الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي.....

رقم التسجيل.....

مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية

دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة - تبسة -

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: **علم الاجتماع**

تخصص: **علم اجتماع التربية**

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ الدكتور:

كمال بوطورة **أ.د/ نور الدين زمام**

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
مالك شعباني	أستاذ	بسكرة	رئيسا
نور الدين زمام	أستاذ	بسكرة	مشرفا ومقررا
سامية حميدي	أستاذ	بسكرة	عضوا مناقشا
سلطان بلغيث	أستاذ محاضرأ	تبسة	عضوا مناقشا
إسماعيل ميهوبي	أستاذ محاضرأ	تبسة	عضوا مناقشا
حميد قرليفة	أستاذ محاضرأ	غرداية	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2017/2016

الإهداء

إلى أبي العزيز ، وإلى أمي الحنون أطال الله في عمرهما

إلى جدي وجدتي رحمهما الله واسكنهما فسيح جناته

إلى زوجتي الحبيبـــة

إلى فلذة كبدي أبنائي: محمد راتب، ماهر عبد الرحمان

مازن عبد العليـم أسأل الله أن يكونوا ذخرا لهذه الأمة

إلى أخي خليل ، إلى أخواتي غنية، ونسيمة، و شهرة، ونريمان

إلى أصدقائي: حسين ربيعي، رياض قواسمية، صالح ربيعي

صابر وحمودة جارش، طارق بوطورة، سليـم زايديـــى

نور الدين صدار، لغزال بهلول، مسعود قدري ،محمد جبايلي

وإلى كل الأصدقاء والزملاء أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضـع

الباحث/ كمال بوطورة

شكر وعرفان

قال الله تعالى ﴿ فَتَبَسَّمَ ضَاحِكاً مِّن قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾سورة النمل، الآية 19 .

أولا وقبل كل شيء أحمد الله عز وجل الذي وفقني لإتمام هذا العمل، فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأصلي وأسلم على حبيبي وقرة عيني محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم .

اعترافا بالجميل أتقدم بجزيل الشكر وأسمى عبارات التقدير والاحترام إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور نور الدين زرمام الذي كان له الفضل في اختيار هذا الموضوع، كما أشكره على توجيهاته السديدة وإرشاداته القيمة إلى غاية خروج هذا العمل إلى النور، فأسأل الله أن يطيل في عمره ويبارك فيه .

كما لا يفوتني أن أتوجه بجزيل الشكر إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على تكرمهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وإبداء ملاحظاتهم وآرائهم القيمة والتي ستثري هذا العمل المتواضع

والشكر موصول إلى السادة الأساتذة :د/ مزبوة بلقاسم ، د/ الطاهر توابتية، د/ رابح بن عيسى، د/يسعد لبنى، د/ خديجة لبيهي، أ/ رياض قواسمية، أ/ صالح ربيعي، و إلى جميع أساتذة جامعة تبسة، لما قدموه لي من مساعدة في إخراج هذا العمل،

كما أتقدم بالشكر إلى مستشاري التربية، ومستشاري التوجيه، ونظار ثانويات مدينة الشريعة على صبرهم وتقديم يد هم المساعدة خلال فترة إجراء الدراسة الميدانية .

كما لا ننسى أن نشكر تلاميذ عينة الدراسة على قبولهم المشاركة في الدراسة الميدانية، متمنيا لهم التوفيق والنجاح .

أقول لكل هؤلاء لكم مني وافر الشكر وعظيم الامتنان .

الباحث/ كمال بوطورة

فهرس المحتويات

العنـــوان	الصفحة
شكر وعرفان	//
الإهداء	//
فهرس المحتويات	I
فهرس الجداول	V
فهرس الأشكال	XI
المقدمة	أ- هـ
الفصل الأول: الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة	01- 28
تمهيد	02
أولا- إشكالية الدراسة	02
ثانيا- فرضيات الدراسة	11
ثالثا - أهمية الدراسة	12
رابعا- أهداف الدراسة	15
خامسا- أسباب اختيار الموضوع	16
سادسا- المفاهيم الأساسية المستخدمة في البحث	18
خلاصة الفصل	28
الفصل الثاني: دراسات حول العنف المدرسي	29- 80
تمهيد	30
أولا - الدراسات التي تناولت مظاهر العنف المدرسي	31
ثانيا- الدراسات التي تناولت التداعيات والآثار المترتبة عن العنف المدرسي	60
ثالثا- التعليق على الدراسات السابقة	77
رابعا- موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة	78
خامسا- أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي	79
خلاصة الفصل	80

الفصل الثالث: سوسيولوجيا العنف	81- 123
تمهيد	82
أولا– أهم المفاهيم المرتبطة بالعنف	82
ثانيا– قوانين العنف	87
ثالثا– الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف	90
1- الاتجاه الأنثروبولوجي	90
2- الاتجاه السوسيولوجي	93
3- الاتجاه النفسي اجتماعي (البسيكو ـ سوسيولوجي)	107
رابعا– نحو مقاربة سوسيولوجية للعنف المدرسي	118
خلاصة الفصل	123
الفصل الرابع: العنف المدرسي ومظاهره	124-175
تمهيد	125
أولا– تعريف العنف المدرسي	125
ثانيا– خصائص العنف المدرسي	128
ثالثا– العنف المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به	128
رابعا– خصائص السلوك العنيف	139
خامسا– خصائص الفرد العنيف(الجاني)	139
سادسا– خصائص ضحايا العنف	143
سابعا– حجم ظاهرة العنف المدرسي عالميا وعربيا ومحليا	148
ثامنا– أشكال العنف المدرسي ومظاهره	160
خلاصة الفصل	175
الفصل الخامس: تداعيات العنف المدرسي	176- 208
تمهيد	177
أولا– العزلة الاجتماعية	177
ثانيا– تقدير الذات	187

ثالثا– التغيب المدرسي	200
خلاصة الفصل	208
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	209– 249
تمهيد	210
أولا– الدراسة الاستطلاعية	210
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	210
2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية	211
ثانيا– منهج الدراسة	213
ثالثا– الدراسة الأساسية	214
1- مجالات الدراسة	214
2- ضبط عينة الدراسة	225
3- أدوات جمع البيانات	227
4- كيفية تطبيق الاستمارة	246
رابعا– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	248
خلاصة الفصل	249
الفصل السابع: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج	250– 338
تمهيد	251
أولا– عرض وتحليل البيانات الأولية	251
ثانيا– عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الأولى	257
ثالثا– عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثانية	297
رابعا– عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثالثة	313
خامسا– عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الرابعة	318
سادسا– عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الخامسة	324
سابعا– النتائج العامة للدراسة	331
خاتمة	339–343

قائمة المصادر والمراجع	365-344
الملاحق	//
الملحق (01): الاستبيان	//
الملحق (02): دليل المقابلة	//
الملحق (03): الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية	//
الملحق (04): مراسلة حول العنف في الوسط المدرسي	//
الملحق (05):مراسلة حول انتشار الكحول والمخدرات والعنف في المدارس	//
الملحق (06): بعض نتائج الدراسة الميدانية من خلال spss	//
ملخصات الدراسة	//
أولا: ملخص الدراسة باللغة العربية	//
ثانيا: ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	//

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين أشكال السلوك العدواني في المدرسة	32
02	يوضح عينة الدراسة بالنسبة للتلاميذ(دراسة جاك بان وآخرون)	56
03	يوضح عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة (دراسة جاك بان وآخرون)	57
04	يبين درجة انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تبسة حسب نوع التقرير	156
05	يبين حجم انتشار عنف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية تبسة خلال الموسم الدراسي (2013/2012) والثلاثي الأول من الموسم الدراسي (2014/2013)	157
06	يبين درجة انتشار العنف حسب نوع العنف	158
07	يبين عدد حالات العنف المؤكدة والخاصة بتلاميذ المرحلة الثانوية	158
08	يبين توزيع عدد التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم حسب الثانوية التي ينتمون إليها	212
09	يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية شرفي الطيب حسب المادة	215
10	يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية محمود الشريف حسب المادة	217
11	يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية طريق الضلعة حسب المادة	218
12	يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية طريق العقلة حسب المادة	220
13	يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية النعمان بن بشير حسب المادة	222
14	يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية مصطفى بن بولعيد حسب المادة	223
15	يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي	225
16	يبين أبعاد استمارة مظاهر العنف المدرسي وعدد عباراته	232
17	يوضح بدائل الإجابة لاستمارة العنف المدرسي والدرجة المعطاة	232
18	يوضح مستوى صدق استمارة مظاهر العنف المدرسي	234

19	يبين عبارات استمارة مظهر العنف المدرسي قبل التعديل وبعد التعديل	235
20	يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأول: (مظاهر العنف اللفظي) ودرجته الكلية	236
21	يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (مظاهر العنف البدني) ودرجته الكلية	236
22	يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (مظاهر العنف النفسي) ودرجته الكلية	237
23	يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الرابع (العنف ضد الممتلكات) ودرجته الكلية	237
24	يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الخامس (التحرش الجنسي) ودرجته الكلية	238
25	يبين معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستمارة (مظاهر العنف المدرسي) ودرجته الكلية	238
26	يوضح أبعاد استمارة تداعيات العنف المدرسي وعدد عبارته	241
27	يوضح مستوى صدق استمارة تداعيات العنف المدرسي	242
28	يبين عبارات استمارة تداعيات العنف المدرسي قبل التعديل وبعد التعديل	243
29	يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأول (تدني تقدير الذات) ودرجته الكلية	244
30	يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (العزلة الاجتماعية) ودرجة الكلية	244
31	يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (التغيب المدرسي) ودرجته الكلية	245
32	يبين معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستمارة (تداعيات العنف المدرسي) ودرجته الكلية	245

33	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	251
34	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر	254
35	يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	256
36	يبين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف اللفظي	258
37	يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف البدني	264
38	يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف النفسي	271
39	يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف ضد الممتلكات	277
40	يبين توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات التحرش الجنسي	285
41	يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة و ترتيب أبعاد مظاهر العنف المدرسي	292
42	يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف اللفظي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)	297
43	يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف البدني وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)	300
44	يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف النفسي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)	303
45	يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف ضد الممتلكات وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)	306
46	يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للتحرش الجنسي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)	308

47	يكشف عن دلالة الفروق في أشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس (ذكور ـ إناث)	312
48	يبين معاملات الارتباط بيرسون بين مظاهر العنف المدرسي وتدني تقدير الذات	314
49	يبين معاملات الارتباط بيرسون بين مظاهر العنف المدرسي والعزلة الاجتماعية	319
50	يبين معاملات الارتباط بيرسون بين مظاهر العنف المدرسي والتغيب المدرسي	325

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	252
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر	254
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	256
04	يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف اللفظي	259
05	يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف البدني	265
06	يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف النفسي	272
07	يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف ضد الممتلكات	278
08	يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات التحرش الجنسي	286
09	يوضح ترتيب أبعاد مظاهر العنف المدرسي	293

المـقدمـة:

تعتبر المدرسة إلى جانب الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تهتم بتربية الأطفال والمراهقين على المبادئ الأخلاقية، والتمسك بقيم ومعايير المجتمع، وكون المدرسة تستقطب عددا كبيرا من التلاميذ الذين ينتمون إلى بيئات ثقافية واجتماعية متباينة، فإن ذلك سينعكس على سلوكاتهم المستقبلية، وذلك أثناء تفاعلهم فيما بينهم، فيكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سوية ومقبولة اجتماعيا تارة، وأخرى انحرافية وغير مقبولة تارة أخرى، هذه الأخيرة التي انتشرت في العديد من المدارس عبر أنحاء العالم، وضمن تلك السلوكيات يظهر العنف كأبرز مظاهرها.

وقد تزايد انتشار العنف في الوسط المدرسي خاصة في الفترة الأخيرة؛ وفرض نفسه كأمر واقع، فأصبحت المدارس مجالا للصراع بين مختلف الفاعلين في العملية التعليمية، وبذلك تحولت المدارس إلى بيئات عنيفة وغير آمنة، ويكفي للتدليل على ذلك ظهور العديد من المقالات العلمية، وعقد المؤتمرات التي تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة بأبعادها المختلفة، وكيفية التقليل من حدتها، لذلك أصبحت هذه الظاهرة من الموضوعات الأكثر أهمية على الأجندات المحلية والدولية، ومحط اهتمام كثير من الآباء بسبب انزعاجهم وخوفهم على أمن وسلامة أبنائهم، كما أصبحت هذه الظاهرة محور اهتمام القائمين على العملية التربوية، ووسائل الإعلام، ورجال القانون، وعلماء التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع.

وإذا أسقطنا هذه المقاربة على المجتمع الجزائري؛ فليس من الغريب إن قلنا أن المدرسة الجزائرية قد شكلت لفترة طويلة حقلا خصبا للاستقطاب الأيديولوجي والسياسي، وفضاءً للتعبير عن الصراعات السياسية والنقابية؛ صراع يعكس تضارب المصالح بين

النخب السياسية، والنقابات العمالية، الشيء الذي جعل النظام التربوي ممزقا بين هذه الرهانات المتعددة، وكان من نتائج تراكم هذه الصراعات تخلخل وظيفة المدرسة وضعف مردوديتها، خاصة في ظل غياب إصلاحات فعالة وتشخيص واضح لهذه الأزمة.

ونتيجة لهذه الوضعية استفحلت في الوسط المدرسي العديد من المشكلات والظواهر السلبية، والتي يعتبر العنف المدرسي كأبرز معالمها، وبذلك تحولت المدرسة الجزائرية إلى فضاء يستخدمه التلاميذ والمراهقون لتصريف مكبوتاتهم واندفاعاتهم ونزعاتهم العدوانية، حتى أصبحت بذلك بيئة خصبة لممارسة العنف بجميع أنماطه ومظاهره (مادي، معنوي، رمزي...الخ)، وهو مؤشر حقيقي على بداية انحراف هذه المؤسسة عن وظيفتها التربوية والتعليمية.

وتعبّر هذه الحالة عن تناقض واضح يعيشه المحيط المدرسي، ويتجلى هذا التناقض في كون المدرسة التي من المفروض أن تقوّم سلوك التلاميذ، وتعمل على إعدادهم أخلاقيا ونفسيا واجتماعيا؛ تحولت إلى مجال لتعلم العنف، والسلوكات المنحرفة الأخرى وبذلك ظهرت معالم ثقافة مدرسية جديدة تفرض نفسها شيئا فشيئا، وهي ثقافة تقبل بعض أشكال العنف، بل وتشجع عليه أحيانا، وفي ظل انتشار هذه الظاهرة أصبحت المدرسة تعيش أزمة حقيقية.

كما أن ظاهرة العنف داخل الوسط المدرسي تعكس أزمة قيمية داخل المنظومة التربوية، وداخل المجتمع ككل، فالمتعلم في حاجة إلى فهم محيطه قبل فهم ذاته، ولفهم هذا المحيط لابد من استدماج القيم والمعايير الاجتماعية والسلوكات التي تؤسس للنسق الهوياتي لهذا الأخير.[1]

[1] – بوجمعة الكرمون: الفلسفة والعنف المدرسي، ط1، مطبعة فاس بريس، فاس، المملكة المغربية، 2013، ص11.

وفي كثير من الأحيان تتجاوز هذه الظاهرة المدرسة لترتبط بعوامل أخرى كالأسرة والمحيط الاجتماعي، ووسائط أخرى للتنشئة الاجتماعية، تنطوي في بنيتها على مجموعة كبيرة من التناقضات والأزمات؛ إذ نجد أن هذه الوسائط . ونتيجة للتحولات التي مست البنية الكلية للمجتمع بفعل ما يسمى بالحداثة والعولمة. قد فرّطت في وظيفتها كنسق تربوي يضمن استمرارية النمو القيمي، والثقافي، والمعرفي للفرد، وبالتالي لم تتمكن من تحصينه من مخاطر وتداعيات العولمة.

وفي خضم هذه الظروف تبرز أهمية دراسة هذه الظاهرة التي باتت تهدد المنظومة التربوية، وإن لم نبالغ إذا اعتبرنا أن تهديدها يتجاوز ذلك ليمس أركان المجتمع ككل، فالمتفق عليه والذي لا خلاف فيه، أن العنف المدرسي يترك آثارا سلبية على النمو النفسي والتربوي والاجتماعي للتلاميذ، فهو يمثل انتهاكا لحرية الضحية وحقوقه الأساسية، كما أن تداعياته لا تقتصر على التلميذ فقط؛ بل تتعداه إلى أسرته وإلى مجتمعه ككل، مما يؤثر سلبا على التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة.

وأمام هذا الواقع المعقد والذي يمس فئة عمرية سخر المجتمع من أجلها إمكانات كبيرة وراهن عليها، جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على ظاهرة العنف المدرسي بالمرحلة الثانوية، مع إجراء دراسة ميدانية لاستقراء مواقف وآراء شريحة مهمة من المجتمع المدرسي، وهي فئة التلاميذ ضحايا هذا النوع من السلوك المنحرف كمحاولة لفهم هذه الظاهرة الاجتماعية والتعرف على أبرز مظاهرها، وتداعياتها النفسية والتربوية والاجتماعية.

وعليه فإن هذا البحث يهدف عموما إلى تحليل سوسيولوجي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، ومحاولة تشخيص علمي لهذه الظاهرة من حيث البحث في

أشكال ومظاهر العنف التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم داخل أسوار الثانوية، وكذا التداعيات التي تظهر على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ الضحايا بصفتهم أكثر من اكتوى بنار هذه الظاهرة.

صحيح أن هناك دراسات في بلدان مختلفة حاولت تشخيص هذه الظاهرة من عدة متغيرات، لكن ليس شرطا أن مظاهر العنف التي وجدت في مجتمع ما وفي زمن ما، هي نفسها المنتشرة في بلادنا، وبنفس الحدة، والآثار والانعكاسات التي تتركها هذه الظاهرة هناك، ستكون نفسها هنا؛ ويعود ذلك لاختلاف العامل البيئي والاجتماعي والثقافي، والأهم من ذلك اختلاف النظام التربوي بكل عناصره ومقوماته وفلسفته.

ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تنظيمها في سبعة فصول جاءت على النحو التالي:

الفصل الأول: عرض فيه الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة، والذي تضمن إشكالية الدراسة، وصياغة فرضياتها، والتطرق إلى أهمية الدراسة وأهدافها، وكذلك أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة، وأخيرا تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات.

الفصل الثاني: اشتمل على مجموعة من الدراسات السابقة والمشابهة تنوعت بين الأجنبية والعربية والمحلية ذات الصلة بموضوع البحث، والتي تناولت العنف المدرسي من زوايا متعددة، وفي مراحل تعليمية مختلفة، مع توضيح أوجه الاستفادة منها وموقع البحث الحالي منها.

الفصل الثالث: خصص هذا الفصل إلى سوسيولوجيا العنف من خلال عرض بعض المفاهيم المتعلقة بالعنف، والتي تعد أكثر ارتباطا به، أو المؤدية بدورها إلى ظهوره، بالإضافة إلى أهم النظريات المفسرة لهذه الظاهرة الاجتماعية وتبيان أهم الأسباب والعوامل التي تحفز هذه الظاهرة للبروز على سطح الواقع الاجتماعي.

الفصل الرابع: تناول فيه الباحث العنف المدرسي من خلال إعطاء بعض التعريفات لهذا السلوك من وجهات نظر مختلفة، بالإضافة إلى ذكر خصائص كل من العنف المدرسي، والسلوك العنيف، الفرد العنيف(الجاني)، ضحايا العنف، وكذا علاقة العنف المدرسي ببعض المفاهيم المرتبطة به، وكذلك إعطاء بعض الأرقام حول حجم ظاهرة العنف المدرسي عالميا، وعربيا، ومحليا، وفي الأخير تم التطرق إلى أشكال العنف المدرسي ومظاهره.

الفصل الخامس: تطرقنا فيه إلى تداعيات العنف المدرسي من خلال حصر أهم الآثار وأكثرها وضوحا وبروزا والتي يتركها العنف على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لدى التلميذ الضحية.

الفصل السادس: احتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة متناولين فيه مجالات الدراسة، والمنهج المستخدم، وطريقة اختيار العينة، والأساليب الإحصائية المستعملة في البحث.

الفصل السابع: تم فيه عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج، وصولا إلى النتائج العامة، وفي الأخير وضع خاتمة الدراسة مع وضع مجموعة من الاقتراحات.

الفصل الأول: الإطار التصوري والنظري للدراسة

تمهيد

أولا- إشكالية الدراسة

ثانيا- فرضيات الدراسة

ثالثا - أهمية الدراسة

رابعا- أهداف الدراسة

خامسا- أسباب اختيار الموضوع

سادسا- المفاهيم الأساسية المستخدمة في البحث

تمهيد:

من أجل الكشف عن مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المرحلة الثانوية سوف تستعرض الدراسة الحالية في البداية الإطار التصوري والمفاهيمي لها، والذي يتضمن إشكالية الكراسة، وصياغة فرضياتها، وبعدها سيتم التطرق إلى أهمية الدراسة وأهدافها، وكذلك أسباب ومبررات اختيار موضوع الدراسة، وأخيرا بناء أهم المفاهيم الأساسية التي سيتناولها البحث الحالي.

أولا– إشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة مؤسسة إنتاجية تتفاعل داخلها أطراف متعددة حسب قواعد، منها ما هو مضبوط بنصوص قانونية، وأوامر وتعليمات رسمية، والبعض الآخر ضمني يكاد يكون من قبيل العرف، وتمثل في مجموعها قواعد الحياة المدرسية، وتغطي هذه القواعد كل التفاعلات التي تحصل داخل المدرسة، وفي محيطها المباشر، وكل من هذه الأطراف يسعى لهدف واحد وهو التنمية الشاملة للتلميذ، وقد يحدث أن تأتي بعض هذه الأطراف بسلوكيات منافية لقواعد الحياة المدرسية، مما يؤثر على المناخ السائد داخلها الذي يفترض أن يكون آمنا يمارس فيه التلاميذ نشاطاتهم في جو آمن دون اعتداء على حقوقهم وحرياتهم.

إلا أن هذه الحالة ليست متوافرة دائما؛ فقد تعرضت المدرسة إلى سلوكيات عنيفة ومواقف ذات طبيعة عدوانية استهدفت بعض التلاميذ، والأساتذة، وجميع الفاعلين التربويين حتى أصبحت مشكلا تعيق العمل التربوي والتعليمي، فبعد أن كانت هذه الظاهرة شبه مفقودة لا لانعدامها بل باعتبارها من الظواهر المسكوت عنها، إذ كان العنف يسلط في اتجاه واحد من المربي نحو التلميذ؛ فالمستهدف بمثل هذا السلوك كانت الفئة المتعلمة، والتي ليس لها

الحق في البوح بذلك حتى لأقرب الناس إليها؛ لأن العنف المسلط عليها سيتضاعف إن تم البوح به.

وقد تكون هذه الظاهرة معزولة ولا تبلغ الآذان وذلك لأسباب متعددة: أولها أنّ العنف في الوسط المدرسي كان يعتبر بمثابة الجرم الذي يعاقب عليه التلميذ، وأن لا يعلم به أحد، وثانيها قلة وجود وسائل الإعلام وضعف أدائها، وثالثها أنّ التلميذ كان يقبل بذلك لأن المجال الوحيد الذي عن طريقه يغير في وضعيته الاجتماعية هو المدرسة؛ التي تعتبر المؤسسة الوحيدة القادرة على عملية الحراك الاجتماعي.

وفي العشرية الأخيرة تعرضت معظم المجتمعات والدول لمجموعة من التحولات والتغيرات المفاجئة والسريعة؛ والتي شملت مختلف نواحي الحياة السياسية، والاجتماعية والاقتصادية مع تأثير التطورات التقنية والمعلوماتية؛ والتي عملت على إحداث تشكيلات اجتماعية جديدة، وتغيرات في مستوى العلاقات الاجتماعية التي طالت البنى القديمة، كما تعرضت المؤسسات الاجتماعية لهزات عنيفة شككت في فاعليتها، ومنها المؤسسات التعليمية، وأفرزت هذه الوضعية الجديدة مشكلات سلوكية متعددة على اختلاف أطوارها وبدرجات متفاوتة ولعل أبرزها ظاهرة التسيب، وعدم الانضباط لدى التلاميذ؛ مما جعل المدرسة تعيش وضعا صعبا تعذر معه قيامها بوظيفتها التربوية وتحقيق الأهداف المنوطة بها على الوجه المطلوب.

ونتيجة ذلك شهدت العلاقات التربوية تدهورا كبيرا سواء بين الإداريون والأساتذة، والتلاميذ من جهة. أو بين التلاميذ فيما بينهم من جهة ثانية، ففي حين يتذمر الإداريون والأساتذة من تسيب التلاميذ وتقاعسهم عن أداء واجباتهم، نجد التلاميذ من جهتهم يشتكون من سطوة الإدارة ومن تعسف بعض الأساتذة، وفي حين ينزعج الأساتذة والإداريون في الغالب من تقصير الأولياء في متابعة أبنائهم، نجد كذلك الأولياء من جهتهم يتهمون الإدارة

والأساتذة إما باعتماد الصرامة المفرطة، أو اللين المفرط تجاه أبنائهم، ونتيجة لذلك توترت العلاقة بين كل هؤلاء وآل الأمر في النهاية إلى اعتماد العنف كأسلوب في عملية التفاعل بين كل هذه الأطراف.

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

ففي الدول المتقدمة تظهر الإحصائيات بـ و.م.أ "أن أكثر من ربع مليون تلميذ يتعرضون للعنف شهريا، ويواجه ***125000*** معلم تهديدات باستخدام العنف، كما أن ***60 %*** من تلاميذ المرحلة الثانوية يملكون أسلحة، وقاموا بإطلاق النار على شخص داخل الثانوية."[1]

كما أجريت كذلك في و.م.أ دراسة سنة ***1995*** وقد أظهرت نتائجها "أن المدارس الأمريكية أصبحت أوكارا للعنف والمخدرات، وأن عدد التلاميذ الذين يتعاطون مواد مخدرة مثل الكوكايين والهيروين... ارتفع إلى نسبة ***65 %***، وأن عدد عصابات المدارس ازداد بنسبة ***25 %*** في السنة نفسها."[2]

أما في الدول الأوربية "فقد بينت إحصائيات وزارة التربية الوطنية في فرنسا للسنة الدراسية ***1998- 1999*** أن من بين ***240000*** حادث وقع في المدارس الثانوية رتبت نسبة

1-عبد الله عويدات ونزيه حمدي: المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 24، العدد 2، الجامعة الأردنية، عمان، 1997، ص27.

2- ناصر ميزاب وآخرون: مؤشرات العنف المدرسي، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2014، ص24.

26% منها على أساس أنها حوادث خطيرة، و***40%***من التلاميذ اعترفوا أنهم تعرضوا إلى العنف المدرسي." [1]

أما في الدول النامية ومنها الدول العربية؛ فإلى عهد غير بعيد لم يكن الأمر يتجاوز الحديث عن الشغب أو المشاكسة، وكان أقصى ما يصل إليه هذا السلوك هو جلب الانتباه إلى شخصية يعتقد صاحبها أنها جديرة بالاهتمام لانفرادها بخصائص التميز عن الآخرين دون أن يكون موجها نحو إساءة ممنهجة للمدرّس أو النظام المدرسي.

إلا أن التحولات العنيفة التي عرفتها مجتمعاتنا العربية، والتغير على مستوى منظومة القيم وما نتج عنها من هزات وتصدعات، حولت المشاكسة التي كانت أسلوبا لتكسير رتابة التلقين الممل، والانتقال إلى لحظات الترويح عن النفس إلى إذاية الآخر بأقصى ما يمكن؛ فيكاد يصل الأمر في بعض الحالات إلى حد القتل؛ حتى أصبح بعض المدرسين، والآباء، وجمعيات المجتمع المدني، ينظمون وقفات احتجاجية تنديدا بتنامي العنف بالمؤسسات التربوية والتعليمية سواء من داخلها أو خارجها.

"رغم أنّ الدول العربية أصبحت تعد في طليعة البلدان التي تتبنى لوائح تنادي بالتربية الحديثة، وترفع شعار التربية الديمقراطية، وتنظم فيها القوانين المدرسية وفق أسس صريحة يمنع فيها العنف والتسلّط، وتجعل من عملية بناء الإنسان المتكامل هدفا وغاية، ومع ذلك كله مازالت مظاهر العنف تجد مرتعها بين جدران المدرسة، وفي عمق المؤسسات التربوية المختلفة، ومازالت وجنات الأطفال تتوهج تحت تأثير الصفعات وأيديهم ترتعش تحت وطأة

1- ناصر ميزاب وآخرون: مرجع سابق، ص22.

العصي والمساطر، ناهيك عما يتعرضون له من حملات التوبيخ، والشتائم، وأبجديات القهر والتهديد."[1]

ففي الأردن تشير الإحصائيات "أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة حيث أشار ما يقارب من ***98 %*** من تلاميذ المدارس أن العنف موجود في هذه المدارس"[2]، كما أشارت دراسة أجريت في الكويت "أن أكثر المشكلات شيوعا بين طلاب المدارس هي مشكلة العدوان، والشغب، والتمرد، والعنف البدني المسلط على التلاميذ؛ حيث بلغت نسبة العنف البدني بين التلاميذ ***32.7 %***، والعنف اللفظي ***38.2 %***، والشغب والتمرد وتحطيم الممتلكات ***35.8 %***."[3]

أمّا في الجزائر فهذه الظاهرة لها طابعها الخاص، والموقف تجاهها لم يتغير وبقيت لوقت طويل لا تعطى لها الأهمية اللازمة حتى حلول السنة الدراسية ***2012- 2013***؛ حيث أعلنت وزارة التربية الوطنية عبر مختلف وسائل الإعلام عن خطورة هذه الظاهرة واستفحالها في الوسط المدرسي بجميع مراحله بعد النتائج التي قدمها الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف في المدارس الذي نظمته وزارة التربية الوطنية مؤخرا في الجزائر،فجاءت الإحصائيات مخيفة ومرعبة؛ فقد جاء في التقرير أن ***4555*** أستاذ تعرض إلى العنف من قبل التلاميذ مقابل ***1942*** تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، وبلغت حالات العنف ما بين التلاميذ أنفسهم ***17645*** حالة بالإضافة إلى تسجيل ***16*** حالة انتحار بين التلاميذ في ظرف أقل من أربعة أشهر."[4]

1- علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000، ص28.

2- طالب أحسن: الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2002، ص105.

3- عبد العزيز النوحي ومحمد حداد: المشكلات الطلابية في المناطق الحكومية المستحدثة، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 16، الكويت، 1990، ص- ص23-45.

4-مالية توابي: العنف المدرسي مسؤولية فرد ... أم مسؤولية مجتمع، جريدة الخبر، العدد 6931، بتاريخ 2012/12/21، ص15.

وفي السنة الدراسية ***2014-2015*** قام وزير التربية الوطنية بمراسلة وزارية تحت رقم ***14/04*** بتاريخ ***02*** جانفي ***2014*** بعنوان "استشارة ميدانية بشان العنف في الوسط المدرسي والتي طالب فيها الوزير من مديري التربية تقديم رؤية واضحة حول هذه الظاهرة، وتقدير حجمها، وتحديد مظاهرها، وتشخيص أسبابها وتقدير آثارها."[1]

وبعد إعداد التقارير من طرف مديري التربية وإرسالها إلى الوزارة المعنية تحدثت الصحف الجزائرية عن تقارير سوداء على مكتب الوزير، فنجد مقال لصحيفة الخبر بعنوان الحبوب المهلوسة أكثر حضورا من الكتب في المدارس جاء فيه أن "الحبوب المهلوسة والمشروبات الكحولية أصبحت أكثر حضورا في الأقسام من الكتب والكراريس والارتفاع القياسي لحالات ضرب الأساتذة للتلاميذ، والتطور الملحوظ في ازدياد حالات الاعتداء الجسدي واللفظي الممارس من طرف التلاميذ ضد مربيهم"[2].

ولهذا نجد أن العنف الممارس في المدرسة الجزائرية يتخذ أشكالا ومظاهر متعددة، فبعض التلاميذ يتخذون من اللامبالاة تجاه ما يحدث في الصف الدراسي وسيلة لإثارة غضب الأساتذة؛ فلا يتفاعلون مع النشاط المدرسي وإنما يلتزمون الصمت كموقف انسحابي يعبرون به عن رفضهم لما يجري أثناء الحصة الدراسية، كما يتخذ بعضهم الآخر مظهر التخريب لأثاث الحجرات الدراسية، أو أشجار الساحات الخضراء، أو تحطيم سيارات الأساتذة وإلحاق الضرر بها.

1- خالد بودية: الحبوب المهلوسة أكثر حضورا من الكتب في المدارس، جريدة الخبر، العدد 7366، بتاريخ 08 مارس 2014، ص5.

2- المنشور الوزاري رقم 14/04 المؤرخ في 02 جانفي 2014، والمتعلق باستشارة ميدانية بشأن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وزارة التربية الوطنية، الأمانة العامة.

كما أن من هؤلاء التلاميذ من يلجأ إلى أسلوب آخر من العنف اللفظي كالسب والشتم، أو الازدراء والسخرية من الآخرين، أو التعالي عليهم؛ من خلال ما يعبرون عنه بطريقة الكتابة على السبورة، أو على جدران المدرسة، أو رسائل التهديد، ومنهم من يلجأ إلى إحداث الفوضى عن طريق المشاجرة والتحريض على الشغب، وقد تطورت هذه المظاهر إلى حد إدخال بعض الآلات الحادة إلى المدرسة وتهديد الآخرين بها؛ ولهذا أصبحت ظاهرة العنف في مدارسنا تقترب من درجة الخطورة؛ إذ أصبحت هذه الظاهرة تمثل عائقا أمام تطور المدرسة وأداء رسالتها كما ينبغي، وكما رسم لها في السياسات التربوية والتعليمية.

كما يترتب عن هذه الظاهرة آثار سلبية على النتائج الدراسية للتلميذ من ناحية والتغيب عن المدرسة من ناحية أخرى؛ حيث أن التلاميذ الذين يتعرضون للعنف بأشكاله المختلفة سواء كان بدنيا أو لفظيا أو نفسيا أو غير ذلك، سيعود عليهم ذلك بآثار سلبية تتمثل في نقص دافعتيهم نحو التعلم، وشعورهم بالاغتراب عن المدرسة، وينخفض لديهم مستوى الرضا عن المدرسة.

"وقد وجد تيتنام في دراسته أن ***6 %*** من التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف لديهم كراهية شديدة للحياة المدرسية، كما أن نسبة ***20 %*** من التلاميذ غير سعداء، حيث عبروا عن ذلك بقولهم: إنهم على استعداد للهروب من المدرسة."[1]

وقد أثبتت دراسات في البرازيل عام ***2002*** "أن من***3 %*** إلى ***9 %*** من التلاميذ يعتبرون أن التغيب عن المدرسة سببه العنف."[2]

كما أنّ للعنف انعكاسات خطيرة على الصحة العقلية والنفسية والبدنية للتلاميذ، فنجدهم يشعرون بالاكتئاب والقلق والتصرف العدواني، وعدم التعاطف مع الآخرين أو الاهتمام بهم؛

1- مصطفى منصور: التأخر الدراسي وعلاجه، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2005، ص52.

2- عبد الحميد الشيخ محمود: الإرشاد المدرسي، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1994، ص176.

بحيث يصبحون منعزلين غير قادرين على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين، أما من الناحية الانفعالية فإن التلاميذ المعنّفين غالبا ما يكونون مشتتين فتراهم قلقين غاضبين، ولديهم إحساس بعدم الثقة بالنفس، والشعور الدائم بالتوتر والخوف وقلة الاعتماد على الذات، وقد تتعدى هذه الانعكاسات السلبية للعنف إلى المجتمع الخارجي مثل الزيادة في معدلات انتشار الجريمة، كجرائم الاغتصاب، والخطف، والتعدي على الأملاك العامة والخاصة.

ولهذا أدرك الباحث خطورة هذه الظاهرة، وما تمثله هذه الأرقام المتصاعدة من ممارسات ووقائع سلوكية في الحياة المدرسية التي أصبحت تهدد المنظومة التربوية، والقيم الإنسانية في كل المجتمعات؛ مما دفع بالباحث إلى إجراء هذه الدراسة للكشف عن أبعاد هذه الظاهرة في بلد مجتمعه له خصوصيته الثقافية والتاريخية وهو الجزائر، وذلك من خلال الدراسة الميدانية بإحدى مدنها وهي مدينة الشريعة بولاية تبسه؛ حيث تتحدد إشكالية هذه الدراسة في بعدين:

البعد الأول: يتمثل في مظاهر العنف المدرسي من خلال محاولة الكشف عن أبرز صور العنف التي يتعرض لها التلميذ في مرحلة مهمة من مراحل التعليم وهي مرحلة التعليم الثانوي؛ أي العنف في الممارسات السلوكية المادية منها واللفظية والنفسية، التي تصدر عن التلاميذ تجاه بعضهم البعض؛ وذلك من خلال وجهة نظر التلاميذ المعنّفين(ضحايا العنف).

أما البعد الثاني: فيتمثل في البحث عن التداعيات والانعكاسات السلبية لهذه الظاهرة وذلك حسب وجهة نظر التلاميذ المعنّفين (ضحايا العنف) بصفتهم الفئة الأكثر تضررا من هذه الظاهرة وأكثر من اكتوى بنارها.

وفي ضوء هذه الإشكالية ستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال المركزي التالي:
– ما أهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنّفين (ضحايا العنف المدرسي)؟

ويتفرع عن السؤال المركزي الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور – إناث)؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات؟

4- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية؟

5- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي (اللفظي، البدني، النفسي، ضد الممتلكات، التحرش الجنسي) الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي؟

ثانيا– فرضيات الدراسة:

يعتبر الفرض العلمي أحد أهم المراحل المنهجية التي يتم بها بناء المعرفة العلمية؛ فهو نتاج للقراءات والتخمينات والملاحظات التي يخرج بها الباحث في فهمه للظاهرة محل الدراسة؛أي أنّه "الوسيلة التي تعيننا على فهم ظاهرة من الظواهر الاجتماعية فهما علميا يقوم على أساس الفهم ثم التنبؤ ثم الحكم؛ فهو عبارة عن قضية تحمل خبرا يتعلق بعناصر واقعية وتصورية، وهو أفضل تخمين يضمن طرفا، أو علاقة، أو عنصر لم يثبت عنه شيء بعد، لكنه يستحق البحث والاستقصاء."[1]

ومن خلال هذا المعنى للفرض العلمي، وأهميته في عملية البحث العلمي، حاول الباحث تحديد الفرضيات على أساس مجموعة من الاعتبارات، منها الاعتماد على تصور نظري أخذ فيه بما توفر من تراث نظري للعديد من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية، التي استقى منها بعض الأفكار والتصورات للجانب النظري لهذا البحث، واستنادا إلى بعض الدراسات المنجزة التي تناولت ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وكذلك المقابلات الاستكشافية التي أجراها الباحث مع مجموعة من التلاميذ والأساتذة، والإداريين من خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها، والتي جعلته يقف عند عدد من المتغيرات والمؤشرات ذات العلاقة بالعنف المدرسي.

وفي ظل هذه المقدمات النظرية والميدانية التي سبقت صياغة الفرضيات التي تجد مبرراتها في ضرورة الاطلاع على ميدان البحث، وتجنب ما يمكن أن يقع فيه الباحث من أخطاء قد لا توجه البحث نحو الأهداف التي رسمت له، وقد لا تتماشى هذه المتغيرات مع الاختيارات المنهجية القائمة على التوجه الكمي والكيفي، إذ أن الواقع بحاجة إلى إثارة من قبل الباحث؛ حتى يتمكن من استنطاقه، وعلى هذا الأساس تتجه فرضيات الدراسة في إطار

1– عبد الباقي زيدان: قواعد البحث الاجتماعي، ط2، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1974، ص59.

الاختيار القائم على الجمع بين المنهجين الكمي والكيفي وعليه كانت فرضيات الدراسة كما يلي:

الفرضية الأولى: يتعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي لمظاهر وصور متعددة من العنف أبرزها العنف اللفظي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.

الفرضية الخامسة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

ثالثا – أهمية الدراسة:

تعتبر التربية عملية بناء وإعداد الفرد في المجتمع، والوسيلة التي تنقل الفرد إلى إنسان يشعر بالانتماء إلى المجتمع الذي يعيش فيه ويحمل قيمه، وينصب الاهتمام على التربية؛ لأنها تزود الفرد بأنماط سلوكية تمكنه من التكيف مع محيطه الاجتماعي، وهي تسعى دائما إلى التعرف على حاجات الفرد والمجتمع ومشكلاتهما، وإيجاد الحلول المناسبة لها بوسائل مختلفة، والمدرسة باختلاف مستوياتها هي المؤسسة التربوية التي تعنى ببناء شخصية

التلاميذ وتطويرها في جميع نواحيها، مما يجعلهم قادرين على التكيف الاجتماعي، فضلا على إكسابهم المعرفة.

وتتأكد أهمية هذا البحث من خلال تناوله المرحلة الثانوية التي تعد أهم مرحلة تعليمية بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع بشري؛ فقد" شهدت السنوات الأخيرة اهتماما بالغا بالتعليم الثانوي ومشكلاته وذلك بإدخاله متغيرات بنيوية في هيكله وتنظيماته وتنوع فرص الالتحاق به."[1]

كما أن مرحلة التعليم الثانوي تقابل أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة التلميذ؛ فهي تغطي مرحلة المراهقة؛ حيث نجد التلميذ في هذه المرحلة له ميل شديد للمغامرة، ويحس أنه أصبح كبيرا؛ فيحاول البحث عن الاستقلالية، ويثور على أنماط المعاملة التي كان يعامل بها أثناء الطفولة، لذلك يسعى جاهدا لكي يثبت للآخرين أنه أصبح ناضجا، فيتصرف تصرفا مضطربا وقد يكون عنيفا في أغلب الأحيان، ويمكن أن نلخص أهمية هذا البحث فيما يلي:

– هذا البحث يشمل تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وهم يعدّون فئة جديرة بالاهتمام والدراسة؛ لأن هؤلاء التلاميذ سيكونون إطارات المستقبل، وسواعد التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

– إجراء هذه الدراسة يعد محاولة لتشخيص إحدى مشكلات الواقع التربوي والتعليمي في المدارس الثانوية وصولا إلى إعطاء نتائج وتوصيات يمكن أن تساعد المخططين ومتخذي القرار على اتخاذ إجراءات يمكن أن تحد من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– تكمن أهمية هذه الدراسة في تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بدراسة العنف المدرسي لما له من تأثيرات سلبية على النمو النفسي، والتربوي، والاجتماعي، للتلاميذ في المدارس؛

1– محمد الفالوقي ورمضان القذافي: التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002، ص133.

ويكفي للتدليل على ذلك ظهور العديد من المقالات العلمية، وعقد المؤتمرات التي تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة بأبعادها المختلفة، وكيفية التقليل من حدتها، لذلك أصبحت ظاهرة العنف المدرسي من الموضوعات الأكثر أهمية على الأجندات المحلية والدولية، ومحط اهتمام كثير من الآباء بسبب انزعاجهم وخوفهم على أمن وسلامة أبنائهم،كما أصبحت هذه الظاهرة محور اهتمام القائمين على العملية التربوية، ووسائل الإعلام، ورجال القانون وعلماء التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع.

– تنبثق أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع نفسه؛ وهو التعرف على أهم مظاهر العنف في الوسط المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي من وجهة نظر التلاميذ المعنّفين، كما تتناول هذه الدراسة تداعيات وانعكاسات هذه الظاهرة وما تتركه من آثار سلبية على التلميذ وكل الفاعلين التربويين، والمجتمع ككل، وفي حدود علم الباحث أن تداعيات العنف لم تحظى بالاهتمام والدراسة الكافيين على مستوى الجزائر، والوطن العربي عموما.

– يرى الباحث أن هذه الدراسة قد تفتح مجالا للبحث والاستقصاء عن ظاهرة العنف المدرسي في مراحل تعليمية أخرى، وبذلك تساعد القائمين والمختصين بالتربية والتعليم في التعرف على هذه الظاهرة من أبعادها المختلفة بما فيها الإجراءات التي تتخذ لمواجهتها.

– تساهم هذه الدراسة في نشر ثقافة السلم في أوساط التلاميذ لاسيما شريحة المراهقين، والابتعاد عن ثقافة العنف.

– تعتبر من الدراسات والأبحاث المكملة لكثير من الأبحاث في هذا المجال على الصعيدين الداخلي والخارجي في مجال العنف المدرسي.

– تمهد لدراسات وأبحاث علمية تتناول هذه الظاهرة من خلال متغيرات أخرى.

رابعا– أهداف الدراسة:

من الضروري منهجيا تحديد أهداف البحث تحديدا واضحا لكي لا ينحرف البحث عن مجراه الطبيعي، وبالتالي يحقق الهدف المنشود، غير أنه قبل وضع أهم الأهداف المسطرة لهذه المحاولة البحثية، تجدر بنا الإشارة إلى مفهوم البحث العلمي في حد ذاته خاصة في العلوم الاجتماعية ومنه تحديد الأهداف العامة للبحث العلمي لنصل في الأخير إلى تحديد أهداف بحثنا؛ فالبحث العلمي "نشاط يتمثل في جمع المعطيات وتحليلها بهدف الإجابة عن مشكلة بحث معينة."[1]

وعليه فإن هذا البحث يهدف عموما إلى تحليل سوسيولوجي لظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، ومن خلال الدراسة الميدانية بثانويات مدينة الشريعة محل الدراسة يمكن تعميم نتائجها على المدرسة الجزائرية، ومحاولة تشخيص علمي لهذه الظاهرة من حيث: مفهوم العنف المدرسي، مظاهره، تداعياته.

صحيح أن هناك دراسات في بلدان مختلفة حاولت تشخيص هذه الظاهرة من عدة متغيرات، لكن ليس شرطا أن مظاهر العنف التي وجدت في مجتمع ما، وفي زمن ما، هي نفسها المنتشرة في بلادنا وبنفس الحدة، والآثار، والانعكاسات، التي تتركها هذه الظاهرة هناك ستكون نفسها هنا؛ ويعود ذلك لاختلاف العامل البيئي والاجتماعي والثقافي، والأهم من ذلك اختلاف النظام التربوي بكل عناصره، ومقوماته، وفلسفته، ولهذا تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية.

1- موريس أ نجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2008، ص469.

- الكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب الجنس.
- البحث في إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.
- البحث في إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.
- البحث في إمكانية وجود علاقة ارتباطية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.
- محاولة تعميم نتائج هذه الدراسة على باقي تلاميذ المرحلة الثانوية بالجزائر.

وخلاصة لذلك نستطيع القول بأن هذه الأهداف بقدر ما هي طموحة ونتائجها غير معروفة مسبقا فهي تبدو مشروعة والبحث فيها سيكتسي أهمية.

خامسا– أسباب اختيار الموضوع:

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي سابقة خطيرة في حق النظام التربوي الجزائري؛ فهي تعبر عن أحد مظاهر الاختلال الوظيفي للمدرسة الجزائرية وأدائها التربوي. وقد أصبحت من المواضيع الهامة التي كثر عنها الحديث خاصة مع بداية السنة الدراسية ***2013–2014*** وهذا ما لاحظناه على مستوى الساحة الإعلامية من خلال مقالات الجرائد، الحصص التلفزيونية، وتصريحات وزير التربية الوطنية في مناسبات مختلفة؛ حيث أضحت هذه الظاهرة تقلق المسئولين عن المنظومة التربوية بمستوياتهم المختلفة.

فباتت هذه الظاهرة من المشكلات السلوكية التي تفشت في مؤسساتنا التربوية عموما وفي ثانوياتنا على وجه الخصوص بطريقة ملفتة للانتباه، حيث تسجل معظم الثانويات سنويا

أرقاما قياسية في انتشار هذه الظاهرة وسط تلاميذها، وعليه كلفت وزارة التربية الوطنية مختلف مديرياتها عبر التراب الوطني بدراسة جدية حول انتشار هذه الظاهرة من حيث أسبابها، مظاهرها، تداعياتها.

وبحكم مهنة الباحث التي جعلته على اتصال مباشر بالوسط المدرسي، فقد لاحظ انتشار هذه الظاهرة وتنوع صورها ومظاهرها، وانعكاساتها السلبية على الجوانب النفسية، والاجتماعية، والتربوية لأبنائنا التلاميذ.

وهذا ما دفع بالباحث إلى اختيار موضوع العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي والقيام بدراسته دراسة سوسيولوجية تمكنه من تحليل هذه الظاهرة وتفكيك عناصرها الأولية؛ وذلك من خلال محاولة الوقوف على أكثر المظاهر انتشارا في وسط التعليم الثانوي،وكذا تداعيات هذه الظاهرة على الجوانب النفسية، والاجتماعية، والتربوية لتلميذ هذه المرحلة.

ويمكن تلخيص الأسباب التي دفعت بالباحث إلى اختيار هذا الموضوع فيما يلي:

– قلة الأبحاث الميدانية في الجزائر التي تناولت هذه الظاهرة.

– ربط الجامعة بالمجتمع عن طريق البحث العلمي، وباستخدام البحوث العلمية كأداة فعالة في التنمية.

– أصبحت ظاهرة العنف عموما من مواضيع الساعة سواء على المستوى المحلي أو العالمي.

– العنف المدرسي مشكلة تربوية طرحت نفسها نتيجة للتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ومدى التأثير السلبي لهذه الظاهرة على نتائج الإصلاحات التربوية الحالية على مستوى المنظومة التربوية.

سادسا – المفاهيم الأساسية المستخدمة في البحث:

إن تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية يعد من الأمور المهمة في البحث العلمي، ومن الخطوات المنهجية الواجب توفرها في كل دراسة علمية، وكلما كانت واضحة فإنها ستشكل انعكاسا إيجابيا على دقة البحث العلمي، وكذلك الغرض من تحديدها هو معرفة أهميتها في توجيه فكر الباحث وبيان دلالتها ومعانيها من خلال العبارات والجمل سواء كان ذلك لصاحب الاختصاص أم غيره؛ فهي بمثابة صمام الأمان للباحث؛ لأنها ستساعده على تكوين فرضياته ودعمها والكشف عن صدقها ومدى مطابقتها لدراسته، كما أنها توفر جهد الباحث؛ فبدلا من شرحه معنى المصطلح كلما ذكره في معرض حديثه يكون قد حدد المقصود منه منذ البداية.

فالمفاهيم تختلف وتتنوع تبعا للحقول المعرفية التي يتم البحث فيها، ومن ناحية أخرى فإنه من خلال هذا التحديد للمفاهيم يكون قد بين ما يعنيه تماما، وبالإمكان التمييز بين المعنى المستعمل في الدراسة والمعاني الأخرى للمفهوم.

"فالمفاهيم هي بناءات منطقية مشتقة من الإحساسات والإدراكات والخبرات الواقعية العديدة، وهي تصورات مجردة لا تكتسب معناها إلا من خلال إطار نظري أشمل"[1]

لذا فالمفهوم هو إحدى وحدات التفكير الأساسية، وبشكل منطقي يبنى بواسطته شكلا التفكير (الحكم والاستنتاج)، كما يمكّن من معرفة الواقع على نحو أعمق من الإحساس والتصور والانطباع.

1-كريم محمد حمزة: المفاهيم والقضايا في النظرية والبحث، مجلة البحوث الاجتماعية والجنائية، جامعة بغداد، العدد1، 1972، ص80.

ولم يتفق الكثير من الباحثين في العلوم الإنسانية والاجتماعية على المفاهيم؛ وذلك لاختلاف خلفياتهم العلمية والأيديولوجية، ومنطلقاتهم النظرية، فضلا عن اختلاف المناهج التي يستخدمونها في التعريف، والتحليل، والتطبيق؛ لذلك اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المعاني الدقيقة للمفهوم، ثم يستخلص تعريفا إجرائيا له علاقة بأهداف البحث. وتتضمن هذه الدراسة عدة مفاهيم أساسية لابد من تحديدها وهي:

1- **مفهوم العنف:** تجمع أغلب الدراسات والبحوث على أنه لا يوجد من الناحية المفهمية قاعدة تعريفية واحدة ومحددة لمفهوم العنف، بل تختلف التعاريف حسب اختلاف وتشعب الميادين التي يحتويها، واختلاف وتنوع مقاربات الباحثين باختلاف وتنوع تخصصاتهم وخلفياتهم الفكرية والمنهجية، ولكل طريقته الخاصة في وضع التعريف الخاص بالعنف حسب أهداف دراسته، وعليه لا يوجد تعريف واحد لمفهوم العنف.

كما أن العنف لفظة ملتبسة بعض الشيء وغامضة أحيانا، وقد تحيل إلى معان أخرى قريبة منها كالقوة والسلطة والعدوان والإرهاب مثلا، ونظرا لأهمية استنطاق المفهوم وتحديد ماهيته فإن الباحث سيبدأ بعرض المعنى اللغوي حتى تزّد اللفظة إلى معناها اللغوي، بعيدا عن بعض استخدامات الخطاب السياسي والأيديولوجي، والتي قد لا تعنينا مباشرة في صياغة تعريف إجرائي لهذا المفهوم.

1-1 السياق اللغوي: جاء في معجم لسان العرب "كلمة العنف في اللغة من الجذر (ع، ن، ف) وهو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره، واعتنف الأمر أخذه بعنف، وفي الحديث الشريف: «إن الله يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وكل ما في الرفق من الخير، ففي العنف من الشر مثله».[1]

1- الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: لسان العرب، المجلد التاسع، دار صادر، بيروت، 1997، ص257.

أما في اللغة الفرنسية: فإن كلمة عنف ***(Violence)*** تعود إتيمولوجيا إلى الكلمة اللاتينية***(Violentia)*** والتي تشير إلى طابع غضوب، شرس، جموح، وصعب الترويض.[1]، وكلمة ***(Violentia)*** ترتبط بكلمة ***(Vis)*** ومن معانيها القوة، وفي معناها العميق فهي تعني طاقات الجسم وكذلك قدرته الحيوية الأساسية، والعنف ***(Violence)*** هو من ***(Vis)*** وتعني القوة، و***(latus)*** هو اسم المفعول لكلمة ***Ferro*** ويعني يحمل، فكلمة عنف "***Violence***" تعني إذن يحمل القوة وتعني في أول معانيها استعمال القوة ضد الآخرين.[2]

أما في اللغة الإنجليزية فتشتق كلمة عنف من المصدر ***(To violat)*** بمعنى ينتهك أو يتعدى، ويعرف قاموس ***(Oxford)*** العنف على أنه: "ممارسة القوة لإنزال الضرر بالأشخاص أو بالممتلكات، وكل فعل أو معاملة تتصف بها تعتبر عنفا، وكذلك المعاملة التي تميل إلى إحداث ضرر جسماني أو تدخل في الحرية الشخصية."[3]

من الواضح أن الاشتقاق اللغوي للمفهوم في اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية على حد سواء ينصرف إلى كل فعل، أو سلوك خارج عن المألوف ويحمل في طياته معنى واحد وهو الشدة والقسوة والقوة مهما كان هدفه، أو دوافعه.

1-2 السياق الاصطلاحي للمفهوم: لقد اجتهد بعض ذوي الاختصاص في تقديم بعض التعريفات، نرى أنه من المهم جدا استعراض أهمها لارتباط ذلك بصلب الموضوع.

يعرف ساندا بول روكينغ العنف بأنه: "الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين."[4]

1-Grand dictionnaire de la langue française, la rousse, vol 7, 1989, pp6489-6490.

2- L.Gillioz: Définition de la violencesit web: www.Eurowre.org/06.contributions/2. visité le15/06/2015, à 21:30

3-Wilson: The oxford dictionary of English, Third edition oxford University, 1970, P 2210.

4-خليل وديع شكور: العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1997، ص31.

ويعرفه دين ستين بأنه "استخدام وسائل القهر والقوة، أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات؛ وذلك لأجل تحقيق أهداف غير قانونية، أو مرفوضة اجتماعيا."[1]

أما ج. فرونيد ***(J. Freund)*** يعرف العنف على أساس أنه "القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم (أفراد وجماعات) بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة."[2]

أما عالم الاجتماع نيبرغ ***(H. L. Nieberg)*** فيقدم العنف على أساس أنه" فعل مباشر يهدف عن قصد إلى جرح أو تدمير الأشخاص أو الممتلكات."[3]

إلا أن هذه التعريفات قد أخذت معنى ضيق نوعا ما للعنف؛ بحيث لا يكاد يخرج عن التصور الأول المتضمن في المعنى الايتمولوجي للكلمة؛ أي استعمال القوة المادية ضد الآخرين؛ حيث أنها ركزت على الأضرار المادية (الجرح، القتل، الضرر بالممتلكات) وتميل إلى حصر العنف في إطار الأفعال المضرة ماديا بالأشخاص والممتلكات؛ أي أن الفعل العنيف يرتبط مباشرة بالقوة المادية، والأضرار الناجمة عنها.

"أما إ.ميشو ***(Y. Michaud)***فيقدم نقدا إلى هذا النوع من التعريفات على أساس أنها تحصر العنف في فعل مباشر بهدف تدمير الأشخاص والممتلكات، ولم تأخذ بعين الاعتبار المرجعيات المعيارية؛ لأن تحديد العنف في حالة وجود ضرر مادي أسهل منه في حالة وجود خرق للمعايير، أما عن تعريفه هو للعنف فيقول "يوجد العنف في وضعية تفاعل عندما يقوم أحد أو مجموعة من الفاعلين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بصفة فردية أو جماعية

1- خليل وديع شكور: مرجع سابق، ص31.

2- ابراهيم بلعادي: العنف: المفهوم والأبعاد (دراسة نقدية)، أعمال الملتقى الدولي الأول حول العنف والمجتمع، قسم علم النفس – علم الاجتماع- جامعة محمد خيضر بسكرة، 9 و10 مارس 2003، ص14.

3- نفس المرجع، ص15.

بالمساس بأحد، أو بمجموعة وبدرجات متفاوتة سواء تعلق الأمر بسلامتهم المادية أو المعنوية، أو بممتلكاتهم، أو بمساهمتهم الرمزية، أو الثقافية."[1]

إن هذا التعريف وإن كان نوعا ما عام وقد يصعب تجسيده ماديا إلا أنه مفيد لدراستنا من حيث تطرقه لمختلف أشكال ومظاهر العنف، مادي، اقتصادي، معنوي، رمزي، كما أنه يتمحور حول فكرة التفاعل فإنه يشير إلى ثلاثة عناصر أساسية لا يمكن الاستغناء عنها عند تناول موضوع العنف وهي:

الفاعل (الذي يمارس العنف)، الضحية (الذي يمارس عليه العنف)، الوضعية، كما أن هذا التعريف يتطرق إلى التداعيات والآثار التي يتركها العنف على الضحية (سلامته المادية، أو المعنوية أو ممتلكاته).

"أما قارفر ***(Garver)*** بدوره يخرج المفهوم من دائرته المادية، ويعرفه على أساس أنه "المماس بسلامة الشخص وقد يكون المستهدف هو جسمه، أو قدرته على اتخاذ قرارات مستقلة، ويمكن أن يمارس عبر أشكال الإكراه الفردية، أو المؤسسية."[2]

أمّا ر.أرون ***(R. Aron)*** يعرف العنف "بأنه كل فعل يمثل تدخلا خطيرا في حرية الآخر وحرمانه من التفكير والرأي والتقرير وتحويله إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهدافه دون أن يعامله كعضو حر كفء."[3]

ومن خلال سرد التعريفات السابقة يتبين أن: "حدود العنف قد أخذت تتوسع تدريجيا، فبعد أن كان محصورا في الجوانب المادية عبر استعمال القوة لإلحاق الأضرار الجسمية، أصبح له

---

1 -Y ,Michaud: violence et politique, Gallimard, paris, 1987, P20.

2 -L. Gilloiz: définitions de la violence site web: www.Eurowrc.org/06.contributions / 2.le 15.6.2015 à 21:30

3 – فيليب برنوه وآخرون: المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1993، ص152.

