

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين
- دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجاً -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل.م.د) في علوم التربية

المشرف:

الأستاذ الدكتور خلفان رشيد

إعداد الطالب:

- مباركي محند أو رابح

أعضاء اللجنة المناقشة:

رئيسة	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذة التعليم العالي	أ.د. معروف لويضة
مشرفا	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذ التعليم العالي	أ.د. خلفان رشيد
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	أستاذ التعليم العالي	أ.د. بلعربي الطيب
عضوا مناقشا	جامعة المدية	أستاذ محاضر (أ)	الدكتور بلكمل سمير
عضوا مناقشا	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذ التعليم العالي	أ.د. صرداوي نزييم
عضوا مناقشا	جامعة مولود معمري تيزي وزو	أستاذة التعليم العالي	أ.د. طوطاوي مبدوعة زوليخة

تاريخ المناقشة: 08 مارس 2018

السنة الجامعية: 2018 / 2017

الإهداء

إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى جميع إخوتي وأخواتي.....

إلى كل الأقارب والأحبة.....

إلى الأصدقاء وزملاء الدراسة....

وإلى كل من ساندني.....

أهدي هذا العمل المتواضع

شكر وتقدير

نتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى الأستاذ الدكتور خلفان رشيد على ما قدّمه لنا من نصائح وتوجيهات قيمة خلال مراحل انجاز هذه الدراسة، كما نتقدّم بالشكر الخالص لمديرة مخبر مجتمع تربوية عمل الأستاذة الدكتورة معروفة لويضة على مساعدتها لنا بتوفير الإمكانيات اللازمة في انجاز هذه الدراسة، دون أن ننسى أساتذة التكوين في الدكتوراه الذين ساعدونا خلال مرحلة التكوين.

كما نشكر كذلك مدراء متوسطات ولاية تيزي وزو على ما قدّموه لنا من مساعدة وتسهيلات خلال قيامنا بالدراسة الميدانية.

الفهرس

01.....مقدمة -

الجانب النظري

الفصل الأول: فصل تمهيدى

041- إشكالية البحث

12.....2- فرضيات البحث

13.....3- أسباب اختيار الموضوع

14.....4- أهداف البحث

14.....5- تحديد المفاهيم إجرائيا

15.....6- الدراسات السابقة

الفصل الثانى: التوافق والتوافق الدراسى

38.....تمهيد -

39.....1- مفهوم التوافق

44.....2- خطوات عملية التوافق

45.....3- مؤشرات التوافق

47.....4- أبعاد التوافق

50.....	5- النظريات المفسرة للتوافق
54.....	6- خصائص التوافق
56.....	7- مظاهر سوء التوافق
56.....	8-أسباب سوء التوافق
60.....	9- مفهوم التوافق الدراسي
63.....	10- العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي
67.....	11- أبعاد التوافق الدراسي
72.....	12- سمات التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا
74.....	13- عوامل سوء التوافق الدراسي
76.....	- خلاصة

الفصل الثالث: العنف و العنف المدرسي

80.....	تمهيد
81.....	1- نبذة تاريخية حول العنف
83.....	2- مفهوم العنف
88.....	3- المفاهيم المتصلة بالعنف
92.....	4- أشكال العنف
94.....	5- النظريات المفسرة للعنف

6-	العوامل التي تؤثر في السلوك العنيف.....	105
7-	مفهوم العنف المدرسي.....	113
8-	أشكال العنف المدرسي.....	117
9-	أسباب العنف المدرسي.....	120
10-	مظاهر العنف المدرسي.....	124
11-	تأثير العنف المدرسي على التلاميذ.....	127
-	خلاصة.....	128

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

1-	الدراسة الاستطلاعية.....	133
2-	تقديم ميدان البحث.....	134
3-	تقديم منهجية البحث.....	137
3-1-	منهج البحث.....	137
3-2-	عينة البحث.....	137
3-3-	أدوات جمع البيانات.....	139
3-4-	أدوات تحليل البيانات.....	148
-	خلاصة.....	149

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- 1- عرض وتحليل النتائج.....151
- 2- مناقشة النتائج.....178
- اقتراحات.....196
- خاتمة.....198
- قائمة المراجع.....201
- الملاحق

فهرس الجداول

- 1- تأثير العنف لدى التلاميذ في المجالات السلوكية، التعليمية، الاجتماعية والانفعالية.....128
- 2- توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس.....138
- 3- توزيع عينة البحث حسب الوسط الجغرافي.....138
- 4- طريقة تصحيح مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman).....140
- 5- ثبات مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman).....141
- 6- ثبات مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman) في الدراسة الحالية.....143
- 7- معامل الثبات لمقياس سلوك العنف باستخدام طريقة إعادة التطبيق.....145
- 8- التعديلات التي طرأت على مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007).....146
- 9- ثبات مقياس العنف المدرسي في الدراسة الحالية.....147
- 10- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العنف (التلاميذ العنيفين وغير العنيفين).....151
- 11- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العنف في الوسط الجغرافي.....152
- 12- توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العنف لدى الجنسين.....153
- 13- الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.....154
- 14- الفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.....155
- 15- الفروق الموجودة في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.....156
- 16- الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.....157
- 17- الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الريفي.....159
- 18- الفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الريفي.....160

- 19- الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الريفي.....161
- 20- الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الريفي.....163
- 21- الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الحضري.....164
- 22- الفروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الحضري.....165
- 23- الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الحضري.....167
- 24- الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في الوسط الحضري.....168
- 25- الفروق في التوافق الدراسي بين الذكور العنيفين وغير العنيفين.....169
- 26- الفروق في الجدّ والاجتهاد بين الذكور العنيفين وغير العنيفين.....170
- 27- الفروق في الإذعان بين الذكور العنيفين وغير العنيفين.....171
- 28- الفروق في العلاقة بالمدرس بين الذكور العنيفين وغير العنيفين.....172
- 29- الفروق في التوافق الدراسي لدى الإناث العنيفات وغير العنيفات.....173
- 30- الفروق في الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.....174
- 31- الفروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.....175
- 32- الفروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.....177

مقدمة:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية تغيرات جذرية مست مختلف الجوانب منها ما تعلّق بالمعلم، المادة التعليمية، والمتعلم على حد سواء وذلك من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلّم وكذلك مسايرة الأنظمة التربوية المتطورة، حيث جعلت من المتعلّمين محور اهتماماتها، كما سعت إلى تلبية حاجاتهم ومساعدتهم على تخطي المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في البيئة المدرسية من أجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي لهم، حيث يعتبر سوء التوافق الدراسي مشكلة تربوية، نفسية، اجتماعية واقتصادية.

وتعد ظاهرة العنف كذلك من المشاكل العويصة التي أصبحت تعاني منها مختلف المجتمعات، كما أنّ ظهورها لم تقتصر على قطاع واحد وإنّما برزت في قطاع الرياضة الحياة الاجتماعية والحياة السياسية والاقتصادية، وبما في ذلك القطاع التعليمي الأمر الذي لطالما أسفر عن ارتكاب مجموعة من الجرائم في حق التلاميذ والأساتذة وهذه الظاهرة لا تخرج عن كونها امتداد للعنف الذي نعيشه في حياتنا وخصوصا ما يعرفه العالم من صراعات وتغيرات ولهذا يقول (هوربيتس، 1995) "إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإنّ المدرسة ستكون عنيفة أيضا". ويرجع تفشي العنف المدرسي لعوامل متعدّدة (أسرية، اقتصادية، اجتماعية...) إضافة إلى الشارع الذي يلعب دورا كبيرا في تفشي هذه الظاهرة على غرار الأسرة كبدية لمرحلة التنشئة التي يمر بها الفرد، حيث أنّ الضغوط المتعددة الممارسة من المحيط الاجتماعي على الأسرة أدّت إلى تقصير في تربية الطفل، وهذا ما يعني أنّ التربية باتت تأخذ قسما قليلا جدا. أمّا على مستوى المدرسة فقد كانت مهمتها تربوية بالدرجة الأولى وتعليمية، لكن مع التغيرات والتطورات التي حصلت في السنوات الأخيرة والحالة التي تشهدها المدارس من اكتظاظ وكثافة الدروس ونقص التّأطير، ولدت اهتماما أكبر بالتعليم على حساب الجانب التربوي، ممّا

ساعد على انتشار العنف عند التلاميذ، كما أنّ النقص على مستوى الأسرة والمدرسة أعطى للشارع الفرصة الأكبر لاحتواء التلاميذ وإعطائه ما هو موجود في المجتمع دون رقابة ولا انتقاء.

ولتحقيق بعض الأهداف، جاءت الدراسة الحالية لتتناول متغيرين هامين في حياة التلميذ المدرسية وهما التوافق الدراسي والعنف المدرسي، بحيث خصّص الفصل الأول كإطار عام للإشكالية محل البحث حيث عرضنا مشكلة الدراسة وتحديد تساؤلاتها، ثم صياغة الفرضيات إلى جانب ذكر أهمية الدراسة وأهدافها، وتحديد المفاهيم الإجرائية وبعض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث وعلاقتها بمتغيرات أخرى.

وعليه فقد احتوى الجانب النظري على فصلين، حيث خصّص القسم الأول لخطوات عملية التوافق، مؤشرات وأبعاد التوافق، النظريات التي قدّمت لتفسير التوافق وخصائصه، مظاهر وأسباب سوء التوافق، وخصّص القسم الثاني لمفهوم التوافق الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، أبعاده وكذلك سمات التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا وفي الأخير عوامل سوء التوافق الدراسي ثم خلاصة للفصل، بينما الفصل الثالث خصّص كذلك القسم الأول لتقديم نبذة تاريخية حول العنف وكذلك المفاهيم المتصلة به، وتطرّقا إلى أشكال العنف والنظريات التي وضعت من أجل تفسيره، والعوامل التي تؤثر في السلوك العنيف، أمّا القسم الثاني فتطرّقا لمفهوم العنف المدرسي، أشكاله وأسبابه ومظاهره، وفي الأخير تأثير العنف المدرسي على التلاميذ في مجالات متعدّدة، ثم خلاصة.

أمّا الجانب الثاني من الدراسة فقد تمثّل في الجانب التطبيقي الذي احتوى على فصلين، حيث خصّص الفصل الرابع للإجراءات المنهجية للبحث، أمّا الفصل الخامس فقد خصّص لعرض وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة وصولا إلى اقتراحات، وفي الأخير خاتمة للبحث ثم قائمة المراجع.

الجانب النظري

الفصل الأول: فصل تمهيد

- 1- إشكالية البحث.
- 2- فرضيات البحث.
- 3- أسباب اختيار الموضوع.
- 4- أهداف البحث.
- 5- تحديد المفاهيم إجرائيا.
- 6- الدراسات السابقة.

1- إشكالية البحث:

شغل مفهوم التوافق حيزا كبيرا في الدراسات والبحوث العربية والأجنبية وذلك لأهميته في الحياة الإنسانية، فالتوافق ليس مرادفا للصحة النفسية فحسب بل يرجعه كثيرا ممن يعملون في هذا الحقل بأنه الصحة النفسية بعينها، وهو مفهوم مركزي في علم النفس بصفة عامة، حيث أنّ معظم سلوك الإنسان هو محاولات من جانبه لتحقيق توافقه مع البيئة إمّا على المستوى الشخصي أو على المستوى الاجتماعي، كما أنّ مظاهر عدم السواء في معظمها ليست إلّا تعبيراً عن سوء التوافق أو الفشل في تحقيقه.

كما تعتبر عملية التوافق عملية ديناميكية وظيفية بحيث لا تحدث في موقف معيّن أو فترة زمنية معيّنة بالعكس فهي بهذا المعنى عملية مستمرة ودائمة، فعلى الإنسان أن يواجه سلسلة غير منتهية من المشاكل والحاجات والمواقف التي تحتاج إلى سلوك مناسب ممّا يؤدي إلى خفض التوتر وإعادة التوازن والاحتفاظ بالعلاقة مع البيئة كلما أطاح بهذا الاتزان أو هدّد هذه العلاقة أي مثير أو منبه داخلي أو خارجي بحيث ليس هناك فردا إلّا وله مشكلاته.

والتوافق السليم يقاس بمدى قدرة الفرد على مواجهة هذه المشكلات وحلّها والحياة معها، فالمشاكل والعقبات أمر عادي في حياة الفرد والأمر غير العادي هو فشل الفرد في حل هذه المشكلات أو عجزه أن يتعلم كيف يعيش معها مستقبلا لها أو جنوحه إلى أساليب شاذة من السلوك إذا تعذّر عليه حلّها (أورد في: دويدار، 1994).

فحسب (أحمد الزغبى، 2001) فالتوافق ضروري لكل فرد في كل مرحلة من مراحل النمو، ولكنّه في مرحلة المراهقة أكثر ضرورة وذلك نتيجة لما يمر به المراهق من صراعات وتغيرات كبيرة، ولهذا فالفرد إذا تأثرت شخصيته، وتأثّر سلوكه في مرحلة الرشد بالتجارب الأولى وبأسلوب التربية وبالظروف البيئية المحيطة، فإنّه يستطيع التوافق في

أيّ مجتمع وفي أيّ مرحلة من مراحل النموّ، مع ملاحظة أنّ التوافق في المراحل التكوينية الأولى أسهل منه في المراحل المتقدمة من العمر، ولهذا يرى (ستانلي هول) أنّ المراهقة مرحلة تأزم وضغوط، تولد فيها شخصية الإنسان من جديد، ويحدث فيها تغيرات وضغوط تجعل المراهق إنساناً تائهاً، سريع الانفعال، غير متزن ويصعب التحكم بسلوكه لكثرة تقلباته الانفعالية وحدة انفعالاته، واعتبروا أنّ سوء التوافق من سمات المراهقة وأنّه يزول تدريجياً مع نهاية هذه المرحلة.

كما تعتبر المدرسة كذلك المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة والتي لها تأثير هام في حياة الأفراد وتشكيل مستقبلهم، فهي تستطيع عن طريق المواد الدراسية، وأسلوب التربية الذي تستخدمه والعلاقات الإنسانية السائدة في المجتمع المدرسي والأنشطة المختلفة التي تبرمجها أن تساعد التلاميذ على تحقيق مطالب النمو، وتجنّبهم الكثير من المشكلات التي يمكن أن تعترضهم داخل المدرسة وخارجها، بالإضافة إلى أنّها تستطيع عن طريق التعاون مع الأسرة أن تسهم في حل الكثير من مشكلات التلاميذ.

ولكن على الرغم من هذه المؤسسة التربوية من أهمية، فقد وجد من خلال أدبيات علم النفس والتربية أنّ المشكلات الدراسية التي تواجه الأفراد وخاصة المراهقين في المدرسة تأتي في طليعة المشكلات بالمقارنة مع المشكلات في المجالات الأخرى والسبب في ذلك يعود إلى طبيعة التغيرات البيولوجية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية التي واكبت مسيرة النمو عند المراهق، بالإضافة إلى التطور العلمي والتقني وما يتبعه من تغيرات في أساليب التفكير وطرق المعيشة، وكذلك ما يتعلّق بالمناهج الدراسية التي تحتاج من وقت لآخر إلى تقويم وما يتعلّق كذلك بالأداء والتحصيل الدراسي، وتنوّع الاهتمامات عند المراهقين وتوجيهها نحو موضوعات قد تتجاوز حدود بيئاتهم المباشرة، وهذا ما يؤدي بمعظم المراهقين المتمدرسين إلى سوء توافقه الدراسي، حيث أنّ التوافق الجيّد في المدرسة يعتبر مؤشراً إيجابياً ودافعاً قوياً يدفع التلاميذ إلى التحصيل، فالعكس بالنسبة

للتلاميذ سيئي التوافق فهم يعانون دائما من توتر نفسي ويعبرون عن تلك التوترات بطرق متعددة كالحيل الدفاعية التي تزيد من آلامهم وينعكس ذلك على تحصيلهم وتوافقهم.

كما أنّ معرفة العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي من المطالب الهامة لأنّ الذين يعانون من مشكلات في التوافق الدراسي يزداد لديهم خطر انخفاض التوافق الاجتماعي والاضطرابات النفسية، حيث أشارت دراسة (جميعان، 1983) إلى أنّ التلاميذ المتفوقين هم أكثر تكيفا و توافقا من التلاميذ المتأخرين دراسيا، كما يرى (شحيمة، 1994) أنّ ترك الدراسة غالبا ما يكون مسبوقا بفشل في التوافق الدراسي، وكذلك أشارت دراسة (أمانى محمد ناصر، 2006) إلى أنّ أكثر مشاكل التلاميذ التي تثير قلق المدرسين وإدارة المدرسة وتؤثر سلبا على التلميذ هي اضطراب العلاقة بينهم (أورد في: ويس، 2010).

ويرى (عطية، 2001) أنّ الفرد المتعلم يمكن أن يتكيف أو يتوافق مع البيئة المدرسية التعليمية، بما فيها من مناهج ومواد دراسية مختلفة ومعلمين وزملاء وغيرهم إذا كانت البيئة التعليمية تتفق أساسا مع ميوله ورغباته واتجاهاته، ويشعر بداخلها بالرضا والارتياح والتقبل والاستقرار من خلال الأخذ والعطاء بين أفرادها، والتفاعل الاجتماعي وتقدير الذات واحترامها والثقة بالذات والتعبير عنها في مجالات الدراسة المختلفة، حيث أنّه كثيرا ما نجد المراهق يشعر بالتوتر والقلق والاضطراب النفسي في حالة عدم توافقه مع المواقف التعليمية الجديدة بالنسبة إليه، ومع المواد الدراسية المختلفة ومع الزملاء والمعلمين، وهذه المشكلات المدرسية قد يواجهها التلميذ وتؤثر فيه بصورة أو بأخرى وتسبب له الحيرة والارتباك النفسي ما لم يكن موضع رعاية واهتمام وتوجيه المربين والمعلمين والآباء لمساعدته على مواجهتها والتغلب عليها بقدر الإمكان، كما أنّ إعطاء المتعلم حرية الاختيار فيما يناسبه ويرغب فيه، ويلاءم قدراته العقلية لهو من أهم الأمور والمسببات التي ينبني عليه نجاحه وعدم فشله وتعثره التعليمي والذي قد يمتد وتنتقل آثاره السيئة إلى مواقفه الحياتية الأخرى، ولهذا فحرية الاختيار تعتبر من العوامل الأساسية

التي تؤدي إلى النجاح وتجنب الفشل، كما أنّ العلاقات الإنسانية التفاعلية بين المعلم وتلاميذه تؤدي دوراً هاماً في بناء وتكوين شخصية المتعلم عقلياً أو معرفياً، لغوياً، انفعالياً، اجتماعياً، وكل ذلك يساعده للوصول إلى النجاح والانجاز التعليمي وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

وعلى هذا الأساس فيعتبر سوء التوافق الدراسي مشكلة تربوية، نفسية، اجتماعية واقتصادية حيث تتجلى في عدم انسجام بعض التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية، وعدم تكيفهم مع العملية التربوية بشكل عام، وقد لفتت هذه الظاهرة أنظار المربين وعلماء النفس والإدارة المدرسية، حيث يوجد مجموعة من التلاميذ يعجزون عن مسايرة بقية زملائهم في تحصيل واستيعاب المناهج المقررة، وفي بعض الأحيان تتحوّل تلك المجموعة إلى مصدر إزعاج وقلق للأسرة والمدرسة معاً، ممّا قد ينجم عنه اضطراب في العملية التعليمية وذلك لما يعانيه بعض التلاميذ من مشاعر النقص وعدم الكفاية والإحساس بالعجز عن مسايرة الزملاء ويحاولون جاهدين التعبير عن هذه المشاعر السلبية بالانطواء أو الهروب من المدرسة أو إزعاج المعلمين أو قيامهم بسلوكيات منها العصيان، عدم الانضباط والضجيج في قاعات الدراسة والتحرش، إلى جانب سب وتهديد وابتزاز الزملاء والمعلمين في بعض الأحيان، وكل ذلك من أجل تعطيل سير الحصص الدراسية، ممّا يؤدي في الأخير إلى تطور تلك السلوكات غير المرغوب فيها والتي تؤدي إلى ظهور ظاهرة العنف في المدارس التي لا تخرج عن كونها امتداد للعنف الذي نعيشه في حياتنا وخصوصاً ما يعرفه العالم من صراعات وتغيرات.

وتعد ظاهرة العنف من المشاكل العويصة التي أصبحت تعاني منها مختلف المجتمعات، كما أنّ ظهورها لم تقتصر على قطاع واحد وإنّما برزت في قطاع الرياضة الحياة الاجتماعية والحياة السياسية والاقتصادية، وبما في ذلك القطاع التعليمي الأمر الذي لطالما أسفر عن ارتكاب مجموعة من الجرائم في حق التلاميذ والأساتذة، والتي

تؤثر بشكل عام على المناخ المدرسي وتجعله غير آمن مما يترتب عليه ظهور الكثير من الصراعات والانحرافات السلوكية داخل البيئة المدرسية، كما أصبحت الساعة ومشكلة عامة شغلت ولا تزال تشغل الرأي العام.

إنّ الاهتمام بدراسة العنف في المدارس يرجع إلى تزايد معدلات أحداثه داخل البيئة المدرسية والتي تتراوح ما بين عنف جسمي ولفظي وتخريب للممتلكات، تهديدات واستخدام بعض الأسلحة والسكاكين وغيرها من الوسائل إلى جانب المضايقات، ولهذا أشار (العيسوي، 2007) أنّ مشكلة العنف في المدارس أصبحت تشمل كل الأعمار وجميع مستويات الصفوف الدراسية وجميع المراحل التعليمية، حيث أكدت دراسة فرنسية عام (1984) أنّ العنف المدرسي ينتشر في المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها، ففي بلجيكا ازدادت هذه المشكلة في المدارس لدرجة دعت إلى تشكيل لجنة حكومية لمعالجة هذه الظاهرة، كما أقرّت نسبة (38%) من التلاميذ هناك أنّهم قاموا ولو مرة واحدة على الأقل بأعمال إجرامية خلال السنة الدراسية، كما قامت وكالات تنفيذ الأحكام القانونية بالولايات المتحدة الأمريكية عام (1999) بتقدير (2.5) مليون اعتقال للتلاميذ المتمدرسين تحت عمر (18) سنة، وكان الأحداث الصغار يمثلون نسبة (17%) من مجموع الاعتقالات و(16%) من اعتقالات الجرائم العنيفة. وفي استطلاع قامت به مراكز الضبط والوقاية من الأمراض بالولايات المتحدة الأمريكية لدى عينة من التلاميذ في الفصول الدراسية من (9 - 12) سنة، انّضح أنّ (6%) من مجموع الإناث اللواتي تم حصرهنّ و (28.6%) من مجموع الذكور أنّهم حملوا سلاحا، وقررت (3%) تقريبا من الإناث و (5.3%) من الذكور أنّهم مهددين ومصابين بسلاح داخل مباني المدرسة، كما قررت (9.8%) من الإناث و (18.5%) من الذكور انغماسهم في قتال داخل مباني المدرسة، وهذا ما يجعلنا بالقول أنّ المؤسسات التربوية لم تعد مصادر للأمن بوجود العنف داخل المدارس.

وفي الجزائر كذلك اتسعت رقعة العنف في مؤسساتها التربوية، بحيث أعطى صورة عن تراجع أداء المنظومة التربوية الجزائرية، لذلك أنشئت لجنة وطنية لمحاربة العنف، مع غياب شبه كامل للإحصائيات الرسمية والدراسات العلمية المعبرة عن حدة وخطورة هذه الظاهرة وانعكاساتها على العلاقات الاجتماعية بين المتعاملين مع المدرسة وعلى سلوكهم الاجتماعي بصفة عامة وعلى المردود الدراسي بصفة خاصة (أورد في: عبد السلام، 2012)، 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 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 (أورد في: لعبيدي، 2012).

وأظهرت الدراسة التي قام بها مجلس ثانويات الجزائر (CLA) تفاقم هذه الظاهرة، والتي أكدت على ضرورة تدخل كل الجهات المعنية للتصدي لها، وخاصة أن الأرقام التي تسجل سنويا مخيفة مؤكدا أنه تم تسجيل (40%) من التلاميذ لديهم سلوكات عدوانية، في حين أن (60%) من مجمل 8 ملايين تلميذ لديهم تصرفات وأفعال عنيفة، وما يبين كذلك بخطورتها ما أشارت إليه مصلحة الطب الشرعي بمستشفى باب الواد الجامعي من خلال معاينة الطب الشرعي للعنف الذي يتعرض له التلاميذ في الوسط المدرسي إذ بلغ (1942) حالة سنة (1996) و (1997) حالة سنة (1997) و (2005) حالة سنة

(1998) وهذا ما يبيّن أنّ هذه الظاهرة في تطوّر مستمر، إضافة إلى حالات العنف المعنوية والجنسية حيث لا يكاد يمر دون ورود شكوى في هذا الإطار، فقد أصبح التلميذ يتعدى على زميله بالشتيم والسخرية والضرب وصولاً إلى حد القتل، مع العلم أنّه لم يسلم من هذه المشكلة لا المعلمون ولا الموظفون ولا حتى الأثاث المدرسية وذلك بالتخريب والكسر، وهذا بالرغم ممّا قامت به وزارة التربية الوطنية من برامج منذ (2001) إلى يومنا هذا قصد التخفيف من حدّة المشكلة (أورد في: برو، 2013).

ومن هنا فإنّ الاهتمام بدراسة التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين تمليه علينا الظروف الصعبة التي أصبحت تمر بها مؤسساتنا التعليمية من جراء السلوكات العنيفة التي يبديها معظم التلاميذ، وعدم توافقهم الدراسي الذي يؤدي في غالب الأحيان إلى ضياع الحصص الدراسية وتعطيل سير الأداء ممّا ينجم من جل هذه المظاهر من تسرب وفشل دراسي.

وهذا كإشكال قائم دفعنا للقيام بهذه الدراسة لغرض الإجابة على الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط ؟
- هل توجد فروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط ؟
- هل توجد فروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط ؟
- هل توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط ؟

- هل توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط في الوسط الحضري؟
- هل توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط في الوسط الريفي؟
- هل توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين الذكور العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط؟
- هل توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين الإناث العنيفات وغير العنيفات المتمدرسات في التعليم المتوسط؟

2- فرضيات البحث:

- توجد فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط.
- توجد فروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط.
- توجد فروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط.
- توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط.
- توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط في الوسط الحضري.

- توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط في الوسط الريفي.
- توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين الذكور العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط.
- توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين الإناث العنيفات وغير العنيفات المتمدرسات بالتعليم المتوسط.

3- أسباب اختيار الموضوع:

- إنّ اختيار أي باحث لموضوع معيّن لا يتم بمحض إرادته، وإنّما هناك مجموعة من العوامل التي دفعته لاختيار ذلك الموضوع، ومن بين الأسباب التي جعلتنا نبحت في هذا الموضوع هو تفاقم المشكلات السلوكية لدى المراهقين بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة وتأثيرها على تحصيلهم وتوافقهم الدراسي.
- أنّ موضوع التوافق الدراسي من الموضوعات المهمّة والأساسية في تقدم ونجاح التلاميذ والعملية التربوية ككل.
 - النتائج السلبية المترتبة من ظاهرة العنف المدرسي على النمو النفسي والتربوي للتلاميذ.
 - إثارة الانتباه لظاهرتي التوافق المدرسي والعنف المدرسي، وما يعانيه أعضاء الطاقم التربوي من توترات وضغوط وقلق بل وإحباط من جراء هذه السلوكات التي يقوم بها التلاميذ داخل الفصول الدراسية وحتى في ساحات المدارس أو خارجها.

- صعوبة مرحلة المراهقة وما تحمله من تغيرات وتوترات وصراعات نفسية بالنسبة للأفراد خاصة المراهقين المتمدرسين.

4- أهداف البحث:

إنّ من بين الأهداف التي تسعى إليها هذه الدراسة الوصول إليها هي معرفة مدى وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط، وكذلك معرفة الفروق الموجودة في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط وهذا في الوسطين الحضري و الريفي.

- معرفة مدى وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرّس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط وهذا عند كلا من الذكور و الإناث.

5- تحديد المفاهيم إجرائيا:

- التوافق الدراسي إجرائيا:

تبنيّا في هذه الدراسة التعريف الذي قدّمه (Youngman) للتوافق الدراسي وهذا من خلال الدرجة الكلية التي يتحصّل عليها التلاميذ المتمدرسين بالتعليم المتوسط في مقياسه والمنفّقة مع مفتاح تصحيحه والمتمثّل في الأبعاد الثلاثة الجدّ والاجتهاد، الإذعان، العلاقة بالمدرس.

- التعريف الإجرائي للعنف المدرسي:

- التلاميذ العنيفين:

هي مجموع الدرجات العليا التي يتحصل عليها التلاميذ المتمدرسين بالتعليم المتوسط في مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) والتي تتراوح بين { 29 - 56 } والذي يتضمن العنف الموجّه نحو الذات، العنف الموجّه نحو الآخرين، والعنف الموجّه نحو الممتلكات المدرسية.

- التلاميذ غير العنيفين:

هي مجموع الدرجات الدنيا التي يتحصل عليها التلاميذ المتمدرسين بالتعليم المتوسط في مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) والتي تتراوح بين { 0 - 28 } والذي يتضمن كذلك العنف الموجّه نحو الذات، العنف الموجّه نحو الآخرين والعنف الموجّه نحو الممتلكات المدرسية.

6- الدراسات السابقة:

ترجع أهمية عرض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التوافق الدراسي والعنف المدرسي دليل يساعدنا في التعرف على الموضوع محل البحث والدراسة، كما أنّها من بين المصادر التي يمكننا الاستعانة بها في مناقشة نتائج هذه الدراسة.

ومن هنا سوف نقوم بعرض بعض الدراسات التي اهتمت بموضوع البحث وبمتغيرات متنوعة.

6-1 - الدراسات التي تناولت التوافق الدراسي :

- دراسة بلابل (1985):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة الموجودة بين التوافق الدراسي والتحصيل الدراسي باستخدام اختبار التوافق الدراسي على عينة مكونة من (306) طالب من طلبة جامعة أم القرى لعام (1985). وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن وجود علاقة موجبة بين التوافق الدراسي والتحصيل، وجود علاقة فروق دالة في الميل العلمي لصالح الأقسام العلمية، ووجود فروق دالة في الميل الأدبي لصالح الأقسام الأدبية، وجود كذلك فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتوافقين دراسيا وبين الطلاب الأقل توافقا في التحصيل الدراسي (أورد في: الزهراني، 2005).

- دراسة (Gregory ,& al ,1997) :

يكن الغرض من هذه الدراسة في التعرف على العلاقة بين المساندة الوالدية والمحيط البيئي وبين التوافق المدرسي للأطفال. وقد تكونت عينة البحث من (585) أسرة لهم أطفال من سن (5 - 11) سنة من الذكور والإناث من أسر أمريكية ، أصل أوروبي و إفريقي. وقد استخدم الباحثون الأدوات التالية : مقياس القسوة في المعاملة الوالدية، مقياس المساندة الوالدية ومقياس التوافق المدرسي.

وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة بين بعض أبعاد المساندة الوالدية (المناقشة الهادئة والتعليم الفعال) وبين بعد تبرير المشكلات في التوافق المدرسي، وجود علاقة سالبة بين بعد قسوة العقاب في المساندة الوالدية وبين بعد المهارات الاجتماعية في التوافق المدرسي، علاقة موجبة بين بعد المناقشة الهادئة في المساندة الوالدية وبين بعد

المهارات الاجتماعية في التوافق المدرسي، هناك علاقة سالبة بين بعد قسوة العقاب في المساندة الوالدية وبين بعد الانجاز الأكاديمي في التوافق المدرسي. وأظهرت كذلك وجود علاقة موجبة بين بعض أبعاد المساندة الوالدية (الاحتواء والدفع الوالدي) وبين بعد الانجاز الأكاديمي في التوافق المدرسي (أورد في: محمد إبراهيم، 2004).

- دراسة (jardel & Ciabrini ,2000):

أجريت هذه الدراسة حول التكيف الدراسي والاجتماعي لدى أطفال (6 - 7) سنوات بمنطقة التربية الأولية بفرنسا، حيث اختبر الباحثان تأثير المتغيرات الاجتماعية - الثقافية والأسرية على المسار الدراسي لهؤلاء التلاميذ بمنطقة التربية الأولية. ففيما يخص البيئة الاجتماعية والأسرية فقد أخذ في الاعتبار المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والأساليب التربوية للأسرة، أما فيما يخص التلاميذ فقد قاما الباحثان بدراسة الصحة العقلية في علاقته بالتكيف الاجتماعي والدراسي.

ومن بين النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة أنّ النجاح المدرسي له علاقة بالصحة العقلية للتلاميذ، كما أنّ الصعوبات الدراسية التي تعترض للتلاميذ لها علاقة دائمة مع مشاكل الصحة العقلية. كما أظهروا كذلك أنّ الأساليب السليمة التي تمارسها الأسرة على الأطفال يدعم النموّ الأحسن لهم.

- دراسة عبد الله لبوز (2002):

تمحورت هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين أساليب التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي، ومدى وجود فروق في التوافق الدراسي حسب الجنس لدى

تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة، وقد شملت عينة الدراسة (200) تلميذ من تلاميذ السنة الثانية ثانوي.

بيّنت نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة بين التنشئة الأسرية والتوافق الدراسي وفي أبعاده المتمثلة في الجد والاجتهاد، الإذعان، ووجود علاقة بين التنشئة الأسرية وبعد العلاقة بالمدرس، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الدراسي.

- دراسة زياد بركات (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة القدرة على التوافق الدراسي بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات بجامعة القدس المفتوحة بفلسطين، ومعرفة تأثير المتغيرات مكان السكن والعمر والتخصص والمعدل التراكمي في هذا التوافق . لهذا الغرض اختار الباحث عينة مكونة من (190) طالبة منهن (100) طالبة غير متزوجة و (90) طالبة متزوجة.

وقد بينت نتائج هذه الدراسة ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين درجات الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات في القدرة على التوافق الدراسي وذلك لصالح الطالبات المتزوجات.
- وجود فرق دال إحصائية بين درجات الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات تعزى لمتغير العمر.
- عدم وجود فرق دال إحصائية بين درجات الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات تعزى لمتغيرات: مكان السكن والتخصص والمعدل التراكمي.
- عدم وجود فرق دال إحصائية بين درجات الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات تعزى للتفاعل المشترك بين الحالة الاجتماعية للطالبات والمتغيرات موضع البحث.

- دراسة (Uguak ,Elias , Uli & Sundi ,2006) :

سعت هذه الدراسة إلى إيجاد تفسير للتوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب الأجانب في مدرسة عالمية في كوالالمبور بماليزيا كنتيجة للسلوك التوافقي ، كما كانت هذه الدراسة موجّهة نحو استمرار تخطيط سلوكيات الحالة النفسية والتوافق للشروط التعليمية لدى الطلاب الأجانب ، تألفت عينة الدراسة من (210) طالب (77 أنثى، 133 ذكر) تم اختيارهم من أصل (318) طالب ، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك التوافقي الذي صمّمه (Setiawati ,2000) و على المنهج الوصفي التحليلي.

وأظهرت النتائج أنّ الحالة النفسية للطلاب تعتمد أكثر على التوافق الدراسي في تجارب بيئية جديدة أكثر من صفاتهم الشخصية، كما أشارت إلى أنّ التوافق مؤشر للحالة النفسية للطلاب، كما توصّلت إلى أنّ التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الإناث تكون أعلى من الذكور في بيئة تعليمية جديدة (أورد في: أحمد راشد، 2011).

- دراسة محمد يوسف أحمد راشد (2009):

ساهمت هذه الدراسة في التعرف على العلاقة الموجودة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والتوافق الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى بمملكة البحرين، والمقارنة بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي، وقد شملت عينة الدراسة (203) طالبا وقد قسموا إلى (90) طالبا و(113) طالبة في المدارس الثانوية.

ومن بين النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ما يلي :

- وجود علاقة بين التوافق الدراسي والتوافق الشخصي والاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المحافظة الوسطى بمملكة البحرين.

- وجود فروق بين الذكور والإناث في التوافق الشخصي والاجتماعي لصالح الإناث.

- دراسة داود (2012):

تناولت هذه الدراسة الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي، وهي دراسة مقارنة بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا بثانويات ولاية تيزي وزو، بمعنى أهمية الثقة بالنفس بالنسبة للمراهق المتمدرس ومدى مساهمتها في تحقيق التوافق الدراسي، وكذلك معرفة علاقتها ومرحلة المراهقة نظرا لما يتعرض له المراهق من صراعات نفسية والتي تؤثر على شخصيته ومزاجه، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة البحث من (331) تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين (16-18) سنة، حيث أنّ العينة الأولى تشمل المراهقين المتفوقين دراسيا وكان عددهم (182) تلميذ، أما العينة الثانية فشملت المراهقين المتأخرين دراسيا وكان عددهم (149) تلميذ.

ومن بين النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة ما يلي:

- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المراهقين المتفوقين دراسيا.

- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالنفس والتوافق الدراسي لدى المتأخرين دراسيا.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الثقة بالنفس بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

- دراسة محمد علي (2013):

تمحور موضوع هذه الدراسة في التعرف على التوافق الدراسي لدى طلاب كليات التربية بجامعة بخت الرضا، وتم تطبيق المنهج الوصفي الارتباطي وبلغ حجم عينة الدراسة (104) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج مؤداها أن التوافق الدراسي لدى طلاب هذه الكلية يتسم بالإيجابية، وأنه لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات تعزي لمتغير الجنس (ذكور/ إناث) في أبعاد العلاقة بالزملاء والعلاقة بالأساتذة وتنظيم الوقت وعادات الاستذكار، بينما توجد فروق في أبعاد النشاط الاجتماعي لصالح الذكور والاتجاه نحو مواد الدراسة لصالح الإناث.

- دراسة بن صالح (2015):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير الضغوط النفسية على التوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية بمدينة تلمسان، وقد بلغت عينة البحث (200) تلميذ وتلميذة في المدرسة الثانوية حيث تم الاعتماد على مقياس الضغط النفسي لعبد الحق لبوازدة -جامعة الجزائر 2- ومقياس التوافق الدراسي للباحثة ، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغط النفسي والتوافق المدرسي ، مع وجود علاقة سالبة بين الضغط النفسي وأبعاد التوافق المدرسي والمتمثل في التوافق مع الأساتذة، الزملاء، المدرسة والمادة الدراسية، وكلها كانت دالة عند مستوى الدلالة (0.01) ، كما أسفرت الدراسة أيضا بوجود فروق بين كل من الذكور والإناث في مستوى التوافق المدرسي مع وجود علاقة ارتباطية بين التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي.

2-6 - الدراسات التي تناولت العنف المدرسي:

- دراسة الشربيني (1991):

هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة الذكور والإناث من الريف والحضر في الاتجاه نحو سلوك العنف، حيث استخدم الباحث اختبار الاتجاه نحو العنف وكانت عينة الدراسة (308) من طلبة الصف الثاني ثانوي من الذكور والإناث في كل من الريف والحضر، أربع مدارس من الحضر ومدرستين من الريف، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو العنف لصالح الذكور وكما خلصت إلى ارتفاع سلوك العنف لدى الذكور والإناث في الحضر، عن الذكور والإناث في الريف (أورد في: زيادة، 2007).

- دراسة (Marley, 1993):

تناولت هذه الدراسة أثر سلوك العنف في التلفزيون على الأطفال والشباب صغار السن في المدارس الابتدائية الأمريكية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ الأطفال الصغار من (8-12) عاماً أكثر حساسية وتأثر بالعنف وعدوان التلفزيون وبخاصة إذا كانت كمية البرامج العنيفة والعنوان المشاهدة كبيرة، وأنّه توجد علاقة بين اعتقاد الأطفال بأنّ ما يشاهدونه من السلوك العنيف في التلفزيون هو واقعي وبين ما يقلدونه من سلوك عدواني في واقعهم، وأنّ هناك علاقة بين زيادة عدد ساعات مشاهدة التلفاز وضعف التحصيل، ممّا يزيد مستوى السلوك العدواني ارتفاعاً عند ضعف التحصيل وأنّ المشاهد المحبّط قبل مشاهدة الصورة العنيفة، يزيد عنفه وعدوانيته بعد مشاهدة البرامج العنيفة في التلفاز (أورد في: أبو حطب، 2002).

- دراسة (Schwartz ,1996):

سعت هذه الدراسة إلى وضع إستراتيجية للحد من ظاهرة العنف في المدارس الأمريكية، حيث أشارت هذه الدراسة إلى تفاقم مشكلة العنف المدرسي، كما أنه يزداد في البيئات الفقيرة المفككة ولكنه يمتد إلى البيئات الغنية في المدارس الخاصة بالمدن ومدارس البيئات المستقرة في الريف، وقد اقترحت هذه الدراسة ثلاث استراتيجيات لخفض العنف المدرسي والحد منه تمثلت في :

- المبادرات الحكومية: مثل وضع القوانين الملزمة باعتباره عاما تخلو فيه المدارس من الأسلحة.

- المبادرات المجتمعية: وتتمثل في وجود تكاتف جهود مختلف المؤسسات للحد من العنف داخل الأسرة، والتركيز على دعم مهارات الحياة والمعيشة دون عنف، وإدماج الصغار في بعض الأعمال دعما لإحساسهم بالمسؤولية وبثا للثقة في أنفسهم والتدخل الأمني والرقابي ضد العصابات في المجتمع.

- المبادرات المدرسية: وذلك من خلال احترام ذاتية التلميذ، وتطبيق السياسات العامة في المدارس بحزم، وعدم التسامح مع من يحضر الأسلحة إلى المدرسة، ومراقبة المنطقة المحيطة بالمدرسة التي يكثر فيها العنف وتستغل هذه الساحات لبيع المخدرات للتلاميذ (أورد في: جادو، 2005).

- دراسة (Lyons ,Kauffman ,Ochoa α Sancher ,1996):

أجريت هذه الدراسة للتعرف على السلوكات الأكثر عنفا لدى الأطفال، وقد أجريت في ولاية تكساس لدى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم مل بين (9 - 12) سنة.

وقد بيّنت نتائج هذه الدراسة أنّ السلوكات العنيفة الأكثر شيوعاً حسب ما ذكر من طرف هذه العينة هي الضرب بنسبة (59) ، الإغاضة (45) ، والتدافع (44) ، أمّا الخبرات التي مروا بها كضحايا فقد كانت التعرض للإزعاج بنسبة (65) ، أن كان موضع سخرية (61) ، اختلاق أسماء لهم (52) ، أن كان موضع الدفع (52) (أورد في: Turcotte , Lamonde ,2004).

- دراسة (Banks ,1997):

تمثل موضوع هذه الدراسة في الترويع بالمدارس، بحيث حدد الباحث معنى الترويع بأنه قيام تلميذ أو أكثر بتهديد أمن تلميذ آخر من خلال الاعتداء المستمر عليه في شكل إهانة لفظية أو عزل اجتماعي أو اعتداء جسماني أو سلب الممتلكات.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أنّ (15) من تلاميذ العينة قد تعرضوا للترويع، وأنّ هناك خصائص عامة لكل من المروعين (المعتدين) وللضحايا أيضاً.

فهؤلاء كما تقول الدراسة بأنّ المروعون يتميزون بأنّهم أقوىاء بدنياً، ينحدرون من أسر تمارس العنف أيضاً ويسودها التحلل والتفكك والإهمال، أمّا الضحايا فإنهم مدللون غالباً ويتمتعون بحماية زائدة من أسرهم، وضعاف البنية.

