبيلة حمزة (Nabila hamza, 2006) أن العنف الجنسي يكون على شكل علاقات جنسية بدون موافقة الغير (p. 34).

ويعرف رشاد زكي (2010) العنف الجنسي بأنه فعل اجتماعي غير مرغوب فيه يمتد ليشمل أفعال معنوية مرتبطة بالنظرات والمعاكسات والإيحاءات والتلميحات الجنسية، كما يركز على أفعال مادية مرتبطة بالجسد وانتهاكه عن طريق اللمس أو الاغتصاب (ص. 35).

وحسب حماد (2013) فالعنف الجنسي عبارة عن سلوك أو محاولة في الحصول على تلبية رغبات جنسية بالإكراه أو التعليقات الغير المرغوبة فيها أو الاتجار بالجنس لشخص آخر باستخدام القوة (ص. 505).

وعرفه الباحث مساعد بن إبراهيم بن أحمد الطيار أن العنف الجنسي هو تعرض الطالب لأي سلوك من طالب آخر يشتمل على اللمس أو التقبيل أو التلفظ أو التهديد الغير الأخلاقي أو الصور الإباحية أو الإعجاب أو الرسائل أو الكتابات على الجدران (الطيار، 1433هـ، ص. 07).

وقد عرفت الباحثة بدر الدين (2017) التحرش الجنسي بأنه سلوك غير مرغوب فيه وغير لائق فهو شكل من أشكال العنف الجنسي الذي يمس الكرامة الشخصية ويمس خصوصية الجسد ويكون على شكل اعتداء جنسيا وجسديا ونفسيا وعاطفيا قد يتم بالنظرة أو باللمس والاحتكاك في جميع مراحل العمر وخصوصا مرحلة الطفولة والمراهقة مما يعرضهم للخطر المتزايد من الإيذاء الجنسي في سن البلوغ ويكون له أثارا نفسية وجسدية خطيرة (ص. 174).

ونستنتج من خلال التعارف السابقة أن العنف الجنسي سواء كان من ذكر إلى أنثى أو من أنثى إلى ذكر أو بين الطرفين من نفس الجنس هو كل فعل أو قول مقصود يحمل دلالات جنسية مثل الملامسات أو الإيحاءات أو التقارب الجسدي أو تلميحات أو نظرات أو همسات أو الألفاظ الإباحية اتجاه شخص آخر غير مرغوب فيه، ويترك هذا الفعل أو السلوك أذى نفسي أو مادي أو اجتماعي للضحية.

2.5.4. أشكال العنف الجنسي:

يمكن تصنيف أشكال العنف الجنسي كالتالي: (محمد، 2014، ص. 133).

- **عنف جنسي بالعين:** مثل النظرات الخبيثة، الغمز بالعين.
- **التحرش بالمعنى:** مثل إطلاق النكات الجنسية، التشبيه بالفواكه، التودد المفتعل، الغيرة المصطنعة.
- **التحرش الجبري:** مثل المضايقة والجبر على الكلام، التهديد بالخطف الفعل المخل بالحياء أو الاغتصاب ليس تصريحاً ولكن بالمعنى إذا لم تخضع الضحية.
- ومن أشكال العنف الجنسي نذكر ما يلي: (المجالي، 2009، ص ص. 7-8).
- **تحرش جنسي باللفظ:** مثل إصدار أقوال فاحشة أو ألفاظ تدعو لممارسة الفحشاء أو ألفاظ واصفة بطريقة مبتذلة ومسيئة لأعضاء جنسية للطرف المفعول به.
- **تحرش جنسي باللمس:** مثل الاحتكاك الجسدي والمداعبة الجنسية باللمس باستخدام اليد أو الجسم كله ضد أماكن حساسة وجنسية بالطرف المرتكب ضده الفعل

وفي دراسة محمد (2014) صنفت العنف الجنسي إلى ثلاثة (03) أنواع: (ص ص. 130-134).

- **التحرش الجنسي الجندري:** هذا الشكل يعتمد بالأساس على النوع (الجنس) وعموماً يوجه الذكور نحو الإناث والتقسيم القائم بين الجنسين والذي يعطي الأولوية للجنس الذكري وما له علاقة مع رموز ترتبط بوضوح بلفظ مشفر ثقافياً بالحركات والإشارات التي ترافق اللفظ وإيحاءات الوجه تشكل أداة تواصل فعالة جداً دون أن يكون بالمقابل تقديم لائحة دقيقة بها، وبذلك فهذا الشكل يرتبط بالتعليقات على الأنثى من ناحية الشكل والهيئة ويتأسس ذلك على صورة الجسد في الذهنية العامة للأفراد. ومن أمثلة عن هذا الشكل تشبيه الجسد بالفواكه، كلام غير مقبول، المراودة، التشبيه بالحيوانات، التصغير، الغزل حول المظهر أو الجمال.

- **التحرش الجنسي الذي يعتمد على الهيمنة الذكورية:** يتضمن هذا الشكل على التعليقات الواضحة والأفعال الازدلالية والعروض والطلبات الجنسية اللفظية أو الجسدية والتي تعتمد هيمنة الذكر وسيطرته في المجتمع. ومن أمثلة عن هذا الشكل نظرات خبيثة، همسات، كلام خافت لمس الشعر والأعضاء الحساسة

في الحافلات، كلام جارج، اللمسات، الاتصال في الانترنت، الكلام عن الجنس والممارسة الجنسية الفعلية أو الافتراضية في الانترنت، عض اللسان أو الشفاه، ضحكات استهزائية، الحشر، النظرات الخبيثة.

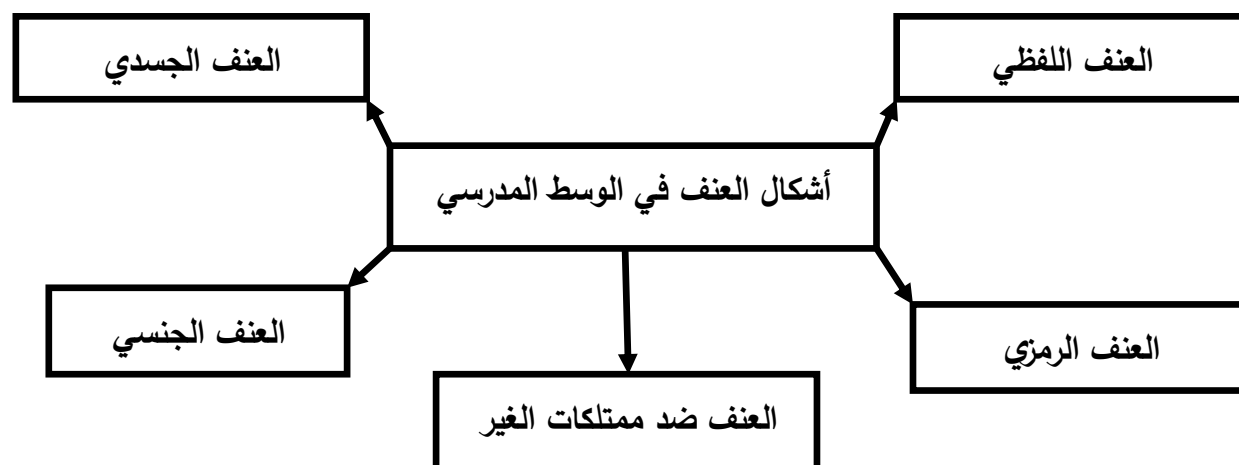
- **التحرش الجنسي السلطوي:** يعتمد بالأساس على استغلال المسئول قوته التنظيمية والسلطوية على مرؤوس لديه وإجباره على مشاركته نشاط جنسي بأي شكل من الأشكال وذلك يشترط وجود علاقة عمل أو دراسة أو توظيف أو هناك سابق تعارف بين الطرفين وذلك بطريقة طلب مباشر أو غير مباشر من طرف المسئول (حامل السلطة) على الممارسة الجنسية من طرف الطالب أو الموظف وفي حالة الاستجابة منح الأنثى تعويض (مادي أو معنوي) أو مكافأة كالترقية مثلاً أو زيادة في النقاط ومنح علامة جيدة، وفي حالة الرفض يكون التهديد أو العقاب. ومن أمثلة عن هذا الشكل الجبر على الكلام، كلام جارج، النظرات الموحية، الكلام بالمعنى، المضايقة بالمصلحة.

3.5.4. مظاهر العنف الجنسي: (المجالي، 2009، ص. 9).

- مغازلة أو مفاتحة أو عرض للفرد طابع جنسي غير مقبول من الطرف الآخر.
- الملاحظات التصويرية أو الكلامية حول جسد الشخص أو مظهره.
- الكلمات المذلة جنسيا المستعملة لوصف شخص ما.
- رسائل أو صور ذات طابع جنسي مرسلة عبر البريد الالكتروني.
- المطاردة والتعدي الجسدي

كما أوردت منظمة العمل الدولية (2005) بمجموعة من مظاهر وصور العنف الجنسي وتمثلت فيما يلي: (بوطورة، 2017، ص. 172)

- الملامسة الجسدية المقصودة غير مرغوبة فيها، والملاصقة الجسدية في غير محلها.
- الملاحظات أو الحركات ذات علاقة بالجنس، أو التعليقات حول الجسد أو المظهر والتجاوزات الكلامية المقصودة.
- المكالمات الهاتفية أو الرسائل البريدية أو الالكترونية المخجلة.
- التحرش المرفق بالتهديد.
- عرض الصور أو أشرطة أفلام الكرتون أو الرسومات أو الصور الفوتوغرافية أو صور الانترنت التي تثير الجنس.
- الدعابات أو العروض التي توحى ضمناً بالجنس.
- النظرات الدالة على معنى الجنس.



شكل رقم (02): أشكال العنف في الوسط المدرسي (تصميم الباحثة)

يتضح من خلال الشكل (02) أن أشكال العنف في الوسط المدرسي مختلفة ومتعددة، فيمكن أن يكون على شكل عنف لفظي وهم عبارة عن إيذاء التلميذ غيره بالكلام والألفاظ البذيئة والسيئة دون استخدام أي قوة جسدية وذلك قصد تجريحهم مثل الشتم والسب، التنازع بالألقاب...الخ، أو على شكل عنف جسدي ويقصد به مجموعة من السلوكيات المؤذية والمؤلمة جسمياً، والتي يقوم بها التلميذ تمس عضو غيره وذلك عن طريق الجسد مباشرة أو استعمال أداة ونذكر على سبيل المثال: الضرب، الدفع، الركل، العض، الجرح...الخ. وفي بعض الأحيان يكون على شكل عنف رمزي، ويقصد به العبارات والرموز والنظرات والإيماءات التي يستخدمها التلميذ كوسيلة تعبيرية موجهة لغيره قصد محاولة التهديد أو التخويف أو الاحترار، أو يكون على شكل عنف ضد ممتلكات الغير وهي عبارة عن مجموعة من السلوكيات الاعتدائية التي يقوم بها التلميذ ضد ممتلكات الغير في المدرسة وذلك بكسرها وإتلافها عمداً، وأخيراً يمكن أن يكون على شكل عنف جنسي وهو كل قول أو سلوك لا أخلاقي مخل من الحياء يصدر من التلميذ ضد غيره في المؤسسة التعليمية سواء كان ذلك في التحديق بالنظر أو اللمس أو الاحتكاك الجسدي أو تلميحات جسدية...الخ.

5. مظاهر العنف في الوسط المدرسي:

يأخذ العنف في الوسط المدرسي مظاهر عديدة وتختلف باختلاف المواقف والظروف التي يمر بها المراهق المتمدرس الذي يقوم بذلك السلوك العنيف ويلجأ إليها كوسيلة للتعبير عن الرفض والغضب، وهذه السلوكيات تكون إما التلاميذ فيما بينهم أو بين التلاميذ ومعلميهم أو بين التلاميذ مع أحد موظفي

المؤسسة التعليمية. وبالتالي تتخذ السلوكيات العنيفة داخل المدرسة مظاهر متعددة منها: (حافظ ، 2008، ص ص. 261 - 262).

1.5. مظاهر سلوك العنف في الوسط المدرسي اتجاه التلاميذ أنفسهم:

- رفض النصيح والتوجيه.
- تمزيق الملابس الشخصية عند التشاجر مع الغير.
- إيذاء النفس بالضرب.
- الامتهان الزائد للنفس.
- تعريض النفس للخطر.
- سب المدرسين أو المدير.

2.5. مظاهر العنف اتجاه الرفاق:

- الاعتداء على الرفاق بالضرب.
- الاشتراكات في شلل وتهديد الرفاق.
- إخفاء أو إتلاف ممتلكات الرفاق.
- إثارة جو من العداء المستمر بين الرفاق.
- دفع الرفاق على الأرض.

4.5. مظاهر العنف اتجاه المعلم والمدرسة: (الطيار، 2005، ص. 61)

- التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة.
- تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدرس.
- رفض الخضوع للسلطة المدرسية.
- إتلاف أثاث المدرسة.
- إتلاف أدوات النشاط المدرسي.
- التمرد على الواقع التعليمي.
- إحداث شغب بين الحصص المدرسية.
- تشويه حوائط المدرسة.

وحسب دراسة فم بها الباحث جوز دل (José Del, 2013) فان مظاهر العنف في الوسط المدرسي تتمثل فيما يلي: (p. 07).

- التهديدات.
 - الإساءة.
 - التخريب المتعمد على الممتلكات المدرسية.
 - أخذ التلاميذ الأسلحة النارية إلى المدرسة.
 - التكلم عن الأشخاص الآخرين.
 - الإزعاج.
- وقد أشار بن دريدي (2014) في كتابه العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. إلا أن العنف الطلابي يتخذ مظاهر مختلفة منها: (ص. 40).
- الاعتداء اللفظي عن قصد على الغير.
 - الإيذاء البدني وغير البدني للنفس أو المعتمد للنفس أو الغير.
 - إلحاق الأذى بممتلكات الغير.
 - إلحاق الأذى أو تدمير ما يتصل بالمرافق العامة والمنشآت.
- ويرى بعضهم الآخر أن مظاهر العنف في الوسط المدرسي تتمثل فيما يلي: (نقلا عن: عبد الحسين، 2009).
- الصياح المتكرر وإحداث الضوضاء باستمرار.
 - الإكثار من الشتائم والسباب.
 - استخدام اللغة النابية والألفاظ البذيئة.
 - التوجيه بإشارات التهديد إلى الذات أو إلى الآخرين.
 - تحطيم الأشياء أو النوافذ.
 - إشعال الحرائق أو إتلاف الممتلكات الخاصة والعامة.
 - تجريح الجلد بالأشياء الحادة ونبث الشعر وضرب الجسم بأي شيء، إيذاء الجسم بأداة حادة أو حرق اليدين أو الجسم بالنار.
 - ضرب الرأس باليد والارتداء على الأرض بالعنف.
 - ضرب الآخرين أو دفعهم بعنف.
 - مهاجمة الآخرين إلى حد التسبب في إيذائهم أو قتلهم.
- وحسب الباحثة فإن مظاهر العنف في الوسط المدرسي تتمثل فيما يلي:

- **التلفظ بكلام بذيء:** وهو عبارة عن استعمال التلاميذ كلمات وعبارات رديئة ضد زميلهم أو معلمهم أو احد موظفي المدرسة للنقص من قيمتهم مما يؤدي إلى إلحاق الأذى المعنوي والجرح النفسي للطرف الآخر مثل السب، السخرية، التحقير، التنازب بالألقاب.
- **الإيماءات والإشارات:** وتعتبر كمظهر من مظاهر العنف في الوسط المدرسي التي تلحق ضرر نفسي لجاني الضحية وذلك باستعمال إشارات بالأيدي أو الأصابع أو الرأس، وهذا النمط من التهديد يمارسه التلميذ ضد زميله داخل القسم دون علم المعلم لتخويفه مما يؤدي به إلى الشعور بالخطر والعجز والحر.
 - **الابتزاز:** وهو عبارة عن استيلاء وسرقة التلميذ ممتلكات الخاصة لزميله مثل الكراسي، الكتب، الأقلام والآلات الحاسبة، المحاة.
 - **الاعتداء والضرب:** وغالبا ما يستعمله التلميذ لإثبات ذاته ولفت الانتباه لإظهار مدى قوته وقدرته على الشجار أمام زملائه.
 - **تحطيم ممتلكات المدرسة:** فهناك بعض التلاميذ داخل المؤسسات التعليمية يحدثون خسارة كبيرة في أثاث المدرسة والمتمثلة في تكسير النوافذ، المصابيح، الكراسي، الطاولات، السبورات، أجهزة المخابر، إتلاف الأزهار والأشجار في الساحة.
 - **الملامسات الجسدية المقصودة والمتعمدة والغير مرغوبة من الطرف الآخر:** فهذا النمط يلجأ إليها التلاميذ خاصة في الأماكن المكتظة مثلا أثناء دخولهم إلى القسم أو المطعم أو أثناء قيامهم بالرياضة البدنية.

6. محاور العنف في الوسط المدرسي:

يمكن تحديد الأطراف الأساسية التي تدخل في معادلة ممارسة فعل العنف أو الخضوع للعنف في المؤسسات التربوية، وهي علاقات الفاعل والمفعول به، ويمكن أن تركز دوائر هذا العنف في المحاور العلائقية التالية:

1.6. علاقة التلميذ بالتلميذ:

وتتحدد العلاقة بين التلميذ وزملائه بمدى التجانس والخلفيات الاجتماعية والثقافية للتلاميذ وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم، ومدى ارتباطهم بعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة والاحترام بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية، ومدى التزامهم بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي، وقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة الطلاب لبعضهم البعض

فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسية، فالتألم حين يلتحق بالمدرسة أو ينتقل من صف دراسي إلى آخر أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى يواجه متطلبات اجتماعية وتعليمية جديدة، أما إن يتكيف معها وإلا واجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة، وأغلب هذه المتطلبات ترتبط بضوابط ومسؤوليات مدرسية جديدة وعلاقات متجددة مع زملائه من الطلاب وكذلك مع المدرسين، وتحتاج إلى عمليات من التكيف والتوافق الاجتماعي (نقلا عن: الخولي، 2007، ص ص. 87- 88).

وعلاقة التلاميذ بعضهم ببعض تنعكس في تفاعلهم في الأنشطة التعليمية المختلفة، سواء كانت داخل الفصل أو خارجها فقد يكون تفاعلا إيجابيا يأخذ مظاهر الحب والإخاء والتعاون والمشاركة والمنافسة الشريفة والعمل المنتج، وقد يكون تفاعلا سلبيا يأخذ مظاهر الكراهية والفرقة والتشاحن والمنافسة الهدامة. كذلك تتحد علاقة المراهقين ببعض البعض على أساس أعمارهم ومراحل نموهم وحاجاتهم العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية، ومن ثم نجدهم في تفاعلهم مع بعضهم يحاولون إشباع هذه الحاجات بشتى الطرق والأساليب، فهم في حاجة إلى اكتساب المعرفة عن طريق كثرة الأسئلة وفحص الأشياء والبحث فيها، وهم في حاجة إلى تأكيد ذاتهم والشعور بتقديرهم وإلى اكتساب رضا الغير وإعجابهم، وإلى الشعور بالأمن والطمأنينة والانتماء إلى الجماعات، وعمل الصداقات وإلى الحركة الجسمية (نقلا عن: شرقي، 2017، ص. 121).

ولقد تعدد مظاهر العنف التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم، إلا أنها تتراوح بين أفعال عنف بسيط وأخرى مؤذية ذات خطورة معينة، ومن بين هذه المظاهر ما يلي: (إيهاب وطارق، 2014، ص ص. 73-74).

- اشتباكات التلاميذ فيما بينهم والتي تصل أحيانا إلى ممارسة فعل العنف بدرجات متفاوتة الخطورة.
- الضرب والجرح.
- إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو حتى استخدامه.
- التدافع الحاد والقوى بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعة الدرس.
- إتلاف ممتلكات الغير.
- الإيذاءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن في داخلها سلوكا عنيفا.

وبشكل عام فعلاقة التلميذ بالتلميذ هي العلاقة التي تجمع بينهم داخل البيئة المدرسية وتمثل جزءا هاما في تجربة التعلم والنمو الشخصي للتلاميذ وتعزيز التعاون والصداقة بينهم التي يمكن أن تسهم في تحقيق بيئة مدرسية ايجابية وداعمة، وقد تتسم تلك العلاقة بينهم بالسلبية فتصاحبهم توترات وإحباط وتصاعد

الصراعات ولعنف والتهديدات والاعتداءات اللفظية أو الجسدية التي يمكن للتلميذ أن يؤدي إلى إحساسه بالضغط والإحباط.

2.6. علاقة التلميذ بالمعلم:

إذا كان دور المدرس هو العطاء التربوي، فإن ذلك يضعه موضع السلطة والقيادة التربوية والتعليمية والقائد الرشيد هو الذي يتفاعل مع أفراد جماعته تفاعلا ايجابيا يؤدي إلى تنمية قدراتهم وتجديد طاقاتهم وتحديد أهدافهم. إن ديمقراطية الأخذ والعطاء بين التلاميذ والمدرسين تعين المدرس على معرفة مسيرته التربوية والتعليمية ومدى ما وصل إليه فيها، فيشارك التلاميذ قدر استطاعتهم في تخطيط مراحل العمل وتوزيع المسؤولية والمقررات والالتزامات المتعلقة بنشاطهم التعليمي، لان ذلك ينمي ثقتهم بأنفسهم ويزيد من حماسهم وتقديرهم لجهودهم (نقلا عن: شرقي ، 2017، ص ص. 121 - 122).

وتتحدد العلاقة بين التلاميذ والمعلمين بمدى قيام المعلم بدوره في توجيه وإرشاد التلاميذ، وارتباطه بالدفع والمودة ومراعاته الفروق بينهم في أساليب التي اتبعها في التدريس بما يحقق نجاحهم الدراسي ويقلل من شعورهم بالخوف والفشل، فالمعلم هو أكثر الأشخاص مقدرة في إيجاد وتوفير المناخ المدرسي الملائم لرفع مستويات الدافعية والطموح لدى التلاميذ ومساعدتهم في اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات (الخولي، 2007، ص. 88).

فالمعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي داخل الصف، فإذا قام بدوره يؤدي إلى تحقيق نجاح التلاميذ، ولكن إذا اتبع سلوكا مغايرا في معاملته مع التلاميذ سيكون هناك تنافر وخلق مشكلات تعرقل الأداء الأكاديمي، وهذا ما سيؤثر في سلوكيات التلاميذ اتجاه معلميه، فهذا الأخير لم يعد هو القائم فقط بالعنف اتجاه التلاميذ فهناك العديد من الحالات في المؤسسات التعليمية ظهر فيها التلميذ وهو يمارس العنف اتجاه أستاذه وذلك يعود لعوامل التي لها علاقة بالأستاذ.

3.6. علاقة التلميذ بالإدارة:

قد تكون الإدارة هي الأخرى موضوعا لفعل العنف من قبل التلميذ، والعكس صحيح، ومادام الإداري من وجهة نظر التلاميذ هو رجل السلطة الموكول له تأديب التلميذ حتى باستعمال القوانين إلا أنه قد يتجاوز الصلاحيات الموكلة إليه ويساهم في ممارسات قد تدفع بالتلميذ إلى النفور من هذه القوانين وحتى إلى التمرد وذلك حينما يعجز الأستاذ عن فرض سلطته داخل القسم (دعاس، 2010، ص. 92).

وتحدد علاقة التلاميذ بإدارة المدرسة بنمط القيادة المدرسية (ديمقراطية، بيروقراطية)، فالنمط الأول يحقق أهداف العملية التعليمية بما يحقق توافق التلاميذ فيلتزمون في سلوكياتهم بالانضباط وطاعة واحترام

لوائح العمل المدرسي، بينما النمط الثاني متشدد في إدارة المدرسة بما ينعكس بالسلب على سلوكيات التلاميذ ويعوق التزامهم بقوانين العمل المدرسي، وتحقيق توافقهم، وتعد الإدارة العنصر الأساسي المسئول عن تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية، وهي في سبيلها لتحقيق هذه الأهداف تسلك أفضل الطرق مستعينة بالأشخاص العاملين في تلك المؤسسة، لان لا يمكن تصور إدارة في أي مؤسسة دون مهام مطلوب تحقيقها، وتتضمن وظائف الإدارة المدرسية عمليات البحث والتخطيط والتنظيم والإشراف، التنسيق، التسجيل، المتابعة، الميزانية والتمويل، وعن طريق هذه الوظائف تتم كل من العملية التعليمية والعملية الاجتماعية (الخولي، 2007، ص. 90).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الإدارة يمكن أن تكون من بين الأطراف التي تؤدي إلى ممارسة العنف للتلاميذ في المدرسة والعكس صحيح، ويعتمد ذلك على السياسات والإجراءات التي تتبعها الإدارة فالنوع الأول يدعو إلى تعزيز بيئة تعليمية آمنة وداعمة ويقوم بتشجيع الانضباط والاحترام بين التلاميذ وتوفير دعم للتلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة ، كما يمكن أن تكون الإدارة عاملاً أساسياً في زيادة العنف، فالإدارة التي لا تتسم بالصرامة وتطبيق الإجراءات والقوانين اللازمة وتتجاهل في المشكلات أو تتسامح في العنف يمكن أن تزيد من تفاقمه، وقد تتيح الفرصة للتلاميذ في النفور من تلك القوانين والتمرد داخل المؤسسات التعليمية.

7. محددات العنف في الوسط المدرسي:

1.7. المحددات النفسية والاجتماعية:

الأفراد الذين يمارسون العنف يكونون أقل تبعية للآخرين بالإضافة إلى قدراتهم المحدودة في الاتصال ميول إلى الانطواء، اضطرابات حصرية، ضعف في تقدير الذات. (نقلا عن: دعاس، 2010، ص. 83).

- **الإحباط:** يعتبر أهم عامل منفرد في استثارة العنف لدى الإنسان وليس معنى هذا أن كل إحباط يؤدي إلى عنف أو أن كل عنف هو نتيجة إحباط، ولكي يؤدي الإحباط إلى العنف فلا بد أن يتوفر عاملان أساسيان: (الخولي، 2007، ص. 62-63).

1- يجب أن يكون الإحباط شديداً.

2- يستقبل هذا الإحباط على أنه ظلم وقع عليه ولا يستحقه.

- الاستثارة المباشرة من الآخرين: وربما تكون هذه الاستثارة بسيطة في البداية كلفظ جارح أو مهين ولكن يمكن أن تتضاعف الاستثارات المتبادلة لتصل بالشخص إلى أقصى درجات العنف.
 - التعرض لنماذج العنف: وهذا يحدث حينما يشاهد الشخص نماذج للعنف في التلفزيون أو السينما، فإن ذلك يجعله أكثر ميلا للعنف من خلال آليات ثلاث هي:
 - التعلم بالملاحظة: حيث يتعلم الشخص من مشاهد العنف التي يراها طرقا جديدة لإيذاء الآخرين لم يكن يعرفها من قبل.
 - الانفلات: بمعنى أن الضوابط والموانع التي تعتبر حاجزا بين الإنسان والعنف تضعف تدريجيا كلما تعرض لمشاهد عنف يمارسها الآخرون أمامه على الشاشة.
 - تقليل الحساسية: حيث تقل حساسية الشخص لآثار المؤلمة للعنف وللمعاناة التي يعانها ضحية هذا العنف كلما تكررت عليه مشاهد العنف فيصبح بذلك أكثر إقداما على العنف دون الإحسان بالألم أو تأنيب الضمير.
- 2.7. المحددات البيئية: وتتمثل في تلوث الهواء والازدحام والضجيج والضييق مدة العمل...الخ.
- 3.7. المحددات الموقفية: وتتمثل في: (نقلا عن: إسماعيل، 2012، ص. 35).
- الاستثارة الفسيولوجية العالية: مثال ذلك المنافسة الشديدة في المسابقات أو التدريبات الرياضية العنيفة أو التعرف لأفلام تحتوي مشاهد مثيرة.
 - الاستثارة الجنسية: فقد وجد أن التعرض للاستثارة الجنسية العالية كان يرى الشخص فلما مليئا بالمشاهد الجنسية تهين الشخص لاستجابات العنف وعلى هذا الأساس يتهين الشخص أن يستجيب للعنف.
 - الألم: فحين يتعرض الإنسان للألم الجسدي يكون أكثر ميلا للعنف نحو أي شخص أمامه.
- 4.7. المحددات العضوية: (الخولي، 2007، ص. 64).
- الهرمونات والعقاقير: تعزو بعض الدراسات العنف إلى ارتفاع نسبة هرمون الأندورجين (الهرمون الذكري) في الدم، ويؤدي استعمال العقاقير كالكحول والباربيتورات والافيونات الى زيادة الاندفاع نحو العنف.
 - الناقلات العصبية: بشكل عام ترتبط زيادة الدوبامين ونقص السيروتونين بالعنف، في حين أن زيادة السيروتونين والـ GABA تؤدي إلى التقليل من السلوك العنيف.

- **الصبغيات الوراثية:** أكدت دراسة التوائم زيادة نسبة السلوكيات العنيفة في توأم أحادي البيضة، إذا كان التوأم الآخر متسماً بالعنف. وأكدت دراسات وراثية أخرى زيادة العنف في الأشخاص ذوي الذكاء المنخفض. وفي أولئك الذين لديهم تاريخ عائلي للاضطرابات النفسية، وهناك احتمال لم يتأكد بشكل قاطع أن الأشخاص ذوي التركيب الكروموسومي XYY يميلون أن يكونوا أكثر ميلاً للعنف.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن محددات العنف في الوسط المدرسي تشمل عدة عوامل يمكن أن تتفاعل معا بطرق مختلفة يمكن أن تؤثر بشكل كبير على مستوى العنف، فالعوامل المحيطة للفرد مثل الفقر وعدم الاستقرار الاجتماعي و انعدام الفرص والأمان وارتفاع معدلات الجرائم في المنطقة المحيطة بالمدرسة يمكن أن تزيد من احتمالات حدوث العنف في المدارس، كما أن تأثير وسائل الإعلام والبرامج التلفزيونية والألعاب العنيفة قد يزيد من تقبل العنف واستخدامه كوسيلة لحل المشكلات.

8. عوامل العنف في الوسط المدرسي:

إن السلوكيات الإنسانية لا يمكن حدوثها إلا بتوفير جملة من الأسباب والعوامل وإذا تكلمنا عن السلوك العنيف في الوسط المدرسي، فإننا نجد عدة عوامل تتداخل لتوفر السبب والفرصة لحدوث مثل هذه السلوكات العنيفة فهناك عوامل اجتماعية (الأسرة، المدرسة، وسائل الإعلام) وأخرى نفسية وأخرى اقتصادية وأخرى سياسية، ومن خلال هذا العنصر نحاول عرض هذه العوامل بالتفصيل:

1.8. العوامل الأسرية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:

تلعب الأسرة دوراً هاماً في تشكيل السلوك السوي والسلوك الغير السوي للطفل، ويعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتلميذ حين يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشكلات الأسرية قد يجد في المدرسة متنفساً وقد ينقل العنف من داخل الأسرة إلى المدرسة (عبد العظيم ، 2007، ص. 269).

وبذلك فإن العنف التلميذ في الوسط المدرسي قد يكون مرده إلى الأفكار والثقافة السائدة لدى بعض الأسر فالأب كمحور للأسرة ورمز لسلطتها، واستخدام العنف من طرفه أو من طرف الأخ الكبير يترتب عنه أن ينشأ التلميذ الذي ينتمي إلى مثل هذه الأسرة عنيفاً، بحيث يفرغ الكبت القائم على زملائه أو أساتذته أو أي كان عندما يتعرض لخرق داخلي، كما أن الوضعية العلائقية بين أفراد الأسرة وما ينتج عنها من صراعات وخلافات وتفكك كالطلاق حيث يتعيش العديد من التلاميذ مع أحد الوالدين هذه الوضعية العلائقية تؤدي عدم الاستقرار النفسي وبالتالي ينساق التلميذ إلى العنف اتجاه من يقف أمامه

في المدرسة أو خارجها، كما أن أسلوب الأسرة التربوية من قسوة وتسامح زائد وسوء معاملة أو المعاقبة بعنف من شأن أن يصاب الناشئ بشخصية غير سوية وبالتالي يقوم بالعنف في المدرسة (خميسي، 2005).

ويمكن إجمال العوامل الأسرية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي في الآتي: (محمد، 2011، ص. 182).

- أساليب التنشئة الخاطئة مثل القسوة، الإهمال، الرفض العاطفي، التفرقة في المعاملة، تمجيد سلوك العنف من خلال استحسانه، القمع الفكري للأولاد من خلال التربية القائمة على العيب والحلال والحرام دون تقديم تفسير لذلك، التمييز في المعاملة بين الأبناء.

- فقدان الحنان نتيجة الطلاق أو فقدان أحد الوالدين.

- الشعور بعدم الاستقرار الأسري نتيجة لكثرة المشاجرات الأسرية والتهديد بالطلاق.

- عدم إشباع الأسرة لحاجات أبنائها المادية نتيجة لتدني المستوى الاقتصادي.

- كثرة عدد أفراد الأسرة فلقد وجد من خلال العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين عدد أفراد الأسرة وسلوك العنف.

- بيئة السكن فالأسرة التي يعيش أفرادها في مكان سكن مكتظ يميل أفرادها لتبني سلوك العنف كوسيلة لحل مشكلاتهم.

ومن خلال العوامل الأسرية السابقة نستنتج أن الأسرة تتكون شخصية الفرد تحت تأثيرها حيث يكتسب فيها عادات وتقاليده وقيم وأخلاق بما فيها من احترام وحوار ومحبة ومودة، وكلها تقوي عمليات الضبط لديه وتحقيق توافق نفسي واجتماعي بين أفرادها، أما الأسرة التي ينعدم فيها مثل هذه الأخلاق تصبح في حد ذاتها بيئة ذات الانهيار الخلقي والقيمي، وهذا ما قد يؤدي إلى القيام بسلوكات عنيفة بين أفرادها نتيجة غياب القدوة الحسنة والمثل داخل الأسرة.

ونذكر على أهم العوامل الأسرية في النقاط التالية:

- التفكك الأسري.

- عدم احترام بين أفراد الأسرة

- غياب القدوة الحسنة والمثل.

- المشاجرات بين أفراد الأسرة.

- الطلاق أو الهجر بين أفراد الأسرة.

- التدليل الزائد أو القسوة من الوالدين.
 - التفرقة بين الذكور والإناث أو صغار والذكور.
 - الأساليب التنشئة الخاطئة مثل العقاب والرفض والإهمال.
- 2.8. العوامل المدرسية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:**

تكمن الأسباب الأساسية للعنف المدرسي في المؤسسات التربوية في بنية تلك المؤسسات، فمن جهة لا تزال هذه المؤسسات تحت سيطرة الذهنية السلطوية للمدرس، ومن جهة أخرى قلة الوعي والدراية بالفرق بين ضرب وإهانة الطالب وبين تأديبه، مع التأكيد على أن كل حالة إساءة يتعرض لها تلميذ معين، هي حالة خاصة لها ظروفها المتعلقة بها أي أن العوامل التي أسهمت في وجودها تختلف عن العوامل التي تسهم في وجود حالة أخرى، بمعنى أن لكل حالة خصوصيتها، لكن هناك عدد من العوامل التي يمكن أن تشكل قاسماً مشتركاً، أو أسباباً وعوامل عامة يمكن أن تؤثر أو تسهم في وجود ظاهرة العنف في الوسط المدرسي (عبد الكريم، 2014، ص. 288).

وتتمثل العوامل المدرسية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي في السياسة التربوية وثقافة المدرسة والمحيط المادي والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب وغياب اللجان المتخصصة والإدارة، فالمدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لخدمته، فهي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وهذه العلاقات هي المسالك والقنوات التي يتخذها التفاعل الاجتماعي عن طريق التأثير والتأثر لتحقيق آمال المجتمع وأهدافه (صرايرة، 2009، ص. 141).

وفيما يلي سنعرض بعض العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية ومنها:

- **تسلط الإدارة:** تسلط الإدارة ويؤدي إلى خلق جيل غير قادر على حل مشكلاته وقد يتطور ذلك إلى الإحباط واختلال الصحة النفسية التي بدورها إلى سلوك العنف، فمتى استطاعت المدرسة القيام بدورها التعليمي والتربوي، فستفرض القواعد والتعليمات والنظم، فإذا تجاوزت حدودها المعقولة في فرض القواعد والتعليمات والنظم، واتبعت أسلوباً صارماً لا يتفق مع الحد الطبيعي للأمور فلا شك سيؤدي ذلك إلى نفور التلاميذ من المدرسة وكراهيتها والهروب منها، ثم يتبع الهروب الخطوة الأولى في الوقوع في سلوكيات منحرفة. (نقلا عن: الشهري، 2009، ص. 31).

فأعمال العنف قد تنشأ نتيجة للفشل في تحقيق قيم الإنتاج المدرسية مع وجود نمط تسلطي في التعليم والإدارة، والتلاميذ هنا ينزلون في موقف إرهاب شديد نتيجة عدم تحقيقهم النجاح المعترف به في إطار المنظومة المدرسية، ومن يفشل في تحقيق معايير النجاح والاعتراف المدرسية سوف يبحث عن مجالات

أخرى يستطيع فيها تحقيق النجاح، ومن الشائع أن يكون الحصول على الاعتراف عن طريق أعمال العنف والعدوان (سامر، 2002، ص. 306).

فالتلميذ الذي لا يتوافر قسط من الحرية والشعور بالمسؤولية ولا يجد له مكانا لينمو فيه نموا يتفق طبيعة وحاجات المجتمع، ففي مثل هذا الجو يصاب التلميذ بالإخفاق والقلق والقصور، والنزوع إلى بعض الأعمال الغير الاجتماعية لإثبات ذاته والتعويض عن قصوره (القوصي، 1999، ص. 222).

وأهم ما تتميز الإدارة المتسلطة ما يلي: (نقلا عن: دعاس، 2010)

- استخدام أساليب القوة والتخويف وإغفال العلاقات الإنسانية.
- الاستبداد في الرأي وعدم السماح للتلاميذ بالتعبير عن رأيه.
- توقع الطاعة المطلقة والتنفيذ للأوامر.
- استخدام الحكم الشخصي في تقدير ما يعلمه التلاميذ.
- الحرص على المحافظة على الوضع التعليمي كما هو ومقاومة التغيير.
- المزاجية في تطبيق إجراءات الثواب والعقاب.
- **العوامل المرتبطة بالمدرس:** لقد أثبتت العديد من الدراسات الميدانية أن طريقة تعامل المعلمين مع تلامذتهم لها تأثير كبير في سلوك التلاميذ، يمكن أن تؤدي إلى زيادة السلوك المرغوب فيه، وقد تؤدي إلى عكس ذلك تماما كدفع التلاميذ إلى القيام بسلوكات عنيفة والتمرد على قوانين المؤسسة.
- فمعاملة المدرس المتسلط ينتابه شعور بأنه اكبر من التلاميذ سنا وأكثرهم خبرة وحكمة، فهو دائما يتوقع منه الطاعة والخضوع ويرسم لنفسه صورة أبوية لا نقاش ولا تقبل لأي محاولة للتغيير، لأنه يشعر أنها مواجهة ضد سلطته داخل الصف، فالمعلم المتسلط هو الذي يتخذ عادة طابع الصرامة والشدّة في اتخاذ القرار ونوعية الحل وأسلوب تطبيقه، فهو يحرص دائما على أن يتم العمل وفق المطلوب وحسب رأيه ودون الحاجة إلى المناقشة أو الحوار أو الوقوف على رأي التلاميذ ووجهة نظرهم ويعمل على إبراز سلطته والانفراد برأيه. وأهم ما يتميز سلوك المعلم المتسلط ما يلي: (إسماعيل، 2012، ص. 39-40).

- استعمال أساليب القوة والتخويف.
- يمنع الثواب القليل لتلاميذه لاعتقاده أن ذلك يفسدهم.
- يعتقد أن التلاميذ لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم.
- يحاول أن يجعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصيا وباستمرار.

- التقبل الفوري لكل الأوامر من تلاميذه.
- ومن العوامل الأخرى التي تعود إلى المدرس نذكر ما يلي: (عجرو، 2007، ص. 225).
- كثرة الغياب الأمر الذي يؤدي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين آخرين وهذا بدوره يؤدي بالتلاميذ إلى الخروج عن النظام في الصف، وهذا بدوره سيساعد على ازدياد الفوضى والتمرد داخل المؤسسة ككل، إضافة إلى سلوكيات بعض المدرسين غير المسؤولة.
- ضغط المدرس على التلاميذ بأساليب متنوعة للجوء إلى الدروس الخصوصية.
- تحقير رواتب المدرسين وعدم قدرتها على الوفاء بضروريات الحياة.
- تقلص دور المدرس وفق القوانين الجديدة مثل قانون منع الضرب وغياب أعمال السنة.
- فقدان هيبة المدرس بفقد القدوة في مظهره وفي سلوكه وأخلاقه وفي أدائه التعليمي وفي احترامه لذاته وللآخرين وضعف شخصيته أحيانا يضعف من موقفه أمام التلاميذ مما يستهان به
- ومن العوامل الأخرى: (حافظ ، 2008، ص. 266).
- عدم اهتمام المدرس بمشكلات التلاميذ.
- غياب التوجيه والإرشاد من قبل المدرسين.
- ممارسة اللوم المستمر للتلاميذ من قبل المدرسين.
- **قلة كفاءة الأستاذ وضعف معنوياته:** في ظل المناخ المدرسي القائم لم يستطع الأستاذ القيام بالمهام التي أعد لها، وضعفت كفاءته في تسيير العملية التربوية، وحصر وقته في عمليات التلقين والحفظ والشرح وفي الوقت ذاته ضعفت معنوياته لأسباب أخرى كثيرة، ولم يعد يهتم بعمليات التوجيه والتهديب وتقديم نموذج المربي للتلاميذ وحل مشكلاتهم على المستوى الفردي وانقلبت علاقة بعض المدرسين مع تلاميذهم إلى علاقات تتسم بالقسوة والترهيب والتوبيخ وهي جميعا مثيرات أدت إلى مشكلات سلوكية كثيرة منها مشكلة العنف. (بن ققة وناجي، 2017، ص. 70 - 71).
- من خلال ما سبق نستنتج أن طريقة تعامل الأساتذة مع تلامذتهم لها تأثير كبير في سلوك التلاميذ، إما أن تؤدي إلى زيادة السلوكيات المرغوب فيها، أو العكس وذلك بدفع التلاميذ إلى القيام بسلوكيات عنيفة. كما أن الأساتذة التي تقل معنوياتهم قد تؤدي إلى خلق علاقات تتسم بالقسوة والتوبيخ، وهذا ما قد يؤدي إلى خلق مشكلات سلوكية مثل العنف.
- **التواجد ضمن مجتمع لا يراعي الفروق الفردية للتلاميذ:** في كثير من الأحيان تقدر المدرسة التلميذ الناجح ولا تعير أي اهتمام للتلميذ ذوي صعوبات التعلم أو التلميذ غير المتجاوب مع المدرسة. فحسب

نظرية الدوافع فان الإحباط هو الدافع الرئيسي من وراء العنف أو أنه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته الخاصة، فكثيرا ما يكون العنف ناتج عن المنافسة والغيرة كذلك فان التلميذ الذي يعاقب من قبل معلميه استمرار يبحث عن شخص ما يمكن أن يصب غضبه عليه (النيرب، 2008، ص. 63).

- **الزملاء والأقران:** إضافة إلى الدور الذي تقوم به الأسرة يسهم الانتماء لجماعة الأقران بدور فعال ورئيسي في نمو وتنشئة الطفل والمراهق اجتماعيا ونفسيا، وذلك من خلال إكسابهم أنماط سلوكية جديدة وتعلم مهارات تفاعل جيدة، كما أنهم يجدون في جماعة الأقران فرصة لاختبار ما تعلموه في الأسرة من أنماط سلوكية وقيم اجتماعية، وقد يحدث أن القيم ومعايير المجتمع التي تعلموها من الأسرة يتم التضحية بها ويتقبلون قيم ومعايير جماعة الأقران، فسنوات المراهقة مثلا تعد فترة صعبة في حياة الفرد حيث تشهد حدوث تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية وهذه التغيرات تكون مهمة في حياتهم عندما يبدأون في التباعد والاستقلال عن آبائهم ويحاولون بناء هوية الذات، وإذا كانت مرحلة المراهقة هي مرحلة استقلالية وتحقيق الهوية الذاتية فان جزءا مهما من هوية المراهق واستقلاليته يتحقق من خلاله انتمائه إلى جماعة الأقران إذ تعد القدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الأقران علامة على الصحة النفسية للمراهق، ومن خلال هذه الجماعة يستطيع المراهق فهم ذاته وانفعالاته والتعرف على ردود فعل واتجاهات أقرانه نحو تفكيره وانفعالاته وسلوكه مما يتيح له فهم أعمق لذاته وقدرة على التحكم في سلوكه (عبد العظيم ، 2007 ، ص 290 - 291).

فالتلميذ مع زملائه في المدرسة نمط معين من العلاقات الاجتماعية إلا أن هذا النمط من العلاقات له تأثير واضح على نمط وسير الحياة في هذه المدرسة وعلى التلميذ شخصيا إما ايجابيا أو سلبيا فالتلميذ يلتقي بهؤلاء التلاميذ الذين قد ينسجم أو يتكيف معهم أو يتناقض معهم، وفي الغالب أن التلميذ يرتبط بغيره إما بدافع الانسحاق والارتباط بجماعة معينة أو بدافع الارتباط بهذه الجماعة بما توفره له من احتياجات وجو يراه مناسب غير الجو الذي يعيش فيه مع الآخرين في المدرسة، إذن فالتلميذ الذي لم يتكيف في علاقاته مع غيره فان هذا الأمر قد يجعله موضع سخرية واستقزاز وسيطرة زملائه لأسباب ترى هذه المجموعة انه غير مرغوب فيه أو غير لائق المظهر إلا غير ذلك من الأمور التي تولد لديه نوعا من سوء التوافق معهم مما يجعله قد يأتي بتصرفات يرى هو أنها تعويض لنظرتهم السلبية له ووصمهم له ببعض الأشياء التي تثير فيه ذلك الشعور، وقد يكون العنف والاعتداء على الآخرين هو أحد صور هذه التصرفات للرد عليهم، كذلك فان الصحبة السيئة في المدرسة قد تجعل التلميذ يلجأ إلى تكوين عصابات

مع غيره من التلاميذ الذين يرى فيهم هذا التلميذ بعض ما يحقق له قدرا من الارتياح، والحرية وربما الدفاع عنه أو عن احد أفراد هذه العصابات وهذه العصابات في الغالب أنها تخالف أنظمة المدرسة وإساءة التعامل مع التلاميذ الآخرين ومع المعلمين وإيذائهم، حيث يؤدي بهم ذلك إلى التمرد على السلطة المدرسية وإثارة الفوضى (نقلا عن: الشهري، 2003، ص ص. 87-88).

ويمكن تحديد عوامل العنف التي ترجع إلى الرفاق في النقاط التالية: (علي بركات، 2011، ص

122)

- رفاق السوء.

- النزعة إلى السيطرة على الآخرين.

- الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق.

- الهروب المتكرر من المدرسة.

- الشعور بالرفض من قبل الرفاق.

ومما سبق نستنتج أن العوامل المدرسية تلعب دور في تنامي ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية فالمناخ المدرسي الذي يتسم بالصرامة والسيطرة ونمط العلاقات السلبية إما بين التلاميذ أو التلميذ مع المعلم أو التلميذ مع احد الموظفين لها تأثير كبير في سلوك التلاميذ، يمكن أن يؤدي إلى زيادة السلوك الغير المرغوب فيه، ودفع التلاميذ إلى القيام بسلوكات عنيفة والشغب في المدرسة.

3.8. العوامل النفسية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:

من أسباب سلوك العنف عند التلميذ ما يرجع إلى شخصية التلميذ نفسه وهي: (السعايدة، 2014، ص. 58).

- الشعور المتزايد بالإحباط.

- الاعتزاز بالشخصية .

- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة.

- الميل للانتماء إلى الشلل والجماعات الفردية.

- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة.

ومن العوامل الأخرى نجد: (جادو، 2005، ص ص. 229-230)

- طبيعة مرحلة المراهقة ذاتها بما تشكله من انفعالات واضطرابات وثورة وهياج وتطرف في المشاعر .

- الضغوط النفسية والفكرية التي يتعرض لها التلميذ نفسه وما تسببه من صراعات بداخله وما ينطوي عليه نفسه من أساليب تربوية تعرض لها وما يناقضها في المجتمع مثل الصراع (بين الصواب والخطأ / صراع الطبقات / صراع بين عوامله النفسية ومتطلباته وما يواجهه من إحباط وحرمان).
- تراجع الوازع الديني والخلقي بسبب هذه الصراعات وطغيان قيم الشر على قيم الخير أحيانا.
- عدم تفريغ شحناته الانفعالية والجسمية في أنشطة فعالة.
- عدم مشاركة التلاميذ في وضع قوانين ولوائح المدرسة.
- عدم اهتمام التلميذ بالدراسة والتعليم بسبب غلبة القيم المادية الاستهلاكية على قيم الشهادات العلمية عند البعض.

ويمكن تحديد عوامل أخرى كما يلي: (فاطمة، 2011، ص ص. 183-184).

- تعرض الشخص للعنف فالعنف يولد العنف بطريقة مباشرة على مصدر العدوان أو يقوم الشخص المعنف بعملية إزاحة أو نقل على مصدر آخر له علاقة بمصدر التعنيف.
- تأكيد الذات بأسلوب خاطئ (تعزيز خاطئ) من قبل الذات أو من قبل الآخرين.
- حماية الذات عندما يتعرض الشخص للتهديد المادي أو المعنوي.
- حب الظهور في مرحلة المراهقة خصوصا إذا كانت البيئة الاجتماعية تقدر السلوك العنيف وتعتبره معيارا للرجولة والهيمنة.
- وقت الفراغ وعدم وجود الأنشطة والبدائل التي يمكن عن طريقها تصريف الطاقة الزائدة.
- وفي ضوء ما سبق نستنتج أن الانفعالات السلبية من احباطات وغضب واضطرابات نفسية قد تخلق جوا نفسيا مشحونا تعزز من احتمالات ظهور العنف لدى التلميذ ويعتبرها كوسيلة للتعبير عنها، وقد لا يمتلكون القدرة الكاملة على التحكم في عواطفهم وقد يتجاوزون حدودهم بسرعة عندما يشعرون بالاهانة والاستفزاز مما قد يزيد من احتمالية ظهور العنف لدى التلاميذ.

4.8. العوامل الجسمية والصحية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:

أن لهذه العوامل تأثيرا كبيرا في التلاميذ، من حيث سعيهم واجتهادهم، فالتلميذ المريض يختلف في قابليته واستعداده للفهم عن التلميذ الصحيح البنية، والتلميذ الذي يتناول الغذاء الجيد يختلف عن زميله الذي يتناول الغذاء الرديء، والتلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة وجسم قوي ينزع إلى حب التسلط والترغم وقد يميل إلى الاعتداء والعراك والخصام فالعوامل الجسمية ذات تأثير بالغ في سلوك الأبناء ودراستهم (بن دريدي، 2007، ص. 139).

ففي ما سبق نستنتج أن نقص التغذية وانخفاض مستوى السكر في الدم والمشاكل الصحية الجسدية مثل الأمراض المزمنة أو الإصابات الجسدية أو الألم الجسدي المستمر أو الإجهاد الناتج عن مشاكل جسمية، يمكن أن يؤدي إلى توتر نفسي واكتئاب، مما يمكن أن يزيد من احتمالية تصاعد التوتر والعداء لدى التلاميذ ويزيدان من ميلهم إلى العدوانية كوسيلة لتخفيف من تلك الأعباء، كما أن تغيرات في مستويات الهرمونات خلال فترة المراهقة يمكن أن تؤثر على السلوك وتجعل التلاميذ أكثر عرضة للتهور والعنف في بعض الحالات.

5.8. العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:

تلعب العوامل الاجتماعية دورا فعالا في ظاهرة العنف، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تستطيع فصلها عن واقع المجتمع وحركته والتغيرات الحادثة فيه، وإن العنف هو نتاج يعاني من اختلال التوازن الذي ينشأ عن تطور المجتمع واتساع الفوارق الاجتماعية، وتؤكد مختلف الدراسات أنه بالرغم من النمو الإجمالي في المؤشرات الاقتصادية إلا أن الفقر يتسع نطاقه والتقاليد القائم بين السكان والاقتصاد يخفي في طياته شحنة متحجرة، إذ تترتب عليه زيادة نسبة الذين يعانون من الضغوط الاجتماعية أي زيادة القابلية لعنف، وهذه العوامل تنعكس على الأسرة وبالتالي أن بعض التلاميذ يكونون أكثر عرضة أو تبني سلوك العنف في حياتهم وبيئتهم المدرسية، وتعتبر الهجرة الوافدة من العوامل المؤدية لنمو العنف فهي تضعف من فعالية الرقابة الاجتماعية وبالتالي تنشط العدوانية والعنف بتجميع الاختلافات (إيهاب وطارق، 2014، ص. 130).

وقد اشتملت كذلك الأسباب المجتمعية على ما يتعلق بثقافة المجتمع والتفجيرات التي لحقت به من جراء الغزو العولمي والإعلام والفضائيات مما أدى إلى تراجع العوامل الدينية والأخلاقية عند الكثير من التلاميذ وقد يرونا آراء الخبراء في هذا المجال في النقاط التالية: (جادو، 2005، ص. 228-229).

- العنف المدرسي عنف جماعي واجتماعي وليس فرديا.
- العنف المدرسي جزء من ثقافة العنف المجتمعية السائدة.
- عنف وسائل الإعلام يمثل قدوة للتلاميذ حيث يتقمصون دور الأبطال دائما في هذه المرحلة.
- تقشي الظواهر السلبية في المجتمع من خلال البحث عن المادة وترويج ثقافة المخدرات والجنس.
- غياب الوازع الديني (أو تقلص دوره) مما يؤثر على الوعي الأخلاقي وتقلص تأثيره بالمقارنة
- للثقافات الوافدة، وعدم الوعي بالفارق بين الهوية الثقافية العربية والهوية الثقافية الغربية .

ويمكن تحديد عوامل الاجتماعية للعنف في النقاط التالية: (بن دريدي، 2007، ص. 129).

- وجود وقت فراغ كبير وعدم استثماره ايجابيا.
- ضعف الضبط الاجتماعي.
- ضعف التشريعات والقوانين المجتمعية.
- انتشار أفلام العنف.
- التدريب الاجتماعي الخاطئ أو الناقص ويظهر ذلك في المجتمعات التي تتناقض فيها القيم والأهداف بصورة ملحوظة.
- سهولة التبرير ويحدث هذا عندما تحاول جماعة التقليل من حدة الاعتداء على المعيار أو تلتمس له الأعذار ويتم ذلك بشكل إرادي من بعض الأفراد بقصد التخريب الاجتماعي.
- صراع الأدوار الاجتماعية والنموذج الأبوي المتسلط.
- عدم وضوح المعيار حيث يؤدي ذلك إلى بلبلة في الأفكار والاتجاهات، وخاصة عندما يعني المعيار بالنسبة لفردين أو أكثر شيئا مختلفا.

نستنتج مما سبق ذكره أن العوامل الاجتماعية تساهم في تنامي العنف لدى التلاميذ بالفقر وانعدام الفرص وعدم المساواة الاجتماعية يمكن أن يزيدان من مستويات التوتر وانعدام الشعور بالانتماء والغضب والاحتمالات المرتبطة بالعنف في المجتمعات المعرضة لهما، فالتلاميذ الذين يعيشون في بيئات اجتماعية غير عادلة قد يواجهون صعوبات في الوصول إلى فرص تعليمية جيدة وخدمات صحية واجتماعية مما قد يزيد من ردود الأفعال العدائية، كما أن وجود العنف في المجتمع وزيادة معدلات الجريمة يمكن أن يؤثر على التلاميذ ويجعلهم أكثر عرضة للمشاركة في سلوكيات عنيفة.

6.8. العوامل الإعلامية والثقافية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:

لقد ساهم تطور وسائل الإعلام وتكنولوجيات الاتصال الجديدة في انتشار ظاهرة العنف، علاوة على الأثر المحقق في تكتل الإعلام وعولمة الثقافة، والبحث عن تحقيق أعلى نسبة من التعرض لوسيلة التلفزيون والحرب التجارية بين القنوات المتعارضة التي تتنافس من أجل السيطرة المطلقة على المجال السمعي البصري والتحرير، كلها عوامل تجعل هذه الوسائل الإعلامية والتكنولوجيات في عالم الاتصال تتطور ضاربة عرض الحائط لقيم السلم والتقدم والتضامن والصداقة بين البشر والشعوب وذلك من خلال عرض وقائع مسببة للمرض وسلوكيات لا اجتماعية. ونظرا لأهمية وسائل الإعلام وصلتها بالإنسان فقد اهتم التربويون والإعلاميون بدراسة تأثيرها ولاسيما على الأطفال الذين يتصفون بقدرات إدراكية وخبرات

حياتية محدودة تجعلهم يستجيبون للمثيرات التي يتعرضون لها دون تمحيص أو محاكمه مع اتصافهم بقدرات وطاقات هائلة في التعلم والتقليد، ويقدر احد الباحثين أن الإنسان العادي يقضي في تعرضه لوسائل الإعلام ما يقارب ثلاث ساعات يوميا، وأن الأطفال يقضون أمام التلفزيون وحده وقتل يعادل الوقت الذي يقضونه في المدرسة. فالتنافس الإعلامي والمساواة السياسية التي تظهر من خلال مضمون الرسالة الإعلامية تكون أثارها سلبية على الأفراد من خلال الشعور باللامن والاستقرار، فمعظم البرامج والمادة الإعلامية وباختلاف أنواعها تحتوي على الكثير من العنف الواضح أو الخفي بدءا من الأفلام والمسلسلات، النشرات الإخبارية، الأفلام الوثائقية، البرامج الرياضية، أفلام الكرتون وحتى الفيديو كليب والإعلانات... الخ، فالتعرض المستمر لوسائل الإعلام المبالغة من قبلها في إظهار العنف لدى الأفراد ومحاكاة وتقليد هذه السلوكات العنيفة المشاهدة وبنفس الطريقة التي عرضت بها (وناسي ، 2017، ص. 256).

وبالتالي فان وسائل الإعلام تعتبر واحدة من أهم المؤسسات التي تساهم في تكوين شخصية الفرد وإكسابه بعض أنماط السلوك، حيث تحتل بؤرة الاهتمام من أجل تنمية القدرات العلمية والثقافية لدى الفرد، ويعتبر التلفزيون احد أهم هذه الوسائل وأقربها إلى نفسية المشاهد كونها مؤسسة ترفيهية وتثقيفية وتربوية واجتماعية وتعليمية، وأداة توعية في كثير من مجالات الحياة، فالتلفزيون يعتبر سلاح ذو حدين فبالرغم من ايجابياته المذكورة إلا أنه قد يلتحق الضرر بالفرد لما يعرضه من برامج عنيفة (اسماعيل، 2012، ص. 46).

فالمادة الإعلامية المتداولة بكثافة في الآونة الأخيرة، أصبحت مادة تدعو في الكثير منها إلى محاكاة العنف في صوره المختلفة، فالكثير من الأفلام الروائية العربية والأجنبية المتداولة اليوم وكذلك الكثير من القصص والكتيبات الموجهة إلى الشباب تدفع وتثير فيهم النزوع إلى ممارسة العنف. فالمادة الإعلامية المشبعة بمظاهر العنف تغذي المتلقي وتشحنه نفسيا وتجعله على استعداد للتعامل مع مشكلاته بأسلوب عنيف، وتواجه الأسرة في عالم اليوم عدد لا حصر له من التحديات التي تفرضها وسائل الإعلام بما تحمله قنواتها المتعددة من مضامين إعلامية حاملة لبذور العنف أو محرضة له، وقد ترتب عن هذه التحديات المزيد من المشكلات على مستوى حياة الأسرة والمدرسة والمجتمع بصورة عامة. وتشير الدراسات إلى أن عرض العنف في التلفزيون يؤدي إلى زيادة احتمالات ظهور حالات العنف، فوسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة مسئولة إلى حد كبير عن انتشار العنف في المجتمعات الحديثة (الخشاب و نصور، 2014).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن وسائل الإعلام تنمي في ظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى المراهقين، فالإدمان على مشاهدة السلوكات العنيفة قد تساهم في غرس الأفكار السلبية والخاطئة لديهم ويميلون إلى التقليد لتلك السلوكات دون تفحص عواقب أفعالهم وأقوالهم، كما أن نشر الأخبار السلبية وتغطية الأحداث العنيفة والجرائم في وسائل الإعلام بشكل وافر هذا يمكن أن يؤدي إلى تعزيز القلق والخوف لدى المراهقين مما قد يفقد إلى الإشراف الكافي من الكبار سنا منه لفهم الفارق بين العالم الواقعي والعالم الإعلامي (الافتراضي).

7.8. العوامل الاقتصادية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:

كما أن الحرمان المادي وتدني مستوى الدخل والوضعية الاقتصادية للأسرة يحولان دون إشباع حاجات أفرادها، وفي نفس الوقت يشكلان مصدر التهديد لشخصية كل منهم والتقليل من قيمتها وتعرض الذات للاضطرابات والقلق والتوتر، والفرد الذي ينتمي إلى هذه الأسرة يحس بأنه أقل من أبناء الأسر الأخرى لانتسابه إلى بيئة جغرافية اجتماعية معينة ترتبط بها ارتباطا وثيقا، ويتحدد مستواها بالمستوى الاقتصادي لهذه العائلة، وهذا يعني أن الفرد وجد نسبة بدون اختيار مركزه، فالدافع الاقتصادي لهذه العائلة لا يقل أهمية عن باقي العوامل الاجتماعية التي تحدد سلوكات وتصرفات الأفراد بالرجوع إلى واقعنا الاجتماعي حيث نجد أن الظواهر الاجتماعية المنتشرة في المجتمع مرتبطة بواقع الأزمة الاقتصادية (إسماعيل، 2012، ص 25).

وبالتالي فإن انخفاض المستوى الاقتصادي يسهم في ظهور العدوان لدى الأبناء وذلك لما يترتب عليه من فشل في إشباعاتهم في الحاجات النفسية ، مما قد يدفع بهم إلى البحث عن أساليب وطرق لتصرف ما يعانونه من إحباط وإشباع رغباتهم وحاجاتهم بطرق ملتوية وغير مقبولة اجتماعيا كالانخراط في جماعات إجرامية أو عدوانية تعمل على إشباع دوافعهم وحاجاتهم (شريف، 2016، ص. 70).

إن العوامل الاقتصادية كما هو معمول لدى الجميع تلعب في كل المسائل دورا أساسيا وبارزا ويندر أن نجد مشكلة أو أي قضية إلا وكان العامل الاقتصادي مؤثرا فيها، فالأبناء الذين يؤمن لهم ذوقهم حاجاتهم المادية كافة من طعام جيد وملابس وأدوات ووسائل تسلية وغيرها يختلفون تماما عن نظرائهم الذين يفقدون كل هذه الأمور التي تؤثر تأثيرا بالغا في حيوييتهم ونشاطهم وأوضاعهم النفسية. وقد يدفع هذا العامل تلميذا للسرقة ويدفع تلميذا من عائلة غنية إلى الانشغال عن الدراسة والانصراف إلى أمور أخرى كالكحول والتدخين والمخدرات وغيرها مما تعود عليه بالضرر البالغ (بن دريدي، 2007، ص. 139).

فالعوامل الاقتصادية المؤدية إلى العنف تصدر على المستوى المجتمعي فنجد البطالة وبخاصة بين المتعلمين من الشباب والغلاء في الأسعار وتدهور مستويات المعيشة وضعف الأجهزة والمؤسسات الاقتصادية بالدولة، وعليه يمكن حصر هذه العوامل فيما يلي: (بيداء وآخرون، 2007، ص ص. 11-12)

- الفقر الذي يعاني منه الكثير من أسر التلاميذ.

- بطالة رب الأسرة.

- قلة المصروف اليومي للتلميذ.

- عدم القدرة على شراء ملابس مناسبة.

- زيادة المصروف اليومي لبعض التلاميذ.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن ضعف في المستوى الاقتصادي لها آثار سلبية عند عدم تلبية متطلبات الأساسية للأسرة مثل الغذاء والملبس والأدوات المدرسية، وهذا ما قد يجعل أحد لأفراد الأسرة يعيشون في حالة قلق واكتئاب وعدم الاطمئنان، وبالتالي فإن العجز الاقتصادي قد يؤدي إلى الشعور التلميذ بالنقص. كما أن الحالة الاقتصادية المتدنية تحرم التلميذ من الكثير من الأشياء خاصة في المشاركة من العديد من النشاطات المدرسية، ومن هذا يلجأ التلميذ إلى إتباع أساليب القسوة في سلوكه إما مع زملائه أو معلميه أو أحد الموظفين في المؤسسة وذلك بمختلف السلوكات العنيفة مثل الشتم والسب، السخرية، التهديد والشجار والاعتداء، السرقة، الإيذاء، العنف ضد الممتلكات المدرسية.

8.8. العوامل السياسية المؤدية للعنف في الوسط المدرسي:

إن الحديث عن الأسباب السياسية في تشكيل ظاهرة العنف يقودنا إلى الحديث عن التربية السياسية فالتربية السياسية لا يمكن فصلها عم باقي جوانب الحياة الاجتماعية بسلبياتها وإيجابياتها، فالحديث عن التثليل السياسي ضروري لأن هذه العملية قد تخلق اصطداما في القيم والمعايير الاجتماعية من خلال بلوغ الفرد مرحلة الرشد حيث يصبح الفرد قادرا على إدراك وتحليل الأوضاع، وهنا يدرك الخطأ أو الخلل مما يؤثر على وضعيته ويتولد لديه نوع من الأنانية إلا في ما يراه ويعايشه، كما يصبح الفرد يسلك سلوكيات عدوانية اتجاه المؤسسات أو الهيئات، ويحاول إفراغ مكبوتاته في الدوافع العنيفة (نقلا عن: اسماعيل، 2012، ص. 26).

ويمكن حصر العوامل السياسية في الآتي: (إيهاب وطارق، 2014، ص ص 134-135).

- انتشار ظاهرة العنف السياسي في الآونة الأخيرة على المستوى العالمي والإقليمي والمخلي هيئ المناخ للترويج لترك الظاهرة في المدارس.
- غياب العدالة أو الاعتقاد في ذلك من شأنه أن يسهم في تفجير مشاعر السخط والإحباط وغالبا ما يؤدي للعنف خاصة لدى التلاميذ في المدارس خاصة إذا ما دعت مواقف حياتية تتصل به أو بأسرته أو جيرانه أو قريته.
- ضعف الانتماء السياسي لعدم وجود مؤسسات أو أحزاب تتبنى تلك القضية المجتمعية أو ضعف الأداء السياسي لهذه المؤسسات والأحزاب وبرامجها.
- عدم تكافؤ الفرص.
- ضعف برامج ومقدرات التربية الوطنية وعدم فعاليتها على تنمية الولاء والانتماء للمدرسة والمجتمع المحلي والوطن.
- غياب القدوة والسياسة على المستوى المحلي (الريف والحضر أحيانا).
- عدم ربط البيئة المدرسية بالبيئة المحلية من خلال الأنشطة الطلابية.
- وحسب العيسوي (2007) فإن عوامل العنف في الوسط المدرسي تتمثل فيما يلي: (ص ص. 38-39)
- مجموعة من الأسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها من ذلك تصميم المؤسسة أو بناءها وازدحام الفصول الدراسية ونقص المرافق الضرورية وقلة أو انعدام الخدمات.
- مجموعة من الأسباب التي ترجع إلى المعلمين من ذلك كثرة غيابهم عن الحصص، وتعويضهم بمعلمين آخرين لا يخاف منهم التلاميذ، ومن ثم خروجهم من النظام داخل الصف، وسلوكيات بعض المعلمين غير لائقة.
- مجموعة من الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم، من ذلك عملية التنشئة الاجتماعية التي مر بها الطفل، وتعاطي المخدرات، والشعور بالظلم، والتعويض عن الفشل، ومخالفة أقران السوء، وسهولة حصول التلاميذ على السلاح، والتأثير بمشاهدة أفلام العنف.
- أسباب تربوية كاستعمال أساليب تربوية غير مناسبة، وتطبيق مناهج ومقررات دراسية قديمة لا تفي بمطالب العصر، وعدم وجود لجان تربوية لمتابعة التلاميذ ونقص البرامج الثقافية والترفيهية.
- مجموعة أسباب تنظيمية كعدم وجود لجان للتأديب التلاميذ وعدم توفر التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

- مجموعة من الأسباب القانونية كعدم وجود قوانين واضحة تحكم العمل داخل المؤسسات التربوية، وعدم معالجة ما قد ينشعب من خلافات بين عناصر العملية التعليمية وهم المعلمون، التلاميذ، الإدارة المدرسية.
- مجموعة من الأسباب الأمنية من ذلك عدم وجود رجال أمن بالمؤسسات بصورة كافية أو قلة تدريبهم.
- أسباب إعلامية من ذلك نشر ثقافة العنف من خلال الأفلام والمسلسلات العنيفة وخاصة ما تبثه بعض الفضائيات.

ومن العوامل التي تؤدي للعنف حسب تهاني محمد عثمان منيب وغزة محمد سليمان (2014) هي: (تهاني و سليمان، 2014، ص. 13)

- دوافع أسرية اجتماعية اقتصادية: تتمثل في ضعف الرقابة الوالدية والتربية الأخلاقية والتوجيهات الدينية للأبناء وعدم الاهتمام بمشكلاتهم والتفرقة في المعاملة بينهم، وغياب السلطة الضابطة في الأسرة والمجتمع وضعف القوانين الرادعة للخارجين عن النظام في المجتمع.
- دوافع نفسية: وتتمثل في الشعور بالحرمان والنظرة التشاؤمية للمستقبل والشعور بالفراغ والدونية فقدان الثقة بالنفس.

- دوافع إعلامية: سلبية وسائل الإعلام وبثها مواد ومسلسلات وأفلام عربية وأجنبية منافية لآداب المجتمع وقيمه ومن ثم تدفع للعنف.
- وأجمعت بعض الدراسات على أن العوامل المؤدية للعنف في الوسط المدرسي تنقسم إلى قسمين: (الخولي، 2007، ص. 53).

- العوامل الخارجية: فهي ناتجة عن وجود طبقات شعبية فقيرة يكتنفها الكثير من الحرمان والبطالة وبالتالي سوء التربية العائلية. وتتضمن العوامل الخارجية كذلك: العامل الاقتصادي، العامل الاجتماعي والعامل التربوي العائلي، العامل الثقافي، أثر وسائل الإعلام.

- العوامل الداخلية: فهي ناتجة عن السياسة التربوية والطرق التعليمية المتبعة في المدرسة من جهة، وعن الرسوب المدرسي من جهة أخرى، والمقصود بالسياسة التربوية نظام المدرسة القاهر المتعلق بالتوقيت أو البرنامج أو بنظم الأدوات والوسائل المستعملة، أما الطرق التعليمية المتبعة فتترجم بعلاقة المعلم مع التلميذ وكأن المعلم إنسان مقدس تكون أوامره منزلة غير قابلة للنقاش دون الأخذ بعين الاعتبار آراء التلاميذ وأوضاعهم المختلفة والفروق الفردية، علما بأن التعليم يقتضي معرفة الإصغاء لاقتراحات التلاميذ، كما أن العقاب يحصل في اغلب الأحيان من أجل العقاب وتنفييس الغرائز العدوانية المكبوتة وليس من أجل إصلاح التلاميذ، وبكلام آخر أن العقاب يمارس كأمر نهائي دون تبريره أو تعديله. كما

تترجم علاقة المعلم غير المتوازنة مع التلاميذ بغياب الوقت المخصص للتلاميذ خارج نطاق الدرس أو الصف، وتكريس ساعات معينة لدري أوضاع التلاميذ وللاطلاع على مشاكلهم وتفهم حالاتهم من شأنه أن يخفف ظاهرة العنف.

ويمكن تحديد العوامل الداخلية في النقاط الداخلية:

- **الإخفاق المدرسي:** له انعكاسات على سلوك التلميذ وتصرفاتهم، ويرجع الإخفاق الدراسي لأسباب متعددة منها ما يتعلق بالقصور العقلي إذا لم تراعى الفروق الفردية في العملية التعليمية، ومنها ما يتعلق بعدم الرغبة وعدم الانسجام مع البرامج الدراسية وكل هذه الأمور تؤثر على شخصية التلميذ وقد تدفعه إلى ممارسة بعض أشكال العنف كالهروب من المدرسة أو إبداء ردود فعل مضادة للمجتمع نتيجة للشعور بالنقص ومحاولة العنف مع الذات كالانتحار في بعض الأحيان (عبد الله ، 2008، ص. 64).

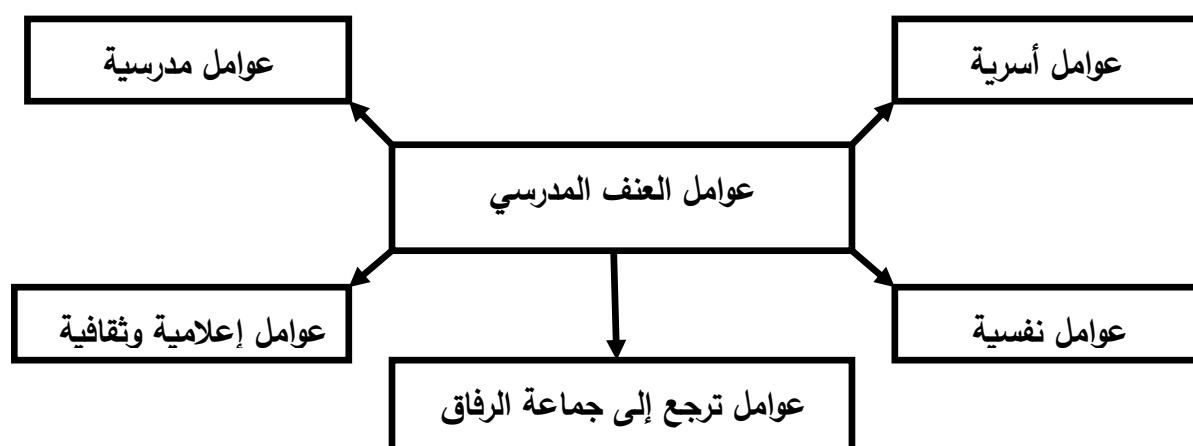
- **التربية الحديثة:** هناك من يرى في الإصلاحات التربوية الحديثة العامل الرئيسي للرسوب المدرسي وبالتالي للعنف المدرسي، ففي رأيهم أن المدرسة الابتدائية، وهي مهد الإعداد التربوي، انحرفت عن النموذج التقليدي القائم على تعليم القراءة والكتابة والحساب وباتت تدفع نحو 20% إلى المرحلة المتوسطة شبه جاهلين في هذه المعارف الأولية.

- **مدير المدرسة:** إن شخصية مدير المدرسة وقدرته الإدارية والانسجام بينه وبين الجسم التعليمي من العوامل الحاسمة في التصدي للعنف المدرسي، لكن في معظم الأحيان تكون العلاقة بين المدير والجسم التعليمي غير منسجمة وغير متوازنة وهذا يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية ومن مظاهره أعمال العنف.

- **بناء المدرسة وعدد التلاميذ:** تبين أن المدارس التي تتصف بجمال هندسي ومساحات خضراء وقاعات تشهد عنفا أقل من تلك التي لا تلبى هذه الشروط، كما تبين لأن العنف يزداد مع ازدياد عدد التلاميذ (الخولي، 2007، ص. 54).

- **العنف من قبل المعلمون:** حيث ترى وزارة التربية والتعليم أن العنف الذي يؤديه بعض المعلمين وهم قلة يولد عنفا مضادا، وهذا ثابت علميا من الدراسات الموجودة بالدول المتقدمة والتي بمقتضاها ألغى الضرب في مدارسها، حيث ثبت من نتائج الدراسات أن العنف من جانب المعلمين يؤدي إلى عنف مضاد من جانب التلاميذ، ويترتب على ذلك سلسلة من الأحداث التي تؤدي إلى تضاعف المشكلة وليس حلها (بن قفة وناجي، 2017، ص. 70).

وفي ضوء ما سبق نستنتج أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تعود إلى عدة عوامل ويمكن أن تعود إلى عوامل أسرية واقتصادية والتي تشمل الطلاق والتدليل الزائد والتفرقة بين الأبناء والإهمال والفقر وتدني المستوى الاقتصادي، ويمكن أن تعود إلى المجتمع المدرسي مثل توبيخ المستمر من طرف المعلم، الجو المدرسي الذي يسوده المشاكل والخلافات داخل المؤسسة، عدم توفر الملاعب والأجهزة لممارسة الأنشطة الرياضية، غياب الأخصائي النفسي المدرسي والاجتماعي، الإدارة المتسلطة، ويمكن أن ترجع إلى الحالة النفسية للتلميذ نفسه كشعوره بالإحباط والفشل، الشعور بالوحدة النفسية، طبيعة مرحلة المراهقة التي يعيشها التلاميذ في التعليم المتوسط، النظرة التشاؤمية نحو المستقبل، بالإضافة إلى الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق كتشجيع التلميذ زميله القيام بسلوكات غير قانونية داخل المؤسسات مثل الشغب والسلوكات العدوانية أو الأخذ إلى المدرسة السلاح الأبيض، التدخين، شرب الكحول، الهروب من المدرسة، إتلاف مرافق المؤسسة، زيادة إلى العوامل الثقافية والإعلامية بما فيها من بث مسلسلات العنف في وسائل الإعلام.



شكل رقم (03): عوامل العنف المدرسي (من تصميم الباحثة)

9. الآثار المترتبة عن العنف في الوسط المدرسي:

أصبحت ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تنمو بشكل متزايد في المؤسسات التربوية لما لها من تأثيرات سلبية على التوافق النفسي والاجتماعي على المتعلمين، فالآثار السلبية لا تنحصر على من يسلط عليه العنف فقط وإنما يمتد من قام بالفعل العنيف، مما يحول دون السير الحسن للعملية التعليمية بالإضافة إلى ضحاياه الذي اعتدى عليهم.

ولهذا سنحاول في هذا العنصر إبراز الآثار المترتبة عن العنف في الوسط المدرسي وهي كالتالي:
(المتبولي، 2003، ص ص 17- 18)

1.9. الآثار الشخصية: ومن النتائج السلبية للعنف في الوسط المدرسي والتي تؤثر على شخصية التلميذ:

- قد يؤدي استخدام العنف إلى الخضوع والاستكانة أو إلى الشراسة والتمرد وتحدي إدارة المؤسسة ومنه النظام التربوي بكل مكوناته.
- يورث العنف الحقد والضغينة، وقد تظهر هذه الأحقاد في صورة سلوك عدواني نحو الآخرين مثل الأقران أو التلاميذ وغيرهم.
- قد يؤدي العنف إلى الكراهية للمدرسة والمدرس وإلى السلوك المنحرف والسلوك القهري للتلميذ والعناد والتمرد.
- رد فعل التلميذ العنيف الذي يكون شرسا للغاية، كضرب المعلم مثلا واتخاذ العنف الأسلوب الوحيد للرد على المواقف التي تثير الغضب.

2.9. الآثار الانفعالية: تتمثل في:

- نقص الثقة بالنفس.
- والاكتئاب والتوتر والقلق والغضب الدائم .
- والحساسية المفرطة والشعور بالدونية.
- والرغبة بالتدمير والانتقام والنكوص.
- الشعور بالخوف وعدم الإحساس بالأمان والاستقرار النفسي
- وردات فعل هجومية عصبية اتجاه الذات.

3.9. الآثار التعليمية: وتتمثل أساسا في هبوط المستوى التعليمي للتلميذ المعنف والرسوب الدراسي والتأخر عن الحضور إلى المدرسة والغياب المتكرر للتلميذ المعني الذي مورس عليه أو المنقطع من المدرسة أو الصف الدراسي (بوشوك ، 2008 ، ص ص 69 - 70).

وتوصلت دراسة ساندقول، أزقور (Sadegul and Ozgur, 2010) إلى أن العنف المدرسي أثار تعليمية سلبية على التلاميذ. وهي كالتالي: (P.3168)

- فقدان التركيز.

- ضعف الأداء الأكاديمي.

4.9. الآثار السلوكية: وتتجسد في الخوف المرضي والسرقة والكذب وعدم القدرة على الانضباط والتركيز وتشتت الانتباه، إضافة إلى الرغبة في تحطيم الأثاث وأشكال النيران والعنف اللفظي والتكيل بالشخص الضعيف وبالحيوانات والتخبط والارتباك أو القيام بسلوكات ضارة مثل الكحول والمخدرات (بوشوك، 2008، ص. 70).

5.9. الآثار الاجتماعية: تتمثل في الخمول الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ المعنف من طرف أستاذه حيويته في القسم وقد يتصرف التلميذ المعنف بالعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر وبأنه مهدد نعرض للهجوم (عبدي، 2016، ص. 135).

وعليه يمكن حصر هذه الآثار الاجتماعية فيما يلي: (شاكر، 2008، ص. 287)

- انعزالية عن الناس.

- قطع العلاقات مع الآخرين.

- عدم المشاركة في نشاطات جماعية.

- التعطيل على سير نشاطات الجماعية.

- العدوانية اتجاه الآخرين.

6.9. الآثار الصحية: قد يكون للعنف في المدارس اثر بدني أو قد يسبب كريا نفسيا أو إعاقة بدنية دائمة، واعتلال الصحة البدنية أو النفسية طويل الأمد، والآثار البدنية هي الأكثر وضوحا، وقد تتضمن جروحا بسيطة أو خطيرة وكدمات أو كسور أو وفيات نتيجة للقتل أو الانتحار، وقد يؤدي الاعتداء الجنسي إلى حمل غير مرغوب أو مبكر وإلى العدوى بالأمراض المنقولة جنسيا، بما فيها من فيروس الايدز، أما الآثار النفسية فقد تتضمن الاختلال الفوري للنماء الوجداني والكره النفسي طويل الأمد، واعتلال الصحة النفسية مما قد يسهم في اعتلال الصحة البدنية كذلك. كما أوضحت بعض الدراسات أن ضحايا العنف المدرسي يعانون كثيرا من الأعراض السيكوسوماتية مثل الصداع وألم في البطن وغيرها (إيهاب وطارق، 2014، ص. 95)

ترى نجات السنوسي أن الآثار التي يولدها العنف على الفرد تبرز فيما يلي: (نقلا عن: بن دريدي، 2007، ص. 141)

- القدرة على التعامل الايجابي مع المجتمع والاستثمار الأمثل للطاقات الذاتية والبيئية للحصول على إنتاج جيد.

- عدم الشعور بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والعمل والعلاقات الاجتماعية.
 - لا يستطيع الفرد أن يكون اتجاهات سوية نحو ذاته بحيث يكون متقبلاً لنفسه.
 - عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغط بطريقة ايجابية.
 - عدم القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد دون تردد أو اكتئاب.
 - لا يتحقق الفرد الاستقلالية في تسيير أمور حياته.
- وحسب **عبد الرحمان (2006)** أن آثار العنف بالنسبة للذين تعرضوا للعنف تتمثل فيما يلي: (ص 78-79)
- الاكتئاب.
 - اقل تقدير الذات.
 - اضطراب السلوك (السلوك العدواني).
 - عدم التحكم في الغضب.
 - محاولات الانتحار.
 - العناد.
 - خوف مفرط من الغرباء ويعانون من الخجل الشديد.
 - اضطراب النوم.
 - التخيل.
 - نقص الانتباه وفرط الحركة.
 - اضطرابات القلق.
 - الاضطرابات الانفعالية.
 - عيوب في اللغة والكلام.
 - صعوبات التوافق الدراسي: يحدث للتلاميذ المعرضين للعنف العديد من المشاكل السلوكية في مدارسهم إضافة إلى عدم الانتباه وزيادة النشاط الحركي والقصور العقلي مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الدراسي وكثير ما يظهرون صعوبات محددة في التعلم كاضطرابات اللغة، وعدم قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم مما يؤدي إلى مشاكل سلوكية عديدة مع الزملاء والمدرسين، وغالبا ما يتم استدعاء آبائهم إلى المدرسة نتيجة لسوء سلوكهم وفشلهم في التحصيل الدراسي مما يؤدي إلى مزيد من الإساءة وبالتالي المزيد من سوء السلوك في المدرسة.

نستنتج مما سبق ذكره أن تأثيرات العنف على التلاميذ تشمل مجموعة متنوعة من العواقب السلبية على الصعيد النفسي الشخصي والاجتماعي والتعليمي، وبشكل عام فالعنف في الوسط المدرسي يمكن أن يكون ضاراً حتى على الصحة والتممية الشخصية للتلاميذ، ويمكن أن تؤدي إلى آثار سلبية طويلة الأمد على حياتهم، لهذا تتطلب مكافحة هذه الظاهرة جهوداً مشتركة من المدارس والأهل والمجتمع بأسره لضمان بيئة تعليمية آمنة وداعمة لجميع التلاميذ، ومن الضروري تقديم الدعم والمساعدة للتعامل مع تلك التأثيرات السلبية لمنع من انتشاره.

وتجدر الإشارة إلى أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من خلال أشكالها وعواملها وتأثيرها على التلاميذ قد تختلف من مدرسة إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، ولكن فهمها يمكن أن يساعد في اتخاذ إجراءات للوقاية من العنف في الوسط المدرسي.

10. أساليب الوقاية والاستراتيجيات العلاجية لخفض من درجة العنف في الوسط المدرسي:

من حيث الوقاية أنواع الوقاية يمكن تحديد أربعة نماذج من الوقاية: (بن ققة وناجي، 2017، ص. 73).

- **الوقاية الخاصة بالوضعية:** التي تحاول تقليص عدد الوضعيات الحاملة للخطورة وذلك باعتماد عناصر بشرية (إدارة يقظة، حراس...) ووسائل تكنولوجية (كاميرات) للمراقبة والحماية عملاً بفكرة أن فتح الباب أمام احتمالات ممارسة أفعال عنيفة سيفضي إلى مداومة العنف في المدرسة وخارجها.

- **الوقاية التأديبية:** التي تسعى رد على كل شخص يتأهب لممارسة العنف باعتماد أساليب التخويف والعقاب عملاً بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة.

- **الوقاية العلاجية:** التي تستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف من خلال التأثير القوي في محيطه المباشر وفي علاقته المتنوعة عملاً بفكرة أن العنف يعتد بجذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة.

- **الوقاية الاجتماعية:** التي لا تهاجم العنف لدى التلاميذ في معناه الضيق بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه عملاً بفكرة أن العنف يجد مصدره في حياة هذا الأخير بمختلف ظروفها وملابساتها.

ومن حيث الاستراتيجيات العلاجية لخفض من درجة العنف في الوسط المدرسي هناك مجموعة من الاستراتيجيات الخاصة بالعلاج المعرفي والتي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي عند ممارسة هذا العلاج تسير على النحو التالي: (نقلا عن: عبيد ، 2011، ص. 115)

- إستراتيجية البناء المعرفي: تستخدم لتحديد المشكلات، الخبرات، الأهداف والأفكار غير العقلانية مع اكتشاف مصادر القوة لدى العميل.

- إستراتيجية الضبط الاجتماعي: تستخدم لمعرفة حديث النفس وتحديد الفجوة بين الواقع والخيال ومضامين النسق القيمي وطبيعة الخبرات التي تؤدي إلى عدم تحمل الضغوط والانفعال.

- إستراتيجية تغيير السلوك: تستخدم لتحديد السلوك غير المرغوب واللاتوافقي وإيجاد الدافع لتغييره وإقناع العميل بالسلوك الايجابي الجديد، مع تدعيم قدراته على تحمل المسؤولية التي تسير أمور حياته.

من خلال ما سبق نستنتج أن هناك عدة أساليب يمكن اتخاذها للوقاية من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وتقليل من انتشارها، وحسب الباحثة للوقاية منها يمكن تحديد بعضها في النقاط التالية:

- تحسين الوسط المدرسي وتعزيز التواصل الايجابي والتربية على حل النزاعات بطرق سلمية يمكن أن يقلل من انتشار العنف في الوسط المدرسي.

- توفير برامج توعوية وتدابير وقائية في المدارس.

- زيادة من الإجراءات الأمنية في المدارس.

- تعزيز الثقافة الايجابية من حيث تعزيز قيم التسامح واحترام غيرهم بالإضافة إلى تشجيع التعاون وبناء العلاقات الايجابية بين التلاميذ.

- توفير دعم نفسي واجتماعي للتلاميذ من خلال تقديم خدمات الاستشارة والتوجيه النفسي وإقامة برامج دعم اجتماعي ونفسي للتلاميذ.

- وضع سياسات واضحة وصارمة ضد الشغب والعنف المدرسي، وتنفيذ إجراءات لمعالجة حالات العنف وتطبيق العقوبات اللازمة.

- توفير تدريبات الأساتذة حول التعامل مع حالات العنف وكيفية الوقاية منها.

- توعية التلاميذ حول مخاطر العنف في الوسط المدرسي وكيفية الحماية منه.

- تعزيز التواصل مع أولياء التلاميذ لمشاركتهم في مكافحة العنف المدرسي.

خلاصة الفصل:

ومن خلال عرض هذا الفصل المتمثل في أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي نستنتج أن هناك تعدد في أشكال السلوكيات العنيفة التي يمارسها التلميذ إما اتجاه زملائه أو معلميه أو أحد موظفي المؤسسة التربوية، فمنها ما هو عنف لفظي بالكلام البذيء، ومنها ما هو جسدي (بدني)، ومنها ما هو عنف رمزي والغير الصريح، وقد يكون العنف ضد ممتلكات الغير إما اتجاه المدرسة أو احد المتواجدين فيها، وقد يصل إلى العنف الجنسي في بعض الأحيان ويكون على شكل ملامسات جسدية مقصودة أو متعمدة غير مرغوبة من طرف آخر أو الملاحظات والحركات ذات علاقة بالجنس، والتي يمكن كلها أن تؤدي إلى أضرار ومعاناة نفسية بالضحية، والتي تعود إلى مجموعة من المسببات والعوامل التي تؤدي إليها فيمكن أن تعود إلى العوامل الأسرية المتمثلة في عدم الاستقرار الأسري وأساليب التنشئة الخاطئة أو إلى البيئة المدرسية المحيطة بالتلميذ أو جماعة الرفاق، أو يمكن أن تعود إلى العوامل الصحية أو النفسية أو إلى العوامل الاجتماعية أو الاقتصادية أو الإعلامية، وبالتالي فإن جميع هذه العوامل تلعب دور في تنامي ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية.

وفي الأخير نستنتج أن اختلاف أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي تعود إلى اختلاف قي الرؤية العلمية لهذه الظاهرة.

الفصل الثالث

التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

تمهيد.

I . التعليم

1. تعريف التعليم

2. خصائص التعليم في الجزائر

II . مرحلة التعليم المتوسط

1. تعريف مرحلة التعليم المتوسط

2. خصائص مرحلة التعليم المتوسط

3. أهمية مرحلة التعليم المتوسط

5. أهداف مرحلة التعليم المتوسط

III . التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

1. تعريف التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

2. خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

3. أدوار التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

4. حاجات التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

5. الحاجات الإرشادية للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط

6. مشكلات التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

7. العنف عند التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط همزة وصل بين مرحلتَي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، إذ أنها مرحلة تزامن إحدى أقسام مرحلة المراهقة، كما أن هذه الفترة عبارة عن ممر أو جسر عبور من الطفولة إلى الرشد والذي شهد فيها الكثير من التغيرات والتطورات، والتي تعتبر أكثر تأثيراً على التلميذ كما أنها تعتبر من أخطر المراحل التي يمر بها، حيث أنها تتسم بمجموعة من التغيرات في مظاهر النمو الجسدية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، بما قد يتعرض به من صراعات متعددة داخلية وخارجية.

ولدراسة هذه المرحلة تم تقسيم هذا الفصل إلى ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: ويشمل التعليم ويضم تعريف للتعليم، ثم خصائص التعليم في الجزائر.

الجزء الثاني: ويشمل مرحلة التعليم المتوسط، ويضم تعريف مرحلة التعليم المتوسط، ثم خصائص مرحلة التعليم المتوسط، ثم أهمية مرحلة التعليم المتوسط، أهداف مرحلة التعليم المتوسط.

الجزء الثالث: ويشمل التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، من خلال التعرض إلى تعريف التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم أدوار التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، ثم حاجات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط وحاجاته الإرشادية ثم مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، وفي الأخير سنتطرق إلى العنف عند التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط.

1. التعليم

1. تعريف التعليم:

التعليم هي وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها واستمرارها، فالتعليم يهتم باكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا فإن أحد التعريفات المهمة للتعليم هو تعديل السلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل، ويتضح أن التعليم عمل إنساني أي أن مادته هي الأفراد وحدهم دون الكائنات الحية الأخرى لذا فإن التعليم بمثابة عملية لها مراحلها وأهدافه، فالمعرفة أو المهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليما ولكنه تدل على أن الفرد تعلم، وعندما نقول تعلم معناه أنه مر بعملية معينة أما الأصول التي تستند إليها عملية التعليم فهي مستمدة من العلوم التي تقيد في فهم جوانبها المختلفة فالتعليم أسسه اجتماعية وثقافية وأصوله نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية (مجدي، 2001، ص. 248).

فالتعليم نشاط تواصل يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، انه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم، أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف الشخص أو مجموعة الأشخاص الذي يتدخل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي. فالتعليم هو مجموعة المواقف والأحداث المعلنة والمخططة لتمهيد وتعزيز التعلم وتنشيطه لدى الإنسان، كما يعرفه سكينر (Skinner) أنه كل تغير في السلوك بإمكانها أن نحققه بفضل استعمال التعزيز الإيجابي أو السلبي (جبالي، 2015، ص. 05).

يمثل التعليم عملية تلقين مجموعة من المعارف والخبرات، ويساهم في تحسين الفهم والتطوير الشخصي والمهني ويعتبر أساسا مهما لتحقيق التقدم والتنمية في المجتمعات، ويتطلب مجموعة من العناصر التعليمية والتي تتمثل في المعلم والمتعلم والمنهاج، كما يجب أن تكون هناك مجموعة من الأهداف بعد فترة زمنية معينة وتنتهي عملية التعليم بما يسمى بالتقويم.

2. خصائص التعليم في الجزائر:

يتميز التعليم في الجزائر بعدد من الخصائص تبين اتجاهه ومعالمه العامة، بحيث يمكن إجمال هذه الخصائص على النحو الآتي: (نقلا عن: خليل، 2012، ص. 21).

1.2. أنه مختلط بين البنات والبنين: ابتداء من مدارس الحضانة ورياض الأطفال حتى الدراسات العليا فأبوابه مفتوحة أمام جميع بنات وأبناء الجزائر، كذلك فإن سلك التعليم فيه مختلط هو الآخر، والإدارة التربوية مختلطة والإشراف التربوي مختلط إلى غير ذلك، صحيح أنه توجد بعض المدارس في المرحلة

الابتدائية خاصة بالبنات أو البنين، كما توجد بعض المدارس في المرحلة المتوسطة وبعض المدارس الثانوية لا يوجد فيها اختلاط مراعاة لبعض الاتجاهات الدينية أو التقليدية لبعض من آباء وأمهات التلاميذ، غير أن القاعدة العامة أو الأغلبية الساحقة من المدارس ومراكز ومعاهد التعليم في الجزائر يجرى التعليم فيها مختلطا بين البنات والبنين في سائر مراحل التعليم ونفس الشيء في سلك المعلمين والإدارة المدرسية.

2.2. أنه تعليم مجاني للجميع فقراء وأغنياء: فالخاصية الثانية لتعليم في الجزائر أنه تعليم مجاني ابتداء من مدارس الحضانة ورياض الأطفال حتى نهاية الدراسات الجامعية، وتصرف منح الأطفال في المرحلة الابتدائية الأولى من التعليم الأساسي. في المناطق الصحراوية من البلاد تشجعا للآباء لكي يلتحقوا أبنائهم بالمدارس كما أن المطاعم المدرسية منتشرة في معظم المدارس الابتدائية خصوصا في الريف والأحياء الفقيرة وتستفيد منها فئة كبيرة من أبناء وبنات هذا الشعب. ويمكن حصر خصائص التعليم في الجزائر وما تنصه المبادئ الدستورية والتي تحدد مقومات المجتمع الجزائري وتكرس حقوق الأجيال وواجبات الدولة في مجال التعليم نذكر منها ما يلي: (جبالي، 2015، ص. 11).

- التعلم حق من حقوق الأساسية التي تكفلها الدولة وتوفر فرص الاستفادة منها.
 - مجانية التعليم في كل المستويات، مبدأ أقره الدستور، وأكدته النصوص التشريعية.
 - إلزامية التعليم والتعلم والاستمرار فيه لمدة تسع سنوات.
 - التربية مصلحة عمومية تسهر الدولة على تنظيمها والتكفل بمتطلباتها.
 - تسهر الدولة على ضمان مبدأ تكافؤ الفرص.
 - اللغة العربية لغة التعليم الرسمية المنصوص عليها في جميع المستويات.
- ومما سبق نستنتج أن النظام التعليمي في الجزائر يعطي الفرصة الكاملة بالنسبة لكل من الجنسين للإناث والذكور من الاستفادة في التعليم مجانيا مهما كانت طبقاتهم، دون مراعاة مستواهم الاقتصادي والثقافي والاجتماعي فإنهم كلهم سواسية سواء كان غني أو فقير، ولهم الحق في الالتحاق لمقاعد الدراسة لتطوير مستواهم الدراسي والثقافي.

II. مرحلة التعليم المتوسط

1. تعريف مرحلة التعليم المتوسط:

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط حلقة وصل هامة في حياة التلميذ بين مرحلة الطفولة بما تزخر به من مثل وقيم وتصورات جميلة عن الواقع الاجتماعي، ومرحلة البلوغ والنضج العقلي للفرد وإدراكه لواقعه الاجتماعي بكل تناقضاته مضاف إليه النضج الفسيولوجي والتغيرات المرافقة له خاصة الجنسية منها ففي هذه المرحلة والتي تعتبر مرحلة للتدفق الغريزي الجامع للذات التي ترفض كل عوامل المنع والكبح سواء كانت عوامل داخلية أم خارجية، مما يولد لدى هذه الفئة من الناشئة ردود أفعال متفاوتة الأثر حسب المؤثرات التي يتعرض له المراهق (هياق، 2017، ص. 107).

هي المرحلة التي تسبق المرحلة الثانوية وتسبق المرحلة الابتدائية، وشروط القبول فيها إتمام المرحلة الابتدائية، وشروط القبول فيها أربعة سنوات من الأول إلى الرابع. وهو مرحلة في المدرسة الجزائرية، تم اقتراحها في الهيكل الجديدة لشهر (2003) لصفوف الطور الثالث في المدرسة الأساسية ومدة الدراسة فيها أربعة سنوات، ويلتحق بها تلاميذ التعليم الابتدائي بعد إكمالهم خمس سنوات دراسية في المرحلة الابتدائية (نفلا عن: جوهاري، 2019، ص ص. 126 - 127).

وحسب بلعباس فضيلة (2013) فالمرحلة المتوسطة تقع بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته، ويلتحق بها التلميذ بعد الحصول على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة في هذه المرحلة أربعة سنوات، يحصل الناجح فيه على شهادة التعليم المتوسط والتي تؤهله بالتحاق بإحدى مدارس التعليم العام أو المهني (ص. 75).

فالمرحلة المتوسطة تمثل إحدى المسارات التعليمية التي يمر عبرها التلميذ في رحلته التعليمية، التي يخضع فيها إلى تكوين متعدد الأبعاد يتجزأ على مختلف المراحل التعليمية فتأخذ كل مرحلة من تلك المراحل التعليمية التي أخذت نصيبها من تكوين التلاميذ على مدار أربعة سنوات متتالية، تخصص كل سنة إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية التربوية لتشكل في الأخير حقلا متكاملًا من الأهداف (علية، 2020، ص. 55).

ويرى عمر جعيج (2017) هي المرحلة التي تتوسط مسار التعليم قبل الجامعي في منظومة التربية والتعليم في الجزائر (ص 88).

حسب صلحاي حسناء (2017) مرحلة التعليم المتوسط هي مرحلة دراسية معتمدة من قبل وزارة التربية الوطنية الجزائرية، حيث تقع هذه المرحلة في موقع حساس في عملية التعليم، تمتد من السنة

الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط فهي تأتي بعد مرحلة التعليم الابتدائي وقبل التعليم الثانوي (ص. 103).

والمرحلة المتوسطة هي تلك الفترة الدراسية الممتدة لثلاث سنوات دراسية، تبدأ من بلوغ التلميذ سن الثانية عشر وإنهاء المرحلة الابتدائية، يتم من خلالها امتداد التلميذ بالمعارف والمهارات لتعزيز الجوانب النمائية المعنية بخصائص هذه المرحلة (وزارة التعليم، 2018، ص. 08).

وعرفها كل من غريب وبن شنة (2018) أنها مرحلة التعليم الثانية من مراحل التعليم العام يكون فيها التلميذ في السن 12 إلى 15 سنة في المتوسط، وتتكون المرحلة من 04 سنوات تتزامن غالبا مع فترة البلوغ والمراهقة (ص. 387).

وحسب الجوهاري (2019) أن مرحلة التعليم المتوسط تقع بين مرحلة التعليم الابتدائي التي تمثل بداية سلم التعليم العام، ومرحلة التعليم الثانوي التي تمثل نهايته، ويلتحق بها التلميذ بعد حصوله على شهادة التعليم الابتدائي، ومدة الدراسة فيها أربعة سنوات، تختتم بامتحان شهادة التعليم المتوسط الناجح فيه يلتحق بمرحلة التعليم الثانوي (ص. 127).

ومن خلال ما سبق نستنتج أن الالتحاق بالتعليم المتوسط يتم بعد الحصول على شهادة التعليم الابتدائي، وهي حلقة وصل بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ومن خلالها يكتسب مجموعة من المهارات الجديدة العلمية لمدة أربعة سنوات يجتاز في نهايتها امتحان تمكنه من الالتحاق والاستمرار في التعليم الثانوي واكتساب معرف جديدة وتحقيق النجاح أكثر، وبالتالي فإن التعليم المتوسط هو المرحلة الثانية من مراحل التعليم بالإضافة إلى أنه مرحلة تزامن إحدى أقسام مرحلة المراهقة.

2. خصائص مرحلة التعليم المتوسط:

تميز مرحلة التعليم المتوسط بثلاثة أمور وهي: (المتطوع، 2022، ص ص. 132 - 133).

- أنها تعمل على الوفاء بحاجات المتعلمين بما يتفق وخصائص مرحلة المراهقة المبكرة، وهي السن الذي تتلاشى معها مظاهر الطفولة تدريجيا، وتبدأ خصائص المراهقة في الظهور عند المتعلم على مهل وهذا ما حققه السلم التعليمي الجديد.

- أنها تهتم اهتماما خاصا بالكشف عن ميول المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم الخاصة، وتعمل على توجيه هذه الميول والقدرات وتنميتها إلى أقصى حد ممكن.

- أنها تضيف إلى ما تحققه المرحلة الابتدائية من معارف واتجاهات ومهارات وأساسيات الثقافة العامة فتحقق قدرا من التوازن والتوافق في نمو المعلم.

وتتميز مرحلة التعليم المتوسط بما يلي: (نقلا عن: بوحلمة، 2015، ص. 95).

- الانتقال التدريجي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي.
 - مقررات دراسية وفعاليات استكشافية رائدة وجدول مدرسي يتصف بالمرونة.
 - تفريد التعليم بحيث يتلاءم مع النسب المختلفة للنمو العقلي والسيولوجي للمتعلمين.
 - تعدد الاختصاصات للهيئة التعليمية.
 - تنوع مؤهلات المعلمين ما بين التركيز على المتعلم والتركيز على المادة الدراسية.
 - التأكيد على الإرشاد والعلاقات الإنسانية.
- من خلال ما سبق نستنتج أن مرحلة التعليم المتوسط مهمة في نظام التعليم وتأتي بعد المرحلة الابتدائية وقبل المرحلة الثانوية، وتختلف تفاصيل هذه المرحلة من بلد إلى آخر ولكن بشكل عام تتميز هذه المرحلة بتنوع الأكاديمي ففي هذه المرحلة يتعرف التلميذ على مجموعة من المواد الدراسية الأخرى مثل الفيزياء والعلوم الطبيعية... الخ، وتدرس المعرفة بشكل أعمق في مختلف المواد وتقديمها بطرق أكثر تحليلية ومتقدمة تمكنهم من فهم مواضيع أكثر تعقيدا مقارنة بالتعليم الابتدائي.

3. أهمية مرحلة التعليم المتوسط:

- تلي المرحلة المتوسطة المرحلة الابتدائية، فلها تعتبر امتدادا وقاعدة للمرحلة الثانوية فهي مرحلة انتقالية بين مرحلتين مما يكسبها أهمية في السلم التعليمي.
- ولعل أبرز العوامل التي تكتسب من خلالها المرحلة المتوسطة أهمها ما يأتي: (العيسي، 1430هـ، ص 46-47)
- إنها واسطة العقد في مراحل التعليم العام لذلك تمثل المرحلة المتوسطة بحكم وضعها في السلم التعليمي مرحلة انتقال ذات أهمية في حياة التلميذ.
 - تعتبر المرحلة المتوسطة الأساس الذي تبنى عليه مراحل التعليم اللاحقة كالتعليم الثانوي والجامعي وغيره.
 - إنها المرحلة التي يتم فيها إعداد النشء وبناء شخصياتهم كمواطنين تكون لهم صفات وعادات وسلوكيات يحرص المجتمع على أن يتمثلها أبنائه.
 - إنها المرحلة التي يجري فيها تثبيت وتوسيع ما حققته المرحلة الابتدائية من تنمية المهارات والمعارف الأساسية.

- المرحلة المتوسطة مرحلة مهمة لأنها تحدد مستقبل التلميذ لأنها تكون بانتهاء مرحلة الطفولة وابتداء سن المراهقة، وما يتبع هذا السن من تغيرات نفسية وجسدية وعقلية وخلقية.
- إنها تمثل بداية مرحلة المراهقة والتي تمتاز في بعض المجتمعات الإسلامية بما يعرف في علم النفس بالوعي الديني ونمو المشاعر الدينية لدى المراهق، لذلك تظهر لديه كثير من النزعات المثالية والخلقية مثل مساعدة الضعفاء والمحتاجين.
- إن المرحلة المتوسطة تتيح كثير من الفرص لكي يحقق التلميذ انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية فضلا عن أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات التلميذ واستعداداته بما يعد للاختبار التعليمي أو المهني في المرحلة التالية.

وحسب **صلحاوي حسناء (2017)** تكمن أهمية المرحلة التعليم المتوسط في كونها: (ص. 104)

- تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق التلميذ انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية.
 - فضلا أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات التلاميذ بما يعدهم للاختبار التعليمي أو المهني في المراحل التعليمية الأخرى.
 - فضلا عن هذا فمرحلة التعليم المتوسط تحتوي وتتضمن مجموعة من الأهداف المراد بلوغها والوصول إليها لتحقيق النجاح.
- فالتعليم المتوسط لها أهمية كبيرة للتلميذ في تطوره العلمي وتحقيق النمو الاجتماعي والنفسي، ويلعب دورا كبيرا في تحديد مساره الدراسي والمهني المستقبلي فمن خلالها يتعلم التلميذ المفاهيم والمعرفة الأساسية التي يحتاجونها لتحضير للمرحلة التالية من التعليم ويساعده على تطوير مهاراته الشخصية والاجتماعية ويساهم في بناء ثقته بنفسه.

4. أهداف مرحلة التعليم المتوسط:

يتطلب الحديث عن خصوصية المرحلة المتوسطة النظر في أسباب الخوض في أسلوب تعليمي ذي مستوى أعلى من الأسلوب التعليمي الخاص بالمرحلة الابتدائية، له من الأهمية بمكان في توجيه المتعلم نحو مسار تعليمي جديد يتناسب مع طبيعة نموه الجسمي والعقلي والفكري، وكذا مع حاجاته وميولاته، ولا شك أن الاعتماد على هذا النوع من الأساليب التعليمية في المرحلة المتوسطة يحدد أكثر الأهداف والغايات التي تخص هذه المرحلة التعليمية، فيأتي تشكيلها مؤسسا على إلزامية تحقيق الأهداف العامة المنشودة (علية، 2020، ص. 58).

وتتجهل سنوات التعليم المتوسط الأربع في ثلاث أطوار تتميز بأهداف محددة: (غالـم، 2019، ص. 589).

- الطور الأول (السنة الأولى) أو طور التجانس والتكيف.
- الطور الثاني (السنة الثانية والثالثة) أو طور الدعم والتعميق.
- الطور الثالث (السنة الرابعة) أو طور التعميق والتوجيه، إذ تتوج نهاية هذا الطور بشهادة التعليم المتوسط.

- للمرحلة المتوسطة العديد من الأهداف العامة من بينها: (نقلا عن: شرقي ، 2017، ص. 118).
- متابعة عمل المدرسة الابتدائية والارتقاء بمستوى النمو المتكامل للتلاميذ في هذه المرحلة من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والروحية والوجدانية.
- إعداد التلاميذ وتهيئتهم للحياة الاجتماعية الناجحة في مجتمعهم، وتوفير الفرص لتمكين ذوي الاستعداد والقدرة لمتابعة التعليم في المراحل التالية كل حسب ميوله واستعداداته.
- تأكيد وتثبيت المفاهيم الوطنية في نفوس التلاميذ والعمل على تقوية اعتزازهم بوطنهم.
- إسهام التلاميذ في خدمة المدرسة والبيئة والمجتمع.
- وتتجلى الأهداف العامة للتعلم المتوسط فيما يلي: (وزارة التعليم العالي، 2009، ص. 07).
- تزويد التلميذ بمبادئ العقيدة الإسلامية وتوجيه سلوكه في ضوء تلك المبادئ.
- تعويد التلميذ الالتزام بالواجبات المتوقعة منه اتجاه نفسه وأسرته ووطنه.
- تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات الأكاديمية الوظيفية المناسبة.
- تنمية جوانب الكفاية الشخصية لدى التلميذ.
- تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات اللغوية.
- تعريف التلميذ بالأساليب المعينة على التكيف في إطار البيئة الجغرافية المحلية.
- إكساب التلميذ مهارات السلامة والعادات الصحية السليمة.
- تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات المتعلقة بالتربية المهنية.
- تنمية المهارات البدنية والحركية المناسبة للتلميذ.
- تنمية المهارات الفنية المناسبة للتلميذ.
- توجيه التلميذ وتعويده على الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ.
- إعداد التلميذ لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

وقد حددت بلعباس (2013) أهداف مرحلة التعليم المتوسط كما يلي: (ص. 75).

- المرحلة المتوسطة مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية النشء تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه.
- تمكين العقيدة الإسلامية في نفس الطالب وجعلها ضابطة لسلوكه وتصرفاته.
- تزويده بالخبرات والمعارف الملائمة لسنة حتى يلم بالمبادئ الأساسية لثقافة والعلوم.
- تنمية قدرات الطالب العقلية والمهارية وتعهدها بالتوجيه والتهديب.
- تربية الطالب على الحياة الاجتماعية الإسلامية وتدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه وتنمية روح النصح والإخلاص لأولياء أمره.
- إعداده لما يلي هذه المرحلة من مراحل تعليمية أخرى.