بعد معنوي، ثم بعد ثقافي ورمزي ليصل إلى كل ما يمس بالحرية الإنسانية وبالتالي يصبح مرتبطا بالتوجهات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية للمجتمعات."[1]

لقد اتضح فيما سبق صعوبة الوصول إلى تعريف دقيق لمفهوم العنف بسبب تعدد وجهات نظر الباحثين حيث يقول فيليب برونو"إن صعوبة تعريف العنف أمر يعاني منه بصورة خاصة الباحث الاجتماعي؛ فهو إذ يحاول في مرحلة أولى دراسة النظم الاجتماعية، يلاحظ أن ما يسمى بالعنف يختلف من مجتمع لآخر ومن حضارة لأخرى."[2]

2- التعريف الإجرائي للعنف المدرسي:

بعد ذكر ما تقدم من تعريفات وآراء حول معنى العنف، وهي تعريفات ربما ليست كافية ولكنها كما يبدو تساعدنا في رسم تعريف إجرائي حتى يسهل مهمة الدخول إلى الموضوع محل الدراسة؛ ولهذا سنُحكم التعريف الإجرائي من خلال المؤشرات التالية:

- يمكن أن يتضمن العنف المدرسي الممارسات الفعلية (المادية)؛ المتسمة بقلة الرفق، تلك التي تلحق الضرر بالأفراد والممتلكات داخل فضاء المدرسة وهي ممارسات يمارسها التلاميذ تجاه بعضهم البعض.
- يمكن أن يكون العنف لفظيا أو نفسيا فيما يمارسه التلاميذ تجاه بعضهم البعض.

وبناء على ما تقدم يمكن أن نعرف **العنف المدرسي إجرائيا** كما يلي: هو مجموع الأفعال والممارسات السلوكية الفردية أو الجماعية، فعلية أو قولية، والتي تتسم بقلة الرفق وغير المقبولة اجتماعيا، والتي يمارسها التلاميذ داخل فضاء المدرسة فيما بينهم، والتي تتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية للتلميذ الضحية.

3- مظاهر العنف المدرسي: تتعدد تصنيفات مظاهر العنف بتعدد الباحثين فيه، وجاء اختلاف التصنيف تبعا لتنوع العنف نفسه ومصادره وتباين طريقة تناوله، وتأتي الحاجة إلى

1- إبراهيم بلعادي: مرجع سابق، ص17.
2- فيليب برونوه وآخرون: مرجع سابق، ص77.

تصنيف مظاهر العنف نتيجة عدم وجود تحديد واضح وشامل له، فمعظم أنماط العنف متداخلة من حيث الضحية والجاني.

- **التعريف الإجرائي:** نقصد بها تلك الصور والأشكال والأنماط المختلفة للعنف التي يمارسها التلاميذ داخل الفضاء المدرسي والتي يمكن أن تكون جسدية (بدنية)، أو لفظية أو نفسية، أو ضد الممتلكات الخاصة بالتلاميذ، أو على شكل تحرش جنسي.

3-1- **العنف الجسدي:** يمثل أبسط وأشد مظاهر العنف حيث يستخدم بعض التلاميذ طاقاتهم الجسمية أو أي أداة قد تترك أثر على جسد المعتدى عليه، ويتراوح بين أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدها (مثل الضرب، الركل، الصفع، الدفع، الإمساك بعنف، اللكم، العض، ...الخ)، وغالبا ما يرافق هذا العنف نوبات من الغضب والعدوان.[1]

- **التعريف الإجرائي:** هو كل فعل يحدث ألما ماديا يمس أعضاء الجسد عن طريق الجسد مباشرة أو باستعمال أداة أخرى لإيذاء الآخرين،ويشمل على سبيل الذكر لا على سبيل الحصر(الصفع، شد الشعر، العض، الضرب، الجرح، الخنق، ...الخ).

3-2- **العنف اللفظي:** يمثل استجابة صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر الآخرين، وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب وتقف عند حدود الكلام دون مشاركة الجسد ويعبر عنها في صورة التهديد والوعيد والشتائم ، التنابز بالألقاب، أو المناداة بما يكره الغير، أو الخطاب بصوت عال.[2]

- **التعريف الإجرائي:** هو كل حالة عنف تحدث على مستوى الكلام ويتمثل في استخدام الكلام غير اللائق الخارج عما اتفق عليه اجتماعيا وثقافيا ويسبب ألما معنويا أو نفسيا للفرد مثل الإهانات اللفظية، والسب، والشتم، والتوبيخ، الوعيد،...الخ.

1- يحي خوله: الإضطربات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص15.

2- سناء سليمان: مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص27.

3-3- **العنف النفسي:** وهو في كثير من الأحيان مرتبط بالعنف الجسدي حيث يسعى الفرد إلى إضعاف الطرف الآخر وذلك عن طريق زعزعة استقراره النفسي وثقته بنفسه، ويتم التعبير عنه بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين، الإهمال، النبذ، السخرية، الحط من تقدير الذات، والتفرقة والتمييز في المعاملة وتعمد الإحراج أو النظر بطريقة تدل على الازدراء والتحقير.[1]

- **التعريف الإجرائي:** نعني به كل فعل أو سلوك مؤذ نفسيا للتلميذ المعنف (الضحية) دون أن تترتب عليه آثار جسدية ويتمثل في(الامتناع عن رد السلام، أو الامتناع عن النظر إلى الآخرين، المقاطعة والتجاهل،...الخ).

3-4- **العنف ضد الممتلكات:** هو الاعتداء على كل ما هو ملك للمؤسسة التعليمية أو الأفراد المتواجدين بها كالسيارات وتجهيزات المدرسة وجدرانها وشبابيكها أو السرقة بداخلها أو إضرام النار، وكل ما يسبب من إتلاف لأملاك المدرسة أو العاملين فيها.[2]

- **التعريف الإجرائي:** مجموع السلوكيات والأفعال التي يقوم بها التلاميذ تجاه ممتلكات ضحاياهم من التلاميذ داخل المدرسة.

3-5- **العنف الجنسي:** أي عمل جنسي أو محاولة الحصول على العمل الجنسي والتعليقات أو التحرشات الجنسية غير المرغوبة أو أعمال الاتجار الجنسي أو أي شيء آخر موجه نحو الحالة الجنسية لشخص ما، بالإكراه من قبل أي شخص بغض النظر عن قرابته بالضحية في أي موقع أو أي مكان بما في ذلك - وليس حصرا أو تحديدا - البيت ومكان العمل.[3]

- **التعريف الإجرائي:** يعني الأفعال والسلوكيات التي ترتكب داخل الفضاء المدرسي بحيث تطال الحرية الجنسية للمجني عليه (ضحية العنف) وتقع بالإكراه، أو التهديد بالقوة أو

1- زينب شقير: العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005، ص25.

2- محمد الطاهر العوني: العنف بالفضاء المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية 09 أفريل، جامعة تونس، 2006/2005، ص21.

3- منظمة الصحة العالمية: التقرير العالمي حول العنف والصحة، 2002، ص151.

باستخدام الحيلة، أو الخداع، وتضم أيضا الإشارات والحركات التي من شأنها أن تؤدي إلى خدش حياء الضحية.

4- **تداعيات العنف المدرسي:** ونقصد بها تلك الآثار والانعكاسات التي يتركها العنف على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلميذ ضحية العنف.

4-1- **تعريف تدني تقدير الذات:** التقييم السلبي الذي يعطيه الفرد لذاته بحيث يعتبر الفرد نفسه غير هام وغير محبوب، ولا يستطيع فعل شيء يود فعله مما يفعله الكثيرون، ويعتبر أن ما لدى غيره أفضل مما لديه.[1]

- **التعريف الإجرائي:** هي النظرة الدونية إلى النفس من حيث المظهر العام أو السلوك وفيه يشعر التلميذ (ضحية العنف) بأن لا قيمة له، وأنه يفتقر إلى احترام الآخرين، الأمر الذي يؤثر في دوافعه واتجاهاته وسلوكه، مما ينتج عنه العديد من الاضطرابات مثل (فقدان الثقة بالنفس، العجز عن اتخاذ القرار، الشعور بالإحباط والفشل،...الخ).

4-2-**تعريف العزلة الاجتماعية:** يقصد به شعور الفرد بالوحدة والفراغ النفسي والافتقاد إلى الأمن والعلاقات الاجتماعية الحميمة، والبعد عن الآخرين حتى وإن وجد بينهم، كما يصاحب العزلة الشعور بالرفض الاجتماعي والانعزال عن الأهداف الثقافية للمجتمع، والانفصال بين أهداف الفرد وبين قيم المجتمع ومعاييره.[2]

- **التعريف الإجرائي:** عجز الفرد عن بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، مع تحاشي التفاعل الاجتماعي، مما ينتج عنه صعوبات في مجال الاندماج والمحبة والارتباط بالآخرين.

1- رشيدة قطب عبد الرؤوف: آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص331.

2-خالد محمد أبو شعيرة: الاغتراب في النسق التعليمي لدى الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة حائل، السعودية، المجلد 15، العدد 1، مارس 2014، ص246.

4-3- **تعريف التغيب المدرسي:** عدم حضور التلميذ إلى المدرسة لمدة يوم أو عدة أيام[1].

- **التعريف الإجرائي:** نقصد به تعمد التلميذ عدم الذهاب إلى الثانوية لأيام متتالية أو متفرقة أو لحصص دراسية معينة نتيجة تعرضه أو الخوف من تعرضه للعنف داخل الثانوية.

5- **تعريف التلميذ المعنّف (ضحية العنف):** وهو التلميذ الذي تعرض لحالة عنف أو أكثر، كالإيذاء الجسمي، أو اللفظي، أو الإذلال، أو إتلاف ممتلكاته، أو سرقتها من قبل تلميذ آخر، أو أكثر داخل الثانوية.

1- محمد حسن غانم: هروب التلميذ من المدرسة وكيف تواجهه، المكتبة المصرية، الإسكندرية، 2006، ص42.

خلاصة الفصل:

من خلال عرض الإطار التصوري والمفاهيمي للدراسة الحالية، والذي تناول تحديد إشكالية البحث, وأهم تساؤلاته، وكذلك تم وضع فرضيات الدراسة وأهم أهدافها مع توضيح أهميتها، بالإضافة إلى تحديد أهم المفاهيم التي ستتناولها هذه الدراسة، وبعد هذا أصبح البحث الذي نصبو إلى دراسته أكثر وضوحا، وبذلك تكوّن للباحث نظرة شاملة حول أبعاد وحدود الظاهرة المراد دراستها، وهذا ما يمهد فيما بعد للالتزام بالإجراءات المنهجية الملائمة للدراسة الميدانية.

الفصل الثاني: دراسات حول العنف المدرسي

تمهيـد

أولا – دراسات تناولت مظاهر العنف المدرسي

ثانيا – دراسات تناولت التداعيات والآثار المترتبة عن العنف المدرسي

ثالثا – التعليق على الدراسات السابقة

رابعا– موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة

خامسا– أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدراسات السابقة قاعدة هامة لكل باحث في مجال اختصاصه بحيث يستفيد من مناهجها ويعمل بتوصياتها ومقترحاتها،كما أن الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث عملية مهمة من أجل معرفة الجوانب التي تم البحث فيها من قبل، والجوانب التي لم تبحث بعد، بالإضافة إلى معرفة نقاط القوة والضعف فيها وموقع البحث الحالي منها.

ويستعرض الباحث في هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت متغيرات لها علاقة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع البحث العلمي.

وقد قام الباحث بتقسيم هذه الدراسات إلى قسمين:

القسم الأول: يضم بعض الدراسات التي تناولت مظاهر العنف المدرسي

القسم الثاني: فيشملبعض الدراسات التي تناولت التداعيات والآثار المترتبة عن العنف المدرسي.

وقد تنوعت هذه الدراسات بين الجزائرية والعربية والأجنبية وسيكون عرض الدراسات الجزائرية أولا ثم الدراسات العربية وبعدها الدراسات الأجنبية وذلك حسب تسلسلها التاريخي من القديم إلى الحديث. وبعد الانتهاء من عرض الدراسات السابقة نقوم بوضع تعليق عام على الدراسات السابقة مع توضيح أوجه الاستفادة منها وموقع البحث الحالي منها.

أولا – الدراسات التي تناولت مظاهر العنف المدرسي:

1- الدراسات الجزائرية:

1-1- دراسة مفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى: حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية وقد أجريت في منطقة بن عكنون وسيدي امحمد سنة *2003*.[1] وكانت عينة الدراسة مكونة من *95* تلميذا و*110* تلميذة من منطقة سيدي امحمد، و*138* تلميذا و*175* تلميذة من منطقة بن عكنون.

وأهم ما سئل عنه التلاميذ في الاستبيان هو: هل يمارس العنف في مؤسستك؟ وما هي مظاهر وأشكال العنف في مؤسستك؟ ومن هو مصدر العنف؟

- بالنسبة للسؤال الأول كانت نتائج الدراسة في منطقة بن عكنون أن *89.78%* من الذكور و*92.87%* من الإناث أثبتوا وجود العنف في المؤسسة التربوية.
- وفي منطقة سيدي امحمد أجاب عن السؤال الأول *68.42%* من الذكور بنعم عن وجود العنف في المؤسسة التربوية و*63.63%* من الإناث بنفس الإجابة.

أما بالنسبة لأشكال العنف الممارس في المؤسسات التربوية فقد كانت النتائج كما هي مبينة في الجدول الموالي:

1-عامر مصباح: التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 2001، ص ص260-261.

جدول رقم *(01)*: يبين أشكال السلوك العدواني في المدرسة.

المنطقة	نوعالسلوك العدواني	نسبة الذكور	نسبة الإناث
بن عكنون	السب والشتم	*%82.60*	*%97.14*
	الضرب	*%65.21*	*%58.85*
	التخريب	*%59.43*	*%74.28*
	التهديد	*%39.85*	*%29.71*
	السرقة	*%65.94*	*%69.14*
	المساومة	*%21.01*	*%14.85*
	إتلاف أدوات الغير	*%52.17*	*%57.14*
	التحرش الجنسي	*%40.57*	*%22.85*
	التنابز بالألقاب	*%63.76*	*%65.14*
سيدي امحمد	السب والشتم	*%75.57*	*%73.63*
	الضرب	*%37.89*	*%17.27*
	التخريب	*%18.94*	*%03.63*
	التهديد	*%13.68*	*%06.36*
	السرقة	*%38.94*	*%30.00*
	المساومة	*%06.61*	*%05.45*
	إتلاف أدوات الغير	*%25.26*	*%19.09*
	التحرش الجنسي	*%17.89*	*%18.18*
	التنابز بالألقاب	*%71.50*	*%60.90*

المصدر: عامر مصباح.

ويلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك اتفاقا بين عينتي بن عكنون وسيدي امحمد حول أنواع سلوك العنف إلا أن نسبة هذا السلوك في منطقة بن عكنون تعتبر أعلى.

1-2- دراسة خالدي خيرة: الموسومة بـ العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، أجريت الدراسة بمدينة الجلفة سنة *2007*.

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الكشف عن مظاهر العنف المدرسي ومحدداته وفق ما يراه المدرّسون وكذا التلاميذ في المؤسسة التربوية الثانوية وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي:[1]

- ما مدى تواجد سلوكيات العنف وما هي مظاهره في المؤسسات التربوية الثانوية حسب إدراك المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى؟ وهل يحس الأساتذة بالأمان داخل، وحول المؤسسة التربوية؟
- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الأماكن في الثانوية وفق إدراك التلاميذ؟
- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب فترات السنة الدراسية بدايتها ونهايتها، قبل وبعد الامتحانات حسب إدراك المدرسين؟
- هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الجنس؛ أي جنس المدرس(حسب إدراك التلاميذ)، وجنس التلميذ (حسب إدراك المدرسين)؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمدرسين في إدراكهم للسلوكات العنيفة وغير العنيفة التي تقع في الأقسام التي يدرسون بها (وفق القائمة المقدمة لهم)؟
- ما هي محددات العنف المدرسي حسب إدراك المدرسين؟

1- خيرة خالدي: العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ دراسة ميدانية بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2007/2006.

– ما هي اقتراحات المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى لمواجهة العنف المدرسي؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة وضعت مجموعة من الفرضيات كما يلي:

ف1– تقع مظاهر العنف المدرسي على شكل سوء آداب خاصة من طرف التلاميذ ضد مدرسيهم في المؤسسات التربوية الثانوية مرات عديدة وفي أوقات مختلفة.

ف2– لا يحس المدرسون بالأمان لا في الساحة ولا في القسم.

ف3– تقع مظاهر العنف المدرسي ضد نسبة كبيرة من التلاميذ سواء من المدرسين أو الزملاء أو مراهقين أمام باب المؤسسة التربوية الثانوية.

ف4– تقع مظاهر العنف المدرسي ضد التلاميذعلى شكل عنف نفسي بالدرجة الأولى سواء من طرف المدرسين أو الزملاء، وهذا بالمؤسسة التربوية التي يدرسون بها .

ف5– يتم الاعتداء على التلاميذ من الجنسين من المدرسين دون تمييز.

ف6– يتم الاعتداء على التلاميذ من طرف زملائهم من نفس القسم فقط.

ف7– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار مظاهر العنف ضد التلاميذ – وفق إدراكهم– باختلاف المتغيرات المكانية.

ف8– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار مظاهر العنف باختلاف المتغيرات الزمانية بداية السنة، قبل وبعد الامتحانات، وآخر السنة.

ف9– يقوم الذكور بسلوكات العنف أكثر من الإناث سواء كانوا مدرسين أو إداريين (حسب إدراك التلاميذ) أو تلاميذ (حسب إدراك المدرسين).

ف10– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والتلاميذ في إدراك السلوكات التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ؛ حيث أنها عنيفة أو غير عنيفة (وفق القائمة المقدمة لهم).

ف11– هناك تباين بين المدرسين والتلاميذ في إدراك السلوكات الأكثر والأقل وقوعا في الأقسام.

ف12– هناك إجماع بين المدرسين في تحديدهم لأهم محددات العنف المدرسي.

ف13– هناك تباين بين المدرسين والتلاميذ فيما يقترحونه من حلول لمواجهة العنف المدرسي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من مدرسي وطلاب المرحلة الثانوية لثمانية ثانويات بمدينة الجلفة أي بمجموع *8483* تلميذ و*323* مدرس (أستاذ).

أما منهج الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة التي كانت بطريقة عشوائية حيث تم اختيار*3*ثانويات من المجتمع الإحصائي شملت عينة المدرسين على جميع مدرسي الثانويات الثلاثة أي *100* (*55* ذكور، *45* إناث) أما عينة التلاميذ فكانت *100* تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية أما أدوت جمع البيانات فقد استخدمت الباحثة استبيان موجه للأساتذة وآخر موجه للتلاميذ، وللتحقق من فرضيات الدراسة استعانت الباحثة بمقاييس إحصائية من أهمها كا^2 واختبار"ت" للفروق بين المتوسطات.

أما نتائج الدراسة فقد توصلت الباحث إلى النتائج التالية:

– تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين (حسب إدراكهم) وسلوكات من نوع العنف النفسي (تحقير، تجريح، تهديد ...الخ) ضد التلاميذ (وفق إدراكهم) وهذا مرات عديدة وفي أوقات مختلفة.

– كما بينت النتائج كذلك أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف البدني الإيجابي المباشر.

– وأهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري ثم المشاكل المدرسية (حسب إدراك المدرسين).

– أما طرق التصدي للظاهرة فتتمثل بالدرجة الأولى في معالجة المشاكل المدرسية مثل الاكتظاظ، تدخل الأولياء في عمل المدرسين والإدارة، التوظيف المبني على أسس غير شرعية، انخفاض الأجور...الخ (حسب إدراك المدرسين). وحسب إدراك التلاميذ تمثلت في احترام التلميذ، تبني لغة الحوار، طريقة الإنصات بعيدا عن العنف والتعنيف.

– وعموما توصلت الباحثة إلى وجود اختلافات بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لمعظم فرضيات البحث.

1-3- دراسة ميزاب ناصر وآخرون: الموسومة بـ مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، دراسة مسحية لمتوسطات ولاية تيزي وزو نموذجا سنة *2014*.[1]

انطلقت هذه الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي: ما هي معالم (مؤشرات) العنف في الوسط المدرسي؟ وبأي مستوى تظهر هذه المؤشرات في علاقة العنف التي تربط بين علاقة (تلميذ/ تلميذ)، (تلميذ/ أستاذ)، (تلميذ/ موظف)؟

– وما هي الدينامية التي يمكن أن يظهر بها في المتوسطات؟ وهذا من خلال وجهة نظر تلاميذ هذه المؤسسات.

1- ناصر ميزاب وآخرون: مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية الوطنية (ولاية تيزي وزو نموذجا)، المؤسسة الوطنية للفنون الطبيعية، الرغاية، الجزائر، 2014.

– ولم يتم في هذه الدراسة وضع فرضيات وقد هدفت إلى دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي باعتباره كمنظور وبائي ومحاولة الكشف عن معالم العنف المدرسي وتفسير ذلك وفق خصوصية البيئة المحلية من خلال بناء دينامية العنف عبر مؤسسات الدراسة وقد اعتمدت مجموعة البحث على المنهج الوصفي المسحي لعينة من تلاميذ متوسطات ولاية تيزي وزو.

– أما عينة الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي يتكون من *76101* تلميذ وتلميذة *(174 متوسطة)* فتم اختيار بصورة عشوائية *30* متوسطة من بين *174* أي نسبة *17,24%* من المجموع الكلي للمتوسطات.

وستكون العينة ممثلة إحصائيا لتلاميذ متوسطات ولاية تيزي وزو من حيث: الجنس، العمر، مكان الإقامة (حضري، شبه حضري، ريفي)، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين.

فأصبح حجم العينة *1504* تلميذ وتلميذة؛ أي بنسبة *5%*.

وقد استخدم في الدراسة أداة الاستبيان التي قسمت إلى *12* محررا بمجموع *28* سؤال، منها ما تناول المعلومات الشخصية وأخرى تناول مظاهر العنف ودرجة انتشاره، والأخرى حول الأسباب ومنها ما تناول الأساليب وأخرى حول الآثار ونتائج العنف.

واستعمل في هذه الدراسة الحزمة الإحصائية للبيانات *SPSS* وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- المؤشرات ذات الانتشار العالي حسب إدراك العينة.

✓ تظهر المؤشرات الأعلى انتشارا في العلاقة (تلميذ/ تلميذ) كالتالي:

✓ أنهم أكثر إحساسا بالتعرض للسلوك العنيف من الآخرين.

- ✓ أنهم أكثر إحساسا بممارسة السلوك العنيف على الآخرين.
- ✓ أنهم أكثر إحساسا بأنهم يتبادلون السلوك العنيف فيما بينهم.
- ✓ بأنهم أكثر إحساسا بأنهم يعيشون مشكلات كثيرة.
- ✓ تدرك العينة أن ممارسة السلوك العنيف يميل إلى المستوى المتوسط.
- ✓ يستعملون في المواقف التي تدفعهم للسلوك العنيف مؤشر الدفاع عن النفس.
- ✓ يستعملون في السلوك العنيف نوع العنف اللفظي أكثر.
- ✓ يدركون أن السلوك العنيف يوظف أكثر في ساحة المتوسطة.
- ✓ يدركون أن أكبر سبب للسلوك العنيف هو بالخصوص التعب.
- ✓ يدركون أن من نتائج السلوك العنيف هو حل المشكلات.
- ✓ يدركون أن مآل السلوك العنيف هو الميل إلى ازدياده أكثر في المستقبل.

- المؤشرات ذات الانتشار المنخفض حسب إدراك العينة في العلاقة (تلميذ/ تلميذ) كما يلي:

- ✓ ترتب العينة أماكن توظيف السلوك العنيف في المتوسطات إلى (الساحة، الإدارة).
- ✓ تستعمل في أساليب العنف أسلوب (التعامل بالمثل).
- ✓ يظهر لدى هذه العينة السلوك العنيف بمستوى متوسط.
- ✓ تنظر العينة إلى مآل العنف على أن يميل إلى الزيادة أكثر.

- كما توصلت النتائج إلى خصوصية السلوك العنيف لدى العلاقة (تلميذ/ تلميذ) كما يلي:

المنافسة، التغيير، الميل إلى الاعتداء على القواعد، النمو، الهوية، حب الاكتشاف، حب الظهور أمام الآخرين، درجة من العدوانية، الجانب الجنسي ...الخ.

1-4- دراسة دباب زهية: الموسومة بـ دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بمدينة بسكرة، سنة *2015*.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر من خلال التعرف على مدى أداء كل فاعل في المؤسسة التربوية بدءا بمساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ وكذا مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ وكذا التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكات العنيفة لدى التلاميذ. ولتحقيق هذه الأهداف انطلقت الباحثة من السؤال المركزي التالي:[1]

- ما دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر؟

وللإجابة عن هذا التساؤل وأسئلته الفرعية وضعت الباحثة خمس فرضيات كما يلي:

ف$_1$- يساهم الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ ويتم قياس ذلك من خلال المؤشرات التالية: التركيز على مواجهة كل أشكال العنف المدرسي (لفظي، جسدي، رمزي، إتلاف وتخريب ممتلكات المؤسسة) واستخدام أسلوب الحوار والإرشاد.

ف$_2$- يساهم مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ ويتم قياس ذلك من خلال المؤشرات التالية: حرصه على التزام التلاميذ ببنود القانون الداخلي للمؤسسة ومتابعة حضورهم وغيابهم عن الحصص الدراسية، برمجة لقاءات مع أولياء التلاميذ.

1- زهية دباب: دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بمدينة بسكرة، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2015/2014.

ف3– يساهم مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ. ويتم قياس ذلك من خلال الاتصال بأولياء التلاميذ الممارسين للعنف وإشعارهم بذلك، تعريف التلاميذ بحاجات ومخاطر ومرحلة المراهقة وما تحدثه من تغيرات انفعالية.

ف4 ـ تساهم البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكات العنيفة لدى التلاميذ وقياسها بمجموعة من المؤشرات.

ف5 ـ يساهم التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في مواجهة السلوكات العنيفة وقياس ذلك بمجموعة من المؤشرات.

أما منهج الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة حيث تم اختيار ثلاثة ثانويات من مدينة بسكرة بطريقة قصدية (ثانويات تشهد تناميا لظاهرة العنف المدرسي) وتم اختيار عينة عشوائية نسبة *7%* من المجتمع الأصلي *(3962* تلميذ وتلميذة) فتكونت العينة الفعلية *300* تلميذ وتلميذة، موزعين على المستويات الدراسية الثلاثة (أولى ثانوي ، ثانية ثانوي ، ثالثة ثانوي).

وقد استخدمتاستمارة موجهة للتلاميذ وكذلك بعض المقابلات وجهت بمجموعة من الأساتذة ومساعدي التربية ومديري المؤسسات وكذا مستشاري التربية. أما نتائج الدراسة فقد توصلت إلى نتيجة عامة أن للمؤسسات التربوية دور في مواجهة العنف المدرسي وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه كما يلي:

- ✓ مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ.
- ✓ عمل مستشار التربية على رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ.
- ✓ سعي مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد.

- ✓ وأيضا مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية والأنشطة الثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية، وكذلك تجسيد ثقافة التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية.

2 – الدراسات العربية:

2-1- دراسة سميحة نصر وآخرون: الموسومة بـ العنف بين طلاب المدارس، (التقرير الاجتماعي)، قام بهذه الدراسة فريق عمل متكون من مجموعة من الأساتذة والباحثين بجمهورية مصر العربية، سنة *2004*. وهي دراسة اجتماعية حول العنف بين الطلاب في مصر وبدأ فريق العمل هذه الدراسة منذ عام *2002* إلى غاية *2004*، وقد أجريت على عينة قومية واسعة النطاق تم اختيارها على أسس علمية سليمة، وقد استطاع فريق البحث أن يرصد أهم مظاهر السلوك العنيف وأن يتعرف على معدلات انتشارها بين الريف والحضر وبين الذكور والإناث وبين الأنماط المختلفة من التعليم، كما استطاع أن يتعرف على الظروف الاجتماعية والتفاعلية الدافعة إلى الإقدام على صور بعينها من العنف، كل ذلك كان من خلال صياغة إشكالية البحث التي جاء في شكل مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي:[1]

- ✓ ما صور العنف التي تظهر في تفاعلات الطلبة بعضهم مع البعض الآخر، ومع المدرسين؟
- ✓ هل تختلف هذه الصور باختلاف النوع، ومستوى التحصيل الدراسي، والمرحلة التعليمية؟

1- سميحة نصر وآخرون: العنف بين طلاب المدارس (التقرير الاجتماعي)، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة، المجلد الأول، القاهرة، 2004.

- ✓ هل للبيئة المحيطة بالمدرسة – طبيعة النمط العمراني والتزاحم ومعدل العنف في الشارع– دور في بلورة السلوك العنيف؟
- ✓ هل تلعب الظروف الأسرية – خاصة التفكك الأسري وتواجد العنف في العلاقة الزوجية وفي التنشئة الاجتماعية– دورا في السلوك العنيف للطلاب؟
- ✓ ما تأثير النظام المدرسي واللوائح والقوانين المنظمة للسلوك داخل المدرسة في إفراز السلوك العنيف؟
- ✓ ما دور سلوك المدرسين – خاصة العنف الرمزي والفيزيقي في التعامل مع الطلبة– في ظهور العنف لدى الطلاب؟
- ✓ ما تصورات واتجاهات الطلبة أنفسهم حول ظاهرة العنف المدرسي وأسبابها وآليات مواجهتها؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة تم اختيار عينة عشوائية منتظمة متكونة من *3600* طالب موزعين بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص من *7* محافظات مصرية، أما عن المدارس فتنوعت بين الإعدادي والثانوي العام والثانوي التجاري وتنوعت كذلك بين الريف والحضر.

وقد استخدمت في هذه الدراسة استمارة الاستبيان التي ضمن *131* سؤال موزعة على *09* محاور كالتالي:

بيانات الطالب، بيانات السكن، بيانات الأسرة، بيانات المنطقة السكنية، بيانات العنف في الطريق إلى المدرسة، بيانات العنف داخل المدرسة والأساليب المدرسية لردعه، العنف في طريق العودة من المدرسة، بيانات الاتجاهات نحو العنف، بيانات أسباب العنف وإستراتيجيات مواجهته.

وفي الأخير توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:

- ✓ يقع الطلاب ضحايا لأنماط عديدة من العنف قبل وأثناء الطابور المدرسي وأثناء الصعود إلى الفصول، تبدأ بالمناورات البسيطة المتمثلة في الدفع باليد أو الرجل، يليها العنف اللفظي، فالعنف البدني الصريح. وكان الطلاب الأكثر تعرضا كضحايا للعنف هم طلبة ريف الوجه البحري ذكور ذو المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض.
- ✓ كما ظهر ميل شديد من قبل طلاب المرحلة الثانوية العامة ومرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي إلى ممارسة السلوك العنيف، وإن كان هذا العنف اقتصر بشكل أساسي على العنف اللفظي.
- ✓ إن الفصل الدراسي بالرغم من كونه أكثر الأماكن داخل المدرسة انضباط إلا أن النتائج توضح أن الفصل الدراسي لم يعد كذلك، حيث تنتشر داخل الفصل الدراسي أنماط وصور عديدة للعنف الذي يتعرض له الطالب على جميع مستويات التعرض (المشاهدة، الضحية، الممارسة).
- ✓ كما أن طلاب الحضر يؤكدون على ممارسة العنف داخل الفصل الدراسي.
- ✓ يقع الطلاب ضحايا للعنف في طريق العودة من المدرسة إلى المنزل، وأكثر صور العنف التي يتعرضون لها هي المعاكسات والمضايقات، والسب والشتم والدفع بالرجل أو اليد أي أنها تبدأ بالعنف الرمزي، ثم العنف اللفظي، وتنتهي بالعنف البدني.
- ✓ إن ثمة عنفا ذكوريا وآخر أنثويا بمعنى أن الذكور يتعرضون لأنماط من العنف تختلف عن تلك التي تتعرض لها الإناث سواء على مستوى المشاهدة أو الوقوع كضحايا للعنف أو ممارسة للعنف.

2-2- دراسة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني: الموسومة بـ التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية، سنة *2008*. حيث:[1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض، والتعرف على عوامل انتشارها وخصائص الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه في المرحلة المتوسطة، وتحديد أنماط التنمر الشائعة بين الطلاب والطالبات، الجسدية وغير الجسدية، والتعرف على آثار هذه الظاهرة على الطالب المتنمر عليه، والإجراءات المتبعة في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض لمواجهة التنمر بين الطلاب والطالبات.

واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي المسحي، وقامت بإعداد استبانة من تصميمها غطت محاور الدراسة، كما استعانت الباحثة باستبانة البروفسور ***(Dan O' lweus)*** الرائد العالمي المتخصص في مشاكل التنمر وضحاياه وذلك بشراء الاستبانة منه وترجمتها إلى اللغة العربية وتعديلها حتى تكون متاحة للباحثين والباحثات على المستوى المحلي، وطبقت الاستبانة من تصميمها على عينة من أعضاء وعضوات الهيئة المدرسية في المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية بلغت *(264)* مديرا ومديرة ومرشد طلابي ومرشدة طلابية ومعلم ومعلمة، وطبقت الاستبانة الخاصة بدان لويس على عينة من الطلاب والطالبات في المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية بلغت *(2924)* طالبا وطالبة وقد أظهرت نتائج الدراسة انتشار ظاهرة التنمر في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض بدرجة متوسطة.

1- نورة بنت سعد القحطاني: التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008/2007.

كما كشفت الدراسة أثر العوامل الأسرية في انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات كما يرى أعضاء وعضوات الهيئة التدريسية والتي تمثلت في رأيهم في أسلوب التربية الخاطئ، غياب التوجيهات السلوكية الواضحة، النزاع المستمر بين الوالدين، عدم الإحساس بالأمان... الخ

أما العوامل المدرسية فقد في الافتقار إلى سياسات تأديبية وإجراءات واضحة تجاه سلوكيات التنمر، وضعف الإرشاد الطلابي .... الخ.

كما كشفت نتائج الدراسة عن خصائص الطالب المتنمر وفق مرئيات الطلاب والطالبات وهي الغرور بالنفس، قوة الشخصية، والنظر للقوة الجسدية على أساس أنها ذات أهمية خاصة للحفاظ على الشعور بالقوة والسيطرة.

أما خصائص الطالب المتنمر عليه من وجهة نظر الطلاب والطالبات فقد تمثلت في أنه أصغر سنا وأضعف من زملائه، وتميز بسلبيته واستسلامه للمتنمر رغم تميزه الأكاديمي.

وكشفت نتائج الدراسة عن اختلاف أنماط التنمر الجسدية الشائعة بين الطلاب والطالبات، فهي بين الطلاب – وكما رأت عينة الدراسة من الذكور– بأنها تتمثل في الضرب والركل والدفع والتجاذب والحبس في إحدى حجرات الدراسة بالإضافة إلى سرقة النقود.

وبالنسبة للطالبات فتمثلت أشكال التنمر الجسدي –وكما رأت الطالبات أنفسهن– في سرقة النقود أو بعض الممتلكات أو إتلافها.

أما لأنماط التنمر غير الجسدي فقد أظهرت الدراسة تشابها كبيرا بين الأساليب التي يستخدمها كل من الطلاب والطالبات والتي تمثلت عند كلا الطرفين في السب بألفاظ جارحة والسخرية والمضايقة بصورة مؤذية والعزل والإبعاد عن المجموعة والتجاهل التام والسب

والتعليق بألفاظ جارحة بسبب اللون أو الجنسية أو العرق، وفيما يتعلق بالآثار الناجمة على المتنمر عليه فقد بينت نتائج الدراسة تدهور الحالة النفسية للضحية، قلة الثقة بالنفس، الخوف، القلق، والرهبة من المدرسة، فقدان الضحية لتقدير الذات الذي قد يمتد لمراحل عمرية لاحقة وانعدام التعاطف والاحترام والتقدير بين الطلاب والطالبات وهذا بالإضافة لمجموعة من النتائج التي توصلت إليها الباحثة إلا أننا أكتفينا بالنتائج التي تهمنا في دراستنا.

2-3- دراسة صالح مصلح أحمد: الموسومة بـ دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية في المجتمع اليمني، سنة *2010*. وقد هدفت إلى التعرف على أشكال وصور العنف المنتشرة بين صفوف طلاب وطالبات الثانوية العامة في المجتمع اليمني، ومدى اختلاف صور وأشكال العنف باختلاف عدد من المتغيرات الديمغرافية كالنوع الاجتماعي(ذكر، أنثى)، المستوى الاقتصادي (مرتفع، متوسط، منخفض) وقد تكونت عينة الدراسة من *1179* طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة، موزعة بين طلاب وطالبات الريف، الحضر، والتعليم الحكومي والخاص وقد استخدمت الأدوات التالية:[1]

- استمارة الاستفتاء المطروحة على المعلمين والمعلمات والأخصائيين في هذا المجال(من إعداد الباحث).

- مقياس الاتجاه نحو العنف لطلاب وطالبات الثانوية العامة (من إعداد الباحث).

- مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي (من إعداد عبد العزيز الشخص).

1- صالح مصلح أحمد: دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة،في ضوء بعض المتغيرات في المجتمع اليمني، أطروحة دكتوراه، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، 2010.

وباستخدام الأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين الأحادي، اختبار" ت"، تحليل التباين الثنائي.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكلي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة *(0,01)* حسب متغير النوع في اتجاه عينة الإناث.
- ✓ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وإناث الريف في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكلي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة *(0,01)* حسب متغير النوع في اتجاهإناث الريف.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور الريف وإناث الحضر في مجال العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة *(0,05)*، وفي مجال العنف ضد الوالدين عند مستوى دلالة *(0,01)* في اتجاه إناث الحضر.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية *17* سنة فأقل والفئة العمرية *18- 19* سنة بالنسبة للعنف ضد المنشآت عند مستوى دلالة *(0,01)* في اتجاه الفئة *17* سنة فأقل، وفي العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة *(0,05)* والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة *(0,05)* في اتجاه سن *17* سنة فأقل.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية *18- 19* سنة والفئة العمرية *20* سنة فأكثر بالنسبة لاتجاه العنف ضد الزملاء عند مستوى دلالة *(0,01)* في اتجاه الفئة *18- 19* سنة.

2-4- دراسة عبد الوهاب محجوب وآخرون: الموسومة بـ العنف في المدرسة (دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية)، وقد أجريت الدراسة بتونس، سنة *2011*.

استهدفت الدراسة جمهور التلاميذ والمدرسين والمديرين والمؤطرين وكذلك الأولياء خلال السنوات الدراسية *(2001/2000، 2002/2001، 2003/2002)* وقد تم اختيار العينات بالاعتماد على المتغيرات التالية:[1]

- التوزيع الجغرافي: الشمال، الوسط، الجنوب، مناطق ساحلية، مناطق جنوبية.
- طبيعة المنطقة: حضرية، ريفية
- نوعية المدرسة: إعدادية، ثانوية
- وضعية المؤسسة: ذات أولية، غير ذات أولوية.
- متغير الجنس بالنسبة للأولياء: آباء، أمهات.
- الفئات المستهدفة بالاستبيانات: شملت كل من التلاميذ والمدرسين، المديرين والمؤطرين، وقد جاء توزيعهم على النحو التالي:

- التلاميذ: تعد العينة التي شملها البحث *5096* تلميذا وتلميذة؛ نسبة الإناث *44,7%* نسبة الذكور *56,3%*، نصف العدد الإجمالي للتلاميذ ينتمي إلى التاسعة أساسي نسبة *52,8%* أعمارهم بمعدل *15* سنة والنصف الثاني ينتمي إلى السنة الثانية ثانوي نسبة *47,2%* متوسط أعمارهم *17* سنة، كما شمل البحث *174* فردا من مجموع المدرسات والمدرسين الذين يباشرون الأقسام التي ينتمي إليها تلاميذ العينة معدل أعمارهم *35* سنة، كما شمل استبيان المؤطرون: *116* فردا تتراوح أعمارهم بين *26* و*60* سنة *71,3%* ذكور و*28,7%* إناث، كما شمل الاستبيان *68* مديرا ومديرة، معدل أعمارهم *48* سنة، كما تم ضبط *48* مجموعة أولياء موزعة بالتساوي بحسب متغيري الجنس والجهة وقد تراوح عدد المشاركين في المحادثة الجماعية ما بين *8* و*12* في كل مجموعة.

1- عبد الوهاب محجوب وآخرون: العنف في المدرسة (دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية)، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون«بيت الحكمة»، قرطاج، 2011.

– أدوات جمع البيانات: تم وضع استبيان مقسم إلى قسمين، قسم خاص بقياس تواتر السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية وقسم خاص لقياس مدى خطورة هذه السلوكيات، كما تم بناء دليل المحادثة الجماعية الخاصة بالأولياء وبناء شبكة جمع المعطيات الخاصة بالجداول الإحصائية، وبناء شبكة جمع المعطيات الخاصة بدراسة الملفات المحالة على مجالس التأديب وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- ✓ السلوكيات الأكثر تواترا: تتمثل جملة السلوكيات الأكثر تواترا في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية (جميع المستويات) خلال السنوات الدراسية الثلاثة *(2001/2000، 2002/2001، 2003/2002)* في الغش، العنف اللفظي والمادي وإزعاج أحد أعضاء الأسرة التربوية، والى جانب ذلك نلاحظ أن هناك بعض السلوكيات التي اختفت ابتداء من السنة الدراسية *(2002/2001)* تاركة المجال لأصناف أخرى كالسرقة والتدخين والهندام غير اللائق وتعاطي المخدرات أو استنشاق اللصق، وأما السلوكيات التي شهدت ارتفاعا في نسب ظهورها خلال السنوات الدراسية الثلاثة فهي:
  - إزعاج أحد أعضاء الأسرة التربوية، الغياب غير الشرعي وتدليس الوثائق.
- ✓ أما النتائج المتعلقة بدراسة ملفات التلاميذ المحالين على مجالس التأديب فكانت كما يلي:
  - أن العنف يختلف في نوعيته حسب السن إذ أن العنف اللفظي يسيطر على مظاهر العنف بالنسبة للتلاميذ الذين تقل أعمارهم عن *16* سنة، ويتقلص هذا العنف مع تطور سن التلاميذ، أما العنف المادي فيتطور مع السن ويبلغ أقصاه مع التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم *18* سنة.

2-5- دراسة منية بن عياد: الموسومة بـ العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي – صفاقص نموذجا- سنة *2012*.

تمحورت إشكالية هذه الدراسة في طرح تساؤل رئيسي: هل أن التلميذ هو المصدر الرئيسي للممارسات العنيفة؟ أم أنه ضحية لثقافة المدرسة؟ وما تتميز به من قوانين ونظم؟ وأيضا لواقع اجتماعي وديناميكيتها لاجتماعية والثقافية والاقتصادية؟ وتفرع هذا السؤال إلى تساؤلات فرعية منها:[1]

- ما هي مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية؟
- هل أن العنف في علاقة مع كيفية اشتغال المؤسسات التربوية ونظامها المدرسي؟
- ما هي الأطراف الفاعلة لهذه الظاهرة؟
- هل أن طابع العنف يتجذر في أشكال السيطرة التي يمارسها النظام التربوي وأن المدرسة نفسها تحمل في طياتها وبنيتها بذور العنف؟
- ما هي العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية للسلوكيات العدوانية لدى التلميذ؟
- هل توجد علاقة بين الواقع الاجتماعي وما يتميز به من تغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية وتفشي ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات تم تحديد وصياغة الفرضيات التالية:

- ظاهرة العنف داخل المؤسسة التربوية ترجع إلى شخص التلميذ كطرف أساسي لهذه الظاهرة ومراحل تكوينه الشخصي والنفسي وطبيعة سلوكياته التي تنحو إلى العدوانية.
- توجد علاقة بين الجهاز التعليمي والنظام المدرسي وما يمثله من نظم وبرامج وقوانين والممارسات العنيفة لدى التلاميذ.

1- منية بن عياد: العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي –صفاقص نموذجا- أطروحة دكتوراه ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 2012.

– ارتفاع نسبة الممارسات العنيفة لدى التلاميذ ظاهرة أشمل أن تفسر تفسرا أحاديا ضيقا، فأسباب هذه الظاهرة معقدة تتجاوز حدود المدرسة إلى المجتمع الكبير وديناميكيته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ولاختبار صدق فرضيات البحث اعتمد الباحث على منهج دراسة الحالة كما اعتمد على المنهج الإحصائي التحليلي، كما اعتمد كذلك على المعطيات الإحصائية المتمثلة في جرد العقوبات المسندة للتلاميذ.

– أما أدوات وتقنيات البحث فقد استخدم الباحث كل من الملاحظة البسيطة بدون مشاركة والمقابلة المفتوحة،كما استخدمالاستبيان كأداة رئيسية في جمع البيانات والحصول على معطيات لخصائص الظاهرة المدروسة.

وفي الأخير توصلت الباحثة من دراستها إلى النتائج التالية:

- ✓ أظهرت نتائج الدراسة عدم صحة الفرضية الأولى ووجوب عدم النظر إليها من جانب التلاميذ فحسب خاصة وأن المنظومة التعليمية منظومة علائقية يشترك فيها عدة فاعلين.
- ✓ تختلف أشكال العنف باختلافالأدوار التي يحددها الهيكل التعليمي حيث يشتكي التلاميذ مثلا من اعتماد المربين للعنف اللفظي من سب وإهانات، والتفوه بأبشع النعوت والاعتماد على طرق سيئة في محاولتهم لتوصيل المعلومة أو كرد فعل على أخطاء يرتكبها التلميذ في فهمه للمادة المدروسة مما يؤدي إلى نفور التلميذ من المادة وشعوره بحالة من الإحباط والتوتر وبالتالي إلى ردود فعل تتسم بالعدوانية.
- ✓ من ناحية أخرى أظهرت نتائج الدراسة تأييدها للفرضية الثانية بأن عنف التلاميذ له علاقة بقسوة الجهاز التعليمي، حيث أنه كلما بالغت المدرسة في التعنيف والقسوة

مهملة رغبات التلاميذ واحتياجاتهم، كلما أحس التلاميذ بأنها فضاء تنعدم فيه العدالة ويضيق بهم ويشعرون بالنفور منها متخذين مواقف عدائية وردود أفعال عنيفة.

- ✓ كما أكدت نتائج هذه الدراسة على تعقد هذه الظاهرة وأنه لا يمكن تحميل التلميذ مسؤولية هذه الممارسات بمفرده، بل لابد من ربطها بمنظومة تربوية كاملة،وواقع اجتماعي يعيش العديد من التغيرات والتحولات والهزات.

3- الدراسات الأجنبية

3-1- دراسة ألويس دان (*Dan O' lweus*):

لقد أجريت هذه الدراسة في النرويج والسويد حول التنمر أو البلطجة، سنة *1995*. وشملت الدراسة *715* مدرسة في النرويج و*60* في السويد، وكان عدد التلاميذ في البلد الأول *130000* فردا تتراوح أعمار أفراد المجموعتين من*7* إلى*16* سنة.

وهدفت الدراسة خاصة إلى إيجاد إجابات عن إدراك التلاميذ لهذا السلوك وردود أفعالهم واتجاهاتهم، وكذا الشأن من طرف الأساتذة والأولياء، هذا بالإضافة إلى تحديد الأسباب وراء هذه السلوكات.

- استعمل الباحث أداة الاستبيان التي ضمنها أسئلة لمعرفة احتمال وقوع البلطجة نسبة إلى الكثافة السكانية بين المدن والتجمعات الأخرى، والوضعية الاقتصادية والاجتماعية، ونسبة المغتربين والأقليات وعدد التلاميذ في كل مؤسسة تعليمية وفي كل قسم، والتركيبة الخاصة بهيئة التدريس من حيث السن، الجنس، الأقدمية والتخصص والتمكن، كما تطرق

إلى جوانب هامة من خلال مقابلات أجراها مع التلاميذ والأولياء (الأمهات) تناول فيهما ما يلي:[1]

- ترتيب التلميذ بين الأقران من حيث المستوى الدراسي.
- ملاحظات وتقديرات الأساتذة كمشاركة التلميذ في النشاط التعليمي.
- البحث في ملف التلميذ عن سوابق تتعلق بتناول المخدرات وسلوكات أخرى مرفوضة قام بها في المؤسسة.
- السوابق الخاصة بالتربية أثناء مراحل الطفولة.
- نتائج التحليل الخاصة بالهرمونات.
- نتائج الدراسات المطبقة على التلميذ والمتعلقة بالجانب الفسيولوجي النفسي.

ومن أبرز النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات المعمقة هي كالتالي:

- ✓ وجد أن نسبة *15%* تقريبا من التلاميذ الذين شملتهم الدراسة قد تعرضوا لهذا النوع من السلوك باستمرار وهذا عند فئة *7-16* سنة، وهذا سواء كانوا كضحايا أو كمعتدين، وتتمثل في *84000* تلميذا وتلميذة، ونسبة *9%* أو *52000* تلميذ وتلميذة هم ضحايا هذا السلوك العنيف، حوالي *9000* تلميذ وتلميذة هم في نفس الوقت ضحايا ومعتدون وهذا ما يمثل *1,6%* من المجموع الكلي للتلاميذ، وأن نسبة*5%* على العموم قد شاركوا في سلوك أكثر خطورة سواء كانوا معتدين أو ضحايا أو الاثنين معا وهذا ما يحدث مرة في الأسبوع أو غالبا.
- ✓ أما النتائج الخاصة بالأساتذة حول مرتكبي هذه السلوكات ضمن حوالي *90* قسما فتبين أن ما يصدر عن هؤلاء التلاميذ بخصوص هذا السلوك هو فعلي وليس مبالغ

1- O'lweus Dan: les problèmes des brimades a l'école .In revue perspective , XXXVI,N=° 2 vol,1983, p-p360-365.

فيه، لأن عدد التلاميذ الذين مسهم هذا السلوك – معتدون أو ضحايا– هم أكثر من هذا ولأن الأرقام تتعلق بثلاثة أشهر من الدراسة فقط.

- ✓ ومن نتائج هذه الدراسة أيضا ما يلي:
- ✓ وجد أن الأقل سنا والأضعف بدنا هم أكثر تعرضا لهذا السلوك العنيف الجسدي، حيث يقل هذا الأخير كلما تقدم الأطفال في السن.
- ✓ يتعرض الذكور لهذا النوع من السلوكات أكثر من الإناث.
- ✓ يتضح هذا أكثر خلال السنوات الأولى للمرحلة الثانوية وهذا ما يوافق مرحلة المراهقة.
- ✓ يستهدف هذا السلوك الفتيات بطرق غير مباشرة كالنبذ والامتناع عن التواصل أو الحديث معهن.
- ✓ تلجأ الفتيات إلى السلوك الاستفزازي والنميمة ونشر الإشاعات والتلاعب بالعلاقات العاطفية.
- ✓ يستعمل الذكور الاستفزازات سواء بالإيماءات أو الكلمات أو الحركات الفعلية.
- ✓ وعموما فالذكور أكثر عرضة وممارسة لهذا النوع من السلوكات سواء كانوا معتدين أو ضحايا.
- ✓ وفي الأخير توصل الباحث سواء مع التلاميذ في النرويج أو مع التلاميذ في السويد، وسواء ما تعلق الأمر بالأساتذة أو الأولياء بأن هذه السلوكات العنيفة متواجدة وتمارس في الطريق إلى المدرسة أو العودة منها، وانتشار هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية سواء بالمدن الكبرى أو بالمدن الصغرى.

3-2- دراسة جاك بان وآخرون *(Jacques Pain, et al)*: الموسومة بـ ***(Violence à l'école)*** وهي دراسة ميدانية بكل من ألمانيا وانجلترا وفرنسا، سنة *1997*. وقد حاول الباحثون من خلال هذه الدراسة مقارنة العنف المدرسي من خلال الدول

الثلاث المذكورة سابقا، ومحاولة إبراز الخلفية التي تكمن وراء إقبال التلاميذ والأساتذة على ممارسة سلوكات العنف.

وقد انطلقت هذه الدراسة من إشكالية بحث حاولت الكشف عن أسباب ومظاهر وأنواع العنف الموجود في المدارس لمختلف البلدان الثلاث، متمحورة كلها حول سؤال واحد كبير وهو العامل الثقافي؛ أي ما مدى تأثير ثقافة كل بلد في إنتاج السلوك العنيف في المدارس، وقد تم توزيع هذا العامل على إحدى عشر عنصرا هي:[1]

- نوع المؤسسة من حيث: (الهندسة، المساحة، التجهيزات، الميزانية).
- العلاقات المشتركة في الوسط السكني من حيث: (الحياة الاجتماعية، القيم، العدالة، الشرطة).
- العلاقات مع الوالدين.
- المنطقة السكنية من حيث: (القرب من المدينة، البعد عنها ....الخ).
- أهداف المؤسسة من حيث: (الحد من الفشل الدراسي، إنتاج القيم ... الخ).
- الحياة المدرسية من حيث: (وظيفة القانون المدرسي، مشاركة التلاميذ فيالنشاطات).
- الأساتذة من حيث: (الاستقرار، التأهيل، القدرة الميدانية، المشاركة الحيوية).
- التلاميذ من حيث: (المستوى الدراسي، القيم التي يحملونها، المشاركة الحيوية).
- التعليم من حيث: (الفعالية، الامتحانات، القيم، والمتابعة المنهجية).
- طرق التدريس من حيث: (المساعدة، الدروس، حجم المواد).
- المعلومات المقدمة والمستوى المتوفر لدى المؤسسة؛ وقد تم تجميع هذه العوامل إلى ثلاث فرضيات أساسية هي:
- الفرضية الأولى: متعلقة بالعامل الاجتماعي.

1- Jacques Pain, et al: la violence à l'école, édition dépôt-légal, Paris, 1997, P27.

– الفرضية الثانية: متعلقة بعامل المؤسسة.

– الفرضية الثالثة: متعلقة بالعامل البيداغوجي (طرق التدريس).

ومن أجل البرهنة على تلك الفرضيات اختار الباحث عينة من الأساتذة والتلاميذ من مختلف البلدان فكانت كما هو مبيّن في الجدولين الآتيين:

جدول رقم*(02)*: يوضح عينة الدراسة

بالنسبة للتلاميذ (دراسة جاك بان وآخرون)

الأداة / البلد	الاستمارة	الاختبارات
ألمانيا	*306*	*306*
إنجلترا	*499*	*499*
فرنسا	*380*	*502*
المجموع	*1185*	*1307*

المصدر: جاك بان وآخرون.

جدول رقم *(03)*: يوضح عينة الدراسة

بالنسبة للأساتذة (دراسة جاك بان وآخرون)

الأداة / البلد	الاستمارة	الاختبارات
ألمانيا	*46*	*46*
إنجلترا	*110*	*110*
فرنسا	*59*	*89*
المجموع	*215*	*245*

المصدر: جاك بان وآخرون.

أما من حيث المنهج فقد استعمل الباحث المنهج الكمي والكيفي في جمع البيانات، فقد قام توظيف المنهج الكمي عندما استعمل منهج التحليل الإحصائي، كما أنه استعمل المنهج الكيفي خصوصا عندما طبق مختلف الاختبارات والقياسات وهذا انطلاقا من دراسة بعض الحالات للتلاميذ والأساتذة.

أما من حيث التقنيات المستعملة، فقد طبق الباحث تقنية الملاحظة المباشرة على التلاميذ والأساتذة وعلى الجو عموما داخل وخارج المؤسسة كما أنه استعمل استمارة الاستبيان لجمع البيانات وبعد تبويبها وتفريغها ثم تحليلها توصلت الدراسة إلى بعض النتائج التالية:

- ✓ *27%* من التلاميذ يشعرون بالملل من المدرسة.
- ✓ *41%* من التلاميذ لا يشعرون بالأمان في المدرسة.
- ✓ *23%* من التلاميذ يخافون تلاميذ آخرين وقد سبق لهم أن تعرضوا للعنف.

- ✓ يزداد العنف عند التلاميذ المقدمين على التخرج (الطور النهائي).
- ✓ يزداد العنف أكثر عند تلاميذ مدارس إنجلترا ثم فرنسا وأخيرا ألمانيا.
- ✓ تتقارب نسب الإجابات بين مختلف التلاميذ لمختلف البلدان.
- ✓ انتشار العنف في جميع المؤسسات التربوية.
- ✓ يظهر العنف الممارس من طرف التلاميذ أكثر على المؤسسات منه على الأشخاص.

3-3- دراسة بلاتيي *(BLATIER)* بفرنسا، سنة *1999*.

تناولت الدراسة العنف بالمدارس، ولذلك اختار عينة متكونة من *1820* تلميذا وتلميذة و*80* عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى انتشار السلوكات العنيفة بالمؤسسات الثانوية التقنية والمهنية، وإبراز المناخ العلائقي فيها من خلال الجو السائد في المؤسسة والذي يتمثل في العلاقات بين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ والمدرسين من جهة أخرى، وهذا وفق إدراك كل من المدرسين والتلاميذ، ثم كهدف آخر معرفة الحقائق الميدانية الخاصة بتفاقم أو تناقص السلوكات العنيفة.

ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي:[1]

- ✓ الكل كان ينظر إلى الوضع حسب تصوره أو إدراكه للعنف واتجاهاته وخبراته.
- ✓ إن *33%* من المدرسين تحدثوا عن وقوع سلوكات عنيفة منذ الدخول المدرسي ونصف هذه السلوكيات كانت صادرة عن التلاميذ، كالسب والتهديد أي العدوان اللفظي بصورة عامة.
- ✓ تحدث البعض عن حوادث تتعلق بالانتحار دون تحديد الأطراف المعنية.

1-BLATIER,C: violence a l'école, Revue de psychologie appliquée, 3ème trimestre. vol 48N°3, 1998, p-p161-175.

- ✓ الأساتذة الشباب يلاحظون أعمال عنف تحدث وسط التلاميذ فحسب، أما الأساتذة كبار السن فيتحدثون عن وقوعها من التلاميذ ضد الأساتذة وعن سوء الآداب.
- ✓ لوحظت حالات استعمال للمخدرات واعتداء على الممتلكات وعلى الأشخاص بالضرب والجرح، وأيضا اعتداءات جنسية، وخرق للقوانين والآداب العامة.
- ✓ إن الإحساس بعدم الأمن لدى البعض ليس مرتبطا بالسن أو الأقدمية في الثانويات.
- ✓ إن إدراك الأساتذة كبيري السن يختلف عن إدراك صغيري السن (أي أقل من *5* سنوات في الثانوية والكبار هم غير هؤلاء)؛ إذ أن صغيري السن يتكلمون أكثر عن العنف بين التلاميذ، أما كبيري السن فيرون أن العنف يقع بين التلاميذ والكبار.
- ✓ أن السلوكيات التي يدركها التلاميذ على أنها الأكثر عنفا هي المشادّات، الدفع، النزاعات اللفظية حيث أن الثلث من مجموع تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يشتكي من السب والشتم، ويحدث هذا النوع من العنف خاصة في السنة الأولى، ويتحدث التلاميذ عن تأثرهم بمثل هذا النوع من العنف والذي يحدث حسب رأيهم عددا من المرات في اليوم.
- ✓ دراسة بلاتيي (*BLATIER*) فصلت كذلك في أنواع السرقات التي تحدث في الثانوية،فقد بينت أن *40%* من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية *37%* أدوات خاصة (حقائب، حلي ...)، منها *10%* ألبسة، *23%* تستهدف النقود.
- ✓ أن المشاكل تحدث خاصة بين التلاميذ وبين الكبار، إذ أن نسبة *54%* تراها بين التلاميذ، *44%* تراها بين التلاميذ والكبار، ونسبة *2%* تراها بين الكبار، حيث أن الذكور يرونها بين التلاميذ، بينما تنظر البنات على أنها بين التلاميذ والكبار أكثر. وإذا كان الأمر يتعلق بالمشاكل العلائقية الخاصة بهم فإن*4%* يرون أهم مشاكلهم العلائقية مع المراقبين، *68%* يرون أن المشاكل العلائقية توجد بينهم وبين

المدرسين والإدارة، *28%* يرونها مع التلاميذ الآخرين؛ حيث أن الذكور لديهم مشاكل مع المدرسين أولا ثم الإدارة، والإناث لديهم مشاكل مع الإدارة أكثر من المدرسين.

- ✓ عمال المؤسسات يرون أن المشاكل على مستوى العلاقات تحدث خاصة بين التلاميذ والكبار بنسبة *44%* وبين التلاميذ *43%* وبين الكبار *12%*.
- ✓ أن *30%* وجدوا أنفسهم في وضعيات عنف، منهم *91%* وقعت لهم هذه السلوكات مرة أو عدد من المرات و *11%* باستمرار وهذا حسب تصريحات التلاميذ وهذا وفق التقييم التالي: *48%* اعتداءات جسدية (مشادّات، دفع)، *44%* اعتداءات لفظية (سب، تهديد، نزاعات مع المدرسين، الإدارة والتلاميذ)، *8%* سلوكات أخرى مثل: السرقة والابتزاز .... الخ
- ✓ وما نريد أن نلفت الانتباه إليه في هذه الدراسة هو أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة كبيري السن وصغيري السن، وأن هناك فروق أيضا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بإدراكهم للعنف المدرسي أي متغير السن، الأقدمية، وكذا متغير الجنس لما لهما من تأثير على إدراك العنف في الثانويات.