كما توصلت كذلك إلى مجموعة من الاقتراحات منها :

- ضرورة إجراء دراسات مسحية لتحديد مدى وجود هذه المشكلة في النظم التعليمية المدرسية.

- توعية الآباء بهذا النوع من المشكلات وما توصلت إليه الدراسات عنه.

- توعية المعلمين بأشكال ومؤشرات هذا النوع من العنف.

- إعلام التلاميذ بوجود مدرسين لبحث شكاوهم والحفاظ على سرّيتها (أورد في: جادو، 2005).

- دراسة (Bender & Mc Laughlin , 1997):

أجريت هذه الدراسة للبحث عن ممارسة التلاميذ للعنف بالأسلحة في المدارس وعلاقة المعلم نحو هذا السلوك المضاد للمجتمع، وقد شملت عينة الدراسة (255) تلميذا و (70) معلما. وقد تبين من خلال نتائج هذه الدراسة أنّ حمل التلاميذ للأسلحة وممارسة العنف داخل المدرسة ما هو إلاّ ردة فعل منهم نحو قسوة المعلمين اتجاههم، ولهذا قد أوصت الدراسة المعلمين على إتباع الأساليب التي تجنّب التلاميذ الأفعال السلبية نحوهم (أورد في: محمد عمارة، 2008).

- دراسة أبو عليا (2001):

أنجزت الدراسة لاستقصاء أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، وضمت عينة الدراسة (245) من طلبة الصفين السابع والثامن في المدارس الثانوية بمدينة الزرقاء، وطبقت على العينة ثلاثة مقاييس هي : مقياس العنف المدرسي، مقياس القلق، مقياس التكيف المدرسي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة الذين تعرضوا للعنف المدرسي والذين لم يتعرضوا له في مستوى القلق، والتكيف المدرسي ولصالح المجموعة الأولى، ووجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى القلق لصالح الإناث في حين لم تتوصل الدراسة إلى فروق بين الجنسين في مستوى التكيف المدرسي.

- دراسة (Brodeske, 2002):

تناولت هذه الدراسة وجهة نظر الأمهات حول السلوك التخريبي والعنيف لدى طلاب المرحلة الأساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (210) أمًا، للتلاميذ الذين يدرسون في المرحلة الأساسية، وقد بيّنت نتائج هذه الدراسة أنّ الأمهات قد قررن أنّ العنف اللفظي لدى أبنائهن أكبر ممارسة من العنف الجسدي وهذا لصالح الإناث، والعكس بالنسبة للذكور، وأنّ لمعالجة هذا السلوك السلبي يفضل استخدام الأساليب النفسية والتربوية المناسبة وبدرجة مرتفعة (أورد في: زياد بركات، 2006).

- دراسة القيسي (2004):

سعت الدراسة إلى التعرف على الضغوط المدرسية التي يواجهها طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد، والتعرف على مستوى العنف المدرسي الموجّه نحو هؤلاء الطلبة، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الضغوط المدرسية والعنف لدى عينة البحث حسب الجنس والمرحلة الدراسية وضمت عينة البحث على (600) طالبا من المرحلة المتوسطة من كلا الجنسين وللصفيين الأول والثالث متوسط وبأعمار (13 - 15) سنة.

وتوصلت النتائج أنّ مستوى العنف المدرسي الموجّه نحو طلبة المرحلة المتوسطة دال إحصائيا وهذا يعني أنّ الطلبة يعانون من العنف المدرسي الموجّه نحوهم ، ووجود علاقة دالة إحصائية بين متغيّري الضغوط المدرسية والعنف المدرسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف المدرسي لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الأول والثالث في العنف المدرسي لصالح طلبة الصف الأول (أورد في: عياش، 2009).

- دراسة (Bouchamma ,Daniel α Moisset ,2004):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأسباب وكيفية الوقاية من العنف في مدارس هايتي. وقد شملت عينة البحث (39) إدارة مدرسية شمال شرق مدينة هايتي. بينت التحليلات الكمية أنّ المبحوثين أرجعوا أسباب العنف المدرسي أكثر إلى العوامل الخارجية للمدرسية (الأسباب الأسرية، الأسباب الاجتماعية، وأسباب متعلقة بالتلاميذ) مقارنة بالعوامل الداخلية، وكما أظهرت الدراسة كذلك من خلال تحليل المضمون أنّ الإدارات المدرسية هي أكثر عرضة لاستحضار طرق الوقاية التي هي خارج عن نطاق المدرسة.

- دراسة (Norman ,2005):

تناولت هذه الدراسة تقصي بعض الأساليب التي يتبعها المعلمون للتعامل مع السلوك العنيف في المدارس الحكومية، تكونت عينة الدراسة من (594) معلما ومعلمة يعملون في (34) مدرسة، وقد خلصت نتائج هذه الدراسة إلى أنّ مستوى السلوك العنيف لدى الطلاب كان مرتفعا وأنّ البرامج المصممة على أساس تربوي كانت أنجح البرامج في التعامل مع هذا النمط من السلوك (أورد في: زياد بركات ، 2006).

- دراسة خميسيتي (2005):

أقيمت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانوية بولاية الأغواط كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في الضغط النفسي وفي العنف المدرسي، وأجريت الدراسة بثانويات هذه الولاية بمناطقها الحضرية و

الريفية وعلى عينة قوامها (100) تلميذا وتلميذة، وقد قام الباحث بتصميم وإعداد استبيانين لاعتمادهما في البحث: الأول يقيس الضغط النفسي لدى التلاميذ واشتمل على (30) بنداً تتركز على ثلاث أبعاد والثاني يقيس عنف التلاميذ في الوسط المدرسي ويشمل (30) بنداً تتركز على ثلاث أبعاد أيضاً.

ومن بين النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة هي :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائية بين الضغط النفسي والعنف المدرسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغط النفسي لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدينة وتلاميذ القرية في الضغط النفسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في العنف المدرسي لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المدينة وتلاميذ القرية في العنف المدرسي.

- دراسة خالدي (2007):

تناولت هذه الدراسة موضوع العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكراراته، أشكاله، أماكنه، وعلاقة العنف بالجنس) وكذلك كيفية إدراك السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ (عنيفة وغير عنيفة)، ولقد وزعت أدوات البحث (استبيان موجه للمدرسين وآخر للتلاميذ) على مدرسي ثلاث ثانويات بمدينة الجلفة و (100) تلميذ وتلميذة من هذه المؤسسات.

أوضحت نتائج هذه الدراسة بتفشي سلوكيات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين (حسب إدراكهم) وسلوكيات من نوع العنف النفسي (تحقير، تجريح، تهديد... وغيرها) ضد التلاميذ (وفق إدراكهم) وهذا لمرات عديدة وفي أوقات مختلفة. كما بيّنت النتائج أيضا أنّ هناك فروق بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكيات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف المادي، واعتبارا من النتائج المتحصل عليها في هذه الدراسة قدمت الباحثة عدة اقتراحات من أهمها إرساء ثقافة الحوار والتشجيع والإنصات والابتعاد عن أسلوب العقاب والتهجم اللفظي داخل المؤسسات التربوية الثانوية وخارجها، وكذلك الاهتمام بالتربية الدينية والخلقية في المقررات والمعاملات.

- دراسة (Beaulieu, 2007):

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى انتشار وطبيعة الإيذاء من قبل الزملاء، وكذلك تقييم مدى انتشار وشدة الاكتئاب لدى المراهقين ، وتحديد أهمية العلاقة بين الإيذاء والاكتئاب لدى المراهقين، وقد تكوّنت عينة البحث من (356) تلميذا تتراوح أعمارهم بين (12 - 15) سنة من متوسطات فرنسية و (360) تلميذ البالغين من العمر (13 - 15) سنة من متوسطات كيبك بكندا.

وقد بيّنت نتائج هذه الدراسة أنّ الإيذاء من طرف الزملاء والاكتئاب متواجدان بدرجات متفاوتة عند المراهقين الفرنسيين والكنديين، وكذلك يتغيران حسب السن والجنس ، إضافة إلى ذلك فقد أشارت التحليلات الارتباطية أنّ التلاميذ الذين كانوا ضحايا العنف من طرف الزملاء أظهروا مستويات مرتفعة بالنسبة للاكتئاب مقارنة بالتلاميذ الذين لم

يتعرضوا للعنف، كما أنّ هذه العلاقة تختلف حسب سن وجنس التلاميذ. وبصفة عامة تبيّن أنّ الإيذاء اللفظي كان أكثر ارتباطا بالاكتئاب لدى المراهقين.

- دراسة دعاس (2010):

تمثل موضوع هذه الدراسة في الكشف عن الأطفال ضحايا العنف، أساليبه والأطراف الممارسة له على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط والذين بلغ عددهم (202) تلميذ من مجتمع أصلي يقدر (1328) تلميذا.

ومن بين النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ما يلي :

- بالنسبة للأسرة : تمارس الأسرة عنفا جسديا على الطفل بدون غرض تربوي بنسبة (15,35)، كما أنّها تمارس عنفا معنويا على الطفل حيث جاءت أعلى النسب للشتيم (33,17) ، وكذلك عدم السماح للطفل بالتعبير عن رأيه بنسبة (21,29) ، كذلك التهديد بنسبة (15,17) ومنه فإنّ العنف المعنوي الممارس داخل الأسرة يفوق العنف الجسدي.

- بالنسبة للمدرسة : تمارس المدرسة عنفا على الطفل وقد حدّدت طرفين هامين هما الأساتذة والمراقبون فالبنسبة للعنف الجسدي الممارس من طرف الأساتذة كانت النسبة المتحصل عليها (21,78%) أما المراقبون (18,81%) ، أما بالنسبة للعنف المعنوي فهو كالتالي: بالنسبة للأساتذة جاءت متساوية بين الشتم والتقييم غير العادل للطفل ب (37,62%) أما بالنسبة للمؤسسة التربوية فقد جاءت بأعلى نسبة وهي أنّ (45,05%) من الأطفال يرون أنّ تطبيق القوانين غير العادلة داخل المؤسسة التربوية ، أما فيما يخص المراقبون فقد جاءت أغلبية أنواع العنف الممارس من طرفهم مرتفعة ما بين الشتم إلى التهديد والإهانة التي كانت نسبتها أكثر ارتفاعا بنسبة (37,62%).

ومنه فإن العنف الممارس داخل المدرسة يسجل ارتفاعاً ملحوظاً سواء كان جسدياً أو معنوياً غير أن المعنوي يفوق الجسدي.

- بالنسبة للرفاق: فقد جاءت نسبة العنف الجسدي منخفضة مقارنة مع الأطراف الأخرى بنسبة (5,94%)، أما بالنسبة للعنف المعنوي فقد جاءت أعلى نسبة للسرقة بنسبة (43,56%)، الشتم (16,83%)، السخرية (19,83%).

ومن خلال هذه الدراسة نلاحظ أن الأطراف الأكثر ممارسة للعنف على الطفل نجد المدرسة في المرتبة الأولى، تليها الأسرة ثم جماعة الرفاق في المرتبة الأخيرة.

- دراسة عبي (2011):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ المتمدرس في السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بجاية، وسلوكات العنف والتحصيل الدراسي، وهي دراسة مقارنة بين الأدبين والعلميين .

تكونت عينة الدراسة من (364) مراهقاً من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، بمدينة بجاية، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

ومن النتائج التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة تكمن فيما يلي:

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وظهور سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص درجات مقياس العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين في الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- دراسة مفتشية أكاديمية الجزائر:

قامت مفتشية أكاديمية الجزائر بدراسة حول ظاهرة العنف في المدارس، حيث حاولت من خلالها الإجابة على ثلاث أسئلة رئيسية وهي:

- هل يمارس العنف في المؤسسات التربوية ؟

- ما هي مظاهر وأشكال العنف في المدرسة؟

- ما هو مصدر العنف؟

وقد أجريت هذه الدراسة في منطقتي بن عكنون وسيدي محمد وكانت عينة الدراسة مكوّنة من (138) تلميذا و (175) تلميذة من منطقة بن عكنون، و(95) تلميذا من منطقة سيدي محمد.

أظهرت نتائج هذه الدراسة في منطقة بن عكنون أنّ (89,78%) من التلاميذ و(92,57%) من التلميذات أكّدوا بوجود العنف في المؤسسة التربوية الجزائرية.

كما جاءت نتائج منطقة سيدي محمد لا تختلف كثيرا عن منطقة بن عكنون إذ أكّد (68,42%) من التلاميذ و (63,63%) من التلميذات وجود العنف في المدرسة.

أما بالنسبة لأشكال العنف في المدرسة التربوية الجزائرية فقد جاء في كلتا المنطقتين كالتالي: السب والشتم، الضرب، التخريب، التهديد، السرقة، إتلاف أدوات الغير، التحرش الجنسي، التنازير بالألقاب. أما بالنسبة لمصدر العنف، فقد أظهرت هذه الدراسة أنه ليس هناك فرقا بين العينتين وكذلك بين الجنسين في كون أن التلميذ يأتي على رأس قائمة مصادر العنف في المدرسة (أورد في: حويطي، 2003).

- دراسة (Edwards ,2010):

أجريت هذه الدراسة لغرض التعرف على العنف الطلابي والأبعاد الخلقية للتربية في بريطانيا، وقد عرضت هذه الدراسة أسباب العنف الطلابي في المدارس منها: مشاهدة أفلام العنف والأسر المفككة، الفقر الشديد، الإساءة للطفل، العنف الأسري، تناول الحبوب المخدرة وتشكيل العصابات وعدم تكافؤ الفرص التعليمية، وقد قدمت المدارس عددا من البرامج العلاجية منها: منع إدخال الأسلحة إلى المدارس، إدارة الاعتداءات كما قد فشلت هذه البرامج في معالجة هذه الظاهرة.

بيّنت نتائج هذه الدراسة أن أكثر الوسائل الفاعلة في منع العنف هي مساعدة الأطفال في إعطاءهم أدوارا ومسؤوليات في المدارس والأسر وفي مجتمع الجيران، كما قام مستشارو المدارس وعلماء النفس بدور قيادي مهم في المساعدة بتقليل العنف وذلك بالتركيز على الأبعاد الأخلاقية في التربية منها تنمية مجتمعات التعلم الفاعلة وتشجيع الممارسات المدرسية التي تساعد الأطفال في أن يصبحوا أكثر مرونة في مواجهة التحديات اليومية من غير اللجوء إلى العنف (أورد في: محافظة، 2014).

- دراسة ميزاب 2012:

تمحور موضوع هذه الدراسة في الصحة النفسية ودينامية العنف في الوسط المدرسي، حيث هدفت إلى الكشف عن مؤشرات العنف في الوسط المدرسي وكيفية توظيفها في مؤسسات وزارة التربية الوطنية، وهذا للوصول إلى وضع آلية لمتابعة تزايد أو تناقص مستويات هذه الظاهرة، شملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط وتكونت هذه العينة من (1504) تلميذ عبر (27) متوسطة من ولاية تيزي وزو.

أظهرت النتائج، أنّ فيما يخص العلاقات التي تظهر أكثر عنفا في المتوسطات علاقة (تلميذ/ تلميذ، تلميذ/ معلم، تلميذ/ موظف) سجلت علاقة (تلميذ/ تلميذ) أنّها أكثر تعرضا للعنف، تليها العلاقة (تلميذ/ موظف)، ثم العلاقة (تلميذ/ معلم) وهذا بانتشار عالي، أمّا فيما يخص المؤشرات مصدر السلوكيات العنيفة بين العلاقة (تلميذ/ تلميذ، تلميذ/ معلم، تلميذ/ موظف)، تحسّلت العلاقة (تلميذ/ تلميذ) على (11) مؤشرا عالي الانتشار في ظهور السلوكات العنيفة، وتحسّلت العلاقة (تلميذ/ معلم) على (07) مؤشرات عالية الانتشار ممّا جعلها تحتل المرتبة الثانية في انتشار السلوك العنيف، وأخيرا تحسّلت العلاقة (تلميذ/ موظف) على (02) مؤشرين عاليي الانتشار ممّا يجعلها تحتل المرتبة الثالثة، ممّا يعني أنّ كل مكونات النسق التربوي (تلاميذ، معلمين، موظفون، علاقات، وسائل، برامج، الزمن المدرسي، وضعية المؤسسات.....إلخ) يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في كلياتها الدينامية عند التكفل بالظاهرة.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرضنا للدراسات التي اهتمت بموضوع التوافق الدراسي تتوع أغراضها واختلافها فيما بينها، فالبعض منه أجري للتعرف على العلاقة الموجودة بين

التوافق الدراسي والمتغيرات الأخرى كما تظهر في دراسة كل من (Gregory et al,1997) في دراسته حول العلاقة بين المساندة الوالدية والمحيط البيئي والتوافق الدراسي، و(محمد يوسف أحمد راشد،2009) في الدراسة التي قام بها حول العلاقة الموجودة بين التوافق الشخصي والاجتماعي والدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ودراسة (داوود شفيقة،2011) حول الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي، أمّا فيما يخص مقارنة التوافق الدراسي ، فنجد دراسة (زياد بركات ، 2006) بين الطالبات المتزوجات وغير المتزوجات وهذا في المتغيرات التالية: العمر، مكان السكن، التخصص والمعدل التراكمي، ففيما يخص الدراسات التي اهتمت بالتوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب فإننا نذكر دراستي (Uguak ,Elias , Ulik ,Sundi, 2006) حول التوافق الدراسي والحالة النفسية لدى الطلاب الأجانب ، ودراسة (Allés Jardel et Ciabrini,2000) حول التكيف الدراسي والاجتماعي لدى الأطفال.

إنّ كل هذه الدراسات التي استعرضناها سابقا اتفقت على ضرورة و أهمية التوافق بصفة عامة، والتوافق في البيئة المدرسية بصفة خاصة، والذي يمكن التلاميذ من التحصيل الجيد والذي يؤثر على مستقبلهم الدراسي والتعليمي، كما أنّها ألقت الضوء على الكثير من المعالم التي تفيدنا في الدراسة الحالية فيما يخص هذا المتغير.

أمّا في يخص الدراسات التي تناولت العنف المدرسي وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى نلاحظ دراسات كل من (القيسي،2004) و(كروم خميستي،2005) و(عبدي سميرة، 2010) ، كما هناك دراسات اهتمت بمدى شيوع العنف في المدارس لدى المراهقين الذكور أكثر منه لدى الإناث، وكذلك أهمية الموقع الجغرافي والمكاني في شيوع هذا السلوك وهذا ما بيّنته دراسات كل من (الشربيني،1991) و(Banks,1997) و(خالدي خيرة، 2006) و (Norman ,2005) و (مفتشية أكاديمية الجزائر) وهناك كذلك دراسات تناولت الكشف عن الأطفال ضحايا العنف والأطراف الممارسة له كما بيّنته

دراسة (دعاس حياة، 2009) أمّا فيما يخص الدراسات التي اهتمت بأهمية الموقع الجغرافي والمكاني في شيوع العنف نجد دراسة كل من (الشرييني، 1991) و دراسة (Schwartz ,1996)، أمّا من حيث الفروق الموجودة في العنف نجد دراسة كل من (Brodeske,2002) التي بيّنت وجود فروق في العنف بين الذكور والإناث، وأنّ الإناث أكثر ممارسة للعنف اللفظي عكس الذكور الذين يميلون إلى استخدام العنف الجسدي، وتتفق مع دراسة (القيسي 2004) التي بيّنت كذلك وجود فروق في العنف المدرسي بين الذكور والإناث لصالح الذكور، ووجود فروق حسب المستوى التعليمي لصالح الطلبة الأصغر سناً، أمّا من حيث العينة فقد تباينت الدراسات في العدد التي شملته عينة بحثهم.

الفصل الثاني: التوافق والتوافق الدراسي

- تمهيد.

1- مفهوم التوافق.

2- خطوات عملية التوافق.

3- مؤشرات التوافق.

4- أبعاد التوافق.

5- النظريات المفسرة للتوافق.

6- خصائص التوافق .

7- مظاهر سوء التوافق.

8- أسباب سوء التوافق.

9- مفهوم التوافق الدراسي.

10- العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي.

11- أبعاد التوافق الدراسي.

12- سمات التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا.

13- عوامل سوء التوافق الدراسي.

- خلاصة.

تمهيد :

يصرف الإنسان معظم وقته وطاقته في سبيل إشباع حاجات كثيرة، وقد يخفق في ذلك مما يؤثر على توافقه، ويتضمن التوافق خفض التوتر الذي تثيره الحاجات المختلفة وهو يعني قدرة الفرد على التكيف السليم والتواءم مع البيئة المادية والاجتماعية والتوافق مع نفسه ومع الآخرين، كما يعتبر كذلك عملية مستمرة باستمرار الحياة، وعن طريقها يصبح الفرد أكثر كفاءة في علاقته مع البيئة، ولكي يكون الفرد سويًا ينبغي أن تكون لديه القدرة على استجابات متنوعة تلائم المواقف المختلفة وتنتج في تحقيق دوافعه، ولهذا يمكننا القول بأن كل سلوك يصدر من الفرد ما هو إلا محاولة جاهدة منه لأن يحقق توافقه، هذا التوافق اللازم لكي يحقق له مصالحه ويكفل له البقاء والاستمرار، وعليه فسنتناول في هذا الفصل كمرحلة أولى خصائص وأبعاد التوافق، خطوات عملية التوافق ومؤثراته، الأسباب التي تؤدي إلى سوء التوافق والنظريات التي وضعت من أجل تفسيره ومظاهر سوء التوافق، وكمرحلة ثانية نقوم بعرض المفاهيم المقدمة للتوافق الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، أبعاده، سمات التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسياً، وفي الأخير عوامل سوء التوافق الدراسي.

1- مفهوم التوافق:

• لغة:

توافق، توافقا (وفق) القوم في الأمر: ضد تخالفوا، تقاربوا وتساعدوا (المنجد الأبجدي، 1967). كما تعني كذلك التآلف والتقارب، فهو نقيض التنافر والتصادم.

• اصطلاحا:

يشيع الخلط ما بين مفهوم التوافق (Adjustement) ومفهوم التكيف (Adaptation)، فالأول مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من إشباكات واحباطات وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين، في الأسرة وفي العمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها الفرد.

وعليه فالتوافق مفهوم إنساني، ويكون سوء التوافق هو فشل الشخص في تحقيق انجازاته وإشباع حاجاته ومواجهة صراعاته وبطريقة سوية يرضي عنها المجتمع والثقافة التي يعيش ضمن إطارها. أما المفهوم الثاني بمعنى التكيف فهو مفهوم مستمد أساسا من علم البيولوجيا على نحو ما حددته نظرية (تشارلز داروين) المعروفة بنظرية النشوء والارتقاء عام (1859) ويشير هذا المفهوم عادة إلى أنّ الكائن الحي يحاول أن يوائم بين نفسه والعالم الطبيعي الذي يعيش فيه محاولة منه من أجل البقاء.

وعندما حدّد (Aubert) مفهوم التكيف سنة (1860) كان يعني به ما يحدث لحدة العين من تغيير نتيجة لشدة الضوء الذي يقع عليها، أصبح هذا المفهوم يصف سلوك الإنسان كردود أفعال لعدة من المطالب والضغوط البيئية التي يعيش فيها كالمناخ وغيره من عناصر البيئة الطبيعية (أورد في: شاذلي، 2001).

وعلى هذا الأساس فمفهوم التكيف بهذا المعنى يشمل الكائن الحي بصفة عامة (الإنسان، الحيوان والنبات) إزاء البيئة المادية التي يعيش فيها هذا الكائن الحي، وهذا الأخير لكي يتمكن من العيش في بيئة معينة لا بدّ أن يكيّف نفسه لهذه البيئة، وقد يحدث تغيرات في كيان الكائن الحي لمواجهة مشكلات وصعوبات مفروضة عليه من البيئة (أورد في: محمد جاسم، 2004).

ويرى (عبد الحميد محمد شاذلي، 2001) أنّ التوافق مصطلح مركب وغامض إلى حدّ كبير لأنّه يرتبط بالتصوّر النظري للطبيعة الإنسانية، ولتعدد النظريات والأطر الثقافية المتباينة وربما كان أحد أسباب غموض هذا المصطلح هو الخلط بين المفاهيم ، ففي الإنجليزية نجد كلمات: Accommodation, Adjustement , Adaptation، وفي اللغة العربية نجد كلمات توافق، تكيف، تلاؤم، مسايرة، مجارة. Conformity ،

حيث يمكن أن نفرق بين هذه المفاهيم اعتمادا على الآتي :

- Accommodation: وترجمتها باللغة العربية " تلاؤم " وهو مصطلح اجتماعي يستخدم باعتباره عملية اجتماعية، وظيفتها تقليل أو تجنّب الصراع بين الجماعات.
- Conformity: وترجمتها تعني " مسايرة " وهو أيضا مصطلح اجتماعي يعني الامتثال للمعايير والتوقعات الشائعة في الجماعة.
- Adaptation: وترجمتها تعني " تكيف " ويفضّل أن يقتصر استخدام هذا المصطلح كما قصد بذلك (داروين) على اعتباره مصطلحا بيولوجيا يعني قدرة الكائن الحي أن يعدّل من نفسه أو يغيّر من بيئته إذا كان له أن يستمر في البقاء، بحيث يؤدي الفشل في هذا التعديل إلى انقراض الكائن أو اختفائه من الحياة.

- Adjustment: وترجمتها هي " توافق " وهو المفهوم النفسي و الاجتماعي الذي يرتبط بدراستنا.

وعلى الرغم من أهمية مفهوم التوافق، إلا أنه لم يستقر بعد على تعريف محدد له فقد استخدم بمعان مختلفة، كالتكيف في مجال العلوم البيولوجية أو التوافق في مجال الصحة النفسية والعقلية. ويمكننا القول أنّ التعدد في معان هذا المفهوم يرجع إلى تباين رؤية البعض له وكثرة استخدامه في كثير من ميادين الفكر الإنساني.

فالتوافق تعريفات عديدة، ومن أشمل هذه التعاريف ذلك التعريف الذي أورده (أحمد عزت راجح) وينص على ما يلي: " التوافق حالة من التواءم والانسجام بين الفرد ونفسه وبينه وبين بيئته، وتبدو في قدرته على إرضاء أغلب حاجاته وتصرفه تصرفاً مرضياً إزاء مطالب البيئة المادية والاجتماعية. ويتضمن التوافق قدرة الفرد على تغيير سلوكه وعاداته عندما يواجه موقفاً جديداً أو مشكلة مادية، اجتماعية، أو خلقية أو صراعاً نفسياً، تغييراً يناسب هذه الظروف الجديدة. فإن عجز الفرد عن إقامة هذا التواءم والانسجام بينه وبين بيئته قيل أنه "سيء التوافق " أو معتل الصحة النفسية. ويبدو سوء التوافق في عجز الفرد عن حل مشكلاته اليومية على اختلافها عجزاً يزيد على ما ينتظره الغير منه، أو ما ينتظره من نفسه " (أورد في: دويدار، 1994).

ونلاحظ من خلال هذا التعريف على أنّ التوافق هنا يبرز في جانبيه والمتمثلان في التوافق النفسي الداخلي أي بين الفرد ونفسه، والتوافق الاجتماعي بمعنى بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها أي المحيط الاجتماعي والعلاقات بين الأفراد في مجالات الأسرة والمدرسة والعمل وغيرها.

أمّا معجم علم النفس والتربية فيعرف التوافق على أنّه : " تلاؤم الكائن الحي مع بيئته إمّا بتغيير سلوكه أو بتغيير بيئته أو بتغييرهما معا " (معجم علم النفس والتربية، 1983).

ويعرف (حامد زهران، 2001) التوافق بأنّه: " عملية دينامية مستمرة تتناول السلوك والبيئة الطبيعية والاجتماعية بالتغيير والتعديل حتى يحدث توازن بين الفرد وبيئته" (أورد في: حمايمي، 2014).

وفي نفس السياق يعرف (عبد الرزاق حمايمي، 2014) التوافق على أنّه: " العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد للتكيف والتلاؤم مع بيئته والمحيطين من أجل إشباع حاجاته المختلفة للتحرّر من التوتر والحاجة والشعور بالارتياح ".

ويشير (محمد ربيع شحاته، 2010)، إلى أنّ التوافق " توازن ثابت بين الكائن الحي وبين البيئة التي يعيش فيها، أو حالة من الانسجام مع البيئة بحيث يستطيع الفرد الحصول على الإشباع اللازم لحاجاته مع مراعاة ما يوجد في البيئة المحيطة من متغيرات ".

ويرى (داود، 1988) أنّ التوافق "مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من إشباع واحباطات وصولاً إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين في الأسرة وفي العمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها ولذلك كان مفهوما إنسانيا" (أورد في: سفيان، 2004).

ويذهب (نبيل سفيان، 2004) بالقول أنّ التوافق: "إشباع الفرد لحاجاته النفسية وتقبّله لذاته واستمتاعه بحياة خالية من التوترات والصراعات والاضطرابات النفسية واستمتاعه

بعلاقات اجتماعية حميمة ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم مجتمعه".

وعرّفته (مجدة محمد، 1999) على أنّه: " قدرة الفرد على حل صراعاته وتوتراته الداخلية باستمرار حلا ملائما " (أورد في: زقوت و البنا، 2009).

أمّا (مايسة النبال، 2002) فتعرّف التوافق على أنّه: " القدرة على استعادة الفرد لآتزانه الداخلي نتيجة إشباعه لدوافعه الداخلية، وبالتالي شعوره بالرضا، لينتج عن ذلك تقبله لذاته وثقته بها واعتماده عليها " (أورد في: زقوت و البنا، 2009).

ومن جهة (مدحت عبد الحميد عبد اللطيف، 1990) فالتوافق هو ذلك: "الشعور النسبي للرضا، والاستمتاع الناتج عن الحل الناجح لصراعات الفرد في محاولته للتوفيق بين رغباته، وظروفه المحيطة".

وفي نفس السياق فالتوافق السوي عند (Smith) هو ذلك: "الاعتدال في الإشباع، إشباع عام للشخصية عامة، لا إشباع لدافع واحد شديد على حساب دوافع أخرى والشخص المتوافق توافقا ضعيفا هو الشخص غير الواقعي وغير المشبع بل والشخص المحبط الذي يميل إلى التضحية باهتمامات الآخرين، كما يميل إلى التضحية باهتماماته، أمّا الشخص حسن التوافق فهو الذي يستطيع أن يقابل العقبات والصراعات بطريقة بناءة تحقق له إشباع حاجاته، ولا تعوق قدرته على الإنتاج" (أورد في: كامل أحمد، 1999).

ومن الملاحظ في هذا التعريف أنّ (Smith) يرى بأنّ توافق الفرد يعني توفر قدر من الرضا القائم على أساس واقعي، كما يؤدي على المدى الطويل إلى التقليل من الإحباط والقلق والتوتر الذي قد يتعرض له.

فمن العرض السابق لتعريفات التوافق نلاحظ أنّ معظم التعاريف المقدمة من طرف المهتمين بدراسة هذا المفهوم تدور حول نقاط متشابهة أحيانا ومتكاملة أحيانا أخرى، ولا توجد اختلافات جوهرية بين تلك التعريفات ، كما أنّ الهدف الأساسي من التوافق يكمن في خفض وإزالة التوترات والصراعات النفسية ومحاولة الفرد التوفيق بين رغباته وظروفه المحيطة.

2 - خطوات عملية التوافق:

تبدأ عملية التوافق بوجود دافع أو رغبة معينة تدفع الإنسان وتوجه سلوكه نحو غاية معينة أو هدف خاص يشبع هذا التوافق ثم يظهر عائق يعترض سبيل الكائن الحي من الوصول إلى هدفه، وعندما يعيق الكائن الحي من الوصول إلى هدفه ويحبط إشباع دافعه يأخذ في القيام بالكثير من الأعمال والحركات المختلفة لمحاولة التغلب على هذا العائق والوصول إلى هدفه، وبالوصول إلى الهدف الذي يشبع الدافع تتم عملية التوافق وعلى هذا الأساس فالخطوات الرئيسية في هذه العملية كما يذكرها (سهير كامل أحمد، 1999) فتكون على هذا النحو:

- وجود دافع يدفع الإنسان إلى هدف خاص.
- وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف ويحبط إشباع الدافع.
- قيام الإنسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق.
- الوصول إلى حل يمكن من التغلب على العائق ويؤدي بالوصول إلى الهدف وإشباع الدافع.

3 - مؤشرات التوافق:

هناك مجموعة من المؤشرات التي يرى العلماء أنّها تدل على التوافق والصحة النفسية للفرد، وليس من الضروري أن تتصف الشخصية السوية بكل هذه المؤشرات في آن واحد وفي جميع الظروف التي يعيشها الفرد، ولكن وجود هذه المؤشرات بدرجة كافية مطلوب حتى يمكن وصف الفرد المتسم بها بالسواء والصحة النفسية، وبالتالي فإنّ انتقائها يشير إلى سوء التوافق وإلى الخلل في الصحة النفسية للفرد، ومن أهم هذه المؤشرات ما ذكرها (محمد جاسم محمد، 2004) والمتمثلة فيما يلي:

* النظرة الواقعية للحياة:

وهي تعني تقبّل الفرد للواقع المعاش وأن يكون مقبلاً على الحياة بكل ما فيها من أفراح وأحزان، واقعياً في تعامله، متفائلاً وسعيداً، ويشير هذا إلى توافق الشخص في المجال الذي ينخرط فيه.

* مستوى طموح الفرد:

إنّ الفرد المتوافق تكون طموحاته في مستوى إمكانياته وقدراته، وهو يسعى من خلال دافع الإنجاز إلى تحقيق هذه الطموحات المشروعة في ضوء مقدراته على تحقيقها.

* الإحساس بإشباع الحاجات النفسية للفرد:

إنّ إحساس الفرد بإشباع حاجاته النفسية الأولية والثانوية يعدّ مؤشراً مهماً للصحة النفسية والتوافق. ومن أهم هذه الحاجات النفسية نجد الإحساس بالأمن وكذلك إحساسه بالتواد، وأنّه قادراً على حب الآخرين وكما نجد كذلك إحساس الفرد بأنّه قادراً على الإنجاز وهذا من خلال نجاحه في العمل وفي كل ما يؤديه من مهام.

* توافر مجموعة من السمات الشخصية:

- ومن أهم هذه السمات التي تشير إلى توافق الفرد نجد :
- الثبوت الانفعالي: ويتمثل ذلك في قدرة الفرد على معالجة الأمور بالصبر والتحكم في انفعالاته المختلفة (الغضب، الكراهية) وغيرها.
- اتساع الأفق: بمعنى قدرة الفرد على تحليل الأمور وفرزه للإيجابيات من السلبات، وقدرته كذلك على تفسير الظواهر وفهم أسبابها وقوانينها.
- مفهوم الذات: أن يكون لدى الفرد مفهوماً حول ذاته يتطابق مع واقعته وكما يدركه الآخرون.
- المسؤولية الاجتماعية والمرونة: بمعنى أن يحس الفرد بمسؤولية إزاء الآخرين وإزاء المجتمع بقيمه وعاداته ومفاهيمه وأن يكون متوازناً في تصرفاته وبعيدا عن التطرف في اتخاذ قراراته وفي الحكم عن الأمور.
- أن تتوفر لدى الفرد مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية التي تبني المجتمع كاحترام العمل وأداء الواجب واحترام الزمن وتقدير التراث.
- أن تتوفر لدى الفرد نسق من القيم الإنسانية مثل حب الناس والتعاطف والإيثار والرحمة الإنسانية.
- ومن خلال ما سبق ذكره حول مؤشرات التوافق لدى الفرد نستنتج أن تمتع الفرد بدرجة كافية لهذه السمات يدلّ على توافقه الإيجابي ودليل على صحته النفسية، على غرار الفرد الذي يخلو من هذه السمات فنجد غير سوي ويشتكى دائماً من عدم التوافق.

وفي نفس السياق يضيف (Lazaros) عدد من العوامل أو المعايير الأساسية للتوافق على النحو التالي :

- الراحة النفسية: حيث أنّ الشخص غير المرتاح من الناحية النفسية أي في حالات الاكتئاب والانقباض والقلق المزمن لا يمكن أن يحقق توافقاً.

- الكفاية في العمل: فهو يرى أنّ الشخص الذي يعاني من سوء التوافق، تقل كفاءته الإنتاجية، ويعجز أيضاً عن استغلال استعداداته ومهاراته، أمّا إذا كان طالباً فيقل مستواه الدراسي.

- الأعراض الجسمية: فهو يرى أنّ الشخص غير المتوافق، يعاني من إصابة عضوية أو من مرض جسدي وغير ذلك.

- التقبل الاجتماعي: حيث يرى أنّ الفرد يستطيع أن يحقق التقبل الاجتماعي عن طريق سلوكه الذي يسلكه وتقرّه الجماعة التي يعيش معها، ويرضي عنه المجتمع الذي ينتمي إليه (أورد في: حشمت وآخرون، 2006).

4 - أبعاد التوافق:

للتوافق أبعاد عديدة، كما تتميز كثير من الآراء والكتابات السيكلوجية بين أبعاد التوافق غير أننا سوف نسرد البعض منها:

4-1- التوافق البيولوجي:

يرى الكثير من العلماء أنّ الكائنات الحية تحاول أن تتغير وتعديل من سلوكها وفقاً للظروف البيئية التي تعيش فيها، بمعنى أنّ الكائن الحي لا بد أن يسلك طريقاً معيناً

لإشباع حاجاته ودوافعه ، فمثلا عندما يشعر بالجوع لابد وأن يبحث عن الطعام، وكذلك الملابس التي يرتديها الإنسان تختلف باختلاف المناخ الذي يعيش فيه الفرد وباختلاف درجة الحرارة صيفا وشتاء، ولا بد أن يتوافق أو يتكيف في البيئة ويكيفها وفقا لاحتياجاته من مسكن ومأوى (أورد في: الصفطي وآخرون، بدون سنة).

فالتوافق إذن وفقا للجانب البيولوجي يهدف أساسا إلى بقاء الكائن الحي، وإن لم يستطع التوافق مع بيئته فيكون سبيله الموت والفناء، وهذا ما جعل بعض السلالات والكائنات من الاستمرار في الحياة على غرار الكائنات الأخرى التي أدى بها عدم توافقها وعدم تكيفها مع البيئة إلى الانقراض والموت.

4-2- التوافق الشخصي:

أورد في كتاب (مصطفى فهمي) الإنسان وصحته النفسية أن التوافق الشخصي هو أن يكون الفرد راضيا عن نفسه غير كاره لها أو نافر منها أو ساخطا عليها أو غير واثقا فيها ، وتتسم حياته النفسية بالخلو من التوترات والصراعات النفسية التي نفذت بشعور الذنب والقلق والضيق والنقص والرثاء للذات. بمعنى أن التوافق الشخصي ما هو إلا مجموعة الاستجابات التي تدلّ على تمتع الفرد وشعوره بالأمن الذاتي وهو السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع الداخلية الأولية الفسيولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي حيث لا صراع داخلي ويتضمن كذلك التوافق لمطالب النمو في مراحلها المتتابعة(أورد في: حشمت وآخرون، 2006).

فالتوافق الشخصي بهذا المعنى يعني قدرة الفرد على التوفيق بين دوافعه المتصارعة توفيقا يرضيها جميعا إرضاء متزنا من أجل إزالة التوتر الناتج من عدم إشباع بعض الدوافع الأولية أو الثانوية.

4-3- التوافق السيكلوجي:

تقول (Killuckh α Muror) أنّ الكائنات الحية تميل إلى أن تحافظ بحالة من الاتزان الداخلي، إلا أنّ الصراع صفة ملازمة لكل سلوك، أي أنّ كل فعل مهما كان مريحا فإنّه يشمل بعض التضحيات أو الحسرة فلا يمكن أن تحدث صورة من صور التوافق (خفض التوتر) إلا ويكون نوع من انعدام التوازن (زيادة التوتر) ولا تتعارض هذه الحقيقة بأي حال من الافتراض القائل بأنّ الكائنات الحية تميل إلى أن تنتقي أشكال التوافق التي لا تحمل إلا أقل صراع ممكن أي تؤدي إلى أقصى تكامل (أورد في: سهير أحمد، 1999).

4-4- التوافق الاجتماعي:

يرى (نبيل عبد الهادي، 2002) بأنّ مختلف الدراسات في مجال علم النفس التوافقي والثقافة الشخصية تشير بأنّ مسألة التوافق والانسجام لدى الأفراد تتوقف على مدى ارتياح الأفراد وانسجامهم ضمن مجتمعاتهم التي ينتمون إليها، وهذا لا يتم إلا من تحقيق حاجات الأفراد البيولوجية والاجتماعية والنفسية، بحيث يؤدي ذلك إلى تفعيل دور الفرد ضمن المجتمع الذي ينتمي إليه، ولذلك نرى الكثير من الدراسات التي تؤكد على أهمية التفاعل بين الفرد والمجتمع، وخير دليل على ذلك دراسة (لفين) الذي يرى أنّ المجال الاجتماعي يعدّ من الأمور الهامة في عملية التفاعل الاجتماعي للفرد ولذلك يرى أنّ المجالات الاجتماعية والنفسية لها أهمية في تشكيل شخصية الفرد وتجعله أكثر قدرة على التوافق والانسجام، وهكذا يكون ممثلا في تشكيل مجموعة من الأنماط الثقافية المعرفية الاجتماعية لها أهمية في تشكيل مدى التوافق.

4-5- التوافق الزوجي:

يقصد بالتوافق الزوجي الاتفاق النسبي بين الزوجين على الموضوعات الحيوية المتعلقة بحياتهما المشتركة والمشاركة في أعمال وأنشطة مشتركة، كما يعتبر نتاج للتفاعل بين شخصيتي الزوجين والتوفيق في الاختيار المناسب للزواج والاستعداد للحياة الزوجية والدخول فيها، والحب المتبادل وتحمل مسؤوليات الحياة الزوجية والقدرة على حل مشكلاتها، كما يتوقف التوافق الزوجي على تصميم الزوجين على مواجهة كل المشاكل المادية والاجتماعية والصحية، والعمل على تحقيق الانسجام والمحبة المتبادلة (أورد في: عبد المعطى، 2004).

ومن مجمل ما سبق ذكره حول أبعاد التوافق وبالرغم من تعدد هذه المجالات فإنها لا تخرج عن المجالين الأساسيين وهما التوافق النفسي والاجتماعي أو كليهما، لأنهما مرتبطين في الأصل مع بعضهما البعض، فلا يمكن للفرد أن يحقق توافقاً في الأبعاد الأخرى كالتوافق المهني أو الدراسي أو الزوجي وغيرهم دون أن يكون هناك توافقاً نفسياً واجتماعياً سابقاً.

5 - النظريات المفسرة للتوافق:

هناك الكثير من النظريات التي وضعت لتفسير التوافق لدى الأفراد غير أنه يصعب علينا سردها بأسرها، ولكن يمكننا أن نشير إلى أهمها وهي:

5-1 - النظرية البيولوجية الطبية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن جميع أشكال الفشل في التوافق ينتج عن أمراض تصيب أنسجة الجسم، خاصة المخ، ومثل هذه الأمراض يمكن توارثها أو اكتسابها خلال

الحياة عن طريق الإصابات، الجروح، العدوى، أو الخلل الهرموني الناتج عن الضغط الواقع على الفرد، وترجع اللبنة الأولى لهذه النظرية لجهود كل من (Darwin, Mindel α Galton وغيرهم (أورد في: زقوت وآخرون، 2009).