تعتبر مرحلة التعليم المتوسط من المراحل الحيوية التي تهدف إلى تحقيق نمو شامل للتلاميذ وتزويدهم بالمعرفة والمهارات الأساسية في مختلف المجالات العلمية والثقافية، ويتم فيها تقديم مناهج دراسية تساعد التلميذ على اكتساب المعرفة اللازمة لتحقيق نجاحهم الدراسي.

III . التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط

1. تعريف التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

حسب سوفي (2011) فالتلميذ هو الركن الهام من أركان التعليمية التربوية فهو المستهدف وهو المحور الأساسي الذي تدور حوله هذه العملية ولهذا تسعى لتكثيف الجهود من وضع مناهج وطرائق بما يتلاءم وقدراتهم (ص. 85).

ويعرف الجوهاري (2019) تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط هو محور العملية التعليمية/ التعليمية فهو من اجله تنشأ المؤسسة وتجهز بكافة الإمكانيات، فلا بد أن كل هذه الجهود الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ لا بد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه ومعارفه، اتجاهاته (ص. 127).

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط هو شخص الذي يتلقى التعليم في المدرسة المتوسطة، ويتمثل دوره في اكتساب المعرفة والمهارات من خلال الدروس والمواد الدراسية التي يقدمها الأساتذة بغرض الاستفادة من المعرفة وتطوير قدراته العقلية والاجتماعية والثقافية واكتساب المعرفة من خلال مسيرته التعليمية ليصبح فردا مثقفا ومؤهلا للمشاركة في المجتمع والمساهمة في التقدم والنمو الشخصي والاجتماعي.

2. خصائص نمو التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

يمر تلاميذ المرحلة المتوسطة بأصعب مراحل النمو وهي مرحلة المراهقة وتكون ما بين 12-15-16 وتمتد منذ بدأ النمو السريع الذي يصاحب التغيرات البيولوجية الجديدة عند التلاميذ، ويتميز سلوك المراهق بالسعي إلى الاستقلال والرغبة في التخلص من القيود والسيطرة إذ يجد المراهق نفسه فجأة في مواجهة مجموعة من المشاكل المدرسية والوظيفية والسلوكية بما تميزه من خصائص معينة تجول في خاطره ومشاعره، وتكون مقاربة حول كثير من الأمور وما يحمله من مشاعر سلبية قد تعد بشكل عام أزمة عمرية وما تترتب عليه من مشاكل يكون منشؤها داخليا أو خارجيا وتحول دون الاستقرار النفسي (المتطوع، 2022، ص. 133).

وفي هذه المرحلة التي يمر بها هؤلاء التلاميذ هي مرحلة المراهقة المبكرة مرحلة تتميز بسرعة التغير والتحول، وتوصف بأنها مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، إن هذه المرحلة مرحلة حرجة في حياة الفرد، ولذا فإن لهذه المرحلة انعكاساتها على شخصية التلميذ كلها، فمن أجل مساعدة التلميذ المراهق على تحقيق أكبر قدر من القناعة الذاتية، ومن أجل تنمية تفاعله الاجتماعي بشكل فاعل، ومن أجل تشجيعه على تحقيق ذاته، لا بد للمعلمين من فهم مسببات السلوك الذي يقوم به التلميذ، إذ أن على المعلمين إدراك بعض الطرائق لتعزيز ثقة المراهقين بأنفسهم ولتوفير فرص النمو المتكامل والسوي له (سوفي، 2011، ص. 85-86).

1.2. خصائص النمو الجسمي للتلميذ في التعليم المتوسط:

وتسجل دراسة الدكتور عبد الحميد محمد الهاشمي لمظاهر النمو في هذه المرحلة نمطا لخطوط النمو فيها فاستخلص الملاحظات التالية: (نقلا عن: خليل، 2012، ص. 56).

- نمو سريع مفاجئ في الهيكل ويتجلى ذلك في ازدياد الطول في كل الجنسين واتساع الكتف والصدر لدى البنين، واتساع الحوض والأرداف لدى البنات، وهذا النمو السريع يسبب ارتكابا في حركات المراهق وعدم اتزان إلى زمن مناسب ليتمكن من السيطرة السريعة التي توافق سرعة نمو الأطراف.

- ظهور الخصائص الجنسية الجسدية الأولية كنشاط الغدد التناسلية.

- تغيرات هامة في الأجهزة الداخلية، فالقلب ينمو مثلا وتتسع الشرايين.

- يتأخر توافق النمو في الجهاز العضلي عن نمو الجهاز العظمي مقدار سنة تقريبا وهذا ما يسبب للمراهق تعباً وإرهاقا ولو دون عمل يذكر، وذلك بتوتر عضلاته وانكماشها مع نمو العظام السريع وحركاتها.

وتتمثل مظاهر النمو الجسمي في هذه المرحلة بالآتي: (نقلا عن: مفرح، 2018، ص. 183)

- يتغير شكل الوجه إلى حد كبير بظهور الشعر وتزول ملامحه الطفولية.
- يزداد جسم التلميذ وعضلاته ووزنه بسرعة، والميل نحو الخمول والكسل والتراخي.
- فالتلميذ في التعليم المتوسط يخضعون لمرحلة حرجة من النمو والتطور، وتحدث العديد من التغيرات الجسدية خلال هذه الفترة، وتختلف خصائص النمو الجسدي من تلميذ لآخر وتعتمد على عوامل مثل الجنس والوراثة والتغذية والنشاط البدني... الخ، ومن بعض الخصائص الجسدية الملحوظة التي تطرأ عند التلميذ في هذه المرحلة تغيرات ونمو سريع على الشكل الظاهري للجسم مثل الطول والوزن، بالإضافة إلى اهتمام على المظهر الخارجي خاصة عند الإناث أما بالنسبة للنمو الطولي حيث يشهد التلميذ زيادة كبيرة في الارتفاع إذ ينمو جسمه بسرعة وقد يلاحظ الأشخاص الآخرون تغيرات واضحة في طوره خلال فترات قصيرة ويزيد الوزن أيضا بشكل ملحوظ وقد يكون لديه طلبات غذائية متزايدة لتلبية احتياجات نموه.
- ومن الوسائل التي تساعد على تحقيق النمو الجسمي لتلاميذ المرحلة المتوسطة وهي ما يلي: (العنزي، 1428هـ، ص. 59)

- تثقيف التلاميذ بالحقائق الصحية المناسبة عن أجسامهم وكيفية نموها والفروق الفردية بينهم
- توفير الظروف التي يكتسب من خلالها المراهق العادات والاتجاهات الصحية السليمة عن طريق التوجيه الهادف والممارسات الفعلية.
- ومن أجل تحقق التنمية الجسمية لتلاميذ هذه المرحلة ينبغي على المدرسة المتوسطة أن توجه حصص الرياضة البدنية توجيهها سليما بحيث تحقق النمو الجسمي للتلميذ ولكي نبني مواطنا صالحا وقويا.

2.2. خصائص النمو العقلي للتلميذ في التعليم المتوسط:

ترداد قدرة التلميذ في المرحلة المتوسطة على انجاز المهام العقلية سواء من حيث السرعة والكفاءة والسهولة ومن حيث الدرجة، أما القدرة على التفكير باستخدام العمليات الصورية أو الشكلية فإنها تنمو بما يخدم طبيعة العمليات المعرفية بصورة مغايرة كما كانت عليه في مرحلة الطفولة ونتيجة لذلك تبرز قدرات عقلية خاصة عند الطالب، فتتنمو القدرة الرياضية والقدرة اللغوية والقدرة الميكانيكية والفنية، وتبعاً لتمايز القدرات العقلية تظهر الميول لديه (مفرح، 2018، ص. 183).

في هذه المرحلة تبدأ المقدرة على التفكير المجرد إن كان طبيعياً الذكاء والاستيعاب بعد أن كان يرتبط تفكيره في زمن الطفولة بالمحسوسات فالطفل يدرك العدد خمسة مثلاً بالتميز: خمسة أصابع، خمسة برتقالات... الخ، لكن عندما ينتقل إلى مرحلة التفكير المجرد يدرك الرموز بدون محسوسات وينشأ عن هذا

القدرة على التفكير عامة. فيستطيع أن يقضي أوقانا طويلة يفكر في أهداف حياته المستقبلية وفي نوع العمل الذي يريد أن يعمل...الخ. ويتبع ذلك نمو بعض القدرات العقلية الأخرى كالاستدلال، النقد، الفهم والتركيز والتذكر. ويرتبط بالقدرة على التفكير المقدرة على اتخاذ القرار سواء كان قراره صائبا أو خاطئا. كما يستطيع المراهق أيضا أن يعبر عن نفسه بوضوح إذ أن قدرته على استخدام اللغة بكفاءة تساعده في ذلك، كما تظهر في هذه المرحلة القدرات الخاصة والاستعدادات والمواهب الشخصية مثل الموسيقى والرسم والشعر، إذ يتسع مجال خيال المراهق ويلجأ إلى هذه الفنون أو بعضها لإشباع خياله. وفي هذه من أفضل الفترات لتكوين عادة القراءة إذ يقبل المراهق عادة على قراءة الصحف والمجلات والقصص خاصة القصص البوليسية للشبان والرومانسية للبنات (صابر، ص. 30).

ومما يزيد المشكلة تعقيدا انه بالرغم من قدرة المراهق على التفكير في القضايا المجردة إلا أنه ما يزال بعيدا عن النضج العاطفي والانفعالي، ولذلك فبالرغم من قدرته على انتقاد الآخرين إلا أنه ما يزال ضعيف القدرة على ضبط سلوكه الخاص، ولذلك فهو لا يعمل بما يقول ولا بما يدعو الناس إليه، وكثير الجدل لمجرد إظهار الذكاء واستعراض القدرات العقلية التي بدأ يكتشف أنه يملكها، كما تتجه إرادة المراهق إلى الميول المهنية الواقعية بعيدا عن الخيال، وتلك الميول يراعي فيها المراهق أن تتوافق مع الطرف الاقتصادي والاجتماعي والشخصي له، وذلك كان يحدد له مهنة يحاول فيها المراعاة بين آماله وطموحاته، والتعبير عن مستوى القبول والرضا من الجماعة المحيطة به من الأسرة والأقارب والأصدقاء. وكلما اهتم الوالدين والمربون بتوجيه المراهق ومساعدته على اكتشاف ميوله وصقلها بنفسه، أو بعرض أعماله على المختصين وذوي الخبرة كي يستفيد من توجيههم وخبرتهم مثل العلماء والفنانين والأدباء...الخ، كلما صارت حظوظ المراهق المستقبلية أفضل (محمد الطيار، 2009، ص. 23).

وتزداد لدى تلميذ هذه المرحلة القدرة على التذكر والانتباه والتخيل، حيث أن تذكره يصبح مبنيا على الفهم وحفظه للشعر مثلا لا يتسم بالحفظ الآلي كما كان في السابق وإنما يحاول أن يفهم بعمق ما يحفظ ويحاول أن يربط التعلم الجديد بالخبرات السابقة التي اكتسبها، ويتمكن التلميذ في هذه المرحلة من الانتباه للشرح ولحل المشكلات لمدة أطول من السابق، وتزداد قدرة التلميذ على التخيل المجرد ويتضح ذلك في الميل إلى الرسم ونظم الشعر والكتابات الأدبية وفي الأحلام اليقظة (سوفي، 2011، ص. 88).

يعتبر النمو العقلي للتلميذ في مرحلة التعليم المتوسط هو عملية تطور القدرات الذهنية والعقلية خلال فترة النمو والتطور والتفكير في القضايا المجردة، وتتضمن هذه الخصائص النمائية عددا من الجوانب المهمة التي تؤثر على قدرتهم على التعلم والتفكير وفهم العالم من حولهم، ومن بين هذه الخصائص للنمو

العقلي للتلميذ في هذه المرحلة قدرتهم على استيعاب المعلومات والتعلم من خلال الخبرات والتجارب وتحسن قدرتهم على الانتباه والتركيز واستخدام الذاكرة لاستيعاب وحفظ المعلومات وتتطور قدرة التلميذ على التفكير بشكل منطقي واستدلالي، بالإضافة إلى التفكير الاستنتاجي فمع التطور العقلي يصبح التلميذ قادراً على التفكير بشكل استنتاجي أكثر يمكنه استخدام المنطق والحجج للوصول إلى استنتاجات جديدة وفهم العلاقات بين الأفكار.

فالتلميذ في مرحلة التعليم المتوسط تطراً عليه تغيرات على الأداء العقلي إذ انه يكون قادراً على التفكير باستخدام العمليات المعرفية والصورية، فهو يسير من البسيط إلى المعقد ويدرك المفاهيم المجردة، وتزداد القدرة على الانتباه والإصغاء والتذكر والتخيل التي كانت محدودة في مرحلة الطفولة. ومن الأساليب لتحقيق النمو العقلي لتلاميذ المرحلة المتوسطة وهي: (العنزي، 1428هـ، ص ص).

(61 - 60)

- تعزيز التلاميذ على التفكير على أساس علمي سليم بحيث يعتمد التلاميذ بعد الله على أنفسهم في كسب الخبرة والمعرفة والاطلاع على أمهات الكتب في التفسير والحديث والفقه والعقيدة وغيرها.
- كما أن على الأستاذ أن يفهم التلاميذ بأن اللغة العربية وسيلة الفهم الصحيح لسائر العلوم والتلميذ لا يستفيد الفائدة المطلوبة إلا إذا عنى بتطبيق قواعدها على جميع ما يقرأ وما يكتب وما يسمع.
- كما أن على الأستاذ أو يولي جل اهتمامه بترابط فروع مواد التربية الإسلامية وأنها مكملات لبعضها البعض.
- ولما كانت القراءة إحدى وسائل تنمية المقدرة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وجب على الأستاذ أن يهيئ الجو المناسب للدرس بإثارة الدوافع للقراءة.
- على الأستاذ أن يهيئ الأسئلة وطريقة الحوار والمناقشة لكي يقبل التلاميذ على القراءة ويحبونها.

3.2. خصائص النمو الانفعالي للتلميذ في التعليم المتوسط:

تعتبر المراهقة فترة تحولات طارئة، بحيث تزداد فيها حدة الانفعالات وخاصة خلال المرحلة الأولى أي في فترة التغيرات المائية والتي تقتصر على السنة والسنتين الأخيرتين في مرحلة الطفولة التي تتزامن مع التغيرات الجسدية، وسرعان ما تقل حدة الانفعالات مع هدوء سرعة النمو، ويحاول المراهق الصغير أن يخفي من انفعالاته ليظهر في أمزجة سلبية كالإكتئاب والشعور بالخجل والارتباك والحرص... الخ (قندوسي، 2021، ص. 140).

تتميز انفعالات المراهق بالتقلب السريع وعدم الثبات، ويظهر ذلك في الشعور بالغضب والخوف والغيرة وما يصاحب هذه الانفعالات من مظاهر عضوية مثل اضطرابات في التنفس وزيادة ضربات القلب وإفراز العرق واصفرار الوجه وهذه المظاهر ترجع إلى بعض الهرمونات مثل الأدرينالين الذي تفرزه الغدة فوق الكلوية (الكظرية) عند الغضب أو الخوف. والفترة الأولى من المراهقة بصفة خاصة مرحلة انفعالات عنيفة فنجد المراهق يثور لأتفه الأسباب فيحطم الأشياء ويصرخ ويرفس بقدمه ويلقي الأشياء على الأرض دون وعي. كما أنه في حالة السرور يشد على يديه، أو يقف على قدم واحد أو يقفز فرحاً ومرات يندفع وراء انفعالاته ولا يستطيع أن يضبطها حتى أنه قد يبكي ويضحك في نفس الوقت. ثم يعود ويتراجع ليلوم نفسه على ما بدر منه، وينتقد نفسه بشدة مما يؤدي إلى إحباطه إن لم يجد من يشجعه أو يخفف من توتره (جوزيف، ص ص. 31-32).

تكثر انفعالات التلميذ في هذه المرحلة وتتنوع، وتختلف استجاباته للمثيرات نوعاً عن استجاباته في المرحلة السابقة، وفيما يلي بعض مظاهر النمو الانفعالي: (الشيباني، 2000، ص. 205).

- يتحول انفعال المراهق من الانفعال الموحد أو البسيط (الموقف الواحد) إلى الانفعال المركب أو المعقد (الموقف قد يثير أكثر من انفعال).

- انفعالات الطفولة مثيرات مادية محسوسة بينما في مرحلة المراهقة مادية ومعنوية أو مادية معنوية في آن واحد.

- انفعالات الطفولة محدودة بينما انفعالات المراهقة كثيرة ومتشعبة وحادة لاسيما في بداية المرحلة فنلاحظ عدم الاتزان الانفعالي والثورة لأبسط الأمور والعجز عن التحكم فيها مثل الصراخ أو البكاء.

- يبرز انفعال حب الذات كأهم انفعال لهذه المرحلة فهو يعتني بذاته البدنية والتحلي بالصفات التي تجذب انتباه الآخرين.

ويمكن حصر بعض الصفات الانفعالية لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط كالتالي: (الشيباني، 2000، ص. 206).

- **شدة الحساسية:** وتمتاز بسرعة التأثير لأدنى المثيرات الانفعالية، ورهافة الحس ورقة المشاعر.

- **اليأس والقلق والكآبة:** نتيجة تضارب الانفعالات وعدم استقرارها يؤدي ذلك بالمراهق إلى الشعور بالإخفاق والإحباط الذي ينعكس على انطوائه الذاتي وميله للعزلة والعجز المادي قد يكون السبب المباشر الذي يحول دون تحقيق رغباته وأهدافه.

- **التمرد والعصيان:** يعتقد المراهق أن الكبار لا يفهمونه، ويريدون السيطرة عليه، وأن أفكاره قديمة، أو أن المجتمع لا يساعده على تحقيق أهدافه، فيفسر المساعدة أو النصيحة والإرشاد على أنها تسلط واهانة. ومن مظاهره سلوك التحدي والعصيان التمرد والانحراف ومخالفة الجماعة والقوانين والجنوح.

- **التهور:** يندفع المراهق وراء انفعالاته بهدف كسب انتباه الآخرين.

وهناك مظهر من مظاهر الصراع ناتج عن اعتداد المراهق بذاته ومحاولة التحرر من التبعية الطفلية والخضوع لأوامر الأبوين، فكثيرا ما يستثار الغضب في فترة المراهقة بسبب مطالب الوالدين الملحة المفروضة على صغارهم التي تتسجم ورغبات الأبوين وتتناقض ورغبات أبنائهم وبناتهم، وهناك الكثير من القيود التي تمارس داخل المنزل تكون سببا للاحتكاك والصراع، وإن هذه القيود وتلك المطالب كثيرا ما تعكس الأعراف والتقاليد المنتزعة من الوسط الثقافي والاجتماعي الذين يعيشون فيه، وإن الصغار بطبيعة الحال سيوجهون غضبهم نحو أبويهم عندما لا يقوون على توجيه هذا الغضب نحو تلك الثقافة السائدة التي تكون سببا في الحد من نشاطهم واندفاعهم بحرية، وقد أظهرت الدراسات المختلفة أن المراهقون لا يدركون حقيقة مشاعرهم أو أنهم غير قادرين على تمييز حدة هذه المشاعر، فيلجئون إلى الكتمان وإخفاء حقيقة مشاعرهم (قندوسي، 2021، ص ص. 140-141).

ومن أبرز سلوكيات المراهق في هذه المرحلة هو اتصافه بالعواطف الحساسة إذ يتسم سلوكه في الجانب العاطفي بالتقلب والتلون والتغير بين لحظة وأخرى غير أن الحساسية المفرطة والتقلب العاطفي السريع يسيطر على شخصيته بصورة أوضح وأقوى من المراحل الأخرى التي يمر بها الإنسان، وإن عدم الاستقرار العاطفي يحد بطبيعته من قدرة المراهق على اتخاذ القرارات الصحيحة والحاسمة في شؤونه بحيث يمكن القول أنه يتسم بالحيرة والتردد في تعامله مع الأشياء، لذلك يحتاجون المراهقون في هذه الفترة الحساسة من حياتهم إلى التوجيه والإرشاد من أجل ضبط عواطفهم وتعديل تصرفاتهم، وتهذيب أنفسهم كما أن من المهم أن يراعى الآباء أولادهم بكل عناية واهتمام في هذه الفترة الزمنية التي تتسم بالأهمية والخطورة (فاتح وجغوب، 2013، ص ص. 2-3).

نستنتج مما سبق أن التلميذ في هذه المرحلة تطرأ عليه تغيرات واستجاباتهم للمثيرات من حولهم وتقلبات انفعالية في تصرفات المراهقين ففي بعض الأحيان يتصرفون كالكبار وفي أحيان أخرى كالصغار، وعدم الاتزان الانفعالي كالغضب لأبسط الأمور والعجز عن التحكم فيها مثل الصراخ أو البكاء. فالتلميذ في هذه المرحلة يسعى دائما إلى تكوين الهوية الذاتية المستقلة وتحقيق الاستقلال

الانفعالي، ولهذا يجب على الأولياء مراعاة أولادهم في هذه الفترة الحساسة من حياتهم في إعطاء اهتمام وأهمية وإصغاء لأفكارهم ورغباتهم وتعديل تصرفاتهم وضبط تصرفاتهم بالتوجيه والإرشاد.

وقد بين الحقيّل (1404هـ) عددا من الوسائل التي تساعد على تحقيق النمو الانفعالي لتلاميذ المرحلة المتوسطة وهي كما يلي: (العنزي، 1428هـ، ص ص. 64-65).

- على المدرسة أن تشعر التلاميذ بما لهم من قيمة وكيان فردي داخل المدرسة وخارجها وذلك عن طريق تشجيعهم والإشادة بما يقومون به من أنشطة في مجالات النشاط الديني تكون مفيدة داخل المدرسة وخارجها.

- على المدرسة أن تتيح لطلابها حرية التعبير المنضبطة للتعبير عن آرائهم واقتراحاتهم فيما يتعلق بشئون المدرسة وعليها أن تحترم هذه الآراء مت دامت صادرة بنية حسنة حتى ولو لم تكن هذه الآراء مثمرة كما أن عليها أن تتيح لهم فرص النقاش في كل أمر يتعلق بهم.

- ومن أجل تحقيق النمو الانفعالي لتلاميذ المرحلة المتوسطة ينبغي على المدارس المتوسطة أن تساهم مساهمة فعالة وتبصر الآباء والأمهات بخصائص مرحلة المراهقة ومتطلباتها، حتى يستطيع هؤلاء الآباء أن يتعاملوا مع أبنائهم بطريقة تحقق النمو الانفعالي.

- على المدرسة أن تتيح لتلاميذها تذوق الجمال الفني والاستماع بالجمال في الطبيعة، وفي الإنتاج الفني كالسعر والرسم والتمثيل.

4.2. خصائص النمو الاجتماعي للتلميذ في التعليم المتوسط:

من أهم مطالب النمو في هذه المرحلة تحقيق مطالب التوافق الاجتماعي والتوافق النفسي ويزداد بعد المراهق عن الوالدين ويقضي معظم وقته مع الرفاق مما يجعل للجماعة أثر كبير على سلوكه واتجاهاته وحتى يحقق المراهق مكانة في جماعة، ويصبح عضوا مقبولا يزداد تأثره بهذه الجماعة، ولذلك يلتزم بالانضباط السلوكي، وقد يتخلى عن تفوقه الدراسي حتى يظل مقبولا من الجماعة إذا تعارض تفوقه مع أهداف الجماعة، ومع تقبله له. ومن أخطر مشكلات المراهق تقضيله لمعايير الجماعة التي تتعارض مع معايير الكبار والوالدين، ومن هنا قد يحدث الصراع بين الآباء والأبناء المراهقين، عندما يصر الأب على رأي، ويصر المراهق على معارضة هذا الرأي حتى يستقيم تفكيره، ويلتزم بمعايير جماعته، وهنا نجد صراع المراهق الذي يعيش بين توقعات الوالدين منه وتوقعات جماعة الرفاق منه، فهو يؤيد أن يكون محبوبا من والديه مقبولا من رفاقه، وعادة ما يختار معيار الجماعة بسبب حاجته إلى النمو الاجتماعي الخارجي (الشافعي، 2009، ص. 32).

وحسب صلاحوي حسناء (2017) فلخصت مظاهر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة كالتالي: (ص.

(78)

- يتم في هذه المرحلة التطبيع الاجتماعي الفعلي الذي يؤدي إلى تكوين المعايير السلوكية.
 - يميل التلميذ إلى الاتصال الشخصي ومشاركة الأقران في الأنشطة المختلفة.
 - يميل التلميذ إلى الاهتمام والعناية بالمظهر والأناقة.
 - يميل التلميذ إلى الاستقلال الاجتماعي وبصفة خاصة داخل الأسرة.
 - مساهمة الجماعة والرغبة في تأكيد الذات.
 - البحث عن القدوة والنموذج.
 - نمو القدرة على فهم ومناقشة الأمور الاجتماعية.
 - الحساسية للنقد والميل إلى الجدل مع الكبار.
 - ظهور الشعور بالمسؤولية الاجتماعية.
 - الميل إلى مساعدة الآخرين.
 - لا يرضي أن توجه له الأوامر أمام الآخرين.
- ويمكن حصر مظاهر النمو الاجتماعي للتلميذ في التعليم المتوسط في النقاط التالية:
- ازدياد الميل إلى جماعة الرفاق أو الأقران من نفس السن.
 - ازدياد الميل إلى الجنس الآخر.
 - ازدياد الاهتمام باختيار الأصدقاء وازدياد الولاء لهم.
 - الرغبة في تأكيد الذات.
 - شعوره بالمسؤولية الاجتماعية ومحاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية.
 - الاستقلال الاجتماعي والاستقلال الاقتصادي.
 - الاهتمام باختيار الأصدقاء والولاء لهم.
 - الميل إلى انتقاد الوالدين والتحرر من سلطتهم.

يعتبر النمو الاجتماعي لدى التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط هو عملية تطور تتمثل في تكوين القيم والمعتقدات والمهارات الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية التي تساعده على التكيف مع المجتمع والعيش بفعالية مع ذاته، ويتميز هذا النمو بالتطور الكبير في العلاقات الاجتماعية والتفاعلات مع الآخرين. فالتلميذ في هذه المرحلة تطرأ عليه تحولات هامة في مختلف جوانب حياته بما ذلك الجوانب الاجتماعية

ولكن هناك بعض السمات المشتركة التي يمكن أن تظهر لدى التلميذ ومن أبرز خصائص النمو الاجتماعي يبدأ في بناء علاقات صداقة أكثر عمقا مع أقرانهم، ونجد تطوير الهوية الاجتماعية حيث يعيش التلميذ مرحلة هامة في بناء هويته الاجتماعية حيث يتساءل عن من هو وما هي مكانته في المجتمع ويبحث عن معنى ودوره في الحياة.

ومن خلال الخصائص السالفة الذكر نستنتج أن علاقات التلميذ في التعليم المتوسط واسعة النطاق ومتنوعة حيث يبقى نموه الاجتماعي مستمرا ذلك في الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق، لكن يمكن أن تأخذ هذه العلاقات نوع من النفور وهذا يعني ابتعاد التلميذ في هذه المرحلة عن مجموعة من الأفراد والجماعات التي ينتمي إليها محاولا بذلك تحقيق استقلاليته نوعا ما.

ومن الوسائل والطرق التي من شأنها تحقيق النمو الاجتماعي وذلك على النحو التالي: (العنزي، 1428هـ، ص. 62).

- على المدرسة المتوسطة أن توفر ألوان النشاط الديني الذي يتيح للتلميذ العمل الجماعي والاختلاط بزملائه ويساعدهم على سرعة النمو واكتمال النضج الاجتماعي عن طريق الانتماء إلى جماعة أو أسرة مدرسية مثل جماعة التوعية الإسلامية، وجماعة المسجد وغيرها.
- على المدرسة أن تهيئ الفرص أمام التلميذ في هذه المرحلة لنشر القيم الاجتماعية السليمة في المجتمع عن طريق الممارسة العملية والاندماج في حياة المجتمع الخارجي مثل بر الوالدين وصلة الأرحام، وحفظ حقوق الجار، وإعطاء الطريق حقه وغيرها.
- على المدرسة أن توجه تلاميذ هذه المرحلة لفهم حياة المجتمع ومشكلاته في حدود قدراتهم ومستوياتهم والإحساس بها، والتفكير في إيجاد الحلول المناسبة لها مثل مساعدة المحتاج... الخ.

3. أدوار التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

- يمكن تحديد دور التلميذ وفق افتراضات على النحو التالي: (سوفي، 2011، ص ص. 89 - 90).
- أن يقوم التلميذ بالتدرج بالمعرفة وفق مستويات من السهل إلى الأكثر صعوبة ومن المحسوس إلى المجرد من العام إلى الخاص.
- ينظم التلميذ أفكاره على صورة العدسة التي تضم تكوين صورة أولوية شاملة للمحتوى الذي يراد تعلمه.
- يتدرب التلميذ على ممارسة إستراتيجية تكوين صورة أولوية شاملة في المحتوى الذي يعرض له واستخدام المقدمة الشاملة وبذل الجهد في استيعاب محتوى المعرفة التي يريد التلميذ استيعابها وإدماجها في بنيته المعرفية.

- يتدرب على بناء مخططات مفاهيمية لتطوير بنية مفاهيمية متضمنة علاقات رئيسية ومتوسطة وثانوية ضمن الأفكار التي يتفاعل معها والتي تقدم له وفق تنظيم محدد.
- يطور التلميذ فهما متدرجا هرميا للخبرات التي يواجهها والتي تقدم له أو تقيد في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها.
- يتدرب على بناء ملخصات داخلية وملخصات للأفكار المتضمنة في مجموعة الدروس تعكس بوضوح البنية والعلاقات.
- يتدرب التلميذ على ممارسة الفهم المتعمق للأفكار المجزأة خلال عمليات المقارنة المقابلة.
- يقوم التلميذ بإجراء علاقات متشابهة بهدف تنظيم المعرفة بصورة غير مألوفة من أجل استدخالها واسترجاعها عند الحاجة إليها، وأن يتدرب التلميذ على استخدام الوعي للاستراتيجيات المعرفية.
- أن يتدرب على السير وفق مستويات التفعيل المتضمنة في مواقف التدريس وفق سرعته الخاصة التي تحددها عادة البنى المعرفية المتوفرة لديه.

يلعب التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط دور حيويًا وفعالًا في عملية التعليم والتعلم، فهو الركيزة الأساسية التي تهدف إليها المؤسسة التربوية لتحقيق الأهداف المنوطة إليها، وتتضمن تلك الأدوار عدة جوانب أولها الالتزام بالدراسة، ويجب على التلميذ أن يكون ملتزمًا بالحضور المنتظم إلى المدرسة والمشاركة الفعالة في الدروس والأنشطة الأكاديمية والنقاشات الصفية والمساهمة في الأنشطة الجماعية ويجب أن يكون مستعدًا للاستماع والتركيز الدائم للأساتذة والمشاركة في النقاشات من خلال طرح الأسئلة والاستفسارات، من أجل الوصول إلى تجربة تعليمية ناجحة ومفيدة وتحقيق تقدمه الأكاديمي وتطوير مهاراته الشخصية والاجتماعية.

4. حاجات التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

إن التلميذ في التعليم المتوسط تقابل مرحلة المراهقة وهي مرحلة الصراع بين الطفولة واكتمال النضج وتلميذ هذه إلى أن يعامل معاملة الراشدين، وينتظر ممن حوله الاعتراف برجلوته، لأنه أصبح من وجهة نظره إنسانًا مستقلًا بذاته له حريته واستقلاله، كما يتصف التلميذ في هذه المرحلة بالحساسية الزائدة لأي شيء يواجهه، فتراه يثور لأتفه الأسباب، ويوجه غضبه وثورته للمحيطين به من حوله، لذلك فإن هذه المرحلة بحاجة إلى خدمات الإرشاد والتوجيه وذلك لما يواجهونه من مشكلات تسيطر على جميع أفعاله وسلوكياته (الرويشدي، 2013، ص. 24).

ومن أبرز الحاجات لدى تلاميذ التعليم المتوسط بشكل عام يتبين أنه يمكن وضعها في الأنماط الآتية:

1.4. الحاجات الفسيولوجية: وتشمل الجوع، العطش، الجنس، الحاجة للأكسجين، الحاجة للنوم والتخلص من فضلات الجسم، أن العديد من الحاجات الفسيولوجية تتصف بالنقص أو العجز ولكن بشكل مطلق، أي لا يمكن للفرد أن يشبع كل حاجاته الفسيولوجية ومن هذا الاستثناء الحاجة للجنس والنوم والإخراج (مبروك، 2011، ص. 63).

2.4. الحاجات النفسية: وهي المتطلبات أو الخصائص النفسية الملحة التي تقتضي تفعيلًا وتستوجب تحقيقًا عن طريق تلبيتها وتوفرها، ويحول عدم تحقيق ذلك إلى ظهور حالة من اللاتوازن لدى الفرد مما يؤدي إلى تهديد أمنه النفسي، ومثالنا على ذلك حاجة الإنسان الملحة للثقة بالنفس فمن لا يثق بنفسه لا يبادر بها إلى أي انجاز، وبالتالي فهو يستصغر من شأنه ولا يتيح لقدراته وإمكاناته العقلية والفكرية من أن تتطور وتنضج. إذن فحاجتنا النفسية مرتبطة ببعضها تعمل وفق تناغم واحد هدفه الحفاظ على التوازن النفسي (محرز، 2011، ص. 89).

ومن بين هذه الحاجات نذكر ما يلي: (الرويشدي، 2013، ص. 23-24)

- **الحاجة إلى الأمن:** وتتضمن الحاجة إلى الأمن النفسي والأمن الجسدي والحاجة إلى البقاء حيا والحاجة إلى تجنب الخطر والألم والحاجة إلى الاسترخاء والراحة والحاجة إلى تكوين حياة أسرية آمنة مستقرة وسعيدة والحاجة إلى المعارف والمعلومات في حل المشكلات.

- **الحاجة إلى الحرية:** يجب أن تحقق الأسرة من خلال تفاعلها مع المراهق تحقيق الحرية له، بمعنى الحرية في ظل القواعد، ويجب ألا تكثر الأسرة من قيودها على تصرفات وسلوك الآخرين، بل يجب أن تتاح لهم فرصة في التعبير عن أنفسهم، والحرية في الممارسة المشروعة للأنشطة الاجتماعية والرياضية الترويحية والترفيهية، والحرية في اختيار الأصدقاء الممتازين.

- **الحاجة إلى المخاطرة:** يميل بعض المراهقين إلى القيام ببعض الأعمال التي تتصف بالعنف والمخاطرة والمغامرة، لأن ذلك من وجهة نظرهم يحقق لهم اكتمال معنى الرجولة والكفاءة ويكسبهم احترام الآخرين وتقديرهم، ويتضح ذلك جليا في قدراتهم الجسمية والعضلية، فتراهم مشغوفين بكل عمل يحمل طابع التحدي والخطر.

- **الحاجة إلى النجاح:** يسعى المراهق في هذه الفترة إلى تحقيق النجاح في جميع جوانب حياته، سواء في حياته العامة أو في حياته الأكاديمية والمدرسية، ولا يأتي له ذلك إلا إذا كان هناك الإرشاد والتوجيه المناسب، فشعوره بلذة النجاح يكسبه قيمته بنفسه وبقدراته وإمكانياته، ويدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاحات المتواصلة على المدى البعيد من حياته.

- **الحاجة إلى الاستقلال:** يسعى المراهق منذ أن كان طفلاً صغيراً إلى الاستقلال بنفسه وإلى التحرر من قيود الوالدين والأسرة، وأن تكون له شخصيته المستقلة بذاته وعالمه الخاص الذي يعيش فيه.

- **الحاجة إلى التقدير وتأكيد الذات:** وهي تلك الحاجات التي في إشباعها تؤكد احترام الإنسان لذاته واحترام الجماعة له، فتؤكد مكانته وتعزز هويته، وتوجه سلوكه نحو العمل والانجاز، ويمثل الحاجة إلى تحقيق الذات تلك التي حين يصل إلى إشباعها الإنسان، فإنه يصبح مميزاً وسط الجماعة، فيتفوق بها على مجرد تأكيد الذات (مبروك، 2011، ص ص. 63-64).

- **الحاجة إلى الكفاءة:** ويقصد بها رغبة الفرد في التعامل بفعالية مع البيئة المحيطة والوصول إلى الأهداف المرغوبة (كهدار ونصر، 2022، ص. 48).

3.4. الحاجات الاجتماعية: وهو كل ما يطلبه الفرد من المجتمع، ويؤدي الحرمان أو عدم تحقيق الحاجة إلى اضطراب التوازن النفسي الاجتماعي، مما يشكل خطراً على الفرد ويهدد أمنه ويؤثر سلباً عليه وعلى الجماعة، ويسهل تحقيق الحاجات الاجتماعية عملية التفاعل والتواصل مع الآخر مما ينجح التعايش الاجتماعي والعمل ضمن منظومة واحدة أساسها التكامل (محرز، 2011، ص. 90).

- **الحاجة إلى الحب والقبول الاجتماعي:** الحاجة إلى الحب والمحبة، الحاجة إلى القبول والتقبل الاجتماعي والحاجة إلى الأصدقاء، الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات، الحاجة إلى إسعاد الآخرين (جهاد، 2020، ص. 161)، ويعتبر شعور المراهق بتقبل الأبوين والأسرة له من أهم عوامل النجاح، في حين يعتبر شعوره بالنزب والكراهية منها من أهم أسباب الفشل، ويلعب التقبل الاجتماعي دوراً كبيراً في تحقيق ونمو التوازن الانفعالي في جميع مراحل النمو، كما تعتبر هذه الحاجة من العوامل الهامة لتحقيق التوافق الاجتماعي، فالاستحسان والاستهجان الاجتماعي يلعبان دوراً هاماً في هذه المرحلة فالأول يعزز الاستجابات والاستهجان يحبطهما ويقضي عليها (عبدلي، 2010، ص. 40).

- **الحاجة إلى الانتماء:** أي أن المراهق من ينتمي إليه، يعتز به ويفتخر بانتمائه إليه والإحساس بهذه الحاجة أي أن تكون المراهق في مجموعة له أهمية اجتماعية ولها آثار إيجابية في سلوك المراهق حيث تخلق فيه روح الجماعة وحب التبعية لقوانينها والإذعان لرأيها والخضوع لها، وذلك يخلصه من الانانية ومن العزلة (عبدلي، 2010، ص. 40).

إن التعارض بين حاجات المراهق المختلفة يؤدي إلى الشعور بعدم الأمان والطمأنينة، فسيه إلى الاستقلال المادي والانفعالي قد يتعارض مثلاً مع حاجاته إلى الاعتماد على والديه وبقيّة أفراد أسرته. وكثيراً ما يفسر الوالدين انحراف المراهقين إلى جماعة الأقران بأنه تمرد على سلطتهم، وهذا التفسير ليس

صحيحاً لأنهم يدركون أن المراهق يتطور نحو النضج، وأن الاهتمام بجماعة الأقران هو مظهر من المظاهر الطبيعية للنمو النفسي والاجتماعي للمراهق (ميخائيل، 2000، ص. 143).

- **الحاجة إلى جماعة الرفاق والصداقة:** الجميع يتفق أنه من أسمى ما يميز مرحلة المراهقة هي الحاجة إلى جماعة الرفاق حيث يعتمد بشدة المراهق على الاتصال بهذه الجماعة للحصول على الإحساس بالأمن والمساعدة وخاصة مع آخرين يعيشون نفس الخبرة التغيير أي الخبرة المشتركة لدى المراهقين وغالباً نحو الأصدقاء من نفس الخلفية الاجتماعية، الاقتصادية والخلفية الأسرية ومن نفس الخبرة والمدرسة والصف الدراسي ومن نفس العمر (شريم، 2009، ص. 258).

- **الحاجة إلى الإعداد الاجتماعي:** أي ضرورة أن تهتم الأسرة لعملية التنشئة الاجتماعية وإتباع الأخلاقيات والمثاليات، التي يفرضها نظام المجتمع والتربية المسؤولة الاجتماعية، باستناد أعمال للمراهق تثبت رجولته وتعلمه المشاركة الاجتماعية وإن يواجه المراهق نفسه بنفسه بمعنى أن يعمل على حل المواقف الصعبة التي تعترض له (محرز، 2008، ص. 52).

بالإضافة إلى الحاجيات السابقة فهناك حاجيات أخرى تعمل كذلك على تحقيق التوازن النفسي لدى هذا المراهق الكائن العضوي النفسي الاجتماعي، ومن بين هذه الحاجيات كذلك: (نقلاً عن: أمينة، 2016، ص. 132).

- الحاجة إلى الاجتماع مع الغير وتكوين علاقات اجتماعية حسنة.
- الحاجة إلى القيام بالواجبات وتحمل المسؤولية اتجاه الغير.
- الحاجة إلى المحافظة على الأخلاق والعادات الاجتماعية والتراث.
- الحاجة إلى المحافظة على النظام والطقوس الدينية السائدة.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن حاجات التلاميذ متنوعة فهي تشمل الحاجات العاطفية، الاجتماعية والصحية، التعليمية، الترفيهية فالتلميذ في هذه المرحلة يحتاج خاصة إلى الدعم العاطفي والثقة من الأهل والأصدقاء، ويحتاجون إلى فهم تحدياتهم النمائية والعاطفية خلال هذه الفترة، بالإضافة إلى أنهم يهتمهم التواصل والاندماج الاجتماعي والحصول على المهارات اللازمة لاكتساب المعرفة والاستمتاع بأنشطة الترفيه والتسلية، فالتلميذ في هذه المرحلة كغيره من البشر لديه حاجات لا بد من إشباعها حيث أن عدم إشباع تلك الحاجات أو بعضها يمكن أن تظهر لديه مشكلات عديدة، وحتى يتمكن التلميذ من تحقيق كل هذه الحاجات يجب أن تكون هناك مساهمة كل من حوله بما فيه من أفراد الأسرة والمدرسة والأصدقاء وهذا عن طريق تفهم للمراهق حتى تكون لديه قدرة على ضبط ذاته والشعور نوع من الاستقلالية.

5. الحاجات الإرشادية للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

وهنا لا بد من بيان أن تلبية الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية عملية تنطوي على مساعدة الفرد في هذه المرحلة على تحقيق العديد من الأهداف النفسية والاجتماعية والتي تتحقق عبر الإرشاد النفسي من خلال برنامج منظم يساعد الفرد على أن ينمو إلى أقصى حد مستطاع وان ينمي طاقته واستعداداته ومواهبه لأقصى حد مستطاع وان ينمي طاقته، واستعداداته ومواهبه لأقصى درجة ممكنة، بحيث يستطيع أن يأخذ مكانه كإنسان صالح في المجتمع. ويسعى المرشد النفسي إلى تحقيق سلسلة من الأهداف لتلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق (دايل، 2022، ص. 486).

1.5. الحاجات الإرشادية النفسية: وتتمثل في: (جماطي، 2021، ص. 137).

- حاجته إلى تنمية الثقة بالنفس وشعوره بقيمته كفرد وتأكيده ذاته والتخلص من النظرة السلبية للذات والشعور بالنقص والدونية ولوم الذات، ومساعدته على البحث عن هويته.
- حاجته إلى التحرر من القيود والاعتماد على نفسه في القيام بأموره واتخاذ قراراته الخاصة دون تعرضه للخطر، ويتم ذلك من خلال مراقبة الأولياء عن بعد والتأكد من طبيعة السلوكيات التي يقوموا بها أبناءهم والاحتفاظ بالحكم النهائي لهم.
- حاجته للتغلب على مشاعر القلق والتوتر وعدم الارتياح والخوف والتهديد الناتجة عن مشكلاته المختلفة.
- حاجته إلى تعلم كيفية التحكم في انفعالاته والتعبير عنها وكيفية التعامل مع المشكلات وتخطي الصعاب.

2.5. الحاجات الإرشادية الاجتماعية: تتمثل كما أشار إليها ملحم والخاتنتة: (دايل، 2022، ص. 487).

- تنمية الانتماء الاجتماعي للمراهق من خلال زيادة وعيه الاجتماعي بأسرته ومجتمعه وإدراك مسؤولياته وواجباته بوصفه مواطناً صالحاً.
- مساعدته على تكوين مجموعة من القيم والاتجاهات لنفسه توجه سلوكه وتقوده في حل مشكلاته وصراعاته حال حدوثها.
- مساعدته على الاستقلال النفسي عن الوالدين، وعدم الاعتماد عليهما، وتنمية القدرة لديه على القيام ببعض واجباته بمفرده، واتخاذ قراراته بنفسه.

- تنمية شعوره بالهوية التي تميزه عن الآخرين من خلال تكوين فكرة واضحة عن نفسه، وأهدافه وطموحاته وقيمه واتجاهاته التي سوف يتبناها.
- تحقيق التوافق الانفعالي السوي للمراهق.
- ويمكن تحديد الحاجات الإرشادية للتلاميذ حسب ما أشارت إليه "نبيهة جماطي" كالتالي: (جماطي، 2021، ص. 137)

3.5. الحاجات الإرشادية المدرسية: وتتمثل في:

- حاجاته إلى بناء علاقة ايجابية مع الزملاء والأساتذة والفريق التربوي.
 - حاجاته إلى مساعدة على الانخراط في الأنشطة المدرسية، ومساعدتهم على تحقيق الانجاز والتفرد واختبار النجاح.
 - حاجاته للتشجيع والمساندة على الأنشطة التي يقوم بها والثناء على القدرات التي يتمتع بها، مما يساعده على الاستمرار وتحقيق النجاح.
 - مساعدته على اختيار نوع التخصص الدراسي الملائم لقدراته وبناء مشروعه الشخصي ليحقق أكبر قدر من التوافق الدراسي.
 - حاجاته إلى مناهج دراسية قادرة على إشباع حاجاتهم وميولهم وأكثر ارتباطا بالحياة الواقعية، وفي نفس الوقت تراعي الفروق الفردية بينهم.
 - مساعدته على ضبط سلوكه داخل المدرسة والالتزام بالقوانين واللوائح المدرسية.
 - حاجاته من التخلص من بعض السلوكات الغر المقبولة التي تصدر منه داخل الفصل كالعُدوان والشغب.
 - مساعدته على التخلص من خوف وقلق الامتحانات.
 - مساعدته على تنظيم الوقت واكتساب طرق المذاكرة السليمة.
 - مساعدته على تنمية الدافعية نحو الدراسة وإكمال دراسته في ظروف أفضل.
 - حاجاته إلى توفير بيئة مناسبة داخل الأسرة كي يقول بواجباته الدراسية.
- ### 4.5. الحاجات الإرشادية الجنسية: وتتمثل في:
- حاجته إلى تزويده بالمعارف والمعلومات الصحيحة المتعلقة بالثقافة الجنسية وتقبل التغيرات التي تطرأ عليه.

- حاجته إلى توعيته بالأضرار الناجمة عن الممارسات الجنسية الخاطئة كالعادة السرية وكيفية التخلص منها، وكذلك معرفة الطرق المستخدمة للوقاية من الأمراض الناجمة عن الاتصال الجنسي.

5.5. الحاجات الإرشادية الصحية:

- حاجاته إلى الوقاية والتخلص من ممارسة السوكات الخطرة كالتدخين والمخدرات لما لها من أضرار جسمية ونفسية.

- حاجاته للتوجيه نفسه من بعض الأمراض والمشكلات الصحية التي تظهر في هذه المرحلة، والتعامل مع العيوب الجسمية كحب الشباب، وما ينشأ عنه من مشكلات نفسية كالتوتر والقلق.

- تزداد عليهم المخاطرة والمنافسات العنيفة الأمر الذي يمكن أن يتسبب في تعريضه لإصابات تتفاوت في شدتها، وعلى المختصين والمسؤولين توعيتهم بهذه المخاطر واتخاذ إجراءات السلامة المناسبة لحمايتهم.

ومن خلال ما سبق ذكره نستنتج أن حاجات الإرشادية للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط تتضمن مساعدتهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، وتقديم النصائح والتوجيه في التحصيل الدراسي واختيار المسار الوظيفي المناسب، كما تهدف إلى تعزيز الثقة بالنفس وتطوير مهارات التعلم والتواصل الفعال وحل المشكلات، بالإضافة إلى الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والعاطفية، كما يعتبر الارتباط الجيد بين الأستاذ والتلميذ جزءاً هاماً من الحاجات الإرشادية لتعزيز التعلم والتطور الشخصي للتلاميذ.

ونذكر بعض النقاط التي يقدمها للتلاميذ لدعم نموهم وتحقيق نجاحهم الأكاديمي والشخصي:

- دعم التلاميذ في فهم أنفسهم وقدراتهم وتحسين تقبل الذات وتعزيز الثقة بالنفس.

- مساعدة التلاميذ على التعامل مع الضغوط النفسية والاجتماعية والمساعدة في تطوير التواصل والتفاعل الاجتماعي.

- دعم التلاميذ في فهم أنفسهم وقدراتهم وتحسين تقبل الذات وتعزيز الثقة بالنفس.

- تعليم التلاميذ كيفية التعامل مع التحديات والصعوبات التي قد يواجهونها في الدراسة والحياة.

- تقديم إرشادات ونصائح لتعزيز الدراسة والتعلم الفعال.

- التعاون مع أولياء الأمور لتعزيز تجربة التعلم لدى التلاميذ.

- تقديم الدعم والتوجيه اللازم لتحسين الأداء الدراسي والتفوق الأكاديمي.

- مساعدة التلاميذ في اختيار المسار المهني المناسب لهم وفقاً لاهتماماتهم ومواهبهم.

6. مشكلات التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

إن البحث عن مشكلات التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط لا يعني أن مشكلات هذه المرحلة تفوق مشكلات المراحل الأخرى، فلكل مرحلة تتطلب حاجات عديدة منها النفسية والاجتماعية والانفعالية تحتاج إلى إشباع، وفي حالة عدم وجود أو توفر وسائل وإمكانيات الإشباع، قد يؤدي هذا إلى تطور هذه الحاجات وزيادة الرغبة الملحة لإشباعها مع حدة الصراع النفسي والإحباط والقلق الشديد الذي قد يخلق مشكلات انفعالية واجتماعية وتربوية وتعليمية تعيق مساره الدراسي، ومن بين هذه المشكلات نجد:

1.6. المشكلات الانفعالية والوجدانية:

وهي جملة من التحديات التي تحول دون تمكين المراهق من التوافق مع الذات ومع الآخرين، وتشمل: (صفاء والرفاعي، 2019، ص. 505)

- **ضعف توكيد الذات:** وهو قصور في إدراك الفرد لمميزات نفسه وقدراته وإمكاناتها وتقديره السلبي لها مع افتقاده للمهارات الشخصية والاجتماعية التي تمكنه من التفاعل الإيجابي مع العالم المحيط والتعبير عن ذاته وإثبات وجوده ومعرفة حقوقه والمطالبة بها، مما ينعكس سلباً على الجانب العملي على تقييمه اللفظي لها وسلوكاته في مواجهة الموافقة المختلفة مع الآخرين.

- **الاكتئاب:** وهو اعتلال نفسي يسيطر على المصاب به مزيج من مشاعر الحزن وضيق الصدر والتشاؤم وهبوط الهمة ورغبة ملحة بالبكاء من غير سبب يستدعي ذلك.

- **اضطراب النوم:** وهو حالة يظهر فيها اختلال في نظام النوم والعادات السلوكية المرتبطة به، وتظهر لدى المصاب على شكل أعراض تتضمن الأرق وكثرة النوم والفزع الليلي وغيرها.

- **الصراع الداخلي:** حيث يعاني المراهق من وجود عدة صراعات داخلية ومنها صراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، وصراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة، وصراع بين طموحات المراهق الزائدة وبين تقصيره الواضح في التزاماته، وصراع بين غرائزه الداخلية وبين التقاليد الاجتماعية والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلمات وهو صغير وبين تفكيره الناقد الجديد وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه بما له من آراء وأفكار والجيل السابق (بن سليمان، 1438هـ، ص. 12).

- **الإحباط الذي يولد الرفض:** دائماً ما يصدّم الأبناء بالرفض من قبل آبائهم لأنهم لا يعون أن الأذن التي تسمح أفضل بكثير من اللسان الذي يرفض منا أن الآباء لا يدركون فكرة التغيير التي يمر بها أبنائهم خلال هذه المرحلة سواء بطريق مباشر أو غير مباشر دون أن يشعرون بذلك من خلال النقد المفرط

وعدم الصبر في التعامل معهم والغضب، مقارنة الأبناء بعضهم ببعض والشك في تصرفاتهم. ويحاول المراهق الهرب من ذلك كله بإتباع سلوك غير حميد مثل اللجوء إلى الكذب، الخداع، السرقة، المشاجرة، إدمان العقاقير، شرب الكحوليات، التدخين، خرق القانون، ترك المدرسة، الانحراف الجنسي. فلا بد يكون بجانب النقد التشجيع والحزم والحب والتوجيه والاحترام (الشافعي، 2009، ص. 51).

- **التخيل الزائد:** في مرحلة المراهقة يغرق المراهق في الخيالات وفي أحلام اليقظة التي قد تستغرق وقته وجهده وتبعده عن عالم الواقع. وكذلك يميل المراهق إلى فكرة الحب من أول نظرة فيقع في حب الفتاة معتقدا أن هذا الحب حقيقي ودائم ولكنه في الواقع ينقصه النضج والاعتزان وكثيرا ما تنتهي الزيجات التي تتم في سن مبكرة بالفشل لأنها لا تقوم على أساس من النضج الوجداني ولا تستند إلى المنطق السليم كذلك يمتاز المراهق بحب المغامرات وارتكاب الأخطار، ويميل إلى التقليد الأعمى وإلى البدع (الموضات) الجديدة. وكذلك يميل المراهق إلى فكرة الحب من أول نظرة فيقع في حب الفتاة معتقدا أن هذا الحب حقيقي ودائم ولكنه في الواقع ينقصه النضج والاعتزان، وكثيرا ماتنتهي الزيجات التي تتم في سن مبكرة بالفشل، لأنها لا تقوم على أساس من النضج الوجداني ولا تستند إلى المنطق السليم. كذلك يمتاز المراهق بحب المغامرات وارتكاب الأخطار ويمكن توجيه هذه التمرة نحو العمل بمعسكرات الكشفة والرحلات والاشتراك في مشروعات الخدمة العامة والعمل الصيفي (البادي، 2003، ص. 73-74).

الضغوط النفسية: ويقصد به شعور التلميذ بعدم الرضا عن الأداء، وعدم الرضا عن الذات والخوف من الفشل ومن المستقبل، وذلك فيما يتعلق بالأحداث الشخصية والاجتماعية والأكاديمية مما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس (فهد وآخرون، 2021، ص. 438).

ومن بين المشكلات الانفعالية حسب زهران (1986) فهي كالتالي: (ص. 444-445).

- **الخوف:** كرد فعل انفعالي لمثير موجود موضوعيا يدركه الفرد على أنه مهدد لكيانه الجسمي أو النفسي ونحن نعلم أن الخوف انفعال ضروري للمحافظة على الحياة في وقت الخطر، ولكن إذا تعدى الخوف مداه الطبيعي أصبح مرضا يعرقل السلوك ويقيد الحرية.

- **القلق:** وهو مركب انفعالي من الخوف المستمر بدون مثير ظاهر والتوتر والانقباض ويتضمن الخوف المصاحب للقلق تهديد متوقع أو متخيل (غير موجود موضوعيا أو مباشرة) لميان الفرد الجسمي أو النفسي ويعوق الأداء الفعلي وسلوك الفرد بصفة عامة، ويؤثر على الفرد في أشكال مختلفة منها المرض وأحلام اليقظة والأحلام المزعجة والتمرد.

- **الغضب:** وهو وسيلة للتعامل البيئية المحددة ويتضمن استجابات طارئة وسلوكا مضادا لمثيرات التهديد ويصاحبه تغيرات فسيولوجية لإعداد الفرد لسلوك يناسب الموقف المهدد.
 - **الغيرة:** وهي مركب من انفعالات الغضب والكراهية والحزن والخوف والقلق والعدوان، وتحدث عندما يشعر بالتهديد وعندما يفقد الحب والعطف والحنان.
 - وقد يصاحب الاضطرابات الانفعالية ضعف وفقدان الثقة في النفس واضطرابات الكلام والسلوك الدفاعي وسهولة الاستثارة الانفعالية والحساسية النفسية بصفة عامة.
- ففيما سبق نستنتج أن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط يمرون بمجموعة من المشكلات الانفعالية نتيجة للتحويلات البيولوجية والنفسية التي يواجهونها خلال هذه المرحلة الحيوية في حياتهم، بحيث أنهم يعانون من التقلبات المزاجية بدون سبب إذ تطرأ عليهم تغيرات مفاجئة في المزاج فتارة تجده فرحا وتارة أخرى تجده في حالة من الحزن والكآبة أو نوبات من الغضب... الخ ولا يستطيع التحكم فيها.

2.6. مشكلات قضاء أوقات الفراغ:

تشير مشكلات المراهقة المتعلقة بقضاء أوقات الفراغ إلى معناها المراهق من كثرة الفراغ لديهم وعدم قدرته ملأ الفراغ نتيجة سوء التخطيط خاصة إذا ارتبط ذلك بقلة الأندية المتاحة لشغل هذه الأوقات حيث يستطيع المراهق خلال تواجد هذا الأندية إشباع معظم حاجاته النفسية والاجتماعية وتنمية شخصيته وقدرته إلى مصدرا مهما في تأكيد المراهق ووسيلة لتنمية مواهبه وقدراته ومجالا لتحقيق حدة التوتر والقلق الناجم عن هذه الأوقات (مي الطيب وسلوى، 2017، ص ص. 4-5).

يقول الدكتور مصطفى فهمي إن المراهقين في هذه المرحلة من مراحل النمو يبدؤون في الشعور بأنفسهم كأفراد ورغم ضرورة كونهم جزءا من الأسرة إلا أنهم أيضا لابد أن يكونوا أشخاصا لهم شخصياتهم المستقلة، ولا شك أن الآباء يجب أن يكونوا على علم بالمكان الذي يقضي فيه أبنائهم وقتهم، وكذلك معرفة زملائهم ولكنهم يحسنون صنعا لو اقتصروا في تحرياتهم ونقدتهم على المسائل الهامة تاركين المسائل البسيطة كلما أمكن ذلك بين أيدي أبنائهم على أمل أن تدريبهم السابق ونضجهم في أحكامهم سوف يتغلب في النهاية (البادي، 2003، ص. 44).

فمن خلال ما سبق نستنتج أن مشكلات قضاء أوقات الفراغ عند التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط تشير إلى التحديات والصعوبات التي يجدونها عند قضاء وقت فراغهم بطريقة غير منظمة أو بدون هدف واضح، وعدم اهتمامهم بالمهام الأكاديمية أو الأنشطة الروتينية اليومية، وعدم استغلال أوقات فراغه يمكن أن تؤدي بهم إلى خلق مشكلات نفسية أو انفعالية أو اجتماعية... الخ، إلا أن التلميذ في هذه المرحلة

محفزة لاكتشاف الذات وتطوير الاهتمامات والمهارات الإبداعية مثل الرسم والموسيقى والتصوير وممارسة الرياضة التي يمكن أن تساعد في التعبير عن الأفكار والمشاعر بشكل إبداعي وتعزيز القدرة على التفكير الابتكاري، وتساعد على تعلم مهارات التواصل والتعاون وبناء الصداقات، وكل هذه المهارات حتما ستساعده في تجاوز مرحلة المراهقة بدون أي مشاكل التي يمكن أن تعيق مساره الدراسي.

3.6. المشكلات الجنسية:

ومنها مشكلات البلوغ الجنسي، مثل البكور الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الخجل والميل إلى الاستعراض والانعزال عن جماعة الرفاق وسوء التوافق الاجتماعي، والنشاط الجنسي المبكر وصعوبة السلوك في مستوى النضج حسب توقعات الكبار، وكذلك الحال بالنسبة للتأخر الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الانعزال والخجل والقلق بسبب تأخر البلوغ والشعور بالنقص وعدم الكفاية وسوء التوافق الاجتماعي والانفعالي، ومن المشكلات أيضا نقص المعلومات الجنسية الصحية ونقص التربية الجنسية (محمود، 2021، ص. 489).

ويعاني المراهقين هذه المرحلة من عدم معرفة حقيقة الجنس وطبيعة مشكلاته، ويلجأ المراهق في كثير من الحالات لحصول على معلومات حول الجنس من أقرانه أو الكثير مما ينتج عن ذلك القلق والحيرة نظرا لتناقض المعلومات التي يحصل عليها (مي الطيب وسلوى، 2017، ص. 4).

وقد يميل المراهق في هذه المرحلة إلى قراءة القصص الجنسية والروايات البوليسية وقصص العنف والإجرام، ولذلك يجب توجيهه نحو القراءة والبحث الجاد في الأمور المعرفية العادية، وأهمها وأنفعها التراث الديني الإسلامي واستغلال نزعة حب الاستطلاع لديه في تنمية القدرة على البحث والتنقيب وغير ذلك من الهوايات النافعة، ويجب الاهتمام بقدرات المراهق الخاصة والعمل على توفير فرص النمو لهذه القدرات (البادي، 2003، ص. 21).

نستنتج مما سبق أن التلميذ في مرحلة المراهقة تواجهه العديد من المشكلات الجنسية وتلك المشكلات قد تكون مؤقتة وطبيعية بسبب التغيرات الهرمونية والنفسية التي يمر بها الفرد في هذه المرحلة أو تكون مستمرة. ويجب ملاحظة أن تجربة كل فرد فريدة وتختلف باختلاف الثقافة والتربية والبيئة والتجارب الشخصية، ومن أبرز المشكلات التي يمكن أن تواجه التلاميذ في هذه المرحلة الفضول وعدم الوعي التام بالجنس وقد يشعرون بالحاجة لاكتشاف مواضيع ومفاهيم جنسية جديدة، بالإضافة إلى الفضول والتساؤلات حول الجنس والجسد والعواطف الجنسية، مما قد يؤدي بهم إلى البحث عن المعلومات من مصادر غير موثوقة، وهذا ما يمكن أن يؤدي إلى انتشار معلومات غير صحيحة وغير ملائمة، وبالتالي

لا يكونون على دراية تامة بكيفية التعامل مع هذه الأمور بشكل صحيح، وقد يشعر التلميذ بعدم الثقة بتغييراته الجسدية ومظهره الجنسي مما قد يؤثر على ثقته بنفسه وعدم قدرته على التعامل مع المواقف والقضايا الجنسية وقد يمكن أن يسبب ذلك اضطرابات نفسية عند التفكير بالمواضيع الجنسية بشكل زائد.

4.6. المشكلات السلوكية:

تعتبر المشكلات السلوكية من الأنماط السلوكية المعينة الغير المرغوبة بها والتي تظهر لدى التلاميذ وتمثل بوضوح سلوكا لا توافيقا من قبلهم، ويخل بنظام الصف الدراسي أو المدرسة أو يسيء لهؤلاء التلاميذ دينيا وخلقيا واجتماعيا (راجع، ص ص. 95-96).

ومن بين هذه المشكلات السلوكية نذكر أهمها:

- **العنف:** وعليه فان المرحلة المتوسطة تعد بداية مرحلة المراهقة ومن خلال هذه المرحلة يكثر استخدام أنماط العنف للتعبير عن المواقف المحبطة والتي تثير الغضب لدى المراهق وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وتطور أساليب التعبير عن الانفعالات لديه، حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات جسمية وجنسية وانفعالية وبالتالي تنعكس على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة الأبوية والمدرسة والمجتمع حيث أن في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوان والعنف وقد يكون ذلك راجعا إلى البحث عن هوية الذات (نقلا عن: حسين وتقي، 2018، ص. 808).

- **قضم الأظافر (Nail Biting):** لجوء الفرد إلى قضم أظافره بأسنانه هي عادة تشير إلى وجود بعض الاضطراب النفسي في ذهنه، وهي في نهاية الأمر عادة قهرية يمارسها الفرد دون إرادته ويكون دافع الفرد إلى قضم أظافره دافعا لاشعوريا لا يفهمه الفرد وبالتالي لا يستطيع مقاومته رغم إحساسه بأن سلوكه هذا يعيبه، ولكنه لا يملك لأن يكف عنه وكأنه مقهور على إتيانه، وغالبا ما يشير قضم الأظافر إلى ارتفاع درجة القلق لدى الفرد (العيسوي، 2005، ص. 12).

وأشارت يحيى (2003) لمجموعة من الخصائص السلوكية وتتمثل فيما يلي: (نقلا عن: توهامي ولكحل، 2023، ص ص. 142-143)

- **السلوك الهادف إلى جذب الانتباه أو اللوك الفوضوي:** حيث يكون السلوك غير مناسب للنشاط الذي يقوم به الطفل ويستخدمه لجذب الانتباه، وقد يكون لفظا أو غير لفظي ويتضمن أنماط سلوكية منها الصراخ والتهرج والقيام بحركات جسدية باليدين والرجلين، بينما يتمثل السلوك الفوضوي بسلوكيات تعيق النشاط القائم وتتضمن العجز عن القيام بالأنشطة والكلام غير الملائم والضحك والصفير.

- **العدوان الجسدي واللفظي:** أي العنف الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين ويوجد شعور بالخوف مثل الضرب والركل، بينما يتمثل اللفظي في الكلام المرافق للغضب والعنف ووصف عبارات تحطيم الذات وإلحاق الأذى بها.

- **عدم الاستقرار:** أي سرعة التهيج وعدم القدرة على التنبؤ بالسلوك، ويعود إلى التقلبات المزاجية السريعة حيث الانتقال من حالة الفرح إلى الحزن ومن الهدوء إلى الحركة بدون سبب محير ولا يمكن التنبؤ به.

- **النشاط الحركي الزائد أو قلة النشاط:** حركة جسدية زائدة عن الحد المعقول، ولا تتناسب مع عمره الزمني وهو غير متنبأ به وغير موجه، ويقابله ضعف النشاط الحركي عند الاستجابة للمثيرات ويرتبط بطاقة الفرد أو قابليته للاستجابة بطريقة تتلاءم مع البيئة، ومع قلة النشاط عرض من أعراض الخوف والقلق الذي يؤثر على سلوك الفرد ونشاطه.

- **الاندفاع:** وهو الاستجابة الفورية لأي مثير، وتكون سريعة وغير ملائمة ومتكررة، والاستجابة خاطئة.

- **السلبية والانسحاب:** وهي حالة وجدانية سلوكية تعبر عن عدم الاهتمام واللامبالاة، وعدم الرغبة بالقيام بأي نشاط، وفي حالة القيام به فإنه لا يستمتع به، في حين أن الانسحاب سلوك يميل فيه الأفراد إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، وعدم الرغبة بالمشاركة في المواقف الاجتماعية، وبالتالي يلجأ الفرد الأحلام اليقظة والخيال والبعد عن الأنشطة العامة، والنقص بالمهارات الاجتماعية وتجنب المبادرة والمشاركة والتفاعل الاجتماعي.

- **التمرد المستمر:** وهو سلوك يرفض القوانين والمعايير الاجتماعية، حيث يظهر المراهق سلوكا متمردا على سلطة الوالدين والمحيطين به وكسر القواعد الاجتماعية.

ومن خلال ما سبق نستنتج أن المشكلات السلوكية تعد من بين التحديات التي قد يواجهها التلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، حيث يظهر التلميذ سلوك غير مناسب أو غير ملائم في البيئة المدرسية ويمكن أن تكون هذه السلوكات مؤقتة وطبيعية في بعض الأحيان تتلاشى مع مرور الوقت، وقد تكون ناتجة عن عوامل محددة في البيئة المدرسية أو شخصية للتلميذ، وبعضها الآخر تكون مستمرة تحتاج إلى تدخل ومساعدة من قبل أطراف المدرسة وأفراد العائلة للتعامل معها بشكل فعال، وتختلف شدتها وطبيعتها من تلميذ إلى تلميذ ومن مدرسة إلى أخرى حسب البيئة والظروف الفردية والاجتماعية.

5.6. المشكلات المدرسية:

تشير المشكلات المدرسية إلى المشكلات التي تتعلق بعلاقة الطالب بمدرسيه وزملائه ومدى تكيفه معهم والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار والامتحانات المدرسية، حيث يفرض

الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهج وواجبات المدرسة وأنظمتها التي تحد من حرية المراهق وتقلل من قيمته، كما يؤدي على تطبيق النظام إلى تمرد المراهق وفشله في إقامة علاقات متوازنة داخل المدرسة (مي الطيب وسلوى، 2017، ص. 04).

وتتسم هذه المشكلات بأن أسبابها ترجع بصعوبة التوافق مع الجو المدرسي وما يترتب عنه من فقدان الشعور بالأمن وصعوبة التصرف في المواقف الجديدة والإحساس بضعف المركز، إضافة إلى عدم القدرة على التركيز في التفكير وشك المراهق في قدراته ما يجعله يتخوف من الرسوب فتشتت جهوده فلا يستطيع انجاز شيء معين، فيترتب على هذا القلق كره المدرسة ومن فيها. كما يواجه المراهق مشكلات تتعلق بعلاقته مع مدرسيه وزملائه ومدى تفهمهم معهم، وكذلك المشكلات المتعلقة بطريقة التحصيل والذاكرة والامتحانات غير انه تختلف المشكلات المدرسية من حيث حدتها بين المراهقين في المرحلة المبكرة والمتأخرة لهذه الفترة العمرية (قارة ساسية، 2012، ص. 88).

ويمكننا أن نتطرق لبعض النماذج من المشكلات المدرسية التي يمكن أن يواجهها التلاميذ خاصة في هذه المرحلة:

- **انخفاض الدافعية للتحصيل الأكاديمي:** ويشير إلى عدم قدوة التحصيل الأكاديمي بصورة مرضية وذلك لشعوره بعدم توفر الفرص المواتية للاستذكار، وعدم القدرة على التركيز، مما يؤدي به للإحساس بالملل والضجر والنفور من الأنشطة الدراسية (فهد وآخرون، 2021، ص. 438).
- **الغياب المدرسي:** دور المدرسة لا ينحصر في تقديم المعلومات للتلاميذ، بل في حل مشكلاتهم والأخذ بيدهم لتقديمهم إلى المجتمع حياة نخبه صالحة عاملة، ذلك لأن المدرسة ليست مستودع معلومات فقط بل مركز إشباع وفضيلة وخلق ونظام (سمرة ومجدلاوي، 2016، ص. 04).
- **التسرب المدرسي:** تعتبر ظاهرة التسرب المدرسي من أصعب المشكلات التي تعاني منها دول العالم بصفة عامة والدول العربية بصفة خاصة، لما لها من آثار سلبية على تقدم المجتمع وتنميته، فهي تساهم بشكل كبير في تأخر المجتمع عن اللحاق بركب الأمم المتقدمة، فدراسة التسرب والوقوف على عوامله وكيفية الحد منه يعتبر دراسة تربوية جادة وضرورية، وتعتبر فترة المراهقة أهم مرحلة يكون فيها الطالب مهياً لمغادرة مقاعد الدراسة مبكراً، يبدأ ذلك بحالة من النفور الدراسي تحت تأثير عوامل فيزيونفسية يتعرض لها المراهق، تساهم في تنامي الاتجاه نحو الهروب من الدراسة (هياق، 2017، ص. 108).
- **التأخر الدراسي:** يعتبر التأخر الدراسي من أهم المشكلات التي يشكو منها الوالدان والمعلمون ويحكم على التلميذ عادة بالتأخر الدراسي إذا تكرر رسوبه، وعرف زهران التأخر الدراسي بأنه ضعف التحصيل

وانخفاض نسبته دون المستوى العادي أما كنتكت فقد عرفه بأنه الفشل في اجتياز امتحانات صف دراسي إلى الصف الذي يليه في مرحلة ما، كما قد عرف المتأخر دراسيا بأنه التلميذ الذي يواجه صعوبات في تعلمه بحيث يكون مستواه التحصيلي أقل من مستوى من هم في مثل سنة التلاميذ ومن مظاهر التأخير الدراسي تكرار الرسوب في مادة دراسية واحدة أو أكثر، الهروب من المدرسة، شروذ الذهن والاستغراق في أحلام اليقظة الشعور بالخجل والنقص وعدم الثقة بالنفس... الخ (محمود، 2021، ص. 507).

- **السلوك الفوضوي:** ويقصد به مجموعة من السلوكيات غير المرغوبة التي يقوم بها التلميذ، والتي تمنع إمكانية التعلم، وتحول دون الاستفادة من الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي (فهد وآخرون، 2021، ص. 438).

- **الغش في الامتحانات:** تشكل الاختبارات المدرسية هاجسا يورق التلاميذ، خاصة ذوي الكفايات المتوسطة منهم ويعتبرون الاختبار حجر عثرة أمام استمراريتهم في الدراسة، وبالتالي تخرجهم من المدرسة لينخرطوا في سلك العمل، ومن أجل التغلب على هذه المشكلة في نظرهم، يلجأ البعض إلى إتباع أساليب الغش منعا للفشل والرسوب، وحتى يسايروا زملائهم وينقلوا معهم إلى الصفوف الأخرى (سمرة ومجدلاوي، 2016، ص. 04).

وتأتي المشكلات المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط كعامل إضافي يمكن أن تؤثر على التلاميذ نظرا للتغيرات العاطفية والاجتماعية والجسدية التي يمرون بها، وهناك الكثير من الطرق التي يمكن أن تخلق هذه المشكلات على التلاميذ مثل صعوبات في التحصيل الدراسي أو الشعور بالفشل أو الضغوطات الدراسية الزائدة أو عدم التكيف مع متطلبات المدرسة والنجاح في الدراسة، والتي يمكن أن تؤثر كل هذه الضغوطات الناتجة عن ذلك على نموهم وصحتهم النفسية، كما أن التوتر من الأداء الأكاديمي المنخفض قد يشعرون بالقلق بشأن عدم تحقيق التوقعات الدراسية الايجابية لأنفسهم أو بشأن رد فعل الآخرين لأدائهم، مما يمثل ضغطا نفسيا كبيرا وهذا ما قد يؤدي إلى تدهورهم من الأداء الأكاديمي وانخفاض الثقة بالنفس.

6.6. المشكلات الأسرية والاجتماعية:

تنسجم هذه المشكلات بأنها ترجع بأسبابها لسوء العلاقات الموجودة في الأسرة ومدى صلاحية ومعاملة الوالدين، وأن للروابط العائلية أهمية خاصة في تنشئته، وعلى الرغم مما يذهب إليه البعض من أن وظيفة المنزل أخذت تقل من حيث الأهمية بالنسبة إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدرسة التي تؤثر في

حياة الطفل والمراهق إلا أنه ما من شك في أن المنزل سيظل الوحدة الثقافية الأساسية التي ينطبع فيها الطفل بالآراء والقيم والمعتقدات السائدة في الأسرة والمجتمع (زيدان، 1990، ص. 175).

ولكن قد تكون هذه الأسرة هي مصدر للمشكلات التي تعترض المراهقين وذلك أن موقف المراهق في الأسرة وخاصة موقفه من والديه له أهمية بالغة وتأثير واضح على سلوكه المقبل، فإذا كانت الأسرة تعاني من التفكك أي الطلاق فإن ذلك يؤدي بالأبناء إلى مشكلات متعددة من أهمها عدم الاستقرار في الدراسة وتدهور رعايتهم النفسية، كما نجد أن انخفاض دخل الأسرة الذي يحول دون إشباع حاجاتهم هذا يؤدي إلى ظهور نوع من القلق والغضب والخجل وإلى السلوكيات العدوانية.

وعليه انه ينبغي ملاحظة أن معدلات الجناح Delinquency تزداد في مرحلة المراهقة، وأيضا تتميز فترة المراهقة بازدياد حوادث الانتحار وإدمان المخدرات والخمور، كما تسود فيها مشاعر التعاسة وهي فترة التي تتحدد فيها قدرة الفرد أو عدم قدرته على التوافق السوي، وفي هذه الفترة أيضا يخطط الفرد لمستقبله المهني، وهذا أيضا يوضح لنا خطورة دور المدرسة في مرحلة المراهقة ودور المدرس أيضا، إذا ينبغي أن يتقهم المدرس طبيعة مشكلات المراهقة، وأن تسعى المدرسة لأن تشبع رغبات المراهق إشباعا معتدلا (عوض، 1999، ص ص. 141 - 142).

وتتضمن مشكلات الاجتماعية في عدم القدرة والارتباك في المسائل والمواقف الاجتماعية، الخوف في ارتكاب الأخطاء الاجتماعية، الخوف من مقابلة الناس، عدم القدرة على الاتصال بالآخرين، قلة الأصدقاء وعدم القدرة على إقامة صداقات جديدة، القلق بخصوص السلوك الاجتماعي السليم، عدم فهم الآخرين، عدم اشتراكه في الشؤون الاجتماعية، عدم وجود من يناقش مشكلاته الشخصية معه، القلق بخصوص التعصب الاجتماعي وعدم التسامح والمجادلة (زهرا، 1986، ص. 467).

وبالتالي فإن المشكلات الأسرية والاجتماعية قد تؤثر على الجوانب المختلفة للتلاميذ من حياتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، فتشعرهم بالضغط والتوتر الناجم من النزاعات العائلية، الانفصال المشاكل المالية أو حتى الضغوطات الثقافية والتوقعات الاجتماعية التي قد تضعف من قدرتهم على والتفاعل الاجتماعي، والضغوطات الأسرية التي قد تؤثر في تشتت في انتباههم وقلة التركيز التي قد تؤدي إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

7. العنف عند التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط:

إن الطفل في الوسط المدرسي يتعرض إلى جملة من المشكلات التربوية، النفسية والسلوكية والتي قد تكون عائقا في تحصيله الدراسي، من هذا المنطلق يسعى علم النفس جاهدا من خلال تتبع هذه

المشكلات والكشف المبكر عنها، وتحديد أسبابها ووصف العلاج الضروري لها، حتى يتسنى لأبنائنا تحصيل دراسيا ناجحا ونمو نفسيا جيدا يمكنهم أ، يكونوا أفراد فاعلين في مجتمعهم قادرين على تحمل مسؤولياتهم اتجاه وطنهم وأمتهم (هياق، 2017، ص. 107).

والعنف يعتبر من بين المشكلات التي تواجهها المؤسسات التربوية، ففي هذه المرحلة لها متطلبات كثيرة قد لا يستطيع أطراف العملية التربوية أحيانا السيطرة والتحكم على مختلف سلوكيات العنيفة لدى المراهق في مختلف المراحل التعليمية، لاسيما في مرحلة المتوسطة إذ أنها تعتبر مرحلة انتقال المفاجئ من مرحلة التعليم الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط، ومن مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة أين يجد نفسه متصادم مع أفراد أكثر سنا مقارنة به ويمثلون السلطة والسيطرة، وهي فترة معقدة من التحول والنمو تحدث فيها تغيرات عضوية وجسمية ونفسية وانفعالية قد تؤثر على التلميذ.

فهذا النمط السلوكي يكثر انتشاره بين المراهقين ويتمثل في مظاهر كثيرة منها التهريج في الفصل والاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم والعناد والتحدي وتخريب أثاث المدرسة والفصل وعدم الانتظار في الدراسة واستعمال الألفاظ البذيئة، ولا يمكن إرجاع هذا السلوك إلى عامل بالذات بل ترجع غالبا هذه الأنماط السلوكية إلى عوامل كثيرة متشابكة منها عوامل شخصية وأخرى اجتماعية، فقد يكون احد العوامل المسؤولة عن هذا السلوك بين المراهقين هو عزز الوالدين عن سياسة وتوجيه المراهق، أو فشل المراهق في تحقيق ذاته أو فشله في الدراسة، أو فشله في كسب عطف المعلم ومحبه له مما يجعله يعادي السلطة ممثلة في أوامر المدرسة ونظمها ويعادي السلطة ممثلة في المعلم. وقد يرجع أيضا لإحساس المراهق بعدم قبوله اجتماعيا إما لعب ظاهر فيه أو لقبح في منظره، أو لعدم توافقه اجتماعيا مع أقرانه أو مع الأفراد من الجنس الآخر فيسلك هذا كي يفرض ذاته ويعادي المجتمع (عز الدين، 2008، ص. 486).

والتلميذ في هذه المرحلة هو في أمس الحاجة لتقديم يد المساعدة لتجاوز تداعيات هذه المرحلة والوصول إلى حالة التوازن النفسي والاجتماعي وذلك بفهم الحالة التي يكون عليها فهما صحيحا، رغبة في تقديم المساعدة اللازمة في الوقت المناسب أكثر من حاجته لردع، ومحاولة تغيير سلوكياته بما يتماشى مع ما يراه الراشدون بوسائل عنيفة مادية ومعنوية، يقع على الأستاذ جانب كبير من هذه العملية بتدخلاته، لضبط ردود الأفعال وتوجيه هذه الطاقة الكامنة في مصارف ايجابية بالتصدي لحالة التمرد بوعي أكبر للمتغيرات الحاصلة من جيل لآخر، دون إغفال الجوانب الأخرى كالأسرة والمحيط الاجتماعي ذات الأسر البالغ في تكوين الشاب وتوجيهه الوجهة الصحيحة بعيدا عن مثالب العنف، ومن أهم

المشكلات التي تواجه المربي في هذه المرحلة والتي قد يقف الأستاذ عاجزا أمامها في هذه السن الحرجة والمرتبطة بمرحلة المراهقة، حيث يكون التلميذ شديد الحساسية لكل أشكال التدخل من طرف أساتذته وفي نفس الوقت يعاني من تأخر دراسي نابعا من مراحل سابقة، كما يمكن أن يواجه الأساتذة في هذه المرحلة حالة من الجنوح نحو العنف وردود الأفعال الحادة من طرف التلاميذ، كما يمكن أن يكون النفور الدراسي ومنه التسرب من المدرسة من أعم المعضلات التي تواجه الشباب في هذه المرحلة فهذه الأخيرة مرحلة عنيفة في الناحية الانفعالية حيث تجتاح نفس المراهق ثورات تمتاز بالعنف والاندفاع كما تساوره من وقت لآخر أحاسيس بالضيق والتبرم والزهد (هياق، 2017، ص ص. 107-108).

وصحة الفرد النفسية تتوقف إلى حد ما على اجتياز تلك المرحلة اجتيازاً يتسم بالطمأنينة والاستقرار فالمشكلات التي قد تعترض حياة المراهق تحد من أدواره الاجتماعية وأنشطته، وتؤدي في بعض الأحيان إلى تقوقعه حول ذاته، أو اكتسابه لبعض الصفات العدوانية، وقد يكون تأثيرها واضحا على تحصيله الدراسي، أو علاقاته الاجتماعية مع أسرته أو أصدقائه أو المجتمع بكافة أفراد. فالنمو الجسماني السريع والتغيرات الفسيولوجية وبين القدرات الجسمانية من جهة والقدرات العقلية المحدودة وديناميكية النفس في هذه المرحلة من جهة أخرى، في محاولة لإثبات الذات، وينجم عن ذلك ظهور بعض المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية في هذه المرحلة من حياة الإنسان (أحمد، 2020، ص. 160).

فالتغيرات الفسيولوجية والعضوية التي تطرأ في جسم التلميذ في هذه المرحلة قد تؤثر في مشاعره وأحاسيسه وسلوكه، فتراه في الغالب يميل إلى السيطرة والسيادة، وهذا ما قد يؤدي بالمراهق إلى خبرة مؤلمة، وقد لوحظ أن المراهق في هذه المرحلة يتصف بشدة الحساسية الانفعالية وسرعة التأثر مما قد يؤدي به إلى الاندفاعية أثناء عدم تقبله إلى المواقف التي يطرأ عليها أو تعرضه إلى نقد الآخرين.

خلاصة الفصل:

التلميذ في مرحلة التعلم المتوسط تصادفه مرحلة المراهقة والتي يطرأ عليه مجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية التي يمكن أن تنعكس على شخصيته، وترافقها الكثير من المطالب والحاجات التي تتطلب منه التكيف معها وتحقيقها من أجل بلوغ الاتزان والتوافق النفسي وصولاً إلى النجاح في مسيره الدراسي. فالتلميذ في هذه مرحلة يمثل جزءاً هاماً في عملية التعلم والتطور الشخصي، ويساعد هذا التعليم في تنمية قدرات التفكير النقدي والتحليلي لديهم، بالإضافة إلى تنمية مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي فالتعليم المتوسط مرحلة حاسمة في مسار التلميذ حيث يكتسب التلاميذ المعرفة والمهارات الأساسية التي تمهد لهم الطريق نحو التعليم الثانوي.

ويتعرض التلاميذ في هذه المرحلة إلى مناهج أكثر تعقيداً مقارنة بالمرحلة الأولى، حيث يتم توجيههم نحو فهم أعمق للمواد الدراسية وتطوير مهاراتهم في مختلف المجالات العلوم، الفيزياء، الرياضيات... الخ لهذا يحتاج إلى توجيه ودعم من طرف الأساتذة والمشرفين التربويين لضمان تقديم تجربة تعليمية مميزة وفعالة، بالإضافة إلى تعزيز التنمية الشخصية والأخلاقية بما في ذلك تعزيز القيم والأخلاق، وتوجيههم نحو تحقيق النجاح، وبناء أسس قوية للتعلم المستقبلي والنمو الشخصي للتلميذ، وبالتالي فإن الوسط المدرسي هو المكان الذي يجتمع فيه التلاميذ للتعلم وتطوير مهاراتهم الأكاديمية والاجتماعية، ومع ذلك فقد يعاني العديد من التلاميذ من مشاكل كالعنف داخل هذه البيئة التعليمية، وهذا يتطلب تحليلاً دقيقاً لأشكال وعوامل العنف من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط من أجل تطوير استراتيجيات فعالة للتصدي للعنف في الوسط المدرسي لتوفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة لجميع التلاميذ.

الفصل الرابع

الدراسات السابقة حول العنف في الوسط المدرسي

تمهيد.

1. الدراسات التي تناولت أشكال العنف في الوسط المدرسي
2. الدراسات التي تناولت عوامل العنف في الوسط المدرسي
3. التعقيب العام على الدراسات السابقة
4. أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة
5. أوجه الاستفادة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسات السابقة الركيزة الأساسية لكل باحث فهي التي تجعل الباحث يأخذ فكرة عامة عن الموضوع الذي يقوم به، وبالتالي فإنها تلعب دور كبير في استفادة الباحث من مناهجها وتحديد الإجراءات ووسائل القياس المناسبة، وتساعده على الاطلاع على الطريقة التي يستخدمها الباحثون في دراستهم لصياغة أسئلة الدراسة، ويعمل بتوصياتها ومقترحاتها، فالاعتماد بالدراسات السابقة والرجوع إليها تعطي للباحث الماما كاملا وشاملا بالموضوع.

وسيتناول الباحث في هذا الفصل الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، وقد قام الباحث في هذا الفصل بتقسيم الدراسات السابقة إلى محورين وهي كالتالي:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت أشكال العنف في الوسط المدرسي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت عوامل العنف في الوسط المدرسي.

وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية والجزائرية وقمنا بعرضها حسب التسلسل الزمني للدراسات، وبعد الانتهاء من عرضها قمنا بوضع تعليق عام حول الدراسات السابقة، ثم أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، وأخيرا تم وضع أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية.

1. الدراسات التي تناولت أشكال العنف في الوسط المدرسي:

1.1. الدراسات العربية:

1.1.1. دراسة مهديكار، شيب حافظ أبو زنت (2002):

جاءت الدراسة تحت عنوان: مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس، وحاول الباحث من خلال هذه الدراسة البحث عن أهم مظاهر العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا وخاصة الصف العاشر الأساسي. وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي:

- ما مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا للصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس؟
- ما مستوى العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية وخاصة الصف العاشر الأساسي بمحافظة نابلس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لطلبة الصف العاشر الأساسي تعزي لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لطلبة الصف العاشر الأساسي تعزي لمتغير مكان السكن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لطلبة الصف العاشر الأساسي تعزي لمتغير التحصيل الدراسي؟
- هل يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المدرسي بأبعاده لدى طلبة الصف المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس ومتغير عدد الطلبة بالصف؟
- هل يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المدرسي بأبعاده لدى طلبة الصف المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس ومتغير ترتيب الفرد بالأسرة؟
- هل يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المدرسي بأبعاده لدى طلبة الصف المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس ومتغير عدد أفراد الأسرة؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملائمته لأغراض الدراسة، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة نابلس بمدارس مدينة نابلس البالغ عددهم (4148) طالبا، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية حيث مثلت عينة الدراسة (418) طالبا. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء مقياس مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية، ومن أجل معالجة البيانات استخدم البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية: المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، اختبار ت لعينتين مستقلتين (independent t.test)، تحليل التباين الأحادي، معامل ارتباط بيرسون، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لطلبة الصف العاشر الأساسي تعزي متغير الجنس أما أبعاد (توكيد الذات، والعنصرية، والاستهزاء الأكاديمي، والسرقه والتخريب، والدرجة الكلية للعنف) فقد بلغت الفروق بين المتوسطات هذه المجالات إلى مستوى الدلالة الإحصائية حيث كانت الفروق في هذه المجالات لصالح الذكور.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لطلبة الصف العاشر الأساسي تعزي متغير السكن، وأن الفروق بلغت مستوى الدلالة الإحصائية بين الطلبة الذين يسكنون المخيم في مظهر الاستهتار الأكاديمي لصالح الطلبة الذين يسكنون المخيم، وظهرت فروق دالة إحصائية بين الطلبة الذين يسكنون القرية والطلبة الذين يسكنون المخيم في مظهر الاستهتار الأكاديمي، وكان الفارق لصالح الطلبة الذين يسكنون المخيم.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لطلبة الصف العاشر الأساسي تعزي متغير التحصيل الدراسي، أما نتائج اختبار (scheffe) لمظهر توكيد الذات تبعا لمتغير التحصيل الدراسي فقد ظهرت الفروق بين الطلبة الذي مستوى تحصيلهم ممتاز والطلبة الذين مستوى تحصيلهم ضعيف لصالح الطلبة ذوي التحصيل الضعيف، وكذلك فقد ظهرت الفروق بين الطلبة الذين تحصيلهم جيد والطلبة مقبول لصالح الطلبة ذوي التحصيل المقبول، أما نتائج اختبار (scheffe) لمظهر الاستهتار الأكاديمي تبعا لمتغير التحصيل الدراسي فقد وأن الفروق بين المتوسطات ظهرت بين الطلبة الذين تحصيلهم ممتاز والطلبة الذين تحصيلهم جيد، مقبول وضعيف لصالح الطلبة الذين تحصيلهم جيد مقبول، ضعيف. وكذلك فقد ظهرت الفروق بين الطلبة الذين تحصيلهم جيد جدا والطلبة الذين تحصيلهم ضعيف لصالح الطلبة الذين تحصيلهم ضعيف، وقد ظهرت فروق بين الطلبة الذين تحصيلهم جيد

والطلبة ذوي التحصيل الضعيف لصالح الطلبة ذوي التحصيل الضعيف. أما نتائج اختبار (scheffe) لمظهر تدمير الذات تبعا لمتغير التحصيل الدراسي فإن الفروق بلغت مستوى الدلالة الإحصائية ضمن مجال تدمير الذات بين الطلبة ذوي التحصيل (ممتاز وجيد جدا، وجيد، ومقبول) لصالح الطلبة ضمن فئة التحصيل الضعيف. أما نتائج اختبار (scheffe) للعلامة الكلية تبعا لمتغير التحصيل الدراسي فإن الفروق بلغت مستوى الدلالة الإحصائية ضمن مقياس العلامة الكلية بين الطلبة ذوي التحصيل الضعيف والطلبة ذوي التحصيل (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول) لصالح الطلبة ضمن فئة تحصيل الضعيف وكذلك فقد ظهرت الفروق بين الطلبة ذوي التحصيل الممتاز والتحصيل الجيد لصالح الطلبة ذوي التحصيل الجيد.

- لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المدرسي بأبعاده لدى طلبة الصف المرحلة الأساسية في المدرس الحكومية بمحافظة نابلس ومتغير عدد الطلبة بالصف.
 - لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المدرسي بأبعاده لدى طلبة الصف المرحلة الأساسية في المدرس الحكومية بمحافظة نابلس ومتغير ترتيب الأفراد بالأسرة.
 - لا يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المدرسي بأبعاده لدى طلبة الصف المرحلة الأساسية في المدرس الحكومية بمحافظة نابلس ومتغير عدد أفراد الأسرة.
- وأوصت الدراسة إلى مراعاة عدد الطلبة بالنسبة لحجم الصف من قبل وزارة التربية والتعليم في المشكلات المدرسية، بالإضافة إلى حث الأهالي على متابعة سلوك أبنائهم في البيت وإعلام المدرسة بالمواقف السلبية، وكذلك حث وسائل الإعلام بعرض البرامج الثقافية التوجيهية التي تخلق التعاون المتبادلة والمحبة الصادقة بين الطلاب من جهة، وبين المعلمين وطلبتهم من جهة أخرى.

2.1.1. دراسة علي، بن عبد الرحمن الشهري (2003):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب دراسة تطبيقية في مدينة الرياض**، وقد هدفت الدراسة إلى محاولة معرفة طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية، والتعرف على الفروق بين المعلمين والإداريين والطلاب في نظرتهم للعنف، والكشف عن مدى اختلاف العنف لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية مستوى الدخل والحي السكني والعمر، وحاول الباحث الإجابة على التساؤلات التالية:

- محاولة معرفة طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟
- هل توجد فروق بين المعلمين والإداريين والطلاب في نظرتهم للعنف؟

- هل يختلف العنف لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية (مستوى الدخل والحي السكني والعمر)؟
- ومن خلال هذه التساؤلات الرئيسية تفرعت منه التساؤلات الفرعية التالية:
- ما طبيعة العنف الذي يتعرض له المعلمون من التلاميذ؟
- ما طبيعة العنف القائم بين الطلاب بعضهم البعض؟
- ما طبيعة العنف الذي يتعرض له الطلاب من طرف المعلمون؟
- ما طبيعة العنف الذي يتعرض له الإداريين من التلاميذ؟

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة، ويتكون مجتمع هذه الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية النهارية بمدينة الرياض التابعة لوزارة المعارف ويتكون أيضا من معلمي المرحلة الثانوية والإداريين، وقد قام باختيار العينة بطريقة عشوائية قوامها (10%) من المجتمع الأصلي للدراسة حيث بلغ أفرادها (3610) طالبا حيث بلغ أفرادها (329) طالبا، أما بقية الاستثمارات وعددها (31) استمارتا فقد استبعدت لعدم اكتمالها، وتم سحب عينة عشوائية قوامها (20%) من المجتمع الأصلي للدراسة من المعلمين حيث بلغ أفرادها (55) معلما، أما بقية الاستثمارات وعددها (18) استمارتا فقد استبعدت لعدم اكتمالها، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة خاصة بالطلاب والأخرى للمعلمين وثالثة للإداريين. أما فيما يخص أساليب المعالجة الإحصائية تم الباحث الاستفادة من برنامج (Spss) في معالجة البيانات إحصائيا حيث تضمنت المعالجة الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات ولنسب المئوية، تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، معامل ألفا كرونباخ، وأسفرت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

- لا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي فكانوا جميعا يرون أن العنف المدرسي متوسط الحجم بنسبة (الطلاب يرون أنه متوسط بنسبة (50.7%)، المعلمون يرون أن العنف المدرسي متوسط بنسبة (48.6%)، والإداريون يرون أن العنف المدرسي متوسط الحجم بنسبة (57.7%)، وكانوا أيضا يرون أن أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا هو العنف اللفظي من وجهة نظرهم جميعا.

- لا توجد فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم لأخطر أنواع العنف المدرسي، حيث يرون أن العنف الجسدي هو أخطر أنواع العنف المدرسي.

- يعد العنف الرمزي وهو العنف الذي يؤدي إلى الازدراء الاحتقار أكثر أنواع العنف التي يتعرض لها المعلمون من الطلاب في المدرسة، ويعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يتعرض لها الإداريين من الطلاب في المدرسة.

- أن أكثر أنواع العنف المدرسي التي يتعرض لها المعلمون من الطلاب كانت تتم في شكل عنف جماعي.

- يعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يستند لها المعلمون ضد الطلاب في المدرسة يليه العنف الجسدي ويتم ذلك غالبا في مزيج من العنف الفردي والجماعي.

- يعد العنف اللفظي أيضا من أكثر أنواع العنف المدرسي التي يتعرض لها الإداريون في المدرسة وإن كانوا يتعرضون لأنواع أخرى من العنف لكن نسبتها قليلة مقارنة بالعنف اللفظي، وفي الغالب يكون العنف الموجه لهم يتم ذلك في شكل فردي من قبل الطلاب.

- لا يختلف العنف المدرسي لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحي السكني والعمر.

وأوصت الدراسة إلى الاهتمام بقضايا الطلاب ودراساتها دراسة شاملة وتقديم المساعدة للطلاب الذين يعانون من هذه المشكلات، والاهتمام بدور الوحدات الاجتماعية المتخصصة كوحدة الخدمة الاجتماعية والعمل على إيجادها في المدارس لأنها سوف تعالج الكثير من المظاهر السلوكية لدى بعض الطلاب وتقدم المشورة والحلول المفيدة للطلاب والمعلمين والإداريين.

3.1.1. دراسة عكلة، سليمان علي وأحمد جاسم سليمان (2012):

جاءت الدراسة تحت عنوان: أشكال السلوك العدواني للتلاميذ بأعمار مابين (11- 12) سنة في محافظة نينوى، وجاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على حقيقة السلوك العدواني (المادي، السلبي واللفظي)، وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما هي درجة السلوك العدواني للتلاميذ بأعمار (11- 12) سنة؟

2- ما هو شكل السلوك العدواني السائد من بين الأشكال قيد الدراسة (المادي، السلبي، اللفظي)؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وضع الباحث فرضية، وقد جاءت كالتالي:

1- وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين أشكال السلوك العدواني (المادي، السلبي، اللفظي) للتلاميذ بأعمار (11- 12) سنة.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي بطريقة المسح، وتكون مجتمع البحث من تلاميذ الصف الخامس الابتدائية للعام الدراسي (2011-2012) والبالغ عددهم (18725)، أما عينة البحث فتكونت من (200) تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (11) مدرسة من الساحل الأيسر في محافظة نينوى من التلاميذ ذوي السلوك العدواني، واستخدم في البحث مقياس السلوك العدواني الذي أعده "الحديدي 2006" والمعدل من "الجبوري 2012" ويتكون من (34) بندا تم إجراء الأسس العلمية عليه من صدق وثبات وموضوعية، وبعد الأخذ بآراء الخبراء تم تقسيمه إلى ثلاث محاور (مادي، سلبى وجسدي) ليصبح من (20) فقرة بالصورة النهائية. ولتحقيق أغراض البحث استخدم الباحث الوسائل الإحصائية والتي تم حسابها باستخدام برنامج الحاسوب الآلي (Spss): وهي الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تحليل التباين باتجاه واحد، قيمة أقل فرق معنوي، معامل ارتباط بيرسون، أما نتائج الدراسة فقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

- يتميز التلاميذ بأعمار (11-12) سنة من ذوي السلوك العدواني العالي.
- توصلت الدراسة إلى أن العدوان المادي (الجسدي) هو أكثر أشكال العدوان انتشارا بين أشكال السلوك العدواني بين التلاميذ بأعمار (11-12) سنة يليه السلبى ثم اللفظي.
- أكدت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة معنوية بين الوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لكل شكل من أشكال السلوك العدواني.

4.1.1. دراسة شذا، عبد الكريم أسعد (2014):

جاءت الدراسة تحت عنوان: درجة تواجد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المدرسين فيها، وجاءت الدراسة بهدف التعرف على آراء مدرسي التعليم الثانوي العام في محافظة اللاذقية حول درجة تواجد ظاهرة العنف المدرسي في مدارسهم وكذلك تعرف الفروق في آرائهم تبعا لمتغيرات (جنس المدرس، ومكان المدرسة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي والتربوي)، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي:

- ما مقدار حجم مشكلة العنف من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية؟
- ما أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية؟
- إلى أي مدى يحدث السلوك العنيف في مدارس محافظة اللاذقية من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية ؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء أفراد عينة البحث من مدرسي مرحلة التعليم الثانوي حول درجة تواجد السلوك العنيف لدى طلبة التعليم الثانوي تعزي لمتغير جنس المدرس؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء أفراد عينة البحث من مدرسي مرحلة التعليم الثانوي حول درجة تواجد السلوك العنيف لدى طلبة التعليم الثانوي تعزي لمتغير مكان المدرسة؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء أفراد عينة البحث من مدرسي مرحلة التعليم الثانوي حول درجة تواجد السلوك العنيف لدى طلبة التعليم الثانوي تعزي لمتغير عدد سنوات خبرة المدرس؟
 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء أفراد عينة البحث من مدرسي مرحلة التعليم الثانوي حول درجة تواجد السلوك العنيف لدى طلبة التعليم الثانوي تعزي إلى المؤهل العلمي والتربوي للمدرس؟
 - ما مقترحات أفراد عينة البحث للحد من ظاهرة العنف المدرسي في محافظة اللاذقية؟
- استخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغ عدد مجتمع البحث (4719) ومن هذا المجتمع سحب العينة بطريقة عشوائية المتمثلة من المدرسين القائمين على التعليم في مدارس التعليم الثانوي العام والبالغ عددها (136) مدرسا، ولتحقيق أهداف البحث صممت استبانته تضمنت (حجم مشكلة العنف المدرسي، وأنواع العنف المدرسي، ومدى حدوث السلوك العنيف)، ومن ثم عرضت الاستبانة على مجموعة مؤلفة من (09) محكمين في جامعتي دمشق وتشرين، وتم التأكد من ثباتها بتطبيقها على عينة شملت (30) مدرسا من خلال حساب معامل ألفا كرونبيخ إذ بلغت قيمته (0.91)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- بينت النتائج أن حجم مشكلة العنف المدرسي متوسطة.
 - أوضحت النتائج أن أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا هو العنف ضد الممتلكات، تتبعها عنف طلبة ضد طلبة وعنف المدرسين ضد الطلبة.
 - أظهرت أن درجة حدوث سلوك العنف في المدرسة كثير جاءت بنسبة (30.45%)، ودرجة حدوث قليلا جاء بنسبة (46.02%)، في حين أنه نادر الحدوث جاء بنسبة (23.52%).
 - عدم وجود فروق دال إحصائية بين آراء مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية حول درجة تواجد ظاهرة العنف المدرسي تبعا لمتغير جنس المدرس.
 - عدم وجود فروق دال إحصائية بين آراء مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية حول درجة تواجد ظاهرة العنف المدرسي تبعا لمتغير مكان المدرسة.
 - وجود فروق دال إحصائية بين آراء مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية حول درجة تواجد ظاهرة العنف المدرسي تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

- وجود فروق دال إحصائيا بين آراء مدرسي المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية حول درجة تواجد ظاهرة العنف المدرسي تبعا لمتغير المؤهل العلمي والتربوي للمدرس.

وقدم البحث عدة مقترحات أهمها: تقويم سلوك الطالب العنيف ببعض عبارات الثناء على سلوكه السليم، فتح مجال المناقشة مع الطلبة وبناء الثقة بين المدرس والطالب، التعامل مع الطلبة بشكل يحترم كيانهم لكي يعود الاحترام عليهم وعلى مدرسيهم.

2.1. الدراسات الأجنبية:

1.2.1. دراسة بزيومزي نيلسون كونتسا وألمون شومبا (2013) Vusumzi Nelson

:Ncontsa, Almon Shumba

جاءت الدراسة تحت عنوان: طبيعة وأسباب وآثار العنف المدرسي في أربعة من المدارس الثانوية في جنوب إفريقيا، لقد أجريت هذه الدراسة في شمال إفريقيا، وشملت الدراسة على أربعة (04) مدارس في منطقة بوفالو سيتي (Buffalo City) في مقاطعة الكاب الشرقية في شمال إفريقيا، وتمثلت عينة الدراسة من (80) تلميذا، و(20) معلما والتي تم اختيارها بطريقة قصدية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان ببناء استبيان موجه للتلاميذ والذي تمحور حول أشكال، أسباب وآثار العنف المدرسي، وللتأكد من سلامة لغة العبارات قاما الباحثان بتوزيعه على مجموعة من الأخصائيين اللغويين وبعد التصحيح تم تعديل طفيف في بعض فقرات الاستبيان، وتم التأكد من ثباتها بتطبيقها على عينة من التلاميذ من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ إذ بلغت قيمته (0.72) وكان هذا معاملا ايجابيا عاليا، وهذا يدل أن الاستبيان المستخدم صادق وموثوق به، وقاما كذلك بإجراء مقابلة مع معلمين من أجل جمع البيانات أكثر حول العنف المدرسي وذلك باستخدام مسجل شريط لجمع البيانات، وفي تحليل البيانات استخدم الباحثان النسب المئوية والجداول.

ومن أبرز النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة ما يلي:

- أفادت الدراسة أن التلاميذ الصغار سنا وخاصة في الصف الثامن والتاسع كانوا أكثر عرضة للعنف المدرسي إذ أنهم لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم بسبب وجود تلاميذ أكثر سنا منهم يسيطرون فيهم.
- بينت كذلك الدراسة أن الفتيات أكثر عرضة للعنف وذلك بسبب ضعفهن جسديا، وأن الذكور أكثر ارتكابا للعنف مقارنة بالإناث.

- أما بالنسبة لأشكال العنف الممارس في المدارس الثانوية الأربعة في شمال إفريقيا من وجهة نظر التلاميذ فقد بينت الدراسة أن التمر أو البلطجة من أكثر أشكال العنف انتشارا وذلك بنسبة (83.80%)،

ثم يليه العقاب الجسدي بنسبة (60.00%)، وثالثا التخريب بحيث أكدت أفراد العينة أن هذا النوع سائد في المؤسسات التعليمية كما أنهم يتعرضون للسرقة لأدواتهم المدرسية (كالكتب المدرسية والآلات الحسابية...) باستمرار من طرف أقرانهم وبلغت نسبة هذا النوع (52.50%)، ثم العصابات بنسبة (37.50%)، بالإضافة إلى (21.30%) من أفراد العينة قد تعرضوا أو شاهدوا تحرشات جنسية في المدرسة، وذكر كذلك أفراد العينة أشكال أخرى من العنف والتي تتمثل في تعاطي المخدرات والتدخين والنميمة والشتائم، وأفاد كذلك التلاميذ أن هذه الأشكال من العنف تؤدي إلى معارك جسدية بين التلاميذ في المدرسة.

- أفادت أفراد العينة أن العنف المدرسي لها تأثيرات على التلاميذ وهي كالتالي:

✓ تضيق التلاميذ وقتهم في حل النزاعات بين زملائهم بدلا من التعلم وذلك بنسبة (79.7%).

✓ الاكتئاب بنسبة (72.2%).

✓ فقدان التركيز بنسبة (63.3%).

✓ ضعف الأداء الأكاديمي بنسبة (45.6%).

وتوصلت كذلك الدراسة أن هناك تأثيرات أخرى على التلاميذ مثل ارتفاع معدل الفشل والترسب، الخروج من المدرسة، عدم احترام المعلمين، الخوف، التغيب عن الدراسة، عدم أداء الواجبات المنزلية... الخ.

- بينت الدراسة أن أهم عوامل العنف المدرسي تتمثل في العنف أو الجريمة في المجتمع، الحساسية المفرطة، البطالة، الفقر نقص المرافق الترفيهية، ومشكل الاكتظاظ.

وفي الأخير أوصت الدراسة إلى ضرورة إجراء ندوات لتوعية التلاميذ والمعلمين والأولياء عن أشكال العنف المدرسي السائدة في المؤسسات التربوية والآثار المترتبة عليه، بالإضافة إلى تشجيع التلاميذ الصغار أو ضحايا العنف إبلاغ مرتكبيها إلى الإدارة، ويجب أن تجعل المدرسة الوالدين على علم بالسلوكات العنيفة التي يقومون بها أطفالهم.

2.2.1. دراسة ديانا دينيس هيدالغو موي و كاثرين سوزان راميريز مونيوز (2013) Diana

:Kathrine Susan Ramirez muñoz, Dennisse Hidalgo Moya

جاءت الدراسة تحت عنوان: أشكال العنف المدرسي لدى التلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي على أساس الجنس، وهي دراسة استكشافية وصفية وتفسيرية، وقد حاول الباحثان من خلال هذه الدراسة معرفة أشكال العنف المدرسي لدى التلاميذ الأكثر انتشارا في المؤسسات التربوية، ومقارنة هذه الأشكال التي يمارسها التلاميذ في المدارس ببلدية في (San Vicente) سان فيسنتي، وقد انطلقت هذه الدراسة من

إشكالية بحث حاولت الكشف عن أنواع العنف المدرسي الموجودة في مدرستين مدرسة سلفادور (Salvador) ومدرسة (Santa Inés) سانتا اينيس المتواجدتين في بلدية (San vicente de Tagua- Tagua) سان فنسنتيت دو تاجوا تاجوا في منطقة ليرتوراد بينداريو اوهيجينز بلد (chile) شيلي، وحاول الباحثان في هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما هي الأشكال الرئيسية من العنف المتواجدة في المدارس؟
 - هل سلوكيات العنف المدرسي موجودة في مدارس الذكور؟
 - هل أشكال العنف اللفظي والنفسي في المؤسسات التربوية تتزايد أكثر في مدارس الإناث.
 - هل هناك فرق في أشكال العنف المدرسي التي يظهرها الذكور والإناث؟
- لقد اعتمدوا فريق البحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي والمقارن، ولتحقيق أهداف الدراسة قاما ببناء استبيان موجه للتلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي، ويتمحور حول أشكال العنف في الوسط المدرسي، وقد تكون من (32) بندا ويحتوي على أربعة (04) أبعاد وهي كالتالي العنف الجسدي، العنف النفسي، العنف اللفظي، العنف الاجتماعي، وللتأكد من سلامة لغة العبارات قاما الباحثان بتوزيعه على مجموعة من الأساتذة المحكمين وبعد التصحيح تم تعديل طفيف في بعض فقرات الاستبيان، ومن أجل جمع البيانات حول الموضوع قان الباحثان بتطبيقه على عينة قوامها (202) تلميذا منه (113) ذكورا و(89) إناثا، ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- بينت الدراسة أن الإناث أقل عنفا من الذكور حسب أفراد العينة.
- بينت الدراسة أن الذكور الذين يمارسون العنف الاجتماعي أكثر من حالات الإناث.
- بينت الدراسة أن نسبة العنف اللفظي عند الإناث أقل من نسبة العنف اللفظي عند الذكور.
- توصلت الدراسة أن الإناث لديهم مؤشر منخفض من العنف النفسي مقارنة بالذكور.
- بينت الدراسة أن الإناث أقل عنفا جسديا من الذكور.
- بينت الدراسة أن أكثر أشكال العنف المتكرر في المؤسسات التربوية هو العنف اللفظي والنفسي.
- بينت الدراسة أن أكثر أشكال العنف المتكرر عند الإناث هو العنف اللفظي بالدرجة الأولى ثم العنف الاجتماعي، أما الذكور فهو العنف الجسدي والعنف النفسي.
- بينت كذلك الدراسة أن العنف المدرسي له تأثيرات على التلاميذ وتتمثل فيما يلي: الاكتئاب، ضعف الأداء الأكاديمي، الخوف من الذهاب إلى المدرسة، افتقاد احترام الذات. ضعف في الشخصية.