ثانيا – الدراسات التي تناولت التداعيات والآثار المترتبة عن العنف المدرسي:

1- الدراسات الجزائرية

1-1-**دراسة كمال زرعي قديح:** الموسومة بـ آثار العدوان الإسرائيلي على الصحة النفسية لدى أطفال فلسطين، سنة *2007*.

استهدفت هذه الدراسة آثار العدوان الإسرائيلي على الصحة النفسية لدى أطفال فلسطين ولأجل ذلك انطلقت الدراسة من خمسة *(5)* فرضيات:

– الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية لدرجة شكل العدوان ومستوى الاضطراب النفسي والتوافق النفسي لدى أطفال فلسطين.

– الفرضية الثانية: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان والاضطراب النفسي لدى أطفال فلسطين.

– الفرضية الثالثة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان والتوافق النفسي لدى أطفال فلسطين.

– الفرضية الرابعة: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاضطراب والتوافق النفسي لدى أطفال فلسطين.

–الفرضية الخامسة: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان والتوافق والاضطراب والجنس لدى أطفال فلسطين.

ولاختبار صدق الفرضيات فقد اعتمد الباحث على عينة قوامها *(500)* طفل وطفلة من أبناء قطاع غزة من سن *(8)* سنوات حتى سن *(16)* سنة ممثلة للمجتمع الأصلي لأطفال فلسطين، والمستوى التعليمي المرحلة الابتدائية والإعدادية واستخدام الباحث ثلاث مقاييس للتحقق من الفرضيات التي تم التأكد من صدقها وثباتها على عينة استطلاعية أجريت على *100* طفل وطفلة من الجنسين، أما الأساليب الإحصائية التي اعتمدها الباحث فتمثلت في معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا كرونباخ وطريقة ***(T.TesT)***لاختبار فرضيات البحث وخلص البحث إلى النتائج التالية:[1]

1– كمال زرعي قديح: آثار العدوان الإسرائيلي على الصحة النفسية لدى أطفال فلسطين، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007/2006.

- ✓ أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عالية لدرجة كل من العدوان والاضطراب النفسي والتوافق النفسي لدى أطفال فلسطين.
- ✓ تبين وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين العدوان والاضطراب النفسي لدى الأطفال.
- ✓ أما فيما يخص الفرضية الثالثة دلت على عدم وجود علاقة قوية بين العدوان الإسرائيلي والتوافق النفسي وأنه كلما زاد العدوان زاد التوافق الاجتماعي والأسري.
- ✓ أما بالنسبة للفرضية الرابعة أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين كلمن القلق والاكتئاب وفرط النشاط والتوافق النفسي، وأظهرت وجود علاقة سالبة بين الاكتئاب والانسحاب والعنف لدى الأطفال والدرجة الكلية للاضطراب والتوافق الأسري، وعلاقة سالبة بين العنف لدى الأطفال والتوافق الاجتماعي.
- ✓ أما فيما يخص الفرضية الخامسة دلت النتائج أن الشعور بالعدوان الإسرائيلي هو شعور عام بين الأطفال بغض النظر عن جنسهم، وأن سمة الاضطراب عامة بين الأطفال بغض النظر عن جنسهم.
- ✓ أما فيما يخص البعد الاجتماعي فقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذين البعدين تعزى لمتغير الجنس.
- ✓ وفي البعد الشخصي دلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الأبعاد والدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس حيث جاءت الفروق لصالح الذكور.

1-2-**دراسة فاطمة الزهراء اليازيدي:** الموسومة بـ الآثار النفسية والسلوكية الناجمة عن التعرض للعنف الإرهابي(دراسة ميدانية في محافظة الجزائر الكبرى على طلبة الثانويات)، سنة *2010*.

سعى هذا البحث إلى الكشف عن الآثار السلبية، وبالأخص الوقوف عندالاضطرابات النفسية كاضطراب الشدة ما بعد الصدمة والاضطرابات السلوكية كالسلوكات

اللااجتماعية الناجمة عن معايشة الأطفال للعنف الإرهابي الذي ميز المجتمع الجزائري لعقد كامل، وقد أجريت الدراسة على *309* تلميذ ينتمون إلى ستة *(06)* ثانويات من ستة *(06)* مناطق مختلفة، بحيث أن كل فرد من أفراد العينة قد تعرضت منطقة سكناه إلى أعمال إرهابية.

انطلقت الدراسة من خمس*(05)* فرضيات كما يلي:

- الفرضية الأولى: يوجد اختلاف بين أفراد العينات الستة في درجة تعرضها للعنف الإرهابي.

- الفرضية الثانية: يوجد اختلاف بين أفراد العينات الستة في احتمال معاناتهم من الإصابة باضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

- الفرضية الثالثة: يوجد اختلاف بين أفراد العينات الستة في درجة إظهارهم للسلوكيات اللااجتماعية.

- الفرضية الرابعة: توجد علاقة بين التعرض للعنف الإرهابي واحتمال إصابة مراهقي عينات البحث باضطراب الشدة ما بعد الصدمة.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن. وقد أجريت الدراسة على مستوى ولاية الجزائر الكبرى وذلك باختيارها لستة مناطق من هذه الأخيرة وهي كالتالي:[1]

- ثانوية بن طلحة (توجد ببلدية بن طلحة).
- ثانوية السعيد ليمة (توجد ببلدية جسر قسنطينة).
- ثانوية *621* مسكن (توجد ببلدية الكاليتوس).
- ثانوية طاهر رابية (توجد ببلدية باب الزوار).
- ثانوية سعد دحلب (توجد ببلدية القبة).
- ثانوية السعيد حمدين (توجد بمنطقة حيدرة).

ويضم مجتمع البحث تلاميذ الثانويات المتواجدة بالمناطق التي تم اختيارها، بحيث تم اختيار كل تلاميذ هذه الثانويات والذين تعرضوا للعنف خلال مرحلة طفولتهم والذين تتراوح أعمارهم بين *17* و*19* سنة.

وقد استخدمت الباحثة في دراستها ثلاثة مقاييس، مقياس التعرض للعنف الإرهابي، ومقياس اضطراب الشدة ما بعد الصدمة، ومقياس التقرير الذاتي للسلوكيات اللاإجتماعية.

أما الأساليب الإحصائية فقد استخدمت الباحثة: حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، اختبار x^2، معامل الارتباط بيرسون، تحليل التباين "فا".

وقد اتضح من استنتاجات هذه الدراسة أن التفاوت في مستويات التعرض للعنف الإرهابي الذي ميز المناطق السكنية الستة *(06)* له انعكاس مباشر على معاناة أطفال مجتمع البحث من أعراض اضطراب الشدة ما بعد الصدمة من جهة، ومن جهة أخرى على درجات الأطفال في التعبير عن استجاباتهمبسلوكيات لااجتماعية، وعلى صعيد آخر تم

1- فاطمة الزهراء اليازيدي: الآثار النفسية والسلوكات الناجمة عن التعرض للعنف الإرهابي –دراسة ميدانية في محافظة الجزائر الكبرى على طلبة الثانويات، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، 2010/2009.

رصد بعض الملاحظات وتسجيل آراء بعض الفاعلين التربويين على مستوى الثانويات بعض المظاهر الجانبية التي لوحظت على الأطفال مثل بعض الأطفال لديهم مشاكل تتعلق بضيق التنفس، اضطرابات معوية، الضعف البدني ... الخ.

وهناك مشكلات أخرى ظهرت بصورة واضحة على المستوى التعليمي مثل انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، كثرة الغيابات، الهروب من المدرسة، التراجع والتدني في مستوى التحصيل الدراسي.

1-3- **دراسة بن مجاهد فاطمة الزهراء:** الموسومة بـ مساهمة في دراسة بعض سمات شخصية الطفل المعتدى عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه. دراسة تحليلية نفسية، تم إجراء هذه الدراسة في مستشفى محمد بوضياف بولاية ورقلة – الجزائر – سنة *2012*.

استهدفت هذه الدراسة البحث عن بعض سمات شخصية الطفل المعتدي عليه جسديا بالتكرار من طرف اقرأنه. وذلك من خلال تسليط الضوء على خمس حالات، وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الإكلينيكي من خلال دراسة حالة؛ وقد استخدمت الباحثة هذه الطريقة لكونها الإطار المحدد التي تستخدم فيه نتائج تقنية: الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية واختبار الرورشاخ، وخروف القدم السوداء من أجل الوصول إلى تحليل قائم على أساس ربط النتائج المحصل عليها ببعضها البعض لفهم وتحديد السمات المراد دراستها والمرتبطة بالفرضيات المطروحة و المتمثلة في: [1]

ف1- انخفاض تقدير الذات من سمات شخصية الطفل المعتدى عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه.

1- فاطمة الزهراء بن مجاهد: مساهمة في دراسة بعض السمات شخصية الطفل المعتدى عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه –دراسة تحليلية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 26، 2012.

ف$_2$– انعدام الثقة بالذات من سمات شخصية الطفل المعتدي عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه.

ف$_3$– تتميز شخصية الطفل المعتدي عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه بالميل إلى الانعزال.

ف$_4$– كل الحالات ذكور، سنهم يتراوح بين*8 إلى12 سنة*، أعتدي عليهم من طرف أقرانهم بشكل متكرر في الحي أو في الصف الدراسي.

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ تحقق جميع فرضيات الدراسة.
- ✓ اكتشاف لدى حالات البحث أن شخصية الطفل المعتدي عليه جسديا من طرف أقرانه بالتكرار تتميز بسمات مميزة من بينها التي تم التحقق منها عن طريق اختبارين إسقاطين وهما اختبار الرورشاخ، واختبار خروف القدم السوداء .ومن بين هاته السمات التي تمت دراستها ، تقدير الذات المنخفض الذي له علاقة وطيدة وانعدام الثقة بالذات. والإحساس بالقدرة الذي له علاقة وصورة الأب. خاصة أمام انعدام الشعور بالاطمئنان والسكينة، التي تحققها العلاقة بتجارب سيئة مع صورة أم سيئة التي تكون لها علاقة وتوجه العدوانية سواء نحو الذات أو إلى الخارج وأمام انعدام الثقة بالذات والاحتقار يلجأ الضحية إلى الانعزال تجنبا لمشاعر الحاجة للأمن وعدم الاعتذار.

1-4- **دراسة غمري علجية:** الموسومة بدور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل، وقد أجريت الدراسة بمدينة بسكرة سنة *2014*.

استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان- الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل ولأجل ذلك كانت تساؤلات الدراسة كالتالي:

- التساؤل الرئيسي: هل تؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية عند الطفل؟ وتفرع عن هذا التساؤل المركزي التساؤلات الفرعية التالية:[1]

- هل تؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور العدوان لدى الطفل المتمدرس؟

- هل تؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور الانعزال الاجتماعي لدى الطفل المتمدرس؟

أما فرضيات الدراسة فكانت كما يلي:

ف$_1$- تؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور العدوان لدى الطفل المتمدرس.

ف$_2$- تؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور الانعزال الاجتماعي لدى الطفل المتمدرس.

وللكشف عن ذلك تم استخدام أدوات بحث متمثلة في استمارة مقياس بيركس لتقدير السلوك في الدراسة الاستطلاعية وزعت على *11* أستاذ في الطور الابتدائي باعتبارهم مصدر الإحالة، كما استخدمت الباحثة الملاحظة، المقابلة نصف الموجهة، والاختبار الإسقاطي الرورشاخ وكذا تحليل المضمون في الدراسة الأساسية.

1- علجية غمري: دور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل المتمدرس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، 2014/2013.

وطبقت على سبع *(7)* حالات، ودلت النتائج في الختام على أن سوء المعاملة الأسرية تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل المتمدرس مما يدل على تحقيق فرضيات الدراسة مع حالات الدراسة.

2- الدراسات العربية:

2-1- دراسة محمد مصطفى أبو عليا: الموسومة بـ أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، وقد أجريت هذه الدراسة في الأردن سنة *2001*.

ويرى الباحث أن مصطلح العنف المدرسي مصطلح قديم، وقد أدرك المجتمع جدية هذه المشكلة وخطورتها في السنوات الأخيرة مما أضاف عناصر جديدة لوعي المجتمع والتربية العامة، ويضيف الباحث أن العنف المدرسي هو استمرار للعنف الأسري والمجتمعي، وتعد المرافقات النفسية للعنف مدمرة أكثر من العنف نفسه لأنه اعتداء على أحاسيس الأطفال.

وتنطلق أهمية الدراسة من مدى التعرض للعنف المدرسي بأشكاله المختلفة وبما يؤثر في شخصياتهم ولا سيما في الجوانب النفسية المتمثلة بالقلق وسوء التوافق المدرسي وتدني مفهوم الذات والعزلة والعدوانية وهذا بدوره يؤثر في مجمل شخصية المتعلمين ويعوق جميع مراحلهم التطورية، الأمر الذي يستدعي التدخل المبكر بتوفير البيئة المدرسية الآمنة الخالية من العنف بهدف التقليل من تلك المترتبات، وتبدو أهمية الدراسة في توجيه الانتباه إلى الآثار السيكولوجية للعنف المدرسي وتطوير البرامج التربوية والإعلامية وبذل المزيد من الوعي بين الأسرة والمؤسسات الاجتماعية بطرائق التعامل مع الطلبة والحد من إيذائهم.

وسعت الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف نذكر منها:[1]

1- محمد مصطفى أبو عليا: أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، مجلة دراسات تربوية، الجامعة الأردنية، العدد الأول، المجلد 28، 2001.

- تقصي أثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في القلق المدرسي.
- تقصي أثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في التكيف المدرسي.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة تتكون من *245* طالب وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن اختارهم بالطريقة العشوائية المتعددة المراحل وذلك باختيار *(6* مدارس*)* عشوائية من المدارس التي فيها مستوى الصفين السابع والثامن، وحدد أسماء الطلبة الذين تعرضوا للعنف والذين لم يتعرضوا له من قبل مديري المدارس والمرشدين التربويين اختار*(125طالبا)* لم يتعرضوا للعنف ومثلهم من تعرضوا له.

ولتحقيق أهداف البحث وتحليل النتائج وتفسيرها، استخدم الباحث مقياس العنف المدرسي وذلك بالاعتماد على دراسة كل من البطش *1991* ودراسة الروسان *1995*، واعتمد في المعالجة الإحصائية على تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر كلا من العنف المدرسي (المتعرضون للعنف/ وغير المتعرضين للعنف).

والجنس والمستوى الدراسي (سابع/ ثامن) في القلق والتكيف الدراسي إذ استخدم تحليل التباين مرتين وقسم مستوى الدلالة *0,05* على *(2)* وبذلك تكون الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى *0,025* وقد توصل الباحث في نهاية دراسته إلى جملة من الاستنتاجات أهمها:

- ✓فيما يتعلق بأثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في القلق تبين أن الطلبة الذين تعرضوا للعنف أكثر قلقا من الذين لم يتعرضوا له، وأن الإناث كن أكثر قلقا من الذكور.
- ✓عدم وجود فروق بين طلبة الصفين السابع والثامن في درجة شعورهم بالقلق.

- ✓فيما يتعلق بأثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في التكيف المدرسي، فقد اتضح أن المجموعة التي تعرضت للعنف كانت أسوء تكيفا من المجموعة التي لم تتعرض له.
- ✓كما تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في المستوى الدراسي.
- ✓كذلك لم تكن هناك فروق بين طلبة الصفين السابع والثامن في درجة شعورهم بالتكيف.

2-2- دراسة تهاني طالب عبد الحسين: الموسومة بـ الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة: أجريت الدراسة على طلبة جامعة بغداد (ذكور، إناث) للدراسات الصباحية للعام الدراسي *2008/2007*.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة، ولأجل ذلك وضعت الباحثة فرضيتين:

- الفرضية الأولى: لا توجد آثار نفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة.

- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس.

ولغرض اختبار فرضيات الدراسة، قامت الباحثة ببناء أداة للقياس متمثلة بمقياس الآثار النفسية لأحداث العنف وفق النظرية السلوكية.

وقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها *400* طالبا وطالبة، *50%* ذكور، *50%* إناث وقد استعملت الباحثة الحزمة الإحصائية (برنامج *spss*). وفي الأخير توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:[1]

- ✓ أن طلبة الجامعة قد تعرضوا إلى الكثير من الأحداث العنيفة مثل (القتل، التهجير، الخطف والتهديد، الانفجارات....الخ) الأمر الذي أدى إلى نمو حالات من اليأس والإحباط التي أدت إلى ملل الطلبة وعدم اهتمامهم بالدراسة والتخطيط للمستقبل وتشتت انتباههم أثناء المحاضرات وقلة الدافعية للعمل وغيرها.
- ✓ أن الطلبة والطالبات قد تعرضوا لنفس الأحداث العنيفة بحكم تواجدهم في نفس البيئة لذلك لاتوجد فروق بينهم فيما يعانونه من آثار نفسية.
- ✓ إن التأثيرات السلبية للعنف قد أثرت على البناء النفسي للطلبة (ذكورا وإناثا).
- ✓ على الرغم مما يتعرض له الطلبة من ضغوط نفسية إلا أنهم استمروا في دراستهم وأداء واجباتهم رغبة منهم في بناء وطنهم.

2-3- دراسة معاوية أبو غزال: الموسومة بـ الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، وأجريت هذه الدراسة بالأردن سنة *2009*.

وقدهدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الظروف في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقراء (غير مشاركين – مستقوين– ضحايا – مستقوين ضحايا)، وفيما كانت هذه الفروق تختلف باختلاف مجموعات الاستقواء، أو جنس، الطالب، أو التفاعل بينهما، تألفت عينة الدراسة من *(978)* طالب وطالبة

1-تهاني طالب عبد الحسين: الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة، مجلة العلوم النفسية جامعة بغداد، العدد14، 2009.

(463 إناث، 515 ذكور) من الصف السابع إلى الصف العاشر، تم تصنيفهم إلى *(837)* غير مشارك، *(67)* ضحية، *(26 مستقويا)*، *(48 مستقويا ضحية)*، وطبق على أفراد عينة الدراسة مقياس الاستقواء والوقوع ضحية والشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك وقد كشفت نتائج الدراسة أن:[1]

- ✓ مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين، والمستقوين والمستقوين الضحايا.
- ✓ أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المستقوين كان أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين.
- ✓ لم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المستقوين والمستقوين الضحايا.
- ✓ أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة غير المشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين.
- ✓ كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الاستقواء في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي بين الطلبة غير المشاركين والطلبة المستقوين ولصالح غير المشاركين.
- ✓ وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى دعم الزملاء بين غير المشاركين والضحايا ولصالح غير المشاركين.
- ✓ لم تظهر فروق دالة إحصائيا في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من طرف المعلمين بين مجموعات الاستقراء.

1-معاوية أبو الغزال: الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد5، العدد2، 2009.

2-4- دراسة على بن سعيد بن علي العواد: الموسومة بـ الآثار الناتجة عن العنف المدرسي وجور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته؛ وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخُبر بالمملكة العربية السعودية، سنة *2011*.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي بالمدرسة في مواجهة مشكلات العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك من خلال التعرف على مظاهره والكشف عن الأسباب والعوامل المؤدية إليه، وتحديد الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية والتعرف على الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف المدرسي، وأخيرا وضع مقترحات لتفعيل دور المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف الطلابي في المدرسة، وذلك من خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي *2011/2010* وقد قامت هذه الدراسة بالإجابة عن التساؤلات التالية:[1]

- ما هي مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟
- ما هي العوامل والأسباب المؤدية للعنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟
- ماهي الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟
- ما هي الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف المدرسي؟
- ما هي المقترحات لتنشيط دور المرشد الطلابي لمواجهة مشكلة العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كمهج للدراسة، وتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في مهنة الإرشاد المدرسي في مدينة الخُبر، وقام الباحث باختيار عينة عددها *(56)* فردا وتم توزيع الاستبانة عليهم وتعذر *(3)* منهم عن

1- على بن سعيد بن علي العواد: الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، 2011/2010.

تسجيل البيانات لظروف انتقالهم إلى مدن أخرى وكذلك لوفاة أحد الحالات، وقام اثنان بعدم ردالاستبانة بعد استلامها فأصبح العدد هو *(50)* استبانة هي التي تم تحليلها إحصائيا واستخدم الاستبيان لجمع البيانات.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- ✓ الكذب على المعلم وتمزيق بعض كتب الدراسة، وتحطيم ممتلكات الغير والمعاكسات، وكتابة ألفاظ غير أخلاقية.
- ✓ التمرد على السلطة المدرسية، وتكوين عصابات التربص، ونشر الإشاعات في المدرسة.
- ✓ عدم إشباع المناهج لحاجات الطلاب والعنف الزائد من قبل المدرسين والهروب من المدرسة وتدني التحصيل الدراسي.
- ✓ تهديد الأمن النفسي للطفل يؤدي إلى القضاء على فرصة التفكير الحر والعمل الخلاق.
- ✓ اللجوء إلى الحيل الدفاعية مثل التمارض والصداع والمغص لرغبته في عدم الذهاب إلى المدرسة وكراهية المدرسة والمعلمين وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.

وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تمثلت فيما يلي:

- ✓ إشعار ولي الأمر والاتصال المستمر وتوجيه الوالدين لرعاية أبنائهم .
- ✓ مساعدة الطلاب على الاشتراك في الأنشطة المدرسية المختلفة واكتشاف حالات العنف مبكرا واكتساب مهارات القدرة على ضبط النفس.
- ✓ وضع البرامج الاجتماعية والثقافية التي تقلل من شعور طلاب المرحلة الثانوية بالملل.

2-5- دراسة شايع عبد الله مجلي: الموسومة بـ تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعده،سنة *2013*. هدف هذا البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعده وذلك من خلال:[1]

- تحديد العلاقة بين أنواع تقدير الذات وأبعاد السلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي.
- تحديد مدى العلاقة بين تقدير الذات العائلي وأبعاد السلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي.
- تحديد مدى العلاقة بين تقدير الذات المدرسي وأبعاد السلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من النظام الأساسي.
- تحديد مدى العلاقة بين تقدير الذات الرفاقي (الأصدقاء) وأبعاد السلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من النظام الأساسي.
- معرفة أي من أنواع تقدير الذات أكثر تنبؤا بالسلوك العدواني.

وتكونت عينة البحث من *(240)* طالب من طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعده، واستخدام الباحث الأدوات التالية: مقياس تقدير الذات، ومقياس السلوك العدواني، وبعد المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- ✓ توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة *(0,01)* بين مستويات تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية.

1- شايع عبد الله مجلي: تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة، مجلة جامعة دمشق، المجلد 29، العدد الأول، 2013.

- ✓ كما توصلت النتائج إلى أن تقدير الذات العائلي، وتقدير الذات المدرسي منبئان للسلوك العدواني.
- ✓ تقدير الذات العائلي يعتبر أكثر إسهاما في التنبؤ بالسلوك العدواني من تقدير الذات المدرسي.

3- الدراسات الأجنبية

3-1-دراسة بالدري وفارينجتون *(Baldry &Farrington)*: الموسومة بـ أنواع التنمر وسط أطفال المدرسة الإيطالية،وأجريت الدراسة سنة*1999*.وكان الهدف منها هو تقصي انتشار المتنمرين والضحايا وآثاره. تكونت العينة من *(113 بنت، 125 ولدا)* وأعمارهم بين *(11-14)* سنة من مدرسة متوسطة بالعاصمة روما، وأظهرت النتائج أن أكثر من النصف عانوا من هذه الظاهرة وأن الأولاد يتنمرون أكثر من البنات. وبشكل عام فإن من وقع عليهم الأذى كانوا معظم الوقت من البنين، والأولاد غالبا ما يقومون بتنمر جسدي بغرض الضرر الجسدي بينما البنات يمارسن التنمر غير المباشر بقصد إلحاق الضرر النفسي.

كما كشفت نتائج الدراسة على أن ممارسة التنمر ذات تأثير سلبي على المتورطين في موقف التنمر، حيث يكتسب المتنمر مكانة اجتماعية بين أقرانه في المدرسة على عكس الضحية الذي يكون لديه احترام ذاتي متدني وميل كبير للعزلة عن رفاقه.[1]

3-2- دراسة سولومون وسيرز *(Solomon &Serrz)* في كندا بعنوان تأثير سلوك الآباء اللفظي على تقدير الذات للأبناء وتحصيلهم الدراسي،حيث أجريت هذه الدراسة بكندا سنة *1999*. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تمييز تأثيرات العدوان اللفظي من العدوان البدني ودراسة ما إذا كان عدوان الآباء اللفظي له تأثيره السلبي على تقدير ذات الأطفال وإنجازاتهم

1-نورة بنت سعد القحطاني: مرجع سابق، ص ص110-111.

العلمية والمدرسية. تكونت عينة الدراسة من *(144)* طالبا تراوحت أعمارهم من *(9-12)* سنة تم اختيارهم من أربع مدارس عامة من الطبقة المتوسطة في جزيرة مونتريال، وقد استخدمت الدراسة منظور فهم الذات عند الأطفال "لهارتر*1989*" وخلصت الدراسة إلى النتيجة التالية:[1]

- ✓ وجود علاقة بين تقدير الذات المنخفض الذي يرتبط بالقبول الاجتماعي الضعيف، والكفاءة الدراسية والسلوك العدواني للآباء.
- ✓ كما أن السلوك العدواني للآباء يؤثر على اللغة الأم.

ثالثا – التعليق على الدراسات السابقة:

تناول الباحث مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة والتشابه بمادة البحث الحالية، ورغم تباين وتعدد أنواعها فقد توصل معظمها إلى نتائج مهمة ولعل أبرزها:

- ✓ تراوحت الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسات السابقة ما بين سنة *1995* وسنة *2014*.

والملاحظ هنا أن الدراسات الأجنبية هي التي كانت قديمة نوعا ما، حيث تراوحت ما بين *1995* و*1999* بحيث لم يتمكن الباحث من التوصل إلى دراسات غربية أكثر حداثة.أما بقية الدراسات الأخرى فكانت حديثة أي بعد سنة *2001*.

- ✓ أجريت الدراسات السابقة في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي)، بينما لم تحدد بعض الدراسات مرحلة دراسية بعينها.
- ✓ عالجت أغلب الدراسات السابقة علاقة العنف المدرسي بمتغير النوع، السن، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة.

1-Solomon, C. ruth and sest, Françoise:Effects of parental verbal Aggression child Den's Selb- Esteen and school Marks, child A buse Neglect, vol , 23 N=°4, 1999,p-p339-351.

- ✓ معظم الدراسات السابقة تناولت البحث عن أسباب انتشار هذه الظاهرة وأغفلت البحث في تداعيات هذه الظاهرة على الفرد والأسرة والمجتمع.
- ✓ معظم الدراسات السابقة تناولت موضوع العنف المدرسي من وجهات نظر مختلفة (تلاميذ، أساتذة، إداريين، أولياء....الخ)، إلا أنها أغفلت وجهات نظر التلاميذ ضحايا العنف.
- ✓ استخدمت الدراسات السابقة أساليب إحصائية مختلفة (النسب المئوية، التكرارات، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، المعاملات، الارتباط... الخ).
- ✓ اعتمدت معظم الدراسات السابقة على العينة العشوائية أما البحث الحالي فقد اعتمد على العينة القصدية.
- ✓ اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدود البحث وطبيعة المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة.
- ✓ توصلت معظم الدراسات السابقة إلى وجود فروق بين الجنسين حول مظاهر العنف المدرسي، وهو ما لم يتفق مع الدراسة الحالية.
- ✓ اتفقت أغلب الدراسات السابقة على أن العنف اللفظي هو أكثر مظاهر العنف انتشارا في الوسط المدرسي وهو ما يتفق مع الدراسة الحالية.

رابعا– موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

✓يعتبر البحث الحالي امتدادا للدراسات السابقة التي اهتمت بالعنف المدرسي في المراحل التعليمية المختلفة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية، إلا أن ما لا حظه الباحث في هذه الدراسات أنها ركزت في البحث عن أسباب الظاهرة ومظاهرها، إلا أن البحث في أثار هذه الظاهرة وتداعياتها فلم نجد منها إلا القدر اليسير، أما الدراسة الحالية فقد حاولت البحث في تداعيات هذه الظاهرة على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي.

- ✓ كما أن اغلب الدراسات السابقة تناولت الظاهرة من وجهة نظر التلاميذ الممارسين للعنف أو أعضاء الهيئة التربوية والمدرسية، أما البحث الحالي فقد لفت الانتباه إلى وجهات نظر ممن يقع عليهم العنف من التلاميذ أي التلاميذ ضحايا العنف.

وفي الأخير نأمل أن يكتسب هذا البحث أهمية و موقعه من الدراسات السابقة.

خامسا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في البحث الحالي:

- ✓ ساعدت الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة .
- ✓ أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للباحث في اختيار المنهج الملائم للدراسة حيث استخدم المنهج الوصفي الذي يعتبر أنسب المناهج لإجراء مثل هذا البحث.
- ✓ أتاحت الدراسات السابقة اختيار المقاييس المناسبة للبحث الحالي من حيث وضع أسئلة الاستبيان والمقابلة.
- ✓ الإلمام الجيد بموضوع البحث وتحديد الإشكالية، ووضع فروض الدراسة، وتحديد المجتمع الأصلي للدراسة، وكذلك اختيار أنسب الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في تحليل بيانات البحث.
- ✓ تجنب بعض جوانب القصور في الدراسات السابقة التي تناولت بعض أبعاد الدراسة الحالية.

خلاصة الفصل:

بعد التعرض لمجموعة من الدراسات السابقة سواء كانت أجنبية، أو عربية، أو محلية تبين للباحث أنها تناولتظاهرة العنف المدرسي من زوايا متعددة،وفي مراحل تعليمية مختلفة، وقد تم ربط متغير العنف ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية، وقد استفاد منها الباحث في جوانب متعددة في الدراسة الحالية، سواء على المستوى النظري أو الأمبريقي.

الفصل الثالث: سوسيولوجيا العنف

تمهيد

أولا– أهم المفاهيم المرتبطة بالعنف

ثانيا– قوانين العنف

ثالثا– الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف

رابعا– نحو مقاربة سوسيولوجية للعنف المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنتطرق في فصلنا هذا والمعنون بسوسيولوجيا العنف بداية إلى بعض المفاهيم المتعلقة بالعنف والتي تعد أكثر ارتباطا به، أو المؤدية بدورها إلى ظهوره، ومحاولين بذلك إعطاء شروحات لها، ثم نعرج بعدها على أهم النظريات المفسرة لهذه الظاهرة الاجتماعية وتبيان أهم الأسباب والعوامل التي تحفز هذه الظاهرة للبروز على سطح الواقع الاجتماعي.

أولا– أهم المفاهيم المرتبطة بالعنف:

يرتبط مفهوم العنف بمفاهيم مشابهة له، بل تكون أحيانا متداخلة معه بعض الشيء كالعدوان، والقوة، والإساءة، والإكراه...الخ.

وهذه الكلمات لا تقل غموضا بذاتها عن مفهوم العنف ذاته، وهذا ما يزيد من تعقد هذا المفهوم وتشعبه وصعوبة الإحاطة بطبيعة هذه الظاهرة، وقد رأى الباحث ضرورة الإشارة إلى هذه المتغيرات من أجل تحقيق بعض الوضوح لمفهوم العنف.

1– العنف والعدوانية: في إدراك العلاقة بين العنف والعدوانية يرى ميشال كورناتون "بأنه لابد أن ندرك جيدا تداخل العلاقات الثابتة والسببية الدورية القائمة بين احتماليات العنف من جهة، وأعمال العنف وأوضاعه من جهة ثانية، إن احتمالية العنف هذه يطلق عليها علماء البيولوجيا والسيكولوجيا اسم العدوانية، وهي أشبه بفتيل مفجر، لهذا السبب غالبا ما تكون دفينة في أعماق كياننا في نطاق السر المغلق على الآخرين، وعلى ذواتنا، أو في بعض الأحيان يبدو تصرف أو رأي يكشف هذه العدوانية التي يمكن أن تكون مجهولة، وكلمة عدوانية هي تعبير أكثر حيادا من كلمة عنف التي تتسم بسمة أخلاقية شديدة علاوة على ذلك فما من شك أن مفهوم العنف هو مفهوم سياسي سوسيولوجي."[1]

1– فيليب برونوه وآخرون: مرجع سابق، ص53.

والعدوانية الكامنة وراء العنف تجد جذورها ضاربة في كيان الإنسان، وتنتج عن احتكاك الفرد بالثقافة وتأثره بالمعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، أي أن "العدوانية كشكل من أشكال العنف تستمد جذورها من الواقع الاجتماعي وتتلون به، وإذا كان كل عنف يحمل قسطا من العدوانية فان كل عدوانية لا تظهر بمظهر خارجي عنيف، ويقع احتوائها في أشكال ثقافية أو عادات جماعية طقوسية، إن العدوانية هي تعبير اجتماعي عن استنفاذ العنف المؤسسي أو العنف المقنن عن ضرورة وجوده كقوة تتجاهل سلطانها الخفي، إن حدود العنف يختلف باختلاف التباين الثقافي لمجتمع ما أو نمط العلاقات الاجتماعية."[1]

واستنادا إلى ما تقدم يمكن استخدام كلمة العدوانية كمفهوم شامل ليفيد البحث السيكولوجي واستعمال كلمة عنف كمفهوم شامل ليفيد البحث السياسي والسوسيولوجي.

2- العنف والإكراه: لقد قام دوركايم باستخدام هذا المفهوم وجعل من الإكراه مقياسا لما هو اجتماعي أو غير اجتماعي، خاصة وأن كل مجتمع يفرض على أفراده جملة من المقاييس وطرق التفكير وأدوار اجتماعية يلتزمون بها، ويقول دوركايم في هذا الصدد "يستدل على واقعة اجتماعية ما بالقدرة على الضغط الخارجي الذي تمارسه أو تستطيع ممارسته حيال الأفراد، وإن وجود هذه القدرة يستدل عليها إما بوجود عقوبة محددة، وإما بالواقعة التي تبديها هذه الأخيرة في وجه كل محاولة فردية تنطوي على العنف نحوها."[2]

وبالتالي يستعمل دوركايم الإكراه عندما يتحدث عن علاقة المجتمع بالفرد، وبالعنف عندما يتحدث عن العكس؛ أي عندما يرفض الأفراد الانصياع ويتمردون، وتحدث دوركايم عن ظاهرة الانتحار كحالة عنف لها علاقة بمستوى تكامل الفرد في مجتمعه، حيث يقوم الفرد بالانتحار نتيجة للضغط الاجتماعي الذي يشعر به.

1-احمد خواجه: الثقافة المدرسية والعنف، شهادة الكفاءة في البحث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 1990، ص12.

2- حنة أرندت: في العنف، ترجمة إبراهيم العريس، ط1، دار الساقي، بيروت، 1992، ص48.

ويرى فيليب برنوه "أن الإكراه هو وسيلة يستعملها المجتمع لكي يبقى ويستمر ويضمن تماسك أعضاءه، وإن إشكالية العنف تقع بين ضرورة هذا التماسك واستمراريته من ناحية، وبين محاولة التجديد والانقطاع من ناحية أخرى، ولكن يمكننا التحدث عن العنف إذا ما وضعناه داخل هذه الأطر، وفي حديثنا مجددا عما يميز الواقعة الاجتماعية ونعني بذلك الإكراه، لابد من القول بأن هذا الإكراه ليس قمعا تعسفيا تمارسه جماعة ما حيال المنحرفين، إنها الشرط والضمانة لتماسك هذه الجماعة واستمراريتها، فإن التمرس بالقيم في مجتمع ما، هو شكل من الإكراه يمارسه المجتمع ليبقى.

"إن مشكلة العنف كلها تقع بين هذا التماسك الضروري وهذه الاستمرارية المحتمة من جهة، بين تجديد وانقطاع لا يقلان ضرورة عنها من جهة أخرى."[1]

3- العنف والقوة: القوة تعني في مفهومها العام والشامل مقدرة الفرد على التحكم، وفرض السيطرة والإرادة على الآخرين لتحقيق هدف معين، وفي علم الاجتماع يقصد بها عدة معان منها "السيطرة على الآخرين وهي أيضا التدخل في حريتهم وإجبارهم على العمل بطريقة معينة"[2]، وقد عّرف ماكس فيبر القوة بأنها " القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدون رغبتهم."[3]

لهذا فالقوة هي فكرة أساسية وهامة وعنصر مهم للعنف؛ لأن العنف لا يتم في معظم الأحيان تنفيذ صوره وأشكاله خاصة الجسمي (البدني) إلا عن طريق توفر القوة التي تعطيه القدرة على التنفيذ، فقد أشارت عدة تعاريف للعنف على أنه إلحاق الأذى أو الضرر وتدمير الممتلكات عن طريق القوة أو استخدامها لتنفيذ ذلك.

1- منية بن عياد: العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 2012، ص37.

2- الصالح مصلح: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، 1999، ص411.

3- إحسان محمد الحسن: موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999، ص512.

كما "أن العنف يتكون أساسا من القوة التي تستخدم لإحداث التأثير المادي أو النفسي على الآخرين الذين يعملون ضد رغباتهم وميولهم."[1]، وهذا دليل واضح على أن القوة مرتبطة بالعنف، لأنها الأداة المحركة له والتي تعطي هذا الفعل القدرة على الظهور والبروز في المجتمع وبين الأفراد، كما أن العنف في إحدى معانيه الوصفية يشير إلى القوة الجسمانية المستخدمة للإضرار بالآخرين وكل هذا يؤكد على العلاقة بين العنف والقوة.

ولهذا يمكن القول بأن العنف علاقة أولية بين القوة وممارسة القوة، وبالتالي فان أي إفراط في استخدام القوة بغاية السيطرة والهيمنة (أو في الدفاع عن النفس) يتحول إلى عنف، وهذا المثال يتضح بما يسمى بالعنف الفيزيائي، و هو استخدام القوة الجسدية في السيطرة على الآخر أو الدفاع عن النفس مثل: الضرب، أو الشد، أو الركل، أو الدفع، وهذا يعني بأن العنف هو تحول القوة من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل بغاية السيطرة والهيمنة على الآخر، وبهذا يصبح العنف مشروط بالغاية التي توظف فيها القوة.[2]

4- العنف والانحراف: يرتبط انحراف بعض الأفراد بالابتعاد عن القيم والمعايير السائدة، وعن القوانين والتشريعات المطبقة، أو إتيان بعض الأفعال التي تخالف العادات والسلوك المقبول اجتماعيا، وقد يكون الانحراف في الفكر والرأي، والذي يؤدي إلى التعصب والتطرف وعدم القابلية لتعديل الرأي أو السلوك في أي أمر من الأمور.[3]

والتصنيف الذي قدمه بارسونز في وصفه لميكانيزم الضبط الاجتماعي في مواجهة الميول الانحرافية، وإعادة التوازن إلى المجتمع؛ حيث أكد على أن التنشئة الاجتماعية لا تستطيع وحدها أن تتغلب على التوتر والانحراف في علاقات التفاعل، الأمر الذي يؤدي إلى

1- كاوشي فينانت: المجتمعات الحديثة والعنف الفطري، ترجمة عبد الهادي عبد الرحمان، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد 132، جنيف،1991، ص41.

2- علي أسعد وطفة: رأسمالية المدرسة في عالم متغير، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2011، ص51.

3- نادية جمال الدين وآخرون: مرجع سابق، ص6.

ظهور بعض العناصر السلبية في البناء الاجتماعي، فتؤدي بدورها إلى الانحراف عن المعايير القائمة، ولابد أن يواجه النسق هذه الأنماط الانحرافية بعملية الضبط الاجتماعي، و تصبح درجة الامتثال واحدة من الدرجات التي توضح عودة النسق إلى التوازن، ويصبح الانحراف هو عدم الامتثال للقواعد الضابطة للنسق.[1]

ويعتبر سنيدر **(Snyder)** "أن مفهوم عدم الامتثال يقود إلى مفهوم التمرد والرفض والمقاومة للسلطة، باتخاذ أشكال متنوعة منها ما هو ذهني ومعنوي، ومنها ما هو اجتماعي، وما هو سياسي، ويقترن عادة باستخدام العنف بشكل مباشر لمنع العناصر الممثلة للسلطة من القيام بوظائفها.[2]

5-العنف والإيذاء: إن الإيذاء كان أحد الصفات التي إذا توافرت في سلوك معين عدّ هذا السلوك شاذا وغير سوي وعدواني وعنيف، ويعد هدفا للعنف؛ فحينما يقوم فرد ما بالعنف فانه يهدف بهذا الفعل إيذاء ذاته أو غيره بناء على ما ينطوي عليه فعل العنف من أضرار مادية و معنوية، ويعد من العناصر الأساسية التي إذا توفرت في فعل معين تم اعتباره عنيفا، ولذلك يتضح أن العنف يقترن بالإيذاء، باعتباره أحد العناصر الأساسية المكونة للعنف.

1- احمد زايد: مرجع سابق، ص129.

2- سميحة ناصر وآخرون: العنف بين طلاب المدارس، التقرير الاجتماعي، المجلد الأول، القاهرة، 2004، ص21.

ثانيا– قوانين العنف:

قد يبدو هذا العنوان لأول وهلة شاذا وغريبا على مسامع القارئ، ولم يمر عليه هذا التعبير الاصطلاحي، وقد يتساءل هل هناك قوانين تقنن وتحدد السلوك العنفي؟ وللإجابة عن هذا التساؤل من المفيد والمثري أن نستعين بدراسة عالم الاجتماع الأمريكي المعاصر شارلس ولبر **(Wilber Charles)** الموسومة بـ: قوانين العنف **(the laws of violence)** التي طرح فيها قوانين اختبارية وهي:

1– الاستمرارية: أي التواصل المستمر، فالفرد أو الجماعة عندما تمارس سلوكا عنيفا من أجل تحقيق مآربها أو مراميها تحت ظروف معينة وتنجح به، فإنها تجده وسيلة سهلة لها لتتحول إلى خبرة عندها في ممارسته؛ فعندما تواجه مواقف حادة أو معقدة أو صعبة عليها، فلا تكلف نفسها بالبحث عن بديل له، فعندما يمسي (العنف) سلوكا سهلا ممارسته ولا يرغب ممارسه بتركه، أو عندما يريد أن يحقق أحد أهدافه أو مطالبه وتكرار استخدامه يضحي عنده (بعد أن استخدمه كقاعدة عملية في التفاعل والتعامل مع الأحداث والمواقف والأهداف التي يواجهها) إلى خبرة تفاعلية تجبره بالانخراط ثانية وثالثة ورابعة في ممارسته، حتى بعد تحقيق أهدافه فإنه يميل إليه لأنه وجده مناسبا له.[1]

2–التبادل: أي أن العنف ينتج عنفا ويفرّخه، فاستخدام السلاح مثلا ضد الآخر يقابله استخدام السلاح من قبل الطرف الذي وجه السلاح إليه، وهنا يسمى العنف المضاد عنفا حتميا وليس ظرفيا؛ إذن فالعنف سلوك متبادل بمعنى أن العنف يولد عنفا ولا يمنعه أو يوقفه، بل يتزايد مع تزايده ويختفي مع اختفائه، فالعنف لا ينتج أو يفرز راحة أو استقرارا أو

1– معن خليل العمر: علم الاجتماع العنف، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص44.

توازنا، بل اضطرابا وقلقا ورد فعل مساو له في القوة ومعاكس له في الاتجاه؛ لأنه يمثل قوة مجبرة وغاصبة، وملغية للآخر الذي تم الاعتداء عليه.[1]

3 – الرتابة المتماثلة: التي تعني عدم وجود تمييز يفرق بين ما يسمى بالعنف المبرر أو العنف الجيد، أو العنف غير المبرر والعنف السيئ، لأن مثلا: العنف الذي يمارسه المواطن الحر لتحرير بلاده من الغازي والغاصب المحتل هل يسمى عنفا؟ وهل العنف الذي يمارس من أجل استعباد شعب حر يسمى أيضا عنف؟ نعم هناك تشابه في الفعل العنفي؛ أي العنف هو العنف لكن مساره وهدفه يختلف من واحد لآخر، كلاهما يستخدمان الإيذاء والتدمير والعدوان لكن من أجل ماذا؟ هنا وجه الاختلاف، لأن العنف الجسدي واحد في جميع أنواع العنف بغض النظر إلى الطرف الموجه إليه.

وهو كذلك يكون واحدا من حيث الإيذاء والعدوانية مهما اختلفت دوافعه ونتائجه، كما أن هناك تشابه بين العنف النفسي والجسدي فكلاهما يترك بصماته على نفسية وتفكير الضحية، وتشويه الحقيقة من أجل الإضرار بتفكير الضحية، إلا أنه قد يكون العنف النفسي أسوء أنواع العنف، لأنه يشوه الفكر بتعمد، ويشوه الرؤية ويحرف الموقف عند الأفراد، وبذلك يكون العنف النفسي أكثر خطورة من العنف الجسدي في عمقه عند نفسية الضحية الذي لا يزول من ذاكرتهم وآلامهم النفسية، وفي الأخير يمكن القول بأن العنف لا يعمل على منع العنف ولا يعالجه ولا يلغيه؛ لأنه ظاهرة تحصل بين طرفين – في اغلب الأحيان– يقوم احد الأطراف بقمع أو ردع أو معاقبة الطرف الثاني ويقوم الأخير بنقد عنف الأول وظلمه وإيذائه.[2]

1– معن خليل العمر: علم الاجتماع العنف، مرجع سابق، ص45.

2– نفس المرجع، ص ص45–46.

4 – العنف ينجب عنفا: إن العنف لا يؤدي إلى الحقيقة، لأنه يبنى على الكذب والرياء والتزييف والتحريف وإلصاق التهم وتقديم الوعود غير الصادقة، فالذي يمارس العنف، لا يمنح الحرية للآخرين بل يأخذها عنوة وغصبا وهو غير قادر على إرساء أسس العدالة الاجتماعية بين شرائح المجتمع، لأنه مفروض عليها بالقوة، وبناء على ذلك لا يستطيع الوصول إلى غايات سامية ونبيلة لأن أسلوبه غير إنساني وغير عادل، وبذات الوقت لا يقدم للطرف الضحية أي إرضاء أو إشباع مادي أو معنوي، بل ينتقم منه، ومن خلال انتقامه هذا يروي عطش حقده الدفين، وخبثه البشع، وهذا هو السبب الرئيسي في عدم استطاعته أن يهيئ جوا صافيا للعدالة والأمن والأمان له وللآخرين، وأمام هذه الحالة نقول بأن العنف ينصب فخا لمستعمله وممارسه ولا يخلصه من تداعياته العنيفة، إنه الأسلوب الجارح والمؤذي للجميع (الجاني والضحية) في أوقات متفاوتة ولا يرحم أحد.

5 – التبرير: غالبا ما يميل الفرد الذي يستخدم العنف في تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين إلى تبرير وتسويغ عنفه وإلى إخفاء هدف عنفه؛ أي يستخدم المنطق والتفكير في عدم قول حقيقة عنفه، بل يبحث عن تفسيرات خيالية ووهمية لإيهام الآخرين في عدم عنفه وأن تصرفه خال من العنف، وأن هدفه طاهر ونبيل وغير عدواني من أجل إخفاء حقده الدفين وكرهه البغيض، وهنا نستطيع القول بأن العنف والكره سيان لا ينفصلان، إذ لا يوجد فرد يعتدي على آخر أو جماعة تعتدي على أخرى، بدون سبب أو بشكل عفوي، ما لم يكن هناك كره أو حقد أو خبث في موقفهما من الآخر، لأن العنف يمثل الطريق الواضح والواسع والطبيعي للتعبير عن الكره والبغضاء، فهو(أي العنف) متجذر في الكره ورمز الحقد الدفين، علما بأن ممارسي العنف يعترفون بأن عنفهم ممزوج بالكره وأنه من باب السذاجة والنفاق

القول بأن هناك عنفا طاهرا أو نبيلا أو نزيها لا يتضمن الكره أو الحقد لأن هذا الأخير أقوى دافع للعنف.[1]

ثالثا– الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف:

عند الرجوع إلى الأدبيات النظرية المفسرة للعنف تبين أن هناك عدة اتجاهات حاولت دراسة هذه الظاهرة، وتحليلها وتفسير عواملها، وتحديد مظاهرها، وفهم تداعياتها وانعكاساتها على الأفراد والمجتمع على حد سواء، وقد تم حصر أبرز هذه الاتجاهات فيما يلي:

1– الاتجاه الأنثروبولوجي:

أكد العديد من الأنثروبولوجيين على أهمية المتغيرات الثقافية ودورها الكبير في تكوين شخصية الفرد، حيث يشكل مفهوم الثقافة أداة إبستمولوجية أساسية لفهم طبيعة الشخصية، كما تعتبر خلفية أساسية لتفسير سلوكيات الأفراد في أي موقف داخل أي فضاء، ويعتبر الأنثربولوجيون ظاهرة العنف ظاهرة ثقافية، ارتبطت بتصورات وممارسات ومعتقدات قديمة قدم الإنسان، ومتجددة معه وملازمة له كموروث تتناقله الأجيال جيلا بعد جيل، ويؤكد أنصار هذا الاتجاه بشكل أساسي على أثر التنشئة الاجتماعية والاختلاف الثقافي كعامل أساسي ومحدد لنمط حركة الشعوب لا سيما التفاعل الاجتماعي، ويشير ألبورت **(Allport)** "أن العدوان سلوك لا علاقة له بالغريزة أو الفطرة فقبيلة تازادي (**Tasaday**) التي اكتشفت في مطلع الثمانينات في غابات الفلبين وهم يعيشون منذ مئات السنين ولم يوجد عدوان بينهم وبين الآخرين، وحتى كلمة حرب لا توجد في قاموسهم اللغوي."[2]

1– معن خليل العمر: علم الاجتماع العنف، مرجع سابق، ص ص47–48.

2– ليث محمد عياش: سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص94.

فالعدوان ليس سلوكا عاما عند الناس، إذ أن معايير ومنظومة المجتمع لها دور فاعل في إحداث أو تنمية الاستجابات العدوانية؛ وقد أشار جورير **(Gorer)** من خلال مراجعته للدراسات الأنثروبولوجية إلى أن قبائل الأرابيش في غينيا الجديدة، وقبائل البجمس (**Pigmes**) في الكونغو أنها تنمي وتنشط المسالمة والوداعة عند أفرادها بصورة واقعية وتغرس فيهم حب التعاون، في حين عشائر البزون، والسويدان في أهواز العراق تربي أبنائها على الشراسة، وتعلم الرماية والصيد منذ الصغر بسبب ظروف الحياة الصعبة والحاجة المستمرة للغزو، والاعتداء على الآخرين.[1]

ولهذا يعتبر عامل الثقافة والبعد الثقافي الاجتماعي بمرحلته التاريخية الأنثروبولوجية أمر مهم في تشكيل التفكير الجمعي وبناء الاتجاهات والقيم السائدة، ومن أبرز النظريات التي ساهمت في تفسيرها ظاهرة العنف في هذا الاتجاه نجد:

1-1- نظرية الثقافة الفرعية أو الخاصة:

تعد نظرية الثقافة الفرعية للعنف من النظريات الحديثة، وهي مزيج للعديد من المقاربات النظرية في كل من علم الاجتماع وعلم الإجرام، فقد استفاد كل من العالم "وولفجانج" والعالم فراكيتي **(Feracuté)**؛ مما توصلت إليه كل من نظرية الصراع الثقافي والمخالطة الفارقة أو الفاصلة، وكذلك نظريات الشخصية، والتنشئة الاجتماعية، وتنطلق هذه النظرية من أن المجتمع الواحد لا تسوده ثقافة واحدة، وكذلك انه ليس من الضروري أن توجد كل السمات التي تؤلف الثقافة الواحدة في كل قطاع من قطاعات المجتمع، فكثيرا ما تقتصر بعض السمات الثقافية على قطاع واحد من قطاعات المجتمع دون بقية القطاعات الأخرى، ويوضح بيتر تاونسند **(p.Tawncend)** "أن الثقافة الفرعية بحكم تعريفها إنما تتكون من أنساق مستمرة للقيم والمعتقدات، كما تتكون من مجموعة خاصة من النظم تختلف في

1- ليث محمد عياش: مرجع سابق، ص94.

مجموعها عن مثيلاتها السائدة بالمجتمع، ويتم انتقال هذه القيم والمعتقدات من جيل إلى آخر من خلال عمليات التنشئة والضبط الاجتماعي."[1]

وتحاول هذه النظرية تفسير ظاهرة العنف أو الجريمة من خلال تأكيدها على افتراض أساسي مؤداه أن سلوك العنف يعد نتيجة مباشرة لتبني قيم الثقافة الخاصة بالعنف، وطبقا لهذه النظرية فإن أعضاء ثقافة العنف يتصرفون بشكل أكثر عنفا من الآخرين، لأنهم يخضعون للمعايير والاتجاهات والقيم الأساسية لثقافة العنف."[2]

"كما تكشف هذه النظرية عن أن الاتجاهات نحو العنف تختلف بشكل كبير من جماعة إلى أخرى داخل نفس المجتمع، وتتميز الثقافة الفرعية للعنف بأن لها اتجاهات إيجابية نحو العنف، وأن هذه الاتجاهات تشجع على ظهور سلوك العنف في كثير من الأحيان، كما يفضل الأعضاء الذين ينتمون لهذه الثقافة الفرعية أسلوب الخشونة كما يشجعون السلوك العدواني بين الذكور."[3]

ويمكن أن نلخص تحليلات هذه النظرية للعنف بما يلي:

– أن هناك ثقافة خاصة تختص بجماعة محددة تحبذ العنف وتحتفظ بمجموعة من القيم والمعايير والعادات والتقاليد التي ترتبط بانتهاج السلوك العنيف، ولا تقبل معايير وقيم المجتمع وتورث أبنائها هذا السلوك جيلا بعد جيل ومن هنا اشتهرت بعض الجماعات بالعنف والجريمة.

1– عبد الله جوز: الاغتراب الحضاري والعنف الاجتماعي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة باتنة، 2013/2012، ص166.

2– فاديه أبو شهبة: ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية (منظور اجتماعي قانوني)، المجلة الجنائية القومية، المجلد 47، العدد الأول، مصر، 2004، ص71.

3– رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: سيكولوجية العنف ضد الأطفال، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009، ص54.

– أن الثقافة الفرعية للعنف تزداد وضوحا في فئة عمرية محددة تتراوح بين سن المراهقة إلى منتصف العمر.

– التأكيد على أن نماذج السلوك العنيف هي استجابات مألوفة وهي أمور يتوقع حدوثها في ظل ظروف أو حالات معينة، وأن النظام المعياري للثقافة الفرعية يجعل من الممكن للفرد أن يفسر الحالة أو الظروف التي ارتكب فيها عدوانه على أنه من الحالات والظروف التي تستلزم استخدام العنف.

وقد تعرضت نظرية الثقافة الفرعية للعنف لعدة انتقادات، لعل من أهمها أن فكرة عنف الذكورة ليس نمط واحد لدى أفراد المجتمع، حيث يؤكدون على أن أولئك الذين يلجئون للعنف ليس بالضرورة أن يكونوا كذلك –أي عدوانيين– ولكن الموقف نفسه يحتم عليهم ذلك السلوك.

2– **الاتجاه السوسيولوجي:** تركز نظريات هذا الاتجاه على دور العوامل أو القوى الاجتماعية الخارجية في نشأة العنف والسلوك العنيف، وتأخذ التفسيرات التي قدمتها النظريات الاجتماعية أكثر من شكل، لكنها تشترك في افتراض أن السلوك العنيف لا يختلف عن مجموع السلوك الاجتماعي العام للأفراد، وذلك لأن كلا من هذين النوعين من السلوك يخضع في طبيعته إلى عمليات اجتماعية واحدة، ومن ثم فإنهم يستجيبون لهذه العمليات والعوامل باستجابات آلية وبشكل واحد ومتشابه.

ورغم تباين آراء المنظرين الاجتماعيين واختلاف وجهات نظرهم إلا أننا سنحاول تناول بعض النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف ومن أبرزها:

2–1– نظرية الأنومي: في دراسة ايميل دوركايم **(E.Durkhiem)** حول الانتحار "**le suicide**"؛ أي العنف الموجه ضد الذات استعادة بمصطلح انوميا "**ANOMIE**" وهي

كلمة أصلها يوناني ومعناها تفسخ أو تفكك وغياب، أو اضمحلال القيم والقوانين الاجتماعية في مجتمع تطبعه الفوضى العارمة، وهشاشة النظام، وغياب الانضباط نتيجة للأزمات التي حلت به بعدما تفجرت كل آليات تنظيم وتسيير شؤونه، فحالة الأنوميا أو التفسخ الاجتماعي تعتبر من أثار اللاأمن واستفحال الأمراض الاجتماعية، ومظاهر التردي أو الجنون الجمعي.

"والمنطق الأنومي حسب دوركايم لا يحدث بالضرورة نتيجة انتشار الفقر، ولكن يمكن أن يحدث نتيجة نمو مفاجئ للثروة والقوة، وظهور علامات الرفاه والبذخ لدى طبقة من المجتمع، هذا ما يؤدي إلى زعزعة الآمال الجماعية التي تتصارع من أجل النيل من هاته الرفاهية والسعادة غير ملتزمين باحترام النظام ولا آبهين بأي قانون لأنه فقد كل سلطة."[1]

ويأخذ روبرت ميرتون **(R. MERTON)** التصور الدوركايمي ويستبدل المحدد الاجتماعي الاقتصادي التقليدي للأزمة بعامل آخر يعتبر أكثر أهمية وهو العامل الثقافي؛ حيث "يعتبر مفهوم الأنومي من أهم المفاهيم المفسرة للأبعاد الثقافية للعنف، حيث يشغل نسق الثقافة والقيم مكانة محورية في بناء المجتمع، باعتبار أن القيم والمعايير المشتقة منها تنظم التفاعل الاجتماعي وتضبطه، فقيم الثقافة تشكل مجموعة من التوجهات المشتركة بين البشر، ومن شان هذه التوجهات المشتركة أن تشكل أساسا للتوقعات المتبادلة بين المجموعات البشرية في المجتمع."[2]

يقول ميرتون "إن السلوك الاجتماعي سواء كان أخلاقيا أو غير أخلاقي، مشروعا أو غير مشروع، يمكن أن يفهم فقط في ضوء القيم التي تعطي للسلوك معناه، وأن المعاني لا

1 – **Noureddine Toualbi-Thaalibi: L'ordre et le désordre, Casbah édition, Alger, 2006, p78.**

2 – **JEAN Duvignand: L'anomie .Hérésie et subversion, ED Anthropos, Paris, 1973, pp41-42.**

تكمن في طبيعة الأشياء، ولكن ما تضفيه على تلك الأشياء ثقافة الجماعات المعيارية المرجعية."[1]

وهكذا تكتسب بعض أنماط السلوك صفة الشرعية، والبعض الآخر صفة الانحراف، وحين يتم ذلك فهذا يتم في إطار معايير الجماعة السائدة التي تفرض معاييرها على المجتمع كله، فتقييم السلوك يتم في ضوء المعايير الاجتماعية "فأحكامنا القيمة نسبية تختلف من بيئة اجتماعية لأخرى، ومن مجتمع لآخر، ومن مرحلة تاريخية لأخرى، ومن ثقافة لأخرى."[2]

"وفي نظريته عن الأنومي يضيف ميرتون أنماط الاستجابة لحالة الأنومي؛ ويعتبر أن كل سلوك منحرف أو استجابة منحرفة يتوقف على مدى امتثال الأفراد للقيم الثقافية والمعايير النظامية على مدى استقرار المجتمع، ومدى ما تحققه لهم هذه الاستجابة أو تلك من أمن في علاقاتهم، ومدى ما يتحقق لهم من نجاح في أداء أدوارهم الاجتماعية، وما يكتسبونه من هيبة، ولهذا يمثل نمط التطابق أكثر أنماط السلوك شيوعا في المجتمعات التي تتمتع بمراحل الاستقرار والتوازن، وكل استجابة تخرج عن هذا الإطار النموذجي أو المثالي يعتبرها ميرتون انحرافا من حيث مداه وشدته."[3]

فميرتون يحدد أربع استجابات إنحرافية تتجلى فيها الممارسة العنيفة بشتى تجلياتها، حيث تشير حالة التجديد إلى رفض الممارسات النظامية مع الاحتفاظ بالأهداف الثقافية؛ أي أن الشخص الذي يمتثل للضغوط الاجتماعية التي تؤكد على أهداف ثقافية معينة، دون أن يصحب ذلك بامتثال للمعايير النظامية التي تحدد السبل والوسائل المقبولة اجتماعيا لتحقيق

1- علي سموك: إشكالية العنف في المجتمع الجزائري (من اجل مقاربة سوسيولوجية)، مختبر التربية، الانحراف والجريمة في المجتمع، جامعة باجي مختار عنابة، ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية بقسنطينة، الجزائر، 2006، ص112.

2- نفس المرجع، ص112.

3- نفس المرجع، ص112.