5-2 - النظرية السلوكية:

يشير رواد هذه النظرية أمثال (Watson) أنّ التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلم والخبرات التي يمرّ بها الفرد، ومن المبادئ العامة لهذه النظرية كذلك والتي تركز عليها هي أنّ معظم سلوك الإنسان متعلما، وأنّ الفرد يتعلم السلوك السوي وغير السوي، والمتوافق وغير المتوافق، ومن أهم مفاهيمها " المثير والاستجابة " وهو أنّ لكل سلوك مثير، وإذا كانت العلاقة بينهما سليمة كان السلوك سليما، والشخصية في نظرهم هي مجموعة أساليب سلوكية متعلّمة ثابتة نسبيا والتي تميّز الفرد عن غيره، وبما أنّ السلوك غير السوي متعلم فالتعزيز يقويه، كما أنّ عملية التوافق في نظرهم لا يمكن أن تنمو عن طريق الجهد الشعوري، ولكنها تتشكل بطريقة آلية عن طريق تلميحات البيئة أو إثابتها (أورد في: نبيل سفيان، 2004).

5-3 - نظرية التحليل النفسي:

اعتقد (Freud) أنّ عملية التوافق الشخصي غالبا ما تكون لا شعورية، أي لا تعي الأسباب الحقيقية لكثير من سلوكياتهم. فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية "للهو" بوسائل مقبولة اجتماعيا، كما يرى (Freud) كذلك أنّ العصاب والذهان ما هما إلا عبارة عن شكل من أشكال لسوء التوافق.

وأقرّ أنّ السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي : - قوة الأنا - القدرة على العمل - القدرة على الحب.

وبعد (Freud) تعددت وجهات النظر التحليلية، والتي أكدت في الغالب على أهمية العوامل الاجتماعية وفاعلية الأنا، فعلى سبيل المثال أكد (Yung) على أهمية اكتشاف الذات الحقيقية وأهمية التوازن في الشخصية السوية المتوافقة، وقد قرّر أنّ الصحة النفسية والتوافق السوي يتطلبان التوازن بين ميولنا الانطوائية وميولنا الانبساطية، وكذلك تأكيده على ضرورة تكامل العمليات الأربع الأساسية في تخبير الحياة والعالم الخارجي وهي: الإحساس - الإدراك - المشاعر - التفكير.

كما اعتقد (vroom) أنّ الشخصية المتوافقة هي التي تكون لديها تنظيم موجّه في الحياة، وأن تكون مستقبلة للآخرين ، ومنفتحة عليهم ولديها قدرة على التحمل والثقة.

أمّا (Erikson) فقد أقرّ أنّ الشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية لا بدّ وأن تتسم بالصفات التالية : - الثقة - الاستقلالية - التوجه نحو الهدف - التنافس - الإحساس الواضح بالهوية - القدرة على الألفة والحب (أورد في: مدحت، 1990).

كما أعطى (Adler) الشعور بالنقص بالغ الأهمية فيرى أنّ الفرد يولد ضعيفا عاجزا نسبيا، فهو يعتمد على الكبار فيحدث لديه شعور بالنقص يحاول التغلب عليه طوال الحياة، كما تنتج عقدة النقص هذه بسبب وجود عيوب أو قصور جسمية أو خلقية، اجتماعية، اقتصادية أو عقلية فتؤثر هذه العيوب على نفسية الفرد وتشعره بالنقص وعدم الأمن وعدم الكفاية. ومن أجل تعويض هذا النقص أشار (Adler) إلى أسلوب الحياة أي الأسلوب الذي يتخذه الفرد لتحقيق أهداف الحياة والتي بالتالي تحقيقه لذاته (أورد في: عبد السلام زهران، 1977)، ويؤكد (Sullivan) بتأثير العوامل الشخصية المتبادلة، حيث تنتج العوامل السوية شخصية منتجة، في حين يؤدي سوء هذه العوامل إلى العديد

من الاضطرابات السلوكية التي يمكن أن تنبثق جميعا عن الروح العدوانية اتجاه الآخرين (أورد في: عسيري، 2003).

4-5 - نظرية علم النفس الإنساني:

رفض أصحاب المذهب الإنساني نظرة (Freud) التشاؤمية ونظرة السلوكية السلبية للتوافق، فالإنسان عندهم ليس شريرا، ولا تتعارض مصالحه مع مصالح مجتمعه وليس آلة تستجيب آليا لسلوكيات حتمية، وليس صفحة بيضاء ينقش المجتمع عليها ما يشاء، بل الإنسان خير بطبعه ومطالبه تتفق مع مطالب المجتمع، وهو حرّ له إرادة في اختيار أفعاله التي يتوافق بها مع نفسه و مع مجتمعه، وعنده القدرة على تحمّل مسؤولية هذا السلوك أو ذاك و لا يتوافق توافقا سيئا إلاّ إذا تعرض لضغوط في بيئته ، فالطفل لا ينحرف و لا يعتدي إلاّ إذا شعر بضغوط في الأسرة و المدرسة وتعرض للظلم وشعر بالتهديد وعدم التقبل (أورد في: أبو حويج وآخرون، 2001).

كما يؤكد أنصار هذا الاتجاه كذلك على خصوصية الإنسان بين الكائنات الحية، وعلى أنّ التحدي الرئيسي أمام الإنسان هو أن يحقق ذاته كإنسان وككائن متميّز عن سائر الكائنات الحية الأخرى، فيرى (Maslow) أنّ التوافق يرتبط بتحقيق الذات وأنّ الكائن الحي ينشط ليحقق إشباعا لحاجاته، حيث يسعى إلى إشباع الحاجات الأولية أو الفسيولوجية، فإذا أشبعها اختفت في مجال دافعيته وأفسحت المجال للمستوى الثاني من الدوافع، فإذا أشبع هذا المستوى أيضا فإنّه يختفي كذلك ويفسح المجال للمستوى الثالث وهكذا، ولذلك يرى (Maslow) أنّ سلوك الإنسان في الحياة ليس محكوما بالدوافع على الإطلاق، بل محكوما بالدوافع غير المشبعة لأنّها دوافع تظل تعمل وتوجه سلوك الفرد (أورد في: بطرس، 2008).

أما (Rogers) فيرى أنّ الشخص المنتج الفعّال هو الفرد الذي يعمل إلى أقصى مستوى أو إلى الحد الأعلى، وأنّه يتصف بالصفات التالية: الانفتاح على الخبرات، الإنسانية، الثقة بالنفس، الحرية والإبداع.

ويشير (Rogers) إلى أنّ الأفراد الذين يعانون من سوء التوافق يعبرون عن بعض الجوانب التي تقلقهم فيما يتعلق بسلوكياتهم غير المتسقة مع مفهومهم عن ذاتهم، وأنّ سوء التوافق يمكن أن يستمر إذا ما حاول الأفراد الاحتفاظ ببعض الخبرات الانفعالية بعيدا عن مجال الإدراك أو الوعي، وينتج عن ذلك استحالة تنظيم مثل هذه الخبرات، أو توحيدها كجزء من الذات التي تتفكك وتتبعثر نظرا لافتقار الفرد قبوله لذاته، وهذا من شأنه أن يولد مزيدا من التوتر والأسى وسوء التوافق (أورد في عسيري، 2003).

ويُتّجه (Perls) إلى أهمية التنظيم أو التوجيه دون خوف من المستقبل لأنّ الخوف من المستقبل سيفقد الأفراد شعورهم الفعلي بالرضا، كما أكّد على أهمية الوعي بالذات وتقبلها والتحرر النسبي من القواعد الخارجية، فالشخص المتوافق هو من يتقبل المسؤوليات ويتحملها على عاتقه دون القذف بها للآخرين (أورد في: مدحت، 1990).

ومن العرض السابق للنظريات يتضح لنا المحاولات التي بذلت من أجل تفسير مفهوم التوافق، فالبرغم من تعدد وجهات النظر، فالنظرة الصائبة للأمور تقتضي النظرة التكاملية لتلك النظريات أو وجهات النظر المختلفة، بمعنى أن لا يجب أن يخضع تفسيرنا للتوافق أو سوء التوافق إلى نظرية واحدة فقط، بل يجب أن نضع مجمل النظريات في الاعتبار مع العلم محاولة التوفيق بينها بصورة متكاملة ومنسقة.

6- خصائص التوافق:

يتميّز التوافق بعدّة من الخصائص والتي يمكن أن نذكر البعض منها وهي:

6-1- التوافق عملية كلية:

فالتوافق يشير إلى الدلالة الوظيفية لعلاقة الإنسان من حيث هو كائن مع بيئته، بمعنى أنّ التوافق خاصية لهذه العلاقة الكلية، فليس لها أن تصدق مجال جزئي من المجالات المختلفة لحياة الفرد في إغفال تجاربه الشعورية ومدى ما استشعره من مرض اتجاه ذاته وعالمه.

6-2- التوافق عملية وظيفية:

التوافق ينطوي على وظيفة وهي تحقيق الاتزان من جديد بين البيئة، وهناك مستويات متباينة من الاتزان، ويفرق البعض بين التلاؤم الذي هو مجرد تكيف فيزيائي وبين التوافق بمعنى الكلمة في شموليته وکليته (أورد في: حشمت وآخرون، 2006).

6-3- التوافق عملية دينامية:

بمعنى أنّ التوافق لا يتم دفعة واحدة وبصفة نهائية ، ولكنّه يستمر ، فالحياة ليست سوى سلسلة من الحاجات يحاول الفرد إشباعها، وجملة من الصراعات والتوترات التي يسعى إلى خفضها. و الدينامية تعنى في أساسها أنّ التوافق يمثل المحصلة أو ذلك الناتج الذي يتمخض عنه صراع القوى المختلفة بعضها ذاتي والآخر بيئي ، كذلك بعضها مادي وبعضها قيمي وبعضها اجتماعي ، والتوافق هو المحصلة النهائية لكل هذه القوى على نحو ما تقدّمه (أورد في دمنهوري، 1996).

6-4- التوافق عملية ارتقائية:

ذلك أنّ التوافق لا يمكن التعرف عليه إلاّ بالرجوع إلى مرحلة النمو التي يعيشها الفرد فالراشد يعيد توازنه مع البيئة بأسلوب الراشدين، ويتخطى بأسلوبه المراحل السابقة

ويتوقف عندها فإنّ ذلك يعني سوء التوافق والنكوص إلى المراحل السابقة، وهذا يعني أنّ السلوك المتوافق في مرحلة نمو سابقة قد يعد سلوكاً لا توافقياً أو مرضياً إذا استخدم في مرحلة نمو تالية (أورد في: Wolfenden, 1999).

7- مظاهر سوء التوافق:

لقد اهتم الباحثون بدراسة سلوكيات التوافق ودوافعه وأهدافه وما تواجهه من صعوبات، وقسموه إلى توافق حسن عندما تكون السلوكيات والأهداف التي يحققها مرضية نفساً ومقبولة اجتماعياً، وتوافق سيء عندما تكون السلوكيات والأهداف غير مرضية نفساً أو غير مقبولة اجتماعياً، وعليه فلسوء التوافق مظاهر عديدة ودرجات تختلف شدة وعنفاً وأزماناً واستعصاء على الإصلاح أو العلاج، فقد يبدو في صورة انحراف خفيف أو سلوك مغرب لا يكاد يوصف بالشذوذ، أو في صورة مشكلة سلوكية ممّا يعرض الكثير من الأفراد كقظم الأظافر أو التبول اللاإرادي أو الغضب والعناد و السرقة والكذب وغيرها، كما يبدو في صورة تمرد شديد لدى المراهق أو مياها الشديد إلى الانطواء، كما قد يبدو في صورة أشد عنفاً كالأضرار النفسية والأمراض النفسية المهنية والأمراض النفسية الجسمية والانحرافات الجنسية والإجرام وأخطر ضروب سوء التوافق هو الأمراض العقلية (الجنون) تلك الأمراض التي تجعل الفرد غريباً عن نفسه وعن الناس، وخطراً على نفسه وعلى الناس ممّا يتطلب من المجتمع عزله والإشراف عليه وعلاجه (أورد في: طه، 1983).

8- أسباب سوء التوافق:

يحبس الإنسان عن تحقيق أهدافه ويمنعه من إشباع حاجاته عوائق عديدة بعضها داخلي يرجع إلى الإنسان نفسه، وبعضها الآخر خارجي يرجع إلى البيئة التي يعيش فيها،

ومن أهم هذه العوائق ما أشار إليها (بترس، 2008) والمتمثلة فيما يلي:

* **الشذوذ الجسدي والنفسي:** والذي يعني به أن يكون الإنسان ذا خاصية جسمية أو عقلية عالية جدا أو منخفضة جدا، في مثل هذه الحالات تحتاج كلا الفئتين إلى اهتمام ورعاية خاصة مما يؤثر على استجاباته للمواقف المختلفة وبالتالي في موقفه، فالإنسان الذكي ذكاء عاليا أو ضعيف العقل كل منهم يعامله المجتمع بطريقة معينة قد تؤثر على توافقه.

* **عدم إشباع الحاجات الجسمية والنفسية:** بحيث يؤدي عدم إشباع الحاجات الجسمية والنفسية إلى اختلال توازن الكائن الحي مما يدفع به إلى محاولة استعادة اتزانه ثانية، فإذا تحقق له ذلك حقق توازنا أفضل، أما إذا فشل فيظل التفكير والتوتر باقين، ولذلك يصوغ الكائن حولا غير موفقة لا تخفض التوتر المؤلم إلا بزيادة التفكير نتيجة الاستعانة بعمليات تفكيرية كالحيل الدفاعية.

* **تعليم سلوك مغاير لمعايير الجماعة:** حيث وجد علماء النفس الاجتماعي بدراستهم لأفراد الجماعات في مواقف مختلفة و لفترة من الزمن أن هناك ما يشير إلى نوع من السلوك يعتبر نمطا سائدا بين أفراد هذه الجماعة، يتميزون به ويشترك فيه معظم أفرادها ، هذا النمط أثر النموذج الناجح في عملية التنشئة الاجتماعية، ويتخذ أساسا لتمييز السلوك من السلوك المنحرف في هذه الجماعة، ولا يوجد شخصية يتفق سلوكها تماما مع هذه المعايير، إذ أن الأفراد ينحرفون بدرجات متفاوتة عن السلوك النمطي أو النموذجي للجماعة.

* **الصراع بين أدوار الذات:** مما يؤدي عادة إلى الصراع وعدم التكيف حاجة الفرد إلى أن يلعب دورين متعارضين في وقت واحد (أورد في: حشمت وآخرون، 2006).

* العوائق المادية والاقتصادية: يعتبر نقص المال وعدم توفر الإمكانيات المادية عائقاً يمنع كثيراً من الناس من تحقيق أهدافهم في الحياة، وقد يسبب لهم الشعور بالإحباط لذا اعتبر (الإمام علي) الفقر عدو الإنسان باعتباره عائقاً قوياً يمنع الفقراء من إشباع حاجاتهم الأساسية ويسبب لهم الحزن والألم، كما يعتبر نقص المال عائقاً يمنع الكثير من الشباب من تحقيق أهدافهم في التعليم والزواج والعمل أو الحصول على المسكن والسيارة وغير ذلك (أورد في: شريت وآخرون، 2004).

* العوامل الأسرية: تندرج العوامل الأسرية في أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة بوصفها مصادر لسوء التوافق لدى الفرد حيث تتمثل فيما يلي :

- الحماية الزائدة: وتتمثل في تدخل الأولياء في تفكير الطفل وحديثه ولعبه، ومنعه من أعمال يريد الطفل القيام بها بقصد حمايته، ولكنهم بهذه الحماية الزائدة يفقدونه صفة الاستقلالية والقدرة على الاستطلاع وحسن التصرف.

- أسلوب التفرقة: وهذا يظهر في التفرقة بين الأولاد في المعاملة أو عدم المساواة بينهم بسبب الجنس أو السن أو ترتيب الولد، وهذا ما يزرع الحقد في نفس الطفل المغلوب على أمره.

- الأسلوب اللين: حيث أنّ الأسلوب اللين في تنشئة الطفل يؤدي إلى شعوره بالقلق وعدم الثقة بالنفس وإلى شدة الاعتماد على الآخرين مما يضر بسوائه النفسي.

- أسلوب القسوة: حيث أنّ استخدام أسلوب القسوة في تربية الطفل يؤدي إلى عدم التوازن والتوتر والقلق.

- أسلوب الإهمال: إنّ هذا الأسلوب يعد أسلوباً مؤلماً وهو أقسى على نفسية الطفل إذ لا يسهل على الطفل بسببه تكوين عاطفة احترام الذات ، وهي المركز الذي تنمو حوله شخصيته نمواً متزاناً.

- أسلوب التذبذب: ويعد هذا الأسلوب أسلوباً خطيراً لأنه لا يساعد الطفل على معرفة الصواب والخطأ ممّا يزعزع ثقته بنفسه ويقلل من قدرته على التوافق السليم(أورد في: العناني،2000).

ومن خلال ما سبق حول الأساليب التي تتبعها الأسرة في معاملة أبنائها، أنّ الأسلوب المفضل في تنشئة الطفل هو الأسلوب المعتدل المناسب لسن الطفل والموقف الذي يعيش فيه، وبمراعاة الأسلوب المعتدل في تنشئته يظهر الطفل توافقاً سليماً خال من التوترات والصراعات النفسية ويحسن أيضاً توافقه الاجتماعي.

ثانياً: التوافق الدراسي.

يعد التوافق الدراسي من المفاهيم الهامة في المدرسة، ذلك نظراً لأهميته في تكوين عناصر العملية التعليمية، إذ يمثل توافق التلميذ من أهم ما يعمل عليه القائمون على العملية التربوية، خصوصاً من هم على علاقة مباشرة بالتلميذ من مدرسين، ويعد التوافق الدراسي نوع من أنواع التوافق الاجتماعي لكونه مطلباً حيوياً وجوهرياً من ناحية ومصيرياً من ناحية أخرى يحقق من خلاله التلميذ حالة من التوازن بينه وبين محيطه الدراسي من مدرسين وزملاء ومادة دراسية في إطار تفاعلي ينم عن نضج عقلي ومعرفي واجتماعي، كما تبدو أهمية التوافق الدراسي كذلك في مدى أهمية الشريحة التي يمسها ويشملها في المجتمع، حيث تتمثل في التلاميذ والطلاب مهما كانت مستوياتهم ماداموا

يخضعون لنظام ومنهاج تعليمي يحمل طرقا ووسائل وأهدافا يرجى تحقيقها (لبوز، 2002).

إنّ المفاهيم والتعريفات التي تناولت المقصود من هذا المصطلح قليلة جدا، وهذا يرجع إلى قلة الدراسات التي تناولت هذا البعد من أبعاد التوافق بالدراسة والبحث. وفيما يلي سوف نعرض أهم هذه المفاهيم والتعريفات المقدمة من طرف بعض المهتمين بدراسته.

9 - مفهوم التوافق الدراسي:

يشير (مصطفى الصفطى وآخرون) أنّ (Arkoff, 1968) عرّف التوافق الدراسي على أنّه قدرة الطالب على تكوين علاقات مرضية مع مدرسيه ومع زملائه في الدراسة. أمّا (Biswas & Aggarwal, 1971) فيقصدان بالتوافق الدراسي على أساس أنّه عملية تكيف البيئة المدرسية وإشباع حاجات الطالب. وفي نفس السياق يضيف (طارق رؤوف، 1974) أنّ المقصود بالتوافق الدراسي هو: " قدرة الطالب على تحقيق حاجاته الاجتماعية من خلال علاقاته مع زملائه ومع مدرسيه ومع المدرسة وإدارتها، ومن خلال مساهمته في ألوان النشاط الاجتماعي المدرسي بشكل يؤثر في صحته النفسية وفي تكامله الاجتماعي ".

كما يشير كل من (Crow & Crow) إلى أنّ التوافق الدراسي هو في الأساس توافق نفسي، وإنّما يكون بالرجوع إلى البيئة المدرسية ومحاولة الوصول إلى حالة الاتزان مع عناصرها الطبيعية والاجتماعية وتحقيق درجة عالية من الكفاءة فيها، وأنّه لا يمكن اعتبار توافق الطالب مع الخبرات المدرسية جزءا منفصلا عن توافقه مع الحياة خارج المدرسة على الرغم من أن نجاح الفرد في المدرسة يتأثر بمدى ملائمة المنهج المدرسي

والاتجاه نحو المعلمين ونوعية وحجم الإرشاد التربوي الذي تتيحه المدرسة (أورد في: علي الضو، 2013).

وحسب (Young man) فالمقصود بالتوافق الدراسي هو: "قدرة الطالب على التفاعل داخل حجرة الدرس والمواظبة والمحافظة على النظام، وإقامة علاقات طيبة بينه وبين أساتذته" (أورد في: لبوز، 2002).

ويتجه (الشربيني و بلفقيه) إلى أنّ التوافق الدراسي هو: "المحصلة النهائية للعلاقة الديناميكية البناءة بين الطالب من جهة ومحيطه المدرسي من جهة أخرى، بما يسهم في تقدم الطالب ونمائه العلمي والشخصي، وتتمثل أهم المؤشرات الجيدة لتلك العلاقة في الاجتهاد والتحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منه على نحو منظم ومنسق" (أورد في: أحمد راشد، 2011).

يتضح من خلال هذا التعريف أنّ التوافق الدراسي يتمثل في النتيجة النهائية القائمة بين الطالب والطاقم التربوي من أساتذة، مواد ومناهج دراسية، بحيث تساهم تلك العلاقة القائمة بينهم في نمو الطالب نفسياً وعلمياً بجده واجتهاده ورضاه ومسايرته لتلك المعايير المدرسية والانسجام معها.

ويعرف (عوض محمد، 1988) التوافق الدراسي على أنّه: "مدى توافق التلميذ في الدراسة وتوافقه نحو النظام السائد نحو المناهج المقررة والتفاعل مع ذلك، وبمدى اعتماده على نفسه دون مساعدة الغير في توجيه سلوكه وفي اختيار الخطط".

ويرى (عبد الفتاح محمد دويدار، 1994) أنّ التوافق الدراسي يتضمن نجاح المؤسسة التعليمية في وظيفتها، والتواءم بين المعلم والطالب، بما يهيئ للأخير ظروفًا أفضل للنمو السوي معرفياً، انفعالياً، واجتماعياً مع علاج ما ينجم في مجال الدراسة من مشكلات

كالتخلف الدراسي والغياب والتسرب هذا فضلا عن علاج المشكلات السلوكية التي يمكن أن تصدر عن بعض الطلاب.

نلاحظ من خلال هذا التعريف بأن التوافق الدراسي يتمثل في الأدوار الذي تؤديه المؤسسات التعليمية والنجاح فيها، والذي يسمح للطلاب في تحقيق النمو السليم من الناحية الانفعالية، المعرفية والاجتماعية.

والتوافق الدراسي كذلك حسب (البوز و حجاج ،2013) فيعبر على مدى قدرة الفرد على التوافق مع الوسط المدرسي بكل ما يحمله من إقامة علاقات مع المدرسين ومع زملائه ومسايرته للمواد الدراسية، وتستمر هذه العلاقة أو تنقطع بحسب توافقه معها، ومع المواقف الاجتماعية المدرسية، ويدل استمرارها على التوافق الجيد.

وتعرف (خليل العبيدي ،2013) التوافق الدراسي على أنه: "قدرة الطالب على تحقيق الانسجام بينه وبين زملائه وأساتذته ومواد التخصص الدراسي، ويظهر ذلك بوضوح من خلال سلوك الطالب مع المحيطين به في البيئة التي يعيش فيها".

ويلخص (محمود عطا) مفهوم التوافق الدراسي في النقاط التالية:

- معرفة اتجاه الطالب نحو التعليم بجوانبه الإدراكية والشعورية.
- التكيف للعمل المدرسي ويتمثل ذلك في قدرة الطالب على تنظيم الوقت وتكوين عادات جيدة للمذاكرة ونشاطه الفصلي وانتباهه.
- استجابة الطالب للنظام المدرسي فمثلا في موقفه من النظام ومدى تجاوبه.
- طموح الطالب، مثابرته، أهدافه، وتطلعاته المستقبلية(أورد في: لبوز،2002).

ونستنتج من التعاريف السابقة بأنّ التوافق الدراسي يعبر بمدى قدرة التلميذ على التواء مع الوسط المدرسي من معلمين وزملاء والإدارة المدرسية، وبمدى استيعابه للمواد الدراسية ويظهر ذلك من خلال تحصيله المدرسي ونمو قدراته العقلية والمعرفية، ومن خلال السلوك الملائم الذي يبديه مع معلميه وزملائه.

10 - العوامل المؤثرة في التوافق الدراسي:

يتأثر التوافق الدراسي بعوامل عديدة نذكر منها ما يلي:

1-10 - اختيار المدرسة:

إنّ اختيار المراهق لنوع دراسته، أو اختيار المعهد الذي يواصل فيه دراسته، يخضع في الكثير من الحالات إلى رغبة الآباء من جهة، وإلى القواعد والتنظيمات التي تفرضها السلطات التعليمية من جهة أخرى، دون مراعاة لرغبات واتجاهات التلميذ. إنّ الكثرة العظمى من الطلاب لم تستطع إعداد أنفسهم لمجال مهني معين يتفق مع ميولهم واستعداداتهم إمّا بسبب القيود التي تفرضها السلطات التعليمية أو بسبب أنّ بعض المعاهد تستهوي آباءهم من الناحية الاجتماعية والمادية، بينما مجموعة صغيرة نسبياً من الطلبة تستطيع أن تتخذ من قراراتها فيما يخص المجال النوعي لدراساتهم وفقاً لرغباتهم وبمساعدة آبائهم. ولهذا فحرية اختيار المراهق لدراسته عامل مهم لضمان نجاحه، ذلك النجاح الذي يجنبه الفشل في حياته الدراسية والعملية، ويحقق له نتيجة لذلك التكيف الصحيح. ولكن عندما نقرر مبدأ الحرية في الاختيار لا يعني أن نترك التلميذ دون أي توجيه تربوي أو مهني، فعملية التوجيه أصبحت في الوقت الحاضر أمراً ضرورياً، فهي تتضمن المساعدة الفردية التي يقدمها الموجه إلى الفرد الذي يحتاج لمساعدته، وذلك لكي

ينمو في الاتجاه الذي يجعل منه مواطنا ناجحا قادرا على أن يحقق ذاته في الميادين الدراسية أو المهنية وغيرها، وأن يتوافق فيها بدرجة تحقق له الشعور بالرضا والسعادة (أورد في: مصطفى فهمي، 1995).

10-2 - إثارة الدافعية:

يجب إثارة الدافع لدى الفرد نحو الدراسة والتعليم والإقبال عليها والاتجاه الصحيح نحوها، وكل ما تحمله البيئة المدرسية، كما أنّ للحوافز الخارجية أثر في توافق التلميذ، فالتعزيز والثواب يشجعان في التلميذ روح العمل المثمر، ويحفزانه في الاستمرار بالعمل الجاد ولا يفكر التلميذ خلال ذلك في الانقطاع عنه، فالوسائل الايجابية من تشجيع ومكافأة وشهادات تفوق ولوحة الشرف وميداليات البطولة وجوائز الأولوية لتكون الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات أساس التوافق التربوي، ذلك أنّ الهدف التربوي يجب أن يوضع على أساس حاجات التلميذ ودوافعه الفطرية والمكتسبة، فهذه الحاجات والدوافع هي الأساس الهام في تشكيل المنهاج الدراسي ومحتوياته (أورد في: لبوز، 2002).

وقد أشار (كمال دسوقي، 1974) في هذا المقام أن إثارة الدوافع تعتبر وسيلة لإثارة الاهتمام والإقبال على العملية التعليمية والعمل على جعل الدافع للتعلم ينبع من داخل التلميذ كـرغبة في المعرفة والفهم والاستطلاع والكشف، وينبغي أن يكون هدف المدرسة في المقام الأول حتى ينمو الميل الشخصي والاتجاه والحرص التي لا تغني عن أي عقاب أو ثواب بالإضافة إلى العوامل التالية:

10-3 - تهيئة الفرص:

تعتبر تهيئة الفرص اللازمة والمتاحة من العوامل المساعدة على التوافق الدراسي للاستفادة من التعليم بأكبر قدر ممكن، وعدالة الفرص وتكافؤها يقصد منه إعطاء كل

تلميذ ما يحتاجه بحسب طاقته وقدراته ولا يمنع من ذلك بل يشجع عليه كون المدرسة أساساً أداة تمييز للضعفاء والأقوياء والمتوسطين لأغراض النجاح والرسوب والتقدير.

10-4 - الكشف عن القدرات:

لتحقيق القدرات لا غنى للمدرسة بالكشف عن قدرات التلاميذ باختبار الذكاء واختبار التحصيل الدراسي والمهارات وغيرها لمعرفة إمكانيات كل منهم منذ البداية والسير بهم نحو توجيه تربوي سليم يؤهلهم إلى التوجيه المدرسي والمهني مستقبلاً، فيما يمتاز كل منهم فيه ويتفوق باستعداده له.

10-5 - ضبط النظام المدرسي:

ولتحقيق التوافق الدراسي لا بد من التحكم في النظام المدرسي كأساس لعملية التفاعل الإيجابي ويتم ذلك بالتشجيع والمكافأة وشهادات التفوق والتقدير ومنح الجوائز التحفيزية وهذا لأنّ جل هذه التشجيعات تفوق سلبيات العقاب كجزء مهماً حين لجأت المدرسة بضوابطها التربوية ، لتكون الثقة بالنفس والاعتماد على الذات أساس التوافق الدراسي.

10-6 - الموازنة المدرسية:

يجب الاعتماد على الموازنة البيداغوجية المتمثلة في المناهج الدراسية وواجبات التحصيل الأكاديمي وبين ما يطبق التلميذ استيعابه وتحصيله أي الموازنة بين المقررات والقدرات وبين مستوى التحصيل ومستوى الطموح لأنّ عدم الموازنة يؤدي إلى سوء التوافق الدراسي.

10-7 - إثارة التنافس والتسابق:

إنّ إثارة التنافس الايجابي والتسابق التربوي من العوامل المساعدة على تحقيق التوافق الدراسي بين الدارسين بما يدفع إلى الغيرة والاهتمام، لكن بما لا يؤدي إلى أضرار التنافس المعروفة كآس الضعفاء وغرور الأقوياء وإرهاق المتوسطين، وعموما الصراع والعدوان هما النتيجة الطبيعية للمبالغة في اعتماد التنافس كوسيلة لتحقيق التوافق الدراسي.

10-8 - تشجيع العمل الجماعي:

لتحقيق التوافق الدراسي يستحسن الاعتماد على العمل الجماعي في المذاكرة أو انجاز المشاريع أو في الأعمال المشتركة بين جماعة المتدربين، فيشتركون في التخطيط ويبحثون عن وسائل الانجاز ومواد الأداء ثم يشتركون في تنفيذه ويتحملون مسؤولية نجاحه أو فشله لكي يتعلمون التضحية والإيثار في سبيل الهدف المشترك فيندربون على حياة المجتمع وينفذون ديمقراطية القيادة.

كما أشار كذلك (مصطفى الصفتي وآخرون) أنّ لتحقيق التوافق الدراسي فإنّه ينبغي أن نضع في اعتبارنا الأمور التالية:

- يتضمن التوافق الدراسي اهتمام المتعلم بالحصول على مكاسب واشباعات من خلال تواجده وسلوكه في الموقف التعليمي.

- بوجه عام فإنّ الموقف المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي وإلى شعوره بذاته وبتقدير زملائه ورضا مدرسيه، وربما يحدث العكس في موقف مدرسي يكرهه الطالب لعدم احتوائه على خبرات محببة إلى نفسه أو لفشله في مقابلة احتياجاته ومطالبه.

- بلا شك أنّ المناخ الطبيعي (الجو النفسي) السائد في بيئة المدرسة هو أحد العوامل الهامة في تحديد جودة التعليم، فالجو النفسي السليم الذي يسود البيئة المدرسية يساعد على نموّ العقول السليمة في التلاميذ وغرس الأخلاق الحميدة فيهم، كما يؤدي إلى تكوين اتجاهات مرغوب فيها اتجاه العمل المدرسي والإدارة المدرسية، ممّا ينكس بدوره على تحقيق التوافق الاجتماعي والدراسي للتلاميذ.

- أنّ تمتع التلميذ بالمدرسة وشعوره بالتوافق مع دراسته ينبع أكثر من خلال اشتراكه في ممارسة الأنشطة المصاحبة للمنهج أكثر من مذكرته وعمله في الفصل، كما أنّ نجاح التلميذ أو فشله في ممارسة تلك الأنشطة يحدد بشكل كبير ما سوف يكون عليه اتجاهه نحو المدرسة وأسلوب توافقه مع دراسته.

- أنّه من المهم والضروري أن يسجل المدرس ملاحظاته عن ردود الأفعال الوجدانية والاجتماعية للتلميذ من موقف لآخر، كما يجب عليه أيضاً أن يهتم بملاحظات الآخرين عن التلميذ وكل من يهمهم أمره داخل المدرسة وخارجها، والسبب في ذلك أنّ الفشل المتكرر للفرد المتعلم في علاقاته الوجدانية والاجتماعية تؤدي إلى سوء توافقه وجدانيا واجتماعيا، وهذا بدوره يعوق ويعرقل عملية تعلمه بما ينعكس على توافقه الدراسي.

11 - أبعاد التوافق الدراسي:

إنّ من بين الأبعاد التي يحتويها التوافق الدراسي نجد :

1-11 - الجدّ والاجتهاد:

يعتبر الجدّ والاجتهاد من بين المؤشرات الهامة التي حدّدها (Youngman) في مقياس التوافق الدراسي للتلميذ داخل المدرسة، حيث يختلف هذا المؤشر من تلميذ لآخر

حسب الفروق الفردية الموجودة بينهم، إذ أنّ الدافع للإنجاز الدراسي يعتبر أحد الدوافع المهمة التي توجه سلوك التلميذ وتدفعه نحو تحقيق النجاح والتفوق، كما أنّ اتجاهات التلميذ وتصوراتهِ نحو الدراسة هي مؤشرات هامة للجِدِّ والاجتهاد والتوافق الدراسي وقد ذكر (مدحت عبد اللطيف، 1990) لدراسة (كاني) في بحثه عن الخصائص المختارة للتوافق الدراسي، وجد أنّ هناك علاقة بين اتجاه الطالب نحو المدرسة والتحصيل الدراسي، فكلما كان الطالب متفاعلاً مع الجوّ المدرسي كان مستوى تحصيله أكبر وأسفرت نتائج دراسته عن التوافق الشخصي مع المدرسة والتفوق الدراسي على أنّ المتفوقين دراسياً كانوا أكثر توافقاً (أورد في: محمد راشد، 2011).

11-2- الإذعان:

لا تبدأ عمليات السيطرة والإذعان بين المدرس والتلميذ في المدرسة، إذ أنّ كل العلاقات الموجودة بينهما ما هي إلاّ تعبير عن العلاقات السائدة في البيت، كما أنّ الإذعان الذي نعينه في هذه الدراسة لا نقصد به خضوع التلميذ عن غير رغبة منه للإتّيان بأوامر المدرس ونواهيه ، وإنّما الإذعان عن طوعية وإدراك للمواقف التي يبيدها المدرس الذي يتميز بشخصيته المربية الناضجة التي توجهه وتقوده إلى تربيته وتكوينه وتهذيب سلوكه عن وعي منه وإدراك (أورد في: لبوز، 2002). بمعنى أنّ الإذعان هو الطاعة والنظام الذي يتواجد داخل القسم، والذي يفرضه المعلم من أجل الحفاظ على هدوء وانضباط التلاميذ، حيث تعتبر أوامر ونواهي المعلم على سلوك غير مرغوب من التلميذ سلطة شرعية يتمتع بها المدرس ولها أثر كبير في شخصية التلميذ، ومن الممكن أن تكون هذه المعاملة امتداداً للمعاملة التي يتلقاها في أسرته.

وتختلف أنماط السلطة التعليمية في المدرسة على النحو ما صنّفه مجموعة من الباحثين أشهرها التصنيف الذي وضعه (ليبت و هوايت) الذي ينقسم إلى ثلاثة أنظمة وهي:

* **النظام التسلطي** : يخلقه المدرس الذي يجعل من نفسه محورا للعمل والنشاط، والذي يصر على التعامل الرسمي وعلى أن يكون محورا لكل الاتصالات وعلى أن يكون مسيطرا وأن يوجد المنافسة بين الطلبة وعلى أن يوقع العقاب بنفسه.

* **النظام الديمقراطي**: إنّ التركيز في هذه الحالة يكون على دور الطلبة أو المتعلم، فهو محور العمل والنشاط وعلى ضرورة مشاركته في اتخاذ القرارات، وأن تتسم العلاقات الإنسانية بالانفتاح والتعاون.

* **النظام الحر أو السائب (المتراخي)**: في هذه الحالة فإنّ الطلبة يتمتعون بحرية مطلقة، ولا يقدم المدرس فيه التوجيه والإرشاد إلّا نادرا، ومن الواضح أنّ النظام الحر يؤدي إلى المزيد من المشكلات، فالطالب الذي لا يجد له قائدا يوجهه لا بد أن يبحث له عن قائد ،وعادة ما يكون قائدا غير عادي أو شاذ، كما يضع الطلبة لأنفسهم معايير لأدائهم وسلوكهم ممّا يؤدي إلى العديد من المشكلات النظامية المزعجة(أورد في: ميدون، 2013).

ومن مجمل ما سبق حول الأنماط التعليمية السائدة في المدرسة فالنمط المفضل لدى غالبية المدرسين وكذلك التلاميذ نجد النمط الديمقراطي الذي يسوده المناخ الايجابي والمساواة في التعامل والأخذ والعطاء بين التلاميذ والمدرسين ممّا يؤدي إلى إبداع التلاميذ في قدراتهم ونمو روح القيادة في نفوسهم والتنافس الهادف فيما بينهم، على غرار النظام الديكتاتوري الذي يخلق جوّ من الأنانية بين التلاميذ والمدرسين وبين التلاميذ وزملائهم

والذي تتعارض نتائجه مع الأهداف التي سطرها المدرس لنجاح العملية التعليمية، أو النظام الحر الذي يسوده الفوضى واللامبالاة.

11-3 - علاقة التلميذ بالمدرس:

أشارت (ميدون، 2013) أنّ العلاقة بين المدرس والتلميذ من العلاقات الهامة في تحقيق التوافق الدراسي، فمن خلالها تتجح أو تفشل العملية التربوية، فعلاقة التلميذ بمدرسه مهمة كعلاقة التلميذ بوالديه التي من خلالها تتطور القدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية، كما أنّ العديد من البحوث ركّزت على أهمية العلاقة بين الطالب والمدرس فقد ذكر معظم الطلبة أنّ أهم الصفات التي يحبون أن يتصف بها المدرس هي أن يقوم اتجاههم بدور المرشد والأب والإنسان والمعلم، وأن يظهر في علاقته مع الطلبة الود والصدقة والتعاطف ويهتم بمستقبلهم وحل مشكلاتهم، ويرى (البوز، 2002) أنّ تلك العلاقة القائمة بين المدرس والتلميذ لا تقتصر على الجانب المعرفي الذي يظهر للعيان على مستوى القسم الدراسي فحسب، بل إنّ الأمر يتعدى ذلك إذ أنّ العلاقة التربوية نسيجها أعمق، حيث تكون علاقات التواصل نفسية اجتماعية بينهما في محيط القسم الدراسي وأنّ طبيعة العلاقة القائمة بين الطرفين تقوم أساساً على علاقات إنسانية محضة تلعب شخصية كل منهما دوراً في تلك العلاقة، إنسانين تجمع بينهما وضعية تربوية واحدة، كل هذا يؤدي إلى تشابك علائقي في المستوى السلوكي عند المدرس والتلميذ، ويقول (بوستيك) في هذا الصدد: "إنّ الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ترابطاً في سلوك كل من المدرس وتلاميذه، ذلك أنّ نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن يخلق لدى المربي أنواعاً معينة من السلوك لا نراها لدى نفس

التلميذ عندما يكون مع مدرس آخر، فنقول عندئذ بأن سلوك الأستاذ ينعكس على سلوك الطرف المقابل".

ومن خلال ما سبق عرضه حول العلاقة بين التلميذ والمدرس نستنتج أن نمط التفاعل الذي يسود علاقة كل من المعلم والمتعلم وما إذا كان قائماً على التفاهم والتعاون والمشاركة الفعالة من قبل التلاميذ سيؤثر على المستويات التحصيلية لهم من ناحية وتوازنهم في محيط المدرسة والمجتمع من ناحية أخرى.

كما صنف (عبد الرحيم شقورة، 2002) أبعاد التوافق الدراسي في مجموعة من الخصائص التي تميز التلميذ المتوافق دراسياً والمتمثلة في:

*الاتجاه الايجابي نحو الدراسة:

فالطالب المتوافق هو الذي ينكب على الدراسة بشكل جدّي، ويرى فيها المتعة كما أنه يؤمن بأهمية المواد الدراسية المقررة.

* العلاقة بالمدرسين:

الطالب المتوافق كذلك هو الذي يحترم مدرسيه ويقدرهم ويقدر الدور الذي يقومون به كما أنه يتبع تعليماتهم وينفذها ويسأل مدرسيه ويتحدث معهم، ويعتبرهم قدوة يجب الاقتداء بهم.

* العلاقة بالزملاء:

قيام الطالب علاقة زمالة أساسها الودّ والاحترام المتبادل مع زملائه داخل وخارج المدرسة كما أنه يبدي اهتماماً بهم ويساعدهم في حل مشاكلهم الدراسية والشخصية.

* تنظيم الوقت:

حيث نجد الطالب المتوافق هو ذلك التلميذ الذي ينظم وقته بشكل متزن ويقسمه إلى أوقات للمذاكرة وأوقات للأنشطة الاجتماعية والترفيهية، وهو الذي يسيطر على وقته ولا يجعل الوقت يسيطر عليه، كما أنه يقدر أهمية الوقت وقيّمته.

* طريقة الدراسة:

إتباعه لطرق مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية التي يدرسها، ويقوم بعمل ملخصات واستنتاجات، كما أنه قادر على تحديد النقاط الهامة والتركيز عليها أثناء المراجعة.

* ارتياد المكتبة:

فالطالب المتوافق نجده يرتاد المكتبة باستمرار ويمضي فيها أوقات فراغه ويستعير الكتب والمجلات والمراجع العلمية ويبحث فيها عن المعلومات اللازمة للدراسة وكتابة الأبحاث والتقارير والواجبات.

* التميز الدراسي:

ومن صفات المتوافق دراسيا كذلك أنه متميز دراسيا، وهو الذي يتحصل على درجات عالية في الاختبارات المختلفة ويظهر ذلك من خلال سجلات وكشوف الدرجات الفصلية.

12 - سمات التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسيا :

يذكر (الأغا عاطف، 1989) أنه حدد (Youngman) صفات الطالب المتوافق دراسيا بأنه ذلك الطالب :

- المنتبه الهادئ النشيط في التفاعل داخل حجرة الدراسة.

- المحافظ على النظام.
- لا يتحدث مع زملائه أثناء المحاضرة.
- لا يعرض نفسه للحرر من قبل معلميه.
- المؤدب المطيع لأساتذته الذين يكون في علاقة طيبة معهم.
- وأشارت (ميدون، 2013) أنّ (نصر الله وعمر عبد الرحيم، 2010) ذكر مجموعة من السمات التي يتصف بها التلاميذ غير المتوافقين دراسيا والتي يلخصونها فيما يلي:

* السمات العقلية:

- مستوى إدراك عقلي دون المعدل وضعف إدراكه للعلاقات بين الأشياء.
- ضعف الذاكرة وصعوبة تذكر الأشياء.
- عدم القدرة على التفكير المجرد واستخدام الرموز.
- قلة الحصيلة اللغوية.