وفي الأخير أوصت الدراسة إلى ضرورة من كل أعضاء المدرسة بما فيهم المدرء والإداريين والمعلمين توليد بيئة ملائمة للتعلم، ومراقبة التلاميذ بصفة دائمة ومتكررة.

3.2.1. دراسة أنطونيو لوبيز كاستيدو، ديفيد الفاريز غارسيا، خوسيه دومينغيز ألونسو، أنريك الفارز روالس (2018) Antonio lopez-casted, David Alvarez Garcia ,José Dominguez : Enrique Alvarez Roales, Alonso

جاءت الدراسة تحت عنوان: **مظاهر العنف في الوسط المدرسي في مرحلة المراهقة، والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا من وجهة نظر التلاميذ في التعليم الثانوي وتحليل الفروق في الجنس والمستوى الدراسي والأداء الأكاديمي فيما يتعلق بأنواع العنف.**

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطبيق استبيان (CUVE3-ESO) على عينة قوامها (4943) تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين 12 - 17 سنة من (33) مدرسة عامة وخاصة في غاليسيا وشمال غرب اسبانيا وتم استخدام تقنية اخذ العينات العشوائية الطبقة العنقودية.

استخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من خلال أدوات جمع البيانات من الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss21) وهي كالتالي التكرارات، النسبة المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، تحليل عامل التباين (ANOVA)، واختبار (Tukey).
أما نتائج الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- أظهرت النتائج أن العنف اللفظي أكثر انتشارا من العنف الجسدي بين التلاميذ في التعليم الثانوي.
- بينت الدراسة أن التلاميذ ذوي الأداء المنخفض ذوي النتائج الأكاديمية الضعيفة يميلون إلى المشاركة للمواقف العنيفة، وتظهر النتائج أن السنوات المتوسطة (الثانية والثالثة) لها أعلى معدل للعنف المدرسي.
- بينت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص أنواع العنف المدرسي.
- بينت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية في الأداء الأكاديمي فيما يخص جميع أنواع العنف المدرسي.
- بينت الدراسة وجود فروق ذات دالة إحصائية في المستوى الدراسي فيما يخص جميع أنواع العنف المدرسي.
- عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يخص الاستبعاد الاجتماعي وعنف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والعنف الجسدي غير المباشر بين تلميذ وتلميذة.

وفي الأخير أوصت الدراسة إلى ضرورة التعمق لهذه الظاهرة من أجل فهمها وتحليلها وذلك من أجل تنفيذ فعالية برامج الوقاية والتدخل لمعالجة مشكلة العنف في المؤسسات التعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار النتائج التي تم الحصول عليها، ويجب من زيادة الوعي والتدريب للمجتمع التعليمي.

3.1. الدراسات الجزائرية:

1.3.1. دراسة الماحي، زوبيدة ومكي، محمد (2015):

جاءت الدراسة تحت عنوان: دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتين التعليميتين الابتدائي والمتوسط الجزائرية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم مظاهر وأسباب السلوك العدواني في الوسط المدرسي، وحاول الباحث في هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما هي أهم مظاهر وأسباب السلوك العدواني في الوسط المدرسي على مستوى (12) ولاية من الوطن؟
 - ما أهم الأضرار الناجمة عن السلوك العدواني من وجهة نظر الأساتذة والإداريين؟
 - ما هي أهم الاقتراحات للتخفيف من ظاهرة العدوانية من وجهة نظر الأساتذة والإداريين والتلاميذ؟
- اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الإحصائي الاستكشافي الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية موزعة على اثني عشر (12) ولاية يمثلون الجهات الأربع للوطن وهي : ادرار، مسيلة، عنابة النعامة، أم البواقي، برج بوعريريج، تبسة، تيزي وزو، عين الدفلى، تلمسان، معسكر، وطبقت الدراسة على عينة من هيئة التاطير قوامها (1924)، مستشارو التوجيه (257)، تلاميذ المتوسط (10131)، تلاميذ الابتدائي (5141). أما فيما يخص أدوات الدراسة فقد استخدمت أربع (04) استبيانات استبيان موجه لتلاميذ التعليم الابتدائي وأولياءهم، استبيان موجه لتلاميذ التعليم المتوسط، استبيان موجه للأساتذة والمربين، استبيان موجه لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، ولغرض تحليل بيانات الدراسة استعملوا أساليب الإحصاء الوصفي والمتمثلة في التكرارات، النسب المئوية، الأعمدة التكرارية، وقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

- توصلت الدراسة أن للسلوك العدواني عدة أسباب ومظاهر تؤثر سلبا على التلاميذ والطاقم الإداري والبيداغوجي للمدارس الابتدائية والمتوسطات حسب عينة الدراسة. أما بالنسبة لأشكال السلوك العدواني في المدارس الابتدائية والمتوسطة فقد كانت النتائج كالتالي:
- بالنسبة لتلاميذ التعليم الابتدائي وأولياءهم فقد أشاروا أن مظاهر السلوك العدواني أكثر انتشارا هي المشاجرة والسب والاستهزاء والتهميش والتحرش والسرقة، بنسبة تتراوح بين 05% إلى 33%.

- أما التلاميذ التعليم المتوسط فقد أشاروا أن مظاهر السلوك العدواني أكثر انتشارا فقد كانت السلوك الانفعالي المشاكس، الاعتداء بالضرب على المعلمين والطاقم الإداري للمؤسسة أو الزملاء بردود الأفعال العنيفة، سواء كانت لفظية أو جسدية أو مظاهر النشاط الفوضى كالكسر والتخريب والتمرد على نظام المؤسسة بنسبة تتراوح بين 18% إلى 45%.

- أما الطاقم التربوي والإداري للمؤسسة فقد أشاروا أن مظاهر السلوك العدواني أكثر انتشارا هي الضرب بكف اليد، الكتابة على الجدران، تكسير الكراسي، الدفع، السب، والشتم، الاعتداء والتحرش الجنسي، الضرب بالسلاح الأبيض أو بالحزام بنسبة تتراوح بين 10% إلى 60%.

- أما بالنسبة لمستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي فقد كانت تحطيم ممتلكات الغير، الاعتداء على الآخرين بدنيا ولفظيا خاصة على الأساتذة، كتابة ألفاظ نابية على الجدران، التحرش الجنسي، التمرد على السلطة المدرسية، الغش في الامتحانات، إشعال المفرقات تتراوح بين 10% إلى 60%.

- بينت الدراسة أن هناك العديد من الأضرار الناجمة عن السلوك العدواني من وجهة نظر الأساتذة والإداريين ومستشاري التوجيه والإرشاد وتتمثل هذه الأضرار في إساءة سمعة المدرس، كراهية بعض التلاميذ للمدرسة، نشر الفوضى، توليد المزيد من العنف لدى التلاميذ، تعطيل الدراسة، إصابة التلاميذ ببعض الجروح، حدوث أضرار مادية، خوف التلاميذ من الذهاب إلى المدرسة، فشل المدرسة في أداء رسالتها، تعطيل الدراسة.

- توصلت الدراسة أن هناك العديد من الاقتراحات للتخفيف من ظاهرة العدوانية من وجهة نظر الأساتذة والإداريين والتلاميذ ومستشاري التوجيه والإرشاد، وأسفرت نتائج الاستبيانات على مجموعة من الاقتراحات اتفقت عليها أغلب أفراد العينة بنسبة (92%) ومن بينها:

- ✓ التحسيس والإرشاد من خلال انجاز عروض مطويات ملصقات لقاءات.
- ✓ إشراك التلاميذ في بناء القانون الداخلي للمؤسسة.
- ✓ إقرار العقاب البدني المعتدل في المدرسة.
- ✓ تنمية مهارات الحياة النفسية لدى جميع الشركاء التربويين وخاصة التلاميذ.
- ✓ تأهيل الأسر وتحسيسها بدورها في معالجة ظاهرة العنف المدرسي.

2.3.1. دراسة سلطاني، فضيلة (2017):

جاءت الدراسة تحت عنوان: العنف المدرسي بين التصورات النظرية والممارسات الواقعية دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ ثانويات ولاية الشلف، وحاول الباحث في هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة

العنف المدرسي وأبعادها وأنماطها والدوافع التي تكمن وراءها والمتغيرات المرتبطة بهذه الظاهرة، وقد حاولت الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

- ما طبيعة العنف المدرسي وما هي العوامل التي أدت إلى انتشارها في الثانويات؟

- ما هو العنف الأكثر انتشارا في الثانويات؟

- كيف هي العلاقة بين التلاميذ وأساتذتهم وإدارة مؤسساتهم في الثانويات؟

- هل يؤثر العنف المدرسي على التحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الثانوية؟

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج المسحي، واستخدم الأدوات التالية الملاحظة، المقابلة والاستبيان، وبعد الانتهاء من الإعداد النهائي للبحث انتقل إلى العملية الثانية وهي صدق الأداة ولهذا وزعها على مجموعة من المحكمين مكونة من أساتذة ومختصين في علم النفس وعلم الاجتماع وبالتالي قام الباحث ببعض التعديلات للأداة لتتمكن عينة الدراسة من فهمها. وتم اختيار عشرة (10) ثانويات من بين (59) ثانوية بولاية شلف للموسم الدراسي (2013-2014) بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث تم تقسيم المجتمع الأصلي إلى تجمعات والمتمثلة في الثانويات واختيرت بالطريقة العشوائية (16.94%) وفي هذه الدراسة تتكون العينة من ثلاث مجموعات المستوى الأول، الثاني، الثالث والبالغ عددهم الإجمالي (800) تلميذا. ومن اعتمدت الدراسة على النسبة المئوية لتحليل النتائج، أما نتائج الدراسة فقد توصلت إلى النتائج التالية:

- كشفت الدراسة أن العنف منتشر في المؤسسات التربوية بشكل متوسط وهو الرأي الغالب بنسبة قدرت (40.75%) من العينة الإجمالية، ثم نسبة (27.63%)، للذين أجابوا بأن العنف منتشر بكثرة في هذه المؤسسات، أما آخر نسبة البالغة (5.62%)، من العينة الإجمالية كانت خاصة بالذين رأوا بأن العنف غير موجود في المؤسسة.

2- كشفت الدراسة أن أكثر أشكال العنف انتشارا في المؤسسات التعليمية التربوية حسب آراء أفراد العينة هو العنف بين التلاميذ والأساتذة بنسبة قدرت (40.25%)، ثم العنف بين التلاميذ حيث بلغت نسبته (34.62%)، تليها نسبة (23.13%)، تليها نسبة (23.13%) الخاصة بالعنف بين التلاميذ والإداريين أما آخر نسبة سجلت قدرت ب(2%) للذين أجابوا هناك عنف آخر في المؤسسات التربوية المتمثلة في العنف بين الأساتذة وبينهم وبين الإداريين وبين الإداريين فقط.

- توصلت الدراسة أن أكثر أنواع العنف انتشارا في المؤسسة التربوية حسب آراء معظم أفراد العينة هو العنف اللفظي.

- أكدت الدراسة أن الذكور أكثر ميلا لممارسة العنف اتجاه زملائهم التلاميذ مقارنة بالإناث.
 - بينت الدراسة أن الذكور أكثر شجارا مع الأساتذة مقارنة بالإناث.
 - استنتجت الدراسة لأن أسباب شجار التلاميذ مع الأساتذة متعددة وهي تختلف من جنس لآخر ومن مستوى لآخر ألا أن الأغلبية يرجعون السبب إلى تمييز الأساتذة بين التلاميذ ذكور كانوا أم إناثا.
 - أشارت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة من كلا الجنسين وباختلاف المستويات الدراسية لم يمارسوا العنف اتجاه الإداريين.
 - توصلت الدراسة أن هناك علاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ.
 - أكدت الدراسة أن سوء العلاقات الداخلية في المؤسسة يعد كأحد أسباب انتشار العنف فيها.
- 3.3.1. دراسة كمال، بوطورة (2017):**

جاءت الدراسة تحت عنوان: **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، أجريت الدراسة بمدينة الشريعة تبسة، وحاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة البحث عن أهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين (ضحايا العنف المدرسي).** وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي:

- ما أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيطه الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزي إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور - إناث)؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تدني تقدير الذات؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي؟
- ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيانين (استمارة مظاهر العنف المدرسي واستمارة تداعيات العنف المدرسي) على عينة مكونة من (300) تلميذا، أما منهج الدراسة فقد استخدمت الباحثة

المنهج الوصفي وتم اختيار العينة بطريقة قصدية (التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم داخل الثانوية) موزعين على ستة (06) ثانويات وهو العدد الكلي لثانويات مدينة شريعة.

استخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من خلال أدوات جمع البيانات من خلال أدوات جمع البيانات من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) وهي كالتالي التكرارات، النسبة المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، معامل الارتباط بيرسون، اختبارات لحساب الفروق (T.Test)، معامل الفا كرونبيخ.

أما نتائج الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- بالنسبة لمتغير الجنس بينت النتائج أن تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور.

- بالنسبة لمتغير العمر أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الأقل سنا الذين تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية أكبر بحوالي أربعة مرات من التلاميذ الأكبر سنا.

- بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي أوضحت النتائج أن التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة، إلا أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة (46.33%) ثم تليها نسبة (32.67%) والتي تمثل تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أما أدنى نسبة فقد سجلت لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بـ (21%).

- أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن العنف بمظاهره المختلفة منتشر بين صفوف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة شريعة ولاية تبسة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج أن جميع مظاهر العنف المتكونة من خمس (05) بعدا (لفظي، بدني، نفسي، ضد الممتلكات، تحرش جنسي)، كانت هذه المظاهر كلها تنتمي المستوى المتوسط، باستثناء العنف اللفظي الذي جاء ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن العنف السائد والغالب هو العنف اللفظي.

- أظهرت نتائج الفرضية الثانية من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرس، كما بينت كذلك النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف البدني الذي كان لصالح الذكور أما بالنسبة لكل من العنف النفسي والتحرش الجنسي فكان لصالح الإناث.

- أظهرت نتائج الفرضية الثالثة أن قيم معاملات الارتباط بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية والشعور بتدني تقدير الذات قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الارتباطية بين الشعور بتدني تقدير الذات ومظاهر العنف المدرسي، حيث أن الشعور بتدني تقدير الذات ومظاهر العنف المدرسي، حيث أن الشعور بتدني تقدير الذات يزداد لدى أفراد عينة الدراسة بازدياد درجة تعرضهم لأشكال العنف المدرسي.

- بينت نتائج الفرضية الرابعة أن قيم معاملات الارتباط بين الرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وكظهر العلاقة الطردية بين الرغبة في العزلة الاجتماعية ومظاهر العنف المدرسي، حيث أن الرغبة في العزلة تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي.

- أوضحت نتائج الفرضية الخامسة أن قيم معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة وتظهر العلاقة الطردية بين التغيب المدرسي ومظاهر العنف المدرسي، حيث أن ظاهرة التغيب عن الثانوية تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي.

وأوصت الدراسة إلى توعية الأسرة بأهمية دورها التربوي ومسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية للأبناء من خلال حثها على استخدام الأساليب التربوية السليمة، ودعم الآباء في تطوير مهارات تأديب غير عنيفة وإعطاء القدوة في التواصل المبني على الحب والاحترام، وتقادي السلوك القائم على العدوان والتخويف والإساءة.

4.3.1. دراسة أسماء، عباس وفتيحة، بن سعدون (2021):

جاءت الدراسة تحت عنوان: أشكال العنف الممارسة في الوسط المدرسي من وجهة نظر عينة من مشتشاري التوجيه لولاية تلمسان، وهدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف في الوسط المدرسي من طرف مشتشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني متبعين في ذلك المنهج الوصفي الإحصائي وذلك من خلال عرض مجموعة من أشكال العنف الممارسة في المؤسسات التعليمية (اكماليات و ثانويات) من طرف مختلف الهيئات (الإدارة، أساتذة، موظفون، تلاميذ)، وفي هذه الدراسة طرح التساؤلات التالية:

- ما هي أشكال العنف المستخدمة من طرف التلاميذ اتجاه بعضهم البعض؟
- ما هي أشكال العنف المستخدمة من طرف التلاميذ اتجاه الأساتذة والإدارة المدرسية؟
- ما هي أشكال العنف المستخدمة لدى الأساتذة والإدارة المدرسية اتجاه التلاميذ؟

- ما هي أشكال العنف المستخدمة من طرف الأساتذة والإدارة المدرسية اتجاه بعضهم البعض؟
- هل هناك إحصاءات سجلت حول حالات تناول الكحول وتعاطي المخدرات في الوسط المدرسي بمتوسطات وثانويات ولاية تلمسان؟

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد جداول إحصائية قام بملئها مستشاري التوجيه والإرشاد المهني والمدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (103) مستشار ومستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني من ثلاث تخصصات (علم النفس، علم الاجتماع، علوم التربية) من ولاية تلمسان.

أما نتائج الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- خلص أن أكثر حالات العنف سجلت لدى التلاميذ اتجاه بعضهم البعض حيث قدرت بـ(468) حالة ثم بعدها حالات عنف التلاميذ اتجاه الأساتذة والإدارة المدرسية وقدرت بـ(294) حالة، وفي المرتبة الثالثة كانت حالات عنف الأساتذة والإدارة المدرسية تجاه التلاميذ وقدرت بـ(73) حالة، بينما في المرتبة الأخيرة سجلت (67) حالة عنف للأساتذة والإدارة المدرسية اتجاه بعضهم البعض.

- كما أن العنف اللفظي كان اثر أشكال العنف استخداما لدى كل المجموعات التي ذكرناها حيث أن التلاميذ يفضلون استخدام الكلام قبل اللجوء إلى الضرب أو الاعتداء الجسدي، وحتى الأساتذة يلجئون استخدام العنف اللفظي تجاه التلاميذ قبل اللجوء إلى العنف الجسدي.

وأوصت الدراسة إلى تعزيز الدولة بوضع قوانين توفير السلم والأمان داخل المؤسسات التربوية، والرفع من مسؤولية الإعلام سواء المرئية أو المسموعة أو المقروءة في سياسة توعية الفرد والأسر لتصدي لهذا الخطر الذي يهدد امن الفرد والمجتمع والدولة، بالإضافة إلى تضافر الجهود بين المؤسسات التعليمية وجمعيات أولياء التلاميذ للخروج من هذا الوضع الذي يهدد جميع الأطراف.

تعقيب على المحور الأول:

يعد العرض السابق التي تناولت أشكال العنف المدرسي، نجد اختلاف في الهدف الرئيسي لهذا المحور فكان الهدف الرئيسي لهذا المحور فكان الهدف الرئيسي لمعظم الدراسات هو التعرف على أكثر أشكال العنف المدرسي انتشارا في المدارس ونجد على سبيل المثال دراسة كمال بوطورة (2017)، دراسة الماحي زوبيدة ومكي محمد (2015)، دراسة عبد الرحمن الشهري (2003)، دراسة شذا عبد الكريم اسعد (2014)، دراسة Kathrine & Diana (2013)، Antonio & Enrique (2018)، دراسة مهديكار شيب حافظ ابوزنط (2002).

بينما كان الهدف الرئيسي لبعض الدراسات هو التعرف على حقيقة العنف المدرسي وأبعاده مثل دراسة عكلة سليمان علي واحمد حاسم سليمان (2012) ودراسة سلطاني فضيلة (2017).
 واغلب الدراسات حاولت الكشف عن الفروق تعزي متغير الجنس والتحصيل الدراسي والسكن فيما يخص العنف في الوسط المدرسي مثل دراسة مهديكار شيب حافظ ابوزنط (2002)، دراسة Diana Kathrine & (2013)، دراسة Antonio & Enrique (2018).
 وكان معظم الدراسات السابقة تناولت موضوع العنف المدرسي من وجهات نظر مختلفة مثل ضحايا العنف مثل دراسة كمال بطورة (2017)، ومن وجهة نظر التلاميذ الممارسين للعنف أو أعضاء الهيئة التربوية والمدرسة مثل دراسة علي بن عبد الرحمن الشهري (2003)، دراسة شذا عبد الكريم اسعد (2014)، دراسة الماحي زوبيدة (2015)، دراسة أسماء عباس وفتيحة بن سعدون (2021).
 أما الدراسة الحالية فقد لفت الانتباه إلى شمل كل من التلاميذ سواء كان ضحية أو الممارس بالعنف أو المشاهد.

2. الدراسات التي تناولت عوامل العنف في الوسط المدرسي:

1.2. الدراسات العربية:

1.1.2. دراسة خالد، صرايرة (2009):

جاءت الدراسة تحت عنوان: أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، وهدفت الدراسة الكشف عن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الآتيين:
 - ما درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن، لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين؟

- هل توجد فروق دالة إحصائية على درجة وجود الأسباب المؤدية بالطلبة الذكور في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن لممارسة السلوك العنف الطلابي تعزي لطبيعة المهنة والمنطقة الجغرافية؟
 لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (945) فردا منهم (100) إداريا، و(200) معلما، و(645) طالبا، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية، ولجمع

البيانات أعد الباحث استبانة اشتملت على قسمين القسم الأول واشتملت على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، والقسم الثاني واشتملت أداة قياس أسباب العنف الموجه ضد المعلمين في المدارس وتكومت من (61) فقرة موزعة على ثلاث (03) مجالات وهي الأول أسباب تعود للطلبة وأسرهم، الثاني أسباب مدرسية وأخيرا الأسباب الخارجية، وتم استخراج دلالة الصديق المنطقي لأداة الدراسة وذلك بعرضها على (20) محكما للتحقق عن مدى صدق محتوى فقراتها وبناءا على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، وللتأكد من ثبات الأداة تم توزيعها على عينة مكونة من (30) طالبا، و(30) معلما وإداريا، وطبقت الأداة مرة ثانية على العينة نفسها وتم حساب معامل الارتباط بيرسون فبلغ (0.86) وتم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام ألفا كرومبخ فبلغت قيمة الثبات (0.88). ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة: معامل الارتباط بيرسون، ألفا كرونبيخ، المتوسط الحسابي الانحراف المعياري، النسبة المئوية، ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- بينت الدراسة وجود الأسباب المدرسية والخارجية والأسرية التي تدفع بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين في المدارس الحكومية الذكور بشكل عام كانت متوسطة، وأن الأسباب الخارجية جاءت في المرتبة الأولى، وتليها الأسباب المدرسية (السياسات التربوية والإدارية والمعلمين)، ومن ثم الأسباب التي تعود للطلبة وأسرهم.

- أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجة ممارسة الطلبة لسلوك العنف تعزي لمتغير طبيعة المهنة، إذ تبين وجود الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين والطلبة والإداريين والطلبة، إذ يرى المعلمين والإداريين وجود الأسباب بدرجة أعلى مما يراه الطلبة.

- أشارت نتائج الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير المنطقة الجغرافية.

- بينت الدراسة وجود تشابه أو شبه اتفاق بين فئات الدراسة الثلاثة (الطلبة والمعلمين والإداريين) حول الفقرات التي جاءت بأعلى درجة من الممارسة، حيث أنهم جميعا يقرون بوجود الأسباب الأسرية والنفسية المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف في المدارس.

- بينت الدراسة وجود تشابه أو شبه اتفاق بين فئات الدراسة الثلاثة (المعلمين والإداريين) حول الفقرات التي جاءت بأعلى درجة من الممارسة ووجود اختلاف في بعض الفقرات مع الطلبة، حيث أنهم جميعا يقرون بوجود الأسباب المدرسية المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين، لكن الإداريين والمعلمون يعزون السبب في ذلك إلى الأسباب الخارجة عن إرادتهم أو تصرفهم، مثل زيادة

الحصص الأسبوعية للمعلم، وزيادة عدد الطلبة في الفصول الدراسية، والتشريعات التربوية التي أضعفت هيبة المعلم.

- بينت الدراسة وجود تشابه أو شبه اتفاق بين فئات الدراسة الثلاثة (الطلبة والمعلمين والإداريين) حول الفقرات التي جاءت بأعلى درجة من الممارسة، حيث أنهم جميعاً يقرّون بوجود الأسباب الخارجية (وسائل الإعلام، وتأثير الظروف الاقتصادية والسياسية، الفقر والبطالة والخوف من المستقبل المجهول) المؤدية بالطلبة لممارسة سلوك العنف ضد المعلمين والإداريين في المدارس.

وأوصت الدراسة الاهتمام بما يتم تقديمه للأفراد من خلال قنوات الإعلام المرئي والمسموع والمقروء والاهتمام بالناحية النفسية للطلّاب العدوانية عن طريق المتابعة داخل الصف وداخل المدرسة و في الأسرة والمجتمع، ومعرفة ما يعاني منه من مشكلات أو اضطرابات نفسية، بالإضافة إلى ضرورة زيادة التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي من خلال مجالس أولياء الأمور، وعقد الندوات والحلقات الخاصة بتوعية الأهل لكيفية التعايش مع الظروف المحيطة.

2.1.2. دراسة عبد الله، محمد النيرب (2008):

جاءت الدراسة تحت عنوان: العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، وحاول الباحث في هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية التي تقف وراء انتشار ظاهرة العنف في المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة (بنين). وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي:

- ما أكثر العوامل النفسية والاجتماعية شيوعاً المسؤولة عن العنف كما يدركها المعلمون والتلاميذ في المرحلة الإعدادية؟

- هل تختلف وجهة نظر المعلمين في العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف باختلاف سنوات عمر المعلم (أقل من 30) (30-40) (أكثر من 40)؟

- هل تختلف وجهة نظر المعلمين في العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف باختلاف المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس - ماجستير) ؟

- هل تختلف وجهة نظر المعلمين في العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف باختلاف المواد التي يدرسونها (علمية - أدبية)؟

- هل تختلف وجهة نظر المعلمين في العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف باختلاف عدد أفراد الأسرة (أقل من 08 أفراد، 8-10 أفراد، أكثر من 10 أفراد)؟
 - هل تختلف نظرة التلاميذ إلى العوامل النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي باختلاف مستوى تعليم الأب (أمي، ابتدائي، ثانوي، جامعي)؟
 - هل تختلف نظرة التلاميذ إلى العوامل النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي باختلاف مستوى تعليم الأم (أمي، ابتدائي، ثانوي، جامعي)؟
 - هل تختلف نظرة التلاميذ إلى العوامل النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي باختلاف الترتيب الميلادي للتلاميذ (1-3) (4-7) (الترتيب الثامن فأكثر)؟
 - هل تختلف نظرة التلاميذ إلى العوامل النفسية المسؤولة عن العنف المدرسي باختلاف نوعية الأسرة (ممتدة- نووية)؟
- ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيانين حيث كانت الاستبانة الأولى خاص بتلاميذ الصف التاسع الإعدادي والاستبيان الثاني خاص بالمعلمين العاملين في تلك المدارس، وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (10080) تلميذا فكانت عينة الدراسة من التلاميذ (480) بنسبة (10%)، وتم سحب عينة بنسبة (5%) من المعلمين من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (1673) فكانت عينة المعلمين الفعلية (110) معلم موزعين على (06) مدارس. أما فيما يخص المعتمد في الدراسة فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم كذلك الباحث مجموعة من الأساليب والمعالجات الإحصائية ومنها: معامل ارتباط بيرسون، الثبات بطريقة ألفا كرونبيخ، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، اختبار أحادي التباين، المتوسطات الحسابية عن طريق الحزمة الإحصائية، النسبة المئوية. وتوصل الباحث إلى النتائج التالية:
- تبين من خلال الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث للتعرف على التساؤل الأول للدراسة ما العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي كما يدركها المعلمين في المرحلة الإعدادية هي في الدرجة الأولى تعود للعوامل الأسرية، وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الإعلامي في المرتبة الثانية، ثم العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة، ومن ثم العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المرتبة الرابعة، وتأتي العوامل الأسرية في المرتبة الخامسة.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين للعنف تعزي إلى مستوى العمر (25-30) (30-35) (40-45) (45-50)، وأن الفروق بين فئتي الأعمار (30-40 سنة) ولصالح الفئة (أكثر من 40 سنة).

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين للعنف المدرسي تعزي إلى المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).
 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين للعنف المدرسي باختلاف المواد التي يدرسونها (علمية- أدبية).
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي تعزي إلى عدد أفراد الأسرة (أقل من 08 أفراد، 8- 10 أفراد، أكثر من 10 أفراد) لصالح الفئة أقل من 08 أفراد.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي تعزي إلى مستوى تعليم الأب (أمي، ابتدائي، ثانوي، جامعي)، وأن الفروق بين فئتي "أمي" وكل "من الفئات الأخرى" ولصالح كل من الفئات الأخرى.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي تعزي إلى مستوى تعليم الأم لصالح الفئة جامعي.
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي يعزي للترتيب الميلادي للتلاميذ في الأسرة (1- 3) (4- 7) (الترتيب الثامن فأكثر).
 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي باختلاف نوعية الأسرة (ممتدة- نووية) ولصالح الأسرة النووية.
- وأوصت الدراسة إلى القيام بعمل المزيد من برامج التوعية الفاعلة للأسرة من خلال وسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة للاهتمام بالتربية والتنشئة الاجتماعية السليمة، وكذلك الاهتمام بالعملية الإرشادية المتخصصة كوحدة والعمل على إيجادها في جميع المدارس لأنها سوف تعالج الكثير من المظاهر السلوكية لدى التلاميذ وتقدم المشورة والحلول المفيدة للتلاميذ والمعلمين والإداريين.
- 3.1.2. دراسة علي بركات (2011):**
- جاءت الدراسة تحت عنوان: **العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراية ميدانية في مدينة دمشق**، وهدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المؤثرة في ممارسة العنف ضد الأطفال في المدارس، وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين شكل العنف الممارس بين التلاميذ واستخدام المدرسين لأسلوب الضرب باليد في التعامل مع التلاميذ؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعرض التلاميذ للعنف بشكل عام وكل من جنس الطلاب في المدرسة، متوسط عدد التلاميذ في كل شعبة والمساحة التقريبية لساحة المدرسة؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب تعامل التلميذ مع زملائه ونوع البرامج التي يتم مشاهدتها؟

- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب المتبع في التعامل مع التلميذ داخل الأسرة وأسلوب التلميذ في التعامل مع زملائه داخل المدرسة؟

وفي هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتحدد المجتمع الإحصائي للبحث بالمعلمين وطلبة بعض المدارس في مدينة دمشق من مرحلة التعليم الأساسي المسجل في قيود مديرية تربية دمشق للعام الدراسي 2005-2006 ، وبلغ عدد مجتمع البحث بنسبة (69.60%) وأصبحت العينة (681) مبحوثاً، أما طريقة سحب العينة تمت المزوجة ما بين الطريقة الطبقية والمنتظمة في سحب العينات العشوائية وفي الخطوة الأولى تم تصنيف المدارس في مدينة دمشق في أربع مجموعات (طبقات) وفر الخطوة اللاحقة تم اختيار عينة عشوائية منتظمة من كل طبقة، أما فيما يخص أدوات الدراسة قام الباحث ببناء استبيان موجه للمعلمين واستبيان موجه للتلاميذ، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة والفروض المطروحة استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية: النسبة المئوية، الانحراف المعياري، مستوى الدلالة، اختبار (ANOVA) لاختبار المتغيرات المستقلة مع المتغيرات التابعة، وجميع الاختبارات عند مستوى الدلالة (5%).

أما نتائج الدراسة فقد أظهرت مجموعة من الحقائق توضح حجم العنف الموجود في المدارس، وارتباط هذا العنف بكل من النظام الأسري والنظام التعليمي الموجود في المدرسة وكذلك الحياة المحيطة بالتلميذ، ومن هذه النتائج ما يلي:

- مشاهدة التلميذ للتلفاز: يشاهد التلفاز في أي وقت أي بدون ضوابط (25%) من التلاميذ، ويشاهد (36.8%) برامج وأفلام ومسلسلات مما يدل على أن الإشراف الأسري يحتاج إلى إعادة النظر، وأن الطفل يشاهد ما يحلو له وهذا فيه خطورة على منظومة الطفل الخلقية.

- العقاب في الأسرة أعلى نسبة في للضرب في الأسرة هي من قبل الأخ الأكبر للأخ الأصغر وهذا مؤكد لأن الغيرة قد تكون موجودة بين الأخوة ومستوى تقديرهم لحجم العقوبة قد لا يتطابق مع حجم الجرم، وهذا يؤثر في العقاب المدرسي مما يعني أن السلطة الرئيسية في الأسرة التي تمارس العقاب ليست محصورة في الأب والأم فقط وإنما يمكن للإخوة الكبار أن يمارسوها أيضاً.

- إن (53.9%) من العينة تفضل المدرسة الغير المختلطة وهذا تعبيراً عما تعود عليه التلاميذ من شكل المدرسة غير المختلطة، مما يشير إلى ثقافة المجتمع التي تركز على الفصل بين الذكور والإناث.
- تبين أن هناك علاقة واضحة بين ازدياد العنف في المدرسة وضيق المكان سواء كان ذلك في الصف أو في ساحة المدرسة، فإن عدم وجود مساحات كافية لا يسمح للتلاميذ بتفريغ شحناتهم الانفعالية.
- هناك علاقة واضحة أثبتتها الدراسة وهي أن الأسلوب الذي يتعامل به التلميذ في المنزل يؤثر في أسلوب تعامله في المدرسة.
- لوحظ حسب الدراسة أن الضرب باليد هو الأسلوب الأكثر شيوعاً في المدارس، مع خطورة هذا الأسلوب نفسياً وجسدياً على التلميذ. أما الأسلوب الثاني المستخدم في المدارس هو الركل بالرجل من قبل المعلمين ومن قبل التلاميذ أنفسهم.
- بينت الدراسة أن الذكور أكثر تعنيفاً من الإناث في مدارس العينة.
- بينت الدراسة أن أسلوب العنف اللفظي الشائع بين التلاميذ هو الاستهزاء والسخرية مما ينعكس سلباً على شخصية التلميذ ويشكل عائقاً أمام نموه السليم.
- لوحظ أن الأنشطة اللاصفية قليلة وهذا بدوره يؤدي إلى ازدياد العنف بين التلاميذ نظراً لعدم إتاحة الفرصة لهم لتفريغ الشحنات الانفعالية.
- إن سلوكيات الوالدين تؤثر بشكل واضح على سلوك التلميذ، الأمر الذي يتطلب الحذر الشديد من قبل الوالدين عن أي سلوك يقومون به.
- أوصت الدراسة على ضرورة الأسرة في مراقبة التلميذ عند مشاهدته للتلفاز وتعريفه بالبرامج الجيدة وتبنيه عن مشاهدة البرامج التي لا تتناسب مع عمره الزمني والعقلي، ومن الضروري أن يكون في كل المدارس مساحات واسعة للأنشطة اللاصفية لكي يمارس التلاميذ نشاطاتهم لكي ينمو فيهم نوع من المحبة والألفة ويتبعوا عن السلوكيات العنيفة. بالإضافة إلى تأهيل إدارة المدارس لكي تحل مشاكل التلاميذ فيما بعضهم بشكل تربوي مدروس دون ممارسة أي عنف على كليهما، بل القيان بالنصح والإرشاد وإظهار الصواب دون اللجوء إلى العنف وعلى الإدارة إشراك أسرة التلميذ وإفهامها وضعه من أجل الوصول لتوعية التلميذ أسرياً ومدرسياً.

4.1.2. دراسة جهاد، علي السعيدة (2014):

جاءت الدراسة تحت عنوان: أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في قضاء عيرا ويرقا التابع لمحافظة البلقاء، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف

على أسباب العنف في المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر الأولياء وبيان أهم وسائل الحد من العنف في المدارس الحكومية في الأردن. وذلك من خلال طرح السؤال التالي:

- ما أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمدارس الحكومية في قضاء عيرا ويرقا؟

ومن خلال هذا السؤال الرئيسي تفرعت منه التساؤلات الفرعية التالية:

- ما الأسباب الاجتماعية للعنف المدرسي من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة؟

- ما الأسباب المدرسية للعنف المدرسي من وجهة نظر أولياء أمور الطلبة؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العنف المدرسي بين متوسط إجابات المبحوثين ومتوسط المقياس الكلي؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 في أسباب العنف المدرسي تعزي إلى الجنس والمؤهل العلمي؟

- ما وسائل الحد من مشكلة العنف المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور؟

وفي هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي عن طريق المسح الاجتماعي بالعينة، وتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا بالطريقة العشوائية المنتظمة بطول فئة (07) من مجتمع الدراسة بالاعتماد على دفاتر الحضور والغياب للطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (100) ولي أمر منهم (28) أبا و (72) أما، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث أما بتطوير أداة الدراسة على شكل استبانة وقد تكونت من ثلاث (03) أقسام أولا المتمثلة في البيانات الأولية تتعلق بخصائص أفراد العينة الجنس، عدد أفراد الأسرة، تعليم الوالدين، مهنة الوالدين، وضع الوالدين الاجتماعي، دخل الأسرة، ثانيا مقياس العنف المدرسي ويتكون من (18) فقرة تأخذ الإجابات عليها (موافق، أحيانا، غير موافق) وأعطيت الأوزان (3، 2، 1) موزعة على مجالين هما المدرسي والاجتماعي، ويكون متوسط المقياس (02)، ثالثا الوسائل المقترحة للحد من العنف المدرسي ويتكون من (14) فقرة تأخذ الإجابات عليها (موافق، أحيانا، غير موافق)، وأعطت الأوزان (3، 2، 1)، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة ما يلي: المتوسطات، التكرارات، النسب المئوية، الانحرافات المعيارية، إحصاءات متقدمة من اختبار تحليل التباين (T.test)، واختبار تحليل التباين (F.test) لبيان الفروق والدلالات الإحصائية للمتغيرات، أما نتائج الدراسة فقد توصلت الباحث إلى النتائج التالية:

- أهم الأسباب المدرسية للعنف هي: تشديد الرقابة على الطلبة بمتوسط إجابات (2.70)، يليها ضعف القيادة الإدارية تزيد من العنف بمتوسط إجابات (2.46).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أولياء أمور الطلبة على الأسباب الاجتماعية والمدرسية للعنف ومتوسط المقياس 0 الافتراضي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ذات دلالة تعزي إلى اختلاف الجنس وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى المؤهل العلمي.
- من أهم وسائل الحد من العنف من وجهة نظر أولياء الأمور هي توفير الخدمات (ملعب، ساحات) في المدرسة، يليه تفعيل التوجيه والإرشاد المدرسي، ثم تدريب المعلمين في دورات متخصصة للتعامل داخل الحصة.

وأوصت الدراسة بتوعية الأهالي بأسباب العنف المدرسي لتكون عوناً لهم لتفادي حصوله، وتفعيل النهج الديمقراطي في تعامل الهيئتين الإدارية والتدريسية مع الطلبة.

2.2. الدراسات الأجنبية:

1.2.2. دراسة بوشاما يمينه، ايلنا دانيال، جون جوزف مواست (2004) Bouchama Yamina , Jean- joseph Moiss , Ilina daniel :

جاءت الدراسة تحت عنوان: **عوامل والوقاية من العنف في الوسط المدرسي الهايتية: ماذا تعتقد مديرية المدارس عنه؟** وحاولت فرقة البحث في هذه الدراسة الكشف عن أسباب العنف في المؤسسات التربوية والبحث عن الاستراتيجيات للحد منها، ويشمل الهدف من هذه الدراسة التفسيرية فهم موقف وتصورات مديرية المدارس في هايتي مشكلة العنف في الوسط المدرسي، وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

- ما مدى مسؤولية مديرية المدارس الابتدائية والثانوية العامة والخاصة من تواجد العنف في مؤسساتهم؟
- ما هي أنواع الحلول أو الاستراتيجيات التي تبدو لهم أولوية في وقاية ومنع العنف في المدارس؟

وللإجابة عن تساؤلات الدراسة قامت فرقة البحث ببناء استبيان والذي يحتوي على ثلاثة (03) محاور حيث أن المحور الأول يتمثل في البيانات الشخصية لكل فرد من أفراد العينة، أما المحور الثاني يتضمن على (19) بنداً حول عوامل العنف في الوسط المدرسي وتشمل العوامل الخارجية بما فيها من عوامل أسرية، اجتماعية، أما العوامل الداخلية فقد تناولت كل ما يتعلق بالمدرسة مثل المعلم، المناخ والإدارة...الخ. للتأكد من صدق هذه الأداة استعملوا فرقة البحث طريقة الصدق الظاهري، حيث قبل تطبيقه قاموا بعرضه على (05) خمسة من الأساتذة المحكمين الكنديين، وبعدها طلبوا منهم إدخال بعض

التعديلات عليه دون المساس بجوهره، على اعتبار أن أغلب المحكمين يتقنون على أن الأداة المعروضة عليه صالحة للإجابة على تساؤلات الإشكالية، وصالحة أيضا لجمع البيانات، غير أن جماعة المحكمين طلبوا منهم تصحيح بعض الأخطاء الواردة في الأداة. وبعد ذلك قاموا بتطبيقه على عينة قوامها (39) مديرا بنسبة (86.6%)، ومنها (19) ذكورا بنسبة (48.7%) و(20) إناثا بنسبة (51.3%) في بعض المدارس في شمال شرق هايتي، ومن الأساليب المستعملة في هذه الدراسة فقد استخدموا النسبة المئوية والمتوسط الحسابي، اختبار الفروق (T. test).

ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- بينت الدراسة أن عوامل العنف في الوسط المدرسي حسب أفراد العينة تعود إلى عوامل خارجية والمتعلقة بالأسرة والمجتمع أكثر من العوامل الداخلية المتعلقة بالمدرسة.
- بينت الدراسة وجود فروق بين العوامل الداخلية والعوامل الخارجية حسب أفراد العينة.
- توصلت الدراسة أن عوامل الخارجية للعنف المدرسي تتمثل في الافتقار إلى الإشراف العائلي، عدم وجود مراكز تدريب للشباب، تأثير الأقران، انعدام القيم مثل الاحترام والتعاون، أما العوامل الداخلية تتمثل في اكتظاظ فئة المعلمين، غياب المعلم، التخلف.
- توصلت الدراسة أن هناك ثلاثة (03) وسائل للوقاية من العنف المدرسة بنسبة (92%) وهي كالتالي:
 - ✓ الوسائل ذات الصلة بالأسرة وهي العودة إلى القيم الدينية تربية الأبناء، أن تكور الأسرة كمحور للتعليم.

✓ الوسائل المتعلقة بالمجتمع وهي تثقيف الوالدين، السيطرة على وسائل الإعلام، تعزيز الأمن ومساعدة ضحايا العنف.

✓ الوسائل المتعلقة بالمدرسة وهي إدارة الصف، الوعي المدرسي، الحوار.

2.2.2. دراسة سادقال أكبادا ألتون، أوزقان اردر باكر (2010) Sadegul Akbada Altun,

:Ozgur Erdur Baker

جاءت الدراسة تحت عنوان: **العنف المدرسي دراسة حالة كيفية**، هدفت هذه الدراسة في تحديد آراء المعلمين والطلبة عن العنف المدرسي وذلك من خلال طرح التساؤلات التالية:

- كيف يعرف التلاميذ والأساتذة للعنف؟

- متى وكيف يبدأ العنف؟

- متى يستخدم العنف؟

- كيف يحصل التلاميذ على المساعدة عندما يواجهون العنف؟
 - من هم الأكثر تعرضا للعنف في المدرسة؟
 - ما هي الحلول الممكنة للحد من ظاهرة العنف المدرسي؟
- ولتحقيق أهداف الدراسة الكيفية قام الباحث بطلب من (27) معلما، ونائب مدير واحد، و(125) طالبا من الصف الرابع إلى الثامن من مدرسة خاصة الجواب عن لأسئلة مفتوحة حول تصوراتهم عن طبيعة العنف في مدرستهم وبما في ذلك من أسباب وسبل الوقاية منها، وذلك باستخدام تحليل المحتوى أثناء تحليل البيانات مع التكرارات.
- ومن النتائج المتوصلة من خلال هذه الدراسة تتمثل فيما يلي:
- 1- لم يلاحظ فرق في تعريف التلاميذ للعنف عبر الصفوف، والفرق الوحيد هم تلاميذ الصف الرابع الذين استخدموا جملا وتصريحات قصيرة، وقد روى الطلاب هذه التعارف:
- تقديم بيان عام.
 - تصنيف العنف على أنواعه.
 - تقديم أمثلة ونماذج للعنف.
 - الإشارة إلى نواتج العنف.
- وتتماشى تعريفات المدراء والأساتذة مع التلاميذ، وعندما تم النظر في هذه التعريفات لوحظ أن هناك مدرسون يقدمون تعريفا عاما للعنف، كما يعطون أمثلة ويصنفونها حسب أنواعها.
- فيما يتعلق بكيفية بدأ العنف في المدارس، ظهرت فئات مختلفة من بيانات الأساتذة والتلاميذ، وتشير هذه الفئات إلى أن العنف يبدأ من قبل أولا التلاميذ، ثانيا التلاميذ، ثالثا العنف الذي تصوغه الأسر، رابعا العنف الذي تمارسه وسائط الإعلام، وعندما أوضح التلاميذ العنف، تعرض التلاميذ الصفوف الدنيا للعنف من تلاميذ الصفوف العليا، وأولئك الذين تعرضوا للعنف بدءوا بعرض العنف على تلاميذ الصفوف الدنيا عند نشأتهم. وعلاوة على ذلك، أشاروا أيضا إلى أن العنف بين الأقران موجود أيضا.
- وفي إحدى الأسئلة المفتوحة، وجه الطلاب سؤالاً عما إذا كان العنف ينطوي على فترات بداية ونهاية، أشار (58) من المشاركين إلى عدم وجود مثل هذه الفترة وأشار (22) منهم إلى وجود مثل هذه الفترة، رأى (11) منهم أن العنف يمكن أن يحدث في أي وقت من الأوقات، ومن ناحية أخرى أشار بعض المعلمين إلى أنه يمكن ملاحظة العنف في أي سن، في حين قال البعض الآخر إنه يبدأ في مراحل مبكرة جدا من ممارسات تربية الأسرة، فضلا عن محيط الأسرة حيث يتعلم الأطفال أيضا ما هو العنف، ويلاحظ

المعلمون أيضا أن العنف يبدأ كما تعلم وتزداد مع دخول الأطفال سن البلوغ، وأشارت مجموعة أخرى من المدرسين إلى أن العنف ليس له صلة بالعمر بل هو الوضع الذي ينمو فيه الأطفال.

- حسب الطلاب أن السبب الأكثر وضوحا للعنف هو النزاع بين الطلاب، وأوضح المعلمين الأسباب التالية:

- ✓ شخصية التلاميذ.
- ✓ دور وسائل الإعلام الجماهيري.
- ✓ الإدارة المدرسية.
- ✓ الافتقار إلى التعليم الديمقراطي.
- الافتقار إلى الأنشطة الخارجية.
- البيئة والمجتمع.
- عدم التسامح.
- الافتقار إلى الحب والرعاية.
- حسب التلاميذ والمعلمون يمكن أن يحدث العنف في أي مكان معين داخل المدرسة، و يتحقق العنف في الغالب من قبل الذكور والصفوف العليا، أما الفئة الأكثر حرمان التي تواجه العنف هم التلاميذ الصف الأدنى.
- وأفاد التلاميذ والمعلمين أن أولئك الذين يواجهون العنف يحصلون على المساعدة من أصدقائهم الأقران.
- تأكدت الدراسة أن أغلبية التلاميذ يعتقدون أن العنف في المدارس لا يمكن أن يعتبر هدم، أما استراتيجيات الوقاية الأخرى التي ذكرها التلاميذ فكانت تبديد المدارس، وزادت من الانضباط، ويستعملون العنف لأولئك الذين يستخدمون بالفعل العنف ضد الآخرين (العنيفون)، وقاموا بجلسات دراسية للتلاميذ حول موضوع العنف وكذلك إعداد المدرسين وكان ذلك مع تعاون مع الأولياء، بالإضافة إلى رأي التلاميذ حول العنف المدرسي، وأفادوا المعلمون على أهمية تدريب الآباء والأمهات والتلاميذ حول العنف، ويجب على مدراء المدارس دعم وتشجيع خدمات الإرشاد التي تمنع العنف المدرسي، وزيادة في وعي التلاميذ عن العنف من خلال تقديم ندوات وتدريبهم حسب مراحل نموهم.

3.2.2. دراسة جيكانغ تشين، رون أفي أستور (2012) Ron Avi Astor , Ji-Kang Chen :

جاءت الدراسة تحت عنوان: متغيرات المدرسة كوسطاء للعوامل الشخصية والأسرية للعنف المدرسي في المدارس الثانوية التايوانية، وهدفت هذه الدراسة في البحث في نموذج من إعداد (Benbenishty & Astor) لكيفية تأثير السمات الشخصية والعوامل الأسرية وديناميكيات العنف المدرسي الذي يرتكبه التلاميذ ضد أقرانهم والأساتذة، وافترضت الدراسة أن العنف المدرسي يتأثر بشكل مباشر بالسمات الشخصية السلبية والإيذاء والمراقبة الأبوية من خلال مشاركة المدرسة والأقران المعرضون للخطر والعلاقة بين التلميذ والأساتذ.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية النموذج النظري لـ (Benbenishty & Astor) (2005) وتطبيق استبيان، وتم استخدام عينة تمثيلية على المستوى الوطني من (3058) تلميذا من (16) مدرسة ثانوية (الصف 7 إلى 9)، وحوالي (48.2%) من التلاميذ هم ذكور و (49.5%) من الإناث و (2.3%) لم تشر إلى الجنس.

ومن أهم النتائج المتوصل إليها ما يلي:

- بينت الدراسة أن السمات الشخصية السلبية والإيذاء والمراقبة الأبوية لها تأثير مباشر على العنف المدرسي.

- أكدت نتائج الدراسة أن السمات الشخصية السلبية والإيذاء لم يكن لهما تأثير مباشر على العنف التلاميذ ضد أقرانه فحسب بل كان لهما تأثير غير مباشر من خلال الأقران المعرضون للخطر.

- وتظهر النتائج أن السمات الشخصية السلبية ومراقبة الوالدين والإيذاء لها تأثيرات مباشرة ضعيفة على العنف التلاميذ مع الأساتذة، ولكن لها تأثير غير مباشر على العنف ضد الأساتذة من خلال الأقران المعرضين للخطر، والعلاقات الضعيفة بين الأساتذة والتلاميذ.

- وتوصلت الدراسة إلى نتائج مماثلة بين الإناث والذكور في ارتكاب العنف المدرسي.

3.2. الدراسات الجزائرية:

1.3.2. دراسة صباح، عجرود (2007):

جاءت الدراسة تحت عنوان: التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي والتقني بولاية أم البواقي، وحاولت هذه الدراسة فهم الواقع المعيش في المؤسسات التربوية التي طغت عليه السلوكات العنيفة والعنصرية اتجاه الجميع، وذلك من طرف التلاميذ في مختلف المستويات الدراسية والشعب التعليمية، والوقوف على

الأسباب الحقيقية الكامنة وراء هذه الظاهرة ومحاولة دراسة نفسية التلميذ والجوانب الشخصية الخاصة به من ميول وقدرات ومدى ملائمتها مع طبيعة الدراسة التي يزاولها، ولتحقيق هذه الأهداف قام الباحث بطرح مجموعة من التساؤلات وهي كالتالي:

- هل يمكن اعتبار التوجيه الغير متوافق مع رغبة التلميذ سببا في تفشي ظاهرة العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

- هل التوجيه الغير متوافق مع قدرات التلميذ يؤدي إلى ظهور السلوك العنيف لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية؟

- هل يؤدي التوجيه إلى طبيعة الشعبة إلى حد ذاتها إلى ظهور السلوك العنيف لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية؟

- هل تختلف اتجاهات التلاميذ نحو العنف في الوسط المدرسي باختلاف جنسهم بعد توجيههم إلى الشعب؟

تم القيام بالدراسة في أربعة مؤسسات تربوية في ولاية أم البواقي، متقنة وثلاث ثانويات، حيث استعملت المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية والتي تتمثل في التلاميذ التعليم الثانوي وكان المجتمع الأصلي (836) تلميذا والعينة تقدر (167) تلميذا، أما فيما يخص أداة الدراسة فقد استخدم سلم قياس اتجاهات التلاميذ نحو العنف في الوسط المدرسي ويضم (48) عبارة موزعة على أربعة (04) أبعاد، واستعملت النسبة المئوية كأسلوب إحصائي لمعرفة درجة تأثير المتغيرات (القدرة والرغبة، طبيعة الشعبة، الجنس) على اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي، ومن أهم النتائج المتوصل إليها نذكر ما يلي:

- بينت الدراسة أن عدم تحقيق رغبة التلميذ وقدراته وعدم احترام ميولاته نحو شعبة ما يؤدي إلى رفضه لقرار التوجيه المدرسي وبالتالي تتكون لديه ردود أفعال سلبية اتجاه الدراسة والجو المدرسي العام ككل كما تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو العنف في الوسط المدرسي ويتجلى ذلك لدى التلاميذ الموجهين إلى الشعب التكنولوجية والشعب العامة، فالشعب التكنولوجية تتطلب قدرات ذات مستوى عال أما الشعب التقنية فهي بعيدة عن ميول التلميذ وتطلعاته المستقبلية والمهنية.

- كما وجدت الدراسة أن بعض التلاميذ الموجهين لبعض الشعب عن رغبة ووفقا لقدراتهم وإمكاناتهم المعرفية لديهم اتجاهات ايجابية نحو العنف في الوسط المدرسي حيث تتدخل عوامل عديدة مختلفة في ذلك، منها ما هو خاص بالتلميذ كضيق أفقه الإعلامي وجهله التام لطبيعة الشعب ولمنافذها الجامعية

ولفرص العمل فيها، وحتى جهله لقدراته الذاتية وميوله الشخصية الحقيقية ومنها ما تخص البيئة المدرسية والعامّة كالأنظمة والقوانين المدرسية، طبيعة العلاقات بين التلاميذ، الأساتذة والإدارة أي التفاعل بين أفراد الأسرة التربوية.

2.3.2. دراسة فوزي، أحمد بن دريدي (2007):

جاءت الدراسة تحت عنوان: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، جاءت هذه الدراسة السيسولوجية بهدف دراسة العوامل المؤدية إلى عنف التلاميذ وتحديد حجم انتشاره في المدارس الجزائرية ودراسة تمثيلات التلاميذ للعنف في المؤسسات التربوية، ولبلّوغ أهداف الدراسة قام الباحث بطرح مجموعة من التساؤلات التالية:

- كيف يتمظهر العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر؟

- ما عوامل العنف في المرحلة الثانوية؟

- ما تمثيلات تلاميذ المرحلة الثانوية للعنف؟

اعتمدت الدراسة على المنهج المسح الاجتماعي بالعينة، وتم الاستعانة بالمنهج الإحصائي لعرض النتائج المتحصل وتفسيرها، إضافة إلى ذلك فقد استعانا بمنهج تحليل المضمون لتحليل المضامين التعليمية والمنهج المتبع لهذه الدراسة فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة البحث بالأسلوب العشوائي المنتظم وشملت ثلاثة (03) مستويات دراسية هي السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي ولقد اختير ثانويتان بولاية سوق أهراس (شرق الجزائر) الأولى تسمى ثانوية مداوروش وثانوية المشروحة. وبلغ الحجم الكلي للعينة (180) تلميذا. ومن الأدوات المستخدمة الملاحظة ومقابلة الأساتذة والمؤطرين الإداريين لمحاولة معرفة آرائهم وتصوراتهم للظاهرة، واعتمدوا على ثلاثة (03) نماذج من الاستمارات استمارة موجهة للتلاميذ، للأساتذة والإدارة، ومن أهم النتائج المتوصل إليها نذكر ما يلي:

- بينت الدراسة أن ظاهرة التغيب عن الدراسة دون تقديم عذر بشكل ظاهر في الثانويتين يدل أن الفضاء المدرسي لا يوفر المحفزات اللازمة لتكيف التلميذ والنظام التربوي.

- ظاهرة التعرض لهياكل المؤسسة عن طريق تخريبها ناتج عن عدة عوامل عددها التلاميذ وتلخصت إجمالاً في عوامل ذاتية وعوامل خارجية تمثلت أساساً في شعور التلميذ بالظلم المسلط عليه.

- استنتج الباحث أن معظم الأفعال التي قاموا بها من خلال تخريب التجهيزات وهياكل المؤسسة راجعة إلى الإحساس العميق بأنهم مظلومين ومقهورين من طرف الإدارة وخاصة من طرف بعض الأشخاص

المعينين من طرفهم، وجاء سلوكهم ذلك كرد فعل على هذا الإحساس فهو يعتبر انتقاما مباشرا على ما خضعوا له ورأوه اهانة كبيرة في حقهم.

- توصلت الدراسة إلى وجود عنف متبادل بين التلاميذ ومؤشر ذلك نسب التلاميذ المرتفعة الذين ردوا على السلوك العنيفة الصادر عن زملائهم.

- أكدت الدراسة أن شتم التلاميذ لأساتذتهم أكثر أشكال العنف انتشارا في كلا من الثانويتين.

- برز العنف ضد الذات في المؤسستين (تناول المواد الضارة).

- توجه التلاميذ للانتحار وذلك راجع إلى حالة اللأمل والعزلة وعدم القدرة على تغيير الواقع أو توجيهه.

- أكدت الدراسة أن التمثلات التي يحملها التلاميذ عن الأساتذة تختلف عن تلك التي يحملها هؤلاء عنهم فالأساتذة لا يرجعون العنف لسلوكهم أو تكوينهم بينما يرجعونه للتلاميذ الذين يعانون حسبهم من مشكلات أسرية ومدرسية وإلى سلوك الإدارة.

- بينت الدراسة أن تفاعل بين التلاميذ والمساعددين التربويين يتخذ معاني سلبية متبادلة وأشكالا عنيفة.

- بينت الدراسة مؤشر مكان إقامة العينتين أنهم معرضون لتعلم الثقافة الهامشية التي تسود أحياءهم الغير المخططة، فالمناطق الحضرية (المهمشة) تشجع العوامل المنتجة للسلوك العنيف في المدينة، وتتمثل تلك العوامل في:

✓ الفقر.

✓ الضعف الثقافي والتعليمي للأولياء.

✓ تعلم ثقافة الحي التي تشجع الطفل على استخدام عبارات تميل إلى السيطرة.

✓ الوضعية الاقتصادية الصعبة للأولياء تبين حجم الأزمة التي تمر بها أسر التلاميذ، فحالة البطالة

التي تضرب الأسرة الجزائرية تؤثر فعليا على الحالة النفسية للتلاميذ وتوجههم نحو ممارسة سلوك

عنيف ومنحرف عن قواعد المجتمع.

✓ ممارسة أسر العينة عنفا ضد أبنائها.

- وأظهرت نتائج الدراسة أن القيم المكونة للبرامج المدرسية لم تستطع أن تقوم بعملية ضبط لسلوك التلاميذ وتكييفهم مع الأهداف التي حددها النظام التربوي الجزائري.

3.3.2. دراسة دحدي، اسماعيل (2012):

جاءت الدراسة تحت عنوان: مؤشرات العنف في الوسط المدرسي دراسة وبائية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلة مؤشرات العنف في الوسط المدرسي العنف في

الوسط المدرسي ومدى وجود العنف والكشف عن مختلف الأسباب التي لتقشي ظاهرة العنف، ومحاولة التعرف على السلوكات العنيفة الأكثر انتشارا داخل المدارس سواء بين التلاميذ أو ضد المدرسين أو ضد الإدارة، حيث تمت صياغة مجموعة من التساؤلات على النحو الآتي:

- ما مدى وجود العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما أسباب العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما هي وسائل العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- من القائم بالعنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما مكان العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما زمان العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما كثافة العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما المدة الزمنية التي يستغرقها العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما الأساليب المستخدمة في خالة ظهور العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما نتائج العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما درجة العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما مدى تكرار العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما خلفيات العنف في ثانويات عينة الدراسة؟
- ما مآل العنف في ثانويات عينة الدراسة؟

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وقد تم خلال هذه الدراسة بناء استبيان حول مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، حيث اشتملت عبارات الاستبيان على أربعة عشرة (14) محورا، وقد تم تطبيق الأداة على عينة بلغ عدد أفرادها (517) تلميذا موزعين على الثانويات بنسبة (20%) لكل ثانوية من مدينة ورقلة، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أكد أغلبية التلاميذ أن هناك عنف داخل الثانوية بنسبة (73.3%).
- التلاميذ هم أكثر تعرضا للعنف بالدرجة الأولى يليهم الأساتذة بالدرجة الثانية، والإدارة بالدرجة الثالثة.
- المكان الذي يظهر فيه العنف أكثر هو الساحة المدرسية، يليه القسم بالدرجة الثانية ثم يليه الملعب بالدرجة الثالثة.

- يسلط العنف على التلاميذ أكثر يليه الأساتذة بالدرجة الثانية، ثم يليه الإدارة بالدرجة الثالثة.
- أكدت الدراسة أن التلاميذ يواجهون مشكلات داخل الثانوية بنسبة كبيرة.
- توصلت الدراسة إن المشكلات التي يواجهها التلاميذ داخل الثانوية تتمثل في ظلم الأساتذة، يليه تسلط الإدارة بالدرجة الثانية، ثم يليه بالدرجة الثالثة تدني مكان التلميذ وشعوره بالدونية.
- السبب في استخدام العنف في الثانوية يعود إلى كثافة البرنامج بالدرجة الأولى، يليه اكتظاظ القسم بالدرجة الثانية، ثم يليه نقص الوسائل التعليمية بالدرجة الثالثة، وفي الدرجة الرابعة يأتي المستوى الاقتصادي للتلميذ، أما الدرجة الخامسة فتتميز بالمرحلة العمرية.
- نوع العنف المنتشر في الثانوية بالدرجة الأولى يتمثل في العنف اللفظي يليه بالدرجة الثانية العنف المعنوي، ثم يليه بالدرجة الثالثة العنف الجسدي، ويأتي العنف المادي بالدرجة الرابعة.
- نوع العنف المنتشر بين التلاميذ يتمثل في الشتم بالدرجة الأولى، ونظرات غضب بالدرجة الثانية والضرب بالدرجة الثالثة.
- نوع العنف المنتشر بين التلاميذ والأساتذة يتمثل في نظرات مشحونة بالغضب بالدرجة الأولى، وسبب الأستاذ بالدرجة الثانية، وتمزيق محفظة الأستاذ بالدرجة الثالثة.
- نوع العنف المنتشر بين التلاميذ والإدارة يتمثل في عدم الانضباط للنظام بالدرجة الأولى، وتخريب وتكسير العتاد بالدرجة الثانية، والتهديد للإدارة بالدرجة الثالثة، ويأتي بالدرجة الرابعة ضب أحد أعضاء الإدارة.
- العناصر المشاركة أكثر في العنف وهم التلاميذ فيما بينهم بالدرجة الأولى، وبين التلاميذ والأساتذة بالدرجة الثانية، يليه بين التلاميذ والإدارة بالدرجة الثالثة.
- مكان ممارسة العنف في الثانوية هو الساحة بالدرجة الأولى، يليه القسم بالدرجة الثانية، يليه بالدرجة الثالثة الإدارة.
- زمن ممارسة العنف بين التلاميذ في فترة الراحة بالدرجة الأولى، يليه بالدرجة الثانية الفترة المسائية يليه بالدرجة الثالثة الفترة الصباحية.
- زمن ممارسة العنف بين التلاميذ والأساتذة يكون أثناء التصحيح بالدرجة الأولى، يليه أثناء الدراسة بالدرجة الثانية، يليه بالدرجة الثالثة بداية السنة.
- زمن ممارسة العنف بين التلاميذ والإدارة يكون في نهاية السنة بالدرجة الأولى، يليه منتصف السنة بالدرجة الثانية، يليه بالدرجة الثالثة بداية السنة.

- يظهر العنف قليلا بين التلاميذ، وكثيرا بين التلاميذ والأساتذة، وكثيرا بين التلاميذ والإدارة.
- المدة الزمنية التي يستغرقها العنف بين التلاميذ تدوم دقائق، وبين التلاميذ والأساتذة أكثر من دقائق وبين التلاميذ والإدارة أكثر من دقائق.
- الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ هي المعاملة بالمثل.
- الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ والأساتذة هي إنقاص النقاط.
- الأساليب المستخدمة في حالة ظهور العنف بين التلاميذ والإدارة هي استدعاء ولي التلميذ.
- النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ هي حل المشكلات.
- النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ والأساتذة هي حل المشكلات فيما بينهم.
- النتائج المترتبة عن ممارسة العنف بين التلاميذ والإدارة هو الوصول إلى حلول مستقبلا وامتناله لأوامر الإدارة المدرسية.
- درجة انتشار العنف بين الفئات الثلاث (تلاميذ، أساتذة، إدارة) متوسطة.
- مدى تكرار العنف بين التلاميذ مرة، بينما بين التلاميذ والأساتذة من مرتين، وبين التلاميذ والإدارة أكثر من مرتين.
- خلفيات انتشار العنف في الثانوية يتمثل في شخصية الأستاذ بالدرجة الأولى، والجدول الزمني بالدرجة الثانية، واكتظاظ الأقسام بالدرجة الثالثة، ونقص الوسائل بالدرجة الرابعة، وضيق المؤسسة بالدرجة الخامسة.
- وأوصت الدراسة إلى القيام بفتح وحدات أو مراكز إرشادية والقيام بوضع برامج تدعيمية إرشادية وتوجيهية للطالب المتمدرس في الثانوية، بالإضافة إلى عقد ندوات أو ملتقيات لتزويد الأساتذة وحتى الإداريين من الجانب التكويني لديهم من حيث الحاجات النفسية للتلميذ والمرحلة العمرية التي يمر بها خاصة في المرحلة الثانوية.

4.3.2. دراسة طه، حمود وواضح العمري (2015):

جاءت الدراسة تحت عنوان: أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب آراء المدرسين في بعض متوسطات ولاية مسيلة، حاول الباحثان في هذه الدراسة البحث عن الأسباب المؤدية إلى العنف لدى التلاميذ وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

- هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى تأثير البيئة الأسرية؟
- هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى تأثير وسائل الإعلام؟

- هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى جماعة الرفاق؟
 - هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى طريقة معاملة الإدارة المدرسية للتلميذ؟
 - ما هي أنواع الحلول التي يمكن تقديمها للوقاية والحد من هذه الظاهرة في الوسط المدرسي؟
- تكون مجتمع الدراسة من جميع مدرسي مؤسسات التعليم المتوسط بمدينة مسيلة والبالغ عددهم (401) مدرسا، وتكونت عينة الدراسة من (50) أستاذا تم سحبها بطريقة عشوائية وهي تمثل (12%) من المجتمع الكلي.

وللكشف عن أهداف الدراسة قام الباحثان بلقاءات مع مسؤولي المؤسسات المعنية، وتم إجراء مقابلات مع مجموعة من المدرسين، بالإضافة إلى بناء استبانة احتوت 36 سؤالاً على 04 محاور، ومن الأساليب الإحصائية المستخدمة تتمثل فيما يلي: التكرارات والنسب المئوية، اختبار كا²، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توصل الباحثان أن استجابات أفراد العينة حول تأثير العوامل الأسرية في ممارسة التلميذ للعنف المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط إلى أن (90%) من أفراد البحث أكدوا أن إدمان الأب الكحول والمخدرات سبب في ظهور العنف لدى أبنائهم. ويرى (77%) أن غياب الحوار والتواصل داخل الأسرة له دور في ظهور العنف لدى الأبناء، كما أكد (82%) أن الضغوطات النفسية التي يتعرض لها التلميذ داخل الأسرة أخذ أسباب ممارسته للعنف، كما أكدت نسبة (80%) من أفراد العينة أن سبب ممارسة التلميذ للسلوك العنيف يرجع إلى تقليد التلميذ لوالده من سلوكه العنيف، ومن جهة أكدوا الأساتذة أن سبب العنف لدى بعض التلاميذ يرجع إلى ظروف أمنية مرت بها الأسرة كالحرب والإرهاب بنسبة (76%).

- توصل الباحثان أن استجابات الأساتذة حول تأثير وسائل الإعلام في ممارسة التلميذ للعنف المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط إلى أن (94%) من الأساتذة يرجعون سبب العنف التلاميذ إلى الأفلام العنيفة التي يشاهدونها، كما أن الألعاب الفيديو تلعب دور كبير في ظهور العنف لدى التلاميذ وهذا بنسبة (92%)، ومن جهة أخرى لاحظ أن (90%) من الأساتذة المفحوصين يؤكدون أن استخدام مواقع تحتوي على مظاهر عنف في الانترنت له دور في ظهور العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. كما أن نسبة (88%) من أفراد العينة يؤكدون الأثر السلبي لوسائل الاتصال كالهاتف النقال مثلا. ويرجع (78%) من عينة الدراسة سبب العنف التلاميذ يعود إلى مشاهدة أفلام الكرتون التي تحتوي على العنف.

- توصل الباحثان أن استجابات الأساتذة حول تأثير جماعة الرفاق في ممارسة التلميذ للعنف المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط إلى أن نسبة (98%) من أفراد العينة يرون أن قضاء التلميذ لوقت فراغه مع

رفقاء السوء سبب في ممارسته للعنف، كما أن (96%) منهم يرجعون سبب العنف لدى التلميذ إلى مصاحبة رفقاء السوء، وأكدوا (90%) منهم أن محاولة إثبات التلميذ ذاته أمام أقرانه سبب في إثارة السلوك العنيف لديه.

- توصل الباحثان أن استجابات الأساتذة حول معاملة الإدارة المدرسية في ممارسة التلميذ للعنف المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط إلى أن نسبة (88%) أكدوا أن عقاب الأستاذ الغير العادل للتلميذ من جهة، ومن جهة أخرى انهيار مكانة الأستاذ في المجتمع كليهما يعدان سببا في ظهور العنف لدى التلاميذ، وأما نسبة (86%) من أفراد العينة فيرجعون سبب العنف لدى التلاميذ إلى قلة خبرة الأستاذ معهم كما يرجع (80%) من الأساتذة سبب العنف لدى التلاميذ تعود إلى المنظومة القانونية التي تمنع الأساتذة من معاقبة التلميذ، وأكدت نسبة (78%) من أفراد عينة الدراسة أن سوء التفاعل بين التلميذ والأستاذ سبب في العنف، وترى نسبة (76%) أن تحيز الأستاذ في معاملة التلاميذ، وكذا عدم تفهمهم لظروفهم تسبب في ظهور العنف لدى التلميذ. كما أن صعوبة المناهج البيداغوجية الجديدة وسعي الأستاذ لإنهاء البرنامج الدراسي وغياب التحفيز والتشجيع داخل المدرسة كلها عوامل مؤدية للعنف حسب آراء الأساتذة.

- توجد فروق دالة إحصائية في آراء مدرسي التعليم المتوسط حول تأثير البيئة الأسرية في ممارسة التلميذ للعنف.

- توجد فروق دالة إحصائية في آراء مدرسي التعليم المتوسط حول تأثير وسائل الإعلام في ممارسة التلميذ للعنف.

- توجد فروق دالة إحصائية في آراء مدرسي التعليم المتوسط حول تأثير جماعة الرفاق في ممارسة التلميذ للعنف.

- توجد فروق دالة إحصائية في آراء مدرسي التعليم المتوسط حول تأثير معاملة الإدارة المدرسية في ممارسة التلميذ للعنف.

وأوصت الدراسة إلى ضرورة تعاون أولياء أمور التلاميذ مع المتوسطة ومتابعة أبنائهم، وتفعيل دور مستشار التوجيه بنحو أكبر والتركيز والمتابعة والمعالجة الوقائية للتلاميذ الذين يعانون من ظروف أسرية صعبة، بالإضافة إلى ضرورة تفعيل الأنشطة الرياضية والاجتماعية في المتوسطات لتفريغ طاقات التلاميذ المختلفة.

تعقيب على المحور الثاني:

فيما يخص محور عوامل العنف في الوسط المدرسي فمعظم الدراسات هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إليه مثل دراسة Jean & Bouchama (2004)، دراسة خالد صرايرة (2009)، دراسة علي بركات (2011)، دراسة Ji-Kang & Ron (2012)، دراسة جهاد علي السعادة (2014)، ودراسة طه حمود وواضح العمري (2015).

لكن هناك اختلاف في دراسة موضوع عوامل العنف في الوسط المدرسي فهناك من ركز فقط على العوامل النفسية والاجتماعية مثل دراسة الله محمد النيرب (2008)، ودراسة علي بركات (2011)، أما بعض الدراسات ركزت على العوامل المدرسية مثل دراسة صباح عجرود (2011)، أما بعض الدراسات الأخرى فقد ركزت على كل العوامل المحتملة والتي يمكن أن تؤدي التلميذ إلى قيامه بمختلف السلوكات العنيفة في المدرسة مثل دراسة خالد الصرايرة (2009)، دراسة جهاد علي السعادة (2014)، ودراسة طه حمود وواضح العمري (2015).

ومن بين النتائج المتوصل إليها أن عوامل العنف المدرسي تختلف باختلاف الوسط بين الأسرة والمجتمع والمدرسة وكذلك العوامل الإعلامية والثقافية، حيث بينت دراسة عبد الله محمد النيرب (2008) أن العوامل الأسرية هي المسؤولة عن العنف المدرسي في الدرجة الأولى، بينما أسفرت دراسة جهاد علي السعادة (2014) أن الأسباب المدرسية هي التي تؤدي إلى العنف وتتمثل في تشديد الرقابة على الطلبة، يليها ضعف القيادة الإدارية، بينما دراسة Jean & Bouchama (2004) بينت أن عوامل العنف في الوسط المدرسي تعود إلى العوامل الخارجية والمتمثلة في الأسرة والمجتمع أكثر من العوامل الداخلية المتعلقة بالمدرسة.

3. التعقيب العام على الدراسات السابقة:

- تناولت الباحثة مجموعة من الدراسات السابقة التي لها علاقة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، ورغم اختلاف وتعدد أنواعها فقد توصلت معظمها إلى نتائج مهمة ولعل أبرزها:
- أجريت الدراسات في المراحل التعليمية المختلفة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، وفي بعض الدراسات لم يحددوا مستوى التعليمي في بحثهم.
 - عالجت بعض الدراسات علاقة العنف بالجنس، النوع، المكان، الزمان، الأسرة، المجتمع، المدرسة.

- معظم الدراسات السابقة استخدمت أساليب إحصائية مختلفة وتتمثل في النسبة المئوية، التكرارات، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، ألفا كرونبيخ، معامل ارتباط بيرسون، (T.test).
- توصلت معظم الدراسات إلى وجود فروق بين الجنسين حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.
- توصلت أغلب الدراسات على أن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف انتشارا في الوسط المدرسي وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.
- معظم الدراسات السابقة تم فيها بناء استبيان لبلوغ أهداف الدراسة وهو ما سنقوم به أيضا في الدراسة الحالية.

- اعتمدت معظم الدراسات السابقة على العينة العشوائية، وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.
- معظم الدراسات أظهرت مجموعة من الحقائق توضح حجم العنف الموجود في المدارس وارتباط هذا العنف بالنظام الأسري والنظام التعليمي وكذلك الحياة المحيطة بالتلميذ.
- هناك اختلاف في الدراسات السابقة حول عوامل العنف في الوسط المدرسي فهناك من أرجعه إلى عوامل إعلامية، وهناك من أرجعه إلى التنشئة الأسرية، وبعضهم إلى العوامل النفسية، والآخرين إلى العوامل الاجتماعية، وهناك من أرجعه إلى عوامل متعلقة بالمدرسة.

4. أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي.
- لقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في مستويات أشكال العنف في الوسط المدرسي.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث قامت على عينة تلاميذ المرحلة المتوسطة مثل دراسة عكلة سليمان علي وأحمد جاسم سليمان (2012)، دراسة الماحي زوبيدة ومكي محمد (2015)، طه حمود وواضح العمري (2015).
- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث أجريت على مرحلة التعليم الثانوي مثل دراسة علي بن عبد الرحمن الشهري (2003)، دراسة صباح عجرود (2007)، دراسة فوزي احمد بن دريدي (2007)، دراسة خالد صرايرة (2009)، دراسة دحدي اسماعيل (2012)، دراسة Vusumzi Nelson & (نيلسون وفوزومزي) (2013)، دراسة شذا عبد الكريم أسعد (2014)، دراسة سلطانني فضيلة (2017)، دراسة كمال بطورة (2017)، دراسة Antonio and Enrique (2018).

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تحديد بعض أهداف الدراسة في تناولها أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط.
- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدم تناولها في إمكانية مساهمة العنف في التنبؤ بمختلف أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط.
- اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسات الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي والذي تم الاعتماد إليه.

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تصميم مقاييس الدراسة لذا لجأ الباحث إلى بناء مقياس أشكال العنف المدرسي الذي يلاءم مستوى عينة الدراسة والبيئة الجزائرية.

5. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد الإشكالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في إعادة صياغة موضوع الدراسة.
- ساعدت الدراسات السابقة في تحديد تساؤلات الدراسة.
- الاستفادة من نتائج وتوصيات واقتراحات بعض الدراسات في صياغة فرضيات الدراسة الحالية.
- ساعدت الدراسات السابقة في اختيار المنهج الأنسب للدراسة الحالية، حيث استخدم المنهج الوصفي.
- أفادت الدراسات السابقة في اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة التي يمكن استخدامها في معالجة بيانات الدراسة.
- أفادت الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري والجانب المنهجي للدراسة الحالية.
- استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير الأساليب المنهجية والنظرية للدراسة الحالية.
- استفادت الباحثة في التعرف على العديد من المراجع العربية والأجنبية وسبل الحصول عليها.
- ساعدت الدراسات السابقة في مناقشة فرضيات الدراسة الحالية.

خلاصة الفصل:

لقد تناولت الباحثة في هذا الفصل مجموعة من الدراسات السابقة المتعددة بما فيها من دراسات جزائرية وعربية وأخرى أجنبية، والتي لها علاقة مباشرة أو شبه مباشرة لأشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي ولقد استفادت الباحثة في جوانبها المتعددة سواء على المستوى النظري أو المنهجي في الدراسة الحالية.

الجانِب

التطبيقي

تمهيد

1- التذكير بفرضيات الدراسة

2- الدراسة الاستطلاعية

1.2. تعريف الدراسة الاستطلاعية

2.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية

3.2. عينة الدراسة الاستطلاعية

4.2. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية

5.2. مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية

6.2. نتائج الدراسة الاستطلاعية

3- الدراسة الأساسية

1.3. منهج الدراسة

2.3. المعاينة

1.2.3. المجتمع الأصلي

2.2.3. عينة الدراسة الأساسية

3.2.3. حجم عينة الدراسة الأساسية

4.2.3. طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية

5.2.3. خصائص عينة الدراسة الأساسية

3.3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية

4.3. أدوات الدراسة الأساسية

1.4.3. استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي

2.4.3. مقياس عوامل العنف المدرسي

5.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية

6.3. إجراءات تفرغ البيانات

7.3. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية

تمهيد:

يعكس الجانب التطبيقي على التركيز في حل المشكلات الواقعية وتنفيذ الإجراءات اللازمة من أجل تحقيق الأهداف المنظمة، وبالتالي فإن حسن إتباع الخطوات المنهجية العلمية الدقيقة في الجانب التطبيقي تمكن الباحث من حصوله على نتائج قيمة تساعد على الوصول إلى إجابات على فرضيات الدراسة، وذلك قصد تفسيرها وتحليلها في النهاية.

فبعد التطرق إلى الجانب النظري لموضوع دراستنا، ستقوم الباحثة بإبراز الإجراءات والخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها للوصول إلى نتائج الدراسة، وعليه جاء هذا الفصل ليشمل على العناصر التالية: التذكير بفرضيات الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية وكما تتضمن وصفا لمنهج الدراسة وعينتها الأساسية والأدوات الدراسة المستخدمة لجمع البيانات، كما سنتعرض إلى أساليب المعالجة الإحصائية.

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

في ضوء المعطيات النظرية وما كشفت عنه نتائج الدراسات السابقة صغنا الفرضيات كالتالي:

1.1. الفرضية الأولى:

"ينتشر العنف المدرسي بمستوى مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

2.1. الفرضية الثانية:

"يوجد تباين في أشكال العنف في الوسط المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

3.1. الفرضية الثالثة:

"يوجد تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

4.1. الفرضية الرابعة:

"توجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

5.1. الفرضية الخامسة:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.5.1. الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي".

2.5.1. الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

6.1. الفرضية السادسة:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف في الوسط المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.6.1. الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف في الوسط المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)".

2.6.1. الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف في الوسط المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

7.1. الفرضية السابعة:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وتتفرع هذه الفرضية إلى الفرضيات الجزئية التالية:

1.7.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)".

2.7.1. الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية والعوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى

لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).".

2. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة أولية وتمهيدية تسبق التطبيق الفعلي للأدوات المعتمدة في الدراسة. وهي تهدف إلى جمع عدد أكبر من المعلومات والحقائق من الأفراد لفهم واستكشاف وجهات نظرهم وسلوكياتهم ومعتقداتهم حول موضوع الدراسة ألا وهو أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط.

1.2. تعريف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر "الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات الأولية، فمن خلالها تساعد الباحث في الكشف عن حلقات غامضة أو مفقودة في تسلسله الفكري، مما يساعده على التحليل والربط والتفسير العلمي فيضيف إلى معرفته ركائز جديدة. كما أن الدراسة الاستطلاعية هي تلك الدراسة التي تهدف إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها وإخضاعها للبحث العلمي" (المجيد، 2000، ص ص. 38 - 39).

فهي من أهم الخطوات المنهجية المعتمدة، بحيث تمكن الباحث من ضبط عدة متغيرات خاصة ببحثه كما أنها تهدف للإطلاع والكشف عن الظروف المحيطة بالظاهرة موضع الدراسة، ليتمكن الباحث من صياغة دقيقة تمهيدا لبحثه بحثا متعمقا في مرحلة الدراسة الأساسية (م غانم، 2004، ص. 117). وبالتالي تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة أولية تمهيدية استكشافية بعد الخوض في الدراسة الأساسية وهي خطوة هامة في الدراسات التطبيقية وذلك لارتباطها الوثيق بالميدان، والهدف منها هو التأكد من البحث ميدانيا من إمكانية تحقق فرضيات الدراسة، ومحاولة رصد أكبر كم من المعلومات عن عينة الدراسة.

كما تسمح الدراسة الاستطلاعية بمعرفة ما إذا كانت وسائل الدراسة قابلة للتطبيق ميدانيا ومدى صلاحيتها من حيث خصائصها السيكمترية، والوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها أو تغييرها إذا وجب الأمر ذلك.

2.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- تكمّن الأهداف العلمية للدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها فيما يلي:
- صياغة مشكلة الدراسة صياغة دقيقة، والتعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها في الدراسة.
- التعرف على ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وجمع المعلومات عنها من أجل اختيار منهج الدراسة وعينة الدراسة.
- اكتشاف عن ميدان الدراسة ومدى توفر عينة الدراسة.
- التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه.
- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في الميدان، والاستعداد للدراسة الأساسية.
- جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لبناء استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط.
- التعرف على مدى صلاحية أدوات الدراسة، والمتمثلة في استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من إعداد الباحثة، ومقياس عوامل العنف المدرسي من إعداد "محمود سعيد الخولي" (2007).
- معرفة مدى صلاحية البنود الخاصة بأدوات الدراسة من حيث وضوح العبارات ومناسبتها للعينة المختارة.
- التمكن من تعديل بعض البنود لأدوات الدراسة وإعادة صياغتها.
- التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة قبل تطبيقهم على عينة الدراسة الأساسية.
- التأكد من إمكانية تطبيق أدوات الدراسة على أفراد عينة الدراسة.

3.2. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (226) تلميذا في "متوسطة القاعدة 5" و"متوسطة شلاح محند اورابح" المتواجدتين ببلدية ايجر بدائرة بوزقن ولاية تيزي-وزو بلد الجزائر، وتراوحت أعمارهم ما بين (10- 17) سنة، وتم توزيع مقاييس الدراسة على التلاميذ حسب الأقسام الشاغرة (سواء أثناء غياب الأستاذ في تلك المدرسة أو في حصة التربية البدنية) التي قدمتها لي إدارة المؤسسات.

جدول رقم (01): توزيع المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية على المتوسطات بدائرة بوزقن ولاية تيزي وزو.

اسم الدائرة	اسم المؤسسة	المستويات	الجنس		المجموع
			ذكور	إناث	
بوزقن	متوسطة القاعدة 5	الأولى متوسط	53	30	83
		الثانية متوسط	38	32	70
		الثالثة متوسط	33	24	57
		الرابعة متوسط	29	28	57
		المجموع	153	114	267
	متوسطة شلاح محند أورابج	الأولى متوسط	62	44	106
		الثانية متوسط	37	35	72
		الثالثة متوسط	21	35	56
		الرابعة متوسط	17	30	47
		المجموع	137	144	281

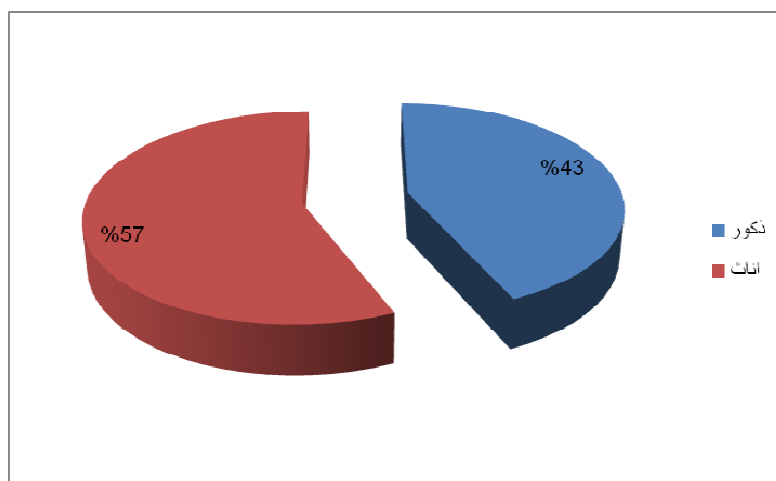
يتضح من الجدول رقم (01) أن المجتمع الأصلي للدراسة الاستطلاعية بولاية تيزي وزو دائرة بوزقن يتكون من (548) تلميذا، بحيث نجد (258) أنثى و(290) ذكر، يتوزعون على (02) متوسطة بجميع مستوياتها الأربعة (الأولى متوسط، الثانية متوسط، الثالثة متوسط، الرابعة متوسط) لنجد أن أعلى عدد التلاميذ في متوسطة (شلاح محند أورابج) والمقدر عددهم (281) تلميذا، بينما نجد أقل عدد في متوسطة (القاعدة 5) والمقدر عددهم (267).

1.3.2. خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

• متغير الجنس:

جدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	98	43.4%
إناث	128	56.6%
المجموع	226	100%



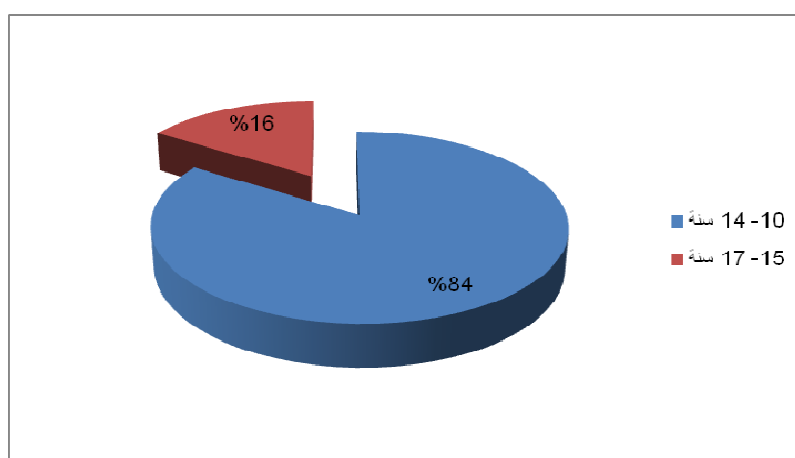
الرسم البياني رقم (01): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير الجنس

تلاحظ من خلال الجدول رقم (02) والرسم البياني رقم (01) أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتكون من (226) تلميذا منهم (98) ذكور بنسبة (43.4%) و (128) إناث بنسبة (56.6%)، وهذا يدل على أن الإناث أكثر من الذكور في هذه الدراسة.

• متغير السن:

جدول رقم (03): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير السن

السن	التكرارات	النسبة المئوية
14-10 سنة	190	84.07%
17-15 سنة	36	15.92%
المجموع	226	100%



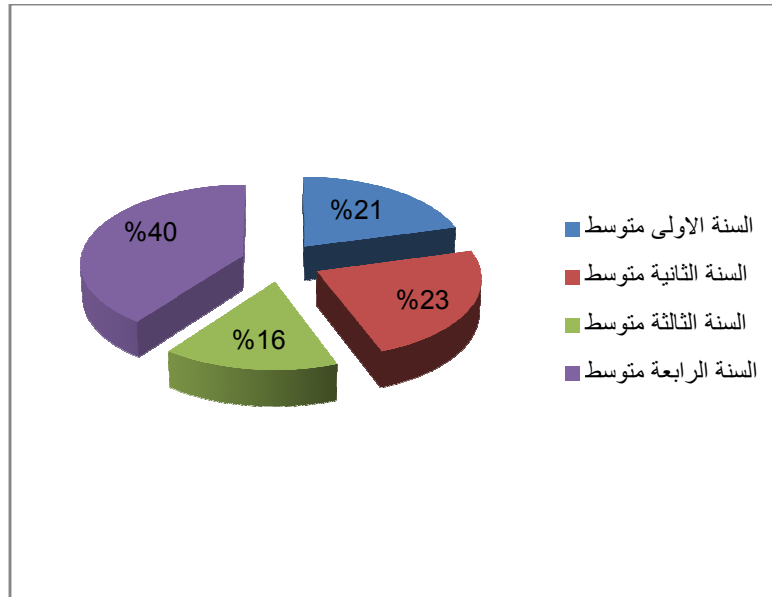
الرسم البياني رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير السن

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) والرسم البياني رقم (02) أن أعلى نسبة من التلاميذ تتراوح أعمارهم بين (14-10) سنة وذلك بنسبة قدرت ب (84.07%)، وأخيرا نجد أن القليل من التلاميذ من أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم بين (17-15) سنة وذلك بنسبة (15.92%).

• متغير المستوى الدراسي:

جدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى متوسط	47	20.8%
السنة الثانية متوسط	53	23.5%
السنة الثالثة متوسط	36	15.9%
السنة الرابعة متوسط	90	39.8%
المجموع	226	100%



الرسم البياني رقم (03) توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وفق متغير المستوى الدراسي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) والرسم البياني رقم (03) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يدرسون في السنة الرابعة متوسط بتكرار 90 تلميذاً وبنسبة 39.8%، ثم يليها تلاميذ السنة الثانية متوسط بتكرار 53 تلميذاً وبنسبة 23.5%، ثم يليها تلاميذ السنة الأولى بتكرار 47 تلميذاً وبنسبة 20.8%، أما تلاميذ السنة الثالثة متوسط يأتون في المرتبة الأخيرة حيث بلغ عدد تكرارهم 36 تلميذاً وبنسبة 15.9%.

4.2. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

لقد تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في متوسطة القاعدة 5 ومتوسطة شلاح محند اواراج ببلدية ايجر بدائرة بوزقن ولاية تيزي-وزو بلد الجزائر. وكان التطبيق بالضبط في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2020/2019، من يوم 2020/01/14 إلى غاية 2020/01/20، وبالتالي تم فيهم تمرير أداتي الدراسة التي تم بناؤها من طرف الباحثة (استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط) و(مقياس عوامل العنف المدرسي) من إعداد "إبراهيم سعيد الخولي" (2007) من أجل حساب الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة، ثم تعديل أو إضافة بنود لتكييفه في النهاية على عينة الدراسة من طرف الباحثة والذي بلغ حجمها (226) تلميذاً.

5.3. مراحل إجراء الدراسة الاستطلاعية:

مرت الدراسة الاستطلاعية بعدة مراحل وهي كالتالي:

- المرحلة الأولى:

بعدما قامت الباحثة بطلب "شهادة باحث" على إجراء الدراسة، وتم استلامها من طرف كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ما بعد التدرج بجامعة مولود معمري تيزي-وزو، وأخذ الموافقة الكتابية من طرف مديرية التربية بولاية تيزي-وزو قصد تسهيل الدخول إلى المؤسسات التربوية (مرحلة التعليم المتوسط).

- المرحلة الثانية: مرحلة جمع المعلومات

قامت الباحثة بالتوجيه إلى المدرسة المتوسطة "القاعدة 5" و"شلاح محند اورابح" المتواجدتين في دائرة بوزقن ولاية تيزي-وزو بلد الجزائر، وعند الوصول التقت الباحثة بكل من المدير والأساتذة والمشرفين التربويين ومستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي. ودار حوار بين الباحث وبينهم حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي أشكالها، أسبابها ونتائجها وكيفية الوقاية من هذه الظاهرة، وكذا دارت المناقشة على السلوكات العنيفة التي يقوم بها التلاميذ في التعليم المتوسط سواء كان داخل القسم أو خارجه.

وتم التوصل من خلال هذه المرحلة إلى ما يلي:

- تحصلت الباحثة من خلالها على معلومات مهمة مثل عدد التلاميذ في المؤسسة وتوزيعهم حسب الجنس والمستوى الدراسي وتوزيعهم حسب السن.

- تم الاتفاق من خلال هذه الزيارات تطبيق أدوات الدراسة على مجموعة من التلاميذ في مختلف الأقسام لكلا من المؤسسات، وذلك بتخصيص كل أستاذ للباحث من حصته نصف ساعة إلى (45) دقيقة من الوقت.

- قامت الباحثة بتدوين كل السلوكات العنيفة التي يقوم بها التلاميذ التعليم المتوسط حسب آراء المدراء والمشرفين التربويين والأساتذة والمستشارين التوجيه والإرشاد المدرسي.

- تحديد أشكال العنف المتواجدة في تلك المؤسسات حسب آراء المدراء والمشرفين التربويين والأساتذة ومستشارين التوجيه والإرشاد المدرسي.

في هذه الخطوة من المرحلة الأولى بعد جمع المعلومات حول موضوع الدراسة والمناقشة مع الأساتذة المشرفة قررت الباحثة ببناء استبيان الخاص بأشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، إلى جانبي ذلك الاعتماد بمقياس عوامل العنف المدرسي من إعداد "محمود سعيد الخولي" (2007) كمرحلة أولية.

- المرحلة الثالثة: مرحلة تصميم استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي الخطوة الأولى:

في هذه الخطوة من المرحلة الثانية بعد جمع المعلومات حول موضوع الدراسة قامت الباحثة ببناء استبيان الخاص بأشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط. وسيتم توضيح الخطوات المتبعة في النقاط التالية:

✓ الاطلاع على عدد كبير من الدراسات النظرية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع العنف بصفة عامة والعنف في الوسط المدرسي بصفة خاصة، وذلك قصد تصنيف أشكال العنف المدرسي وتعريف أبعاده إجرائيا.

✓ القيام بزيارات متكررة للمتوسطات وإجراء محادثات ومناقشات مع المدرء والأساتذة وخاصة مع المشرفين التربويين حول موضوع ظاهرة العنف في المدرسة، وكيفية تصنيف أشكال العنف في الوسط المدرسي حيث أنهم في احتكاك دائم مع التلاميذ.

✓ الاطلاع على مجموعة من محتوى المقاييس التي تناولت موضوع العنف في الوسط المدرسي عامة وأشكاله خاصة وما تتضمنه من أبعاد وعبارات كل بعد من أبعاده ومن أهمها:

- استبيان مظاهر العنف المدرسي من إعداد الباحث "كمال بطورة" (2017)، ويتكون هذا الاستبيان من (35) عبارة تم تصميمه بهدف التعرف على مظاهر العنف في المدارس الثانوية وستكون الاستبيان من خمسة (05) أبعاد: العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، عنف الممتلكات، التحرش الجنسي، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وبلغ نسبة معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (94.6%) وهي نسبة تشير إلى درجة عالية من الاتساق، وللعنف اللفظي (0.90)، والعنف الجسدي (0.91)، والعنف الرمزي (0.89)، وعنف الممتلكات (0.88)، والتحرش الجنسي (0.82)، وهي كلها مؤشرات عالية الثبات.

- مقياس سلوكيات العنف المدرسي من إعداد بيار كوزلين (Pierre coslin 1997) بهدف الكشف عن اختلاف بين إدراك المدرسين والتلاميذ لسلوكيات العنف المدرسي، وحكم التلاميذ على السلوكيات التي تقع داخل الأقسام وذلك حسب الخطورة (عنيفة وغير عنيفة)، وللتحقق ذلك وضع الباحث قائمة تحتوي على (40) سلوكا تحصل عليها من خلال المقابلة مع التلاميذ والمدرسين، بحيث طبقه على (240) تلميذا بباريس، ويتكون هذا المقياس إلى (03) أبعاد العنف المادي، العنف الرمزي، العنف اللفظي. وقامت الباحثة "سميرة عبيدي" (2011) بترجمته وتكييفه على البيئة الجزائرية وقامت بزيادة (03) بنءا، وأصبح

المقياس مكون من (43) بنداً، وقامت الباحثة "بن السايح مسعودة" (2018) بحساب الخصائص السيكمترية لهذا المقياس وقد اعتمدت على حساب الصدق الداخلي وأشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس موجبة وبالتالي فإن جميع أبعاد المقياس تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق، أما ثبات المقياس فقد بلغ القيمة (0.70) وهي قيمة عالية تدل على ثبات مرتفع للمقياس.

- مقياس العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة من إعداد كلا من "هديل اسعد" و"ندى فتاح" (2019) ويتكون هذا الاستبيان من (32) فقرة وتبادل كل فقرة ثلاث بدائل وكل بديل يمثل الأنواع الآتية (العنف الجسدي، العنف اللفظي، اللعن)، وتم استخدام الصدق الظاهري والبنائي فضلاً عن استخراج القوة التمييزية للمقياس، وتم استخدام الثبات بأسلوب إعادة الاختبار والذي بلغ (0.83) وهذا يدل على مؤشر مرتفع من الثبات.

الخطوة الثانية:

وفي هذه الخطوة قامت الباحثة اعتماداً على أداة الملاحظة العلمية البسيطة قصد جمع مختلف السلوكيات العنيفة التي يقوم بها التلاميذ داخل مؤسساتهم، وذلك في فترة الراحة الصباحية لمدة 15 دقيقة والفترة الزوالية لمدة ساعة ونصف، وبذلك أتاحت لي الفرصة لملاحظة ومراقبة وتدوين مختلف أشكال العنف سواء أكان من نفس الجنس أو كلاهما.

وتم التوصل من خلال هذه الخطوة إلى ما يلي:

- أفادت الباحثة أداة الملاحظة في جمع مختلف السلوكيات حول أشكال العنف التي يقوم بها التلاميذ في المدرسة، وكان استخدامها مدعماً له في بناء أداة الاستبيان.

الخطوة الثالثة:

قامت الباحثة في هذه المرحلة بإجراء مقابلة جماعية مع (40) تلميذاً من مختلف المستويات (السنة الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة متوسط) من نفس المؤسسة (متوسطة القاعدة 5 بدائرة بوزقن)، وكان الهدف منها هو الحصول على أهم السلوكيات المنتشرة في المؤسسات التربوية في وقتنا الحالي، ودار الحوار معهم على النقاط التالية:

- مفهوم العنف في المدرسي.

- أشكال العنف في الوسط المدرسي وعوامله.

وفي الأخير قامت الباحثة بتوزيع على التلاميذ استجواب، وكان كالتالي:

- معلومات عامة عن أفراد الدراسة الاستطلاعية: الجنس، السنة، المستوى الدراسي

- هل رأيت أحد من التلاميذ يقوم بسلوكات عنيفة في المدرسة؟ نعم أو لا
وإذا كانت الإجابة نعم أذكر تلك السلوكات العنيفة.

ملاحظة: مع العلم انه أيضا في هذه المرحلة استغلت الباحثة الفرصة بتقديم لنفس التلاميذ مقياس عوامل العنف المدرسي من إعداد محمود سعيد الخولي (2007)، وتبين لنا في الأخير من عدم وضوح بعض عبارات المقياس لهذا قررنا من تعديل المقياس وتكييفه على البيئة الجزائرية وذلك بعد تمريره على أساتذة المحكمين.

وتم التوصل من خلال هذه الخطوة إلى ما يلي:

- مكنت إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من بناء عبارات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط.

- بينت إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أن مقياس عوامل العنف المدرسي للباحث "محمود سعيد الخولي" (2007) يحتاج إلى تكييف على البيئة الجزائرية (ولاية تيزي-وزو) لعدم وضوح بعض عباراته.
الخطوة الرابعة:

وفي هذه الخطوة قامت الباحثة بتحويل إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية إلى عبارات تقيس أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط، مع العلم أن الباحثة أضافت مجموعة من العبارات بعد اطلاعها على التراث النظري والدراسات السابقة.

ثم قامت الأستاذة المشرفة بتصحيح استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ التعليم المتوسط، والتي قامت بتعديلات لبعض البنود من حيث الصياغة اللغوية وحذف بعضها الآخر، تم وضع تعليمة للاستبيان وطريقة التصحيح. وقامت الباحثة بتمريرها على المحكمين حتى يصبح جاهز لتطبيقه على عينة التلاميذ في التعليم المتوسط.

- **المرحلة الرابعة: مرحلة حساب الخصائص السيكمترية.**

قامت الباحثة بتقديم كل من استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي ومقياس عوامل العنف المدرسي من إعداد "محمود سعيد الخولي" للتحكيم من طرف مجموعة من المحكمين من عدة تخصصات ومن عدة جامعة جزائرية (أنظر إلى الملحق رقم 05) من أجل تقييم هذه المقاييس وإصدار أحكامهم على مدى صلاحيتهم.

وكان الهدف من هذه المرحلة حساب الخصائص السيكمترية لمقاييس الدراسة (استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي ومقياس عوامل العنف المدرسي)، وذلك بعد قيام الباحثة بالتعديلات المقترحة وإعادة

صياغة بعض البنود في ضوء توجيهات الأساتذة المحكمين، وحذف بعض البنود التي تقل نسبة اتفاق المحكمين عليها عن (80%)، وهذا بالاعتماد على معادلة كوبر.

وبعد ذلك توجهت الباحثة مباشرة إلى بعض متوسطات ولاية تيزي-وزو المتواجدة في دائرة بوزقن، وهذا لمدة أسبوع في الفصل الثاني من السنة الدراسية 2020/2019، وقامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (226) تلميذا منهم (98) ذكورا، و(128) إناثا. وتم التحقق من صدقها بحساب الصدق والثبات.

* الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

1. استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي

1.1 حساب الصدق لاستبيان أشكال العنف المدرسي:

هناك شروط ومواصفات يجب أن تتوفر في أداة القياس لكي تعتبر أداة معتمدة وتؤدي إلى نتائج صادقة حيث أن صدق النتائج يساعد المسئول على اتخاذ قرارات ثابتة وموضوعية وعادلة وبالتالي يجب أن تتوفر فيه شروط ومواصفات أداة القياس جيدة ومن أهمها الصدق (جعفور، 2014، ص. 224).

ويعرف صدق الاختبار بأنه المدى الذي يقيس به الاختبار لما وضع من أجل قياسه ويكون بالتالي صدق البند هو أن يقيس الهدف المرغوب والذي وضع من أجل قياسه، ومنه من الضروري جمع المعلومات عن صدق الاختبار بشكل النهائي لتأكد من صلاحيته وإمكانية تطبيقه واستخدامه في الدراسة الأساسية (عبد الرحمن، 2011، ص. 91).

في الدراسة الحالية اعتمدنا في حساب صدق الاستبيان على طريقتين هما:

✓ الصدق الظاهري.

✓ صدق الاتساق الداخلي.

1.1.1 حساب الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

إن الصدق يشير إلى درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية للبحث، ومن ثمة إلى مدى صلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما وضعت لقياسه، لأن الصدق يرتبط أساسا بقابلية تكرار التجارب والاكتشافات العلمية، ولن يتأتى إلا بمعاينة وأدوات جمع بيانات ومعالجة إحصائية مناسبة (دليو، 2014).

يقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس، ولمن يطبق عليهم، ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود، ومدى علاقتهما بالقدرة أو السمة أو البعد الذي يقيس الاختبار، وغالبا ما

يقرر ذلك مجموعة من المتخصصين في المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذلك، حيث يؤخذ في الاعتبار التعليمات والزمن المحدد، مدى اتفاه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صمم من أجله والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح (عبد الرحمن، 1998، ص. 184).

تم تقديم المقياس للمحكمين في صورة تسمح لهم بالإجابة عن التساؤلات التي طرحتها:

- هل العبارة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه؟

- هل العبارات مناسبة لقياس البعد الذي وضعت من أجله؟

- هل العبارات واضحة في معناها؟

- هل العبارات غير قابلة للتأويل؟

من أجل هذا وضعت العبارات في النسخة الموجهة للمحكمين، مرتبة حسب أبعادها، في جدول يسمح

بتقييم مدى صدق كل عبارة، مع ترك خانة لتقديم الاقتراحات والتعديلات أو إعطاء صيغة بديلة.

وقد قدمت أدوات الدراسة على الشكل التالي:

جدول رقم (05): يمثل نموذج المقدم للتحكيم

الرقم	العبارات		مدى ملائمة العبارة		مدى وضوح العبارة		مدى انتماء العبارة للبعد		مدى صلاحية صياغة العبارة لغويا		بحاجة إلى تعديل		التعديل المقترح
	ملائمة	غير ملائمة	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	صاحبة	غير صاحبة	إلى تعديل	غير صاحبة	غير صاحبة	غير صاحبة	
1													
2													
3													

نتيجة عملية التحكيم في استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

لقد رأى المحكمون إعادة صياغة بعض البنود وحذف بعضها لعدم صلاحيتها وملائمتها لأبعاد

الاستبيان، ولقد استجابت الباحثة لأراء المحكمين وقامت بحذف البنود التي تقل نسبة الاتفاق على

صلاحيتها عن (80%) بالاعتماد على معادلة كوبر كما يلي:

عدد مرات الاتفاق

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

وبناء على ذلك جاءت النتائج على النحو التالي:

• نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 04، 05، 24، 25، 58 هي: $8 \div (2+8) = 80\%$

• نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 31، 42، 43 هي: $9 \div (1+9) = 90\%$

نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: $10 \div (0+10) = 100\%$

وقد تم الاحتفاظ بكل عبارات المقياس التي تحصلت على 80% فما فوق، وكذا تعديل بعض العبارات

وذلك بناء على آراء المحكمين، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (06): عبارات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
22	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش زميله أثناء الخلاف؟	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش زميله أثناء الشجار؟
24	هل رأيت أحد التلاميذ يتعدى بالضرب على أحد الموظفين؟	هل رأيت أحد التلاميذ يعتدي على أحد موظفي المدرسة بالضرب؟
25	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعض زميله عندما لا يليب طلبه؟	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعض زميله عند رفض تلبية الطلب؟
42	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد في عدم الاستماع إلى الدرس؟	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد في عدم الإصغاء إلى الدرس؟
43	هل رأيت أحد التلاميذ يلتقط صور زميله أو زميلته في سرية ونشرها مع زملائه في الساحة؟	هل رأيت أحد التلاميذ يلتقط صور زميله بسرية ونشرها في الساحة؟
60	هل رأيت أحد التلاميذ يسرق ممتلكات الخاصة (نقود، هاتف، نقال، كراس أو الكتاب المدرسي..الخ) لزميله؟	هل رأيت أحد التلاميذ يسرق ممتلكات الغير (نقود، هاتف، نقال، كراس أو كتاب..الخ)؟

يتضح من الجدول رقم (06) أن عبارات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي رقم 22، 24،

25، 42، 43، 60.

• نسبة عدم الاتفاق على عبارات ذات أرقام: 08، 17، 18، 34، 35، 50، 51، 78 والتي تم حذفها.

وقد تم حذف بكل عبارات الاستبيان الذي تحصل على أقل من 80%، وذلك بناء على آراء المحكمين.

ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (07): عبارات المحذوفة من استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم

المتوسط

الأبعاد	الرقم	العبارات المحذوفة
بعد العنف لفظي	08	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتقديم أجوبة عشوائية بصوف مرتفع وبدون استئذان للأستاذ؟
	17	هل رأيت أحد التلاميذ يضايق زميله بألفاظ سيئة؟
	18	هل رأيت أحد التلاميذ يستخدم ألفاظ قبيحة مع أستاذه؟
بعد العنف الجسدي	34	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي الحجارة على زميله؟

هل رأيت أحد التلاميذ يستفز أحد الموظفين عن طريق إشارة معينة؟	35	بعد العنف الرمزي
هل رأيت أحد التلاميذ يرمي الأوساخ على مكتب أستاذه؟	50	بعد العنف ضد ممتلكات الغير
هل رأيت أحد التلميذات تجلس بطريقة مثيرة قصد جذب انتباه أحد الزملاء؟	78	بعد العنف الجنسي

ويتبين من خلال جدول رقم (07) أن العبارات (08، 17، 18، 34، 35، 50، 78) تم حذفها رغم من وضوحها، وذلك اعتمادا على آراء المحكمين.

وأصبح الاستبيان يتكون من (76) بندا موزعة على خمسة أبعادا (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، عنف الممتلكات، العنف الجنسي).

2.1. حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

تعتمد فكرة الاتساق الداخلي على مدى ارتباط العبارات مع بعضها البعض داخل المقياس ككل ومما هو معروف أن التناقض ما بين البنود يتأثر بمصدرين من مصادر تباين الخطأ وهما أخطاء محتوى البنود، وأخطاء عدم تجانسها، فكلما كانت البنود متجانسة فيما تقيس كان التناقض ما بين البنود عاليا فيما بينها، والعكس صحيح (عبد الرحمن، 2008، ص. 184).

وللتحقق من ذلك في الدراسة الحالية قامت الباحثة بإتباع الخطوات الإجرائية التالية في حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي.