تلك الأهداف، ومن ثم يحدث انفصام بين الأهداف والوسائل وتبرز إلى الوجود محاولات لبلوغ الأهداف الثقافية بوسائل جWWديدة ومبتكرة."[1]

"أما جورج بلانديي **(G.Balandie)** فتكلم عن الزمن الأنومي أو الزمن الميت، وهي عبارة عن مساحة من الزمن أزيلت من الحساسية **(Temps dévitalisé)** يكتشف فيه المجتمع أنه عاجز عن التطور، وأصبح محصورا في طريق دائرية، تحول موانع دون انتقاله، فيقف موقف المتفرج دون رد فعل أمام اجتياح مجموعة من العوامل الدخيلة تفقده تنظيمه وتوازنه، وتتطور ظواهر هامشية كالانحراف والجنوح والسلوكات المولدة للإجرام.

إذن الأنوميا لا تبلغ أعلى تدمير لها إلا عندما تتعب المجتمعات من المرحلة الانتقالية التي طال أمدها، هنا تكثر الأصوات المدينة والرافضة للتحول، ويصبح ينظر إلى الجديد على انه فضيحة وتهديم، والتغيرات المتراكمة والمتكررة على أنها تهديد بالموت."[2]

2-2- نظرية العنف الرمزي: بيير بورديو(Bourdieu Pierre)

لقد شكل مفهوم العنف الرمزي **(la violence symbolique)** مدخلا سوسيولوجيا معاصرا وأداة سوسيولوجية قادرة على فهم وتحليل الظواهر الاجتماعية والثقافية، ويعد هذا المفهوم عن المفاهيم الحديثة التي شهد ولادتها في النصف الثاني من القرن العشرين في أعمال بورديو وباسرون في فرنسا، حيث وظف هذا المفهوم في تحليل وفهم الأنساق التربوية، والثقافية في مختلف تقاطعات الحياة الاجتماعية.

1- علي سموك: مرجع سابق، ص113.

2-Toualbi(N): op cit, p80.

وقد شكل القطاع التربوي بآلياته وديناميا‌ته المنجم الحقيقي لولادة مفهوم العنف الرمزي وتطور مضامينه التربوية، كما شكلت المؤسسات التربوية بدورها الحقل العلمي الطبيعي للدراسات التربوية والاجتماعية في مجال العنف والعنف الرمزي.[1]

ومع أهمية الصيغ الكلاسيكية للعنف (العنف الفيزيائي، اللفظي، النفسي) في المؤسسات المدرسية فان هذه المؤسسات كانت وما زالت تنطوي على صيغ وأشكال من العنف الخفي الذكي غير المعلن وغير الكلاسيكي ويأخذ هذا العنف صورا وتمثلات متعددة مثل العنف الثقافي، العنف القيمي، والعنف اللغوي وأخيرا العنف الرمزي، ويمكن إطلاق العنف الذكي على هذه الأشكال الجديدة من العنف، وذلك لان هذا العنف يتميز بالقدرة الهائلة على التخفي والتأثير و تحقيق غايته بسهولة ويسر.

ويبين بورديو أن العنف الرمزي يتجلى بصورة عفوية في نسق الفعل التربوي، ويمارس وظيفته في مختلف المؤسسات الاجتماعية التربوية المشروعة مثل التلفزيون، الصحف، السينما، دور العبادة...الخ.

"وتكمن إحدى أهم السمات الأساسية للعنف الرمزي في قدرته على إعطاء المعرفة المدرسية خاصية الحياد، وإبعادها عن مدارات التحيز من حيث المظهر الخارجي، فالمدرسة لا تقف عند حدود التطبيع الفكري والأيديولوجي للطلاب بل تتجاوز هذه الوظيفة لتقوم بدور إضفاء الشرعية على الأوضاع الاجتماعية القائمة في المجتمع، في اتجاه المحافظة على النظام السياسي الاجتماعي السائد؛ وهي بفعالياتها المختلفة تقوم بترسيخ العلاقات الطبقية

1- علي اسعد وطفة: رأسمالية المدرسة في عالم متغير (الوظيفة الانقلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية)، سلسلة الدراسات (4)، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، سوريا، 2011، ص ص72-73.

القائمة في المجتمع، وهي في أداء أدوارها الأيديولوجية والطبقية تنطلق من مبدأ استقلالية نظام التعليم وحياديته الظاهرة."[1]

وفي سياق هذه الاستقلالية المزعومة تؤكد المدرسة بأنها تنطلق من مبدأ الكشف عن المواهب الفردية، والمهارات العقلية للأفراد الذين ينتسبون إليها، وهي في حقيقة الأمر تقوم بتعزيز وتعميق اللامساواة الاجتماعية بين التلاميذ بمعيار انتمائهم الاجتماعي وتوزعهم الطبقي، وهي في سياق وظيفتها الطبقية هذه تعمل على إقناع أبناء الطبقة الدنيا وفقا لمعايير العنف الرمزي بأن إخفاقهم المدرسي كان مشروعا وشرعيا لأسباب تتعلق بتدني قدراتهم العقلية وملكاتهم الإنسانية، إذ تكمن الوظيفة الأساسية للعنف الرمزي في توليد التباين الطبقي وتكريس مظاهر اللامساواة في الحياة الاجتماعية، والتربوية بصورة سيميائية رمزية.[2]

كما أن الصراع الثقافي يأخذ طابعا رمزيا، فهو في جوهره صراع الدلالات والرموز والمعاني، وأي صراع ثقافي يشكل صورة من صور الصراع الرمزي في المدرسة، فكثير من الباحثين اليوم ينظرون إلى ثقافة المدرسة بوصفها انعكاسا لثقافة الطبقة التي تهيمن وتسود اجتماعيا، ويعد كل من بودلو **(Baudelot)** واستابليه **(Establet)** وبيير بورديو **(Bourdieu Pierre)** وباسرون **(Passeron)** وبرنشتاين **(Bernstien)** من أبرز ممثلي هذا الاتجاه في مجال علم الاجتماع التربوي المعاصر، ويذهب هؤلاء إلى أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير، وسمات الثقافة المدرسية لما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الاجتماعي والثقافي.

1- علي اسعد وطفة: رأسمالية المدرسة في عالم متغير (الوظيفة الانقلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية)، مرجع سابق، ص77.

2- نفس المرجع، ص87.

"وقد بين بورديو في كتابه إعادة الإنتاج، أن بنية النظام المدرسي ووظيفته يعملان على ترجمة اللامساواة في مستواها الاجتماعي بشكل مستمر ووفقا لرموز متعددة إلى اللامساواة في المستوى المدرسي، وليس للمدرسة من مهمة سوى تعزيز وتأكيد الطبقة الاجتماعية السائدة والعمل على إعادة إنتاج العلاقات الطبقية القائمة ثم إعطائها طابع الشرعية في آن واحد."[1]

كما يأخذ العنف الرمزي أكثر صوره وضوحا في صراع النماذج اللغوية في المدرسة، حيث: تشكل المدرسة ساحة للصراع للغوي الرمزي بين نماذج لغوية طبقية، "ويعد العنف الرمزي اللغوي أحد أكثر أشكال الصراع الطبقي في المؤسسة المدرسية، فالمدرسة تتبنى نمطا لغويا تفرضه الطبقة التي تهيمن وتسود، وبالتالي فإنها تفرض هذا النمط اللغوي على جميع أبناء الطبقات والفئات الاجتماعية الأخرى."[2]

"ويمكن القول بأن العنف الرمزي اللغوي يتم بصورة خفية ومستترة لا يشعر به ضحاياه من التلاميذ والأهالي، وهو في النهاية يمارس عملية إقصاء للأطفال المهمشين دراسيا ووضعهم في دائرة الإخفاق والفشل المدرسي بدواعي ضعف المستويات اللغوية المدرسية، فالمسافة الفاصلة بين لغة الفئات الشعبية وبين لغة المدرسة تكون دائما بعيدة المدى وكبيرة، وهذا يدفعهم إلى الإخفاق، وعلى خلاف ذلك تكون هذه المسافة الفاصلة محدودة جدا بين لغة أبناء الطبقات الوسطى وبين لغة المدرسة، وهذا ييسر لهم النجاح والتفوق."[3]

ووفقا لهذه الآلية الخفية للعنف الرمزي اللغوي تمارس الطبقات البرجوازية دورها الكبير في إقصاء أبناء الفئات الشعبية ودفع أبناء الطبقات العليا إلى مزيد من النجاح والتفوق.

1- علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي: بنيوية لظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، ط1، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت، 2003، ص183.

2- نفس المرجع، ص 174.

3- علي اسعد وطفة: رأسمالية المدرسة في عالم متغير (الوظيفة الانقلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية)، مرجع سابق، ص88.

ويتجلى العنف الرمزي في المدرسة وفق آليات وديناميات، ويمكن الإشارة إلى ثلاثة مستويات من التجليات التربوية للعنف الرمزي في المدرسة وهي:

– **العنف الرمزي للمعلم:** يمارس المدرس سلطته الآمرة في سياج مقدس، حتى يتمكن من القيام بمهمة التدجين والسيطرة على عقول الطلاب ونفوسهم بسهولة ويسر، فالمعلم كما يرى ايفان اليتش **(Ivan Illich)** يجمع بين وظائف ثلاث: سجان وواعظ ومعالج، فهو المسئول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف، وهو الذي يسهر على تطبيق اللوائح والقوانين، ويحرص على أن يلتزم ويلزم الآخرين بها. [1]

ومن هذا المنطلق تأخذ سلطة المعلم طابع الإلزام والإكراه والضغط الرمزي، حيث يجب على التلميذ أن يفعل دائما ما يقوله المعلم أو ما يمليه عليه من استماع وإصغاء وجلوس وهدوء وصمت، والمعلم غالبا ما يترتب عليه أن يصدر أوامره للتلميذ، افتح الكتاب، أغلقه، انظر السبورة، قف، اجلس، لا تتكلم، ادخل، اخرج ... الخ، هذه الأوامر والنواهي والإيماءات والإيحاءات تشكل نموذجا رمزيا ثقافيا للطبقة السائدة.

وهذا يعني أن هذه النماذج تشكل دورا ترويضيا يكره الأطفال على قبول هذه القيم وهذه الرموز كخطوة أولى لقبول النظام الثقافي السائد على نحو قهري، كما أن نظرات الازدراء والاحتقار التي يوجهها المعلمون إلى أبناء الطبقات الفقيرة تساهم بشكل كبير في توليد مشاعر الدونية والقهر، وتبخيس الذات عند أبناء هذه الطبقة، وعلى خلاف ذلك فان كلمات التشجيع وابتسامات الرضا وعبارات التقدير والثناء التي يحيط بها المعلمون أبناء الطبقات

1– سعيد إسماعيل علي: فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب، الكويت، عدد 198، يونيو 1995، ص209.

البرجوازية تلعب دورا حيويا وقاطعا في تأكيد مشاعر التفوق والقوة، وتقدير الذات، والنجاح عند أبناء هذه الفئة الاجتماعية."[1]

– **التقييم المدرسي:** ويتجلى العنف الرمزي في أكثر صوره الإستلابية في أوضاع التقييم المدرسي ولاسيما الامتحانات؛ حيث يوضع التلميذ القوي والتلميذ الضعيف في حلبة صراع واحدة، وهكذا يجد الضعفاء ومن أبناء الأميين والفقراء أنفسهم مع الأقوياء من أبناء المثقفين والأغنياء في صراع مميت داخل حلبة الامتحانات وقاعاتها المظلمة، وهكذا نجد عبر السنوات المشهد الواحد نفسه لأطفال معدومين ثقافيا يقادون إلى قاعات الامتحانات بهدوء وذلك من أجل إقناعهم – بصورة خفية رمزية– بأنهم لا يساوون شيئا وأن قيمتهم الإنسانية والاجتماعية تحدد لها لحظات وكلمات ترتسم على صفحات امتحانية صماء، وأنهم وبنتائج هذه الامتحانات المصممة مسبقا سيتحملون مسؤولية الاندثار في المهمل الاجتماعي وفي أروقة العاطلين عن العمل، والمهمشين في الحياة الاجتماعية.[2]

– **المنهج الخفي في المدرسة:** لا يعدو المنهاج الخفي في المدرسة أن يكون غير صورة للعنف الرمزي وللسلطة الرمزية، حيث يلعب دوره الحيوي في إقصاء أبناء الفئات الاجتماعية المهمشة عبر آليات الإخفاق، وتنمية أحاسيس الدونية والقصور لديهم، وتوليد عملية إخفاقهم باستمرار، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن كثيرا مما يتعلمه التلميذ في المدرسة قد لا يرتبط جوهريا بمحتويات الدروس والمقررات (المنهج المعلن) بل يرتبط بعملية ترويض الأطفال على قيم ومعايير محددة تتمثل في قيم الطاعة واستهلاك التغيرات الاجتماعية، والقيمية، والإيديولوجية السائدة في المجتمع وفقا للمنهج الخفي، والمستتر المعتمد.

1– علي اسعد وطفة: رأسمالية المدرسة في عالم متغير (الوظيفة الانقلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية)، مرجع سابق، ص93.

2– نفس المرجع، ص90.

"ووفقا لهذه الرؤية فإن المدرسة وفقا لمناهجها الخفية لا تهدف إلى تحقيق المساواة بين التلاميذ بل تهدف إلى ترسيخ مبدأ اللاتكافؤ بينهم، وهنا لابد من الحذر من المنهج الخفي بما يغرسه من قيم سلبية تتمثل في قيم الطاعة والخضوع وإضعاف روح الإبداع في نفوس الطلاب؛ حيث تكون المدرسة أداة لإعادة إنتاج الأمر الواقع بكل سلبياته واختناقاته لصالح النخبة المهيمنة".[1]

وفي الأخير نستطيع القول بأن المدرسة تمارس عنفا رمزيا عبر سلطة رمزية ورأسمال رمزي وهذا العنف يعمل بصوره الخفية ونوازعه الأيديولوجية المستترة على إنتاج الخضوع والسيطرة والهيمنة، وأن العنف الرمزي يمارس دوره في مختلف فعاليات وتجليات الحياة المدرسية والتربوية، وبالتالي فإن هذا العنف يتفرد بكونه عفويا لا شعوريا بالنسبة لمن يمارسه ولمن يخضع لتأثيره، كما أنه عنف معنوي مستتر يعتمد على التصورات ويفعل فعله في إنتاج الدلالات التي غالبا ما تكون من طبيعة أيديولوجية.

2-3- نظرية الضبط الاجتماعي: إن مفهوم الضبط الاجتماعي محور مهم لعلم الاجتماع، والواقع أن فكرة الضبط قديمة فقد وردت إشارات لها عند علماء الاجتماع القدامى وعند فلاسفة اليونان، "وقد أشار ابن خلدون في مقدمته من أن الاجتماع البشري ضروري وهو معنى العمران، وأنه لا بد لهم من وازع حاكم يرجعون إليه وأن العمران البشري لابد له من سياسة ينتظم بها أمره، وحيث تعطي هذه الأفكار دلائل واضحة على مدى فهمه وإدراكه بأن الإنسان سياسي اجتماعي بطبعه وفي حاجة إلى من يضبط سلوكه الاجتماعي حتى

1- خلدون حسن النقيب: المشكل التربوي والثورة الصامتة- دراسة في سوسيولوجيا الثقافة-، مجلة المستقبل العربي، الكويت، العدد 174، آب/أغسطس، 1993، ص70.

تتحدد العلاقات بين الناس ولا يسود الظلم بينهم، وقد تمثلت وسائل الضبط في المجتمع حسب رأيه في الدين، والقانون، والعرف، والعادات والتقاليد."[1]

كما أشار جيس بيتس **(Jesse Pitis)** إلى ريادة إميل دوركايم في دراسة الضبط الاجتماعي بالمفهوم الذي تطور فيما بعد في دراسات علم الاجتماع الحديث، حيث اعتبر أن الضمير الجمعي **(Conscience Collective)** بمثابة كبح للأفراد، وأن الوظيفة الكبرى للنظم الاجتماعية مثل الزواج، الأسرة، الطائفة الدينية، هي أن تزيد من قوة كبح الضمير الجمعي، باعتبار أن النظم أساسا هي وكالات الضبط الاجتماعي."[2]

ويذكر جيرفتش **(Jirevich)** أن هربرت سبنسر أول من استخدم المصطلح في كتابه مبادئ علم الاجتماع: ويرى هولنج أن الضبط الاجتماعي أدخل في مجال الدراسات السوسيولوجية.

وتعد نظرية الضبط الاجتماعي من المقاربات النظرية التي اهتمت بتفسير كل من السلوك العنيف والانحراف، كما انطلقت هذه النظرية في تفسيرها للعنف بكونه استجابة لطبيعة البناء الاجتماعي.

"ويأتي تصور هذه النظرية للعنف على أنه غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود وضوابط محكمة على أفراده، ولذلك فإن خط الدفاع الأول لحماية المجتمع هو معايير الجماعة التي لا تشجع العنف، مثل الأسرة، جماعة الرفاق، المجتمع المحلي، المدرسة،... وغيرها من الجماعات الاجتماعية، أما الأفراد الذين لا تحكمهم معايير الجماعة يتعرضون للاستهجان، والتجنب، والنبذ، وغيرها من الاستجابات

1- محمود سعيد الخولي: العنف في مواقف الحياة اليومية: نطاقات و تفاعلات، سلسلة قضايا العنف (1)، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2008، ص127.

2- إسماعيل محمد الزيود: العنف المجتمعي إطلالة نظرية، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2012، ص141.

التي تظهر عدم تقبل الجماعة المرجعية لسلوك العنف، وعندها يلجأ المجتمع إلى أساليب الضبط الرسمية التي تتمثل في جبرية القانون، والشرطة، والعدالة، والسجون، ومؤسسات العلاج النفسي والعقلي والرعاية الاجتماعية، وذلك بقصد الحد من سلوك العنف، والانحراف، والحيلولة دون الخروج عن المعايير الاجتماعية."[1]

ويشير محمد أحمد الخطاب "إلى أن نظرية الضبط الاجتماعي تدور حول افتراض أساسي أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد، كما تذهب إلى أن الطاعة والامتثال هي الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد."[2]

"وعليه تنظر هذه النظرية إلى أن التدريب الاجتماعي والمتمثل في الامتثال للمعايير واحترامها شرط أساسي والضامن للضبط، وغياب هذا الامتثال أو التساهل مع الأفراد في مخالفتهم للمعايير أو التعدي عليها هو السبب الرئيسي في حدوث السلوك العنيف والإجرامي."[3]

وهناك نوعين من الضبط الاجتماعي:

- **النمط الأول:الضبط الاجتماعي الرسمي:** ويقوم على النصوص المكتوبة والمنظمة لكافة متطلبات الحياة، ووضع الأسس الكفيلة بإشباع كافة الحاجات بالوسائل المتاحة والتي لا تخدش بأي حال قيم وثقافة المجتمع، ولا تؤثر في معاييره النظامية المتفق عليها، وتقوم أنساق السلطة في هذا النمط بوضع الضمانات الكفيلة بانضباط الأفراد والجماعات حيال

1- رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: مرجع سابق، ص ص54-55.

2- محمد أحمد الخطاب: مدى فاعلية البرنامج السكودرامي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر، 2000، ص161.

3- جمال معتوق: مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار بن مرابط، الجزائر، 2011، ص268.

هذه المعايير، وضبط كل من تسول له نفسه الاعتداء عليها والخروج على قواعدها ويتضمن هذا النمط فرعين هما: [1]

✓**الضبط الاجتماعي الرسمي السلبي:** ويتمثل فيما تتخذه الجماعة أو يتطلبه التنظيم الاجتماعي من الوسائل والأساليب التي يتم إيقاعها على الأفراد الذين يخرجون عن القيم والمعايير والأنماط السلوكية السوية، ويمكن تمثيله في المدرسة لما يسمى (العقوبات والجزاءات) بالنسبة للطلاب الذين يمارسون العنف آو يميلون إلى سلوكات جانحة أو الذين لا يلتزمون بالقوانين، واللوائح المدرسية.

✓**الضبط الاجتماعي الرسمي الإيجابي:** ويعتمد على دافعية الفرد نحو الامتثال ويتم عن طريق تقرير الجزاءات الإيجابية أو المكافئات بصورها المختلفة التي تدفع الأفراد وتشجعهم على الالتزام والتمسك بالقيم والمعايير والأنماط السلوكية المقبولة اجتماعيا، فالنسبة للمدرسة فإنها يمكنها تحقيق ذلك عن طريق المكافئات والثواب الذي تمنحه للطلاب المهذبين والمنضبطين والملتزمين أخلاقيا وسلوكيا.

– **النمط الثاني:الضبط الاجتماعي غير الرسمي:** ويستمد سلطته من القواعد المتعارف عليها والأعراف الاجتماعية السائدة المستمدة من مجموعة القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد...الخ، التي تنظم العلاقات بين الأفراد ويعمل هذا النمط بصورة فعالة وإيجابية بسبب ما يسوده من شعور انتمائي ومشاركات وجدانية تنتمي إلى ما يعرف بالوجدان الجمعي عادة، وهو بدوره ينقسم إلى إيجابي وسلبي فالإيجابي يقوم على الثناء والمدح والإطراء، والسلبي يقوم على النبذ والرفض والاستهجان والسخرية.

فإذا ما طبقنا هذا على المدرسة فإن الضبط الاجتماعي غير الرسمي سوف يتمثل في العلاقات الاجتماعية بين الطلاب أنفسهم، وبين الطلاب وإدارة المدرسة، أو بين الطلاب

1– محمد السعيد الخولى: مرجع سابق، ص– ص128–130.

والمجتمع الخارجي؛ فعلى سبيل المثال يشتهر عن هذا الطالب أنه مهذب ومثالي أو جاد وملتزم ...الخ، ويشتهر عن طالب آخر أنه مشاغب وعدواني فكل هذه السمات تلتصق بهذا الطالب أو ذاك وتؤدي في النهاية إلى تكوين صورة عن فلان (من الطلاب) ثم تشيع عنه صفاته، وقد يؤدي هذا إلى ردعه أو تثبيته بحسب الموقف والشخصية والعوامل الأخرى التي تلعب دورها في عملية الانضباط هذه.

ويمكن أن نلخص هذه النظرية في النقاط التالية:

– تنظر نظرية الضبط الاجتماعي إلى أن الانحراف أمر طبيعي لدى الفرد.

– المؤسسات الاجتماعية تزيد من قوة الرابطة التي تربط الأفراد بالنظام الأخلاقي، كما أنها تضعف أيضا وتسمح هذه الرابطة الضعيفة بصورة آلية بحدوث درجة أكبر من الانحراف.

– خط الدفاع الاجتماعي الأول بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع على العنف وترفضه؛ لأنه سلوك غير مقبول ومستهجن اجتماعيا.

– ضرورة تفعيل مؤسسات الضبط الاجتماعي انطلاقا من أول مؤسسة وهي الأسرة، وصولا إلى المؤسسات الضبطية الخاصة بالدولة وهذا حتى يتم حصر، ومضايقة السلوكات العنيفة وغير السوية، والعمل على ردعها حتى لا تتكرر وتتفاقم مستقبلا.

–عملية الضبط الاجتماعي تقلل من احتمالية وقوع العنف

– التعامل مع حالات العنف يمكن أن تتم على المستوى الفردي والأسري والمجتمعي، وذلك من خلال تعلم الأفراد أسلوب حل الخلافات دون اللجوء إلى استخدام القوة والعنف.

– كما يرى أصحاب هذه النظرية أن علاج مشكلة العنف ينبغي أن ترتكز على ثلاثة أهداف رئيسية وهي:

- ✓خفض حجم المكافأة التي يحصل عليها الشخص نتيجة ممارسته للعنف.
- ✓زيادة حجم تكاليف عقوبة العنف.
- ✓تعزيز عملية الضبط الاجتماعي.

وفي الأخير نرى بأن هناك علاقة عضوية بين كل من قوة وفاعلية الضبط الاجتماعي والإقبال على السلوك العنيف والعدواني، فكلما كان هناك تفعيل للضبط وأدواته داخل البيئات الاجتماعية تراجع السلوك العنيف والإجرامي والعكس صحيح.

3- الاتجاه النفسي اجتماعي (البسيكو- سوسيولوجي): ولعله يكون من أهم المداخل النظرية في دراسة ظاهرة العنف وخاصة عندما ينظر لهذه الظاهرة رؤية تكاملية تجمع بين الجوانب النفسية والاجتماعية ومن أبرز هذا الاتجاه سنتطرق إلى ثلاثة نظريات أساسية:

3-1- النظرية التفاعلية الرمزية: ترجع جذور هذه النظرية إلى المذهب البراغماتي (الذرائعي) وقد تبلورت مسلماتها في الفترة ما بين *1890* و*1910* في كتابات كل من شارلز هورتون كولي **(Charles Horton Cooley)**، وجون ديوي **(J.Dewey)** ووليام توماس**(W.Thomas)**، وجبريل تارد **(J.Tard)**، وجورج هربرت ميد **(G.H.Mead)**.

"وهي بصورة جوهرية منظور نفسي اجتماعي ومن القضايا الأولية التي يركز عليها هذا المنظور: أن الفرد يملك ذاتا والتفاعل يكون بين الأفكار والعواطف الداخلية للشخص، وسلوكه الاجتماعي، ويتم النظر إلى الأفراد على أنهم بنّاءون نشطون في تصرفاتهم، بحيث يفسرون، ويقيّمون، ويعرفون، ويخططون فعلهم، أكثر من كونهم كائنات سلبية راضخة لقوى خارجية، كما أن التفاعلية الرمزية تشدد على العمليات التي يتخذ الفرد من خلالها قرارات،

ومنها يبني آراء خاصة به، فحسب ما يرى التفاعليون الرمزيون ينبثق الشكل الذي يتخذه التفاعل من موقف معين ذو صلة به."[1]

وترى هذه النظرية كذلك "أن سلوك الفرد أو الجماعة ما هو إلا تجسيد للرموز التي يلاحظها الفرد ويتأثر بها سلبا، أو إيجابا بشكل مباشر، وأن العمليات المعرفية تؤدي دورا أساسيا في ظهور السلوك العدواني بين الأفراد، فطريقة إدراك الفرد للعلاقات مع الآخرين باستطاعتها أن تكبح العدوان أو تسهله."[2]، "ويرى جورج هربرت ميد أن الإشارات تعني بداية السلوك الاجتماعي ولها مدلولات اجتماعية لمن يشاهدها كتحريك اليد والأصابع، وأن هناك فهما مشتركا من قبل أفراد المجتمع لهذه الإشارات."[3]

فمثلا المدرس حين يحرك أصبعه تعبيرا عن التهديد والوعيد للتلميذ فإن مثل هذه الصيغة الرمزية تفهم على أنها سلوك عدواني موجه ضده وما يترتب على ذلك السلوك من ردة فعل معينة تحديا أو دفعا للضرر.

"كما تعنى هذه النظرية بالتفسير الذاتي ودوافع الفرد المشارك في موقف تعلمي واجتماعي لتفسير نوعية تعلمه الاجتماعي، ومن أكثر البارزين في المجال النظري لهذا التفسير (جورج هربرت ميد) الذي يرى أن كل شخص لديه رؤية لنفسه والمبنية على توقعاته في كيف يراه الآخرين."[4]

1- رث والاس والسون وولف: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ترجمة محمد عبد الكريم الحوراني، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص322.

2- مطلوع محمد بركات: العدوان والعنف في الأسرة، مجلة عالم الفكر، العدد 2، المجلد 27، الكويت، 1999، ص265.

3- إحسان محمد الحسن: مرجع سابق، ص 575.

4- البكر فوزية بكر راشد: مدرستي صندوق أسود: أحدث التيارات المعاصرة في مجال اجتماعيات التربية، مكتبة الرشد، الرياض، 2005، ص122.

بمعنى أن الفرد يتعرف على صورة ذاته من خلال تصور الآخرين له، ومن خلال تصوره لتصور الآخرين له، ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم بخلق الفرد صورة لذاته، أي أن الآخرين مرآة يرى من خلالها نفسه.

والأفراد عندما يعبرون عن أنفسهم بطريقة معينة فإنهم يحاولون السيطرة على الطريقة التي يستجيب فيها الآخرون لهم، وهكذا يؤثرون في فهم الموقف لما تحقق مصالحهم."[1]

وبذلك نستنتج أن الفرد عندما يمارس العنف ويرى قبول واستحسان أفراد أسرته لتصرفه العنيف والعدواني المرتبط بجنسه فإنما هو يرى نفسه ويتصورها من خلال تصور أسرته له.

"كما تؤثر جماعة الرفاق تأثيرا كبيرا في تشكيل صورة الفرد العنيف عن ذاته، حيث يعتمد تقديره لذاته واحترامها على ما يعتبره ويقره الأقران ويستحسنوه من تصرفات عنيفة يقوم بها على الضحية، وبقدر ما تكون علاقته بأقرانه مشجعة له بقدر ما يلقى منهم تقبلا وبقدر ما يزداد تقديره لذاته.

وهذا الاستحسان والإقرار من جانب الأقران والرفاق على تصرفه غير المقبول اجتماعيا سيشكل تدريجيا جزء من رؤيته لنفسه ولذاته، وسيحاول التلاؤم مع ذلك بقدر استطاعته."[2]

"كما يرى أصحاب النظرية التفاعلية أن العنف نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، فمع التنشئة الاجتماعية المبكرة يتعلم الأطفال العنف سواء من الآباء أو الأقارب أو الأصدقاء، وبملاحظتهم للعالم وللحياة الاجتماعية من حولهم يبدو العنف لهم وكأنه أداة ضرورية للبقاء

1-صالح محمد علي أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 1995، ص61.

2- نورة بن سعد القحطاني: مرجع سابق، ص20.

والنجاح، فالأفراد إذن يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نوع آخر من أنواع السلوك."[1]

وأيضا "يرى التفاعليون أن عملية تعلم العنف ترتبط بشدة بمرحلة التنشئة الاجتماعية لدور الرجل والذي يتضمن تعلم الصبية الخشونة والصلابة وأن يعتمدوا على أنفسهم، فبعض الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبونهم بألا يكونوا ضحايا للعنف في مواقف أخرى. والبعض الآخر ينظر للعنف وكأنه الطريقة الوحيدة للحصول على ما يريدون، بل إن بعض الآباء يطالبون أبنائهم على التصرف بعنف عند الضرورة."[2]

ومن ناحية أخرى فقد بينت العديد من الدراسات أن الأفراد الذين يعيشون في أسر يسودها العنف أكثر قابلية لأن يكونوا هم أنفسهم عدوانيين في تصرفاتهم.

كما أنه كلما كان الأطفال ضحايا العنف سواء من جانب الآباء أو من الآخرين، كلما كانوا أكثر عنفا، وأن الأطفال الذين يتعرضون للإساءة يكونون أكثر ميلا لأن يصبحوا أطفالا يسيئون للآخرين.

2-3- نظرية المخالطة الفارقة (الفاصلة): صرح إدوين سذرلاند **(Edwin Sutherland)** أول فكرة عن نظريته المخالطة الفاصلة لأول مرة في الطبعة الثانية من كتابه (مبادئ علم الإجرام) عام *1934*، ويشير مصطلح المخالطة الفاصلة إلى تباين واختلاف تصورات الأنماط المطروحة عن المخالطة من شخص لآخر، وهكذا فأن مجرد مخالطة المجرمين لا تؤدي إلى ارتكاب السلوك الإجرامي، ولكن بدلا من ذلك فإن محتوى أو مضمون هذه الاتصالات الذي ندركه من خلال مخالطة الآخرين هو محور الاهتمام الأساسي.

1- رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: مرجع سابق، ص68.

2- نفس المرجع، ص69.

وبالتالي فإن الجريمة تعد نتيجة لصراع القيم؛ بمعنى أن الفرد قد يمارس نمطا سلوكيا يتوافق مع قيم الثقافة الخاصة، ولكنه غير مقبول من ثقافة المجتمع الأكبر.

ثم يعود سذرلاند في عرضه الثاني والنهائي لنظرية المخالطة الفاصلة في الطبعة الرابعة من كتاب(مبادئ علم الإجرام) الصادر عام *1947* ويعبر عن مقولته الأساسية وهي "أن كل أنماط السلوك متعلمة."[1]

وتضمن العرض النهائي لنظريته في تسع قضايا هي: [2]

✓يعد السلوك الإجرامي سلوكا متعلما و مكتسبا، فهو لا يورث، فالشخص الذي لم يدرب على ممارسة الجريمة لا يمكنه ابتكار أو ممارسة السلوك الإجرامي تماما مثل أي مهنة أو وظيفة تحتاج إلى تدريب قبل اكتساب خبرتها.

✓يتم تعلم السلوك الإجرامي من خلال عملية الاتصال والتفاعل مع أشخاص يمارسون ذلك النمط من السلوك الإجرامي، ومن خلال ذلك الاتصال يتم اكتساب المهارات والحركات والإشارات المتعلقة بذلك السلوك الإجرامي.

✓يتم تعلم واكتساب السلوك الإجرامي من خلال التفاعل مع أشخاص تقوم بينهم علاقات وثيقة، وهنا يعني أن وسائل الاتصال كالتلفزيون، السينما، الصحف،... وغيرها تلعب دورا ضئيلا في نشر الجريمة واكتساب مهارات السلوك الإجرامي.

✓ تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي كلا من فن ارتكاب الجريمة الذي يكون أحيانا معقدا وأحيانا سهلا، ومبررات ارتكاب السلوك الإجرامي ودوافعه.

1- محمد محمود الجوهري وعدلي محمود السمري: المشكلات الاجتماعية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص71.
2- نفس المرجع، ص ص72- 73.

✓ يتم تكوين الاتجاه نحو الواقع من خلال نفع أو عقم القواعد القانونية فقد تحيك بالفرد مجموعة من الأفراد تنظر إلى القواعد القانونية على أنها عقيمة لا ينبغي إتباعها، ومن ثم فهي تشجع على مخالفة تلك القواعد.

✓ ينحرف الشخص ويرتكب السلوك المنحرف إذا رجحت كفة الآراء المحبذة لانتهاك القواعد القانونية على الآراء الناهية عن انتهاك القواعد القانونية، وذلك هو جوهر المخالطة الفاصلة الذي يشير إلى التفرقة بين المخالطة السوية والمخالطة المنحرفة.

✓ تختلف المخالطة الفاصلة من حيث التكرار، والدوام (الاستمرار)، والعمق وتعني (الأسبقية)، فالاتصال في المراحل الأولى من حياة الطفل يكون تأثيره أقوم وأدوم من الاتصال في المراحل الأخيرة.

وتبدأ أهمية الأسبقية من خلال تأثيرها على الفرد حينما يقف موقف الاختيار بين نمطي السلوك السوي والسلوك المنحرف.

أما العمق فيقصد به عمق العلاقة التي تحتلها الجماعة المؤيدة للإجرام أو المخالفة له عند الشخص المتعلم لهذا السلوك.

✓ تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي عن طريق الاتصال المباشر بالنماذج الإجرامية وأن عملية التعلم في حد ذاتها ليست مجرد عملية تقليد أو محاكاة لنمط معين من السلوك سواء كان ذلك السلوك سويا أو منحرفا، وإنما يتضمن تكوين الاتجاهات والدوافع والأساليب وفن ارتكاب الجريمة.

✓ يعد السلوك السوي والسلوك المنحرف تعبيرا عن حاجات ورغبات واحدة.[1]

وبصفة عامة فإن نظرية المخالطة الفاصلة تذهب إلى أن السلوك الإجرامي يعد سلوكا متعلما من خلال الاختلاط، والاتصال، والتفاعل مع الآخرين، ويتم تعلم أمرين هامين هما

1- محمد محمود الجوهري وعدلي محمود السمري: مرجع سابق، ص ص72- 73.

أساليب ارتكاب السلوك الإجرامي، ومبررات تدعيم ارتكاب مثل هذا السلوك من قيم ودوافع واتجاهات؛ حيث يذهب سذرلاند إلى أن العنف يحدث عندما تكون مبررات ارتكاب السلوك الإجرامي أقوى من تلك المبررات التي تفضل ارتكاب السوي.

كما يركز سذرلاند على فكرة هامة وهي أن الفرد لا يصبح منحرفا بصورة آلية نتيجة تعرضه بشدة للآراء المحبذة لممارسة السلوك المنحرف، بل يجب أن تتوافر الفرصة المواتية لارتكاب السلوك المنحرف، بعبارة أخرى الجرم لا يحدث إلا إذا توافرت الظروف المباشرة والمناسبة لذلك، فالموقف لحظة حدوث الجرم عنصرا أساسيا في تفسير السلوك الإجرامي حسب سذرلاند.

كما أن سذرلاند يستدرك قائلا: "إنه قبل تنفيذ الفعل الإجرامي يجب أن يتوفر الإذن الفردي والجماعي، وليس القصد فقط لأن الرجل الذي فكر في القيام بفعل إجرامي ثم عدل عنه لا يمكن اعتباره مجرما لأنه لم ينتج عن تفكيره هذا أي أذى؛ إذن لا يمكن أن نحكم على مجرد التفكير، أو العواطف لنجعل منها أفعالا إجرامية."[1]

وفي الأخير يمكن القول بأن نظرية المخالطة الفارقة قد بلورت في شكل مجموعة من القضايا تحدد المتغيرات الأساسية التي تعتبر منتظمة – في أغلب الأحوال – في تعلم الجريمة، وهي قضايا للتطبيق على مقولة السلوك الإجرامي برمتها وبلا أية استثناءات، كما أنها نظرية مرنة يمكن اعتمادها في فهم السلوك الإجرامي.

3-3- نظرية التعلم الاجتماعي: تبين هذه النظرية أن العنف والسلوكات العدوانية هي كلها مثل أي سلوك اجتماعي آخر، سلوكات متعلمة أو مكتسبة عن طريق التعلم، وبالفعل

1- جمال معتوق: مرجع سابق، ص302.

تعلم العنف يحدث من خلال العلاقات المتواجدة داخل مجموعة محدودة مثل الأسرة، جماعة الرفاق، الشارع ...الخ.[1]

والتعلم يكون عن طريق الملاحظة أو المحاكاة وتؤكد هذه النظرية أن الأفراد يتعلمون باستمرار العدوان من خلال خبراتهم في أسرة معينة، وثقافة معينة، كما تؤكد هذه النظرية أن السلوك العدواني متعلم ومكتسب وليس فطري، وبما أن الأفراد يتعلمون باستمرار فالخبرة تلعب دورا كبيرا في الارتقاء بالعدوان ومنعه، ومن هنا فإن للأسرة والثقافة دورا كبيرا في تحديد مستويات العدوان.

"فهناك من الآباء من يعتبر العنف جزءا ضروريا من الحياة ونمطا سلوكيا يجب أن يتعلمه الأبناء خاصة الذكور، ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم تعليم الذكور سلوك العنف عندما يتم تشجيعهم على الخشونة والاستقلالية، والاعتماد على النفس، بينما يتم تعليم الإناث الطاعة والتبعية."[2]

وفي هذا الصدد يذكر جمال معتوق في قوله "وهذه حقيقة فعلا لاحظناها في مجتمعنا الجزائري، حيث كثير من الأولياء عند ارتكاب الفعل العدواني والعنيف من طرف أحد أبنائهم ضد الآخرين نجدهم بدلا من عقابه وتأنيبه، يشكرونه ويفتخرون بفعلته، بل يرون أن ابنهم رجل وهو على الطريق الصحيح."[3]

كما أن هناك عناصر خارج الأسرة تنتمي إلى نفس ثقافة الأسرة و يتعلق الأمر بالأصدقاء، الأساتذة، الجيران... الخ، تعتبر كنماذج تلعب دورا رئيسيا في تعلم أنواع العنف.

1- فتيحة بلعسة: فعالية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وتعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمدرس، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2013، ص165.

2- نورة بن سعد القحطاني: مرجع سابق، ص18.

3- جمال معتوق: مرجع سابق، ص237.

"وفي هذا النطاق نقل لنا باتريسون **(Patterson)** وليتمان **(Littman)** وبريكر **(Bricker)** دراسة مهمة، فبينوا كيف تحول أطفال هادئون إلى أطفال عدوانيين بمرور الزمن، ففي البداية يقع الاختيار عليهم من قبل رفاقهم كضحايا للعدوان، ثم بواسطة المحاكاة يعكسون الهجوم وأحيانا تنجح هجوماتهم المعاكسة، ولا يكتفي هؤلاء الأطفال بالزيادة في سلوكهم الدفاعي فقط بل ينتهي بهم الأمر إلى إظهار سلوك هجوم واستفزاز، فالوسط الاجتماعي يساعد على تعلم سلوكات عدوانية بواسطة النماذج التي يعرضها على الفرد، وفي نفس الوقت بواسطة التفاعلات الاجتماعية التي يقترحها."[1]

وعلى الرغم من أن التعلم بالملاحظة معروف منذ سنوات طويلة إلا إن إسهامات ألبرت باندورا **(A. Bandura)** في هذا المجال كانت الأبرز في دراسة هذا التعلم وبيان شروطه وآثاره المختلفة، ومن أهم إسهاماته في فهم العدوان دراساته وتجاربه على الأطفال و التي حاول فيها أن يبين أن كثيرا من الجوانب المرضية من سلوك الأطفال كالعدوان الذي كان من الموضوعات الرئيسية له تتكون بفعل القدوة ومشاهدة الآخرين وهم يقومون بها.

"لقد قام باندورا في إحدى دراساته النموذجية بتوزيع أطفال إحدى مدارس رياض الأطفال على خمس مجموعات معالجة تعرضت لملاحظة نماذج عدوانية مختلفة، وبينت نتائج هذه الدراسة أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاثة الأولى التي تعرضت للنماذج العدوانية يفوق كثيرا متوسط استجابات المجموعة الرابعة الضابطة التي لم تتعرض لمشاهدة النموذج، كما بينت النتائج أن متوسط استجابات المجموعة الخامسة التي تعرضت لنموذج مسالم وغير عدواني أقل من متوسط استجابات المجموعة الرابعة.

1- عبد الوهاب محجوب: السلوك العدواني، ط1، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة)، مطبعة Sotepa، تونس، 2001، ص36.

دراسة باندورا هذه تبين أنه لا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية فقط، فالتمثيليات الصورية والرمزية المتوافرة عبر الصحافة، الكتب، التلفزيون، السينما، ألعاب الفيديو..الخ تشكل مصادر هامة للنماذج، وتقوم بوظيفة النموذج الحي، ويميل الأطفال عادة إلى تقليد السلوك العدواني سواء لاحظوه في النماذج الحية، أو الأفلام السينمائية أو أفلام التلفزيون، وهذا ما بينته دراسة باندورا بكل وضوح، وبإدخال متغيرات أخرى لوحظ أن هذه التجربة أظهرت نتائج أخرى و مهمة هي:[1]

- ✓إن الذكور يميلون أكثر من الإناث في تقليد السلوكات العنيفة.
- ✓إن الأطفال من كلا الجنسين يتأثرون بالنموذج الذكري أكثر من النموذج الأنثوي
- ✓ النماذج الحية أكثر تأثيرا من النماذج المشاهدة في الأفلام.
- ✓ تقليد النموذج ليس أمرا آليا، فباندورا يميز بين التعلم والقيام بالفعل.

فالنماذج يمكن أن تعلم الأطفال أنماطا من التعبير عن العدوان، لكن تطبيقها مرتبط بوسائط أخرى، مثل تقييم المجتمع لها، وبمفهوم أوسع فإن العدوان أيضا مرتبط بالأنماط الثقافية.

"كما أن باندورا أعطى أهمية للعوامل المعرفية (أفكار الناس ومعتقداتهم) في تنظيم السلوك العدواني، فقد يميل بعض الأفراد أو القائمين بالعدوان في تبرير استخدامهم للعنف؛ كأن يقول أحدهم أن الضحية ظالمة أساسا، أو أنها هي التي دفعت بي لاستخدام السلوك العدواني (لوم الضحية) ومن ثم فقد لا يشعر القائم بالعدوان بأي مشاعر للذنب نتيجة سلوكه العنيف، كما يجعله لا يحد من عدوانيته."[2]

1- عبد الستار إبراهيم و آخرون: العلاج السلوكي للطفل ونماذج من حالاته، عالم المعرفة، الكويت، 1993، ص35.

2- حسن مصطفى عبد المعطى: الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب، التشخيص والعلاج، دار القاهرة، 2003، ص456.

✓ ويمكن تلخيص افتراضات نظرية التعلم الاجتماعي في النقاط التالية:[1]

✓ يتعلم الأطفال استجابات عنيفة (عدوانية) عديدة عن طريق الملاحظة لنماذج السلوك العنيف (التعلم بالمشاهدة).

✓ من المحتمل أن يتجه الأطفال إلى محاكاة نماذج العنف (العدوان) بشكل أكبر حينما تكون تلك النماذج ذات مكانة اجتماعية عالية، وحينما يدرك الأطفال أن هذه النماذج تتلقى تعزيزا (نتائج إيجابية، إثابات) لسلوكها العنيف، أو أن تنجح في أن لا تتلقى عقابا على ما تقترفه من عنف.

✓ يتعلم الأطفال السلوك العنيف حينما تعطى لهم فرص لممارسة الاستجابات العدوانية وليخبروا إما بنتائج مؤلمة أو نجاحا في الحصول على إثابات عن طريق إيذاء أو قهر ضحاياهم.

✓ من المحتمل أن يحدث العدوان بدرجة أكبر حينما يستثار الأطفال بشكل مؤلم، وذلك عن طريق الإساءة أو الاعتداء البدني أو التهديدات اللفظية أو السخرية أو الاستهزاء أو الإهانة، أو عن طريق اعتراض أو تعويق السلوك الموجه نحو الهدف، أو عن طريق انتقاص أو إنهاء التعزيز الموجب.

✓ تشمل العوامل التي تساعد على بقاء العدوان: التعزيز الخارجي(الإثابات الملموسة والإثابات الاجتماعية، واستبعاد المنبهات المؤلمة، أو التنفيرية، والتعبير عن الأذى أو المعاناة من جانب الضحية)، والتعزيز بالمحاكاة والتعزيز الذاتي.

✓ يمتد العنف أو العدوان ويتنامى بواسطة العمليات المعرفية التي تسوغ الفعل العدائي، مثل مقارنة الفرد لأفعاله بأفعال أخرى أكبر بشاعة، والإعجاب بمبادئ أعلى وإلقاء المسؤولية على الآخرين وتحقير الضحايا.

1- معتز السيد عبد الله: العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته، دار غريب للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص ص84 _85

✓ ربما يؤدي العقاب إلى زيادة العدوان أو استمراره حينما لا تكون هناك بدائل موجبة للاستجابة المعاقبة، أو حينما يأتي العقاب متأخرا أو غير متسق، أو حينما يقدم العقاب نموذجا للسلوك العدواني؛ فالكبار حينما يضربون طفلا لكي يوقعوا عليه عقابا إنما يزودونه في الوقت نفسه بنموذج للعدوان.

نلاحظ مما سبق أن نظرية التعلم الاجتماعي في تفسير اكتساب السلوك العنيف والعدواني تتميز عن غيرها من النظريات بميزتين أساسيتين:

الأولى أنها نظرية مصقولة ودقيقة في معالجتها، والثانية أنها متفائلة جدا فيما يخص مراقبة العدوان والوقاية منه أو التحكم فيه وضبطه وبما أن العدوان أعتبر سلوكا مكتسبا فهو بذلك قد أتاح لنا إمكانية تعديله وتغييره ومراقبته.

ولهذين السببين (الدقة والتفاؤل) نالت نظرية التعلم الاجتماعي ذيوعا علميا في السنوات الأخيرة، بحيث يكون من الأنصاف الإشارة إلى أنها تعد أكثر المناحي النظرية المقبولة في تغيير السلوك العدواني.

رابعا– نحو مقاربة سوسيولوجية للعنف المدرسي:

يكتسب موضوع العنف في الحقل التربوي أهمية وخصوصية قوامها أن العنف المدرسي يشكل المولد الأساسي للعنف في المجتمع وهو في نفس الوقت نتاج له، فالمدرسة تنتج العنف الاجتماعي وتؤصله وبالتالي فإن العنف الاجتماعي ينزع إلى الحضور في المؤسسات التربوية التي تضفي عليه طابع الشرعية والوظيفية في آن واحد، وفي هذا السياق تصبح التربية هي الحلقة الأكثر أهمية في دورة العنف وتجلياته، ومن هنا بدأت الجهود تتقاطب، والأعمال تتنامى في سبيل بناء نظرية تساهم في تفسير ظاهرة العنف المدرسي والقادرة على كبح جماحه، وتجفيف مصادره.

وبالتالي فإن أي نظرية في العنف ينبغي أن تأخذ في حسبانها أن هناك مدى واسعا من التباين الثقافي بين المجتمعات الإنسانية، ففي بعض المجتمعات نجد أن العنف ضد الأطفال سواء داخل الأسرة أو في المدرسة باعتباره كسلوك عنيف ومنحرف إذا انطلق من قيم ومعايير ثقافية معينة، هو بذات الوقت سلوكا مقبولا اجتماعيا ويثمن اجتماعيا باعتباره عملية تهذيب، وأسلوب تربوي محبذ، إذا انطلق من قيم ومعايير ثقافية مغايرة، وإذا ما رجعنا إلى مجتمعاتنا العربية والمجتمع الجزائري الذي يعتبر كجزء لا يتجزأ منها وثقافتنا من ثقافته.

يجد أن الثقافة العربية تتسم بالطابع القمعي والقهري حتى أصبح القهر سمة سلوكية في المجتمعات العربية.

"فالثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية التي تأخذ طابع الإكراه والقهر والتسلط التي تضرب جذورها في الأسرة والمدرسة والحياة العامة لهذه المجتمعات، وبموجب هذه العلاقات يخضع الفقراء للأغنياء والضعفاء للأقوياء، والصغار للكبار والإناث للذكور، فالفرد في حياتنا الاجتماعية إما أن يكون غالبا أو مغلوبا، آمرا أو مأمورا تابعا أو متبوعا، قاهر أو مقهورا، معلما أو متعلما، حيث تغيب العلاقات الأفقية وهي العلاقات الإنسانية المتكاملة."[1]

ويرى مصطفى صفوان في مقاله حول القهر وصناعته في الوطن العربي "أن الثقافة العربية مشبعة بروح العنف وغنية بمظاهره."[2]

وكما يرى محمود قمبر "أن القمع يسود ثقافتنا ويؤدي إلى مظاهر الإحساس بالدونية وفقدان مشاعر احترام الذات، فالصفع والضرب أسلوب اجتماعي شائع ومألوف في حياتنا، ونستخدمه كل يوم في صبحه ومسائه، الحاكم يضرب المحكوم، والغني يضرب الفقير،

1- علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، ط2، مركز الوحدة العربية، بيروت، 2000، ص ص23-24.

2- مصطفى صفوان: صناعة القهر (علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي)، مجلة الناقد، العدد 71، آيار/مايو 1994، ص43.

والقوي يضرب الضعيف، والكبير يضرب الصغير، والرجل يضرب المرأة، والمعلم يضرب التلميذ، وهكذا نضرب أنفسنا بأنفسنا."[1]

ويرى حلمي بركات "أن بنية العائلة العربية تقوم على أساس الطاعة، حيث يتوجب على الصغار الطاعة العمياء للكبار وذلك في علاقة سلطوية مفعمة بالإكراه فطابع الأوامر والتهديد، والتلقين، والمنع، والتحذير، والتخويف، والتهديد، والتوبيخ، والتنديد، والتخجيل والاستهزاء، والشتم، والتحريم، وتوليد الشعور بالذنب، والقلق...، ويقترن هذا من فوق إلى تحت بالعقاب والحرمان، والغضب والصفح، والإخضاع وكسر الشوكة، والعنفوان، أما التواصل من تحت إلى فوق فيأخذ طابع الترجي والإصغاء والانصياع و الاسترحام والتذلل والاستعلام والتودد والتجاوب، ويقترن ذلك بالبكاء والكبت والانسحاب وانحناء الرأس، والمراقبة الذاتية وإخفاء الأسرار والمشاكل، والتخفي والتحجج والمكر والمسايرة والاستغابة والحذر والإحساس بالذنب والقلق والخوف والرضوخ ويأتي ذلك كله نتيجة لعلاقات الاستبداد التي تعتمد على فلسفة تربوية تقوم على الترهيب وليست على الإقناع."[2]

ورغم أهمية البعد الثقافي في تفسيره للعنف في المجتمع الجزائري؛ إلا أنه يمكن القول "بأنه من الصعوبة بمكان التعرض لإشكالية العنف في المجتمع الجزائري ومقاربتها سوسيولوجيا بالاعتماد على نظرية واحدة تعكس اختلاف تأثيرات الظروف التاريخية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والنفسية ... هذا إلى جانب التمييز بين الصور والأشكال المختلفة للعنف في المجتمع الجزائري؛ ومما تقدم يمكن القول أن ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري مركبة ومتعددة المتغيرات، ومن ثم فالمفاهيم الدالة عليها تتسم بالعمومية والتعقيد."[3]

1- محمود قمبر: التربية وترقية المجتمع، مركز بن خلدون للدراسات الاكمالية، دار سعاد الصباح، الكويت، 1992، ص131.

2- علي أسعد وطفة: بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مرجع سابق، ص26.

3- علي سموك: مرجع سابق، ص325.

وعلى الرغم من محاولة بعض الباحثين بناء نماذج نظرية للعنف في المجتمع الجزائري استند أغلبها إلى الدراسة الكمية للظاهرة، إلا أن تلك النماذج التي خلصوا إليها لا يمكن أن يطلق عليها مؤشرات للعنف في المجتمع الجزائري، إلى جانب عدم التمييز بين الصور والأشكال المختلفة للعنف، مرده توخي منهجية البعد الواحد لتبرير معيار، أو مقياس واحد للتصنيف لأسباب لا علاقة لها بالأحداث كوقائع في حد ذاتها."[1]

وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن ما أوردناه من نظريات لا نستطيع أن ننكر أو نؤكد نظرية على حساب نظرية أخرى، ذلك أن كل نظرية من النظريات السابقة تفسر جانب من جوانب العنف في الوسط المدرسي، ولهذا لا ننظر إلى هذه النظريات على أنها متناقضة أو متعارضة وإنما هي نظريات متكاملة، وما علينا أن نجمع بينها إذا أردنا تفسيرا متكاملا شموليا لظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

إلا أن هذا لا يمنعنا من أن نصوغ عددا، من القضايا النظرية كمرجعية لهذه الدراسة.

- ✓ العنف سلوك يكتسب بالتعلم عن طريق ملاحظة النماذج (القدوات) في الأسرة أو في المدرسة، أو في المجتمع المحلي، أو عن طريق متابعتها عبر وسائل الإعلام والاتصال.
- ✓ تشكل المدرسة بيئة توفر للفاعل إمكانية استخدام العنف بتوجيهات قيمية (كأن يرى المدرس أن العنف هو أداة تربوية ووسيلة ضبط مسوغة ثقافيا)، أو بتوجيهات دافعية مصلحية لإشباع حاجة ما في ذاته.
- ✓ يعبر الفاعل عن سلوك العنف من خلال رموز لفظية إيمائية، ومادية (بدنية) اكتسبها الفاعل من خلال تفاعله مع بيئته وتعكس تلك الرموز في تنوعها مستويات متباينة للسلوك العنيف (إهانة، تهديد، ... وصولا إلى أقصى أشكال العنف)

1- علي سموك: مرجع سابق، ص328.

✓ إن الضوابط الرسمية (مثل قرارات منع العنف في المدارس) تعمل على تقليص مساحة العنف العلني لحساب العنف الخفي، وكذلك تقليص ممارسات العنف المادي لحساب العنف الرمزي اللغوي أو الإيمائي.

✓ يعد الجانب الثقافي للمجتمع من بين المعززات نحو اعتماد الفرد للسلوك العنيف

✓ التصورات والاتجاهات السلبية نحو المدرسة كدافع لإنتاج العنف.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل تبيّن للباحث أن مفهوم العنف مرتبط بمجموعة من المفاهيم المشابهة له، وقد تكون أحيانا متداخلة معه بعض الشيء كالعدوان، والقوة، والإساءة، والإكراه...الخ، كما تبين أيضا أن هناك عدة اتجاهات نظرية حاولت دراسة ظاهرة العنف وتفسيرها، وتحليلها، والكشف عن أسبابها ومظاهرها، وفهم تداعياتها وانعكاساتها على الفرد والمجتمع على حد سواء، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن ما أوردناه من نظريات لا نستطيع أن ننكر أو نؤكد نظرية على حساب نظرية أخرى، ذلك أن كل نظرية من النظريات السابقة قد ساهمت في تفسير جانب من جوانب العنف في الوسط المدرسي، ولهذا لا ننظر إلى هذه النظريات على أنها متناقضة أو متعارضة وإنما هي نظريات متكاملة، وما علينا أن نجمع بينها إذا أردنا تفسيرا متكاملا شموليا لظاهرة العنف المدرسي.

الفصل الرابع: العنف المدرسي ومظاهره

تمهيد

أولا– تعريف العنف المدرسي

ثانيا– خصائص العنف المدرسي

ثالثا– العنف المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به

رابعا– خصائص السلوك العنيف

خامسا– خصائص الفرد العنيف(الجاني)

سادسا– خصائص ضحايا العنف

سابعا– حجم ظاهرة العنف المدرسي عالميا وعربيا ومحليا

ثامنا– أشكال العنف المدرسي ومظاهره

خلاصة الفصل

تمهيد:

سنحاول في هذا الفصل التطرق ولو بشيء من التفصيل إلى تعريف العنف المدرسي من وجهات نظر مختلفة، بالإضافة إلى البحث في خصائص كل من العنف المدرسي، والسلوك العنيف، الفرد العنيف(الجاني)، ضحايا العنف، كما سنوضح علاقة العنف المدرسي ببعض المفاهيم المرتبطة به، وكذلك إعطاء بعض الأرقام حول حجم ظاهرة العنف المدرسي عالميا، وعربيا، ومحليا، وفي الأخير نبين بعض أشكال العنف المدرسي ومظاهره.

أولا– تعريف العنف المدرسي:

لقد اختلفت تعريفات العنف المدرسي ولم يتفق الباحثون على تعريف محدد له، وهذا شأنه شأن الظواهر الاجتماعية الأخرى، حيث يتم تناولها من وجهات نظر مختلفة، وتتباين من تخصص لآخر، بل أحيانا نجد هذا التمايز حتى في التخصص نفسه، ومن أجل التعرف أكثر على هذا المفهوم سنقوم بعرض عدة تعريفات تناولها مجموعة من الباحثين والمختصين في هذا المجال وذلك حسب تسلسلها الزمني.

فنجد محي الدين أحمد حسين: يعرفه على أنه "أي أذى مقصود يلحقه الطفل بنفسه، أو بالآخرين، سواء كان هذا الأذى بدنيا أو معنويا، مباشرا، أو غير مباشر، صريحا أو ضمنيا، وسيليا أو غاية في حد ذاته، كما يدخل أيضا في إطار هذا السلوك أي تعدي على الأشياء أو المقتنيات الشخصية بشكل مقصود؛ سواء كانت هذه الأشياء ملكا للفرد أو للغير."[1]

وعرفه فتحي عبد الواحد أمين: بأنه "كل فعل أو قول أو سلوك يصدر من الطالب أثناء تواجده في المدرسة خلال اليوم الدراسي اتجاه زملائه أو المدرسين أو العاملين في المدرسة،

1– محي الدين احمد حسين: التنشئة الأسرية للأبناء الصغار، الألف كتاب، الجزء الثاني، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة،1987، ص ص207–208.

ويترتب عليه إهانة أو تجريح للآخرين، أو تهديد لحياتهم، أو إتلاف للأثاث، أو تعطيل الحصص الدراسية."[1]

ونجد تبداني خديجة وآخرون: يعرفونه "بأنه السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته، سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد الممتلكات المدرسية والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي."[2]

وتعرفه أميمة منير جادو:"هو تعدي تلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ أو أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو سلب الممتلكات الشخصية."[3]

أما حسين طه: يعرف العنف المدرسي "بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية، أو جسدية، أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم، والاعتداء الجسمي واللفظي، والعراك بين الطلاب، والتهديد والمطاردة، والمشاغبة، والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين، أو تخريب ممتلكات المدرسة."[4]

ويعرفه لال زكرياء: بقوله "العنف المدرسي هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أن الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسمانيا، أو التدخل في الحرية الشخصية."[5]

1- سميحة نصر وآخرون: العنف بين طلاب المدارس (بعض المتغيرات النفسية الارتباطات والمنبئات)، مرجع سابق، ص22.

2- خديجة تبداني وآخرون: الأسرة والمدرسة: سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2004، ص78.

3- أميمة منير جادو: العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار الصولتية للتربية، الرياض، 2005، ص07.

4- حسين طه: سيكولوجية العنف (المفهوم، النظرية، العلاج)، ط1، دار الصولتية للتربية، الرياض، 2006، ص262.

5- زكرياء لال: العنف في عالم متغير، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2007، ص37.