* السمات الانفعالية:

- فقدان أو ضعف الثقة بالنفس.
- شرود الذهن أثناء الدرس.
- عدم الاستقرار وعدم القدرة على التحمل.
- الشعور بالدونية أو الشعور بالعداء.
- النزوع للكسل والتهاون.

* السمات الجسمية:

- ضعف البنية الجسمية والمرض نتيجة سوء التغذية.
- مشكلات سمعية وبصرية أو عيوب أو عاهات أو تشوهات.

* السمات الشخصية والاجتماعية:

- قدرة محدودة في توجيه الذات أو التكيف مع المواقف الجديدة.
- الانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية.

* العلاقات والاتجاهات الدراسية:

- التأجيل أو الإهمال في انجاز الأعمال أو الواجبات.
- ضعف التقبل للمواقف التربوية والأعمال المدرسية، وكذلك كره الطالب للمدرسة وعدم الرغبة في الذهاب إليها والاجتماع مع الآخرين، بسبب علاقته السلبية مع زملائه وعدم مراعاة المعلمين لقدراته الخاصة وميوله الشخصية والفروق الفردية بصورة عامة.

13- عوامل سوء التوافق الدراسي:

هناك أسباب عديدة تساهم في ظهور سوء التوافق الدراسي ومن بين هذه الأسباب نجد:

13-1- عوامل متصلة بالطالب:

يرى (عبد المنعم المليحي وجمال المليحي، 1997) أن أهم عوامل سوء التوافق الدراسي والمتعلقة بالطالب هي ضعف الذكاء وعدم القدرة على مواجهة وحل المشكلات

التي تواجه الطلبة حيث أنّ القدرة على التحصيل أو الضعف الملاحظ على الطلاب في مادة معينة أو في الدراسة بوجه عام يمكن أن يعود للمشكلات التي تواجه الطلبة والتي يعجزون عن حلّها، يضاف إلى ذلك موقف المدرسة في معالجة ومواجهة هذا التقصير الدراسي، كما أنّ هناك حالات من الضعف الدراسي ترجع إلى الطالب نفسه والذي لم يكتسب بعض العادات الأولية والهامة في أول مراحل تعلّمه ، فأدى ذلك إلى عدم قدرته على أن يتابع دروسه بكل سهولة.

13-2 - عدم كفاية الوظائف الجسمية:

أشار (انتصار يونس، 1984) أنّ الحياة العضوية تؤثر على سلوك الطالب وبالتالي على توافقه ومع الحالة التي يتعامل معها، حيث أنّ قصور إمكانيات الفرد الجسمية والتي تمثل العاهات أو ضعف القدرات الجسمية أو الافتقار إلى الجاذبية الاجتماعية كلّها عوامل تعرض الفرد للمنافسة الاجتماعية القاسية وذلك حتى يحصل على القبول الاجتماعي ويحقق لنفسه الشعور بالنجاح والأهمية كما وقد يحدث له الإحباط وتكون النتيجة سوء توافقه.

13-3 - عدم كفاية الوظائف الوجدانية:

أشار (أحمد كمال أحمد وسليمان عدلي، 1976) أنّ الحياة النفسية للطلاب في جميع مراحل نموّه تعد مسرحاً للانفعالات العنيفة فيما يراه من تقلب وعدم الاستقرار، وبجانب هذا الاضطراب نرى الحيرة على بادية على تفكيره وأعماله فقد يتعرض لحالات من الحزن واليأس والألم النفسي نتيجة لما يتلقاه من إحباط، ولهذا فالحياة العاطفية من

أهم العوامل المتعلقة بالتوافق الدراسي ذلك أنّ الطالب يتأثر نشاطه بميوله العاطفية، فلا تكون له حاجة لتعلم المواد الدراسية إلا إذا استجابت هذه المواد لميوله ورغباته.

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل التعرض لمفهوم التوافق، وبعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم استخلاص تعريفه على أنّه مفهوم خاص بالإنسان في سعيه لتنظيم حياته وحل صراعاته ومواجهة مشكلاته من إشباكات واحباطات وصولاً إلى ما يسمى بالصحة النفسية أو السواء أو الانسجام والتناغم مع الذات ومع الآخرين، في الأسرة وفي العمل وفي التنظيمات التي ينخرط فيها الفرد، كما أنّ هذا المفهوم يشمل على خصائص ومجالات متعددة منها التوافق البيولوجي، التوافق الشخصي، التوافق الاجتماعي والزوجي وغيرها، وبالرغم من تعدد هذه المجالات فإنّها لا تخرج عن المجالين الأساسيين وهما التوافق النفسي والاجتماعي أو كليهما، لأنّهما مرتبطين في الأصل مع بعضهما البعض، فلا يمكن للفرد أن يحقق توافقاً في الأبعاد الأخرى كالتوافق المهني أو الدراسي أو الزوجي وغيرهم دون أن يكون هناك توافقاً نفسياً واجتماعياً سابقاً، كما استعرضنا على خطوات حدوث عملية التوافق التي تتمثل في وجود دافع يدفع الإنسان إلى هدف خاص، وجود عائق يمنع من الوصول إلى الهدف ويحبط إشباع الدافع، قيام الإنسان بأعمال وحركات كثيرة للتغلب على العائق، الوصول في الأخير إلى حل يمكن من التغلب على ذلك العائق ويؤدي بالوصول إلى الهدف وإشباع الدافع.

أمّا فيما يخص المؤشرات التي يراها العلماء أنّها تدل على الصحة النفسية للفرد فتتمثل في النظرة الواقعية للحياة، مستوى طموح الفرد وإحساسه بإشباع حاجاته النفسية، توافر مجموعة من السمات الشخصية من ثبوت انفعالي واتساع الأفق، وتكوين الفرد لمفهوم حول ذاته يتطابق مع واقعه وكما يدركه الآخرون وتحمله للمسؤولية الاجتماعية و

اتصافه بالمرونة، ولكن على الرغم من كل هذه المؤشرات ليس بهذا المعنى أن تتصف الشخصية السوية بكل هذه الصفات ولكن وجودها بدرجة كافية مطلوب حتى يمكن اعتبار الفرد صحي من الناحية النفسية.

كما تم الإشارة إلى أهم الأسباب التي تؤدي إلى سوء التوافق فقد استعرضنا البعض منها والمتمثلة في الشذوذ الجسدي والنفسي وعدم إشباع حاجات الفرد سواء الجسمية أو النفسية حيث أنّ عدم إشباع هذه الحاجات يؤدي بالفرد إلى التوتر والقلق وفي غالب الأحيان إلى الإحباط، تعلّم سلوك مغاير لمعايير الجماعة والصراع بين أدوار الذات، كما أنّ العوامل الأسرية والعوائق المادية والاقتصادية كلّها عوامل تؤدي كذلك إلى سوء التوافق بصفة عامة.

ومن أجل فهم أعمق للتوافق ظهرت عدة نظريات فسّرت هذا المفهوم من زوايا متعدّدة من بينها النظرية البيولوجية من بينهم (Darwin, Mindel, Galton) وغيرهم التي ترجع أسباب سوء التوافق إلى الأمراض التي تصيب الجسم خاصة المخ ، أمّا النظرية السلوكية فتشير إلى أنّ التوافق عملية مكتسبة عن طريق التعلّم والخبرات التي يمر بها الفرد خلال حياته ومن أهم مفاهيمها " المثير والاستجابة " وهو أنّ لكل سلوك مثير، وإذا كانت العلاقة بينهما سليمة كان السلوك سليماً، أمّا نظرية التحليل النفسي من بينهم (Freud, Vroom, Erikson, Adler, Yung) فيرون أنّ عملية التوافق غالباً ما تكون لا شعورية أي أنّ الأفراد غير واعين الأسباب الحقيقية للكثير من سلوكياتهم، كما قدموا مجموعة من السمات للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية ، على غرار نظرية علم النفس الإنساني من بينهم (Maslow, Perls, Rogers) فهم يرون أنّ التوافق كغيره من السلوك الإنساني محكوماً بالدوافع غير المشبعة لأنّها دوافع تظل تعمل وتوجّه سلوك الفرد ، فالفرد عندهم لا يتوافق توافقاً سيئاً إلاّ إذا تعرض لضغوط في بيئته.

كما تم في هذا الفصل كذلك عرض بعض التعاريف التي قدّمها الباحثين حول التوافق الدراسي، ولقد تم استخلاص تعريفاً على أنّه يتمثل في النتيجة النهائية القائمة بين الطالب والطاقت التربوي من أساتذة، مواد ومناهج دراسية، بحيث تساهم تلك العلاقة القائمة بينهم في نمو الطالب نفسياً وعلمياً بجده واجتهاده ورضاه ومسايرته لتلك المعايير المدرسية والانسجام معها، كما تم كذلك الإشارة إلى العوامل التي تؤثر في التوافق الدراسي وكذلك أبعاده المتمثلة في الجد والاجتهاد والذي يعتبر أحد الدوافع المهمة الذي يوجه سلوك التلميذ ويدفعه نحو النجاح والتفوق، أمّا البعد الثاني فيتمثل في الإذعان والذي يقصد به الطاعة والنظام الذي يتواجد داخل القسم والمفروض من طرف المعلم للحفاظ على هدوء وانضباط التلاميذ، والبعد الثالث والمتمثل في العلاقة بالمدرس والتي لا تقتصر على الجانب المعرفي في مستوى القسم الدراسي، حيث أنّ بناء هذه العلاقة على أساس التفاهم والتعاون والمشاركة الفعّالة من قبل التلاميذ سيؤثر على المستويات التحصيلية لهم من ناحية وتوازنهم في محيط المدرسة والمجتمع من ناحية أخرى.

وتم التطرق إلى سمات التلاميذ المتوافقين وغير المتوافقين دراسياً منها السمات العقلية والانفعالية، السمات الجسمية والشخصية والاجتماعية والعلاقات والاتجاهات الدراسية. وفي الأخير تم حصر العوامل التي تؤدي إلى سوء التوافق الدراسي فمنها العوامل المتصلة بالفرد نفسه، عدم كفاية الوظائف الجسمية والوجدانية.

الفصل الثالث: العنف والعنف المدرسي

تمهيد.

- 1- نبذة تاريخية حول العنف.
- 2- مفهوم العنف.
- 3- المفاهيم المتصلة بالعنف.
- 4- أشكال العنف.
- 5- النظريات المفسرة للعنف.
- 6- العوامل التي تؤثر في السلوك العنيف.
- 7- مفهوم العنف المدرسي.
- 8- أشكال العنف المدرسي.
- 9- أسباب العنف المدرسي.
- 10- مظاهر العنف المدرسي.
- 11- تأثير العنف المدرسي على التلاميذ.
- خلاصة.

تمهيد:

يعتبر موضوع العنف من أهمّ المواضيع الذي حظي بالدراسة والمناقشة في مختلف ميادين العلم والمعرفة، كما أنّ الاهتمام الذي توليه وسائل الإعلام لهذا الموضوع جعل منه حدث الساعة وأصبح بهذا يتشكل محورا للعديد من الدراسات المعاصرة نظرا للانتشار الواسع لهذه الظاهرة والتي مست مختلف القطاعات ولما تخلّفه من آثار سلبية بالنسبة للأفراد والمجتمع، كما تحوّلت التربية على العنف إلى جزء من ثقافة المجتمع.

وعلى هذا الأساس سنقوم في هذا الفصل في القسم الأول بتقديم نبذة تاريخية حول العنف والمفاهيم المتصلة به، أشكاله، والنظريات التي حاولت جاهدة تفسيره، العوامل التي تؤثر في السلوك العنيف، وفي القسم الثاني سنتناول مفهوم العنف المدرسي، أشكاله، أسبابه، مظاهره، وفي الأخير تأثير العنف المدرسي على التلاميذ.

1 - نبذة تاريخية حول العنف:

شغلت قضية العنف الإنسان منذ فجر التاريخ، وكانت موضوع دراسة لكثير من رجال الدين والفلاسفة وعلماء البيولوجيا والأنثروبولوجية وعلماء النفس والاجتماع والسياسيين، وقلما نجد فيلسوفا أو عالما في المجالات المختلفة لم يهتم بهذه القضية.

ويعتبر العنف قديم قدم الإنسان على هذه الأرض، وقد أشار القرآن الكريم إلى دافع العدوان أثناء ذكره لقصة آدم وحواء وإغواء الشيطان لهما لإخراجهما من الجنة، قال تعالى: "فأزلهما الشيطان عنها فأخرجهما مما كان فيه وقلنا اهبطوا بعضكم لبعض عدو ولكم في الأرض مستقر ومتاع إلى حين" (سورة البقرة آية 36). كما قال أيضا: " اهبطا منها جميعا بعضكم لبعض عدو.... " (سورة طه آية 123).

وتشير هاتان الآيتان إلى ما سيحدث بين الناس من ظلم بعضهم لبعض، واعتداء بعضهم على بعض بسبب المنافسة والانسحاق وراء شهواتهم وإغواء الشيطان لهم. كما يشير القرآن كذلك إلى دافع العدوان في الآية التالية من سورة البقرة "وإذا قال ربك للملائكة إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك، قال إني أعلم ما لا تعلمون " (سورة البقرة الآية 30). كما سجل كذلك أول عدوان في حياة البشر، والمتمثل في قتل "قابيل" لأخيه "هابيل" مصدقا لقوله: ".....فطوّعت له نفسه قتل أخيه فقتله، فأصبح من الخاسرين" (أبو قورة، 1996).

وعلى هذا كان العنف والعدوان موجودا منذ القدم ولا يزال قائما في الحاضر وإن تعددت أنواعه وأشكاله وسيظل إلى أن تقوم الساعة ويرث الله الأرض ومن عليها.

ومن هنا أصبح العدوان سمة من سمات الإنسان، حيث ظلت الأساطير والروايات تذكر الصراع الدامي للإنسان اتجاه الظروف الصعبة من حوله المتمثلة في الظواهر الطبيعية وأفراد المملكة الحيوانية والجنس البشري نفسه.

فقد خاف الإنسان في أولى ساعات وجوده على الأرض، خاف في ما حوله من مناخ وزلازل وحيوانات وآلهة ، فتوجه إلى الدفاع ضد هذا الخوف، وحاول منذ بدئه أن يؤشر مصادرها ليجعل منها معالم يسهل عليه قتالها اقترابا منها وسيطرة أو ابتعادا عنها وخلاصا، كما كانت كذلك وسائل التغذية وظروف السكن صعبة، والصراع من أجلها جزء من الصراع في سبيل البقاء، والعدوان هو إحدى وسائل الصراع، ولما كان الإنسان محدود القدرة في المواجهة فإنه كان عاجزا عن مجابهة كل مصادر القوة في الطبيعة ، فتدرج تفكيره في ابتكار وسائل دفاع أخرى كانت جزءا من عدوانيته، ومنذ ذلك الزمن وعالم الخوف هو الدافع الكبير وراء السلوك العدواني البشري (أورد في: ريكان، 2004).

وفي العصر الحديث فتمثل ظاهرة العنف ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد مقصورا على الأفراد فحسب وإنما اتسع نطاقه ليشمل الجماعات والمجتمعات، بل ويصدر أحيانا من الدول والحكومات.

ولهذا كان هذا الموضوع من أهم الموضوعات التي حظيت بالدراسة والمناقشة في ميدان علم النفس وغيره من ميادين العلم والمعرفة كالدين والفلسفة والاجتماع، وتعود الفعلية لدراسة هذه الظاهرة إلى أوائل القرن الماضي حينما كتب (Freud) عن العدوان في كتابه الذي نشر عام (1905) تحت عنوان " ثلاث مقالات في نظرية الجنس " و ظهر

بعد ذلك العديد من المؤلفات التي تناولت العدوان نذكر منها كتاب " الإحباط والعدوان " الذي أعده (دولارد وميللر) عام (1939) (أورد في: طه، 2007).

ويعد ظهور تلك المؤلفات الخطوة المهمة في الفهم المنهجي للظاهرة، وفي نهاية الخمسينات من القرن الماضي حدث تطوّر كمي ونوعي في دراسة العدوان، وقد ارتبط هذا التطوّر بأسماء كل من (سكوت، 1958) (باندورا و والترز، 1959) (باص، 1961) و (بيركوفيتس، 1962).

وفي عام (1961) كان عدد المنشورات التي تعالج مسألة العنف والعدوان حوالي الأربعين (40) منشورا، وخلال عشر سنوات ارتفع العدد إلى أربعمئة، أمّا اليوم وفي بدايات القرن الحادي والعشرين، فقد أصبحت الموضوعات التي تعالج العنف والعدوان بعشرات الآلاف بعد أن أصبح العنف السياسي والتطرف الديني الذي يجد في العنف سبيلا لتحقيق أهدافه.

كما تعتبر الحروب الأهلية من أكبر مشكلات العالم، وأصبحت مشكلات العنف الأسري الموجه ضد الأطفال والمرأة من المشكلات التي تهدد مستقبل المجتمع البشري، وتحوّلت التربية على العنف إلى جزء من ثقافة المجتمع التي تنكر الآخر وحقّه في التعبير عن وجهة نظره والدفاع عن حقّه (أورد في: جميل رضوان، 2007).

2- مفهوم العنف:

• لغة:

جاء في معجم (لسان العرب) لابن منظور على أنّ العنف:

عنف من المصدر (ع ن ف) وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق.

عنف به وعليه يعنف عنفا وعنفا وأعنفه تعنيفا إذا لم يكن رفيقا في أمره، واعنف الأمر أخذ بعنف (أورد في: طه، 2007).

• اصطلاحا:

يرى (عوض سيد وعبد الموجود، 2004) أنّ مفهوم العنف (violence) من أشدّ المفهومات غموضا، يكاد يكون من الصعب تقديم تعريف موحد له وذلك لاختلاف اهتمامات وتخصصات الباحثين في هذا الصدد، وكذلك ظهوره كمفهوم علمي في وجود مفهومين آخرين كانا يعبران لزمان طويل عن السلوكيات التي توصف بأنها سلوكيات عنيفة. وهذان المفهومان هما مفهوم العدوان (agression) ومفهوم الجريمة (crime) واختلط المفهوم الجديد بهذين المفهومين وبمفاهيم أخرى مثل التعصّب أو الإرهاب خاصة في الاستخدامات السياسية للمفهوم.

وأصبح مفهوم العنف يستخدم بطرق عديدة تجعل مهمّة تحديده تحديدا دقيقا من الأمور الصعبة.

فعلماء السياسة يعرفونه بطريقة مختلفة عن علماء الاجتماع وهؤلاء بدورهم يختلفون في تعريفهم له عن علماء النفس أو علماء الجريمة والقانون، كما أنّه يعرف أحيانا بطريقة يختلف باختلاف الأغراض التي يراد الوصول إليها، وباختلاف الظروف المحيطة أيضا، ويرجع ذلك الاختلاف إلى تعدد الأبعاد والمتغيرات التي تشملها ظاهرة العنف، وهذا ما يشير إليه الفيلسوفان (Weistein & Grundy) بالقول أنّه: " لا يوجد تعريف دقيق واحد للعنف " (أورد في: الخولي، 2006).

ومن هذا المنطلق فيمكننا القول بأنّه ليس من الأمر السهل إعطاء تعريفا جامعا ومانعا لمفهوم العنف لتعدد اهتمامات الباحثين، ولغموض هذا المفهوم وتداخله مع غيره

من المفاهيم السيكلوجية الأخرى وتداخل العوامل والنظريات المفسرة لهذا السلوك، غير أنه يمكننا الاطلاع على التعاريف التي قدّمها معظم الباحثين والمهتمين بدراسة ظاهرة العنف.

يشير (Michaud, 1978) أنّ كلمة (Violentia) تحمل معاني القوة والشراسة، ويوضّح أنّ الفعل (Violaré) يعني التعامل بعنف والخرق والتدنيس.

فيرى (مراد وهبة ، 1998) أنّ كلمة عنف (Violence) تعود في اللغة اللاتينية إلى كلمة (Violare) التي تعني يؤذي أو ينتهك، وفي اللغة الانجليزية فتعني حيوية (Vitality)، ومن الناحية التاريخية ارتبط هذا المفهوم بالقوة التي تصدر عن القوى الطبيعية أو عن الآلهة، لأنّ كلمة عنف مشتقة من الكلمة اللاتينية (Vis) أي القوة في شكلها الفيزيقي الملموس التي تمارس ضد شخص ما أو شيء ما، ومن معانيها ممارسة القوة الجسدية بهدف الإضرار بالغير، وفي اللغة الألمانية تشير كلمة (Gewalt) إلى العنف والسلطة، حيث لا توجد سلطة بدون عنف، ويمتد هذا المعنى إلى كل ما ينتج عنه فعل قوة بشكل متطرف أو عدواني، ولذلك جاءت كلمة اعتداء (Agression) لتعني السلوك الذي يهدف إلى إلحاق الأذى بالغير أو الذات، وبمعنى آخر الاستعمال غير المشروع للعنف أو على أقل تقدير غير القانوني للقوة (أورد في: الحيدري، 2015). ويعرّفه (Jeffrey α Sun, 2006) على أنّه: "فعل مرتكز على سوء الاستعمال للقوة والسلطة"

أمّا (طه عبد العظيم، 2007) فيضيف أنّ كلمة العنف مشتقة من الكلمة اللاتينية (Vis) أي القوة وهي ماضي كلمة (Fero) والتي تعني يحمل، وعليه فإن كلمة عنف

تعني حمل القوة أو تعمد ممارستها اتجاه شخص أو شيء ما، والعنف بذلك يعني استخدام وسائل القهر والقوة والتهديد لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين.

في حين أشار قاموس (Webster, 1979) عدّة معاني للعنف تتراوح ما بين العنف الدقيق نسبياً: القوة الجسدية التي تستخدم للإيذاء أو الضرر إلى العنف المجازي الواضح : عمل طاقة أو قوة طبيعية أو جسدية إلى المعنى الشديد الغموض : استخدام غير عادل للقوة أو السلطة كما في الحرمان من الحقوق .

وجاء في القاموس الفرنسي (Robert, 1998) على أنّ العنف هو: "التأثير على فرد معين أو إرغامه على القيام بفعل ما دون إرادته وذلك باستعمال القوة أو التهديد".

ويعرف (Marvin, 1975) العنف على أنّه: " الألم الجسدي أو الجرح أو الإصابة للأشخاص أو الممتلكات " ويعني به عموماً جرائم العنف (القتل، الاغتصاب، السرقة، الهجوم الجسدي، تخريب الآثار القديمة، الشغب) (أورد في: عوض سيد، وآخرون، 2004).

وفي نفس السياق يعرف (السمري، 2001) فالعنف على أنّه: " أي سلوك يصدر من فرد أو جماعة اتجاه فرد آخر أو آخرين مادياً كان أم لفظياً إيجابياً أم سلبياً، مباشراً أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين أو الحصول على مكاسب معينة ويزترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر " (أورد في: جادو، 2005). ومن جهتها، قدّمت المنظمة العالمية للصحة (OMS) في تقريرها العالمي حول العنف تعريفاً شاملاً لهذه الظاهرة حيث عرّفته على النحو التالي: " تهديد أو الاستعمال الإرادي أو المتعمد للقوة الجسدية والقدرة على استخدامها ضد الذات، وضد الغير، أو

ضد جماعة أو مجتمع بحيث يؤدي إلى احتمال حدوث صدمة أو وفات أو إصابات نفسية في النمو أو الحرمان من الحقوق" (أورد في: Fischer & Coll, 2003).

يضيف (Clark) بأنّ العنف: "تصرف صادر من أعضاء جماعة اجتماعية تتمتع بالقوة، موجّه إلى أعضاء جماعة اجتماعية تفتقر إلى تلك القوة، ومن ثم يشير مفهوم العنف إلى استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون ويكون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما" (أورد في: توفيق قمر، وآخرون، 2008).

وبالنسبة لـ (Dodson) فالعنف يعني شعور الفرد بالغضب أو بالعدوانية يتجسد بأفعال دامية جسديا أو بأعمال تهدف إلى تدمير الآخر. كما دعا إلى التمييز بين أعمال ومشاعر العنف وإلى عدم الخلط بين الغضب المرتبط بمثير وبين طبيعة الفرد العدوانية (أورد في: شكور، 1997).

ويرى (طه، 1993) بأنّ العنف هو: " السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضّر تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقتيل للأفراد وتكسير وتدمير الممتلكات، واستخدام القوة والإكراه " (أورد في: ليث، 2008).

وحسب (مصطفى حجازي، 2001) فالعنف هو: " لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته إلى الآخرين بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمه ".

ومن خلال ما سبق ذكره حول مفهوم العنف نستنتج أنّ العنف حسب (مصطفى حجازي، 2001) وسيلة اتصال وإقناع للأفراد عندما يحس الفرد بعدم إيصال صوته بأسلوب الحوار ولغة الأفكار، كما اعتبره (Clark) سلوك يصدر من جماعتين متباينتين من حيث القوة، حيث تؤثر الجماعة القوية على الجماعة الضعيفة وهذا من خلال الضغط عليها والاستخدام غير المشروع للقانون، ويظهر بأشكال متعدّدة والمتمثل في العنف الجسدي من خلال الهجوم الجسدي والقتل، العنف الجنسي كما في حالات الاغتصاب، والعنف ضد الممتلكات كما في حالات تخريب الآثار، ومن بين خصائصه ما أشار إليه (السمري، 2001)، والمنظمة العالمية للصحة منها تعمّد الإيذاء وإن لم يحدث بحيث هناك بعض الأفعال لا يمكن أن نصفها بالعنف إلا أنّها قد تسبب أذى للآخرين، قد يكون العنف فردياً يمارسه الفرد ضد آخر أو جماعة ضد جماعة، قد يكون ذا طابعاً مادياً يستخدم الفرد فيه جسمه أو أعضائه وأدوات أخرى، أو ذا طابعاً لفظياً مثل الشتائم والاستهزاء، كما يمكن أن يكون العنف مشروعاً اجتماعياً يظهر في الدفاع عن النفس أو يكون غير مشروع في حالة الانتهاك لقواعد المجتمع وهذا يظهر في الرغبة بالانتقام، والنتائج المترتبة عن السلوك العنيف من صدمات ووفيات وحرمان من الحقوق.

3- المفاهيم المتصلة بالعنف:

تتداخل بعض المصطلحات والمفاهيم بمصطلح العنف لدرجة أنّه من الصعب تفسيره والوقوف على مظاهره دون الرجوع إليه، ومن بين هذه المفاهيم نجد:

3-1- العدوان:

لقد أثار مفهوم العنف والعدوان جدلاً كبيراً بين المهتمين بدراسة هذين المفهومين من حيث اقتران العنف بالعدوان ومن حيث التفرقة بينهما، فالباحثين الألمان يستخدمون مصطلح العدوان بمعنى أوسع من العنف، والعنف هو ذلك الشكل الواضح والحر من العدوان وليس كل عدوان عنفاً بينما كل عنف عدوان، أمّا عند الباحثين الفرنسيين فالعكس، فالعدوان هو دائماً عبارة عن عنف بينما ليس كل شكل من العنف يتضمن إرادة الاعتداء (أورد في: Van Rillaer, 1975)، فمن حيث اقتران العنف بالعدوان فيرى (طريف شوقي) بأنّ العنف شكل من أشكال العدوان، وأنّ العدوان أكثر عمومية من العنف، وأنّ كل عنف يعدّ عدواناً والعكس غير صحيح، أمّا من جهة (محمد خيضر)، فيرى أنّ العنف شكل من أشكال العدوان، كما أنّهما وجهان لعملية واحدة (أورد في: حسين فايد، 2001)، أمّا من جهة (حسين فايد، 2001) فأشار بأنّه لا بد من تحري الدقة في اقتران العنف بالعدوان، وخاصة أنّ الآراء السابقة لم توضح نوع العدوان (إيجابي أم سلبي) الذي يقترب به العنف، كما أنّه ليس من الضروري أن يكون كل عنف عدوان حيث أنّه قد يكون العنف ايجابياً في حالة الحب مثلاً.

ويرى (Bedard & al, 2006) أنّ مفهوم العنف يشير إلى الشكل التطرفي للعدوان وهو محاولة إحداث إصابة بدنية أو نفسية خطيرة للآخرين.

أمّا بالنسبة للتفرقة بين هذين المفهومين، فقد قام بعض الباحثين بالتمييز بينهما لتفادي ضروب الالتباس وقد اعتمدوا في ذلك على أنّ العنف له طابع مادي بحت، في حين أنّ العدوان يشمل على المظاهر المادية والمعنوية معاً.

3-2- العدائية:

أشار (أبو قورة، 1996) أنّ السلوك العدائي هو أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيا، أمّا (عصام العقاد، 2001) فيرى أنّ المقصود بالعداء شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية موجّه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف معيّن. وتستخدم المشاعر العدائية كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكوّن الانفعالي للاتجاه، فهي استجابة اتجاهية تتطوي على المشاعر العدائية والتقويمات السلبية للأشخاص والأحداث، ومن جهة (طلعت منصور وآخرون) فيرون أنّ العدائية حالة دافعية قد تؤدي إلى السلوك العدوانية.

3-3- الإحباط:

يرى (الخالدي والعلمي، 2009) أنّ الإحباط يعتبر عملية تتضمن إدراك الفرد لعائق يعوق إشباع حاجاته، أو توقع هذا العائق في المستقبل وتعرضه جراء ذلك لنوع من أنواع التهديد. وقد يظهر هذا الإحباط على شكل امتناع ذاتي عن إشباع الدافع لسبب نفسي يتصل بما يسمى توقع العائق، أو قد يكون بسبب الخوف من النتيجة أو بسبب الصراع، أو تفاديا لأحكام الناس وهذا الإحباط نتيجة لعدم إشباع الحاجات يؤدي إلى العنف بحيث يظهر الفرد دائما استجاباته العنيفة، كما أنّه قد يكتمها ويخففها، وهذا ما يؤدي بالفرد المصاب بالإحباط إلى شدة التوتر ميالا لاقتناص الفرص للخلاص من الضغوط والتوتر، ويأخذ العنف أشكالا مختلفة مثل الأشكال الكلامية والشتائم والسب أو الضرب أو بشكل عاطفي مثل الحقد والكراهية، كما يكون السلوك العنيف مباشر يتجه نحو مصدر الإحباط أو يكون غير مباشر يتحول إلى مصدر آخر، كما يعتبر كذلك أثر

من آثار الإحباط وأنه السلوك الدفاعي للذات في سعيها وراء الخلاص من ضغط الإحباط.

3-4 - الغضب:

يرى (Van Rillaer, 1975) أن الغضب شعور عنيف ومفاجئ بعدم الرضا مصحوب بتغيرات جسمية، وعندما يزداد الغضب يصنف ضمن الانفعالات وليس ضمن المشاعر وأثناء حدوثه يفقد الفرد قدرته على التفكير ويسعى إلى حل مشكلاته بصفة خشنة.

ومن جهة (Newman & Newman, 1983) فالغضب يحث على الفعل العدوانى، غير أن العدوان ليس دائما مدفوعا بمشاعر الغضب، حيث أن التوتر الذي ينتجه الغضب قد يتمثل في نشاط جسدي دون أن يوجه لإحداث الضرر بالغير.

3-5 - الإرهاب:

تعني كلمة الإرهاب الاعتداء أو التهديد بالاعتداء على الأرواح أو الأموال أو الممتلكات العامة والخاصة بشكل منظم من قبل الدولة أو مجموعة ما ضد المجتمع المحلي أو الدولي باستخدام وسيلة من شأنها نشر الرعب في النفوس لتحقيق هدف معين، أي أن الإرهاب هو تهديد باستخدام القوة أو استخدامها فعلا بواسطة جماعة سياسية أو عقائدية اتجاه جماعة أخرى أو دولة أخرى، وتعد هذه الظاهرة وليدة التطرف

الديني، كما أنّها في الشكل والمضمون عدوان مرضي، وهو يقترب في الكثير من صورهِ ودوافعه وأهدافه من السلوك الإجرامي.

وقد أوردت (مارتا تشنسون) أنّ الذين يمارسون الإرهاب هم أشخاص يتسمون بانعدام الرشد والعقلانية لنشاط غير أخلاقي وغير عادل (أورد في: العقاد، 2001).

يعتبر مصطلح العنف من المفاهيم التي لم تستقر حتى الآن من الناحيتين النظرية والإجرائية، ويتدخل مع غيره من المفاهيم الأخرى الأمر الذي خلق قدرا من الاضطراب واللبس عند استخدام مثل هذه المفاهيم (العدوان، العدائية، الإحباط، الغضب، الإرهاب وغيرها)، ربّما لأنّ الظواهر الاجتماعية مركبة متعدّدة المتغيرات، ومن ثمة فالمفاهيم الدالة عليه تتسم بالعمومية والتعقيد وتعدّد أبعاده.

4- أشكال العنف:

تختلف الأشكال التي يظهر عليها العنف، فهناك العنف الجسدي واللفظي، العنف الرمزي، والعنف الفردي والجماعي، إلّا أنّ أغلب أدبيات الموضوع المهتمة بظاهرة العنف تتفق بأنّ أشكالها الرئيسية تظهر على النحو التالي:

4-1 - العنف الجسدي:

يعتبر العنف الجسدي أو المادي من بين الأشكال الظاهرة للعنف، حيث أنّ ما يميّز هذا النوع هو الاستخدام المباشر لأنحاء الجسم واستخدام أسلحة أو أشياء بهدف إلحاق الأذى بالفرد وتخويله وإهانته وأحيانا حتى قتله، ويظهر في صورة الدفع وشد

الشعر أو اللباس أو عن طريق تمزيق الملابس أو البصق والمشاجرة أو التهديد عن طريق السلاح ويمكن كذلك أن يكون برمي الأغراض على فرد معين قصد إيذائه.

4-2- العنف اللفظي والنفسي:

يعتبر هذا النوع من العنف أكثر الأشكال تفشياً خاصة في الوسط المدرسي، فحسب الدراسة التي قام بها المركز النقابي لكيبك في (1998) بيّنت أنّ (70) من الحالات تمّ تسجيلها في هذا النوع من العنف، وأنّ الفاعلين والمسببين له هم التلاميذ خاصة فيما يتعلّق بالعنف اللفظي مقارنة بالعنف النفسي بصفة عامة، فالعنف النفسي يتمثل في الكلمات الجارحة، الإشارات والنظرات التي يكمن الغرض منها الإيذاء من الناحية الانفعالية. كما أنّ هذا النوع من العنف يظهر عن طريق التهديد والصراخ، الإهانة، الشتم، الإغابة والاحتقار كما يمكن كذلك أن يكون على شكل استبعاد أو تجاهل الفرد (Curotte, 2002).

أمّا (علي بركات، 2010) فقد عرض أشكال العنف في نوعين فالأوّل من حيث الشكل والثاني من حيث الممارسة، فمن حيث الشكل يقسم السلوك العنيف إلى قسمين عنف مادي وعنف معنوي، فالأوّل يتمثل في العنف الذي يخلق أضرار مادية ملموسة كالإحاق الأذى بالأشخاص في أجسادهم باستخدام الضرب والقتل أو إلحاق الأذى بالملكات أو تخريبها، أمّا الثاني فيصطلح عليه أيضاً بالعنف الفكري الذي يمارس من خلال السلطة على الأفكار والمشاعر، وتكبح فيه المبادرات الذهنية واختيارات الأفراد والجماعات وتقرض التبعية للآخرين ولأفكار معينة دون غيرها.

ومن حيث الممارسة فيقسم العنف إلى ثلاثة أشكال عنف فردي وهو الذي يلحق الأذى بالسلامة الجسدية أو المعنوية لفرد معيّن، وقد يكون المتضرر من هذا العنف

الشخص الممارس له ذاته، أمّا العنف الجماعي فهو الذي يستعمل من قبل مجموعة من الأفراد ضد فرد أو مجموعة أفراد آخرين، أمّا الشكل الثالث فيتمثل في العنف الدولي الذي يبرز من خلال الحروب التي تنشب بين بعض الدول.

5- النظريات المفسرة للعنف:

تعددت النظريات التي تناولت مشكلة العنف بالدراسة والتحليل، والتي تختلف باختلاف القائمين على دراسة هذه الظاهرة، فعلماء النفس ينظرون إليها نظرة تختلف عن علماء الاجتماع وهؤلاء كذلك تختلف نظرتهم عن العلماء الآخرين في المجالات الأخرى، ومع اختلاف الاتجاهات التي اهتمت بهذا الموضوع تعددت وتشابكت وجهات نظرهم نتيجة لتعدد أشكال العنف ودوافعه، كما أنّه ولا يزال الجدل قائماً عمّا إذا كان العنف سلوكاً فطرياً أم مكتسباً، وبالرغم من تعدد وجهات النظر لدى الباحثين يمكننا عرض بعض هذه النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة العنف.

لا يوجد اتفاق بين العلماء حول أسباب العنف وعمّا إذا كان غريزياً فطرياً أو مكتسباً، وهذا المجال ليس جديداً ولكنّه يرجع إلى الفكر الفلسفي وإلى قرون كثيرة من ذلك قول (Hobbes) في كتابه الصادر عام (1651) حيث قرر أنّ الإنسان بطبعه وحش شرير عن طريق إعمال القانون والنظام في المجتمع نستطيع أن نهذب تلك الغريزة الطبيعية العدوانية في الإنسان.

5-1 - نظرية التحليل النفسي لـ (فرويد) :

يتفق (Freud) مع (Hobbes) على أنّ العنف سلوك فطري في الإنسان، وأنّه بالتالي ليس مكتسباً، ويرى (Freud) أنّ العدوانية واحدة من الغرائز التي يمكن أن تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات وهي تخدم في كثير من الأحوال ذات الفرد .

ويمكن تقسيم محاولات (Freud) لتفسيره للسلوك العنيف أو العدوانى إلى ثلاثة مراحل وهي:

***المرحلة الأولى:** رأى (Freud) العدوان كميّون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي، حيث أنّ جنسية معظم الكائنات البشرية من الذكور تحتوي على عنصر العدوانية وهي رغبة للإخضاع والدلالة البيولوجية لها ويبدو أنّها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف عن عملية التغزل وخطب الود.

وهكذا فالصياغة الأولى لمفاهيم العنف والعدوان عند (Freud) كانت قوة تدعم الغريزة الجنسية عندما يتدخل شيء ما في الطريق لمنع الاتصال المرغوب والتوحد مع الشيء، ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقبة الجنسية.

***المرحلة الثانية :** في هذه المرحلة تقدم تفكير (Freud) عن الغرائز في كتابه "الغرائز وتقلباتها" الذي أصدره عام (1915)، حيث ميّز بين مجموعتين من الغرائز هما: الأنا وغرائز حفظ الذات والغرائز الجنسية، والمشاعر التي استثارتها عصاب التحول أقنعت (Freud) بأنّه عند جذور كل هذه الوجدانيات نجد أنّ هناك صراعا بين مزاعم الأنا ومزاعم الجنسية وإحياء وتجنّب السخط هي الأهداف الوحيدة للأنا، فالأنا تكره وتمقت وتتابع بهدف تدمير كل الأشياء التي تمثل مصدر للمشاعر الساخطة عليها دون أن تأخذ في الحسبان إذا ما كانت تعني إحباطا للإشباع الجنسي أو إشباع احتياجات حفظ الذات (أورد في: بطرس، 2008).

***المرحلة الثالثة:** بدأت هذه المرحلة مع بدء ظهور كتاب (Freud) " ما وراء مبدأ اللذة" حيث أعاد تصنيفه للغرائز، حيث ذهب إلى القول بأنّ الإنسان يولد ولديه غريزة نحو الحياة و أطلق عليها اصطلاح (Eros) ولديه أيضا غريزة أخرى قوية نحو

الموت والتي أطلق عليها اصطلاح (Thanatos) أي باعث غريزي نحو الموت ويقود هذا الباعث الإنسان نحو العدوان والتدمير والتخريب والتعطيم والإيذاء حتى إيذاء نفسه، ويبلغ هذا الإيذاء قمّته في جريمة الانتحار .

واقترح (Freud) أنّ الطاقة العدوانية في الإنسان يجب أن تجد تصريفاً أو تفرغاً لها وإلاّ إذا تراكمت أدّت إلى الإصابة بالأمراض النفسية، ويرى كذلك أنّه يمكن تصريف هذه الطاقة الحبيسة وإفراغها في قنوات مقبولة من قبل المجتمع، عن طريق عملية الإعلاء أو التسامي بهذه الطاقة في الأنشطة الرياضية والفنية والتطوعية والأدبية والشعرية (أورد في: العيسوي، 2007).

كما تتفق كذلك نظرية الأصول البيولوجية مع نظرية التحليل النفسي، حيث تقوم هذه النظرية على فرضية أساسها أنّ هناك غريزة للاقتتال لدى الإنسان، ومن ثم فإنّ جانب كبير من العنف البشري يرد إلى أصول غريزية، فقد أوضح ذلك (Lorenz) بقوله أنّ العدوان له أصول بيولوجية، وقد بنى افتراضه على أساس ملاحظته لأنواع عديدة من الحيوانات من خلال البقاء للأصلح (أورد في: نقاز، 2007).

يظهر من خلال نظرية التحليل النفسي والنظرية البيولوجية أنّ العنف غريزة فطرية في الإنسان وأنّه من الصعب التخلص منه كلية وهذا راجع إلى أساس بيولوجي في الإنسان، غير أنّه يمكن ولا بد من التخفيف عنها بتوفير الفرص المناسبة للتنفيس عن العنف بشكل مقبول اجتماعياً، وإن لم تجد تلك الطاقة الكامنة في الإنسان تفرغاً فهي تؤدي به إلى الإصابة بالأمراض النفسية.

غير أنه ومن خلال استعراضنا لنظرية التحليل النفسي لـ (Freud) والنظرية البيولوجية في تفسير ظاهرة العنف والعدوان نلاحظ أنّ هاتين النظريتين لم تسلما من الانتقادات العديدة الموجهة إليهما، فمن بين الانتقادات الموجهة لهما ما يلي:

أنّه بمعرفة الأسباب التي تؤدي إلى العنف أو العدوان، نستطيع أن نبيّن أنّ العنف ليس مكونا طبيعيا في فطرة الإنسان وأنّ معظم هذه الأسباب ترجع إلى البيئة التي يعيش في كنفها الفرد، فالله سبحانه وتعالى لم يستخلف في الأرض مخلوقا نسب إليه نموّ هذا الكون وتطويره ويكون ذا طبيعة عدوانية، ذلك لأنّ العدوان لا ينجم عنه إلّا التخريب والدمار.

ومع التسليم بصحة وجود تلك الطاقة أو الدوافع الكامنة في التكوين الطبيعي للإنسان والتي يطلق عليها العدوان، فإنّ الله عزّ وجل قد أوجد هذه الطاقة في الإنسان بهدف المحافظة على ذات الإنسان وليس للاعتداء أو العدوان على ذوات الآخرين (أورد في: وفيق صفوت، 1999).

كما ذهب (Rousseau) إلى القول بأنّ الإنسان خير ونبيّل بطبعه، فالإنسان في نظره مخلوق رقيق وخير، ولكن المجتمع بقسوته وقيوده هو الذي يضطره إلى العدوان والشعور بالعداء (أورد في: العيسوي، 2007).

كما أنّ الحقائق العلمية والحجج المنطقية تنفي وجود غريزة للعنف في الإنسان، وتنفي أنّ الشر ضربة لازمة، ثمّ أنّ غريزة العدوان المكتشفة في بعض المخلوقات غير موجودة في الإنسان بالرغم من محاولات البحث عنها، وأنّ تلك الغريزة ترافقها آليات عصبية تعمل فطرة الرّدع عن القتل والعنف الجماعي، وأنّ الغرائز لا تعمل للإفناء الجماعي وإلّا لفنيت الغرائز، ولا يعقل أن تظهر في أرقى المخلوقات وسيدها غريزة

خالصة للشر، فيصل المنطق إلى منتهى الضد للمنطق لنقول أنّ ظهور الوعي يلزمه ظهور العنف الجماعي والذبح والتمثيل بين الأخوة (أورد في: الدّر، 1994).