1.2.1. حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي ودرجته الكلية:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين عبارات الاستبيان ودرجته الكلية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، كما يوضح الجدول التالي:

جدول رقم (08): قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	0.394**	27	0.469**	53	0.687**
2	0.420**	28	0.590**	54	0.591**
3	0.402**	29	0.519**	55	0.499**
4	0.384**	30	0.649**	56	0.311**
5	0.483**	31	0.578**	57	0.467**
6	0.323**	32	0.560**	58	0.510**
7	0.507**	33	0.552**	59	0.550**
8	0.476**	34	0.452**	60	0.448**
9	0.520**	35	0.430**	61	0.370**
10	0.533**	36	0.526**	62	0.316**
11	0.542**	37	0.513**	63	0.601**
12	0.494**	38	0.564**	64	0.555**
13	0.558**	39	0.606**	65	0.450**
14	0.350**	40	0.628**	66	0.503**

0.528**	67	0.577**	41	0.552**	15
0.473**	68	0.348**	42	0.530**	16
0.415**	69	0.348**	43	0.540**	17
0.338**	70	0.488**	44	0.511**	18
0.412**	71	0.563**	45	0.610**	19
0.593**	72	0.459**	46	0.531**	20
0.393**	73	0.479**	47	0.471**	21
0.515**	74	0.449**	48	0.509**	22
0.627**	75	0.493**	49	0.493**	23
0.620**	76	0.529**	50	0.533**	24
0.01 دال عند **		0.466**	51	0.558**	25
		0.433**	52	0.522**	26

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 10)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) وجود علاقة دالة عند مستويات (0.01) بين الدرجة الكلية لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي وجميع بنوده.

2.2.1. حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه في استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Spss.

والجداول التالية توضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للأبعاد.

جدول رقم (09): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الأول (العنف اللفظي)

فقرات المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
1	0.448**	0.01
2	0.573**	0.01
11	0.541**	0.01
12	0.553**	0.01
21	0.550**	0.01
22	0.540**	0.01
31	0.572**	0.01
32	0.569**	0.01
41	0.610**	0.01
42	0.472**	0.01
51	0.532**	0.01
52	0.507**	0.01
61	0.472**	0.01
62	0.438**	0.01
70	0.507**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 10)

من الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى لمعاملات الارتباط 0.263 فيما كان الحد الأعلى 0.610. وعليه فإن جميع فقرات البعد الأول متسقا داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الأول.

جدول رقم (10): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثاني (العنف الجسدي)

فقرات المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
3	0.488**	0.01
4	0.413**	0.01
13	0.568**	0.01
14	0.372**	0.01
23	0.521**	0.01
24	0.608**	0.01
33	0.649**	0.01
34	0.554**	0.01
43	0.433**	0.01
44	0.594**	0.01
53	0.752**	0.01
54	0.623**	0.01
63	0.650**	0.01
64	0.572**	0.01
71	0.462**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 10)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد الثاني دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.372 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.752. وعليه فإن جميع فقرات بعد العنف الجسدي متسقا داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الثاني.

جدول رقم (11): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثالث (العنف الرمزي)

فقرات المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
5	0.550**	0.01
6	0.387**	0.01
15	0.556**	0.01
16	0.579**	0.01
25	0.625**	0.01
26	0.558**	0.01
35	0.363**	0.01
36	0.647**	0.01
45	0.647**	0.01
46	0.604**	0.01
55	0.644**	0.01
56	0.584**	0.01

65	0.577**	0.01
72	0.628**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 10)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد الثالث دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.363 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.647. وعليه فإن جميع فقرات بعد العنف الرمزي متسقا داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الثالث.

جدول رقم (12): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الرابع (العنف ضد ممتلكات الغير)

فقرات المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
7	0.525**	0.01
8	0.484**	0.01
17	0.639**	0.01
18	0.551**	0.01
27	0.528**	0.01
28	0.603**	0.01
37	0.564**	0.01
38	0.650**	0.01
47	0.566**	0.01
48	0.461**	0.01
57	0.517**	0.01
58	0.591**	0.01
66	0.587**	0.01
67	0.619**	0.01
73	0.399**	0.01
74	0.564**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 10)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد العنف ضد ممتلكات الغير والدرجة الكلية للبعد الرابع دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.399 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.650. وعليه فإن جميع فقرات بعد العنف الممتلكات متسقا داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الرابع.

جدول رقم (13): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الخامس (العنف الجنسي)

فقرات المحور	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
9	0.614**	0.01
10	0.559**	0.01
19	0.635**	0.01
20	0.570**	0.01
29	0.639**	0.01
30	0.731**	0.01
39	0.683**	0.01
40	0.656**	0.01

49	0.518**	0.01
50	0.615**	0.01
59	0.621**	0.01
60	0.604**	0.01
68	0.596**	0.01
69	0.558**	0.01
75	0.708**	0.01
76	0.651**	0.01

**دال عند 0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم (10))

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد العنف الجنسي والدرجة الكلية للبعد الخامس دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.518 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.708. وعليه فإن جميع فقرات بعد العنف الجنسي متسقا داخليا مع البعد الذي تنتمي إليه مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لفقرات البعد الخامس.

وعليه من خلال نتائج الاتساق الداخلي في الجداول السابقة يتضح لنا ثبات أداة الدراسة (استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي) بدرجة مرتفعة وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلها نطبقها على العينة الدراسة الأساسية.

3.2.1 حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي ودرجته الكلية:

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبيان ودرجته الكلية، كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (14): قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي وأبعاده المختلفة

أبعاد الاستبيان	قيمة معامل الارتباط
العنف اللفظي	0.874**
العنف الجسدي	0.897**
العنف الرمزي	0.838**
عنف ضد ممتلكات الغير	0.903**
العنف الجنسي	0.878**

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 10)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) وجود علاقة دالة بين كافة أبعاد استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي ودرجته الكلية، بمعنى أن كل أبعاد الاستبيان بشكل عام تتسق ومنسجمة بشكل جيد مع الدرجة الكلية للمقياس.

ونستنتج من خلال ما سبق أن جميع عبارات المقياس دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يعطي دلالة ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة على الدراسة الأساسية.

2. حساب الثبات لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

يعتبر ثبات أداة الدراسة الخاصة الأخرى التي يجب التحقق منها للتأكد من صلاحيتها قبل تطبيقها الواسع واعتمادها، ويقصد بالثبات مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها، وبعبارة أخرى يقال أن أداة الدراسة ثابتة إذا قاس الصفة بدقة وثبات من مرة إلى أخرى وفي ظروف متماثلة (أحمد محمد عبد الرحمن، 2011، ص 94).

وفي الدراسة الحالية اعتمدنا على طريقتين للتأكد من معامل ثبات عالية لكل بعد من أبعاد استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي كما يلي:

✓ طريقة التجزئة التصفية.

✓ طريقة معامل ألفا كرونباخ.

1.2. طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون وجتمان) لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

في هذه الطريقة تتم تجزئة المقياس إلى نصفين ويعطي كل فرد درجة في كل نصف أي أننا بعد تطبيق المقياس نقسمه إلى صورتين متكافئتين (رجاء محمود أبو علاء، 2006، ص 473).

وهناك عدة طرق لتجزئة الاختبار، فقد يستخدم النصف الأول من الاختبار مقابل النصف الثاني منه، أو تستخدم الأسئلة ذات الأرقام الزوجية، ويتم بعد ذلك حساب معامل بيرسون: (الرحمن، 1998، ص 167-169).

وهناك عدة طرق أو قوانين تستخدم لتصحيح معامل ثبات نصفي الاختبار ونحن في دراستنا الحالية اعتمدت الباحثة على طريقتين هما:

- طريقة معامل سبيرمان - براون Spearman- Brown

- طريقة معادلة جتمان Guttman

وهنا ما نوضحه في الجدول التالي:

جدول رقم (15): معامل ثبات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان براون وجتمان)

حجم العينة	عدد البنود	طريقة التجزئة النصفية	
		جتمان	سبيرمان- براون
226	76	0.90	0.90

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ أنظر الملحق رقم (11)

نلاحظ من خلال جدول رقم (15) أن قيمة معامل الثبات المحسوبة عن طريقة سبيرمان- براون تساوي (0.90) وهي قيمة مرتفعة، وقيمة معامل الثبات المحسوبة عن طريقة جتمان تساوي (0.90). وهذا يدل أن ثبات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي مرتفع ومرضي ونثق في نتائجه.

2.2. طريقة معامل ألفا كرونباخ لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار إلى أجزاء بطرق مختلفة، وبذلك يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار (سعد عبد الرحمن، 1998، ص 172). وهذا ما توضحه الباحثة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): معامل ثبات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي.

حجم العينة	عدد البنود	معامل ألفا كروميخ	استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي
226	76	0.95	

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ أنظر الملحق رقم (11)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة معامل ألفا كرونباخ يساوي (0.95) وهذه القيمة تعبر عن ثبات عال لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي. وبالتالي يمكن القول أن استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي ثابت مرتفع ونثق في نتائجه من خلال طريقتين: التجزئة النصفية وألفا كرونباخ ويمكن الاعتماد عليه وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

II - مقياس عوامل العنف المدرسي من إعداد "محمود سعيد الخولي" (2007):

في الدراسة الحالية، اعتمدنا في حساب صدق مقياس عوامل العنف المدرسي على طريقتين هما:

✓ الصدق الظاهري.

✓ صدق الاتساق الداخلي.

1. حساب الصدق الظاهري (صدق المحكمين) لمقياس عوامل العنف المدرسي:

قامت الباحثة بعرض مقياس عوامل العنف المدرسي على مجموعة من الأساتذة المحكمين من مختلف الجامعات الجزائرية (جامعة مولود معمري، جامعة الجزائر2، جامعة مسيلة)، من أجل التحقق عن مدى ملائمة المقياس لتحقيق أغراض الدراسة، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية لعبارات المقياس والحكم على كل عبارة من عبارات المقياس لتمثيل البعد الذي أعدته من أجله.

وتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على كل عبارة من عبارات المقياس باستخدام معادلة كوبر.

عدد مرات الاتفاق

$$\text{معادلة كوبر} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times (\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق})}$$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

*نتيجة عملية التحكيم في مقياس عوامل العنف المدرسي:

- نسبة الاتفاق على عبارات ذات أرقام هي: 11، 13، 18، 19، 28، 38، 50 : 9 ÷ (1+9) = 100x %90.

- نسبة الاتفاق على باقي العبارات الأخرى هي: 01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 12، 14، 15، 16، 17، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49 : 10 ÷ (1+10) = 100x %100.

لقد رأى المحكمون إعادة صياغة معظم بنود المقياس من الناحية اللغوية وتغيير بعض مفرداته، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظتهم التي أبدوها أجريت التعديلات على مقياس عوامل العنف المدرسي، وهي كالتالي:

✓ تم إعادة صياغة عنوان المقياس الذي كان استفتاء دوافع سلوك العنف المدرسي، والذي أصبح بعد التعديل مقياس عوامل العنف المدرسي، وهذا حسب ما اتفق عليه 80% من آراء المحكمين.

✓ تم إعادة الصياغة اللغوية لأبعاد المقياس وتم تعديلها كما يلي:

البعد الأول: العوامل الأسرية بدلا من الدوافع التي ترجع إلى الأسرة.

البعد الثاني: العوامل المدرسية بدلا من الدوافع التي ترجع إلى المجتمع المدرسي.

البعد الثالث: العوامل النفسية بدلا من الدوافع التي ترجع إلى الحالة النفسية للطالب.

البعد الرابع: العوامل التي تعود إلى جماعة الرفاق بدلا من الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق.

البعد الخامس: العوامل الإعلامية والثقافية بدلا من الدوافع التي ترجع إلى الجوانب الإعلامية والثقافية.

وقد تم الاحتفاظ بكل عبارات المقياس التي تحصلت على 80% فما فوق، وكذا تعديل بعض العبارات وذلك بناء على آراء المحكمين، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول رقم (17) عبارات عوامل العنف المدرسي قبل وبعد التعديل

رقم العبارة	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
01	الفقر الشديد لبعض الأسر	يؤدي الفقر الشديد لبعض الأسر إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
02	التدليل الزائد من جانب الأب أو الأم	يؤدي التدليل الزائد من جانب الأب أو الأم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
03	طلاق الأم من الأب وزواجها بآخر	يؤدي طلاق الأم من الأب وزواجها بآخر إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
04	تفرقة الآباء في تعاملهم بين الأبناء	يؤدي تفرقة الآباء في تعاملهم بين الأبناء إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
05	قسوة الآباء في معاملتهم لأبنائهم	يؤدي قسوة الآباء في معاملتهم لأبنائهم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
06	استجابة الآباء لمطالب الأبناء غير الواقعية	استجابة الآباء لمطالب الأبناء غير الواقعية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
07	ضعف التوجيهات الدينية الوالدية للأبناء	يؤدي ضعف التوجيهات الدينية الوالدية للأبناء إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
08	معاقبة الآباء بالعقاب غير المبرر (غير مقبول) للأبناء	معاقبة الآباء بالعقاب غير المبرر يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
09	اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بأبنائها	يؤدي اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بأبنائها إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
10	الأب يعود للمنزل متأخرا مما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم	عودة الأب المتأخرة للمنزل التي لا تسمح بالجلوس مع الأبناء يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
11	الدروس الخصوصية وضعف هبة المعلم	تؤدي الدروس الخصوصية التي تضعف من هبة الأستاذ إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
12	اللوم والتوبيخ باستمرار للطلاب من جانب المعلمين	يؤدي التوبيخ المستمر من قبل بعض الأساتذة للتلاميذ إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
13	عدم شغل المدرسة لأوقات فراغ الطلاب خلال العطلة الصيفية	يؤدي عدم شغل المدرسة أوقات فراغ التلاميذ خلال العطلة الصيفية إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
14	صدور بعض الأفعال والأقوال غير اللائقة من جانب المعلمين داخل حجرات الدراسة	تؤدي صدور سلوكيات غير لائقة من بعض الأساتذة في القسم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
15	قلة وعي المعلمين بحساسية مرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة وكيفية التعامل معها	قلة وعي بعض الأساتذة بأهمية مرحلة المراهقة وكيفية التعامل معها يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
16	دور غياب دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي بالمدرسة	يؤدي غياب دور الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمؤسسة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
17	الجو النفسي بالمدرسة تسوده المشاكل والخلافات بين الإدارة والطلاب	يؤدي الجو التربوي للمتوسطة المشحون بالخلافات بين التلاميذ وإدارة المؤسسة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
18	مقاعد الطلاب في حجرة الدراسة بحالة غير جيدة	مقاعد الدراسة في حالة غير جيدة تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
19	ازدحام الفصول وتكدسها بأعداد زائدة من الطلاب	كثافة الأقسام الدراسية بالتلاميذ تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
20	النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية التي تستثمر طاقات الطلاب	النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
21	الشعور بالفشل والإحباط	يؤدي الشعور بالفشل والإحباط إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
22	التشكك في النفس وفي الآخرين	يؤدي نقص التلميذ الثقة بنفسه إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
23	الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل	يؤدي شعور التلميذ بالوحدة والعزلة داخل القسم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
24	الشعور بالسعادة في إيذاء الآخرين	يؤدي شعور التلميذ باللذة عند إيذاء الآخرين إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي

25	اعتقاد الطالب باضطهاد الآخرين له	شعور التلميذ باضطهاد الآخرين له يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
26	نظرة الطالب التشاؤمية نحو المستقبل	نظرة التلميذ التشاؤمية نحو المستقبل تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
27	الضغوط النفسية والفكرية التي يتعرض لها الطلاب	تعرض التلميذ لضغوط نفسية ومدرسية تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
28	كثير من الطلاب لديهم شعور داخلي بكرهية المدرسين لهم	شعور بعض من التلاميذ بكرهية نحو أساتذتهم يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
29	بعض الطلاب لا يشعرون بالذنب اتجاه ما يمارسونه من أخطاء وسلوكات غير لائقة	عدم شعور بعض التلاميذ بالذنب عند ممارستهم بعض السلوكيات الخاطئة نحو الأساتذة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
30	الطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة	التأثير النفسي لمرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
31	تشجيع الطالب على التدخين	يؤدي تشجيع التلميذ من زملائه على التدخين إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
32	تشجيع الطالب على سوء معاملة المعلمين	يؤدي تشجيع التلميذ من زملائه على سوء معاملة الأساتذة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
33	تشجيع الطالب على الهروب من المدرسة	تشجيع التلميذ من زملائه على الهروب من المدرسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
34	تشجيع الطالب الغياب من المدرسة	تشجيع التلميذ من زملائه على الغياب عن الحصص الدراسية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
35	تشجيع الطالب على إتلاف مرافق المدرسة	تشجيع التلميذ من زملائه على إتلاف ممتلكات المؤسسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
36	تشجيع الطالب على العنف والسلوك العدواني	تشجيع التلميذ من زملائه على العنف والسلوك العدواني يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
37	تشجيع الطالب على تناول المسكرات والمخدرات	تشجيع التلميذ من زملائه على تناول المخدرات يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
38	تشجيع الطالب على مخالفة تعليمات إدارة المدرسة	تشجيع التلميذ من زملائه على مخالفة القانون الداخلي للمؤسسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
39	تشجيع الطالب على استعمال الآلات الحادة والخطرة مثل المطواه والموس	تشجيع التلميذ من زملائه على استخدام آلات حادة مثل السكين يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
40	تشجيع الطالب على القيام بأعمال الشغب والضوضاء داخل حجرات الدراسة	تشجيع التلميذ من زملائه على القيام بأعمال الشغب في القسم يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
41	انتشار مسلسلات العنف في وسائل الإعلام	يؤدي مشاهدة التلميذ مسلسلات وأفلام العنف إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
42	تقديم الرياضات العنيفة في وسائل الإعلام	يؤدي نشر وسائل الإعلام أحداث رياضية عنيفة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
43	نشر الحوادث بشكل مثير يدفع الطلاب لتقليدها	نشر وسائل الإعلام لأحداث عنف متنوعة يدفع التلميذ لتقليدها وهذا ما يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
44	بث الثقافة الأجنبية المخلة من خلال أجهزة الإعلام	يؤدي بث الثقافة الأجنبية المخلة من خلال أجهزة الإعلام إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
45	وسائل الإعلام لا تقوم بتقديم برامج ذات طابع حوارى لفهم مرحلة المراهقة ومشاكلها	نقص برامج إعلامية إذاعية أو تلفزيونية حول أهمية مرحلة المراهقة في حياة الفرد يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
46	عرض وسائل الإعلام لمواد لا تتفق مع طبيعة المجتمع	عرض وسائل الإعلام لمواد لا تتفق مع طبيعة المجتمع يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
47	الدور السلبي للإعلام في التوعية للوقاية من العنف المدرسي	الدور السلبي للإعلام في التوعية للوقاية من العنف المدرسي يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
48	عدم موازنة الماجة الإعلامية لطبائع وخصائص المجتمع وقيمه	عدم موازنة المادة الإعلامية لطبائع وخصائص المجتمع وقيمه يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
49	عرض نماذج سيئة شريفة على أنهم أبطال (في بعض الأفلام الأجنبية)	عرض أدوار بطولية شريرة كنماذج بشرية جيدة في أفلام أجنبية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
50	تناقض بعض ما تعرضه وسائل الإعلام على الطلاب مع ثقافة المجتمع	تناقض مضمون برامج بعض وسائل الإعلام مع ثقافة وقيم المجتمع يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي

يتبين من خلال الجدول رقم (17) أن العبارات (01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10،

11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29،

30، 31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49، 50) تم إعادة صياغتها اعتماداً على آراء المحكمين.

2. حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس عوامل العنف المدرسي:

لحساب الاتساق الداخلي، قامت الباحثة بإتباع الخطوات الإجرائية التالية:

1.2. حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من مقياس عوامل العنف المدرسي:

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس ودرجة الكلية باستخدام معامل ارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18): قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس عوامل العنف المدرسي.

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
1	0.420**	18	0.461**	35	0.523**
2	0.471**	19	0.554**	36	0.342**
3	0.353**	20	0.311**	37	0.527**
4	0.443**	21	0.471**	38	0.530**
5	0.367**	22	0.437**	39	0.546**
6	0.440**	23	0.503**	40	0.491**
7	0.330**	24	0.434**	41	0.362**
8	0.477**	25	0.535**	42	0.376**
9	0.499**	26	0.459**	43	0.431**
10	0.451**	27	0.307**	44	0.425**
11	0.485**	28	0.455**	45	0.474**
12	0.487**	29	0.423**	46	0.437**
13	0.342**	30	0.431**	47	0.475**
14	0.486**	31	0.373**	48	0.625**
15	0.314**	32	0.471**	49	0.496**
16	0.415**	33	0.388**	50	0.365**
17	0.371**	34	0.412**	**دال عند 0.01	

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss20 (أنظر الملحق رقم 12)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) وجود علاقة ارتباط دالة عند مستوى 0.01 بين الدرجة الكلية لمقياس عوامل العنف المدرسي وجميع عباراته.

2.2. حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليها في مقياس عوامل العنف المدرسي.

قام الباحث بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس عوامل العنف المدرسي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي Spss، والجدول التالي توضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للأبعاد.

جدول رقم (19): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الأول (العوامل الأسرية)

فقرات بعد العوامل الأسرية	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
1	0.387**	0.01
2	0.559**	0.01
11	0.605**	0.01
12	0.650**	0.01
21	0.700**	0.01
22	0.538**	0.01
31	0.352**	0.01
32	0.668**	0.01
41	0.451**	0.01
42	0.546**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 12)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الأول والدرجة الكلية للبعد الأول دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.352 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.700، وعليه فإن جميع فقرات البعد الأول متسقة داخلياً مع البعد الأول الذي تنتمي إليه مما يثبت صدقه الاتساق الداخلي.

جدول رقم (20): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثاني (العوامل المدرسية)

فقرات بعد العوامل المدرسية	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
3	0.422**	0.01
4	0.531**	0.01
13	0.468**	0.01
14	0.669**	0.01
23	0.617**	0.01
24	0.371**	0.01
33	0.439**	0.01
34	0.446**	0.01
43	0.535**	0.01
44	0.388**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 12)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الثاني والدرجة الكلية للبعد الثاني دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.371 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.669، وعليه فإن جميع فقرات البعد الأول متسقة داخلياً مع البعد الثاني الذي تنتمي إليه مما يثبت صدقه الاتساق الداخلي.

جدول رقم (21): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الثالث (العوامل النفسية)

فقرات البعد العوامل النفسية	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
5	0.528**	0.01
6	0.446**	0.01
15	0.481**	0.01

16	0.448**	0.01
25	0.635**	0.01
26	0.516**	0.01
35	0.588**	0.01
36	0.518**	0.01
45	0.512**	0.01
46	0.545**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 12)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الثالث والدرجة الكلية للبعد الثالث دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.446 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.635، وعليه فإن جميع فقرات البعد الأول متسقا داخليا مع البعد الثالث الذي تنتمي إليه مما يثبت صدقه الاتساق الداخلي.

جدول رقم (22): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الرابع (العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق)

فقرات بعد العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
7	0.498**	0.01
8	0.541**	0.01
17	0.560**	0.01
18	0.666**	0.01
27	0.560**	0.01
28	0.579**	0.01
37	0.612**	0.01
38	0.561**	0.01
47	0.511**	0.01
48	0.601**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 12)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الرابع الممتلكات والدرجة الكلية للبعد الرابع دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.498 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.666، وعليه فإن جميع فقرات البعد الرابع متسقا داخليا مع البعد الرابع الذي تنتمي إليه مما يثبت صدقه الاتساق الداخلي.

جدول رقم (23): قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد (العوامل الإعلامية والثقافية)

فقرات بعد العوامل الإعلامية والثقافية	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
9	0.448**	0.01
10	0.482**	0.01
19	0.628**	0.01
20	0.441**	0.01
29	0.541**	0.01
30	0.492**	0.01
39	0.616**	0.01

40	0.625**	0.01
49	0.590**	0.01
50	0.528**	0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ (أنظر الملحق رقم 12)

ومن خلال الجدول السابق يتضح لنا أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد الخامس والدرجة الكلية للبعد الخامس دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 حيث كان الحد الأدنى 0.441 لمعاملات الارتباط فيما كان الحد الأعلى 0.628، وعليه فإن جميع فقرات البعد الخامس متسقا داخليا مع البعد الخامس الذي تنتمي إليه مما يثبت صدقه الاتساق الداخلي.

وعليه من خلال نتائج الاتساق الداخلي في الجداول السابقة يتضح لنا ثبات أداة الدراسة (مقياس عوامل العنف المدرسي) بدرجة مرتفعة وصدق اتساقها الداخلي مما يجعلها نطبقها على العينة الدراسة الأساسية.

3.2. حساب معامل الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس عوامل العنف المدرسي ودرجته الكلية.

قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون لإيجاد معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عوامل العنف المدرسي ودرجته الكلية.

جدول رقم (24): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس عوامل العنف المدرسي ودرجته الكلية.

أبعاد مقياس عوامل العنف المدرسي	قيمة معامل الارتباط
العوامل الأسرية	0.766**
العوامل المدرسية	0.865**
العوامل النفسية	0.796**
العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	0.800**
العوامل الثقافية والإعلامية	0.843**

**دال عند 0.01

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ أنظر الملحق رقم (12)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) وجود علاقة دالة بين كافة أبعاد مقياس عوامل العنف المدرسي ودرجته الكلية، بمعنى أن كل أبعاد المقياس بشكل عام تتسق ومنسجمة بشكل جيد مع الدرجة الكلية للاستبيان.

ومما سبق نلاحظ أن جميع عبارات المقياس دالة عند مستوى الدلالة 0.01، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة على الدراسة الأساسية.

2. حساب الثبات لمقياس عوامل العنف المدرسي:

وفي دراستنا الحالية، اعتمدت الباحثة في حساب الثبات مقياس عوامل العنف المدرسي المطبق على عينة حجمها (226) تلميذا متدرسا في التعليم المتوسط على طريقتين لحساب معامل ثبات استبيان عوامل العنف المدرسي كما يلي:

✓ طريقة التجزئة النصفية.

✓ طريقة معامل الفا كرومباخ.

1.2. طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون وجتمان) لمقياس عوامل العنف المدرسي:

اعتمدت الباحثة في حساب معامل الثبات على طريقة التجزئة النصفية بالاعتماد على معادلة سبيرمان - براون وكذلك باستعمال معادلة جتمان لمقياس عوامل العنف المدرسي وهذا ما سنوضحه في الجدول التالي:

جدول رقم (25): معامل ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون وجتمان).

مقياس عوامل العنف المدرسي	طريقة التجزئة النصفية		عدد البنود	حجم العينة
	سبيرمان - براون	جتمان		
	0.80	0.80	50	226

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ انظر الملحق رقم (13)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن قيمة معامل الثبات المحسوبة عن طريقة سبيرمان - براون يساوي (0.80) وهي قيمة مرتفعة، وقيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة جتمان تعادل (0.80) وهذا يدل على أن ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي مرتفع ويمكن أن نثق في نتائجه وتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

2.2. طريقة معامل الفا كرونباخ لمقياس عوامل العنف المدرسي:

اعتمدت الباحثة أيضا في حساب معامل الثبات المحسوبة بطريقة ألفا كرومباخ وهذا ما توضحه في الجدول التالي:

جدول رقم (26): معامل ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي.

مقياس عوامل العنف المدرسي	معامل الفا كرومباخ	عدد البنود	حجم العينة
	0.91	50	226

المصدر: الباحثة بالاعتماد على مخرجات برنامج Spss₂₀ أنظر الملحق رقم (13)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) أن قيمة معامل الثبات المحسوبة بطريقة معامل الفا كرونباخ يساوي (0.91) وهذه القيمة تعبر عن ثبات عال لمقياس عوامل العنف المدرسي.

وبالتالي يمكن القول أن مقياس عوامل العنف المدرسي ثباته مرتفع ويمكن الوثوق في نتائجه من خلال الطريقتين المطبقتين على عينة الدراسة الاستطلاعية في حساب معامل الثبات ألا وهما طريقة التجزئة النصفية (سبيرمان - براون وجتمان)، وطريقة معامل ألفا كرونباخ، ويمكن تطبيق مقياس عوامل العنف المدرسي على عينة الدراسة الأساسية.

4.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من أهم نتائج الدراسة الاستطلاعية ما يلي:

- تبين أن أهم أبعاد أشكال العنف في الوسط المدرسي: البعد العنف اللفظي، البعد العنف الجسدي، البعد العنف الرمزي، البعد العنف ضد ممتلكات، البعد التحرش الجنسي.
- تم تبني كل من أبعاد أشكال العنف في الوسط كأداة الدراسة الأساسية بعدما تم التأكد من صدقهم وثباتهم.
- التأكيد من صدق وثبات مقياس عوامل العنف المدرسي وتكيفه على البيئة الجزائرية.

3. الدراسة الأساسية: وهي الدراسة التي تسمح لنا بإجراء دراستنا الحالية وفق الخطوات التالية:

1.3. منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الحالية، والذي يهدف إلى اكتشاف الوقائع ووصف الظواهر وصفا دقيقا وتحديد كميها وكما هو يقوم بالكشف عن الحالة السابقة للظواهر، وكيف وصلت إلى صورتها الحالية، وتحاول التنبؤ بما ستكون عليه في المستقبل (عبد المجيد ، 2000، ص. 126).

كما يعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جميع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة ومن أهم أهداف البحث الوصفي هو فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وتوجيهه فهو يوفر بياناته وحقائقه واستنتاجاته بوصفها خطوات تمهيدية للتحويل نحو الأفضل (علي معمر، 2008، ص. 287).

فالمنهج الوصفي هو مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل الدراسة، وعلى الرغم من أن الوصف إلى

التفسير والتحليل وذلك في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال (شحاتة ، 2006، ص. 337).

ويعتبر المنهج الوصفي التحليلي هو الأنسب لهذه الظاهرة لأن هذه الأخيرة تهدف إلى وصف واقع معين ألا وهو أشكال وعوامل العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، وذلك من أجل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة، لغرض الوصول إلى تحليل وتفسير نتائج الدراسة تفسيراً دقيقاً. فالمنهج الأكثر ملائمة واستجابة لتطلعات الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي.

2.3 المعاينة:

يقصد بالمعاينة اختيار عينة البحث ويعني أيضاً اختيار جزء من المجتمع الأصلي لدراسته، لأن استجواب الجزء كاستجواب المجتمع ككل، وهذا ما يؤكد كل من كوفي و فونبانهودت (Quivy & Vanpenhoudt) حيث يقول: "يكفي اختيار مجموعة أفراد كعينة والملاحظات التي يتوصل إليها الباحث عنها يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي" (بروبي رجاح، 2012، ص. 331). والغرض الأساسي من المعاينة هو تقديم قيم المجتمع، فالمعاينة هي العملية التي تمكننا من اختيار عدد من الأفراد للدراسة بطريقة تجعل هؤلاء الأفراد يمثلون المجتمع، والدافع الأساسي وراء اختيار العينة هو توفير الوقت والجهد والتكاليف ولذلك فإن العينة السليمة التي يختارها الباحث بطريقة دقيقة، تعطي نتائج دقيقة (أبو علام، 2006، ص. 153).

ونقصد به جميع مفردات أو وحدات الظاهرة تحت البحث، ويعرف بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة التي تحت الدراسة فهو مجموع وحدات البحث التي يراد منها الحصول على المعلومات (عبد المؤمن، 2008، ص. 184). والهدف الأساسي من الدراسة، حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه، ويمكن القول أننا لا ندرس عينات وإنما ندرس مجتمعات وما العينة التي نختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع (أبو علام، 2006، ص. 157).

1.2.3 المجتمع الأصلي:

يتكون مجتمع الدراسة الأساسية من جميع التلاميذ المتمدرسين بمرحلة التعليم المتوسط في المستويات الأربعة (الأولى متوسط، الثانية متوسط، الثالثة متوسط، الرابعة متوسط) التي تم منهم استخدام عينة الدراسة والمتمثلة في التلاميذ التعليم المتوسط ببعض متوسطات ولاية تيزي وزو والبالغ عددها (03)

متوسطة للسنة الدراسية (2019-2020) والمقدر عددهم ب (822) تلميذا، والجدول التالي يوضح توزيع المجتمع الأصلي:

جدول رقم (27): يمثل أفراد المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية

المجموع	الجنس		المستويات	اسم المؤسسة	اسم الدائرة
	إناث	ذكور			
99	47	52	الأولى متوسط	متوسطة حمادي محمّد السعيد	
97	46	51	الثانية متوسط		
74	45	29	الثالثة متوسط		
57	32	25	الرابعة متوسط		
327	170	157	المجموع		
64	24	40	الأولى متوسط	متوسطة محمدي أرزقي	
61	26	35	الثانية متوسط		
48	28	20	الثالثة متوسط		
37	19	18	الرابعة متوسط		
210	97	113	المجموع		
87	36	51	الأولى متوسط	عزوق أعراب وابنه سعيد	
71	30	41	الثانية متوسط		
72	30	42	الثالثة متوسط		
55	26	29	الرابعة متوسط		
285	122	163	المجموع		

يتضح من الجدول رقم (27) أن المجتمع الأصلي للدراسة الأساسية بولاية تيزي وزو دائرة بوزقن يتكون من (822) تلميذا، بحيث نجد (389) أنثى و (433) ذكر، يتوزعون على (03) متوسطة بجميع مستوياتها الأربعة (الأولى متوسط، الثانية متوسط، الثالثة متوسط، الرابعة متوسط) لنجد أن أعلى مع للتلاميذ في متوسطة (حمادي محمّد السعيد) والمقدر عددهم (327) تلميذا، بينما نجد أقل عدد في متوسطة (محمدي أرزقي) والمقدر عددهم (210) تلميذا.

2.2.3. عينة الدراسة الأساسية:

العينة هي جزء من المجتمع التي تجرى عليه الدراسة ويتم اختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا، فالعينة هي بعض مفردات المجتمع تؤخذ منه وتطبق عليها الدراسة للحصول على معلومات صادقة بهدف الوصول إلى تقديرات تمثل المجتمع الذي سحبت منه، وإنها الأجزاء التي تستخدم في الحكم على الكل (علي معمر، 2008، ص. 184).

الغرض من اختيار العينة هو الحصول على معلومات تتعلق بمجتمع الدراسة (رجاء محمود أبو علام، 2006، ص. 153). وبضوء ما تقدم فانه يمكن تعريف العينة بأنها نموذجاً يشمل جانبا أو جزئا من وحدات المجتمع الأصلي المعني بالبحث تكون ممثلة له، بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو

الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات (عامر والسمرائي، 2010، ص. 181).

تعد العينة ضرورية في إجراء البحوث الميدانية لتمثيل مجتمع الدراسة قدر الإمكان، والعينة هي مجموعة من الأفراد الذين يجري عليهم الدراسة، لذلك تم اختيار عينة الدراسة من المجتمع الأصلي الذي هو عبارة عن العدد الكلي للتلاميذ في التعليم المتوسط ب (03) متوسطات بولاية تيزي-وزو، ومنهم تم استخراج عينة الدراسة الأساسية بتطبيق عليهم استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من إعداد الباحثة ومقياس عوامل العنف المدرسي من إعداد محمود سعيد الخولي (2007) وكيف على البيئة الجزائرية من طرف الباحثة.

3.2.3. حجم عينة الدراسة الأساسية:

من المعروف انه كلما كان حجم البحث كبيرا، كلما كانت النتائج المتحصلة عليها أكثر دقة وتمثيلا ولكن هناك العديد من العوامل التي تساهم في عدم قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة للدراسة كعامل الوقت والمال... الخ، إضافة إلى أن الدراسات المنهجية الحديثة أكدت انه كلما كان المجتمع كبير، كلما كان للباحث حرية اختيار حجم عينة بحثه (العيسوي، 1999، ص. 102).

من المفروض أن يتم سحب عينة الدراسة الأساسية في دائرة بوزقن من (09) متوسطة، لكن الظروف التي حلت بالعالم بسبب جائحة كورونا (Covid-19) للسنة الدراسية (2019-2020)، تم التعامل مع (05) متوسطة فقط، مع العلم انه تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في متوسطتين منها.

وعليه تم سحب عينة الدراسة الأساسية من (03) متوسطات في دائرة بوزقن بولاية تيزي-وزو بلد الجزائر، للسنة الدراسية 2019/2020، والتي تتراوح أعمارهم ما بين (10-18) سنة من المستويات الأربعة: سنة أولى، ثانية، ثالثة، ورابعة في التعليم المتوسط، ونظرا لعدم إتاحة الوقت للباحث بسبب انتشار جائحة كورونا (Covid-19) اضطر أخذ عينة الدراسة قوامها 50% من مجتمع البحث. وتم ذلك كما يلي:

100% ← 822 تلميذا من (03) متوسطات بدائرة بوزقن ولاية تيزي وزو

50% ← X تلميذا (حجم عينة الدراسة الأساسية)

ومنه $X = 822 \times 50 \div 100 = 411$ تلميذا.

وعليه X (حجم عينة الدراسة الأساسية) = 411 تلميذا.

لكن لم تتمكن الباحثة عند بداية الدراسة الأساسية من التطبيق إلا على (400) تلميذا متدرسا في التعليم المتوسط بسبب غياب (11) تلميذا منهم.

وعليه بلغ حجم عينة الدراسة الأساسية (400) من (03) متوسطات بحيث نجد (173) ذكورا، و(227) إناثا.

4.2.3. طريقة اختيار عينة الدراسة الأساسية:

1- تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية التي من خلالها يتم اختيار عينة مطابقة للمجتمع الأصلي تعكس مميزاته الأساسية، وتستخدم في حاله تجانس وحدات المجتمع ولغرض تسهيل عملية الاختيار يقسم المجتمع إلى: (كو العزوي، 2008، ص. 168 - 169)

- طبقات متجانسة.

- اختيار وحدات العينة من الطبقات بصورة عشوائية.

ويتم اختيار العينة الطبقية العشوائية على خطوتين هما:

الخطوة الأولى: هي القيام بتحليل المجتمع الأصلي.

الخطوة الثانية: هي القيام بالاختيار العشوائي لصفات المجتمع الأصلي

وهناك عدة مستويات للدقة في اختيار حجم هذا النوع من العينات منها:

التوزيع المناسب: وهو أخذ عدد يتناسب وحجم الطبقة في المجتمع المبحوث عنه.

وعند استخدام هذه الطريقة تطبق المعادلة الآتية:

$$ع ف = ح ع * ح ط / ح م$$

حيث أن:

ع ف: عدد الأفراد الذي يتم سحبهم في كل حالة.

ح ع: حجم العينة الأساسية والتي تتمثل (400) تلميذا .

ح ط: حجم الطبقة.

ح م: حجم المجتمع الأصلي (822) تلميذا.

ولقد ساعدت هذه الطريقة الباحثة على احترام توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية للمتوسطات المتواجدة في

دائرة بوزقن، كما أن هذه الطريقة تسمح باختيار عينة متجانسة، أين كل متوسطة تصبح ممثلة بعدد دقيق

من التلاميذ في التعليم المتوسط، وهذا الأخير يتناسب مع العدد الكلي للتلاميذ في المجتمع الأصلي(من

مجموع تلاميذ التعليم المتوسط ب (03) متوسطة بدائرة بوزقن)

وبالتالي تم تحديد عدد التلاميذ الخاص بكل مدرسة بالمعادلة السابقة الذكر .

عينة متوسطة حمادي محند السعيد = $400 * 822 / 327 = 159.12$ بالتقريب 159.

عينة متوسطة محدي أرزقي = $400 * 822 / 210 = 102.18$ بالتقريب 102.

عينة متوسطة عزوق أعراب وابنه سعيد = $400 * 822 / 285 = 138.68$ بالتقريب 139.

ثم تم تحديد عدد التلاميذ حسب المستويات لكل مدرسة بالمعدلة السابقة الذكر وهي كالتالي:

- مدرسة حمادي محند السعيد:

عينة السنة الأولى متوسط: $159 * 327 / 99 = 48.13$ بالتقريب 48.

عينة السنة الثانية متوسط: $159 * 327 / 97 = 47.16$ بالتقريب 48.

عينة السنة الثالثة متوسط: $159 * 327 / 74 = 35.98$ بالتقريب 36.

عينة السنة الرابعة متوسط: $159 * 327 / 57 = 27.71$ بالتقريب 28.

- مدرسة محدي أرزقي:

عينة السنة الأولى متوسط: $102 * 210 / 64 = 31.08$ بالتقريب 31.

عينة السنة الثانية متوسط: $102 * 210 / 61 = 29.62$ بالتقريب 30.

عينة السنة الثالثة متوسط: $102 * 210 / 48 = 23.31$ بالتقريب 23.

عينة السنة الرابعة متوسط: $102 * 210 / 37 = 17.97$ بالتقريب 18.

- متوسطة عزوق أعراب وابنه سعيد:

عينة السنة الأولى متوسط: $139 * 285 / 87 = 42.43$ بالتقريب 42.

عينة السنة الثانية متوسط: $139 * 285 / 71 = 35.11$ بالتقريب 35.

عينة السنة الثالثة متوسط: $139 * 285 / 72 = 35.11$ بالتقريب 35.

عينة السنة الرابعة متوسط: $139 * 285 / 55 = 26.82$ بالتقريب 27.

2- وتم اختيار كل مستوى دراسي من كل متوسطة بطريقة العشوائية البسيطة حيث فيها يختار أفراد

العينة بشكل عشوائي بحيث يعطي لكل فرد من المجتمع الدراسة نفس الفرصة التي تعطي لغيره عند

الاختيار، وهنا يكون لكل فرد من أفراد المجتمع فرص متكافئة في الاختيار أو يكون نصيب كل فرد من

احتمال أن يسال أو يستجوب مساويا لنصيب أي فرد آخر من مجتمع البحث (عبد المجيد، 2000، ص.

161).

وبالتالي تم تحديد عدد التلاميذ الخاص بكل مستوى من كل متوسطة كالتالي:

- مدرسة حمادي محند السعيد:

عدد تلاميذ السنة أولى هو 99 أخذنا منها 48
عدد تلاميذ السنة الثانية هو 97 أخذنا منها 48
عدد تلاميذ السنة الثالثة هو 74 أخذنا منها 36
عدد تلاميذ السنة الرابعة هو 57 أخذنا منها 28

- مدرسة محلي أرزقي:

عدد تلاميذ السنة أولى هو 64 أخذنا منها 31
عدد تلاميذ السنة الثانية هو 61 أخذنا منها 30
عدد تلاميذ السنة الثالثة هو 48 أخذنا منها 23
عدد تلاميذ السنة الرابعة هو 37 أخذنا منها 23

- متوسطة عزوق أعراب وابنه سعيد:

عدد تلاميذ السنة أولى هو 87 أخذنا منها 42
عدد تلاميذ السنة الثانية هو 71 أخذنا منها 35
عدد تلاميذ السنة الثالثة هو 72 أخذنا منها 35
عدد تلاميذ السنة الرابعة هو 55 أخذنا منها 27

مع العلم انه تم اختيار عينة الدراسة في كل مستوى دراسي للمدرسة بطريقة عشوائية بسيطة عن طريق القرعة، حيث تم كتابة أسماء كل التلاميذ الذي ستختار معهم العينة على بطاقات صغيرة متساوية في الحجم واللون، وطوينا تلك البطاقات بحيث لا يظهر الاسم، ثم وضعناها في إناء، وبعدها قمنا بسحب اسم التلميذ عن طريق القرعة، وهذه الأخيرة تمت بحضور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي في كل المستويات في المتوسطات الثلاثة، وتحصلنا على (400) تلميذا في الأخير.

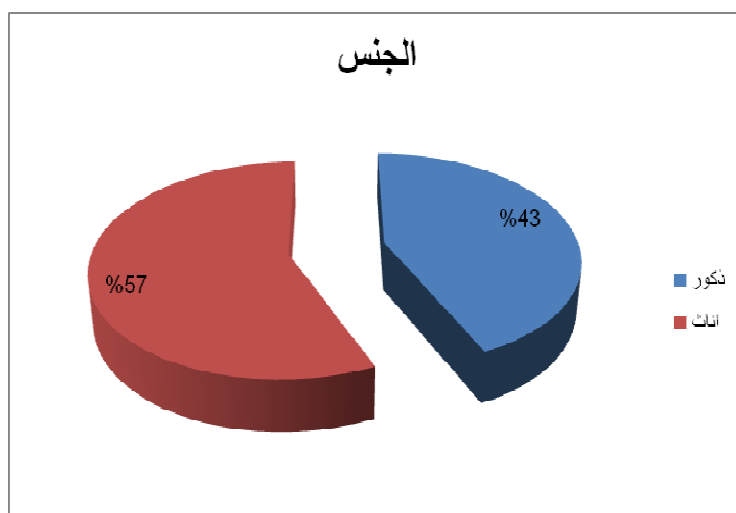
5.2.3. خصائص عينة الدراسة الأساسية:

شملت دراستنا على ثلاث متغيرات تصف خصائص عينة الدراسة وهي: الجنس، السن والمستوى الدراسي، والتي سنمثلها في الجداول والرسوم البيانية التالية:

• متغير الجنس: الذي سنمثله في الجدول التالي:

جدول رقم (28): توزيع أفراد العينة وفق الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	173	%43.3
إناث	227	%56.8
المجموع	400	%100



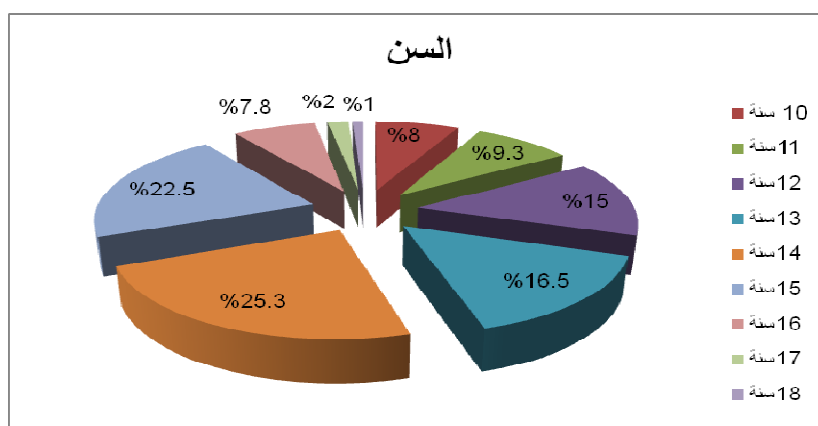
رسم بياني رقم (04) : يمثل العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير الجنس

تلاحظ من خلال الجدول رقم (28) والرسم البياني رقم (04) أن أغلبية أفراد العينة هم إناث، يعني أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور، حيث بلغ تكرار الإناث 227 بنسبة %56.8، تم تليها تكرار الذكور حيث يبلغ عددهم 173 بنسبة %43.3، وعليه فان الفئة الغالبة لعينة الدراسة هي الإناث.

• متغير السن: الذي سنمثله في الجدول التالي:

جدول رقم (29): توزيع أفراد العينة وفق السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
10 سنة	03	%08
11 سنة	37	%09.3
12 سنة	60	%15
13 سنة	66	%16.5
14 سنة	101	%25.3
15 سنة	90	%22.5
16 سنة	31	%07.8
17 سنة	08	%02
18 سنة	04	%01
المجموع	400	%100



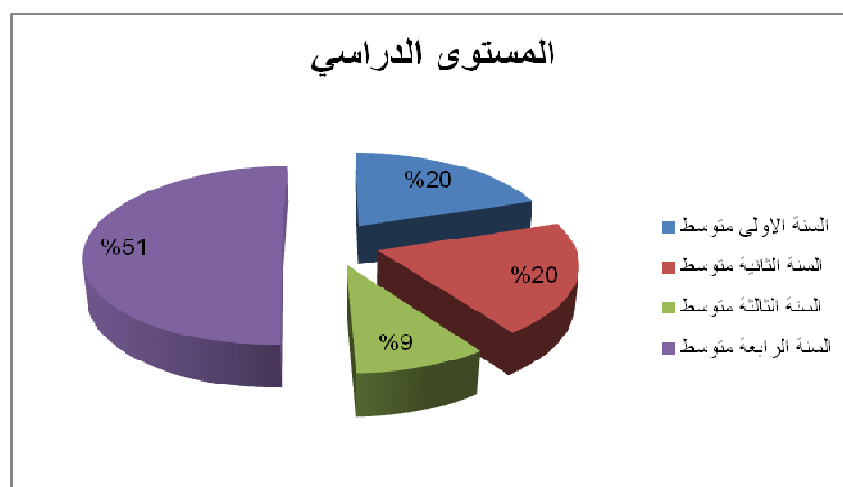
رسم بياني رقم (05) : يمثل العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير السن

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) والرسم البياني رقم (05) أن أغلبية أفراد العينة تنحصر أعمارهم ما بين 12، 13، 14، سنة 15 على التوالي حيث بلغ تكرارهم 60، 66، 101، 90 وبنسب 15%، 16.5%، 25.3%، 22.5% على الترتيب، ثم تأتي أعمار التلاميذ ذوي 11، 16 سنة فكانت تكراراتهم 37، 31 بنسب 9.3%، 7.8%، وفي الأخير لدينا تلاميذ من عينة الدراسة بعمر 10-17-18 سنة بنسب 08%، 02%، 01%.

• متغير مستوى الدراسي: والذي سنمثله في الجدول التالي:

جدول رقم (30): توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى متوسط	80	20%
السنة الثانية متوسط	81	20.3%
السنة الثالثة متوسط	37	9.3%
السنة الرابعة متوسط	202	50.5%
المجموع	400	100%



رسم بياني رقم (06) : يمثل العرض البياني عن طريق الدوائر النسبية لمتغير المستوى الدراسي

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) والرسم البياني رقم (06) أن أغلبية أفراد عينة الدراسة يدرسون في السنة الرابعة متوسط بتكرار 202 تلميذا وبنسبة 50.5%، ثم يليها تلاميذ السنة الثانية متوسط بتكرار 81 تلميذا وبنسبة 20.3%، ثم يليها تلاميذ السنة الأولى بتكرار 80 تلميذا وبنسبة 20%، أما تلاميذ السنة الثالثة متوسط يأتون في المرتبة الأخيرة حيث بلغ عدد تكرارهم 37 تلميذا وبنسبة 9.3%.

3.3. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية:

إن موضوع دراستنا الذي نحن بصدد دراسته والمتمثل في أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، وبالتالي دراستنا هذه تحتاج لاختبار الفرضيات التي تمت صياغتها وبما أن التلميذ المتمدرس في التعليم المتوسط هو ركيز موضوع دراستنا الحالية، فميدان العمل كان في بعض متوسطات بدائرة بوزقن ولاية تيزي-وزو بلد الجزائر وهي: متوسطة حمادي محند السعيد (بوزقن)، متوسطة محدي أرزقي (بوزقن)، متوسطة عزوق أعراب وابنه سعيد (بوزقن).

أما زمن تطبيق الأدوات فكان يوم الأحد 09 فيفري 2020 إلى غاية يوم الاثنين 12 مارس 2020.

وقد تم توقيف الدراسة الأساسية في شهر مارس 2020 بسبب جائحة كورونا (covid-19) التي حلت بالعالم أسره، رغم أن الباحثة أرادت أن توسع مجتمع البحث أكثر وتطبيقها في مختلف دوائر تيزي-وزو للحصول على نتائج أكثر دقة وتمثيلا، لكن تلك الظروف المخيفة للأسف الشديد لم تسمح لنا بالتواصل في تطبيقه في المؤسسات الأخرى، فبعدها مباشرة ألزمتنا باحترام الحجر الصحي، لهذا قامت الباحثة باكتفاء فقط في البيانات التي قامت بجمعها في بعض متوسطات بدائرة بوزقن ولاية تيزي وزو (الجزائر).

4.3. أدوات الدراسة الأساسية:

أدوات الدراسة هي الوسائل التي يستخدمها الباحث في حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعينة في بحثه، ويؤكد مسلم محمد (2002) بخصوص أدوات البحث أن اختيار الأداة والوسيلة يتوقف على موضوع البحث، طبيعة الموضوع، نوع مجتمع الدراسة، الظروف التي تحيط بالموضوع البحث، ويمكن للباحث أن يختار وسيلة واحدة، كما يمكنه أن يحدد الوسائل حسب هدف البحث (ص. 36).

فكل باحث يسعى لجمع المعلومات من ميدان الدراسة وذلك باعتماده على مجموعة من الوسائل والأدوات التي تمكنه من الحصول على البيانات والمعلومات من مجتمع البحث وتصنيفها وجدولتها. فبعض أدوات البحث تصلح في بعض المواقف والبحوث، بينما الأخرى قد لا تكون مناسبة في غيرها. وقد يشمل البحث عدة أدوات تناسب الدراسة وتتفق مع المناهج المستخدمة، وقد استعنا في هذه الدراسة عدة أدوات والتي سنعرضها فيما يلي:

1.3.4. استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي:

يعتبر الاستبيان من أهم أدوات جمع البيانات المستخدمة في البحوث الوصفية التحليلية نظرا لملائمته لذلك وقد قام الباحث بتصميم وبناء الاستبيان انطلاقا من موضوع الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها. فالاستبيان عبارة عن وسيلة فنية تستخدم لجمع المعطيات أو الحقائق أو البيانات من عدد معين من الأفراد بصدد مسألة من المسائل، أو موضوع من الموضوعات بقصد التعرف على واقعها وأفكار هؤلاء الأفراد عنها أو آرائهم فيها أو مواقفهم منها ثم تحلل هذه المعطيات أو الحقائق أو البيانات بعد تصنيفها ليتسنى الباحث تفسيرها (نقلا عن: جرجاوي، 2010، ص. 17).

ويعرف استمارة استبيان على أنه مجموعة من الأسئلة مرتبطة بالوضعية الاجتماعية والعائلية للمبحوثين ومواقفهم وآرائهم، كما أن الاستمارة هي وسيلة اتصال بين الباحث والمبحوث وتشمل مجموعة من الأسئلة تخص المشاكل التي من خلالهما ينتظر من المبحوث معلومة. ويتطلب إعداد الاستبيان تصميم استمارة تجمع بمقتضاها البيانات المطلوبة وتتضمن الاستمارة مجموعة من الأسئلة تتناول جميع الميادين التي يشتمل عليها الباحث وتعطينا إجابات البيانات اللازمة للكشف عن الجوانب التي حددها الباحث وكلما كانت الاستمارة دقيقة توافرت لها أسباب النجاح وتمكن الباحث من أن يحصل على البيانات التي يرغب في الحصول عليها (نقلا عن: الزهراء، 2015، ص. 15).

ويتطلب إعداد الاستبيان تصميم استمارة تجمع بمقتضاها البيانات المطلوبة وتتضمن الاستمارة مجموعة من الأسئلة تتناول مختلف الميادين التي يشتمل عليها البحث وتعطينا إجابات البيانات اللازمة للكشف عن الجوانب التي حددها الباحث، وكلما كانت الاستمارة دقيقة توافرت لها أسباب النجاح (السيد قادوس، 1995، ص. 348).

فالاستبيان يتألف من استمارة تحتوي على مجموعة من الفقرات يقوم بها كل مشارك بالإجابة عليها بنفسه دون مساعدة أو تدخل من أحد لتحقيق أفضل النتائج والحصول على معلومات دقيقة، ونظرا لأهميته في البحث العلمي قام الباحث بتصميم وبناء استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة

نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، فقد اخذ هذا جهدا ووقتا من أجل إعداده، وذلك بعد اطلاع الباحث على التراث النظري والاستفادة من الدراسات السابقة ومجموعة من المقاييس التي تناولت موضوع العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة والتي تم ذكرها سابقا.

وبذلك تم بناء استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي الذي يتكون من صورتين، الصورة الأولى تتكون من (83) بنداً، وبعد حساب الخصائص السيكومترية تكونت بذلك الصورة النهائية للاستبيان من (76) بنداً أين قد تم حذف البنود التالية: 08، 17، 18، 34، 35، 50، 51، 77، وموزعة في كلا الصورتين على خمسة أبعاد وهي: بعد العنف اللفظي، بعد العنف الجسدي، بهد العنف الرمزي، بعد العنف ضد ممتلكات الغير، بعد التحرش الجنسي.

1.1.3.4. وصف استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته الأولى:

يتكون استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من (83) بنداً موزعة على خمسة أبعاد وهي: بعد العنف اللفظي، بعد العنف الجسدي، بهد العنف الرمزي، بعد العنف ضد ممتلكات الغير، بعد العنف الجنسي.

كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (31): يوضح أبعاد وأرقام فقرات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته الأولى

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	بعد العنف اللفظي	01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18	18
2	بعد العنف الجسدي	19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34	16
3	بعد العنف الرمزي	35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49	15
4	بعد عنف ضد ممتلكات الغير	50، 51، 52، 53، 54، 55، 56، 57، 58، 59، 60، 61، 62، 63، 64، 65، 66	17
5	العنف الجنسي	67، 68، 69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76، 77، 78، 79، 80، 81، 82، 83	17
		المجموع	83

يتضح من خلال الجدول رقم (31) أن استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي يتكون من خمسة أبعاد وهي: البعد الأول (بعد العنف اللفظي) ويشمل (18) عبارة، البعد الثاني (بعد العنف الجسدي) ويتكون من (16) عبارة، البعد الثالث (بعد العنف الرمزي) ويشمل (15) عبارة، والبعد الرابع (بعد عنف ضد ممتلكات الغير) ويتكون من (17) عبارة، والبعد الخامس (بعد العنف الجنسي) ويتكون من (17) عبارة وبمجموع (83) عبارة.

تصحيح الاستبيان:

ولكل فقرة من فقرات الاستبيان سلم إجابات يتكون من ثلاثة (03) درجات وهي أبدا وتعطي درجة واحدة (01)، أحيانا تعطي لها (02) درجة، دائما تعطي لها (03) درجات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (32): يوضح بدائل الإجابة لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته النهائية.

بدائل الإجابة	دائما	أحيانا	أبدا
الدرجة المعطاة لبدايل الإجابة	03	02	01

المصدر: الباحثة

طريقة التفسير:

وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (249) درجة بواقع $(3 \times 83) = 249$ ، وأدنى درجة نظرية هي (83) درجة بواقع $(1 \times 83) = 83$.

2.1.3.4. وصف استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته النهائية:

وقد قسم الباحث الاستبيان إلى قسمين هما:

- **القسم الأول:** تتضمن البيانات الشخصية الخاصة بمفردات عينة الدراسة ويحتوي ذلك على الجنس، السن، المستوى الدراسي واسم المدرسة.

- **القسم الثاني:** ويتضمن خمسة (05) أبعاد وتم تحديدها كالتالي:

- **البعد الأول: العنف اللفظي:** ويقصد به إيذاء التلميذ غيره بالكلام والألفاظ البذيئة والسيئة دون استخدام أي قوة جسدية وذلك قصد تجريحهم وتحقيرهم مثل الشتم والسب، التنازب بالألقاب...الخ، ويمثل هذا البعد خمسة عشر (15) فقرات هي: (1، 2، 11، 12، 21، 22، 31، 32، 41، 42، 51، 52، 61، 62، 70).

- **البعد الثاني: العنف الجسدي:** ويقصد به مجموعة من السلوكيات المؤذية والمؤلمة جسديا والتي يقوم بها التلميذ تمس عضو غيره وذلك عن طريق الجسد مباشرة أو استعمال أداة ونذكر على سبيل المثال: الضرب، الدفع، الركل، العض، الجرح...الخ، ويمثل هذا البعد خمسة عشر (15) فقرات هي: (3، 4، 13، 14، 23، 24، 33، 34، 43، 44، 53، 54، 63، 64، 71).

- **البعد الثالث: العنف الرمزي:** ويقصد به العبارات والرموز والنظرات والإيماءات التي يستخدمها التلميذ كوسيلة تعبيرية موجهة لغيره قصد محاولة التهديد أو التخويف أو الاحتقار. ويمثل هذا البعد أربعة عشر (14) فقرات هي: (5، 6، 15، 16، 25، 26، 35، 36، 45، 46، 55، 56، 65، 72).

- **البعد الرابع: عنف ضد ممتلكات الغير:** هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات الاعتدائية التي يقوم بها التلميذ ضد ممتلكات المدرسة أو غيره في المؤسسة وذلك بكسرها وإتلافها عمداً، ويمثل هذا البعد ستة عشر (16) فقرات هي: (7، 8، 17، 18، 27، 28، 37، 38، 47، 48، 57، 58، 66، 67، 73، 74).

- **البعد الخامس: العنف الجنسي:** هو كل قول أو سلوك لا أخلاقي مخل من الحياء يصدر من التلميذ ضد أحد زميلاته في المؤسسة التعليمية سواء كان ذلك في التحديق بالنظر أو اللمس أو الاحتكاك الجسدي أو تلميحات جسدية...الخ، ويمثل هذا البعد ستة عشر (16) فقرات هي: (9، 10، 19، 20، 29، 30، 39، 40، 49، 50، 59، 60، 68، 69، 75، 76).

الصورة النهائية للاستبيان وبالتالي قام الباحث بصياغة (76) عبارة تقيس أشكال العنف في الوسط المدرسي وفق (05) أبعاد.

والجدول التالي يوضح أبعاد استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي وفقراته.

جدول رقم (33): أبعاد وأرقام فقرات استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته النهائية.

الرقم	أبعاد المقياس	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
01	العنف اللفظي	1، 2، 11، 12، 21، 22، 31، 32، 41، 42، 51، 52، 61، 62، 70.	15
02	العنف الجسدي	3، 4، 13، 14، 23، 24، 33، 34، 43، 44، 53، 54، 63، 64، 71.	15
03	العنف الرمزي	5، 6، 15، 16، 25، 26، 35، 36، 45، 46، 55، 56، 65، 72.	14
04	عنف ضد ممتلكات الغير	7، 8، 17، 18، 27، 28، 37، 38، 47، 48، 57، 58، 66، 67، 73، 74.	16
05	العنف الجنسي	9، 10، 19، 20، 29، 30، 39، 40، 49، 50، 59، 60، 68، 69، 75، 76.	16
المجموع			76

المصدر: الباحثة

تصحيح الاستبيان:

ولكل فقرة من فقرات الاستبيان سلم إجابات يتكون من ثلاثة (03) درجات وهي أبداً وتعطي درجة واحدة (01)، أحياناً تعطي لها (02) درجة، دائماً تعطي لها (03) درجات، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (34): يوضح بدائل الإجابة لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي في صورته النهائية.

بدائل الإجابة	دائماً	أحياناً	أبداً
الدرجة المعطاة لبدائل الإجابة	03	02	01

المصدر: الباحثة

طريقة التفسير:

وبذلك تكون أعلى درجة نظرية يمكن أن يحصل عليها المستجيب هي (228) درجة بواقع $(3 \times 76) = 228$ ، وأدنى درجة نظرية هي (76) درجة بواقع $(1 \times 76) = 76$.

2.3.4. مقياس عوامل العنف المدرسي:

يعتبر المقياس من أهم وأدق طرق البحث وجمع البيانات في البحوث الوصفية، وهو يشير إلى الوسيلة التي تستخدم للحصول على أجوبة لأسئلة معينة في شكل استمارة يملأها المجيب بنفسه، وهو عبارة عن عدد من الأسئلة المحددة يعرض على عينة من الأفراد ويطلب إليهم الإجابة عنها كتابيا، فلا يتطلب الأمر شرحا شفويا مباشرا أو تفسيراً من الباحث وتكتب الأسئلة أو تطبع (عبد المجيد، 2000، ص. 165).

وهو عبارة عن مجموعة من المثيرات التي تقدم للفرد للحصول على استجابات تكون أساسا لإعطاء الفرد درجة رقمية وهذه الدرجة القائمة على عينة ممثلة لسلوك الفرد، تعتبر مؤشرا للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار (أبو علاء، 2006، ص. 369).

كما يعرف أنه مجموعة من الأسئلة المتنوعة والمرتبطة بعضها ببعض الآخر بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث وذلك في ضوء موضوع البحث والمشكلة التي اختارها (عامر والسامرائي، 2010، ص. 204).

ويعرفه البعض على أنه أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق عن واقع بموضوع معين، وتقدم بشكل استكمال لبيانات أو اختيار بدائل أو عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من خلال عدد من أفراد العينة (الشربيني وآخرون، 2013، ص. 222).

1.2.3.4. وصف مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته الأصلية: (الخولي، 2007، ص. 161-162).

هو مقياس أعده الباحث "محمود سعيد الخولي" لقياس دوافع سلوك العنف من وجهة نظر التلاميذ في المرحلة الثانوية، وذلك بعد الاطلاع على بعض الدراسات السابقة ومجموعة من المقاييس ذات الصلة بموضوع البحث ومن أهمهم مقياس دوافع سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية من إعداد السيد عبد الرحمن الجندي (1999)، ومقياس العنف المدرسي الذي أعده أحمد محمد عبد الكريم (2001)، مقياس المشكلات السلوكية الذي أعده عصام توفيق قمر (2002)، بالإضافة إلى مقياس العنف المدرسي من إعداد كوثر إبراهيم سنة (2002)، وغيرها حيث أن بعض المقاييس والدراسات لم تعتمد على كل الأبعاد

التي تم التعرض إليها في دراسته، ولهذا قام بإعداد هذا الاستفتاء والذي تم تطبيقه في الدراسة الحالية كما أن هذه الدراسة اعتمدت على عينة التلاميذ في المرحلة الثانوية بمحافظة البحيرة ولهذا قمنا بتكييفه وتعديله ليتناسب مع التلاميذ في المرحلة المتوسطة في البيئة الجزائرية.

ويتكون مقياس دوافع العنف المدرسي (قبل التحكيم) في صورته الأصلية من (50) بنداً موزعة على خمسة (05) أبعاد وهي الدوافع التي ترجع إلى الأسرة، الدوافع التي ترجع إلى المجتمع المدرسي، الدوافع التي ترجع إلى الحالة النفسية للطالب نفسه، الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق، الدوافع التي ترجع إلى الجوانب الثقافية والإعلامية وكل بعد يحتوي على 10 فقرات، ولكل فقرة من فقرات المقياس سلم إجابات يتكون من تدرجتين وهي: نعم (01) درجة واحدة، ولا (02) على درجتين. (انظر الملحق رقم 02).

* حساب الصدق لمقياس عوامل العنف المدرسي:

قام الباحث "محمود سعيد الخولي" معد لاستفتاء دوافع العنف المدرسي بالتحقق من صدقه بحساب الصدق العاملي للاستفتاء ككل وذلك باستخدام طريقة تحليل المكونات الأساسية ونظراً لأن كل الأبعاد تتدرج تحت عامل واحد فإنه لم يتم بتدوير المحاور، وبينت نتائج التحليل وجود خمسة عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen Value) أكبر من 1، وتفسر مجتمعه (56.79%) من التباين وقد توصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (35): نتائج التحليل العاملي لمقياس عوامل العنف المدرسي حسب الباحث "سعيد إبراهيم الخولي"

البعد	التسبعات	الاشتراكيات
الدوافع التي ترجع إلى الأسرة	0.622	0.488
الدوافع التي ترجع إلى المجتمع المدرسي	0.773	0.605
الدوافع التي ترجع إلى الحالة النفسية للطالب نفسه	0.833	0.695
الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق	0.134	0.921
الدوافع التي ترجع إلى الجوانب الثقافية والإعلامية	0.792	0.771
(الجذع الكامن=1.977) (نسبة التباين=56.79%)		

وبهذا تأكد الباحث "محمود سعيد الخولي" معد الاستفتاء أن صدق البناء العاملي لاستفتاء دوافع العنف المدرسي مرتفع وينطوي إلى خمسة دوافع العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ وهذه الدوافع هي كالتالي: الدوافع التي ترجع إلى الأسرة، الدوافع التي ترجع إلى المجتمع المدرسي، الدوافع التي ترجع إلى الحالة النفسية للطالب نفسه، الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق، الدوافع التي ترجع إلى الجوانب الثقافية والإعلامية.

2. حساب الثبات لمقياس عوامل العنف المدرسي:

قام الباحث "محمود سعيد الخولي" بحساب ثبات على استفتاء دوافع العنف المدرسي من خلال تطبيقه على عينة حجمها 100 تلميذا واعتمد على ثلاث طرق للوصول إلى النتائج وهي كالتالي: طريقة تحليل التباين والاعتماد على معادلة ألفا-كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل سبيرمان، وتم الاعتماد على الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ومستوى دلالتة، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي لدى التلاميذ.

جدول رقم (36): نتائج معاملات ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ بطريقة معادلة ألفا-كرونباخ حسب الباحث "سعيد إبراهيم الخولي"

الرقم	أبعاد المقياس	معامل ألفا
1	الدوافع التي ترجع إلى الأسرة	0.528
2	الدوافع التي ترجع إلى المجتمع المدرسي	0.691
3	الدوافع التي ترجع إلى الحالة النفسية للطالب نفسه	0.973
4	الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق	0.928
5	الدوافع التي ترجع إلى الجوانب الثقافية والإعلامية	0.918
	الدرجة الكلية للأبعاد	0.822

تحصل الباحث "محمود سعيد الخولي" على معامل ثبات مرتفع لكل بعد من أبعاد استفتاء دوافع العنف المدرسي، بالإضافة إلى ذلك قام معد الاستفتاء بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان براون، وتوصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (37): يوضح معاملات ثبات مقياس عوامل العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ بطريقة التجزئة النصفية حسب الباحث "محمود سعيد الخولي"

الرقم	أبعاد الاستفتاء	التجزئة النصفية	جتمان	سبيرمان (براون)
1	الدوافع التي ترجع إلى الأسرة	0.626	0.637	
2	الدوافع التي ترجع إلى المجتمع المدرسي	0.228	0.228	
3	الدوافع التي ترجع إلى الحالة النفسية للطالب نفسه	0.621	0.621	
4	الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق	0.961	0.972	
5	الدوافع التي ترجع إلى الجوانب الثقافية والإعلامية	0.929	0.934	
	الدرجة الكلية للأبعاد	0.828	0.828	

توصلت النتائج بأن معاملات ثبات مقياس الخاصة بكل من أبعاده بطريقة سبيرمان-براون متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان وكلها قيمة مناسبة مما يدل على ثبات الاستفتاء، كما أن معامل الثبات الكلي للاستفتاء مرتفع مما يدل على تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات (الخولي، 2008، ص. 162).

طريقة تقدير الدرجات:

1- إذا كانت العبارة موجبة تحصل (نعم) على درجتين، و(لا) على درجة واحدة.

2- إذا كانت العبارة سالبة تحصل (نعم) على درجة واحدة، و(لا) على درجتين.

2.2.3.4. مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته النهائية:

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وعلى بعض المقاييس التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة كاستبيان العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي من إعداد فهد بن علي عبد العزيز الطيار (2015) استبيان أسباب العنف المدرسي لجهاد علي السعيدة (2014)، استبيان أسباب العنف الطلابي من إعداد محمد محمود حمادنة (2016)، واستبيان العوامل النفسية والاجتماعية للعنف المدرسي الذي أعده الله محمد النيرب سنة (2008)، ومقاييس كثيرة أخرى تناولت عوامل العنف المدرسي، وقمنا باختيار مقياس محمود سعيد الخولي (2008) حيث أن تلك المقاييس التي طلعت عليها لم يتضمن الأبعاد التي اعتمدتها في الدراسة الحالية، وبالتالي قمنا باختيار هذا المقياس وقمنا بتكييفه على البيئة الجزائرية بحساب صدق وثباته على عينة الدراسة الاستطلاعية في الدراسة الحالية لتناسب أبعاده، واتفاق عباراته مع طبيعة المجتمع الجزائري، وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (50) بند موزعة على خمسة أبعاد وهي كالتالي:

1- العوامل الأسرية ويمثل هذا البعد عشرة (10) فقرات هي: 1 ، 2 ، 11 ، 12 ، 21 ، 22 ، 31 ، 32 ، 41 ، 42.

2- العوامل المدرسية ويمثل هذا البعد عشرة (10) فقرات هي: 3 ، 4 ، 13 ، 14 ، 23 ، 24 ، 33 ، 34 ، 43 ، 44.

3- العوامل النفسية ويمثل هذا البعد عشرة (10) فقرات هي: 5 ، 6 ، 15 ، 16 ، 25 ، 26 ، 35 ، 36 ، 45 ، 46.

4- العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق ويمثل هذا البعد عشرة (10) فقرات هي: 7 ، 8 ، 17 ، 18 ، 27 ، 28 ، 37 ، 38 ، 47 ، 48.

5- العوامل الثقافية والإعلامية ويمثل هذا البعد عشرة (10) فقرات هي: 9 ، 10 ، 19 ، 20 ، 29 ، 30 ، 39 ، 40 ، 49 ، 50.

جدول رقم (38): أبعاد وأرقام فقرات مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته النهائية

الرقم	أبعاد المقياس	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
01	العوامل الأسرية	1، 2، 11، 12، 21، 22، 31، 32، 41، 42	10
02	العوامل المدرسية	3، 4، 13، 14، 23، 24، 33، 34، 43، 44	10
03	العوامل النفسية	5، 6، 15، 16، 25، 26، 35، 36، 45، 46	10
04	العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	7، 8، 17، 18، 27، 28، 37، 38، 47، 48	10
05	العوامل الثقافية والإعلامية	9، 10، 19، 20، 29، 30، 39، 40، 49، 50	10

تصحيح المقياس: تم تصحيح مقياس عوامل العنف المدرسي كما يلي:

- 1- إذا كانت العبارة موجبة تحصل (نعم) على درجتين، و (لا) على درجة واحدة.
 - 2- إذا كانت العبارة سالبة تحصل (نعم) على درجة واحدة، و (لا) على درجتين.
- وبما أن كل عبارات المقياس سالبة فنقوم بإعطاء الدرجات 1- 2 على التوالي.

كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (39): سلم تصحيح مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته النهائية.

سلم التصحيح	احتمالات الإجابة	
	نعم	لا
العبارات	1	2

حيث أن المقياس في صورته النهائية يتكون من (50) عبارة، فالدرجة القصوى هي $100 = 2 \times 50$ والدرجة الأدنى هي $50 = 1 \times 50$ ، وبالتالي فإن الدرجة الكلية للاستبيان تتراوح ما بين (50 - 100).

5.3. كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

لقد تم إجراء الدراسة الأساسية عن طريق إجراء مقابلة البحث مع أفراد عينة الدراسة في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو التي قمنا بتطبيق الدراسة والتي ذكرناها سابقا، وذلك بعدما قدمت الباحثة نفسها، وشرحت في أي إطار تتم هذه الدراسة وذلك بإعطائهم بعض المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، مع توضيح التعليمات الخاصة بأدوات الدراسة وتوفير الظروف التي تضمن حسن عملية جمع المعلومات واهتمامهم بالموضوع، وهذا ما أدى إلى تكوين علاقة ثقة بين الباحث وأفراد العينة، مما ساعدنا في الحصول على بيانات دقيقة حول الموضوع والبيانات الشخصية للتلاميذ مثل الجنس والسن والمستوى الدراسي... الخ، ثم قام الباحث بتطبيق مقياس الدراسة (استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من جهة نظر التلاميذ تعليم المتوسط ومقياس عوامل العنف المدرسي) على أفراد العينة بكل سهولة وبساطة وذلك بمساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المقيمين في المتوسطات والتي استغرق زمن التطبيق (30) دقيقة إلى (45) دقيقة في كل حصة. وقبل تطبيق أدوات الدراسة شرحت الباحثة الهدف من

الدراسة وقراءة التعليمات عليهم، والتأكيد أنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، بل كل إجابة تحمل في طياتها آرائكم حول موضوع الدراسة، بعد أن يحصل كل تلميذ على نسخة من أدوات الدراسة، ثم شرح طريقة الإجابة على عبارات كل من الأداتين، وذلك أن يختار التلميذ الإجابة ويضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

6.3. إجراءات تفريغ البيانات:

تشمل عملية تفريغ البيانات وعرضها في نطاق البحث العلمي وهي الخطوة التي تلي جمع البيانات الميدانية والمكتبية وتبويبها وتصنيفها، وتشمل على مرحلتين أساسيتين:

الأولى: تتضمن أسلوب المراجعة الميدانية والمكتبية.

الثانية: عملية التوزيع اليدوي والآلي للبيانات.

ويتم تحليل البيانات بتصنيفها إلى عناصرها الجزئية، فإذا كان تصنيف المادة العلمية يعتمد على فئات أساسية فإن تحديدها وتحليلها يعتمد على النظرية الموجهة للبحث وكذلك على الفروض الموجهة له وأهدافه ونوعية المجتمع الذي يتعامل معه بالدراسة، أما التفسير فهو يهدف إلى تبرير كيفية وجود العناصر على النحو المركب ويسعى إلى اكتشاف المعاني والدلالات التي تشير إليها الإجابات على الأسئلة من خلال ربطها بالمعارف والمعلومات السائدة إذ يمكن القول، إن تحليل والتفسير يمثلان هدفين رئيسيين يحكمان عملية البحث (نقلا عن: محدب، 2015، ص. 268).

ويمكن استخدام الحاسب الآلي بفعالية وكفاءة عندما يكون حجم البيانات لدينا كبيرا ونحتاج إلى تكرار نوع من الأعمال عدة مرات أو عندما نريد انجاز الأعمال في سرعة ودقة، ونظرا لان معظم العمليات الإحصائية ينطبق عليها هذه الصفة فهي عادة تتكون من بيانات كبيرة الحجم وتحتاج إلى الدقة والسرعة في الانتهاء منها (أبو علاء، 2006، ص. 500).

ولهذا فضلت الباحثة استخدام الحاسوب الآلي في تحليل البيانات للوصول إلى نتائج أكثر دقة وبسرعة، وذلك نظرا لكبر حجم العينة (400) تلميذا متمدرس في التعليم المتوسط، ويتطلب ذلك منا ترتيب البيانات وتفريغها وفق نظام الحاسوب، وبالتالي قمنا بترميز المتغيرات الأساسية وبعدها أدخلت جميع الدرجات المتحصل عليها في ذاكرة الحاسوب، ثم بداية المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصاء المطبق في العلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS)، ويجدر الإشارة أن كل الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة، قد تم تطبيقها من خلال الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية

(SPSS)، حيث تم تفرغ بيانات استبيان العنف في الوسط المدرسي ومقياس عوامل العنف المدرسي بعد تطبيقها على الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية، حسب النتائج المتحصل عليها من عينة الدراسة. فكلما (SPSS) تتكون (statistical package for social sciences) وهي تعني الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهو برنامج إلى يستخدم لإجراء عمليات إحصائية كثيرة بشكل أسهل فالقيام بالحساب اليدوية ليس سهلاً خاصة إذا كان حجم البيانات كبيراً ولكن باستخدام (SPSS) تصبح جميع هذه التحليلات سهلة، وكسب الكثير من الوقت والجهد والموضوعية والدقة في النتائج (نقلاً عن: محدب، 2015، ص. 268).

ويعد برنامج Spss أحد أهم وأشهر حزم البرامج الجاهزة في مجال المعالجة الإحصائية للبيانات، إذ يتمتع هذا البرنامج بالعديد من الخصائص الفريدة التي تميزه عن باقي البرامج المماثلة ومن أهم هذه الخصائص بساطة الاستخدام وسهولة الفهم (أمين، 2007).

والجدير بالذكر أنه عند استخدام برنامج (SPSS) في معالجة البيانات الإحصائية يستغني عن الجداول الإحصائية، حيث يتم حساب الدلالة الإحصائية (الدلالة المحسوبة) ومقارنتها بمستوى الدلالة المقترح (a)، أي أن في هذا البرنامج الإحصائي يتم إعطاء قيمة احتمالية (قيمة sig) مع النتائج المعطاة ويتم مقارنة القيمة الاحتمالية المعطاة مع مستوى دلالة معينة $a = 0.01$ أو $a = 0.05$ أو $a = 0.1$ في حالة كون قيمة sig أصغر من واحد من المستويات الدلالية الثلاثة، يتم رفض الفرضية الصفرية وتعتبر الفرضية البديلة ذات دلالة إحصائية، أما في حالة كون قيمة sig أكبر $a = 0.01$ أو $a = 0.05$ أو $a = 0.1$ ، فيتم رفض الفرضية البديلة ويحتفظ بالفرضية الصفرية. ويمكن صياغة هذه القاعدة على الشكل التالي:

- إذا كانت $sig < a$ أو يساوي a نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة.

- إذا كانت $sig > a$ نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

وهو عكس ما هو معمول به في حالة الاستعانة بالجداول الإحصائية حيث يتم المقارنة بين القيمة المحسوبة والقيمة المجدولة الموافقة لها، فإذا كانت القيمة المحسوبة أكبر من القيمة المجدولة يتم رفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة، أما إذا كانت القيمة المحسوبة أصغر أو تساوي القيمة المجدولة فإننا نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة.

7.3. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة الأساسية:

لا يمكن لأي باحث الاستغناء عن الطرق والأساليب الإحصائية في البحوث التطبيقية، ولذلك يجب عليه الاختيار مجموعة منها وذلك حسب موضوع الدراسة والرجوع إلى نوع وطبيعة فرضيات المراد دراستها بهدف معالجة وتحليل البيانات المتحصل عليها وذلك يتم بعد تطبيقه لأدوات الدراسة. والأساليب الإحصائية التي تستخدم في البحث متنوعة ويمكن اختيار هذه الطرق حسب نوعية البحث وفرضياته وحسب إمكانية ومهارة الباحث، ولا بد عليه أن يحدد الطرق الإحصائية المناسبة التي ستستخدم لتحليل بيانات البحث (عبد الجبار وغازي ، 2015، ص. 70).

وبالتالي استخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من خلال أدوات جمع البيانات من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss20) وهي كالتالي:

- التكرارات والنسبة المئوية لوصف وترتيب ومعرفة خصائص المجتمع الأصلي، والعينة الاستطلاعية والأساسية

التكرار

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{100 \times \text{المجموع الكلي للعينة}}{\text{التكرار}}$$

- المتوسطات الحسابية: لمعرفة متوسطات لأدوات الدراسة في حساب الخصائص السيكومترية واختبار الفرضيات، والكشف عن الدلالات الإحصائية.
- الانحرافات المعيارية: لمعرفة الانحرافات المعيارية لأدوات الدراسة في حساب الخصائص السيكومترية واختبار الفرضيات، والكشف عن الدلالات الإحصائية.
- معادلة سبيرمان - براون (Spearman Brown Coefficient) لحساب ثبات أدوات الدراسة
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha coefficient) لحساب ثبات أدوات الدراسة.
- اختبار "كولموكروف - سميرنوف" (Kolmogorov Smirnov) للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات متغيري

- اختبار **T لعينة واحدة**: وهو اختبار معلمي (بارامتري)، من أجل دراسة الفرق بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.
- **حجم الأثر "D" (لكوهين)**: من أجل التعرف على حجم الفرق بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.
- مع العلم أن حجم الأثر **"D"** (لكوهين) يحسب بالمعادلة التالية $D = t/\sqrt{n}$ ، حيث t قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، و n هي حجم عينة الدراسة الأساسية.
- اختبار **(فريدمان) للرتب (Friedman Test)**: وهو اختبار لا معلمي (لا بارامتري)، لترتيب أشكال العنف المدرسي وعوامل العنف المدرسي.
- اختبار **ويلكوكسون (Wilcoxon- Test)**: للمقارنات البعدية (للمقارنات الزوجية) لترتيب أشكال العنف المدرسي وعوامل العنف المدرسي.
- **معامل ارتباط بيرسون (Spearman's Rank Correlation)**: للكشف عن الارتباط بين درجات عوامل العنف المدرسي ودرجات مدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.
- **إختبار (T.test)**: للفروق بين متوسطات وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي.
- **تحليل التباين الأحادي (ANOVA)**: لدراسة الفروق من أكثر من فئتين.
- **إختبار مان وتني (Mann- Zhitney Tests)**: للفروق بين متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي وعوامل العنف المدرسي.
- **إختبار كروسكال-والس (Kruskal-Wallis Test)**: للفروق بين متوسطات الرتب بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي وعوامل العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي.

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1. عرض وتحليل النتائج

- 1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
- 2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
- 3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
- 4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
- 5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة
- 6.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة
- 7.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة

2- مناقشة النتائج

- 1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى
- 2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية
- 3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة
- 4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة
- 5.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة
- 6.2. مناقشة نتائج الفرضية السادسة
- 7.2. مناقشة نتائج الفرضية السابعة

- الاستنتاج العام

1. عرض وتحليل ومناقشة النتائج:

بعد جمع بيانات الدراسة من خلال تطبيق أدوات الدراسة، سنتطرق للمعالجة الإحصائية وتحليل البيانات حسب المتغيرات المتعامل معها، يليها مناقشة النتائج.

التحقق من طبيعة توزيع بيانات الدراسة:

قبل اختبار فرضيات الدراسة قامت الباحثة من التحقق من خصائص البيانات والمتمثلة بـ "خاصية التوزيع الطبيعي (Normal Distribution) " من خلال تطبيق اختبار "كولموكروف - سميرنوف"

الموضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (40): نتائج اختبار "كولموكروف - سميرنوف" للتحقق من خاصية التوزيع الطبيعي لبيانات الدراسة الأساسية.

القرار	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	إختبار "كولموكروف - سميرنوف"	العينة	المعطيات الإحصائية متغيرات الدراسة الأساسية
يخضع للتوزيع الطبيعي	0.103	0.041	400	مدى إنتشار العنف المدرسي
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.093	400	العنف اللفظي
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.001	0.064	400	العنف الجسدي
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.083	400	العنف الرمزي
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.072	400	العنف ضد ممتلكات الغير
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.099	400	العنف الجنسي
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.099	400	العوامل الأسرية
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.109	400	العوامل المدرسية
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.127	400	العوامل النفسية
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.102	400	عوامل ترجع لجماعة الرفاق
لا يخضع للتوزيع الطبيعي	0.000	0.098	400	العوامل الثقافية والإعلامية

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (40) ما يلي:

- تخضع بيانات متغير مدى انتشار العنف المدرسي للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) وما يدعم ذلك أن قيمة الدلالة الإحصائية (Sig) لاختبار كولموكروف - سميرنوف (Sig) تساوي $(0.103 = \text{Sig})$ أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha = 0.05)$.

وهذا يعني أنّ بيانات متغير مدى انتشار العنف المدرسي يخضع للتوزيع الطبيعي، وعليه يمكن تطبيق لاختبار فرضيات الخاصة بهذا المتغير اختبارات الدلالة الإحصائية المعلمية (بارمترية): اختبار "T" لدراسة الفروق في عينة واحدة وفي عينتين مستقلتين، وأيضاً اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدراسة الفروق في عينتين مستقلتين.

▪ لا تخضع بيانات متغيرات أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي والعنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) وما يدعم ذلك أن كل قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لاختبار كولموكروف -سميرنوف (Sig) لهذه المتغيرات جاءت على التوالي: (0.000=Sig، 0.000=Sig، 0.001=Sig، 0.000=Sig، 0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أن بيانات متغيرات أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) لا يخضع للتوزيع الطبيعي، وعليه لا يمكن تطبيق اختبار فرضيات الدراسة الخاصة بهذه المتغيرات اختبارات المعلمية (البرامترية)، وإنما يمكن تطبيق الاختبارات لا معلمية (اللابرامترية): اختبار (فريدمان) لدراسة الفروق في الرتب واختبار (مان وتني) (U) لدراسة الفروق، اختبار كروسكال واليس (H) للفروق بين متوسطات الرتب.

▪ لا تخضع بيانات متغيرات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) للتوزيع الطبيعي (Normal Distribution) وما يدعم ذلك أن كل قيم الدلالة الإحصائية (Sig) لاختبار كولموكروف -سميرنوف (Sig) لهذه المتغيرات جاءت على التوالي: (0.000=Sig، 0.000=Sig، 0.000=Sig، 0.000=Sig، 0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أن بيانات متغيرات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) لا يخضع للتوزيع الطبيعي، وعليه لا يمكن تطبيق اختبار فرضيات الدراسة الخاصة بهذه المتغيرات اختبارات المعلمية (البرامترية)، وإنما يمكن تطبيق الاختبارات لا معلمية (اللابرامترية): اختبار (فريدمان) لدراسة الفروق في الرتب واختبار (مان وتني) (U) لدراسة الفروق واختبار كروسكال واليس (H) للفروق بين متوسطات الرتب.

1. عرض وتحليل النتائج:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على:

"ينتشر العنف المدرسي بمستوى مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

الفرضية الصّفرية: "لا ينتشر العنف المدرسي بمستوى مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

فرضية البحث: " ينتشر العنف المدرسي بمستوى مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط " .

وتم استخدام لإختبار هذه الفرضية ما يلي:

- المتوسط الحسابي الفرضي: الذي تم حسابه من خلال ضرب متوسط بدائل مقياس مدى انتشار العنف المدرسي في عدد عباراته.

- اختبار "T" لعينة واحدة: وهو اختبار معلمي (بارامتري)، من أجل دراسة الفرق بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

- حجم الأثر "D" (لكوهين): من أجل التعرف على حجم الفرق بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

مع العلم أن حجم الأثر "D" (لكوهين) يحسب بالمعادلة التالية $D = t/\sqrt{n}$ ، حيث t قيمة الفرق بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، و n هي حجم عينة الدراسة الأساسية.

كما أن تقديره يكون كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (41): تفسير حجم الأثر "D" (لكوهي).

قيمة "D" لكوهين	0.2	0.5	0.8 فما أكثر
حجم التأثير	تأثير ضعيف	تأثير متوسط	تأثير كبير

الجدول رقم (42) : نتائج اختبار "T" لعينة واحدة لدلالة مستوى مدى إنتشار العنف المدرسي وقيمة حجم الأثر (D) لكوهين لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

المعطيات الإحصائية المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي الفرضي	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig"	مستوى الدلالة المعتمد	حجم الأثر "D"	المستوى
مدى إنتشار العنف المدرسي	400	131.15	28.956	152	-20.855	399	-16.404	0.000	0.05	0.82	مرتفع (أتركبير)

يتبين من الجدول رقم (42) أن قيمة المتوسط الحسابي الفرضي (متوسط بدائل المقياس (2) x عدد عبارات المقياس (76)) قدرت بـ $(152 = X^-)$ ، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية بـ $(131.15 = X^-)$ ، أي بفرق قدر بـ (-20.855) ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T $(-16.404 = T)$ جاءت دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.000 = Sig)$ أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha = 0.05)$.

كما قدر حجم الأثر (D) لكوهين ($D = t/\sqrt{n} = 16.404/20$) بـ 0.82، وحسب توجيهات كوهين (أنظر الجدول رقم (41)) كبيراً جداً.

وعليه توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط. وهذا يعني أن هناك انتشار للعنف المدرسي حسب تلاميذ التعليم المتوسط، بمعنى أن مستوى انتشار العنف المدرسي جد مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

وعليه تحققت الفرضية الأولى، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على:

"يوجد تباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

الفرضية الصفرية: "لا يوجد تباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي والعنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

فرضية البحث: "يوجد تباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي والعنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

وتم استخدام لاختبار هذه الفرضية ما يلي:

- اختبار (فريدمان) للرتب، وهو اختبار لا معلمي (لا بارامتري)، لترتيب أشكال العنف المدرسي.
- اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات البعدية (للمقارنات الزوجية) لترتيب أشكال العنف المدرسي.

الجدول رقم (43): نتائج اختبار (فريدمان) لترتيب أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

الدالة	مستوى الدالة المعتمد	قيمة الدالة المحسوبة لاختبار فريدمان (Sig)	درجة الحرية	قيمة χ^2	متوسط الرتب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	المعطيات الإحصائية المتغيرات	
									العنف اللفظي	أشكال العنف المدرسي
دالة	0.05	0.000	4	443.213	4.02	6.04	28.58	400	العنف الجسدي	
					3.02	5.92	26.22	400	العنف الرمزي	
					1.75	5.61	23.40	400	العنف ضد ممتلكات الغير	
					3.02	6.43	26.15	400	العنف الجنسي	
					3.20	7.70	26.80	400		

يُلاحظ من الجدول رقم (43) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأشكال العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط جاءت كالتالي:

قدر المتوسط الحسابي للعنف اللفظي بـ **28.58** وبانحراف معياري قدر بـ **6.04**، وقدر المتوسط الحسابي للعنف الجسدي بـ **26.22** وبانحراف معياري قدر بـ **5.92**، وقدر المتوسط الحسابي للعنف الرمزي بـ **23.40** وبانحراف معياري قدر بـ **5.61**، وقدر المتوسط الحسابي للعنف ضد ممتلكات الغير بـ **26.15** وبانحراف معياري قدر بـ **6.43**، وقدر المتوسط الحسابي للعنف الجنسي بـ **26.80** وبانحراف معياري قدر بـ **7.70**.

كما يلاحظ من الجدول رقم (43) أن متوسطات الرتب لأشكال العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط جاءت كالتالي:

قدر متوسط الرتب للعنف اللفظي بـ **04.02** وقدر متوسط الرتب للعنف الجسدي بـ **03.02** وقدر متوسط الرتب للعنف الرمزي بـ **01.75**، وقدر متوسط الرتب للعنف ضد ممتلكات الغير بـ **03.02** وقدر متوسط الرتب للعنف الجنسي بـ **03.20**.

وبناء على قيمة χ^2 لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لأشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)؛ والتي بلغت قيمتها $(\chi^2 = 443.213)$ ، وهي دالة إحصائية لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(Sig = 0.000)$ ، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha = 0.05)$ ، ودرجة حرية $(df = 04)$

وبالتالي يمكن القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ترتيب أشكال العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، وفق ما يقدره المقياس المعتمد.

وتم اللجوء بهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه اختبار فريدمان إلى اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب أشكال العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (44): نتائج اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب أشكال العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	قيمة ويلكوكسون (Z)	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
العنف الرمزي	العنف ضد ممتلكات الغير	-1.266	0.000	0.05	دالة
	العنف الجسدي	1.274	0.000	0.05	دالة
	العنف الجنسي	-1.445	0.000	0.05	دالة
	العنف اللفظي	2.265	0.000	0.05	دالة

غير دالة	0.05	1.000	0.008	العنف الجسدي	العنف ضد ممتلكات الغير
غير دالة	0.05	1.000	-0.179	العنف الجنسي	
دالة	0.05	0.000	0.999	العنف اللفظي	
غير دالة	0.05	1.000	-0.171	العنف الجنسي	العنف الجسدي
دالة	0.05	0.000	0.991	العنف اللفظي	
دالة	0.05	0.000	0.820	العنف اللفظي	العنف الجنسي

يُلاحظ من الجدول رقم (44) أن المقارنات البعدية بينت أن هناك فروق دالة بين كل من:

- العنف الرمزي وكل من العنف ضد ممتلكات الغير والعنف الجسدي والعنف الجنسي والعنف اللفظي.

- العنف ضد ممتلكات الغير والعنف اللفظي.

- العنف الجسدي وكل من العنف الجنسي والعنف اللفظي.

- العنف الجنسي والعنف اللفظي.

ونجد بالنظر لما أفرزه إختبار ويلكوكسون (Z) نجد أن ترتيب أشكال العنف المدرسي جاء كما يلي:

- المرتبة الأولى: كانت لصالح العنف اللفظي لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه، لأنها كلها

دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من أشكال العنف الباقية والذي قدر بـ 04.02.

- المرتبة الثانية: كانت لصالح العنف الجنسي لأن أغلب المقارنات البعدية جاءت لصالحه، لأنها

كلها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من أغلب أشكال العنف الباقية والذي قدر بـ

03.20.

- المرتبة الثالثة: كانت مناصفة لصالح العنف الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير لأن أغلب

المقارنات البعدية جاءت لصالحهما، لأنها كلها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص بهما جاء أكبر من

أغلب أشكال العنف الباقية والذي قدر بـ 03.02.

- المرتبة الرابعة: كانت لصالح العنف الرمزي رغم أن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه، وكلها

دالة، إلا أن متوسط الرتب الخاص به جاء أصغر من أغلب أشكال العنف الباقية والذي قدر بـ

01.75.

وعليه جاء العنف اللفظي في الرتبة الأولى، ثم العنف الجنسي في الرتبة الثانية، ثم كل من العنف

الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير في الرتبة الثالثة وفي الأخير العنف الرمزي في الرتبة الرابعة.

وهذا يعني أن العنف اللفظي أكثر انتشارا في الوسط المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط ثم يليه العنف الجنسي، ثم يليه كل من العنف الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير، والأقل انتشار هو العنف الرمزي.

وعليه تحققت الفرضية الثانية، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

3.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على:

"يوجد تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

الفرضية الصفرية: "لا يوجد تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

فرضية البحث: "يوجد تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية والعوامل التي ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

وتم استخدام لاختبار هذه الفرضية ما يلي:

- اختبار (فريدمان) للرتب، وهو اختبار لا معلمي (لا بارامتري)، لترتيب عوامل العنف المدرسي.
 - اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات البعدية (للمقارنات الزوجية) لترتيب عوامل العنف المدرسي.
- الجدول رقم (45): نتائج اختبار (فريدمان) لترتيب عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	قيمة χ^2	درجة الحرية	قيمة الدلالة المحسوبة لاختبار فريدمان (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدالة
عوامل العنف المدرسي	العوامل الأسرية	400	15.56	2.94	3.31	116.791	4	0.000	0.05	دالة
	العوامل المدرسية	400	14.50	2.82	2.43					
	العوامل النفسية	400	15.24	2.74	3.04					
	عوامل ترجع لجماعة الرفاق	400	14.91	3.12	2.81					
	العوامل الثقافية والإعلامية	400	15.75	2.98	3.41					

يُلاحظ من الجدول رقم (45) أن قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعوامل العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط جاءت كالتالي:

قدر المتوسط الحسابي للعوامل الأسرية بـ 15.56 وبانحراف معياري قدر بـ 2.94، وقدر المتوسط الحسابي للعوامل المدرسية بـ 14.50 وبانحراف معياري قدر بـ 2.82، وقدر المتوسط الحسابي للعوامل النفسية بـ 15.24 وبانحراف معياري قدر بـ 2.74، وقدر المتوسط الحسابي لعوامل ترجع لجماعة الرفاق بـ 14.91 وبانحراف معياري قدر بـ 3.12، وقدر المتوسط الحسابي للعوامل الثقافية والإعلامية بـ 15.75 وبانحراف معياري قدر بـ 2.98.

كما يُلاحظ من الجدول رقم (44) أن متوسطات الرتب لعوامل العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط جاءت كالتالي:

قدر متوسط الرتب للعوامل الأسرية بـ 03.31 وقدر متوسط الرتب للعوامل المدرسية بـ 02.43 وقدر متوسط الرتب للعوامل النفسية بـ 03.04، وقدر متوسط الرتب لعوامل ترجع لجماعة الرفاق بـ 02.81 وقدر متوسط الرتب للعوامل الثقافية والإعلامية بـ 03.41.

وبناء على قيمة χ^2 لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الرتب لعوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط؛ والتي بلغت قيمتها ($\chi^2 = 443.213$)، وهي دالة إحصائية لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي ($\text{Sig} = 0.000$)، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha = 0.05$)، ودرجة حرية ($df = 04$).

وبالتالي يمكن القول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين ترتيب عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، وفق ما يقدره المقياس المعتمد.

وتم اللجوء بهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه اختبار فريدمان إلى اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (46): نتائج اختبار ويلكوكسون (Z) للمقارنات الزوجية لترتيب عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	قيمة ويلكوكسون (Z)	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
العوامل المدرسية	عوامل ترجع لجماعة الرفاق	-0.375	0.008	0.05	دالة
	العوامل النفسية	-0.614	0.000	0.05	دالة
	العوامل الأسرية	0.879	0.000	0.05	دالة
	العوامل الثقافية والإعلامية	-0.976	0.000	0.05	دالة
عوامل ترجع لجماعة الرفاق	العوامل النفسية	0.239	0.327	0.05	غير دالة
	العوامل الأسرية	0.504	0.000	0.05	دالة
	العوامل الثقافية والإعلامية	-0.601	0.000	0.05	دالة
	العوامل الأسرية	0.265	0.178	0.05	غير دالة
العوامل النفسية	العوامل الثقافية والإعلامية	-0.362	0.012	0.05	دالة
	العوامل الثقافية والإعلامية	-0.098	1.000	0.05	غير دالة

يلاحظ من الجدول رقم (46) أن المقارنات البعدية بينت أن هناك فروق دالة بين كل من:

- العوامل المدرسية وكل من عوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل النفسية والعوامل الأسرية والعوامل الثقافية والإعلامية.

- عوامل ترجع لجماعة الرفاق وكل من العوامل الأسرية والعوامل الثقافية والإعلامية.

- العوامل النفسية والعوامل الثقافية والإعلامية.

ونجد بالنظر لما أفرزه اختبار ويلكوكسون (Z) نجد أن ترتيب عوامل العنف المدرسي جاء كما يلي:

- المرتبة الأولى: كانت لصالح العوامل الثقافية والإعلامية لأن أغلب المقارنات البعدية جاءت لصالحه لأنها كلها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من عوامل العنف المدرسي الباقية والذي قدر بـ 03.41.

- المرتبة الثانية: كانت لصالح العوامل الأسرية لأن أغلب المقارنات البعدية جاءت لصالحه، لأنها كلها دالة، ولأن متوسط الرتب الخاص به جاء أكبر من أغلب عوامل العنف المدرسي الباقية والذي قدر بـ 03.31.

- المرتبة الثالثة: كانت لصالح العوامل النفسية لأن بعض المقارنات البعدية جاءت لصالحها وكلها دالة ولأن متوسط الرتب الخاص بها جاء أكبر من بعض عوامل العنف المدرسي الباقية والذي قدر بـ 03.04.

- **المرتبة الرابعة:** كانت لصالح عوامل ترجع لجماعة الرفاق رغم أن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه وكلها دالة، إلا أن متوسط الرتب الخاص به جاء أصغر من أغلب عوامل العنف المدرسي الباقية والذي قدر بـ 02.81.

- **المرتبة الخامسة:** كانت لصالح العوامل المدرسية رغم أن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحه، وكلها دالة، إلا أن متوسط الرتب الخاص به جاء أصغر من أغلب عوامل العنف المدرسي الباقية والذي قدر بـ 02.43.

وعليه جاءت العوامل الثقافية الإعلامية في الرتبة الأولى، ثم العوامل الأسرية في الرتبة الثانية، ثم العوامل النفسية في الرتبة الثالثة وفي الرتبة عوامل ترجع لجماعة الرفاق، وفي ذيل نجد الترتيب العوامل المدرسية.

وهذا يعني حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط أن أكثر العوامل المسببة للعنف المدرسي هي العوامل الثقافية الإعلامية، ثم تليها العوامل الأسرية، ثم تليها العوامل النفسية، ثم تليها عوامل ترجع لجماعة الرفاق، والأقل انتشار هي العوامل المدرسية.

وعليه تحققت الفرضية الثالثة، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

4.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

الفرضية الصفرية: "لا يوجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

فرضية البحث: " يوجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

وتم استخدام لاختبار هذه الفرضية معاملات الارتباط بيرسون (R) بين درجات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ودرجات مدى انتشار العنف المدرسي.

الجدول رقم (47): قيم معاملات الارتباط بيرسون (R) بين درجات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ودرجات مدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	العينة	قيمة "ر"	قيمة الدلالة الإحصائية لـ "ر" (قيمة الدلالة المحسوبة sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
عوامل العنف الأسرية	مدى انتشار العنف المدرسي	400	0.324	0.000	0.01	دالة
عوامل العنف المدرسية	مدى انتشار العنف المدرسي	400	0.396	0.000	0.01	دالة
عوامل العنف النفسية	مدى انتشار العنف المدرسي	400	0.499	0.000	0.01	دالة
عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق	مدى انتشار العنف المدرسي	400	0.424	0.000	0.01	دالة
عوامل العنف الثقافية والإعلامية	مدى انتشار العنف المدرسي	400	0.373	0.000	0.01	دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (47) أن قيم معاملات الارتباط بيرسون (R) بين درجات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ودرجات مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط قدرت على التوالي: ب ($R = 0.324$ ، $R = 0.396$ ، $R = 0.499$ ، $R = 0.424$ ، $R = 0.373$) جاءت دالة إحصائية؛ لأن قيم الدلالة المحسوبة لـ "ر" تساوي على التوالي: ($sig = 0.000$ ، $sig = 0.000$ ، $sig = 0.000$ ، $sig = 0.000$ ، $sig = 0.000$)، وهي كلها أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha = 0.01$).

أي أنه توجد علاقة بين درجات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ودرجات مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، وهذه العلاقة طردية لأن كل قيم معاملات الارتباط بيرسون جاءت كلها موجبة.

بمعنى أنه كلما توفرت عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، وكلما زاد انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

وعليه تحققت الفرضية الرابعة، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تتص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وسيتم عرض هذه الفرضية من خلال عرض وتحليل فرضياتها الجزئية التالية:

1.5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تتص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي".

الفرضية الصفرية: " لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي".

فرضية البحث: " توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي".

تم استخدام لاختبار هذه الفرضية إختبار (T) للفروق بين متوسطات وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي.

الجدول رقم (48): نتائج اختبار "T" للفروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الجنس.

المعطيات الإحصائية المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "T"	قيمة الدلالة المحسوبة "Sig"	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
مدى انتشار العنف المدرسي	173	132.79	30.136	2.902	0.993	0.321	0.05	غير دالة
ذكور	173	132.79	30.136					
إناث	227	129.89	28.026					

يتبين من الجدول رقم (48) أن قيمة المتوسط الحسابي للذكور (تلاميذ التعليم المتوسط)، قدرت بـ $(132.79 = \bar{x})$ ، بينما قدرت قيمة المتوسط الحسابي للإناث (تلميذات التعليم المتوسط) بـ

($X^{-}=129.89$) أي بفرق جاءت قيمته (2.902)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T ($T=0.993$) جاءت غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي ($Sig=0.321$) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وعليه لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي.

وهذا يعني أن كل من تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط يرون بنفس الدرجة أن هناك انتشار للعنف المدرسي.

وعليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى، بمعنى رفضت فرضية البحث وقبلت الفرضية الصفرية.

2.5.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".
الفرضية الصفرية: " لا توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

فرضية البحث: " توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

❖ بالنسبة لمتغير الصف الدراسي فلا يمكن تطبيق اختبار "T" للفروق لأن هذا المتغير يتكون

من أكثر من فئتين، وعليه يستعمل تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

الجدول رقم (49): نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدرجات مدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، حسب متغير الصف الدراسي.

الدالة	مستوى الدالة	قيمة الدالة "ف" Sig	قيمة "ف"	متوسط المرات	درجات الحرية	مجموع المرات	مصدر التباين	المعطيات الإحصائية	
								المتغيرات	المتغيرات
دالة	0.05	0.000	17.997	13366.817 743.543	3 396 399	40100.451 294443.139 334543.590	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	مدى انتشار العنف المدرسي	الصف الدراسي: السنة أولى متوسط السنة الثانية متوسط السنة الثالثة متوسط السنة الرابعة متوسط

يتبين من الجدول رقم (49) أن قيمة "ف" قدرت بـ (ف=17.977)، جاءت دالة إحصائياً لأن قيمة الدلالة المحسوبة تساوي "Sig" (0.000=Sig)، أصغر من مستوى الدلالة المعتمد لدينا ($\alpha=0.05$). وهذا يعني أنه توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

ولمعرفة لصالح من تكون الفروق، تم مقارنة قيم الفروق بين المتوسطات بقيمة الفرق الحرج المحسوب بأسلوب "LSD" للمقارنات البعدية فجاءت كلها دالة لأن قيم الدلالة تساوي على التوالي: 0.000، 0.009، 0.026.

بمعنى هناك فروق بين وجهات نظر تلاميذ السنة أولى والثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط فيما يخص مدى انتشار العنف المدرسي.

وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن هذه الفروق جاءت:

- أولاً لصالح تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ ($X^- = 157.22$).
 - ثانياً لصالح تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ ($X^- = 136.81$).
 - ثالثاً لصالح تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ ($X^- = 128.79$).
 - رابعاً لصالح تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ ($X^- = 119.30$).
- وعليه يرى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط أن العنف المدرسي منتشر انتشاراً كبيراً مقارنة بباقي سنوات التعليم المتوسط.

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثانية، بمعنى رفضت فرضية الصفرية وقبلت الفرضية البحث.

6.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تتص هذه الفرضية على:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وسيتم عرض هذه الفرضية من خلال عرض وتحليل فرضياتها الجزئية التالية

1.6.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تتص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بين وجهات نظر الحنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) "

الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق بين وجهات نظر الحنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) "

فرضية البحث: "توجد فروق بين وجهات نظر الحنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) "

تم استخدام لاختبار هذه الفرضية إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي).

الجدول رقم (50): نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب في وجهات نظر الحنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي).

الدالة	مستوى الدالة المعتمد	قيمة الدالة المحسوبة (Sig)	قيمة Z	قيمة إختبار مان وتني (U)	متوسط الرتب	مجموع الرتب	العينة	المعيات الإحصائية المتغيرات
غير دالة	0.05	0.291	-1.057	18426.500	193.51	33477.50	173	العنف اللفظي
					205.83	46722.50	227	ذكور
								إناث
غير دالة	0.05	0.321	-0.993	18499.500	207.07	35822.50	173	العنف الجسدي
					195.50	44377.50	227	ذكور
								إناث
غير دالة	0.05	0.675	-0.420	19155.500	197.73	34206.50	173	العنف الرمزي
					202.61	45993.50	227	ذكور
								إناث
غير دالة	0.05	0.084	-1.727	17659.500	211.92	36662.50	173	العنف ضد ممتلكات الغير
					191.80	43537.50	227	ذكور
								إناث
غير دالة	0.05	0.128	-1.521	17895.500	210.56	36426.50	173	العنف الجنسي
					192.83	43773.50	227	ذكور
								إناث

يلاحظ من الجدول رقم (50) أن قيم متوسطات الرتب للذكور (تلاميذ التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، قدرت على التوالي: ب

(193.51، 207.07، 197.73، 211.92، 210.56)، بينما قدرت على التوالي قيم متوسطات الرتب للإناث (تلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي بـ (195.50، 205.83، 202.61، 191.80، 192.83)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها غير دالة لأن كل من قيم اختبار ماي وتي (U) (18426.500=U، 18499.500=U، 19155.00=U، 17659.500=U، 17895.500)، وقيم Z (Z=-1.057، Z=-0.993، Z=-0.420، Z=-1.727، Z=-1.521) جاءت غير دالة إحصائياً لأن قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.291=Sig، 0.321=Sig، 0.675=Sig، 0.084=Sig، 0.128=Sig) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في أشكال العنف المدرسي.

وعليه حسب جهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، فإن كل أشكال العنف المدرسي (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) منتشرة في الوسط المدرسي.

وعليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى، بمعنى رفضت فرضية البحث وقبلت الفرضية الصفرية.

2.6.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

الفرضية الصفرية: " لا توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

فرضية البحث: " توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي،

العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط) ".

❖ بالنسبة لمتغير الصف الدراسي فلا يمكن تطبيق إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لأن متغير الصف الدراسي يتكون من أكثر من فئتين، وعليه يستعمل إختبار كروسكال واليس (H) للفروق بين متوسطات الرتب.