أما ميلر **(Miller)** فيشير إلى أن "العنف المدرسي يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول."[1]

أما ألان بووي **(Alain Bauer):** فيعرف العنف المدرسي "بأنه سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسميا أو رمزيا يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة."[2]

في حين يذهب ميزاب ناصر وآخرون: بأنه "علاقة تجمع بين طرفين أو أكثر (تلميذ- أستاذ- موظف)، يتواجدون في علاقة بيداغوجية يستعمل فيها أحد هؤلاء الأطراف درجة من القوة المادية أو المعنوية، تتعارض مع قيم الجماعة المدرسية وقوانينها، تؤدي بالضرر بأحد الأطراف أو كليهما، أو عرقلة الأداء البيداغوجي، أو تدمير الوسائل أو سرقتها، ويتم ذلك في وضعية بيداغوجية لها خصوصيتها الدينامية انطلاقا من المؤثرات المكونة لها."[3]

وبعد عرض هذه التعريفات يمكن أن نستنتج، أن أغلبها تتفق على أن العنف المدرسي هو سلوك غير مقبول اجتماعيا، ومظهر سلبي بارز يقوم به التلميذ قصد إلحاق الأذى والضرر بأحد الفاعلين داخل المدرسة، ويستخدم فيه أساليب مختلفة، ويعبر عنه بصور ومظاهر متعددة، فقد يكون على شكل لفظي أو بدني (جسمي) أو نفسي، وقد يكون صريح أو ضمني، بحيث يترك آثارا سيئة على التلاميذ وهم في طور النمو.

وفي الأخير يمكن اعتبار العنف المدرسي امتداد للعنف المجتمعي، ومظهر من مظاهره.

1- Miller, T: School Violence and primary prevention, Newyork, Springer, 2008, P16.

2- Alain Bauer: Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, Rapport remis aux Ministres de L'éducation National, Paris, 2010, P09.

3- ناصر ميزاب وآخرون: مرجع سابق، ص39.

ثانيا– خصائص العنف المدرسي: من خلال التعاريف السابقة نستطيع أن نلخص خصائص العنف المدرسي بين التلاميذ في النقاط التالية:

- ✓ أنه اعتداء متعمد(توفر النية والقصد لإيذاء الضحية).
- ✓ يأخذ أشكالا وصورا متعددة منها ما هو بدني، أو لفظي، أو نفسي، أو ضد الممتلكات...الخ.
- ✓ يحصل بصورة متكررة وخلال فترات ممتدة من الوقت .
- ✓ يحدث داخل إطار علاقة شخصية وعادة ما يميزها عدم تكافؤ في القوة سواء كان حقيقيا أو بصورة وهمية (كأن يوهم الجاني الضحية بأنه أقوى منه).
- ✓ يرتبط أحيانا باستفزاز مسبق.
- ✓ يمكن اعتباره شكلا من أشكال الإساءة.

ثالثا– العنف المدرسي وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به:

إن مفهوم العنف المدرسي شأنه شأن مفهوم العنف بصفة عامة، فهو مرتبط ببعض المفاهيم التي لا يمكن فهمه إلا من خلال تميّزه عن المفاهيم الأخرى المرتبطة به والمتداخلة معه، وهناك العديد من هذه المفاهيم مثل عدم الانضباط، عدم الامتثال، التنمر(الإستقواء)، الاغتراب،...الخ، وسوف نوضح الفروق بين العنف المدرسي وهذه المفاهيم.

1– العنف المدرسي وعدم الانضباط:

يشير الانضباط إلى كل الإجراءات التي تتخذ لفرض مجموعة من القواعد الرسمية وغير الرسمية التي تحكم أية مؤسسة، ويرتبط الانضباط في الحياة اليومية، أو في المدارس بالأعراف والقواعد والعادات، والقيم التي يستدعيها التفاعل الاجتماعي في نطاق كل مجتمع

تعليمي، وبالتالي فإن الانضباط بمقدوره أن يعمل كمرآة تعكس مكونات هذا التفاعل، ويصبح الانضباط موضوعا تربويا يعبر عنه في صورته السالبة بعدم الانضباط أو نقص النظام.

ويميل البعض إلى تفسير الأفعال التي تتسم بعدم الانضباط على أنها أعراض فإذا لاحظت هيئة التدريس بالمدرسة زيادة في السلوك المضطرب وغير المنتظم أو غير المنضبط فإنهم يعزونه إلى مشكلات كالقسوة والعنف، ومن ثم أصبح هناك صعوبة في تصنيف السلوكيات التي ترتبط بعدم الانضباط، وإن كان البعض يرى أنه عندما تتخطى أفعال عدم الانضباط عتبة معينة يمكن أن نطلق عليها عنفا.

ونستطيع أن نشير إلى ان العنف ما هو إلا تجاوز واختراق للقواعد أو القوانين التي تنظم وضعيات معينة، وبالتالي فالعنف هو الجانب الأكثر وضوحا في مشكلة عدم الانضباط، وإن كان هناك أشكال لعدم الانضباط لا تتضمن عنفا.[1]

2- الانحراف وعدم الامتثال:

ارتبط العنف بمفهومين هما الانحراف وعدم الامتثال؛ فالانحراف في السلوك هو الخروج البين عن الطريق السوي، أو المألوف، أو المعتاد، بحيث يصبح السلوك غير مقبول اجتماعيا، كما أن الانحراف هو انتهاك للتوقعات والمعايير الاجتماعية، ويظهر مفهوم عدم الامتثال من نظرية ميرتون في مجال البناء الاجتماعي والأنومي، ويقود مفهوم عدم الامتثال إلى مفهوم التمرد والذي يعني الخروج عن الشيء أو يعني الرفض والمقاومة للسلطة باتخاذ أشكال متعددة منها ما هو ذهني ومعنوي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو سياسي

1- سميحة نصر: مرجع سابق، ص- ص18-20.

ويقترن عادة باستخدام العنف بشكل مباشر لمنع العناصر الممثلة للسلطة من القيام بوظائفها.[1]

3- التنمر المدرسي (الاستقواء):

يعرف باللغة الإنجليزية **(Bulling at Shool)** وقد عبر عن هذا المصطلح باللغة العربية في دراسات عديدة بمصطلحات مختلفة مثل "الترهيب بين التلاميذ"، "الغطرسة" و"المشاغبة"، ومرة "البلطجة"، ومرة أخرى "الاستئساد"، و"التسلط بين التلاميذ" وغيرها من هذه المصطلحات.

ويقصد بالتنمر المدرسي حسب سميث **(Smith)** "بأنه سلوك عدواني يقصد به إلحاق الأذى أو الضرر بشخص آخر، مع تكررا ذلك أكثر من مرة، ويحدث نتيجة عدم توازن في القوة بحيث لا يستطيع الضحية الدفاع عن نفسه."[2]

كما يعرفه ألويس **(Olweus)** "بأنه شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين يسمى الأول مستقو والآخر ضحية، وقد يكون الاستقواء جسميا، أو لفظيا، أو انفعاليا."[3]

وحسب سميث وشي **(Smith and Shu)** "أن الاستقواء ذو طبيعة خفية، إذ أن حالات الاستقواء التي تحدث في معظم في المدارس يصعب إدراكها واكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، ومعظم ضحايا الاستقواء من الذكور والإناث لا يخبرون أحدا عما يحدث لهم، خوفا من حدوث عقوبات وإساءات مستقبلية من الأطفال المستقوين أو اعتقادهم بأن

1- سميحة نصر: مرجع سابق، ص ص20-21.

2- نورة بنت سعد القحطاني: مرجع سابق، ص10.

3- معاوية أبو غزال: مرجع سابق، ص89.

المستقوي سيحبهم ويقدرهم إذا أبقوا الأمر سريا، أو يعتقدون بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أعلنوا عن تعرضهم للاستقواء، أو أن المعلمين لن يقوموا بما يجعل المستقوي يعدل عن سلوكه، كما أنهم لا يرغبون أن يكونوا والديهم قلقون عليهم."[1]

وعليه يمكن القول بأن مفهوم العنف المدرسي أشمل من مفهوم التنمر المدرسي، فالتنمر المدرسي يمارس في اتجاه واحد فقط من المستقوي نحو الضحية ويكون نتيجة عدم تكافؤ في القوى، أما العنف المدرسي يمارس في الاتجاهين أي حتى الضحية يستطيع أن يدافع عن نفسه ويمارس العنف وكذلك لا يشترط في العنف المدرسي عدم التكافؤ في القوى؛أي أن التنمر المدرسي ما هو إلا صورة من صور العنف المدرسي.

4-العنف والاغتراب:

"الاغتراب هو الشعور بالوحدة والفرقة، وانعدام علاقات المحبة أو الصداقة مع الأشخاص الآخرين، وافتقاد هذه العلاقات خصوصا عندما تكون متوقعة، وفي الاغتراب تبدو حالة الأشخاص والمواقف المألوفة غريبة، ويحدث إدراك خاطئ تظهر فيه الأشخاص والمواقف المألوفة من قبل وكأنها مستغربة أو غير مألوفة، وانفصال الفرد عن الذات الحقيقية بسبب الانشغال العقلي، بالمجردات وبضرورة مجارات رغبات الآخرين وما تمليه النظم الاجتماعية."[2]

وقد أوضح بعض الباحثين العلاقة السببية الوثيقة بين الاغتراب والعنف، على أساس أن العنف هو أحد المترتبات أو النتائج المتوقعة للاغتراب، فكلما تزايد الاغتراب تزايد العنف، بل إن البعض الآخر يرى بأن العلاقة بين الاغتراب والعنف أعقد من ذلك، "فالاغتراب هو

1- معاوية أبو غزال: مرجع سابق، ص89.

2-معتز السيد عبد الله: العنف في الحياة الجامعية (أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته)، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص60.

نتيجة وسبب في آن واحد، وذلك لأن ممارسة القمع والإرهاب بمختلف أشكاله ظاهرة اغترابية في حد ذاتها، وعلى هذه الصورة يكمن الاغتراب في أصل العنف، ويكمن العنف في أصل الاغتراب، وتتداخل الظاهرتان في كينونة واحدة يندمج فيها السبب بالنتيجة، والشكل بالمضمون، ويبنى على ذلك أن تكون الشخصية الاغترابية شخصية قمعية عنيفة، والشخصية القمعية العنيفة شخصية اغترابية في الآن الواحد."[1]

5-**العنف والعمر**:

إن هناك العديد من الدراسات التي حاولت أن تربط مفهوم العنف وعمر الفرد، وتحديد الفترة التي يبدأ فيها العنف في الظهور، وما هي المرحلة التي يكون فيها العنف أكثر بروزا وحدة؟ فنجد من الباحثين من توصل إلى أن السلوك العنيف ترجع جذوره إلى المراحل الأولى من الطفولة، حيث يتخذ عدة مظاهر تتناسب وطبيعة هذه المرحلة، وهذا ما نلاحظه من خلال ما يفعله الطفل عند لعبه بالعرائس والدمى، أو من خلال رسوماته أو عن طريق القصص التي يحكيها.

إلا أنه هناك من ينفي وجود مثل هذه السلوكات العنيفة في سن مبكرة من مرحلة الطفولة، ويرجعها إلى مرحلة متأخرة من الطفولة، وحسب رأي هؤلاء أن هذه السلوكات العنيفة تظهر أثناء تواجد الطفل مع أترابه في شكل حالات انفعالية وعراك وصراع على اللعب، كما نلاحظ أن الطفل عندما يعجز عن التصدي والوقوف أمام سلطة الكبار ممن يحيطون به فإنه يلجأ إلى بعض التصرفات العنيفة كتعبير عن حالة الغضب وعدم رضاه عن معاملة ممن يحيطون به، كما أن الأطفال في هذه المرحلة يكونون ضحايا للعنف فقد ذكر إسلي وريس **(Eslea et Rees)** "أن الأطفال ما بين *(7 و8)* سنوات من العمر، *30%*

1-على أسعد وطفة: المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية، مجلة عالم الفكر، مجلد27، عدد2، الكويت، 1998، ص ص241-242.

منهم هم ضحايا فعلا لسلوكات عنيفة، وهذه النسبة تنزل إلى *10%* فيما بين *(11 و12)* سنة لتصل إلى *00%* في سن *16* سنة."[1]

وكما بين أيضا ألوي وسي**(Olweus et Sue)** أن الأطفال صغار السن وضعيفي البنية هم أكثر عرضة للعنف، وعلى الرغم من أن النسبة الكبيرة من العنف تقع بين الطلاب من نفس الصفوف، إلا أن نسبة لا بأس بها من العنف تحدث من جانب الطلاب الأكبر عمرا اتجاه الطلاب الأصغر سنا."[2]

إلا أن هناك شبه إجماع للعديد من الدراسات والأبحاث جاءت نتائجها تؤيد فكرة ازدياد أعمال العنف وتنوع مظاهره في مرحلة المراهقة عن المراحل النمائية الأخرى، نظرا لطبيعة هذه المرحلة العمرية وخصائصها، الفسيولوجية والنفسية، والاجتماعية،... المتميزة.

ولتفسير الأسباب التي تدفع المراهق إلى تبني سلوكات مضادة للمجتمع؛ أو سلوكات عنيفة؛ وهو ما يراه فرينجتون **(Farrington)** "أن المراهقين تنقصهم التجربة، ويشعرون بصعوبات في النجاح المدرسي، وصعوبات في التفاعل مع الآخرين، وصعوبات في التعامل مع الجنس الآخر وفي اختيار نصفهم الثاني، وهكذا يحصل عنف المراهقين في معاملاتهم لغيرهم، وتحدث نزعتهم إلى الاعتداء على الغير."[3]

كما يرجع بعض الباحثين العنف في مرحلة المراهقة إلى أن الفرد في هذه المرحلة يتميز بحب الاستقلالية والتحرر من السلطة الوالدية والسلطة المدرسية، وسلطة المجتمع بكل أشكالها، "ومحاولة البحث عن كل الأساليب والطرق التي تساعده على إثبات ذاته وتأكيد هويته، وهذا المسعى عزيز المنال لديه، فلا يتردد في سلك شتى السبل ودفع أغلى الحاجات

1- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص207.

2- نورة بنت سعد القحطاني: مرجع سابق، ص25.

3- نفس المرجع، ص205.

لديه لتحقيقها لهذا لا ينبغي أن نستغرب كيف ينقلب الطفل الهادئ الوديع قبل المراهقة إلى طفل مشاكس ومعاند ومتمرد ورافض ومتحدي، بل وأحيانا ينقلب إلى شخص متسم بالعنف والعدوان، ويرى بعض السيكولوجيين أن كثير من مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين مرجعه عدم تبنين **(Structuré)** وتنظيم بنية الذات أو الكينونة لديهم، فعدم النضج الكاف للذات،لا تجعلها تميز بين المثيرات الصادر عنها، وما هو صادر عن موضوعات العالم الخارجي، مما تجعلهم مندفعين ومعرضين لنوبات كثيرة من القلق والغضب الذي يصاحبها أحيانا مظاهر السلوك العدواني."[1]

كما أن هؤلاء المراهقين أكثر تعرضا للضغوطات النفسية والاجتماعية بسبب سعيهم لتحقيق مكاسب مادية سريعة وتحقيق أحلامهم ورغباتهم على حساب الآخرين، وقد يتعرضون أثناء ذلك لإحباطات كثيرة ناتجة عن عدم تحقيق حاجاتهم، فتظهر ردود أفعالهم على شكل أفعال هجومية، واعتداءات، وسخرية من كل القيم والنظم، وعملية الضبط التي تصدر من طرف الراشدين، ويلجأ إلى تخريب أو تعطيل كل ما يرمز للسلطة.

ومع نهاية هذه المرحلة تبدأ شدة العنف لدى الفرد في تناقص "فقد اتضح من خلال الدراسات العديدة أنه بصورة عامة كلما كبر الفرد كلما كان أقل عنفا، ففي دراسة ألمانية أجراها الباحث فينك **(Funk)** لاحظ تناقص العنف اللفظي خلال التقدم في السن أي خلال مرور السنوات، وفي هذا الصدد لاحظ ألويس **(Olweus)** تناقصا تدريجيا للبلطجة (التنمر) وفق التزايد في السن، وهذا لدى الذكور والإناث على حد سواء، ويكون مصاحبا لتناقص العنف المادي في الأقسام العليا."[2]

1-أحمد أوزي: المراهق والعلاقات المدرسية، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2011، ص ص117-118.

2- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص207.

وفي الأخير نستطيع القول بأن السلوكيات اللاإجتماعية المتضمنة السلوكيات العنيفة تسير في مسارين ارتقائيين إحداهما يتميز بالظهور في الفترات المبكرة من العمر ويستمر عبر دورة الحياة، و المسار الثاني يحدث خلال المراحل العمرية الانتقالية، ومن ثم يتضح أهمية متغير العمر في دراسة العنف، ولهذا اقتصرت الدراسة الحالية على مرحلة التعليم الثانوي حيث تتزامن هذه المرحلة ومرحلة المراهقة.

6- العنف والنوع:

يقصد بالنوع دور الاختلاف بين الجنسين أي بين الذكر والأنثى في استخدام كل منهما للعنف أو التعرض له وذلك كما كيفا، وفي هذا الإطار السؤال الذي يطرح نفسه حول الاختلاف بين عنف الذكر وعنف الأنثى، وإن صح التصنيف من ناحيتين: الأولى ما يثير التساؤل حول ما إذا كان عنف الذكر يزيد عن عنف الأنثى والثانية تتعلق بنمط العنف المرتكب، وما إذا كانت هناك أنماط معينة من العنف تخص الذكور وأخرى خاصة بالإناث.

ووفقا لما تؤكده كثير من الدراسات أن الذكور أكثر عنفا من الإناث وكما يقول روبرت واتسون **(Robert wotson)** "إن كان هناك شيء قد أجمع عليه علماء النفس وعامة الناس فهو أن الأولاد الذكور أكثر عدوانية من الإناث."[1]

وقد يرجع ذلك إلى الطبيعة الفسيولوجية والسيكولوجية لكل منهما، فمن الناحية الفسيولوجية فقد أكدت ليلى عبد الجواد ومحمد سعد محمد "أن الذكور أكثر ممارسة للعنف مقارنة بالإناث حيث يتمتعون بقوة جسمية أكبر، كما أنهم يميلون لاستخدام قوتهم بمعدل أكبر."[2]

1- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص209.

2- محمد سعيد الخولي: العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات وتفاعلات، سلسلة قضايا العنف 1، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2008، ص120.

أما من الناحية السيكولوجية فإن علماء النفس ينظرون إلى هذه الظاهرة أنها راجعة "إلى اختلافات تكوينية، أي أن هناك شيء ما في الجوانب الفسيولوجية للصبيان يؤدي بهم إلى تعلم العدوان كنموذج للسلوك أكثر من الفتيات وقد درس أرسيون **(Harrison)** الطريقة التي يتعرف بها كل من الصبي والبنت بعد الخضوع لفترة من الإثارة الانفعالية، وقد أجريت التجربة على تلاميذ صفوف السنة الثالثة، والذين أحضروا بشكل فردي إلى غرفة، وتبين أن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى الحالة العدائية في حالة الصبيان وتعطيل العداء لدى البنات."[1]

"وأيضا قد حاولت بعض البحوث الكشف عن الدافع المحرك للعنف لدى الجنسين، والذي يعمل بدروه على تباين إثارة استجابات العنف بين الجنسين، وقد تبين أن الذكور والإناث يتلقون العنف بصورة مختلفة، فالبنات لهن فرص كبيرة لإرجاع رد فعل عن العنف المتلقي إلى الداخل، ويشعرن بأفكار انتحارية واضطرابات في التغذية، ونقص في تقدير الذات، واضطرابات نفسية، بينما الذكور فهم يخرجون رد فعلهم العنيف إلى الخارج، فيظهرون عدوانيتهم، والسلوكات الإنحرافية العنيفة."[2]

"ومن ناحية أخرى هناك من الآراء من ترجع السبب في هذا التباين إلى المجتمع الذي يتسامح مع العنف الناتج عن الذكر، وقد تتشابه المجتمعات على اختلاف ثقافاتها في شرعيتها للعنف الصادر من طرف الذكور على خلاف الإناث اللاتي ينتظر منهن التصرف بلباقة وبطرق تتسم بشيء من الخضوع والاستسلام للآخرين."[3]

1- خيرة خالد: مرجع سابق، ص211.

2- لويزة فرشان: علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2009، ص84.

3-نفس المرجع، ص ص83-84.

وفي هذا الصدد يقول محمد الشهب " ويعكس هذا التمايز في سلوك العدوان بين الذكور والإناث إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، هذه الأساليب التي تعزز السلوك العدواني عند الأطفال الذكور ولكنها في المقابل تحد منه عند الإناث، فالمجتمع أكثر تسامحا مع السلوكات العدوانية عند الطفل الذكر، وبالتالي تنشط لديهم أساليب التعبير الصريح والمباشر عن العدوان، ومع عدم تسامحه مع الإناث في عدوانهن، فتنمي الإناث صورا ضمنية وغير مباشرة للتعبير عنه، ولا يتعدى حدود هذا التعبير في معظم الأحوال الصورة اللفظية، على عكس ما يفعل الذكور، ونجد كذلك بأن أغلب ضحايا العنف هم من الذكور، وذلك سواء في السلك الثاني من التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي."[1]

فالتنشئة الاجتماعية تلعب دورا حاسما في هذه الفروقات بين الجنسين، ومنذ نعومة أظافرهم، فالأطفال هم أنفسهم على وعي بما ينتظر منهم ثقافيا ويتصرفون وفق ذلك؛ أي وفق ما يراد منهم وفي هذا الصدد يرى العيسوي "أنه وحتى في ضوء التوقعات الثقافية، فإن المجتمع يتوقع أن يظهر الأطفال الذكور مزيدا من العنف أكثر مما يتوقع من الإناث، حيث العنف لدى الذكور يتسامح إزاءه الكبار ويشجعونه ويعززونه، ولقد وجد أن الأمهات أقل تسامحا على السلوك العنيف مع بناتهن، ويرونه أنه لا يناسب الأنوثة والظهور بمظهر السيدة، وما ينبغي أن تمتاز به الأنثى من نعومة ورقة وجاذبية."[2]

أما عند تناول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي يظهر أن الجنس يمكن اعتباره من أهم العوامل عند دراسة العنف لدى المراهقين في المدارس الثانوية "كما جاء عن **(Boivin et Royt)** فإن الذكور يرتكبون سلوكات عنف من ثلاث مرات إلى ثماني مرات

1- محمد الشهب: المدرسة والسلوك الإنحرافي دراسة اجتماعية تربوية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص124.

2- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص212.

أكثر من الإناث، وهذا ما أكدته دراسة **(Choquet et le doux)** على أن الذكور هم أكثر عنفا من الإناث *28%* مقابل *14%* وهذا مهما كان سن أفراد العينة."[1]

وفيما يتعلق بعلاقة الجنس بمظاهر السلوك العدواني"

وجدت دراسة إدموند **(Edmound)** أن الإناث يتسمن بالعدوان اللفظي والعدوان غير المباشر مقارنة بالذكور الذين اتسموا بالعدوان البدني والعدوان المباشر."[2]

وحسب ارشي وميشال دانيال **(Archer et Mc Daniel)** "أن المراهقات يعطين أكثر من الذكور أهمية للعلاقات الحميمية، فمثلا إذا شعرت المراهقة أنها وحيدة، أو غير مرغوب فيها من طرف الأقران، يمكن أن تستعمل العنف في علاقاتها معهم (أنت تنبذني، إذن أنا أنبذك)، وهذا النبذ هو الإخراج من الجماعة أو مجموعة الأقران."[3]

"وقد أظهرت بعض الدراسات أن الإناث العدوانيات يتصرفن بطرق مختلفة عن الذكور، فقد تبين أن الإناث اللواتي يمتلكن العدوان غير المباشر (الخفي) أكثر عرضة للمشكلات والعواقب السلبية والسلوكات الداخلية منها الخوف من أن تتصرف بسوء، والمشكلات والعواقب السلبية الخارجية ومنها الخوف من أن تكون سيئة."[4]

وفي الأخير يمكن القول بأنه على الرغم من أن العنف مشكلة كبرى في أوساط الذكور إلا أنه موجود بين الإناث كذلك، والإناث أقل ميلا لاستخدام الوسائل الجسدية في العنف، فبدلا من ذلك فإنهن يستخدمن أساليب أكثر مكرا، أو طرق غير مباشرة مثل التشهير وتشويه

1- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص211.

2- بشيرمعمرية: السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي، سلسلة دراسات المشكلات السلوكية في المدارس والجامعات العربية، الجزء الأول، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص19.

3- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص213.

4 - Craig, W:child hood social development: the essential veading, vk, Black well, 2000, p305.

السمعة، نشر الشائعات، العزل المتعمد من المجموعة، وإفساد علاقة الصداقة كحرمان الفتاة من أعز صديقاتها.

رابعا- خصائص السلوك العنيف: يتميز السلوك العنيف عن بقية السلوكات الأخرى بمجموعة من الخصائص نوجزها فيما يلي[1]:

- ✓يعمل السلوك العنيف الصادر عن الفرد جاهدا حتى يطغى على كل الموقف الذي يتواجد فيه الفرد، وتفاعلاته مع الطرف الآخر.
- ✓تزداد حدة العنف من طرف الجاني على الضحية، حتى ولو كانت الموقف المتواجد فيه هذين الطرفين لا يستلزم مثل هذا السلوك الحاد.
- ✓السلوك العنيف تهديد للتوازن النفسي لكلا الطرفين القائم بالعنف والمتلقي له.
- ✓يتميز بطبيعة اندفاعية ويحدث نتيجة التعرض لآثار المحيط الذي يعيش فيه الفرد.
- ✓تتصف السلوكيات العنيفة باندفاعية وثورة ضد مثيرات خارجية يرى فيها الفرد العنيف كل أنواع التهديدات.
- ✓يستطيع أن يتسبب في أعمال وحشية ويؤدي إلى تعاسة الآخرين وآلامهم وحتى التسبب في موتهم.
- ✓تتصف السلوكيات العدوانية بإظهار التفوق على فرد او مجموعة أفراد واستخدام القوة سعي إلى الإيذاء.

خامسا- خصائص الفرد العنيف(الجاني): لقد حاول الباحثون والمتخصصون في هذا المجال من خلال دراساتهم حول العنف التوصل إلى بعض الخصائص الجسمية والنفسية

1- لويزة فرشان: مرجع سابق، ص80.

والاجتماعية التي تميز الفرد الذي يقوم بسلوك العنف وهل هذه الخصائص هي التي تجعل منه فردا عنيف؟

فنجد أوال أنيك وآخرون(**Houel, Annick et Al**) قد حدد هذه الخصائص فيما يلي: [1]

✓ أن الفرد العنيف ذو قدرات لفظية عدائية وعلنية، ويلاحظ عليه ذلك من خلال إشاراته عندما يتكلم بفظاظة، مع احمرار الوجه وتشنجه وارتعاش اليدين.

✓ شخص ذو شعور عدائي وعنيف.

أما الباحثة فرشان لويزة فقد أوردت الخصائص التالية:[2]

✓ يتصف الفرد القائم بالعنف بعدم مرونته مع الأفراد الذين يتفاعل معهم

✓ يتميز بالجمود في الطباع.

✓ نجده يغضب بسرعة أمام أي مثير حتى ولو كان الموقف لا يتطلب رد فعل كهذا الغضب المبالغ فيه.

✓ يتصف بعدم التسامح والتعاطف مع الضحية.

✓ تكتسيه النرجسية ويرافق بحالة انفعالية وانعدام الشعور بالأمن.

✓ تحكم غير عادي في ردود الأفعال، ونفد للصبر ونقص في الانتباه، سرعة التهيج.

✓ لا يتعاون مع الغير.

✓ يحارب كل سلطة معارضة.

✓ القابلية للإيحاء وسرعة الاستثارة.

✓ مشوش، ويقوم بالهجوم اللفظي والحركي ضد الآخرين.

1- نسيمة عيساوي: العنف اللفظي الأسري من المنظور السوسيولوجي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 02، 2011، ص112.

2- لويزة فرشان: مرجع سابق، ص79-81.

- ✓لديه نية العدوان، شديد الصراخ، يحب استثارة الآخرين ويزعج زملاؤه في القسم.
- ✓يلجأ للسرقة والمخدرات والانتحار.

كما نجد بعض الخصائص الأخرى للجاني من خلال دراسة فرانس بيترمان وشوغر، ترجمة سامر جميل رضوان بأن الفرد العنيف له خصائص تميزه عن الآخرين تتمثل فيما يلي:[1]

- ✓سريع الغضب (يفقد أعصابه بسرعة)
- ✓يتشاجر كثيرا مع الراشدين.
- ✓يعصي بصورة متكررة تعليمات وقواعد الراشدين ويمتنع عن تنفيذها
- ✓يفعل بصورة مقصودة ما يغيض الآخرين ويستفزهم.
- ✓غالبا ما يعزو سبب أخطاءه، أو سلوكه الفاشل للآخرين.
- ✓غالبا ما يكون شديد الحساسية (قابلا للإثارة)؛ ويمكن إستثارته بسهولة من الآخرين

في حين نجد الباحث كمال زرعي قديح في دراسته "آثار العدوان الإسرائيلي على الصحة النفسية لدى أطفال فلسطين، قد أعطى خصائص من يقوم بالعنف بشيء من التفصيل أوردها فيما يلي: [2]

✓لديه شعور بفقدان الأمن: حيث أن الفرد العنيف يمتلكه شعور بأنه مهدد نتيجة عدم إشباع حاجاته الأساسية بالوسائل المشروعة فيلجأ للعنف والعدوان بصور ودرجات متفاوتة نحو تحطيم الآخر الذي يعتبره مصدر تهديد أو ما يرمز له بأنه مصدر تهديد.

1- فرانس بيتر مان وبيتر فارشورغر: علم نفس الأطفال الإكلينيكي – نماذج من الاضطرابات النفسية-، ترجمة سامر جميل رضوان منشورات دار الكتاب، القاهرة، 2008، ص13.

2- كمال زرعي قديح: مرجع سابق، ص- ص86-89.

✓ ينحدر من بيئة أسرية تتبنى ثقافة العنف حيث أن نزعات العدوان تزداد من خلال تشرب الأطفال للنزعة العدوانية للآباء، والأسرة، والآخرين؛ الذين يساهمون في تنمية السلوك العدواني لدى الفرد.

✓ يعتقد بمشروعية العنف: وهو المعتقد الذي يتبناه ويتمسك به الفرد العنيف، والذي يعطي مشروعية للقيام بممارسات عنيفة تجاه الآخرين، وتعني شرعية العنف خرق القوانين والقيم والمعايير، وهؤلاء الأفراد الذين يقومون بالعنف يشعرون بأنهم فوق القانون، ويقدمون تبريرات على الممارسات العنيفة التي يقومون بها.

✓ الاعتقاد بأن العنف يحقق الذات: حيث يعتقد الممارس للعنف بأن ما يرتكبه من ممارسات عنيفة ضد الآخرين وإظهار قوته البدنية تحقق ذاته، ويزداد تقديره لها لأنه الأقوى في اعتقاده، وإن لم يكن قويا فقد قيمته بين الآخرين.

✓ الاعتقاد بأن الضحايا يستحقون العدوان: وهذا المعتقد يدعم السلوك العدواني، حيث يتجاهل الجاني، التأثيرات الضارة التي تقع على الآخرين، فيعمل على الحط من قدرهم ويسيء معاملتهم، وتجريد الضحية من الصفات البشرية من حيث إلغاء القيمة الحضارية والمعنوية للضحية.

✓ الاعتقاد بأن الضحايا لا يتألمون كثيرا: فعندما يمارس الفرد العنيف عدوانه على الضحية فإنه لا يبالي بما تشعر به الضحية ولا يلقي بالا لنتائج أفعاله والممارسات العنيفة التي يقدم على ارتكابها وأن هذا النمط من الناس يبحث عن المتعة الشخصية دون الشعور بالذنب.

أما خصائص العنيف حسب ميشال وأندري **(Michel et André)** فهي:[1]

- ✓ أنه ذلك الشخص الذي يرفض كل طرق المساعدة والتسامح فهو ضد تأييد العلاقات الإنسانية.
- ✓ يحاول دائما الضغط على الأفراد لتنفيذ رغبة يهدف إليها ضد رغبة وإرادة الضحية.
- ✓ إنسان عدواني يميل إلى القمع.
- ✓ يعتمد في عدوانه على أساليب متنوعة مثل التخويف، التهديد، الإرهاب...الخ.
- ✓ يميل إلى المساس بكامل الجوانب النفسية والجسدية للأفراد وممتلكاتهم الخاصة.
- ✓ يحاول التأثير على الجانب العقلي للضحية أي المساس بأفكاره القيمية إلى غاية إبادة الضحية بصفة مطلقة.
- ✓ في حالة صمود الضحية والإصرار على أفكاره فإن الجاني يعمل بشتى الوسائل القمعية لقهره وإذلاله.
- ✓ يرفض اللجوء إلى وسائل الحوار والتشاور والإقناع المتاحة.
- ✓ يميل إلى السيطرة على الضحية واستغلاله ماديا ومعنويا.
- ✓ العنيف شخص أناني ينفي الآخر ولا يعترف به.

وبعد التعرف على بعض الخصائص التي يمكن أن يتميز بها الفرد القائم بالعنف وذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات والبحوث في هذا المجال نستطيع القول بأن الفرد الذي يمارس السلوك العنيف إنما هو نتيجة لتوفر عدة خصائص ومميزات تجعل منه يقبل على ممارسة هذا النوع من السلوك.

سادسا– خصائص ضحايا العنف: بعدما تطرقنا في العنصر السابق خصائص الأفراد الممارسين للعنف توجب علينا البحث في خصائص ضحايا هذا السلوك العنيف، من خلال

1- نسيمة عيساوي: مرجع سابق، ص ص110-111.

ما ورد في أدبيات ودراسات حول موضوع العنف، خاصة وأن الدراسة الحالية تتناول مظاهر العنف المدرسي وتداعياته من وجهة هؤلاء التلاميذ ضحايا العنف المدرسي.

هل الضحية التي يمارس عليها العنف هي كذلك تتوفر لديها مجموعة من الخصائص بحيث تجعل منها فريسة لهؤلاء الجناة؟

"إن الدراسات العيادية تؤكد أن الطفل الذي يمارس عليه العنف باستمرار يتلبد الحس لديه، ويصبح قليل التأثر بالأحداث التي يعيشها والتي تستثير انفعال الآخرين ممن لم يمارس عليهم العنف، كما يتولد عندهم الإحساس بالدونية نتيجة لمشاعر العجز والخوف المرسخة مرة بعد مرة."[1]

أما ميشال أندري فينقل لنا في هذا المجال، أن الفرد عندما يمارس عليه العنف فإنه يصبح يشك في مصداقية أفكاره حتى ولو كانت صائبة وصادقة؛ بحيث يجعله العنيف يرضخ له، فيصبح يلوم نفسه طالبا من الجاني العفو والسماح ومؤكدا له أنه على حق، وهكذا يصبح الضحية وكأنه دمية يتلاعب بها كيفما شاء."[2]

هذا بالنسبة للفرد بصفة عامة أما إذا كان هذا الفرد تلميذا ووقع ضحية للعنف فإنه هو الآخر له خصائص ومميزات ذكرها الباحثون والمختصون في دراساتهم من خلال النتائج التي توصلوا إليها.

فنجد معن خليل العمر يصف بعض الخصائص التي يتصف بها ضحية العنف من التلاميذ والطلبة وهي كالآتي:[3]

1- لويزة فرشان: مرجع سابق، ص76.

2- نسيمة عيساوي: مرجع سابق، ص110.

3- معن خليل العمر: علم ضحايا الإجرام، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2008، ص170.

- ✓من يمتلك حيوية جسدية نشطة ودائبة الحركة الانتباه لما يدور حوله.
- ✓ممن يشعر بالاغتراب داخل مجتمع مدرسته.
- ✓ممن ينحدر من أقلية عرقية أو طائفة دينية.
- ✓ممن تمت تنشئته من قبل أسرة مفككة.
- ✓ممن يشعر بالإهمال من قبل معلميه ووالديه.
- ✓من الموصوفين بالزعرنة والشغب
- ✓من المندفعين في حماقاتهم.

أما نورة بنت سعد القحطاني "فتنقل لنا خصائص ضحايا العنف المدرسي كما حددها وينهولد **(Weinhold)**، كما يلي:[1]

- ✓قابلية السقوط عند الضحية، فالضحية سريعة الانخداع، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها.
- ✓لها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية.
- ✓شعور الضحية بالعزلة والضعف.
- ✓لا يذكر الضحية الجاني عليه خوفا من انتقامه.

كما توجز لنا نفس الباحثة خصائص هؤلاء التلاميذ ضحايا العنف المدرسي بأن: "هؤلاء الضحايا لديهم تقدير منخفض للذات، وعدد قليل من الأصدقاء، وإحساس بالفشل وسلبية، وقلق وضعف، وفقدان الثقة بالنفس، معظمهم أضعف جسديا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة

1- نورة بنت سعد القحطان: مرجع سابق، ص27.

لهجمات المتنمرين، ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، يخشون الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداء دراسيا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف، مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والشعورية لديهم."[1]

أما سميث وشي **(Smith and Shu)** فبينا أن معظم ضحايا العنف المدرسي يتعمدون السرية وكتمان ما يتعرضون له من حوادث عنف داخل المدرسة من قبل زملائهم، ومن العوامل التي تدفعهم إلى كتمان هذه الحوادث وعدم الإعلان عنها خوفهم من حدوث إساءات واعتداءات مستقبلية من طرف أقرانهم العنيفين، واعتقادهم بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أبلغوا عن تعرضهم للعنف، ومن ناحية أخرى أنهم لا يرغبون أن يزعجوا والديهم، كما يعتقدون بأنه في حالة إخبار الوالدين أو المسؤولين في المدرسة فإن هؤلاء التلاميذ العنيفين سيكونون أكثر سوءا في تعاملهم معهم."[2]

أما ألويس **(Olweus)** فقد ميز بين شكلين من الضحايا، أو الضحايا السلبيون، أو المذعنون، ويتميزون بأنهم قلقون وغير آمنين ونظرتهم لذواتهم سلبية، ولديهم شعور بالخجل وعدم الجاذبية، والعزلة النسبية وليس لديهم أصدقاء، ولديهم اتجاهات سلبية نحو المدرسة، كما يتميز الذكور منهم بالضعف الجسمي؛ مما يجعلهم أهدافا سهلة للتعرض للعنف من قبل زملائهم التلاميذ، كما أنهم لا يحاولون الرد على أي اعتداء يوجه إليهم.

1- نورة بنت سعد القحطان: مرجع سابق، ص28.

2- معاوية أبو غنزال: مرجع سابق، ص89.

أما الضحايا الاستفزازيون: فيوصفون بإظهار نمطين من ردود الأفعال في حالة تعرضهم للعنف وهما القلق والعدوان، وأحيانا يوصفون بالحركة الزائدة.[1]

ويضيف كاسيدي وتايلور **(Cassidy and Taylor)** بأن هؤلاء الضحايا يسلكون طرقا مزعجة وتهيجية بسبب عدم قدرتهم على التركيز، وهذا ما يثير التلاميذ الآخرين ويحفزهم على إظهار العدوان ضدهم.

ويقول سميث و مادسن **(Smith and Madsen)** أن كلا النوعين من الضحايا يعانون من ضعف في مهارتهم الاجتماعية وطريقة معالجتهم للمعلومات الاجتماعية، وهم صغار القامة وضعاف وضئيلون مقارنة بزملائهم العنيفين، كما أنهم غير ناجحين في الألعاب الرياضية وغيرها من النشاطات الجسمية، كما أنهم يميلون إلى الهدوء والحذر وعدم الأمن والحساسية الزائدة مقارنة بالتلاميذ الآخرين.[2]

ويضيف مور وكيركهام **(Moor and Kirkham)** أن هؤلاء التلاميذ الضحايا لديهم تقدير متدني للذات، إذ ينظرون إلى أنفسهم بأنهم فاشلين وغير جذابين وغير أذكياء وغير مهمين، ونتيجة لهذا الاتجاه السلبي فإنهم دائما يلومون أنفسهم عند تعرضهم للعنف من قبل زملائهم في المدرسة.[3]

ومن خلال عرض بعض آراء وأفكار الباحثين المتخصصين في البحث عن ظاهرة العنف والجريمة اتضح لنا أن خصائص العنيف والضحية تختلف بين الطرفين وهي مرتبطة بالمجال والوضعية الاجتماعية لكل واحد منهما، كما أنها تتأثر بالتنشئة الأسرية والاجتماعية، كما ترتبط بالدور المنوط به لكلا الجنسين على حدا، كما أنها مرتبطة بالحالة

1- معاوية أبو غنزال: مرجع سابق، ص90.
2- نفس المرجع، ص 91.
3- نفس المرجع، ص92.

النفسية والعقلية والصحية للعنيف والضحية، كما أنه لا يكون الجاني دائما ذكرا، والضحية دائما أنثى، فكل من الجنسين يمكن أن يكون ممارسا للعنف، كما يمكنه أن يكون مستهدفا له، فشخصية العنيف والضحية متواجدة في كل الأوساط والمؤسسات الاجتماعية التي لا تخلو منها مظاهر العنف والعدوان.

سابعا– حجم ظاهرة العنف المدرسي عالميا وعربيا ومحليا: تمثل ظاهرة العنف في المدارس ظاهرة قديمة، لكن حتى وقت قريب وإلى حد ما في بداية السبعينات من القرن العشرين لم تكن هذه الظاهرة موضوعا للأبحاث التربوية والنفسية والاجتماعية، وطوال عدة سنوات كانت جهود البحث مقصورة إلى حد كبير على الدول الإسكندنافية التي انتبهت إلى هذه الظاهرة وأولتها العناية والدراسة، حيث قامت النرويج بترتيب حملات توعوية للوقاية من تداعيات هذه الظاهرة في أوساط التلاميذ بمختلف مستوياتهم من التعليم الابتدائي إلى غاية نهاية مرحلة التعليم الثانوي وكانت أول حملة قام بها البرفسور دان ألويس**(Olweus. D)** ودامت أربع سنوات، حيث بدأت عملها عام *1983* بالنرويج حيث قامت خلالها بضبط حوالي *(2500)* طالب متهمين بالعنف.[1]

ومع نهاية الثمانيات وبداية التسعينات جذبت ظاهرة العنف المدرسي انتباه دول أخرى متقدمة مثل أمريكا، بريطانيا، أستراليا، كندا، فرنسا، ألمانيا وغيرها من الدول.

1– حجم ظاهرة العنف المدرسي في بعض الدول الغربية:

ففي الولايات المتحدة الأمريكية أظهر المسح الذي قامت به صحيفة الواشنطن بوست **(The washington Post)** حول المدراس الأمريكية عام *1999*، أن *77%* من الأمريكيين قلقون جدا في مدارسهم، كما أشارت الإحصائيات أن التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين

1– نورة بنت سعد القحطاني: مرجع سابق، ص24.

(12 و 18) سنة قد تعرضوا إلى *1,2* مليون حالة عنف في المدرسة خلال سنة *1998*.[1] وتشير دراسة باتريسيا**(Patricia)** عن الوضع الذي تعيشه المدرسة الأمريكية في السنوات الأخيرة من خلال الأرقام التالية:

- ✓ *18%* من تلاميذ الصف الثامن لا يشعرون بالأمن داخل مدارسهم.
- ✓ *18%* من التلاميذ صرحوا أنهم لا يشعرون بالأمن عند الذهاب إلى المدرسة أو العودة منها.
- ✓ *40%* من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأن أدواتهم المدرسية قد سرقت خلال السنة الدراسية *1993*.
- ✓ *18%* من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأنهم تعرضوا للتهديد بالسلاح خلال السنة الدراسية *1993*.
- ✓ *11%* من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأنهم حملوا السلاح إلى المدرسة عدة مرات خلال السنة الدراسية *1993*.
- ✓ *33%* من أساتذة التعليم الثانوي الذين خضعوا للمسح يعتقدون أن سلوكات التلاميذ السيئة قد أثرت على عملية التدريس.
- ✓ *19%* من المدرسين الذين شملهم المسح صرحوا بأنهم تعرضوا إلى إساءات شفوية من قبل التلاميذ.
- ✓ *08%* من المدرسين صرحوا بأنهم تعرضوا للتهديد وأصيبوا بجروح.
- ✓ *02%* من المدرسين صرحوا بأنهم هوجموا داخل المدرسة.

1- أحمد حويتي: العنف المدرسي- الأسباب والمظاهر – دراسة ميدانية في ثانويات بالجزائر العاصمة، مرصد حقوق الإنسان، الجزائر، 2006، ص ص28-29.

وحسب بارك جريج **(Barak, Greeg)** أن هناك *4* مليون جريمة مدرسية كل عام في الولايات المتحدة الأمريكية، وفي عام *1997* أنفقت الحكومة *600* مليون دولار نتيجة تدمير المدارس وأثاثها من قبل الطلبة، وكان معظم الممارسين للعنف من الطلاب ممن تقع أعمارهم ما بين *12- 19* سنة وما بين سنتي *1996* و*1997* تم إحصاء *400* ألف جريمة تم اقترافها من قبل طلبة المدارس الثانوية والإعدادية الحكومية، وشملت العديد من الجرائم مثل الاغتصاب، والقتل والسرقة والاعتداء بالسلاح.[1]

ودائما في الولايات المتحدة الأمريكية نجد أنه يتغيب ما نسبة *8%* من الطلاب عن مدارسهم شهريا بسبب الخوف من تعرضهم للعنف من قبل طلاب آخرين، كما يتعرض للعنف أكثر من ربع مليون طالب شهريا، ويواجه *125000* معلم تهديدات باستخدام العنف، كما أن *60%* من طلبة المرحلة الثانوية يملكون أسلحة، وقاموا بإطلاق النار على شخص ما.[2] ووفق للدراسة التي قام بها المعهد القومي لصحة الأطفال والتنمية البشرية

(National Institute of child health and human development) اتضح أن أكثر من مليون تلميذ من تلاميذ المدارس في و.م.أ متورطون في العنف المدرسي (العنف بين التلاميذ) سواء كانوا ضحايا أو معتدين، كما أن أكثر من مائة وستين ألف تلميذ يهربون يوميا من المدارس خوفا من عنف زملائهم الآخرين، كما أن ثلث الأطفال ما بين *(11-18)* سنة قد واجهوا بعض أشكال العنف أثناء وجودهم في المدرسة.

وفي أستراليا بين رجبي (**Rigby**) أن *14%* من تلاميذ المدارس كانوا ضحايا لعنف أقرانهم، وفي تقرير صادر عن المركز القومي للإحصائيات التعليمية NCES عن مشكلات

1- Barak, Greeg: Violence and mon violence, sage pub , London, 2003, p92.

2- مجدي محمد توفيق حمدان: مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، 2007، ص34.

ضحايا عنف التلاميذ في المدارس في و.م.أ لوحظ أن *8%* من تلاميذ المدارس تم تضمينهم في مشكلات ضحايا العنف المدرسي من قبل الأقران.[1]

أما في فرنسا فقد بدأ الاهتمام السياسي بالعنف مع بداية سنوات التسعينات، إثر إضرابات الأساتذة ومطالبتهم برفع عدد العمال في الوسط المدرسي، ومنذ ذلك التاريخ بدأ الاهتمام بهذه الظاهرة من قبل الجهات الوصية، فقد بينت إحصائيات وزارة التربية الوطنية في فرنسا للسنة الدراسية *99/98* أنه من بين *240,000* حادث وقع في المدارس الثانوية رتبت ما نسبته *2,6%* على أنها حوادث خطيرة قام بها *4%* من التلاميذ، و*40%* من التلاميذ اعترفوا أنهم تعرضوا للعنف المدرسي.[2]

كما أثبتت التحقيقات التي أجرتها هيئة **I.N.S.E.R.M** في فرنسا أن من بين *(6-10)* من تلاميذ المدارس ضحايا اعتداء زملائهم وذلك باستعمال الاعتداءات الشفوية المتكررة، والتقليل من القيمة والشتم.[3]

وفي دراسة كاترين بلايا (**Cathrine Blaya**) التي ألقتها في الملتقى الدولي الذي أشرف عليه المجلس البريطاني الفرنسي بتاريخ *2001* بينت أن الصغار الفرنسيين أكثر عنفا من الصغار البريطانيين بمرتين، أي بنسبة *(24% إلى 41,3%)*، كما بينت نفس الدراسة أن كل الأطفال الذين شملتهم الدراسة من الفرنسين والبريطانيين يعرفون العنف بأنه يأخذ الأشكال التالية: ضرب، شتم، سرقة، اعتداء على الزملاء.[4]

1- حنان أسعد خوج: التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 4، ديسمبر 2012، ص ص191-192.

2- ناصر ميزاب وآخرون: مرجع سابق، ص 22.

3 -Eric, debordieux: développer la pédagogie et le travail en équipe: Nom violence actuellié (N.V.A), 2009, p4.

4- ناصر ميزاب وآخرون: مرجع سابق، ص03.

وبعد الإطلاع على بعض الدراسات الغربية التي تناولت ظاهرة العنف في الوسط المدرسي يتبين أن هذه الظاهرة منتشرة بحدة في مثل هذه المجتمعات، وأن الإحصائيات بينت تفاقم هذه الظاهرة وتنوع مظاهرها؛ حتى تصل أحيانا إلى حمل التلاميذ للسلاح والقتل أحيانا كما جاءت به الدراسات الأمريكية.

2- حجم ظاهرة العنف المدرسي في بعض الدول العربية:

إن ظاهرة العنف في المدارس لم تقتصر على الدول المتقدمة فحسب، فحتى مجتمعاتنا العربية لم تسلم مدارسها من انتشار هذه الظاهرة في مختلف أطوارها التعليمية، إلا أنها لم تصل بعد إلى درجة حمل السلاح والقتل كما هو الحال في المجتمعات الغربية، إلا بعض الحالات المعزولة، ففي مصر تشير الإحصاءات إلى وجود مؤشرات على تزايد حوادث العنف بين طلاب المدارس الإعدادية والثانوية خلال الآونة الأخيرة، فقد كشفت إحصاءات الأمن العام ازدياد حوادث العنف بين تلاميذ المدارس بشكل مطرد، حيث بلغت نسبة عنف الطلاب في المدارس المبلغ عنها عام *1995* إلى *4.9%* وبلغت هذه النسبة *5.5%*عام *2000*.[1]

أما في الأردن، فقد كشفت الدراسة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في الأردن عن مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية، وشملت الدراسة *231* مدرسة ضمنت *(115514)* طالب وطالبة، وخلصت الدراسة إلى شيوع ممارسات العنف فيها حيث بلغت نسبة *38%*، وأكدت الدراسة على تزايد نسبة الممارسات العنيفة بين التلاميذ على المستوى الصفي لتصل إلى أوجها في مرحلة التعليم الثانوي وعزت ذلك إلى مرحلة المراهقة التي يمر بها تلاميذ هذه المرحلة.[2]

1- سميحة نصر وآخرون: مرجع سابق، ص03.

2- أحمد رشيد عبد الرحيم: زيادة العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2011، ص53.

أما في المملكة العربية السعودية، فقد أشار فهد عبد العزيز الطيار، إلى دراسة أعدتها وزارة التربية والتعليم السعودية سنة *2005*،على أن *(180,000)* تلميذ وتلميذة في *(5000)* مدرسة حيث أحصت *(3041)* مشكلة سلوكية و*(830)* قضية طلابية، جاء السلوك العدواني لدى تلاميذ منطقة الرياض *35,2%* في المرتبة الثامنة من المشكلات التي تعاني منها المنظومة التربوية السعودية، بينما ظهرت هذه المشكلة مرتفعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة نسبة *44,9%* مقارنة بتلاميذ التعليم الثانوي 17,5%، والابتدائي *37 %*.[1]

أما في المملكة المغربية يشير أحمد أوزي إلى دراسة قامت بها وزارة التربية الوطنية حول واقع العنف في المدارس المغربية فقد كشفت هذه الدراسة إلى التنوع في أشكال العنف التي تسود فضاء المؤسسات التربوية حيث جاء العنف الجسدي في المرتبة الأولى بنسبة *58%*. يليه العنف اللفظي بنسبة *14%*، وكذلك التحرش الجنسي و الاغتصاب بنفس النسبة *14%*، ويمثل العنف الذي يمارسه التلاميذ تجاه الأساتذة الصدارة بنسبة *20%*، يليه العنف الممارس بين التلاميذ فيما بينهم بنسبة *11%*، وبخصوص مؤشر النوع فإن العنف الذي يمارسه الذكور فيما بينهم يصل إلى *59%*، والذكور ضد الإناث *40%*، أما العنف بين الإناث فتنحصر نسبته في *01%*، أما نسبة عنف التلاميذ تجاه الإدارة المدرسية تصل إلى *08%*، وعنف الأساتذة ضد الإدارة بلغ *03%*، بينما عنف الأساتذة فيما بينهم بلغ *01%* أما العنف الذي يمارسه أفراد خارج المحيط المدرسي وصل إلى نسبة *56%*، وقد سجلت حالات العنف داخل المؤسسة المدرسية *52%* من مجموع حالات العنف.[2]

1- ناصر ميزاب وآخرون: مرجع سابق، ص25.

2- أحمد أوزي: سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومؤسسة العنف، ط1، منشورات مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2014، ص123.

3- حجم ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر:

أما عند الحديث عن هذه الظاهرة عندنا في الجزائر فنحن لسنا بمنأى عنها على غرار الدول العربية الأخرى فالتقارير الصادرة عن وزارة التربية الوطنية، والدراسات الأكاديمية من خلال الأبحاث والملتقيات التي تنعقد بين الحين والآخر حول هذه الظاهرة؛ إنما يدل على تنامي العنف وتنوع أشكاله في وسطنا المدرسي عبر مختلف مراحله التعليمية.

فقد كشف وزير التربية الوطنية أثناء مداخلته في الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف المنعقد بجامعة الجزائر*2* ما بين *(17 و 18 ديسمبر 2011)* عن الإحصائيات المنبثقة عن الدراسة التي أعدتها وزارة التربية الوطنية حول العنف في المحيط المدرسي، حيث فاق عدد الحالات المسجلة *25* ألف حالة، ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية *(2011/2010)* إلى *3543* حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي، وأكثر من *13* ألف حالة عنف في الطور المتوسط، وأكثر من *03* آلاف حالة في التعليم الثانوي، وأنه خلال نفس السنة الدراسية تعرض *4555* أستاذ للعنف من قبل التلاميذ، مقابل *1942* تلميذ تعرضوا للعنف من قبل الأساتذة وموظفي الإدارة، كما بلغت حالات العنف ما بين التلاميذ أنفسهم *17645* حالة، أما عدد حالات عنف الأساتذة فيما بينهم فقد بلغ *521* حالة، أما نسبة التلاميذ الذين يتعاطون المخدرات حسب ممثلة وزارة التربية الوطنية فهي لا تتعدى *01%* وهي نسبة ضئيلة على حد قولها.[1]

وقد كشف المجلس الوطني للتعليم الثانوي عن أرقام مروعة حول تنامي العنف بالمؤسسات التربوية في سنة *2011*، حيث جعلت الجزائر تتصدر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظاهرة باعتبار *60%* من المتمدرسين اقترفوا تصرفات عدائية، وذلك

1- سارة بوناب: الجزائر تحتل الصدارة مغربيا في ظاهرة العنف المدرسي، جريدة الجزائر نيوز، 18 ديسمبر 2011، ص1.

بالاعتداء على ما يقارب *5* آلاف أستاذ، منها *200* حالة صدرت عن تلاميذ الصف الابتدائي، مع تسجيل *20* ألف حالة عنف بين التلاميذ من مجموع *8* ملايين تلميذ، كما أحصت وزارة التربية الوطنية خلال سنة *2007* ما يعادل *59764* ألف *764* حالة عنف، منها أزيد من *45* ألف حالة عنف نفسي بين التلاميذ وأزيد من *12* ألف حالة عنف بدني (مادي)، منها *342* حالة حمل أسلحة في الأطوار الثلاثة، وحوالي *3* آلاف حالة سرقة، *20* حالة عنف جنسي، وما يعادل *09* آلاف حالة ضرب بين التلاميذ.[1]

وذكر جمال معتوق في مقدمة كتابه مدخل إلى سوسيولوجيا العنف: أن دراسة قامت بها مصالح وزارة التربية الوطنية الجزائرية حول انتشار العنف في الوسط التربوي منذ سنة *2000* إلى غاية *2007* حيث: كشفت عن إحصاء أكثر من *300* ألف حالة عنف في أوساط التلاميذ أغلبها في الطور المتوسط، فيما تم تسجيل أزيد من *8* آلاف حالة عنف للتلاميذ ضد الأساتذة وموظفي الإدارة خلال الموسم الدراسي *(2009/2008)*، وحوالي *5* آلاف حالة عنف للأساتذة وموظفي الإدارة تجاه التلاميذ خلال نفس الموسم.[2]

وفي دراسة قامت بها مديرية التربية لولاية تبسة حول العنف في الوسط المدرسي بناء على المنشور الوزاري رقم *04* المؤرخ في *02* جانفي *2014* وهدفت هذه الدراسة إلى:

- ✓ تقديم رؤية حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وفق الواقع الميداني
- ✓ تقديم حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي
- ✓ تحديد أنواع العنف المسجلة
- ✓ حصر العوامل والأسباب.

1- زهية دباب: مرجع سابق، ص122.

2- جمال معتوق: مرجع سابق، ص11.

- ✓ تقديم الآثار المترتبة عن العنف في الوسط المدرسي.
- ✓ تقديم المقترحات الوقائية والعلاجية.

وقد أجريت هذه الدراسة على مختلف المؤسسات التربوية ومست جميع المراحل التعليمية، إلا أننا سنقتصر في عرض نتائج هذه الدراسة على مراحل التعليم الثانوي فقط.

الجدول رقم *(04)*: يبين درجة انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي بولاية تبسة حسب نوع التقرير.

درجة الانتشار / الحالات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
التي كانت محل تقارير كتابية	X		
التي كانت محل تقارير شفوية		X	
التي كانت محل تقارير معاينة			X

المصدر: مديرية التربية لولاية تبسة: الاستشارة الميدانية حول العنف في الوسط المدرسي جانفي *2014*.

نلاحظ من خلال الجدول أن عدد حالات عنف التلاميذ في الوسط المدرسي التي كانت محل تقارير كتابية كانت هي الأعلى وهي حالات مؤكدة وذلك بصفتها موثقة في سجلات المؤسسة.

أما عن حجم الظاهرة للحالات المؤكدة الخاصة بالتلاميذ فهي مبينة في الجدول *(05)*.

الجدول رقم *(05)* يبين حجم انتشار عنف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية تبسة خلال الموسم الدراسي *(2013/2012)* والثلاثي الأول من الموسم الدراسي *(2014/2013)*

حجم الظاهرة / الحالات	عدد الحالات المؤكدة والنسب المئوية		عدد الحالات المؤكدة والنسب المئوية	
	الموسم الدراسي *2013/2012*		الثلاثي الأول *2014/2013*	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
التي كانت محل تقارير كتابية	*1560*	*%70,27*	*500*	*%59,81*
التي كانت محل تقارير شفوية	*470*	*%21,18*	*270*	*%32,30*
التي كانت محل تقارير معاينة	*130*	*%05,85*	*53*	*%6,34*
التي كانت محل مجالس التأديب	*60*	*%0,270*	*13*	*%1,55*
المجموع	*2220*	*%100*	*836*	*%100,00*

المصدر : مديرية التربية لولاية تبسة.

نلاحظ من خلال الجدول أنه تم تسجيل *(2220)* حالة في صفوف التلاميذ خلال الموسم الدراسي *2013/2012* على مستوى *42* ثانوية وهو عدد ثانويات تراب الولاية.

أما خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية *(2014/2013)*، فتم تسجيل *(836)* حالة.

أما عن درجة انتشار العنف في مرحلة التعليم الثانوي حسب أشكال العنف فقد توصلت الدراسة إلى جميع مظاهر العنف موجودة في المدارس الثانوية إلا أن أكثرها شيوعا وانتشارا هو العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات، وهذا ما بينه الجدول رقم *(06)*

الجدول رقم *(06)*: يبين درجة انتشار العنف حسب نوع العنف

درجة الانتشار / نوع العنف	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة
عنف لفظي	X		
عنف جسدي		X	
عنف ضد الممتلكات	X		

المصدر: مديرية التربية لولاية تبسة.

أما عن عدد حالات العنف المؤكدة الخاصة بالتلاميذ فهي مبنية في الجدول رقم *(07)*.

الجدول رقم *(07)* يبين عدد حالات العنف المؤكدة والخاصة بتلاميذ المرحلة الثانوية.