والملاحظ كذلك من خلال نظرية التحليل النفسي إهمالا للبعد الاجتماعي الذي أكّده البحوث الأنثروبولوجية كأبحاث (Mead) التي أثبتت أنّ العنف والعدوان لا يوجد في كثير من الشعوب البدائية، فهو دافع مكتسب يرجع ظهوره أو عدم ظهوره إلى الطرق الخاصة بتنشئة الأطفال في المجتمعات المختلفة، فالعدوان لا يوجد في بعض القبائل مثل قبيلة (الأراباش) في غينيا الجديدة، حيث يتسم أفرادها بالمسالمة والهدوء والتعاون، في حين يتسم أفراد قبيلة أخرى مجاورة وهي قبيلة (المندجومور) بالعدوان المفرط، فالرجل المثالي فيها هو الرجل العدوانى المقاتل، فالطفل في هذه القبيلة ينشأ في جو عنيف وعدائي منذ ولادته.

5-2- نظرية الإحباط - العدوان:

يوصف الإحباط بأنّه شعور ذاتي يمرّ به الفرد عندما يواجه عائقا ما يحول دون تحقيق هدف مرغوب أو نتيجة يتطلّع إليها، والإحباط يؤدي إلى الغضب، ومن ثمّ يؤدي في الغالب إلى العدوان. وقد تزعم هذا الاتجاه علماء من بينهم (جون دولارد، نيل ميلر، روبرت سيزر) عام (1939) وغيرهم، وقد اقترح هؤلاء العلماء نظرية حول العلاقة الموجودة بين الإحباط والعدوان تشير في مجملها إلى ما يلي:

- إذا وجد الإحباط وقع العدوان، بمعنى أنّ الإحباط يؤدي دائما إلى العدوان (مباشر أو ضمنى).

- إذا وقع العدوان وجد الإحباط ، بمعنى أنّ العدوان دائما يسبقه إحباط .

- أنّ الإحباط هو تحريض أو دافع للإصابة بالأم.

كما ذهب البعض إلى القول بأنّ الإحباط ينتج عدوانا ليس فقط في ردود الأفعال القصيرة المدى ولكن أيضا في المواقف الطويلة المدى، حيث تعتبر الصعوبة الاقتصادية أو البطالة المزمدة شرطا إحباطيا يؤدي إلى عدوان متزايد (أورد في: فايد، 2007).

وأشار كل من (ميللر و ديفز ، 1982) إلى أنّ هناك خمسة محكات أساسية نستطيع من خلالها تعريف العدوانية وتحديدتها وهي:

- نمط السلوك، شدة السلوك، درجة الألم أو التلف الحاصل، خصائص المعتدي، نوايا المعتدي (أورد في: القاسم وآخرون ، 2000).

نلاحظ من خلال هذه النظرية أنّ (Dollard) وزملاءه لا يعتبرون الإنسان عدوانيا بطبيعته كما هو الحال لنظرية التحليل النفسي، وإنّما يصبح الإنسان عدوانيا وعنيفا نتيجة للإحباط الذي يتعرض له، كما افترضوا أنّ هذا السلوك ينتج عن دافع يتم استثارته من الخارج، ويمكن التحكم في هذا السلوك العنيف من خلال إزالة مصادر الإحباط.

ومن خلال عرضنا لهذه النظرية (إحباط - عدوان) يظهر كذلك أنّ هذه النظرية لم تسلم من الانتقادات، فمن بين هذه الانتقادات الموجهة لهذه النظرية ما يلي:

أنّه تم التشكيك في الرأي القائل أنّ الإحباط يقف وراء جميع أشكال العدوانية بعد أن أجريت الدراسات الحديثة في مجال التحليل النفسي والتي أظهرت أنّ العدوانية ناتجة

عن دوافع داخلية لا شعورية، كما أظهرت الدراسات التي أجراها (Bandura,1973) و(Patterson,1975) أنّ العدوانية تعتبر سلوكا متعلما (أورد في: القاسم وآخرون،2000).

يرى (فايد، 2005) أنّه يتضح من فرض (Dollard) و زملاءه في أنّ كل إحباط يعقبه عدوان لا بدّ وأن تتحرى فيه الدقة والضبط المنهجي في قياس الموقف وترجمته من حيث طبيعة ونوعية الموقف المحبط وتكرار مواقف الإحباط، وكذلك طبيعة شخصية المتلقي للمواقف المحبطة، فربما يواجه فرد موقف الإحباط بالعزم والتغلب عليه بالمتابعة والنجاح والتفوق، وهذا على العكس من شخص آخر قد يستجيب للإحباط بخيبة الأمل والانسحاب من الواقع أو الهروب منه أو توجيه العدوان للآخرين.

وفي نفس السياق يرى (الزغبى، 2005) أنّ العدوان يعتبر الاستجابة الطبيعية للإحباط عندما تتكرر المواقف المحبطة، كما أنّ عوامل التدريب والتعلّم قد تمنعه من الظهور، ومن الأدلة على ذلك تلك المستمدة من الملاحظة، ففي تجربة (ماك كاندلرز) و(أوتس) تعرض (36) طفلا في سن ما قبل المدرسة لسلسلة من ثمانية مواقف إحباطية، أظهر الأطفال استجابات عدوانية ابتداء من المحاولة الرابعة حتى المحاولة الأخيرة، وهذا ما يدلّ أنّ تكرار المواقف المحبطة تكون الاستجابة عن طريق العدوان.

5-3- نظرية الأنومي (اللامعيارية):

استخدم (Durkheim) هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الحاجات. وقد أشار (Durkheim) إلى حالة من اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية فعندما يفتقر

المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد له الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها، يصبح يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية. وحسب (Durkheim) فإنه يوجد داخل كل جماعة ميل جمعي إلى السلوك التوافقي، وهذا الميل يخص الجماعة ككل ومصدره ميل كل فرد أكثر من كونه نتيجة له ويتشكل هذا الميل الجمعي من تيارات الأنانية والغيرية، أو الأنومي التي تنتشر في المجتمع. إن مثل هذه الاتجاهات في الكيان الاجتماعي تؤثر في الأفراد، ومن ثم تدفعهم إلى الانتحار.

وقد لخص (بن دريدي، 2007) أهم مقولات هذه النظرية كالتالي:

- معظم أفراد المجتمع يشاركون في نسق شائع من القيم.
- هذا النسق العام من القيم يعلمنا ما هي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية) وكذلك أكثر الطرق ملائمة لتحقيق هذه الأهداف.
- إذا لم تكن الأهداف الثقافية والوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنومية.
- في المجتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هذه الأهداف والوسائل ، وهكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك (أورد في: الخولي، 2007).

4-5- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترتبط هذه النظرية بأعمال (Bandura) وبحوثه عن النمذجة والتقليد، فهي ترى أن السلوك العنيف كغيره من السلوكات الأخرى متعلّمة من خلال التقليد والملاحظة، فالفرد

يتعلم سلوك العنف من خلال ملاحظته لمشاهد العنف التي يقوم بها الأب اتجاه الأم أو الأخوة في الأسرة ومن خلال الأصدقاء و الأقران، وأنّ تعلّم السلوك العنيف لدى الفرد يتأثر بمدى تكراره وطول الفترة التي يحدث فيه، وشدة هذا السلوك. كما يتعلم الفرد كذلك هذا السلوك من خلال عملية الثواب والعقاب بمعنى أنّ الفرد يميل إلى تكرار السلوك الذي يثاب عليه ويتجنّب السلوك الذي يعاقب عليه. كما وقد تأثرت هذه النظرية بأعمال (Sutherland,1947) والتي تشير إلى أنّ السلوك العنيف أو الإجرامي سلوك متعلم من خلال عملية التفاعل مع الآخرين وعادة ما يحدث هذا التفاعل في الجماعات الأولية من خلال التفاعل والاختلاط بين المجرمين، حيث يتشرب المجرم قيم ومعايير الجماعة المنحرفة، والأمر الذي يدفعه إلى الانفصال عن ثقافته المرجعية وتبنّي ثقافة الجماعة المنحرفة (أورد في: طه، 2007)، كما أشار (ميزاب، 2005) في هذا الصدد أنّ هناك دراسات وبحوث أُيدت هذه النظرية على أنّ العنف سلوك متعلّم، من بينها نجد دراسة (Eron et al, 1990)، (Malinosky et al, 1993)، (Widom & Ames,)، (1994)، (Thoranberry, 1995)، ففي بحث أجراه (Caty Widom, 1989) على عينة مقدّرة بـ (900) فرد استعمل المنهج الطولي، أثبت فيها أنّ العنف الجسدي المبكر يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ بالسلوك العنيف في المستقبل، وكذلك ماسيما رسه هذا الفرد بدوره في المستقبل على غيره، وبيّنت النتائج كذلك أنّ 3/4 من أفراد العيّنة التي مارست على غيرها إعتداءات، مداعبات جنسية على الأطفال، إغتصاب وغيرها، كانوا بدورهم قد تعرّضوا في طفولتهم سابقا إلى ممارسة العنف ضدّهم.

من الملاحظ في هذه النظرية أنّ السلوك العنيف شأنه شأن السلوكات الأخرى، يتعلّمها الفرد في الأسرة، المدرسة والشارع من خلال جماعة الرفاق، وكذلك يتعلم الفرد

السلوك الذي يثاب عليه ويتجنب السلوك الذي يعاقب عليه، كما يظهر كذلك من خلال هذه النظرية إهمالا للجانب البيولوجي والفطري للعنف.

5-5- النظرية البيولوجية:

تتفق هذه النظرية مع نظرية التحليل النفسي في كون العنف والعدوان جزء فطري في الإنسان، حيث يرى أصحاب هذه النظرية كذلك أنّ العنف والعدوان جزء أساسي في طبيعة الإنسان وأنه التعبير الطبيعي لعدّة غرائز عدوانية مكبوتة، وأنّ أي محاولات لكبت عنف الإنسان وعدوانيته ستنتهي بالفشل، بل أنّها تشكل خطر النكوص الاجتماعي، فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العدوان، لأنّ كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع وروح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان.

ويرى كذلك أصحاب هذه النظرية اختلاف في بناء المجرمين الجسماني عن غيرهم من عامة الناس، وهذا الاختلاف يميل بهم ناحية البدائية فيقترب بهم من الحيوانات فيجعلهم يميلون للشراسة والعنف، واعتمدت في ذلك على بعض الدراسات التي تمت على المجرمين من حيث التركيب التشريحي وعدد الكروموسومات (XYY-47)، (XXY-47)، ومنها من اتجه إلى دراسة الناقلات العصبية حيث أنّ الناقلات (Cholinergic و Cotecholaminer) يشتركان معا في إحداث العنف، ومنها من اتجه كذلك إلى دراسة الهرمونات ولاحظت ارتباطا بين زيادة هرمون الذكورة (Testostérone) وبين العنف والعدوان (أورد في: العقاد، 2001)، ويتّجه (أبو قورة، 1996) بالقول أنّ الهرمونات الجنسية يمكن أن يكون لها دور في السلوك

العدواني، وهذا ما بيّنته تجربة قام بها العلماء عندما قاموا بحقن الفئران وغيرها من الحيوانات بهذه المادّة فإنّ تلك الحيوانات كانت تتقاتل باستمرار وبإصرار، وإذا انخفض مستوى هذه المادّة تصبح الحيوانات أكثر هدوءاً.

5-6- نظرية البناء الاجتماعي:

تعود هذه النظرية إلى العالم الأمريكي (Merton) الذي طوّر نظرية "الأنومية" لـ (Durkheim) وانطلق منها حيث فسر السلوك العنيف أنّه نتيجة لانقياد التكامل بين البناء الثقافي (الهدف التي تحددها القيم) والبناء الاجتماعي (الوسائل المشروعة)، فإذا كان البناء الثقافي يتألف من مجموع القيم والمعايير بوصفها أهدافاً يسعى إلى تحقيقها الأفراد في المجتمع، فإنّ البناء الاجتماعي يشمل الوسائل المتباينة والموزعة بين الناس حسب المراكز التي يشغلونها، ومن ثمّ فإنّ تصرف الناس وفقاً لما تحدده القيم الاجتماعية ليس واحداً نظراً للتفاوت في قدراتهم التعليمية، الاجتماعية، والاقتصادية وعندما تحتاج القيم إلى وسائل يتعذّر بلوغها فإنّها تحدث ضغوطاً تعمل على انقياد المعايير، وأنّه كلما كان هناك تباعد بين الأهداف والوسائل المشروعة لتحقيقها يحدث تناقض اجتماعي، هذا التناقض يؤدي إلى هدم البناء الاجتماعي، بمعنى أنّ هدم البناء الاجتماعي يحصل عندما تتجاوز أهداف وطموحات الناس المقدرة على إشباعها بالطرق المشروعة حيث يلجأ بعض الأفراد إلى الطرق غير المشروعة لتحقيق الأهداف التي يمجّدها المجتمع.

ويوضّح (Merton) أنّ الأهداف التي تحددها ثقافة المجتمع وتنتشر بين الأفراد بالتساوي لا تقابلها في الفرص المتاحة أمام كل الناس لتحقيق هذه الأهداف بالوسائل

المشروعة، ومن هنا يحدث السلوك المنحرف الذي يتخذ أشكالاً متعددة (أورد في: الخولي وآخرون، 2007).

ومن خلال ما سبق ذكره حول النظريات التي ساهمت في تفسير السلوك العنيف والعدواني، يمكننا القول أنه بالرغم من أن العنف قديم قدم البشرية وبالرغم من اختلاف وجهات النظر في تفسير أسبابه، فإن جميعها تشير إلى أن العنف هو أحد مكونات الجنس البشري انطلاقاً من أن الطبيعة البشرية تحتوي على عنصر الخير والشر، كما أن هذه الظاهرة تتدخل فيها مجموعة متعددة ومتنوعة من العوامل الداخلية والخارجية، طبيعية واجتماعية ونفسية، كما ترتبط بالمستوى الثقافي والاجتماعي والتطور الحضاري.

6- العوامل التي تؤثر في السلوك العنيف:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في ظهور السلوك العنيف لدى الفرد، فمن بين هذه العوامل نجد:

6-1- العوامل الشخصية:

تؤثر في السلوك العنيف نوعان من العوامل الشخصية وهما الأسباب العصبية والكيميائية للعنف، والاتجاهات التعصبية وذلك على النحو التالي:

6-1-1- الأسباب العصبية والكيميائية:

هناك مجموعة من الأسباب العصبية والكيميائية التي كشفت نتائج الدراسات التجريبية التي أجريت سواء على الإنسان أو الحيوان أنها تؤثر على السلوك العنيف وهي :

• اللوزة (Amygdala):

وهي منطقة تقع في وسط المخ تبيّن اقترانها بالسلوك العدواني لدى الإنسان والحيوان على حد سواء، فعندما يتم تنبيه هذه المنطقة يصبح الكائن الحي القابل للتعلّم عنيفا ويسلك بعدوانية.

• هرمون التستوستيرون (Testosterone):

أشارت بعض الدلائل إلى أثر بعض الهرمونات في السلوك العنيف ومنها تحديداً مادة التستوستيرون، فالحقن بهذه المادة يؤدي إلى زيادة السلوك العنيف لدى الحيوانات، وتوجد كذلك نتائج مماثلة لدى الإنسان، فقد توصّل (Dabbs α al, 1995) إلى أنّ مستويات التستوستيرون التي تفرز طبيعياً أعلى بصورة جوهرية لدى السجناء الذين ارتكبوا جرائم عنف من السجناء الآخرين الذين ارتكبوا جرائم غير عنيفة. وكذلك فإنّ الأشخاص الذين لديهم مستويات أعلى من المتوسط في هذه المادة يتميّزون عادة بأنهم صعبى المراس وأقل مسؤولية اجتماعية وغير مهذبين (أورد في: معتر سيد، 2005).

• الكحول:

هناك دلائل عديدة تؤكّد ارتباط شرب الخمر والمخدّرات بالسلوك العنيف وهذا ما بيّنه (Murphy α al, 2005). ولقد لوحظ أنّ تعاطي كميات كبيرة من الكحول يقود إلى السلوك العنيف أو العدواني من خلال عملية تشبه عملية فقدان الفردية، ولقد تحقق هذا الفرض تجريبياً عن طريق إعطاء كمية من الكحول لمجموعة من الشباب دون أن تعلم قبل أن تدخل مباراة مع مجموعة أخرى، وتبيّن أنّ المجموعة الأولى كانت أكثر عدواناً من الثانية. فالكحول يمنع الكف ضد العدوان وخاصة في حالة الغضب، كما تبيّن أنّ الكحول مرتبط بجرائم العنف في 67% منها (أورد في: العيسوي، 1997).

وهذا لا يعني أنّ الكحول يؤدي بصورة آلية إلى زيادة العدوان والعنف، فليس شرطاً أن يتّجه الأشخاص الذين يشربون الكحول إلى البحث عن العراك والقتال، ولكن ما يحدث هو أنّ الكحول يؤدي إلى زوال الكف الاجتماعي وتقليل القدرة على التحكم في السلوك وجعل الأفراد أقل حذراً في سلوكهم عمّا كانوا عليه في العادة، وعلى ذلك فإذا تعرض الأفراد بعد شرب الكحول لأي شكل من أشكال الضغوط الاجتماعية للعدوان أو تمت إثارته بالهجوم عليهم في ظل حالة انخفاض الكف فسوف يقدمون على ارتكاب الأفعال العنيفة (أورد في: معتز سيد، 2005).

6-1-2- الاتجاهات التعصبية:

يضيف (معتز سيد، 2005) أنّ للاتجاهات التعصبية آثار سلبية عديدة على كافة المجتمعات نظراً لما يترتب عليها من كافة أشكال العدوان والعنف التي توجه إلى الجماعات موضوع التعصب أو إلى أفرادها، والتي تبدأ بالتمييز بين الجماعات وتصل في درجاتها العنيفة إلى الاعتداءات والإبادة الجماعية أو الإعدام دون محاكمة قانونية.

6-2- العوامل البيولوجية:

أشار (عبد الموجود وعوض سيد، 2004) أنّ من بين العوامل البيولوجية التي تؤثر في السلوك العنيف نجد:

• الوراثة:

تعتبر الوراثة أحد العوامل الهامة المسببة للعنف، فهناك قول أنّ وصمة الإجرام تجرى في عائلات معينة، وتؤكد ذلك الدراسات التي أجريت على التوائم والتي وجدت الاتفاق في الجرائم بين التوائم المتماثلة أكثر من التوائم غير المتماثلة، وتذكر إحدى

الدراسات أنه إذا كان أحد التوائم مجرماً كان الآخر مجرماً بنسبة ثلاثة إلى أربعة، بينما التوائم غير المتماثلة توجد بنسبة واحد إلى أربعة.

• شذوذ الصفات الوراثية:

حيث تزيد عدد الصفات الوراثية إلى (47) بدلاً من (46) ويصبح تميزها الجنس (xxy) أو (xyy) ولوحظ أن السلوك العنيف والمضاد للمجتمع يكثر لديهم وخاصة في النوع (xyy) التي تكثر لديهم الذكورة التي تنجح إلى السلوك العنيف، ويصاحب العنف لديهم اضطراب العاطفة ونقص الذكاء.

وهذا ما أشار إليه (Duhamel-Maples, 1996) بأن أغلب الدراسات بينت أن الذكور يظهرون ثلاث إلى ثمانية مرات السلوك العنيف مقارنة بالإناث، وأن الإناث يظهرن عنفاً لفظياً أكثر إثارة، وما يميز كذلك الذكور العنيفين نقصهم بالتحكم في ذواتهم وضعفهم في تحمّل الإحباط.

• اضطراب وظيفة الدماغ:

لقد وجد شذوذ في تخطيط الدماغ لدى (65 %) من معتدى العدوان الجانحين، بينما كان (24.4%) لدى المجموعة الضابطة من المساجين غير المعتفين، وكان معدل الشذوذ (12%) فقط بين عامة الناس، كما لوحظ أن هناك تشابهاً في تخطيط الدماغ للعنف بين البالغين وتخطيط الدماغ لدى الأطفال اللاأسياء، مما يشير إلى أن هؤلاء المعتفين لديهم نقص نمو الجهاز العصبي مما يجعل نشاط الدماغ لديهم يشبه الأطفال في تخطيط الدماغ الكهربائي، ومن المعروف أن بعض الأمراض تصاحب بسلك عنيف، وأن عدد من الأمراض التي تصيب الجهاز العصبي قد تبرز نفسها كسلوك عنيف.

كما أنّ هناك عوامل بيولوجية أخرى من بينها خاصية البناء الجسمي العقلي الذي لوحظ لدى الأفراد المعنفين والمجرمين والمبتسرين (أي غير مكتمل مدّة الحمل)، أو التعرّض لكثير من الحوادث والإصابات في الطفولة التي تعكس نقص الضبط الداخلي وإهمال الأسرة في حماية أطفالها، كما أنّ الإدمان كثيرا ما يسبب السلوك العنيف.

6-3- العوامل الاجتماعية السيئة في المجتمع:

هناك العديد من الظروف الاجتماعية غير المواتية التي تسود بعض المجتمعات وتؤدي إلى انتشار السلوك العدواني وما يرتبط به من كافة أشكال العنف منها:

- التوزيع غير العادل للدخل الاجتماعي:

يتوزع عائد التنمية بطريقة غير عادلة بين أبناء المجتمع بحيث تستحوذ فئة محدودة على القسط الأكبر منه خصما من رصيد الأغلبية، فإنّ روح السخط الاجتماعي تسود على نحو يجعل فئات اجتماعية أكثر استعدادا لممارسة العنف بصيغ متنوعة، بوصفه أحد السبل المتاحة للتعبير عن موقفها.

- البطالة وقلة فرص العمل:

تعدّ البطالة وتضاءل فرص العمل أمام الشباب أحد العوامل التي تثير السخط والإحباط لديهم وتجعلهم ينظرون نظرة سيئة إلى مستقبلهم وتفقدتهم روح الانتماء ويتكوّن لديهم مشاعر العداء نحو المجتمع وبالتالي الاستعداد للقيام بكافة أشكال السلوك العنيف.

• سياسات وممارسات الأجهزة الحكومية:

إنّ طبيعة ممارسات وسياسات الأجهزة الحكومية من شأنها أن تهيئ المجال لتفاقم السلوك العنيف في الكثير من المجالات، ولا سيما إذا كان من شأنها الإضرار بمصالح الجماعات للتضييق عليها والتعامل معها بصورة استفزازية تثير لديها الشعور بالدونية وتدفعها إلى الانعزال عن المجتمع أو التمرد عليه (أورد في: معتر سيد، 2005).

6-4- مشاهدة العنف في وسائل الإعلام:

تعتبر وسائل الإعلام والانترنت بصفة عامة والتلفاز بصفة خاصة من أهم وسائل الاتصال الجماهيرية، وهي أداة ترفيهية، تثقيفية، تربوية، اجتماعية، تعليمية وأداة توعية في كثير من مجالات الحياة، ولهذا يقول (Fitzhugh Dodson) حول أهمية التلفاز أنّه من الخطأ أن ننفي أهمية الوظيفة التربوية للتلفاز وخاصة في مراحل النمو ما قبل المدرسة، وأشار أنّ القاموس اللغوي عند الأطفال في الصف التمهيدي والأول هو أغنى عند الذين يشاهدون التلفاز وهو نسبيا أفضل مما كان عليه قبل دخوله إلى البيوت. وينهي كلامه بالقول " لا يعني أن ننصح الأطفال في سنواتهم ما قبل المدرسة بأن يكتفوا مشاهدتهم للبرامج التليفزيونية، وإنّما ندعو الأهل إلى إثارة نموّ أطفالهم بأنشطة مختلفة في المنزل بحيث يحتل التلفاز جانبا من الاهتمام ومن دون أن يكون له قدرا كبيرا(أورد في: وديع شكور، 1997).

وعلى الرغم من الأهمية الكبيرة التي يحتوي عليها التلفاز في نموّ الأطفال، غير أنّ بعض برامجهم يغلب عليها الطابع التجاري الذي يعكس سلبية كثيرة، كما أنّه ليس كل ما يبث في هذا الجهاز إيجابي، حيث هناك أفلام ورسوم متحركة تمجّد العنف.

فمشاهدة العنف في التلفاز من أفلام ورسوم متحركة ولفترات طويلة تؤثر على عدوان الأطفال، وتفترض الدراسات أن مشاهدة العنف ترتبط بزيادة السلوك العنيف لديهم مما يجعلهم يتقبلون السلوك العدواني ولا يشعرون بأنه غريب، كما يؤثر كذلك في اتجاهاتهم وتجعلهم يرون القسوة والعنف كطرق مقبولة وفعالة لحل الكثير من الصراعات بين الأفراد. فخطورة مشاهدة العنف والإجرام في التلفزيون والسينما تكمن في أنها تجعل المشاهدين لا سيما الأطفال والشباب، يعتادون على رؤية هذه المظاهر ويصبحون قساة القلب ويتقبلون العنف على أنه أمر طبيعي ولا بد منه في الحياة، ومما يزيد في خطورة العنف المتلفز أن لقطات العنف لا تخلف آثارا مادية تجعل المشاهد ينفر منها، والرسوم المتحركة مليئة بمشاهد العنف وأساء ما فيها أنها مضحكة وخطورتها أن تدخل في ذهن الطفل إمكانية اللعب واللهو بالعنف والقتل (أورد في: حمادي، 2008).

ولهذا يذكر (وديع شكور، 1997) لدراسة (براندون سنترول) من جامعة واشنطن التي أشارت إلى أن جرائم القتل في كندا والولايات المتحدة ازدادت بنسبة (93%) بين عامي (1950 - 1970) عام دخول التلفاز إليهما، كما لوحظت الظاهرة نفسها في جنوب إفريقيا حيث ازدادت جرائم القتل بنسبة (130%) بين عامي (1975 - 1987) عام دخول التلفاز إليهما كذلك.

5-6- العوامل الاقتصادية:

ربطت المدرسة الاشتراكية السلوك العنيف بالظروف الاقتصادية، حيث يمس هذا السلوك بوجه خاص الفئات والشرائح الفقيرة والمعوزة التي تسعى للحصول على المأكل والملبس، وهذا ما يمكن استخلاصه من واقعنا الاجتماعي المتمسم حاليا بالانحطاط القيمي المقرون بانخفاض وتدهور للوضع الاقتصادي والمعيشي في إطار التوجه

لاقتصاد السوق، وترى هذه المدرسة أنّ عدم المساواة الاقتصادية في إطار النظام الرأسمالي العامل الأساسي الذي يدفع إلى ارتكاب الفعل الإجرامي، وأنّ الجريمة هي بمثابة رد فعل على انعدام العدالة الاجتماعية وخاصة في مجال توزيع ثروات المجتمع وإعادة المظالم لأهلها في إطار المجتمع الرأسمالي المبني على الربح على حساب كل القيم والمعايير الاجتماعية.

ويذهب أنصار هذه المدرسة كذلك إلى أنّ الجريمة هي أحد ثمار النظام الرأسمالي، حيث يؤثر في نفس الوقت على قوى الإنتاج وعوامله في المجتمع، فالمجرم في نظر (Marx) لا ينتج فقط الظاهرة الإجرامية وإنما ينتج قانون جنائي، ولكن مع ذلك بقيت القوانين الميسرة للعلاقات داخل المجتمع في إطارها المدني والجنائي سارية المفعول حتى الوقت الراهن بالرغم من تنامي السلوك الإجرامي بشكل واسع وشامل لكل مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية (أورد في: نفاز، 2007).

القسم الثاني: العنف المدرسي.

تميّزت العشرينيتين السابقتين بتقشي ظاهرة العنف عموماً وهذا في مختلف دول العالم، وتنبّئها للرأي العام العالمي بخطورة هذه الظاهرة، صادقت الجمعية العامة للأمم المتحدة على لائحة نصت على إعلان سنة (2000) سنة عالمية لثقافة السلم واللاعنف وما زاد من حدّة هذه الظاهرة وصولها إلى المؤسسات التعليمية فقد أصبحت معظمها تعاني من هذه المشكلة العويصة التي باتت وسائل الإعلام بمختلف وسائلها تنقل الأحداث التي ترتكب داخل وخارج أسوارها وذلك من طرف كل مستخدمي القطاع التعليمي.

فتعد مشكلة العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية لا يخلو واقع تربوي من هذه الظاهرة، إلا أنها تتفاوت في درجة حدتها وتفاقمها من مجتمع لآخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى الشيء الذي أدى إلى اهتمام العديد من الباحثين من مختلف الميادين الاجتماعية النفسية والتربوية وغيرها بدراستها، كما أنّ الاهتمام الذي توليه وسائل الإعلام لهذا الموضوع جعل منه حدث الساعة وأصبح بهذا يتشكل محورا للعديد من الدراسات المعاصرة بالنظر إلى الانتشار الواسع لهذه الظاهرة وما تخلفه من آثار سلبية على مستوى الفرد والمجتمع.

كما يظهر العنف المدرسي من خلال بعض الأنماط السلوكية المختلفة سواء مع الأقران أو مع المدرسين أو التعدي على الممتلكات المدرسية، ويترتب عليه الكثير من الأضرار والآثار السلبية ولا تقتصر هذه الآثار على الضرر الجسدي والنفسي فحسب بل تقف عائقا في تحقيق الأهداف التي تسعى إليها مؤسسات التنشئة الاجتماعية.

7 - مفهوم العنف المدرسي :

يعتبر العنف المدرسي مصطلحا جديدا لمشكلة قديمة قدم الإنسان، ولكن في السنوات الأخيرة أدركت المجتمعات جدية هذه المعضلة وخطورتها، الأمر الذي أضاف عناصر جديدة لوعي المجتمع والتربية العامة. ويعد العنف المدرسي بأشكاله المختلفة أحيانا استمرار للعنف الأسري بصفة خاصة والمجتمعي بصورة عامة، ويأتي الأبناء إلى المدرسة ولديهم خبرات عن العنف، ويمكن القول أنّ أكثر من نصف حالات العنف ضد الطلاب في البيئة الأمريكية تمت من قبل الوالدين اتجاه أبنائهم وخصوصا الذكور، وكذلك الأبناء الأكبر سنا.

وتجمع الدراسات في مجال العنف المدرسي على ممارسته بنسبة لا بأس بها من قبل المعلمين، فقد أشارت دراسة (Rose, 1984) إلى أنّ نسبة (74%) من المعلمين والمعلمات يمارسون العنف الجسدي، في حين بيّنت دراسة (البطش، 1991) أنّ نسبة (70%) منهم يمارس هذا العنف.

ولهذا فتعد سلوكيات العنف بأشكالها المختلفة من الموضوعات النفسية الهامة والتي تترتب عليها آثار ونتائج سلبية على الفرد ذاته وعلى الآخرين وعلى الممتلكات العامة، لذا حاول معظم الباحثين تفسير هذه الظاهرة كلّ على حسب الإطار النظري الذي تبناه (أورد في: زيادة، 2007). ولهذا فقد ظهرت دراسات متعددة في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وعموما في أوروبا لمحاولة تحديد مفهوم العنف المدرسي، كما أبرزت تقارير و الدراسات الدولية منذ وقت طويل بالحاجة إلى عناصر المراقبة العلمية وتخصصات متعددة من أجل وصف مناسب لمفهوم العنف في الوسط المدرسي. وعليه فقد أشار (Pain, 2002) إلى أنّ مفهوم العنف غالبا ما يرد كسيرورة تتضمن مخالفة أو جريمة من منظور مؤهلات القانون الجنائي، كما أنّه يرجع إلى نمط من السلوك (فردية، اجتماعية) المعادي للمجتمع، ويتميز بالقطيعة عن المكونات الاجتماعية، الثقافية، نظام القيم، الاتجاهات، والأعراف الاجتماعية.

ومن جهته يرى (Debarbieu, 1996) أنّ الحديث عن العنف في المدارس دائما ما تفهم من خلال القيم والقوانين الاجتماعية والخصائص الشخصية المتعلقة بالفرد. فالعنف المدرسي بالنسبة إليه هو المساس بالنظام ومكونات المنظومة التربوية التي تتميز بقيم ومعايير اجتماعية وكذا المساس بالكيان الشخصي للفرد.

ويضيف أنّ هذا المفهوم يغطي أحداثاً مختلفة جداً حتى أنّه يندرج مفهوم سوء الآداب أو عدم الانضباط (Incivilités) تحت مفهوم العنف والذي يصف به الحوادث التي تهدد النظام العام في المدرسة (أورد في: Debarbieu, 1990).

وخلافاً للمظاهر يضيف باحثين آخرين أنّ العنف في جميع أشكاله (الشتم والتهديد ، التحرش والتعصب، السرقة والاعتداء الجسدي، التخريب والعنصرية وغيرها) ليست سوى جزء من الحياة اليومية للمدارس ولكنها تميل لأن تتطوّر مع السنين (أورد في : Kalubi, Lenoir, Houde & Lebrun, 2004).

ويعرف (Dubet, 1998) العنف المدرسي على أنّه: " مجموعة السلوكات غير المقبولة في المدرسة بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويتمثل في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو أو تخريب الممتلكات المدرسية، الكتابة على الجدران والطاولات الدراسية، والاعتداء الجنسي والقتل والانتحار وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان، بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها".

أمّا (أحمد حسن الصغير ، 1998) فقد عرّفه على أنّه: " السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر أو أذى مادي أو معنوي " (أورد في: الخولي وآخرون، 2007).

وفي نفس السياق يعرفه (Dupaquier, 1999) على أنه: "انحطاط النظام والقواعد العادية للحياة في المجتمع المدرسي، ويحتوي على عدة درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مروراً بالتخريب والتهديد".

وترى (فاطمة فوزي) (2001) أنّ العنف التلاميذي يتمثل في: "تعدي التلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ أو على أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو بالفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع المتعدّي عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المتعدّي، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة" (أورد في: بن كرو، 2013).

ونلاحظ من خلال هذا التعريف أنّ العنف المدرسي يتمثل في تعدي تلميذ على آخر أو على جماعة مادياً أو لفظياً وكذلك بسلب و تخريب ممتلكاتهم، كما يمكن اعتبار الشكوى والاشتباك دليل على وجود العنف في المدارس.

ويرى (Bauer, 2010) العنف المدرسي على أنه: "سلوكاً أو تصرفاً يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسدياً أم معنوياً، يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة".

وبالنسبة (Martin, 1994) فالعنف في المدارس يظهر في كل حالة والتي يكون فيها الأفراد أعضاء من المجتمع المدرسي (معلم، تلميذ، عضو هيئة التدريس، ولي أمر أو زائر) وهو موضوع تخويف أو تهديد أو اعتداء أو عندما يكون هناك إتلاف للممتلكات الشخصية بشكل متعمد من طرف أحد أعضاء هذا المجتمع وفي الظروف الناشئة عن أنشطتها بالمدرسة (أورد في: Beaulieu, 2007).

وقد عرف (أحمد حويتي، 2004) العنف المدرسي على أنه: "مجموعة من السلوك غير المقبول اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل، ويحدده في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير والتخريب داخل المدارس، والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي والقتل والانتحار وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسباب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام المدرسة" (أورد في: بن ققة، 2015).

ومن خلال ما سبق ذكره حول مفهوم العنف في نطاق المدرسة، يتبين لنا أن للعنف المدرسي العديد من التعاريف التي اختلفت باختلاف نوع العلوم المعرفة له، كما نجد أن من بين الأسباب التي أدت إلى عدم استقرار هذا المفهوم على مفهوم واحد تعدد النظريات التي تفسر السلوك الإنساني الذي يعتبر سلوك متغير ومتشاك ومتعدد، وكذلك تعدد الأبعاد والمتغيرات التي تشملها ظاهرة العنف، كما أن اختلاف الثقافة من مجتمع لآخر يؤدي إلى اختلاف في إعطاء مفهوم جامع ومانع لهذه الظاهرة، فما يعتبر عنفا في مجتمع لا يعتبر عنفا في مجتمع آخر. وبصفة عامة يعتبر العنف المدرسي كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، قد يكون جسديا، لفظيا أو نفسيا، فالسخرية والاستهزاء مثلا من كل العاملين في القطاع التربوي سواء تلميذ أو مدرس أو عاملين، وفرض الآراء بالقوة وإسماع كلمات بذيئة جميعها أشكالا مختلفة لنفس الظاهرة والمتعددة الأسباب.

8- أشكال العنف المدرسي:

يظهر العنف 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 منها عنف التلاميذ فيما بينهم، عنف بين الأساتذة والتلاميذ وغيرها، وفيما يلي سنعرض بعض الأشكال التي قدّمها المهتمين بهذه الظاهرة.

فالنسبة لـ (Dubet) فإنه يميّز بين ثلاثة أنماط من العنف المدرسي وهي:

* **العنف الخارجي داخل المدرسة:** يشمل كل أنماط العنف المشاهدة في المدرسة فهي ليست بالضرورة عنفا مدرسيا فبالإمكان أن تكون امتدادا للتصرفات العنيفة الخارجية داخل المدرسة.

* **العنف داخل المدرسة:** فهو ينتج عن ديمقراطية وتوسيع قاعدة التعليم على اعتبار أنّ طبائع متعددة ستلتقي داخل المدرسة وبالتالي فإنّ عناصر حياتهم، شخصياتهم وخلفياتهم النفسية والاجتماعية ستؤثر في علاقاتهم مع بعضهم البعض من جهة ومع أفراد الجماعة التربوية من جهة أخرى، وهكذا فتصرفاتهم الحياتية ستؤثر في أنماط سلوكهم المدرسي.

* **العنف ضد المدرسة:** حيث تبرز فيه سلوكات مشكلة ضد المدرسة، بحيث توجّه مباشرة ضد النسق المدرسي (المدرسة، الأساتذة، التلاميذ المندمجون في قيم المدرسة) (أورد في: بن دريدي، 2007).

ويصنف (Dupaquier, 2000) السلوكات العنيفة التي تحدث في المدارس على النحو التالي:

- العنف ضد الممتلكات الشخصية كالسرقة والتهديد.
- العنف ضد الملكية الجماعية والمتمثلة في حالات التخريب وإشعال النيران عن قصد.

- العنف اللفظي أو الأخلاقي ضد الأشخاص سواء ضد التلاميذ أو ضد الطاقم التربوي.

- العنف الجسدي أو المادي والذي يؤدي إلى عدم القدرة على العمل.

وفي نفس السياق أشار (أحمد فريجة، 2012) إلى شكلين للعنف الذي يحدث في المدارس وهما:

* **عنف خارج المدرسة:** وينقسم بدوره إلى قسمين:

- **عنف من قبل جماعة الأشرار:** وهو العنف القادم 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.

- **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، مستخدمين مختلف أشكال العنف.

* **عنف من داخل المدرسة:** وينقسم بدوره إلى أربعة أنواع وهي :

- **عنف بين التلاميذ أنفسهم.** - **عنف بين المعلمين أنفسهم.**

- **عنف بين المعلمين والتلاميذ.** - **التخريب المتعمد للممتلكات المدرسية.**

9- أسباب العنف المدرسي:

إنّ العملية التربوية مبنية على التفاعل الدائم والمتبادل بين الطلاب ومدرسيهم حيث أنّ سلوك الواحد يؤثر على الآخر، وكلاهما يتأثران بالخلفية البيئية ولذا فإنّه عند محاولة القيام بأي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ فصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها، حيث أنّ للبيئة جزءا كبيرا من هذه المركبات، كما تختلف أسباب العنف داخل المدارس من بيئة لأخرى، ومن مدرسة لأخرى وحتى بين أعضاء الأسرة المدرسية (تلميذ، معلم، إدارة) فهي تختلف من حالة لأخرى، ولهذا فقد عرضت (حرزان، 1996) أهم الأسباب التي تقف وراء ظاهرة العنف في المدارس منها:

• طبيعة المجتمع الأبوي والسلطوي:

فبالرغم من أنّ المجتمع العربي يمر بمرحلة انتقالية، إلّا أنّ جذور المجتمع المبني على السلطة الأبوية مازالت مهيمنة، فنرى على سبيل المثال أنّ استخدام العنف من قبل الأخ الكبير أو المدرس أمر مباح ويعتبر في إطار المعايير الاجتماعية السليمة، وحسب النظرية النفسية - الاجتماعية فإنّ الإنسان يكون عنيفا عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكا ممكنا، مسموحا ومتفق عليه.

• مجتمع تحصيلي:

في كثير من الأحيان يحترم الطالب الناجح فقط ولا يعطى أهمية وكيانا للطلاب الفاشل تعليميا، بمعنى الطالب الذي لا يتجاوب مع أساتذته، فحسب نظرية الدوافع فالإحباط هو الدافع الرئيسي من وراء العنف، إذ أنّه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته الخاصة، فكثيرا ما يرى أنّ العنف ناتج عن المنافسة والغيرة، كذلك

فإنّ الطالب الذي يعاقب من قبل معلمه باستمرار فإنّه سوف يبحث عن شخص يمكنه أن يصبّ غضبه عليه ([http: www.pcc-jer-org/arabic/articles%202.htm](http://www.pcc-jer-org/arabic/articles%202.htm))

• العوامل المدرسية:

أشار كل من (Turcotte α Lamonde, 2004) أنّ هناك بعض من الباحثين الذين يميلون إلى الخصائص المدرسية والتي يمكن أن تساهم في حدوث العنف في الوسط المدرسي، فحسب (Quarles, 1993 α Novelli, 1999) فالخصائص الرئيسية للمدارس والتي نجد فيها نسبة مرتفعة للعنف هي المدارس الواقعة في الوسط الحضري، الأحياء المحرومة اقتصاديا واجتماعيا، المناطق التي تعاني من نسبة مرتفعة من البطالة والإجرام، وكذلك لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في النجاح المدرسي والذين يتغيبون باستمرار عن المدرسة، والمدارس التي توجد فيها نسبة عالية من المهاجرين وكذلك المدارس التي تستقبل التلاميذ الذين يعانون من التفكك الأسري.

• أسباب تعود إلى جماعة الرفاق:

يرى (فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمان، 1999) أنّ جماعة الرفاق لها دور كبير وفعال في تحديد أنماط السلوك كشعور التلميذ بصورة دائمة بأنّه مرفوض من قبل زملائه وغير مهتما به في وسط هذه الجماعة ومهمل ومنبوذ، وهذا ما يجعله يميل إلى استعمال العنف حتى يثأر لنفسه، وكذلك الاختلاط برفقاء السوء الذين يشجعون الطفل على فعل لا يمكن أن يفعله من تلقاء نفسه، ونجد هذا الطفل الذي ينتمي إلى رفقاء السوء يتميز بعدم النضج الاجتماعي والخشونة في التعامل والأنانية والخجل والانسحاب ولا

يجيد مهارة الإنصات الجيد للآخرين، عاجزا عن التفاعل معهم إذ أنّ هذه الجماعة تؤثر سلبا على النمو الاجتماعي للطفل، وهذا ما يؤدي به إلى الانعزال والخوف.

• العوامل الجغرافية، الاجتماعية-الاقتصادية والثقافية:

أشار (Duhamel- Maples, 1996) أنّ أغلب الدراسات في كيبك منها دراسة (Tremblay, 1994)، ودراسات أمريكية منها دراسة (West, 1982) أظهرت نسب مرتفعة لاضطراب السلوك لدى الأطفال الذين ينتمون إلى طبقات محرومة اجتماعيا واقتصاديا، والذين يعيشون في الأوساط الحضرية، كما أنّ لهذه العوامل أيضا علاقة ببعض العوامل الأخرى كحجم الأسرة ودرجة الرقابة الوالدية، إلى جانب هذه العوامل يضيف (Coslin, 1999) عوامل أخرى منها البطالة والاعترا، ارتفاع العنف في المجتمع، زوال الأنظمة التقليدية للعائلة وغياب النظام الفعّال للتواصل وحلّ الصراعات، ضعف المستوى الثقافي للوالدين وفقدانهم للتواصل مع المؤسسات التربوية.