جدول رقم (51): نتائج إختبار كروسكال-والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية		العينة	متوسط الرتب	قيمة إختبار كروسكال-والس (H)	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدالة
	السنة أولى متوسط	السنة الثانية متوسط						
أشكال العنف المدرسي	العنف اللفظي	السنة الأولى متوسط	80	151.78	38.771	0.000	0.05	دالة
		السنة الثانية متوسط	81	234.01				
		السنة الثالثة متوسط	37	277.93				
		السنة الرابعة متوسط	202	192.17				
	العنف الجسدي	السنة الأولى متوسط	80	161.73	46.517	0.000	0.05	دالة
		السنة الثانية متوسط	81	234.20				
		السنة الثالثة متوسط	37	298.50				
		السنة الرابعة متوسط	202	184.39				
	العنف الرمزي	السنة الأولى متوسط	80	166.64	36.344	0.000	0.05	دالة
		السنة الثانية متوسط	81	226.62				
		السنة الثالثة متوسط	37	290.55				
		السنة الرابعة متوسط	202	186.94				
	العنف ضد ممتلكات الغير	السنة الأولى متوسط	80	163.13	30.674	0.000	0.05	دالة
		السنة الثانية متوسط	81	207.01				
		السنة الثالثة متوسط	37	289.11				
		السنة الرابعة متوسط	202	196.46				
	العنف الجنسي	السنة الأولى متوسط	80	149.39	43.600	0.000	0.05	دالة
		السنة الثانية متوسط	81	219.35				
		السنة الثالثة متوسط	37	296.22				
		السنة الرابعة متوسط	202	195.65				

يُلاحظ من الجدول رقم (51) أن قيم متوسطات الرتب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، في أشكال العنف المدرسي جاءت كما يلي:

■ بالنسبة للعنف اللفظي:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف اللفظي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، قدرت

على التوالي: ب (151.78، 234.01، 277.93، 192.17)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) (38.771=H)، جاءت دالة إحصائية؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف اللفظي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من ترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف اللفظي وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (52): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف اللفظي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة أولى متوسط	السنة الرابعة متوسط	-40.392	0.048	0.05	دالة
	السنة الثانية متوسط	-82.231	0.000	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	-126.151	0.000	0.05	دالة
السنة الرابعة متوسط	السنة الثانية متوسط	41.839	0.035	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	85.759	0.000	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	-43.920	0.331	0.05	غير دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (52) أن المقارنات البعدية فيما يخص العنف اللفظي ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

- هناك فروق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط ووجهات نظر كل تلاميذ السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط، لأن القيم الإحصائية قدرت ب (-40.392، -126.151، -82.231) فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيم نجد أنها دالة إحصائية؛ لأن قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.048=Sig، 0.000=Sig، 0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

- هناك فروق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر كل من تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، لأن القيم الإحصائية قدرت ب (41.839، 85.759) فبمراجعة الدلالة

الإحصائية لهذه القيم نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $0.035 = \text{Sig}$ ، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha=0.05)$.

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف اللفظي، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 277.93 ، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الأولى والثانية والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

■ بالنسبة للعنف الجسدي:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجسدي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط) قدرت على التوالي: بـ $(161.73, 234.20, 298.50, 184.39)$ ، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) $(H = 46.517)$ ، جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $0.000 = \text{Sig}$ أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha=0.05)$. وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجسدي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من ترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجسدي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (53): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجسدي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة أولى متوسط	السنة الأولى متوسط	-22.660	0.824	0.05	غير دالة
	السنة الثانية متوسط	-72.466	0.000	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	-136.769	0.000	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الثانية متوسط	49.806	0.006	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	144.109	0.000	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	-64.302	0.030	0.05	دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (53) أن المقارنات البعدية فيما يخص العنف الجسدي ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

- هناك فروق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط ووجهات نظر كل تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، لأن القيم الإحصائية قدرت بـ (-72.466، -136.769) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيم نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig)، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

- هناك فروق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر كل تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، لأنّ القيم الإحصائية قدرت بـ (49.806، 114.109) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيم نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.006=Sig)، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

- هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثانية متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط، لأنّ القيمة الإحصائية قدرت بـ (-64.302) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.030=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجسدي، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 298.50، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الأولى والثانية والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

■ بالنسبة للعنف الرمزي:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الرمزي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، قدرت على التوالي: ب (166.64، 226.62، 290.55، 186.94)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) (36.344= H)، جاءت دالة إحصائية؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الرمزي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من ترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الرمزي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (54): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الرمزي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة أولى متوسط	السنة الأولى متوسط	-20.303	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الثانية متوسط	-59.986	0.006	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	-123.917	0.000	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الثانية متوسط	39.683	0.054	0.05	غير دالة
	السنة الثالثة متوسط	103.613	0.000	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	-63.931	0.031	0.05	دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (53) أن المقارنات البعدية فيما يخص العنف الرمزي ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

• هناك فروق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط ووجهات نظر كل تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، لأن القيم الإحصائية قدرت بـ $(-123.917, -59.986)$ فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيم نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.006 = \text{Sig})$ ، أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha = 0.05)$.

• هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (103.613) ، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.000 = \text{Sig})$ أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha = 0.05)$.

• هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثانية متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (-63.931) ، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.031 = \text{Sig})$ أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha = 0.05)$.

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الرمزي، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 290.55 ، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الأولى والثانية والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن العنف الرمزي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

■ بالنسبة للعنف ضد ممتلكات الغير:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف ضد ممتلكات الغير حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، قدرت على التوالي: بـ $(163.13, 207.01, 289.11, 196.46)$ ، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) $(30.674 = H)$ ، جاءت دالة

إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالّة إحصائياً بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف ضد ممتلكات الغير حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من ترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف ضد ممتلكات الغير حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (55): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف ضد ممتلكات الغير حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة أولى متوسط	السنة الأولى متوسط	-33.327	0.173	0.05	غير دالة
	السنة الثانية متوسط	-43.881	0.095	0.05	غير دالة
	السنة الثالثة متوسط	-125.977	0.000	0.05	دالة
السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	10.554	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الثالثة متوسط	92.650	0.000	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	-82.096	0.002	0.05	دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (55) أن المقارنات البعدية فيما يخص العنف ضد ممتلكات الغير ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

- هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (-125.977) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

- هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (92.650) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

• هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثانية متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (-82.096) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.002=Sig)$ أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha=0.05)$.

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف ضد ممتلكات الغير، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 289.11 ، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الأولى والثانية والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن العنف ضد ممتلكات الغير هو أكثر أشكال العنف المنتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

■ بالنسبة للعنف الجنسي:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجنسي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، قدرت على التوالي: بـ $(149.39, 219.35, 296.22, 195.65)$ ، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) $(43.600=H)$ ، جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.000=Sig)$ أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha=0.05)$.

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجنسي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من ترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجنسي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (56): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجنسي حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة أولى متوسط	السنة الأولى متوسط	-46.257	0.015	0.05	دالة
	السنة الثانية متوسط	-69.952	0.001	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	-146.822	0.000	0.05	دالة
السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	23.695	0.712	0.05	غير دالة
	السنة الثالثة متوسط	100.565	0.000	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	-76.871	0.005	0.05	دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (56) أن المقارنات البعدية فيما يخص العنف الجنسي ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

- هناك فروق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط ووجهات نظر كل تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، لأن القيم الإحصائية قدرت بـ (-69.952، -146.822) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيم نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.001، Sig=0.000) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

- هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (100.565) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.000) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

- هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثانية متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (-76.871) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.005) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العنف الجنسي، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 296.22، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الأولى والثانية والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن العنف الجنسي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

وعليه بينت نتائج هذه الفرضية أنه توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، وذلك لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن كل أشكال العنف المدرسي منتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثانية، بمعنى رفضت فرضية الصفرية وقبلت فرضية البحث.

7.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

تتص هذه الفرضية على:

"توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والصف الدراسي".

وسيتم عرض هذه الفرضية من خلال عرض وتحليل فرضياتها الجزئية التالية:

1.7.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تتص هذه الفرضية على:

"توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)".

الفرضية الصفرية: "لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)".

فرضية البحث: "توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)".

تم استخدام لاختبار هذه الفرضية إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لوجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية والعوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية).

الجدول رقم (57): نتائج إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب في وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	العينة	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة إختبار مان وتني (U)	قيمة Z	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
العوامل الأسرية	ذكور	173	37015.50	213.96	17306.500	-2.043	0.041	0.05	دالة
	إناث	227	43184.50	190.24					
العوامل المدرسية	ذكور	173	37839.50	218.73	16482.500	-2.769	0.006	0.05	دالة
	إناث	227	42360.50	186.61					
العوامل النفسية	ذكور	173	34094.50	197.08	19043.500	-0.520	0.603	0.05	غير دالة
	إناث	227	46105.50	203.11					
عوامل ترجع لجماعة الرفاق	ذكور	173	36776.50	212.58	17545.500	-1.834	0.067	0.05	غير دالة
	إناث	227	43423.50	191.29					
العوامل الثقافية والإعلامية	ذكور	173	36576.50	211.42	17745.500	-1.659	0.097	0.05	غير دالة
	إناث	227	43623.50	192.17					

يلاحظ من الجدول رقم (57) :

■ بالنسبة لعوامل العنف الأسرية والمدرسية:

إن قيم متوسطات الرتب للذكور (تلاميذ التعليم المتوسط) الخاصة بعوامل العنف الأسرية والمدرسية، قدرت على التوالي: ب (213.96، 218.73)، بينما قدرت على التوالي قيم متوسطات الرتب للإناث (تلميذات التعليم المتوسط) الخاصة بعوامل العنف الأسرية والمدرسية ب (190.24، 186.61)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن كل من قيم إختبار ماي وتني (U) $(16482.500=U, 17306.500=U)$ وقيم Z $(-2.043=Z, -2.769=Z)$ جاءت دالة إحصائياً؛ لأن قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي $(0.041=Sig, 0.006=Sig)$ أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا $(\alpha=0.05)$.

وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف الأسرية والمدرسية، وجاءت هذه الفروق لصالح الذكور (تلاميذ التعليم المتوسط)، بمتوسط رتب قدر على التوالي بـ (213.96، 218.73)، مقارنة بمتوسط رتب الإناث. وعليه يرى الذكور (تلاميذ التعليم المتوسط) أن عوامل العنف الأسرية والمدرسية هي المسببة للعنف المدرسي.

■ بالنسبة لعوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية: إن قيم متوسطات الرتب للذكور (تلاميذ التعليم المتوسط) الخاصة بعوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية، قدرت على التوالي: بـ (197.08، 212.58، 211.42)، بينما قدرت على التوالي قيم متوسطات الرتب للإناث (تلميذات التعليم المتوسط) الخاصة بعوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية، بـ (203.11، 191.29، 192.17)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها غير دالة لأن كل من قيم إختبار ماي وتتي (U) (U) (17745.500=U، 17545.500=U، 19043.00=U)، وقيم Z (Z) (-0.520=Z، -1.834=Z، -1.659=Z) جاءت غير دالة إحصائياً؛ لأن قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (Sig=0.603، Sig=0.067، Sig=0.097) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف المدرسي المتمثلة: عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية.

وعليه يرى بنفس الدرجة كل من تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط أن عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية هي المسببة بنفس الدرجة للعنف المدرسي.

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الأولى، فقط فيما يخص عوامل العنف الأسرية والمدرسية.

2.7.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على:

" توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

الفرضية الصفرية: " لا توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

فرضية البحث: " توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)".

❖ بالنسبة لمتغير الصف الدراسي فلا يمكن تطبيق إختبار مان وتني (U) للفروق بين متوسطات الرتب لأن متغير الصف الدراسي يتكون من أكثر من فئتين، وعليه يستعمل إختبار كروسكال واليس (H) للفروق بين متوسطات الرتب.

جدول رقم (58): نتائج إختبار كروسكال-والس (H) للفروق بين متوسطات الرتب بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات								المعطيات الإحصائية		العينَة	متوسط الرتب	قيمة إختبار كروسكال-والس (H)	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
عوامل العنف المدرسي	العوامل الأسرية	السنة أولى متوسط		80	244.04	15.605	0.001	0.05	دالة						
		السنة الثانية متوسط		81	196.94										
		السنة الثالثة متوسط		37	171.22										
		السنة الرابعة متوسط		202	190.04										
	العوامل المدرسية	السنة أولى متوسط		80	254.36	23.867	0.000	0.05	دالة						
		السنة الثانية متوسط		81	184.74										
		السنة الثالثة متوسط		37	211.53										
		السنة الرابعة متوسط		202	183.47										
	العوامل النفسية	السنة أولى متوسط		80	245.90	16.435	0.000	0.05	دالة						
		السنة الثانية متوسط		81	191.91										
		السنة الثالثة متوسط		37	173.14										
		السنة الرابعة متوسط		202	190.98										
	عوامل ترجع لجماعة الرفاق	السنة أولى متوسط		80	222.39	8.241	0.041	0.005	دالة						
		السنة الثانية متوسط		81	185.80										
		السنة الثالثة متوسط		37	163.77										
		السنة الرابعة متوسط		202	204.46										
العوامل الثقافية والإعلامية	السنة أولى متوسط		80	232.81	16.168	0.001	0.05	دالة							
	السنة الثانية متوسط		81	196.05											
	السنة الثالثة متوسط		37	141.53											
	السنة الرابعة متوسط		202	200.29											

يُلاحظ من الجدول رقم (58) أن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، جاءت كما يلي:

■ بالنسبة للعوامل الأسرية:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل الأسرية حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، قدرت على التوالي: ب (244.04، 196.94، 171.22، 190.04)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) (15.605= H)، جاءت دالة إحصائياً؛ لأنَّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.001=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من الترتيب بين متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل الأسرية، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (59): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف الأسرية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية		القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	السنة الرابعة متوسط	السنة الثالثة متوسط				
السنة الثالثة متوسط	السنة الرابعة متوسط	السنة الثالثة متوسط	-18.828	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	25.728	1.000	0.05	غير دالة
	السنة أولى متوسط	السنة الثالثة متوسط	72.828	0.009	0.05	دالة
السنة الرابعة متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	6.900	1.000	0.05	غير دالة
	السنة أولى متوسط	السنة الثالثة متوسط	53.999	0.002	0.05	دالة
	السنة أولى متوسط	السنة الثانية متوسط	47.099	0.056	0.05	غير دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (59) أن المقارنات البعدية فيما يخص العوامل الأسرية ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

• هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت ب (72.828) فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنَّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.009=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

• هناك فرق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (53.999) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.002=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل الأسرية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة أولى متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 244.04، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن العنف الجنسي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة أولى متوسط يرون أن عوامل العنف الأسرية هي المسببة للعنف في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط.

■ بالنسبة للعوامل المدرسية:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل المدرسية حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط) قدرت على التوالي: بـ (254.36، 184.74، 211.53، 183.47)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة اختبار كروسكال-والس (H) ($H=23.867$)، جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من الترتيب بين متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل المدرسية، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (60): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل المدرسية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية		القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط				
السنة الرابعة متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	1.270	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الثانية متوسط	السنة الأولى متوسط	28.057	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الثالثة متوسط	السنة الأولى متوسط	70.886	0.000	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الثانية متوسط	السنة الثالثة متوسط	-26.786	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الثانية متوسط	السنة الأولى متوسط	69.616	0.001	0.05	دالة
	السنة الثالثة متوسط	السنة الأولى متوسط	42.829	0.365	0.05	غير دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (60) أن المقارنات البعدية فيما يخص العوامل المدرسية ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

- هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (70.886) فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

- هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثانية متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (69.616) فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأن قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.001=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل المدرسية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة أولى متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 254.36، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة أولى متوسط يرون أن العوامل المدرسية هي المسببة للعنف في الوسط المدرسي مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط.

■ بالنسبة للعوامل النفسية:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف النفسية حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط) قدرت على التوالي: ب (245.90، 191.91، 173.14، 190.98)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة إختبار كروسكال-والس (H) ($H = 16.435$)، جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي ($0.001 = \text{Sig}$) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha = 0.05$). وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من الترتيب بين متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل النفسية، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (61): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل النفسية حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية		القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط				
السنة الثالثة متوسط	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	-17.843	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	18.772	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	72.765	0.009	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	0.930	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	54.922	0.002	0.05	دالة
	السنة الأولى متوسط	السنة الثانية متوسط	53.993	0.017	0.05	دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (61) أن المقارنات البعدية فيما يخص العوامل النفسية ومتغير الصف الدراسي جاءت كما يلي:

• هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت ب (72.765) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي ($0.009 = \text{Sig}$) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha = 0.05$).

• هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الرابعة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت ب (54.922) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي ($0.002 = \text{Sig}$) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha = 0.05$).

• هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثانية متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (53.993) فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.017=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل النفسية، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة أولى متوسط لأن كل المقارنات البعدية جاءت لصالحهم، وكلها دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 245.90، وهو أكبر من متوسطات الرتب لكل من السنة الثانية والثالثة والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة أولى متوسط يرون أن العوامل النفسية هي المسببة للعنف في الوسط المدرسي مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط.

■ بالنسبة لعوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، قدرت على التوالي: بـ (222.39، 185.80، 163.77، 204.46)، فمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة إختبار كروسكال-والس (H) ($H=8.231$) جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.041=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

تم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من ترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (62): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المعطيات الإحصائية		القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة الثالثة متوسط	السنة الثانية متوسط	22.026	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الرابعة متوسط	-40.685	0.288	0.05	غير دالة
	السنة أولى متوسط	58.617	0.012	0.05	دالة

السنة الثانية متوسط	السنة الأولى متوسط	-18.659	1.000	0.05	غير دالة
السنة الأولى متوسط	السنة الأولى متوسط	36.591	0.261	0.05	غير دالة
السنة الأولى متوسط	السنة الأولى متوسط	17.932	1.000	0.05	غير دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (62) أن المقارنات البعدية فيما يخص عوامل العنف ترجع بالرفاق ومتغير الصف الدراسي أن هناك فرق دال بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط ووجهات نظر تلاميذ السنة أولى متوسط، لأن القيمة الإحصائية قدرت بـ (58.617) فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيمة نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.012=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة أولى متوسط لأن كل المقارنات البعدية بينهم وبين تلاميذ السنة الثالثة متوسط جاءت لصالحهم، وكانت دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 222.39، وهو أكبر من متوسط الرتب لتلاميذ السنة الثالثة متوسط. وهذا يعني أن تلاميذ السنة أولى متوسط يرون أن عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق هي المسببة للعنف في الوسط المدرسي، مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة المتوسط.

■ بالنسبة للعوامل الثقافية والإعلامية:

إن قيم متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل الثقافية والإعلامية حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، قدرت على التوالي: بـ (232.81، 196.05، 141.53، 200.29)، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه الفروق نجد أنها دالة لأن قيمة إختبار كروسكال-والس (H) ($H=16.168$)، جاءت دالة إحصائياً؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.001=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$).

وهذا يعني أنّه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل الثقافية والإعلامية حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وتم اللجوء للمقارنات البعدية بهدف التحقق من الترتيب بين متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل الثقافية والإعلامية، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط والسنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كما هو مبين في الجدول التالي:

لجدول رقم (63): نتائج المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في العوامل الثقافية والإعلامية، حسب متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

المتغيرات	المعطيات الإحصائية	القيمة الإحصائية	قيمة الدلالة المحسوبة (Sig)	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
السنة الثالثة متوسط	السنة الثانية متوسط	54.522	0.101	0.05	غير دالة
	السنة الأولى متوسط	-58.763	0.026	0.05	دالة
	السنة الأولى متوسط	91.285	0.000	0.05	دالة
السنة الثانية متوسط	السنة الأولى متوسط	-4.240	1.000	0.05	غير دالة
	السنة الأولى متوسط	36.763	0.255	0.05	غير دالة
	السنة الأولى متوسط	32.523	0.194	0.05	غير دالة

يُلاحظ من الجدول رقم (63) أن المقارنات البعدية فيما يخص العوامل الثقافية والإعلامية ومتغير الصف الدراسي أن هناك فروق دالة بين وجهات نظر تلاميذ السنة الثالثة متوسط ووجهات نظر كل من تلاميذ السنة أولى والرابعة متوسط، لأن القيم الإحصائية لهما قدرت على التوالي بـ (91.285، -58763) فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذه القيم نجد أنها دالة إحصائياً؛ لأن قيم الدلالة المحسوبة (Sig) تساوي (0.026 = Sig، 0.000=Sig) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا ($\alpha=0.05$). وعليه نجد بالنظر لما أفرزته المقارنات البعدية لترتيب متوسطات الرتب لوجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف الثقافية والإعلامية، وفق متغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، كانت لصالح تلاميذ السنة أولى متوسط لأن كل المقارنات البعدية بينهم وبين تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط جاءت لصالحهم، وكانت دالة، وأن متوسط الرتب الخاص بهم قدر بـ 232.81، وهي أكبر من متوسط الرتب لتلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط.

وهذا يعني أن تلاميذ السنة أولى متوسط يرون أن العوامل الثقافية والإعلامية هي المسببة للعنف في الوسط المدرسي، مقارنة بتلاميذ السنة الثالثة والرابعة المتوسط.

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثانية، بمعنى رفضت الفرضية الصفرية وقبلت فرضية البحث.

2. مناقشة النتائج حسب الفرضيات:

1.2. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بينت النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (41) أن هناك انتشار للعنف في الوسط المدرسي وأن مستوى انتشاره جد مرتفع حسب وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط. وعليه جاءت هذه النتيجة في اتجاه توقع هذه الفرضية، ويمكن إرجاع ذلك حسب الباحثة إلى الانتقال المفاجئ للتلميذ من مرحلة التعليم الابتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسطة، أين يحدث الصدام بينه وبين الأطراف الأخرى الذين يمثلون السلطة والسيطرة، وبالتالي فإن تغيير البيئة وانتقال التلاميذ إلى بيئة جديدة وغير مألوفة بالإضافة إلى أنه في كثير من الأحيان يتعرض التلميذ إلى فقدان العلاقات الاجتماعية القديمة والتعرف على أصدقاء جدد بدوره يمكن أن يزيد من التوتر، وبالتالي إذ لم يتم تكييفهم بشكل جيد أو إذا واجهوا صعوبة في إنشاء علاقات إيجابية فإنهم يصبحون أكثر عرضة لمختلف المشاكل، مما يؤدي بهم إلى الخوض في الصراعات والنزاعات المختلفة مع أقرانهم ومن يكبرهم سناً، ففي بعض الأحيان نجد التلاميذ قد يتعرضون لضغوطات اجتماعية من قبل أقرانهم للمشاركة في أفعال العنف أو التتمر وغالباً ما تكون العلاقات السلبية قائمة عندما يشجع الأقران بعضهم البعض على الانخراط في السلوكات العدوانية.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى عدم وضوح لدى التلاميذ في هذه المرحلة بين ما هو واقعي وما هو خيالي وافتراضي خاصة أن تأثير بعض القنوات التلفزيونية ومواقع التواصل الاجتماعي، وحتى مختلف الألعاب الالكترونية يغلب عليها الطابع التجاري على غرار الطابع الترفيهي والتثقيفي، فإن عرض مشاهد عنيفة أو منتجات تحتوي على عناصر عدوانية في مختلف البرامج تعزز من سلوكات العنف للتلاميذ حيث أن ترويج العنف تصبح عندهم كوسيلة فعالة لحل بعض المشكلات، فمن هنا يقتنع التلميذ بأن العنف كوسيلة لحل المشكلات التي يمكن أن يواجهها سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما نجد بعض التلاميذ يتعلقون بشخصيات المشاهير الذين يروجون للعنف أو يظهرون تصرفات عدوانية، وهذا ما يجعلهم يتأثرون بسلوكاتهم مما يجعلونهم يتبنون تلك التصرفات ويقتدون على تلك النماذج ويحاولون تكرارها في الواقع، وهذا يعني أنهم ما يشاهدونه في المواقع الافتراضية يجسدونها في حياتهم اليومية والواقعية، خاصة إذا كان الوالدين مهملون في رعاية ومراقبة أبنائهم، فهذا احتمال كبير في زيادة انتشار العنف المدرسي، فعادة ما يرتبط الأطفال بالوالدين كنموذج ومصدر دعم نفسي واجتماعي، وبالتالي فإن قلة أو عدم الرعاية والاهتمام من قبل الأولياء يصبحون أكثر عرضة لتجربة مشاكل نفسية واجتماعية

وسلوكية فعندما يشعرون التلاميذ بالإهمال من قبل والديهم سيبحثون عن أوجه أخرى سواء كان ذلك في الواقع أو في المواقع الافتراضية للتعبير عن أنفسهم أو تفرغ مشاعرهم السلبية، وهذا ما يتضمن استخدام العنف المدرسي كوسيلة للتعبير عن الغضب أو التفاعل مع أقرانهم بطريقة سلبية، وبالتالي فإن إهمال وعدم مراقبة الوالدين لأولادهم يؤثر على تربيتهم، مما يمكن أن يؤدي إلى عدم تطوير مهارات التحكم بالنفس وحل النزاعات بشكل سلمي، مما يؤدي إلى زيادة انتشار العنف المدرسي، لهذا من الضروري أن يلتفت الوالدين إلى احتياجات ومشاعر أبنائهم ولابد من توفير دعم عاطفي وتوجيه إيجابي للمساعدة في منع انتشار العنف المدرسي وضمان بيئة تعليمية صحية وآمنة للتلاميذ.

لكن عدم شعور التلميذ بالأمان داخل المدرسة كذلك سيكون لديهم رد فعل عنيف كوسيلة للدفاع عن أنفسهم، وبالتالي فإن العوامل المدرسية حسب رأي الباحثة يمكن أن تكون كذلك سبب من أسباب انتشار العنف المدرسي فضعف والتسيب الحاصل في إدارة المدرسة يمكن أن ينعكس ذلك على تقليل الرقابة والتوجيه والدعم وتحديد القوانين والقواعد المدرسية وعدم احترام القانون الداخلي للمدرسة من طرف التلاميذ مما يتيح للعنف أن يزداد، فعندما لا تتخذ إدارة المدرسة الإجراءات اللازمة للوقاية منه أو التعامل معه بكل صرامة وفعالية بدوره أن يؤدي إلى زيادة في انتشاره، خاصة إذا لم تكن سياسات واضحة ومعروفة من قبل التلاميذ والأساتذة حول كيفية التعامل مع مثل هذه الحالات ومعاينة الفاعلين به، وبالتالي فإن تطبيق القوانين بفعالية وتحسين نظام الرقابة ووضع قواعد واضحة وتنفيذها بشكل صارم، بالإضافة إلى تعزيز التواصل المفتوح مع الجميع وتعزيز الثقافة الآمنة والموجهة نحو الاحترام يمكن أن يساهم بدرجة كبيرة في تقليل من انتشار العنف في الوسط المدرسي.

ويمكن أن نرجع سبب انتشار العنف في الوسط المدرسي ترجع إلى التطورات الحديثة في مختلف بلدان العالم والتي أثرت بشكل كبير في انتشاره، حيث أنه أصبح التلميذ يستخدم وسائل التواصل الاجتماعي للتمتع عبر الانترنت من خلال نشر رسائل نصية عدائية أو مسيئة مهينة لزملائهم في المدرسة، مما يسبب في إلحاق الأذى لغيره، كذلك نشر مقاطع فيديو تحتوي عن أعمال عنف مدرسي سواء كان ذلك لتسجيلها أو للتباهي بها على وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا بدوره يمكن أن يؤدي إلى تأجيج المشاعر وزياد من العنف فيما بينهم، ولهذا فإن مواقع التواصل الاجتماعي تسهل للفاعل في نشر الشائعات والأكاذيب، مما يمكن أن يؤدي إلى تصاعد التوترات بين التلاميذ وتقادم النزاعات. كما يرى البعض أن هذه المواقع تعتبر كوسيلة لجذب الانتباه وكسب موافقة الأقران مما يشجع بعض التلاميذ على تجربة هذا النوع من السلوك وانتشاره في المدرسة.

ومن خلال تجربة الباحثة أثناء تطبيقها لمقاييس الدراسة في مختلف المدارس المتوسطة، فامتلاك بعض التلاميذ الهواتف المحمولة واستخدامه داخل الحرم المدرسي، والتي في الحقيقة يمنع منعاً باتاً استعماله داخل المدرسة الجزائرية حسب ما أعلنت عليه وزارة التربية الوطنية وما جاء في القانون الداخلي لكل مؤسسة تعليمية والذي يكون ممضًى ومصادق عليه من طرف ولي الأمر، وهذا بدوره ما يؤدي إلى سهولة في انتشار العنف في الوسط المدرسي، حيث أن بتلك الهواتف يمكن التقاط صوراً أو مقاطع فيديو لحوادث عنف في المدرسة ونشرها بسرعة عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وهذا ما يزيد في رواج تلك الأحداث مما يؤدي إلى تصاعد العنف. كما أن التواصل السري بالهاتف المحمول الذي يهدف إلى التهديد والسخرية تمكن التلاميذ من التخطيط والتنظيم لأنشطة العنف بسرية مثل التتمر أو الاعتداء أو التهريب داخل المدرسة أو خارجها دون أن يعلم الأساتذة أو الإدارة المدرسية، وهذا ما يترك آثار نفسية على الضحايا مما يجعلهم يشعرون بالخوف والصمت لأنهم قد يصعب عليهم مشاركة تجاربهم مع الكبار وهذا ما يجعل من الصعب اكتشافها أو التعامل معها للتدخل في الوقت المناسب، لهذا يجب تشجيع استخدام مختلف وسائل التكنولوجيا الحديثة بشكل ايجابي وتعزيز التوعية حول ظاهرة العنف المدرسي ووسائل التواصل الاجتماعي، وتوفير التدريب والدعم للأساتذة والإدارة المدرسية لمعالجة هذه القضية وهذه الأخيرة يجب تطبيق عليهم سياسة صارمة لمنع ومعاينة من يقوم بسلوك العنف المدرسي باستعمال الانترنت أو غيرها.

فمن خلال تفسير ومناقشة نتائج هذه الفرضية والتي توصلت إلى انتشار العنف في الوسط المدرسي بمستوى مرتفع حسب وجهة نظر التلاميذ، لاحظنا في تواجد أسباب كثيرة في زيادة انتشار العنف في الوسط المدرسي سواء كانت هذه الأسباب متعلقة بالأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام أو العوامل الذاتية خاصة أن التلميذ في المرحلة المتوسطة مرحلة بداية المراهقة التي يكثر فيها استخدام العنف كتعبير منهم عن رفض المواقف المثيرة للعنف لديهم، ويرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وأساليب التعبير عن الانفعالات لديهم، إذ تشهد هذه المرحلة تغيرات جسمية وجنسية وانفعالية تنعكس على سلوك المراهق في صورة عصيان وتمرد على السلطة ورفض أوامر الغير سواء داخل الأسرة أو المدرسة، ففي هذه المرحلة يعيشون في صراع نفسي والشعور بالإحباط مما يجعلهم يتسمون بالتوتر والعصبية ويقل الإحساس بالرضا، ويزداد القلق ويميلون إلى تفرغ انفعالاتهم باستعمال ألفاظ بذيئة غير مستحبة في التخاطب وضرب زملائهم أو تخريب ممتلكات الغير، وبالتالي ترتفع معدلات العنف في الوسط المدرسي، ولهذا يكون السلوك العنيف من الأكثر الأنماط السلوكية شيوعاً في هذه المرحلة، وهذا ما يجعل تعيش المدرسة

في حالة عدم الاستقرار والفوضى، فهذا السلوك المنافي للقيم أصبح يعيق السير الحسن لعملية التربية التعليمية داخل المؤسسات التربوية، وهذا يدل أن هناك خلل في شبكة العلاقات الداخلية بين الجماعة التربوية.

وقد جاءت نتائج هذه الفرضية متفقة من العديد من الدراسات التي أكدت من انتشار العنف في الوسط المدرسي بمستوى مرتفع، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة الزغول والبكور والهنداوي (1998) حول انتشار العنف في المدارس الحكومية أسبابه والعوامل المؤثرة فيه، وقد بينت نتائج أن هناك نسبة كبيرة في انتشار سلوك العنف في المدارس المتوسطة، كما أكدت دراسة القيسي شفيق (2004) من ارتفاع مستوى العنف المدرسي الموجه نحو طلبة المرحلة المتوسطة، وفي نفس السياق وضحت دراسة سلطاني فضيلة (2017) حول آراء التلاميذ في مدى انتشار العنف داخل المؤسسات التربوية، فمن خلال النتائج تبين أن العنف منتشر. بالإضافة إلى دراسة عماد حسين المرشدي وعلي تقي عباس نصار (2018) التي توصلت إلى وجود العنف المدرسي في المدارس لدى طلبة المرحلة المتوسطة وانعكاس ذلك على دورها التربوي، وأيضاً دراسة مصطفى مباركة (2018) حيث أظهرت النتائج على أن مستوى العنف المدرسي مرتفع. بالإضافة إلى دراسة عماد المرشدي وعلي تقي عباس نصار (2018) التي أظهرت أن هناك ارتفاع في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين.

بينما تفاوتت بعض الدراسات مقارنة بالدراسة الحالية مثل دراسة زهير زيتوني وإبراهيم بن عزوي (2021) التي توصلت إلى وجود مستويات منخفضة من حالات العنف المدرسي عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي. بالإضافة إلى نتائج دراسة الرفيعي والسميري، العواجي (2013) التي توصلت إلى أن مظاهر العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية بالمدينة المنورة كانت بدرجة ضعيفة (نقلاً عن: سليمان، 2020، ص. 205).

وقد يعود الاختلاف إلى عينة الدراسة حيث كانت الدراسة الحالية من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط وليس تلاميذ التعليم الثانوي.

2.2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية من وجود تباين في أشكال العنف في الوسط المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، وهذا ما توصلنا إليه من خلال نتائج الدراسة حسب ما صرحوا عليه أفراد عينة الدراسة، كما أشارت النتائج وجود فروق في ترتيب لكل بعد من أبعاد استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي، وعليه جاء العنف اللفظي في الرتبة الأولى، ثم العنف الجنسي في الرتبة الثانية، ثم كل

من العنف الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير في الرتبة الثالثة، وفي الأخير العنف الرمزي في الرتبة الرابعة. وهذا يعني أن العنف اللفظي أكثر انتشارا في الوسط المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، ومن هنا أكدنا من تحقق الفرضية الأولى، وتبين أن العنف اللفظي يمارس بصور مختلفة وتأخذ أنماط متعددة ومن أبرزها التنازع بالألقاب والضحك، السب والشتم، تقليد أصوات الحيوانات، الغناء والتصفير.

وعليه جاءت هذه النتيجة في اتجاه توقع هذه الفرضية التي نصت من وجود تباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، وجاءت نتائج الدراسة حول ترتيب أشكال العنف المدرسي كالتالي:

المرتبة الأولى: العنف اللفظي:

توصلنا من خلال نتائج هذه الفرضية إلى أن العنف اللفظي أكثر انتشارا في المدرسة المتوسطة حسب وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط، وتغزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب من شأنها أن يلجأ التلميذ إلى العنف اللفظي أكثر مقارنة بالأشكال الأخرى، حيث أن هذا الشكل لا يتضح جليا في جسد الغير، ولا توجد أي آثار جسدية وبدون جروح ولا تظهر عليه أي علامات وبالتالي يصعب تشخيصه. وبالتالي فإن العنف اللفظي ذو طبيعة خفية وسرية غير مرئية يصعب من الغير الكشف عنه وإثبات حدوثه عكس العنف الجسدي الذي يمكن كشفه مباشرة أثناء أو بعد الشجار بين الطرفين. كما أن العنف اللفظي يتميز بالسهولة في التداول والتعلم بين التلاميذ مقارنة بالأشكال الأخرى كالعنف الجسدي الذي عليه أن يستخدم قوة جسدية وعقلية من الصعب اللجوء إلى هذا النوع، خاصة إذ كان عند التلميذ إعاقة جسدية أو بنبوية، ولهذا فإن سهولة التنفيذ تمكن التلميذ من إطلاق ألفاظ سيئة بسرعة دون الحاجة إلى مستلزمات أخرى، وبالتالي فإن العنف اللفظي عبارة عن لغة أو تخاطب لغوي وتوجيه ألفاظ مسيئة تحمل عبارات من السخرية والتوبيخ والشتم والسب الذي يعتبر سلوكا لأخلاقيا إذ يسهل التعامل به يوميا وتقليده من طرف الزملاء مما يزيد في انتشار وشيوع هذا النوع بسرعة وجيزة في المؤسسات التعليمية.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى تجنب العقوبة وعدم تعرضهم بالتبعية من طرف المسؤولين، ففي بعض الحالات يعتقد التلاميذ أنه من الممكن أن يمرون بأمان دون تعرضهم لعواقب سلبية على تصرفاتهم اللفظية العدائية، كما أنهم يظنون العنف اللفظي يمكن أن يكون أقل عرضة للعقاب في المدرسة مقارنة بالأشكال الأخرى مما يجعلونهم يفضلون اللجوء إليه واستخدامه، لأنه يمكن أن يكون أقل مكلفا بالنسبة

لهم من الناحية القانونية والصحية، وهذا ما قد يشجع بعضهم في استعماله بشكل متكرر دون خوف أو تردد.

ويمكن تفسير انتشار العنف اللفظي في التعليم المتوسط إلى خصائص مرحلة المراهقة التي تتميز بكثرة الانفعالات وعدم التحكم فيها، ويميلون إلى التفريغ الانفعالي كرد لفعل الغير الذي يمكن أن يستفزهم أو يقلقهم، وكل هذا يساهم بدرجة كبيرة في اللجوء إلى العنف اللفظي بدرجة أولى والذي يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ الغليظة مثل الشتم والسب والتوبيخ والاعاضة... الخ، وهذا ناتج عن وجود محفزات صادمة تؤدي التلميذ إلى إثارة غضب وردود أفعال ويدعمه هذا السلوك إلى ضعف التلميذ في مهارات الاتصال والتواصل، بالإضافة إلى ضعف التحكم والسيطرة على الذات، لذلك يجد نفسه في موقف يواجه سلوكا عنيفا قد يمتد إلى مجموعات أخرى بسبب ما تتميز به مرحلة المراهقة كقلق وسرعة التعصب والانفعال.

وهذا ما أوضحه جولمان (Golman, 1998) وحسين (2007) و محمود عطا (2014) أن العنف في المدارس يرتبط بضعف مهارات الذكاء الانفعالي، وان ممارسي العنف يفقدون إلى مهارات التواصل والحوار والتعاطف وتقبل مشاعر الآخر وآرائه وصعوبتهم في ضبط انفعالاتهم وتحمل الإحباط وإدارة الغضب (نقلا عن: حسين، 2014، ص. 192).

ومن خلال هذه المرحلة يكثر استخدام النمط اللفظي للتعبير عن المواقف المحيطة التي تثير الغضب لدى التلميذ، وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر نموه في مرحلة المراهقة، وتطور أساليب التعبير عن الانفعالات لديه، حيث تشهد هذه المرحلة تغيرات جسمية وجنسية وانفعالية، وهذه التغيرات تنعكس على سلوكه في صورة تمرد وعصيان، السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمعية، حيث يقل في هذه المرحلة الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العنف والمشغبة، وقد يكون ذلك راجعا إلى البحث عن هوية الذات، وعلى هذا فان العنف اللفظي يكون أكثر الأنماط شيوعا في هذه المرحلة.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة وهذا ما توصلت إليه دراسة الزغول والبكور والهنداوي (1998) التي أظهرت من خلال النتائج أن أعلى خمسة أشكال العنف كانت الشتم والتحفيز اللفظي للطلبة والشغب والصراخ بصوت عال (نقلا عن: طه حمود وواضح العمري، 2010، ص 161). بالإضافة إلى دراسة الغامدي (2009) التي أشارت نتائج الدراسة أن العنف اللفظي أكثر أنماط العنف المدرسي شيوعا ثم يليه العنف النفسي، فيما كانت أقل أنماط العنف المدرسي شيوعا العنف الجسدي (نقلا عن: شادية وعبد الله، 2014، ص ص. 54-55).

بالإضافة إلى دراسة **حمادنة (2014)** حيث أظهرت النتائج أن العنف ظاهرة أخذت في الازدياد وان أكثر أشكال العنف انتشارا هو العنف اللفظي. ودراسة **بوطورة (2017)** الذي توصل من خلال دراسته أن العنف اللفظي جاء ضمن المستوى المرتفع مما يدل أن العنف السائد والغالب في المدرسة الجزائرية هو العنف اللفظي. بالإضافة إلى دراسة **بن السايح سعودة (2018)** التي هدفت إلى معرفة مستوى العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ مرحلة المتوسطة بالأغواط (الجزائر)، ومعرفة أكثر أنواع العنف انتشارا لدى التلاميذ، وبالتالي أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من العنف المدرسي وكان أبرز أنواع العنف انتشارا بين التلاميذ هو العنف اللفظي بحيث بلغ متوسط حسابي (61.25)، وبانحراف معياري (05.60)، وعدم وجود فروق بين الجنسين في العنف. بالإضافة إلى دراسة **عبد السلام دعيدش (2018)** خلصت إلى تعدد العنف في البيئة المدرسية ليشمل كل الفاعلين فيها ومعاناة التلاميذ في التعليم المتوسط من العنف اللفظي والنفسي بدرجة أولى. وهذا أيضا ما تؤكدته دراسة **جيهان محمد، منال عبد الحميد وإيمان أحمد (2019)** أن العنف اللفظي أكثر أنواع العنف انتشارا في مدارس التعليم حسب وجهة نظر التلاميذ والمعلمين في الأطوار الثالثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)، فقد أسفرت النتائج أن الشتائم والألفاظ النابية والصراخ واللوم هي الأكثر استخداما خلال اليوم الدراسي، ويليهما في الترتيب الثاني العنف ضد الممتلكات داخل المدرسة، وفي الترتيب الثالث العنف ضد المعلم كلام بذيء اتجاه الأساتذة أو الهيئة الإدارية، ثم في الترتيب الرابع العنف الجسدي، وفي الترتيب الأخير تأتي أنواع أخرى مثل إيذاء النفس والعنف النفسي أو المعنوي كالامتناع عن القيام بفعل معين والسيطرة لجعل التلميذ يؤدي عملا. أما دراسة **منيرة سليمان العودة (2020)** توصلت إلى أن المتوسط العام لمحور مظاهر العنف المدرسي في التعليم المتوسط بلغ (2.47)، وجاءت العبارة (اعتداء الطالبة على زميلاتها لفظيا) في المرتبة الأولى، ثم لجوء الطالبة إلى العناد والتحدي في المرتبة الثانية، بينما جاء مظهر اعتداء الطالبة على الإدارة المدرسية جسديا في المرتبة الأخيرة.

بينما تفاوتت بعض الدراسات في مستويات انتشار أشكال العنف في الوسط المدرسي مقارنة بالدراسة الحالية والذي ربما يرجع إلى اختلاف العينة والمنهج والبيئة المدرسية، وفي أنواع العنف المدرسي التي تناولها الباحث. ومن بين الدراسات التي اختلفت مع هذه الدراسة نجد دراسة **الزروعي والكعبي (2011)** تبين من خلال النتائج أن العنف الجسدي أكثر أشكال العنف المنتشرة بين الطلبة، وجاء العنف اللفظي في الدرجة الثانية. كما أشارت نتائج دراسة **حسين عبد المجيد النجار (2014)** أن محور العنف الجسدي أعلى تقدير تلاه محور العنف نحو الممتلكات ثم محور العنف اللفظي، وأخيرا العنف الجماعي.

بالإضافة إلى دراسة شذا عبد الكريم أسعد (2014) التي بينت النتائج أن حجم مشكلة العنف المدرسي متوسط، كما أوضحت النتائج أن أكثر أنواع العنف انتشارا في المدارس العامة هو العنف ضد الممتلكات في الدرجة الأولى، ثم عنف التلاميذ ضد التلاميذ، وتأتي في المرتبة الأخيرة عنف المدرسين ضد التلاميذ. كما أظهرت نتائج دراسة علياء القحطاني (2021) أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف في الوسط المدرسي انتشارا، وتأتي أقل نسبة لصالح العنف الجنسي، وبالنظر إلى أهم أنواع العنف انتشارا في المجتمع المدرسي أن العنف الجسدي حقق المرتبة الأولى بنسبة (61.9%) وجاء في الترتيب الثاني العنف النفسي بنسبة (53.6%)، ثم يليها الإهمال بنسبة (24.9%)، وجاء في الترتيب الرابع والأخير العنف الجنسي بنسبة (15.5%).

أما بالنسبة لبقية أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط فقد جاءت بعد العنف اللفظي، وهذا ما يدل بوجود مختلف أشكال العنف في المرحلة المتوسطة ولكن بدرجات مختلفة في المستويات.

المرتبة الثانية: العنف الجنسي:

و تأتي في المرتبة الثانية التحرش الجنسي حسب وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، والذي يعتبر مشكلة اجتماعية معاصرة ودخيلة في المجتمع العربي عامة والجزائري خاصة، ومن الملاحظ أنه يأخذ صيغة من الكلمات الغير المرغوبة أو الأفعال ذا طابع جنسي، وحسب نتيجة الدراسة فالعنف الجنسي هو أيضا متواجد في المدرسة، ويأخذ أشكال وصور عديدة حسب أفراد العينة والتي تتمثل في الألفاظ الجنسية واللمس، المضايقة، التلميحات الجسدية كلحس اللسان أو الغمز، طلب موعد، عرض صور أو فيديو جنسية.

وترى الباحثة أن سبب انتشار العنف الجنسي في المدرسة يعود إلى الانفتاح الثقافي والاجتماعي والغزو الثقافي الذي تتعرض إليه المجتمعات العربية خاصة من وسائل الاتصال الحديثة المختلفة (التلفزيون، الانترنت والألعاب الالكترونية، مواقع التواصل الاجتماعي... الخ)، فإذا قدمت وسائل الإعلام أمثلة على سلوكات جنسية غير صحيحة أو تحرشي في محتواها، فقد يؤدي ذلك إلى تشجيع بعض التلاميذ في تقليد تلك السلوكات، كما نجد بعض البرامج التلفزيونية قد تحتوي على مشاهد تروج للعنف عامة والاستغلال الجنسي خاصة، وهذا ما قد يؤثر على تصورات التلاميذ ويشجعهم على محاولة تقليد هذا النوع من السلوك، كما أن نشر الأخبار السلبية حول هذه الظاهرة وتضخيم حالات العنف الجنسي في وسائل الإعلام دون توجيه الضوء على العواقب السلبية وبدوره يمكن أن يشعر التلاميذ بأن التحرش هو

شيء شائع أو مقبول. وهنا تظهر دور المدرسة في تقديم الرعاية الكاملة والحذر، ويجب عليهم أن يكونون على علم ودراية بما يشاهدونه ويتحدثون معهم عن الاخلاقيات والقيم الصحيحة فيما يتعلق بالعلاقات الجنسية والتصرفات لتوفير بيئة تعليمية صحية وآمنة تعزز وعي التلاميذ حول قضايا التحرش وتعليمهم كيفية التصرف بشكل مناسب والبحث عن المساعدة مباشرة إذا كانوا ضحايا للعنف الجنسي.

ومن هنا نستنتج أن التطور الذي عرفته المجتمعات الدولية في مجالات مختلفة والذي يساهم بشكل كبير في استعمال التكنولوجيا والتقنيات الحديثة (التلفزيون، الهواتف النقالة والانترنت...الخ) من أجل الرقي والتطور، ولكن سوء استغلالها أدى إلى انهيار الكثير من المعايير الاجتماعية والقيم الثقافية فوسائل الإعلام ومواقع الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي تساهم في نشر ثقافة العنف عامة والعنف الجنسي خاصة، إذ تسمح للتلميذ بناء عالم افتراضي ومعزول خاص به تمنح له الفرصة والحرية التامة لمشاهدة والتصفح بما يشاء في مختلف المواقع بدون إزعاج من أي أحد وبدون أي مجهود فكري أو جسدي، حيث تتمثل في فيديوهات وصور ذات محتوى جنسي دون مراعاته مدى عواقب وخطورة ذلك والانعكاسات التي تحيط به، والتي قد تصل إلى درجة الإدمان فيها فالمراهق حتما سيحاول التخيل وتقليد وتقمص تلك السلوكات وتطويرها في حياته الواقعية.

وهذا ما أكدته دراسة **سهير العطل (2003)** حيث ترى أن المواقع الحوارية (الدرشة) على وجه الخصوص قد أصبح القاسم المشترك الأعظم لها الحوارات الجنسية بل أن هناك بعض البرامج قد قصرت نشاطها على هذه النوعية من الحوارات ليس هذا فحسب بل أن هناك غرضا للحوار تعرض المشاهد الجنسية أو العروض الجنسية أثناء عملية الدردشة أو الحوار (نقلا عن: ابو بكر، 2015، ص. 107).

بالإضافة إلى دراسة على **زينب حسن (2016)** التي توصلت أن الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي تصدرا قائمة المصادر التي يتم التعرف من خلالها على قضية التحرش الجنسي بنسبة (73.98%).

وهنا يظهر دور التنشئة الأسرية في المجتمع فالأسرة السليمة هي التي تراقب ابنها بشكل دائم ومتكرر وتقوم بتصفح بكل ما يقوم به يوميا وترعى في تكوين شخصيته وترسيخ فيه معايير ثقافية واجتماعية وتعمل على تربيته منذ المراحل الأولى بأخلاق حميدة وسلوكات سوية، وتسعى دائما إلى تدعيم معايير سليمة ونشر قيم ايجابية داخل الأسرة. ولكن الأسرة التي تتسم بعدم الوعي والجهل والإهمال وعدم مراعاة وضعف مراقبة سوكلات أبنائهم بما يتصفحون في مختلف مواقع الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي حتما سيؤدي به إلى نهج سلوكات منحرفة وتحرشية يؤدي به إلى الاستغلال الجنسي. فمشاهدة التلميذ

صور وفيديوهات إباحية يتم عرضها مع زملائهم في المدرسة وتسهل فيهم عملية التعلم وتقليد مختلف السلوكيات الخاطئة والسيئة فيما بينهم، مما يؤدي بهم إلى تشجيعهم على ممارسة مختلف صور التحرش الجنسي في المدارس خاصة أن مرحلة المراهقة تتسم بالفضولية وحب الاكتشاف والاستطلاع ومعرفة حقائق الأمور خاصة في المواقف والموضوعات الجنسية الجديدة والتي تؤثر بشكل مباشر في نفسيتهم وسلوكياتهم.

وهذا ما أكدته نظرية التعلم فمن وجهة نظر باندورا أن العنف والعدوان تكتسب من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال السلوك المنحرف بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك المنحرف يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والكبار في بيئة الطفل، وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بالملاحظة معها التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية كالتلفزيون (الطيّار، 2015، ص. 44).

ولهذا فالتنشئة الاجتماعية الأسرية تلعب دورا كبيرا وإيجابيا في الحد من هذه السلوكيات التحرشية لدى التلاميذ حتى لا يكون ابنها فريسة للتكنولوجيا الحديثة، وذلك بمراقبة وتحديد لهم ما يجب أن يشاهدون من أجل تكوين فيهم شخصية سليمة وسوية ذات أخلاق حميدة، كما يمكن لها أن تلعب دورا مؤثرا وفعالا في الانحراف السلوكية لديهم، بالإضافة إلى توجيههم نحو السلوكيات الصحيحة، وتوفير المعلومات والوعي في مفهوم الموافقة وحقوقهم ومسؤولياتهم وتعليم التلاميذ عن كيفية تحديد الحدود الشخصية واحترام حدود الآخرين، ويمكن تعزيز هذا التعليم بواسطة الحوار المفتوح حول المفاهيم المهمة مثل الاحترام والتواصل الصحي وتطوير مهارات التواصل الفعال التي تمكنهم في تشجيعهم على التحدث عن التجارب السلبية التي يعيشونها خلال حياتهم اليومية، بالإضافة إلى تعزيز ثقة التلاميذ بأنفسهم وتمكينهم من قول "لا" في حالة عدم موافقتهم على أي نشاط جنسي غير ملائم، وهذا ما يعزز من قدرتهم على حماية أنفسهم التي تساعد في تقادي من هذه الظاهرة، وفي حالة تعرض أي تلميذ للتحرش يجب على الأسرة والمدرسة تقديم الدعم النفسي والعاطفي اللازم ومساعدته لمعالجته.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات ومن بينها دراسة لورين (Louren, P and al, 2008) توصلت نتائج دراسته أن التحرش الجنسي ذات نطاق واسع ويعتبر شكل من أشكال التمر وأسفرت أيضا النتائج إلى أن (29%) التلاميذ قد صرحوا أنهم تعرضوا للتحرش الجنسي مرة واحدة على الأقل خلال الشهر الماضي، و (30%) من التلاميذ أفادوا عن تعرضهم للتحرش مرة واحدة في الأسبوع أو أكثر، وعلى الرغم أن التلاميذ ذكورا وإناث أفادوا بمعدلات متشابهة من التحرش، إلا أن النتائج أشارت من وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين أن الذكور أكثر ميلا من الإناث لمحاولة تجاهل التحرش

الجنسي. وجاءت أيضا متفقة مع دراسة **فهد الطيار (2015)** الذي توصل إلى نتائج دراسته أن المظاهر الأساسية في التحرش سلوك جنسي لفظي، غمز وتعابير وإيماءات بالوجه سلوك جسدي، تحرش باللمس، وأن العوامل المؤدية للتحرش الجنسي تكمن في مجالسة رفقاء السوء، الإغراءات المادية، غياب الوازع الديني، ضعف الرقابة المدرسية.

كما أن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط يمرون بفترة من التغيرات الجسمية والعاطفية والاجتماعية والتي تجعلهم عرضة للعديد من التحديات والمخاطر من العنف الجنسي خاصة أنهم في مرحلة المراهقة ففي هذه الأخيرة يزيد الوعي بالجنسانية والعلاقات الجنسية، وقد يكون هناك ارتفاع في الفضول والفهم المحدود للقوانين والاخلاقيات المتعلقة بالجنس، وهذا كله يمكن أن يجعل المراهقين أكثر عرضة لتجارب التحرش الجنسي من قبل أقرانهم أو من قبل أشخاص أكبر سنا منهم.

وهذا ما أكدته دراسة **لطيفة عريق (2017)** حيث توصلت من خلال دراستها إلى أن افتقار المراهق لحالة الاتزان في هذا المرحلة العمرية يجعله يقع في الكثير من المشاكل في محيطه الاجتماعي خاصة أسرته، الأمر الذي يؤدي به إلى استخدام الألفاظ البذيئة والتصرفات غير اللائقة مع الآخرين فيقع في فخ التحرش الجنسي.

كما يرجع انتشار العنف الجنسي إلى إهمال التربية الجنسية داخل الأسرة أو المدرسة والذي يمكن بدوره أن يحفز في حدوث مثل هذه السلوكات العنيفة، وبالتالي فإن انعدام الوعي وعدم فهم لقضايا الاحترام والتعامل الغير اللائق بين الجنسين هذا ما قد يؤدي إلى ظهور سلوكات عنيفة في البيئة المدرسية، لأن التلاميذ يفتقرون إلى الفهم الصحيح للحدود والاحترام المتبادل فيما بينهم، كما يمكن أن يؤدي هذا الإهمال في هذا المجال إلى تكوين نماذج سلوكية سلبية مما يزيد من احتمالية تطبيقها في التفاعلات الاجتماعية. كما أن نقص التواصل الفعال وعدم وجود منصات أو بيئة تسمح لهم بالحوار الصريح والمفتوح للتحدث حول القضايا والموضوعات الجنسية مما يجعلهم يشعرون بالخجل من التحدث عن تجاربهم ومشاكلهم وعدم البحث عن المساعدة في حالة تعرضهم للتحرش وهذا ما قد يؤدي بهم إلى تراكم الضغوط النفسية وزيادة من احتمالية التصرفات العدوانية.

فنقص المعرفة والوعي بالحقوق والحدود الشخصية بدوره أن يؤدي إلى العنف الجنسي ففي غياب التربية الجنسية قد يفقد التلميذ إلى المعرفة بحقوقهم الجنسية والحدود الشخصية مما يجعلهم أكثر عرضة للاستغلال والتحرش، كما أن المجتمع في بيئتنا طغت عليهم أفكار ومعتقدات خاطئة وتشوهات ثقافية ففي

بعض الثقافات تنشر فيها أفكار خاطئة حول التحرش الجنسي مثل تبريره أو تجاهله، ولهذا فإن عدم وجود تربية جنسية قوية تعمل على تصحيح هذه الأفكار يمكن بدوره أن يزيد في انتشار التحرش.

كما تظهر بعض الدراسات أن العديد من العوامل يمكن أن تؤثر على حالات التحرش الجنسي ومنها ظهور المفاتن والمسايق التجميلية وقصات الشعر والذي قد يسهم هذا الأمر في خلق بيئة تفسح المجال للتحرش إذ يمكن أن يؤدي التركيز المفرط على الشكل الخارجي إلى تشجيع ثقافة التحرش، لذلك من المهم التوازن بين الحرية الشخصية والوعي بأثر الظهور الخارجي على الآخرين، وتشجيع الاحترام المتبادل والثقافة التي تعتمد على القيم والمواقف الايجابية نحو الجنسانية.

وهذا ما أكدت عليه دراسة نعيم بوعموشة وحنان بشته (2021) أو ضعف الشخصية، اللباس الغير المحتشم ووضع المكياج ومسايق الوجه بشكل مفرط ومثير وعجز عن وقف المتحرش عن حده في البداية وطريقة مشي الطالبة سبب من أسباب التحرش الجنسي.

وبينت نتائج دراسة فيصل إبراهيم المطالقة ويوسف الخطابية (2017) شيوع عوامل التحرش الجنسي حيث أشار أن تمايل الفتاة أثناء المشي احتل أعلى سلم الترتيب بين العوامل وسلوك الفتاة الغير السوي والميوعة في الكلام وعدم لبس الملابس الساترة للعورة والتبرج وملابس الفتاة الضيقة، واستخدام الفتاة للطور المثيرة أيضا، والتقليد الأعمى للعلاقات الغير مثقفة مع ثقافة المجتمع، وضعف الوعي الجنسي عند الفتاة وسلام الفتيات على الشباب وعدم التزامهم بالعادات والتقاليد.

وحسب الباحثة فان تغيير الملابس في قاعات الرياضة يزيد كذلك من فرص حدوث التحرش الجنسي لدى التلاميذ، فإذا لم تتوفر الظروف المناسبة مثل المساحات الخاصة للتغيير الملابس والخصوصية الكافية قد يشعر التلاميذ بالإحراج والضغط وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى سلوك غير ملائم، كما أن عدم وجود تنظيم جيد لفترات التغيير أو عدم وجود إجراءات واضحة للحد من التحرش قد يسهم في زيادة مخاطر وقوع حالات التحرش الجنسي، فمن المهم أن تكون هناك سياسات واضحة لحماية خصوصية التلاميذ وتعزيز الوعي بأخلاقيات التصرف واحترام الحدود الشخصية، وتطبيق إجراءات صارمة للتأكد من سلامة البيئة والحد من فرص التحرش الجنسي حتى يساهم ذلك في تقليل المخاطر المحتملة. ومن المهم أن تتخذ المؤسسات التعليمية إجراءات لتوفير بيئة آمنة ومريحة لتغيير الملابس مثل توفير غرف خاصة ومجهزة بشكل جيد، وتشجيع التلاميذ على ارتداء ملابس مناسبة لممارسة الرياضة، بالإضافة إلى تعزيز التوعية بقضايا الاحترام وحقوق الشخصية لتقليل من خطر حدوث التحرش الجنسي.

المرتبة الثالثة: العنف الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير:

وتأتي في المرتبة الثالثة العنف الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير، فمن خلال نتائج البحث تبين أن العنف الجسدي حسب وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط يمارس بصور مختلفة وتأخذ أنماط متعددة ومن أبرزها الركل والدفع، الضرب، الإسقاط على الأرض، الصفع، الخدش. وهذا ما أشارت إليه دراسة بركات (2011) أن (51.3%) من تلاميذ المدرسة يتعرضون للضرب باليد من قبل زملائهم، و(28.7%) يتعرضون للركل بالقدم و(11.9%) من التلاميذ يتعرضون للضرب بأداة (عصا، حزام)، وأشارت الدراسة أيضا أن (66.9%) من التلاميذ يتعرضون للدفع من قبل زملائهم، و(61.6%) يتعرضون للاستهزاء والسخرية من قبل بعض التلاميذ داخل المدرسة (نقلا عن: مصطفى ومهنا، 2014، ص. 04).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن التلاميذ في التعليم المتوسط في بداية مرحلة المراهقة بحيث أنهم لا يشعرون بالرضا عن أنفسهم ولا يثقون فيها وينتابهم الإحساس بالرجولة في التعامل مع الآخرين واستخدام القوة من أجل لفت الانتباه، وجذب نظر من في حولهم من أجل إثبات ذاتهم. وتعزو الباحثة ذلك أن التلاميذ في المرحلة المتوسطة مليئين بالنشاط والحيوية التي يجب تفريغ تلك الطاقة، لذا نجدهم يمارسون هذا النوع من العنف الجسدي كنوع من التحرر والتفريغ النفسي في هذه المرحلة من أجل تحقيق بعض الرغبات التي تدور في أذهان التلاميذ.

كما يزداد في هذه المرحلة تأثير وسائل الإعلام ويكونون أكثر تأثيرا بالنماذج والبرامج التي يشاهدونها خارج نطاق المدرسة، إذ في هذه المرحلة يتسمون بحب البطولة ويميلون إلى تقليدها كوسيلة لحل النزاعات.

وتأتي بعدها العنف ضد الممتلكات ومن أبرزه سرقة التلميذ أدوات وممتلكات زميله كالنقود، هاتف نقال وكراس أو كتاب، بالإضافة إلى كسر وإتلاف ممتلكات المدرسة مثل دورات المياه صور القسم، الصبورة والقاطعة الكهربائية، الكراسي، خدش الطاولات، خدش سارة المعلم أو المدير، كسر النوافذ والطاولات والكراسي. فالتلاميذ في المرحلة المتوسطة يقومون بسلوكات عنيفة ضد الممتلكات خاصة السرقة، وذلك بسبب شعورهم بعدم الأمان والاستقرار في الوضع الاقتصادي للأسرة، فإذا كان الوضع الاقتصادي ضعيف ينعكس ذلك عليه بشعوره بعدم تلبية حاجاته المتزايدة، فتتولد في نفسه الحقد والغيرة بالذي يمتلك أكثر وأحسن منه، وبذلك يصبح عنيفا لأخذ حاجات غيره، وسرقة ممتلكات زملائه من أجل إشباع رغباته وتحقيق طموحاته.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة حيث أن التلميذ في هذه المرحلة لا يتمكن من التحكم والضبط في ذاته من عدم الحصول علي شيء الذي يرغب فيه بشدة، وذلك راجع إلى التربية الغير السوية التي اكتسبها من قبل، كما أن التلميذ الذين يسرق غالبا ما ينتظر ردة فعل من الإعجاب من زملائهم خاصة أن مرحلة المراهقة تتميز بحب إظهار مدى شجاعته وذلك من اجل إثارة الإعجاب عندهم والتباهي بقوته. وترجع كذلك الباحثة سبب ممارسة التلميذ بسلوكات عنيفة ضد ممتلكات الغير حيث انه يريد أن يعبر عن مدى غضبه عند شعوره بأنه مهمل وغير مهتم من احد سواء كان ذلك في المنزل أو عند زملائه في المدرسة، فيعبر ذلك عن الغضب عن طريق سرقة أغراضه أو إتلاف وكسر ممتلكات في المدرسة حتى يشعر غيره بالغضب انتقاما منه.

وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة **كمال بوطورة (2017)** توصلت نتائجها أن التلاميذ يتعرضون من أساليب وصور متنوعة من العنف ضد الممتلكات من قبل زملائهم وجاءت عبارة استيلاء أغراض ممتلكات التلميذ في المراتب الأولى ويتم ذلك إما عن طريق استخدام المتعدي للقوة أو تهديد الضحية، أو إما عن طريق رفض المعتدي إرجاع بعض أغراض ومستلزمات استعارها من الضحية.

المرتبة الرابعة: العنف الرمزي:

وتأتي في المرتبة الأخيرة العنف الرمزي، والذي يتمثل أساليبه على شكل تعمد التلميذ عدم الإصغاء إلى الدرس، اتهام التلميذ زميله بأفعال لم يرتكبها، نظرة التلميذ إلى زميله بكراهية، كشف التلميذ أسرار زميله الشخصية، فحسب الباحثة أن هذا الشكل أخطر أشكال العنف حيث يشمل التعبير بطرق غير لفظية ولا تحتاج إلى أي قوة جسدية، فهو غير صريح وغير مباشر يرمز إلى احتقار الغير أو تجاهله، وهو عبارة عن مجموعة من الرموز والدلالات التي تحمل في طياتها العديد من المعاني هدفها فرض القوة والسيطرة لجعل الفرد متضررا.

ويمكن إطلاق العنف الرمزي بالعنف الذكي مقارنة بالأشكال الجديدة للعنف وذلك لأن هذا العنف يتميز بالقدرة الهائلة على التخفي والتأثير وتحقيق غايته بسهولة ويسر (ميلودة والبشير ، 2022، ص. 196)، ويتميز بخاصية الذكاء والقدرة على التخفي عن الأنظار، ونتيجة هذه الممارسة يولد حالة من الإذعان والخضوع عند الآخر، ويهدف هذا النوع إلى توليد معتقدات وإيديولوجيات محددة وترسيخها في عقول وأذهان الذين يتعرضون له (عمارة، 2022، ص. 351).

وترى الباحثة أن سبب ظهور العنف الرمزي في المرتبة الأخيرة مقارنة للأشكال الأخرى، حيث أن هذا النوع ذو طبيعة خفية يصعب كشفه وإثبات حدوثه، عكس بعض الأشكال الأخرى مثل العنف الجسدي أو عنف ضد الممتلكات الذي يمكن ملاحظته وسهولة اكتشافه، أما العنف الرمزي يحدث بطريقة غير مباشرة وغير صريح وغير ظاهر بنفس الطريقة مقارنة بالأشكال الأخرى، ويختلف في أدائه إذ أنه يمارس خفياً يصعب تشخيصه واكتشافه مما يجعله أقل لفتاً إلى نفسه وبالتالي يصعب تحديده.

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة وجود بدائل أخرى للتعبير عن الانتقاد أو التصرف في النزاعات بدون اللجوء إلى العنف الرمزي.

وتفاوتت نتيجة دراستنا الحالية مع دراسة بورديو (Bourdieu) الذي اهتم بدراسة العنف الرمزي في الجانب التربوي والأكاديمي بدرجة كبيرة، لأنه وجد أن هذا النوع ينتشر في الميدان التعليمي بشكل واضح، وذلك في ضوء ميل بعض الجهات التعليمية نحو ممارسة العنف غير الصريح من أجل تحقيق أهدافها التربوية وتقويم السلوك التعليمي وترسيخ المعارف والخبرات والأنشطة التعليمية في أذهان المتعلمين بصورة قسرية، ومن مظاهر العنف الرمزي في العملية التعليمية توجيه المعلمين للتجريح القاسي نحو المتعلمين، والإيحاء لهم بنقص الكفاية العقلية وضعف القدرة على التعلم والنقد غير البناء، وعدم إتاحة الفرصة للتعبير عن آرائهم في العملية التعليمية، والسخرية من أفكارهم، وتهديدهم بالعقاب، وفرض بعض الواجبات والسلوكيات بطريقة غير مسامحة (عايد، 2016، ص ص. 343-344).

وفي الأخير فمن خلال مناقشة نتائج الفرضية الثانية، والتي توصلت إلى انتشار أشكال العنف في الوسط المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ واختلاف في ترتيبه، لاحظنا في تداخل وتشابه الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى قيامه بمختلف أشكاله سواء كانت لفظية أو جسدية أو رمزية أو عنف ضد الممتلكات أو سلوكيات جنسية، سواء كانت هذه العوامل متعلقة بالأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام أو العوامل الذاتية، مما يجعلهم يميلون إلى تفريغ انفعالاتهم باستعمال ألفاظ بذيئة غير مستحبة في التخاطب وضرب زملائهم أو تخريب ممتلكات الغير، وبالتالي ترتفع معدلات أشكال العنف في الوسط المدرسي ولهذا يكون السلوك العنيف بمختلف أشكاله من الأكثر الأنماط السلوكية الأكثر انتشاراً في هذه المرحلة.

3.2. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة من وجود تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية والعوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، كما أشارت النتائج وجود فروق في ترتيب عوامل العنف في الوسط المدرسي وعليه

جاءت العوامل الثقافية الإعلامية في المرتبة الأولى، ثم العوامل الأسرية في المرتبة الثانية، ثم العوامل النفسية في المرتبة الثالثة وفي المرتبة الرابعة عوامل ترجع لجماعة الرفاق، وفي الترتيب الأخير نجد العوامل المدرسية. وهذا يعني حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط أن أكثر العوامل المسببة للعنف المدرسي هي العوامل الثقافية الإعلامية، ثم تليها العوامل الأسرية، ثم تليها العوامل النفسية، ثم تليها عوامل ترجع لجماعة الرفاق، والأقل انتشار هي العوامل المدرسية والتي جاءت كأدنى درجة.

المرتبة الأولى: العوامل الإعلامية والثقافية:

فحسب التلاميذ في التعليم المتوسط أن العوامل الإعلامية والثقافية التي لديها أيضا تأثير جوهري في حدوث العنف في الوسط المدرسي في الدرجة الأولى حسب ما أفادوا به أفراد عينة الدراسة، وتبدو حسب الباحثة هذه النتيجة مقبولة، وترجع أسباب هذه النتيجة إلى المؤثرات الإعلامية والثقافية السلبية التي تغزو عقول التلاميذ حيث من خلالها يتم بث برامج تخالف قيمنا الإسلامية وعاداتنا وتقاليدنا.

وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى تأثير الانترنت والألعاب الالكترونية بالإضافة إلى مختلف وسائل الاتصالات الحديثة كالهاتف النقّال واللوائح الالكترونية في عصرنا هذا، والتي جعلت في زيادة إمكانية التواصل وتسهيل الدردشة فيما بينهم ومع مختلف الفئات العمرية، وهذا ما يساعد في انتشار سلوكيات عنيفة وذلك في ظل غياب الرقابة على تلك الوسائل، إذ تعطي الحرية والفرصة للأبناء مشاهدة برامج وفيديوهات سيئة لا تتماشى مع عمره ولا تتفق مع حاجاته بهذا العمر الحرج، والاتصال مع أشخاص مجهولين خاصة في مواقع التواصل الاجتماعي وكل هذا يؤدي إلى تقمص شخصيات انحرافية وعنيفة أو اختيار سلوكيات غير مبررة تعبر عن مشاعرهم وأحاسيسهم، ورغبة في انطلاق بعيدا عن التعقل ويتأملون عن أشياء غير واقعية ولا تتماشى مع قيمنا وتظهر في صور سلوكيات عنيفة غير مقبولة خاصة في مجتمعنا الإسلامي.

وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة **عميرش نجوى (2019)** التي توصلت هي كذلك أن وسائل الإعلام هي أهم الأسباب المؤدية للعنف المدرسي، ثم تليها العوامل الأسرية في المرتبة الثانية، من حيث الأهمية تليها الأسباب النفسية، في حين تأتي العوامل المدرسية أقل أهمية وتأثيرا في بروز سلوك العنف المدرسي. بالإضافة إلى دراسة **العاجز (2002)** التي أشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم العوامل المؤدية إلى تفشي العنف المدرسي يعود إلى المجال المتعلق بوسائل الإعلام والذي جاء في المرتبة الأولى، وأوصت الدراسة بضرورة توجيه الطلبة عند مشاهدة البرامج التلفزيونية. ومن بين الدراسات أيضا التي اتفقت مع هذه النتيجة نجد دراسة **عبد الله محمد (2008)** حيث توصلت من خلاله نتائج أن العوامل

المسئولة عن العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ هي العوامل الخاصة بالجانب الإعلامي في الدرجة الأولى.

بينما اختلفت بعض الدراسات مقارنة بالدراسة الحالية في ترتيب عوامل العنف المدرسي مثل كما توصلت نتائج دراسة السمرى (2000) ان العوامل الأسرية والتي جاءت في المرتبة الأولى من أهم الأسباب المؤدية للعنف بين الطلاب من وجهة نظر المعلمين، وجاءت في المرتبة الأخيرة قصور دور الإعلام في توجيه الشباب لعرض الأفلام والمسلسلات التي تدفع الى العنف (نقلا عن سامي مقلاتي، 2017، ص 42).

بالإضافة إلى دراسة محمد صايل (2014) التي أظهرت نتائجها أن الأسباب النفسية جاءت في المرتبة الأولى من حيث دورها في انتشار العنف المدرسي وبدرجة كبيرة، في حين أن باقي الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية، والأسباب الدراسية، والأسباب الإدارية المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

واكتشفت دراسة مصطفى مباركة (2020) أن أهم العوامل المسببة في ظهور العنف المدرسي هي العوامل النفسية وتاليها العوامل الاجتماعية وأخيرا العوامل التربوي. كما توصلت دراسة إبراهيم سليمان مصري (2020) إلى أن أهم العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي من وجهة نظر الطلبة تمثلت في مجال المدرسة والمنهاج ومجال وسائل الإعلام في الدرجة الأولى، وجاء في المرتبة الثانية مجال العوامل الاجتماعية، وجاء أنماط العنف المدرسي في المرتبة الثالثة والأخيرة.

المرتبة الثانية: العوامل الأسرية:

زيادة إلى العوامل الإعلامية والثقافية نجد العوامل الأسرية لديها تأثير جوهري في حدوث العنف في الوسط المدرسي، وتعود الأسباب إلى الأساليب والمعاملة التربوية التي تتبعها الأسرة في التربية حيث تنعكس على شخصية وسلوكات أبنائها. وبالتالي فالأسرة تعتبر البنية الأولية للمجتمع وهي الركيزة الأساسية، حيث يتعلم فيها الطفل منذ ولادته مجموعة من القيم واتجاهات التي بدورها تساهم في عملية التفاعل الاجتماعي وذلك عن طريق احتكاك أفراد العائلة وخاصة الوالدين، ولذلك فالأسرة التي تنعدم فيها قيم أخلاقية وحميدة وأساليب تربوية سليمة تصبح في حد ذاتها بيئة مناسبة تسمح بظهور سلوكات سلبية تنعكس على المجتمع من الدرجة الأولى، وفي هذا السياق فان الأسرة تلعب دور هاما في تشكيل السلوك السوي والغير السوي، وتعتبر العوامل الأسرية من احد العوامل الهامة التي تساهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتمييز الذي يشاهد العنف في الأسرة كالصراع بين الأب والأم، ومعاناته في مختلف المشاكل

الأسرية يؤثر فيه، فعندما يذهب إلى المدرسة ويكون ذهنه مشوش بسبب المشاكل والضغطات التي يعيشها مع أسرته من شأنه أن يكون متنفسا للمدرسة، وتنتقل السلوكات العنيفة من الأسرة إلى المدرسة.

وهذا ما أكدته نظرية التعلم بما فيه "بانديرا" فالفرد يمارس سلوكا عدوانيا يدعم ويعزز ايجابيا سواء بنتائجه أو بواسطة النموذج المحاكى حتى يتم التعلم، ويؤكد أن الفرد يمكنه أن يكتسب نماذج جديدة للسلوك العدواني دون أن يقوم نفسه بالسلوك العدواني، بل فقط بواسطة الملاحظة للآخرين وهو ما يسمى بالتعلم بالملاحظة أو التعلم البديل، فالأطفال سواء كانوا ضحايا مباشرين للعنف، أو فقط ملاحظين له في أسرهم يتعلمون السلوك العنيف كأسلوب للتعامل وطريقة لحل مشاكلهم، هذه النظرة لتعلم العنف بالملاحظة تسمح بتصور العنف الأسري كظاهرة تتعدى العلاقة الثنائية بين المعتدي والمتعدي عليه لتشمل الملاحظ لهذا العنف (مقلاتي، 2017، ص. 140).

كما أن السلطة الأبوية مازالت مسيطرة في مجتمعنا والصراعات المتعددة، مما يؤثر ذلك في عدم توفره الجو النفسي المريح داخل أو خارج المنزل، وهذا من شأنه أن يجعل التلميذ سريع التوتر والاندفاع والانفعال مما تولد فيه سلوكات عنيفة، وخاصة أن التلميذ في التعليم المتوسط في مرحلة المراهقة وهي مرحلة حساسة وحاسمة في حياته ولها تأثير كبير من الناحية النفسية والسلوكية.

وهذا ما أكدته دراسة **مصطفى الخشاب ومحمد مهنا (2014)** أن الظروف الأسرية التي يعيش فيها التلميذ لها دورا في تشكيل سلوكه في المدرسة، وتركز أساليب التنشئة الأسرية التي يستخدمها الآباء مع أبنائهم حول العقاب البدني (الضرب) يشجع في الواقع على ممارسة واكتساب الأبناء لسلوك العنف المدرسي، فالآباء الذين يفضلون طرق القهر يميل أطفالهم إلى استخدام وسائل عدوانية مشابهة في السيطرة على سلوك أصدقائهم، كما أن معاشة الأطفال لواقع اسري يسوده العنف بين أفراد يرسخ العنف في نفوسهم فهناك علاقة وثيقة بين خبرات التنشئة داخل الأسرة وبين العدوانية فكلما كانت هذه الخبرات مشبعة بالعنف والعدوان أنتجت أطفالا أكثر ميلا للعنف والعدوان.

ومن الدراسات التي أكدت من وجود علاقة بين العوامل الأسرية والعنف المدرسي نذكر على سبيل المثال دراسة **عاطف مفتاح (2020)** التي توصلت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين العنف الأسري والعنف المدرسي، وإمكانية التنبؤ بالعنف المدرسي من خلال العنف الأسري الموجه للأبناء داخل أسرهم.

وكثير من باحثي النفس أرجعوا انتشار ظاهرة العنف إلى العوامل الأسرية ومن بين هذه الدراسات دراسة **الباحث إبراهيم (1996)** والتي هدفت دراسته الكشف عن اثر العوامل النفسية والاجتماعية

المرتبطة بأحداث الشغب، وتوصلت نتائجها إلى أن التنشئة الأسرية اثر كبير في تهيئة الاستعداد لأحداث، وتؤيد دراسة عبد الكريم (1995) مع نتائج الدراسة الحالية التي هدفت إلى الكشف عن أساليب المعاملة بالتطرف لدى الأبناء وتوصلت نتائجها إلى أن معظم الأبناء المتطرفين من بيئات أسرية تتسم بأساليب المعاملة الوالدية غير السوية من الأبناء والأمهات (بوجملين، 2017، ص. 252). بالإضافة إلى دراسة محمد خريف بعنوان العنف في الوسط المدرسي أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، وقد أجريت هذه الدراسة بمؤسسات التعليم المتوسط، وتوصلت هذه الدراسة ان العوامل الاجتماعية تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي، حيث يمثل عامل التفكك الأسري أحد أسباب العنف (نقلا عن: حمود والعمرى، 2010، ص. 162).

المرتبة الثالثة: العوامل النفسية:

زيادة إلى العوامل الأسرية والعوامل الإعلامية والثقافية كذلك توصلنا إلى أن العوامل النفسية لها أيضا تأثير في حدوث مختلف أشكال العنف في الوسط المدرسي حسب ما أفادوا به أفراد عينة الدراسة والتي جاءت في المرتبة الثالثة. وترجع الباحثة أسباب هذه النتيجة إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها التلاميذ في هذه المرحلة التي يبحث فيها عن إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية رغم الظروف الصعبة التي يجتازها فيها وبها تدفعه للاعتراض على تلك الظروف من خلال السلوكات العنيفة، كما تتميز حياتهم الانفعالية بالانفعالات العنيفة وهذا ناتج عن التغيرات الخارجية التي تطرأ في جسمه، والداخلية بحيث انه يشعر بالغضب في الكثير من المواقف بسبب النقص أو الظلم أو الحرمان.. الخ، وبالتالي يعبر عن ذلك الغضب أو احقد أو الكراهية بالقيام بسلوكات عنيفة سواء كانت لفظية أو جسدية أو رمزية أو عنف الممتلكات أو إساءة جنسية انتقاما للغير أو للفت الانتباه.

وهذا ما أكدته دراسة يحيىوي حسينة (2013) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الغضب كحالة وكسمة والعوانية، وان الغضب من الانفعالات الأساسية التي توجه سلوك المراهق، وقد ينتج عنها أضرار عديدة كالأمراض السيكوسوماتية والاضطرابات النفسية والسلوكية ونظرا لان مرحلة المراهقة مرحلة حرجة تعتبر جسر بين مرحلة الطفولة والرشد يجب الاهتمام بها .

كما أن في هذه المرحلة يشعر بالحساسية الزائدة في الانتقادات التي يتعرض إليها، لذلك نجد التلميذ في المرحلة المتوسطة في صراع مع أفراد أسرته أو في المدرسة مما يسبب في جعله يقوم بأفعال وسلوكات عنيفة حيث أنه يتميز بشدة الانفعال نتيجة لما يشعر به من يأس وحزن وإحباط.

فالتغيرات الجسمية والانفعالية التي تصاحب فترة المراهقة لها آثار نفسية وسلوكية وانفعالية في حياته، إذ انه يصبح شديد الحساسية لبعض المواقف التي تؤدي به إلى القيام بسلوكات غير سوية لعدم القدرة على ضبط ذاته، ولهذا فالاضطرابات النفسية التي يتعرض إليها التلميذ في المرحلة المتوسطة تشعره بالقلق والتوتر والغضب، ويبدل جهده إلى أقصى حد من أجل إخفاء هذه المشكلات النفسية ويفرض نفسه بمختلف الطرق حتى يتباهى بقوته أمام زملائه أو الإداريين والأساتذة، ويكون ذلك إما على شكل استعمال ألفاظ بذيئة أو الضرب أو تخريب ممتلكاتهم من أجل لفت الانتباه، فالتلميذ في هذه المرحلة يعتبر العنف وسيلة لتحقيق أهدافه.

كما أن شعور التلميذ بالكبت والحرمان وعدم الاهتمام والإهمال من طرف الوالدين أو أعضاء المدرسة أو الزملاء من العوامل التي تدفعه بالقيام بمختلف السلوكات العنيفة وذلك نتيجة عدم إعطائه فرصة لإبداء رأيه أو منعه للغير للتعبير عن أفكاره ومشاعره، مما يؤدي به إلى تنفيس الكبت عن طريق إظهار قوته والقيام بالعنف لإثارة انتباه الغير، فالنسبة للذين يشعرون بالنقص يعتبرون العنف وسيلة للدفاع عن أنفسهم حتى يعوضون ذلك النقص.

وتتفق نتائج هذه الدراسة والتي أكدت أن المشكلات النفسية من أهم العوامل المؤدية إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي دراسة سامي مقلاتي (2017) التي توصلت نتائج دراسته أن العوامل النفسية كالاضطرابات العاطفية والنفسية من الدوافع الأولى التي تؤدي الطالب لممارسة العنف.

المرتبة الرابعة: العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق:

وحسب أيضا ما أفادوا به أفراد عينة الدراسة، وزيادة إلى العوامل السابقة توصلنا إلى أن العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق لها أيضا تأثير في حدوث مختلف أشكال العنف في الوسط المدرسي. وترجع الباحثة أسباب هذه النتيجة إلى تشجيع رفاق السوء إلى الفساد والتخريب وغيرها من السلوكات العنيفة، حيث تعد جماعات الرفاق من الجماعات الأولية التي لها تأثير في شخصية التلميذ بعد الأسرة. فالتلاميذ عامة والتلاميذ في المرحلة المتوسطة خاصة لاسيما أنهم في مرحلة المراهقة ونجدهم كذلك من نفس العمر والتشابه في الشخصيات والصفات والأهداف والرغبات، وهذا ما يولد لديهم نفس الأفكار والميول مما يؤدي بهم إلى تقوية العلاقات فيما بينهم مما يؤثر ذلك على سلوكياتهم، فإذا كانت تلك الجماعة تمارس العنف في الوسط المدرسي أو سلوكات لأخلاقية فانضمام التلميذ داخل تلك الجماعة حتما سيتعلم ويكتسب تلك السلوكات الغير السوية، خاصة إذا كان التلميذ لم يحقق عن الأشياء التي كان يرغب فيها داخل الأسرة سابقا، فجماعة الرفاق تكون البديل المناسب حتى يعوض ذلك النقص، فإذا كانت جماعة

الرفاق تتميز بالسوء والتفكير الغير المنطقي والغير المقبول تظهر فيه الاندفاعات العنيفة المكبوتة، وذلك باكتساب قيم ومبادئ في تكوين أنماط سلوكية سيئة وتنمي فيه نماذج سلبية مما يؤدي إلى انتشار العنف في الوسط المدرسي بمختلف أشكاله.

وهذا ما أكده بلال بوترعة وأشواق بن عمار (2019) أن العنف المدرسي يشكل واحد من أهم المشاكل الاجتماعية ذات الآثار السلبية التي تواجه المجتمع المدرسي خصوصا، وتعتبر جماعة الرفاق واحدة من العوامل التي لها دور كبير في توجيه الطفل نحو هذا العنف الممارس داخل المدرسة، باعتبارها تشكل جزءا رئيسيا في حياة التلميذ. كما أكد عبد العزيز نغمشي (1990) بان جماعة الرفاق هي احد المصادر المهمة والمفضلة عند المراهقين لاقتداء واستقاء الآراء والأفكار، حيث أن الفرد وهو يتفاعل مع أصدقائه فانه يراوح نفسه في انه يميل أولا إلى العتاب والتصافي، ثم يعرج مباشرة إلى مقاطعة وهي شكل من أشكال العنف الرمزي في تفاعله مع أصدقائه. وأكد دراسة القحطاني (1993) أن أبرز مصادر الثقافة الانحراف لدى الأحداث المنحرفين هم الأصدقاء (نقلا عن: بوترعة وبن عمار، 2019، ص. 184).

المرتبة الخامسة: العوامل المدرسية:

وحسب النتيجة كذلك تم التوصل إلى أن العوامل المدرسية أقل أهمية وتأثير في حدوث مختلف أشكال العنف في الوسط المدرسي حسب ما أفادوا به أفراد عينة الدراسة، وجاءت في المرتبة الأخيرة مقارنة بالعوامل المذكورة سابقا، وترجع الباحثة سبب ذلك أن المدرسة تعتبر مركز للتعليم تقوم بتهديب سلوك التلاميذ ونصحهم على التعامل بالرفق والمودة دون اللجوء إلى العصبية أو استخدام القوة، وحل المشكلات بكل تفاهم داخل المدرسة. ويعود سبب ذلك أيضا إلى تطبيق الإدارة المدرسية القوانين الصارمة واللائمة ضد كل من يقوم بسلوك يعكس قوانين المدرسة، واستدعاء كل من يخالفها للقيام بالإجراءات الإدارية اللازمة لمثل هذه الحالات العدوانية أو السيطرة على المتعلمين أو عدم توفير بيئة تسود فيها الطمأنينة والأمن أو الضغط عليهم أو إزعاجهم وذلك لوضع حد لمثل هذه السلوكات ، لهذا جاءت العوامل المدرسية في المرتبة الأخيرة مقارنة للعوامل الأخرى ولأن هناك قوانين داخلية يجب على كل موظف التقيد بها، وعدم احترامها يتعرض إلى عقوبات أو استدعائهم مع أولياء التلاميذ في بعض الحالات.

وخالفت النتيجة المبنية رقم (44) مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن العوامل المدرسية تؤدي بدرجة كبيرة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة الطيار

(2005) التي توصلت إلى أن البيئة المدرسية دور في ظهور العنف المدرسي خاصة عدم التعاون بين المدرسين والتلاميذ.

كما يؤكد علماء النفس على أن استخدام أساليب السيطرة والضغط على المتعلمين قد يحد من السلوكيات غير المرغوبة، ولكنه يؤدي إلى الخضوع الظاهري وإلى مزيد من حالات الإحباط والحد الكامن والتي تؤدي بدورها إلى ظهور العنف وشيوع الخوف وكبت روح المشاركة الإبداعية والتعاون في مواجهة المشكلات (حمود وطيايية، 2020، ص. 594).

4.2. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تبينت النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (46) أن هناك علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط".

وعليه جاءت هذه النتيجة في اتجاه توقع هذه الفرضية، فانتشار ظاهرة العنف المدرسي مرتبطة ارتباطا وثيقا بعوامل العنف والتي تشمل كل من العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية، حسب ما أفادت عليه عينة البحث، يمكن إرجاع ذلك حسب الباحثة إلى نقص التوعية وعدم وجود برامج تعليمية تعالج قضايا العنف التي يمكن أن يؤدي إلى فهم التلاميذ والأسرة والمدرسة من عوامل والآثار السلبية المترتبة لهذه لظاهرة والوقاية من حدوثها، وبالتالي فإن انعدام الوعي وعدم إدراكهم لمفاهيم واضحة حول هذا الموضوع بدوره أن يساهم في زيادة انتشاره بأشكاله المختلفة، بالإضافة إلى تأثر الأسرة الجزائرية بالحياة الغربية من خلال ثقافتهم ومن خلال برامجهم المدبلجة، أين أصبحت تقلد لبعض التصرفات التي تختلف مع مجتمعاتنا وتقاليدنا، وكل هذه الاعتبارات تؤثر على سلوك التلاميذ، بالإضافة إلى نقص الرقابة وإعطاء الحرية التامة لأبنائهم في تصرف بما يمتلكون من وسائل التكنولوجيا الحديثة، خاصة الهواتف المحمولة والتي أصبحت جزءا مهما في حياتهم اليومية، مما يجعلهم ينغمسون في تلك الهواتف ولا يراقب الأولياء الوقت الطويل الذي يقضيه التلميذ فيه، مما يجعل ذلك بالنسبة لهم فرصة للتمتع بالحرية واستخدامها للتمرير الإلكتروني أو التحدث بشكل عدائي عبر الرسائل النصية، وزيادة النزاعات بين التلاميذ دون إدراكهم بالآثار المترتبة عن ذلك، وهذا ما يزيد في تفاقم حالات العنف المدرسي.

فمن خلال النتيجة المتوصل إليها نستنتج أن هناك علاقة وطيدة بين عوامل العنف المدرسي وانتشاره وهذا يعني أن عوامل العنف بمختلف أبعاده يساهم في انتشار العنف المدرسي ويتمثل في متغيرات عديدة

ترتبط بالعنف منها العوامل الأسرية التي تتمثل في غياب الرقابة الوالدية وغياب أحد الوالدين عن البيت لفترة طويلة ورقابة الآباء له أهمية في تنشئة الأبناء، فضعف الرقابة الوالدية للأبناء للانشغال أو العجز أو المتابعة لسلوكياتهم ينتج عن ذلك الخلل بعض السلوكيات العنيفة، وهناك أيضا العوامل المدرسية التي تكون لها دور في حدوث العنف لدى التلاميذ هو عدم التوافق والانسجام المدرسي، وحدثت المشكلات المدرسية التي لها حصر مثل تعاطي المخدرات، والعقاب المستمر للتلميذ، فالذين لا يجدون الوقوف من المجتمع المدرسي في حل مشكلاتهم ومساندتهم انفعاليا ونفسيا قد يسلكون سلوك غير سوي وعنيف في المدرسة قصد جذب انتباه زملائهم. وغياب دور الأخصائي النفسي في المرحلة المتوسطة، وعدم انعقاد محاضرات أو ندوات تحسيسية حول قضية العنف المدرسي، وما تنتج عنها من آثار سلبية وعواقب وخيمة على التلاميذ يؤدي كذلك إلى ظهوره. بالإضافة إلى نقص في توفير خدمات ترفيهية للتنفيس عن انفعالات التلاميذ وتفرغ طاقتهم الزائدة خاصة أنهم في مرحلة المتوسطة وهي مرحلة بداية المراهقة التي تحتاج إلى الرعاية النفسية والتربوية، وبالتالي غياب هذه الخدمات يفرغون طاقتهم بالقيام بسلوكات عنيفة في الوسط المدرسي.

وهذا ما أكدته دراسة **علي لعبيي جبارة** حيث تبين من خلال النتائج أن أهم أسباب العنف المدرسي تتمثل في غياب دور المرشد التربوي في المدارس، فضلا عن عدم وجود وسائل ترفيهية في المدرس للتنفيس عن الانفعالات طلبة المرحلة الإعدادية وكذلك المعاملة القاسية للطلبة من بعض المدرسين والمدرسات.

بالإضافة إلى دراسة **فهد بن علي الطيار (2005)** الذي أكد من خلال نتائج دراسته أن أهم عوامل شيوع السلوكيات العنيفة بين الطلاب من وجهة نظر المديرين والوكلاء والمعلمين والمرشدين الطلابيين هو ضعف الإشراف التربوي، وإهمال الجانب التربوي النفسي وعدم وجود مشرفين متخصصين في مجال التربية وعلم النفس. وتنسب الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى تبني أعضاء الإدارة المدرسية أسلوب الصرامة والتسلط في تعاملهم مع التلاميذ وعدم استيعاب حاجات التلاميذ، وهذا ما يؤدي بدوره إلى خلق جيل غير قادر على حل مشاكله، فالرقابة الشديدة والتشديد الزائد يولد فيهم كراهية المدرسة وخلق مشاكل بين التلاميذ والإدارة والأمر الذي يدفعهم إلى ممارسة العنف اتجاههم أو غيرهم للتعبير عن مدى غضبهم. بالإضافة إلى دراسة **جهاد علي السعيدة (2014)** التي أكدت أن أهم أسباب المدرسية للعنف هي تشديد الرقابة على الطلبة، يليها ضعف القيادة الإدارية في المدرسة. وهذا ما أشارت إليه **سمية أحمد الطيب (2020)** من خلال دراسته المتعلقة بمساهمة معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ

الجسدي أنه سبق حدوث اشتباك لفظي حاد بين التلاميذ وأعضاء الإدارة، وأكد الربط بين الصرامة الحادة التي يتقيد بها أعضاء الإدارة المدرسية في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة ظروفهم، وحدثت عنف لفظي حاد بين الطرفين.

كما تلعب العوامل النفسية دور في انتشار العنف في الوسط المدرسي فطبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها التلميذ في هذه المرحلة يجعلهم يعيشون في ضغوط نفسية، تجعلهم يلجئون إلى العنف كوسيلة للتعبير عن مشاعرهم السلبية أو الغضب أو الإحباط، خاصة عندما يفتقرون إلى التحفيز والإرشاد الإيجابي من قبل الأساتذة أو الأولياء أو الزملاء، وهذا ما يجعلهم يشعرون بنقص في الثقة بأنفسهم ويستخدمون تلك السلوكات كوسيلة للتعويض عن هذا النقص دون التفكير في عواقب ذلك.

كما أن أصدقاء السوء له علاقة وطيدة في انتشار وتمادي من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، لا سيما في تحريض زملائهم على القيام بسلوكات عنيفة، ويشجع الأصدقاء الذين يتورطون في مثل هذه السلوكات زملائهم على القيام بأفعال مشابهة بسبب الرغبة في الانتماء إلى الجماعة أو خوفا من التعرض للتنمر إذا رفضوا المشاركة، وهنا يظهر دور رفاق السوء في زيادة انتشار العنف المدرسي.

بالإضافة إلى العوامل الأخرى هناك عوامل الإعلامية الثقافية التي تدفع التلميذ إلى قيامه بسلوكيات عنيفة والتي تتمثل في نشر العنف من خلال وسائل الإعلام، مما أدى إلى تقشي هذه الظاهرة، وذلك بسبب رغبة التلاميذ في التقليد والمحاكاة للمشاهد التي يراها في الأفلام أو البرامج الغربية أو حتى العربية، حيث أنهم يقومون بعرضها بشكل مشوق، وتعطي انطباعا بأنها رمز من الرجولة والقوة، فتصبح بذلك محط انتباه وإعجاب ويجسدها في حياته الواقعية، خاصة أن التلميذ في المرحلة المتوسطة والتي ترافقها مرحلة المراهقة أين يظهر المراهق بالرجولة والنضج وتجنب السلوكات الطفولية، ويحاولون القيام بأدوار التي تظهرهم كأشخاص ناضجين كتحمل المسؤوليات في المنزل أو المدرسة، لهذا يكون من السهل تأثير التلاميذ في هذه المرحلة للمشاركة في سلوكات عنيفة أو المخاطرة فيها.

وكثيرا من علماء النفس أرجعوا انتشار ظاهرة العنف إلى عدة عوامل، ومن بين هذه الدراسات نذكر على سبيل المثال دراسة الباحث 'إبراهيم' (1996) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بأحداث الشغب؛ فتوصلت نتائجها إلى أن التنشئة الأسرية أثر كبير في تهيئة الاستعداد لإحداث العنف، وتؤيد دراسة 'عبد الكريم' (1995) مع نتائج الدراسة الحالية التي هدفت إلى الكشف عن أساليب المعاملة بالتطرف لدى الأبناء؛ حيث توصلت نتائجها إلى أن معظم الأبناء المتطرفين من بيئات أسرية تتسم بأساليب المعاملة الوالدية غير السوية من الأبناء والأمهات (محب

ولعباس، 2017، ص. 252). وهذا ما اتفق كذلك عليه 'الغامدي' (2009) في دراسته بعنوان العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي لدى عينة من الطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، فقد أظهرت النتائج أن أكثر أسباب العنف المدرسي شيوعاً هي انفصال الوالدين عن بعضهما والتشتت الأسري والسكن الغير المناسب (نقلاً عن: الصبان، 2011، ص ص. 24 - 25). بالإضافة إلى دراسة علي بن نوح الشهري (2009) والتي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه بين درجات مقياس العنف ودرجات مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها طلاب الصف الثالث المتوسطة في مدينة جدة .

5.2. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

1.5.2. بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى:

بينت النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (47) أن لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات) التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف في الوسط المدرسي، وهذا يعني أن كل من تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط يرون بنفس الدرجة أن هناك انتشار للعنف المدرسي. وترجع الباحثة هذه النتيجة ذلك إلى تشابه أفكار تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، ويمتلكون نفس الملاحظات ويدركون من وجود العنف المدرسي وبشكل منتشر، إذ أنهم يعيشون في نفس الظروف وبالتالي فإن تشابه بين الجنسين وتقليل من الاختلافات تكون لديهم نفس النظرة حول الموضوع، لاسيما أنهم يعيشون في أماكن متقاربة مما تولد لديهم نفس الأفكار والاتجاهات والعادات، بالإضافة إلى عامل التوعية وذلك فإن الجهات المعنية بالتعليم قد تقوم بحملات توعوية تستهدف الجميع بغض النظر عن الجنس مما يساهم في عدم اختلافهم في تصوراتهم حول مدى انتشار العنف المدرسي، كما قد تكون القيم والسلوكيات المدرسية مشتركة بين الإناث والذكور مما يؤدي إلى عدم وجود فروق النظر في هذا السياق.

كما ترجع الباحثة سبب ذلك إلى انتشار الموضوع في كل أنحاء العالم وذلك بفضل ما تنشره مختلف وسائل الإعلام البصرية أو السمعية، فأصبح كل الذكور والإناث يناقشون الموضوع بنفس الأسلوب وهذا ما أدى إلى وعي التلاميذ والتلميذات حول الموضوع في مدى انتشاره.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الظروف الاجتماعية المماثلة للتلاميذ والتلميذات والتي تساهم في مشاركتهم في تجارب وتفاعلات متشابهة من مشكلة العنف المدرسي، مما يجعلهم يرون هذه الظاهرة بنفس الطريقة بالإضافة إلى عامل الثقافة المجتمعية المشتركة التي تجعلهم يعيشون نفس الثقافات لكلا من الإناث والذكور.

وترى أيضا الباحثة أن سبب يعود إلى تأثير وسائل الإعلام والتكنولوجيا على كلا من الجنسين (ذكور وإناث) بنفس الطريقة، والتي سيطرت على عقولهم وأفكارهم، وهذا ما يؤدي إلى اشتراكهم لنفس التجارب والتفاعلات حيث قد يتعرض التلاميذ والتلميذات لنفس السلوكات العنيفة من خلال وسائل الإعلام ومنصات التواصل الاجتماعي، وهذا ما يؤدي إلى تشابه نظرهم حول الظاهرة، خاصة أنهما يجتازون في نفس مرحلة المراهقة مما يجعلهم تتأثر وتتأثر عليهم.

وتتفق هذه النتيجة دراسة مصطفى مباركة وقرشي عبد الكريم (2018) أظهرت النتائج من عدم وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي باختلاف الجنس (ذكور-إناث) والتخصص (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك أدب ولغات) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

بالإضافة إلى دراسة برهان دراغمة (2021) بحث أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حول واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات تعزي إلى متغير الجنس.

2.5.2. بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية:

بينت النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (48) أن توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي متعزي متغير الصف الدراسي (السنة الأولى، السنة الثانية، السنة الثالثة، السنة الرابعة)، وعليه يرى أن التلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن العنف المدرسي منتشرة مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الحصيلة المعرفية التي يمكن أن يكتسبها تلاميذ السنة الثالثة فهي أكبر مقارنة بالسنوات الماضية (السنة الأولى، السنة الثانية)، لهذا فإن الاختلاف فيما بينهم من خلال اكتساب القدرة على إدراك المواضيع وتفسيرها يزيد من اختلاف في وجهات نظرهم، حيث أنهم أكبر منهم ولديهم أفكار أكثر حول الظاهرة ومدى انتشارها في المدرسة المتوسطة، وبالتالي فإن الوعي بالمشكلة يكون التلاميذ قد نموا وتطور عقليا واجتماعيا بشكل أفضل، وهذا ما يزيد من وعيهم بمشكلة العنف المدرسي ومدى انتشارها، ويجعلهم أكثر قدرة على التعرف عليها والإبلاغ عنها.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى عامل الخبرة والتجربة حيث أن التلاميذ بمرور الوقت يكتسب خبرة أكبر في البيئة المدرسية مقارنة بالسنوات الأولى، ويصبحون أكثر وعيا بالأمور المحيطة بهم، وبالتالي فإن البقاء الطويل يجعلهم يكتسبون تجارب أكثر حول الظاهرة ومدى انتشارها، كما في السنة الثالثة قد يتفاعل التلاميذ مع تلاميذ أكبر سنا داخل المدرسة أو خارجها، وهم قد يكونوا أكثر تميزا بسلوكات سلبية

مثل العنف مما يزيد من احتمال رؤيتهم لتلك السلوكات، ولهذا ترى الباحثة أن التجارب الشخصية تلعب دور كبير في جعلهم يكتسبون خبرة حول هذا الموضوع، كما أن التلاميذ في السنة الثالثة تكون بالنسبة إليهم سنة معقدة نوعا ما فيتعرضون لضغوط الدروس والامتحانات والقرارات المستقبلية، مما يمكن أن يزيد من مستويات التوتر والضغط وهذا ما يزيد من احتمال رؤيتهم لحالات العنف، ويدركون بأن هذه الظاهرة منتشرة وذلك من خلال تجاربهم الشخصية السابقة.

6.2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

1.6.2. بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى:

بينت النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (49) أن لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، وعليه فإن كلا من الجنسين أفادوا أن كل أشكال العنف المدرسي منتشرة في الوسط المدرسي.

وترجع الباحثة سبب ذلك إلى التجارب الشخصية المشتركة من خلال مشاهدتهم لأشكال مختلفة من العنف المدرسي، مما يجعلهم يلاحظون أنها منتشرة بشكل كبير حسب وجهات نظر متشابهة للتلاميذ والتلميذات بالإضافة إلى توسع نطاق التوعية التي تزيد من جهود التوعية والتنقيف حول أشكال العنف المدرسي من مستوى الوعي بين التلاميذ والمجتمع المدرسي مما يزيد من انتباههم لهذا الموضوع، كما أن اهتمام المتزايد بصحة التلاميذ ذكورا كانوا أو إناث خاصة النفسية، يشجع التوجه على الحديث نحو الاهتمام بصحته على تسليط الضوء على أشكال العنف المدرسي وتحديد آثارها بشكل أكبر، وهذا ما يجعل كلا من الجنسين يتصفون بوجهات نظر متشابهة نتيجة التقارير حول حالات العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية مما يجعلهم تولد فيهم أفكارا عن مدى انتشار أشكال العنف المدرسي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى انتشار التكنولوجيا بدرجة كبيرة تجعل الحوادث والأحداث المدرسية مرئية بشكل أسرع وأكثر وضوحا من الحوادث المحمولة والانترنت، مما يساهم ذلك في زيادة الوعي بالعنف المدرسي، ومدى انتشاره لكلا من الجنسين سواء ذكورا أو إناث، كما تعزز مختلف وسائل التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام من توجه التلاميذ والتلميذات إلى مشاركة وتبادل قصص ومعلومات حول حالات العنف المدرسي بمختلف أشكاله، مما يخلق انطبعا لديهم بأنها منتشرة بشكل كبير.

كما أن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط يمتاز باستمرارية الزيادة في معدلات النمو العقلي والاجتماعي والانفعالي وهي نفسها عند الذكور والإناث، لهذا تزول الفروق في وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة مصطفى مباركي وقرشي عبد الكريم (2018) التي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الجنس (ذكور وإناث) في تقييم مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى الثانوي.

2.6.2. بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية:

بينت النتائج الإحصائية الموضحة في الجدول رقم (50) توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، التحرش الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، وذلك لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن كل أشكال العنف المدرسي منتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

وعليه جاءت هذه النتيجة في اتجاه توقع هذه الفرضية التي نصت من وجود فروق في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، التحرش الجنسي) حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط تعزى لمتغير الصف الدراسي، ويمكن إرجاع سبب ذلك حسب الباحثة إلى الخلفية الاجتماعية التي يمكن أن تؤثر بشكل كبير على التلاميذ في تصوراتهم للعنف المدرسي، فهذا الأخير يمكن أن يرتبط بتجارب سابقة في الحياة أو معرفة في أشخاص يمارسون العنف، وتختلف تجارب التلاميذ بناء على طبقتهم الاجتماعية فالتلاميذ من الطبقات الاجتماعية الفقيرة مثلا قد يكونون أكثر عرضة لتعرضهم للعنف المدرسي وقد يكونوا لديهم تصورات مختلفة حياله مقارنة بالتلاميذ من الطبقات الاجتماعية الأكثر ثراء. بالإضافة إلى العوامل النفسية باختلاف التلاميذ في التفكير والمشاعر يمكن أن يؤدي إلى اختلاف في رؤيتهم في أشكال العنف المدرسي، فالتلاميذ الذين يعانون من مشاكل نفسية قد يرون العنف بشكل مختلف، كما أن اختلاف في توجيه وتنقيف التلاميذ حول مفهوم العنف المدرسي وطرق التعبير عنه واختلاف في تداول الطرق البناءة للتعامل مع النزاعات بدوره أن يؤدي إلى عدم اشتراك في فهم هذه الظاهرة أو اختلاف في وجهات نظرهم. وتكون لديهم آراء مختلفة حوله بناء على ظروفهم الشخصية والاجتماعية والثقافية، فما هو مقبول في بعض ثقافات تكون مرفوضة في ثقافات

الأخرى، وهنا يظهر دور الثقافة والقيم الاجتماعية والأسرية والمدرسية في تحديد وجهة نظر التلاميذ حول أشكال العنف المدرسي، وبالتالي فقد يتفاوت التلاميذ في تجاربهم وتفاعلاتهم مع البيئة التي يعيشون فيها بناءً على السياق الثقافي الذين ينتمون إليه، فقد يكون مشاهدة العنف أمراً مقبولاً ومشجعاً أو ضرورياً لحماية النفس في حين تكون مرفوضة في بعضها الأخرى، لهذا يؤدي إلى اختلاف في أشكال العنف المدرسي حسب وجهات نظر التلاميذ فيما بينهم

كما توصلنا إلى أن التلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن كل أشكال العنف المدرسي منتشرة في الوسط المدرسي مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط، وترى الباحثة أن السبب في ذلك يعود إلى السنوات الكثيرة التي قضاها التلميذ السنة الثالثة في النظام التعليمي مما جعلهم يختبرون حالات العنف المدرسي أكثر من التلاميذ السنة الأولى، كما أن التلاميذ مع مرور الوقت والسنوات في المدرسة المتوسطة يكتشف مواضيع جديدة يجعل رصيده المعرفي غني، ويتعرفون بشكل كافٍ على مختلف القضايا وعلى طرق الإبلاغ عنها، بالإضافة إلى أنهم يتمكنون من بناء علاقات مع زملائهم ويتواصلون معهم، مما قد يجعل ذلك يتعرضون على قصص وتجارب أخرى تتعلق بالعنف المدرسي وأشكاله من خلال انتمائهم إلى جماعة أقرانهم.

كما يزيد التعرض المتكرر لحالات العنف المدرسي من وعي التلاميذ لهذه المشكلة، وربما يبحثون عن معلومات إضافية حولها في الانترنت وفي مختلف وسائل الإعلام، وهذا ما يزيد من وعيهم حول الموضوع. عكس التلاميذ السنة الأولى متوسط عادة ما يكونون جدداً في المدرسة المتوسطة ونجدهم لم يتعرضوا قبل لحالات عنف مدرسي من أجل اكتساب تجارب ووعي أكبر في مثل هذه الأمور التي تحتاج إلى وقت، فبالنسبة للتلاميذ السنة الأولى متوسط سنة تتميز ببيئة أكثر سلاماً وتقهما مقارنة مع السنوات اللاحقة. كما أن التلاميذ في هذه السنة عادة ما يكونون أقل انخراطاً واجتماعياً في البداية، ومع مرور الوقت يمكن أن يزيد من مستوى الاندماج الاجتماعي والانتماء إلى مجموعة من الأصدقاء والزملاء، وهذا ما قد يجعلهم يؤثر على رؤيتهم لحالات العنف المدرسي.

كما قد يكون لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط عدم وعي كافٍ لمفهوم العنف المدرسي وكيفية التعرف عليه. لكن مع مرور الوقت ومع تعلمهم المزيد عن هذا الموضوع قد يصبحون أكثر دراية على التعرف على حالات العنف وعلى طرق الإبلاغ عنها، كما أن التجربة عندهم محدودة جداً فهم لم يقضوا وقتاً أكثر في البيئة المدرسية بعد، وبالتالي لا يكون لديهم ما يكفي من الخبرة لاستشعار عن حالات العنف المدرسي.