حجم الظاهرة / نوع العنف	عدد الحالات المؤكدة والنسب المئوية		عدد الحالات المؤكدة والنسب المئوية	
	السنة الدراسية *2013/2012*		الثلاثي الأول *2014/2013*	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
عنف لفظي	*130*	*%54,17*	*55*	*%65,47*
عنف جسدي	*25*	*%10,42*	*09*	*%10,72*
عنف ضد الممتلكات	*85*	*%35,41*	*20*	*%23,81*
المجموع	*240*	*%100*	*84*	*%100,00*

المصدر: مديرية التربية لولاية تبسة.

ومن خلال هذه الدراسة المسحية التي مست جميع ثانويات ولاية تبسة، تبين الأرقام أن العنف في الوسط المدرسي منتشر بدرجة مرتفعة، خاصة في مرحلة التعليم الثانوي وهذا ما خلصت إليه نتائج هذه الدراسة.

أما عن حالات تناول الكحول والمخدرات فلم يتم تسجيل أية حالة للسنة الدراسية *(2014/2013)* أنظر الملحق رقم *(05)*.

وربما يعود السبب في ذلك إلى نوعية الدراسة التي هي عبارة عن استشارة ميدانية كما أطلقت عليها وزارة التربية الوطنية، التي لم تعتمد الأساليب والطرق المنهجية التي يتم من خلالها الكشف عن مثل هذا النوع من العنف حيث اكتفت هذه الدراسة بالاعتماد على الاستبيان فقط.

من خلال عرض بعض المعطيات الإحصائية حول تنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في الجزائر، تشير إلى أن العنف الذي تعيشه المدرسة الجزائرية بشكلها العام والثانوية بشكل خاص واقع لا يمكننا التغاضي عنه، فهذه الظاهرة أخذت في الآونة الأخيرة منحى خطير، فتزايدت معدلات الاعتداءات بين التلاميذ من جهة، وبين التلاميذ والمدرسين والإداريين من جهة ثانية، فالوضع أصبح أكثر صعوبة، فقد وصل الأمر في مواقف متعددة إلى استخدام الأسلحة البيضاء من قبل بعض التلاميذ، ووقوع حوادث مؤسفة تصل إلى درجة القتل أحيانا، ناهيك عن تخريب الممتلكات العامة والخاصة، والكتابة على جدران المؤسسة والتعدي على المدرسين.

كل هذا يؤكد على ضرورة تكاثف الجهود من قبل جميع المؤسسات الاجتماعية، من أجل الوقوف على حقيقة هذه الظاهرة والتعرف على أسبابها ومظاهرها وتداعياتها على الفرد والمجتمع على حد سواء ومن ثم اقتراح حلول وإستراتيجيات من أجل الحد من تنامي هذه الظاهرة الخطيرة.

ثامنا– أشكال العنف المدرسي ومظاهره:

يتخذ العنف في المدرسة أشكالا ومظاهر متعددة، ويأتي هذا التنوع نتيجة لطبيعة العنف المعقدة والشكل الذي يتخذه، والكيفية التي يطبق بها، ودرجة الخطورة التي يصل إليها، والجهة المقصودة والهدف منه، وهو على مستويات مختلفة.

" يقول جون لوكا في إجابته عن السؤال: هل يمكن تسمية العنف؟ فكانت إجابته: إن العنف له ألف وجه، وأن أشكال العنف مثل الأعداد تبدو لامتناهية، فهي دائما جديدة ومتجددة."[1]

وعند الوقوف على صور العنف المدرسي وأنماطه يرى البعض أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أشكال أكثرها ظهورا العنف الجسدي (الذي يشترك فيه الجسد في الاعتداء)، والعنف اللفظي (الكلامي) الذي يقف عند حدود الكلام، والعنف النفسي الذي يمارس فيه سلوكا يرمز إلى إخفاء الآخر، أو السخرية منه، أو توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به ....الخ، والعنف المادي الذي يوجه إلى تخريب ممتلكات الآخر أو سرقتها أو تشويهها.

ويشير آخرون إلى أن مظاهر العنف المدرسي بين الطلاب تتمثل في المشاجرات والمشاكسات، وتحطيم ممتلكات الزملاء والاعتداء عليهم.[2]

ويرى بيري **(Perry)** أن العنف لدى الطلبة يأخذ مظاهر متنوعة، مثل الإزعاج والسرقة، الكذب، والانضمام إلى العصابات التخريبية التي عادة ما ترتبط بحمل الطلبة للأدوات المستخدمة في أعمال العنف (من عصي، سكاكين، أسلحة، ...الخ).

1– أحمد زايد: العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2002، ص12.
2– سميحة نصر وآخرون: مرجع سابق، ص– ص14 – 22.

ويرى المجذوب بأن مظاهر العنف المدرسي قد تكون على شكل التعدي البدني (مثل الضرب، أو التهديد بالاعتداء البدني)، أو التعدي اللفظي مثل السب الساخر أو التوبيخ.[1]

وبالرغم من صعوبة وضع وصف محدد لمظاهر العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، إلا أنه من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والتراث النظري حول العنف المدرسي، يرى الباحث أن الأنماط والأشكال التي تظهر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي حينما يمارسون العنف فيما بينهم متعددة أبرزها:

1- العنف اللفظي:

وهو أشد أنواع العنف خطرا على الصحة النفسية للضحية، مع أنه لا يترك آثارا مادية واضحة، إذ يقف عند حدود الكلام والإهانات، وهو أكثر أنواع العنف شيوعا لدى المجتمعات الغنية والفقيرة على حد سواء.[2]

ويعرفه بوطالب محمد نجيب: بأنه سلوك لفظي منطوق أو مكتوب يتخذ طابعا هجوميا أو دفاعيا، يمارسه فرد أو جماعة ضد فرد أو جماعة، أو هيئة مقابلة حاضرة أو غائبة، أو ذلك عند حصول ضرر مادي أو معنوي، أو عند حصول مواجهة، أو تنافس، أو صراع، أو اعتداء.[3]

1- تهاني محمد عبد القادر الصالح: درجة ومظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2012، ص21 .

2- مي سليم عبد الحميد طاهر: مظاهر العنف ضد الزوجات وعلاقته ببعض سمات الشخصية وتقدير الذات وأساليب التعامل معه لدى الزوجات المعنفات في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن، 2006، ص29.

3- محمد نجيب بوطالب والمبروك المهدي: ظاهرة العنف اللفظي لدى الشباب التونسي، دراسة سوسيو ثقافية، ط2، المرصد الوطني للشباب، تونس، 2004، ص20.

كما يعرفه حسن مصطفى عبد المعطي: بأنه إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه أو نقده، أو السخرية منه أو نشر الإشاعات المغرضة عنه.[1]

ونجد أبو سمرة محمد يعرفه: بأنه استجابة لفظية صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن آخر، ويعبر عنه في صورة التهديد، النقد الموجه نحو الذات أو الآخرين بهدف استفزازهم أو أهانتهم أو الاستهزاء بهم، وقد تستخدم بجانب الألفاظ الإيماءات والإشارات.[2]

أما فرشان لويزة فبينت أن العنف اللفظي هو نوع من السلوك العنيف ويشمل كل من السب والشتم، ووصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة، ويهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق استخدام الألفاظ الحادة، مثل ارتفاع الصوت ليصل إلى درجة المشادّات الكلامية، واستخدام عبارات التهديد والتخويف. ويترك هذا النوع من العنف آثارا سلبية كبيرة على نفسية المعتدى عليها (الضحية).[3]

1-1- مجالات العنف اللفظي:

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

- سب الدين: ويجسده سب الجلالة والدين، وكثيرا ما يرتبط استعماله بحالات الغضب، كما يرتبط الملفوظ العنيف بسب دين الأب، دين الأم، أو الوالدين معا.
- سب الوالدين: يمثل الوالدان مجتمعان مجالا للعن أو أحدهما بمفرده.

1- حسن مصطفى عبد المعطي: الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، ط1، دار القاهرة، 2001، ص444.

2- محمد أبو سمرة: إستراتيجيات العنف التربوي، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، 2009، ص149.

3- لويزة فرشان: مرجع سابق، ص69.

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

✓ **التحقير:** كإطلاق العبارات والشتائم التي تنقص من قيمة الطرف الآخر وجعله موضعا للسخرية.

✓ **الدعاء:** ويستنجد فيه بقوى غيبية: الله، الولي الصالح، أما موضوع الدعاء فهو الأمراض والكوارث و الفضائح، وينتشر الدعاء في الغالب عند الإناث.

✓ **التهديد:** يعتبر هو الآخر من مجالات العنف اللفظي، والذي بدوره يلحق الأذى المعنوي، فقد يورقه الضحية، ويهدد طمأنينته و سلامته.

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

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

1-2- الهدف من استخدام العنف اللفظي: يهدف العنف اللفظي إلى: [1]

- **الإقصاء:** والمقصودة به أن يلجأ التلميذ إلى العنف اللفظي من أجل استبعاد الضحية.

- **التخويف:** والمقصود بذلك استعمال الجاني للعنف اللفظي من أجل إرهاب الضحية وبث الرعب فيه حتى يخافه.

1- محمد نجيب بوطالب والمبروك المهدي: مرجع سابق، ص22 .

- **العرقلة:** وهي منع الفرد أو مجموعة من مواصلة التقدم في المحادثة وتكون بالمقاطعة حيث يستعمل بموجبه الجاني العنف اللفظي لمقاطعة المتكلم، أو لجوءه بطريقة الصد.

- **الحط من القيمة:** أي الحط من قيمة الأشياء، وذوات الآخرين، ويدرك من خلال استصغار الذات .

ومن أهداف اللجوء لهذا النوع من العنف التجنب، والتحاشي، وكذلك الخداع والتظاهر به.

2- العنف الجسدي:

يستخدم هذا النوع من السلوك العنيف قوة الجسد؛ كاللجوء إلى اليدين أو الرجلين، الأصابع أو الرأس، وقد يحدث العنف الجسدي دون مقدمات لفظية أو يحدث كمرحلة ثانية، حيث يتعدى الفرد مرحلة الكلام القبيح والسخرية وغيرها، ليصل إلى مرحلة إلحاق الأذى عن طريق الجسد، وقد يتعدى هذا الأذى حدوده ليصل حتى حد القتل.

ويعرفه هالبرين **(Halperin)** بأنه: أكثر أنواع العنف شيوعا، كما أنه أكثرها سهولة من حيث التعرف عليه، لأن علامات الاعتداء البدني تظهر واضحة على الضحية، وتعتبر منطقة الوجه واليدين من أكثر المناطق المستهدفة في عملية الإساءة البدنية.[1]

أما زكرياء الشربيني فيعرفه: بأنه سلوك بدني يتم فيه تداخل الأجساد، واستعمال القوة البدنية، فمنهم من يستخدم الأيدي ومنهم من يستخدم الأرجل من أجل إنهاء وحسم الأمر لصالحه، وتكون تداعيات هذا النوع دائما إيقاع الألم والضرر، ويصل إلى أقصى تطرفه إلى قتل الآخرين.[2]

أما مي سليم عبد الحميد طاهر فتعرفه بأنه: الإيذاء الذي يقع على ضحية هذا العنف بغض النظر إلى العوامل المؤدية إليه، وهو من أكثر أشكال العنف وضوحا، ويتم باستخدام

1- رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: مرجع سابق، ص190.

2- زكرياء الشربيني: المشكلات النفسية عند الطفل، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994، ص86.

الأيدي أو الأرجل أو أي أداة أخرى مثل: عصا، سكين، حجارة....الخ ويكون العنف الجسدي على شكل الضرب، أو الركل أو العض أو الصفع، الدفع، اللكم، الحرق، أو شد الشعر، وهذا النوع من العنف يعتبر ظاهرة متفشية في مختلف المجتمعات على مختلف انتماءاتها العرقية وأوساطها الاجتماعية.[1]

كما نجد في تعريف براهمية طارق بأن العنف الجسدي: هو استعمال القوة العضلية أو الاستعانة بوسيلة أخرى عصي، حجارة، سلاح ... إلخ، وهدفه هو إيذاء الآخر عن طريق الإصابة الجسمانية للضحية فهو يتسبب في الجروح والكسور أو الحروق، ويعتبر أحد أشكال العنف الأكثر انتشارا بين المجتمعات المختلفة، ويمارس على كل الفئات والأعمار.[2]

أما في الدراسة التي أجراها بيت الخبرة للدراسات والاستشارات حول وضع المرأة في نابلس فعرفت العنف الجسدي: بأنه العنف الذي يتم فيه الاعتداء على جسد الضحية، ويترك أثره عليه وقد تستعمل فيه الأدوات الحادة، وقد يتخذ شكل الضرب، أو الطعن، أو رمي الأدوات الثقيلة، أو الحرق، أو إحداث الكسور في العظام، وفي بعض الأحيان تكون نتيجته موت الضحية.[3]

وتشير نائلة سليمان الصرايرة إلى أن: العنف الجسدي يعني القيام أو التهديد بالقيام بأفعال من شأنها إلحاق أضرار مادية بسيطة أو جسيمة بجسم الإنسان، وتشمل وليس حصرا على (الصفع، وشد الشعر، العض، والمسك بعنف، ولي الذراع، والضرب، والجرح، وإعطاء المواد الضارة، والركل واللكم، والخنق، والضرب بأداة حادة، والدفع أو الرمي أرضا، والقتل.

1- مي سليم عبد الحميد طاهر: مرجع سابق، ص29.

2- طارق براهمية: نمو الأحكام القيمية، وعلاقته بالسلوك العدواني في الوسط الرياضي لدى المراهق الجزائري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية سيد عبد الله، جامعة الجزائر03، 2014/2013 ، ص137.

3- توفيق برغوتي: علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015/2014، ص86.

أما عن مظاهر العنف الجسدي فتتمثل فيما يلي:[1]

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

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

3-العنف ضد الممتلكات:

وهو عنف يهدف إلى إلحاق الضرر(من حرق، سرقة، إتلاف...الخ) أشياء مادية خاصة بالأفراد أو الجماعات.[2]

ويعرفه علا علي الختاتنة: بأنه يتمثل في الاستيلاء على ممتلكات الغير والتخريب.[3]

أما الشربيني فيعرفه: بأنه تخريب لممتلكات الآخرين وإتلافها مثل تكسير، أو حرق أو سرقة هذه الممتلكات والاستحواذ عليها.[4]

1- نائلة سليمان الصرايرة: واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية : مؤتة والأردنية واليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، 2006، ص ص36-37.

2- زوبيدة بن عويشة: ظاهرة العنف لدى الشباب الجزائري، دراسة سوسيولوجية على عينة من شباب الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزء الأول، جامعة الجزائر، 2009/2008، ص110.

3- علا علي الختاتنة: أشكال سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة وأسبابه من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، 2007، ص10.

4- أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة: مرجع سابق، ص20.

ومن أهم مظاهر العنف ضد الممتلكات نجد:

✓ **السرقة:** أورد عبد العزيز القوصي أن السرقة: تعني الاستيلاء على ممتلكات الآخرين، سواء تم هذا الاستيلاء في حضورهم أو في غيابهم؛ وهي تعني بذلك استيلاء الشخص على أشياء لا تخصه، وهي الاستيلاء على ما يملكه الآخرون بدون وجه حق.[1]

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

✓ **الابتزاز**: قد يلجأ التلميذ العنيف إلى الاستيلاء على الممتلكات الخاصة لتلميذ آخر مثل: الأقلام، الكتب، الآلات الحاسبة ... الخ، ثم يهدده بأنه إذا أبلغ الأستاذ، أو الإدارة أو الوالدين فإنه سيكون عرضة للضرب والشتم.

وحسب منير مرسي يكون ابتزاز التلميذ الضحية بأخذ نقوده أو ممتلكاته بالقوة تحت التهديد باستخدام العنف، أو كشف أسراره ونقاط ضعفه، أو ترويج الإشاعات عنه.[2]

4-العنف النفسي:

وهو كل فعل أو سلوك مؤذ نفسيا للضحية ولعواطفه دون أن يترتب عليه آثارا جسدية، ويكون عن طريق التحقير، والقذف، والإهمال، وعدم تقدير الذات، والتحيز، والنعت والإحراج، والاتهام بالسوء، والألفاظ البذيئة، والعبارات النابية.[3]

1- محمد أبوسمرة: مرجع سابق، ص35.

2- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص119.

3- نائلة سليمان الصرايرة: مرجع سابق، ص38.

وتعرفه زوبيدة بن عويشة بأنه: عنف غير مادي يلحق الضرر بالجوانب النفسية للفرد في مشاعره وأحاسيسه عن طريق الاتهام والتخويف، الترويع، وقد يمس سمعة وكرامة وحرمة الفرد وأمنه وسكينته، فهو عبارة عن ضغط يمارس على الفرد للسيطرة على أفكاره وتصرفاته والحد من حريته.[1]

أما ويلسون **(Wilson)** فينظر إلى هذا النوع من العنف بأنه أكثر أشكال الإساءة انتشارا وشيوعا، ولكنه في نفس الوقت من أصعب الأشكال من حيث الاكتشاف، ولكن غالبا ما تكشف عنه تلك الآثار اللاحقة التي ربما تعوق نمو الشخصية بشكل سوي.[2]

ويرى المطيري عبد المحسن بأن العنف النفسي يتمثل في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج سلبية على الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، ويشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين، أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء.[3]

4-1- مجالات العنف النفسي:

قام منير مرسي بذكر مظاهر العنف النفسي التي يتعرض لها التلميذ في المدرسة من قبل زملاءه فيما يلي:[4]

✓ **السيطرة بالعزلة أو المقاطعة:** وهي صورة من صور بسط النفوذ وذلك عندما يعمل التلميذ المعتدي ومن معه على عزل التلميذ الضحية ومقاطعته وعدم إشراكه في أي نشاط

1-زوبيدة بن عويشة: مرجع سابق، ص110.

2- رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: مرجع سابق، ص246.

3- عبد المحسن المطيري: العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2006، ص87.

4- منير مرسي: المعلم والنظام: دليل المعلم إلى تعليم المتعلم، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998، ص38.

معهم، وهذا ما يسبب آلاما للضحية لأنه يرى في انتماءه للمدرسة تحقيق لانتمائه للآخرين، وتكوين صداقات وعلاقات ودية معهم، واللعب معهم.

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

كما أشار أيضا هورست وفيستا **(Hurist and Vasta)** إلى عدة مظاهر للعنف النفسي وتمثلت حسبه فيما يلي:[1]

✓ **السلبية والاستهزاء:** وذلك بذكر الوقائع بلهجة ساخرة.

✓ **التحقير:** وذلك بالتقليل من قيمة الضحية.

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

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

✓ **الإيماءات والإشارات:** التي تحمل في مضمونها سلوكا عنيفا يؤثر على الضحية فيشعر بسببها بالاحتقار.

1- علا علي الختاتنة: مرجع سابق، ص10.

5- التحرش الجنسي:

ورد تعريف منظمة العمل الدولية للتحرش الجنسي في الدراسة التي أجرتها سنة *(1999)* "أن التحرش يمثل سلوكا جنسيا غير مرغوب فيه، يكون على أشكال مختلفة تبدأ باللمس لتنتهي إلى الاتصال الجنسي."[1]

أما منظمة الصحة العالمية فقد ورد تعريفها للتحرش الجنسي من خلال التقرير العالمي حول العنف *(2004)* على أنه "يتمثل في التعليقات الجنسية غير المرغوبة، أو عمل (أي نشاط) جنسي باستخدام الإجبار، أو التهديد بالأذى، أو استخدام القوة الجسدية من قبل أي شخص؛ بصرف النظر عن علاقته بالضحية، وفي أي مكان."[2]

كما قدمت ماري خوري تعريفا للتحرش الجنسي "بأنه عمل واعي مقصود يقوم به إنسان عنده نزعة جنسية، أو شهوة يمارسها بأساليب مختلفة، سماعية بصرية، رمزية، وحتى ببعض الأحيان جسدية مباشرة مثل الملامسات، التقارب الجسدي من أجل إثارة جنسية أو إشباع لذة جنسية، وعادة يقوم باقتحام جسدي مباشر، أو تخطي المسافة الحميمية.[3]

ومن خلال هذه التعاريف نستطيع أن نقول بأن التحرش الجنسي هو أي قول أو فعل يحمل دلالة جنسية تجاه شخص آخر يتأذى منه؛ أي أنه يتضمن السلوك البصري والإيماءات، والحركات، والإشارات، والسلوك اللفظي، والسلوك الجسدي ذي الطبيعة الجنسية.

1- أمل سالم العواودة: العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص71.

2- نائلة سليمان الصرايرة: مرجع سابق، ص39.

3- لبنى يسعد: أشكال التحرش الجنسي في الجامعة- دراسة حالة-، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، سبتمبر 2014، ص133.

5-1- مجالات مظاهر التحرش الجنسي:

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن يأخذ التحرش الجنسي الصور الآتية: [1]

✓ **السلوك البصري:** يعني الإيماءات والنظرات ذات الطبيعة الجنسية والتي تصدر من الشخص المقابل.

✓ **السلوك غير الشفهي(غير اللفظي):** يتضمن عرض الصور والرسوم والمواد والإشارات والحركات اللاأخلاقية.

✓ **السلوك اللفظي:** ويتضمن الأقوال والعبارات ذات الطبيعة الجنسية مثل الملاحظات والتعليقات والخطابات سواء تمت عبر البريد الإلكتروني، أو عبر النقال، أوالرسائل المكتوبة.

✓ **السلوك الجسدي:** وهي الأفعال ذات الطبيعة الجنسية التي تتضمن الملامسة الجسدية غير المرغوبة، التعرض للملاحقة، أو إغلاق الطريق، أو إعاقة الحركة.

وقد أوردت أمل سالم العواودة: عدة صور للتحرش الجنسي كما يلي:[2]

✓ **التحرش المادي(الجسدي):** يتضمن التقبيل، القرص، اللمس، التحسس لأحد أعضاء الجسم.

✓ **التحرش اللفظي:** ويتضمن التعليقات غير المرغوب فيها مثل النكات والإيحاءات الجنسية، والحديث الجنسي المنفتح، والتعليقات على الأشخاص، أو الاستهزاء بأعضاء جسدية.

✓ **التحرش الحركي:** يتضمن استخدام حركات جنسية معينة مثل الإيماءات بالرأس أو الأصابع، أو القيام بحركات مقترنة بالأيدي أوالأرجل.

1-نائلة سليمان الصرايرة: مرجع سابق، ص40.

2-أمل سالم العواودة: مرجع سابق، ص71.

✓ **بعث الصور الجنسية الفاضحة:** وتتضمن في إرسال الصور الفاضحة ذات الطبيعة الجنسية، أو الرسائل العاطفية عبر البريد الإلكتروني.

كما أوردت منظمة العمل الدولية *(2005)* بمجموعة مظاهر وصور التحرش الجنسي تمثلت فيما يلي:[1]

✓ الملامسة الجسدية المقصودة غير المرغوب فيها، والملاصقة الجسدية في غير محلها.

✓ الملاحظات أو الحركات ذات علاقة بالجنس، أو التعليقات حول الجسد، أو المظهر والتجاوزات الكلامية المقصودة.

✓ المكالمات الهاتفية، أو الرسائل البريدية أو الإلكترونية المخجلة.

✓ التحرش المرفق بالتهديد.

✓ عرض الصور، أو أشرطة أفلام كرتون، أو الرسومات، أو الصور الفوتوغرافية أو صور الانترنت التي تثير الجنس.

✓ الدعابات أو العروض التي توحي ضمنيا بالجنس.

✓ النظرات الدالة على معنى الجنس

وتشير الباحثة يسعد لبنى إلى مظاهر التحرش الجنسي فيما يلي:[1]

1- أمل سالم العواودة: مرجع سابق، ص74.

✓ **التحرش بالعين:** وتتضمن النظرات الخبيثة والغمز بجانب العين.

✓ **التحرش بالكلام:** ويتضمن التعليقات المشينة، الكلام الجارح الهمسات(الكلام الخافت)، التحرش بالهاتف النقال أو تسميع عبارات تعبر عن الإعجاب والمديح والمحبة، المضايقات الكلامية، المشاكسة.

✓ **التحرش بالمعنى:** ويتضمن إطلاق نكات جنسية، تشبيه الجسد بالفاكهة، التودد المفتعل، الغيرة المصطنعة، عض اللسان، عض الشفاه، الإشارة.

✓ **التحرش باللمس:** مثل حصر تلميذة في الأماكن المزدحمة في الثانوية مثلا أثناء الصعود في السلالم، أو التحضين، أو لمس الشعر، التقبيل، أو ملامسة جسد التلميذة بطريقة عفوية بريئة ظاهريا وبالذات في المناطق المثيرة جنسيا.

✓ **التحرش الجبري:** ويكون عن طريق المضايقة والجبر على الكلام والتهديد بالاغتصاب.

كما يمكن أن يأخذ التحرش الجنسي الصور التالية:

✓ **المداعبة المنافية للحياء:** وهي الأفعال المادية التي تقع على جسم الضحية ولا تبلغ من الفحش درجة تخدش فيه حياء الضحية العرضي وإنما تخدش حياء العين فقط.

1- لبنى يسعد: مرجع سابق، ص133.

✓ **النكات الجنسية:** وهي مجموعة من النكات ذات المضمون الجنسي يتداولها مستعملوها من التلاميذ الذكور والإناث في شكل حلقات ومجموعات صغيرة داخل المدرسة أو في محيطها.

✓ **معاكسة الفتيات:** وهي ظاهرة متفشية بدرجة كبيرة خاصة في المرحلة الثانوية وتعتمد على الغزل الإباحي والتحرش الجنسي.

✓ **الإغراءات:** وتتمثل في البحث عن مسالك وطرق يغري به البعض الآخر، مثل الغزل اللطيف الذي يتضمن العبارات الرومانسية وعادة ما يكون إغراء الذكور للإناث.

✓ **الغشة:** وهي التلاعب بالكلام العادي وتحميله معنى جنسيا خفيا لا يعرفه الموجه إليه؛ وتتضمن الغشة الإيقاع بالآخر.

وبعد عرض مختلف مظاهر العنف الجنسي يمكن القول أن التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي يتعرضون إلى هذا النوع من العنف بمختلف صوره ويشمل الذكور والإناث على حد سواء إلا أن نسبة تعرض التلميذات للتحرش هي الأعلى.

خلاصة الفصل:

نلاحظ مما سبق من خلال عرض تصورات الباحثين لصور ومظاهر العنف في الوسط المدرسي أن هناك تنوع وتعدد في أشكال وصور السلوكات العنيفة فمنها ما هو مادي أو بدني، ومنها ما هو لفظي ومنها ما هو على شكل عنف نفسي، وقد يكون العنف موجه نحو الفرد أو نحو الأشياء المادية الخاصة به، وقد يصل حتى إلى العنف الجنسي في شكل تحرشات جنسية، كما أن أشكال العنف ليست متمايزة كل التمايز، ولا هي مستقلة أو منفصلة عن بعضها البعض، فقد تكون هناك سلوكيات عنيفة مادية ونفسية ولفظية في وقت واحد، بمعنى أنها قد تظهر هذه الأشكال مجتمعة، وسواء كانت منفصلة أو مجتمعة فإنها تؤدي إلى ضرر بالضحية.

الفصل الخامس: تداعيات العنف المدرسي

تمهيد

أولا– العزلة الاجتماعية

ثانيا– تقدير الذات

ثالثا– التغيب المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد العنف المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه التلاميذ سواء بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية أو جنسية، أو بأي صورة أخرى كانت من المشكلات التي لها آثار وتداعيات سلبية سواء على القائم بالعنف أو على الضحية أو على البيئة المدرسية بأكملها، إلا أن الآثار التي يتركها العنف على المستوى الشخصي للتلاميذ الضحايا تكون أخطر وأشد، فعندما يقع التلميذ ضحية عنف أقرانه داخل المدرسة؛ نجده يعاني العديد من المشكلات، مثل الخوف، والعزلة الاجتماعية، وقصور في تقدير الذات، والتغيب عن المدرسة، وانخفاض في التحصيل الدراسي، وغيرها، وقد يكون من الصعب حصر الآثار التي يتركها العنف على التلميذ؛ وذلك لأن المظاهر التي يأخذها هذا الجانب كثيرة ومتعددة؛ ومع ذلك نستطيع أن نضع أهم الآثار وأكثرها وضوحا وبروزا على الجوانب النفسية، والاجتماعية، والتربوية، لدى التلميذ الضحية.

أولا– العزلة الاجتماعية:

تتزايد المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الأفراد ولا سيما فئة المراهقين، الذين يجدون صعوبات كبيرة في التكيف، وإقامة علاقات اجتماعية سليمة ومتوافقة، والسبب يعود إلى حساسية هذه المرحلة العمرية كونها مرحلة انتقالية، يواجه فيها الفرد تغيرات جسمية، ونفسية، واجتماعية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى حينما يتعرض المراهق لمواقف عدوانية عنيفة خاصة من قبل المحيطين به، فإنه سيشعر بالخوف والنبذ، وأنه بعيد عنهم، وأنهم لا يتفاعلون معه، ولا يشبعون حاجاته الاجتماعية المختلفة، فيؤدي ذلك إلى العديد من المشكلات والأعراض المرضية، ومن أبرزها العزلة، والانطواء والانسحاب، التي تعد سلوكا

انسحابا،"ويعبر المراهقون عن شعورهم بالعزلة بأساليب مختلفة مثل الانسحاب، والخوف، والقلق، والاكتئاب، والخجل، والحزن، والغضب، وغيرها."[1]

وحينها سيفشل المراهق في لفت انتباه الآخرين بأي صورة كانت نظرا لوجود ضعف في مهارة الاتصال بهم، وعجزه عن إقامة علاقات اجتماعية معهم، فتنحصر حجم شبكة العلاقات الاجتماعية لديه وضعفها، وتدني مستوى الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه من أعضائها، وإلى عدم شعوره بالانتماء لتلك الجماعة؛ لهذا يتضح أن لهذه المشكلة أثرها السلبي على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد، كما تعد مؤشرا للمعاناة النفسية والاجتماعية التي تؤثر في تشكيل شخصيته وسلوكه.[2]

1- تعريف العزلة الاجتماعية:

تعرفها دي يونغ جيرفيلد وفان تيلبورغ (**De yong-Gierveld&vant,Tulburg**) أن: العزلة الاجتماعية هي مدى ما يشعر به الفرد من وحدة وانعزال عن الآخرين وابتعاده عنهم، وتجنبهم، وانخفاض معدل تواصله معهم، واضطراب علاقاته بهم، وقلة عدد معارفه، وعدم وجود أصدقاء حميمين له، ومن ثم ضعف شبكة العلاقات الاجتماعية.[3]

وتشير سيمون عبد الحميد: أن الفرد الذي يشعر بالعزلة يحس أنه بعيد عن الآخرين، وأنهم لا يقبلون عليه، ولا يشبعون له حاجاته المختلفة، حيث يفشل في اجتذابهم نحوه بأي

1- إسماعيل الحمد: العزلة الاجتماعية، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003، ص34.

2- محمد عادل عبد الله: دراسات في الصحة النفسية -الهوية والاغتراب والاضطرابات النفسية، ط1، دار العربية للطباعة والنشر، القاهرة، 2000، ص191.

3- محمد عادل عبد الله: مقياس العزلة الاجتماعية، ط4، دار الرشاد، القاهرة، 2008 ص87.

صورة كانت، نظرا لوجود ضعف في الاتصال بهم، وقصور في العلاقات الاجتماعية التي يمكن أن يقيمها معهم.[1]

أما ضفاف مصطفى فتعرفها بأنها خبرة غير سارة يعيشها الفرد، وتسبب له إحساسا مؤلما بوجود نقص في نسيج العلاقات الاجتماعية؛ وذلك لعدم وجود العدد الكافي من الأصدقاء، إذ تسبب لهم عزلتهم مصاعب في مجالات الاندماج، والمحبة، والارتباط بالآخرين.[2]

أما هورني **(Kareen Horney)** تعرفها على أنها: انسحاب جسدي ونفسي؛ حيث يفضل الشخص الابتعاد عن إقامة أي تفاعل مع الآخرين سلبي أو إيجابي، ويضع مسافة بينه وبينهم، ويتكون لديه اتجاه البعد عن الناس وعدم مخالطتهم في العلاقات الاجتماعية، ولا يقبل أي مساعدة من الآخرين، ولا يظهر مشاكله للآخرين.[3]

ومن خلال هذه التعريفات نستطيع القول بأن العزلة الاجتماعية هي مظهر من مظاهر السلوك الإنساني تكون نتيجة خبرة غير سارة يمر بها الفرد نتيجة تعرضه لأحداث عنيفة أو تجارب سيئة ومؤلمة، فينتج عنها تداعيات خطيرة على شخصية الفرد، وعلى علاقته بالآخرين، فلا يستطيع حينها أن يقيم علاقات اجتماعية متبادلة مع غيره، فيتمركز حول ذاته، وتنفصل ذاته عن ذوات الآخرين؛ ومن ثم تضعف شبكة علاقاته الاجتماعية.

1- سيمون عبد الحميد متولي: علاقة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بالشعور بالوحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر، 1995، ص63.

2-ضفاف عدنان مصطفى: أثر برنامج إرشادي لتخفيف العزلة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة الأستاذ، العدد 203، كلية التربية، جامعة بغداد، 2013، ص1373.

3- أبو أسعد أحمد عبد الحق: المهارات الإرشادية، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص100.

2- مظاهر العزلة الاجتماعية:

2-1- الوحدة النفسية:

ترى كل من سميت وكارديك **(Schmitt & kurdek):** أن الأشخاص الذين يشعرون بالوحدة النفسية هم أشخاص منعزلون يتصفون باللامبالاة، وتقدير الذات المنخفض، والخجل، والشعور بالاغتراب والضجر، وعدم السعادة، والاكتئاب النفسي، ويرون أن البيئة الاجتماعية هي التي سلبت منهم قوتهم وصلاحيتهم.[1]

كما يشير مجدي الدسوقي: أن الشعور بالوحدة النفسية تنشأ نتيجة حدوث خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للأفراد سواء كان ذلك في صورة كمية (عدد غير كاف من الأصدقاء)، أو في صورة كيفية (افتقار المحبة والتودد من الآخرين).[2]

وتشير زينب شقير: إلى سمات الشخص الذي يعاني من الوحدة النفسية بأنه يفضل دائما البقاء منعزلا بمفرده أكبر وقت ممكن، لذلك فهو يفتقر للأصدقاء، ويعجز عن التفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي ومقبول، وكذلك شعوره بالخجل، والنقص، وعدم الثقة بالنفس، وعدم تقدير نفسه حق قدرها، كما أنه يشعر بالوحدة في وجود الآخرين.[3]

أما روكاتش **(Rokach):** فترى أن الشعور بالوحدة يمثل إحدى المشكلات المهمة في حياة الإنسان المعاصر، فهو شعور مؤلم، وناتج من شدة الإحساس بالعجز نتيجة الانعزال

1- مايسة أحمد النيال: الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دراسة مقارنة في ضوء عامل الجنس، العمر، الثقافة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999، ص103.

2- مجدي الدسوقي: مقياس الشعور بالوحدة النفسية، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1998، ص7.

3- زينب شقير: الشخصية السوية والمضطربة، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 2002، ص37.

الاجتماعي والانفعالي، لشعوره بأنه غير مرغوب فيه من الآخرين، مما يؤدي به إلى الإحساس بالتعاسة، والتشاؤم، والقهر، والاكتئاب، وربما الانتحار.[1]

أما يونغ **(Young)** فيقسم الوحدة النفسية إلى ثلاثة أشكال وهي: [2]

✓ الوحدة النفسية العابرة: وتتضمن فترات من الوحدة رغم اتسام حياة الفرد الاجتماعية بالتوافق والموائمة.

✓ الوحدة النفسية التحولية: ويتمتع فيها الفرد بعلاقات اجتماعية طيبة في الماضي القريب، ولكنه يشعر بالوحدة النفسية حديثا نتيجة لبعض الظروف المستجدة كالطلاق، أو الوفاة.

✓ الوحدة النفسية المزمنة: وهي التي تستمر لفترات زمنية طويلة، فلا يشعر الفرد حينها بالرضا عن علاقاته الاجتماعية.

2-2- الاكتئاب:

يعتبر الاكتئاب أحد المظاهر المصاحبة للعزلة الاجتماعية حيث يشير بيكر **(Beker):** بأنه نمط من مشاعر وسلوك الحزن، ويشتمل على الشعور بالغم، وانخفاض الفاعلية، وفقدان الاهتمام بالأشياء أو الانسحاب.[3]

أما إبراهيم عبد الستار فيعتبر الاكتئاب بأنه تعبير عن الآلام النفسية والجسمية والمنغصات التي تمضي عليها الأيام والشهور، ويمكن أن يأخذ في البداية شكل أعراض

1- نمر صبح القيق: الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصر بغزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 19، العدد1، 2011، ص598.

2- مايسة أحمد النيال: مرجع سابق، ص103.

3- حمدي نزيه وآخرون: مشكلات الأطفال وطرق العلاج، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، 2000، ص243.

وأمراض جسمية كالصداع، وفقدان الشهية، واضطراب النوم، وآلام العضلات، واضطراب المعدة، وأحيانا أخرى مصحوبا بأمراض نفسية وجسمية أخرى مستقلة.[1]

2-2-1-أعراض الاكتئاب: وتتمثل حسب زهران عبد السلام فيما يلي: [2]

✓ **أعراض جسمية:** تتمثل في انقباض الصدر والشعور بالضيق وفقدان الشهية، ورفض الطعام لاعتقاده بعدم استحقاقه، أو الرغبة في الموت، نقص الوزن، الإمساك، الصداع، التعب، ضعف النشاط العام...الخ.

✓ **الأعراض النفسية:** وتتمثل في البؤس، واليأس، والأسى، نقص الروح المعنوية، الحزن الشديد وانحراف المزاج وتقلبه.

- عدم ضبط النفس، وضعف الثقة بالنفس، الشعور بالنقص، وعدم الكفاية، والشعور بعدم القيمة، القلق، والتوتر، والأرق، والانطواء، والانسحاب، والوحدة، والانعزال، نقص الدافعية، صعوبة التركيز، والشعور بالذنب.... الخ.

2-3- الخجل الاجتماعي:

يعرفه ستانجي وهاندرينش **(Stangie & Herdenreich)**: بأنه الخوف غير المقبول، وتجنب المواقف التي يفترض فيها الفرد أن يتفاعل مع الآخرين، أو قد يكون معرضا إلى نوع من التقييم.[3]

1- إبراهيم عبد الستار: الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث - فهمه وأساليب علاجه- سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1998، ص ص61-62.
2- زهران حامد عبد السلام: الصحة النفسية، عالم الكتب، القاهرة، 1978، ص431.
3- فضيلة عرفات السبعاوي: الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص48.

ويشير سعيد صالح بأنه حالة انفعالية يشعر فيها الفرد بالتوتر، والقلق، والارتباك أثناء تفاعله الاجتماعي، ويتسم بالانسحاب من الاتصالات الاجتماعية معه الآخرين، وتنتابه مشاعر النقص، وضعف الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية غير المألوفة عنده.[1]

أما فضيلة عرفات فتعرفه بأنه حالة وجدانية مؤلمة تؤثر على كل من السلوك والفكر، وهو حالة من القلق والخوف تعتري الفرد بصفة خاصة عند التعرض لمواقف اجتماعية يخشى أن يتعرض فيها الفرد للنقد أو التقويم، مما يؤدي إلى سلوك سلبيي كالانفعال الشديد، أو تحاشي النظر مباشرة في الآخرين، مع صعوبة التعبير والصمت والانسحاب من هذه المواقف، والشعور بالحساسية، والتعاسة، والانشغال بالذات، وصعوبة الاتصال الناجح مع الآخرين، والميل إلى الابتعاد عن الآخرين، والاستمتاع بالجلوس منعزلا عنهم، إلى جانب الشعور بالنقص وعدم الثقة.

ومن أعراض الخجل الاجتماعي: [2]

- ✓ تجنب الفرد الاتصال بالآخرين.
- ✓ عدم الارتباط بصدقات دائمة.
- ✓ يبتعد عن كل إنسان يوجه له لوم أو نقد.
- ✓ عدم الاندماج في الحياة مع زملائه.
- ✓ يتصف سلوكه بالجمود وسط المحيط.
- ✓ يتسم بمحدودية الخبرة والدراسة.
- ✓ قلة التحدث والكلام.

1- سعيد ناسو صالح: أثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2001، ص9.

2- فضيلة عرفات السبعاوي: مرجع سابق، ص ص85-86.

- ✓ النظر دائما لأي شيء عدا من يتحدث معه.
- ✓ تجنب لقاء الغرباء أو الأفراد غير المعروفين لديه.
- ✓ عدم القدرة على الحديث والتكلم في المناسبات الاجتماعية والشعور بالإحراج الشديد إذا تم تكليفه بذلك.

2-4- القلق:

يعتبر العديد من الباحثين في علم النفس وعلم الاجتماع أن القلق هو القاسم المشترك الأعظم في الاضطرابات النفسية وهو الحالة التي يشعر بها الفرد إذا تهدد أمنه، أو تعرض للخطر، أو لقي إهانة، أو أحبط مسعاه، أو وجد نفسه في موقف صراعي حاد، ويعتبر القلق من أكثر التعبيرات الشائعة في مجال علم النفس عموما، والصحة النفسية خصوصا.

والقلق خبرة وجدانية غير سارة، يمكن وصفها بأنها حالة من التوتر والاضطراب، وعدم الاستقرار والخوف وتوقع الخطر ويعرفه فرويد "بأنه شيء ما يشعر به الإنسان، أو حالة انفعالية نوعية غير سارة لدى الكائن العضوي، ويتضمن مكونات ذاتية وفسيولوجية وسلوكية."[1]

وهناك أعراض مختلفة للقلق تتمثل فيما يلي: [2]

- ✓ **أعراض نفسية:** وهي عبارة عن توتر عام وقلق على الصحة والعمل، وعدم الاستقرار، والشعور بانعدام الأمن والراحة، والحساسية المفرطة، وسرعة الإثارة، وعدم الاستقرار، والخوف من مصدر مجهول، بالإضافة إلى توهم المرض وتدهور في قدرة الفرد على الإنجاز والعمل.

1- منصور عبد الحميد سيد أحمد والشربيني زكريا أحمد: سلوك الإنسان بين الجريمة والعدوان والإرهاب، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص79.

2- زهران حامد عبد السلام: مرجع سابق، ص478.

✓ **أعراض جسمية:**

– مرتبطة بجهاز القلب الدوري، ألام عضلية من الصدر، فرط حساسية لسرعة كل من دقات القلب، وارتفاع ضغط الدم.

– مرتبطة بالجهاز الهضمي: فقدان الشهية، أو عسر الهضم، صعوبات البلع، الشعور بغصة في الحلق، قي، إمساك، إسهال ...الخ.

✓ **أعراض مرتبطة بالجهاز التنفسي:** ضيق الصدر، سرعة التنفس، عدم القدرة على استنشاق الهواء.

✓ **أعراض مرتبطة بالجهاز العضلي:** آلام عضلية بالساقين والذراعين والظهر والرقبة والإنهاك الجسدي، التوتر ورعشة.

✓ **أعراض مرتبطة بالجهاز البولي والتناسلي:** كثرة التبول، الإحساس بالحاجة إليه لا سيما عند الانفعالات الشديدة، خلل في الوظائف الجنسية.

3- بعض خصائص الأطفال المنعزلون اجتماعيا:

أورد طلعت زكرياء: أن من خصائص التلاميذ المنعزلون تحاشي المناقشات داخل الفصل الدراسي وخارجه، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية الجماعية، وعدم القدرة على إنشاء صداقات جديدة، واعتزال الناس بصورة ظاهرة، والانسحاب من الواقع والاستغراق في أحلام اليقظة.[1]

ويشير محمود حمودة أن الطفل ذو السلوك الانعزالي يتسم بانكماش اجتماعي مفرط أو الوجل الشديد والخوف من الاختلاط بالغرباء، وفي الحالات الحادة لا يستطيع الطفل مجرد المغامرة، أو التجرؤ بالحديث أمام الآخرين؛ وبالتالي يقل تفاعله مع الآخرين سواء مع

1- هاجر إدريس يوسف عبد الله: المشكلات السلوكية وسط طلاب مدارس الثانوية الحكومية بمحلة الخرطوم وعلاقتها بالقبول والرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان، 2010، ص42.

زملاؤه أو معلميه، والأطفال أصحاب هذا السلوك يتحاشون الآخرين، ويتم ترويعهم بسهولة، ولا يثقون بالغير وهم مترددين في الإقدام والاتزان، ولا يميلون إلى المشاركة في المواقف الاجتماعية، ويفضلون البعد أو الصمت، أو الحديث المنخفض أو الانزواء.[1]

أما محمد عبد الظاهر فقد توصل من خلال دراسته حول مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهقة إلى مجموعة من الخصائص يتسم بها ذوي السلوك الانعزالي ومنها:[2]

- ✓ الميل إلى تجنب العلاقات مع أفراد الجنس الآخر.
- ✓ البطء في الحديث مع الآخرين، وتفادي النظر في أعين شخص آخر.
- ✓ عدم الميل لقيادة الأقران.
- ✓ أقل لياقة من الأفراد الآخرين.
- ✓ نقص التوكيدية، وعدم القدرة على الدفاع عن الحقوق، وعدم التعبير عن الذات بطريقة إيجابية.
- ✓ صعوبة مقابلة الغرباء أو تكوين صدقات مع الآخرين.
- ✓ الخوف من التحدث مع الآخرين
- ✓ الصمت والانسحاب من مواقف التفاعل الاجتماعي

ويذكر جمال القاسم وآخرون أن الأطفال المنعزلين اجتماعيا يتميزون بعدم القدرة على التواصل، والخجل والحزن، والفشل في المشاركة في الأنشطة المدرسية، وفي تكوين علاقة مع الآخرين وعادة ما يكونون طفوليين في سلوكهم وتصرفاتهم، ويميلون إلى التمرد في

1- محمد حمودة: الطفولة والمراهقة: المشكلات النفسية والعلاج، مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال، القاهرة، 1991، ص189.

2- محمد عبد الظاهر الطيب: مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهقة، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996، ص163.

التفاعل معهم، وأصدقائهم قليلون، وقد يلجئون إلى الخيال وأحلام اليقظة، أو يعانون من مخاوف لا أسباب لها.[1]

أما سعيد حسني فيؤكد أن الانعزال الاجتماعي يتميز بكف الفرد عن التفاعل مع الآخرين؛ مما يقود لعزلته، ويظهر اضطرابا في اللغة والكلام، والافتقار لمهارات الاتصال، أو اللعب، وعدم النضج الانفعالي والاجتماعي، والاكتئاب، والقلق، والخوف.[2]

ثانيا– تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات من أهم المفاهيم المتعلقة بشخصية الإنسان، وقد شاع استخدامه في كتب ومقالات علم النفس، وعلم الاجتماع، وأخذ مكانته في كتابات العلماء والباحثين، وقد أصبح منذ أواخر الستينات وبداية السبعينات من أكثر جوانب مفهوم الذات انتشارا، كما أن هذا المفهوم قد ارتبط في العديد من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية بالعنف، حيث دلت نتائج العديد من الدراسات على وجود علاقة قوية بين العنف وتقدير الذات المنخفض.

فوجود الفرد في بيئة غير آمنة يسودها العنف سواء كان هذا العنف ماديا أو معنويا فإن ذلك سينعكس على الصحة النفسية للفرد، ويهدد احترام الذات للضحية مما يجعلها تشعر بالعجز والخوف والقلق.

أما في مجال العنف المدرسي فإن العديد من الدراسات أشارت إلى أن التلاميذ ضحايا العنف يعانون من تقدير ذات متدن مقارنة بالتلاميذ غير المعنفين، وأن التلميذ ضحية العنف ينظر إلى نفسه على أنه عديم الفائدة والقيمة.

1– جمال مثقال القاسم وآخرون: الاضطراب السلوكية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000، ص123.

2– سعيد حسني العزة: الإعاقة السمعية واضطراب الكلام والنطق واللغة، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2001، ص151.

1- تعريف تقدير الذات:

تعود جذور هذا المفهوم إلى كتابات وليام جيمس **(William Jeams)** الذي يعتبر من أوائل العلماء المؤسسين لهذا المفهوم، حيث عبر عنه بأنه شعور بقيمة الأنا الذي يتحدد من خلال الموازنة والمطابقة بين ما يسعى الفرد لتحقيقه، وما استطاع أن يحققه فعلا أي الموازنة بين الطموح والواقع.[1]

ونظرا لخصوبة هذا المفهوم وتعدد جوانب دراسته، فقد تعددت التعريفات التي تناولته، والتي يمكن أن نشير إلى بعضها:

فنجد كوبر سميث **(Cooper Smith)** يعرف تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات: اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناضج وكفء.[2]

أما نتانيال براندون **(Nataniel Brandon)** فينظر إليه بأنه خبرة الفرد بأن يكون قادرا على التغلب على تحديات الحياة، والشعور بأنه جدير بالسعادة.[3]

أما شروجر **(Shrauger)** فيشير إلى أن تقدير الذات هو شعور الفرد بكفاءته الشخصية، ومهارته، وقدرته في التعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة مثل(التحصيل الدراسي، ممارسة الألعاب الرياضية، الهيئة الجسمانية، التفاعلات الجسمانية، والعلاقات العاطفية) والتي تنعكس على مستوى الثقة لديه.[4]

1- صارة حمري: علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2012/20011، ص15.

2- أحمد محمد حسن صالح: قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة، مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي، عدد 06، جامعة الإسكندرية، سبتمبر 1995، ص215.

3- حسن أبو رياش: علم النفس التربوية، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2007، ص27.

4- بندر بن عبد الله الشريف: كيف تنمي الدافعية عند ابنك، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009، ص97.

وهناك من الباحثين العرب الذين حاولوا وضع تعريفات متعددة لتقدير الذات منها:

تعريف أبو زيد: هو التقييم العام الذي يعطيه الفرد لذاته من حيث خصائصها العقلية والاجتماعية، والانفعالية، والأخلاقية، والجسدية.[1]

أما إبراهيم وعبد الحميد فينظران إلى تقدير الذات على أنه: التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية، ومادية، وقدرة على الأداء، ويعتبر حكما شخصيا للفرد على قيمته الذاتية أثناء تفاعله مع الآخرين، ويعبر عنه من خلال اتجاهات الفرد نحو مشاعره، ومعتقداته، وتصرفاته كما يدركها الآن في اللحظة الراهنة.[2]

أما مريم سليم فتعرفه عل أنه: مجموع المشاعر والقناعات التي يكونها الفرد عن ذاته، وأن تقدير الذات يبنى على ما يعتقده الفرد، وما يشعر به إزاء صورته لنفسه.[3]

وتعرف إيمان كاشف تقدير الذات بأنه: مجموعة الاتجاهات والخبرات التي يتبناها الفرد من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات، والخبرات تأثيرا على صورته الانفعالية والسلوكية.[4]

أما حسين فؤاد فيعرف تقدير الذات بأنه الحكم الذاتي العام للفرد على نفسه ويشمل الجوانب العقلية والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية.[5]

1- أبو زيد إبراهيم أحمد: سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، 1987، ص133.

2- إبراهيم عبد الله وعبد الحميد محمد نبيل: العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994، ص 38.

3- مريم سليم: تقدير الذات والثقة بالنفس، دار النهضة العربية، بيروت، 2003، ص7.

4- سليمان عبد الواحد: صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية، دار إيتراك، القاهرة، 2010، ص469.

5- حسين فؤاد محمد زايد: الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، 2007، ص20.

ومن خلال هذه التعاريف نلاحظ أن هناك شبه اتفاق بين هؤلاء الباحثين والعلماء والمختصين حول هذا المفهوم، وقد اختلفوا فقط في التعبير عنه، فمنهم من استخدم مصطلح شعور (وليام جيمس، نتانيال براندون، شروجر، مريم سليم)، ومنهم من استخدم مصطلح تقييم (كوبر سميث، أبوزيد، إبراهيم وعبد الحميد) أما الآخرون فأشاروا إليه بمصطلح اتجاه أو حكم (إيمان كاشف، حسين فؤاد).

وعموما يمكن النظر إلى تقدير الذات على أساس أنه عملية وجدانية يستطيع من خلالها الفرد أن يكوّن صورة عن نفسه وسلوكه، وحكمه على نفسه، وشعوره نحوها، ويعكس درجة احترام الطرد لنفسه، والقيمة التي يعطيها لذاته.

2- أهمية تقدير الذات:

إن الحاجة لتقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية هي في الواقع موجودة في أساس كل سلوك بشري، وبمعنى آخر فإن كل واحد منا مهم في نظر نفسه، وهذا يعني أن كثيرا من سلوكياتنا نقوم بها على أساس نظرتنا إلى أنفسنا، فحين نتصرف فإننا نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا، وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها.[1]

كما أن تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته، وطريقة تفكيره، وعمله، ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه و مدى إنجازه، مع احترام الشخص وتقديره لذاته تزداد إنتاجيته وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية.[2]

كما أن التقدير الذي يضعه الفرد لذاته يؤثر بشكل واضح في تحديده لأهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو ذاته و الآخرين، مما حدا بالعديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية على أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد و لعل من بين أهم هؤلاء إيريك فروم

1- كمال دسوقي: النمو التربوي للطفل والمراهق، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1979، ص87.
2- أمل ملا: تقدير الذات، مجلة تواصل، العدد3، الكويت، 2008، ص22.

(EricFromm) باعتباره من الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الفرد لذاته ومشاعره تجاه الآخرين حيث يرى فروم أن الإحساس ببغض الذات لا ينفصل عن الإحساس ببغض الآخرين وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب.[1]

لهذا نجد أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية لنفسه بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة عالية تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وقدراته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة، وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع، كما يرى ذلك أصحاب التوجه الإنساني.[2]

كما يتفق معظم العلماء على أن تقدير الذات يعتبر عاملا مهما وفعالا في توافق الفرد وصحته النفسية، ويتوقف تقدير الفرد لنفسه في أي مرحلة من مراحل العمر على البيئة الاجتماعية وكيفية تفاعله مع المحيطين به، ونظرتهم إليه، كما أن التقدير المنعكس عن المحيطين به، وكذلك ما يلاقيه من نجاح أو فشل في تعامله مع البيئة يؤثر على رؤية الفرد لنفسه وبالتالي تقديره لذاته.[3]

وعليه فإن تقدير الذات يعتبر أحد أهم متغيرات الشخصية والتي تمثل وقاية، أو حصانة في مواجهة الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد.

1- فاديه كامل حمامة: الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2010، ص ص81-82.

2- علاء الدين كفافي: تقدير الذات، في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد9، العدد35، جامعة الكويت، 1989، ص110.

3- مديحة محمد الغربي وإخلاص محمد عبد الحفيظ: مقياس تقدير الذات للرياضيين، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد4، جامعة ألمنيا، 1991، ص ص80-81.

فإدراك الفرد لقيمته الذاتية وكفايته لا تعتبر فقط أهم متغير في قدرة الفرد على المواجهة الناجحة للضغوط فحسب، ولكنه يعتبر أهم متغير في حياة الفرد، وشخصيته على الإطلاق، ويظل هذا المتغير يؤثر في سلوك الفرد طوال حياته.

وإن إدراك الفرد لقيمته الذاتية هو أساس كل انجازاته اللاحقة، بل أنها أساس وجود وبقاء الفرد ذاته، ويتحدد على أساسه صمد الفرد، ومقاومته، وعمله حتى تحت الضغوط، ويؤثر في تقديرها ومواجهتها.[1]

3- مستويات تقدير الذات:

اهتم كوبر سميث بدراسة تقدير الذات لدى الأطفال ما قبل المرحلة الثانوية، حيث تبين من بحثه الذي أجراه على *(1700)* تلميذ من المرحلة الابتدائية أن هناك: ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي على النحو التالي: [2]

✓ **المستوى الأول:** ويضم الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع (الإيجابي)؛ حيث يعتبرون أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، فضلا عن ذلك أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يضنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ومواجهة الصعوبات.

✓ **المستوى الثاني:** يضم الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض(الدفاعي)؛ حيث يعتبرون أنفسهم غير هامين، وغير محبوبين، وغير مقبولين من الآخرين، ولا يستطيعون فعل أشياء يودون فعلها، كما يعتبرون أن ما لدى الآخرين أفضل مما لديهم، كما يرون أنفسهم في صورة أقل من الآخرين.

1- عماد محمد إبراهيم مخيمر: تقدير الذات ومصدر الضبط، خصائص نفسية وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض القلق والاكتئاب، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر، 1995، ص ص33-34.

2_ رشيدة رمضان عبد الرؤوف: آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، دار الكتاب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص118.

✓ **المستوى الثالث:** فيضم الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين.

كما توصلت دراسة كوبر سميث **(Cooper Smith)** إلى أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون عادة أكثر قدرة على التعبير والتفاعل، كما يكونون أكثر نجاحا ليس فقط في المواقف المدرسية، وإنما أيضا في المواقف الاجتماعية، وكانوا كذلك أكثر إيجابية في المناقشات والنشاطات الجماعية، ويعبرون عن أنفسهم بوضوح، ويتقبلون النقد بروح طيبة، علاوة على أنهم أقل قلقا ولا يميلون إلى التدمير، وقد اشترك معهم في بعض تلك الصفات التلاميذ الذين يقعون في المستوى المتوسط في تقدير الذات.[1]

وكذلك يتصف الأفراد ذوي التقدير المرتفع لذواتهم بأنهم يؤكدون على قدراتهم وخصائصهم الطيبة، ولديهم القدرة على الإقناع والدفاع عن النفس، وأقل تأثيرا بخبرات الفشل، ويعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمين يستحقون التقدير والاحترام، فضلا عن ذلك أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يعتقدوه أنه صوابا.[2]

كذلك فان الأفراد الذين لديهم تقدير ذات عالي يستطيعون الاستجابة للأحداث الضاغطة بطرق ذاتية وقائية، وأنهم يستخدمون أساليب تعزيز وقائية أكثر من الذين لديهم تقدير ذات منخفض، وأنهم يحافظون وينمون علاقاتهم مع الأصدقاء، ويستخدمون طرق واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكلة لأقصى مدى، بدلا من استراتيجيات التجنب.

1-نجوى السيد محمود: الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأعراض الاكتئاب لدى المراهقين، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، القاهرة، مصر، 1995، ص42.

2-شوقي سامي الجميل: الدوجماتية وتقدير الذات واتجاهات الشباب نحو حجم الأسرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر، 1996، ص70.

كما أن الطلاب ذوي تقدير الذات العالي يعتمدون على التفكير الايجابي أثناء استخدامهم لأساليب المواجهة المركزة، في حين أن ذوي تقدير الذات المنخفض لا يستخدمون هذه الأساليب، وقد أمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال أساليب المواجهة.[1] ويرى بلوك وميريت **(Block and Merrit)** أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي لتقدير الذات، تكون لديهم بعض الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، ومن تلك الخصائص: [2]

- ✓ يشعرون بالأهمية.
- ✓ يشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين.
- ✓ لديهم إحساس قوي بالنفس، ويتصرفون باستقلالية، ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.
- ✓ يعترفون بقدراتهم ومواهبهم، كما أنهم فخورون بما يفعلون.
- ✓ يؤمنون بأنفسهم، فلديهم القدرة على المخاطرة ومواجهة التحديات.
- ✓ لديهم القدرة العالية على تحمل الإحباط.
- ✓ يتمتعون بالقدرة على التحكم العاطفي في الذات.
- ✓ يشعرون بالتواصل مع الآخرين، كما أنهم يتمتعون بمهارات جيدة في التواصل.
- ✓ يولون العناية بمظهرهم وأجسامهم.

1- نجاة موسى ومديحة عثمان: الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسي والدراسي، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد14، العدد3، جامعة المنيا، مصر، 1999، ص271.

2- عبد ربه علي شعبان: الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010، ص38.

4- خصائص الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض(السلبي):

ذكرت جانيت كاي **(Janet kay)** أن الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض ربما يظهروا الخصائص والسلوكيات التالية: [1]

✓ الانسحابية، والاكتئاب، والحزن، ونقص المتعة في أداء الأنشطة، ونقص الثقة في المواقف والمهام الجديدة، والقلق والشعور بالفشل وعدم القدرة على الإنجاز، والتوقع المنخفض للذات، ورفض محاولة الاشتراك في المهام والأنشطة الجديدة، والغضب أو العدوان عند مواجهة المهام والمواقف الجديدة، وفقدان العناية بالذات، وسلوكيات إيذاء الذات.

✓ كما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث يتوقع فقد الأمل مسبقا.[2]

✓ كما أن الأفراد الأقل تقديرا للذات يمتلكهم الشعور بالدونية، و ليست لديهم القدرة على المواجهة، ولا يستطيعون أن يكونوا إيجابيين في تفاعلهم الاجتماعي.[3]

وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية، إما أن يظهر عليهم عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه حيث تسمع من أي كان منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس في مستوى الآخرين، أو أنه محمل بالمشاكل والهموم، أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته، أو يظهر في شعور البعض منهم كراهية الآخرين له، حيث

1- نسرين أحمد المحمدي منصور: إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بتقدير الذات دراسة سيكو مترية إكلينيكية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2008، ص79.