كما لخص (عبد الرحمن العيسوي، 2007) أسباب العنف في الوسط المدرسي في

النقاط التالية:

* مجموعة أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها: من ذلك تصميم المؤسسة أو بنائها ازدحام الفصول الدراسية، نقص المرافق الضرورية وقلة وانعدام الخدمات.

* مجموعة الأسباب التي ترجع إلى المعلمين: من ذلك كثرة غيابهم عن الحصص وتعويضهم بمعلمين آخرين لا يخاف منهم التلاميذ، ومن ثمة خروج التلاميذ عن النظام داخل الفصل، وسلوكات بعض المعلمين التي قد تكون غير ملائمة كالقسوة، السخرية الإهانة، التقليل من شأن بعض التلاميذ والتفرقة في المعاملة على أساس الفروق الثقافية والاجتماعية والاقتصادية.

* مجموعة الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم: من ذلك عملية التنشئة الاجتماعية التي مرّ بها الطفل، تعاطي المخدرات، الشعور بالظلم والتعويض عن الفشل مخالطة أقران السوء، سهولة حصول التلاميذ على السلاح والتأثر بمشاهدة أفلام العنف.

* أسباب تربوية: كاستعمال أساليب تربوية غير مناسبة وتطبيق مناهج ومقررات دراسية قديمة لا تفي بمطالب العصر، وعدم وجود لجان تربوية لمراقبة التلاميذ ونقص البرامج الثقافية والترفيهية.

* مجموعة أسباب تنظيمية: كعدم وجود لجان تأديب التلاميذ وعدم توفر التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

* مجموعة الأسباب القانونية: كعدم وجود قوانين واضحة تحكم العمل داخل المؤسسات التربوية وعدم معالجة ما قد ينشأ من خلافات بين عناصر العملية التعليمية من معلمون، تلاميذ والإدارة المدرسية.

* مجموعة الأسباب الأمنية: ومن ذلك عدم وجود رجال أمن بالمؤسسات التربوية بصورة كافية أو قلة تدريبهم.

* أسباب إعلامية: من ذلك نشر ثقافة العنف من خلال الأفلام والمسلسلات العنيفة وخاصة ما تبثه بعض الفضائيات.

أمّا من بين مصادر المشكلات الصفية والتي تسبب في عنف التلاميذ حسب (أحمد يحي، 2003) ما يلي:

- مشكلات تنجم عن سلوكات المعلم من خلال القيادة التسلطية وغير الحكيمه وتقلّب قيادة المعلم وانعدام التخطيط، حساسية المعلم الفردية والشخصية، عدم الثبات في الاستجابات والاضطرابات واستعمال العقاب بشكل خاطئ.

- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية: ومنها اضطراب التوقعات كونها عالية أو منخفضة لدى التلاميذ، صعوبة لغة المعلم المستخدمة وكثرة الوظائف التعليمية أو قلّتها، واقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية ورتابتها.

- مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية: وهي العدوى السلوكية وتقليد التلاميذ لزملائهم والجوّ العقابي الذي يسود الصف وغياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية وغياب الطمأنينة والأمن.

وهذا بالإضافة إلى المشكلات الناجمة عن التلميذ المضطرب نفسه التي ترجع إلى انخفاض مستوى الذكاء، أو تأثير الأسرة والبيئة عليه كقلة الخبرات والحرمان.

ومن خلال ما سبق ذكره حول أسباب العنف في الوسط المدرسي يمكننا القول بأنّ هذه الظاهرة مسؤولية جماعية تتدخل فيها كل الطاقم التربوي من معلمين، الإدارة المدرسية، المقرّرات الدراسية غير الفعّالة دون نسيان شخصية المتعلم من خلال التنشئة الاجتماعية وأقران السوء وغيرها من العوامل الاقتصادية والإعلامية.

10- مظاهر العنف والعدوان المدرسي:

يعتبر العنف المدرسي مظهر من مظاهر العنف العام وصورة من صوره المتعدّدة، وهو عبارة عن ممارسات نفسية أو بدنية أو مادية يمارسها أحد أطراف المنظومة التربوية،

تؤدي إلى إلحاق الضرر بالمتعلّم أو المعلّم أو بالمدرسة ذاتها. كما تختلف أشكال التعبير عنه باختلاف السن والثقافة والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، فضلا عن أسلوب التنشئة والتكوين النفسي والنمط الأخلاقي الذي نشأ عليه الفرد.

ويعبر الإنسان عن نفسه بحكم تميزه عن الكائنات الأخرى بالعقل واللغة، مستخدما كافة أعضاء جسمه مضافا إليها اللغة كوسيلة إبلاغ وتعبير وتواصل. فيعبر عن العنف بقسمات الوجه من خلال التهجم واحمرار الوجه ومظاهر الغضب وبظرة العين، كما يعبر بالفم باستخدام العض والبصق والقيء وأصوات الزدراء والاحتقار، وباليدين والقدمين معبرا بالتأثر والتهديد بالانتقام فضلا عن استخدامها بالفعل كالإيذاء بالخنق والضرب والركل، كذلك التعبير بالصورة اللفظية والتي تتمثل في الصياح والصراخ خاصة في الطفولة، والألفاظ الجارحة والسباب الفاحش والبذاءة في القول وكذلك السخرية والتهكم، كما نجد كذلك من صور التعبير عن العنف التمرد والعصيان والمخالفة والعناد والتحدي والتدهور والفشل في العمل والإهمال واللامبالاة وعدم الاكتراث بالآخر أو التخريب والخروج عن القانون واقتراف الجرائم (أورد في: تهاني وآخرون، 2007).

يرى (صالح حسن الداهري، 2005) أنّ مشاعر العدوان ودوافعه تدفع بالفرد المراهق إلى أن يمارس سلوكه العدواني في بيئته المدرسية في الجوانب التالية:

* العدوان الموجّه نحو إدارة المدرسة و إجراءاتها:

حيث نجد أنّ النشاط التخريبي للتلميذ العدواني متمركز في المخالفات المتكررة لتعليمات الإدارة، بحيث يمزق إعلاناتها ويحرّض الآخرين على مخالفتها، كما يختلق الإشاعات ويضخم أخطاء العاملين فيها، ويطلق على أفراد الطاقم التربوي من أساتذة

مدراء، مسيرين وغيرهم بالألقاب والنعوت التي تهدف إلى التقليل من شخصيتهم، ويصل الانحراف بهؤلاء التلاميذ كذلك إلى تحريض غيرهم على الغياب وسوء التصرف.

* العدوان الموجّه نحو المدرس في الصف:

ويتمثل ذلك في التهريج أثناء الدرس ومقاطعة المدرس أثناء حديثه والقيام بأعمال تضحك الآخرين وغيرها من التصرفات الرديئة، الأمر الذي يؤدي إلى ضياع فرص التدريس من جهة وإلى إحراج المدرس أمام تلاميذه من جهة أخرى.

* العدوان الموجّه نحو التلاميذ:

حيث يمارس البعض من التلاميذ ذوي النزعة العدوانية عدوانهم على الآخرين من زملائهم، خاصة الذين يؤدون واجباتهم بانتظام ويتجاوبون مع توجيهات المدرس، بحجة أنّ هؤلاء التلاميذ هم المسؤولون عن إثارة المدرس وتبنيه على بعض جوانب تقصيرهم وقد يتخذ عدوانهم هذا أسلوبا مباشرا داخل المدرسة أو خارجها كالضرب أو الشتم أو التهديد أو يتخذ أسلوبا آخر وهو تمزيق كتبهم وإتلاف لوازمهم بصورة سرية.

* العدوان الموجّه إلى بناية المدرسة وأثاثها وممتلكاتها:

ويتجلى ذلك بقيام بعض التلاميذ بتحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة البذيئة على الجدران أو العبث في الحديقة وإتلاف أزهارها.

ويضيف (محمد برو، 2013) أنّ هناك مظاهر عديدة للعنف المدرسي والتي تظهر عندما يقدم التلميذ على التصدي للمعلم أو مهاجمته، أو الإقدام على أحد رفاقه من التلاميذ لإيذائه في جسمه أو ممتلكاته، ومن بين تلك المظاهر ما يلي :

الغضب والانفعال الشديد، إحداث الفوضى العارمة في حجرة الدراسة عن طريق الضحك والكلام والسخرية، التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ، العناد والتحدي والاحتكاك بالأساتذة وعدم احترامهم، استعمال الألفاظ البذيئة وإحداث الأصوات المزعجة في حجرة الدراسة عدم الاستماع للآخرين من زملاء وأساتذة وحتى أولياء الأمور، الاعتداء على الإداريين والزملاء والأساتذة، تخريب أثاث المؤسسة التعليمية ومقاعدھا والجدران ودورات المياه وغيرها.

إنّ كل هذه الوسائل تعتبر وسائل الاحتجاج ضد كل ما هو مفروض قصرا من قبل السلطة التربوية، إضافة إلى الإرهاق النفسي والفكري الذي يتعرض له التلميذ نتيجة المتطلبات المعرفية المرهقة لإمكاناته العقلية والذهنية والنفسية مع مصادرة حقه في الراحة واللعب.

11 - تأثير العنف على التلاميذ في المجالات السلوكية، التعليمية، الاجتماعية والانفعالية:

يؤثر العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة سلبا، في مجالات متعدّدة من حياة التلاميذ وعلى المجتمع ككل، وفيما يلي سنعرض آثاره فيما يخص المجال السلوكي، التعليمي، الاجتماعي والانفعالي.

- جدول رقم (1): تأثير العنف على التلاميذ في المجال السلوكي، المجال التعليمي، المجال الاجتماعي والانفعالي.

- عدم المبالاة. - عصبية زائدة. - مخاوف غير مبررة. - مشاكل انضباطية. - عدم القدرة على التركيز. - تشتت الانتباه. - السرقات. - القيام بسلوكيات ضارة. - تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة. - عنف كلامي مبالغ فيه. - إشعال النيران واستخدام المفرقات النارية. - التنكيل بالحيوانات.	المجال السلوكي
- تدني التحصيل الدراسي. - عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية. - التأخر عن الطابور الصباحي. - التسرب من المدرسة. - الغياب المتكرر عن المدرسة.	المجال التعليمي
- العزلة الاجتماعية. - التعطيل على سير الأنشطة الاجتماعية. - عدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية.	المجال الاجتماعي
- الاكتئاب. - انخفاض مستوى الثقة بالنفس. - توتر دائم. - رد فعل سريع. - المزاجية. - الشعور بالخوف. - انعدام الاستقرار النفسي.	المجال الانفعالي

(أورد في: بطرس، 2008).

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل التعرض لمفهوم العنف، وبعد عرض التعاريف المقدمة من طرف الباحثين تم استخلاص تعريفاً على أنه كل سلوك يصدر من فرد أو جماعة اتجاه

فرد آخر أو جماعة أخرى، ماديا كان أم لفظيا، مباشرا أو غير مباشر للدفاع عن النفس أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الغير، ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي بالطرف الآخر بصورة متعمدة، ولهذا السلوك أشكال متعددة منه ما هو جسدي وما يميّزه هو الاستخدام المباشر لأنحاء الجسم أو الأسلحة، ومنه ما هو لفظي ونفسي والمتمثل في الكلمات البذيئة والجارحة والتي تحط من قيمة الغير.

ولغرض فهم أعمق لهذه الظاهرة استعرضنا النظريات التي حاولت تفسيرها من وجهات متعددة لغرض إعطاء نظرة لها فعلى سبيل المثال نجد نظرية التحليل النفسي والنظرية البيولوجية اللتان فسرتا العنف على أنه سلوك فطري في الإنسان، كما أنه من الصعب التخلص منه كلية، غير أنه يمكن ولا بد من التخفيف عنه في قنوات مقبولة من قبل المجتمع عن طريق عملية الإعلاء أو التسامي بهذه الطاقة الكامنة في الأنشطة الرياضية والفنية والأدبية والشعرية، وإن لم تجد هذه الطاقة تفريغا فستؤدي بالفرد إلى إصابته بالأمراض النفسية، في حين نظرية الإحباط (Dollard & al) فقد فسّر هذه الظاهرة على أنها ليست بسلوك فطري كما هو الحال بالنسبة لكل من النظرية البيولوجية والتحليل النفسي، وإنما يصبح الإنسان عنيفا نتيجة للإحباط المتزايد الذي يتعرض له ويمكن التحكم في هذا السلوك من خلال إزالة مصادر الإحباط. بالإضافة إلى نظرية الأنومي لـ (Durkheim) التي قدّم تفسيراً اجتماعياً حيث أنّ هذه النظرية تشير إلى حالة الصراع القائم بين الرغبة في إشباع الحاجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الحاجات، بحيث عندما يفتقد المجتمع إلى المعايير التي تحدد الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها من طرف أفراد المجتمع يصبح يعيش في حالة من اللامعيارية الأخلاقية والتي تخلق فيما بعد مشكلة العنف في المجتمع. أمّا فيما يخص نظرية التعلّم الاجتماعي فتري أنّ السلوك العنيف كغيره من السلوكات فهي متعلّمة من

خلال التقليد والملاحظة، وأنّ هذا السلوك يتأثر به الفرد حسب تكراره وطول فترة حدوثه وشدة هذا السلوك وكذلك من خلال عملية الثواب والعقاب.

ومن خلال ما أشارت إليه هذه النظريات إلّا أنّ جميعها تشير إلى أنّ العنف يعتبر أحد مكوّنات الجنس البشري، كما أنّ ظهوره تتدخل فيه مجموعة من العوامل الداخلية والخارجية، العوامل الشخصية والبيولوجية، العوامل الاجتماعية السيئة في المجتمع، العوامل الاقتصادية ومشاهدة العنف في وسائل الإعلام.

كما تم في هذا الفصل كذلك عرض بعض التعاريف التي قدّمها الباحثين والمهتمين بظاهرة العنف المدرسي، ولقد تم استخلاص تعريفاً على أنّه مجموعة من السلوكات غير المقبولة في البيئة المدرسية، بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة وتعيق العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، وفيما يخص الأشكال التي يظهر بها فهي متعدّدة منها: العنف الخارجي داخل المدرسة، العنف داخل المدرسة، والعنف ضد المدرسة، كما أنّ أسبابه فهي متعدّدة ومتشابهة كذلك فمنها أسباب أسرية، عوامل مدرسية، أسباب تعود إلى جماعة الرفاق وأسباب إعلامية من خلال الأفلام العنيفة التي تمجّد العنف وخاصة ما تبثّه بعض الفضائيات.

وفي الأخير استعرضنا التأثيرات السلبية للعنف المدرسي على التلاميذ في العديد من المجالات كالمجال السلوكي، المجال التعليمي، والمجال الاجتماعي والانفعالي.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- تقديم ميدان البحث.

3- تقديم منهجية البحث.

3-1- منهج البحث.

3-2- عينة البحث.

3-3- أدوات جمع البيانات.

3-4- أدوات تحليل البيانات.

- خلاصة.

- تمهيد:

بعد التطرق إلى الجانب النظري وعرض الفصول النظرية لهذه الدراسة، جاء هذا الجانب لوضع الإجراءات المنهجية المتبعة حيث تضمن الدراسة الاستطلاعية، تقديم ميدان البحث ومنهجيته المتمثلة في منهج البحث، عينة البحث وكيفية اختيارها، الأدوات المستعملة من أجل جمع البيانات وفي الأخير الأدوات الإحصائية المستخدمة لغرض تحليل تلك البيانات.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لأي بحث علمي نظرا لارتباطها بالميدان كما تساعد هذه الدراسة على التعرف بمدى توافر أدوات البحث على الخصائص السيكومترية أي صدقها وثباتها أو وجود أي قصور فيها وتداركها، كما تهدف كذلك إلى التحقق من البنود الواردة في أدوات المقياس المعتمدة عليها ومدى وضوح عباراتها وتعتبر كذلك خبرة تمهيدية في التعامل مع أفراد العينة ومعرفة الصعوبات والنقائص التي يمكن أن تصادف الباحث والعمل على مواجهتها أو تفاديها.

فبعد الإلمام بأدوات القياس الخاصة بالدراسة والمتمثلة في مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman)، ومقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) وبعد الحصول كذلك على رخصة بإجراء هذه الدراسة، توجهنا إلى متوسطة عميود الواقعة في ولاية تيزي وزو أين تلاقينا بمدير تلك المتوسطة وتحدثنا حول موضوع الدراسة والغرض منها، سمح لنا بالدخول إلى قاعتين كانتا في وقت استراحة من أجل توزيع أدوات الدراسة على تلاميذ السنة الثالثة.

وقد تكوّنت عينة الدراسة الاستطلاعية من (40) تلميذ وتلميذة من مستوى السنة الثالثة متوسط، كما تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وبعد التطبيق ففحص مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman) كانت العبارات واضحة، ولم يكن فيها غموض، كما أجاب عليها تلاميذ التعليم المتوسط بكل سهولة وسرعة وهذا حسب التعليمات الواردة فيه، غير أنّ في مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد زيادة، 2007) سجلنا بعض الملاحظات منها: شكوى التلاميذ على بعض البنود بسبب تكرارها وعدم الإجابة عليها، كذلك وجود غموض في بعض المصطلحات المستعملة، وكلّ هذه الملاحظات أدّت بنا إلى ضرورة القيام ببعض التعديلات في هذا المقياس منها حذف بعض البنود المتكررة، وحذف البنود غير مناسبة، وهذا بعد جمع المقياسين وعرضه على بعض المحكمين وإبداء رأيهم فيه والتي سوف نوضّحها لاحقاً في صدق وثبات المقياسين للدراسة الأساسية.

2- تقديم ميدان ومنهجية البحث:

2-1- تقديم ميدان البحث:

تمثل ميدان البحث في هذه الدراسة بستة (6) متوسطات بولاية تيزي وزو ، ثلاث منها من الوسط الحضري والمتمثلة في كل من متوسطة الشهيد حليش حسين بالمدينة الجديدة، متوسطة مولود فرعون بالمدينة العليا، ومتوسطة القاعدة -6- وسط المدينة، أمّا فيما يخص متوسطات الوسط الريفي فقد تمثلت هذه المتوسطات في كل من متوسطة الأخوين أيت أعمر مزيان ببوعبد الرحمان، متوسطة أيت تودرت، متوسطة أوسماعيل قاسي الواقعة بدائرة واسيف.

- تقديم متوسطات الوسط الحضري:

* متوسطة الشهيد حليش حسين:

تم إنشاء هذه المتوسطة في 05 سبتمبر 2001 تقع في المدينة الجديدة لولاية تيزي وزو، وتحتوي على (20) حجرة للدراسة، وبها مستشار للتربية و (5) من المساعدين التربويين، ففيما يخص التلاميذ فقد بلغ عددهم (545) تلميذ من مختلف المستوى التعليمي.

* متوسطة مولود فرعون:

تم إنشائها في أكتوبر 1961 تحت اسم مدرسة جومير، وأعيد بنائها في (2006) وتاريخ افتتاحها كان في سبتمبر 2008 وباسم متوسطة مولود فرعون، وتبلغ مساحتها (3400م²) وعدد الأقسام البيداغوجية فيها (16) قسم ويبلغ عدد الموظفين الإداريين (22) موظف أمّا عدد الأساتذة فيقدر بـ (34) أستاذ، وعدد التلاميذ (514) تلميذ وتلميذة.

*متوسطة القاعدة -6-:

تقع في حي بكار بتيزي وزو وقد تم إنشائها في 10 سبتمبر 2009 أمّا بنائها فكان في (2010) وهي مؤسسة حديثة، تبلغ مساحتها (2601.91م²) وتحتوي على (16) قاعة للتدريس ومخبرين وقاعتين للورشة ومخبر ألي، ويبلغ عدد المتدربين في هذه المؤسسة (301) تلميذ وتلميذة.

- متوسطات الوسط الريفي:

* متوسطة الأخوين أيت أمر مزيان ببوعبد الرحمان واسيف:

تقع هذه المتوسطة في قرية بوعبد الرحمان التابعة لبلدية واسيف، وهي متوسطة ريفية تم إنشائها سنة (1983) أمّا بنائها فقد كان في سنة (1986)، وتبلغ مساحتها الكلية بـ(2530.00م²) والمساحة المبنية منها هي (1512.00م²)، وتحتوي على (16) قاعة للدراسة بالإضافة إلى مكتبة ومخبرين وقاعتين للورشة ومخبر للإعلام الآلي.

* متوسطة أيت تودرت:

تقع هذه المتوسطة ببلدية أيت تودرت وهي متوسطة ريفية، تم إنشائها في 25 ماي 1995، تحتوي على (18) حجرات للدراسة ومخبرين وقاعتين للورشة وتسعة مكاتب ومخبر للإعلام الآلي، وعدد التلاميذ المتمدرسين في هذه المؤسسة هو (433) تلميذ في مختلف المستويات ، أمّا فيما يخص عدد الأساتذة فيقدر بـ (35) أستاذ من كلا الجنسين.

*متوسطة أوسماعيل قاسي:

تم إنشاء هذه المؤسسة في (1975)، وتبلغ مساحتها الكلية بـ (7380.00م²) أمّا مساحتها المبنية تقدر بـ (3680.00م²) تحتوي على (16) قاعة للتدريس ومخبرين وورشتين ومدرج بالإضافة إلى مكتبة. ففيما يخص عدد الأساتذة الذي يزاولون مهنة التدريس في هذه المؤسسة يقدر بـ (22) أستاذ من كلا الجنسين، أمّا فيما يخص التلاميذ فيقدر عددهم بـ (214) من مختلف المستويات الدراسية.

أمّا فيما يخص طريقة اختيار هذه المتوسطات فقد تم بالطريقة القصدية، حيث تم اختيار المتوسطات المقدّمة من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو من مجمل المتوسطات المتواجدة بهذه الولاية.

2-2- تقديم منهجية البحث:

2-2-1- منهج البحث:

تختلف مناهج البحث العلمي باختلاف الموضوع ومشكلة البحث، ففي هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي المقارن حيث أنّ الهدف منها هو معرفة مدى وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في التعليم المتوسط، وهو أنسب المناهج في العلوم الاجتماعية والإنسانية والذي يعتمد على جمع المعطيات والمعلومات والحقائق من الميدان.

2-2-2- عينة البحث:

تكونت عينة البحث من تلاميذ السنة الثالثة متوسط يدرسون في ست (06) متوسطات لولاية تيزي وزو، ثلاث متوسطات من الوسط الريفي وثلاث من الوسط الحضري، فمن مجتمع أصلي قدر بـ (587) تلميذا تم اختيار عيّنة قدرت بـ (147) تلميذا وتلميذة من الوسط الريفي، و (180) تلميذا من الوسط الحضري، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، باعتبار أنّه في الطريقة العشوائية تكون أمام أفراد مجتمع البحث فرص متساوية ليكونوا أعضاء في العينة، حيث من كل متوسطة من المتوسطات الستة (06) تم اختيار قسمين بعضهم كانوا في فترات استراحة، ولعدم عرقلة سير الحصص البيداغوجية بالنسبة للأقسام الأخرى، كما يعود اختيارنا لتلاميذ السنة الثالثة متوسط كون هؤلاء التلاميذ قد تأقلموا مع محيط المتوسط كما أنّهم غير معنيين بامتحان شهادة التعليم المتوسط والذي يسبب للتلاميذ القلق ولتجنب الإجابات العشوائية من طرف المبحوثين، وبهذا تكونت العينة ككل على (327) تلميذ وتلميذة، فالنسبة للذكور فقد بلغ عددهم

(144) تلميذاً، أمّا فيما يخص الإناث فقد بلغ عددهنّ (183) تلميذة، والجدول التالي يوضّح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

- جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس:

النسبة المئوية	التكرارات	الأساليب الإحصائية الجنس
44%	144	الذكور
56%	183	الإناث
100%	327	المجموع

نلاحظ من خلال جدول رقم (2) أنّ الإناث يقدر عددهنّ بـ (183) ونسبتهنّ المئوية قدّرت بـ (56%) أكبر من عدد الذكور الذين يقدر عددهم بـ (144) ونسبتهم المئوية (44%).

أمّا فيما يخص توزيع العينة في المتوسطات حسب الوسط الجغرافي، فالجدول التالي يوضّح توزيع هذه العينة:

- جدول رقم (3) توزيع عينة البحث حسب الوسط الجغرافي.

النسبة المئوية	التكرارات	الأساليب الإحصائية الوسط الاجتماعي
55%	180	الوسط الحضري
45%	147	الوسط الريفي
100%	327	المجموع

نلاحظ من خلال جدول رقم (3) أنّ عدد التلاميذ في الوسط الحضري يقدر بـ (180) تلميذا ونسبتهم المئوية تقدّر بـ (55%) أكبر من تلاميذ الوسط الريفي الذي يقدر عددهم بـ (147) ونسبتهم المئوية (45%).

2-2-3- أدوات جمع البيانات:

نقصد بأداة البحث تلك الوسيلة العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع البيانات والمعلومات الخاصة لموضوع البحث، وسوف نعتمد في هذه الدراسة على مقياس التوافق الدراسي لـ (يونيجمان) ومقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة).

2-2-3-1 - مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman):

* وصف المقياس: يعتبر مقياس (يونيجمان) للتوافق الدراسي من مقاييس التقدير الذاتي، وهو ذو فائدة كبيرة في مساعدة المدرسين لفهم سلوك تلاميذهم وعلى توجيههم التوجيه المناسب. كما يساعد الأخصائي النفسي والتربوي على تبين بعض الجوانب التي تؤدي إلى سوء توافق التلميذ الدراسي لكي يقدم له المساعدة الفنية المناسبة، كما راعى الباحث عند وضعه للمقياس على أن تصف وحداته السلوك الإجرائي الذي يحدث داخل القاعة الدراسية وخارجها، ويتكون المقياس الذي ألفه (يونيجمان) وترجمه (حسن عبد العزيز الدريني) من أربعين وحدة طبق على عيني من الطلبة في المدرسة الثانوية، تكونت الأولى من (374) والثانية من (288) تلميذا وقد راعى عند وضعه للبنود أن تقيس الأبعاد الثلاثة الآتية: - الجد والاجتهاد - الإذعان - العلاقة بالمدرس وتحليل الوحدات التي تقيس الأبعاد الثلاثة، وباستخدام العينة الثانية تمكن (الدريني) من التوصل إلى (34) عبارة التي يتضمنها المقياس الحالي، كما حرص كذلك عند وضعه لهذا الاختبار على تصنيف هذه الوحدات للسلوك الإجرائي الذي يحددها داخل قاعات الدراسة وخارجها، مما يحقق هذه الوحدات درجة عالية من الموضوعية والإتقان وهذه الأبعاد هي:

- الجد والاجتهاد: ويتضمن (12) عبارة وهي: 1- 5- 7- 11- 13- 19- 20- 22- 25- 29- 31- 34 .

- الإذعان: ويتضمن (15) عبارة وهي: 2- 3- 8- 9- 10- 14- 15- 16- 17- 18- 23- 24- 26- 28- 32.

- علاقة التلميذ بالمدرس: ويتضمن (7) عبارات وهي: 4- 6- 12- 21- 27- 30- 33.

* كيفية تطبيق المقياس:

يصحح المقياس بإعطاء درجة واحدة (01) في حالة الإجابة على الدرجة المتوقعة مع مفتاح التصحيح، ودرجة الصفر (0) أمام الإجابة التي تخالف المفتاح مع العلم أن أدنى الدرجات هي الصفر وأعلىها (34)، وللحصول على العلامة الكلية للمقياس نجمع علامات المقاييس الفرعية، العلامة الكلية = علامة (أ) + علامة (ب) + علامة (ج).

- جدول رقم (4): طريقة تصحيح مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman)

رقم الوحدة	1	2	3	4	5	6	7	8	9
الإجابة	لا	لا	نعم	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
رقم الوحدة	10	11	12	13	14	15	16	17	18
الإجابة	لا	نعم	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا	لا
رقم الوحدة	19	20	21	22	23	24	25	26	27
الإجابة	نعم	نعم	نعم	نعم	نعم	لا	نعم	لا	نعم
رقم الوحدة	28	29	30	31	32	33	34		
الإجابة	لا	نعم	لا	لا	لا	نعم	نعم		

* الخصائص السيكميتريّة للمقياس:

أولاً: صدق المقياس:

استخدم الصدق التكويني أو صدق المفهوم لحساب صدق هذا المقياس وذلك نظراً لعدم وجود مقياس سابق للتوافق الدراسي ويقوم الصدق على مقارنة درجات التلاميذ للمقاييس الأربعة الفرعية لقياس التوافق الدراسي (الجد والاجتهاد، الإذعان العلاقة بالمدرس، الدرجة الكلية) بدرجاتهم على بعض المقاييس الأخرى المناسبة.

ثانياً: ثبات المقياس:

لحساب ثبات المقياس طبق مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعان من طرف (عبد العزيز الدريني) على عينة قوامها (72) طالبا بجامعة قطر.

- جدول رقم (5): ثبات مقياس التوافق الدراسي

الأبعاد الفرعية	معامل الثبات
الجد والاجتهاد	0.97
الإذعان	0.62
العلاقة بالمدرس	0.78
الدرجة الكلية	0.65

(عبد العزيز الدريني، ص.197).

* صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

اعتمدنا للتأكد من صدق المقياس في الدراسة الحالية على طريقتين وهما: صدق المحكمين وعن طريقة التجزئة النصفية.

- صدق المحكمين:

اعتمدنا على صدق المحكمين من أجل معرفة مدى علاقة البنود بالغرض المطلوب قياسه، حيث عرض هذا المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة قدر عددهم بـ (08) أستاذًا لهم خبرة في مجال علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود معمري بتيزي وزو وطلب منهم تقويم المقياس من حيث محتوى البنود والصياغة اللغوية وبتقديم بدائل في حالة عدم ملائمة البنود أو البعض منها. وبعدها أقرّ المحكمون أنّ المقياس في عموميه يقيس الغرض المطلوب، خلّصنا بأنّ المقياس يمتلك الوجهة الصادقة من منظور المحكمين لخبرتهم في هذا المجال، وأنّه يمكننا الاعتماد عليه بتوزيعه على عينة البحث.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات في هذه الدراسة عن طريق التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتمثل في البنود الفردية، والجزء الثاني يتمثل في البنود الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين نصفي درجات المقياس حيث بلغ معامل الارتباط بين جزئي المقياس بـ (0.77)، ثم صحح الطول بمعادلة (سبيرمان براون)، فبلغ معامل التصحيح بـ (0.87) وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكوّنت من (40) تلميذا من كلا الجنسين يدرسون في السنة الثالثة متوسط، وقد تم حسابهم عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS version 08).

والجدول التالي يوضّح معامل الارتباط والثبات لمقياس التوافق الدراسي المطبّق في الدراسة الحالية.

- جدول رقم (6) ثبات مقياس التوافق الدراسي

الأدوات الإحصائية	معامل الارتباط	معامل الثبات
مقياس التوافق الدراسي	0.77	0.87

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ معامل الثبات قدر بـ (0.87) وبالتالي يمكننا القول بأنّ هذا المقياس ثابتاً يمكن الاعتماد عليه واستخدامه في الدراسة الأساسية (أنظر الملحق رقم (3) الخاص بثبات هذا المقياس).

2-2-3-2- مقياس العنف المدرسي لأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة (2007):

قام (عبد الرحيم زيادة) بتطوير مقياس العنف المدرسي، وتم ذلك من خلال عدة مراحل وهي :

* مرحلة جمع عبارات المقياس وصياغتها:

وتطلب هذه المرحلة أن يكون لدى الباحث عدد كبير من العبارات التي تحدد مظاهر وأشكال العنف سواء كان العنف الموجه نحو الذات أم العنف الموجه نحو الآخرين أم العنف الموجه نحو الممتلكات، وقد استعان الباحث بالعديد من الدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت سلوك العنف وأطلع عليها منها:

- مقياس الاتجاه نحو العنف (محمد خضر 1992).

- مقياس الاستهداف للعنف (سميحة نصر 1995).

- مقياس سلوك العنف (أحمد السحيمي 1998).

- مقياس سلوك العنف (محمد خضر 1999).

* مرحلة تحكيم العبارات (صدق المحتوى):

استعان الباحث بالمحكمين للتعرف على مدى قياس كل عبارة من هذه العبارات لسلوك العنف تحديداً واضحاً حتى يمكن استبعاد العبارات الغامضة وغير المناسبة في صياغتها. وقد تم عرض المقياس على (15) من أعضاء التدريس من جامعة عمان العربية للدراسات العليا، جامعة اليرموك، والجامعة الأردنية.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين على المقياس رأى الباحث إعادة صياغة بعض العبارات واستبعاد بعض العبارات الغامضة، وبعد ذلك قام الباحث بالتحقق من صدق المقياس من خلال حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين على عبارات المقياس، واستبعدت جميع العبارات التي لم تحصل على موافقة بنسبة (80%) فما فوق. وبهذا فقد تم تثبيت المقياس بشكله النهائي على (30) عبارة، حيث احتوى كل بعد على (10) عبارات.

* مرحلة انتقاء العبارات:

كانت محصلة المرحلة السابقة أن تجمع لدى الباحث (30) عبارة قام بوضعها على أساس تدريجي ثلاثي، بحيث تكون الإجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات التالية (نعم، أحياناً، لا) بحيث تأخذ العبارة (نعم درجتين، أحياناً درجة واحدة، لا صفر).

* ثبات المقياس:

قام الباحث (عبد الرحيم زيادة) بالتحقق من ثبات المقياس من خلال إعادة التطبيق بفواصل زمنية بين التطبيق الأول والثاني مدته (20) يوماً، وذلك على عينة لديها سلوك عنف مكونة من (50) طالباً من إحدى المدارس الثانوية في أربد، وقد حسبت قيم معامل

ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في مرتي التطبيق، وكانت كما هو مبين على الجدول التالي:

- جدول رقم (7): يمثل معامل الثبات لمقياس سلوك العنف باستخدام طريقة إعادة التطبيق.

الرقم	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	عنف موجه نحو الذات	0.81	0.01
2	عنف موجه نحو الآخرين	0.76	0.01
3	عنف موجه نحو الممتلكات	0.82	0.01
4	الدرجة الكلية	0.90	0.01

يتضح من خلال هذا الجدول أنّ معاملات الارتباط بين التطبيق القبلي والبعدي على مقياس سلوك العنف بأبعاده (عنف موجه نحو الذات، نحو الآخرين، نحو الممتلكات الدرجة الكلية) جميعها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يكشف ثباتاً واضحاً للمقياس وأنّ المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الاستقرار.

*صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

وقد تم التأكد من صدق هذا المقياس كذلك بطريقتين هما: صدق المحكمين وعن طريقة التجزئة النصفية.

- صدق المحكمين:

اعتمدنا على صدق المحكمين من أجل معرفة مدى علاقة البنود بالغرض المطلوب قياسه، حيث عرض هذا المقياس في صورته الأولى على مجموعة من الأساتذة قدر عددهم بـ (08) أستاذاً لهم خبرة في مجال علم النفس وعلوم التربية من جامعة مولود

معمرى بتيزى وزو وطلب منهم تقويم المقياس من حيث محتوى البنود والصياغة اللغوية وبتقديم بدائل في حالة عدم ملائمة البنود أو البعض منها. وبعدها أقرّ المحكمون أنّ المقياس في عمومها يقيس الغرض المطلوب مع إدخال بعض التعديلات الطفيفة التي أجريت عليه فيما يتعلق بعض البنود واستبعاد البنود المتكررة، خلّصنا بأنّ المقياس يمتلك الوجهة الصادقة من منظور المحكمين لخبرتهم في هذا المجال.

ففيما يخص التعديلات التي طرأت على هذا المقياس تتمثل في كل من البنود التالية:

- جدول رقم (8): التعديلات التي طرأت على مقياس العنف المدرسي.

رقم البند	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
3	أضرب يدي بأي شيء أمامي حين أنفعل	أضرب بيدي شيء أمامي حين أنفعل
4	أتسلق السور والمواسير غير آبه بالضرر	أتسلق الأسوار غير مهتم بالضرر
11	عندما أتشاجر مع زملائي أقوم بضربهم في أماكن خطيرة في أجسامهم	عندما أتشاجر مع زملائي أقوم بضربهم في أماكن حساسة في أجسامهم
15	أضرب زميلي على الدرج عند مضايقته لي	أضرب زميلي عند مضايقته لي
18	أقذف الحجارة على المدرسين من مكان خفي	أقذف المدرسين بالحجارة وأنا في مكان خفي
20	استخدم ألفاظ نابية مع زملائي	استخدم ألفاظ قبيحة مع زملائي
23	أقوم بتخريب حمامات المدرسة	أقوم بتخريب دورات المياه في المدرسة

أمّا فيما يتعلق بالبند (3) بالنسبة للعنف الموجّه نحو الآخرين و البند (8) الخاص بالعنف الموجّه نحو المدرسة وممتلكاتها، فقد تم استبعادهما كون البند الثالث متكرر بمعاني متعددة أمّا البند الثامن فهو غير مناسب، وبهذا يكون قد احتوى مقياس العنف المدرسي في صورته النهائية على (28) بنداً.

- طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل الثبات في هذه الدراسة عن طريق التجزئة النصفية التي تقوم على تقسيم المقياس إلى جزأين، الجزء الأول يتمثل في البنود الفردية، والجزء الثاني يتمثل في البنود الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين نصفي درجات المقياس حيث بلغ معامل الارتباط بين جزئي المقياس بـ (0.79)، ثم صحح الطول بمعادلة (سبيرمان براون)، فبلغ معامل التصحيح بـ (0.88) وذلك بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكوّنت من (40) تلميذاً من كلا الجنسين يدرسون في السنة الثالثة متوسط، وقد تم حسابه باستعمال البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS version 08).

والجدول التالي يوضّح معامل الارتباط والثبات لمقياس العنف المدرسي.

- جدول رقم (9): ثبات مقياس العنف المدرسي في صورته النهائية.

الأدوات الإحصائية	معامل الارتباط	معامل الثبات
مقياس العنف المدرسي	0.79	0.88

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ معامل الثبات قدر بـ (0.88) وبالتالي يمكننا القول بأنّ هذا المقياس ثابتاً يمكن الاعتماد عليه واستخدامه في الدراسة الأساسية (أنظر الملحق رقم (4) الخاص بثبات هذا المقياس).

2-2-4- أدوات تحليل البيانات:

مما لاشك أن كل بحث ميداني يتطلب استخدام أساليب إحصائية محددة وخاصة به فقد تعددت التقنيات الإحصائية بتعدد أغراض البحث، وهذا من أجل الوصول إلى معالجة وتحليل البيانات بطريقة علمية وموضوعية، وقد تم الاستعانة في هذه الدراسة بالبرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) version 08 وقد استعملناه فيما يلي:

* التكرارات و النسب المئوية:

استخدمت لوصف خصائص أفراد مجموعة الدراسة، وقد تم استخدامه في حساب النسبة المئوية لأفراد عينة البحث حسب الجنس وعدد التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.

* المتوسط الحسابي:

حيث يعبر عن مجموع القيم على عدد أفراد العينة، وهو ضروري لحساب بقية المؤشرات الإحصائية. وقد تم استخدامه في حساب متوسط التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاث (الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس).

* اختبار (T) للفروق:

يعد هذا الاختبار من أكثر الاختبارات دلالة وشيوعا في الأبحاث النفسية والتربوية، ويهدف هذا الاختبار إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق بين المتوسطات. وبما أن هذه الدراسة تكمن في دراسة الفروق الموجودة بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاث (الجد والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس) تم الاستعانة بهذا الاختبار.

*معامل الارتباط بيرسون:

وقد اعتمدنا على معامل الارتباط في الدراسة الاستطلاعية لحساب ثبات مقياسي التوافق الدراسي والعنف المدرسي عن طريق التجزئة النصفية.

خلاصة الفصل:

بعدما استعرضنا في هذا الفصل لأهمّ الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية والتي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، من تقديم لميدان البحث والمنهجية المتبعة المتضمنة كل من المنهج المستعمل، عينة البحث وكيفية اختيارها، والأدوات المستعملة لغرض جمع البيانات بما في ذلك الوسائل الإحصائية المستخدمة من أجل تحليل تلك البيانات، سنقوم في الفصل الموالي بعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية.

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

1- عرض وتحليل النتائج.

2- مناقشة النتائج.

1- عرض وتحليل النتائج:

سنقوم فيما يلي بعرض النتائج الخاصة بالعنف المدرسي المتحصل عليها من خلال اختبار الفرضيات التي انطلقنا منها كمرحلة أولى، ثم كمرحلة ثانية سنحاول التعليق عنها ومناقشتها.

جدول رقم (10): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العنف (التلاميذ العنيفين وغير العنيفين):

التكرارات والنسبة المئوية العنف	التكرارات	النسبة المئوية	أبعاد العنف المدرسي	التكرارات	النسبة المئوية
التلاميذ العنيفين	100	31%	العنف الموجه نحو الذات	78	24%
			العنف الموجه نحو الآخرين	154	47%
التلاميذ غير العنيفين	227	69%	العنف الموجه نحو الممتلكات	95	29%
المجموع	327	100%		327	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أنَّ التلاميذ غير العنيفين يقدر عددهم بـ (227) ونسبتهم المئوية (69%) أكبر من عدد التلاميذ العنيفين والذي يقدر بـ (100) تلميذا ونسبتهم المئوية (31%). أمّا فيما يخص أبعاد العنف المدرسي، سجل بعد العنف الموجه نحو الآخرين أعلى نسبة والمقدّرة بـ (47%)، حيث صرّح أغلبية المبحوثين (154) تلميذا

من خلال إجاباتهم على المقياس أنهم يقومون بقذف وضرب زملائهم بالطباشير أثناء سير الدرس، كذلك يدفعون زملائهم عند خروجهم من الفصل، كما أنهم يميلون إلى الخشونة أثناء اللعب ويستخدمون ألفاظ بذيئة مع زملائهم وغيرها، ثم يليه العنف الموجّه نحو الممتلكات بنسبة قدرت بـ (29%)، حيث أقرّ كذلك أغلبية التلاميذ (95) تلميذا بأنهم يقومون بتحطيم وتخريب مقاعد الدراسة، يشوهون جدران وأبواب المدرسة بالكتابة عليها كما يخربون ويكسّرون دورات المياه في المدرسة، وفي الأخير العنف الموجّه نحو الذات بنسبة (24%)، بحيث صرح (78) تلميذا كذلك بأنهم يقضمون أظافرهم عندما يفعلون، يتسلّقون أسوار المدرسة غير مهتمين بالضرر، كما أنهم يمارسون الألعاب العنيفة رغم أنّها تسبب لهم الأذى، وهذا ما يدلّ على أنّ العنف في الوسط المدرسي حسب هذه الدراسة يظهر بالدرجة الأولى في العنف الموجّه نحو الآخرين، ثمّ في الممتلكات المدرسية، وفي الأخير العنف الموجّه نحو الذات.