كما ترى الباحثة أن سبب ذلك يعود إلى عامل تأثير العمر، فهذا السبب يؤثر على كيفية رؤية الأمور واستجابة الأفراد لها، ففي السنة الأولى متوسط قد يكون التركيز الرئيسي للتلاميذ على التأقلم مع المدرسة والتعرف على أقرانهم، عكس التلاميذ في المراحل الأخرى، فالتلاميذ السنة الثالثة لديهم خبرة سابقة حول الموضوع تمكنهم من الإبلاغ عنه دون تردد أو خوف، عكس تلاميذ السنة الأولى يكونون معظمهم جددا وليس لديهم خبرة كافية في التعرض لحالات العنف المدرسي، وحتى أن وجدت يكونون أقل عرضة للإبلاغ عن تلك الحالات إذا حدثت، وذلك نظرا لعدم وعيهم بحقوقهم أو عدم الثقة بالأشخاص المسؤولين، ولكم مع مرور الوقت واكتساب الخبرة وزيادة التجربة يصبح التلميذ في السنوات اللاحقة أكثر قدرة على التعرف على مختلف أشكال العنف المدرسي والإبلاغ عن حالات العنف إذا حدثت.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة **خالد خيرة (2007)** التي كشفت وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك التلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف المادي الايجابي المباشر (نقلا عن: جوهاري، 2019، ص. 130).

بالإضافة إلى دراسة **عقيلة عيسو واكم بوشيري (2020)** التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية في العنف المدرسي لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة تعزي لمتغير الجنس.

كما توصلت نتائج دراسة **طه محمود نادية طيابة (2020)** إلى وجود فروق دالة إحصائية في درجة العنف المدرسي بين التلاميذ تعزي لمتغير الجنس.

7.2. مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

1.7.2. بالنسبة للفرضية الجزئية الأولى:

بالنسبة لعوامل العنف الأسرية والمدرسية:

توصلنا من خلال المعالجة الإحصائية من وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، وعليه يرى الذكور (تلاميذ التعليم المتوسط) أن عوامل الأسرية والمدرسية هي المسببة للعنف المدرسي.

وترجع الباحثة سبب ذلك إلى الاختلافات الفردية والثقافية التي تؤدي إلى تباين آراء التلاميذ، وقد يكون للعوامل الشخصية والاجتماعية دورا في تشكيل وجهات نظر مختلفة بشأن عوامل العنف المدرسي. وبالتالي تختلف وجهات نظر التلاميذ والتلميذات بناء على الثقافة والتربية الشخصية للفرد، فبعض الثقافات تولي أهمية أكبر للعوامل الاجتماعية والأسرية في تحليل السلوك، كما أن تجارب الحياة الفردية قد تكون مختلفة من شخص إلى آخر وهذا ما يؤثر على رؤيتهم للعنف المدرسي فتجارب الاضطهاد

واللتمر الذي يتعرض إليها التلاميذ والتلميذات يؤدي إلى اختلاف في وجهات نظرهم حول الموضوع. بالإضافة إلى العوامل النفسية حيث أن مستوى التفكير النقدي والقدرة على التعبير عن الآراء قد تؤثر على كيفية رؤية التلاميذ الأسباب والمسببات للعنف المدرسي. كما يلعب التنقيف والوعي لمسببات العنف المدرسي دورا في اختلاف وجهات نظر التلاميذ إذ يتم توعيتهم أن العوامل الأسرية والمدرسية قد تكون مسببة للعنف المدرسي، فقد يكون لديهم وعي أكبر حول هذه القضية.

كما أن عامل الجنس بحد ذاته يمكن أن يؤثر على تجربة التلميذ في المدرسة وكيفية تعرضهم للعنف المدرسي، فقد يكون هناك اختلافات في الأدوار الاجتماعية والتوقعات المجتمعية بين الذكور والإناث، وهذا ما قد يؤثر على طريقة تفكيرهم حول مسببات العنف المدرسي، كما قد يكون لدى تلاميذ وتلميذات خلفيات أسرية وتجارب مدرسية مختلفة، فتجارب تلميذ إذا كان يعيش في بيئة عائلية مستقرة تكون مختلفة مقارنة لتلميذ الذي يعيش في بيئة عائلية مضطربة، وهذا ما يجعل تكون طريقة تفكيرهم مختلفة حول أسباب العنف المدرسي فالذكور غالبا ما يتميزون بالثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن آرائهم فيكونون أكثر عرضة للتحديث عن تجاربهم بشكل أفضل مقارنة بالإناث اللواتي يتميزن بالخوف أو الضعف لاسيما أنهم في مرحلة المراهقة بالتالي فان تجاربهم الشخصية وتفاعلهم مع العنف المدرسي تؤثر في اختلاف رؤيتهم لأسباب العنف المدرسي.

وحسب النتيجة التي توصلنا إليها أن الذكور هم الذين يرون أن العوامل الأسرية والمدرسية هي المسببة للعنف المدرسي، وترجع الباحثة ذلك أن العوامل الثقافية والتربوية التي تلعب دورا في ذلك، حيث يتم تعليم الذكور بان يكونوا أكثر انفتاحا على التعبير عن آرائهم، كما أن الذكور يواجهون ضغوطا مختلفة بناءا على التوقعات الاجتماعية المفروضة عليهم، فالذكور يشعرون بضغوط للتصرف بشكل أكثر عدوانية أو التظاهر بالقوة عكس الإناث التي تتصرف بكل ليونة وهذوء، لهذا تكون لديهم توقعات مختلفة وهذه الضغوطات تجعل الذكور يشعرون بأنهم ملتزمون بتقديم تفسير لعوامل العنف المدرسي.

وخالفت النتيجة المبنية رقم (51) نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي، مثل دراسة **جهد علي السعيدة (2014)** التي أظهرت من خلال نتائجه من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب العنف المدرسي تعزي إلى اختلاف الجنس.

بالنسبة لعوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية:

توصلنا من خلال المعالجة الإحصائية انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف المدرسي المتمثلة عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية، وعليه يرى بنفس الدرجة كل من تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط أن عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية هي المسببة بنفس الدرجة للعنف المدرسي.

وترجع الباحثة سبب ذلك إلى التأثيرات الإعلامية لكلا من الجنسين حول العوامل الإعلامية والثقافية والعوامل النفسية والعوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق والتي قد يتعرض لكلا من الجنسين لنفس أنواع ومصادر الإعلام حول تلك العوامل، والتي تمكنهم من تجربة مماثلة للمحتوى والمعلومات.

بالإضافة إلى العوامل الاعتبارية المشتركة حيث تكون تلك العوامل مماثلة بشكل عام بين الذكور والإناث مثل التوتر أو عدم التواصل الجيد مع الزملاء أو مشاكل تطوير المهارات الاجتماعية، مما يجعلهم تكون لديهم نفس وجهة نظر وأن تلك العوامل المذكورة سابقا هي المسببة للعنف المدرسي، لاسيما أن التلميذ (ذكور/ إناث) في التعليم المتوسط توافقهم مرحلة المراهقة والتي تتميز بمجموعة من التغيرات الهرمونية التي تؤدي بهم إلى تقلبات المزاج والتفكير، وهذا ما قد يجعلهم أكثر استجابة للأفكار والعواطف المتغيرة من خلال تجاربهم الشخصية، وبالتالي تكون لديهم تجربة مماثلة لكلا من الجنسين مما يؤدي إلى تبني وجهات نظر مشتركة حول العوامل النفسية المسببة للعنف المدرسي.

2.7.2. بالنسبة للفرضية الجزئية الثانية:

من خلال المعالجة الإحصائية بينت النتائج من وجود فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وترجع الباحثة سبب ذلك إلى اختلاف التلاميذ في تجاربهم للعنف المدرسي من شخص إلى آخر، فقد يعيش بعض التلاميذ تجارب سلبية في فصولهم الدراسية بينما يمكن أن يكون لدى الآخرين تجارب ايجابية لهذا يؤدي بهم إلى اختلاف في آرائهم في العوامل المسببة للعنف المدرسي، وذلك بناء على تجاربهم اليومية والحياتية سواء داخل المدرسة أو خارجها، بالإضافة إلى الاختلافات الشخصية حيث أن العوامل الشخصية مثل الثقافة والقيم الشخصية والتربوية المختلفة تلعب دور في اختلاف وجهات نظر

التلاميذ حول مسائل عوامل العنف، وبالتالي فإن شخصية الفرد وخلفيته تؤثر في كيفية تقديره لمدى وجود العنف المدرسي والعوامل المسببة له.

كما أن اختلافات في الظروف من مدرسة إلى أخرى ومن صف إلى آخر بما في ذلك من أساليب التعليم والأساليب التربوية المستخدمة ومستوى الانضباط، كل هذه العوامل يمكن أن تؤثر في تجربة التلاميذ ومشاهدتهم للعوامل المتسببة للعنف المدرسي في اتجاهات مختلفة.

كما ترى الباحثة أن تأثير الزملاء يمكن أن يلعب دورا كبيرا في تكوين وجهات نظر مختلفة حول الموضوع فإذا كان لديهم أصدقاء يمرون بتجارب سلبية يجعلونهم يتأثرون بشكل مختلف على الأصدقاء الذين يمرون بتجارب ايجابية، فتباين التلاميذ التعليم المتوسط في آرائهم يكون بناءا على مثل تلك التفاعلات وما عاشه في تلك المراحل السنوية، وهذا ما يجعلهم يختلفون في تفسير آرائهم حول العوامل المسببة للعنف في الوسط المدرسي.

وكشفت نتائج الفرضية الخامسة لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي، وهذا يعني أن كل من تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط يرون بنفس الدرجة أن هناك انتشار للعنف المدرسي.

في حين أنه توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)

وعليه يرى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط أن العنف المدرسي منتشر انتشارا كبيرا مقارنة بباقي سنوات التعليم المتوسط.

وأوضحت نتائج الفرضية السادسة أنه لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، وعليه حسب جهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، فإن كل أشكال العنف المدرسي (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) منتشرة في الوسط المدرسي.

في حين توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، وذلك لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن كل أشكال العنف المدرسي منتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

وبينت نتائج الفرضية السابعة أنه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف الأسرية والمدرسية، وجاءت هذه الفروق لصالح الذكور (تلاميذ التعليم المتوسط). هذا يعني أن الذكور (تلاميذ التعليم المتوسط) يرون أن عوامل العنف الأسرية والمدرسية هي المسببة للعنف المدرسي.

في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف المدرسي المتمثلة: عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية

والإعلامية. وعليه يرى بنفس الدرجة كل من تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط أن عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية هي المسببة بنفس الدرجة للعنف المدرسي. في حين توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

ومما سبق ذكره نستنتج أن البحوث والدراسات التي تناولت العنف في الوسط المدرسي أظهرت نتائجها تضاربا حول مسألة مدى انتشار العنف المدرسي، وأشكال العنف الأكثر انتشارا في مختلف مراحل المؤسسات التعليمية. في حين جاءت نتائج الدراسة الحالية أن العنف المدرسي في المدرسة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ منتشرة بشكل مرتفع، وأن العنف اللفظي أحد الأشكال الأكثر انتشارا والذي جاء في المرتبة الأولى.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع بعض من الدراسات والبحوث والتي أكدت أن هناك أشكال أخرى منتشرة في المدارس وذلك من حيث الترتيب مثل دراسة المزروعى كريمة والكعبي علي (2011)، دراسة حسين عبد المجيد النجار (2014)، دراسة شذا عبد الكريم أسعد (2014)، دراسة علياء القحطاني (2021). وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة نذكر منها دراسة الزغول والبكور والهنداوي (1998)، دراسة الغامدي (2009)، دراسة حمادنة (2014)، ودراسة كمال بطورة (2017)، دراسة بن السايح سعودة (2018)، دراسة عبد السلام دعيدش (2018)، دراسة منيرة سليمان العودة (2020)، دراسة جيهان محمد، منال عبد الحميد وإيمان أحمد (2019).

وبينت نتائج الدراسة الحالية أن هناك علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، فذا يدل أن كل ما توفرت تلك العوامل المذكورة سابقا يزيد في انتشار العنف المدرسي. كما أن العوامل الإعلامية والثقافية التي لديها أيضا تأثير جوهري في حدوث العنف في الوسط المدرسي في الدرجة الأولى حسب ما أفادوا به أفراد عينة الدراسة مقارنة بالعوامل الأخرى، وتبدو حسب الباحثة هذه النتيجة منطقية، وترجع الأسباب هذه النتيجة إلى المؤثرات الإعلامية والثقافية السلبية التي تغزو عقول التلاميذ حيث من خلالها يتم بث برامج تخالف قيما الإسلامية وعاداتنا وتقاليدينا.

وتختلف نتائج الدراسة مع بعض الدراسات في ترتيب العوامل المسببة للعنف المدرسي نذكر منها دراسة السمري (2000)، دراسة محمد صايل (2014)، دراسة مصطفى مباركة (2020)، دراسة إبراهيم سليمان مصري (2020)

في حين اتفقت مع بعضها الأخرى مثل دراسة العاجز (2002)، دراسة عبد الله محمد (2008)، دراسة فاطمة زين العابدين (2011)، دراسة عميرش نجوى (2019)،

في الأخير حاولت الباحثة في دراسة متغيرات أشكال العنف المدرسي العنف اللفظي، العنف الجسدي والعنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، ومتغيرات عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر التعليم المتوسط، وحاولت دراسة العلاقة بين عوامل العنف المدرسي ومدى انتشار العنف في الوسط المدرسي والتي تعتبر مهمة في المجال المدرسي والتربوي، رغم في حدود علم الباحثة ومن خلال اطلاعها على الكثير من الدراسات والبحوث السابقة لم يجد دراسة تناولت المتغيرات المذكورة سابقا من وجهات نظر التلاميذ في نفس الوقت.

الخاتمة

خاتمة:

ظاهرة العنف في الوسط المدرسي شائعة ومنتشرة ولكن بدرجات متفاوتة وتدخل فيها عدة متغيرات ولهذا فان تواجد هذه الظاهرة ليست حديثة في مدارس العالم عامة والمدرسة الجزائرية خاصة، وإنما هي ظاهرة قديمة وموجودة منذ القدم، لكن الجديد والشيء الملفت الانتباه فيها أنها تعددت في أشكالها داخل المؤسسات التعليمية واختلاف في عواملها، لهذا أصبحت ظاهرة جد خطيرة وتمثل عائقا للمؤسسة التعليمية للمدرسة لعدم سير الأهداف المنوط بها، فداخل مدارسنا تبدو الكثير من التصرفات المؤذية لدى الكثير من التلاميذ المتمثلة في استخدام في شتى أشكال العنف المدرسي واستعمال ألفاظ بذيئة غير مستحبة في التخاطب، مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، علاوة على ذلك فان تأثير هذا السلوك غير السوي على البيئة الصفية بشكل إزعاجا للمدرس، مما يحد من القدرة على تحقيق الأهداف التربوية وإدارة الحصة الصفية بشكل ملائم.

ومن هذا المنطلق اتجهت الدراسة الحالية إلى دراسة أشكال (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) وعوامل (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) في الوسط المدرسي، إضافة إلى معرفة الفروق بين وجهات نظر التلاميذ التعليم المتوسط تعزي متغير الجنس والصف الدراسي فيما يخص أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي.

كما انه تمت معالجة الموضوع من جوانبه النظرية وتحليل مكوناته انطلاقا من خطوات منهجية تم على أساسها القيام بالدراسة الاستطلاعية وتحديد منهج الدراسة الأساسية وأدواتها وأساليبها معالجة الموضوع إحصائيا.

ولقد تمثلت أهداف دراستنا الحالية في التوصل إلى الكشف عن مستوى العنف في الوسط المدرسي وأشكال العنف الأكثر انتشارا، والتعرف على علاقة عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

وتوصلت نتائج الفرضية الأولى إلى أنه توجد فروق دالة إحصائية بين المتوسط الحسابي الفرضي والمتوسط الحسابي لعينة الدراسة الأساسية في متغير مدى انتشار العنف المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط. وهذا يعني أن هناك انتشار للعنف المدرسي حسب تلاميذ التعليم المتوسط، وأن مستوى انتشار العنف المدرسي جد مرتفع حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط وعليه تحققت الفرضية الأولى، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

كما أظهرت الفرضية الثانية من وجود تباين في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط. أن **العنف اللفظي** أكثر انتشارا في الوسط المدرسي حسب وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، ثم يليه **العنف الجنسي**، ثم يليه كل من **العنف الجسدي والعنف ضد ممتلكات الغير**، والأقل انتشارا هو **العنف الرمزي**.

وعليه تحققت الفرضية الثانية، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

وكشفت نتائج الفرضية الثالثة من وجود تباين في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط، أن أكثر العوامل المسببة للعنف المدرسي هي العوامل الثقافية الإعلامية والتي جاءت في الرتبة الأولى، ثم تليها العوامل الأسرية، ثم تليها العوامل النفسية، ثم تليها عوامل ترجع لجماعة الرفاق، والأقل انتشارا هي العوامل المدرسية.

وعليه تحققت الفرضية الثالثة، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث

كما أظهرت نتائج الفرضية الرابعة أنه توجد علاقة بين عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) ومدى انتشار العنف المدرسي من وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط. بمعنى أنه كلما توفرت عوامل العنف المدرسي (العوامل

الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية).

وعليه تحققت الفرضية الرابعة، بمعنى نرفض الفرضية الصفرية ونقبل فرضية البحث.

وكشفت نتائج الفرضية الخامسة لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في مدى انتشار العنف المدرسي.

وعليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى، بمعنى رفضت فرضية البحث وقبّلت الفرضية الصفرية.

في حين أنه توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في مدى انتشار العنف المدرسي، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)

وعليه يرى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط أن العنف المدرسي منتشرا انتشارا كبيرا مقارنة بباقي سنوات التعليم المتوسط.

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثانية، بمعنى رفضت فرضية الصفرية وقبلت الفرضية البحث. وأوضحت نتائج الفرضية السادسة انه لا توجد فروق بين وجهات نظر الجنسين (تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط) في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، وعليه حسب جهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط.

وعليه لم تتحقق الفرضية الجزئية الأولى، بمعنى رفضت فرضية البحث وقبلت الفرضية الصفرية. في حين توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في أشكال العنف المدرسي (العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي، العنف ضد ممتلكات الغير، العنف الجنسي)، تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)، وذلك لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط هم أكثر التلاميذ الذين يرون أن كل أشكال العنف المدرسي منتشرة في الوسط المدرسي، مقارنة بباقي تلاميذ التعليم المتوسط، خاصة تلاميذ السنة أولى متوسط.

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثانية، بمعنى رفضت فرضية الصفرية وقبلت فرضية البحث وبينت نتائج الفرضية السابعة انه توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف الأسرية والمدرسية، وجاءت هذه الفروق لصالح الذكور (تلاميذ التعليم المتوسط).

في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بين وجهات نظر تلاميذ وتلميذات التعليم المتوسط، في عوامل العنف المدرسي المتمثلة: عوامل العنف النفسية وعوامل ترجع لجماعة الرفاق والعوامل الثقافية والإعلامية.

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الأولى، فقط فيما يخص عوامل العنف الأسرية والمدرسية. في حين توجد فروق بين وجهات نظر تلاميذ التعليم المتوسط في عوامل العنف المدرسي (العوامل الأسرية، العوامل المدرسية، العوامل النفسية، عوامل ترجع لجماعة الرفاق، العوامل الثقافية والإعلامية) تعزى لمتغير الصف الدراسي (السنة أولى متوسط، السنة الثانية متوسط، السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

وعليه تحققت الفرضية الجزئية الثانية، بمعنى رفضت الفرضية الصفرية وقبلت فرضية البحث. وبالرغم من الدراسات والأبحاث والمشاريع الوطنية والدولية التي قامت بها وزارة التربية الوطنية حول أشكال وعوامل العنف المدرسي إلى أنها لم تركز على علاقة عوامل العنف في مدى انتشار أشكال العنف المدرسي ووضع حد لهذه الظاهرة التي صارت تعرقل العمل بالمؤسسة التعليمية وتؤثر على التعليم وتزيد

من صعوبته وتؤدي إلى الانحراف واضطراب علاقات التلاميذ بعضهم البعض، وكذلك إلى سوء توافقهم النفسي والاجتماعي ولاحظنا في الدراسة تداخل وتشابه العوامل التي تؤدي بالتلميذ إلى قيامه بمختلف أشكال العنف المدرسي سواء كانت لفظية أو جسدي أو رمزية أو عنف ضد الممتلكات أو سلوكيات جنسية سواء كانت هذه العوامل متعلقة بالأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام أو العوامل الذاتية، خاصة أن التلميذ في المرحلة المتوسطة مرحلة بداية المراهقة التي يكثر فيها استخدام العنف كتعبير منهم عن رفض المواقف المثيرة للعنف لديهم.

وعلى ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة من خلال الدراسة الحالية ومع اتفائها مع مجموعة من الدراسات السابقة أو على و اختلافها مع مجموعة أخرى من الدراسات السابقة يمكن اقتراح بعض التوصيات والتي يمكن تطبيقها:

- إجراء المزيد من الدراسات على موضوع العنف في الوسط المدرسي على فئات عمرية أخرى وفي مراحل أخرى.

- تقديم دورات لتوعية التلاميذ والأساتذة حول مفهوم العنف في الوسط المدرسي وآثاره السلبية المترتبة.

- إرشاد وتوجيه التلاميذ إلى زيادة وثقتهم بأنفسهم وتنمية روح التعاون في ما بينهم، وتعزيز مهارات التواصل الإيجابي.

- تكثيف الأنشطة الرياضية والاجتماعية للتلاميذ في وقت فراغهم من أجل تفريغ طاقاتهم السلبية.

- إرشاد الأولياء والعاملين داخل المؤسسة التعليمية إلى الابتعاد عن استخدام أساليب العقاب والضرب التي تضعف من ثقة التلميذ بنفسه وتحط من قيمته.

- تشجيع التواصل المستمر مع أولياء الأمور لمعرفة ما يحدث في المدرسة وتلقي ملاحظاتهم.

- تشجيع التلاميذ وتعزيزهم على التعاون بين زملائهم في حل النزاعات بطرق سلمية.

- ضرورة اهتمام المؤسسة التعليمية بالجوانب الانفعالية والنفسية وعدم الاقتصار فقط على الجوانب المعرفية والتحصيلية.

- تفعيل دور المستشار التوجيه والإرشاد بنحو أكبر والتركيز على المتابعة والمعالجة الوقائية للتلاميذ الذين يعانون من مختلف المشكلات خاصة في المدرسة المتوسطة.

- وضع سياسات وإجراءات صارمة ضد العنف في الوسط المدرسي وضمان تنفيذها بشكل منتظم.

- إنشاء خلية إصغاء ومتابعة على مستوى كل مؤسسة تربوية لرصد كل الأشكال والسلوكيات الغير السوية التي تحدث داخلها والعمل على تقديم الحلول المناسبة.

وأخيرا نرجو أن تساهم هذه الدراسة في إثراء معلومات الباحثين والأساتذة والطلبة الجامعيين الذين يهتمون مثل هذا الموضوع، والذي يمكن على أساسها التطرق إلى دراسات أخرى مكمله لهذه الدراسة وذلك بدراسة متغيرات أخرى أو البحث عن الاستراتيجيات الوقائية و العلاجية للحد من هذه الظاهرة التي أصبحت تهدد

- كيان الفرد بشكل خاص وكيان المجتمع بشكل عام، خاصة أنها في تزايد مستمر في الآونة الأخيرة في المؤسسات التربوية الجزائرية، وهذا للوصول إلى دراسات علمية تقيدها وتقيد الجميع.
- وتبقى النتائج التي توصلنا إليها رهينة العينة وخصائصها وفي الحدود الزمنية والمكانية التي أجريت فيها وكذلك في حدود الأدوات المستخدمة لقياس متغيرات الدراسة والأساليب الإحصائية المستعملة.
- وتفتح الدراسة الحالية المجال للعديد من التساؤلات التي تحتاج للمزيد من البحوث والدراسات للإجابة عنها والتي يمكن ذكر البعض منها على سبيل المثال وهي كالتالي:
- دراسة حول تصميم برامج تدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني حول استراتيجيات الوقاية من العنف في الوسط المدرسي.
 - دراسة حول أسباب انتشار العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة في التعليم المتوسط.
 - إجراء دراسة مقارنة بين مدى انتشار أشكال العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية (مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي).
 - إجراء دراسة حول قياس العنف المدرسي وتصميم برنامج إرشادي لخفض من مستوى العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
 - دراسة حول تأثيرات العنف في الوسط المدرسي على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي للتلاميذ.

المراجع

قائمة المراجع:

- 1- ابرييم، سامية. (2017). تقنين مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين لأمال باظه (النسخة المصرية) على البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 01 (04)، 372-397.
- 2- أبو الحسن، سميرة عبد السلام وعبد الصمد، منيسي داليا وصديق، محمد السيد. (2016). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعليم. *مجلة العلوم التربوية*، 03 (04)، 92-129.
- 3- أبو بكر، إسهم عثمان. (2015). التحرش الجنسي كمنبئ بالسلوك الأخلاقي لدى طلاب جامعة المنيا. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 05 (05)، 35-124.
- 4- أبو دلو، جمال. (2009). *الصحة النفسية*. الأردن - عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- 5- أبو شنب، جمال محمد. (2007). *البحث العلمي التصميم والتنفيذ التجريبي*. (الجزء الثاني). الازارطة: دار المعرفة الجامعية.
- 6- أبو علاء، رجاء محمود. (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط. 5). مصر: دار النشر للجامعات
- 7- أبو علاء، رجاء محمود. (2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. (ط. 5). مصر: دار النشر للجامعات.
- 8- إجلال، إسماعيل حلمي. (1999). *العنف الأسري*. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- 9- أحمد التل، شادية ونشمية، عبد الله الحربي. (2014). *العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات*. *مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية*، 09 (01)، 48-69.
- 10- أحمد، فريجة وزروق، ياسمين. (2016). دور التربية البدنية والرياضية في الحد من تنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة رابع متوسط لبعض متوسطات مدينة بسكرة. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (20)، 145-161.
- 11- احمد، محمد البستكي سميرة. (2020). *الخصائص السيكمترية لمقياس العنف لدى المراهقين في مملكة البحرين*. *مجلة كلية التربية*، العدد (44)، الجزء الثالث، 107-184.
- 12- أحمد، محمد عبد الرحمن. (2011). *تصميم الاختبارات أسس نظرية وتطبيقات عملية*. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- 13- أحمد، محمد عبد الهادي. (2003). *العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التلفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظة غزة*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
- 14- أسعد، يوسف ميخائيل. (2000). *رعاية المراهقين*. القاهرة- مصر: دار غريب للطباعة والنشر.
- 15- إسلام، عبد الحفيظ محمد عمارة. (2022)، *العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة*. مجلة التربية، (195)، الجزء الثاني، 342- 382.
- 16- إسماعيل، صديق عثمان. (2017). *التطرف والتعصب أسبابه والعوامل المؤدية إليه*. *المجلة الليبية العالمية*، جامعة بنغازي، (28)، 1- 20.
- 17- إسماعيل، عبد الرحمان. (2006). *العنف الأسري الأسباب والعلاج*. القاهرة: مكتبة الأجلومصرية.
- 18- إسماعيل، محمد الزيود. (2012). *العنف المجتمعي: إطلالة نظرية*. عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- 19- أفنان، بنت فهد بن إبراهيم بن دايل. (2022). *تلبية الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية كمنبئ بعادات العقل لدى المراهقات في المرحلة المتأخرة بمدينة الرياض*. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة القصيم، 15 (02)، 378- 405.
- 20- الأشول، عادل عز الدين. (2008). *علم نفس النمو من الجنين إلى الشيخوخة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 21- البادي، خالد بن سالم بن سهيل. (2003). *المراهقة مشكلات وحلول*. عمان: مكتبة الضامري للنشر والتوزيع.
- 22- البشاري، هارون سهام. (2015). *الإحباط النفسي وسط الخريجين الجامعيين غير العاملين*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- 23- الجوهري، محمد. (1995). *المشكلات الاجتماعية*. الإسكندرية- مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 24- الحشاب، سامية مصطفى ونصور، محمد مهنا. (2014). *المحددات الاجتماعية والثقافية للعنف المدرسي*. *العلوم التربوية*. (02)، 01- 28.
- 25- الحلوي، حسين بن إبراهيم ياسين. (2010). *جرائم العنف الجماعي*. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض.

- 26- الخيلالي، كمال محمد سرحان. (بدون سنة). العنف النفسي الموجه للنساء العاملات في مدينة بغداد وعلاقته بالتفكير الاضطهادي. مجلة الآداب، (107)، 455-494.
- 27- الدوسري، إيمان بنت محمد بن سعد. (2012). العفو وعلاقته بانفعال الغضب لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 28- الرويشدي، رحمة بنت محمد بن سيف. (2013). الحاجات الإرشادية لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بمحافظة جنوب الباطنة. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة نزوى، عمان.
- 29- الزليطني، نجاه أحمد. (2014). سيكولوجية العدوان والنظريات المفسرة له. المجلة الجامعة. العدد السادس عشر. 04، 167-184.
- 30- الزهراني، سعد بن محمد علي. (1432هـ). مدى امتلاك معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- 31- الزهراني، ماجد مجيدي. (2010). دور الصحافة السعودية في تناول جرائم العنف الأسري صحيفة عكاظ نموذجاً دراسة تحليلية عام 2004 إلى عام 2008. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة مؤتة.
- 32- الزيتوني، محمد زهير وإبراهيم، بن عزوزي. (2021). حالات العنف المدرسي وعلاقته بتوجيه انجاز الأهداف الأكاديمية عند عينة من تلاميذ الطور الثانوي بولاية تلمسان. مجلة الساور للدراسات الإنسانية والاجتماعية. 07 (02)، 256-271.
- 33- الساعدي، أمجد كاظم فارس. (2009). الإحباط الوجودي وعلاقته بالأسلوب المعرفي (تحمل-عدم تحمل الغموض) لدى طلبة الجامعي. (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة المستنصرية.
- 34- الشافعي، ناصر. (2009). فن التعامل مع المراهقين مشكلات وحلول. دار البيان.
- 35- الشربيني، زكريا ويسرية، صادق ومحمد، سالم محمد القرني والسيد، خالد مطحنة. (2013). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية والاجتماعية. الرياض: مكتبة الشقري.
- 36- الشريف، عبد الله محمد. (1996). مناهج البحث العلمي دليل الطالب في كتابة الأبحاث والرسائل العلمية. الإسكندرية: مكتبة الإشعاع للطباعة والنشر والتوزيع

- 37- الشمري، صاحب أسعد ويس. (2012). أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كم وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة دراسات تربوية، (18)، 219-262.
- 38- الشهري، علي بن عبد الرحمن. (2003). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب دراسة تطبيقية في مدينة الرياض. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- 39- الشيباني، بدر إبراهيم. (2000). سيكولوجية النمو تطور النمو من الإخصاب حتى المراهقة. الكويت: مركز المخطوطات والتراث والوثائق.
- 40- الطيار، فهد بن علي عبد العزيز. (2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية].
- 41- الطيار، مساعد بن إبراهيم بن أحمد. (1433هـ). عوامل التحرش الجنسي بين الطلاب في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المرشد الطلابي. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- 42- الطيب، سمية احمد. (2020). معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر. (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
- 43- العاجز، فؤاد علي. (2002). العوامل المؤدية التي تقشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة. مجلة الجامعة الإسلامية، 10 (02)، 01-44.
- 44- العتيبي، شيخة مسيب مفرح. (2018). واقع استخدام قنوات التواصل الاجتماعي في تنمية بعض المهارات الإملائية لدى طالبات المرحلة المتوسطة كما تراها المعلمات في مدارس الجمش بمحافظة الدوادمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (38)، 178-199.
- 45- العصماني، عبد الله بن إبراهيم. (1434هـ). العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 46- العطار، محمد محمود. (2021). هموم ومشكلات الفتاة في مرحلة المراهقة من منظور نفسي تربوي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 05 (19)، 475-507.

- 47- العقاد، عصام عبد اللطيف. (2001). *سيكولوجية العدوانية وترويضها: منحى علاجي معرفي* جديد. القاهرة: دار غريب للنشر والتوزيع.
- 48- العنزي، فيصل بن مفرح مرعيد. (1428هـ). *اتجاهات معلمي القرآن الكريم نحو الوسائل التعليمية في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية. جامعة أم القرى.
- 49- العنود، بنت محمد الطيار. (2009). *كيف تكسب المراهق ونعده لزوج ناجح*. الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.
- 50- العودة، منيرة سليمان. (2020). *واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته*. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (185)، الجزء الثاني، 197-233.
- 51- العودة، منيرة سليمان. (2020). *واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته*. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، (185)، الجزء الثاني، 197-233.
- 52- العيسوي، عبد الرحمن. (2007). *سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية*. بيروت: دار النهضة العربية.
- 53- العيسوي، عبد الرحمن. (2011). *علم النفس الطبي الوقائي*. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- 54- العيسى، علي بن مسعود بن أحمد. (1429هـ). *تنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب المرحلة المتوسطة كم وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة القنفذه*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- 55- الفيافي، عيسى بن سليمان. (1438هـ). *مرحلة المراهقة من 12-21 عند الفتيان*. تاريخ الزيارة 2022/01/26 على الساعة 21:30 <https://www.noor-book.com>
- 56- القحطاني، علياء بنت مصطفى علي. (2021). *ظاهرة العنف المدرسي بين الطالبات دراسة ميدانية على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بشرق مدينة الرياض*. مجلة البحوث والدراسات الاجتماعية، 01 (01)، 257-274.
- 57- القراء، محمد حسن. (2013). *الخوف والابتزاز والعنف عند الأطفال*. عمان: دار المعتز للنشر والتوزيع.
- 58- القوصي، عبد العزيز. (1999). *أسس الصحة النفسية*. القاهرة: دار النهضة العربية.

- 59- القيسي، سهي شفيق. (2004). الضغوط المدرسية عند طلبة المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالعنف المدرسي. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، جامعة بغداد.
- 60- الكعبي، إبراهيم محمد. (2013). العوامل المجتمعية للعنف الأسري في المجتمع القطري. مجلة جامعة دمشق، 29 (3-4)، 247-297.
- 61- الماحي، زوييدة، ومكي محمد. (2015). دراسة إحصائية استكشافية وصفية للسلوك العدواني في مرحلتَي التعليميتين الابتدائي والمتوسط. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (21)، 137-152.
- 62- المتبولي، صلاح الدين. (2003). التربية ومشكلات المجتمع. الإسكندرية: دار الوفاء لنشر.
- 63- المتطوع، أحمد صادق عباس حسن علي. (2022). الأنشطة الرياضية متدخلا لتربية ثقافة التسامح بمدارس المرحلة المتوسطة بدول الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، 37 (18)، ج 02، 126-166.
- 64- المرشدي، عماد حسين وعلي تقي، عباس نصار. (2018). العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، (37)، 806-829.
- 65- المزروعى كريمة، والكعبي علي. (2011). أشكال العنف الطلابي ومدى انتشارها لدى طلبة الصفين الرابع والخامس الابتدائي في منطقة العين التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط مصر، 27 (02)، 363-390.
- 66- المطالقة، فيصل إبراهيم والخطايبه، يوسف. (2017). التحرش الجنسي ضد المرأة في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية من وجهة نظر طالبات الجامعات الأردنية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 44 (02)، 67-85.
- 67- النجار، حسين عبد المجيد. (2014). أشكال وأسباب العنف المدرسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية الأردنية. مجلة التربية الخاصة لكلية التربية بالزقازيق، 03 (07)، 88-133. DOI: 10.21608/mtkh.2014.168836
- 68- النيرب، عبد الله محمد. (2008). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- 69- أوزي، أحمد. (بدون سنة). سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومأسسة العنف. منشورات مجلة علوم التربية، (36)، 02- 192.
- 70- إيهاب، عيسى وطارق، عبد الرؤوف محمد. (2014). العنف المدرسي: مفهومه- أسبابه- علاجه. القاهرة- مصر: مؤسسة الطيبة للنشر والتوزيع.
- 71- بدر الدين، ريهام محمود حسن. (2017). بعض السمات النفسية المنبئة بالتحرش الجنسي. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 01 (02)، 96- 140.
- 72- برقوق، عبد الرحمان وميمونة، مناصرية. (بدون سنة). علاقة الأستاذ بالتلميذ في صناعة العنف المدرسي، عنف التلميذ الثانوي ضد الأستاذ. *مجلة الإحياء*، (12)، 204-230.
- 73- بركات، علي. (2011). *العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق*. دمشق: وزارة الثقافة الهيئة العامة السورية للكتاب.
- 74- برهان، دراغمة. (2021). واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الأساسية من وجهة نظر معلمين في محافظة طوباس. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (04)، 129- 144.
- 75- بروبي، رجاح فريدة. (2012). *السكن وعلاقته بتركيبة العائلة الجزائرية وظهور الضغوط فيها*. (أطروحة دكتوراه في العلوم غير منشورة)، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- 76- بطرس، حافظ بطرس. (2008). *المشكلات النفسية وعلاجها*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 77- بلعابد، عبد القادر. (2014). *الاتجاه نحو العنف وعلاقته بالاغتراب لدى الشباب في ضوء متغيري الثقافة والجنس*. (أطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة وهران، الجزائر.
- 78- بلعباس، فضيلة. (2013). *الرسوب المدرسي في التعليم المتوسط والثانوي في بلدية وهران خلال الفترة الدراسية 2015- 2016، 2009- 2010*. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة السانبا وهران، الجزائر.
- 79- بن السايح، مسعودة. (2018). العنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة المتوسطة بالاغواط. *مجلة أكاديمية فصلية محكمة تعني بالبحوث الفلسفية والاجتماعية والنفسية*، 05 (01)، 217-234.
- 80- بن حليم، أسماء. (2014). السلوك العدواني لدى الطفل وعلاقته بالإساءة اللفظية والإهمال من طرف الأم. *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (07)، 21- 37.

- 81- بن ققة، سعاد وناجي، ليلي. (2017). العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية الأسباب والحلول. *مجلة العلوم الاجتماعية*، (24)، 63- 78.
- 82- بوترعة بلال، وأشواق بن عمار. (2019). دور جماعة الرفاق في توجيه الطفل نحو العنف المدرسي. *مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية*، 03 (01)، 169- 187.
- 83- بوحلمة، حليلة. (2015). أنماط الضبط الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم دراسة ميدانية في ضوء آراء عينة من تلاميذ بعض متوسطات ولاية مسيلة. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.
- 84- بوشوك، حسينة. (2008). دراسة ميدانية مقارنة بثانويات المقراني حول العنف في ثانويات العاصمة. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.
- 85- بوشيربي، عقيلة عيسو إكرام. (2020). العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 06 (01)، 91- 106.
- 86- بوطورة، كمال. (2017). مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانويات مدينة شريعة -تبسة-. (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- 87- بوعموشة، نعيم وبشنة حنان، (2021). التحرش الجنسي بالطالبات الجامعيات أشكاله أسبابه آثاره دراسة ميدانية بجامعة جيجل. *مجلة سوسيولوجيا*، 05 (01)، 110- 133.
- 88- بيداء، عبد الأمير ورواء، نجم عبد الأمير وعاتكة، عويد شدهان. (2017). ظاهرة العنف المدرسي. بحث لنيل شهادة البكالوريوس، جامعة القادسية.
- 89- بيومي، محمد أحمد. (1992). *ظاهرة التطرف: الأسباب والعلاج*. الإسكندرية- مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 90- تهناني، طالب عبد الحسين. (2009). الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*، (14).
- 91- تهناني، محمد عثمان منيب وعزة، محمد سليمان. (2014). *العنف لدى الشباب الجامعي*. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

- 92- تهاني، محمد عثمان منيب، وعزة، محمد سليمان. (2007). *العنف لدى الشباب الجامعي*. رياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 93- توهامي، سفيان ولكحل، مصطفى. (2023). أزمة الهوية الاجتماعية والدينية وظهور بعض المشكلات السلوكية والجنسية عند المراهق في المجتمع الجزائري. *مجلة أنثروبولوجية الأديان*، 19 (01)، 127-149.
- 94- جادو، أميمة منير. (2005). *العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام*. القاهرة- مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- 95- جبال، فتيحة. (2015). المنظومة التعليمية في الجزائر قراءة في المنهاج والتقييم. (أطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة الجيلالي الياابس سيدي بلعباس، الجزائر.
- 96- جرجاوي، زياد. (2010). *القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان*. غزة: مطبعة أبناء الجراح.
- 97- جعيجع، عمر. (2017). واقع المتمتع عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط دراسة استكشافية بمتوسطات حمام الضلعة ولاية مسيلة. *مجلة التنمية البشرية*، (07)، 83-104.
- 98- جليط، ماجدة. (2008). *الأسرة وعلاقتها بالعنف المدرسي*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر].
- 99- جماطي، نبيهة. (2021). *أنماط التعلق والهشاشة النفسية عند المراهقين غير المتوافقين دراسيا وعلاقتهم بحاجاتهم الإرشادية*. (أطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة باتنة، الجزائر.
- 100- جهاد، جمال علي حسن. (2020). العوامل المسهمة في بناء التمكين النفسي في مرحلة المراهقة نظريا. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة طوان*، 26، جزء الثاني، 134-180.
- 101- جهاد، علي السعيدة. (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا. *دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية*، 41 (01)، 54-69.
- 102- جوزيف، صابر. (بدون سنة). *مراهقة بدون مشاكل*. مطبوعات ايجلز.
- 103- جومانا، عبد الكريم جمعة الغوانمة. (2014). *العنف ضد المرأة من منظور النوع الاجتماعي وتأثيره على التنمية السياسية في فلسطين للأعوام (2000-2013)*. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

- 104- جوهاري، سمير. (2019). العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. *دراسات نفسية وتربوية*. 12 (02)، 121-138.
- 105- جيهان، محمد رشاد محمود، ومنال، عبد الحميد محروس، وإيمان، احمد وعبد الله، احمد. (2019). العنف المدرسي أسبابه وأشكاله في مراحل التعليم العام من وجهة نظر الطلاب والمعلمين دراسة ميدانية. *المجلة العربية للدراسات الأمنية*، 35 (01)، 01-17.
- 106- حامد، عبد السلام زهران. (1986). *علم النفس النمو الطفولة والمراهقة*. القاهرة: دار المعارف.
- 107- حداب، سليم. (2014). دور شخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية في التخفيف من السلوك العدواني لتلاميذ الطور الثانوي. *مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر علوم وتقنيات النشاط البدني الرياضي*، (08)، 36-43.
- 108- حليلة، شريفة. (2016). العنف المدرسي في الجزائر (أسبابه وسبل علاجه). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (03)، 61-74.
- 109- حمادنة، محمد صايل الخضر. (2014). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 03 (07)، 57-72.
- 110- حمادنة، محمد. (2014). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 03 (07)، 59-72.
- 111- حمدي، الفرماوي. (2001). *ركائز البناء النفسي: دراسة تحليلية تفسيرية توجيهية في سلوك الإنسان*. القاهرة: دار ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- 112- حوامدة، كمال. (2007). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. *مجلة العلوم الإنسانية*، (12)، 95-117.
- 113- خالد، نجم محمود. (2021). مشكلات الطلبة المراهقين في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المرشدين التربويين. *مجلة ديالي*، (90)، 503-519.
- 114- خريف، محمد. (2008). *العنف في الوسط المدرسي أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري -قسنطينة، الجزائر.

- 115- خليل، مراد. (2012). دوافع تلميذ الطور الثانوي (16-18) سنة نحو ممارسة التربية الرياضية دراسة مقارنة بين تلميذ المدينة وتلميذ الريف بولاية بسكرة. (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- 116- خميسي كروم. (2005). الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات دراسة ميدانية بولاية الأغواط. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- 117- دحدي، إسماعيل. (2012). مؤشرات العنف في الوسط المدرسي دراسة وبائية ببعض ثانويات مدينة ورقلة السنوات الأولى ثانوي نموذجاً. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.
- 118- دعاس، حياة. (2010). دراسة ميدانية للكشف عن الأطفال ضحايا العنف أساليبه والأطراف الممارسة له. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- 119- دعيدش، عبد السلام. (2018). كشف وتحليل أشكال العنف المدرسي المتعرض له من قبل تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 10 (04)، 631-642.
- 120- دليو، فضيل. (2014). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية. مجلة العلوم الاجتماعية، (83).
- 121- راشد، حمدان رويشد العازمي. (2021). أسلوب العنف الجسدي دراسة مقارنة بين السنة النبوية والمنظور الاجتماعي. مجلة الفرائد في البحوث الإسلامية والعربية، جامعة الأزهر، 40، 630-670.
- 122- راضي، عبد المجيد طه والبديري، حنان كمال ومريم، فهد أحمد. (2021). متطلبات تطوير دور الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، (36)، 430-445.
- 123- راوية، بنت أحمد القحطاني وسعود، بن ضحيان الضحيان. (بدون سنة). النمطية المنهجية في الرسائل الجامعية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الفيون، (20)، 437-451.

- 124- ربحي، مصطفى عليان. (بدون سنة). البحث العلمي أسسه مناهجه وأساليبه إجراءاته. عمان: بيت الأفكار الدولية.
- 125- ربحي، مصطفى وعليان، عثمان محمد غنيم. (2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 126- ربيع، أسامة أمين سليمان. (2007). التحليل الإحصائي باستخدام برنامج Spss. مكتبة الانجلو المصرية.
- 127- ربيعة، جعفر. (2014). مفهوم الصدق في الاختبارات التحصيلية الخاصة أم المشكل. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (16)، 219-238.
- 128- رحاب، ادم اورنا عثمان. (2016). استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد لتحديد أهم المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والديمقراطية المؤثرة على معدل الخصوبة الكلى في السودان. (رسالة ماجستير العلوم منشورة)، كلية الاقتصاد والتنمية الريفية، جامعة الجزيرة.
- 129- رشا، محمد على مبروك. (2011). الحاجات النفسية في ضوء نظرية ماسلو دراسة مقارنة بين الكفيف والمبصر. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (10)، 59-88.
- 130- رشاد، علي عبد العزيز موسى. (2015). إرشاد الطفل المعاق لمواجهة العنف. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- 131- رشاد، وليد زكي. (2010). التحرش الجنسي في المجتمع المصري دراسة ميدانية على عينة من الفتيات المتحرش بهن ورؤي النخب (الشرطة، القضاء، أساتذة الجامعات). القاهرة- مصر: رابطة المرأة العربية.
- 132- رضوان، أحمد ومصاروة، أسامة. (2014). عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين وأثره في العنف المدرسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، 28 (03)، 646-666.
- 133- رعاش، كمال وعيسى، الهادي ومالكي، محمد. (2017). التحولات الاجتماعية وأثرها على ظاهرة العنف في الملاعب الجزائرية. مجلة المنظومة الرياضية، 04 (03)، 284-309.
- 134- زرارقة، فيروز مامي وزرارقة، فضيلة. (2016). السلوك العدواني لدى المراهق بين التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية المنظور والمعالجة. عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.

- 135- زينة، بن حسان وإبراهيم، بلعادي. (2015). العنف في المدرسة نتاج مدرسي أم انعكاس للعنف المجتمعي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (19)، 39- 50.
- 136- سامر، جميل رضوان. (2002). الصحة النفسية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 137- سعد، عبد الرحمن. (2008). *القياس النفسي النظرية والتطبيقية*. (ط. 5). القاهرة: هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.
- 138- سلامة، بن مأمون. (1993). *إجرام العنف*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- 139- سلطاني، فضيلة. (2017). العنف المدرسي بين التصورات النظرية والممارسات الواقعية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانويات ولاية شلف. *مجلة العلوم الاجتماعية*، (25)، 115-131.
- 140- سليمان، جميلة. (2011). *الفضاء الهندسي للبيئة المدرسية ودوره في تشكيل سلوك العنف لدى التلاميذ*. ملتقى وطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف. مخبر الوقاية والارغونوميا. جامعة الجزائر 2. (04)، 168- 185.
- 141- سليمان، جميلة. (2017). الإرشاد الجماعي بأسلوب التمثيل النفسي المسرحي ودوره في خفض سلوك العنف لدى التلميذ المتمدرس. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (28)، 277- 285.
- 142- سوفي، نعيمة. (2011). *الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- 143- شاقا فرانكفورت ناشمياز دافيد ناشمياز. (2004). *طرائق البحث في العلوم الاجتماعية*. (إلى الطويل، مترجمة). سوريا- دمشق: بترا للنشر والتوزيع.
- 144- شاكور، مجيد سوسن. (2008). *العنف والطفولة: دراسة نفسية*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 145- شحاتة، سليمان محمد سليمان. (2006). *مناهج البحث بين النظرية والتطبيق*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 146- شذا، عبد الكريم أسعد. (2014). درجة تواجد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المدرسين فيها. *مجلة جامعة تشرين- سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، 36 (05)، 279- 303.

- 147- شرقي، حورية. (2017). *النسق القيمي وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة المراحل المتوسطة والثانوية*. (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، الجزائر.
- 148- شريفي، حليلة. (2016). *العنف المدرسي في الجزائر أسبابه وسبل علاجه*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، (03)، 61- 74.
- 149- شريم، رغدة. (2009). *سيكولوجية المراهقة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 150- شعبان، عبد الحسين. (2017). *التطرف والإرهاب إشكالية نظرية وتحديات عملية مع إشارة خاصة إلى العراق*. مصر: مكتبة الاسكندرية.
- 151- شكور، جليل وديع. (1997). *العنف والجريمة*. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- 152- شنين، فاتح الدين. (2013). *كيفية التعامل مع المراهقين من اجل سعادة الأسرة*. ملتقى وطني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 01- 11.
- 153 - صافية، أمينة. (2016). *آثار استعمال التكنولوجيا الحديثة على أفراد الأسرة الجزائرية، دراسة للتأثيرات النفسية والاجتماعية والأخلاقية والصحية لاستعمال الانترنت على أبناء الأسرة الجزائرية* نموذجاً دراسة على عينة مراهقين مستخدمين للانترنت بمدينة أم البواقي الجزائر. (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، الجزائر.
- 154- صرايرة، خالد. (2009). *أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5 (02)، 137- 157.
- 155- صفاء قدوري. (2019) *سوسيولوجيا الشباب المغربي وسياسات الرعاية الاجتماعية أية مقارنة لتجاوز العنف دراسة ميدانية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية بجهة فاس مكناس*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة سيدي محمد بن عبد الله ظهر المهرز فاس، المغرب.
- 156- صفاء، أحمد القضاء وسميرة، عبد الله الرفاعي. (2019). *المشكلات النفسية لدى المراهقين فاقد السند الأسري مؤشرات وحلولها المقترحة من منظور تربوي إسلامي*. مجلة الجامع الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، العدد (03) المجلد (27)، ص ص 502- 527.

- 157- صفاء، نعمة الشويحات و عكروش، لبنى جودة. (2010). مسببات العنف الطلابي في الجامعات الأردنية. *المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية*، العدد (02)، المجلد (03)، ص ص 81-100.
- 158- صلحاي، حسناء. (2017). *اتجاهات تلميذات المرحلة المتوسطة نحو حصة التربية البدنية والرياضية بالمناطق الريفية والحضرية دراسة ميدانية على بعض متوسطات ولاية بسكرة*. (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الخيضر بسكرة، الجزائر.
- 159- طالح، مصطفى الفوال. (1982). *منهجية العلوم الاجتماعية*. القاهرة: عالم الكتب.
- 160- طه، حمود وواضح، العمري. (2015). أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب أراء المدرسين دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية مسيلة. *مجلة الأستاذ*، (214)، 157-174.
- 161- طه، عبد العظيم حسين. (2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- 162- طه، عبد العظيم حسين. (2008). *إساءة معاملة الأطفال: النظرية والعلاج*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 163- طيايبي، نادية وطه، حمود. (2020). العنف المدرسي كمشكلة سلوكية يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 05 (02)، 572-604.
- 164- عاطف، مفتاح أحمد عبد الجواد. (2020). العلاقة بين العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وممارستهم للعنف المدرسي في إطار خدمة الفرد السلوكية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، 03 (49)، 699-740.
- 165- عامر، إبراهيم قنديلجي والسمرائي، إيمان. (2010). *البحث العلمي الكمي والنوعي*. عمان: دار اليازوري.
- 166- عايد علي حسين. (2016). العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة. *مجلة مركز دراسات الكوفة*، 41، 337-377.
- 167- عباس، أبو شامة عبد المحمود و البشرى، محمد الأمين. (2005). *العنف الأسري في ظل العولمة*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- 168- عباس، أسماء وبن سعدون، فتيحة. (2021). أشكال العنف الممارس في الوسط المدرسي من وجهة نظر عينة من مستشاري التوجيه لولاية تلمسان. مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، 06 (02)، 89-107.
- 169- عبد الجبار، توفيق البياتي وغازي، جمال خليفة. (2015). طرق ومناهج البحث العلمي. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 170- عبد الرحمان العيسوي. (1999). القياس والتجريب في علم النفس والتربية. الأزارطة: دار المعرفة الجامعية.
- 171- عبد الرحمن، الأحمد العبيد. (2003). مبادئ التنبؤ الإداري. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع.
- 172- عبد الرحمن، بن سليمان الطيرري. (1997). القياس النفسي والتربوي نظريتهن أسسه، تطبيقاته. الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- 173- عبد الرحمن، بن مبارك بن الماس النوفلي. (2013). أثر العنف المتلفز على السلوك العدواني لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بسلطنة عمان. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.
- 174- عبد الرحيم، زيادة احمد رشيد. (2007). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 175- عبد الغفور، نبيل. (2007). بناء مقياس ثقافة العنف اللاعنفي لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية، (04)، 236-388.
- 176- عبد المجيد عمر الجروشي. (2018). العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الإعدادي والثانوي بمصراتة مقارنة نفسية معرفية. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ظهر المهرارز فاس، المغرب.
- 177- عبدلي، يمين. (2010). عدم إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية وعلاقتها بجنوح المراهقين دراسة ميدانية بمركزي إعادة التربية باتنة. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
- 178- عدي، سميرة. (2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية نموذجاً.

(رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري - تيزي وزو، الجزائر.

179- عبيد، سميرة. (2016). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية. سلوك مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية، (03)، 127-149.

180- عبله، محرز. (2008). الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة الجزائر.

181- عبله، محرز. (2011). الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق المتمدرس في مرحلة التعليم المتوسط. المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية، 05 (01)، 82-111.

182- عبير، بنت محمد الصبان. (2011). خبرات العنف الأسري والمدرسي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام بالعاصمة المقدسة. مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصور، (21)، 2-56.

183- عجرود، صباح. (2007). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي والتقني بولاية أم البواقي. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر.

184- عريق، لطيفة. (2017). التحرش اللفظي لدى المراهقين في الجزائر مفهومه، أسبابه ودوافعه وطرق علاجه. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، (02)، 90-103.

185- عطية، مي حسن وسائدة، محمد أبو شقرة. (2023). العنف الجامعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية -جامعة القدس المفتوحة أنموذجا-. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 07 (18)، 104-128.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.E011122>

186- عفراء، إبراهيم خليل العبيدي. (2011). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية. مجلة جامعة دمشق. 27 (03)، 131-164.

- 187- عقيلة، عيسو واكرام، بوشيري. (2020). العنف المدرسي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 06 (01)، 91-106.
- 188- عكلة، سليمان علي وأحمد، جاسم سليمان. (2012). أشكال السلوك العدواني للتلاميذ بأعمار (11-12) سنة. *مجلة علوم التربية والرياضية*، 05 (02)، 209-231.
- 189- علاء، عبد الحفيظ المجالي. (2009). *أشكال التحرش الواقع على الطالبات في الجامعات الاردنية الحكومية والخاصة*. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة مؤتة.
- 190- علوان، صالح الشهري. (2011). العلاقة بين إساءة المعاملة الوالدية وتحصيل طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك. (رسالة ماجستير منشورة)، جامعة مؤتة.
- 191- علي بن نوح بن عبد الرحمن الشهري. (2009). *العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية الاجتماعية في مدينه جدة 0*. (رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 192- علي معمر، عبد المؤمن. (2008). *مناهج البحث في العلوم الاجتماعية*. ليبيا: منشورات جامعة 7 أكتوبر.
- 193- عليّة، أحلام. (2020). *التقويم التربوي في المرحلة المتوسطة على ضوء إصلاحات الجيل الثاني*. (أطروحة دكتوراه منشورة)، جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر.
- 194- عمارة، إسلام عبد الحفيظ محمد. (2022). *العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلاب الجامعة*. *مجلة التربية*، (195)، الجزء 02، 342-382.
- 195- عميروش، نجوى. (2019). أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والمهني دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه المدرسي والمهني بقسنطينة. *مجلة المعيار*، 23 (48)، 503-529.
- 196- عيد الشريف، بسمة. (2014). سلوك الغضب وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية لدى طلبة المرحلة الثانوية في عمان. *البلقاء للبحوث والدراسات*، 17 (02)، 57-81.
- 197- غالم، محمد. (2019). *إصلاح عملية التقويم في مناهج التعليم المتوسط من خلال المستندات التربوية*. *مجلة آفاق علمية*، 11 (04)، 580-598.
- 198- غانم، محمد حسن. (2004). *مناهج البحث في علم النفس*. القاهرة- مصر: دار غريب.

- 199- غريب، حسين وبن شنة، ام الخير. (2018). الاتجاهات المهنية نحو تدريس التربية الجنسية في مرحلة التعليم المتوسط. *دراسات وأبحاث المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 10 (04)، 384-389.
- 200- فاتن، عدنان محمد عساس. (2019). دراسة نسبة التباين المفسر في نموذج الانحدار المتعدد التدريجي في ضوء أحجام عينات مختلفة. *مجلة البحث العلمي في التربية*. (20)، الجزء (09)، 317-380.
- 201- فاضل، جبار جودة. (2015). اضطرابات ما بعد الصدمة وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 21 (89)، 649-676.
- 202- فاطمة، كمال محمد. (2011). العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين. *مجلة دراسات تربوية*، (14)، 179-208.
- 203- فرغلي، علاء. (2015). الإحباط أسبابه وعلاجه. *مجلة النفس المطمئنة*، (113)، 08-10.
- 204- فريالة، مصطفى راجح. (بدون سنة). دور البرامج الجماعية في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية لدى المراهقين الأيتام. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الفيوم، (30)، 85-122.
- 205- فوزي، أحمد دريدي. (2007). *العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 206- فوزي، بن دريدي. (2004). *العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر: دراسة التمثلات والعوامل بثنائية مدوروش رقم 1*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باجي مختار-عنازة، الجزائر.
- 207- فيصل، ابراهيم الخطايبية ويوسف، الخطايبية. (2017). التحرش الجنسي ضد المرأة في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية من وجهة نظر طالبات الجامعات الأردنية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 44 (03)، 67-85.
- 208- قادوس، صلاح السيد. (1995). *الأسس العلمية لمناهج البحث في العلوم التربوية والتربية المدنية*. القاهرة: دار المعارف.
- 209- قارة، ساسية. (2012). *الأسرة والسلوك الانحرافي للمراهق*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

- 210- قاسي، سليمة وبوعلي، بديعة. (2011). نحو آليات مقترحة لدور المدرسة في التصدي لظاهرة العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية تحليلية بولاية قسنطينة. فعاليات الملتقى حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف، مخبر الوقاية والارغونوميا. جامعة الجزائر 2. (02). 186-197.
- 211- قتيش، حنان وعريوة، نسمة. (2017). واقع النظام التربوي الجزائري في ظل الإصلاحات الجديدة وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، (5/1)، 205-220.
- 212- قندوسي، سعدية. (2021). مرحلة المراهقة نظرياتها وخصائصها. مجلة التمكين الاجتماعي. 03 (04)، 121-142.
- 213- كاظم، سميرة عبد الحسين. (2005). أسباب السرقة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في مدينة المكلا بمحافظة حضرموت. مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، 04 (14، 15)، 40-77.
- 214- كرادشة، منير. (2009). العنف الأسري: سوسيولوجية الرجل العنيف والمرأة المعنفة. عمان: عالم الكتب الحديث.
- 215- كزواي، عطاء الله. (2019). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العانقين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط. (أطروحة دكتوراه منشورة) ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- 216- كهدار، يونس عمر ونصر، الدين ابراهيم محمد. (2022). مستوى اشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى المراهقين. المجلة الأكاديمية، جامعة نوروز، 11 (04)، 45-58. <https://doi.org/10.25.25007/ajnu.v11n4a1440>
- 217- لطيفة، عريق. (2017). التحرش اللفظي لدى المراهقين في الجزائر - مفهومه أسبابه ودوافعه وطرق علاجه-. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، (02)، 90-103.
- 218- ليث، محمد عياش. (2009). سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- 219- مامنية، سامية. (2014). بنية النظام التربوي الجزائري المعاصر وعلاقته بانحراف التلاميذ: دراسة ميدانية بعدة ثانويات بمدينة قالة. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*، (08)، 195-217.
- 220- مباركة، مصطفى وقرشي، عبد الكريم. (2018). واقع العنف المدرسي من وجهة نظر التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 839-854.
- 221- مباركة، مصطفى. (2018). واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (33)، 839-854.
- 222- مباركة، مصطفى. (2020). العنف المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية دراسة ميدانية بثانويات مدينة المنيعة. (أطروحة دكتوراه منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- 223- مباركي، محند أورابح وخلفان، رشيد. (2017). العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، دراسة ميدانية مقارنة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، (07)، 216-231.
- 224- محذب، رزيقة ولعباس، نصيرة. (2017). العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي دراسة ميدانية في بعض اكماليات ولاية تيزي وزو. أعمال الملتقى العلمي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية دراسات حول العنف والاعتداء الجنسي على الطفل، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، العدد الأول، 241-255.
- 225- محذب، رزيقة. (2014). النكاء الانفعالي وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى الطالب الجامعي الجزائري (19-26) سنة. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، الجزائر.
- 226- محمد، ناصر. (2021). العنف المدرسي خلال خمس دقائق الفاصلة بين الحصص الصفية: الأسباب وإجراءات الحد منها. *مجلة الدراسات الأكاديمية*، 03 (04)، 114-124.
- 227- محمود، أبو سمرة و مجدلاوي، فداء. (2016). المشكلات التربوية التي تواجه طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) في فلسطين دراسة ميدانية في مدارس محافظة رام الله والبيرة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 05 (06)، 01-21.

- 228- محمود، سعيد إبراهيم الخولي. (2006). *العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات التفاعل*. دار ومكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.
- 229- محمود، سعيد الخولي. (2007). *العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 230- محمود، عطا حسين. (2014). أسباب العنف الجامعي وأشكاله في وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين. *مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية*، 18 (01)، 168-196.
- 231- مخلوفي، سعيد بن عبد الله. (2015). علاقة العنف الأسري بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة باتنة بالجزائر. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 13 (01)، 29-61.
- 232- مراد، بن حرز الله. (2011). دور منع كل أشكال العنف في النظام التربوي الجزائري ضد التلاميذ في الحد من ظاهرة العنف المدرسي: تلاميذ السنة الخامسة للمقاطعة 31 للتعليم الابتدائي بمسيلة نموذجاً. *فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف. مخبر الوقاية والأرغوميا. جامعة الجزائر 2*، (04)، 123-138.
- 233- مروان، عبد المجيد إبراهيم. (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- 234- مزروع، السعيد و بوخالفة، عبد القادر. (2016). سلوكيات العنف والعدوانية الحركية في المجل الرياضي المدرسي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (26)، 313-327.
- 235- مسلم، محمد. (2002). *منهجية البحث العلمي: دليل طلاب العلوم الاجتماعية والإنسانية*. الجزائر: دار العرب للنشر والتوزيع.
- 236- مصري، إبراهيم سليمان. (2020). العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي من وجهة نظر الطلبة في المدارس الثانوية. *مجلة دراسات في علم الأروطوفونيا وعلم النفس العصبي*، 05 (02)، 40-64.
- 237- معتز، سيد عبد الله. (2009). *العنف في الحياة الجامعية أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته*. القاهرة- مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- 238- معتوق، سهام. (2012). *إساءة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات مدينة مسيلة*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة مسيلة، الجزائر.
- 239- مقدم، سهيل. (2012). من أجل إستراتيجية فعالة في مواجهة العنف الاجتماعي. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (08)، 374 - 389.
- 240- مقلاتي، سامي. (2017). *تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي*. (أطروحة دكتوراه علوم منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والنفسية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.
- 241- منذر، الضامن. (2007). *أساسيات البحث العلمي*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 242- منيرة، بنت عبد الرحمن آل سعود. (2005). *إيذاء الأطفال أنواعه وأسبابه وخصائص المتعرضين له*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 243- مهديكار، شيب حافظ أبو زنت. (2002). *مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس*. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- 244- مولاي، المصطفى البرجاوي. 2015. *المدرسة المغربية وإشكالية العنف مقارنة نظرية- تربوية*. شبكة الالوكة الاجتماعية. تاريخ الزيارة 2023/02/08 على الساعة 12:30 <http://www.alukah.net/social/0/96148/>.
- 245- مي الطيب، السمانى عبد الله وسلوى، عبد الله الحاج. (2017). *مشكلات المراهقة وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بوحدة المحيربا*. *مجلة العلوم التربوية*، 18 (02)، 60 - 71.
- 246- ميزاب، ناصر. (2014). *مؤشرات العنف في الوسط المدرسي دراسة مسحية في متوسطات (ولاية تيزي وزو نموذجا)*. الرغبة- الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- 247- ميزاب، ناصر. (2015). *الصحة النفسية ودينامية العنف في الوسط المدرسي: كيفية التحليل، كيفية الحلول متوسطات ولاية تيزي وزو نموذجا*. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، (15)، 129 - 144.

- 248- ميلودة، كينة والبشير، غانية. (2022). العنف الرمزي -دراسة نظرية في مفهومه والياته-. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. 05 (02)، 191 - 199.
- 249- ميلوده، كينه والبشير، غانية. (2022). العنف الرمزي دراسة نظرية في مفهومه والياته. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية، 05 (02)، 191 - 199.
- 250- نادية طيايبة وطه حمود. (2020). العنف المدرسي كمشكلة سلوكية يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 05 (02)، 572 - 604.
- 251- نسيصة، فاطمة الزهراء. (2015). منهجية وتقنيات البحث الاجتماعي كيفية إعداد مذكرة في علم الاجتماع. لبنان: مركز جيل البحث العلمي.
- 252- نعيم، بوعموشة وحنان، بشته. (2021). التحرش الجنسي بالطالبات الجامعيات أشكاله أسبابه آثاره دراسة ميدانية بجامعة جيجل. مجلة سوسيلوجيا، 05 (01)، 1010 - 133.
- 253- هبة، إبراهيم حماد. (2013). درجة الوعي بطرق مواجهة العنف بأشكاله المتعددة لدى عينة من طالبات كلية عالية الجامعية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (01)، 503 - 536.
- 254- هياق، إبراهيم. (2017). مشكلات المراهقة في الوسط المدرسي في ظل تكنولوجيا الإعلام والاتصال تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر أنموذجا. مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، (02)، 103 - 117.
- 255- وادي، منى محمد. (2016). مكونات انفعال الغضب وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. (رسالة ماجستير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- 256- وزارة التعليم العالي. (2009). برنامج المرحلة المتوسطة للتربية الفكرية. الرياض - المملكة العربية السعودية: الدار العربية للطباعة والنشر.
- 257- وزارة التعليم. (2018). دليل المعلم المرجعي لمناهج التربية الفكرية المرحلة المتوسطة. الرياض - مملكة العربية السعودية: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- 258- وناسي، سهام. (2017). العنف الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. مجلة آفاق للعلوم، (09)، 248 - 265.
- 259- يحيايوي، حسينة. (2013). علاقة الغضب بظهور السلوك العدواني لدى المراهقين. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (12)، 111 - 112.

- 260- يسعد، لبنى. (2014). أشكال التحرش الجنسي في الوسط الجامعي (دراسة حالة). *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*, (11)، 111- 140.
- 261- Karray, A. K., & Derivoism, D . (2012). La violence scolaire du point de vue des professionnels des maisons d'enfants à caractère social: une étude exploratoire. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, (60), 516- 525.
- 262- Idir, A., & Negaz, M. (2020). La violence en milieu scolaire en Algérie. *Revue de sciences humaines de l'université Oum El Bouaghi*, 07(02), 811-824.
- 263- Bauer, A. (2010). *Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la place de la famille*. Paris : Rapport remis au ministre de l'éducation national.
- 264- Anne, T. (2005). Vers le plan national violence et santé Rapport générale. Paris : Ministère de la santé et des solidarités. www.sante.gouv.fr.
- 265- Antonio, L., Alvarez, D., G., & Dominguez, J., A. & Enrique, A, R., (2018). Expressions of school violence in adolescence. *Psicothema*, 30(04), 395- 400. DOI: 10.7334/psicothema2018.130.
- 266- Augustin, M., P. (2016). La violencia conceptualización y elementos para su estudio. Política y cultura. *Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal*, México,(46), 7- 31.
- 267- Bassem, A. (2021). Violence en milieu scolaire: étude sociologique dans les collèges de la ville de Sfax. *Revue des sciences sociales*, 7(01), 215- 240. ISSN: 1112-5411/EISSN:2600-6375.
- 268- Bouchama, Y., Ilina, D., & Moisset, J. (2004). Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire haïtien: ce qu'en pensent les directions d'écoles. *Education et francophonie*, Volume XXXII: 1, 87- 101.
- 269- Carla, N. (2009). Philippe vienne violence à l'école: au bonheur des experts. Une analyse critique des réseaux d'expertise de la violence scolaire, champ pénal/ penal field [en ligne], v11. Mis en ligne le 16 décembre 2010, consulte le 17 aout 2023. DOI: <https://doi.org/10.4000/champpenal.7953>.
- 270- Chesnais, J., C. (1981). *Histoire de la violence en occident de 18000 a nos jour*. Edition Robert Laffont. Paris.
Doi: 10.1016/j.sbspro.201003.483.

- 271- Debarbieux, & Cathrine, B. (2009). Le contexte et la raison: agir contre la violence à l'école par l'évidence. *Les Presses de l'université de Montréal*, 42(01), 13-31. DOI: <https://doi.org/10.7202/02806ar>.
- 272- Dennisse, D., M. & Kathrine, S., R. (2013). *Tipos de violencia escolar en alumnos de séptimo años básico según género*. Tesis para a la segunda titulación en educación diferencial con mención en discapacidad mental y trastornos específicos del lenguaje oral. Universidad academia de humanismo cristiano, SANTIAGO.
- 274- Doob, A. & Macdonald, G. (1994). Television Viewing and the fear of victimization is relationship causal. *Journal of personality and social psychology*, 37.
- 275- Janagan, E., J. (2016). Effects of abuse and neglect on adults survivors. *Early child development and car*. 186 (11), 1836- 1845. DOI:10.1080/03004430.2015.1134522.<http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2015.1134522>.
- 276- Frauenfelder, A., Mottet, G. (2012). La fabrique d'un problème public, reconnaître expertiser et gérer la violence en milieu scolaire. *Schweizerische Zeitschrift fur Soziologie*, 38 (03), 459-477. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:41843>.
- 277- Gérald, B., Forget, S. (2011). Programmes québécois de lutte contre la violence scolaire: description, apports et limites. *Revue pluridisciplinaire de recherche, sociétés et jeunesses en difficulté*, (10), 01-32. (en ligne) le 01 juin 2011, consulté le 17 aout 2023. ERL: <http://journals.openedition.org/seird/6812>
- 278- Amemiya, I., M., & Armando, B. (2010). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú: severe bullying risk factors in three peruvian highland private schools. *Anales de la facultad de medicina*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, 70(01). 255- 258.
- 279- Chen, J., k., & Ron, A. (2012). School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools. *Youth Society*, 44(2), 175-200. DOI: 10.1177/0044118X12448145.
- 280- Jocelyn lindsay et Michele climent. (1998). La violence psychologique: sa définition et sa représentation selon le sexe. *Revue recherches féministes*, 11(02), 139- 160.
- 281- Paganelli, J., D. (2013). *Violencia escolar: un exploración de sus dimensiones*. Congreso iberoamericano de violencia escolar conversar

- la cultura escolar para construir convivencia*. Santiago de Chile 12, 13 y 14 de junio, Chile.
<http://www.researchgate.net/publication/308203330>.
- 282- Laurent, B. (2015). *L'agression humaine*. Paris: Dunod éditeur de savoirs..
- 283- Louren, P., A., & Dewey, G. (2008). Sescual harassment and bullying behaviors in Siscth-Graders. *Journal of school violence*, 7(2), 21-38.
- 284- Mademlis, I. (2014). Barbarie et violence : questions de méthodologie. *Revue du Gerflint*, (04), 163-172.
- 285- Mamadou, L., C. (2016). Microviolence et incidents à l'école: les violences scolaires come symptômes de la crise d'un modèle éducatif. *Revue universitaire des sciences de l'éducation*, (07), p77- 98.
- 286- Manique, C. (2010). La violence scolaire et la guerre des signes. *Revue de culture contemporaine*, Edition SER, (tom 413), 319- 329. En ligne octobre 2010, consulte le 17 aout 2023. <https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-10-page-319.htm>. DOI: 10.3917/etu.4134.0319.
- 287- Barthélémy, M. (1998). Les jeunes et le lien social. A propos de la violence scolaire. *corps culture* [en ligne], n⁰ 03, p 01-13. mis en ligne le 24 septembre 2007, consulté le 17 aout 2023.
- 288- Maryse, P. (2022). Violence en milieu scolaire: une problématique qui concerne l'école la famille et la communauté, voire la société. *Education et francophonie*, 32(01), 1- 14. DOI: <https://doi.org/10.7202/10791120ar>.
- 289- Maryse, P., D. (2004). Violence en milieu scolaire :une problématique qui concerne l'école la famille et communauté , voire la société. *Education et francophonie*, Volume XXXII 1, 1-14.
- 290- Elhaddadi, M. (2019). *Victimation et perception du climat scolaire: l'influence du degré de conformisme des élèves de l'enseignement secondaire public aux normes et valeurs de la société marocaine*. (Thèse pour obtenir le garde Docteur), sciences de l'éducation, université de Bordeaux, France.
- 291- Charles, M. (2015). La violence scolaire. Hal science. <https://ccsd.fr/dumas-01177020>.
 URL: <http://jpurnals.openedition.org/champpenal/7953>.
- 292- Hamza, N. (2006). *Les violence basées sur le genre manuel de formation à l'attention des écoutantes du réseau Anaruz*. <https://iris.paho.org>
- 293- Sillamy, N. (1980). *Dictionnaire de psychologie*. Bordas. Paris.

- 294- Nurwanto, N., & Ghoffar, I., F. (2021). Resolving school violence: law policy and advocacy. *Atlantis Press*, volume 626, 271-279. DOI: 10.2991/assehr.k.211227.042.
- 295- Pierre, M. (2009). Les deux mondes de la violence scolaire. Statistique ministérielle versus expérience des élèves. *Edition ERES*, 04 (45), 91-101. DOI: 10.3917/ep.045.0091.
- 296- Sadegul, A. & Ozgur, E., B. (2010). School violence :a qualitative case study. Middle East Technical University. Faculty of Education .Anqara :Turkey . 3165-6169.
- 297- Soualem, A., Dik, K., Azzaoui, F., Z., Ahani, A., T., Aboussaleh, y., & Hami, H. (2011). Les Déterminants de la violence en milieu scolaire: a propos d'une enquête dans une école périurbaine à Kenitra au nord-ouest Marocaine. *Antropo*, (25), 35- 41. www.didac.ehu/antropo.
- 298- Thomas, W., Robert, F., & Kraus. (2008). School- related violence: definition, scope, and prevention goals. *Springer*, Volume XXIV, P 15-24. <http://www.sringer.com/978-0-387-75660-8>.
- 299- Vusumzi, N. N., & Almon, S. (2013). The nature causes and effects of school violence in south AFRICAN high schools. *South African of journal education*, 33(03), 1- 15.
- 300- Yves, M., & Hevre, B. (2011). Les violences a l'école. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (53), 5-8.
DOI: 10.3917/nras.053.0005

الملاحق

الملحق رقم (01): استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط في صورته الأولى

التعليمة:

في إطار إعداد بحث علمي، أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يتكون من مجموعة من العبارات، لهذا نطلب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة والإجابة على كل الأسئلة بدون استثناء وذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تناسب رأيك.

ونحيطك علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وإن كل الإجابات التي تقدمها لا تستعمل إلا لغرض بحث علمي.

وشكرا لمساعدتك

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر () أنثى ()

السن:

المستوى التعليمي: السنة الأولى ()، السنة الثانية ()، السنة الثالثة ()، السنة الرابعة () .

اسم المتوسطة:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	هل رأيت أحد من التلاميذ يسب زميله؟			
02	هل رأيت أحد التلاميذ ينادي زميله بأسماء وألقاب مكروهة؟			
03	هل رأيت أحد التلاميذ يشتم الأستاذ؟			
04	هل رأيت أحد التلاميذ يشبه زميله بالحيوان؟			
05	هل رأيت أحد التلاميذ يلقب موظفي المدرسة بألقاب مكروهة؟			
06	هل رأيت أحد التلاميذ يجادل زميله بحدة لفرض رأيه؟			
07	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه أحد موظفي المدرسة؟			
08	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتقديم أجوبة عشوائية بصوف مرتقع وبدون استئذان للأستاذ			
09	هل رأيت أحد التلاميذ يسيء لزميله بكلام جارح؟			
10	هل رأيت أحد التلاميذ يتحدث مع بعض موظفي المدرسة بعبارات دنيئة؟			
11	هل رأيت أحد التلاميذ يضحك بصوت عالي في القسم؟			
12	هل رأيت أحد التلاميذ يتوعد للانتقام من أحد موظفي المدرسة؟			
13	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه زميله؟			
14	هل رأيت أحد التلاميذ يصفّر في القسم؟			
15	هل رأيت أحد التلاميذ يقلد بعض أصوات الحيوانات في القسم؟			
16	هل رأيت أحد التلاميذ يغني في القسم؟			

17	هل رأيت أحد التلاميذ يضايق زميله بألفاظ سيئة		
18	هل رأيت أحد التلاميذ يستخدم ألفاظ قبيحة مع أستاذه		
19	هل رأيت أحد التلاميذ يشد شعر زميله؟		
20	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب زميله؟		
21	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب أستاذه بأداة مدرسية أثناء الدرس؟		
22	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش زميله أثناء الخلاف؟		
23	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول خنق زميله؟		
24	هل رأيت أحد التلاميذ يتعدى بالضرب على أحد الموظفين؟		
25	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعض زميله عندما لا يلبي طلبه؟		
26	هل رأيت أحد التلاميذ يركل زميله؟		
27	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق على أحد موظفي المدرسة؟		
28	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع زميله؟		
29	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق في وجه زميله؟		
30	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله في الساحة؟		
31	هل رأيت أحد التلاميذ يسقط زميله على الأرض؟		
32	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع المقاعد أثناء جلوس أحد زملائه عليها؟		
33	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع أحد موظفي المدرسة؟		
34	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي الحجارة على زميله؟		
35	هل رأيت أحد التلاميذ يستفز أحد الموظفين عن طريق إشارة معينة؟		
36	هل رأيت أحد التلاميذ ينظر إلى زميله بكرهية؟		
37	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي ورقة الامتحان في وجه أستاذه؟		
38	هل رأيت أحد التلاميذ يرسم أستاذه على الصبورة بصورة سيئة؟		
39	هل رأيت أحد التلاميذ يخوف زميله باستعمال إشارات الذبح مثلاً؟		
40	هل رأيت أحد التلاميذ يعلق ملصقات سيئة في الساحة عن زميله قصد السخرية عليه؟		
41	هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله على انجاز التمارين المنزلية له؟		
42	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد في عدم الاستماع إلى الدرس؟		
43	هل رأيت أحد التلاميذ يلتقط صور زميله في سرية ونشرها مع زملائه في الساحة؟		
44	هل رأيت أحد التلاميذ يكتب على الجدران عبارات سيئة للسخرية من أحد الموظفين المؤسسة؟		
45	هل رأيت أحد التلاميذ يكشف أسرار زميله الشخصية؟		
36	هل رأيت أحد التلاميذ يمنع أحد زملائه من اللعب معه؟		
47	هل رأيت أحد التلاميذ يتهم زميله بأفعال لم يرتكبها؟		
48	هل رأيت أحد التلاميذ يقاطع علاقته مع أحد زملائه بدون مبرر؟		
49	هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله بحمل محفظته بالقوة؟		
50	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي الأوساخ على مكتب أستاذه؟		
51	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر أدوات زملائه؟		
52	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتمزيق كتبه المدرسية؟		
53	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر نوافذ المدرسة؟		

54	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق الإعلانات المدرسية؟		
55	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد ترك حنفيات المياه مفتوحة؟		
56	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف المساحات الخضراء في المدرسة؟		
57	هل رأيت أحد التلاميذ يعبث ببعض الأدوات في المطعم المدرسي؟		
58	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش سيارة أستاذه؟		
59	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب حافلات النقل المدرسي؟		
60	هل رأيت أحد التلاميذ يسرق ممتلكات الخاصة (نقود، هاتف نقال، كراس أو كتاب..الخ)؟		
61	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب دورات المياه في المدرسة؟		
62	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف صبورة القسم؟		
63	هل رأيت أحد التلاميذ يعبث بالقاطعة الكهربائية في القسم؟		
64	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر سلة المهملات في القسم؟		
65	هل رأيت أحد التلاميذ يشطب كراس زميله؟		
66	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق لملايس زميله؟		
67	هل رأيت أحد التلاميذ يحتك بزميلته متعمداً (أو العكس)؟		
68	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله للمس أحد زميلاتهم (أو العكس)؟		
69	هل رأيت أحد التلاميذ يهمس في أذن زميلته بكلمات بذيئة (أو العكس)؟		
70	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بنزع قميصه ليثير انتباه زميلاته في المدرسة؟		
71	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتلميحات جسدية لأحدى زميلاته كلحس باللسان أو الغمز بالعين (أو العكس)؟		
72	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعرض زميلته صور أو فيديو هات مخلة من الحياء؟		
73	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول تقبيل زميلته رغما عنها (أو العكس)؟		
74	هل رأيت أحد التلاميذ يلقي نكت ذات محتوى جنسي أمام زملائه؟		
75	هل رأيت أحد التلاميذ يتلفظ بكلام فاحش أمام زملائه في القسم؟		
76	هل رأيت أحد التلاميذ يلح على طلب موعد مع إحدى زميلاته (أو العكس)؟		
77	هل رأيت أحد التلاميذ يضايق باستمرار إحدى زميلاته في الساحة (أو العكس)؟		
78	هل رأيت أحد التلميذات تجلس بطريقة مثيرة قصد جذب انتباه أحد الزملاء؟		
79	هل رأيت أحد التلاميذ يطلب إحدى زميلاته ممارسة الجنس معه (أو العكس)؟		
80	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بإظهار عضوه التناسلي لإحدى الزميلات داخل المؤسسة؟		
81	هل رأيت أحد الفتيات يقمن بارتداء ملابس غير لائقة لجذب انتباه أحد الزملاء؟		
82	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول إزالة جزء من ملابس زميلته (أو العكس)؟		
83	هل رأيت أحد التلاميذ يلعب بيد زميلته وتقريبها منه (أو العكس)؟		

الملحق رقم (02): مقياس دوافع العنف في صورته الأولى
(من إعداد محمود سعيد الخولي 2007)

التعليمة:

أمامك مجموعة من العبارات التي تهدف إلى التعرف على عوامل العنف المدرسي، والمطلوب منك قراءة هذه العبارات والإجابة عليها بما يتفق مع رأيك.

1- فإذا كنت موافقا على العبارة ضع علامة (X) في خانة (نعم) أمام كل عبارة.

2- وفي حالة عدم موافقتك على العبارة ضع علامة (X) في خانة (لا) أمام كل عبارة.

وعليك أن تعرف انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولهذا يجب أن تجيب عن جميع عبارات الاستفتاء دون ترك عبارة دون إجابة وان تتبع الدقة والأمانة في إجابتك على جميع عبارات المقياس.

وشكرا لمساعدتكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر () أنثى ()

السن:

المستوى التعليمي: السنة الأولى ()، السنة الثانية ()، السنة الثالثة ()، السنة الرابعة () .

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	الفقر الشديد لبعض الأسر		
02	التدليل الزائد من جانب الأب أو الأم		
03	طلاق الأم من الأب وزواجها بآخر		
04	تفرقة الآباء في تعاملهم بين الأبناء		
05	قسوة الآباء في معاملتهم لأبنائهم		
06	استجابة الآباء لمطالب الأبناء غير الواقعية		
07	ضعف التوجيهات الدينية الوالدية للأبناء		
08	معاقبة الآباء بالعقاب غير المبرر (غير مقبول) للأبناء		
09	اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بأبنائها		
10	الأب يعود للمنزل متأخرا مما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم		
11	الدروس الخصوصية وضعف هيبة المعلم		
12	اللوم والتوبيخ باستمرار للطلاب من جانب المعلمين		

13	عدم شغل المدرسة لأوقات فراغ الطلاب خلال العطلة الصيفية
14	صدور بعض الأفعال والأقوال غير اللائقة من جانب المعلمين داخل حجرات الدراسة
15	قلة وعي المعلمين بحساسية مرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة وكيفية التعامل معها
16	دور غياب دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي بالمدرسة
17	الجو النفسي بالمدرسة تسوده المشاكل والخلافات بين الإدارة والطلاب
18	مقاعد الطلاب في حجرة الدراسة بحالة غير جيدة
19	ازدحام الفصول وتكدسها بأعداد زائدة من الطلاب
20	النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية التي تستثمر طاقات الطلاب
21	الشعور بالفشل والإحباط
22	التشكك في النفس وفي الآخرين
23	الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل
24	الشعور بالسعادة في إيذاء الآخرين
25	اعتقاد الطالب باضطهاد الآخرين له
26	نظرة الطالب التشاؤمية نحو المستقبل
27	الضغوط النفسية والفكرية التي يتعرض لها الطلاب
28	كثير من الطلاب لديهم شعور داخلي بكرهية المدرسين لهم
29	بعض الطلاب لا يشعرون بالذنب اتجاه ما يمارسونه من أخطاء وسلوكيات غير لائقة
30	الطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة
31	تشجيع الطالب على التدخين
32	تشجيع الطالب على سوء معاملة المعلمين
33	تشجيع الطالب على الهروب من المدرسة
34	تشجيع الطالب الغياب من المدرسة
35	تشجيع الطالب على إتلاف مرافق المدرسة
36	تشجيع الطالب على العنف والسلوك العدواني
37	تشجيع الطالب على تناول المسكرات والمراد المخدرة
38	تشجيع الطالب على مخالفة تعليمات إدارة المدرسة
39	تشجيع الطالب على استعمال الآلات الحادة والخطرة مثل المطواه والموس
40	تشجيع الطالب على القيام بأعمال الشغب والضوضاء داخل حجرات الدراسة
41	انتشار مسلسلات العنف في وسائل الإعلام

		تقديم الرياضيات العنيفة في وسائل الإعلام	42
		نشر الحوادث بشكل مثير يدفع الطلاب لتقليدها	43
		بث الثقافة الأجنبية المخلة من خلال أجهزة الإعلام	44
		وسائل الإعلام لا تقوم بتقديم برامج ذات طابع حوارى لفهم مرحلة المراهقة ومشاكلها	45
		عرض وسائل الإعلام لمواد لا تتفق مع طبيعة المجتمع	46
		الدور السلبي للإعلام في التوعية للوقاية من العنف المدرسي	47
		عدم موائمة الماجة الإعلامية لطبائع وخصائص المجتمع وقيمه	48
		عرض نماذج سيئة شريرة على أنهم أبطال (في بعض الأفلام الأجنبية)	49
		تناقض بعض ما تعرضه وسائل الإعلام على الطلاب مع ثقافة المجتمع	50

الملحق رقم (03): نموذج مقياس التحكيم لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر
تلاميذ التعليم المتوسط (من إعداد الباحثة)

اسم ولقب الأستاذ: الدرجة العلمية:

التخصص

العلمي: القسم:

الجامعة:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) أنا بصدد تحضير رسالة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان: أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي-وزو، ولتحقيق أهداف الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها ومن الأدوات التي سيستخدمها الطالب مقياس أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

وتقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحية هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية.
 - مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد مقياس أشكال العنف في الوسط المدرسي.
 - مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- وتعرف أشكال العنف في الوسط المدرسي بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس أشكال العنف في الوسط المدرسي.
- علما أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (دائما) (أحيانا) (أبدا).
- ونأمل من سيادتكم التكرم:
- بوضع العلامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
 - بوضع العلامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

1.البعد الأول: العنف اللفظي: ويقصد به إيذاء التلميذ غيره بالكلام والألفاظ البذيئة والسيئة دون استخدام

أي قوة جسدية وذلك قصد تجريحهم مثل الشتم والسب، التنايز بالألقاب...الخ

الرقم	العبارة	مدى مناسبتها		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	هل رأيت أحد من التلاميذ يسب زميله؟					
02	هل رأيت أحد التلاميذ ينادي زميله بأسماء وألقاب مكروهة؟					
03	هل رأيت أحد التلاميذ يشتم الأستاذ؟					
04	هل رأيت أحد التلاميذ يشبه زميله بالحيوان؟					
05	هل رأيت أحد التلاميذ يلقب موظفي المدرسة بألقاب مكروهة؟					
06	هل رأيت أحد التلاميذ يجادل زميله بحدة لفرض رأيه؟					
07	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه أحد موظفي المدرسة؟					
08	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتقديم أجوبة عشوائية بصوف مرتفع وبدون استئذان للأستاذ					
09	هل رأيت أحد التلاميذ يسيء لزميله بكلام جارح؟					
10	هل رأيت أحد التلاميذ يتحدث مع بعض موظفي المدرسة بعبارات دنيئة؟					
11	هل رأيت أحد التلاميذ يضحك بصوت عالي في القسم؟					
12	هل رأيت أحد التلاميذ يتوعد للانتقام من أحد موظفي المدرسة؟					
13	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه زميله؟					
14	هل رأيت أحد التلاميذ يصفّر في القسم؟					
15	هل رأيت أحد التلاميذ يقلد بعض أصوات الحيوانات في القسم؟					
16	هل رأيت أحد التلاميذ يغني في القسم؟					
17	هل رأيت أحد التلاميذ يضايق زميله بألفاظ سيئة					
18	هل رأيت أحد التلاميذ يستخدم ألفاظ قبيحة مع أستاذه					

2. البعد الثاني: العنف الجسدي: ويقصد به مجموعة من السلوكيات المؤذية والمؤلمة جسديا والتي يقوم بها التلميذ تمس عضو غيره وذلك عن طريق الجسد مباشرة أو استعمال أداة ونذكر على سبيل المثال: الضرب، الدفع، الركل، العض، الجرح...الخ،

الرقم	العبارة	مدى مناسبتها		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	هل رأيت أحد التلاميذ يشد شعر زميله؟					
02	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب زميله؟					
03	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب أستاذه بأداة مدرسية أثناء الدرس؟					
04	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش زميله أثناء الخلاف؟					
05	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول خنق زميله؟					
06	هل رأيت أحد التلاميذ يتعدى بالضرب على أحد الموظفين؟					
07	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعض زميله عندما لا يليبي طلبه؟					
08	هل رأيت أحد التلاميذ يركل زميله؟					
09	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق على أحد موظفي المدرسة؟					
10	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع زميله؟					
11	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق في وجه زميله؟					
12	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله في الساحة؟					
13	هل رأيت أحد التلاميذ يسقط زميله على الأرض؟					
14	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع المقاعد أثناء جلوس احد زملائه عليها؟					
15	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع أحد موظفي المدرسة؟					
16	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي الحجارة على زميله؟					

3. البعد الثالث: العنف الرمزي: ويقصد به العبارات والرموز والنظرات والإيماءات التي يستخدمها التلميذ كوسيلة تعبيرية موجهة لغيره قصد محاولة التهديد أو التخويف أو الاحتقار

الرقم	العبارة	مدى مناسبتها		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	هل رأيت أحد التلاميذ يستنز أحد الموظفين عن					

					طريق إشارة معينة؟	
					هل رأيت أحد التلاميذ ينظر إلى زميله بكراهية؟	02
					هل رأيت أحد التلاميذ يرمي ورقة الامتحان في وجه أستاذه؟	03
					هل رأيت أحد التلاميذ يرسم أستاذه على الصبورة بصورة سيئة؟	04
					هل رأيت أحد التلاميذ يخوف زميله باستعمال إشارات الذبح مثلاً؟	05
					هل رأيت أحد التلاميذ يعلق ملصقات سيئة في الساحة عن زميله قصد السخرية عليه؟	06
					هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله على انجاز التمارين المنزلية له؟	07
					هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد في عدم الاستماع إلى الدرس؟	08
					هل رأيت أحد التلاميذ يلتقط صور زميله في سرية ونشرها مع زملائه في الساحة؟	09
					هل رأيت أحد التلاميذ يكتب على الجدران عبارات سيئة للسخرية من أحد الموظفين المؤسسة؟	10
					هل رأيت أحد التلاميذ يكشف أسرار زميله الشخصية؟	11
					هل رأيت أحد التلاميذ يمنع أحد زملائه من اللعب معه؟	12
					هل رأيت أحد التلاميذ يتهم زميله بأفعال لم يرتكبها؟	13
					هل رأيت أحد التلاميذ يقطع علاقته مع أحد زملائه بدون مبرر؟	14
					هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله بحمل محفظته بالقوة؟	15

4. البعد الرابع: العنف ضد ممتلكات الغير: هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات الاعتدائية التي يقوم

بها التلميذ ضد ممتلكات الغير في المدرسة وذلك بكسرها وإتلافها عمدا

الرقم	العبارة	مدى مناسبتها		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي الأوساخ على مكتب أستاذه؟					

02	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر أدوات زملائه؟				
03	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتمزيق كتبه المدرسية؟				
04	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر نوافذ المدرسة؟				
05	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق الإعلانات المدرسية؟				
06	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد ترك حنفيات المياه مفتوحة؟				
07	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف المساحات الخضراء في المدرسة؟				
08	هل رأيت أحد التلاميذ يعيث ببعث الأتربة في المطعم المدرسي؟				
09	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش سيارة أستاذه؟				
10	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب حافلات النقل المدرسي؟				
11	هل رأيت أحد التلاميذ يسرق ممتلكات الخاصة (نقود، هاتف نقال، كراس أو كتاب..الخ)؟				
12	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب دورات المياه في المدرسة؟				
13	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف صورة القسم؟				
14	هل رأيت أحد التلاميذ يعيث بالفاطحة الكهربائية في القسم؟				
15	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر سلة المهملات في القسم؟				
16	هل رأيت أحد التلاميذ يشطب كراس زميله؟				
17	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق ملابس زميله؟				

البعد الخامس: العنف الجنسي: هو كل قول أو سلوك لا أخلاقي مخل من الحياء يصدر من التلميذ ضد غيره في المؤسسة التعليمية سواء كان ذلك في التحديق بالنظر أو اللمس أو الاحتكاك الجسدي أو تلميحات جسدية...الخ.

الرقم	العبارة	مدى مناسبة		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	هل رأيت أحد التلاميذ يحتك بزميلته متعمدا (أو العكس)؟					
02	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله للمس أحد زميلاتهم (أو العكس)؟					

					03 هل رأيت أحد التلاميذ يهمس في أذن زميلته بكلمات بذينة (أو العكس)؟
					04 هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بنزع قميصه ليثير انتباه زميلاته في المدرسة؟
					05 هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتلميحات جسدية لأحدى زميلاته كلحس باللسان أو الغمز بالعين (أو العكس)؟
					06 هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعرض زميلته صور أو فيديو مخلة من الحياء؟
					07 هل رأيت أحد التلاميذ يحاول تقبيل زميلته رغما عنها (أو العكس)؟
					08 هل رأيت أحد التلاميذ يلقي نكت ذات محتوى جنسي أمام زملائه؟
					09 هل رأيت أحد التلاميذ يتلفظ بكلام فاحش أمام زملائه في القسم؟
					10 هل رأيت أحد التلاميذ يلح على طلب موعد مع إحدى زميلاته (أو العكس)؟
					11 هل رأيت أحد التلاميذ يضايق باستمرار إحدى زميلاته في الساحة (أو العكس)؟
					12 هل رأيت أحد التلميذات تجلس بطريقة مثيرة قصد جذب انتباه أحد الزملاء؟
					13 هل رأيت أحد التلاميذ يطلب إحدى زميلاته ممارسة الجنس معه (أو العكس)؟
					14 هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بإظهار عضوه التناسلي لإحدى الزميلات داخل المؤسسة؟
					15 هل رأيت أحد الفتيات يقمن بارتداء ملابس غير لائقة لجذب انتباه أحد الزملاء؟
					16 هل رأيت أحد التلاميذ يحاول إزالة جزء من ملابس زميلته (أو العكس)
					17 هل رأيت أحد التلاميذ يلعب بيد زميلته وتقربها منه (أو العكس)

**الملحق رقم (04): نموذج مقياس التحكيم لمقياس دوافع العنف المدرسي
(من إعداد محمود سعيد الخولي 2007)**

اسم ولقب الأستاذ: الدرجة العلمية:.....
التخصص العلمي:.....القسم:.....
الجامعة:.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الأستاذ(ة) الفاضل(ة) أنا بصدد تحضير رسالة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه تحت عنوان: أشكال وعوامل العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية تيزي-وزو، ولتحقيق أهداف الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداة مناسبة لقياس متغيراتها ومن الأدوات التي سيستخدمها الطالب مقياس أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط.

وتقديرا لخبرتكم العلمية والعملية، نرجو إبداء رأيكم ومقترحاتكم في صدق وصلاحيّة هذه الأداة من حيث:

- مدى ملائمة المقياس للبيئة الجزائرية.
 - مدى وضوح العبارة لقياس أبعاد مقياس أشكال العنف في الوسط المدرسي.
 - مدى مناسبة العبارة للبعد الذي تقيسه.
- وتعرف أشكال العنف في الوسط المدرسي بأنها: مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب على مقياس أشكال العنف في الوسط المدرسي.
- علما أن بدائل الإجابة على المقياس هي: (دائما) (أحيانا) (أبدا).
- ونأمل من سيادتكم التكرم:

- بوضع العلامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها واضحة أو غير واضحة.
- بوضع العلامة (X) أمام كل عبارة في الخانة التي تدل على أنها مناسبة أو غير مناسبة.

ولكم منا جزيل الشكر ووافر التقدير

1. البعد الأول: الدوافع التي ترجع إلى الأسرة:

الرقم	العبارة	مدى مناسبة		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	الفقر الشديد لبعض الأسر					
02	التدليل الزائد من جانب الأب أو الأم					
03	طلاق الأم من الأب وزواجها بآخر					
04	تفرقة الآباء في تعاملهم بين الأبناء					
05	قسوة الآباء في معاملتهم لأبنائهم					
06	استجابة الآباء لمطالب الأبناء غير الواقعية					
07	ضعف التوجيهات الدينية الوالدية للأبناء					
08	معاينة الآباء بالعقاب غير المبرر (غير مقبول) للأبناء					
09	اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بأبنائها					
10	الأب يعود للمنزل متأخراً مما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم					

2. البعد الثاني: الدوافع التي ترجع إلى المجتمع المدرسي:

الرقم	العبارة	مدى مناسبة		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	الدروس الخصوصية وضعف هيبة المعلم					
02	اللوم والتوبيخ باستمرار للطلاب من جانب المعلمين					
03	عدم شغل المدرسة لأوقات فراغ الطلاب خلال العطلة الصيفية					
04	صدور بعض الأفعال والأقوال غير اللائقة من جانب المعلمين داخل حجرات الدراسة					
05	قلة وعي المعلمين بحساسية مرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة وكيفية التعامل معها					
06	دور غياب دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي بالمدرسة					
07	الجو النفسي بالمدرسة تسوده المشاكل والخلافات بين الإدارة والطلاب					
08	مقاعد الطلاب في حجرة الدراسة بحالة غير					

					جيدة	
					ازدحام الفصول وتكدسها بأعداد زائدة من الطلاب	09
					النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية التي تستثمر طاقات الطلاب	10

3. البعد الثالث: الدوافع التي ترجع إلى الحالة النفسية للطلاب نفسه:

الرقم	العبارة	مدى مناسبتها		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	الشعور بالفشل والإحباط					
02	التشكك في النفس وفي الآخرين					
03	الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل					
04	الشعور بالسعادة في إيذاء الآخرين					
05	اعتقاد الطالب باضطهاد الآخرين له					
06	نظرة الطالب التشاؤمية نحو المستقبل					
07	الضغوط النفسية والفكرية التي يتعرض لها الطلاب					
08	كثير من الطلاب لديهم شعور داخلي بكرهية المدرسين لهم					
09	بعض الطلاب لا يشعرون بالذنب اتجاه ما يمارسونه من أخطاء وسلوكيات غير لائقة					
10	الطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة					

4. البعد الرابع: الفقرات التي تقيس الدوافع التي ترجع إلى جماعة الرفاق:

الرقم	العبارة	مدى مناسبتها		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	تشجيع الطالب على التدخين					
02	تشجيع الطالب على سوء معاملة المعلمين					
03	تشجيع الطالب على الهروب من المدرسة					
04	تشجيع الطالب الغياب من المدرسة					
05	تشجيع الطالب على إتلاف مرافق المدرسة					
06	تشجيع الطالب على العنف والسلوك العدواني					
07	تشجيع الطالب على تناول المسكرات والمخدرات					

08	تشجيع الطالب على مخالفة تعليمات إدارة المدرسة				
09	تشجيع الطالب على استعمال الآلات الحادة والخطرة مثل المطواه والموس				
10	تشجيع الطالب على القيام بأعمال الشغب والضوضاء داخل حجرات الدراسة				

5. البعد الخامس: الدوافع التي ترجع إلى الجوانب الثقافية والإعلامية:

الرقم	العبارة	مدى مناسبة		مدى وضوحها		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	
01	انتشار مسلسلات العنف في وسائل الإعلام					
02	تقديم الرياضيات العنيفة في وسائل الإعلام					
03	نشر الحوادث بشكل مثير يدفع الطلاب لتقليدها					
04	بث الثقافة الأجنبية المخلة من خلال أجهزة الإعلام					
05	وسائل الإعلام لا تقوم بتقديم برامج ذات طابع حوارى لفهم مرحلة المراهقة ومشاكلها					
06	عرض وسائل الإعلام لمواد لا تتفق مع طبيعة المجتمع					
07	الدور السلبي للإعلام في التوعية للوقاية من العنف المدرسي					
08	عدم موازنة الماجة الإعلامية لطبائع وخصائص المجتمع وقيمه					
09	عرض نماذج سيئة شريرة على أنهم أبطال (في بعض الأفلام الأجنبية)					
10	تناقض بعض ما تعرضه وسائل الإعلام على الطلاب مع ثقافة المجتمع					

الملحق رقم (05): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الدرجة العلمية	التخصص	اسم الجامعة
01	أ.د. محذب رزيقة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس المدرسي	مولود معمرى -تيزي وزو
02	أ.د. فريدة بورويي رجاح	أستاذة التعليم العالي	علم النفس الاجتماعي	مولود معمرى -تيزي وزو
03	أ.د. فريد بوطابة	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	مولود معمرى -تيزي وزو
04	أ.د. محمد برو	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية/توجيه وإرشاد	جامعة مسيلة
05	أ. د. عزيزو سعاد	أستاذة التعليم العالي	علم النفس	مولود معمرى -تيزي وزو
06	أ. د. يحيى حسيّنة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس	مولود معمرى -تيزي وزو
07	أ. د. حداد نسيمّة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس	مولود معمرى -تيزي وزو
08	أ.د. زوليلة طوطاوي مبدوعة	أستاذة التعليم العالي	علم النفس التربوي	مولود معمرى -تيزي وزو
09	أ.د. نزيّم صرداوي	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية	مولود معمرى -تيزي وزو
10	أ.د. كريمّة طوطاوي	أستاذة التعليم العالي	علم النفس	جامعة الجزائر 2

**الملحق رقم (06): نتيجة تحكيم استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ
التعليم المتوسط**

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق	القرار	العبارة بعد التعديل
01	هل رأيت أحد من التلاميذ يسب زميله؟	100%	تثبيت	
02	هل رأيت أحد التلاميذ ينادي زميله بأسماء وألقاب مكروهة؟	100%	تثبيت	
03	هل رأيت أحد التلاميذ يشتم الأستاذ؟	100%	تثبيت	
04	هل رأيت أحد التلاميذ يشبه زميله بالحيوان؟	80%	تثبيت	
05	هل رأيت أحد التلاميذ يلقب موظفي المدرسة بألقاب مكروهة؟	80%	تثبيت	
06	هل رأيت أحد التلاميذ يجادل زميله بحدة لفرض رأيه؟	100%	تثبيت	
07	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه أحد موظفي المدرسة؟	100%	تثبيت	
08	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتقديم أجوبة عشوائية بصوف مرتفع وبدون استئذان للأستاذ؟	70%	حذف	
09	هل رأيت أحد التلاميذ يسيء لزميله بكلام جارح؟	100%	تثبيت	
10	هل رأيت أحد التلاميذ يتحدث مع بعض موظفي المدرسة بعبارات دنيئة؟	100%	تثبيت	
11	هل رأيت أحد التلاميذ يضحك بصوت عالي في القسم؟	100%	تثبيت	
12	هل رأيت أحد التلاميذ يتوعد للانتقام من أحد موظفي المدرسة؟	100%	تثبيت	
13	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه زميله؟	100%	تثبيت	
14	هل رأيت أحد التلاميذ يصفر في القسم؟	100%	تثبيت	
15	هل رأيت أحد التلاميذ يقلد بعض أصوات الحيوانات في القسم؟	100%	تثبيت	
16	هل رأيت أحد التلاميذ يغني في القسم؟	100%	تثبيت	
17	هل رأيت أحد التلاميذ يضايق زميله بألفاظ سيئة؟	70%	حذف	
18	هل رأيت أحد التلاميذ يستخدم ألفاظ قبيحة مع أستاذه؟	70%	حذف	
19	هل رأيت أحد التلاميذ يشد شعر زميله؟	100%	تثبيت	
20	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب زميله؟	100%	تثبيت	
21	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب أستاذه بأداة مدرسية أثناء الدرس؟	100%	تثبيت	
22	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش زميله أثناء الخلاف؟	100%	تثبيت	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش زميله أثناء الشجار؟
23	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول خنق زميله؟	100%	تثبيت	
24	هل رأيت أحد التلاميذ يتعدى بالضرب على أحد الموظفين؟	80%	تثبيت	هل رأيت أحد التلاميذ يتعدى على أحد موظفي المدرسة بالضرب؟

25	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعض زميله عندما لا يليب طلبه؟	80%	تثبيت	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعض زميله عند رفض تلبية الطلب؟
26	هل رأيت أحد التلاميذ يركل زميله؟	100%	تثبيت	
27	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق على أحد موظفي المدرسة؟	100%	تثبيت	
28	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع زميله؟	100%	تثبيت	
29	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق في وجه زميله؟	100%	تثبيت	
30	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله في الساحة؟	100%	تثبيت	
31	هل رأيت أحد التلاميذ يسقط زميله على الأرض؟	90%	تثبيت	
32	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع المقاعد أثناء جلوس احد زملائه عليها؟	100%	تثبيت	
33	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع أحد موظفي المدرسة؟	100%	تثبيت	
34	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي الحجارة على زميله؟	70%	حذف	
35	هل رأيت أحد التلاميذ يستفز أحد الموظفين عن طريق إشارة معينة؟	30%	حذف	
36	هل رأيت أحد التلاميذ ينظر إلى زميله بكراهية؟	100%	تثبيت	
37	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي ورقة الامتحان في وجه أستاذه؟	100%	تثبيت	
38	هل رأيت أحد التلاميذ يرسم أستاذه على الصبورة بصورة سيئة؟	100%	تثبيت	
39	هل رأيت أحد التلاميذ يخوف زميله باستعمال إشارات الذبح مثلا؟	100%	تثبيت	
40	هل رأيت أحد التلاميذ يعلق ملصقات سيئة في الساحة عن زميله قصد السخرية عليه؟	100%	تثبيت	
41	هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله على انجاز التمارين المنزلية له؟	100%	تثبيت	
42	هل رأيت أحد التلاميذ يتعمد في عدم الاستماع إلى الدرس؟	90%	تثبيت	هل رأيت أحد التلاميذ يتعمد في عدم الإصغاء إلى الدرس؟
43	هل رأيت أحد التلاميذ يلتقط صور زميله في سرية ونشرها مع زملائه في الساحة؟	90%	تثبيت	هل رأيت أحد التلاميذ يلتقط صور زميله بسرية ونشرها في الساحة؟
44	هل رأيت أحد التلاميذ يكتب على الجدران عبارات سيئة للسخرية من أحد الموظفين المؤسسة؟	100%	تثبيت	
45	هل رأيت أحد التلاميذ يكشف أسرار زميله الشخصية؟	100%	تثبيت	
46	هل رأيت أحد التلاميذ يمنع أحد زملائه من اللعب معه؟	100%	تثبيت	
47	هل رأيت أحد التلاميذ يتهم زميله بأفعال لم يرتكبها؟	100%	تثبيت	
48	هل رأيت أحد التلاميذ يقاطع علاقته مع احد زملائه بدون مبرر؟	100%	تثبيت	
49	هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله بحمل محفظته بالقوة؟	100%	تثبيت	
50	هل رأيت احد التلاميذ يرمي الأوساخ على مكتب أستاذه؟	30%	حذف	
51	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر أدوات زملائه؟	100%	تثبيت	

52	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتمزيق كتبه المدرسية؟	100%	تثبيت
53	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر نوافذ المدرسة؟	100%	تثبيت
54	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق الإعلانات المدرسية؟	100%	تثبيت
55	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد ترك حنفيات المياه مفتوحة؟	100%	تثبيت
56	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف المساحات الخضراء في المدرسة؟	100%	تثبيت
57	هل رأيت أحد التلاميذ يعبث ببعض الأدوات في المطعم المدرسي؟	100%	تثبيت
58	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش سيارة أستاذه؟	80%	تثبيت
59	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب حافلات النقل المدرسي؟	100%	تثبيت
60	هل رأيت أحد التلاميذ يسرق ممتلكات الخاصة (نقود، هاتف نقال، كراس أو كتاب..الخ)؟	100%	هل رأيت أحد التلاميذ يسرق ممتلكات الغير (نقود، هاتف نقال، كراس أو كتاب..الخ)؟
61	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب دورات المياه في المدرسة؟	100%	تثبيت
62	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف صبورة القسم؟	100%	تثبيت
63	هل رأيت أحد التلاميذ يعبث بالقاطعة الكهربائية في القسم؟	100%	تثبيت
64	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر سلة المهملات في القسم؟	100%	تثبيت
65	هل رأيت أحد التلاميذ يشطب كراس زميله؟	100%	تثبيت
66	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق لملابس زميله؟	100%	تثبيت
67	هل رأيت أحد التلاميذ يحتك بزميلته متعمداً (أو العكس)؟	100%	تثبيت
68	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله للمس أحد زميلاتهم (أو العكس)؟	100%	تثبيت
69	هل رأيت أحد التلاميذ يهمس في أذن زميلته بكلمات بذيئة (أو العكس)؟	100%	تثبيت
70	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بنزع قميصه ليثير انتباه زميلاته في المدرسة؟	100%	تثبيت
71	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتلميحات جسدية لأحدى زميلاته كلحس باللسان أو الغمز بالعين (أو العكس)؟	100%	تثبيت
72	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعرض زميلته صور أو فيديوهات مخلة من الحياة؟	100%	تثبيت
73	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول تقبيل زميلته رغما عنها (أو العكس)؟	100%	تثبيت
74	هل رأيت أحد التلاميذ يلقي نكت ذات محتوى جنسي أمام زملائه؟	100%	تثبيت
75	هل رأيت أحد التلاميذ يتلفظ بكلام فاحش أمام زملائه في القسم؟	100%	تثبيت
76	هل رأيت أحد التلاميذ يلج على طلب موعد مع إحدى زميلاته (أو العكس)؟	100%	تثبيت

77	هل رأيت أحد التلاميذ يضايق باستمرار إحدى زميلاته في الساحة (أو العكس)؟	100%	تثبيت
78	هل رأيت أحد التلميذات تجلس بطريقة مثيرة قصد جذب انتباه أحد الزملاء؟	70%	حذف
79	هل رأيت أحد التلاميذ يطلب إحدى زميلاته ممارسة الجنس معه (أو العكس)؟	100%	تثبيت
80	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بإظهار عضوه التناسلي لإحدى الزميلات داخل المؤسسة؟	100%	تثبيت
81	هل رأيت أحد الفتيات يقمن بارتداء ملابس غير لائقة لجذب انتباه أحد الزملاء؟	100%	تثبيت
82	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول إزالة جزء من ملابس زميلته (أو العكس)	100%	تثبيت
83	هل رأيت أحد التلاميذ يلعب بيد زميلته وتقربها منه (أو العكس)	100%	تثبيت

الملحق رقم (07): نتيجة تحكيم مقياس عوامل العنف المدرسي

الرقم	العبرة	نسبة الاتفاق	القرار	العبرة بعد التعديل
01	الفقر الشديد لبعض الأسر	100%	تثبيت	يؤدي الفقر الشديد لبعض الأسر إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
02	التدليل الزائد من جانب الأب أو الأم	100%	تثبيت	يؤدي التدليل الزائد من جانب الأب أو الأم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
03	طلاق الأم من الأب وزواجها بآخر	100%	تثبيت	يؤدي طلاق الأم من الأب وزواجها بآخر إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
04	تفرقة الآباء في تعاملهم بين الأبناء	100%	تثبيت	يؤدي تفرقة الآباء في تعاملهم بين الأبناء إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
05	قسوة الآباء في معاملتهم لأبنائهم	100%	تثبيت	يؤدي قسوة الآباء في معاملتهم لأبنائهم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
06	استجابة الآباء لمطالب الأبناء غير الواقعية	100%	تثبيت	استجابة الآباء لمطالب الأبناء غير الواقعية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
07	ضعف التوجيهات الدينية الوالدية للأبناء	100%	تثبيت	يؤدي ضعف التوجيهات الدينية الوالدية للأبناء إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
08	معاينة الآباء بالعقاب غير المبرر (غير مقبول) للأبناء	100%	تثبيت	معاينة الآباء بالعقاب غير المبرر للأبناء يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
09	اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بأبنائها	100%	تثبيت	يؤدي اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بأبنائها إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
10	الأب يعود للمنزل متأخرا مما لا يسمح له بالجلوس مع أبنائه ومناقشة مشاكلهم	100%	تثبيت	عودة الأب المتأخرة للمنزل التي لا تسمح بالجلوس مع الأبناء يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
11	الدروس الخصوصية وضعف هيبة المعلم	90%	تثبيت	تؤدي الدروس الخصوصية التي تضعف من هيبة الأستاذ إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
12	الوم والتوبيخ باستمرار للطلاب من جانب المعلمين	100%	تثبيت	يؤدي التوبيخ المستمر من قبل بعض الأساتذة للتلاميذ إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
13	عدم شغل المدرسة لأوقات فراغ الطلاب خلال العطلة الصيفية	90%	تثبيت	يؤدي عدم شغل المدرسة أوقات فراغ التلاميذ خلال العطلة الصيفية إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
14	صدور بعض الأفعال والأقوال غير اللائقة من جانب المعلمين داخل حجرات الدراسة	100%	تثبيت	تؤدي صدور سلوكيات غير لائقة من بعض الأساتذة في القسم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
15	قلة وعي المعلمين بحساسية مرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة وكيفية التعامل معها	100%	تثبيت	قلة وعي بعض الأساتذة بأهمية مرحلة المراهقة وكيفية التعامل معها يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
16	دور غياب دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي بالمدرسة	100%	تثبيت	يؤدي غياب دور الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمؤسسة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي

17	الجو النفسي بالمدرسة تسوده المشاكل والخلافات بين الإدارة والطلاب	100%	تثبيت	يؤدي الجو التربوي للمتوسطة المشحون بالخلافات بين التلاميذ وإدارة المؤسسة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
18	مقاعد الطلاب في حجرة الدراسة بحالة غير جيدة	90%	تثبيت	مقاعد الدراسة في حالة غير جيدة تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
19	ازدحام الفصول وتكدسها بأعداد زائدة من الطلاب	90%	تثبيت	كثافة الأقسام الدراسية بالتلاميذ تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
20	النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية التي تستثمر طاقات الطلاب	100%	تثبيت	النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
21	الشعور بالفشل والإحباط	100%	تثبيت	يؤدي الشعور بالفشل والإحباط إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
22	التشكك في النفس وفي الآخرين	100%	تثبيت	يؤدي نقص التلميذ الثقة بنفسه إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
23	الشعور بالوحدة والعزلة داخل الفصل	100%	تثبيت	يؤدي شعور التلميذ بالوحدة والعزلة داخل القسم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
24	الشعور بالسعادة في إيذاء الآخرين	100%	تثبيت	يؤدي شعور التلميذ بالذلة عند إيذاء الآخرين إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
25	اعتقاد الطالب باضطهاد الآخرين له	100%	تثبيت	شعور التلميذ باضطهاد الآخرين له يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
26	نظرة الطالب التشاؤمية نحو المستقبل	100%	تثبيت	نظرة التلميذ التشاؤمية نحو المستقبل تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
27	الضغوط النفسية والفكرية التي يتعرض لها الطلاب	100%	تثبيت	تعرض التلميذ لضغوط نفسية ومدرسية تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
28	كثير من الطلاب لديهم شعور داخلي بكراهية المدرسين لهم	90%	تثبيت	شعور بعض من التلاميذ بكراهية نحو أساتذتهم يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
29	بعض الطلاب لا يشعرون بالذنب اتجاه ما يمارسونه من أخطاء وسلوكيات غير لائقة	100%	تثبيت	عدم شعور بعض التلاميذ بالذنب عند ممارستهم بعض السلوكيات الخاطئة نحو الأساتذة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
30	الطبيعة النفسية لمرحلة المراهقة التي يمر بها الطالب في المرحلة المتوسطة	100%	تثبيت	التأثير النفسي لمرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
31	تشجيع الطالب على التدخين	100%	تثبيت	يؤدي تشجيع التلميذ من زملائه على التدخين إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
32	تشجيع الطالب على سوء معاملة المعلمين	100%	تثبيت	يؤدي تشجيع التلميذ من زملائه على سوء معاملة الأساتذة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
33	تشجيع الطالب على الهروب من المدرسة	100%	تثبيت	تشجيع التلميذ من زملائه على الهروب من المدرسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
34	تشجيع الطالب الغياب من المدرسة	100%	تثبيت	تشجيع التلميذ من زملائه على الغياب عن الحصص الدراسية

			يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
35	تشجيع الطالب على إتلاف مرافق المدرسة	100%	تشجيع التلميذ من زملائه على إتلاف ممتلكات المؤسسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
36	تشجيع الطالب على العنف والسلوك العدواني	100%	تشجيع التلميذ من زملائه على العنف والسلوك العدواني يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
37	تشجيع الطالب على تناول المسكرات والمراد المخدرة	100%	تشجيع التلميذ من زملائه على تناول المخدرات يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
38	تشجيع الطالب على مخالفة تعليمات إدارة المدرسة	90%	تشجيع التلميذ من زملائه على مخالفة القانون الداخلي للمؤسسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
39	تشجيع الطالب على استعمال الآلات الحادة والخطرة مثل المطواه والموس	100%	تشجيع التلميذ من زملائه على استخدام آلات حادة مثل السكين يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
40	تشجيع الطالب على القيام بأعمال الشغب والضوضاء داخل حجرات الدراسة	100%	تشجيع التلميذ من زملائه على القيام بأعمال الشغب في القسم يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
41	انتشار مسلسلات العنف في وسائل الإعلام	100%	يؤدي مشاهدة التلميذ مسلسلات وأفلام العنف إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
42	تقديم الرياضيات العنيفة في وسائل الإعلام	100%	يؤدي نشر وسائل الإعلام أحداث رياضية عنيفة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
43	نشر الحوادث بشكل مثير يدفع الطلاب لتقليدها	100%	نشر وسائل الإعلام لأحداث عنف متنوعة يدفع التلميذ لتقليدها وهذا ما يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
44	بث الثقافة الأجنبية المخلة من خلال أجهزة الإعلام	100%	يؤدي بث الثقافة الأجنبية المخلة من خلال أجهزة الإعلام إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
45	وسائل الإعلام لا تقوم بتقديم برامج ذات طابع حوارى لفهم مرحلة المراهقة ومشاكلها	100%	نقص برامج إعلامية إذاعية أو تلفزيونية حول أهمية مرحلة المراهقة في حياة الفرد يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
46	عرض وسائل الإعلام لمواد لا تتفق مع طبيعة المجتمع	90%	عرض وسائل الإعلام لمواد لا تتفق مع طبيعة المجتمع يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
47	الدور السلبي للإعلام في التوعية للوقاية من العنف المدرسي	100%	الدور السلبي للإعلام في التوعية للوقاية من العنف المدرسي يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
48	عدم موازنة المادة الإعلامية لطابع وخصائص المجتمع وقيمه	100%	عدم موازنة المادة الإعلامية لطابع وخصائص المجتمع وقيمه يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
49	عرض نماذج سيئة شريرة على أنهم أبطال (في بعض الأفلام الأجنبية)	100%	عرض أدوار بطولية شريرة كنماذج بشرية جيدة في أفلام أجنبية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
50	تناقض بعض ما تعرضه وسائل الإعلام على الطلاب مع ثقافة المجتمع	90%	تناقض مضمون برامج بعض وسائل الإعلام مع ثقافة وقيم المجتمع يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي

الملحق رقم (08): استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط في صورته النهائية

التعليمة:

في إطار إعداد بحث علمي، أتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يتكون من مجموعة من العبارات، لهذا نطلب منك أن تقرأ كل عبارة بدقة والإجابة على كل الأسئلة بدون استثناء وذلك بوضع علامة (X) أمام الإجابة التي تناسب رأيك.