2- نبيل محمد الفحل: دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية والقاهرة، دراسة ثقافية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000، ص10.

3- منير حسن خليل: فاعلية كل من تقدير الذات ومفهوم الذات على دقة الحكم الإدراكي في موقف المسايرة الاجتماعية، المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة- التربية وحقوق الطفل في الوطن العربي بين التشريع والتطبيق، القاهرة، 2006، ص276.

تسمعه يعبّر عن ذلك بأنه يشعر بعدم القيمة أو عدم الأهمية، أو أنه غير مقدر من الآخرين مهما فعل.[1]

ومن الناحية الاجتماعية يرى روزنبورغ وشوتز **(Rosemborg and Shutz)** أن الأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات يفضلون الابتعاد عن النشاطات الاجتماعية، ولا يتقلدون مناصب ريادية، ويظهرون أحيانا أن يكونوا خاضعين ومسيرين، إلى جانب أنهم يمتازون بالخجل والحساسية المفرطة والميل إلى العزلة والوحدة.[2]

كما أن الأفراد الذين لديهم تقدير متدني للذات يستجيبون لظروف الحياة ومتغيراتها بإحدى الطريقتين: [3]

✓ الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم، فهم يشككون في قدراتهم، لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، ويعتمدون بكثرة على الآخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث خطأ ما، ويمنحون الثناء للآخرين في حالة حدوث النجاح، وعند الثناء عليهم يشعرون بارتباك في قبول هذا الثناء والإطراء، فالمدح يسبب لهم حرج، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم، وهذا الشعور السلبي مهلك لصحتهم النفسية.

✓ الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام: فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي حياتهم العامة، مما قد يسبب لهم في النهاية إضراب نفسي وعضوي وهذا من شأنه أن ينمي عندهم الرغبة في الانتقام.

1- مخول مالك: علم النفس الطفولة والمراهقة، مكتبة جامعة دمشق للنشر، سوريا، 1992، ص280.

2- زبيدة أمزيان: علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجياته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007/2006، ص37.

3- صارة حمري: مرجع سابق، ص22.

✓ وقد يكون السلوك العدواني كوظيفة دفاعية لحماية الذات عن طريق خفض التوتر الناتج عن الإحباط.[1]

فالتقدير المنخفض للذات يدعم لدى التلاميذ الشعور بالإحباط، حيث تسيطر عليهم فكرة أن تحصيلهم أقل من الآخرين، وأن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز وبهذا يرتفع مستوى القلق لديهم.[2]

5- أعراض تدني تقدير الذات:

إن من السهل عادة اكتشاف الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة متدنية، والعلامة الأكثر وضوحا أنهم يشعرون أنهم أقل من الآخرين، ومن أهم الأعراض المميزة لهم ما يلي: [3]

✓الخوف من الفشل: يكون الشخص الذي يقدر نفسه أقل، خائفا من تجربة أمور جديدة، وذلك تفاديا للسخرية، في حين أن ما يعتبره هؤلاء إخفاقا، يعتبره الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة مجرد أخطاء، بل إنهم ينظرون إلى الأخطاء كمنطلق للنجاح.

✓الشعور بالذنب: يعتبر ماسلو هذا الشعور أهم عرض على وجود خلل نتيجة عدم إشباع حاجاته؛ فالذي يشعر بهذا الإحساس يحاسب نفسه على كل صغيرة وكبيرة، بل إنه يلوم نفسه بطريقة قاسية لأنه فعل شيئا خاطئا.

✓النقد اللاذع: إن فئة الناس التي لا تشعر بالثقة هي الفئة التي تحب انتقاد الناس على نحو مستمر، وقد تكون في صورة سخرية أو استهزاء وهذا لشعورهم بالتهديد من جانب الغير؛ وهي محاولة إسقاط ضعفه وفشله على الآخرين.

1- سليمان عبد الواحد: مرجع سابق، ص435.

2 -Pierre Gourdol, j:Renforcer l'estime de soi des jeunes, le Rhône Echo Santé, 35, 2007, P-P 3-5.

3- طوني غرويل هوك: سيكولوجيا التقييم الذاتي، ترجمة سمير شيخاني، ط2، دار الجيل، بيروت، 1998، ص16.

✓الدفاعية: إن الشخص الحساس للنقد، يضع نفسه في موقف دفاعي، وهذا ما يجعل الاتهامات الموجهة إليه صحيحة، ومن ثم يثبت الشخص الدفاعي أنه فاشل.[1]

✓عدم الاستقلالية: إن الأفراد الذين لهم تقدير متدن للذات يجدون صعوبة في الانفصال عن آبائهم، فيجدون صعوبة في الالتحاق بالمدرسة، أو العمل، أو حتى الزواج.

✓الخجل: إن الفئة المتصفة بتقدير الذات المنخفض تميل إلى جعل مسافة بينها وبين الآخرين، ولهذا تجدهم لا يشاركون في أي نشاط إلا إذا بدا لهم الوضع آمنا وليس لهم روح المبادرة، لذلك نجد التلاميذ من هذه الفئة نادرا ما يطرحون الأسئلة أمام الأستاذ، أما مع زملائهم في المدرسة فإنهم يجدون صعوبة في تبادل الأفكار والمشاركة معهم.[2]

✓السعي لإرضاء الآخرين: حين يكون الشخص يسعى دائما لإرضاء الآخرين فإن تقديره لذاته يكون مرهون بمقدار ما يفعله لأجل الآخرين، وربما يعتقد أنه عن طريق إشباع حاجات غيره يمكنه الحصول على حبهم وتقديرهم له، ومن حماية نفسه ومن تخليهم عنه ورفضهم له، وفي الحقيقة هي معادلة مغلوطة إلى حد بعيد، لأن السعي في إسعاد الغير تلحق به الضرر؛ لأنه يهتم بحاجات الجميع على حساب حاجاته، ومثل هؤلاء الأشخاص يصبح كيانهم بالكامل متوقف على فكرة أن يروا أنفسهم من خلال رؤية الآخرين لهم، حينئذ سيتعرضون للاستغلال؛ لأنهم جعلوا أنفسهم مسئولين عن راحة وسعادة الآخرين.[3]

✓الآليات الدفاعية: يستعمل ذوي التقدير المتدني آليات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور، أو عدم الأمان الذي يشعرون به وقد يظهر بعدة صور مثل:[4]

1- مريم سليم: مرجع سابق، ص11.

2- مريم سليم: مرجع سابق، ص11.

3- هارتي –ب، بريكر: من يشد خيوطك، ط1، مكتبة جرير، المكتبة العربية السعودية، 2004، ص37.

2 _ مريم سليم: مرجع سابق، ص18.

✓ التمرد بكل ما يشمله من مقاومة وتحدي، وكذلك عدم الاستماع لنصائح الكبار وذلك في صورة عناد.

✓ يبدون اهتماما أكبر بالحفاظ على شعورهم باحترام الذات لدرجة ابتعادهم تماما عن التلقائية، في حين أن اهتمامهم ببذل الجهد لإحراز النجاح هو منعدم لديهم.

✓ التعامل السلبي مع الآخرين من خلال الشك فيهم في البداية إلى التعامل معهم بالكذب والغش، ولا يتوانى ذوي التقدير المنخفض من توجيه اللوم للآخرين، بل يصلون إلى الاستقواء على الغير وتهديدهم.

6- الفرق بين الذكور والإناث في مفهوم تقدير الذات وتقييمها:

يذكر الضامن: أن الإناث يعطين قيمة أكبر للمظهر والجاذبية الجسمية أكثر من الذكور، ويبدو أن جاذبية الوجه عند الذكور والإناث تعد مؤشرا جيدا على بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وتشير كثير من الدراسات أن تقدير الذات عند الإناث أقل منه عند الذكور، وأن الذكور يعبرون عن قدراتهم بثقة أكبر من الإناث، وفي مرحلة المراهقة الوسطى يلاحظ أن تقييم الذكور لأنفسهم أعلى من تقييم الإناث في موضوع الرياضة والرياضيات، بينما الإناث أعلى في التعبير اللغوي، ولا يختلف الذكور عن الإناث في مجال القدرة الاجتماعية، وتلعب الثقافة دورا كبيرا في الفروق بين الجنسين من حيث الفرص التي تعطى لكل منهما، ويبدو أن تقدير الذات المتعلق بالتحصيل أعلى عند الذكور مقارنة بالإناث، وأن موضوع العلاقات يرتبط بالإناث أكثر منه عند الذكور، وتشير الدراسات أن الأولاد يحصلون على الامتيازات من خلال الرياضة، والعلاقات، الذكاء، بينما الإناث يحصلن على الامتيازات من خلال المظهر والجوانب الاجتماعية والتحصيل الدراسي.[1]

1- منذر الضامن: علم نفس النمو الطفولة والمراهقين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2005، ص192.

ثالثا– التغيب المدرسي:

تعتبر ظاهرة تغيب التلاميذ عن المدرسة من أبرز المشكلات التي يعاني منها المجتمع المدرسي، وذلك لما لها من تأثير سلبي على حياة التلميذ المدرسية، وسببا في كثير من إخفاقاته التحصيلية، وانحرافاته السلوكية، كما تعد هذه الظاهرة نوعا من أنواع الانسحاب الاجتماعي، التي يلجأ إليها العديد من التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي، تعبيرا منهم عن مدى سخطهم من الأوضاع المدرسية القائمة خاصة إذا كانت البيئة المدرسية غير آمنة وتسودها مظاهر العنف المختلفة، فهؤلاء التلاميذ يلجئون إلى كثرة التغيب عن المدرسة بدون عذر لتفادي مواجهة عدوانية زملائهم أو عقاب معلميهم.

"فقد أكدت العديد من الدراسات أن معظم التلاميذ يرفضون الذهاب إلى المدرسة بسبب معذبيهم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتغيب *08%* من التلاميذ عن مدارسهم شهريا خوفا من التعرض للعنف من قبل أترابهم في المدارس".[1]

1– تعريف التغيب المدرسي: عرفه محمود عطا حسين بأنه: تعمد الطالب التغيب عن المدرسة دون وجود عذر مقبول، أو موافقة الوالدين، أو المسئولين في المدرسة، الأمر الذي يترتب عنه احتمال انحرافهم وتأخرهم الدراسي.[2]

أما محمد حسن غانم فيشير إلى أن: التغيب المدرسي هو عدم حضور التلميذ إلى المدرسة لمدة يوم أو عدة أيام.[3]

1– مجدي محمد توفيق حمدان: مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2007، ص34.

2– محمود عطا حسين: الإرشاد النفسي و التربوي، دار الخريجي، الرياض، 1996، ص323.

3– محمد حسن غانم: هروب التلميذ من المدرسة وكيف نواجهه، المكتبة المصرية، الإسكندرية، مصر، 2006، ص42.

وعرفه عبد الله الطراونة بعدم حضور الطالب إلى المدرسة دون سبب شرعي أو غدر وجيه.[1]

ومن خلال هذه التعاريف يتبين لنا أن التغيب المدرسي هو تعمد التلميذ عدم الذهاب إلى المدرسة لأيام متتالية أو متفرقة أو لحصص دراسية معينة دون عذر مقبول، أو موافقة الوالدين أو المسئولين في المدرسة.

2- أشكال التغيب المدرسي: ينقسم الغياب المدرسي إلى قسمين:

2-1 - الغياب المدرسي من حيث المشروعية: وينقسم إلى نوعين:[2]

2-1-1- الغياب الطبيعي: لا يمثل مشكلة و يكون في حكم النادر.

2-1-2- الغياب غير الطبيعي: يمثل مشكلة و ذلك بتكراره من قبل التلميذ، ويكون بدون عذر مقبول ويكون أيضا بدون علم ولي أمر التلميذ، ويتم في جو من الغموض.

2-2- الغياب المدرسي من حيث الأسباب:

يمكن لظاهرة الغياب المدرسي أن تأخذ أشكالا متعددة وذلك وفقا للأسباب التي تحدثه أو تشجعه، فقد تكون هذه الظاهرة نتيجة للصعوبات المدرسية(الدراسية) أو الأسرية، فغياب التلميذ عن المدرسة هو نتيجة لانعدام الحيوية، ووسائل الترفيه والراحة في المؤسسة المدرسية حسب ما تمليه الظروف الاقتصادية للدولة، زيادة إلى العنف في المدرسة، ويمكن أن نوضح أشكال الغياب المدرسي فيما يلي:

1- عبد الله الطراونة: مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، ط1، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، 2007، ص107.

2- عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجغيمان: مشكلات تربوية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص58.

2-2-1-الغياب بسبب التأخر:

بينت الدراسات التي أنجزها كل من**(Ledoux &Choquet)** على عدد من التلاميذ المراهقين أن هؤلاء التلاميذ يحترفون فكرة الذهاب إلى المدرسة متأخرين بعد الساعة الأولى من بداية الدراسة، حيث أثبتت هذه الدراسة أن بعض التلاميذ يفتعلون التأخر في وقت الراحة ليحدثوا بذلك خلل في نظام المدرسة؛ وهذا النوع من الغياب ناتج في اغلب الأحيان عن عدم قدرة الأستاذ على تنشيط التلميذ وحثه على العمل.[1]

2-2-2-الغياب بالاختيار: أثبتت الدراسات التي أجراها العالم الانجليزي **(Okeefe)** تحت إشراف وزارة التربية والتعليم على *(37)* ألف تلميذ من مستوى الثالثة ثانوي أن عشر $\left(\frac{1}{10}\right)$ من هؤلاء التلاميذ لديهم نظرة سلبية عن المدرسة، وأن أغلبية هؤلاء التلاميذ لا يتغيبون بسبب صعوبات في الدراسة بل لأسباب أخرى منها تخصيص الوقت لنوع آخرمن النشاط "الموسيقى، الرياضة، أو بسبب احتياجهم للراحة أو تغيير الجو. [2]

2-2-3- الغياب المتواصل:

عرف **(Reid)** هذا النوع من الغياب بما يتناسب مع *65%* من الوقت الذي يقضيه المتمدرس في المدرسة إجباريا في فترة ثلاثي من العام الدراسي، وهوما يعرف في فرنسا بالغياب الثقيل، وهو آخر مرحلة قبل التسرب النهائي من المدرسة، ويتميز هذا النوع من التغيب بالمميزات التالية:[3]

- ✓ الهروب التام من المدرسة.

1- Choquet M. & Hassler C: Absentéisme au lycée , Ministère de l'éducation et de technologie, direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, 1997, p21.
2- O Keefe D: Truancy in English Secondary School, a report Prepared for The DFEE, London, HMSO, 1993, p27.
3- Reid k: The self-concept and persistent School absenteeism, British journal of educational Research, 1982, p179.

- ✓ التأخر الدراسي.
- ✓ الصداقة مع الزملاء الراغبين في التغيب.
- ✓ الإخوة المواظبين على التغيب.

كما أن هذا النوع من الغياب يتزامن مع المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها أحد الأبوين كالصعوبات المادية، وحالات أخرى كتعاطي المخدرات، أو تناول المشروبات الكحولية، ورغم كل هذه الأسباب يمنع الطرد النهائي من طرف المؤسسة حتى في حالة الغياب المتواصل بل تمنح للتلميذ فرصة، ولا يقع الطرد النهائي إلا بعد انعقاد مجلس التأديب.

2-2-4-الغياب تحت حماية الوالدين:

حيث نجد فئة من التلاميذ المتغيبين يأتون إلى المدرسة مصحوبين بأحد الأبوين، أو ولي الأمر ليبرروا غيابات أبنائهم ونجد هذا النوع من الغيابات عند التلاميذ الذين أبائهم يحتاجون إلى أبنائهم من أجل البقاء معهم في البيت لرعاية أبنائهم الصغار، أو مساعدتهم في أعمال خارج الدراسة.[1]

2-2-5- الغياب الداخلي:

هو الغياب الذي يعرف باللغة الانجليزية **(Chopin)**، "ويقصد به وجود التلميذ ماديا في المدرسة وغيابه معنويا " وغياب الطفل لا يعني بالضرورة عدم حضوره للمدرسة وعدم وجوده في القسم، بل هناك الطفل الحاضر الغائب، وهو الطفل الذي يظهر بأنه غير مهتم بما يدور حوله، فهو موجود جسديا ولكنه غائب ذهنيا، لا يتحرك، عيناه تدوران في الأفق وكأنه

1- Reid k: Truancy short and long –term Solutions, London, Rutledge, 2002, p144.

يعيش في عالم الخيال، ليقضي وقتا ثم يخرج دون أن يستوعب أي شيء مما شرحه الأستاذ"[1].

إلا أن هذا النوع من الغياب أهون بكثير من القلق الذي يسببه للرأي العام بوجوده في الشارع، وهذا النوع ترجع أسبابه إلى عدم اهتمام التلميذ بالدراسة وأسباب خارجية منها الوسط الأسري أو صعوبات صحية.

3- بعض المفاهيم المرتبطة بالتغيب المدرسي:

3-1- الهروب من المدرسة: يعرفه عباس عوض هو تعمد الطفل التغيب عن المدرسة دون علم أو إذن من المدرسة أو من الوالدين، ويقوم الطفل الهارب من المدرسة بالتغيب عن البيت أيضا فترة هروبه من المدرسة، حتى لا تلاحظ الأسرة هذا الهروب. [2]

كما يرى شيفر وميلمان **(Cheiver et Melman)** أن الهارب من المدرسة هو الطفل الذي يلجأ إلى التغيب عن المدرسة دون عذر قانوني، ودون موافقة الأهل و المسئولين في المدرسة.[3]

3-2- فوبيا المدرسة: عرفها عباس عوض ومدحت عبد اللطيف بأنها الخوف الشديد من المدرسة، مع رغبة الطفل في عدم الذهاب إليها ورفضها.[4]

---

1 - مصطفى منصوري: التأخر الدراسي وعلاجه، دار الغرب للنشر والتوزيع ، وهران، ط2، 2005، ص42.

2- عباس محمود عوض: علم النفس العام، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994، ص238.

3- شيفر ميلمان وشارلز هوارد: مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داود ونزيهة حمدي، مطبعة الاتحاد، عمان، الأردن، 1989، ص92.

4- عباس محمود عوض ومدحت عبد الحميد عبد اللطيف: الخوف المرضي من المدرسة لدى الأطفال (دراسة علمية)، مجلة علم النفس، العدد 13، السنة الرابعة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990، ص49.

أما كيرني وكريستوفر **(Kearney et Christopher)** يعتبران أن فوبيا المدرسة عبارة عن تجنب الأطفال والمراهقين المدرسة بسبب الخوف القهري.[1]

وأشار بسيوني السيد ومحمود محي الدين أن فوبيا المدرسة هي الخوف الشديد وغير المعقول من المدرسة، إلى حد أن بعض التلاميذ لا يذهبون إلى المدرسة، ويفضلون البقاء في منازلهم.[2]

ويذكر واطسون أن الطفل الخواف تعلم خوفه الزائد من المدرسة من خلال تعرضه للعقاب أو التخويف في المدرسة، وبتكرار هذه الخبرات المؤلمة في المدرسة، يربط ربطا شرطيا بين المدرسة وهذه الخبرات، فتظهر لديه الفوبيا من المدرسة.[3]

أما رياض نايل فيعرفها أنها عبارة عن خوف شديد وغير منطقي مرتبط بذهاب الطفل إلى المدرسة، والذي ينتج عنه فترات انقطاع جزئية أو كلية عن المدرسة، ويصاحب هذا الخوف اضطرابات وجدانية، وانفعالية شديدة تظهر في صورة أعراض مرضية كالخوف الحاد، المزاج المتقلب، الاتجاهات غير السوية نحو المدرسة، وشكاوي جسمية دون وجود أساس عضوي لها، ويلجأ إليها الطفل كوسيلة دفاعية لتأكيد بقاءه في البيت.[4]

3-3- الرفض المدرسي: يرى كيرني وكرستفر: أن سلوك الرفض المدرسي من الاضطرابات المتعلقة بالقلق في مرحلة الطفولة و المراهقة، ويعرف سلوك الرفض المدرسي على أنه رفض لحضور الدروس أو الصعوبة في البقاء في المدرسة ليوم كامل، ويتضمن هذا، أن يقاوم الطفل أو الشاب الذهاب إلى المدرسة في الصباح، لكن يحضر إليها في

1- زينب شقير: مقياس المخاوف لمرحلة الطفولة (المبكرة، المتوسطة، المتأخرة)، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2000، ص291.

2- بسيوني السيد ومحمود محي الدين سعيد: التعديل السلوكي لتلاميذ التعليم الأساسي المتغيبين عن المدرسة بإدارة وسط القاهرة التعليمية، مجلة معوقات الطفولة، العدد6، 1997، ص64.

3- سلوى السيد سليمان حجازي: فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبيا المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر، 2005، ص40.

4- رياض نايل العاسمي: دراسة إكلينيكية للبنية النفسية للأطفال الذين يعانون من الفوبيا المدرسية في المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 1995، ص09.

النهاية، وهؤلاء الذين يذهبون إلى المدرسة بعد ذلك يغادرونها أثناء اليوم الدراسي، أو يهربون طول اليوم.ويفضل استخدام مصطلح رفض المدرسة هنا بسبب شموله وصف التغيب المشكل المنبعث من الطفل.[1]

4-خصائص وسمات الأطفال الذين يتغيبون عن المدرسة:

يرى مهر **(Mehr)** أن التلميذ الذي يتغيب عن المدرسة باستمرار يتسم بالانطواء، والعزلة، ونقص في مهاراته الاجتماعية، وعلاج هذه المشكلة التربوية يؤدي إلى تحسن كبير في مهاراته الاجتماعية.[2]

أما نفين زيور ترى أن من أبرز سمات التلاميذ الذين يتغيبون عن المدرسة باستمرار، الاكتئاب، العزلة الاجتماعية، الاعتمادية، وعدم القدرة على القراءة والكتابة في بعض الأحيان.[3]

أما دراسة أمينة مختار وعوض الله محمود التي هدفت إلى دراسة بعض الخصائص الشخصية المرتبطة بسلوك تجنب المدرسة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، حيث أسفرت النتائج أن التلاميذ الذين يتغيبون عن المدرسة يتسمون بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي وسمة العدوانية الناقدة وعدم الاتزان الانفعالي، والقلق، والاستثارة، والخضوع، والانطواء، وعدم تحمل المسئولية، وعدم النضج الانفعالي، والإحجام، والانفرادية، وعدم الإدراك الاجتماعي، وعدم الثقة بالنفس، وضعف ضبط النفس وضعف الدافعية.[4]

كما بين رياض نايل في دراسته حول فوبيا المدرسة بأن هناك بعض السمات التي يشترك فيها الأطفال الذين يتغيبون عن المدرسة باستمرار، فهم يتسمون بانخفاض تقدير الذات، واضطراب الصورة الوالدية التي بدت متذبذبة بين السلبية والإهمال، والحماية الزائدة،

1- سلوى السيد سليمان حجازي: مرجع سابق، ص59.

2- سلوى السيد سليمان حجازي: مرجع سابق، ص66.

3- مصطفى زيور: دراسة في سيكو ديناميات المخاوف لدى عينة من الأطفال، مجلة علم النفس، العدد16، المجلد4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990، ص35.

4- أمينة محمد مختار ومحمود عوض الله سالم: دراسة لبعض الخصائص الشخصية المرتبطة بسلوك تجنب المدرسة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، بنها، مصر، عدد يناير1992، ص147.

واضطراب صورة البيئة المدرسية، والبيئة الأسرية التي يعيشون فيها، وقد بدت قياسية ومتوحشة يكتنفها الغموض والخوف من العدوان الخارجي، مع وجود ميول عدوانية لديهم تجاه البيئة الأسرية والمدرسية، وافتقارهم للاتزان الانفعالي والوجداني الشخصي.[1]

أما زينب شقير فذكرت أن من السمات الشخصية للتلاميذ الذين يتغيبون عن المدرسة، العدوانية والقلق، والميل إلى الانسحاب والانعزال، وغير ناضجين اجتماعيا، وقدرتهم على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ضعيفة وقدراتهم على الاعتماد على النفس وتحمل المسئولية ضعيفة كذلك.[2]

1- رياض نايل العاسمي: مرجع سابق، ص156.

2- زينب محمد شقير: مرجع سابق، ص239

خلاصة الفصل:

إن العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية لها آثارها وتداعياتها الخطيرة على التلاميذ، وتتميز هذه الآثار بأنها تؤثر في جميع جوانب الشخصية، النفسية والانفعالية والجسدية والاجتماعية للتلميذ فعندما يقع التلميذ ضحية هذا النوع من العنف نجده يعاني العديد من المشكلات في التكيف النفسي والاجتماعي والتربوي مثل فقدان الثقة وتدني تقدير الذات، ومشكلات في تكوين صداقات يمكن الوثوق بها، كما يصبح التلميذ الضحية مكتئبا ومشوشا، ويصاب بالقلق والأرق، كما يؤدي العنف المدرسي إلى الاكتئاب وعدم الاستقرار والانعزال عن الآخرين، وعدم المشاركة في الأنشطة الجماعية، وعدم الثقة بالآخرين خاصة الأقران، كما نجد أن هؤلاء التلاميذ ضحايا العنف المدرسي يميلون إلى الشعور بالخجل الشديد، وعدم الجاذبية، ويرفضون الذهاب إلى المدرسة خوفا من أن يمارس عليهم العنف من قبل أحد زملائهم.

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا– الدراسة الاستطلاعية

ثانيا– منهج الدراسة

ثالثا– الدراسة الأساسية

رابعا– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الإجراءات المنهجية للدراسة من المراحل الأساسية التي تخضع لها كل دراسة علمية، حيث تكمن قيمة أي بحث علمي في التحكم السليم بالطرق والأساليب المنهجية، وتوظيف الأدوات والتقنيات التي تتماشى وطبيعة مشكلة الدراسة، وعلى ضوء هذا تمّ الاعتماد على استخدام طرق منهجية مستوحاة من المنهج الوصفي، وفيما يلي الخطوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة:

أولا– الدراسة الاستطلاعية:

وتمثلت في الإجراءات التي سبقت الدراسة الأساسية، حيث قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية في ثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية *2016/2015*.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

سعت الدراسة الاستطلاعية لتحقيق الأهداف التالية:

✓ التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانويات محل الدراسة، ومن خلال ذلك تم التعرف على إمكانية تطبيق الدراسة الأساسية (على وجه الخصوص توفر عنصري الزمان والمكان المناسبين للدراسة).

✓ التأكد من جدوى الدراسة، والتمكن من إظهار مدى كفاية إجراءات البحث، وصلاحية الأدوات المستخدمة، والاختبار الأولي للفروض، حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفروض، وإن لزم الأمر إدخال تعديلات عليها.

✓ التأكد من الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في الميدان، والاستعداد للدراسة الأساسية.

✓ التعرف على مجتمع البحث، وعلى الخصائص المميزة له لأخذها بعين الاعتبار أثناء الدراسة.

✓ التعرف على العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (مجموع عدد تلاميذ ثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة).

✓ التأكد من وجود العينة المطلوبة والتي تتوفر على الخصائص المناسبة.

✓ بناء أدوات الدراسة (الاستمارة) بما يتناسب والبيئة المحلية.

✓ التعرف على مدى صلاحية أدوات القياس من حيث وضوح العبارات ومناسبتها للعينة المختارة.

✓ التدريب الجيد على تطبيق أدوات الدراسة، وتسجيل جميع العوائق والعراقيل التي تحول دون التطبيق السهل والمناسب لهذه الأدوات قصد تجاوزها في الدراسة الأساسية.

✓ التحقق من الخصائص السيكو مترية للاستبيان من حيث صدقها وثباتها، وبالتالي صلاحيتها للدراسة الأساسية.

2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

دامت الدراسة الاستطلاعية فترة الثلاثي الأول من السنة الدراسية *2015/2016* وبالضبط من يوم *2015/09/13* إلى غاية *2015/12/16*.

حيث خلال الأسبوع الثالث من شهر سبتمبر قام الباحث بالزيارة الأولى لجميع ثانويات مدينة الشريعة والبالغ عددها ستة *(06)* ثانويات، وخلال هذه الزيارة التقى الباحث بكل من مستشاري التربية، ومستشاري التوجيه لكل ثانوية من هذه الثانويات، وتحصل خلالها على معلومات مهمة مثل: (عدد التلاميذ لكل ثانوية، وتوزيعهم حسب الجنس، المستوى الدراسي، وتوزيعهم حسب العمر، الشّعب .... وغيرها). كما دار حوار بين الباحث وبين هؤلاء

المستشارين حول ظاهرة العنف المدرسي بين التلاميذ من خلال مدى انتشارها، وأسبابها، ومظاهرها، وتداعياتها.

كما تم الاتفاق خلال هذه الزيارة مع كل واحد منهم على حدا على تسجيل كل تلميذ يتعرض لحالة عنف من قبل زملائه داخل محيط الثانوية وذلك لغاية يوم *2015/11/30* وخلال هذه المدة كان الباحث يقوم بزيارات ميدانية لهذه الثانويات، وقام خلالها بملاحظة السلوكيات العنيفة التي يقوم بها التلاميذ فيما بينهم، خاصة خلال فترة الراحة – مدتها الزمنية *10* دقائق تكون بين الحصص الدراسية– وتسجيلها، كما قام ببعض المقابلات الحرة مع بعض الأساتذة حول مظاهر العنف المدرسي بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة.

وفي يوم *2015/12/01* اتصل الباحث بمستشاري التربية ومستشاري التوجيه لكل ثانوية من هذه الثانويات الستة، أين تحصل حينها على عدد التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم داخل الثانوية في كل من هذه الثانويات، والذي سيكون عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية، حيث قام الباحث بمسح جميع هذه الحالات، وقد بلغ العدد الإجمالي لهذه الحالات *309* مفردة، وسنبين ذلك في الجدول رقم *(08)*.

الجدول رقم *(08)* يبين توزيع عدد التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم حسب الثانوية التي ينتمون إليها.

اسم الثانوية	*عدد التلاميذ الذين تعرضوا لحالات العنف*
ثانوية النعمان بن بشير	*74*
ثانوية مصطفى بن بولعيد	*42*
ثانوية شرفي الطيب	*69*
ثانوية طريق الضلعة	*41*
ثانوية طريق العقلة	*35*
ثانوية المجاهد الشريف محمود بن علي	*48*
المجموع	*309*

المصدر: الباحث.

وفي اليوم الموالي *2015/12/02* انتقل الباحث إلى إحدى هذه الثانويات وهي ثانوية النعمان بن بشير التي وقع عليها الاختيار بطريقة عشوائية من أجل القيام باختبار ثبات أداة الدراسة المكونة من استبيانين وذلك بتوزيع الاستبيانين على عينة عشوائية متكونة من *(30)* تلميذ وتلميذة.

وبعد أسبوعين أي يوم *2015/12/15* قام الباحث بتوزيع الاستبيانين مرة أخرى على نفس أفراد العينة – أي إعادة الاختبار– وفي فترة العطلة الشتوية قام الباحث بتفريغ البيانات والتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

ثانيا– منهج الدراسة:

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل أقرانه، وكذا التداعيات والآثار التي يتركها هذا النوع من العنف على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لدى التلميذ ضحية العنف المدرسي من خلال الأبعاد التالية (تدني تقدير الذات، العزلة الاجتماعية، التغيب المدرسي).

لذا اعتمد الباحث على المنهج الوصفي القائم على وصف الظواهر وتحليلها، وهذا لملائمته لطبيعة موضوع الدراسة، وفرضياتها وهو المنهج الأنسب لهذا النوع من الدراسات، حيث يشير كمال المغربي "أن المنهج الوصفي يهتم في تصوير ما هو كائن أي الوضع الراهن أو الحادثة، فهو يصف خصائصها ومركباتها، ويصف العوامل التي تؤثر عليها، والظروف التي تحيط بها، ويحدد العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي تؤثر على تلك

الظاهرة، وانطلاقا من هذا التصوير الشامل يمكن التنبؤ والاستنتاج بالأوضاع المستقبلية التي ستؤول إليها تلك الظاهرة."[1]

ثالثا– الدراسة الأساسية:

1- مجالات الدراسة: نقصد بمجالات الدراسة:المجال المكاني والزمني والبشري للدراسة.

1-1- المجال المكاني: نظرا لموضوع الدراسة وهو مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، وقع اختيارنا بطريقة متعمدة على ثانويات مدينة الشريعة الواقعة جنوب مدينة تبسة بالشرق الجزائري وهي من الدوائر الكبرى للولاية؛ حيث تبلغ مساحتها الإجمالية *2092* كلم^2، أما عدد سكانها فبلغ *96428* نسمة حسب إحصائيات مديرية الصحة والسكان بتاريخ *2015/12/31*، وكان هذا الاختيار لعدة أسباب منها أن مقر سكن الباحث متواجد بهذه المدينة، وما توفره هذه الخاصية من إيجابيات من حيث قلة الكلفة المادية من ناحية، ومن ناحية أخرى ربح عامل الوقت، وكذلك ممارسة الباحث لمهنة التدريس بهذه المدينة لمدة تفوق خمسة عشرة سنة، وهذا ما سهل للباحث إجراء الدراسة الميدانية حتى دون رخصة من الإدارة المستخدمة، بحيث استطاع الباحث أن يجري دراسته دون أي صعوبات أو عراقيل إدارية.

وتضم مدينة الشريعة ستة *(06)* ثانويات تغطي الأحياء المختلفة للمدينة، وفيما يلي وصف وجيز لهذه الثانويات.

1- كامل محمد المغربي: أساليب البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ط، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص ص95-96.

- **ثانوية شرفي الطيب:** تقع بالقرب من وسط المدينة، تأسست في *1985/09/01* وتتربع على مساحة قدرها *15362* م^2، تتميز بنظام نصف داخلي، ومن الهياكل التي تتوفر عليها المؤسسة ما يلي:

- عدد الحجرات الدراسية: *18*.
- عدد المخابر: *06*.
- قاعات الإعلام الآلي *(02)*: مجهزتان بالانترنت.
- قاعة الأساتذة: *01*.
- المكتبة: *01*.
- قاعة رياضية مغطاة، وملعب.

أما عن عدد العمال فهو *(07)*: منهم *(06)* عمال لفترة النهار وحارس واحد للفترة الليلية.

وبالنسبة للإداريين: فالمؤسسة بها مدير، وناظر، ومستشاري توجيه *(02)* ومستشار تربية، ومقتصد رئيسي، ونائب مقتصد، و*(05)* مساعدين تربويين. وبالنسبة للأساتذة: يؤطر مجموع التلاميذ في مختلف المستويات، ومختلف الشعب *45* أستاذا موزعين حسب المواد كما يلي:

الجدول رقم *(09)*: يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية شرفي الطيب حسب المادة.

المادة	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*
رياضيات	*08*	تسيير واقتصاد	*02*	اجتماعيات	*06*
فيزياء	*11*	فرنسية	*07*	إنجليزية	*07*
علوم طبيعية	*07*	إعلام آلي	*02*	تكنولوجيا	*05*
علوم إسلامية	*04*	أدب عربي	*03*	رئيس ورشة	*00*
فلسفة	*03*	تربية بدنية	*03*	//	//

المصدر: مدير ثانوية شرفي الطيب.

أما العدد الإجمالي للتلاميذ للموسم الدراسي: *2015-2016* بلغ *965* تلميذا، منهم *469* ذكور و*496* إناث موزعين على ثلاث مستويات.

- مستوى الأولى ثانوي(الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *298* منهم *162* ذكور و*136* إناث.

- مستوى الثانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *295* منهم *156* ذكور و*139* إناث.

- مستوى الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *372* منهم *151* ذكور و*221* إناث.

- **ثانوية المجاهد الشريف محمود بن علي:** تقع بمحيط مدينة الشريعة من الناحية الشرقية للمدينة، تأسست في *2008/09/27*، وتتربع على مساحة قدرها *14960* م^2، تتميز بنظام نصف داخلي، ومن الهياكل التي تتوفر عليها المؤسسة ما يلي:

- عدد الحجرات الدراسية: *21*.
- عدد المخابر: *03*.
- قاعة الإعلام الآلي: *(01)* مجهزة بالانترنت.
- قاعة الأساتذة :*01*.
- المكتبة: *01*.
- قاعة رياضة، وملعب.

أما عن عدد العمال فهو *(08)*: منهم *(04)* عمال لفترة النهار وحارس واحد للفترة الليلية.

وبالنسبة للإداريين: فالمؤسسة بها مدير، وناظر، ومستشار توجيه، ومستشار تربية، ومقتصد رئيسي، ونائب مقتصد، و*(05)* مساعدين تربويين.

وبالنسبة للأساتذة: يؤطر مجموع التلاميذ في مختلف المستويات ومختلف الشعب *44* أستاذ موزعين حسب المواد كما يلي:

الجدول رقم *(10)*: يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية المجاهد الشريف محمود بن علي حسب المادة.

المادة	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*
رياضيات	*05*	تسيير واقتصاد	*02*	فلسفة	*02*
فيزياء	*05*	فرنسية	*04*	اجتماعيات	*04*
علوم طبيعية	*04*	إعلام آلي	*01*	إنجليزية	*04*
علوم إسلامية	*02*	أدب عربي	*05*	لغة ايطالية	*01*
تربية بدنية	*03*	تكنولوجيا	*02*	//	//

المصدر: مدير ثانوية المجاهد الشريف محمود بن علي.

أما العدد الإجمالي للتلاميذ للموسم الدراسي *2015-2016* بلغ *651* تلميذ منهم *302* ذكور و*349* إناث موزعين على ثلاث مستويات.

- مستوى الأولى ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *295* منهم *162* ذكور و*133* إناث.

- مستوى الثانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *159* منهم *65* ذكور و*94* إناث.

- مستوى الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *197* منهم *75* ذكور و*122* إناث.

– **ثانوية طريق الضلعة:** تقع بمحيط مدينة الشريعة على الطريق المؤدية إلى مدينة أم البواقي، تأسست في *2014/09/01* وعلى مساحة قدرها *9600*م^2، تتميز بنظام نصف داخلي، ومن الهياكل التي تتوفر عليها المؤسسة ما يلي:

– عدد الحجرات الدراسية: *21*.

– عدد المخابر: *03*.

– قاعة الإعلام الآلي*(01)* غير مجهزة بالانترنت.

– قاعة الأساتذة: *01* – المكتبة: *01*.

– قاعة رياضة، وملعب.

أما عن عدد العمال: بها *05* حراس منهم *(04)* حراس لفترة النهار وحارس واحد للفترة الليلية، ولها مسير مالي واحد.

وبالنسبة للإداريين: فالمؤسسة بها مدير، وناظر، ومستشار توجيه، ومستشار تربية، ولها مسير مالي واحد، ولا تحتوي على أي مساعد تربوي.

وبالنسبة للأساتذة: يؤطر مجموع التلاميذ في مختلف المستويات ومختلف الشعب *35* أستاذا موزعين حسب المواد كما يلي:

الجدول رقم *(11)*: يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية ثانوية طريق الضلعة حسب المادة.

المادة	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*
رياضيات	*04*	تسيير واقتصاد	*01*	فلسفة	*02*
فيزياء	*04*	فرنسية	*03*	اجتماعيات	*03*
علوم طبيعية	*04*	إعلام آلي	*01*	إنجليزية	*03*
علوم إسلامية	*02*	أدب عربي	*05*	فلسفة	*02*
تكنولوجيا	*02*	تربية بدنية	*01*	رئيس ورشة	*00*

المصدر: مدير ثانوية طريق الضلعة.

أما العدد الإجمالي للتلاميذ للموسم الدراسي *2015-2016* بلغ *524* تلميذ منهم *296* ذكور و*228* إناث موزعين على ثلاث مستويات.

- مستوى الأولى ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *219* منهم *128* ذكور و*91* إناث.
- مستوى الثانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *113* منهم *70* ذكور و*43* إناث.
- مستوى الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *192* منهم *98* ذكور و*94* إناث.
-مستوى الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *197* منهم *75* ذكور و*122* إناث.

- **ثانوية طريق العقلة:** تقع بمحيط مدينة الشريعة من الناحية الغربية للمدينة، تأسست في *2010/07/06*، وتتربع على مساحة قدرها *12310*م^2، تتميز بنظام نصف داخلي، ومن الهياكل التي تتوفر عليها المؤسسة ما يلي:

- عدد الحجرات الدراسية: *18*.
- عدد المخابر: *06*.
- قاعة الإعلام الآلي:*01* غير مجهزة بالانترنت.
- قاعة الأساتذة: *01*.
- المكتبة: *01*.
- قاعة رياضة، وملعب.

أما عن عدد العمال: بها *(03)* حراس منهم حارسان *(02)* لفترة النهار وحارس واحد للفترة الليلية، بها مقتصد واحد وعون مقتصد واحد.

وبالنسبة للإداريين: فالمؤسسة بها مدير، وناظر، ومستشار توجيه، ومستشار تربية، وبها مقتصد واحد وعون مقتصد واحد، وعدد المساعدين التربويين *(04)*.

وبالنسبة للأساتذة: يؤطر مجموع التلاميذ في مختلف المستويات ومختلف الشعب *41* أستاذا موزعين حسب المواد كما يلي:

الجدول رقم *(12)*: يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية طريق العقلة حسب المادة.

المادة	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*
رياضيات	*05*	تسيير واقتصاد	*01*	فلسفة	*02*
فيزياء	*05*	فرنسية	*03*	اجتماعيات	*03*
علوم طبيعية	*04*	إعلام آلي	*01*	تربية بدنية	*02*
علوم إسلامية	*02*	أدب عربي	*05*	تكنولوجيا	*03*
إنجليزية	*04*	رئيس ورشة	*01*	//	//

المصدر: مدير ثانوية طريق العقلة.

أما العدد الإجمالي للتلاميذ للموسم الدراسي *2015-2016* بلغ *472* تلميذ منهم *218* ذكور و*254* إناث موزعين على ثلاث مستويات.

- مستوى الأولى ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *212* تلميذ *98* ذكور و*114* إناث.
- مستوى الثانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *90* منهم *41* ذكور و*49* إناث.
- مستوى الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *170* منهم *79* ذكور و*91* إناث.

- **ثانوية النعمان بن بشير**: تقع بوسط المدينة، وهي أول ثانوية بمدينة الشريعة حيث تأسست في *1982/09/01*، وتتربع على مساحة قدرها *8* هكتار، تتميز بنظام نصف داخلي، ومن الهياكل التي تتوفر عليها المؤسسة ما يلي:

- عدد الحجرات الدراسية: *26*.
- عدد المخابر: *06*.
- قاعات الإعلام الآلي: *02* مجهزتان بالانترنت.
- قاعة الأساتذة: *01*.
- المكتبة: *01*.
- قاعة رياضة: *01* وهي غير مجهزة.

كما أنها تحتوي على جناحين، جناح مخصص لتلاميذ السنة الأولى ثانوي والجناح الآخر مخصص لتلاميذ السنتين الثانية والثالثة ثانوي، بها أربعة مداخل لدخول وخروج التلاميذ. أما عن عدد العمال: بها *5* حراس منهم *4* حراس لفترة النهار وحارس واحد للفترة الليلية.

وبالنسبة للإداريين: فالمؤسسة بها مدير، وناظران *(02)*، ومستشار توجيه، ومستشار تربية، وبها مقتصد رئيسي واحد *(01)* وعون مقتصد واحد *(01)*، وعدد المساعدين التربويين *(08)*.

وبالنسبة للأساتذة: يؤطر مجموع التلاميذ في مختلف المستويات ومختلف الشعب *69* أستاذا موزعين حسب المواد كما يلي:

الجدول رقم *(13)*: يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية النعمان بن بشير حسب المادة.

المادة	عدد *الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*
رياضيات	*08*	اقتصاد	*02*	فلسفة	*03*
فيزياء	*11*	فرنسية	*07*	اجتماعيات	*06*
علوم طبيعية	*07*	إعلام آلي	*02*	إنجليزية	*07*
علوم إسلامية	*04*	أدب	*08*	تربية بدنية	*03*
تربية فنية	*01*	رئيس ورشة	*00*	//	//

المصدر: مدير ثانوية النعمان بن بشير.

أما العدد الإجمالي للتلاميذ للموسم الدراسي *2015-2016* بلغ *960* تلميذ منهم *478* ذكور و*482* إناث موزعين على ثلاث مستويات.

- مستوى الأولى ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *253* تلميذ *126* ذكور و*127* إناث.
- مستوى الثانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *303* منهم *157* ذكور و*146* إناث.
- مستوى الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *404* منهم *195* ذكور و*209* إناث.

- **ثانوية مصطفى بن بولعيد:** تقع بالقرب من وسط المدينة، تأسست في *2000/09/01* وتتربع على مساحة قدرها *10500*م^2، تتميز بنظام نصف داخلي، ومن الهياكل التي تتوفر عليها المؤسسة ما يلي:

- عدد الحجرات الدراسية: *18*.
- عدد المخابر: *06*.
- قاعة الإعلام الآلي: *(02)* مجهزتان بالانترنت.
- قاعة الأساتذة: *01*.
- المكتبة: *01*.
- قاعة رياضة، وملعب.

أما عن عدد العمال فهو *(07)*: منهم *(06)*عمال لفترة النهار وحارس واحد للفترة الليلية.

وبالنسبة للإداريين: فالمؤسسة بها مدير، وناظر، ومستشار توجيه، ومستشار تربية، ومقتصد رئيسي، ونائب مقتصد، و*(05)* مساعدين تربويين.

وبالنسبة للأساتذة: يؤطر مجموع التلاميذ في مختلف المستويات ومختلف الشعب *43* أستاذ موزعين حسب المواد كما يلي:

الجدول رقم *(14)*: يمثل توزيع عدد أساتذة ثانوية مصطفى بن بولعيد حسب المادة.

المادة	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*	*المادة*	*عدد الأساتذة*
رياضيات	*05*	تسيير واقتصاد	*02*	فلسفة	*02*
فيزياء	*05*	فرنسية	*04*	اجتماعيات	*04*
علوم طبيعية	*04*	إعلام آلي	*01*	إنجليزية	*04*
علوم إسلامية	*02*	أدب عربي	*05*	رئيس ورشة	*00*
تكنولوجيا	*02*	تربية بدنية	*03*	//	//

المصدر: مدير ثانوية مصطفى بن بولعيد.

أما العدد الإجمالي للتلاميذ للموسم الدراسي *2015-2016* بلغ *643* تلميذ منهم *296* ذكور و*347* إناث موزعين على ثلاث مستويات.

– مستوى الأولى ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *293* منهم *160* ذكور و*133* إناث.

– مستوى الثانية ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *156* منهم *62* ذكور و*94* إناث.

– مستوى الثالثة ثانوي (الشعب العلمية والأدبية) عدد التلاميذ *194* منهم *74* ذكور و*120* إناث.

1-2- المجال الزمني:

امتدت الدراسة الميدانية من بداية الثلاثي الأول إلى غاية الأسبوع الثاني من الثلاثي الثاني من نفس السنة الدراسية *2016/2015*. وبالتحديد من يوم *2015/09/13* وهو اليوم الأول الذي ذهب فيه الباحث إلى الثانويات المتواجدة بمدينة الشريعة لأخذ رأي مدير كل من هذه الثانويات حول إمكانية إجراء البحث الميداني، وإلى غاية نهاية الأسبوع الثاني من الثلاثي الثاني؛ أي يوم *2016/01/15*، وهو آخر يوم لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة.

1-3- المجال البشري:

يشير موريس أنجرس إلى "أن مجتمع الدراسة هو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي".[1]

وبما أن مجتمع الدراسة يتناول تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الشريعة، وهم الفئة المستهدفة في البحث، ومن خلال الأرقام المقدمة من طرف مديري الثانويات الستة *(06)*

1- موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006، ص467.

المتواجدة بهذه المدينة، فإن التلاميذ المسجلين والمتمدرسين بصفة منتظمة خلال السنة الدراسية *2016/2015*، قد بلغ عددهم الإجمالي *4215* تلميذا وتلميذة منهم *2059* تلميذ و*2156* تلميذة، والجدول التالي يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس، والمستوى الدراسي.

الجدول رقم *(15)* يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والمستوى الدراسي.

المستوى الدراسي / *الجنس*	*أولى ثانوي*	*ثانية ثانوي*	*ثالثة ثانوي*	*المجموع*
ذكور	*836*	*551*	*672*	*2059*
إناث	*734*	*565*	*857*	*2156*
المجموع	*1570*	*1116*	*1529*	*4215*

المصدر: التحقيق الميداني.

2- ضبط عينة الدراسة:

العينة هي أداة الدراسة؛ أي أنها جزء من المجتمع، يتم اختيارها بطرق مختلفة بغرض دراسة هذا المجتمع، فالعينة هي جزء من الكل، على أن يكون هذا الجزء ممثلا للكل، بمعنى أن تكون العينة ممثلة للمجتمع المسحوبة منه تمثيلا صادقا، حتى يتسنى للباحث استخدام بيانات ونتائج العينة في تقدير معالم المجتمع بشكل جيد.[1]

وقد قام الباحث باختيار العينة العمدية أو المقصودة عن طريق الحصر الشامل؛ "حيث يتم هذا النوع من العينات عن طريق اختيار عدد من الأفراد، نظرا لأنهم يوفون بغرض الدراسة التي يرغب الباحث في القيام بها، وهنا لا بد من الإشارة إلى أنه يجب أن يتمتع أفراد

1- محمد بوعلاق: الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص15.

هذه العينة بشيء من الموضوعية في أقوالهم وآرائهم والثقة فيهم، ويفترض أن اختيار العينة بهذه الطريقة يوفر كثيرا من تكاليف البحث".[1]

وعليه تم اختيار مفردات العينة عن طريق الإجراء غير الاحتمالي باختيار مقصود تبعا لطبيعة الموضوع وأهداف البحث، وتتمثل في مجموع التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم أثناء تواجدهم في الثانوية وذلك وفق الشروط التالية:

- ✓يجب أن تضم عينة البحث التلاميذ المسجلين بالتعليم الثانوي خلال السنة الدراسية *2016/2015* بإحدى الثانويات الستة *(06)* بمدينة الشريعة.
- ✓أن تضم عينة البحث كل تلميذ أو تلميذة تعرض(ت) لحالة عنف من قبل أحد تلاميذ الثانوية، داخل حرم الثانوية، وفي أي مكان منها، سواء كان داخل حجرة الدراسة، أو في فناء الثانوية أو أي مكان آخر داخل الثانوية.
- ✓أن يكون التلميذ أو التلميذة قد صرح لمستشار التربية أو مستشار التوجيه، أو ناظر الثانوية بأنه قد تعرض فعلا لحادث عنف من قبل أحد التلاميذ داخل محيط الثانوية.
- ✓ليس شرطا أن يكون حادث العنف الذي تعرض له التلميذ(ة) له شكل محدد، بل يكون قد تعرض(ت) لأي شكل من أشكال العنف.
- ✓أن تكون حالات العنف التي تعرض لها التلميذ من قبل أقرانه (زملائه) فقط دون سواها.
- ✓أن تشمل عينة البحث جميع مستويات التعليم الثانوي، ومن كلا الجنسين.

وفعلا مع قرب نهاية الثلاثي الأول من السنة الدراسية *2016/2015*، وبالتحديد في *2015/11/30*، قام الباحث بحصر عدد التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل

1- عمار الطيب كشرود: البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية، ط1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص17.

زملائهم داخل الثانوية من الثانويات الستة *(06)*، والذي قدر عددهم بـ: *309* تلميذ وتلميذة، واستبعد الباحث تسع *(09)* مفردات، منها تلميذة بثانوية النعمان بن يشير امتنعت عن المشاركة في الدراسة رغم المحاولات المتكررة من الباحث ومستشار التوجيه لإقناعها بأن المعلومات التي تدلي بها سرية، ولا تستعمل إلا للغرض العلمي، أما الحالات الثمانية الأخرى فاستبعدت بسبب عدم الإجابة عن كل الأسئلة. وبهذا أصبحت عينة الدراسة متكونة من *300* تلميذ وتلميذة.

3- أدوات جمع البيانات:

تحقيقا لأهداف البحث في دراسة مظاهر العنف المدرسي وتداعياته، وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع، وبعد الدراسة الاستطلاعية تم الاعتماد في هذه الدراسة على جملة من أدوات جمع البيانات وهي كالتالي:

3-1- الملاحظة: تعتبر الملاحظة من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما خاصة في البحوث الوصفية؛ كونها تسمح بجمع المعلومات التي لا يستطيع الباحث الحصول عليها بأدوات أخرى. وتعتبر"الملاحظة عملية مراقبة أو مشاهدة السلوك والظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهها وعلاقاتها، بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف بقصد التفسير، وتحديد العلاقة بين المتغيرات، والتنبؤ بسلوك الظاهرة".[1]

وقد اعتمد الباحث على هذه الأداة خلال فترة الدراسة الاستطلاعية؛ حيث لاحظ الباحث خلال تواجده في كل ثانوية من ثانويات مجتمع الدراسة، خاصة في فترة الراحة (مدتها *10* دقائق تكون بعد كل حصتين دراسيتين)، وأثناء خروج ودخول التلاميذ من وإلى

1- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث – النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2000، ص112.

الثانوية، أن التلاميذ يمارسون مختلف مظاهر العنف فيما بينهم ومن الجنسين على حد سواء.

وبالتالي أفادتنا الملاحظة كثيرا في رصد مختلف مظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ فيما بينهم، وطبيعة هذه المظاهر حسب الجنس لهذا كان استخدام الملاحظة مهما جدا خاصة في بناء أداة الاستبيان.

3-2- المقابلة:

تحتل المقابلة كأداة منهجية مركزا هاما في البحث الاجتماعي؛ كونها من الأدوات الأكثر استعمالا وانتشارا، نظرا لمرونتها، بالإضافة إلى ما توفره للباحث من بيانات حول الموضوع الذي هو بصدد دراسته، وتعرف المقابلة "بأنها وسيلة تقوم على حوار أو حديث لفظي (شفوي) مباشر بين الباحث والمبحوث."[1]

ونهدف من خلال توظيف هذه الأداة في الدراسة الحالية إلى معرفة واقع انتشار ظاهرة العنف بين صفوف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذلك التعرف على أهم مظاهر وأشكال هذه الظاهرة بالإضافة إلى تداعيات هذه الظاهرة على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ الضحايا.

وقد قام الباحث بإجراء عدة مقابلات مع كل من مستشار التوجيه ومستشار التربية، وناظر، وكذا بعض الأساتذة في كل ثانوية من ثانويات مجتمع الدراسة.

وقد دار الحوار مع هؤلاء الإطارات من حيث قربهم من التلاميذ، ومعايشتهم لهم عن قرب، أما عن أسئلة المقابلة فكانت تدور في مجملها حول واقع انتشار هذه الظاهرة لدى

1- فضيل دليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص191.

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذلك أهم مظاهر وأشكال العنف التي يمارسها هؤلاء التلاميذ فيما بينهم، وهل هذه المظاهر تختلف باختلاف الجنس؟ و ما هي تداعيات العنف المدرسي على الجوانب المختلفة في حياة التلميذ؟ وقد استفاد الباحث كثيرا من تلك المقابلات خاصة في وضع عبارات الاستبيان.

3-3- الاستمارة:

استمارة الاستبيان عبارة عن أسئلة مهيكلة شكلا ومضمونا وتدخل ضمن تقنيات الأسلوب الكمي، يهدف من خلالها الباحث إلى جمع بيانات متعلقة بالموضوع المراد دراسته، ومن مزاياها أنها قليلة الكلفة والجهد، وهي أكثر أدوات جمع البيانات شيوعا واستخداما في البحوث الوصفية، "وهي وسيلة الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث، تحتوي على مجموعة من العبارات تخص القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث."[1]

ونظرا لأهميتها في البحث الحالي، فقد أخذت من الباحث جهدا ووقتا من أجل إعدادها بصورتها النهائية، حيث بعد إطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع العنف بصفة عامة، والعنف المدرسي بصفة خاصة، وكذا الاطلاع على المقاييس التي اعتمدتها هذه الدراسات، حاول الباحث أن يستفيد منها، وذلك بإعداد استمارة تتماشى وطبيعة البيئة المحلية، ووفقا لمقياس الاتجاهات بالاعتماد على التدرج الثلاثي، والذي يعطي للمبحوث ثلاث تقديرات لاختيار اختيار واحد يراه مناسبا له دون التقيد بالرفض الكامل أو التأييد المطلق.

وفي هذه الدراسة استخدم الباحث استمارة حول مظاهر العنف المدرسي واستمارة أخرى حول تداعيات العنف المدرسي.

1- بلقاسم سلاطينية وحسان الجيلالي: أسس البحث العلمي، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص77.

وفيما يلي سنأتي إلى كل استمارة بالتفصيل.

3-3-1- استمارة مظاهر العنف المدرسي:

يحتوي التراث النظري السوسيولوجي، والنفسي، والتربوي، العديد من المقاييس والاختبارات التي تقيس مظاهر العنف المدرسي؛ ولغرض تحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث بإعداد استمارة بما يتناسب ومتغيرات البحث من جهة، وبما يتناسب مع البيئة المحلية من جهة ثانية.

وتقيس هذه الاستمارة خمسة أبعاد متعلقة بمظاهر العنف المدرسي، تمّ تحديدها من خلال الاطلاع على التراث النظري، والدراسات السابقة، وكذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية، وهذه الأبعاد هي كالتالي:

البعد الأول : العنف اللفظي.

البعد الثاني : العنف البدني.

البعد الثالث: العنف النفسي.

البعد الرابع: العنف ضد الممتلكات.

البعد الخامس: التحرش الجنسي.

I- خطوات بناء استمارة مظاهر العنف المدرسي:

لإعداد هذه الاستمارة، اتبع الباحث الخطوات التالية:

✓ الاطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت موضوع العنف بصفة عامة والعنف المدرسي على وجه الخصوص، وذلك لأجل تصنيف أبعاد العنف المدرسي وتعريف هذه الأبعاد تعريفا إجرائيا.

✓الاطلاع على بعض المقاييس، والاختبارات التي تناولت مظاهر العنف المدرسي مثل: مقياس الوقوع ضحية للأطفال والمراهقين الذي أعده معاوية أبو غزال في دراسته حول الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، و المتكون من *(38)* فقرة موزعة على *(05)* أبعاد للاستقواء وهي (الجسمي، اللفظي، الاجتماعي، والجنسي، والاستقواء على الممتلكات).

وقد اعتمد الباحث نسبة *(0,80)* كمعيار لقبول الفقرة، وقد تم إيجاد معالم الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل *(0,93)* وللمجال الاجتماعي *(0,84)* وللمجال الجسمي *(0,88)* وللمجال اللفظي *(0,92)*، و لمجال الممتلكات *(0,78)* وهي مؤشرات عالية الثبات.

✓إعداد الصورة الأولية للاستبيان.

✓التحقق من الشروط السيكو مترية من صدق وثبات.

✓إعداد الصورة النهائية للاستمارة.

✓ صياغة عبارات الاستمارة: تمت صياغة العبارات لكل بعد من أبعاد الاستمارة من خلال مراعاة الشروط التالية:

الوضوح، عدم تضمينها أكثر من فكرة، وأن لا توحي بإجابات معينة.

وقد تم مراجعتها للتأكد من مدى تمثيلها للبعد الذي تصفه بشكل واضح.

وبعد ذلك قام البحث بصياغة *(37)* عبارة تقيس نظاهر العنف المدرسي وفق *(05)* أبعاد.

الجدول رقم *(16)* يبين أبعاد استمارة مظاهر العنف المدرسي وعدد عباراته.

البعد	*رقم العبارة*	*عدد العبارات*
العنف اللفظي	*(1)، (2)، (3)، (4)، (5)، (6)، (7)*	*07*
العنف البدني	*(8)، (9)، (10)، (11)، (12)، (13)، (14)*	*07*
العنف النفسي	*(15)، (16)، (17)، (18)، (19)، (20)، (21)*	*07*
العنف ضد الممتلكات	*(22)، (23)، (24)، (25)، (26)، (27)، (28)*	*07*
التحرش الجنسي	*(29)، (30)، (31)، (32)، (33)، (34)، (35)، (36)، (37)*	*09*
المجموع		*37*

المصدر: الباحث.

تحديد ثلاثة *(03)* بدائل حسب سلم ليكرت: وهي دائما، أحيانا، أبدأ وتعطى الدرجات التالية *3، 2، 1* على التوالي.

الجدول رقم *(17)* يوضح بدائل الإجابة لاستمارة العنف المدرسي والدرجة المعطاة.

بدائل الإجابة	*الدرجة*
دائما	*03*
أحيانا	*02*
أبدا	*01*

المصدر: الباحث.