- جدول رقم (11): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العنف في الوسط الجغرافي

الوسط الجغرافي		الوسط الجغرافي		متغير العنف
حضري	ريفي	ريفي	حضري	
النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
21%	37	43%	63	التلاميذ العنيفين
79%	143	57%	84	التلاميذ غير العنيفين
100%	180	100%	147	المجموع

يتبين من خلال الجدول رقم (11) والمتعلق بتوزيع أفراد عينة البحث حسب الوسط الجغرافي، أنّ في الوسط الريفي يقدر عدد التلاميذ غير العنيفين بـ (84) ونسبتهم المئوية (57%) أكبر من عدد التلاميذ العنيفين والذي يقدر بـ (63) تلميذا ونسبتهم المئوية (43%)، أمّا في الوسط الحضري فالتلاميذ غير العنيفين يقدر عددهم بـ (143) ونسبتهم المئوية (79%) أكبر من عدد التلاميذ العنيفين والذي يقدر بـ (37) تلميذا ونسبتهم المئوية (21%)، أمّا فيما يخص مدى شيوع العنف بين الوسطين فقد سجلت أعلى نسبة في الوسط الريفي، حيث قدرت نسبة التلاميذ العنيفين بـ (43%) في هذا الوسط، مقارنة بـ (21%) في الوسط الحضري وهذا بالرغم من عدم تجانس العينتين في كلا الوسطين.

- جدول رقم (12): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير العنف لدى الجنسين

الجنس		الذكور		الإناث	
		النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات
التلاميذ العنيفين		42%	61	21%	39
التلاميذ غير العنيفين		58%	83	79%	144
المجموع		100%	144	100%	183

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) والمتعلق بتوزيع أفراد عينة الدراسة لدى الجنسين، أنّ الذكور غير العنيفين يقدر عددهم بـ (83) ونسبتهم المئوية (58%) أكبر من عدد التلاميذ العنيفين والذي يقدر بـ (61) تلميذا ونسبتهم المئوية (42%)، أمّا فيما

يخص الإناث فعدد التلميذات غير العنيفات يقدر عددهنّ بـ (144) ونسبتهنّ المئوية (79%) أكبر من عدد التلميذات العنيفات واللواتي يقدرنّ بـ (39) تلميذة ونسبتهنّ المئوية (21%)، كما يظهر كذلك فروق ما بين الذكور والإناث من حيث شيوع العنف لصالح الذكور، وهذا ما يبرزه الجدول أعلاه حيث قدّرت نسبة الذكور العنيفين بـ (42%)، مقارنة بنسبة الإناث التي قدّرت بـ (21%)، وهذا ما يبيّن أنّ الذكور أكثر عنفا من الإناث.

1- عرض وتحليل نتائج التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

فيما يلي سنعرض النتائج الخاصة بالتوافق الدراسي للتلاميذ العنيفين وغير العنيفين كمرحلة أولى، وكمرحلة ثانية سنقوم باختبار الفرضية التي انطلقنا منها.

- جدول رقم (13): الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة-ت-	الدالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التوافق الدراسي	التلاميذ العنيفين	100	18.22	5.52	13.27	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	227	26.10	3.29				

يتضح من خلال الجدول رقم (13) والمتعلق بالفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (100) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس التوافق الدراسي يقدر بـ (18.22) بانحراف معياري (5.52)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (26.10) وبانحراف معياري (3.29).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (13.27) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

2- عرض وتحليل نتائج الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

- جدول رقم (14): الفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة-ت	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الجد والاجتهاد	التلاميذ العنيفين	100	5.58	2.36	11.82	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	227	8.78	1.99				

يتضح من خلال الجدول رقم (14) والمتعلق بالفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (100) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الجد والاجتهاد يقدر بـ (5.58) بانحراف معياري (2.36)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (8.78) وبانحراف معياري (1.99).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (11.82) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

3- عرض وتحليل نتائج الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

- جدول رقم (15): الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الإذعان	التلاميذ العنيفين	100	9.77	2.86	5.35	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	227	11.46	2.54				

يتضح من خلال الجدول رقم (15) والمتعلق بالفروق الموجودة في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (100) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الإذعان يقدر بـ (9.77) بانحراف معياري (2.86)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (11.46) وبانحراف معياري (2.54).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (5.35) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

4- عرض وتحليل نتائج العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

- جدول رقم (16): الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
العلاقة بالمدرس	التلاميذ العنيفين	100	3.78	1.42	6.49	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	227	4.81	1.07				

يتضح من خلال الجدول رقم (16) والمتعلق بالفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (100) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (3.78) بانحراف معياري (1.42)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (4.81) وبانحراف معياري (1.07).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (6.49) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

5- عرض وتحليل نتائج التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي

- جدول رقم (17): الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التوافق الدراسي	التلاميذ العنيفين	63	20.23	6.51	6.05	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	84	25.64	3.22				

يتبين من خلال الجدول رقم (17) والمتعلق بالفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (63) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس التوافق الدراسي يقدر بـ (20.23) بانحراف معياري (6.51)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (84) وبمتوسط حسابي (25.64) وبانحراف معياري (3.22).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (6.05) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي لصالح التلاميذ غير العنيفين.

6- عرض وتحليل نتائج الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي

- جدول رقم (18) يمثل الفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الجد والاجتهاد	التلاميذ العنيفين	63	6.52	2.90	4.60	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	84	8.47	1.96				

يظهر من خلال الجدول رقم (18) والمتعلق بالفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (63) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الجد والاجتهاد يقدر بـ

(6.52) بانحراف معياري (2.90)، أما التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (84) وبمتوسط حسابي (8.47) وبانحراف معياري (1.96).

ومن خلال النتائج أ تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (4.60) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي لصالح التلاميذ غير العنيفين.

7- عرض وتحليل نتائج الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي

- جدول رقم (19): الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الإذعان	التلاميذ العنيفين	63	12.23	1.74	-10.17	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	84	8.94	2.07				

يتبين من خلال الجدول رقم (19) والمتعلق بالفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (63) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الإذعان يقدر بـ (12.23) بانحراف معياري (1.74)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (84) وبمتوسط حسابي (8.94) وبانحراف معياري (2.07).

ومن خلال النتائج تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (-10.17) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي.

8- عرض وتحليل نتائج العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين الوسط الريفي

- جدول رقم (20): الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
العلاقة بالمدرس	التلاميذ العنيفين	63	3.93	1.28	4.88	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	84	4.92	1.16				

يتضح من خلال الجدول رقم (20) والمتعلق بالفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (63) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (3.93) بانحراف معياري (1.28)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (84) وبمتوسط حسابي (4.92) وبانحراف معياري (1.16).

ومن خلال النتائج تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (4.88) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي.

9- عرض وتحليل نتائج التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

- جدول رقم (21): الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدالة الإحصائية (P)	مستوى الدالة	الدالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التوافق الدراسي	التلاميذ العنيفين	37	15.64	3.52	17.17	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	143	26.15	3.25				

يتضح من خلال الجدول رقم (21) والمتعلق بالفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (37) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس التوافق الدراسي يقدر بـ (15.64) بانحراف معياري (3.52)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم بـ (143) وبمتوسط حسابي (26.15) وبانحراف معياري (3.25).

ومن خلال النتائج تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (17.17) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري لصالح التلاميذ غير العنيفين.

10- عرض وتحليل نتائج الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

- جدول رقم (22): الفروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد الجدّ والاجتهاد	التلاميذ العنيفين	37	4.59	1.65	12.23	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	143	8.84	1.93				

يظهر من خلال الجدول رقم (22) والمتعلق بالفروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري، أنّ عدد التلاميذ العنيفين يقدر تكرارهم بـ (37) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الجدّ والاجتهاد يقدر بـ (4.59) وبانحراف معياري (1.65)، أمّا فيما يخص التلاميذ غير العنيفين فيقدر تكرارهم بـ (143) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد الجدّ والاجتهاد يقدر بـ (8.84) وانحرافهم المعياري (1.93).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فتبيننا لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (12.23) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري كذلك لصالح التلاميذ غير العنيفين.

11- عرض وتحليل نتائج الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

- جدول رقم (23): الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد الإذعان	التلاميذ العنيفين	37	7.59	2.40	11.82	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	143	12.57	1.70				

يتضح من خلال الجدول رقم (23) والمتعلق بالفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري، أنّ عدد التلاميذ العنيفين يقدر تكرارهم بـ (37) ومتوسطهم الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (7.59) بانحراف معياري (2.40)، أمّا فيما يخص التلاميذ غير العنيفين فيقدر تكرارهم بـ (143) ومتوسطهم الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (12.57) بانحراف معياري (1.70).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها وبحساب قيمة (T) للفروق تبينّا لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (11.82) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبينّ لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

ونستنتج كذلك بأنّه توجد فروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري لصالح التلاميذ غير العنيفين.

12- عرض وتحليل نتائج العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

- جدول رقم (24): الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد العلاقة بالمدرس	التلاميذ العنيفين	37	3.45	1.36	5.37	0.00	0.05	دالة
	التلاميذ غير العنيفين	143	4.76	1.08				

يتضح من خلال الجدول رقم (24) والمتعلق بالفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري، أنّ عدد التلاميذ العنيفين يقدر تكرارهم بـ (37) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (3.45) وانحراف معياري (1.36)، أمّا فيما يخص التلاميذ غير العنيفين فيقدر تكرارهم بـ (143) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (4.76) وانحرافهم المعياري (1.08).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فتيبنا لنا أن قيمة (T) تقدر ب (5.37) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر ب (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من (0.05).

ونستنتج بأنه توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري لصالح التلاميذ غير العنيفين.

13- عرض وتحليل نتائج التوافق الدراسي بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

- جدول رقم (25): الفروق في التوافق الدراسي بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التوافق الدراسي	الذكور العنيفين	61	18.80	7.01	6.92	0.00	0.05	دالة
	الذكور غير العنيفين	83	25.61	3.65				

يظهر من خلال الجدول رقم (25) والمتعلق بالفروق في التوافق الدراسي بين الذكور العنيفين وغير العنيفين، أن التلاميذ العنيفين يقدر عددهم ب (61) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس التوافق الدراسي يقدر ب (18.80) بانحراف معياري (7.01)، أما التلاميذ غير العنيفين فيقدر عددهم ب (83) وبمتوسط حسابي (25.61) وبانحراف معياري (3.65).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (6.92) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الذكور العنيفين وغير العنيفين لصالح الذكور غير العنيفين.

14- عرض وتحليل نتائج الجدّ والاجتهاد بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

- جدول رقم (26): الفروق في الجدّ والاجتهاد بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد الجدّ والاجتهاد	الذكور العنيفين	61	6.37	2.71	5.14	0.00	0.05	دالة
	الذكور غير العنيفين	83	8.53	2.12				

يتبين من خلال الجدول رقم (26) والمتعلق بالفروق في الجدّ والاجتهاد بين الذكور العنيفين وغير العنيفين، أنّ عدد الذكور العنيفين يقدر تكرارهم بـ (61) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الجدّ والاجتهاد يقدر بـ (6.37) وبانحراف معياري (2.71)، أمّا فيما

يخص الذكور غير العنيفين فيقدر تكرارهم بـ (83) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد الجد والاجتهاد يقدر بـ (8.53) وانحرافهم المعياري (2.12).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فنتبيناً لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (5.14) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق في الجد والاجتهاد بين الذكور العنيفين وغير العنيفين لصالح الذكور غير العنيفين.

15- عرض وتحليل نتائج الإذعان بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

- جدول رقم (27): الفروق في الإذعان بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد الإذعان	الذكور العنيفين	61	9.16	3.41	6.65	0.00	0.05	دالة
	الذكور غير العنيفين	83	12.37	1.85				

يتضح من خلال الجدول رقم (27) والمتعلق بالفروق في الإذعان بين الذكور العنيفين وغير العنيفين، أنّ عدد الذكور العنيفين يقدر تكرارهم بـ (61) ومتوسطهم

الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (9.16) بانحراف معياري (3.41)، أمّا فيما يخص الذكور غير العنيفين فيقدر تكرارهم بـ (83) ومتوسطهم الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (12.37) بانحراف معياري (1.85).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها وبحساب قيمة (T) للفروق تبيننا لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (6.65) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

ونستنتج كذلك بأنّه توجد فروق في الإذعان بين الذكور العنيفين وغير العنيفين لصالح الذكور غير العنيفين.

16- عرض وتحليل نتائج العلاقة بالمدرس بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

- جدول رقم (28): الفروق في العلاقة بالمدرس بين الذكور العنيفين وغير العنيفين

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد العلاقة بالمدرس	الذكور العنيفين	61	3.49	1.61	5.23	0.00	0.05	دالة
	الذكور غير العنيفين	83	4.75	1.14				

يتضح من خلال الجدول رقم (28) والمتعلق بالفروق في العلاقة بالمدرّس بين الذكور العنيفين وغير العنيفين، أنّ عدد الذكور العنيفين يقدر تكرارهم بـ (61) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (3.49) وبانحراف معياري (1.61)، أمّا فيما يخص الذكور غير العنيفين فيقدر تكرارهم بـ (83) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (4.75) وانحرافهم المعياري (1.14). ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فتبيّن لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (5.23) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

ونستنتج بأنّه توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين الذكور العنيفين وغير العنيفين لصالح الذكور غير العنيفين.

17- عرض وتحليل نتائج التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

- جدول رقم (29): الفروق في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
التوافق الدراسي	الإناث العنيفات	39	13.82	3.83	18.56	0.00	0.05	دالة
	الإناث غير العنيفات	144	25.95	3.56				

يظهر من خلال الجدول رقم (29) والمتعلق بالفروق في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، أنّ الإناث العنيفات يقدر عددهم بـ (39) تلميذة والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس التوافق الدراسي يقدر بـ (13.82) بانحراف معياري (3.83)، أمّا الإناث غير العنيفات فيقدر عددهم بـ (144) وبمتوسط حسابي (25.95) وبانحراف معياري (3.56).

ومن خلال النتائج الأولية تم حساب اختبار (T) للفروق، حيث تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (18.56) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات.

18- عرض وتحليل نتائج الفروق في الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

- جدول رقم (30): الفروق في الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد الجدّ والاجتهاد	الإناث العنيفات	39	4.92	1.81	10.88	0.00	0.05	دالة
	الإناث غير العنيفات	144	8.79	2.01				

يتبين من خلال الجدول رقم (30) والمتعلق بالفروق في الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، أنّ عدد الإناث العنيفات يقدر تكرارهم بـ (39) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الجدّ والاجتهاد يقدر بـ (4.92) وبانحراف معياري (1.81)، أمّا فيما يخص الإناث غير العنيفات فيقدر تكرارهم بـ (144) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد الجدّ والاجتهاد يقدر بـ (8.79) وانحرافهم المعياري (2.01).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فتبيننا لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (10.88) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

وبالتالي نستنتج بأنه توجد فروق في الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات كذلك لصالح الإناث غير العنيفات.

19- عرض وتحليل نتائج الفروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

- جدول رقم (31) الفروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد الإذعان	الإناث العنيفات	39	7.10	2.47	12.62	0.00	0.05	دالة
	التلميذات غير العنيفات	144	12.47	1.85				

يتضح من خلال الجدول رقم (31) والمتعلق بالفروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، أنّ عدد الإناث العنيفات يقدر تكرارهم بـ (39) ومتوسطهم الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (7.10) بانحراف معياري (2.47) ، أمّا فيما يخص الإناث غير العنيفات فيقدر تكرارهم بـ (144) ومتوسطهم الحسابي في بعد الإذعان يقدر بـ (12.47) بانحراف معياري (1.85).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها وبحساب قيمة (T) للفروق تبينّا لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (12.62) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبينّ لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

ونستنتج كذلك بأنّه توجد فروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات.

20- عرض وتحليل نتائج الفروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

- جدول رقم (32): الفروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات

المتغير	العينة				قيمة - ت -	الدلالة الإحصائية (P)	مستوى الدلالة	الدلالة
	العنف	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
بعد العلاقة بالمدرس	الإناث العنيفات	39	2.43	1.18	11.22	0.00	0.05	دالة
	الإناث غير العنيفات	144	4.72	1.11				

يتضح من خلال الجدول رقم (32) والمتعلق بالفروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، أنّ عدد الإناث العنيفات يقدر تكرارهم بـ (39) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (2.43) وبانحراف معياري (1.18)، أمّا فيما يخص الإناث غير العنيفات فيقدر تكرارهم بـ (144) والمتوسط الحسابي لإجاباتهم كذلك على بعد العلاقة بالمدرس يقدر بـ (4.72) وانحرافهم المعياري (1.11).

ومن خلال النتائج المتوصل إليها تم حساب اختبار (T) للفروق فتبين لنا أنّ قيمة (T) تقدر بـ (11.22) وعند مقارنة قيمة (P) والتي تقدر بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من (0.05).

ونستنتج بأنه توجد فروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات.

2- مناقشة النتائج :

- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى بوجود فروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.

فمن خلال العرض السابق للنتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة والمتعلق بالفروق الموجودة بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في التوافق الدراسي تبين لنا من الجدول رقم (16) أن التلاميذ العنيفين قدر عددهم بـ (100) تلميذ والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على مقياس التوافق الدراسي قدر بـ (18.22)، أما التلاميذ غير العنيفين فقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (26.10). وبحساب اختبار (T) للفروق تم التوصل إلى أن قيمة (T) تقدر بـ (13.27) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين، وهذا ما يدل على أن الفرضية التي انطلقنا منها قد تحققت.

ونظرا لعدم تحصلنا على الدراسات التي تناولت موضوع التوافق الدراسي لدى عينة بحثنا بمعنى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في حدود علمنا، سوف نقوم بتفسير الفرضية ببعض الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم التي لها علاقة بالتحصيل والطموح والتفوق

والعاديين والتلاميذ ذوي الصعوبات في التعلّم والتأخر الدراسي والمعيدين للسنة، كون هذه المفاهيم تعتبر من صفات التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.

إنّ النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة تتفق مع دراسة الجندي بلابل (1986) حول التوافق الدراسي في علاقته بالتحصيل الدراسي والميل العلمي والميل الأدبي لدى طلاب الجامعة، حيث أظهرت نتائج تلك الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب المتوافقين دراسيا والطلاب الأقلّ توافقا في تحصيلهم الدراسي لصالح الطلاب المتوافقين دراسيا (أورد في: شقورة، 2002).

كما تؤكّد نتائج دراسة (أحمد عواد وأشرف شريت، 2004) حول الكفاءة الاجتماعية والتوافق الدراسي لدى التلاميذ المتفوقين وذوي صعوبات التعلّم، فقد أسفرت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلّم في أبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية والتوافق المدرسي والدرجة الكلية للمقياس لصالح العاديين.

كما تتفق كذلك مع النتيجة التي توصلت إليها الباحثة (ميدون، 2013) حول الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي، فقد بيّنت نتائج هذه الدراسة وجود فروق بين التلاميذ المعيّدين وغير المعيّدين في التوافق الدراسي.

وتتفق كذلك مع النتيجة التي توصلت إليها الباحثة (داود، 2014) حول الثقة بالنفس وعلاقتها بالتوافق الدراسي، حيث أظهرت نتائج دراستها بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين المراهقين المتفوقين والمتأخرين دراسيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ وجود هذه الفروق يمكن أن تعود إلى العوامل الأسرية منها المستوى الثقافي للأسرة، المشاكل الأسرية وكثرة الخلافات بداخلها،

بالإضافة إلى ذلك أسلوب الحماية الزائدة أو أسلوب القسوة في معاملة الطفل حيث أنّ استخدام الأسلوب الأخير في تربية الطفل يؤدي به إلى عدم التوازن والتوتر كما وأنّ هذه العوامل تلعب دورا كبيرا في توافق الطفل والتقليل من عنفه، ويمكن أن ترجع كذلك إلى التلميذ نفسه منها ضعف الذكاء وعدم القدرة على مواجهة وحل المشكلات داخل البيئة المدرسية وخارجها أو شعور التلميذ بالنقص، وهذا ما أشار إليه (آدلر) والمتمثل في وجود عيوب أو قصور جسمية أو خلقية، اجتماعية واقتصادية، إذ أنّ هذه العيوب تؤثر على نفسيته، ممّا يؤدي به إلى إحساسه وتفكيره بذلك النقص وعدم التوافق في دراسته. كما أشار كذلك (Lazaros) أنّ الشخص الذي يعاني من سوء في التوافق تقلّ كفاءته الإنتاجية، ويعجز عن استغلال استعداداته ومهاراته، أمّا إذا كان طالبا فيقلّ مستواه الدراسي. كما يمكن كذلك أن تعود إلى أسباب مدرسية منها ازدحام الأقسام بأعداد كبيرة من التلاميذ وفشل التلميذ في حياته المدرسية وخاصة تكرار الرسوب وكذلك عدم الدقة في توزيع التلاميذ على الأقسام حسب الفروق الفردية وحسب سلوكياتهم، بحيث يمكن أن يجتمع أكثر من تلميذ عنيف في قسم واحد، ممّا يخلق اضطراب في العملية التعليمية وعدم توافقهم دراسيا.

وهذا ما ذكره (بطرس، 2008) أنّ تأثير السلوك العدواني على الطلاب في المجال التعليمي يتمثل في تدني التحصيل الدراسي وعدم مشاركة التلميذ العنيف في الأنشطة المدرسية وغيابه المتكرر عن المدرسة ممّا يؤدي به في الأخير إلى التسرب الدراسي.

- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية بوجود فروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير

العنيفين.

فمن خلال العرض السابق للنتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة تبين لنا ومن خلال الجدول رقم (18) أنّ التلاميذ العنيفين قدر عددهم بـ (100) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الجد والاجتهاد قدر بـ (5.58) بانحراف معياري (2.36)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (8.78) وبانحراف معياري (1.99)، وبحساب اختبار (T) للفروق، تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (11.82) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا ما يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

إنّ النتيجة التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة تتفق مع دراسة (Chaney α Lilian) التي بيّنت أنّ الطلبة المتوافقين دراسيا يكون تحصيلهم الدراسي أفضل ويمتلكون قدرات عقلية أفضل وهم أكثر نضجا ويقدرّون أنفسهم ويكونون ذوي سلوك محافظ ومرتّن مقارنة بزملائهم ذوي التوافق الدراسي المتدني (أورد في: شقورة، 2002).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أنّ التلميذ غير العنيف ينظم أوقات دراسته كما أنّه يتبع طرقا مختلفة في الدراسة تتلاءم مع المادة الدراسية ويقوم بعمل ملخصات واستنتاجات كما أنّه قادرا على تحديد النقاط الهامة والتركيز عليها أثناء المراجعة وهذا ما يجعله متوافق ومتفوّق دراسيا، وهذا ما يجعل في كثير من الأحيان تقدر المدرسة الطالب الناجح فقط ولا تعير أي اهتمام للطالب صاحب صعوبات تعليمية أو التلميذ غير المتجاوب معها وبحسب نظرية الدوافع فإنّ الإحباط هو الدافع الرئيسي من وراء العنف أو أنّه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته الخاصة. كما أن نقص الإمكانيات

المدرسية والنقص في إعداد المعلمين وفي العناية الفردية بالتلاميذ والازدحام داخل الفصول الدراسية كلّها عوامل تؤدي إلى شعور التلاميذ بنوع من التوتر والضيق وظهور اضطرابات يؤدي إلى تدني مستواهم الدراسي، ضف إلى ذلك عوامل متصلة بالتلميذ نفسه منها ما يتعلّق بالقصور العقلي خاصة إذا لم تراعى في العملية التعليمية التعلمية الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ، ومن جهة أخرى تؤدي عقم المناهج الدراسية من حيث محتواها إلى قناعة التلميذ بعدم فائدتها ممّا يؤدي به إلى عدم الاهتمام بها ولا يجهد نفسه لاستيعابها ممّا يخلق في الأخير عدم توافقه وتعثّره دراسيا ، كما نجد أيضا عملية التقويم التي تتميز بالتعسفية فطبيعة العملية التربوية وعمل التلميذ أوسع ممّا تقيسه تلك الامتحانات ،حيث أنّ كل هذه العوامل تؤثر على شخصية التلميذ خاصة وأنهم في مرحلة صعبة (مرحلة المراهقة) وقد تدفعه إلى ممارسة بعض أشكال العنف كالهروب من المدرسة أو إبداء ردود أفعال مضادة للمجتمع نتيجة للشعور بالنقص ممّا يؤدي إلى عدم توافقه دراسيا. كما أنّ العوامل السلبية المتعلقة بالبيت والمدرسة تؤثر بشكل سلبي على التوافق الدراسي للتلميذ والذي ينعكس بصورة مباشرة على تحصيله الدراسي وهذا ما بيّنته دراسة (محمد محمود) (1974) حول السلوك التوافقي وعلاقته بالنجاح، حيث توصّل إلى أنّ هناك علاقة سالبة بين التحصيل والتوافق بمعنى أنّه كلما ساء توافق التلميذ أدّى إلى تدهور النتائج المتحصّل عليها ، كما توصّل إلى نفس النتيجة كل من (روني) (مكاي) (بارك) الذين بيّنوا أنّ الطلبة الأعلى تحصيلًا كانوا أكثر توافقًا(أورد في: قرشي، 2002).

- مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة بوجود فروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.

بيّنت النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ومن خلال الجدول رقم (20) والمتعلق بالفروق الموجودة في الإذعان لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين ، أنّ التلاميذ العنيفين يقدر عددهم بـ (100) تلميذ والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد الإذعان قدر بـ (9.77) بانحراف معياري (2.86)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (11.46) وبانحراف معياري (2.54). وبحساب اختبار (T) للفروق، تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (5.35) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). وهذا ما يعني أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

يمكن تفسير هذه النتيجة إلى أنّ التلاميذ غير العنيفين هم أكثر توافقاً من العنيفين وهم في غالب الأحيان أكثر امتثالاً للقوانين المدرسية، وهم أيضاً أكثر انضباطاً في احترام المواعيد والنمط السائد في المؤسسات التربوية، وهي بذلك تجعل النظام التربوي امتداداً للنظام السائد في الأسرة والتي تفرض نوعاً من القيود فيما يخص تحركات أبنائها.

وهذا ما يشير إليه (حامد زهران) أنّ التوافق الاجتماعي هو السعادة مع الآخرين والالتزام بأخلاقيات المجتمع ومسايرة المعايير الاجتماعية والامتثال لقواعد الضبط الاجتماعي وتقبل التغيير والتفاعل الاجتماعي السليم والعمل لغير الجماعة ممّا يؤدي إلى الصحة الاجتماعية (أورد في: حشمت و آخرون ،2006).

- مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة بوجود فروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين.

بيّنت النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ومن خلال الجدول رقم (22) والمتعلق بالفروق الموجودة بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين في العلاقة بالمدرس، أنّ التلاميذ العنيفين قدر عددهم بـ (100) تلميذ والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على بعد العلاقة بالمدرس قدر بـ (3.78) بانحراف معياري (1.42)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فقدر عددهم بـ (227) وبمتوسط حسابي (4.81) وبانحراف معياري (1.07). وبحساب اختبار (T) للفروق، تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (6.49) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية الفروق في بعد العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

يمكن تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة أنّ التلاميذ المتوافقين وغير العنيفين يسعون دائماً إلى إقامة علاقات جيدة ومرضية مع الآخرين على عكس التلاميذ غير المتوافقين والعنيفين، وهذا ما أشار إليه (أبو الدلو، 2009) أنّ التوافق الاجتماعي يشمل العلاقات بالآخرين في إطار التعامل الإنساني والألفة بينهم والتبادل الفكري واحترام المعايير الاجتماعية وغيرها. فهذه المتغيرات الفردية والاجتماعية تضطرب تماماً عند الشخص العدوانى الذي يؤمن بالعنف والقسوة والخشونة كأسلوب للتعامل وحل النزاعات الفردية والجماعية، ونقيضه التام الذي يتمثل في سلوك التسامح والمسالمة وهو الذي يؤمن بمبدأ اللاعنف كسبيل لإقامة أسمى العلاقات مع النفس أولاً

ومع الآخرين ثانياً، وعليه فالشخص العنيف هو الذي فقد التوافق الذاتي الداخلي واختلت لديه بنفس الوقت العلاقة مع الآخرين.

كما أشار كذلك (شقورة، 2002) أنّ الطالب المتوافق هو الذي يحترم مدرّسيه ويقدرهم ويقدر الدور الذي يقومون به، كما أنّه يتبع تعليماتهم وينفذها ويسألهم ويتحدث معهم ، ويعتبرهم قدوة يجب الاقتداء بها. فالعلاقة بين الأساتذة والتلاميذ تعتبر من العلاقات الهامة فيما يخص التوافق الدراسي، وعلى أساس هذه العلاقة تتجسّد العملية التعليمية. كما يمكن كذلك أن ترجع إلى العلاقات السائدة في الأسرة، حيث أنّ هذه العلاقات هي التي تجعل من التلميذ يتبعها في علاقاته مع الآخرين وهذا ما أكّدته (عبد الرحيم ليندة، 2005) في دراستها حول الأنماط التربوية الأسرية (النمط المرن، المتشدد المتسبب) وعلاقتها بالحياة المدرسية للتلميذ في مختلف محاورها (العلاقة بالمدرس العلاقة بالمؤسسة التربوية، العلاقة بالزملاء، والعلاقة بالمنهج) حيث توصّلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين النمط التربوي الذي تتبعه الأسرة وحياة التلميذ المدرسية (أورد في: حولي 2011). كما ذكرت كذلك (أمني ناصر، 2006) أنّ أهم الصفات التي يحبها التلاميذ في أساتذتهم هي أن يقوم المدرس بدور الأب والمرشد والإنسان والمعلم وأن يظهر في علاقته مع تلاميذه الودّ والتعاطف ويهتم بمستقبلهم (أورد في: حولي، 2011).

- مناقشة الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة بوجود فروق في التوافق الدراسي وأبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري.

بيّنت النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ومن خلال الجدول رقم (24) والمتعلق بالفروق الموجودة في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري، أنّ التلاميذ العنيفين قدر عددهم بـ (63) تلميذ والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على التوافق الدراسي قدر بـ (20.23) بانحراف معياري (6.51)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فقدر عددهم بـ (84) وبمتوسط حسابي (25.64) وبانحراف معياري (3.22). وبحساب اختبار (T) للفروق، تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (6.05) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

أمّا فيما يخص بعد الجد والاجتهاد فقد تبين من خلال الجدول رقم (26) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدر بـ (6.52) وانحراف معياري قدر بـ (2.90)، أمّا بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدر متوسطهم الحسابي في هذا البعد بـ (8.47) وبانحراف معياري (1.96). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدرت قيمة (T) بـ (4.60) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

فيما يخص بعد الإذعان فقد تبين من خلال الجدول رقم (28) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدر بـ (12.23) وانحراف معياري قدر بـ (1.74) أمّا بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدر متوسطهم الحسابي في هذا البعد بـ

(8.92) وبانحراف معياري (2.07). وبحساب اختبار (T) للفروق، قُدرت قيمة (T) بـ (-10.17) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

أمّا البعد الأخير المتمثل في العلاقة بالمدرس فقد تبين من خلال الجدول رقم (30) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقّدر بـ (3.93) وانحراف معياري قدر بـ (1.28)، أمّا بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقّدر متوسطهم الحسابي في هذا البعد بـ (4.92) وبانحراف معياري (1.16). وبحساب اختبار (T) للفروق، قُدرت قيمة (T) بـ (4.88) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ التلاميذ غير العنيفين يكونون في الغالب أكثر توافقاً من التلاميذ العنيفين، وهذا ما أشار إليه (صبره وشرية، 2004) أنّ التوافق الجيد في المجال المدرسي يمثل مؤشراً إيجابياً ودافعاً قوياً يدفع التلاميذ إلى التحصيل من ناحية ويساعدهم على إقامة علاقات متناغمة مع زملائهم ومعلميهم من ناحية أخرى، عكس التلاميذ سيؤا التوافق فهم يعانون من توتر نفسي ويعبرون عن توترهم بمسالك العنف والأنانية والتمركز حول الذات وفقدان الثقة بالنفس واستخدام الألفاظ النابية في التعامل مع الآخرين وكراهية المدرسة والهروب منها وهذا ما ينعكس بالطبع في انخفاض التحصيل الذي هو جوهر العملية التربوية. هذا وبالإضافة إلى ما أشارت إليه دراسة (عبد المحمود

والبشري، 2005) إلى أنّ الأشخاص ذوي المستويات التعليمية المتدنية هم أكثر ميلا لارتكاب جرائم العنف مقارنة مع الأشخاص ذوي المستويات التعليمية المرتفعة.

- مناقشة الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة بوجود فروق في التوافق الدراسي وأبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي.

بيّنت النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ومن خلال الجدول رقم (32) والمتعلق بالفروق الموجودة في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري، أنّ التلاميذ العنيفين قدر عددهم بـ (37) تلميذ والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على التوافق الدراسي قدر بـ (15.64) بانحراف معياري (3.52)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فقدر عددهم بـ (143) وبمتوسط حسابي (26.15) وبانحراف معياري (3.25). وبحساب اختبار (T) للفروق، تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (17.17) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

أمّا فيما يخص بعد الجد والاجتهاد فقد تبين من خلال الجدول رقم (34) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدر بـ (4.52) وانحراف معياري قدر بـ (1.65)، أمّا بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدر متوسطهم الحسابي في هذا البعد بـ (8.84) وبانحراف معياري (1.93). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدرت قيمة (T)

ب (12.23) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت ب (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). مما يعني بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

فيما يخص بعد الإذعان فقد تبين من خلال الجدول رقم (36) أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدر ب (7.59) وانحراف معياري قدر ب (2.40) ، أما بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدر متوسطهم الحسابي في هذا البعد ب (12.57) وبانحراف معياري (1.70). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدرت قيمة (T) ب (11.82) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت ب (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). مما يعني بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

أما البعد الأخير المتمثل في العلاقة بالمدرس فقد تبين من خلال الجدول رقم (38) أن المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدر ب (3.45) وانحراف معياري قدر ب (1.36)، أما بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدر متوسطهم الحسابي في هذا البعد ب (4.76) وبانحراف معياري (1.08). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدرت قيمة (T) ب (5.37) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت ب (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). مما يعني بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

يمكن تفسير النتيجة المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة، إلى الفروق الموجودة بين التلاميذ خاصة في الجانب النفسي واضطرابه، والمتمثل في الشعور بالحرمان والنظرة التشاؤمية للمستقبل والشعور بالفراغ وفقدان الثقة بالنفس وكل هذه الأسباب تؤدي بطريقة أو بأخرى إلى شعور التلميذ بالتوتر والقلق واللامبالاة اتجاه دراسته واضطراب عمله المدرسي ، وهذا ما أكدته دراسة (عماد الدين إسماعيل، 1999) التي توصلت إلى وجود علاقة بين الصحة النفسية والتوافق الدراسي، حيث أن التلميذ الذي يعاني من الاضطرابات النفسية باستمرار والتي تولد لديه التوتر والقلق، يضطرب عمله الدراسي ولا يستطيع تحقيق التوافق الدراسي. وهو الأمر الذي أشار إليه كذلك (Sondi et al,2006) بحيث وجودوا أن التوافق مؤشر مهم للحالة النفسية للطلاب (راشد، 2011 ص.720). وكذلك ما أشارت إليه دراسة (Phillips et al,1998) التي أظهرت نتائجها أن الشباب الذين اتصفوا بسلوكيات وجرائم العنف مقارنة بنظرائهم العاديين يعانون من مشكلات في الصحة العامة وتدني التحصيل الأكاديمي وضعف العمليات العقلية المعرفية والمشكلات السلوكية والعاطفية التي تدفعهم إلى ارتكاب الجرائم.

كما أن للأسرة دورا لا يستهان به في توافق أبنائها من حيث ملائمة المسكن وتوفير التغذية والرعاية الجيدة والمستوى الاقتصادي لها والجو الملائم للذاكرة في البيت والاهتمام بمشكلات أبنائها، ووجود سلطة ضابطة فيها تراقب تحركات أبنائها وهذا ما أشار إليه (أحمد العتيق وحاتم أحمد، 1995) في دراستهما التي اهتمت بتحديد عوامل البيئة الفيزيائية والاجتماعية المهيأة للسلوك العنيف لدى الشباب ، والتي توصلوا من خلالها إلى وجود علاقة بين انخفاض المستوى الاقتصادي واحتمالية العنف، كما أن سوء التوافق الأسري يترتب عليه انخفاض المساندة الاجتماعية والنفسية للأبناء والذي يمثل حرمانا نسبيا من شأنه أن يزيد من احتمالية العنف وعدم توافق الأبناء في بيئاتهم المدرسية (أورد في: تهاني وعزة، 2007).

- مناقشة الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة بوجود فروق في التوافق الدراسي وأبعاده بين الذكور العنيفين وغير العنيفين.

بيّنت النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ومن خلال الجدول رقم (40) والمتعلق بالفروق الموجودة في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين (الذكور)، أنّ التلاميذ العنيفين قدر عددهم بـ (61) تلميذا والمتوسط الحسابي لإجاباتهم على التوافق الدراسي قدر بـ (18.80) بانحراف معياري (7.01)، أمّا التلاميذ غير العنيفين فقدر عددهم بـ (83) وبمتوسط حسابي (25.61) وبانحراف معياري (3.65). وبحساب اختبار (T) للفروق، تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (6.92) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

أمّا فيما يخص بعد الجد والاجتهاد فقد تبين من خلال الجدول رقم (42) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدر بـ (6.37) وانحراف معياري قدر بـ (2.71)، أمّا بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدر متوسطهم الحسابي في هذا البعد بـ (8.53) وبانحراف معياري (2.12). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدرت قيمة (T) بـ (5.14) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

فيما يخص بعد الإذعان فقد تبين من خلال الجدول رقم (44) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدّر بـ (9.16) وانحراف معياري قدر بـ (3.41)، أمّا بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدّر متوسطهم الحسابي في هذا البعد بـ (12.37) وانحراف معياري (1.85). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدّرت قيمة (T) بـ (6.65) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

أمّا البعد الأخير المتمثل في العلاقة بالمدرس فقد تبين من خلال الجدول رقم (46) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للتلاميذ العنيفين فقدّر بـ (3.49) وانحراف معياري قدر بـ (1.61)، أمّا بالنسبة للتلاميذ غير العنيفين فقدّر متوسطهم الحسابي في هذا البعد بـ (4.75) وانحراف معياري (1.14). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدّرت قيمة (T) بـ (5.23) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد العلاقة بالمدرس بين الذكور العنيفين وغير العنيفين لصالح التلاميذ غير العنيفين.

يمكن أن ترجع هذه الفروق الموجودة بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين إلى كل من العوامل الأسرية والبيئة المدرسية والحالة النفسية للتلاميذ العنيفين، وهذا ما بيّنه عبده ميخائيل، (1969) في دراسته حول مشكلات سوء التوافق عند المراهقين في المدارس بمدينة الإسكندرية، حيث توصّل من خلال هذه الدراسة إلى أنّ أهم الأسباب والعوامل التي أدّت إلى سوء التوافق هي تلك العوامل المتصلة بالبيئة المدرسية والأسرية وخاصة

طبيعة المعاملة الوالدية إزاء أبنائهم، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والمتعلقة بالأصدقاء وشخصية الفرد ونموه وصفات جسده وبنيته الصحية وقدراته العقلية وحالته النفسية (أورد في: دسوقي، 1974). وتضيف (أيت حمودة، وآخرون، 2011) أنه بإمكان المدرسة أن تكون سببا في عدم توافق التلاميذ وفي ظهور السلوكات العنيفة لديهم من خلال خلق حالة التمرد والعصيان عند هؤلاء التلاميذ بسبب القيود التي تفرض عليهم والمتمثلة في سلطة وأوامر المدرسين ومدراء المدارس، مما يجعل التلميذ يشعر بالخضوع والنقص خاصة في هذه المرحلة (مرحلة المراهقة)، والتي يتأكد فيها إثبات الذات والرغبة في التمرد والعصيان، كما تؤدي كذلك استمرار المراهق في مشاهدة الأفلام العنيفة إلى انخفاض قدرته على ضبط الذات والقدرة على تحمّل الإحباط، ونقص التعاون والمساعدة وقلة التفاعل الاجتماعي وهذا كلّ ما يؤدي بالمراهقين إلى سوء توافقهم الدراسي.

- مناقشة الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة بوجود فروق في التوافق الدراسي وأبعاده بين الإناث العنيفات وغير العنيفات.

بيّنت النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة ومن خلال الجدول رقم (48) والمتعلق بالفروق الموجودة في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، أنّ الإناث العنيفات قدر عددهنّ بـ (39) تلميذة والمتوسط الحسابي لإجاباتهنّ على التوافق الدراسي قدر بـ (13.82) بانحراف معياري (3.83)، أمّا الإناث غير العنيفات فقدر عددهنّ بـ (144) وبمتوسط حسابي (25.95) وبانحراف معياري (3.56). وبحساب اختبار (T) للفروق، تم التوصل إلى أنّ قيمة (T) تقدر بـ (18.56) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أنّ قيمة (P) أصغر من

مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات.

أمّا فيما يخص بعد الجد والاجتهاد فقد تبيّن من خلال الجدول رقم (50) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للإناث العنيفات قدّر بـ (4.92) وانحراف معياري قدر بـ (1.81)، أمّا بالنسبة للإناث غير العنيفات فقدّر متوسطهنّ الحسابي في هذا البعد بـ (8.79) وانحراف معياري (2.01). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدّرت قيمة (T) بـ (10.88) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبيّن لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الجدّ والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات.

فيما يخص بعد الإذعان فقد تبيّن من خلال الجدول رقم (52) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للإناث العنيفات قدّر بـ (7.10) وانحراف معياري قدر بـ (2.47)، أمّا بالنسبة للإناث غير العنيفات فقدّر متوسطهنّ الحسابي في هذا البعد بـ (12.47) وانحراف معياري (1.85). وبحساب اختبار (T) للفروق، قدّرت قيمة (T) بـ (12.62) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبيّن لنا أنّ قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ممّا يعني بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات.

أمّا البعد الأخير المتمثل في العلاقة بالمدرس فقد تبيّن من خلال الجدول رقم (54) أنّ المتوسط الحسابي لهذا البعد بالنسبة للإناث العنيفات قدّر بـ (2.43) وانحراف معياري قدر بـ (1.18)، أمّا بالنسبة للإناث غير العنيفات فقدّر متوسطهنّ الحسابي في

هذا البعد بـ (4.72) وبانحراف معياري (1.11). وبحساب اختبار (T) للفروق، قُدرت قيمة (T) بـ (11.22) وعند مقارنة قيمة (P) والتي قدرت بـ (0.00) بمستوى الدلالة (0.05) تبين لنا أن قيمة (P) أصغر من مستوى الدلالة (0.05). مما يعني بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بعد العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات لصالح الإناث غير العنيفات.

يمكن أن ترجع وجود هذه الفروق بين الإناث العنيفات وغير العنيفات إلى قلة الدافعية لدى الإناث العنيفات واضطراب حالتهم النفسية وسهولة وسرعة شعورهم بالمواقف المحبطة، وهذا ما أشارت إليه دراسة (سياقا و روس، 1989) حول أهمية التوافق المدرسي في الحياة الدراسية للتلاميذ وخاصة فيما يخص النجاح، حيث أثبتت هذه الدراسة أن (30%) من التلاميذ الناجحين والذين يتميزون بدافعية مرتفعة يعود إلى توافقهم الدراسي الجيد (أورد في: الأشول، 1989)، كما أن الحالة النفسية للمراهقات أثر في زيادة الدافعية للتعلم وكذلك في التوافق وهذا ما بينه (سيد صبحي) في دراسته حول العلاقة بين التوافق النفسي والدافعية للتعلم، حيث توصل إلى أن الحالة النفسية الجيدة للتلاميذ يؤدي إلى زيادة الدافعية للتعلم، وشعوره كذلك بحب أسرته وزملائه له يزيد من توافقه النفسي وذلك من خلال إقامة علاقات جيدة والابتعاد عن الانفراد وعدم الشكوى من الاضطرابات النفسية، وتمتعه بحياة تتسم بالحب والأمن والحرية وتقدير الذات (أورد في: بلحاج، 2011).