ونحيطك علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة، وإن كل الإجابات التي تقدمها لا تستعمل إلا لغرض بحث علمي.

وشكرا لمساعدتك

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر () أنثى ()

السن: ()

المستوى التعليمي: السنة الأولى ()، السنة الثانية ()، السنة الثالثة ()، السنة الرابعة () .

اسم المتوسطة:

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	هل رأيت أحد من التلاميذ يسب زميله؟			
02	هل رأيت أحد التلاميذ ينادي زميله بأسماء وألقاب مكروهة؟			
03	هل رأيت أحد التلاميذ يشد شعر زميله؟			
04	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب زميله؟			
05	هل رأيت أحد التلاميذ ينظر إلى زميله بكراهية؟			
06	هل رأيت أحد التلاميذ يرمي ورقة الامتحان في وجه أستاذه؟			
07	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر أدوات زملائه؟			
08	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتمزيق كتبه المدرسية؟			
09	هل رأيت أحد التلاميذ يحتك بزميلته متعمدا (أو العكس)؟			
10	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله للمس أحد زميلاتهم (أو العكس)؟			
11	هل رأيت أحد التلاميذ يشتم الأستاذ؟			
12	هل رأيت أحد التلاميذ يشبه زميله بالحيوان؟			
13	هل رأيت أحد التلاميذ يضرب أستاذه بأداة مدرسية أثناء الدرس؟			
14	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش زميله أثناء الشجار؟			

15	هل رأيت أحد التلاميذ يرسم أستاذه على الصبورة بصورة سيئة؟		
16	هل رأيت أحد التلاميذ يخوف زميله باستعمال إشارات الذبح مثلا؟		
17	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر نوافذ المدرسة؟		
18	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق الإعلانات المدرسية؟		
19	هل رأيت أحد التلاميذ يهمس في أذن زميلته بكلمات بذئية (أو العكس)؟		
20	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بنزع قميصه ليثير انتباه زميلاته في المدرسة؟		
21	هل رأيت أحد التلاميذ يلقب موظفي المدرسة بألقاب مكروهة؟		
22	هل رأيت أحد التلاميذ يجادل زميله بحدة لفرض رأيه؟		
23	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول خنق زميله؟		
24	هل رأيت أحد التلاميذ يعتدي على أحد موظفي المدرسة بالضرب؟		
25	هل رأيت أحد التلاميذ يعلق ملصقات سيئة في الساحة عن زميله قصد السخرية عليه؟		
26	هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله على انجاز التمارين المنزلية له؟		
27	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد ترك حنفيات المياه مفتوحة؟		
28	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف المساحات الخضراء في المدرسة؟		
29	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بتلميحات جسدية لأحدى زميلاته كلحس باللسان أو الغمز بالعين (أو العكس)؟		
30	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعرض زميلته صور أو فيديوهات مخلة من الحياء؟		
31	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه أحد موظفي المدرسة؟		
32	هل رأيت أحد التلاميذ يسيء زميله بكلام جارح؟		
33	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بعض زميله عند رفض تلبية الطلب؟		
34	هل رأيت أحد التلاميذ يركل زميله؟		
35	هل رأيت أحد التلاميذ يعتمد في عدم الإصغاء إلى الدرس؟		
36	هل رأيت أحد التلاميذ يلتقط صور زميله بسرية ونشرها في الساحة؟		
37	هل رأيت أحد التلاميذ يعيث ببعض الأدوات في المطعم المدرسي؟		
38	هل رأيت أحد التلاميذ يخدش سيارة أستاذه؟		
39	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول تقبيل زميلته رغما عنها (أو العكس)؟		
40	هل رأيت أحد التلاميذ يلقي نكت ذات محتوى جنسي أمام زملائه؟		
41	هل رأيت أحد التلاميذ يتحدث مع بعض موظفي المدرسة بعبارات دنيئة؟		
42	هل رأيت أحد التلاميذ يضحك بصوت عالي في القسم؟		
43	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق على أحد موظفي المدرسة؟		
44	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع زميله؟		
45	هل رأيت أحد التلاميذ يكتب على الجدران عبارات سيئة للسخرية من أحد الموظفين المؤسسة؟		

46	هل رأيت أحد التلاميذ يكشف التلميذ أسرار زميله الشخصية؟		
47	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب حافلات النقل المدرسي؟		
48	هل رأيت أحد التلاميذ يسرق ممتلكات الغير (نقود، هاتف نقال، كراس أو كتاب..الخ)؟		
49	هل رأيت أحد التلاميذ يتلفظ بكلام فاحش أمام زملائه في القسم؟		
50	هل رأيت أحد التلاميذ يلح على طلب موعد مع إحدى زميلاته (أو العكس)؟		
51	هل رأيت أحد التلاميذ يتوعد للانتقام من أحد موظفي المدرسة؟		
52	هل رأيت أحد التلاميذ يصرخ في وجه زميله؟		
53	هل رأيت أحد التلاميذ يبصق في وجه زميله؟		
54	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع زميله في الساحة؟		
55	هل رأيت أحد التلاميذ يمنع أحد زملائه من اللعب معه؟		
56	هل رأيت أحد التلاميذ يتهم زميله بأفعال لم يرتكبها؟		
57	هل رأيت أحد التلاميذ يخرب دورات المياه في المدرسة؟		
58	هل رأيت أحد التلاميذ يتلف صبورة القسم؟		
59	هل رأيت أحد التلاميذ يضايق باستمرار إحدى زميلاته في الساحة (أو العكس)؟		
60	هل رأيت أحد التلاميذ يطلب إحدى زميلاته ممارسة الجنس معه (أو العكس)؟		
61	هل رأيت أحد التلاميذ يصفر في القسم؟		
62	هل رأيت أحد التلاميذ يقلد بعض أصوات الحيوانات في القسم؟		
63	هل رأيت أحد التلاميذ يسقط زميله على الأرض؟		
64	هل رأيت أحد التلاميذ يدفع المقاعد أثناء جلوس أحد زملائه عليها؟		
65	هل رأيت أحد التلاميذ يقاطع علاقته مع أحد زملائه بدون مبرر؟		
66	هل رأيت أحد التلاميذ يعيث بالقاطعة الكهربائية في القسم؟		
67	هل رأيت أحد التلاميذ يكسر سلة المهملات في القسم؟		
68	هل رأيت أحد التلاميذ يقوم بإظهار عضوه التناسلي لإحدى الزميلات داخل المؤسسة؟		
69	هل رأيت أحد الفتيات يقمن بارتداء ملابس غير لائقة لجذب انتباه أحد الزملاء؟		
70	هل رأيت أحد التلاميذ يغني في القسم؟		
71	هل رأيت أحد التلاميذ يصفع أحد موظفي المدرسة؟		
72	هل رأيت أحد التلاميذ يجبر زميله بحمل محفظته بالقوة؟		
73	هل رأيت أحد التلاميذ يشطب كراس زميله؟		
74	هل رأيت أحد التلاميذ يمزق لملايس زميله؟		
75	هل رأيت أحد التلاميذ يحاول إزالة جزء من ملابس زميلته (أو العكس)		
76	هل رأيت أحد التلاميذ يلعب بيد زميلته وتقربها منه (أو العكس)		

الملحق رقم (09): مقياس عوامل العنف المدرسي في صورته النهائية

التعليمية:

أمامك مجموعة من العبارات التي تهدف إلى التعرف على عوامل العنف المدرسي، والمطلوب منك قراءة هذه العبارات والإجابة عليها بما يتفق مع رأيك.

1- فإذا كنت موافقا على العبارة ضع علامة (X) في خانة (نعم) أمام كل عبارة.

2- وفي حالة عدم موافقتك على العبارة ضع علامة (X) في خانة (لا) أمام كل عبارة.

وعليك أن تعرف انه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة ولهذا يجب أن تجيب عن جميع عبارات المقياس دون ترك عبارة دون إجابة وان تتبع الدقة والأمانة في إجابتك على جميع عبارات المقياس.

وشكرا لمساعدتكم

البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر () أنثى ()

السن:

المستوى التعليمي: السنة الأولى ()، السنة الثانية ()، السنة الثالثة ()، السنة الرابعة () .

اسم المتوسطة:

الرقم	العبارات	نعم	لا
01	يؤدي الفقر الشديد لبعض الأسر إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
02	يؤدي التدليل الزائد من جانب الأب أو الأم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
03	تؤدي الدروس الخصوصية التي تضعف من هبة الأستاذ إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
04	يؤدي التوبيخ المستمر من قبل بعض الأساتذة للتلاميذ إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
05	الشعور بالفشل والإحباط يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
06	نقص التلميذ الثقة بنفسه يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
07	تشجيع التلميذ من زملائه على التدخين يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
08	تشجيع التلميذ من زملائه على سوء معاملة الأساتذة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
09	مشاهدة التلميذ مسلسلات وأفلام العنف يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
10	نشر وسائل الإعلام أحداث رياضية عنيفة تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
11	يؤدي طلاق الأم من الأب وزواجها بآخر إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
12	يؤدي تفرقة الآباء في تعاملهم بين الأبناء إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
13	يؤدي عدم شغل المدرسة أوقات فراغ التلاميذ خلال العطلة الصيفية إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		
14	تؤدي صدور سلوكيات غير لائقة من بعض الأساتذة في القسم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي		

15	شعور التلميذ بالوحدة والعزلة داخل القسم يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
16	شعور التلميذ باللذة عند إيذاء الآخرين يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
17	تشجيع التلميذ من زملائه على الهروب من المدرسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
18	تشجيع التلميذ من زملائه على الغياب عن الحصص الدراسية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
19	نشر وسائل الإعلام لأحداث عنف متنوعة يدفع التلميذ لتقليدها وهذا ما يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
20	بث الثقافة الأجنبية المخلة من خلال أجهزة الإعلام يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
21	يؤدي قسوة الآباء في معاملتهم لأبنائهم إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
22	استجابة الآباء لمطالب الأبناء غير الواقعية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
23	قلة وعي بعض الأساتذة بأهمية مرحلة المراهقة وكيفية التعامل معها يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
24	يؤدي غياب دور الأخصائي النفسي والاجتماعي بالمؤسسة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
25	شعور التلميذ باضطهاد الآخرين له يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
26	نظرة التلميذ التشاؤمية نحو المستقبل تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
27	تشجيع التلميذ من زملائه على إتلاف ممتلكات المؤسسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
28	تشجيع التلميذ من زملائه على العنف والسلوك العدواني يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
29	نقص برامج إعلامية إذاعية أو تلفزيونية حول أهمية مرحلة المراهقة في حياة الفرد يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
30	عرض وسائل الإعلام لمواد لا تتفق مع طبيعة المجتمع يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
31	يؤدي ضعف التوجيهات الدينية الوالدية للأبناء إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
32	معاينة الآباء بالعقاب غير المبرر للأبناء يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
33	يؤدي الجو التربوي للمتوسطة المشحون بالخلافات بين التلاميذ وإدارة المؤسسة إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
34	مقاعد الدراسة في حالة غير جيدة تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
35	تعرض التلميذ لضغوط نفسية ومدرسية تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
36	شعور بعض من التلاميذ بكرهية نحو أساتذتهم يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
37	تشجيع التلميذ من زملائه على تناول المخدرات يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
38	تشجيع التلميذ من زملائه على مخالفة القانون الداخلي للمؤسسة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
39	الدور السلبي للإعلام في التوعية للوقاية من العنف المدرسي يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
40	عدم مواثمة المادة الإعلامية لطبائع وخصائص المجتمع وقيمه يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
41	يؤدي اهتمام الأم بشؤونها الخاصة أكثر من اهتمامها بأبنائها إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
42	عودة الأب المتأخرة للمنزل التي لا تسمح بالجلوس مع الأبناء يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
43	كثافة الأقسام الدراسية بالتلاميذ تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
44	النقص الشديد في الملاعب والأجهزة اللازمة لممارسة الأنشطة المدرسية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي

45	عدم شعور بعض التلاميذ بالذنب عند ممارستهم بعض السلوكيات الخاطئة نحو الأساتذة يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
46	التأثير النفسي لمرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
47	تشجيع التلميذ من زملائه على استخدام آلات حادة مثل السكين يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
48	تشجيع التلميذ من زملائه على القيام بأعمال الشغب في القسم يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
49	عرض أدوار بطولية شريرة كنماذج بشرية جيدة في أفلام أجنبية يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي
50	تناقض مضمون برامج بعض وسائل الإعلام مع ثقافة وقيم المجتمع يؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي

الملحق رقم (10): صدق الاتساق الداخلي لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي

1- قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي.

Corrélations

		T.Q	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
	Corrélation de Pearson	1	,394**	,420**	,402**	,384**	,483**
T.Q	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
	Corrélation de Pearson	,323	,507**	,476**	,520**	,533**	,542**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17
	Corrélation de Pearson	,494	,558**	,350**	,552**	,530**	,540**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23
	Corrélation de Pearson	,511	,610**	,531**	,471**	,509**	,493**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
	Corrélation de Pearson	,533	,558**	,522**	,469**	,590**	,519**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35
	Corrélation de Pearson	,649	,578**	,560**	,552**	,452**	,430**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41
	Corrélation de Pearson	,526	,513**	,564**	,606**	,628**	,577**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000

N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q42	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47
	Corrélation de Pearson	,348	,348**	,488**	,563**	,459**	,479**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q48	Q49	Q50	Q51	Q52	Q53
	Corrélation de Pearson	,449	,493**	,529**	,466**	,433**	,687**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q54	Q55	Q56	Q57	Q58	Q59
	Corrélation de Pearson	,591	,499**	,311**	,467**	,510**	,550**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q60	Q61	Q62	Q63	Q64	Q65
	Corrélation de Pearson	,448	,370**	,316**	,601**	,555**	,450**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q66	Q67	Q68	Q69	Q70	Q71
	Corrélation de Pearson	,503	,528**	,473**	,415**	,338**	,412**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q72	Q73	Q74	Q75	Q76
	Corrélation de Pearson	,593	,393**	,515**	,627**	,620**
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2- قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه في استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي
بعد العنف اللفظي

Corrélations		العنف اللفظي	Q1	Q2	Q11
العنف اللفظي	Corrélation de Pearson	1	,448**	,570**	,541**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q1	Corrélation de Pearson	,448**	1	,150*	,132*
	Sig. (bilatérale)	,000		,024	,048
	N	226	226	226	226
Q2	Corrélation de Pearson	,263**	,150*	1	,097
	Sig. (bilatérale)	,000	,024		,147
	N	226	226	226	226
Q11	Corrélation de Pearson	,541**	,132*	,097	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,048	,147	
	N	226	226	226	226
Q12	Corrélation de Pearson	,553**	,310**	,148*	,229**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,026	,001
	N	226	226	226	226
Q21	Corrélation de Pearson	,550**	,052	,090	,308**
	Sig. (bilatérale)	,000	,432	,177	,000
	N	226	226	226	226
Q22	Corrélation de Pearson	,540**	,241**	,110	,161*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,100	,016
	N	226	226	226	226
Q31	Corrélation de Pearson	,572**	,106	,062	,417**
	Sig. (bilatérale)	,000	,114	,352	,000
	N	226	226	226	226
Q32	Corrélation de Pearson	,569**	,251**	,269**	,311**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q41	Corrélation de Pearson	,610**	,135*	-,081	,512**
	Sig. (bilatérale)	,000	,042	,223	,000
	N	226	226	226	226
Q42	Corrélation de Pearson	,472**	,165*	,081	,245**
	Sig. (bilatérale)	,000	,013	,228	,000
	N	226	226	226	226
Q51	Corrélation de Pearson	,532**	,156*	,165*	,228**
	Sig. (bilatérale)	,000	,019	,013	,001

Corrélations					
	Q12	Q21	Q22	Q31	Q32

violence verbal	Corrélation de Pearson	,553	,550**	,540**	,572**	,569**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q1	Corrélation de Pearson	,310**	,052	,241*	,106*	,251**
	Sig. (bilatérale)	,000	,432	,000	,114	,000
	N	226	226	226	226	226
Q2	Corrélation de Pearson	,148**	,090*	,110	,062	,269*
	Sig. (bilatérale)	,026	,177	,100	,352	,000
	N	226	226	226	226	226
Q11	Corrélation de Pearson	,229**	,308*	,161	,417	,311**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,016	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q12	Corrélation de Pearson	1**	,302**	,429*	,127**	,187
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,056	,005
	N	226	226	226	226	226
Q21	Corrélation de Pearson	,302**	1	,344	,329**	,206**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,002
	N	226	226	226	226	226
Q22	Corrélation de Pearson	,429**	,344**	1	,382*	,287**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q31	Corrélation de Pearson	,127**	,329	,382	1**	,312
	Sig. (bilatérale)	,056	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226	226
Q32	Corrélation de Pearson	,187**	,206**	,287**	,312**	1**
	Sig. (bilatérale)	,005	,002	,000	,000	
	N	226	226	226	226	226
Q41	Corrélation de Pearson	,133**	,412*	,219	,417**	,340*
	Sig. (bilatérale)	,046	,000	,001	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q42	Corrélation de Pearson	,468**	,176*	,131	,113**	,105**
	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,049	,090	,116
	N	226	226	226	226	226
Q51	Corrélation de Pearson	,123**	,279*	,239*	,299**	,292
	Sig. (bilatérale)	,065	,000	,000	,000	,000

Corrélations

		Q41	Q42	Q51	Q52	Q61
violence verbal	Corrélation de Pearson	,610	,472**	,532**	,507**	,472**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q1	Corrélation de Pearson	,135**	,165	,156*	,318*	,190**
	Sig. (bilatérale)	,042	,013	,019	,000	,004

	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	-,081**	,081*	,165	,101	-,057*
Q2	Sig. (bilatérale)	,223	,228	,013	,131	,396
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,512**	,245*	,228	,124	,112**
Q11	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,062	,092
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,133**	,468**	,123*	,140**	,154
Q12	Sig. (bilatérale)	,046	,000	,065	,035	,020
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,412**	,176	,279	,072**	,133**
Q21	Sig. (bilatérale)	,000	,008	,000	,279	,046
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,219**	,131**	,239	,167*	,148**
Q22	Sig. (bilatérale)	,001	,049	,000	,012	,027
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,417**	,113	,299	,235**	,242
Q31	Sig. (bilatérale)	,000	,090	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,340**	,105**	,292**	,368**	,185**
Q32	Sig. (bilatérale)	,000	,116	,000	,000	,005
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,236*	,311	,303**	,165*
Q41	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,013
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,236**	1*	,038	,255**	,143**
Q42	Sig. (bilatérale)	,000		,573	,000	,032
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,311**	,038*	1*	,203**	,184
Q51	Sig. (bilatérale)	,000	,573		,002	,006

Corrélations

			Q62	Q70
violence verbal	Corrélation de Pearson		,438	,507**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N		226	226
Q1	Corrélation de Pearson		,140**	,211
	Sig. (bilatérale)		,035	,001
	N		226	226
Q2	Corrélation de Pearson		,090**	,060*
	Sig. (bilatérale)		,180	,366
	N		226	226
Q11	Corrélation de Pearson		,086**	,111*

Q12	Sig. (bilatérale)	,197	,096
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,131**	,244**
Q21	Sig. (bilatérale)	,049	,000
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,101**	,160
Q22	Sig. (bilatérale)	,130	,016
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,000**	,136**
Q31	Sig. (bilatérale)	,995	,041
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,263**	,204
Q32	Sig. (bilatérale)	,000	,002
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,135**	,138**
Q41	Sig. (bilatérale)	,043	,038
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,158**	,227*
Q42	Sig. (bilatérale)	,017	,001
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,174**	,279*
Q51	Sig. (bilatérale)	,009	,000
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,241**	,122*
	Sig. (bilatérale)	,000	,067

Corrélations

		violence verbal	Q1	Q2	Q11
Q51	N	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,507	,318	,101	,124
Q52	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,131	,062
	N	226**	226	226*	226*
Q61	Corrélation de Pearson	,472	,190	-,057	,112
	Sig. (bilatérale)	,000	,004	,396	,092
Q62	N	226**	226*	226	226
	Corrélation de Pearson	,438	,140	,090	,086
Q70	Sig. (bilatérale)	,000	,035	,180	,197
	N	226**	226*	226	226
	Corrélation de Pearson	,507	,211	,060	,111
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,366	,096
	N	226**	226**	226*	226**

Corrélations

		Q12	Q21	Q22	Q31	Q32
Q51	N	226	226**	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,140	,072	,167	,235	,368
Q52	Sig. (bilatérale)	,035	,279	,012	,000	,000
	N	226**	226	226*	226*	226**
	Corrélation de Pearson	,154	,133	,148	,242	,185
Q61	Sig. (bilatérale)	,020	,046	,027	,000	,005
	N	226**	226*	226	226	226*
	Corrélation de Pearson	,131	,101	,000	,263	,135
Q62	Sig. (bilatérale)	,049	,130	,995	,000	,043
	N	226**	226*	226	226	226**
	Corrélation de Pearson	,244	,160	,136	,204	,138
Q70	Sig. (bilatérale)	,000	,016	,041	,002	,038
	N	226**	226**	226*	226**	226

Corrélations

		Q41	Q42	Q51	Q52	Q61
Q51	N	226	226**	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,303	,255	,203	1	,198
Q52	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002		,003
	N	226**	226	226*	226*	226**
	Corrélation de Pearson	,165	,143	,184	,198	1
Q61	Sig. (bilatérale)	,013	,032	,006	,003	
	N	226**	226*	226	226	226*
	Corrélation de Pearson	,158	,174	,241	,161	,428
Q62	Sig. (bilatérale)	,017	,009	,000	,015	,000
	N	226**	226*	226	226	226**
	Corrélation de Pearson	,227	,279	,122	,258	,351
Q70	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,067	,000	,000
	N	226**	226**	226*	226**	226

Corrélations

		Q62	Q70
Q51	N	226	226**
	Corrélation de Pearson	,161	,258
Q52	Sig. (bilatérale)	,015	,000
	N	226**	226
	Corrélation de Pearson	,428	,351
Q61	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226**	226*
Q62	Corrélation de Pearson	1	,359

Q70	Sig. (bilatérale)		,000
	N	226**	226*
	Corrélation de Pearson	,359	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	226**	226**

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

بعد العنف الجسدي

Corrélations

		العنف الجسدي	Q3	Q4	Q13
العنف الجسدي	Corrélation de Pearson	1	,488**	,413**	,568**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q3	Corrélation de Pearson	,488**	1	,300**	,230**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001
	N	226	226	226	226
Q4	Corrélation de Pearson	,413**	,300**	1	,142*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,033
	N	226	226	226	226
Q13	Corrélation de Pearson	,568**	,230**	,142*	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,033	
	N	226	226	226	226
Q14	Corrélation de Pearson	,372**	,060	,143*	,150*
	Sig. (bilatérale)	,000	,372	,032	,024
	N	226	226	226	226
Q23	Corrélation de Pearson	,521**	,196**	,040	,216**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,547	,001
	N	226	226	226	226
Q24	Corrélation de Pearson	,608**	,395**	,227**	,388**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000
	N	226	226	226	226
Q33	Corrélation de Pearson	,649**	,234**	,302**	,248**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q34	Corrélation de Pearson	,554**	,013	,229**	,401**
	Sig. (bilatérale)	,000	,848	,001	,000
	N	226	226	226	226
Q43	Corrélation de Pearson	,433**	,156*	,070	,213**
	Sig. (bilatérale)	,000	,019	,293	,001
	N	226	226	226	226
Q44	Corrélation de Pearson	,594**	,326**	,092	,261**

Q53	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,169	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,752**	,299**	,256**	,302**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000

Corrélations

		Q14	Q23	Q24	Q33	Q34
violen- ce physique	Corrélation de Pearson	,372	,521**	,608**	,649**	,554**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q3	Corrélation de Pearson	,060**	,196	,395**	,234**	,013
	Sig. (bilatérale)	,372	,003	,000	,000	,848
	N	226	226	226	226	226
Q4	Corrélation de Pearson	,143**	,040**	,227	,302*	,229*
	Sig. (bilatérale)	,032	,547	,001	,000	,001
	N	226	226	226	226	226
Q13	Corrélation de Pearson	,150**	,216**	,388*	,248	,401*
	Sig. (bilatérale)	,024	,001	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q14	Corrélation de Pearson	1**	,095	,123*	,110*	,191
	Sig. (bilatérale)		,153	,065	,099	,004
	N	226	226	226	226	226
Q23	Corrélation de Pearson	,095**	1**	,263	,296**	,206
	Sig. (bilatérale)	,153		,000	,000	,002
	N	226	226	226	226	226
Q24	Corrélation de Pearson	,123**	,263**	1**	,409**	,254
	Sig. (bilatérale)	,065	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q33	Corrélation de Pearson	,110**	,296**	,409**	1**	,368
	Sig. (bilatérale)	,099	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226	226
Q34	Corrélation de Pearson	,191**	,206	,254**	,368**	1**
	Sig. (bilatérale)	,004	,002	,000	,000	
	N	226	226	226	226	226
Q43	Corrélation de Pearson	,100**	,120*	,301	,327**	,057
	Sig. (bilatérale)	,133	,072	,000	,000	,395
	N	226	226	226	226	226
Q44	Corrélation de Pearson	,214**	,270**	,207	,436**	,278**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,002	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q53	Corrélation de Pearson	,207**	,442**	,469**	,415**	,338**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000	,000

Corrélations

		Q43	Q44	Q53	Q54	Q63
violence physique	Corrélation de Pearson	,433	,594**	,752**	,623**	,650**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q3	Corrélation de Pearson	,156**	,326	,299**	,132**	,309
	Sig. (bilatérale)	,019	,000	,000	,047	,000
	N	226	226	226	226	226
Q4	Corrélation de Pearson	,070**	,092**	,256	,201*	,195*
	Sig. (bilatérale)	,293	,169	,000	,002	,003
	N	226	226	226	226	226
Q13	Corrélation de Pearson	,213**	,261**	,302*	,294	,240*
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q14	Corrélation de Pearson	,100**	,214	,207*	,266*	,155
	Sig. (bilatérale)	,133	,001	,002	,000	,019
	N	226	226	226	226	226
Q23	Corrélation de Pearson	,120**	,270**	,442	,334**	,315
	Sig. (bilatérale)	,072	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q24	Corrélation de Pearson	,301**	,207**	,469**	,162**	,281
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,015	,000
	N	226	226	226	226	226
Q33	Corrélation de Pearson	,327**	,436**	,415**	,285**	,297
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q34	Corrélation de Pearson	,057**	,278	,338**	,397**	,446**
	Sig. (bilatérale)	,395	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q43	Corrélation de Pearson	1**	,224*	,379	,180**	,162
	Sig. (bilatérale)		,001	,000	,007	,015
	N	226	226	226	226	226
Q44	Corrélation de Pearson	,224**	1**	,435	,439**	,307**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q53	Corrélation de Pearson	,379**	,435**	1**	,463**	,480**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000

Corrélations

		Q64	Q71
violence physique	Corrélation de Pearson	,572	,462**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000

	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,266**	,080
Q3	Sig. (bilatérale)	,000	,228
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,143**	,132**
Q4	Sig. (bilatérale)	,032	,048
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,291**	,380**
Q13	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,202**	,017
Q14	Sig. (bilatérale)	,002	,797
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,255**	,129**
Q23	Sig. (bilatérale)	,000	,053
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,228**	,360**
Q24	Sig. (bilatérale)	,001	,000
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,334**	,266**
Q33	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,269**	,166
Q34	Sig. (bilatérale)	,000	,013
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,072**	,258*
Q43	Sig. (bilatérale)	,283	,000
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,267**	,142**
Q44	Sig. (bilatérale)	,000	,033
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,388**	,295**
Q53	Sig. (bilatérale)	,000	,000

Corrélations

		violence physique	Q3	Q4	Q13
Q53	N	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,623	,132	,201	,294
Q54	Sig. (bilatérale)	,000	,047	,002	,000
	N	226**	226	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,650	,309	,195	,240
Q63	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,000

Q64	N	226**	226**	226	226*
	Corrélation de Pearson	,572	,266	,143	,291
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,032	,000
Q71	N	226**	226**	226*	226
	Corrélation de Pearson	,462	,080	,132	,380
	Sig. (bilatérale)	,000	,228	,048	,000
	N	226**	226	226*	226*

Corrélations

		Q14	Q23	Q24	Q33	Q34
Q53	N	226	226**	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,266	,334	,162	,285	,397
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,015	,000	,000
Q54	N	226**	226	226**	226**	226
	Corrélation de Pearson	,155	,315	,281	,297	,446
	Sig. (bilatérale)	,019	,000	,000	,000	,000
Q63	N	226**	226**	226	226*	226*
	Corrélation de Pearson	,202	,255	,228	,334	,269
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,001	,000	,000
Q64	N	226**	226**	226*	226	226*
	Corrélation de Pearson	,017	,129	,360	,266	,166
	Sig. (bilatérale)	,797	,053	,000	,000	,013
Q71	N	226**	226	226*	226*	226
	Corrélation de Pearson					
	Sig. (bilatérale)					

Corrélations

		Q43	Q44	Q53	Q54	Q63
Q53	N	226	226**	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,180	,439	,463	1	,431
	Sig. (bilatérale)	,007	,000	,000		,000
Q54	N	226**	226	226**	226**	226
	Corrélation de Pearson	,162	,307	,480	,431	1
	Sig. (bilatérale)	,015	,000	,000	,000	
Q63	N	226**	226**	226	226*	226*
	Corrélation de Pearson	,072	,267	,388	,384	,387
	Sig. (bilatérale)	,283	,000	,000	,000	,000
Q64	N	226**	226**	226*	226	226*
	Corrélation de Pearson	,258	,142	,295	,183	,365
	Sig. (bilatérale)	,000	,033	,000	,006	,000
Q71	N	226**	226	226*	226*	226
	Corrélation de Pearson					
	Sig. (bilatérale)					

Corrélations

		Q64	Q71
Q53	N	226	226**

Q54	Corrélation de Pearson	,384	,183
	Sig. (bilatérale)	,000	,006
	N	226**	226
Q63	Corrélation de Pearson	,387	,365
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226**	226**
Q64	Corrélation de Pearson	1	,191
	Sig. (bilatérale)		,004
	N	226**	226**
Q71	Corrélation de Pearson	,191	1
	Sig. (bilatérale)	,004	
	N	226**	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

بعد العنف الرمزي

Corrélations

		العنف الرمزي	Q5	Q6	Q15
العنف الرمزي	Corrélation de Pearson	1	,550**	,387**	,556**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q5	Corrélation de Pearson	,550**	1	,186**	,335**
	Sig. (bilatérale)	,000		,005	,000
	N	226	226	226	226
Q6	Corrélation de Pearson	,387**	,186**	1	,064
	Sig. (bilatérale)	,000	,005		,338
	N	226	226	226	226
Q15	Corrélation de Pearson	,556**	,335**	,064	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,338	
	N	226	226	226	226
Q16	Corrélation de Pearson	,579**	,297**	,079	,279**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,234	,000
	N	226	226	226	226
Q25	Corrélation de Pearson	,625**	,252**	,349**	,320**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q26	Corrélation de Pearson	,558**	,210**	,289**	,212**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,001
	N	226	226	226	226
Q35	Corrélation de Pearson	,363**	,082	,101	,101
	Sig. (bilatérale)	,000	,220	,128	,131
	N	226	226	226	226

Q36	Corrélation de Pearson	,647**	,230**	,369**	,439**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q45	Corrélation de Pearson	,647**	,330**	,129	,316**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,052	,000
	N	226	226	226	226
Q46	Corrélation de Pearson	,604**	,241**	,125	,235**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,061	,000
	N	226	226	226	226
Q55	Corrélation de Pearson	,644**	,286**	,222**	,319**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000

Corrélations

		Q16	Q25	Q26	Q35
violence symbolique	Corrélation de Pearson	,579	,625**	,558**	,363**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q5	Corrélation de Pearson	,297**	,252	,210**	,082**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,220
	N	226	226	226	226
Q6	Corrélation de Pearson	,079**	,349**	,289	,101
	Sig. (bilatérale)	,234	,000	,000	,128
	N	226	226	226	226
Q15	Corrélation de Pearson	,279**	,320**	,212	,101
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,131
	N	226	226	226	226
Q16	Corrélation de Pearson	1**	,209**	,301	,236**
	Sig. (bilatérale)		,002	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q25	Corrélation de Pearson	,209**	1**	,441**	,147**
	Sig. (bilatérale)	,002		,000	,028
	N	226	226	226	226
Q26	Corrélation de Pearson	,301**	,441**	1**	,047**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,484
	N	226	226	226	226
Q35	Corrélation de Pearson	,236**	,147	,047	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,028	,484	
	N	226	226	226	226
Q36	Corrélation de Pearson	,207**	,487**	,317**	,231**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q45	Corrélation de Pearson	,248**	,321**	,275	,208**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002

	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,346**	,261**	,303	,244**
Q46	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,360**	,336**	,254**	,221**
Q55	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001

Corrélations

		Q36	Q45	Q46	Q55
	Corrélation de Pearson	,647	,647**	,604**	,644**
violence symbolique	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,230**	,330	,241**	,286**
Q5	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,369**	,129**	,125	,222
Q6	Sig. (bilatérale)	,000	,052	,061	,001
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,439**	,316**	,235	,319
Q15	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,207**	,248**	,346	,360**
Q16	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,487**	,321**	,261**	,336**
Q25	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,317**	,275**	,303**	,254**
Q26	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,231**	,208	,244	,221
Q35	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,001
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,404**	,284**	,293**
Q36	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,404**	1**	,485	,394**
Q45	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,284**	,485**	1	,321**
Q46	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226
Q55	Corrélation de Pearson	,293**	,394**	,321**	1**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000

Corrélations

		Q56	Q65	Q72
violence symbolique	Corrélation de Pearson	,584	,577**	,628**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q5	Corrélation de Pearson	,316**	,213	,338**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000
	N	226	226	226
Q6	Corrélation de Pearson	,071**	,206**	,113
	Sig. (bilatérale)	,287	,002	,091
	N	226	226	226
Q15	Corrélation de Pearson	,250**	,244**	,351
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q16	Corrélation de Pearson	,390**	,258**	,356
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q25	Corrélation de Pearson	,217**	,293**	,363**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000
	N	226	226	226
Q26	Corrélation de Pearson	,223**	,161**	,416**
	Sig. (bilatérale)	,001	,015	,000
	N	226	226	226
Q35	Corrélation de Pearson	,163**	,084	,111
	Sig. (bilatérale)	,014	,211	,096
	N	226	226	226
Q36	Corrélation de Pearson	,237**	,317**	,380**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q45	Corrélation de Pearson	,291**	,393**	,273
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q46	Corrélation de Pearson	,340**	,267**	,356
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q55	Corrélation de Pearson	,353**	,402**	,302**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000

Corrélations

	violence symbolique	Q5	Q6	Q15

Q55	N	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,584	,316	,071	,250
Q56	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,287	,000
	N	226**	226	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,577	,213	,206	,244
Q65	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,002	,000
	N	226**	226**	226	226
	Corrélation de Pearson	,628	,338	,113	,351
Q72	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,091	,000
	N	226**	226**	226	226

Corrélations

		Q16	Q25	Q26	Q35
Q55	N	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,390	,217	,223	,163
Q56	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,001	,014
	N	226**	226	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,258	,293	,161	,084
Q65	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,015	,211
	N	226**	226**	226	226
	Corrélation de Pearson	,356	,363	,416	,111
Q72	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,096
	N	226**	226**	226	226

Corrélations

		Q36	Q45	Q46	Q55
Q55	N	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,237	,291	,340	,353
Q56	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,317	,393	,267	,402
Q65	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226	226
	Corrélation de Pearson	,380	,273	,356	,302
Q72	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226	226

Corrélations

		Q56	Q65	Q72
Q55	N	226	226**	226**
	Corrélation de Pearson	1	,463	,303
Q56	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226**	226	226**

Q65	Corrélation de Pearson	,463	1	,266
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226**	226**	226
Q72	Corrélation de Pearson	,303	,266	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226**	226**	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

بعد العنف ضد ممتلكات الغير

Corrélations

		العنف ضد ممتلكات الغير	Q7	Q8	Q17
العنف ضد ممتلكات الغير	Corrélation de Pearson	1	,525**	,484**	,639**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q7	Corrélation de Pearson	,525**	1	,330**	,273**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226
Q8	Corrélation de Pearson	,484**	,330**	1	,294**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226
Q17	Corrélation de Pearson	,639**	,273**	,294**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	226	226	226	226
Q18	Corrélation de Pearson	,551**	,290**	,241**	,303**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q27	Corrélation de Pearson	,528**	,008	,060	,445**
	Sig. (bilatérale)	,000	,910	,371	,000
	N	226	226	226	226
Q28	Corrélation de Pearson	,603**	,113	,145*	,313**
	Sig. (bilatérale)	,000	,090	,029	,000
	N	226	226	226	226
Q37	Corrélation de Pearson	,564**	,181**	,026	,233**
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,693	,000
	N	226	226	226	226
Q38	Corrélation de Pearson	,650**	,415**	,295**	,463**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q47	Corrélation de Pearson	,566**	,132*	,428**	,278**
	Sig. (bilatérale)	,000	,047	,000	,000

	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,461**	,178**	,197**	,391**
Q48	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,003	,000
	N	226	226	226	226
Q57	Corrélation de Pearson	,517**	,193**	,259**	,178**

Corrélations

		Q18	Q27	Q28	Q37
	Corrélation de Pearson	,551	,528**	,603**	,564**
violence contre les biens	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,290**	,008	,113**	,181**
Q7	Sig. (bilatérale)	,000	,910	,090	,006
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,241**	,060**	,145	,026**
Q8	Sig. (bilatérale)	,000	,371	,029	,693
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,303**	,445**	,313**	,233
Q17	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,275**	,301**	,252**
Q18	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,275**	1	,440	,325**
Q27	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,301**	,440	1*	,611**
Q28	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,252**	,325**	,611	1**
Q37	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,282**	,331**	,308**	,395**
Q38	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,346**	,246*	,236**	,260**
Q47	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,182**	,156**	,209**	,253**
Q48	Sig. (bilatérale)	,006	,019	,002	,000
	N	226	226	226	226
Q57	Corrélation de Pearson	,144**	,331**	,252**	,139**

Corrélations

		Q38	Q47	Q48	Q57
violen	Corrélation de Pearson	,650	,566**	,461**	,517**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q7	Corrélation de Pearson	,415**	,132	,178**	,193**
	Sig. (bilatérale)	,000	,047	,007	,004
	N	226	226	226	226
Q8	Corrélation de Pearson	,295**	,428**	,197	,259**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,000
	N	226	226	226	226
Q17	Corrélation de Pearson	,463**	,278**	,391**	,178
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,007
	N	226	226	226	226
Q18	Corrélation de Pearson	,282**	,346**	,182**	,144**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,030
	N	226	226	226	226
Q27	Corrélation de Pearson	,331**	,246	,156	,331**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,019	,000
	N	226	226	226	226
Q28	Corrélation de Pearson	,308**	,236	,209*	,252**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,000
	N	226	226	226	226
Q37	Corrélation de Pearson	,395**	,260**	,253	,139**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,037
	N	226	226	226	226
Q38	Corrélation de Pearson	1**	,232**	,301**	,248**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q47	Corrélation de Pearson	,232**	1*	,272**	,222**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001
	N	226	226	226	226
Q48	Corrélation de Pearson	,301**	,272**	1**	,211**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,001
	N	226	226	226	226
Q57	Corrélation de Pearson	,248**	,222**	,211**	1**

Corrélations

		Q58	Q66	Q67	Q73
violen	Corrélation de Pearson	,591	,587**	,619**	,399**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226

Q7	Corrélation de Pearson	,311**	,206	,287**	,417**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q8	Corrélation de Pearson	,248**	,139**	,183	,118**
	Sig. (bilatérale)	,000	,036	,006	,078
	N	226	226	226	226
Q17	Corrélation de Pearson	,333**	,204**	,397**	,214
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,001
	N	226	226	226	226
Q18	Corrélation de Pearson	,226**	,266**	,192**	,296**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,004	,000
	N	226	226	226	226
Q27	Corrélation de Pearson	,197**	,222	,355	,061**
	Sig. (bilatérale)	,003	,001	,000	,360
	N	226	226	226	226
Q28	Corrélation de Pearson	,270**	,353	,418*	,141**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,035
	N	226	226	226	226
Q37	Corrélation de Pearson	,304**	,426**	,283	,034**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,606
	N	226	226	226	226
Q38	Corrélation de Pearson	,304**	,320**	,244**	,298**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q47	Corrélation de Pearson	,288**	,324*	,324**	,080**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,229
	N	226	226	226	226
Q48	Corrélation de Pearson	,323**	,138**	,148**	,024**
	Sig. (bilatérale)	,000	,038	,026	,721
	N	226	226	226	226
Q57	Corrélation de Pearson	,475**	,259**	,341**	,063**

Corrélations

		Q74
violence contre les biens	Corrélation de Pearson	,564
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q7	Corrélation de Pearson	,307**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q8	Corrélation de Pearson	,228**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	226

Q17	Corrélation de Pearson	,325**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q18	Corrélation de Pearson	,268**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q27	Corrélation de Pearson	,289**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q28	Corrélation de Pearson	,294**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q37	Corrélation de Pearson	,317**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q38	Corrélation de Pearson	,387**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q47	Corrélation de Pearson	,278**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	226
Q48	Corrélation de Pearson	,119**
	Sig. (bilatérale)	,075
	N	226
Q57	Corrélation de Pearson	,187**

Corrélations

		violence contre les biens	Q7	Q8	Q17
Q57	Sig. (bilatérale)	,000	,004**	,000**	,007**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,591	,311	,248	,333
Q58	Sig. (bilatérale)	,000**	,000	,000**	,000**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,587	,206	,139	,204
Q66	Sig. (bilatérale)	,000**	,002**	,036	,002**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,619	,287	,183	,397
Q67	Sig. (bilatérale)	,000**	,000**	,006**	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,399	,417	,118	,214
Q73	Sig. (bilatérale)	,000**	,000**	,078**	,001**
	N	226	226	226	226

Q74	Corrélation de Pearson	,564	,307	,228	,325
	Sig. (bilatérale)	,000**	,000	,001	,000**
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q18	Q27	Q28	Q37
Q57	Sig. (bilatérale)	,030	,000**	,000**	,037**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,226	,197	,270	,304
Q58	Sig. (bilatérale)	,001**	,003	,000**	,000**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,266	,222	,353	,426
Q66	Sig. (bilatérale)	,000**	,001**	,000	,000**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,192	,355	,418	,283
Q67	Sig. (bilatérale)	,004**	,000**	,000**	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,296	,061	,141	,034
Q73	Sig. (bilatérale)	,000**	,360**	,035**	,606**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,268	,289	,294	,317
Q74	Sig. (bilatérale)	,000**	,000	,000	,000**
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q38	Q47	Q48	Q57
Q57	Sig. (bilatérale)	,000	,001**	,001**	
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,304	,288	,323	,475
Q58	Sig. (bilatérale)	,000**	,000	,000**	,000**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,320	,324	,138	,259
Q66	Sig. (bilatérale)	,000**	,000**	,038	,000**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,244	,324	,148	,341
Q67	Sig. (bilatérale)	,000**	,000**	,026**	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,298	,080	,024	,063
Q73	Sig. (bilatérale)	,000**	,229**	,721**	,348**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,387	,278	,119	,187
Q74	Sig. (bilatérale)	,000**	,000	,075	,005**
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q58	Q66	Q67	Q73
Q57	Sig. (bilatérale)	,000	,000**	,000**	,348**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1	,340	,213	,109
Q58	Sig. (bilatérale)		,000	,001**	,104**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,340	1	,421	,211
Q66	Sig. (bilatérale)	,000**		,000	,001**
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,213	,421	1	,393
Q67	Sig. (bilatérale)	,001**	,000**		,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,109	,211	,393	1
Q73	Sig. (bilatérale)	,104**	,001**	,000**	
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,267	,275	,242	,273
Q74	Sig. (bilatérale)	,000**	,000	,000	,000**
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q74
Q57	Sig. (bilatérale)	,005
	N	226
	Corrélation de Pearson	,267
Q58	Sig. (bilatérale)	,000**
	N	226
	Corrélation de Pearson	,275
Q66	Sig. (bilatérale)	,000**
	N	226
	Corrélation de Pearson	,242
Q67	Sig. (bilatérale)	,000**
	N	226
	Corrélation de Pearson	,273
Q73	Sig. (bilatérale)	,000**
	N	226
	Corrélation de Pearson	1
Q74	Sig. (bilatérale)	
	N	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

بعد العنف الجنسي

Corrélations

		العنف الجنسي	Q9	Q10	Q19
العنف الجنسي	Corrélation de Pearson	1	,614**	,559**	,635**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q9	Corrélation de Pearson	,614**	1	,604**	,371**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226
Q10	Corrélation de Pearson	,559**	,604**	1	,378**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226
Q19	Corrélation de Pearson	,635**	,371**	,378**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	226	226	226	226
Q20	Corrélation de Pearson	,570**	,306**	,318**	,471**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q29	Corrélation de Pearson	,639**	,369**	,324**	,390**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q30	Corrélation de Pearson	,731**	,374**	,293**	,555**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q39	Corrélation de Pearson	,683**	,446**	,364**	,355**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q40	Corrélation de Pearson	,656**	,242**	,282**	,346**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q49	Corrélation de Pearson	,518**	,150*	,217**	,338**
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,001	,000
	N	226	226	226	226
Q50	Corrélation de Pearson	,615**	,284**	,248**	,448**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q59	Corrélation de Pearson	,621**	,347**	,286**	,354**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000

Corrélations

		Q20	Q29	Q30	Q39	Q40
violence sexuelle	Corrélation de Pearson	,570	,639**	,731**	,683**	,656**

Q9	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,306**	,369	,374**	,446**	,242**
Q10	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,318**	,324**	,293	,364**	,282**
Q19	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,471**	,390**	,555**	,355	,346**
Q20	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,408**	,417**	,209**	,340
Q29	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,408**	1**	,514**	,363**	,306**
Q30	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,417**	,514**	1**	,486**	,422**
Q39	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,209**	,363**	,486**	1**	,484**
Q40	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,340**	,306**	,422**	,484**	1**
Q49	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,125**	,264*	,357**	,347**	,414
Q50	Sig. (bilatérale)	,061	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,401**	,371**	,450**	,380**	,408**
Q59	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,168**	,361**	,295**	,515**	,333*
	Sig. (bilatérale)	,012	,000	,000	,000	,000

Corrélations

		Q49	Q50	Q59	Q60	Q68
violence sexuelle	Corrélation de Pearson	,518	,615**	,621**	,604**	,596**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q9	Corrélation de Pearson	,150**	,284	,347**	,294**	,324**
	Sig. (bilatérale)	,025	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226

Q10	Corrélation de Pearson	,217**	,248**	,286	,178**	,239**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,007	,000
	N	226	226	226	226	226
Q19	Corrélation de Pearson	,338**	,448**	,354**	,208	,240**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002	,000
	N	226	226	226	226	226
Q20	Corrélation de Pearson	,125**	,401**	,168**	,233**	,216
	Sig. (bilatérale)	,061	,000	,012	,000	,001
	N	226	226	226	226	226
Q29	Corrélation de Pearson	,264**	,371**	,361**	,311**	,401**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q30	Corrélation de Pearson	,357**	,450**	,295**	,360**	,363**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q39	Corrélation de Pearson	,347**	,380**	,515**	,429**	,297**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q40	Corrélation de Pearson	,414**	,408**	,333**	,395**	,344**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q49	Corrélation de Pearson	1**	,385*	,470**	,196**	,132
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,003	,048
	N	226	226	226	226	226
Q50	Corrélation de Pearson	,385**	1**	,396**	,332**	,213**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,001
	N	226	226	226	226	226
Q59	Corrélation de Pearson	,470**	,396**	1**	,339**	,410*
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000

Corrélations

		Q69	Q75	Q76
violence sexuelle	Corrélation de Pearson	,558	,708**	,651**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q9	Corrélation de Pearson	,302**	,338	,377**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q10	Corrélation de Pearson	,374**	,290**	,184
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006
	N	226	226	226
Q19	Corrélation de Pearson	,222**	,376**	,280**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000

Q20	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,280**	,472**	,213**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001
Q29	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,257**	,389**	,305**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
Q30	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,357**	,558**	,462**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
Q39	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,275**	,416**	,458**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
Q40	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,294**	,516**	,395**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
Q49	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,186**	,319*	,312**
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,000
Q50	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,225**	,307**	,265**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000
Q59	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,293**	,319**	,359**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000

Corrélations

		violence sexuelle	Q9	Q10	Q19
Q59	N	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,604	,294	,178	,208
Q60	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,007	,002
	N	226**	226	226**	226**
Q68	Corrélation de Pearson	,596	,324	,239	,240
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
Q69	N	226**	226**	226	226**
	Corrélation de Pearson	,558	,302	,374	,222
Q75	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001
	N	226**	226**	226**	226
Q76	Corrélation de Pearson	,708	,338	,290	,376
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,651	,377	,184	,280
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,006	,000

	N	226**	226**	226**	226**

Corrélations

		Q20	Q29	Q30	Q39	Q40
Q59	N	226	226**	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,233	,311	,360	,429	,395
Q60	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,216	,401	,363	,297	,344
Q68	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,280	,257	,357	,275	,294
Q69	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226**	226	226**
	Corrélation de Pearson	,472	,389	,558	,416	,516
Q75	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226**	226**	226
	Corrélation de Pearson	,213	,305	,462	,458	,395
Q76	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226**	226**	226**

Corrélations

		Q49	Q50	Q59	Q60	Q68
Q59	N	226	226**	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,196	,332	,339	1	,575
Q60	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000		,000
	N	226**	226	226**	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,132	,213	,410	,575	1
Q68	Sig. (bilatérale)	,048	,001	,000	,000	
	N	226**	226**	226	226**	226**
	Corrélation de Pearson	,186	,225	,293	,315	,371
Q69	Sig. (bilatérale)	,005	,001	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226**	226	226**
	Corrélation de Pearson	,319	,307	,319	,428	,335
Q75	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226**	226**	226
	Corrélation de Pearson	,312	,265	,359	,442	,474
Q76	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226**	226**	226**

Corrélations

		Q69	Q75	Q76
Q59	N	226	226**	226**

Q60	Corrélation de Pearson	,315	,428	,442
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226**	226	226**
Q68	Corrélation de Pearson	,371	,335	,474
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226**	226**	226
Q69	Corrélation de Pearson	1	,371	,405
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226**	226**	226**
Q75	Corrélation de Pearson	,371	1	,588
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226**	226**	226**
Q76	Corrélation de Pearson	,405	,588	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226**	226**	226**

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

3- قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي وأبعاده المختلفة

Corrélations

		T.Q	العنف اللفظي	العنف الجسدي
T.Q	Corrélation de Pearson	1	,874**	,897**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226	226	226
العنف اللفظي	Corrélation de Pearson	,874**	1	,782**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226	226	226
العنف الجسدي	Corrélation de Pearson	,897**	,782**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226	226	226
العنف الرمزي	Corrélation de Pearson	,838**	,656**	,739**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العنف ضد ممتلكات الغير	Corrélation de Pearson	,903**	,723**	,771**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العنف الجنسي	Corrélation de Pearson	,878**	,727**	,687**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226

Corrélations

		العنف الرمزي	العنف ضد ممتلكات الغير	العنف الجنسي
T.Q	Corrélation de Pearson	,838	,903**	,878**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العنف اللفظي	Corrélation de Pearson	,656**	,723	,727**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العنف الجسدي	Corrélation de Pearson	,739**	,771**	,687
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العنف الرمزي	Corrélation de Pearson	1	,706**	,613**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226	226	226
العنف ضد ممتلكات الغير	Corrélation de Pearson	,706**	1	,751**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226	226	226
العنف الجنسي	Corrélation de Pearson	,613**	,751**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (11): نتائج حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وطريقة جتمان لاستبيان

أشكال العنف في الوسط المدرسي

1- طريقة التجزئة النصفية وطريقة جتمان لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	226	100,0
Observations Exclues	0	,0
Total	226	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,927
		Nombre d'éléments	38 ^a
	Partie 2	Valeur	,925
		Nombre d'éléments	38 ^b
		Nombre total d'éléments	76
		Corrélation entre les sous-échelles	,830
		Coefficient de	
		Longueur égale	,907
		Spearman-Brown	
		Longueur inégale	,907
		Coefficient de Guttman split-half	,907

a. Les éléments sont : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25, Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38.

b. Les éléments sont : Q39, Q40, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, Q50, Q51, Q52, Q53, Q54, Q55, Q56, Q57, Q58, Q59, Q60, Q61, Q62, Q63, Q64, Q65, Q66, Q67, Q68, Q69, Q70, Q71, Q72, Q73, Q74, Q75, Q76.

2- ألفا كرونباخ لاستبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	226	100,0
Observations Exclues	0	,0
Total	226	100,0

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,959	76

الملحق رقم (12): صدق الاتساق الداخلي لعوامل العنف المدرسي

1- قيم معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس عوامل العنف المدرسي

Corrélations							
		T.Q	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
T.Q	Corrélation de Pearson	1	,421**	,471**	,353**	,443**	,367**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations							
		Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
T.Q	Corrélation de Pearson	,440	,330**	,477**	,499**	,451**	,485**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations							
		Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17
T.Q	Corrélation de Pearson	,487	,342**	,486**	,314**	,415**	,371**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations							
		Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23
T.Q	Corrélation de Pearson	,461	,554**	,311**	,471**	,437**	,503**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations							
		Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29
T.Q	Corrélation de Pearson	,434	,535**	,459**	,307**	,455**	,423**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations							
		Q30	Q31	Q32	Q33	Q34	Q35
T.Q	Corrélation de Pearson	,431	,373 **	,471 **	,388 **	,412 **	,523 **
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations							
		Q36	Q37	Q38	Q39	Q40	Q41
T.Q	Corrélation de Pearson	,342	,527**	,530**	,546**	,491**	,362**

	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q42	Q43	Q44	Q45	Q46	Q47
	Corrélation de Pearson	,376	,431 **	,425 **	,474 **	,437 **	,475 **
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q48	Q49	Q50
	Corrélation de Pearson	,625	,496 **	,365 **
T.Q	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

2- قيم معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه في استبيان أشكال العنف في الوسط المدرسي
العوامل الأسرية

Corrélations

		العوامل الأسرية	Q1	Q2	Q11
العوامل الأسرية	Corrélation de Pearson	1	,387**	,559**	,605**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q1	Corrélation de Pearson	,387**	1	,136*	,262**
	Sig. (bilatérale)	,000		,042	,000
	N	226	226	226	226
Q2	Corrélation de Pearson	,559**	,136*	1	,347**
	Sig. (bilatérale)	,000	,042		,000
	N	226	226	226	226
Q11	Corrélation de Pearson	,605**	,262**	,347**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	226	226	226	226
Q12	Corrélation de Pearson	,650**	,217**	,294**	,323**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q21	Corrélation de Pearson	,700**	,180**	,395**	,393**
	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q22	Corrélation de Pearson	,538**	,138*	,294**	,215**
	Sig. (bilatérale)	,000	,039	,000	,001
	N	226	226	226	226
Q31	Corrélation de Pearson	,352**	,149*	,098	,016
	Sig. (bilatérale)	,000	,025	,141	,809
	N	226	226	226	226
Q32	Corrélation de Pearson	,668**	,061	,322**	,393**
	Sig. (bilatérale)	,000	,360	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q41	Corrélation de Pearson	,451**	-,087	,041	,115
	Sig. (bilatérale)	,000	,193	,542	,084
	N	226	226	226	226
Q42	Corrélation de Pearson	,546**	,142*	,128	,243**
	Sig. (bilatérale)	,000	,032	,054	,000
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q12	Q21	Q22	Q31	Q32
facteurs familiaux	Corrélation de Pearson	,650	,700**	,538**	,352**	,668**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000

	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,217**	,180	,138*	,149**	,061**
Q1	Sig. (bilatérale)	,001	,007	,039	,025	,360
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,294**	,395*	,294	,098**	,322**
Q2	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,141	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,323**	,393**	,215**	,016	,393**
Q11	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,809	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,386**	,325**	,093**	,386
Q12	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,164	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,386**	1**	,315**	,049**	,538**
Q21	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,460	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,325**	,315*	1**	,164**	,208**
Q22	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,014	,002
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,093**	,049*	,164	1	,085
Q31	Sig. (bilatérale)	,164	,460	,014		,203
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,386**	,538	,208**	,085**	1**
Q32	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,002	,203	
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,269**	,305	,017	,176	,305**
Q41	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,794	,008	,000
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,251**	,250*	,251	,088**	,321**
Q42	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,188	,000
	N	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q41	Q42
facteurs familiaux	Corrélation de Pearson	,451	,546**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226	226
Q1	Corrélation de Pearson	-,087**	,142
	Sig. (bilatérale)	,193	,032
	N	226	226
Q2	Corrélation de Pearson	,041**	,128*
	Sig. (bilatérale)	,542	,054
	N	226	226

Q11	Corrélation de Pearson	,115**	,243**
	Sig. (bilatérale)	,084	,000
	N	226	226
Q12	Corrélation de Pearson	,269**	,251**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226	226
Q21	Corrélation de Pearson	,305**	,250**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226	226
Q22	Corrélation de Pearson	,017**	,251*
	Sig. (bilatérale)	,794	,000
	N	226	226
Q31	Corrélation de Pearson	,176**	,088*
	Sig. (bilatérale)	,008	,188
	N	226	226
Q32	Corrélation de Pearson	,305**	,321
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226	226
Q41	Corrélation de Pearson	1**	,296
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	226	226
Q42	Corrélation de Pearson	,296**	1*
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

العوامل المدرسية

Corrélations

		العوامل المدرسية	Q3	Q4	Q13
العوامل المدرسية	Corrélation de Pearson	1	,422**	,531**	,468**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q3	Corrélation de Pearson	,422**	1	,200**	,241**
	Sig. (bilatérale)	,000		,003	,000
	N	226	226	226	226
Q4	Corrélation de Pearson	,531**	,200**	1	,122
	Sig. (bilatérale)	,000	,003		,067
	N	226	226	226	226
Q13	Corrélation de Pearson	,468**	,241**	,122	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,067	
	N	226	226	226	226

Q14	Corrélation de Pearson	,669**	,214**	,413**	,142*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,032
	N	226	226	226	226
Q23	Corrélation de Pearson	,617**	,213**	,206**	,187**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,002	,005
	N	226	226	226	226
Q24	Corrélation de Pearson	,371**	,008	,007	,039
	Sig. (bilatérale)	,000	,899	,919	,559
	N	226	226	226	226
Q33	Corrélation de Pearson	,439**	,032	,203**	,094
	Sig. (bilatérale)	,000	,628	,002	,161
	N	226	226	226	226
Q34	Corrélation de Pearson	,446**	,078	-,026	,233**
	Sig. (bilatérale)	,000	,242	,700	,000
	N	226	226	226	226
Q43	Corrélation de Pearson	,535**	,110	,468**	,141*
	Sig. (bilatérale)	,000	,100	,000	,034
	N	226	226	226	226
Q44	Corrélation de Pearson	,388**	-,054	,087	,062
	Sig. (bilatérale)	,000	,417	,191	,353
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q14	Q23	Q24	Q33	Q34
facteurs scolaires	Corrélation de Pearson	,669	,617**	,371**	,439**	,446**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q3	Corrélation de Pearson	,214**	,213	,008**	,032**	,078**
	Sig. (bilatérale)	,001	,001	,899	,628	,242
	N	226	226	226	226	226
Q4	Corrélation de Pearson	,413**	,206**	,007	,203	-,026**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,919	,002	,700
	N	226	226	226	226	226
Q13	Corrélation de Pearson	,142**	,187**	,039	,094	,233*
	Sig. (bilatérale)	,032	,005	,559	,161	,000
	N	226	226	226	226	226
Q14	Corrélation de Pearson	1**	,529**	,107**	,315*	,152
	Sig. (bilatérale)		,000	,107	,000	,022
	N	226	226	226	226	226
Q23	Corrélation de Pearson	,529**	1**	,072**	,251**	,296**
	Sig. (bilatérale)	,000		,282	,000	,000
	N	226	226	226	226	226
Q24	Corrélation de Pearson	,107**	,072	1	,088	,109

	Sig. (bilatérale)	,107	,282		,190	,103
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,315**	,251	,088**	1	,004**
Q33	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,190		,958
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,152**	,296	,109	,004**	1*
Q34	Sig. (bilatérale)	,022	,000	,103	,958	
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,277**	,129	,093**	,243*	,077**
Q43	Sig. (bilatérale)	,000	,052	,165	,000	,246
	N	226	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,160**	,133	,276	-,077	,202*
Q44	Sig. (bilatérale)	,016	,045	,000	,247	,002
	N	226	226	226	226	226

Corrélations

		Q43	Q44
facteurs scolaires	Corrélation de Pearson	,535	,388**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000
	N	226	226
Q3	Corrélation de Pearson	,110**	-,054
	Sig. (bilatérale)	,100	,417
	N	226	226
Q4	Corrélation de Pearson	,468**	,087**
	Sig. (bilatérale)	,000	,191
	N	226	226
Q13	Corrélation de Pearson	,141**	,062**
	Sig. (bilatérale)	,034	,353
	N	226	226
Q14	Corrélation de Pearson	,277**	,160**
	Sig. (bilatérale)	,000	,016
	N	226	226
Q23	Corrélation de Pearson	,129**	,133**
	Sig. (bilatérale)	,052	,045
	N	226	226
Q24	Corrélation de Pearson	,093**	,276
	Sig. (bilatérale)	,165	,000
	N	226	226
Q33	Corrélation de Pearson	,243**	-,077
	Sig. (bilatérale)	,000	,247
	N	226	226
Q34	Corrélation de Pearson	,077**	,202
	Sig. (bilatérale)	,246	,002

	N	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,084
Q43	Sig. (bilatérale)		,208
	N	226	226
	Corrélation de Pearson	,084**	1
Q44	Sig. (bilatérale)	,208	
	N	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

العوامل النفسية

Corrélations

		العوامل النفسية	Q5	Q6	Q15
	Corrélation de Pearson	1	,528**	,446**	,481**
العوامل النفسية	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,528**	1	,203**	,240**
Q5	Sig. (bilatérale)	,000		,002	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,446**	,203**	1	,178**
Q6	Sig. (bilatérale)	,000	,002		,007
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,481**	,240**	,178**	1
Q15	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,007	
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,448**	,179**	,101	,140*
Q16	Sig. (bilatérale)	,000	,007	,130	,035
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,635**	,318**	,278**	,315**
Q25	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,516**	,171*	,156*	,192**
Q26	Sig. (bilatérale)	,000	,010	,019	,004
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,588**	,147*	,173**	,028
Q35	Sig. (bilatérale)	,000	,027	,009	,671
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,518**	,172**	,220**	,139*
Q36	Sig. (bilatérale)	,000	,010	,001	,036
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,512**	,101	,011	,087
Q45	Sig. (bilatérale)	,000	,130	,865	,192

	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,545**	,217**	-,020	,159*
Q46	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,762	,017
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q16	Q25	Q26	Q35
facteurs psychologiques	Corrélation de Pearson	,448	,635**	,516**	,588**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
Q5	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,179**	,318	,171**	,147**
Q6	Sig. (bilatérale)	,007	,000	,010	,027
	N	226	226	226	226
Q15	Corrélation de Pearson	,101**	,278**	,156	,173**
	Sig. (bilatérale)	,130	,000	,019	,009
Q16	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,140**	,315**	,192**	,028
Q25	Sig. (bilatérale)	,035	,000	,004	,671
	N	226	226	226	226
Q26	Corrélation de Pearson	1**	,236**	,135	,227*
	Sig. (bilatérale)		,000	,042	,001
Q35	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,236**	1**	,211**	,189**
Q36	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,004
	N	226	226	226	226
Q45	Corrélation de Pearson	,135**	,211*	1*	,292**
	Sig. (bilatérale)	,042	,001		,000
Q46	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,227**	,189*	,292**	1
Q35	Sig. (bilatérale)	,001	,004	,000	
	N	226	226	226	226
Q36	Corrélation de Pearson	,022**	,272**	,091**	,306*
	Sig. (bilatérale)	,737	,000	,170	,000
Q45	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,147**	,230	,240	,368
Q46	Sig. (bilatérale)	,027	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q46	Corrélation de Pearson	,191**	,256**	,172	,333*
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,010	,000
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q36	Q45	Q46
facteurs psychologiques	Corrélation de Pearson	,518	,512**	,545**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q5	Corrélation de Pearson	,172**	,101	,217**
	Sig. (bilatérale)	,010	,130	,001
	N	226	226	226
Q6	Corrélation de Pearson	,220**	,011**	-,020
	Sig. (bilatérale)	,001	,865	,762
	N	226	226	226
Q15	Corrélation de Pearson	,139**	,087**	,159**
	Sig. (bilatérale)	,036	,192	,017
	N	226	226	226
Q16	Corrélation de Pearson	,022**	,147**	,191
	Sig. (bilatérale)	,737	,027	,004
	N	226	226	226
Q25	Corrélation de Pearson	,272**	,230**	,256**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q26	Corrélation de Pearson	,091**	,240*	,172*
	Sig. (bilatérale)	,170	,000	,010
	N	226	226	226
Q35	Corrélation de Pearson	,306**	,368*	,333**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q36	Corrélation de Pearson	1**	,264**	,271**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226	226	226
Q45	Corrélation de Pearson	,264**	1	,252
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226	226	226
Q46	Corrélation de Pearson	,271**	,252**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق

Corrélations

	العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	Q7	Q8

العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	Corrélation de Pearson	1	,498**	,541**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226	226	226
Q7	Corrélation de Pearson	,498**	1	,243**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226	226	226
Q8	Corrélation de Pearson	,541**	,243**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226	226	226
Q17	Corrélation de Pearson	,560**	,211**	,297**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000
	N	226	226	226
Q18	Corrélation de Pearson	,666**	,253**	,343**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
Q27	Corrélation de Pearson	,560**	,304**	,121
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,068
	N	226	226	226
Q28	Corrélation de Pearson	,579**	,266**	,190**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,004
	N	226	226	226
Q37	Corrélation de Pearson	,612**	,175**	,260**
	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,000
	N	226	226	226
Q38	Corrélation de Pearson	,561**	,208**	,250**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000
	N	226	226	226
Q47	Corrélation de Pearson	,511**	,109	,097
	Sig. (bilatérale)	,000	,103	,145
	N	226	226	226
Q48	Corrélation de Pearson	,601**	,146*	,244**
	Sig. (bilatérale)	,000	,028	,000
	N	226	226	226

Corrélations

		Q17	Q18	Q27	Q28
facteurs remontent aux mauvais camarades	Corrélation de Pearson	,560	,666**	,560**	,579**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q7	Corrélation de Pearson	,211**	,253	,304**	,266**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226

Q8	Corrélation de Pearson	,297**	,343**	,121	,190**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,068	,004
	N	226	226	226	226
Q17	Corrélation de Pearson	1**	,503**	,233**	,231
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q18	Corrélation de Pearson	,503**	1**	,257**	,299**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226
Q27	Corrélation de Pearson	,233**	,257**	1	,554**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226
Q28	Corrélation de Pearson	,231**	,299**	,554**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	226	226	226	226
Q37	Corrélation de Pearson	,199**	,298**	,156**	,168**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,019	,011
	N	226	226	226	226
Q38	Corrélation de Pearson	,212**	,202**	,212**	,103**
	Sig. (bilatérale)	,001	,002	,001	,122
	N	226	226	226	226
Q47	Corrélation de Pearson	,008**	,257	,156	,199
	Sig. (bilatérale)	,906	,000	,019	,003
	N	226	226	226	226
Q48	Corrélation de Pearson	,252**	,330*	,225**	,321**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q37	Q38	Q47	Q48
facteurs remontent aux mauvais camarades	Corrélation de Pearson	,612	,561**	,511**	,601**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q7	Corrélation de Pearson	,175**	,208	,109**	,146**
	Sig. (bilatérale)	,009	,002	,103	,028
	N	226	226	226	226
Q8	Corrélation de Pearson	,260**	,250**	,097	,244**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,145	,000
	N	226	226	226	226
Q17	Corrélation de Pearson	,199**	,212**	,008**	,252
	Sig. (bilatérale)	,003	,001	,906	,000
	N	226	226	226	226
Q18	Corrélation de Pearson	,298**	,202**	,257**	,330**

	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,156**	,212**	,156	,225**
Q27	Sig. (bilatérale)	,019	,001	,019	,001
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,168**	,103**	,199**	,321**
Q28	Sig. (bilatérale)	,011	,122	,003	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,415**	,508**	,248**
Q37	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,415**	1**	,216**	,395**
Q38	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,508**	,216	1	,309
Q47	Sig. (bilatérale)	,000	,001		,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,248**	,395*	,309**	1**
Q48	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	226	226	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

العوامل الإعلامية والثقافية

Corrélations

		العوامل الإعلامية والثقافية	Q9	Q10	Q19
	Corrélation de Pearson	1	,448**	,482**	,628**
العوامل الإعلامية والثقافية	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,448**	1	,445**	,318**
Q9	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,482**	,445**	1	,400**
Q10	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,628**	,318**	,400**	1
Q19	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,441**	-,061	,068	,188**
Q20	Sig. (bilatérale)	,000	,362	,311	,005
	N	226	226	226	226

Q29	Corrélation de Pearson	,541**	,184**	,030	,233**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,650	,000
	N	226	226	226	226
Q30	Corrélation de Pearson	,492**	,070	,061	,225**
	Sig. (bilatérale)	,000	,292	,359	,001
	N	226	226	226	226
Q39	Corrélation de Pearson	,616**	,167*	,184**	,312**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,006	,000
	N	226	226	226	226
Q40	Corrélation de Pearson	,625**	,096	,132*	,273**
	Sig. (bilatérale)	,000	,149	,047	,000
	N	226	226	226	226
Q49	Corrélation de Pearson	,590**	,252**	,256**	,299**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q50	Corrélation de Pearson	,528**	,097	,072	,159*
	Sig. (bilatérale)	,000	,144	,280	,017
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q20	Q29	Q30	Q39
facteurs culturelles	Corrélation de Pearson	,441	,541**	,492**	,616**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
Q9	Corrélation de Pearson	-,061**	,184	,070**	,167**
	Sig. (bilatérale)	,362	,005	,292	,012
	N	226	226	226	226
Q10	Corrélation de Pearson	,068**	,030**	,061	,184**
	Sig. (bilatérale)	,311	,650	,359	,006
	N	226	226	226	226
Q19	Corrélation de Pearson	,188**	,233**	,225**	,312
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,001	,000
	N	226	226	226	226
Q20	Corrélation de Pearson	1**	,243	,310	,149**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,025
	N	226	226	226	226
Q29	Corrélation de Pearson	,243**	1**	,186	,275**
	Sig. (bilatérale)	,000		,005	,000
	N	226	226	226	226
Q30	Corrélation de Pearson	,310**	,186	1	,239**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005		,000
	N	226	226	226	226
Q39	Corrélation de Pearson	,149**	,275*	,239**	1**

	Sig. (bilatérale)	,025	,000	,000	
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,235**	,273	,277*	,333**
Q40	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,117**	,122**	,115**	,346**
Q49	Sig. (bilatérale)	,079	,067	,083	,000
	N	226	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,074**	,348	,132	,291*
Q50	Sig. (bilatérale)	,267	,000	,047	,000
	N	226	226	226	226

Corrélations

		Q40	Q49	Q50
	Corrélation de Pearson	,625	,590**	,528**
facteurs culturelles	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,096**	,252	,097**
Q9	Sig. (bilatérale)	,149	,000	,144
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,132**	,256**	,072
Q10	Sig. (bilatérale)	,047	,000	,280
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,273**	,299**	,159**
Q19	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,017
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,235**	,117	,074
Q20	Sig. (bilatérale)	,000	,079	,267
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,273**	,122**	,348
Q29	Sig. (bilatérale)	,000	,067	,000
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,277**	,115	,132
Q30	Sig. (bilatérale)	,000	,083	,047
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,333**	,346*	,291**
Q39	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	1**	,376	,337*
Q40	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,376**	1**	,304**
Q49	Sig. (bilatérale)	,000		,000

Q50	N	226	226	226
	Corrélation de Pearson	,337**	,304	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

3- قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس عوامل العنف المدرسي وأبعاده المختلفة

Corrélations

		T.Q	العوامل الأسرية	العوامل المدرسية
T.Q	Corrélation de Pearson	1	,766**	,865**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226	226	226
العوامل الأسرية	Corrélation de Pearson	,766**	1	,590**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226	226	226
العوامل المدرسية	Corrélation de Pearson	,865**	,590**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226	226	226
العوامل النفسية	Corrélation de Pearson	,796**	,472**	,656**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	Corrélation de Pearson	,800**	,505**	,624**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العوامل الإعلامية والثقافية	Corrélation de Pearson	,843**	,529**	,678**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226

Corrélations

		العوامل النفسية	العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	العوامل الإعلامية والثقافية
T.Q	Corrélation de Pearson	,796	,800**	,843**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العوامل الأسرية	Corrélation de Pearson	,472**	,505	,529**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العوامل المدرسية	Corrélation de Pearson	,656**	,624**	,678
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	226	226	226
العوامل النفسية	Corrélation de Pearson	1**	,509**	,620**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	226	226	226
العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق	Corrélation de Pearson	,509**	1**	,597**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	226	226	226
العوامل الإعلامية والثقافية	Corrélation de Pearson	,620**	,597**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	226	226	226

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (13): نتائج حساب معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية وألفا كرونباخ وجتمان لمقياس العنف المدرسي

1- طريقة التجزئة النصفية وطريقة جتمان لمقياس عوامل العنف المدرسي

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	226	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	226	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,847
		Nombre d'éléments	25 ^a
	Partie 2	Valeur	,864
		Nombre d'éléments	25 ^b
	Nombre total d'éléments		50
	Corrélation entre les sous-échelles		,671
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,803
	Longueur inégale		,803
	Coefficient de Guttman split-half		,802

a. Les éléments sont : Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15, Q16, Q17, Q18, Q19, Q20, Q21, Q22, Q23, Q24, Q25.

b. Les éléments sont : Q26, Q27, Q28, Q29, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34, Q35, Q36, Q37, Q38, Q39, Q40, Q41, Q42, Q43, Q44, Q45, Q46, Q47, Q48, Q49, Q50.

2- ألفا كرونباخ لمقياس عوامل العنف المدرسي

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	226	100,0
	Exclus ^a	0	,0
	Total	226	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,911	50

الملحق رقم (14): المعالجة الإحصائية لنتائج الدراسة الأساسية
نتائج الفرضية الأولى

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
مدى إنتشار العنف المدرسي	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

Descriptives

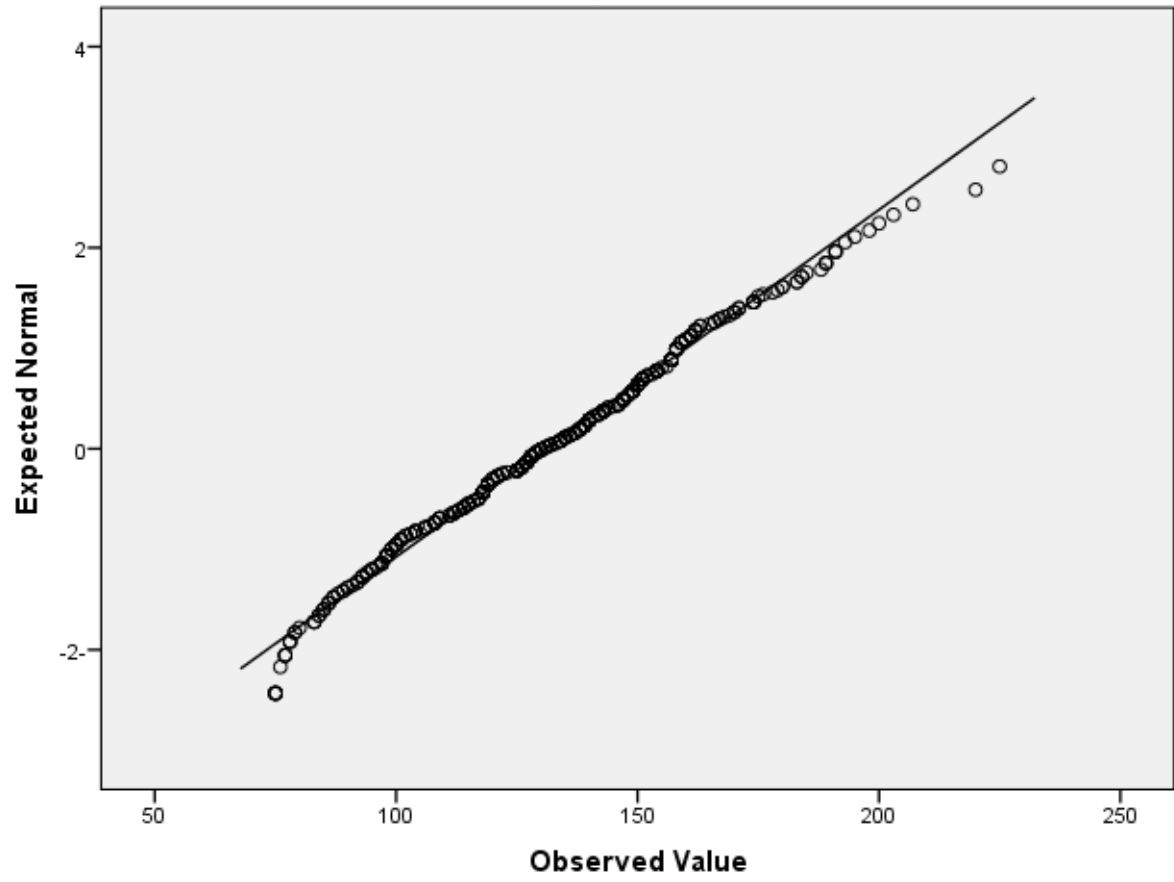
				Statistic	Std. Error
مدى إنتشار العنف المدرسي	Mean			131.15	1.448
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		128.30	
		Upper Bound		133.99	
	5% Trimmed Mean			130.55	
	Median			130.00	
	Variance			838.455	
	Std. Deviation			28.956	
	Minimum			75	
	Maximum			225	
	Range			150	
	Interquartile Range			42	
	Skewness			.215	.122
	Kurtosis			-.213	.243

Tests of Normality

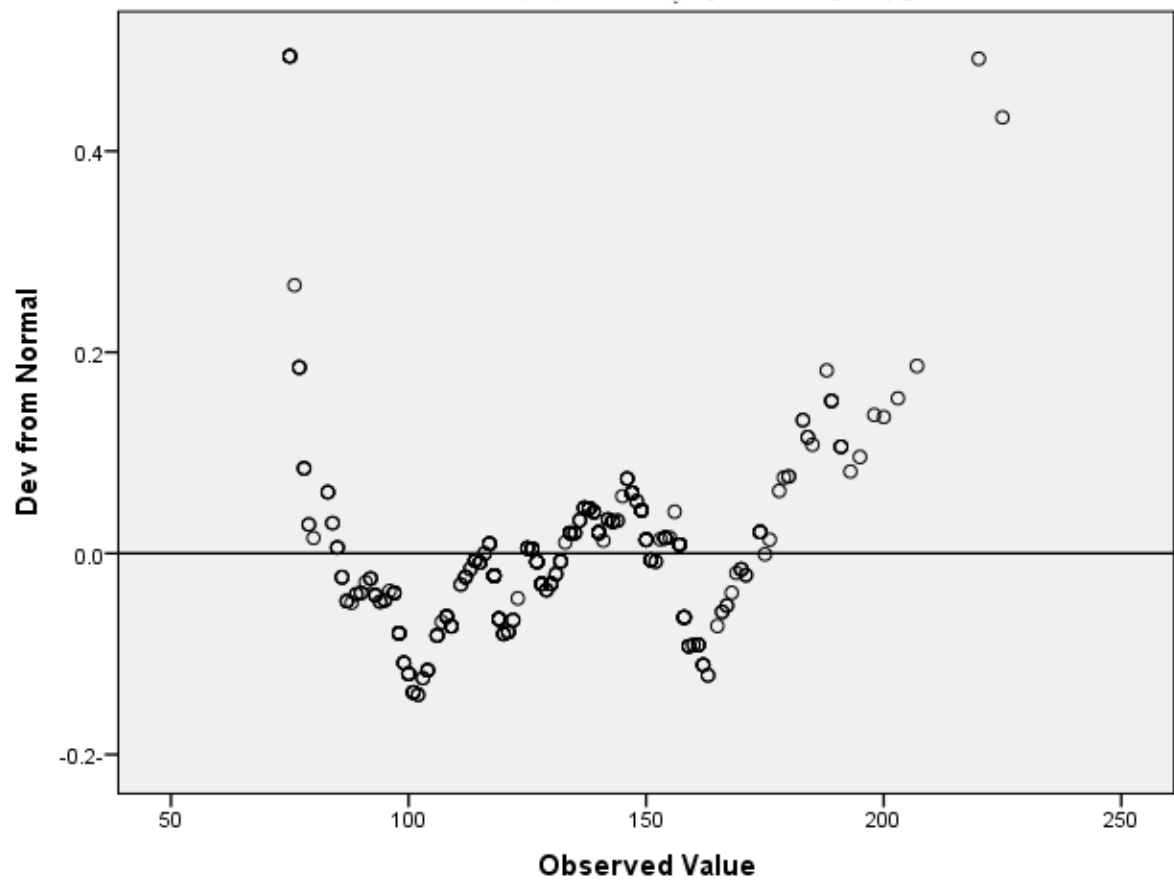
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
مدى إنتشار العنف المدرسي	.041	400	.103	.989	400	.004

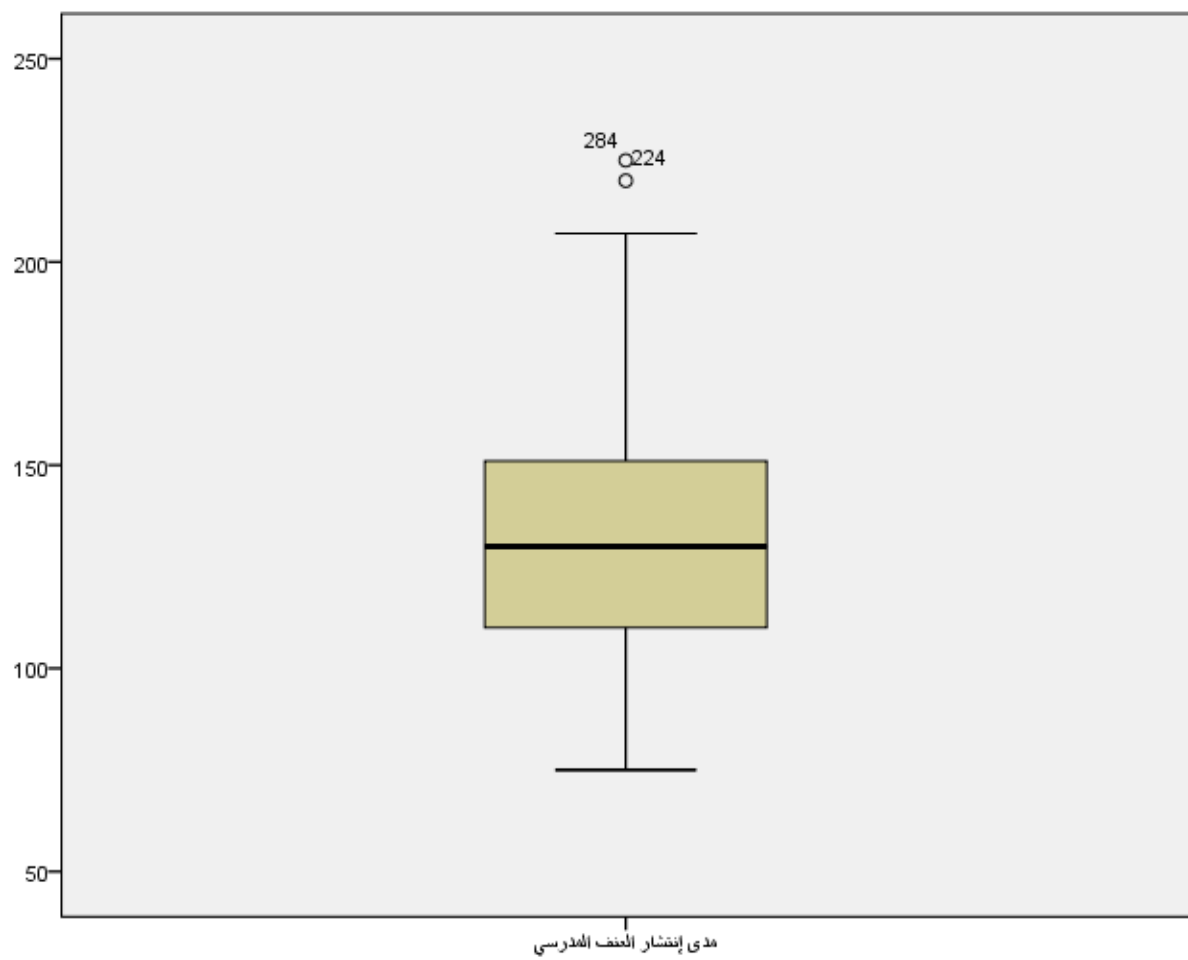
a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of مدى إنتشار العنف المدرسي



Detrended Normal Q-Q Plot of مدى إنتشار العنف المدرسي





نتائج الفرضية الثانية
العنف اللفظي

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
العنف اللفظي	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

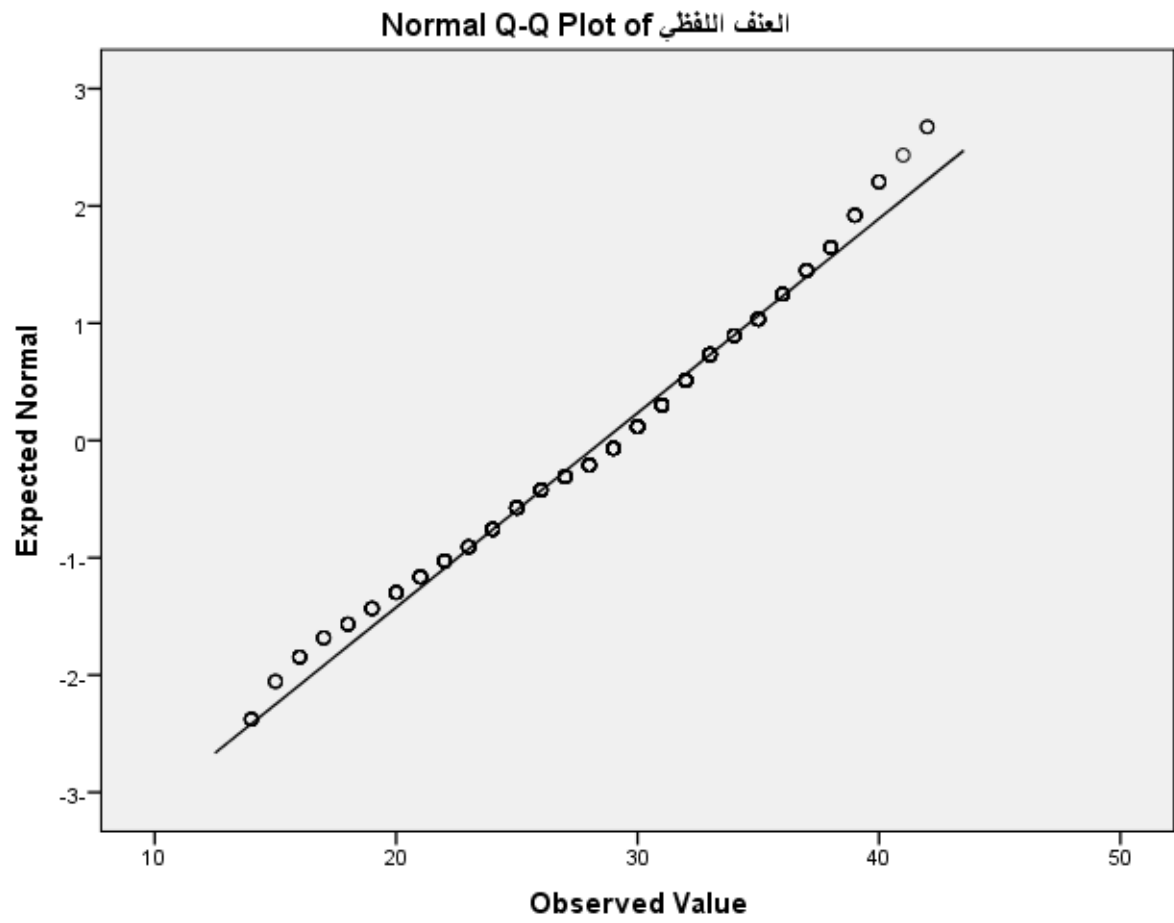
Descriptives

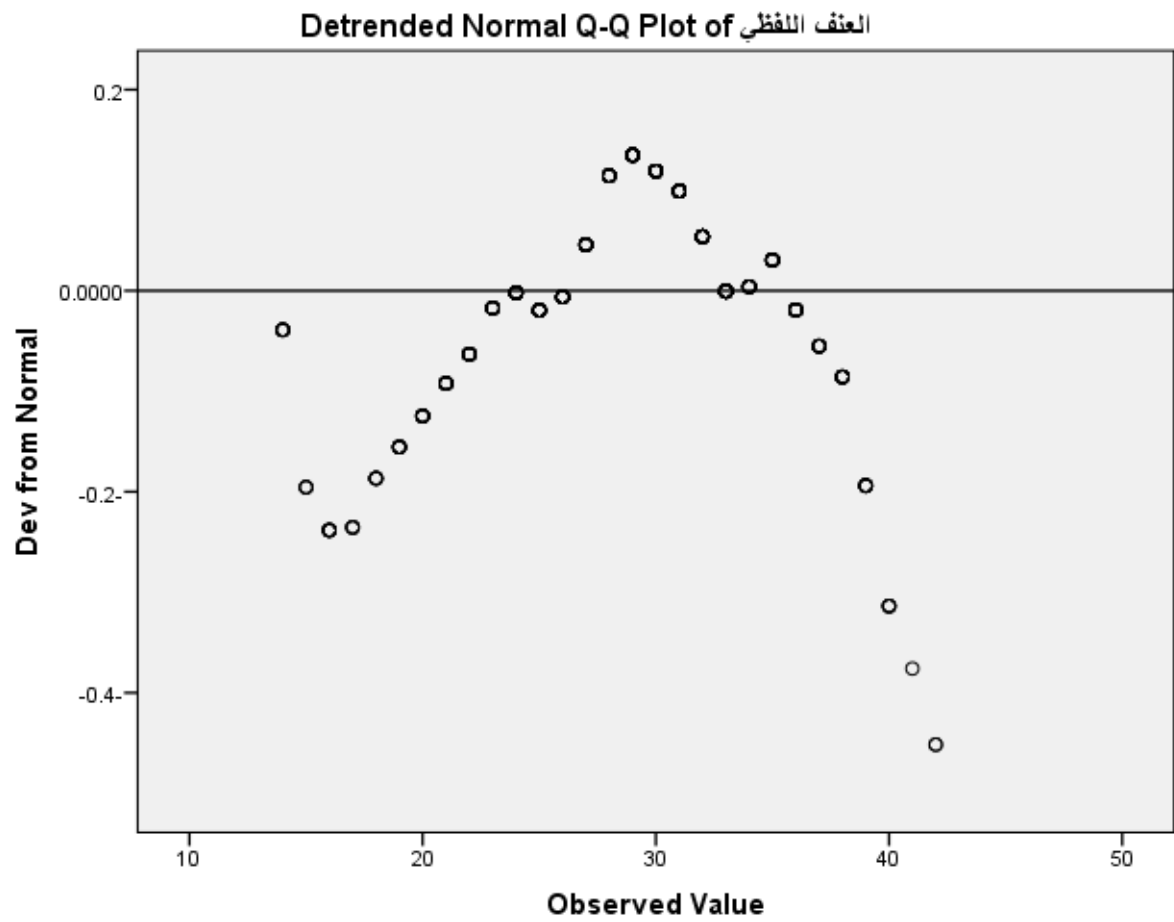
				Statistic	Std. Error
العنف اللفظي	Mean			28.58	.302
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		27.99	
		Upper Bound		29.18	
	5% Trimmed Mean			28.72	
	Median			29.00	
	Variance			36.429	
	Std. Deviation			6.036	
	Minimum			14	
	Maximum			42	
	Range			28	
	Interquartile Range			9	
	Skewness			-.320	.122
	Kurtosis			-.389	.243

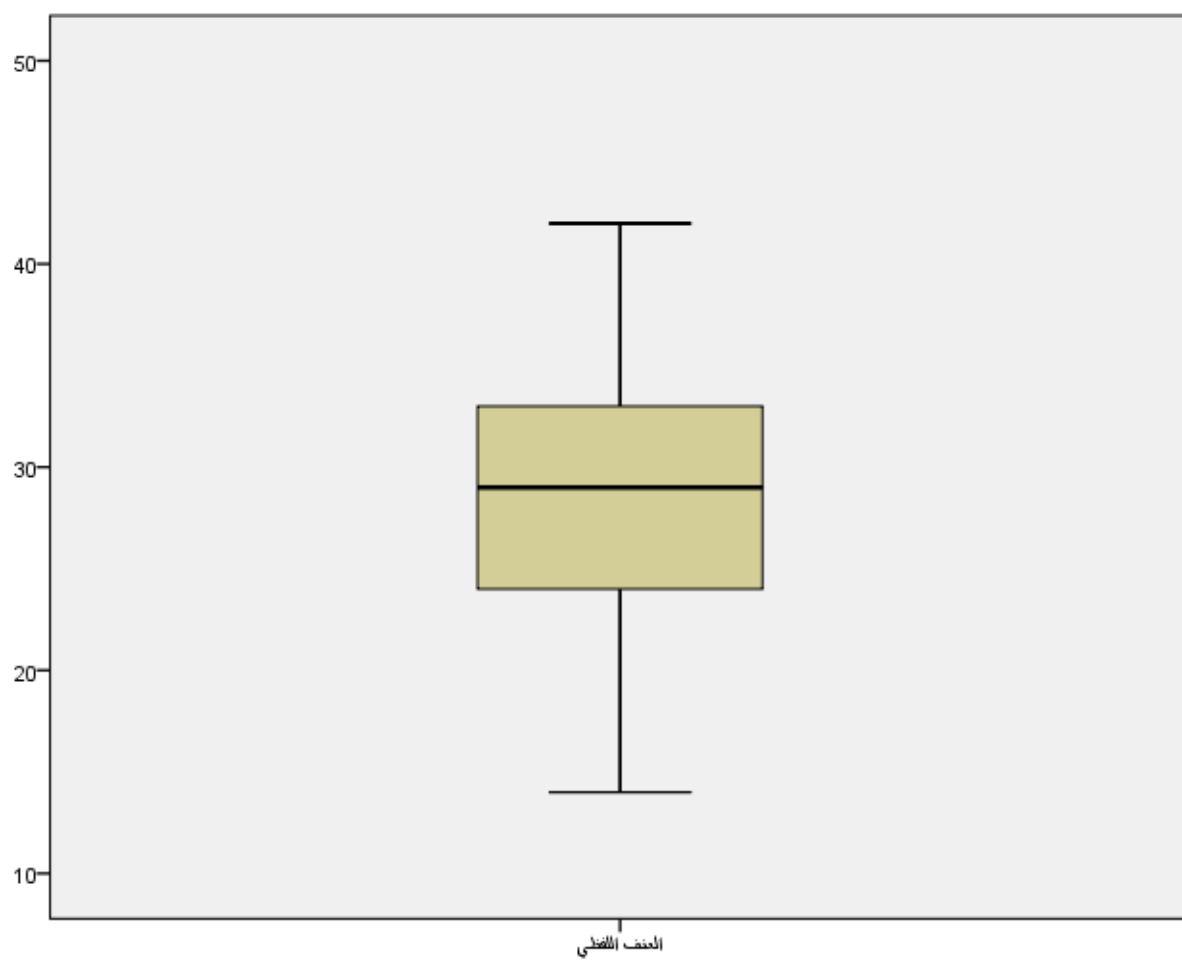
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
العنف اللفظي	.093	400	.000	.983	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction







Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
العنف الجسدي	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

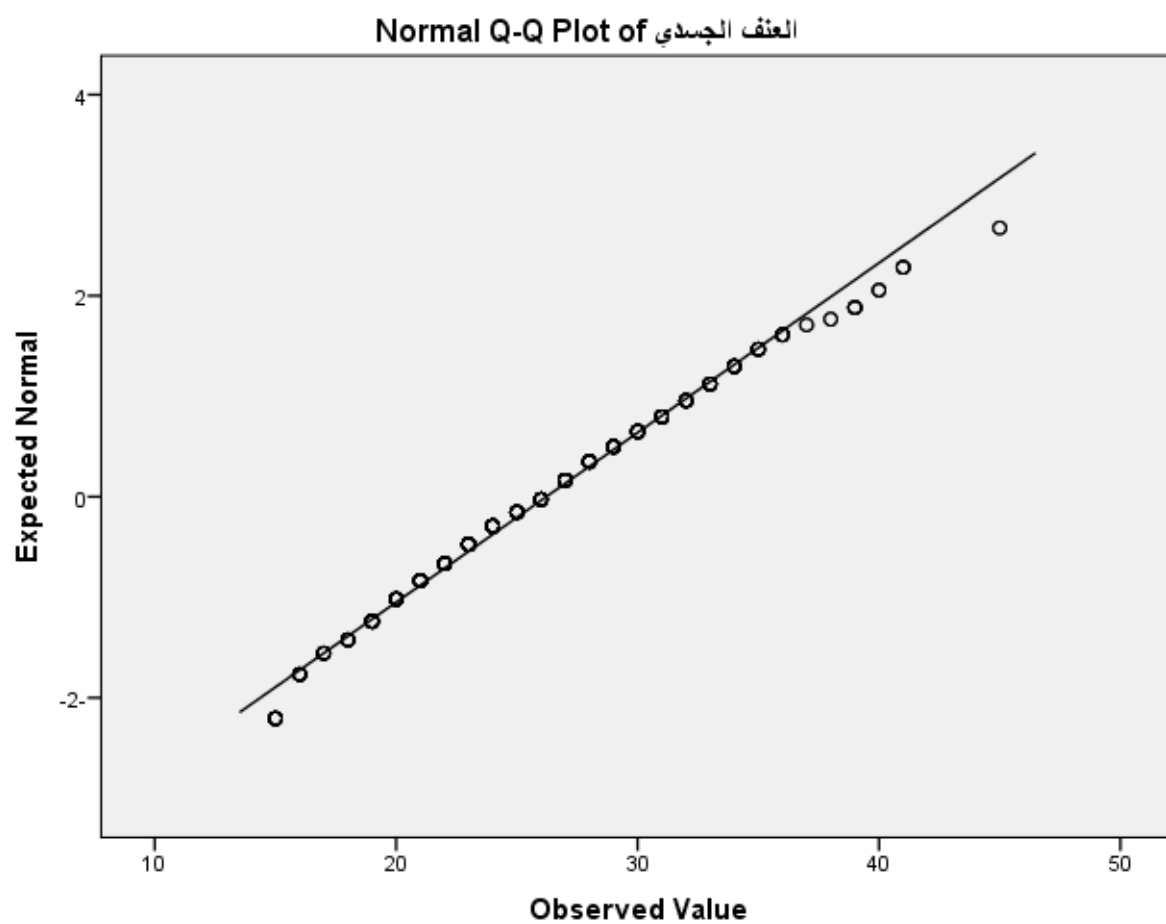
Descriptives

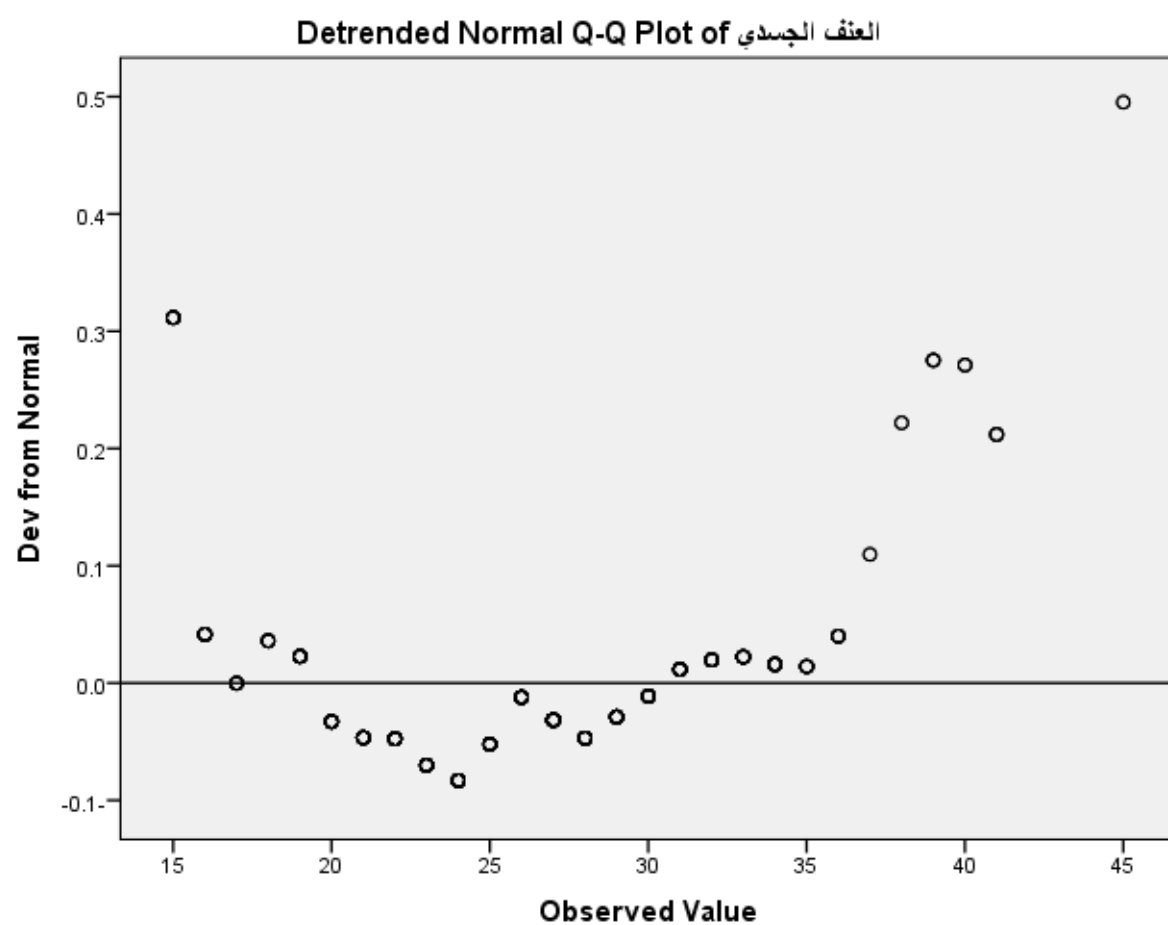
				Statistic	Std. Error
العنف الجسدي	Mean			26.22	.296
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		25.64	
		Upper Bound		26.80	
	5% Trimmed Mean			26.08	
	Median			26.00	
	Variance			35.099	
	Std. Deviation			5.924	
	Minimum			15	
	Maximum			45	
	Range			30	
	Interquartile Range			8	
	Skewness			.333	.122
	Kurtosis			-.107	.243

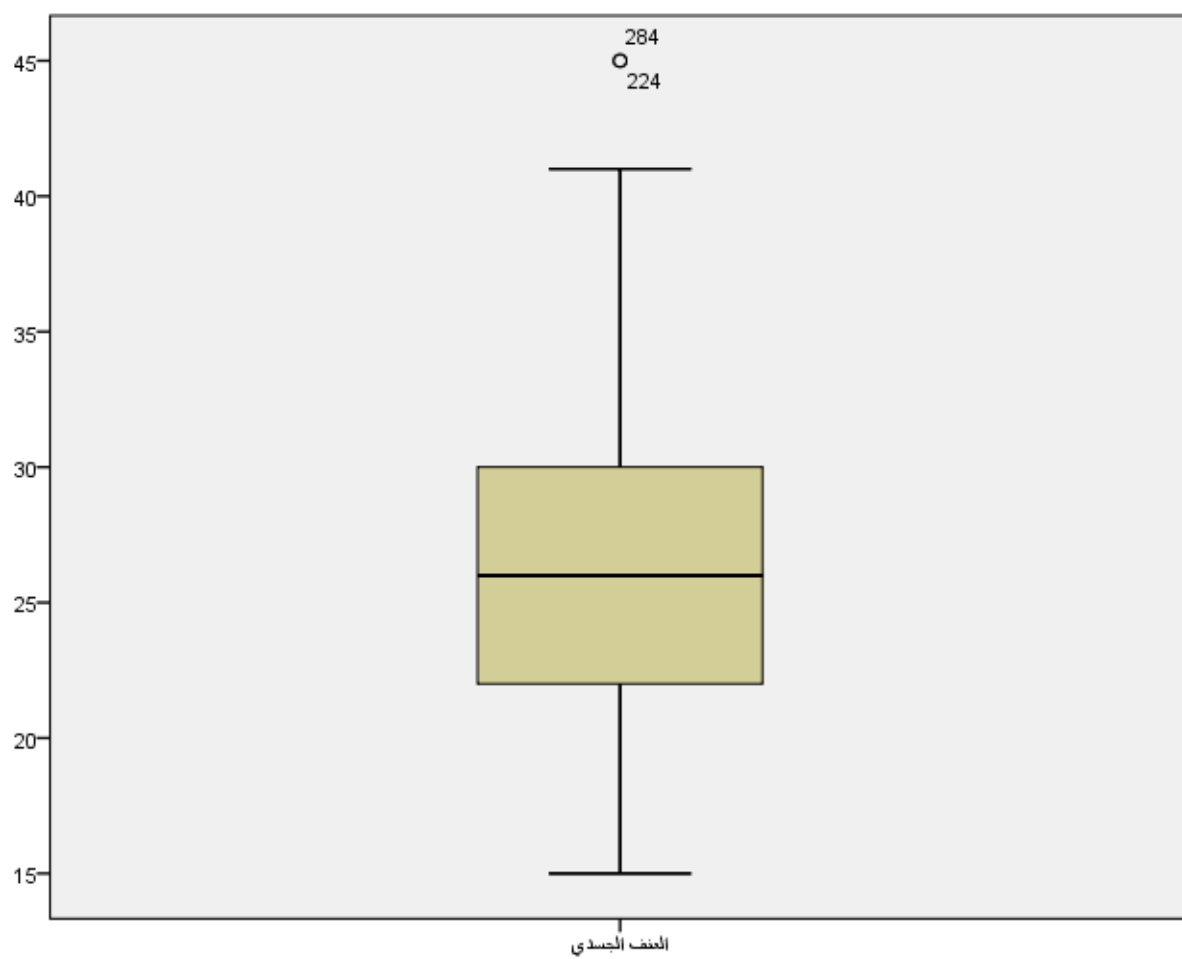
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
العنف الجسدي	.064	400	.001	.985	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction







العنف الرمزي

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
العنف الرمزي	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

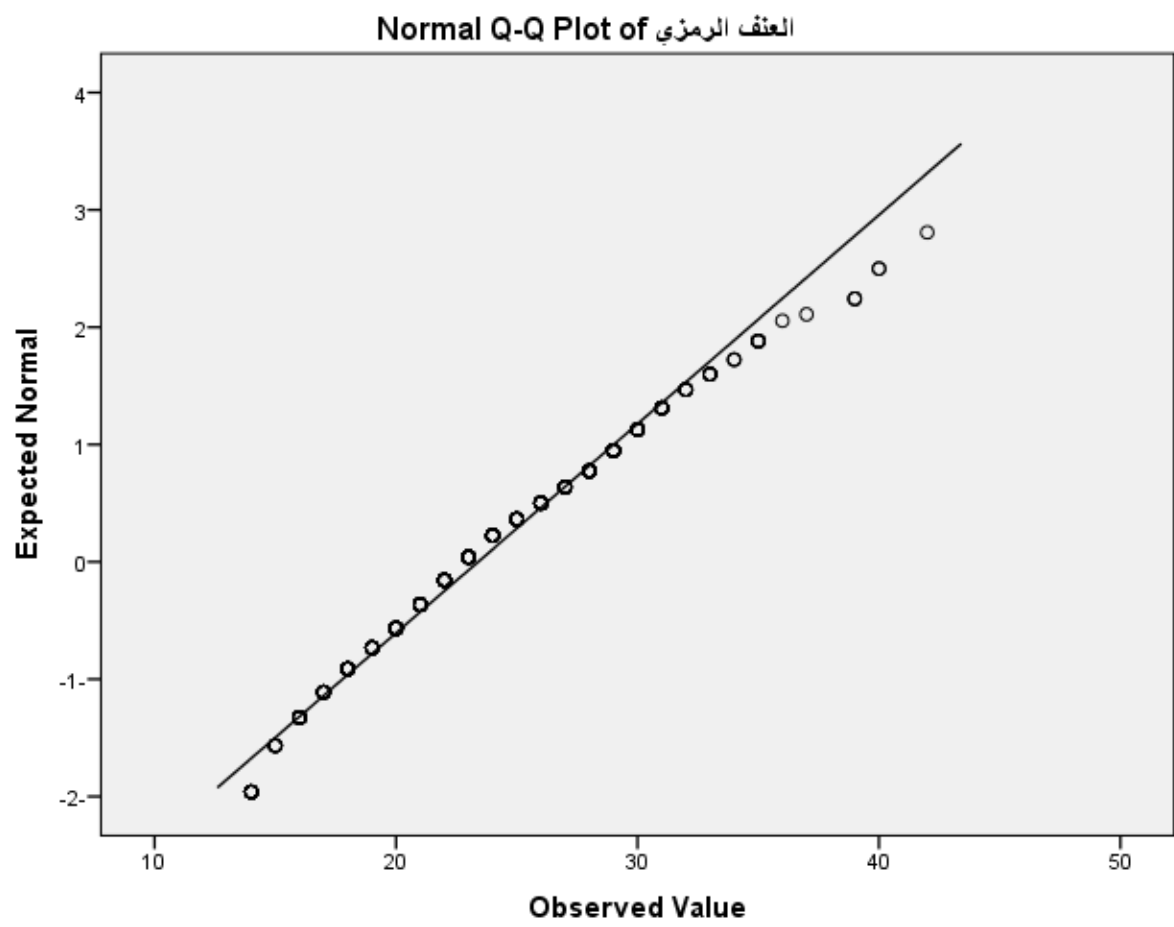
Descriptives

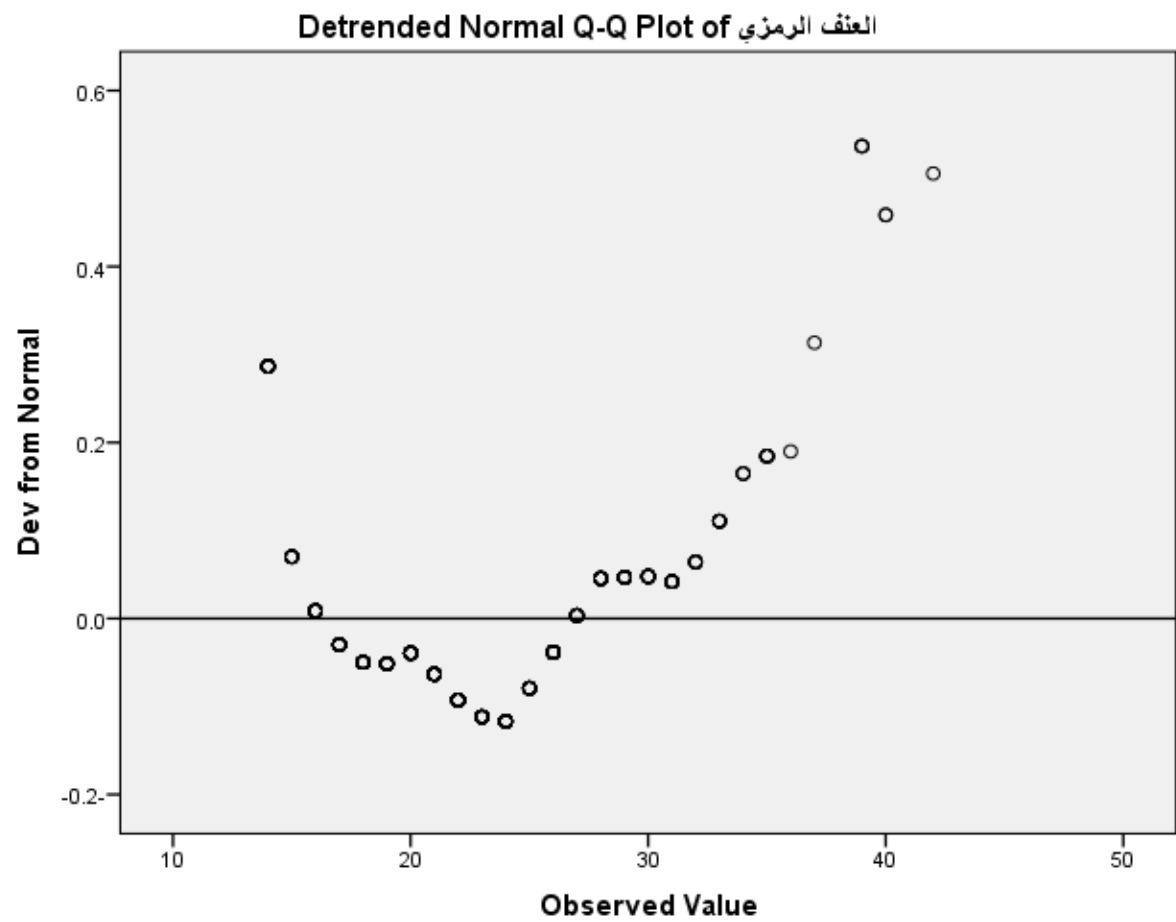
				Statistic	Std. Error
العنف الرمزي	Mean			23.40	.281
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound		22.85	
		Upper Bound		23.95	
	5% Trimmed Mean			23.21	
	Median			23.00	
	Variance			31.509	
	Std. Deviation			5.613	
	Minimum			14	
	Maximum			42	
	Range			28	
	Interquartile Range			8	
	Skewness			.479	.122
	Kurtosis			-.030	.243

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
العنف الرمزي	.083	400	.000	.975	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction







العنف ضد ممتلكات الغير

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
العنف ضد ممتلكات الغير	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

Descriptives

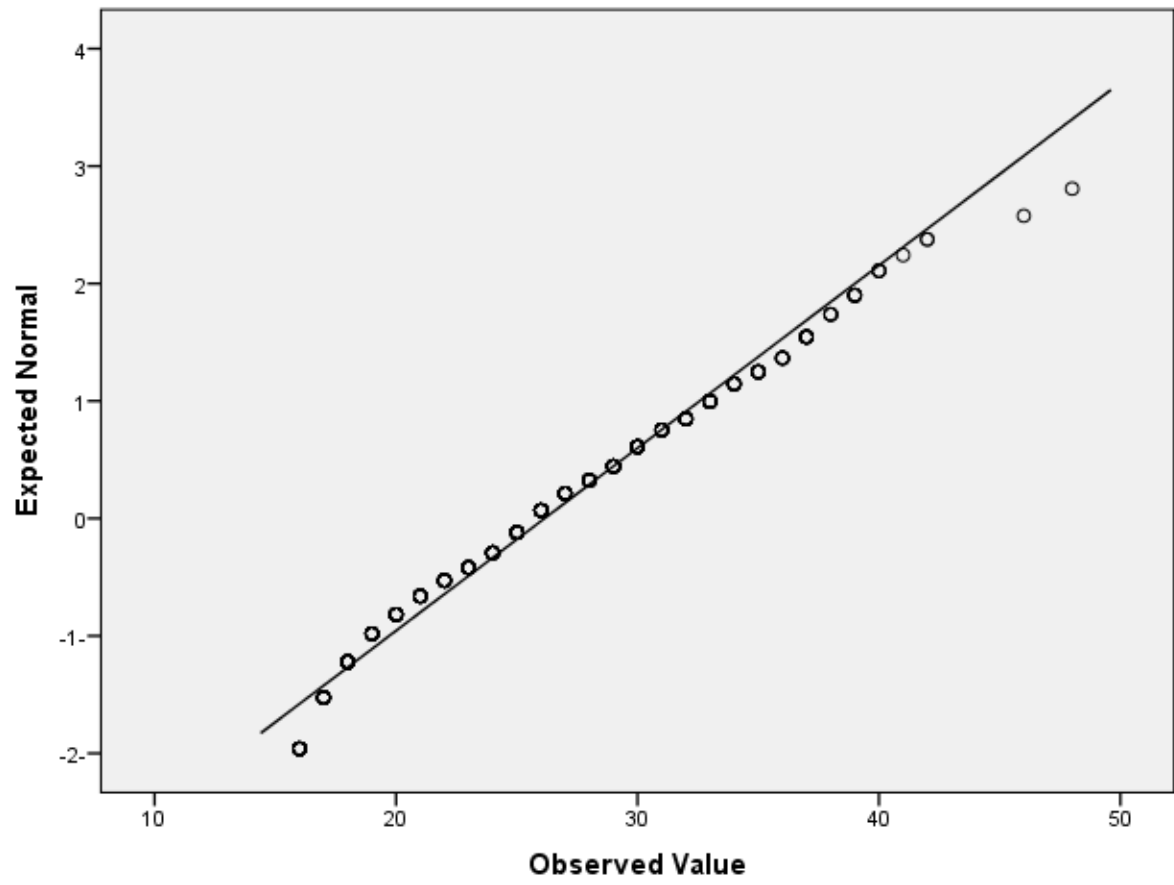
		Statistic	Std. Error
العنف ضد ممتلكات الغير	Mean	26.15	.321
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	25.52	
	Upper Bound	26.78	
	5% Trimmed Mean	25.94	
	Median	26.00	
	Variance	41.334	
	Std. Deviation	6.429	
	Minimum	16	
	Maximum	48	
	Range	32	
	Interquartile Range	9	
	Skewness	.409	.122
	Kurtosis	-.356	.243

Tests of Normality

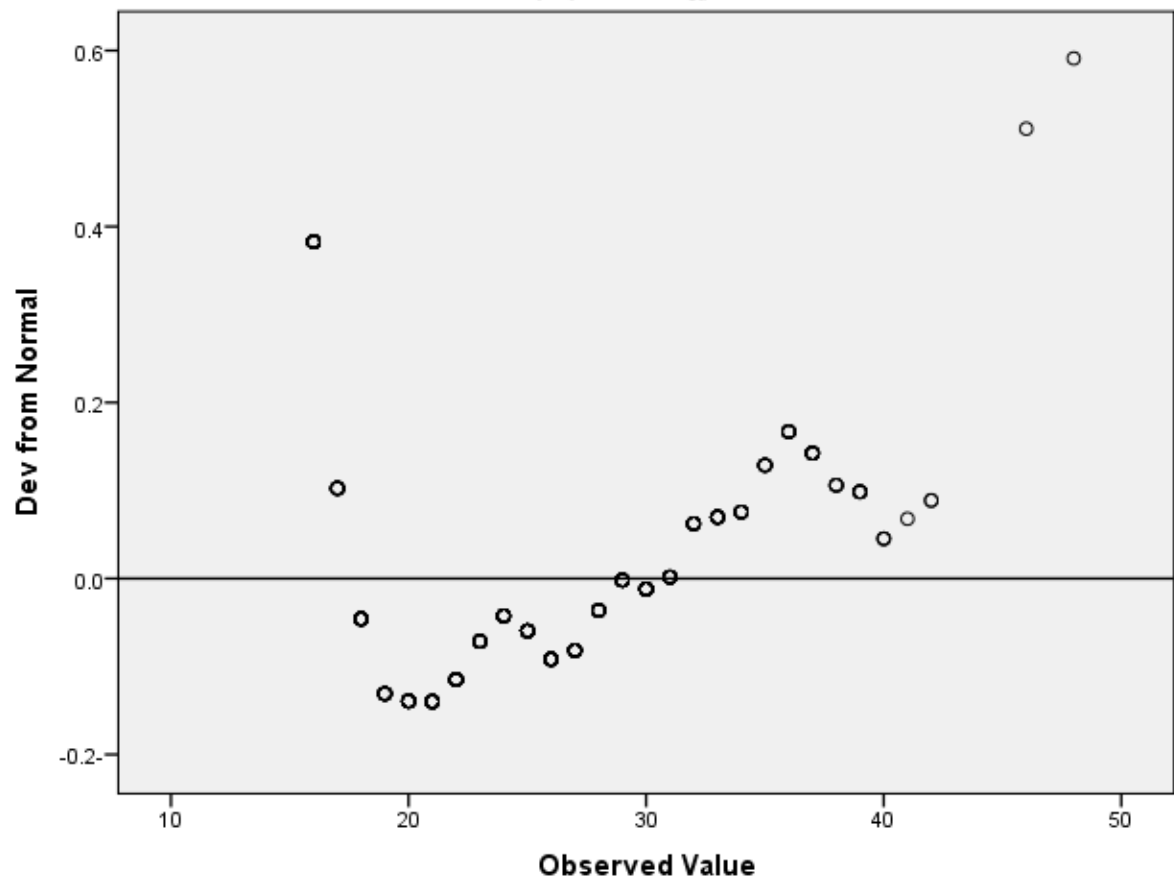
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
العنف ضد ممتلكات الغير	.072	400	.000	.971	400	.000

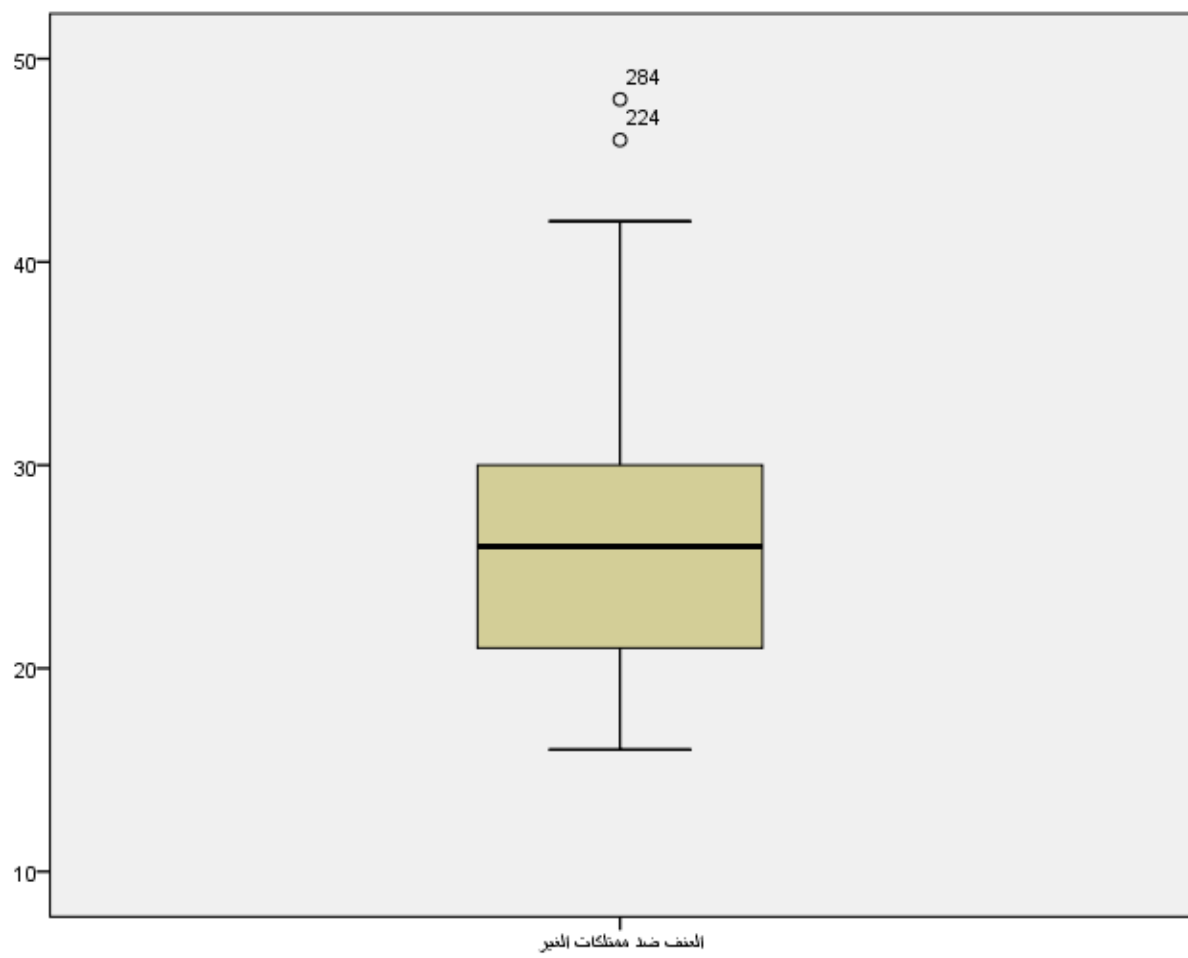
a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of العنف ضد ممتلكات الغير



Detrended Normal Q-Q Plot of العنف ضد ممتلكات الغير





العنف الجنسي

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
العنف الجنسي	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

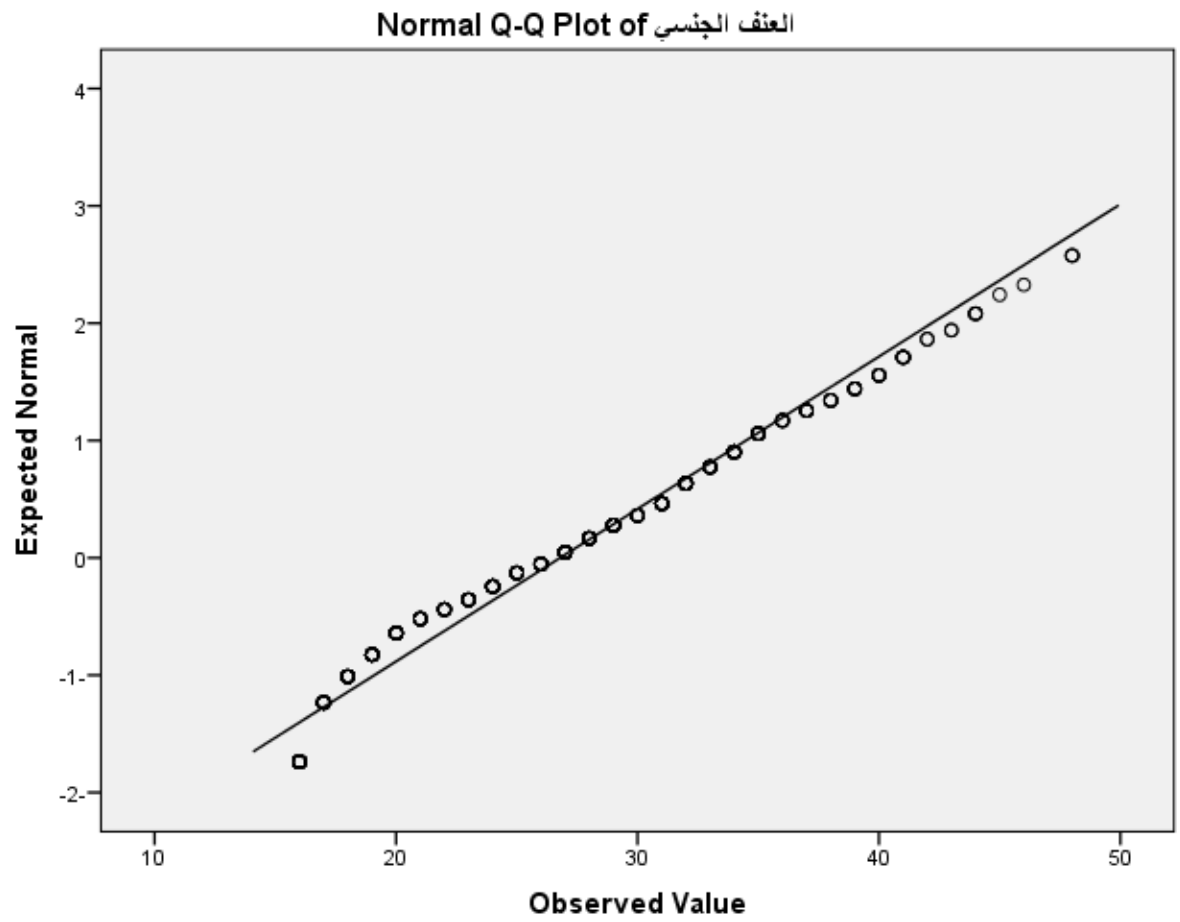
Descriptives

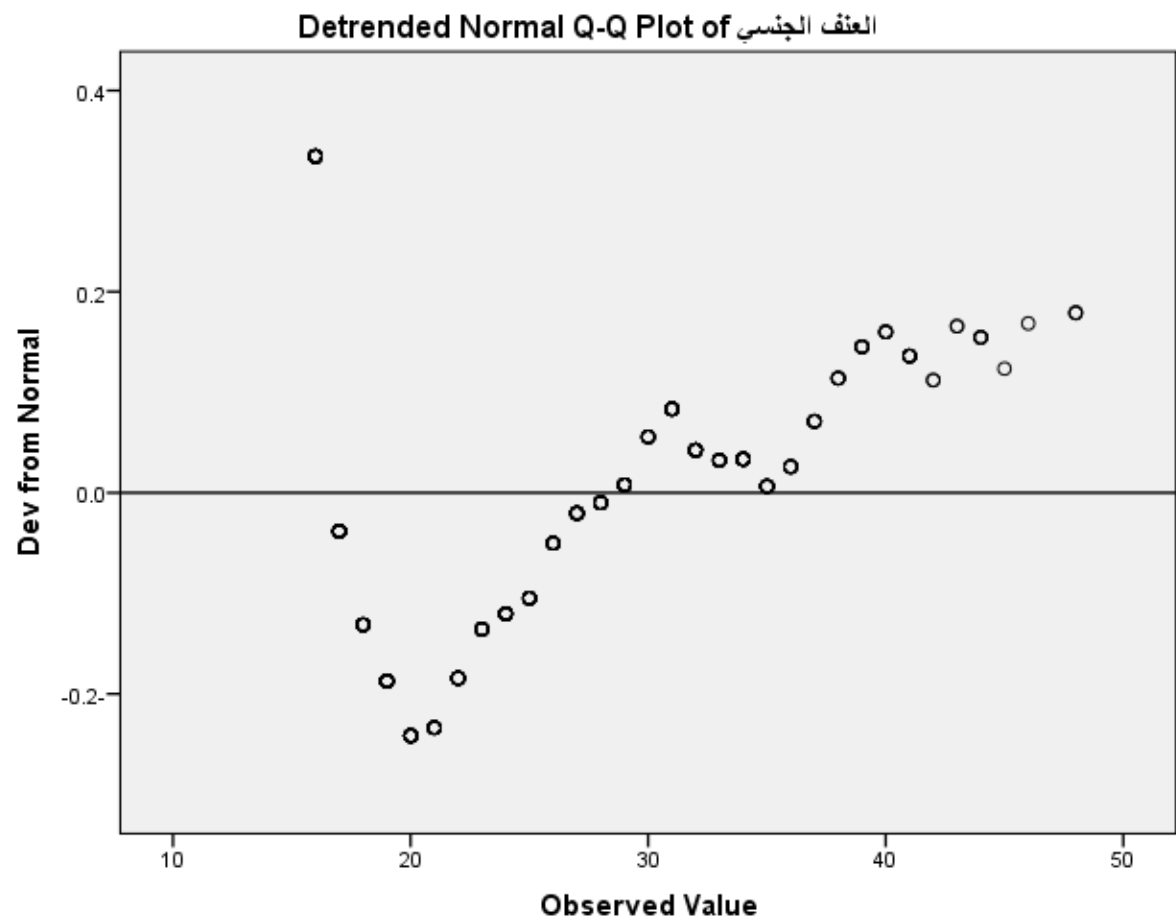
				Statistic	Std. Error
العنف الجنسي	Mean			26.80	.385
	95% Confidence Interval for	Lower Bound		26.04	
	Mean	Upper Bound		27.55	
	5% Trimmed Mean			26.47	
	Median			27.00	
	Variance			59.216	
	Std. Deviation			7.695	
	Minimum			16	
	Maximum			48	
	Range			32	
	Interquartile Range			12	
	Skewness			.397	.122
	Kurtosis			-.617	.243

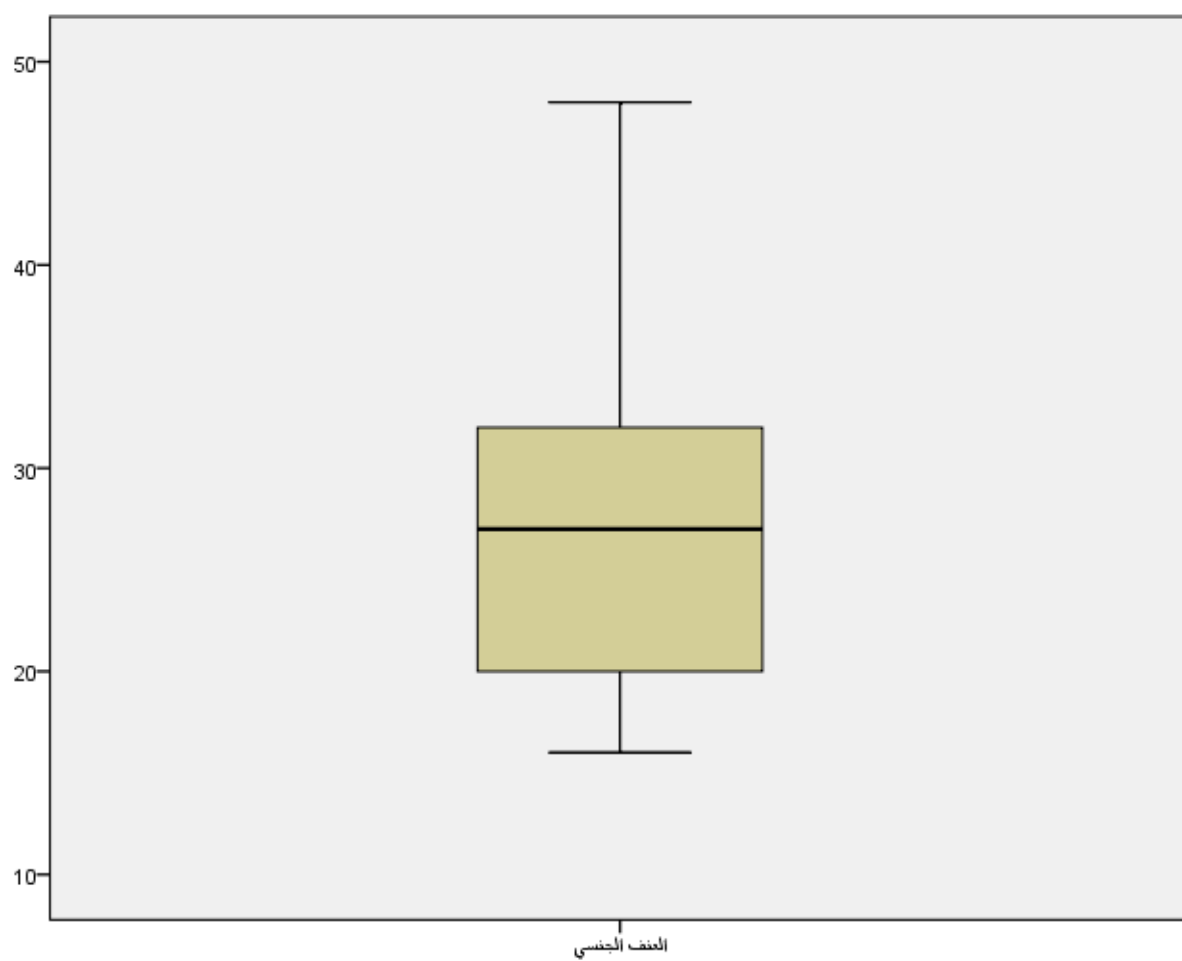
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
العنف الجنسي	.099	400	.000	.956	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction







نتائج الفرضية الثالثة
العوامل الأسرية

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
عوامل العنف الأسرية	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

Descriptives

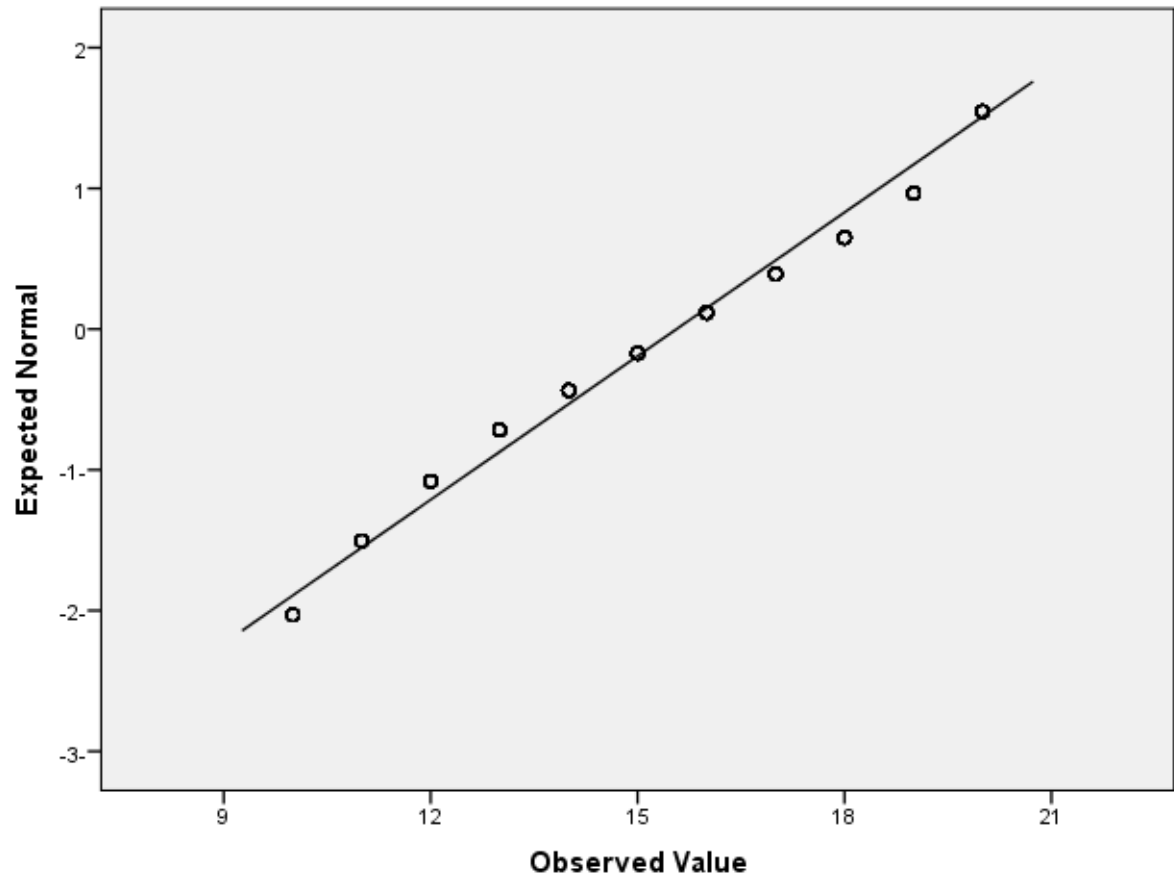
		Statistic	Std. Error
عوامل العنف الأسرية	Mean	15.56	.147
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	15.27	
	Upper Bound	15.85	
	5% Trimmed Mean	15.61	
	Median	16.00	
	Variance	8.638	
	Std. Deviation	2.939	
	Minimum	10	
	Maximum	20	
	Range	10	
	Interquartile Range	5	
	Skewness	-.089	.122
	Kurtosis	-1.066	.243

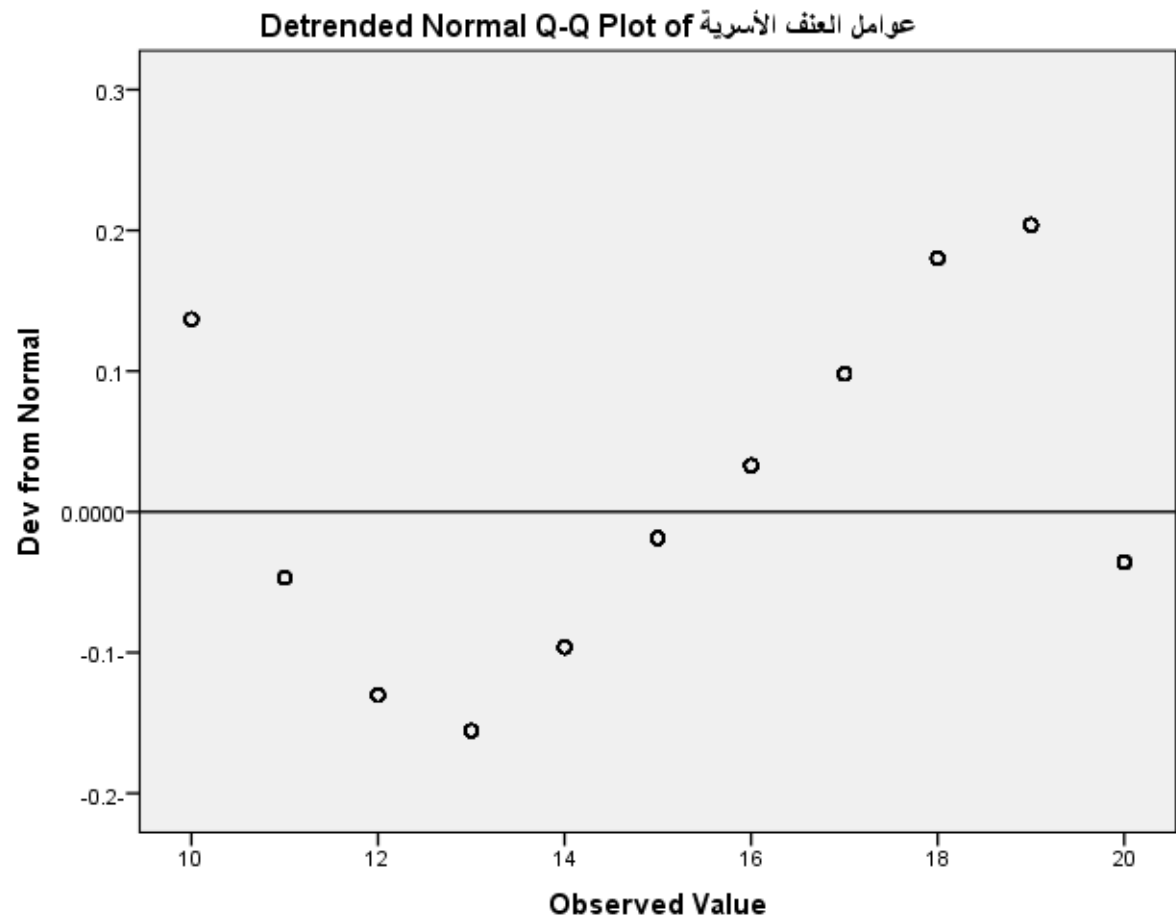
Tests of Normality

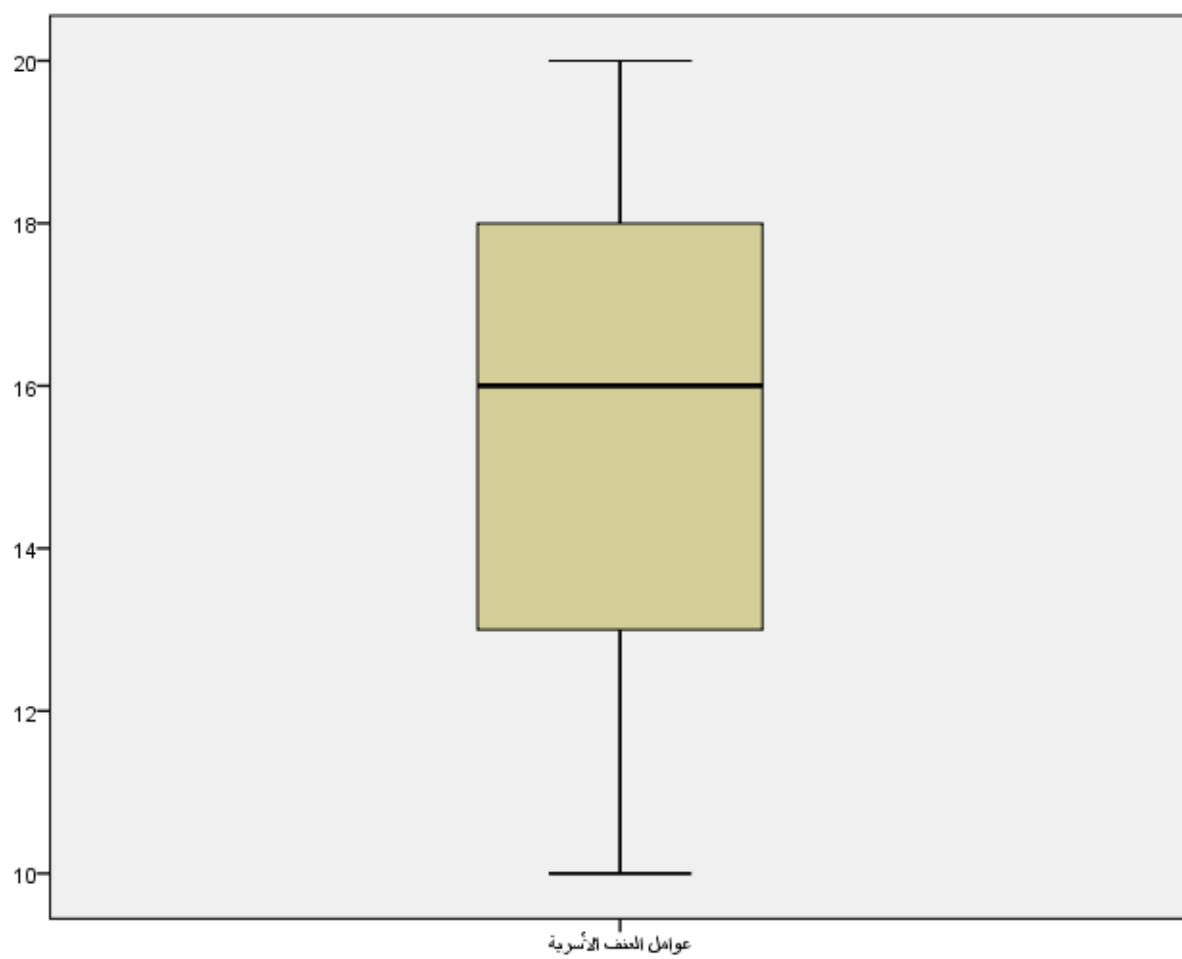
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
عوامل العنف الأسرية	.099	400	.000	.949	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of عوامل العنف الأسرية







Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
عوامل العنف المدرسية	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

Descriptives

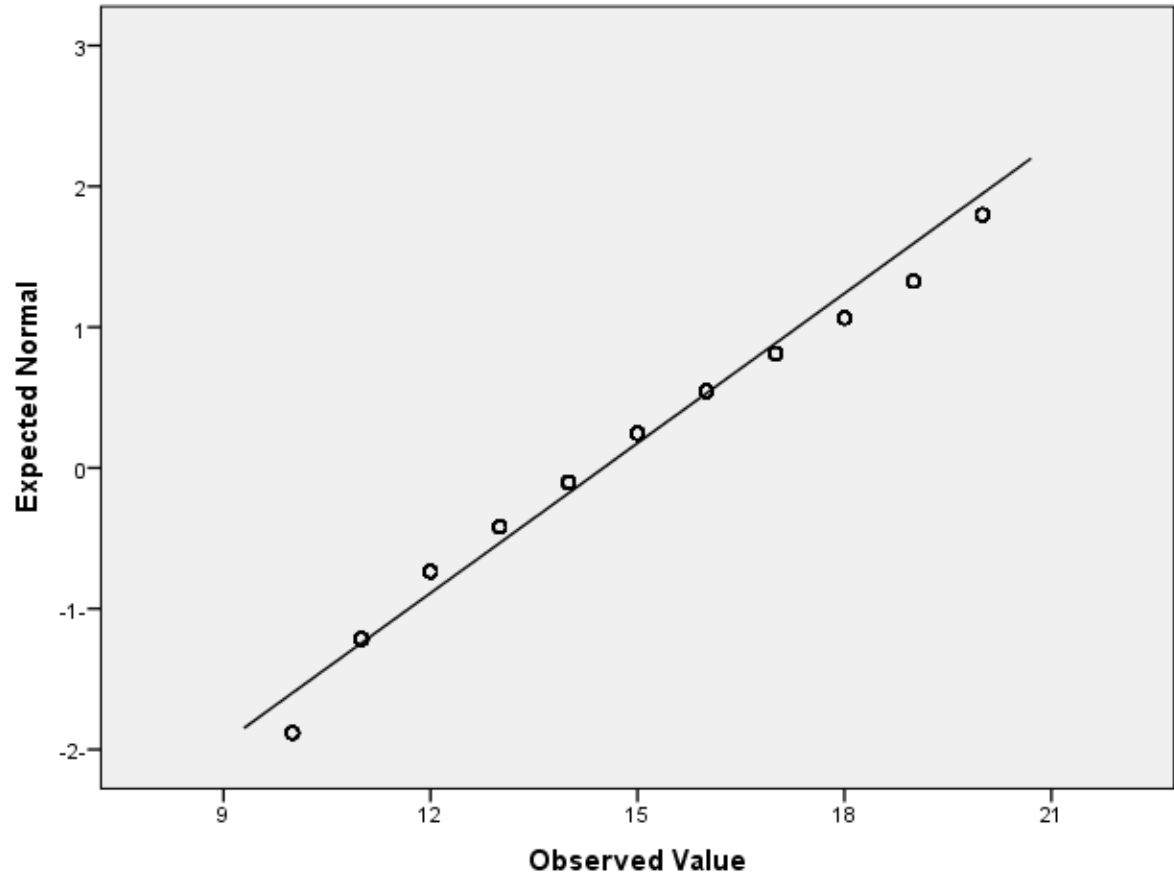
				Statistic	Std. Error
عوامل العنف المدرسية	Mean			14.51	.141
	95% Confidence Interval for	Lower Bound		14.23	
	Mean	Upper Bound		14.78	
	5% Trimmed Mean			14.45	
	Median			14.00	
	Variance			7.950	
	Std. Deviation			2.820	
	Minimum			10	
	Maximum			20	
	Range			10	
	Interquartile Range			4	
	Skewness			.325	.122
	Kurtosis			-.787	.243

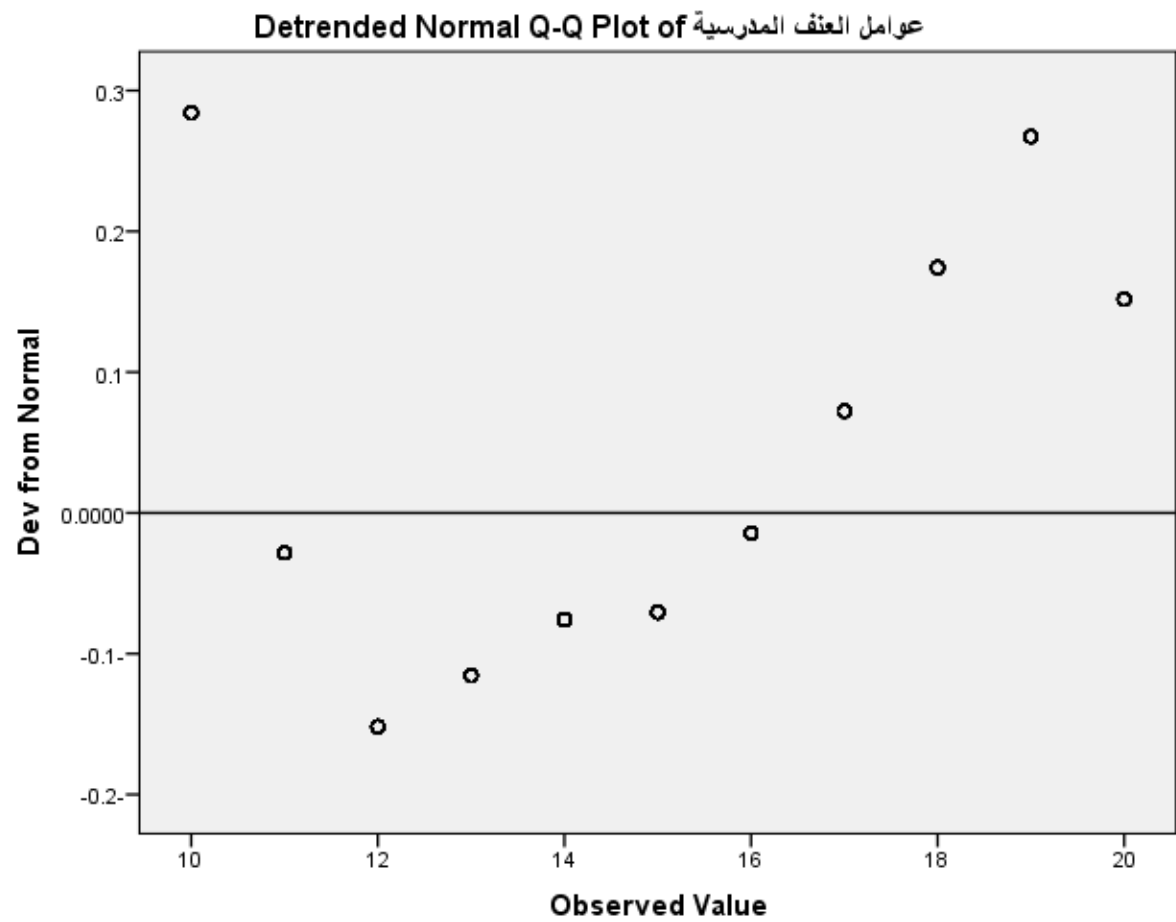
Tests of Normality

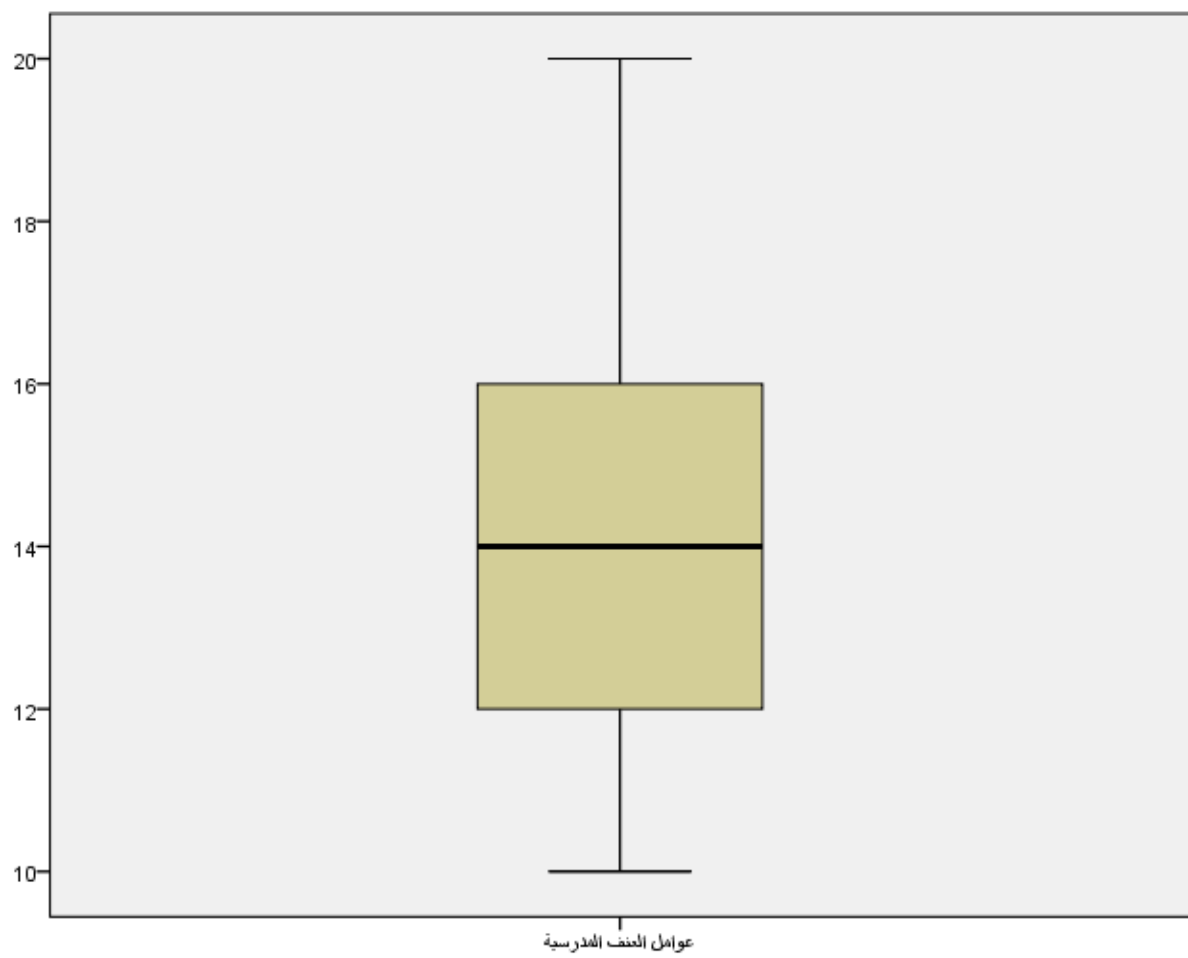
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
عوامل العنف المدرسية	.109	400	.000	.951	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of عوامل العنف المدرسية







العوامل النفسية

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
عوامل العنف النفسية	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

Descriptives

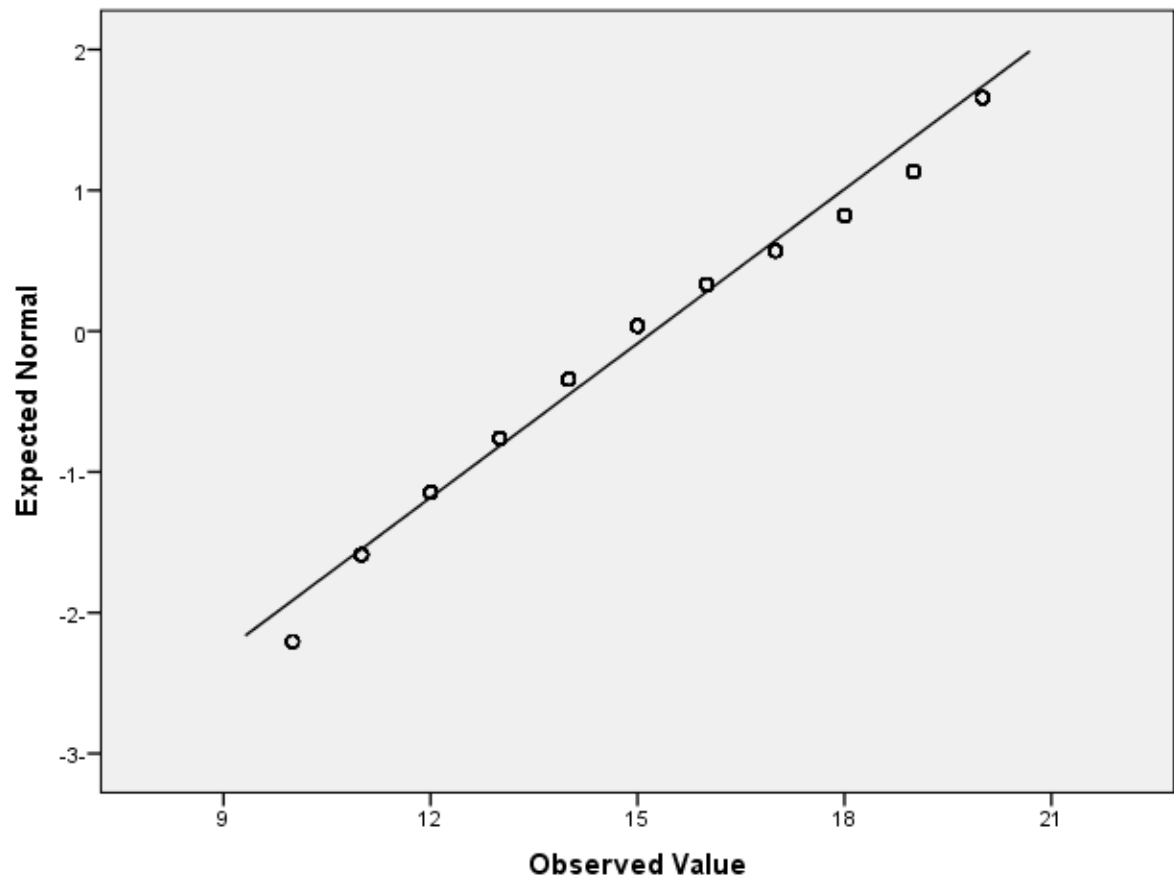
		Statistic	Std. Error
عوامل العنف النفسية	Mean	15.24	.137
	95% Confidence Interval for Mean		
	Lower Bound	14.97	
	Upper Bound	15.51	
	5% Trimmed Mean	15.24	
	Median	15.00	
	Variance	7.500	
	Std. Deviation	2.739	
	Minimum	10	
	Maximum	20	
	Range	10	
	Interquartile Range	5	
	Skewness	.174	.122
	Kurtosis	-.887	.243

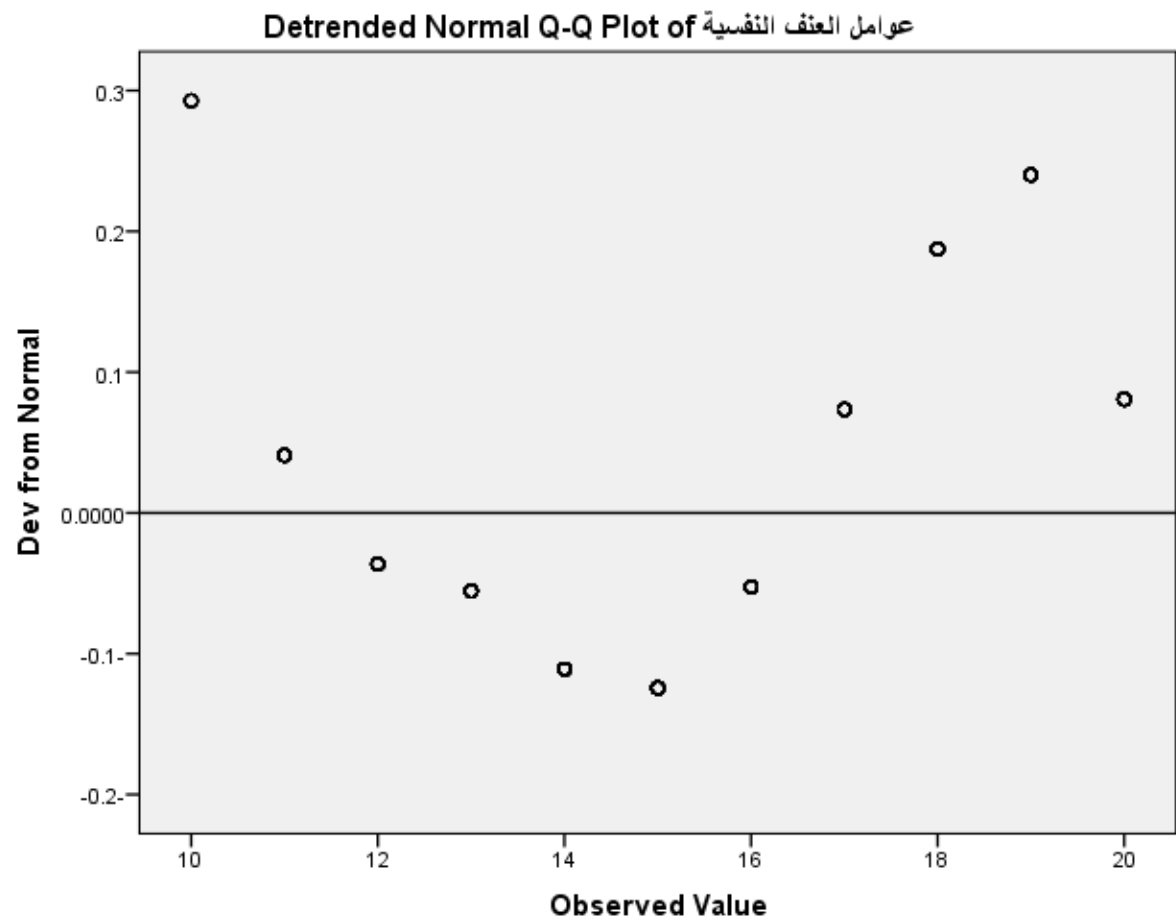
Tests of Normality

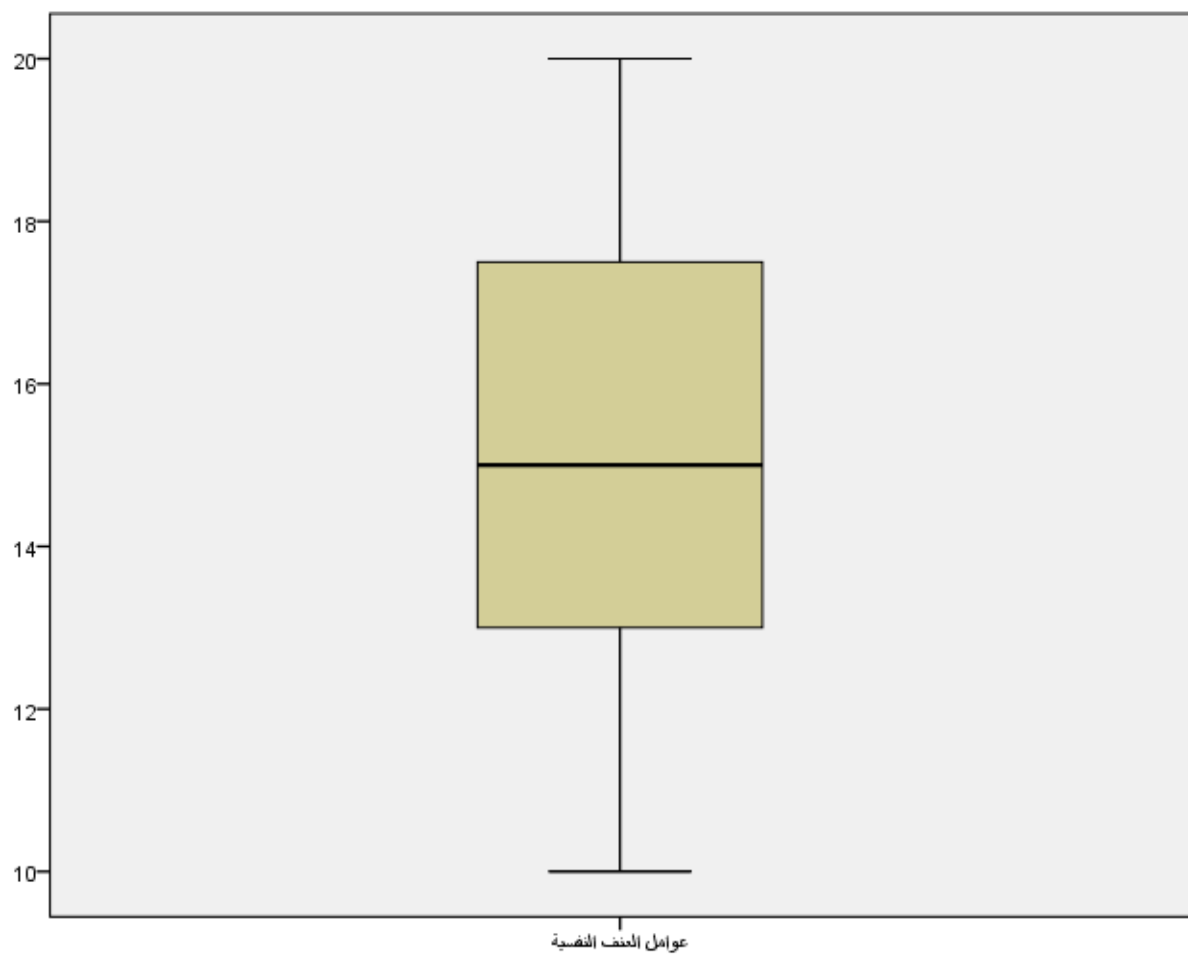
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
عوامل العنف النفسية	.127	400	.000	.955	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of عوامل العنف النفسية







العوامل التي ترجع إلى جماعة الرفاق

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
عوامل العنف متعلقة بجماعة الرفاق	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

Descriptives

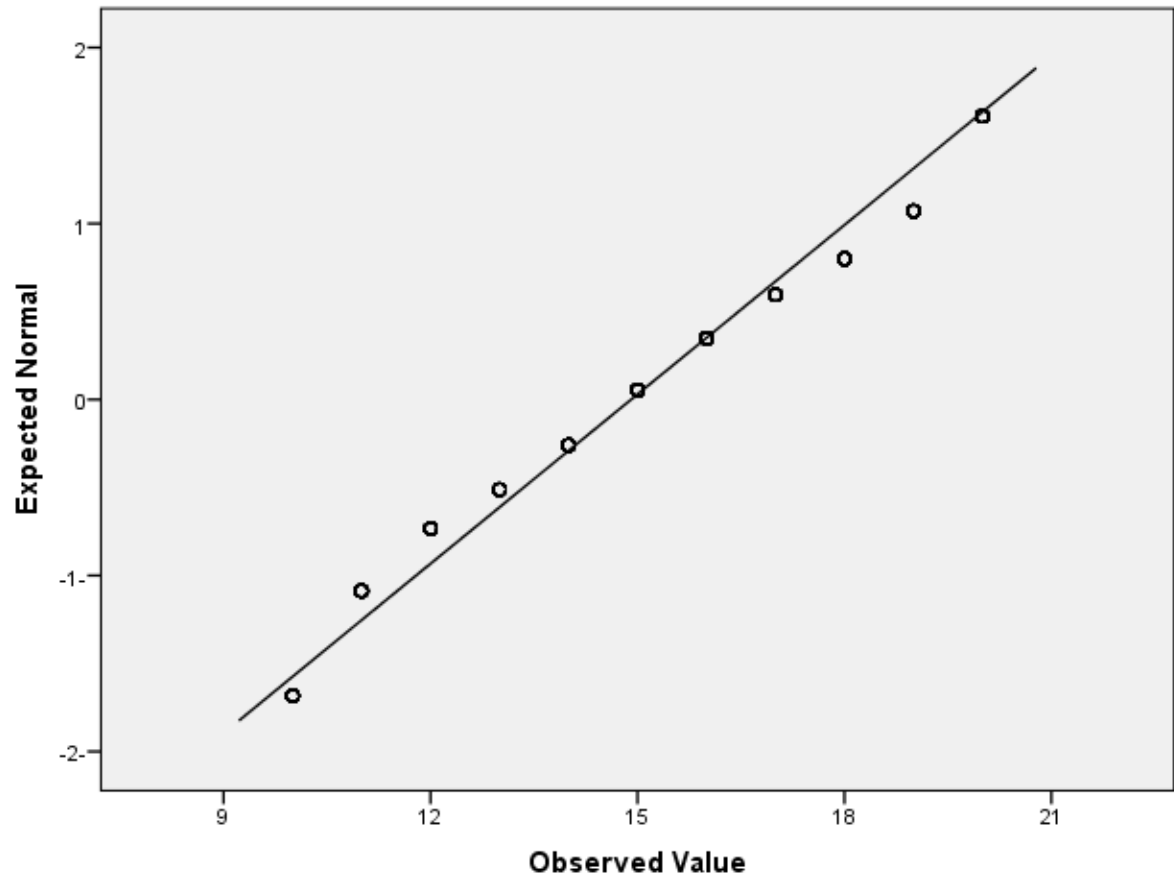
			Statistic	Std. Error
عوامل العنف متعلقة بجماعة الرفاق	Mean		14.91	.156
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14.60	
		Upper Bound	15.21	
	5% Trimmed Mean		14.90	
	Median		15.00	
	Variance		9.713	
	Std. Deviation		3.117	
	Minimum		10	
	Maximum		20	
	Range		10	
	Interquartile Range		5	
	Skewness		.083	.122
	Kurtosis		-1.079	.243

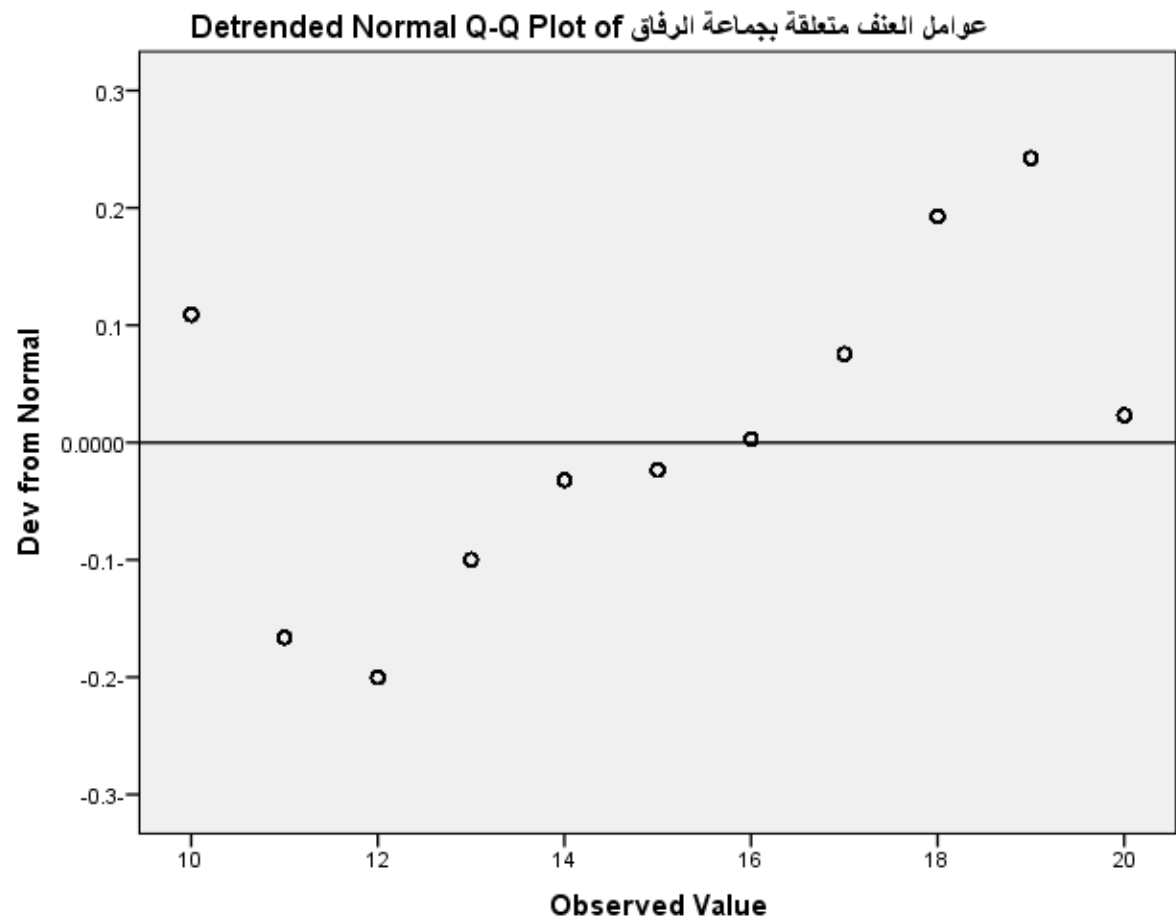
Tests of Normality

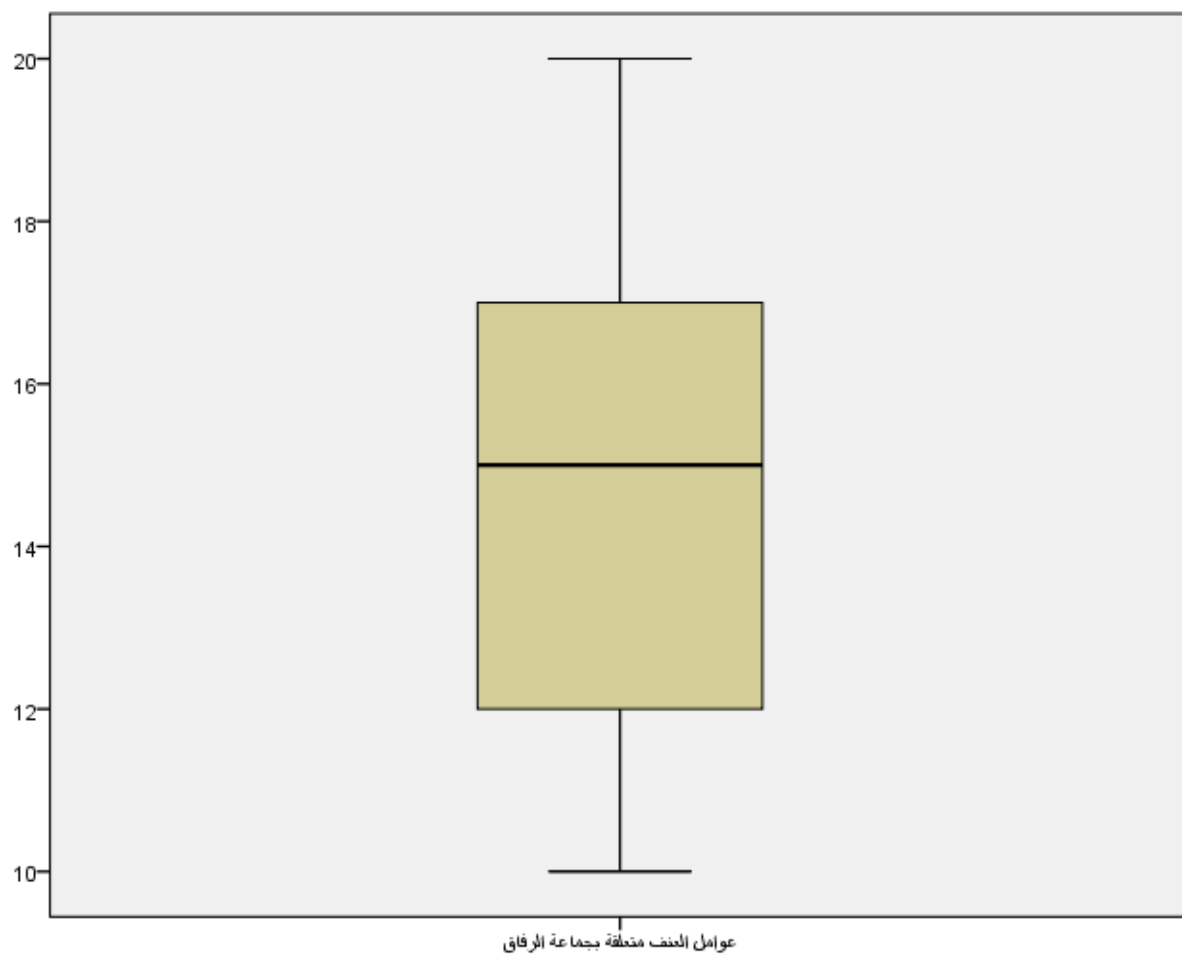
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
عوامل العنف متعلقة بجماعة الرفاق	.102	400	.000	.942	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of عوامل العنف متعلقة بجماعة الرفاق







العوامل الإعلامية والثقافية

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
عوامل العنف الثقافية والإعلامية	400	100.0%	0	0.0%	400	100.0%

Descriptives

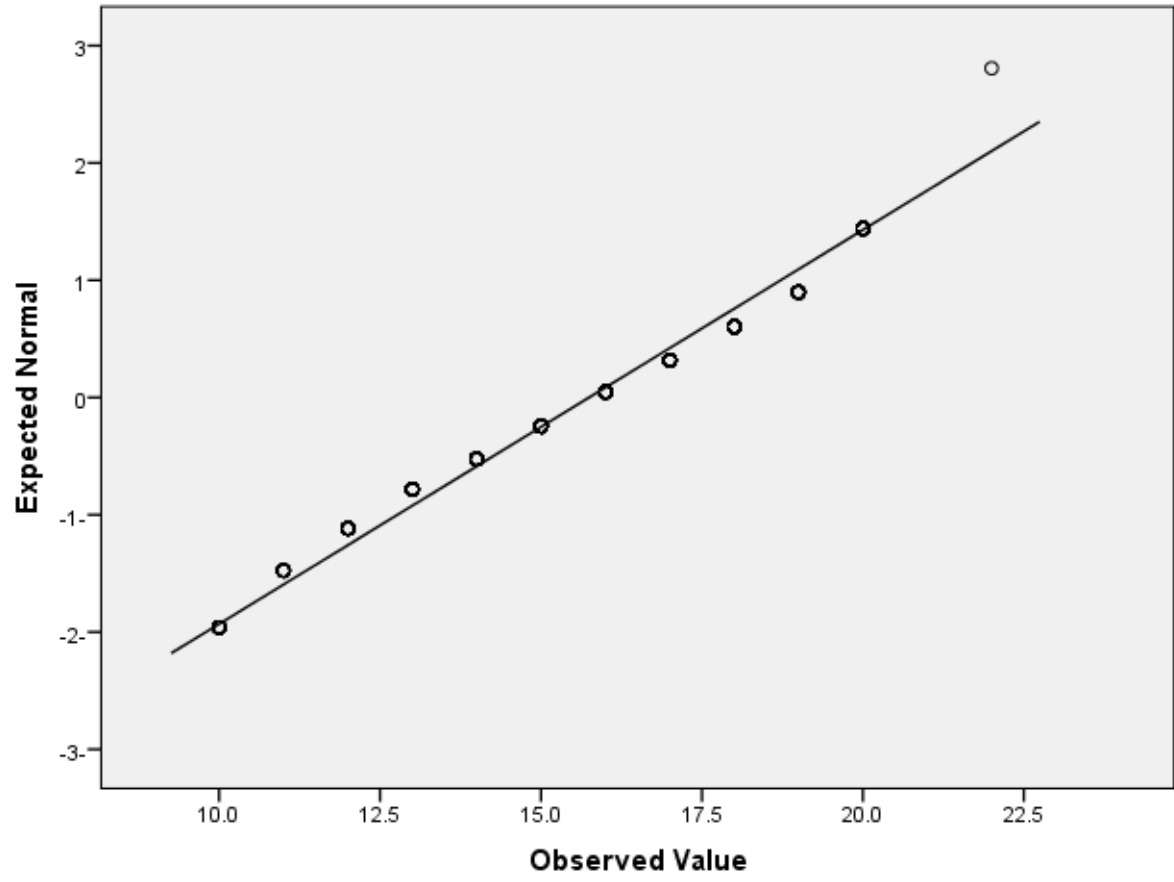
			Statistic	Std. Error
عوامل العنف الثقافية والإعلامية	Mean		15.75	.149
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	15.45	
		Upper Bound	16.04	
	5% Trimmed Mean		15.82	
	Median		16.00	
	Variance		8.856	
	Std. Deviation		2.976	
	Minimum		10	
	Maximum		22	
	Range		12	
	Interquartile Range		5	
	Skewness		-.176-	.122
	Kurtosis		-.980-	.243

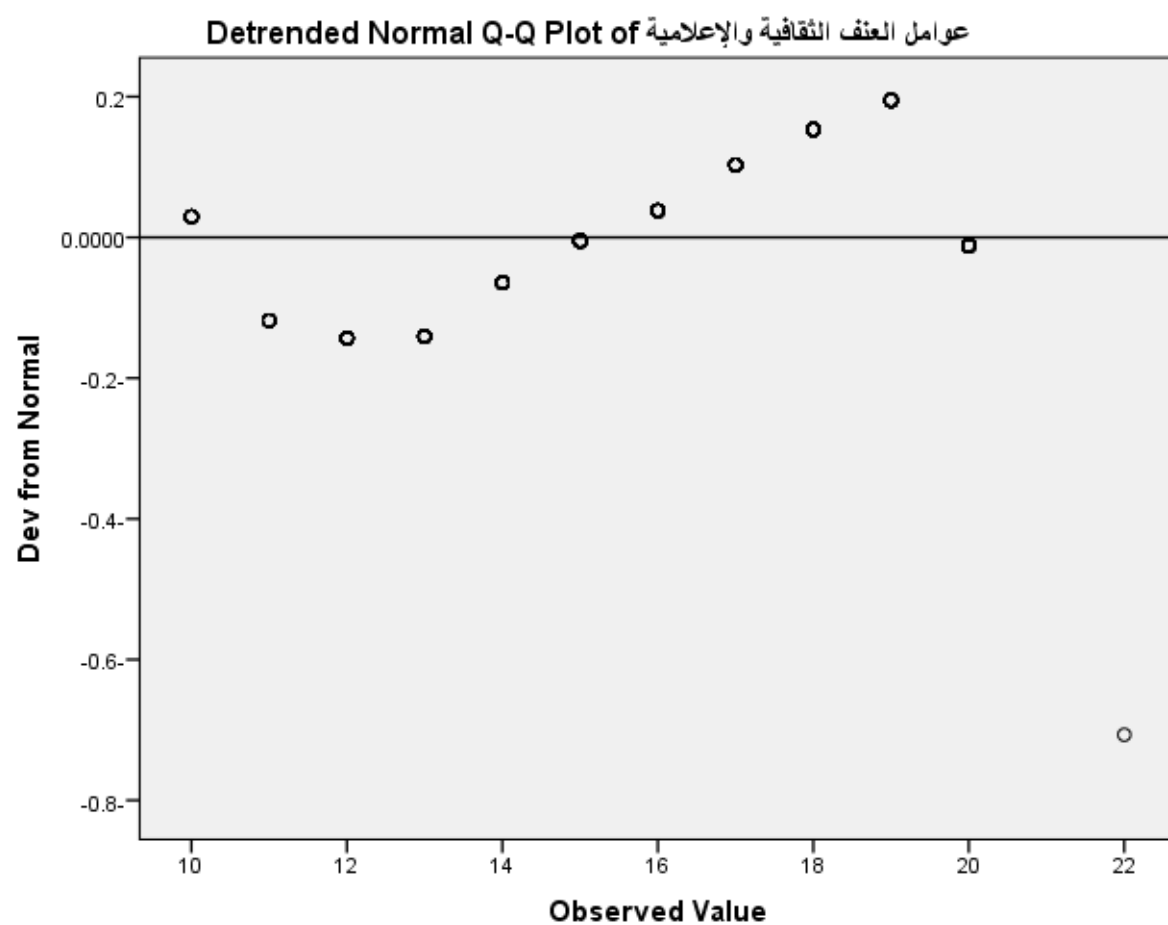
Tests of Normality

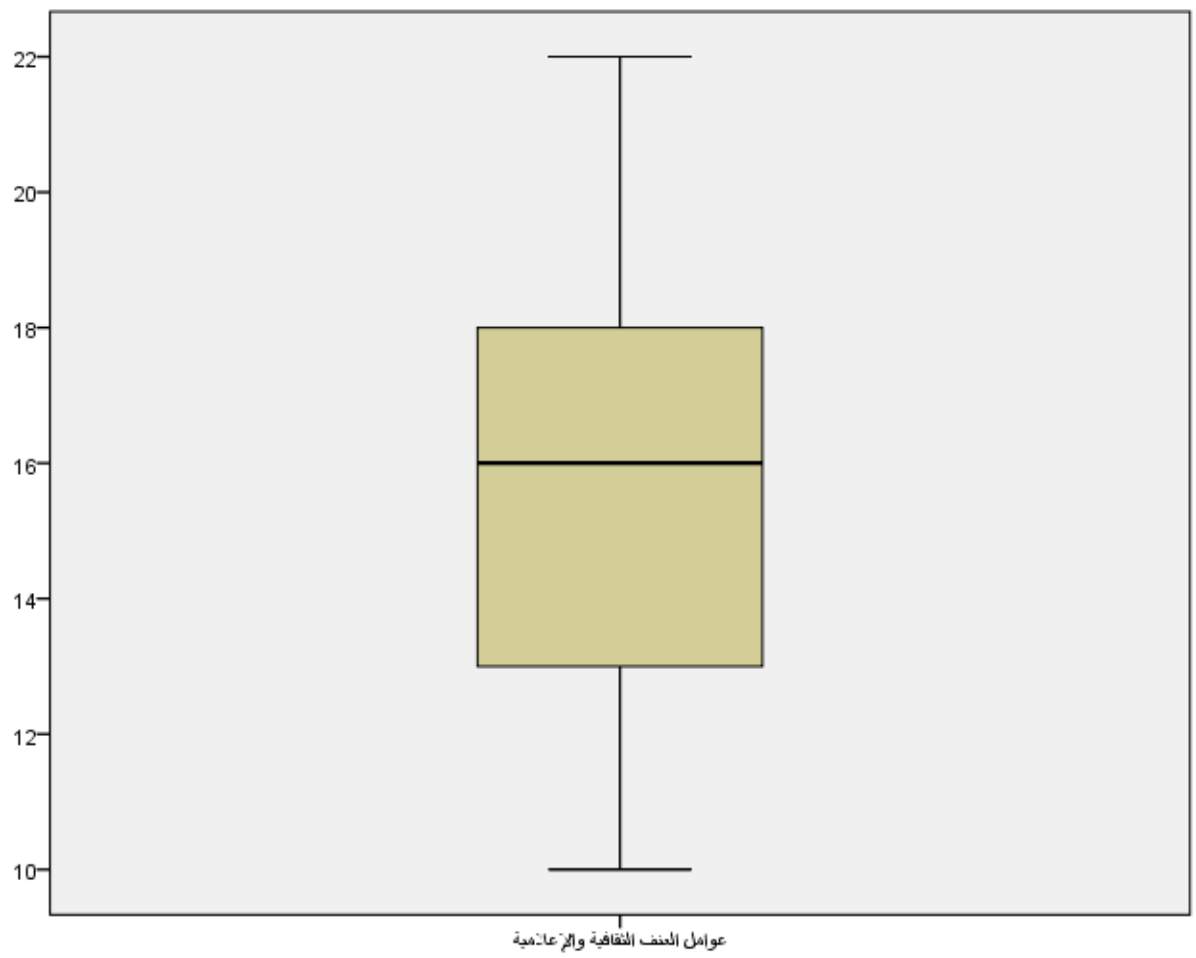
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
عوامل العنف الثقافية والإعلامية	.098	400	.000	.950	400	.000

a. Lilliefors Significance Correction

Normal Q-Q Plot of عوامل العنف الثقافية والإعلامية







نتائج الفرضية الرابعة

Correlations

		عوامل العنف الأسرية	مدى إنتشار العنف المدرسي
عوامل العنف الأسرية	Pearson Correlation	1	.324**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	400	400
مدى إنتشار العنف المدرسي	Pearson Correlation	.324**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	400	400

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		عوامل العنف المدرسية	مدى إنتشار العنف المدرسي
عوامل العنف المدرسية	Pearson Correlation	1	.396**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	400	400
مدى إنتشار العنف المدرسي	Pearson Correlation	.396**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	400	400

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		عوامل العنف النفسية	مدى إنتشار العنف المدرسي
عوامل العنف النفسية	Pearson Correlation	1	.499**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	400	400
مدى إنتشار العنف المدرسي	Pearson Correlation	.499**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	400	400

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق	مدى إنتشار العنف المدرسي
	Pearson Correlation	1	.424**
عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق	Sig. (2-tailed)		.000
	N	400	400
	Pearson Correlation	.424**	1
مدى إنتشار العنف المدرسي	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	400	400

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		عوامل العنف الثقافية والإعلامية	مدى إنتشار العنف المدرسي
	Pearson Correlation	1	.373**
عوامل العنف الثقافية والإعلامية	Sig. (2-tailed)		.000
	N	400	400
	Pearson Correlation	.373**	1
مدى إنتشار العنف المدرسي	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	400	400

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج الفرضية الخامسة

T-Test

Group Statistics

الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ذكور	173	132.79	30.136	2.291
مذى إنتشار العنف المدرسى إناث	227	129.89	28.026	1.860

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
مذى إنتشار العنف المدرسى	Equal variances assumed	.775	.379	.993	398	.321	2.902	2.922	-2.843	8.647
	Equal variances not assumed			.983	355.816	.326	2.902	2.951	-2.902	8.706

Oneway

Descriptives

مدى إنتشار العنف المدرسي

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
السنة أولى متوسط	80	119.30	25.683	2.871	113.58	125.02	75	174
السنة الثانية متوسط	81	136.81	23.007	2.556	131.73	141.90	85	207
السنة الثالثة متوسط	37	157.22	28.504	4.686	147.71	166.72	98	200
السنة الرابعة متوسط	202	128.79	29.145	2.051	124.74	132.83	75	225
Total	400	131.15	28.956	1.448	128.30	133.99	75	225

ANOVA

مدى إنتشار العنف المدرسي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	40100.451	3	13366.817	17.977	.000
Within Groups	294443.139	396	743.543		
Total	334543.590	399			

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Dependent Variable: مدى إنتشار العنف المدرسي

LSD

(I) الصف الدراسي	(J) الصف الدراسي	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
السنة أولى متوسط	السنة الثانية متوسط	-17.515 [*]	4.298	.000	-25.96-	-9.06-
	السنة الثالثة متوسط	-37.916 [*]	5.421	.000	-48.57-	-27.26-
	السنة الرابعة متوسط	-9.487 [*]	3.602	.009	-16.57-	-2.41-
السنة الثانية متوسط	السنة أولى متوسط	17.515 [*]	4.298	.000	9.06	25.96
	السنة الثالثة متوسط	-20.401 [*]	5.411	.000	-31.04-	-9.76-
	السنة الرابعة متوسط	8.028 [*]	3.586	.026	.98	15.08
السنة الثالثة متوسط	السنة أولى متوسط	37.916 [*]	5.421	.000	27.26	48.57
	السنة الثانية متوسط	20.401 [*]	5.411	.000	9.76	31.04
	السنة الرابعة متوسط	28.429 [*]	4.876	.000	18.84	38.02
السنة الرابعة متوسط	السنة أولى متوسط	9.487 [*]	3.602	.009	2.41	16.57
	السنة الثانية متوسط	-8.028 [*]	3.586	.026	-15.08-	-.98-
	السنة الثالثة متوسط	-28.429 [*]	4.876	.000	-38.02-	-18.84-

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

نتائج الفرضية السادسة

NPar Tests

Descriptive Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
العنف اللفظي	400	28.58	6.036	14	42
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks			
الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	193.51	33477.50
إناث	227	205.83	46722.50
Total	400		

Test Statistics ^a	
	العنف اللفظي
Mann-Whitney U	18426.500
Wilcoxon W	33477.500
Z	-1.057-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.291

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
العنف الجسدي	400	26.22	5.924	15	45
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	207.07	35822.50
إناث	227	195.50	44377.50
Total	400		

Test Statistics^a

	العنف الجسدي
Mann-Whitney U	18499.500
Wilcoxon W	44377.500
Z	-.993-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.321

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
العنف الرمزي	400	23.40	5.613	14	42
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	197.73	34206.50
إناث	227	202.61	45993.50
Total	400		

Test Statistics^a

	العنف الرمزي
Mann-Whitney U	19155.500
Wilcoxon W	34206.500
Z	-.420-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.675

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
العنف ضد ممتلكات الغير	400	26.15	6.429	16	48
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	211.92	36662.50
إناث	227	191.80	43537.50
Total	400		

Test Statistics^a

	العنف ضد ممتلكات الغير
Mann-Whitney U	17659.500
Wilcoxon W	43537.500
Z	-1.727-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.084

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
العنف الجنسي	400	26.80	7.695	16	48
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	210.56	36426.50
إناث	227	192.83	43773.50
Total	400		

Test Statistics^a

	العنف الجنسي
Mann-Whitney U	17895.500
Wilcoxon W	43773.500
Z	-1.521-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.128

a. Grouping Variable: الجنس

Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of الصفة الفطرية is the same across categories of الصفة المراسي .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of الصفة الجسدي is the same across categories of الصفة المراسي .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of الصفة الرمزي is the same across categories of الصفة المراسي .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of الصفة ضد معتكفات الغير is the same across categories of الصفة المراسي .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of الصفة الجفسي is the same across categories of الصفة المراسي .	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

نتائج الفرضية السابعة

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
عوامل العنف الأسرية	400	15.56	2.939	10	20
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	213.96	37015.50
إناث	227	190.24	43184.50
Total	400		

Test Statistics^a

	عوامل العنف الأسرية
Mann-Whitney U	17306.500
Wilcoxon W	43184.500
Z	-2.043-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.041

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
عوامل العنف المدرسية	400	14.50	2.820	10	20
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	218.73	37839.50
عوامل العنف المدرسية إناث	227	186.61	42360.50
Total	400		

Test Statistics^a

	عوامل العنف المدرسية
Mann-Whitney U	16482.500
Wilcoxon W	42360.500
Z	-2.769-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.006

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
عوامل العنف النفسية	400	15.24	2.739	10	20
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	197.08	34094.50
إناث	227	203.11	46105.50
Total	400		

Test Statistics^a

	عوامل العنف النفسية
Mann-Whitney U	19043.500
Wilcoxon W	34094.500
Z	-.520-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.603

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق	400	14.91	3.117	10	20
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	212.58	36776.50
عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق إناث	227	191.29	43423.50
Total	400		

Test Statistics^a

	عوامل العنف ترجع لجماعة الرفاق
Mann-Whitney U	17545.500
Wilcoxon W	43423.500
Z	-1.834-
Asymp. Sig. (2-tailed)	.067

a. Grouping Variable: الجنس

NPar Tests

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
عوامل العنف الثقافية والإعلامية	400	15.75	2.976	10	22
الجنس	400	1.57	.496	1	2

Mann-Whitney Test

Ranks

الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
ذكور	173	211.42	36576.50
عوامل العنف الثقافية والإعلامية إناث	227	192.17	43623.50
Total	400		

Test Statistics^a

	عوامل العنف الثقافية والإعلامية
Mann-Whitney U	17745.500
Wilcoxon W	43623.500
Z	-1.659
Asymp. Sig. (2-tailed)	.097

a. Grouping Variable: الجنس

Nonparametric Tests

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of عوامل النصف الأسرية is the same across categories of النصف الدراسي.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.001	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of عوامل النصف المدرسية is the same across categories of النصف الدراسي.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.000	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of عوامل النصف النفسية is the same across categories of النصف الدراسي.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.001	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of عوامل النصف ترجع لجماعة الرفاق is the same across categories of النصف الدراسي.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.041	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of عوامل النصف الثقافية والإعلامية is the same across categories of النصف الدراسي.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	.001	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

Situation des élèves inscrits.

شلاح محند

وضعية التلاميذ المسجلين.

حوصلة (الجدول العام)

1.23 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي والجنس		1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع		منهم أجانب	
السن	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
10 سنوات وأقل	6	8											
11 سنة	31	60	2	2									
12 سنة	3	20	27	51									
13 سنة	3	9	4	10	29	39	1	1					
14 سنة		3	2	4	4	9	24	34					
15 سنة	1	5		3		5	3	6					
16 سنة		1		2		2	1	4					
17 سنة													
18 سنة													
19 سنة فأكثر													
المجموع	44	106	35	72	35	56	30	47	144	281			
منهم الأجانب													

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع
منهم الأجانب

حوصلة

(الجدول العام)

2.23 - توزيع التلاميذ المعيّدين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي والجنس		1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
السن	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
10 سنوات وأقل											
11 سنة	1	14									
12 سنة	1	7		4							
13 سنة		1	2	3	3	5					
14 سنة	1	5		2		2	1				
15 سنة		1		2		1	2				
16 سنة											
17 سنة											
18 سنة											
19 سنة فأكثر											
المجموع	3	28	2	11	4	9	1	4	10	52	

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع

24 - توزيع التلاميذ حسب الجنس، المستوى الدراسي والنظام الدراسي توزيع المستفيدين من المنحة المدرسية

المستوى الدراسي والجنس		1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
النظام الدراسي	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
داخلي											
نصف داخلي											
خارجي											
المجموع											
داخلي											
نصف داخلي											
المجموع											
المستفيدين من المنحة المدرسية											
داخلي											
نصف داخلي											
المجموع											
المجموع											

المستوى الدراسي والجنس
النظام الدراسي
داخلي
نصف داخلي
خارجي
المجموع
المستفيدين من المنحة المدرسية
داخلي
نصف داخلي
المجموع

25 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، المستوى الدراسي ونوعية الإضطراب الصحي.

المستوى الدراسي والجنس		1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
نوعية الإضطراب الصحي	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
الإضطراب الحركي											
الإضطراب العصبي											
الإضطراب السلوكي (توحد،...)											
إضطراب الأمراض الداخلية وال											
الإضطراب البصري											
الإضطراب السمعي (صمم،...)											
اضطراب الكلام (صعوبة التكلم،											
اضطراب التعلم والقراءة											
الإضطراب المتعلق بصعوبة الكت											
إضطرابات أخرى											
المجموع											
إضطرابات متعددة											

المستوى الدراسي والجنس
نوعية الإضطراب الصحي
الإضطراب الحركي
الإضطراب العصبي
الإضطراب السلوكي (توحد،...)
إضطراب الأمراض الداخلية وال
الإضطراب البصري
الإضطراب السمعي (صمم،...)
اضطراب الكلام (صعوبة التكلم،
اضطراب التعلم والقراءة
الإضطراب المتعلق بصعوبة الكت
إضطرابات أخرى
المجموع
إضطرابات متعددة

26 - توزيع التلاميذ المرضى المتكفل بهم حسب مكان الإستشفاء، الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي والجنس		1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
مكان الإستشفاء	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
المستشفى											
مركز العلاج											
المنزل											
المجموع											

المستوى الدراسي والجنس
مكان الإستشفاء
المستشفى
مركز العلاج
المنزل
المجموع

حوصله

(الجدول العام)

1.23 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

متهم اجانب		المجموع		4 متوسط		3 متوسط		2 متوسط		1 متوسط	
مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث
		7	2							7	2
		59	31					14	7	45	24
		47	22			3	1	33	17	11	4
		61	24	6	3	39	18	5	3	11	
		59	27	36	20	9	5	8	2	6	
		16	2	7		2		6	2	1	
		15	5	6	4	3		4	1	2	
		3	1	2	1	1					
		267	114	57	28	57	24	70	32	83	30

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع
منهم الأجانب

حوصله

(الجدول العام)

2.23 - توزيع التلاميذ المعيّدين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

المجموع		متوسط 4		متوسط 3		متوسط 2		متوسط 1	
مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
2	1							2	1
9	3							9	3
10	1			1		1	1	8	
11	1					1	5	6	
8	2	1		2		2	4	1	
10	3	2	2	2		1	4	2	
50	11	3	2	5		5	14 -	28	4

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع

24 - توزيع التلاميذ حسب الجنس، المستوى الدراسي والنظام الدراسي توزيع المستفيدين من المنحة المدرسية

المجموع		4 متوسط		3 متوسط		2 متوسط		1 متوسط	
إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع
114	267	28	57	24	57	32	70	30	83
114	267	28	57	24	57	32	70	30	83
70	156	22	44	14	40	20	40	14	32
70	156	22	44	14	40	20	40	14	32

المستوى الدراسي والجنس	النظام الدراسي
داخلي	النظام
نصف داخلي	الدراسي
خارجي	
المجموع	
داخلي	المستفيدين
نصف داخلي	من المنحة
المجموع	المدرسية

25 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، المستوى الدراسي ونوعية الاضطراب الصحي.

[illegible]

المستوى الدراسي والجنس
نوعية الإضطراب الصحي
الإضطراب الحركي
الإضطراب العصبي
الإضطراب السلوكي (توحد...)
إضطراب الأمراض الداخلية و الف
الإضطراب البصري
الإضطراب السمعي (صمم...)
إضطراب الكلام (صعوبة التكلم...)
إضطراب التعلم والقراءة
الإضطراب المتعلق بصعوبة الكتا
إضطرابات أخرى
المجموع
إضطرابات متعددة

26 - توزيع التلاميذ المرضى المتكفل بهم حسب مكان الإستشفاء، الجنس والمستوى الدراسي

[illegible]

المستوى الدراسي والجنس
مكان الإستشفاء
المستشفى
مركز العلاج
المنزل
المجموع

Situation des élèves inscrits.

حمادي محمد سعيد - بوزقن

وضعية التلاميذ المسجلين.

1.23 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

حوصلة

الجنس	1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع
10 سنوات وأقل	2	7							2	7
11 سنة	38	63							43	72
12 سنة	1	10			13	14			51	87
13 سنة	2	9			22	42	5	6	32	68
14 سنة		3			6	11	17	33	24	54
15 سنة	3	6			2	4	5	9	10	21
16 سنة	1	1			1	2	5	5	7	12
17 سنة					1	1		3	1	5
18 سنة								1		1
19 سنة فأكثر										
المجموع	47	99	46	97	45	74	32	57	170	327

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع
منهم الأجانب

حوصلة

(الجدول العام)

2.23 - توزيع التلاميذ المعيّدين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

الجنس	1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع
10 سنوات وأقل										
11 سنة		3							3	
12 سنة		7							1	9
13 سنة		8							1	13
14 سنة		3			3	7			3	14
15 سنة		4				2	1	1	1	8
16 سنة		1			1	2	1	1	2	5
17 سنة										
18 سنة										
19 سنة فأكثر										
المجموع		26		13	2	11	4	2	8	52

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع

24 - توزيع التلاميذ حسب الجنس، المستوى الدراسي والنظام الدراسي توزيع المستفيدين من المنحة المدرسية

1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
99	47	97	46	74	45	57	32	327	170
99	47	97	46	74	45	57	32	327	170
66	36	47	25	44	27	34	18	191	106
66	36	47	25	44	27	34	18	191	106

Situation des élèves inscrits.

1.23 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع
منهم الأجانب

1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع		منهم اجانب	
مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث	مجموع	اناث
12	4							12	4		
30	14							41	21		
9	3			12	7			56	28		
4	1	6	1	25	18			35	20		
7	1	2		6	1	20	11	35	13		
1		6		3	1	9	7	19	8		
1	1			2	1	4	1	7	3		
		1				2		3			
						2		2			
64	24	61	26	48	28	37	19	210	97		

حوصله

2.23 - توزيع التلاميذ المعيّدين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي (الجدول العام)

المجموع		متوسط 4		متوسط 3		متوسط 2		متوسط 1	
مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
1								1	
4	2							4	2
5	1					1		4	1
7	1			1				6	1
4				1		3			
2	2			1				1	1
2		2							
2		2							
6	27	4		1	3		4	5	16

المستوى الدراسي والجنس
السن
10 سنوات وأقل
11 سنة
12 سنة
13 سنة
14 سنة
15 سنة
16 سنة
17 سنة
18 سنة
19 سنة فأكثر
المجموع

24 - توزيع التلاميذ حسب الجنس، المستوى الدراسي والنظام الدراسي توزيع المستفيدين من المنحة المدرسية

1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
مجموع	إنثا	مجموع	إنثا	مجموع	إنثا	مجموع	إنثا	مجموع	إنثا
64	24	61	26	48	28	37	19	210	97
64	24	61	26	48	28	37	19	210	97
7	11	4	8	7	5	33	9		
7	11	4	8	7	5	33	9		

المستوى الدراسي والجنس	
النظام الدراسي	
داخلي	النظام الدراسي
نصف داخلي	
خارجي	
المجموع	المستفيدون
داخلي	من المنحة
نصف داخلي	المدرسية
المجموع	

25 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، المستوى الدراسي ونوعية الإضطراب الصحي.

[illegible]

المستوى الدراسي والجنس
نوعية الاضطراب الصحي
الاضطراب الحركي
الاضطراب العصبي
الاضطراب السلوكي (توحد،...)
اضطراب الأمراض الداخلية و
الاضطراب البصري
الاضطراب السمعي (صمم،...)
اضطراب الكلام (صعوبة التكلم،
اضطراب التعلم والقراءة
الاضطراب المتعلق بصعوبة الكت
اضطرابات أخرى
المجموع
اضطرابات متعددة

26 - توزيع التلاميذ المرضى المتكفل بهم حسب مكان الإستشفاء، الجنس والمستوى الدراسي

المتوسطات الحسابية والهندسية					
المؤطرون	المجموع	4 متوسط	3 متوسط	2 متوسط	1 متوسط
مجموع نساء	مجموع إناث	مجموع إناث	مجموع إناث	مجموع إناث	مجموع إناث

المستوى الدراسي والجنس
مكان الإستشفاء
المستشفى
مركز العلاج
المنزل
المجموع

Situation des élèves inscrits.

عزوق اعراب و ابنه سعيد

وضعية التلاميذ المسجلين.

(الجدول العام)

1.23 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي والجنس	1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
10 سنوات وأقل	3	3							3	3
11 سنة	64	28	5	1	7	4			67	30
12 سنة	13	4	47	22	46	23	1	1	58	27
13 سنة	4		7	3	10	2	36	17	52	21
14 سنة	2		4	2	5	1	6	4	15	7
15 سنة	1	1	3	1	4		7	1	15	1
16 سنة			4				4	3	5	4
17 سنة			1	1			1			
18 سنة									1	
19 سنة فأكثر	87	36	71	30	72	30	55	26	285	122
المجموع										
منهم الأجانب										

حوصلة

(الجدول العام)

2.23 - توزيع التلاميذ المعيّدين حسب الجنس، السن والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي والجنس	1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
10 سنوات وأقل										
11 سنة	4	1							4	1
12 سنة	2		2						4	
13 سنة	2		4	2					6	2
14 سنة	1	1	1				1	1	3	2
15 سنة			3		1		5	1	9	1
16 سنة			1	1			3	3	4	4
17 سنة										
18 سنة										
19 سنة فأكثر	9	2	11	3	1		9	5	30	10
المجموع										

24 - توزيع التلاميذ حسب الجنس، المستوى الدراسي والنظام الدراسية توزيع المستفيدين من المنحة المدرسية

المستوى الدراسي والجنس	1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
النظام الداخلي	87	36	71	30	72	30	55	26	285	122
النظام الخارجي	87	36	71	30	72	30	55	26	285	122
المجموع										
المستفيدين من المنحة المدرسية	33	15	46	20	39	19	51	23	169	77
المجموع	33	15	46	20	39	19	51	23	169	77

25 - توزيع التلاميذ المسجلين حسب الجنس، المستوى الدراسي ونوعية الإضطراب الصحي.

المستوى الدراسي والجنس	1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
نوعية الإضطراب الصحي	1						1	1	2	1
الإضطراب الحركي										
الإضطراب العصبي										
الإضطراب السلوكي (توحد،...)										
إضطراب الأمراض الداخلية و...										
الإضطراب البصري	4	2	4	2	2	1	2	2	12	7
الإضطراب السمعي (صمم،...)										
إضطراب الكلام (صعوبة التكلم،										
إضطراب التعلم والقراءة										
الإضطراب المتعلق بصعوبة الكت										
إضطرابات أخرى										
المجموع	5	2	4	2	2	1	3	3	14	8
إضطرابات متعددة										

26 - توزيع التلاميذ المرضى المتكفل بهم حسب مكان الإستشفاء، الجنس والمستوى الدراسي

المستوى الدراسي والجنس	1 متوسط		2 متوسط		3 متوسط		4 متوسط		المجموع	
	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث	مجموع	إناث
مكان الإستشفاء										
المستشفى										
مركز العلاج										
المنزل										
المجموع										