الاقتراحات:

من خلال عرض نتائج الدراسة ومناقشتها، سنعرض بعض الاقتراحات على النحو

التالي:

- الاهتمام بالمراهقين وتفهم مشاكلهم النفسية والاجتماعية، ومعرفة مظاهر النمو في هذه المرحلة كونها مرحلة تأزمات وضغوطات، وتقديم كافة أنواع الدعم الممكنة للتخفيف مما قد يتعرضون له من ضغوط يمكن أن تؤثر على توافقهم الدراسي.

- التكفل النفسي بالتلاميذ العنيفين وغير المتوافقين من خلال تفعيل دور وحدات الكشف والمتابعة، وتوظيف مختصين نفسانيين لمتابعتهم ومن أجل التقليل أو الحد من السلوكات غير المرغوب فيها.

- إكساب المعلمين للتلاميذ العلاقات الإنسانية والاجتماعية المتبادلة والقائمة على المحبة والرضا والتقبل، وليس فقط على المعارف والبيانات والمعلومات، والعمل على تعديل السلوك غير المرغوب فيه إلى سلوك مرغوب فيه وتقويته وتثبيته.

- إعادة النظر في نمطية بناء المؤسسات التربوية للتقليل من عنف التلاميذ، حيث أنّ المدارس المغلقة والشبيهة بالتكنات العسكرية لا تسمح للتلاميذ بالإبداع والابتكار والتخفيف عن ذواتهم.

- التخفيف من الحجم الساعي الأسبوعي، حتى يتسنى للتلاميذ المشاركة في مختلف النشاطات داخل المؤسسة التربوية وخارجها لتحقيق وتيرة تتماشى مع أعمارهم والتخفيف من عنفهم.

- الرّدع من خلال تسليط العقوبات المناسبة ودرجة الفعل المرتكب من طرف التلاميذ العنيفين.

- توفير المناخ الملائم للتمدرس كالتقليل من الاكتظاظ، وذلك بتخفيض عدد التلاميذ في كل قسم، والتنوّع في استخدام طرق التدريس في العملية التعليمية التعلّمية التي تسمح للتلاميذ بحرية الابتكار.

- تنمية ثقافة الحوار بين الأولياء والمراهقين المتمدرسين وكذلك مع أساتذتهم مع مراعاة حاجاتهم، لأنّ مراعاة حاجات المراهقين تجعلهم أكثر قابلية للتعلّم.

خاتمة:

يعتبر موضوع التوافق من المواضيع التي نالت حيزا كبيرا في ميدان الصحة النفسية والذي لقي اهتمام كبير من طرف الباحثين والمختصين، وعلى هذا الأساس فالتوافق هي العملية المستمرة التي يقوم بها الفرد للتكيف والتلاؤم مع بيئته والمحيطين به من أجل إشباع حاجاته المختلفة للتحرر من التوتر والحاجة وصولا إلى ما يسمى بالصحة النفسية و السواء أو الانسجام مع الذات ومع الآخرين، كما أنّ حالات عدم التوافق في الغالب ما هي إلا مؤشرا على اختلال الصحة النفسية للفرد في مختلف المجالات سواء المجال المهني، الاجتماعي، الشخصي، والمدرسي وغير ذلك من المجالات المتعددة.

ويعتبر التوافق في البيئة المدرسية من الأمور والمسببات التي يبنى عليها نجاح التلاميذ وعدم فشلهم وتعثرهم التعليمي والذي قد يمتد وتنتقل آثاره السلبية إلى مواقفهم الحياتية الأخرى، وعليه فالتوافق الدراسي يتمثل في قدرة التلاميذ على التفاعل داخل حجرة الدراسة والمواظبة والمحافظة على النظام وإقامة علاقات طيبة بينهم وبين أساتذتهم، والتي تعتبر أهم المؤشرات التي تؤدي إلى الاجتهاد والتحصيل العلمي والرضا والقبول بالمعايير المدرسية والانسجام معها، والقيام بما هو مطلوب منهم على نحو منظم ومنسق.

وقد جاءت هذه الدراسة لغرض معرفة مدى وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في التعليم المتوسط، فمن خلال الجانب النظري لهذه الدراسة، وقيامنا بالدراسة الميدانية على تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ومن منطلق الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة القائلة بأنه توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين، توصلنا من خلال النتائج

خاتمة

بأنّ هناك فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين. أمّا الفرضية الخامسة القائلة بأنّه توجد فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري، بيّنت النتائج كذلك على أنّ هناك فروق في هذه المتغيرات لدى العينة محلّ الدراسة، والفرضية السادسة التي تنصّ على وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي، بيّنت النتائج كذلك على أنّ هناك فروق في هذه المتغيرات، أمّا الفرضية السابعة التي تنصّ كذلك بوجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين الذكور العنيفين وغير العنيفين، فقد أظهرت النتائج تأييدا لهذه الفرضية، والفرضية الثامنة والأخيرة التي تنصّ على وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده بين الإناث العنيفات وغير العنيفات، أظهرت النتائج كذلك تأييدا لهذه الفرضية.

ويتّضح من خلال النتائج المتوصّل إليها في هذه الدراسة أنّ كل الفرضيات تحقّقت، بحيث أنّ هذه النتائج جاءت مؤيِّدة للفرضيات التي انطلقنا منها.

ولكن بالرغم من هذا تبقى نتائج هذه الدراسة محدودة، حيث لا يمكن من خلالها التعميم لأنّنا نقيس شيئا قابلا للتغيير.

قائمة المراجع

- قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- أبو الحسن عبد الموجود، جابر عوض سيد (2004). الانحراف والجريمة في عالم متغير، المكتب الجامعي الحديث.
- 2- أبو الدلو جمال (2009)، الصحة النفسية، الأردن: دار أسامة للنشر.
- 3- أبو حويج مروان، الصفدي عصام (2001). المدخل إلى الصحة النفسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 4- أبو قورة خليل قطب (1996). سيكولوجية العدوان، القاهرة: مكتبة الشباب.
- 5- أحمد كمال أحمد، سليمان عدلي (1976). المدرسة والمجتمع، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.
- 6- أشرف صبره محمد علي، محمد عبد الغنى شريت (2004). الصحة النفسية والتوافق النفسي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 7- أميمة منير عبد الحميد جادو (2005). العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، مصر: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- 8- انتصار يونس (1984). السلوك الإنساني، مصر: دار المعارف الإسكندرية.
- 9- باهي مصطفى، حشمت حسين أحمد (2006). التوافق النفسي والتوازن الوظيفي، مصر: الدار العلمية للنشر والتوزيع الأهرام.
- 10- بركات علي (2011)، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.

قائمة المراجع

- 11- بطرس حافظ بطرس (2008). المشكلات النفسية وعلاجها، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 12- بن دريدي فوزي أحمد (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، الرياض: مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم.
- 13- تهاني محمد عثمان، عزّة محمد سليمان (2007). العنف لدى الشباب الجامعي، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 14- جليل وديع شكور (1997). العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم.
- 15- حجازي مصطفى (2001). التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور، بيروت: المركز الثقافي العربي.
- 16- الحيدري إبراهيم (2015). سوسيولوجيا العنف والإرهاب، لبنان: دار الساقى.
- 17- الخالدي عطا الله فؤاد، العلمي دلال سعد الدين (2009). الصحة النفسية وعلاقتها بالتكيف والتوافق، عمّان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 18- الخولي محمود سعيد (2006). العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات وتفاعلات، دار الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.
- 19- الداھري صالح حسن (2005). مبادئ الصحة النفسية، دار وائل للنشر والتوزيع.
- 20- الدّر إبراهيم فريد (1994). الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان، الدار العربية للعلوم.
- 21- الزغبى أحمد محمد (2001). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة الأسس النظرية، المشكلات وسبل معالجتها، عمّان: دار زهران.

- 22- الزغبى أحمد محمد (2005). مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية (أسبابها وسبل علاجها)، سوريا: دار الفكر.
- 23- الصفتي مصطفى محمد، مكارى نبيلة ميخائيل، ناجي محمد قاسم (بدون سنة). قراءات في علم النفس، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
- 24- العقاد عصام عبد اللطيف (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها منحنى علاجي معرفي جديد، دار غريب للنشر والتوزيع.
- 25- العناني حنان عبد الحميد (2000). الصحة النفسية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 26- العيسوي عبد الرحمان (1997). سيكولوجية المجرم، بيروت: دار الراتب الجامعية.
- 27- العيسوي عبد الرحمان (2007). جرائم الصغار، الإسكندرية : دار الفكر الجامعي.
- 28- العيسوي عبد الرحمن (2007). سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، بيروت : دار النهضة العربية.
- 29- العيسوي عبد الرحمان (2008). الذكاء والجريمة، دراسة في علم النفس الجنائي، الإسكندرية : منشورات الحلي.
- 30- القاسم جمال متقال، الزغبى عماد ، ماجدة عبيد (2000). الاضطرابات السلوكية، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 31- المليحي جمال، المليحي عبد المنعم (1997). النمو النفسي، دار النهضة العربية.

- 32- دسوقي كمال (1974)، علم النفس ودراسة التوافق، لبنان دار النهضة العربية.
- 33- دويدار عبد الفتاح محمد (1994). في الطب النفسي وعلم النفس المرضي الإكلينيكي، دار النهضة العربية.
- 34- راجح أحمد عزت (2009). أصول علم النفس، عمّان: دار الفكر.
- 35- رضوان سامر جميل (2007). الصحة النفسية، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 36- ريكان إبراهيم (2004). النفس والعدوان، دراسة نفسية اجتماعية في ظاهرة العدوان البشري، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- 37- زهران حامد عبد السلام (1996). الصحة النفسية والعلاج النفسي، عالم الكتب: القاهرة.
- 38- زيادة أحمد رشيد عبد الرحيم (2007). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
- 39- سحر فتحي مبروك، عبير عبد المنعم فيصل، عصام توفيق قمر (2008). المشكلات الاجتماعية المعاصرة، مداخل نظرية - تجارب عربية أساليب المواجهة، عمّان: دار الفكر.
- 40- سعيد عبد الرحمان، فؤاد البهي السيد (1999). علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- 41- سهير كامل أحمد (1999). الصحة النفسية والتوافق، القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

قائمة المراجع

- 42- شاذلي عبد الحميد محمد (2001). التوافق النفسي للمسنين، الإسكندرية: المكتبة الجامعية.
- 43- شحاتة ربيع محمد (2010). أصول علم النفس، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 44- طه عبد العظيم حسين (2007). إستراتيجية إدارة الغضب والعدوان، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة الأزريطة.
- 45- طه عبد العظيم حسين (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة الأزريطة.
- 46- طه فرج عبد القادر (1983). علم النفس الصناعي و التنظيمي، مصر: دار المعارف.
- 47- عباس عبد المحمود، محمد الأمين البشري (2005)، العنف الأسري في ظل العولمة، المملكة العربية السعودية ، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- 48- عبد المعطي حسن مصطفى (2004). الأمراض السيکوسوماتية (التشخيص، الأسباب والعلاج)، القاهرة: مكتبة الزهراء.
- 49- عبد الهادي نبيل (2002). علم الاجتماع التربوي، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 50- عطية نوال محمد (2001)، علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي، مصر: دار القاهرة للكتاب.

قائمة المراجع

- 51- عوض عباس محمد (1988)، الموجز في الصحة النفسية، القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- 52- عياش ليث محمد (2009). سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 53- فايد حسين علي (2001). العدوان والاكتئاب في العصر الحديث، الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع الابراهيمية.
- 54- فايد حسين علي (2005). المشكلات النفسية، الاجتماعية رؤية تفسيرية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- 55- فهمي مصطفى (1995). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجية التكيف، القاهرة : مكتبة الخانجي.
- 56- لعبيدي العيد (2013). العنف المدرسي، عنف في المدرسة، أم عنف المدرسة؟ الجزائر: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- 57- محمد السيد عبد الرحمان، محمد خضر عبد المختار، محمود سعيد الخولي، محمود فتحي عكاشة (2007). العنف المدرسي، الأسباب وسبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية.
- 58- محمد جاسم محمد (2004). مشكلات الصحة النفسية أمراضها وعلاجها، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 59- مدحت عبد الحميد عبد اللطيف (1990). الصحة النفسية والتفوق الدراسي، بيروت: دار النهضة العربية.

- 60- مرسى منير (1997). الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار، القاهرة: عالم الكتب.
- 61- معتز سيد عبد الله (2005). العنف في الحياة الجامعية، أسبابه النفسية ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته، القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية.
- 62- ميزاب ناصر (2005). مدخل إلى سيكولوجية الجنوح، محدّدات - تناولات نظرية - استراتيجيات وقاية وعلاج - القاهرة: عالم الكتب.
- 63- نبيل سفيان (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- 64- وفيق صفوت مختار (1999). مشكلات الأطفال السلوكية، الأسباب وطرق العلاج القاهرة : دار العلم والثقافة.
- 65- يحي خولة أحمد (2003). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 66- يحي خولة أحمد (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الرسائل الجامعية:

- 1- بلحاج فروجة (2011)، التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي - دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس - مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري.

- 2- بن كرو فياض (2013)، دور الوسائط المعرفية في ظهور السلوك العدواني لدى المراهق في المدرسة ، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس الاجتماعي ، جامعة الجزائر 2.
- 3- ياسين مسلم أبو حطب (2002). فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع أساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير في قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية غزة.
- 4- حمادي فتيحة (2008)، علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى الأطفال المتمدرسين من (9 - 11) سنة ، رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس الاجتماعي ، جامعة منتوري قسنطينة.
- 5- خالدي خيرة (2006)، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ - دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة - رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية.
- 6- دعاس حياة (2009)، دراسة ميدانية للكشف عن الأطفال ضحايا العنف أساليبه والأطراف الممارسة له، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، فرع علم النفس الصدمي ، جامعة منتوري قسنطينة.
- 7- سهير إبراهيم محمد إبراهيم (2004)، المخاوف وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى أطفال المرحلة العمرية (12 - 16) سنة، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في دراسات الطفولة، قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين الشمس.

- 8- عبد الرحيم شعبان شقورة (2002)، الدافع المعرفي واتجاهات طلبة كلية التمريض نحو مهنة التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي، بحث مقدم للحصول على درجة الماجستير في التربية ، علم نفس النمو.
- 9- عبد الله لبوز (2002)، التنشئة الأسرية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية تحليلية ببعض ثانويات مدينة ورقلة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي والتوجيه الاجتماعي - جامعة ورقلة.
- 10- عبيد سميرة (2010)، الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15 - 17) سنة، دراسة ميدانية من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بولاية بجاية نموذجا ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي.
- 11- عيبر بنت محمد عسيري (2003)، علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف ، بحث مقدم كمتطلب تكميلي لنيل شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي، جامعة أم القرى.
- 12- فاطمة حولي (2011)، التوافق النفسي وانعكاسه على تكيف الأبناء في المدرسة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الأسري.
- 13- مباركة ميدون (2013)، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة ورقلة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الصحة النفسية والتكيف المدرسي.

14- نجمة بنت عبد الله محمد الزهراني (2005)، النمو النفسي والاجتماعي وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

❖ المجالات:

- 1- أحمد فريجة (2012)، العنف المدرسي دراسة تحليلية في سياقاته المدرسية - مجلة العلوم الإنسانية - العدد الرابع والعشرون، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- 2- آمنة زقوت ، أنور البنأ (2009)، معوقات التوافق النفسي لدى معلمات رياض الأطفال بمحافظة خان يونس - مجلة علوم إنسانية - العدد (42) السنة السابعة.
- 3- بن صالح هداية (2015)، الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس ، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية - مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية - جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، العدد (11).
- 4- دمنهوري رشاد (1996)، بعض العوامل النفسية الاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي - مجلة علم النفس - القاهرة العدد (38).
- 5- سامح محمد محافظة (2014)، العنف الطلابي في الجامعات الأردنية: العوامل والحلول - المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد 7، العدد 1.
- 6- صاحب أسعد ويس (2010)، التوافق الدراسي لدى طلبة الجامعة، - مجلة سمراء، المجلد 6 / العدد 20 / السنة السادسة.

قائمة المراجع

- 7- عبد الرزاق حمائي (2014)، مستوى الكفاءة الاجتماعية وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة جامعة ورقلة، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد التاسع والعشرون، السداسي الأول.
- 8- عفراء إبراهيم خليل العبيدي (2013)، التفكير الايجابي - السلبي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى طلبة جامعة بغداد ، المجلد الرابع ، العدد (7) ، المجلة العربية لتطوير التفوق.
- 9- محمد برو (سبتمبر، 2013) العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ودور الأخصائي النفسي في التخفيف منه - دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية تيزي وزو، الجزائر- ، مجلة علوم الإنسان والمجتمع ، العدد السابع.
- 10- محمد علي محمد علي الضو(2013)، التوافق الدراسي لدى طلاب كليات التربية جامعة بخت الرضا - مجلة جامعة بخت الرضا العلمية - مايو ، العدد السادس.
- 11- محمد يوسف أحمد راشد (2011)، التوافق الدراسي والشخصي والاجتماعي بعد توحيد المسارات في مملكة البحرين - مجلة جامعة دمشق - المجلد 27 -.
- 12- ميزاب ناصر (2012)، الصحة النفسية ودينامية العنف في الوسط المدرسي: كيفية التحليل، كيفية الحلول متوسطات ولاية تيزي وزو نموذجا - مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، العدد (15) ص ص 129 - 144).
- 13- نقاز سيد أحمد (2007)، ظاهرة العنف داخل المجتمع الجزائري ، مجلة دراسات نفسية وتربوية ، العدد الثاني نوفمبر ، منشورات جامعة البليدة.

14- زياد بركات (2006)، التكيف الدراسي لدى طالبات الجامعة - دراسة مقارنة بين المتزوجات وغير المتزوجات في ضوء بعض المتغيرات-، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 10- 11، فلسطين 47- 56.

❖ الملتقيات:

1- أحمد حويتي (09 - 10 مارس 2003)، العنف المدرسي مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول، جامعة بسكرة الجزائر.

2- أيت حمودة حكيمة، بلعسله فتية، ميرود محمد (7 - 8 ديسمبر 2011)، مظاهر وأسباب العنف في المجتمع الجزائري من منظور الهيئة الجامعية، فعاليات الملتقى الوطني حول دور التربية في الحدّ من ظاهرة العنف، مخبر الوقاية والأرغونوميا، جامعة الجزائر2.

3- خالد عبد السلام (2012)، جذور وخلفيات العنف الممارس داخل المؤسسة الجزائرية، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية سطيف، أعمال الملتقى الدولي الأول: الصحة النفسية المدرسية واقع وآفاق (27 - 28 فبراير).

4- عبد الله لبوز، عمر حجاج (2013)، علاقة أساليب التنشئة داخل الأسرة بتوافق التلميذ داخل المدرسة - دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة ورقلة - الملتقى الوطني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة (09 - 10 أبريل) جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

❖ القواميس والمعاجم:

1- محمد سيف الدين فهمي، فؤاد أبو حطب (1983). معجم علم النفس والتربية، جمهورية مصر العربية: الهيئة العامة للمعجمات الأميرية.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

- 1– Barbara M,Newman, Philip R. Newman (1983). **Principals of psychology**, the Dorsey press, united states of America.
- 2– Bauer, a (2010). **Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille**, rapport remis aux ministres de l'éducation national, paris.
- 3– Beaulieu (2007). **Victimisation par les paires a l'école et dépression a l'adolescence : une étude franco-québécoise**, thèse présentée dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie a l'université Laval.
- 4– Bedard & al (2006). **Introduction a la psychologie sociale (vivre et agir avec les autres)**, édition renouveau pédagogique, 2eme édition Québec, canada.
- 5– Bouchamma, Y, Daniel, , Moisset, (2004). **Les causes et la prévention de la violence en milieu scolaire Haïtien**; ce qu'en pensent les directions d'écoles.
- 6– Ciabrini, C, Jardel, A (2000).**Adaptation scolaire et sociale d'enfant de 6 – 7 ans en zone d'éducation prioritaire**, revue des sciences de l'éducation , vol.26, n1,p 75– 98.

- 7- Coll, Fischer,G (2003).**Psychologie des violences scolaire**, Dunod, Paris.
- 8- Coslin, P(1999). **Enseignants et élèves face a la violence scolaire**. Bulletin de psychologie, tome 52, n° 443.p 523– 530.
- 9- Curotte, D (2002).**La violence au travail envers les enseignantes et les enseignants, guide de référence: action syndicale, outils d'intervention et de prévention**, Québec.
- 10- Debarbieux, E (1990). **La violence dans la classe**, Paris ,E.S.F.
- 11- Debarbieux, E (1996). **La violence en milieu scolaire**. Etats des lieux E.S.F. éditeur , paris.
- 12- Dubet, F (1998). **Les figures de la violence à l'école**, revue française de pédagogie : la violence à l'école : approche européenne n° 123.
- 13- Duhamel- Maples, M(1996). **La violence en milieu scolaire : un défi pour intervenants et intervenantes**, revue d'intervention sociale et communautaire, vol 2, n°1 p. 40– 57.
- 14- Dupaquier, J (1999). **La violence en milieu scolaire**, PUF, paris.

- 15– Dupaquier, J (2000). **la violence en milieu scolaire**, rapport présenté au nom d'un groupe de travail, PUF.
- 16– Houde,S, Kalubi,J, Lebrun,J, Lenoir,Y, (2004). **entre violence et incivilité: effets et limites d'une intervention basée sur la communauté d'apprentissage**, volume xxxII:1, ACELF
- 17– Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). **Enseignants dans la violence**. Québec : Les Presses de l'Université Laval. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, vol. 10, n° 1, 2007, p. 83–84.
- 18– Lamonde,G, Turcotte,D, (2004). **la violence a l'école primaire: les auteurs et les victims**, volume xxxII:1, ACELF
- 19– Michaud, Y(1978). **Violence et politique**, Paris Gallimard.
- 20– Pain, J (1997). **violence a l'école**, Allemagne, Angleterre, France une comparaison européenne de douze établissement du second degree, matrices.
- 21– Van raillaer, J (1975). **L'agressivité humaine ; approche analitique et exsentielle**, Dessart et Mardaga, Bruxelles.
- 22– Wolfenden ,M (1999). **Students study behavior : areview of research** “ Educational Psychology in practice, (3).
- 23– Robert, P(1998). **Dictionnaire le robert alphabétique de la langue française**, société du nouveau, Paris.

❖ موقع الانترنت

[http: www.pcc-jer-org/arabic/articles%202.htm](http://www.pcc-jer-org/arabic/articles%202.htm)

الملاحق

ملحق رقم (1): مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman).

التعليمة :

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

تدور مجموعة من الأسئلة حول عديد من الأمور التي تمارسها في حجرة الدراسة، والمطلوب منك أن تقرأ كل سؤال بعناية وأن تجيب عليه بكل صراحة بوضع علامة (×) حول "نعم" أو "لا"، وعندما تنتهي تأكد من أنك لم تترك أي سؤال دون إجابة، ولاحظ أنه توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ونعديكم بسرية المعلومات.

شكرا على تعاونكم

البيانات العامة :

الجنس : ذكر

أنثى

لا	نعم	العبارات
		1- هل غالبا ما تنتظر من النافذة أو باب حجرة الدراسة أو إلى الملصقات على جدران الحجرة أثناء الدرس
		2- هل سبق وأن أخذ منك المدرس أشياء كنت تعبث بها أثناء الدرس
		3- هل يكون عملك نظيفا أو مرتبا؟
		4- هل تحاول غالبا الإجابة على الأسئلة التي يوجهها لك المدرس؟

		5- هل تتحدث غالبا مع التلميذ المجاور لك أثناء الدرس؟
		6- هل تقوم أحيانا بقضاء بعض المهام للمدرس؟
		7- هل تجد أنه من الصعب عليك الجلوس ساكنا في مكانك مدة طويلة؟
		8- هل يسهل عليك قراءة ما تكتبه؟
		9- هل تمزق كتبك بسرعة؟
		10- هل تحضر غالبا إلى الدرس متأخرا؟
		11- هل تكون في العادة هادئ في حجرة الدراسة؟
		12- إذا وجهها المدرس سؤالا للتلاميذ هل غالبا ما ترفع إصبعك طالبا الاجابة؟
		13- هل تستغرق أحيانا في أحلام اليقظة أثناء الدرس؟
		14- هل تحضر معك قلمك بصفة دائمة إلى الدرس
		15- هل غالبا ما عاقبك المدرس؟
		16- هل تؤدي واجبك المطلوب منك دائما في الوقت المناسب؟
		17- اشتركت في أي خلاف حاد أو مشاجرة مع زملائك بالمدرسة؟
		18- هل غالبا ما سكبت سوائل أو أسقطت أشياء داخل حجرة الدراسة؟
		19- هل تذهب إلى المدرسة مع زملائك؟
		20- هل سبق لك أن وجهت للمدرس أية أسئلة؟
		21- هل غالبا ما توجهت للمدرس أثناء حديثه؟
		22- هل يمكنك الاستمرار في أداء العمل الذي تقوم به لمدة طويلة؟
		23- هل عادة ما تكون معك كل الكتب والأدوات التي تحتاجها أثناء الدرس؟
		24- هل أحيانا تترك ما تقوم به من عمل دون أن تنتهي؟
		25- هل غالبا ما تؤدي عملك معتمدا على نفسك؟
		26- هل سبق أن حاولت دفع زملائك خارج أو داخل حجرة الدراسة؟

		27- إذا لم تستطع القيام بالعمل المطلوب منك فهل تطلب المساعدة من المدرس؟
		28- هل غالبا ما تستأذن لكي تغادر حجرة الدراسة؟
		29- هل تتخذ دائما ما يطلب منك بدون تذمر؟
		30- هل ترد مباشرة على توبيخ مدرسك لك؟
		31- هل أحيانا تبدأ الضحك في حجرة الدراسة؟
		32- هل ترفع صوتك أحيانا بالإجابة على السؤال قبل أن يأذن لك المدرس؟
		33- هل تذهب إلى حجرة المدرس إذا احتجت إلى المساعدة؟
		34- هل دائما تطلب الإذن من المدرس قبل أن تترك مكانك؟

ملحق رقم (2): مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) في صورته الأولية:

- البعد الأول: العنف الموجه نحو الذات:

الرقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
1	أقضم أطافري عندما أنفعل.			
2	أمزق ملابسي وأتلفها عندما أنفعل.			
3	أضرب يدي بأي شيء أمامي حين أنفعل.			
4	أتسلق السور والمواسير غير أبيه بالضرر.			
5	أمارس الألعاب العنيفة التي تسبب لي الأذى.			
6	عندما أغضب أضرب رأسي بعنف غير أبيه بالأذى.			
7	عندما أنفعل أقوم بعض أصابعي.			
8	عندما أغضب أشد شعري.			
9	عندما أغضب أصك على أسناني.			
10	عندما أنفعل أشتم نفسي وألعنها.			

- البعد الثاني: العنف الموجه نحو الآخرين:

الرقم	العبارة	نعم	أحيانا	لا
1	عندما أتشاجر مع زملائي أقوم بضربهم في أماكن خطيرة في أجسامهم .			
2	أقذف زملائي بالطباشير أثناء سير الحصة.			
3	أضرب زملائي أثناء سير الدرس.			
4	أتعمد إصدار أصوات أثناء سير الحصة لإعاقتها.			
5	أضرب زميلي على الدرج عند مضايقته لي.			
6	أدفع زملائي بعنف عند خروجي من الفصل.			
7	أميل إلى الخشونة مع زملائي أثناء اللعب معهم.			
8	أقذف الحجارة على المدرسين من مكان خفي.			

9	أعاند المدرس وأتحداه.		
10	استخدم ألفاظ نابية مع زملائي.		

- البعد الثالث: العنف الموجه نحو المدرسة وممتلكاتها:

الرقم	العبارة	نعم	أحياناً	لا
1	أمزق الوسائل التعليمية (الرسوم - اللوحات) المعلقة على الحائط.			
2	أثلف أشجار الحديقة المدرسية ومزروعاتها.			
3	أقوم بتخريب حمامات المدرسة.			
4	أطخ السبورة لإعاقة استخدامها.			
5	أحطم وأخرب مقاعد الفصل.			
6	أدفع صندوق القمامة ليقع ما فيه على الأرض.			
7	أشوه جدران وأبواب المدرسة بالكتابة عليها.			
8	أقطع أسلاك الكهرباء والتلفون بالمدرسة.			
9	أقوم بإتلاف أي شيء ثمين في مختبر الحاسوب.			
10	أقذف الحجارة على نوافذ المدرسة.			

- ملحق رقم (3): نتائج ثبات مقياس التوافق الدراسي لـ (Youngman) في الدراسة الحالية.

Corrélations

Corrélations			X	Y
X	Corrélation de Pearson			
	Sig. (bilatérale)			
	N			
Y	Corrélation de Pearson		,751**	
	Sig. (bilatérale)		,000	
	N		40	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

Corrélations non paramétriques

Corrélations			X	Y
Rho de Spearman	X	Coefficient de corrélation	1,000	,775**
		Sig. (bilatérale)	,	,000
		N	40	40
	Y	Coefficient de corrélation	,775**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	,
		N	40	40

** . La corrélation est significative au niveau .01 (bilatéral).

- ملحق رقم (4): نتائج ثبات مقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) في الدراسة الحالية.

Corrélations

Corrélations		
	X	Y
X		
Corrélation de Pearson		
Sig. (bilatérale)		
N		
Y		
Corrélation de Pearson	,955**	
Sig. (bilatérale)	,000	
N	40	

** . La corrélation est significative au niveau 0.01

Corrélations non paramétriques

Corrélations			X	Y
Rho de Spearman	X	Coefficient de corrélation	1,000	,792**
		Sig. (bilatérale)	,	,000
		N	40	40
	Y	Coefficient de corrélation	,792**	1,000
		Sig. (bilatérale)	,000	,
		N	40	40

** . La corrélation est significative au niveau .01 (bilatéral).

- ملحق رقم(5): مقياس العنف المدرسي في صورته النهائية.

- الجنس:

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض المواقف أو القضايا التي تحدث في العادة، نرجو منك قراءة كل عبارة بتأنّ، والإجابة عليها بوضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن رأيك، كما يرجى الإجابة عن كل الفقرات. علماً أنّ بيانات هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكراً لتعاونك ولك التحية والتقدير

الرقم	العبارات	نعم	أحياناً	لا
1	أقضم أظافري عندما أنفعل.			
2	أمزق ملابسني وأتلفها عندما أنفعل.			
3	أضرب يدي بأي شيء أمامي حين أنفعل.			
4	أتسلق الأسوار غير مهتم بالضرر.			
5	أمارس الألعاب العنيفة التي تسبب لي الأذى.			
6	عندما أغضب أضرب رأسي بعنف غير مهتم بالأذى.			
7	عندما أنفعل أقوم بعضّ أصابعي.			
8	عندما أغضب أشد شعري.			
9	عندما أغضب أصك على أسناني.			
10	عندما أنفعل أشتم نفسي وألعنها.			

11	عندما أنتشاجر مع زملائي أقوم بضربهم في أماكن حساسة في أجسامهم .		
12	أقذف زملائي بالطباشير أثناء سير الحصة.		
13	أتعمد إصدار أصوات أثناء سير الحصة لإعاقتها.		
14	أضرب زميلي عند مضايقته لي.		
15	أدفع زملائي بعنف عند خروجي من الفصل.		
16	أميل إلى الخشونة مع زملائي أثناء اللعب معهم.		
17	أقذف المدرسين بالحجارة وأنا في مكان خفي.		
18	أعاند المدرس وأتحداه أثناء الدرس.		
19	استخدم ألفاظ قبيحة مع زملائي.		
20	أمزق الوسائل التعليمية (الرسوم – اللوحات) المعلقة على الحائط.		
21	أتلف أشجار الحديقة المدرسية ومزروعاتها.		
22	أقوم بتخريب دورات المياه في المدرسة.		
23	ألطح السبورة لإعاقة استخدامها.		
24	أحطم وأخرب مقاعد الفصل.		
25	أدفع صندوق القمامة ليقع ما فيه على الأرض.		
26	أشوه جدران وأبواب المدرسة بالكتابة عليها.		
27	أقوم بإتلاف أي شيء ثمين في مختبر الحاسوب.		
28	أقذف الحجارة على نوافذ المدرسة.		

ملحق رقم (6) يمثل الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X	0-28	227	26,1057	3,2908	,2184
	29-58	100	18,2200	5,5224	,5522

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	18,134	,000	16,020	325	,000	7,8857	,4922	6,9173	8,8541
	Hypothèse de variances inégales			13,279	130,992	,000	7,8857	,5939	6,7109	9,0605

ملحق رقم (7) يمثل الفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X1	0-28	227	8,7841	1,9916	,1322
	29-58	100	5,5800	2,3663	,2366

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X1	Hypothèse de variances égales	4,975	,026	12,635	325	,000	3,2041	,2536	2,7053	3,7030
	Hypothèse de variances inégales			11,821	163,454	,000	3,2041	,2711	2,6689	3,7394

ملحق رقم (8) يمثل الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	0-28	227	11,4670	2,5404	,1686
	29-58	100	9,7700	2,8634	,2863

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	,337	,562	5,350	325	,000	1,6970	,3172	1,0729	2,3210
	Hypothèse de variances inégales			5,107	170,574	,000	1,6970	,3323	1,0410	2,3529

ملحق رقم (9) يمثل الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	0-28	227	4,8150	1,0731	7,122E-02
	29-58	100	3,7800	1,4255	,1425

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	9,853	,002	7,237	325	,000	1,0350	,1430	,7536	1,3163
	Hypothèse de variances inégales			6,495	150,490	,000	1,0350	,1593	,7201	1,3498

ملحق رقم (10) يمثل الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتدربين في الوسط الحضري Test-t

Statistiques de groupe

vnv	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
0-28	143	26,1538	3,2595	,2726
29-58	37	15,6486	3,5294	,5802

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	,003	,953	17,177	178	,000	10,5052	,6116	9,2983	11,7121
	Hypothèse de variances inégales			16,387	52,988	,000	10,5052	,6411	9,2194	11,7910

ملحق رقم (11) يمثل الفروق في الجدّ والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري Test-t

Statistiques de groupe

بعد الجدّ والاجتهاد	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
0-28	143	8,8462	1,9367	,1620
29-58	37	4,5946	1,6576	,2725

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X1	Hypothèse de variances égales	,927	,337	12,237	178	,000	4,2516	,3474	3,5660	4,9372
	Hypothèse de variances inégales			13,412	63,900	,000	4,2516	,3170	3,6182	4,8849

ملحق رقم (12) يمثل الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتدربين في الوسط الحضري Test-t

Statistiques de groupe

بعد الإذعان	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
0-28	143	12,5734	1,7095	,1430
29-58	37	7,5946	2,4090	,3960

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	10,183	,002	14,418	178	,000	4,9788	,3453	4,2974	5,6603
	Hypothèse de variances inégales			11,825	45,795	,000	4,9788	,4210	4,1312	5,8265

ملحق رقم (13) يمثل الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري Test-t

Statistiques de groupe

بعد العلاقة بالمدرس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
0-28	143	4,7622	1,0874	9,094E-02
29-58	37	3,4595	1,3662	,2246

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	4,126	,044	6,146	178	,000	1,3028	,2120	,8845	1,7211
	Hypothèse de variances inégaies			5,377	48,441	,000	1,3028	,2423	,8157	1,7899

ملحق رقم (14) يمثل الفروق في التوافق الدراسي بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي Test-t

Statistiques de groupe

	vnv	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X	0-28	84	25,6429	3,2251	,3519
	29-58	63	20,2381	6,5148	,8208

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	37,405	,000	6,606	145	,000	5,4048	,8182	3,7876	7,0219
	Hypothèse de variances inégales			6,052	84,747	,000	5,4048	,8930	3,6291	7,1804

ملحق رقم (15) يمثل الفروق في الجد والاجتهاد بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X1	0-28	84	8,4762	1,9664	,2146
	29-58	63	6,5238	2,9064	,3662

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X1	Hypothèse de variances égales	17,733	,000	4,854	145	,000	1,9524	,4023	1,1573	2,7474
	Hypothèse de variances inégales			4,600	102,828	,000	1,9524	,4244	1,1107	2,7941

ملحق رقم (16) يمثل الفروق في الإذعان بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	0-28	84	8,9405	2,0789	,2268
	29-58	63	12,2381	1,7479	,2202

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	,307	,580	-10,176	145	,000	-3,2976	,3240	-3,9381	-2,6572
	Hypothèse de variances inégales			-10,431	143,058	,000	-3,2976	,3161	-3,9225	-2,6727

ملحق رقم(17) يمثل الفروق في العلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	0-28	84	4,9286	1,1698	,1276
	29-58	63	3,9365	1,2810	,1614

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	,490	,485	4,885	145	,000	,9921	,2031	,5906	1,3935
	Hypothèse de variances inégales			4,821	126,761	,000	,9921	,2058	,5849	1,3992

ملحق رقم (18) يمثل الفروق في التوافق الدراسي بين الذكور العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X	0-28	83	25,6145	3,6554	,4012
	29-54	61	18,8033	7,0186	,8986

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	53,311	,000	7,561	142	,000	6,8112	,9008	5,0305	8,5919
	Hypothèse de variances inégales			6,921	83,868	,000	6,8112	,9841	4,8541	8,7683

ملحق رقم (19) يمثل الفروق في الجد والاجتهاد بين الذكور العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X1	0-28	83	8,5301	2,1204	,2327
	29-54	61	6,3770	2,7152	,3476

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X1	Hypothèse de variances égales	6,085	,015	5,342	142	,000	2,1531	,4030	1,3563	2,9498
	Hypothèse de variances inégales			5,146	109,712	,000	2,1531	,4184	1,3240	2,9822

ملحق رقم (20) يمثل الفروق في الإذعان بين الذكور العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	0-28	83	12,3735	1,8526	,2033
	29-54	61	9,1639	3,4165	,4374

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	31,699	,000	7,238	142	,000	3,2096	,4434	2,3330	4,0862
	Hypothèse de variances inégales			6,653	85,800	,000	3,2096	,4824	2,2506	4,1686

ملحق رقم (21) يمثل الفروق في العلاقة بالمدرس بين الذكور العنيفين وغير العنيفين Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	0-28	83	4,7590	1,1433	,1255
	29-54	61	3,4918	1,6189	,2073

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	14,734	,000	5,506	142	,000	1,2672	,2301	,8123	1,7222
	Hypothèse de variances inégales			5,230	102,017	,000	1,2672	,2423	,7866	1,7478

ملحق رقم (22) يمثل الفروق في التوافق الدراسي بين الإناث العنيفات وغير العنيفات Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X	0-28	144	25,9583	3,5634	,2969
	29-54	39	13,8205	3,8380	,6146

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
X	Hypothèse de variances égales	,562	,454	18,561	181	,000	12,1378	,6540	10,8475 13,4282
	Hypothèse de variances inégales			17,783	56,989	,000	12,1378	,6825	10,7710 13,5046

ملحق رقم (23) يمثل الفروق في الجد والاجتهاد بين الإناث العنيفات وغير العنيفات Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X1	0-28	144	8,7986	2,0125	,1677
	29-54	39	4,9231	1,8120	,2902

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X1	Hypothèse de variances égales	,574	,450	10,887	181	,000	3,8755	,3560	3,1731	4,5780
	Hypothèse de variances inégales			11,564	65,683	,000	3,8755	,3351	3,2064	4,5447

ملحق رقم (24) يمثل الفروق في الإذعان بين الإناث العنيفات وغير العنيفات Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X2	0-28	144	12,4792	1,8510	,1542
	29-54	39	7,1026	2,4793	,3970

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
X2	Hypothèse de variances égales	5,315	,022	14,897	181	,000	5,3766	,3609	4,6645	6,0887
	Hypothèse de variances inégales			12,623	50,035	,000	5,3766	,4259	4,5211	6,2321

ملحق رقم (25) يمثل الفروق في العلاقة بالمدرس بين الإناث العنيفات وغير العنيفات Test-t

Statistiques de groupe

		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
X3	0-28	144	4,7222	1,1122	9,268E-02
	29-54	39	2,4359	1,1875	,1902

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes					
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence
									Inférieure Supérieure
X3	Hypothèse de variances égales	,183	,670	11,224	181	,000	2,2863	,2037	1,8844 2,6883
	Hypothèse de variances inégales			10,808	57,339	,000	2,2863	,2115	1,8628 2,7099

التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين - دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجاً -

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجَدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس بين التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في التعليم المتوسط، ولبلوغ هذه الدراسة أهدافها تم اختيار عينة من (327) تلميذا يدرسون في السنة الثالثة متوسط من كلا الجنسين ومن وسطين اجتماعيين مختلفين (ريفي / حضري)، ولغرض جمع البيانات تم استخدام مقياس التوافق الدراسي لـ (youngman) ومقياس العنف المدرسي لـ (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007) بيّنت نتائج هذه الدراسة:

- وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجَدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط.
- وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجَدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الحضري.
- وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجَدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين في الوسط الريفي.
- وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجَدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس لدى الذكور العنيفين وغير العنيفين المتمدرسين بالتعليم المتوسط.
- وجود فروق في التوافق الدراسي وفي أبعاده الثلاثة الجَدّ والاجتهاد، الإذعان والعلاقة بالمدرس لدى الإناث العنيفات وغير العنيفات المتمدرسات بالتعليم المتوسط.

الكلمات المفتاحية: التوافق الدراسي، التلاميذ العنيفين، التلاميذ غير العنيفين.

L'ajustement scolaire chez les élèves violents et les élèves non violents - Etude comparative dans l'enseignement moyen.

Résumé:

Cette étude a pour objet de dégager les différences dans l'ajustement scolaire, dont ses trois dimensions : le sérieux dans le travail, la conformité, et la relation avec l'enseignant entre les élèves violents et les élèves non violents dans l'enseignement moyen. Afin d'atteindre cet objectif, nous avons choisi un échantillon de (327) élèves de troisième année moyen scolarisés dans deux milieux sociaux différents urbain et rural. Pour la collecte des données nous avons utilisé deux tests : le test de Youngman pour l'ajustement scolaire et le test de Ahmed Rachid Abderrahim Ziada 2007, pour la violence scolaire. Les résultats de cette étude montrent :

- L'existence de différences dans l'ajustement scolaire et dans ses trois dimensions (le sérieux dans le travail, la conformité, et la relation avec l'enseignant) entre les élèves violents et les élèves non violents.
- L'existence de différences dans l'ajustement scolaire et dans ses trois dimensions (le sérieux dans le travail, la conformité, et la relation avec l'enseignant) entre les élèves violents et les élèves non violents scolarisés dans le milieu urbain.
- L'existence de différences dans l'ajustement scolaire et dans ses trois dimensions (le sérieux dans le travail, la conformité, et la relation avec l'enseignant) entre les élèves violents et les élèves non violents scolarisés dans le milieu rural.
- L'existence de différences dans l'ajustement scolaire et dans ses trois dimensions (le sérieux dans le travail, la conformité, et la relation avec l'enseignant) entre les élèves violents et les élèves non violents de sexe masculin.
- L'existence de différences dans l'ajustement scolaire et dans ses trois dimensions (le sérieux dans le travail, la conformité, et la relation avec l'enseignant) entre les élèves violents et les élèves non violents de sexe féminin.

Mots clés : ajustement scolaire, élèves violents, élèves non violents.