II- الخصائص السيكو مترية لاستمارة مظاهر العنف المدرسي:

للتعرف على الخصائص السيكو مترية للاستمارة قام الباحث بحساب الصدق والثبات للاستمارة كما يلي:

1-الصدق: يعتبر الاختبار صادقا إذا استطاع قياس ما يدعي قياسه، وهناك عدة أساليب للتحقق من صدق المقياس، وقد اعتمد الباحث على نوعين من الصدق: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، وصدق المفهوم (الصدق التكويني).

1-1- الصدق الظاهري: بعدما أعدت الاستمارة في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصين في مجال علم الاجتماع، وعلم النفس، وعلوم التربية، ينتمون إلى ثلاث جامعات وطنية، وهي جامعة تبسة، جامعة الوادي، جامعة سطيف، وعددهم *(06)* محكمين وهم كالآتي:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
سلطان بلغيث	أستاذ محاضر أ	علم اجتماع	تبسة
صليحة بن سباع	أستاذ محاضر أ	علم اجتماع	سطيف
سليمة بلخيري	أستاذ محاضر أ	علم النفس	تبسة
سمية عزابي	أستاذ محاضر ب	علم اجتماع	الوادي
نوار بورزق	أستاذ محاضر ب	علم اجتماع	تبسة
خديجة لبيهي	أستاذ محاضر ب	علم اجتماع	الوادي

وتمت استشارة هؤلاء الأساتذة من أجل أخذ آرائهم حول الاستمارة من خلال توفر الشروط التالية:

- ✓ صحة وسلامة العبارات من ناحية الصياغة اللغوية.
- ✓ صلاحية كل فقرة لقياس ما وضعت له.
- ✓ مدى ارتباط العبارة بالبعد المراد قياسه.
- ✓ تضمين أي ملاحظات أو إضافات أو تعديل يراها مناسبة لفقرات الاستمارة.

وبعد تفريغ آراء المحكمين تم حساب صدق القياس حسب معادلة لاوشي من خلال المعادلة التالية: $cvr = \frac{n-N/2}{N/2}$

حيث أن: CVR هو معامل صدق المحكمين.

N: هو العدد الكلي للمحكمين.

n: عدد المحكمين الذين قالوا بأن البعد يقيس.

وفيما يلي جدول يبين مستوى صدق الاستمارة.

الجدول رقم *(18)* يوضح مستوى صدق استمارة مظاهر العنف المدرسي.

cvr	*N*	*n*	*رقم العبارة*	*cvr*	*N*	*n*	*رقم العبارة*
0,67	*06*	*05*	*20*	*01*	*06*	*06*	*01*
01	*06*	*06*	*21*	*01*	*06*	*06*	*02*
01	*06*	*06*	*22*	*01*	*06*	*06*	*03*
01	*06*	*06*	*23*	*0,67*	*06*	*05*	*04*
01	*06*	*06*	*24*	*01*	*06*	*06*	*05*
01	*06*	*06*	*25*	*01*	*06*	*06*	*06*
01	*06*	*06*	*26*	*01*	*06*	*06*	*07*
01	*06*	*06*	*27*	*0,67*	*06*	*05*	*08*
0,67	*06*	*05*	*28*	*0,33*	*06*	*04*	*09*
0,33	*06*	*04*	*29*	*0,33*	*06*	*04*	*10*
01	*06*	*06*	*30*	*01*	*06*	*06*	*11*
01	*06*	*06*	*31*	*01*	*06*	*05*	*12*
01	*06*	*06*	*32*	*01*	*06*	*06*	*13*
0,67	*06*	*05*	*33*	*01*	*06*	*06*	*14*
01	*06*	*06*	*34*	*01*	*06*	*06*	*15*
01	*06*	*06*	*35*	*0,67*	*06*	*05*	*16*
01	*06*	*06*	*36*	*01*	*06*	*06*	*17*
0,67	*06*	*05*	*37*	*01*	*06*	*06*	*18*
/	*/*	*/*	*/*	*01*	*06*	*06*	*19*

المصدر: الباحث.

صدق الأداة = (مجموع CVR / عدد العبارات)× 100 $= \frac{32,68}{37} \times 100$ =88,32 %

وبما أن نسبة صدق الاستمارة هو *88,32* % حسب الأساتذة المحكمين فإن الأداة صادقة، وتقيس ما أعدت لقياسه، وقابلة للتطبيق الميداني خاصة بعد التعديلات والملاحظات المقدمة من قبل الأساتذة المحكمين والمتمثلة فيما يلي:

- ✓ عدم حذف أي عبارة من عبارات الاستمارة.
- ✓ إعادة صيغ بعض العبارات كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم *(19)* يبين عبارات استمارة مظهر العنف المدرسي قبل التعديل وبعد التعديل.

رقم العبارة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
04	يصرخ علي أحد زملائي لتخويفي وترويعي	صرخ علي أحد زملائي بصوت عال حتى روعني.
10	ضربني أحد التلاميذ وعرقلني عند مروري أمامه	عرقلني أحد التلاميذ عندما مررت أمامه.
13	ألقاني بعض التلاميذ أرضا	اعتدى علي أحد التلاميذ وأسقطني على الأرض.
20	ابتعد عني أحد التلاميذ عمدا	قطع أحد أصدقائي علاقتي به دون مبرر
21	اتهمني أحد التلاميذ بأفعال لم أرتكبها وجعل الآخرين يكرهونني	اتهمني أحد التلاميذ بأفعال لم أرتكبها

المصدر : الباحث.

- ✓ كما اتفق أغلبية المحكمين بتغيير البديل: نادرا بـ: أبدا

1-2- صدق البناء: ويطلق عليه أحيانا صدق المفهوم، أو صدق التكوين، ولحساب صدق البناء اعتمدنا على مؤشر الاتساق الداخلي؛ ونعني أن نقوم بحساب معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند من بنود الاستمارة ودرجته الكلية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية وعددهم *(30)* تلميذ، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم *(20)* يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأول: (مظاهر العنف اللفظي) ودرجته الكلية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
01	*0,95***	*05*	*0,89***
02	*0,88***	*06*	*0,86***
03	*0,92***	*07*	*0,92***
04	*0,94***	*//*	*//*

المصدر:الباحث. ** معاملات دالة عند مستوى*0,01*

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأول ودرجته الكلية تبين أن كلها مرتفعة ودالة عند *0,01*.

الجدول رقم *(21)* يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (مظاهر العنف البدني) ودرجته الكلية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
08	*0,88***	*12*	*0,91***
09	*0,87***	*13*	*0,89***
10	*0,92***	*14*	*0,90***
11	*0,93***	*//*	*//*

المصدر: الباحث. ** معاملات دالة عند مستوى *0,01*

بعد حساب معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات البعد الثاني المتعلق (بمظاهر العنف البدني) ودرجته الكلية، تبين أنها كل مرتفعة ودالة عند *0,01* باستثناء العبارة رقم *(10)* فهي دالة عند *0,05*.

الجدول رقم *(22)* يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (مظاهر العنف النفسي) ودرجته الكلية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
15	0,88**	19	0,93**
16	0,93**	20	0,91**
17	0,95**	21	0,86**
18	0,87**	//	//

المصدر: الباحث. ** معاملات دالة عند 0,01

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (مظاهر العنف النفسي) ودرجته الكلية تبين أن كلها مرتفعة ودالة عند مستوى الدلالة *0,01*.

الجدول رقم *(23)* يوضح معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الرابع (العنف ضد الممتلكات) ودرجته الكلية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
22	0,94**	26	0,93**
23	0,93**	27	0,85**
24	0,93**	28	0,90**
25	0,92**	//	//

المصدر: الباحث. ** معاملات دالة عند مستوى0,01

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الرابع (العنف ضد الممتلكات) ودرجته الكلية تبين أن كلها مرتفعة ودالة عند *0,01*.

الجدول رقم *(24)* يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الخامس (التحرش الجنسي) ودرجته الكلية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
29	0,57**	34	0,87**
30	0,95**	35	0,10
31	0,90**	36	0,87**
32	0,85**	37	0,88**
33	0,12	//	//

المصدر: الباحث. ** معاملات دالة عند مستوى0,01

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الخامس(التحرش الجنسي) ودرجته الكلية تبين أن هناك عبارتين غير دالتين، وهما العبارتان: *(33)* و*(35)*

العبارة *(33)*: طلب مني أحد التلاميذ ممارسة الجنس معه بمقابل مادي.

العبارة *(35)*: أتلقى إشارات جنسية باليدين أو أحد أجزاء الجسم.

فقرر الباحث استبعادهما لعدم دلالتهما،أما بقية العبارات فهي كلها دالة عند مستوى *0,01*.

الجدول رقم *(25)* يبين معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستمارة (مظاهر العنف المدرسي) ودرجته الكلية.

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
العنف اللفظي	0,90**	0,01	دال
العنف البدني	0,91**	0,01	دال
العنف النفسي	0,89**	0,01	دال
العنف ضد الممتلكات	0,88**	0,01	دال
التحرش الجنسي	0,82**	0,01	دال

المصدر:الباحث.

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستمارة ودرجتها الكلية تبين للباحث أنها مرتفعة ودالة عند مستوى *0,01* وبالنظر إلى أن عدد عبارات الاستمارة قبل حساب الصدق هو *(37)* عبارة وتم استبعاد عبارتين منها لضعف ارتباطها بالبعد الذي تنتميان إليه، وبقيت *(35)* عبارة وبالتالي بلغت نسبة العبارات الدالة هي $(100 \times \frac{35}{37})$ أي نسبة *94,6%* وهي نسبة تشير إلى درجة عالية من الاتساق الداخلي للاستمارة.

2- الثبات: ويقصد به قدرة الاختيار على إعطاء نفس النتائج باستمرار إذا تكرر تطبيقه في نفس الظروف، وهناك عدة طرق للتأكد من ثبات المقياس.

وقد اعتمد الباحث طريقة الاختبار وإعادة الاعتبار **(Test-Retest)**؛ حيث تقيس هذه الطريقة الاتساق الخارجي للعبارات بمعامل الثبات الناتج من هذه الطريقة بمعامل الاستقرار (أي استقرار نتائج القياس) من خلال المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني للمقياس، ولحساب الثبات بهذه الطريقة طبق الباحث الاستمارة على عينة عشوائية قوامها *(30)* تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من ثانوية واحدة (ثانوية النعمان بن بشير)، ثم أعيد التطبيق بعد مرور *(14)* يوما على التطبيق الأول على العينة نفسها، وبعد تفريغ البيانات تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني، فظهر أن معامل الثبات كان *0,86* وهو معامل ثبات جيد يمكن الوثوق به، حيث يفضل أن يزيد معامل الثبات عن *0,70* للوثوق به.

3-3-2- استمارة تداعيات العنف المدرسي:

تم تصميم هذه الاستمارة لقياس تداعيات العنف المدرسي على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ ضحايا عنف زملائهم داخل الثانوية، وذلك بالاعتماد على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تداعيات وآثار العنف المدرسي نظريا وتطبيقيا، كما استفاد الباحث من المقاييس التي تناولت أبعاد هذه الاستمارة.

فقد استفدنا من المقاييس التي تناولت تقدير الذات مثل مقياس كوبر سميث (النسخة العربية في صورتها المدرسية ترجمة ليلى عبد الحميد عبد الحافظ)، والمقاييس التي تناولت العزلة الاجتماعية مثل(مقياس معاوية أبو غزال، ومقياس ضفاف عدنان مصطفى)، كما استفاد الباحث كذلك من رأي الخبراء في صياغة عبارات الاستمارة كما سيأتي ذلك في الخصائص السيكو مترية للاستمارة؛ ونقصد بذلك (الصدق الظاهري).

وتشمل هذه الاستمارة ثلاثة أبعاد تتمثل في تلك الآثار التي يمكن أن تظهر على التلميذ الذي يعاني من عنف أقرانه داخل الثانوية.

البعد الأول: يتمثل في تدني تقدير الذات كأحد أبرز تداعيات العنف المدرسي على الجوانب النفسية للتلميذ ضحية هذا النوع من العنف.

البعد الثاني: يتمثل في العزلة الاجتماعية كأبرز تداعيات العنف المدرسي على الجوانب الاجتماعية للتلميذ ضحية هذا النوع من العنف.

البعد الثالث: والأخير فيظهر في ظاهرة التغيب المدرسي؛ التي تعتبر كذلك كأحد أبرز تداعيات العنف المدرسي على الجانب التربوي والمدرسي للتلميذ ضحية هذا النوع من العنف.

وقد ظهرت الاستمارة في صورتها الأولية متكونة من *(30)* عبارة موزعة بالتساوي على ثلاثة أبعاد، ويستجيب المبحوث باختيار أحد البدائل الثلاثة.

نعم: و درجته *(3)*.

أحيانا: ودرجته *(2)*.

لا: ودرجته *(1)*.

الجدول رقم *(26)* يوضح أبعاد استمارة تداعيات العنف المدرسي وعدد عبارته.

البعد	العبارات	عدد العبارات
تدني تقدير الذات	(1)،(2)،(3)،(4)،(5)،(6)،(7)، (8)،(09)،(10)	10
العزلة الاجتماعية	(11)،(12)،(13)،(14)،(15)،(16)،(17)،(18)،(19)،(20)	10
التغيب المدرسي	(21)،(22)،(23)،(24)،(25)،(26)،(27)،(28)،(29)،(30)	10
المجموع		30

المصدر: الباحث.

I- الخصائص السيكومترية لاستمارة تداعيات العنف المدرسي: وتتمثل في الصدق والثبات وقد اعتمد الباحث على:

1-الصدق: للتأكد من صدق الاستمارة اعتمد الباحث على نوعين من الصدق: الصدق الظاهري، وصدق المفهوم (الصدق التكويني).

- **الصدق الظاهري:** وتم من خلال عرض استمارة تداعيات العنف المدرسي على نفس الخبراء الذين قاموا بتحكيم استمارة مظاهر العنف المدرسي، وقد سبقت الإشارة إلى أسمائهم ودرجتهم العلمية والجامعة التي ينتمي إليها كل واحد منهم، وطبعا كان عددهم *(06)* أساتذة، وبعد عرض الاستمارة عليهم تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم *(27)* يوضح مستوى صدق استمارة تداعيات العنف المدرسي.

cvr	N	n	*رقم العبارة*	Cvr	N	n	*رقم العبارة*
0,67	*06*	*05*	*16*	*0,67*	*06*	*05*	*01*
01	*06*	*06*	*17*	*0,67*	*06*	*05*	*02*
01	*06*	*06*	*18*	*0,67*	*06*	*05*	*03*
01	*06*	*06*	*19*	*01*	*06*	*06*	*04*
0,67	*06*	*05*	*20*	*01*	*06*	*06*	*05*
0,67	*06*	*05*	*21*	*0,67*	*06*	*05*	*06*
01	*06*	*06*	*22*	*01*	*06*	*06*	*07*
01	*06*	*06*	*23*	*01*	*06*	*06*	*08*
0,67	*06*	*05*	*24*	*01*	*06*	*06*	*09*
0,33	*06*	*04*	*25*	*01*	*06*	*06*	*10*
01	*06*	*06*	*26*	*0,67*	*06*	*05*	*11*
01	*06*	*06*	*27*	*0,67*	*06*	*05*	*12*
01	*06*	*06*	*28*	*0,33*	*06*	*04*	*13*
0,67	*06*	*05*	*29*	*01*	*06*	*06*	*14*
0,67	*06*	*05*	*30*	*01*	*06*	*06*	*15*

المصدر :الباحث.

وبعد تفريغ آراء المحكمين تم حساب صدق المقياس حسب معادلة لاوشي من خلال المعادلة التالية $cvr=\frac{n-N/2}{N/2}$ حيث:

cvr : هو معامل صدق المحكمين.

N : العدد الكلي للمحكمين.

n : عدد المحكمين الذين قالوا بأن العبارة تقيس.

وصدق الأداة = (مجموع cvr/ عدد العبارات)×100 = $\frac{24,70}{30}$ ×100

صدق الأداة = *82,33%*.

وبما أن صدق الاستمارة هو *82,33%* حسب الأساتذة المحكمين، فإن الأداة صادقة وتقيس ما أعدت لقياسه، وقابلة للتطبيق الميداني، خاصة بعد التعديلات المقدمة من قبل الأساتذة المحكمين المتمثلة فيما يلي:

- ✓ عدم حذف أي عبارة من عبارات الاستمارة.
- ✓ تعديل بعض العبارات كما هو مبين في الجدول أدناه.

الجدول رقم *(28)* يبين عبارات استمارة تداعيات العنف المدرسي قبل التعديل وبعد التعديل.

رقم العبارة	*العبارة قبل التعديل*	*العبارة بعد التعديل*
01	أشعر بأني ضعيف(ة) وعاجز(ة) عن رد المضايقات التي أتعرض إليها.	أشعر بأني ضعيف(ة) وعاجز(ة)
11	أقضي معظم وقتي في المدرسة وحيدا	أقضي معظم وقتي في الثانوية وحيدا(ة)
14	يصعب علي تشكيل صداقات في المدرسة	يصعب علي تكوين صداقات في الثانوية
22	أشعر بالتوتر أثناء الحصص الدراسية لأن زملائي يهينوني	أشعر بالملل خلال الحصص الدراسية
23	أفضل الخروج من الحصص الدراسية لممارسة الألعاب الرياضية	أحاول الخروج من الحصص الدراسية كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.

المصدر: الباحث.

1-1- صدق المفهوم (الصدق التكويني): لحساب الصدق التكويني اعتمدنا على مؤشر الاتساق الداخلي، ونعني به أن نقوم بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات

الاستمارة ودرجته الكلية لكل فرد من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية المقدر عددهم بـ: *(30)* تلميذ، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم *(29)* يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الأول (تدني تقدير الذات) ودرجته الكلية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
01	0,51**	06	0,59**
02	0,48**	07	0,50**
03	0,66**	08	0,78**
04	0,67**	09	0,73**
05	0,71**	10	0,52**

المصدر:الباحث. ** معاملات دالة عند مستوى *0,01*

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات الارتباط كل عبارة من عبارات البعد الأول بدرجته الكلية كلها مرتفعة ودالة عند مستوى *0,01*.

الجدول رقم *(30)*: يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني (العزلة الاجتماعية) ودرجة الكلية.

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
11	0,91**	16	0,73**
12	0,64**	17	0,82**
13	0,80**	18	0,63**
14	0,52**	19	0,78**
15	0,55**	20	0,67**

المصدر: الباحث. ** معاملات دالة عند مستوى *0,01*

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثاني(العزلة الاجتماعية) ودرجته الكلية تبين أن كلها مرتفعة ودالة عند مستوى *0,01*.

الجدول رقم *(31)* يبين معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد الثالث (التغيب المدرسي) ودرجته الكلية.

العبارة	*معامل الارتباط*	*العبارة*	*معامل الارتباط*
21	*0,61***	*26*	*0,63***
22	*0,79***	*27*	*0,55***
23	*0,71***	*28*	*0,59***
24	*0,64***	*29*	*0,68***
25	*0,72***	*30*	*0,73***

المصدر:الباحث. ** معاملات دالة عند مستوى *0,01*

نلاحظ من خلال الجدول أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات البعد الثالث بدرجته الكلية كلها مرتفعة ودالة عند مستوى *0,01*.

الجدول رقم *(32)* يبين معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستمارة (تداعيات العنف المدرسي) ودرجته الكلية.

البعد	*معامل الارتباط*	*مستوى الدلالة*	*الدلالة*
تدني تقدير الذات	*0,74***	*0,01*	*دال*
العزلة الاجتماعية	*0,88***	*0,01*	*دال*
التغيب المدرسي	*0,83***	*0,01*	*دال*

المصدر:الباحث.

بعد حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاستمارة ودرجتها الكلية تبين للباحث أنها مرتفعة ودالة عند مستوى*0,01* .

فاستنتج الباحث أنه يمكن الثقة في صدق الاستمارة بدرجة عالية وتبقى الاستمارة بجميع أبعادها وعباراتها دون حذف أي منها.

2- الثبات: اتبع الباحث في تقدير درجة ثبات الاستمارة من خلال الاختبار وإعادة الاختبار**(Test-Retest)** من خلال تطبيق الاستمارة (تداعيات العنف المدرسي) على العينة الاستطلاعية المتكونة من *(30)* تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة عشوائية من ثانوية النعمان بن بشير، ثم أعيد التطبيق بعد مرور *(14)* يوما على العينة نفسها، وبعد تفريغ البيانات تم حساب معامل الثبات، وكان *0,83* وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

4- كيفية تطبيق الاستمارة:

اتخذ الباحث عدة إجراءات قبل بدء تطبيق الاستمارة على المبحوثين من أجل التحكم في الظروف التي يتم فيها البحث الميداني، وتمت هذه العملية كما يلي:

✓تمت عملية تطبيق الاستمارتين على التلاميذ (مفردات العينة) بعد رجوعهم مباشرة من عطلة الشتاء، تفاديا للتأثير المحتمل للحالة النفسية، والانفعالية التي غالبا ما تصاحب التلاميذ خلال فترة الامتحانات (حيث تبرمج الامتحانات قبل خروج التلاميذ إلى العطلة).

✓تمت عملية تطبيق الاستمارتين بطريقة جماعية في قاعات الدراسة وفي جلسات صباحية، حتى تضمن استعداد أكثر لمشاركة المبحوثين، إلى جانب ما تتيحه هذه الفترة من تركيز وانتباه مقارنة بالجلسات المسائية.

✓جلوس كل تلميذ (مبحوث) في طاولة لوحده من أجل ضمان استقلالية إجابات المبحوث.

✓تمت الاستعانة بمستشار التوجيه، أو أحد المساعدين التربويين في كل الجلسات التطبيقية قصد خلق نوع من الشعور بالطمأنينة بين المبحوثين بحكم أن الباحث شخص غريب عنهم.

✓قبل البدء في عملية التطبيق كان الباحث يذكر المبحوثين بأنه بصدد إنجاز بحث علمي يهتم بموضوع العنف المدرسي، وأن المعلومات التي يدلون بها تبقى سرية.

✓كما كان الباحث ينبه في كل مرة أفراد عينة البحث إلى ضرورة قراءة التوضيحات الخاصة بالإجابة في كلا الاستمارتين، مع تقديم بعض الشرح عند الضرورة.

✓لم تتجاوز كل جلسة من الجلسات التطبيقية مدة ساعة واحدة.

رابعا– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحث في التحليل الإحصائي للبيانات التي تم جمعها من خلال أدوات جمع البيانات من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20) وهي كالتالي:

- ✓ التكرارات.
- ✓ النسبة المئوية.
- ✓ المتوسطات الحسابية.
- ✓ الانحراف المعياري.
- ✓ معامل الارتباط بيرسون.
- ✓ اختبارات (T.TesT) لحساب الفروق.
- ✓ معامل ألفا كرونباخ.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل أهم مرحلة في البحث العلمي؛ وهي التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال الصدق والثبات، وكذا الأساليب الإحصائية التي تم اختيارها لمعالجة النتائج التي سنتوصل إليها، وكيفية توظيفها لتضمن دقة معالجة البيانات المتحصل عليها، كما أن الإجراءات المنهجية التي وظفت في الدراسة جاءت متفقة مع أهداف الدراسة، سواء من حيث اختيار نوع الدراسة أو منهجها، أو أسلوب المعاينة، أو أدوات جمع البيانات وأساليب معالجتها، وكذلك الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات وتفسيرها، ولذلك فأن ضبط الدراسة للأسس والإجراءات المنهجية سيسهل الوصول إلى نتائج موضوعية؛ ومن ثم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها بطريقة علمية وواقعية، كما سيساهم في تحديد كيفية التعامل مع المعطيات والبيانات الإحصائية الميدانية وتحويل المعطيات الكمية إلى مدلولات كيفية؛ وذلك بعد تبويبها وعرضها في جداول سواء كانت بسيطة أو مركبة.

الفصل السابع: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا- عرض وتحليل البيانات الأولية

ثانيا- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الأولى

ثالثا- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثانية

رابعا- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثالثة

خامسا- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الرابعة

سادسا- عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الخامسة

سابعا – النتائج العامة للدراسة

تمهيد:

بعد عرض الإطار النظري للدراسة والذي تم من خلاله تقديم بعض التصورات النظرية حول ظاهرة العنف بصفة عامة، والعنف المدرسي بصفة خاصة، والتي أعطت للباحث خلفية نظرية حول طبيعة هذه الظاهرة بأبعادها المختلفة؛ إلا أن الأطر النظرية تبقى محصورة في مجالها التنظيري، لذلك توجب على الباحث تدعيم الجانب النظري للدراسة بالجانب الإمبريقي؛ لأن البحث السوسيولوجي لا تكتمل أهميته إلا بعد ربطه ببعده الواقعي؛ وذلك من خلال عملية تحليل البيانات الكمية التي تعتبر عملية مهمة من عمليات البحث الاجتماعي، لذلك سنحاول في هذا الفصل عرض بيانات الدراسة وتحليلها ومناقشتها، ثم استخلاص النتائج.

أولا – عرض وتحليل البيانات الأولية:

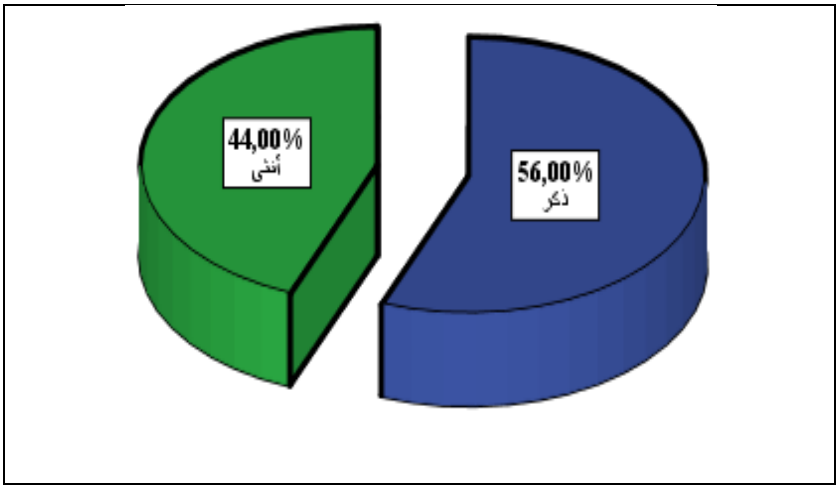
1– الجنس:

جدول رقم *(33)*: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	***168***	***%56***
إناث	***132***	***%44***
المجموع	***300***	***%100***

المصدر: الباحث.

الشكل رقم *(01)*: يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS 20

من خلال الجدول *(33)* والشكل ***(01)*** اتضح أن:

تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور، حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور الذين تعرضوا للعنف من قبل زملائهم داخل الثانوية *168* تلميذا؛ أي بنسبة *56%*، في حين بلغ عدد الإناث اللواتي تعرضن للعنف داخل الثانوية من قبل التلاميذ *132* تلميذة؛ أي بنسبة *44%* من مجموع أفراد عينة البحث، وهذا راجع إلى طبيعة الجنس نفسه، حيث أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال أن العنف لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث سواء من ناحية الممارسة أو الوقوع ضحية له. ويرجع ذلك لعدة عوامل:

فمن الناحية الفسيولوجية، حيث يتمتع الذكور بقوة جسمية أكبر؛ مما يدفعهم إلى استخدام قوتهم بمعدل أكبر، أما من الناحية السيكولوجية، فقد حاولت بعض البحوث الكشف عن الدافع المحرك للعنف لدى الجنسين، والذي يعمل بدوره على تباين إثارة استجابات العنف بين الجنسين، وقد تبين أن الذكور يتلقون العنف بصورة تختلف عن الإناث؛ فالإناث

لهن فرص كبيرة لإرجاع رد فعل عن العنف المتلقي إلى الداخل ويشعرن بأفكار انتحارية واضطرابات في التغذية، ونقص في تقدير الذات واضطرابات نفسية.[1]

أما من الناحية الاجتماعية، فيقول محمد الشهب "ويعكس هذا التمايز في سلوك العدوان بين الذكور والإناث إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، هذه الأساليب التي تعزز السلوك العدواني عند الأطفال الذكور، ولكنها في المقابل تحد منه عند الإناث، فالمجتمع أكثر تسامحا مع السلوكيات العدوانية عند الطفل الذكر، وبالتالي تنشط لديهم أساليب التعبير الصريح والمباشر عن العدوان، ومع عدم تسامحه مع الإناث في عدوانهن، تنمي الإناث صورا ضمنية وغير مباشرة للتعبير عنه، ولا يتعدى حدود هذا التعبير في معظم الأحوال الصور اللفظية، على عكس ما يفعل الذكور، ونجد كذلك بأن أغلب ضحايا العنف هم من الذكور." [2]

وحتى في ضوء التوقعات الثقافية، فإن المجتمع يتوقع أن يظهر الأطفال الذكور مزيدا من العنف أكثر مما يتوقعه من الإناث.

ورغم هذا التباين إلا أنه يمكن القول حسب النسبة التي سجلتها الإناث *46%* وهي نسبة ليست ببعيدة جدا عن نسبة الذكور *54%* مما يدل على الإناث كذلك قد يتورطن في أحداث عنف داخل الثانوية أو يقعن ضحية له.

1- لويزة فرشان: مرجع سابق، ص84.

2- محمد الشهب: مرجع سابق، ص124.

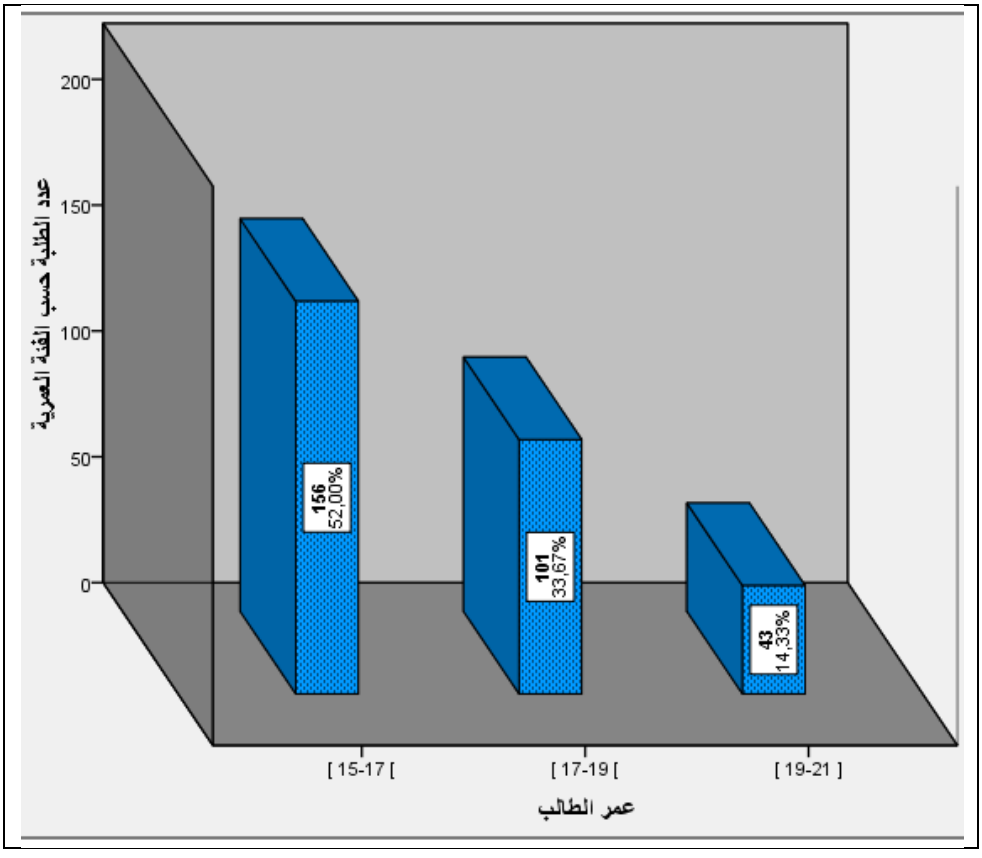
2- العمر:

الجدول رقم *(34)*: يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب العمر.

الفئة العمرية	التكرار	النسبة المئوية
[17 - 15]	***156***	***%52,00***
[19 - 17]	***101***	***%33,67***
[21 - 19]	***43***	***%14,33***
المجموع	***300***	***%100***

المصدر: الباحث.

الشكل رقم *(02)*: يوضح توزيع أفراد العينة حسب العمر.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS 20

من خلال الجدول رقم *(34)* والشكل رقم *(02)* تبين أن:

أعلى نسبة سجلت هي *52,00%* والتي تمثل الفئة العمرية *[15 - 17[* سنة، حيث كانت هذه النسبة أعلى من 50%، أي أن أكثر من نصف عدد التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل التلاميذ داخل الثانوية أعمارهم بين *15 و17* سنة، في حين نجد أدنى نسبة سجلت هي *14,33%* والتي تمثل نسبة التلاميذ الذين أعمارهم بين *19 و21* سنة؛ وهذا ما يفسر أن نسبة التلاميذ الأقل سنا الذين تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية أكبر بحوالي *4* مرات من التلاميذ الأكبر سنا؛ ويعود السبب في ذلك إلى أن التلاميذ صغار السن لديهم بنية جسمية أضعف من التلاميذ كبار السن؛ وهذا ما يجعلهم عرضة لحالات عنف أكثر من التلاميذ كبار السن الذين من المفترض أن تكون بنيتهم الجسمية أقوى.

ومن ناحية أخرى فإن نسبة كبيرة من أحداث العنف تحدث من جانب التلاميذ الأكبر سنا تجاه التلاميذ الأصغر سنا.

كما تبين كذلك من خلال هذا الجدول أن هناك تناسب عكسي بين عمر التلميذ وتعرضه للعنف، أي كلما زاد عمر التلميذ قلت نسبة احتمال تعرضه للعنف.

وهذه النتيجة تتفق مع ما أورده دان ألويس **(D.Olweus)** حيث وجد تناقصا تدريجيا للبلطجة (التنمر) وفق التزايد في السن وهذا لدى الذكور والإناث على حد سواء.[1]

1- خيرة خالدي: مرجع سابق، ص207.

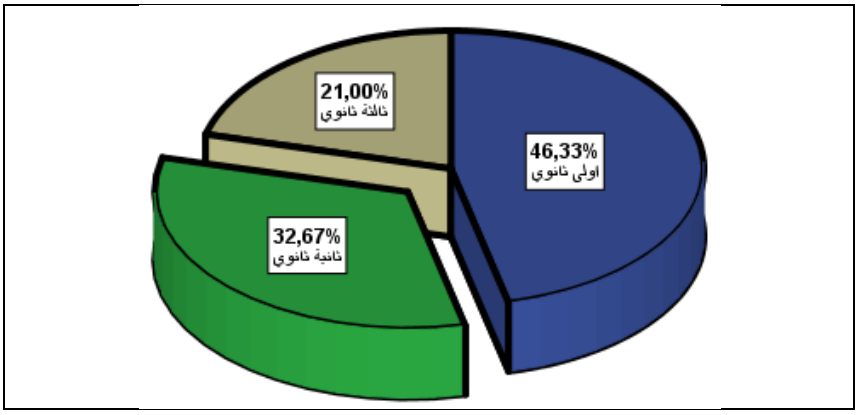
3- المستوى الدراسي:

الجدول رقم *(35)*: يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
أولى ثانوي	***139***	***% 46,33***
ثانية ثانوي	***98***	***% 32,67***
ثالثة ثانوي	***63***	***% 21.00***
المجموع	***300***	***% 100***

المصدر: الباحث.

الشكل رقم *(03)*: يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{20}$

من خلال الجدول *(35)* والشكل ***(03)*** نجد أن:

التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة؛ إلا أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة *46,33%*، ثم تليها نسبة *32,67%* والتي تمثل تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أما أدنى نسبة فقد سجلت لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة *21%*؛ ويفسر ذلك أن مستوى الوقوع ضحية العنف المدرسي لدى تلاميذ المستويين الأولى والثانية ثانوي أعلى مما هو عليه لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي،

وربما يعزى ذلك إلى ضعف أو صغر أجسام كثير من التلاميذ في المستويين الأولى والثانية ثانوي مقارنة بأقرانهم في مستوى السنة الثالثة ثانوي، بحيث لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم عند مهاجمة الآخرين لهم لفظيا أو جسميا.

كما تأكد من خلال هذا الجدول أن مستوى تعرض تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف داخل الثانوية ينخفض تدريجيا كلما انتقلوا إلى قسم أعلى، وبناء على ذلك فإنه كلما انتقل التلاميذ إلى صف أعلى ازدادت قدرتهم على مواجهة الآخرين، وبالتالي يقل عدد الضحايا بينهم.

ثانيا– عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الأولى:

جاء نص الفرضية الأولى كالآتي: يتعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي لمظاهر وصور متعددة من العنف أبرزها العنف اللفظي.

وللتعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات كل محور من محاور استمارة مظاهر العنف المدرسي، وقد جاءت النتائج كما يلي:

1– مظاهر العنف اللفظي:

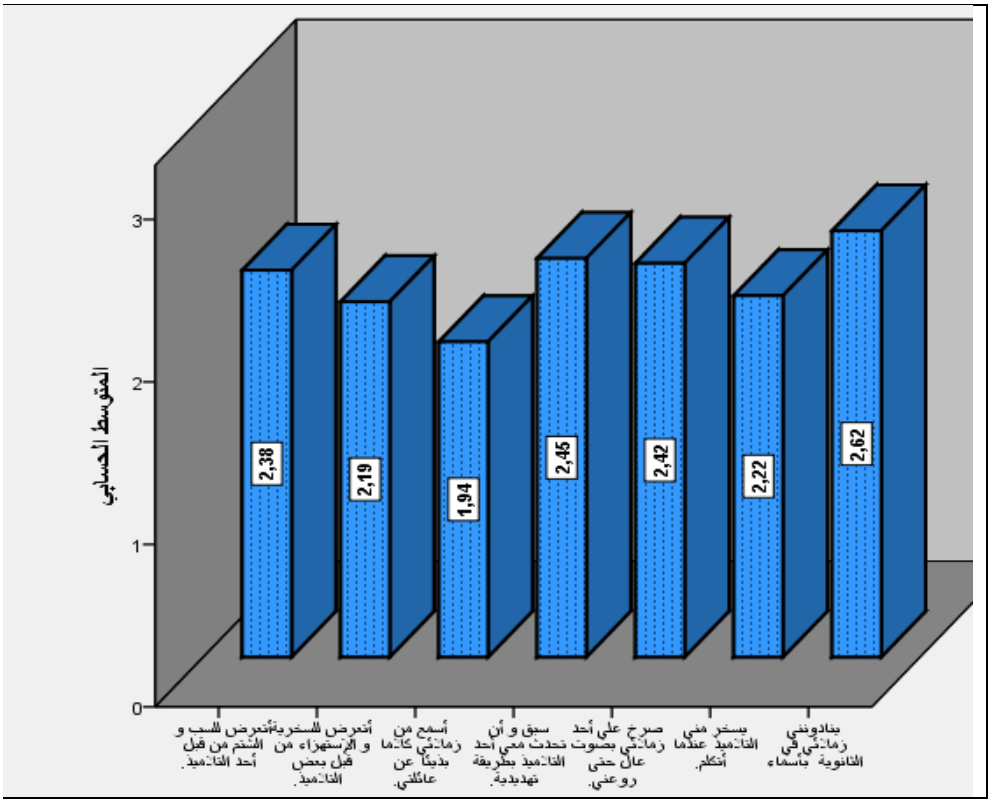
لقد أثبتت العديد من الدراسات والأبحاث في مجال العنف، أن العنف يمارس بشكله اللفظي بصور ومظاهر متعددة، ومن خلال الجدول رقم *(36)*، سنتعرف عل أبرز مظاهر العنف اللفظي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل الثانوية.

الجدول رقم *(36)*: يبين استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف اللفظي.

الرقم	العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		$\bar{x}$	σ	الترتيب
		Fi	%	Fi	%	Fi	%			
01	أتعرض للسب والشتم من قبل أحد التلاميذ	*157*	*%52,3*	*100*	*%33,3*	*43*	*%14,3*	*02,38*	*0,724*	04
02	ينادونني زملائي في الثانوية بأسماء وألقاب أكرهها	*225*	*%75,0*	*37*	*%12,3*	*38*	*%12,7*	*02,62*	*0,700*	01
03	تحدث مع أحد التلاميذ بطريقة تهديدية	*174*	*%58,0*	*88*	*%29,3*	*38*	*%12,7*	*02,45*	*0,709*	02
04	صرخ علي أحد زملائي بصوت عال حتى روعني	*189*	*%63,0*	*62*	*%20,7*	*49*	*%16,3*	*02,42*	*0,812*	03
05	أتعرض للاستهزاء من قبل بعض التلاميذ	*123*	*%41,0*	*110*	*%36,7*	*67*	*%22,3*	*02,19*	*0,775*	06
06	أسمع من زملائي كلاما بذيئا عن عائلتي	*78*	*%26,0*	*126*	*%42,0*	*96*	*%32,0*	*01,94*	*0,760*	07
07	يسخر مني زملائي عندما أتكلم	*131*	*%43,7*	*105*	*%35,0*	*64*	*%21,3*	*02,22*	*0,776*	05
	المتوسط العام							*2,32*	*0,685*	

المصدر: الباحث.

الشكل رقم *(04)*: يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف اللفظي.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{20}$

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(36)*، والموضحة في الشكل رقم *(04)*، يتضح أن:

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة يتعرضون لمظاهر وصور متعددة من العنف اللفظي من قبل زملائهم وذلك بتوسط حسابي *(02,32)*؛ وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي الذي ينتمي إلى المجال [2,32– 3] وهي الفئة التي تشير إلى المستوى المرتفع، مما يدل على أن العنف اللفظي منتشر بين صفوف التلاميذ بدرجة مرتفعة، كما تشير نتائج نفس الجدول أن جميع عبارات محور العنف اللفظي المتكون من سبع *(07)* عبارات، كانت بين المستوى المرتفع والمستوى

المتوسط، ولم تأتي أي عبارة ضمن المستوى المنخفض، أما العبارات ذات المستوى المرتفع فكان عددها *(04)*، وتم ترتيبها تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة كما يلي:

- جاءت العبارة *(02)* "ينادونني زملائي في الثانوية بأسماء وألقاب أكرهها" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي *(02,62)* وبانحراف معياري *(0,700)*.

- جاءت العبارة *(03)* "تحدث مع أحد التلاميذ بطريقة تهديدية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي *(02,45)* وبانحراف معياري *(0,709)*.

- جاءت العبارة *(04)* "صرخ علي أحد زملائي بصوت عال حتى روعني" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي *(02,42)* وبانحراف معياري *(0,812)*.

- جاءت العبارة *(01)* "أتعرض للسب والشتم من قبل أحد التلاميذ" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي *(02,38)* وبانحراف معياري *(0,724)*.

أما العبارات التي كانت أقل درجة، وذلك بدرجة متوسطة فكانت *(03)* عبارات وقد رتبت تنازليا حسب المتوسط الحسابي كما يلي:

- جاءت العبارة *(07)* "يسخر مني زملائي عندما أتكلم" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي *(02,22)* وبانحراف معياري *(0,776)*.

- جاءت العبارة *(05)* "أتعرض للاستهزاء من قبل بعض التلاميذ" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي *(02,19)* وبانحراف معياري *(0,775)*.

- جاءت العبارة *(06)* "أسمع من زملائي كلاما بذيئا عن عائلتي" في المرتبة السابعة بمتوسط حسابي *(01,94)* وبانحراف معياري *(0,760)*.

بعد عرض النتائج السابقة تبين أن مظاهر العنف اللفظي قد تراوحت بين التنابز بالألقاب مثل مناداة الضحية ونعتها بالألقاب والأسماء القبيحة التي تحط من قيمة الضحية، وكذالك التهديد الذي يعتبر الأسلوب الأكثر تداولا بين التلاميذ، مرورا بالصراخ على الضحية، وسبها، وشتمها، رغم أن شريعتنا تحرم ذلك، كما دلت النتائج أن السخرية والاستهزاء أسلوب شائع بين التلاميذ، حيث يستخدم التلاميذ هذا الأسلوب في شكل مزاح لأنه يشعرهم بالبهجة والسرور.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة مفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى *(2003)* التي أوردها عامر مصباح، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن أشكال العنف اللفظي التي يمارسها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي داخل المؤسسة التربوية تمثلت في السب والشتم، والتهديد، والتنابز بالألقاب، كما بينت نتائج دراسة سميحة نصر وآخرون *(2004)* أن أكثر صور العنف التي يتعرض لها الطلاب هي المعاكسات والمضايقات، والسب والشتم.

كما بينت نتائج دراسة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني *(2008)* تشابها كبيرا بين الأساليب العنيفة التي يستخدمها كل من الطلاب والطالبات والتي تمثلت عند كلا الطرفين في السب بألفاظ جارحة، والسخرية والمضايقة بصورة مؤذية، والسب، والتعليق بألفاظ جارحة بسبب اللون أو الجنسية أو العرق.

وقد بينت كذلك دراسة بلاتيي *(BLATIER,1999)* بفرنسا: أن الثلث من مجموع تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يشتكي من السب والشتم، ويحدث هذا النوع من العنف خاصة في السنة الأولى، ويتحدث التلاميذ عن تأثرهم بمثل هذا النوع من العنف والذي يحدث حسب رأيهم عددا من المرات في اليوم.

ويعزو الباحث لجوء التلاميذ لهذه الأساليب العنيفة لوجود عدة عوامل، منها ما يعود للعوامل الذاتية لتلميذ هذه المرحلة بالذات؛ حيث أن التلميذ في هذه الفترة يمر بمرحلة المراهقة؛ والتي يؤكد المختصون من خلال الدراسات النفسية والاجتماعية أنها فترة الأزمات؛ حيث تتميز بمجموعة من الاضطرابات، والانفعالات، والتحولات التي تمس مختلف جوانبه الفسيولوجية، والنفسية، والاجتماعية، والعقلية، والتي ينتج عنها عجز المراهق عن التكيف مع البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها سواء كانت أسرية أم مدرسية، فيجد المراهق نفسه في حالة صراع داخلي وخارجي يدفعه إلى إظهار السلوكيات العنيفة تجاه الآخرين؛ بحيث يظهر العنف في أفكاره، وسلوكه بسبب اندفاعه وتحمسه، والتعصب لرأيه.

فالعنف عند المراهق وسيلة ينقل من خلالها الشحنة القوية التي يتمتع بها المتمثلة في الطاقة والحيوية إلى المجتمع الخارجي الذي يكون من حوله.

كما أن المراهق يعتبر العنف وسيلة لجلب انتباه الغير إليه، ووسيلة للدفاع عن وجوده في وسطه الاجتماعي، كما أن المراهق تظهر في طريقة كلامه صبغة الخشونة في الصوت، وتكون ذات طابع عنيف، فيتخلل حديثه أثناء تواصله مع الآخرين عبارات السب، والشتم، والتفوه بألفاظ وعبارات نابية وغير أخلاقية، والتي تكون حسب رأيه مصدرا للقوة والشجاعة وإثبات الذات والتربع على عرش الحكم في جماعته، أو هي دليل لانتمائه وولائه لجماعة ما؛ وبالتالي يريد أن يوثق هذا الانتماء بمثل هذه التصرفات والسلوكات.

كما أن التنشئة الاجتماعية الأسرية المبنية على ثقافة العنف كالاعتماد على أسلوب السب والشتم في تربية الأبناء؛ تساهم بقدر كبير في تبني المراهق لمثل هذه السلوكيات العنيفة واستخدامها في تواصله مع الآخرين؛ فنجد في بعض الأسر أن المعاملات اليومية التي يتلقاها الطفل من بعض أفراد أسرته تتميز في كثير من الأحيان بنفاد الصبر، وعدم الحلم، وسرعة الغضب لأسباب تافهة، إضافة إلى ذلك قلة العطف الحنان، وانعدام المرونة

والليونة في التعامل معه، كما أن بعض الأسر تستعمل العنف مع الطفل ظنا منها أنه يشد عوده، ويقوي عزيمته لخوض معترك الحياة.

فجل هذه الممارسات الخاطئة لها دور كبير في نشر ثقافة العنف بين الأفراد، وتحفز روح العدوانية لدى الطفل لتثير فيه العنف والحقد وكراهية الآخر.

وعليه يمكن القول أن تبادل الشتائم والألفاظ النابية هو في الأصل سلوك اجتماعي منحرف وغير مقبول يظهر مع التنشئة الاجتماعية في البيئة التي نشأ فيها الفرد.

ولهذا فالأسرة قد تلعب دورا ايجابيا في التقليل من السلوك العنيف لدى المراهق، كما يمكن أن يكون دورها سلبيا بإنتاج السلوك العنيف وذلك تبعا للاتجاهات الوالدية في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء.

2- مظاهر العنف البدني:

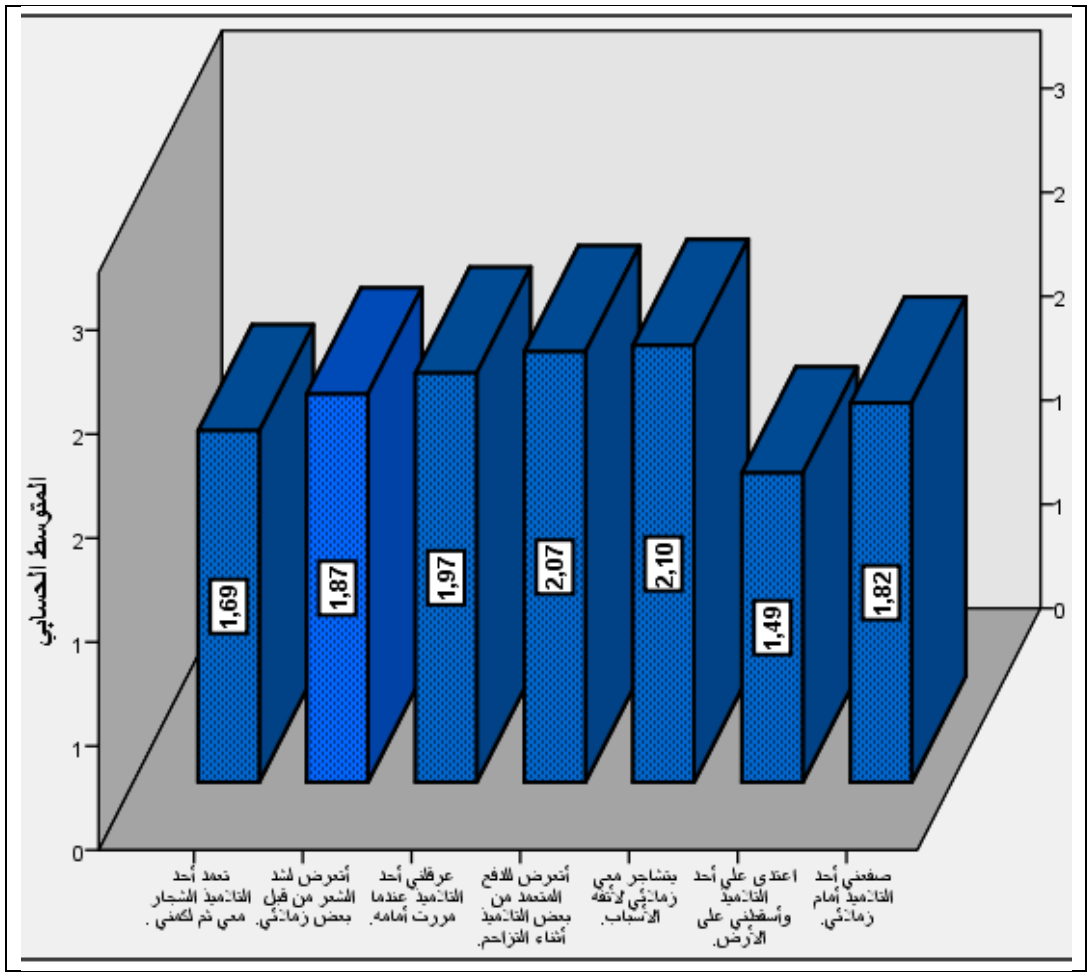
من خلال محور العنف البدني الذي توضحه استمارة مظاهر العنف المدرسي التي وجهت إلى أفراد عينة الدراسة، تبين أن العنف البدني يمارس بصور ومظاهر متعددة، ومن خلال الجدول رقم *(37)* سيتم الوقوف عند أبرز مظاهر العنف البدني التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل الثانوية.

الجدول رقم *(37)*: يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف البدني.

الرقم	العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		$\bar{X}$	σ	الترتيب
		fi	%	fi	%	Fi	%			
08	تعمد أحد التلاميذ الشجار معي ثم لكمني	*59*	*%19,7*	*89*	*%29,7*	*152*	*50,7*	*1,69*	*0,781*	*06*
09	أتعرض لشد الشعر من قبل بعض زملائي	*50*	*%16,7*	*160*	*%53,3*	*90*	*%30,0*	*1,87*	*0,671*	*04*
10	عرقلني أحد التلاميذ عندما مررت أمامه	*109*	*%36,3*	*72*	*%24,0*	*119*	*%39,7*	*1,97*	*0,873*	*03*
11	أتعرض للدفع المتعمد من بعض التلاميذ أثناء التزاحم	*128*	*%42,7*	*65*	*%21,7*	*107*	*%35,7*	*2,07*	*0,884*	*02*
12	يتشاجر معي زملائي لأتفه الأسباب	*95*	*%31,7*	*140*	*%46,7*	*65*	*%21,7*	*2,10*	*0,725*	*01*
13	اعتدى علي أحد التلاميذ وأسقطني على الأرض	*27*	*%09,0*	*92*	*%30,7*	*181*	*%60,3*	*1,49*	*0,657*	*07*
14	صفعني أحد التلاميذ أمام زملائي	*88*	*%29,3*	*71*	*%23,7*	*141*	*%47,0*	*1,82*	*0,857*	*05*
المتوسط العام								*1,86*	*0,706*	

المصدر: الباحث.

الشكل رقم *(05)*: يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف البدني.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{20}$

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(37)* والموضحة في الشكل رقم *(05)* يتضح أن:

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة يتعرضون لمظاهر وصور متعددة من العنف البدني من قبل زملائهم، وذلك بتوسط حسابي *(01,86)*، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي الذي ينتمي إلى المجال

[1,66− 2,32] وهي الفئة التي تشير إلى المستوى المتوسط، مما يدل على أن العنف البدني منتشر بين صفوف التلاميذ بدرجة متوسطة، كما تشير نتائج نفس الجدول أن جميع

عبارات محور العنف البدني المتكون من سبع *(07)* عبارات، كانت كلها تنتمي المستوى المتوسط، باستثناء العبارة *(13)* التي جاءت ضمن المستوى المنخفض، ومن العبارات الستة ذات المستوى المتوسط ظهرت العبارة *(12)* "يتشاجر معي زملائي لأتفه الأسباب" في المرتبة الأولى، فقد سجلت أعلى متوسط حسابي قدّر بـ *(02,10)* وبانحراف معياري *قدره (0,725)*.

إن ظهور هذه العبارة في المرتبة الأولى حسب استجابات أفراد العينة، دليل على تذمر هؤلاء التلاميذ من انتشار هذا السلوك ومعاناتهم منه، فهي تعبر عن إحدى أشكال العنف الجسدي الأكثر انتشارا بين صفوف المراهقين؛ حيث عبر أفراد عينة الدراسة أن زملائهم يتشاجرون معهم حتى ولو كان السبب تافها، وقد جاءت نسبة *31,7%* لتؤكد حدوث هذا المظهر من العنف الجسدي بشكل دائم، ونسبة *46,7%* بوجوده أحيانا، وهاتين النسبتين متقاربتين، وهذا ما يدل على رغبة بعض التلاميذ في استعراض القوة، من أجل لفت انتباه الآخرين إليهم، وذلك لتحقيق الهيبة والنفوذ وسط جماعة الأقران.

كما أنه أحيانا يشعر بعض التلاميذ بالإقصاء والإهمال المتعمد خلال تواجدهم في الثانوية، ما يجعلهم يعبرون عن غضبهم الداخلي بطريقة عنيفة وغير مقبولة لإثبات وجودهم وتحقيق ذواتهم؛ فيلجئون إلى ما يسمى بالعنف المضاد الناجم عن العنف الرمزي الذي تعرضوا له متخذين الشجار مع زملائهم كمتنفس لهم، وربما يكون سبب الشجار هو نتيجة وجود خلافات بين التلاميذ خارج أسوار الثانوية، أو حتى بين أسرهم، التي يحملها هؤلاء التلاميذ معهم إلى داخل المدرسة.

بالإضافة إلى ذلك أنه عادة ما يكون تصور المراهق للمشاجرة بشكل ايجابي، فهو لا يرى فيه سلوك مخالف لما تعارفت عليه الجماعة التربوية، وإنما يراه حقا مشروعا يريد أن يمارسه بحرية، بالرغم أنه يعي أشكال العقاب التي يمكن أن تسلط عليه إذا تمادى في ذلك،

لذلك عادة ما يمارس هذا السلوك العدواني في الخفاء أو ينسبه إلى أحد زملائه إذا ما وقع في مأزق، وهذا ما يثبته الواقع؛ فأحيانا يذهب بعض التلاميذ الذين لا يمارسون العنف ضحية لممارسات خاطئة من طرف بعض التلاميذ المتمردين على النظام العام للمؤسسة التربوية.

وعليه يمكن القول أن المشاجرات المتكررة بين التلاميذ تعتبر أحد الظواهر السلبية التي تشوه المحيط المدرسي والاجتماعي، وتعكس خللا تربويا أسهمت فيه مختلف مؤسسات التنشئة الاجتماعية لأنها لم تتفهم حاجات المراهق، وعجزت عن إيجاد قناة للحوار والتواصل معه، فوجود هذا السلوك بين التلاميذ في الأوساط التعليمية وتفاقمه مؤشر خطير يجب تداركه قبل فوات الأوان، فقد ينتج عن هذا السلوك العنيف خسائر مادية لكلا الطرفين(الجاني والضحية)على حد سواء؛ كأن يدمر أحدهما أشياء ومستلزمات الآخر أو أن يحطم بعضاً من أثاث الثانوية، كما يمكن للشجار أن ينتقل إلى خارج الثانوية عندها ستكون تداعياته أشد وأخطر.

وقد بينت دراسة خمش وآخرون*(1999)* حول موقف الطلبة من المشاجرات الطلابية، وخبرة الطلبة بالمشاجرات الطلابية (مشاهدة، مشاركة)، وأسباب المشاجرات الطلابية من وجهة نظر الطلبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى انتشار المشاجرات بين الطلبة، كما أظهرت النتائج أن بعض الطلبة اعتبروا أن المشاجرات مظهر غير حضاري لا يليق بالطالب ويسيء إليه، ولا بالمؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها، أما البعض الآخر فقد اعتبر أن المشاجرة تعطي هيبة واحتراما للأفراد المشاركين في المشاجرة.[1]

وفي المقابل وردت نسبة *21,7%* من التلاميذ ترفض الاعتراف بوجود هذا المظهر من العنف، وأنهم لم يتعرضوا إليه أبدا، ويرجع ذلك إلى إن الضحية لا تحب أن تخبر بما يقع

[1]– ربحي مصطفى عليان: العنف الجامعي– وجهات نظر– ، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014، ص98

عليها من اعتداء كما بين ذلك سميث وشي **(Smith and Shu)** أن معظم ضحايا العنف المدرسي يتعمدون السرية وكتمان ما يتعرضون له من حوادث عنف داخل المدرسة من قبل زملائهم، ومن العوامل التي تدفعهم إلى كتمان هذه الحوادث وعدم الإعلان عنها خوفهم من حدوث إساءات واعتداءات مستقبلية من طرف أقرانهم العنيفين، واعتقادهم بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أبلغوا عن تعرضهم للعنف."[1]

ويرجع ذلك إلى أن المراهق لا يحب أن يظهر بمظهر الضعيف أمام زملائه، مما يضطره للكتمان أو الكذب أحيانا عن مغامرات له فيها حظ من الانتصار مع أنه يمكن أن يكون أحد ضحايا تلك المغامرات.

أما العبارة *(13)* " اعتدى علي أحد التلاميذ وأسقطني على الأرض" التي جاءت في المرتبة الأخيرة، وذلك بحصولها على أدنى متوسط حسابي قدّر بـ *(02,07)* وبانحراف معياري قدره *(0,884)*. ويعني حصول هذه العبارة على هذه المرتبة حسب استجابات أفراد العينة، إلا دليل على ضعف انتشار مثل هذا السلوك بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث سجلت أعلى نسبة في البديل أبدا بـ *60,3%* وتؤكد هذه النسبة أن أغلبية أفراد عينة الدراسة تنفي تعرضها لمثل هذا السلوك، مما يدل على أن التلميذ الذي يستخدم العنف الجسدي لا تصل به الدرجة إلى إسقاط الضحية على الأرض، لأنه يدرك عواقب وتبعات هذا التصرف.

أما بالنسبة للبديلين دائما وأحيانا فقد ظهرا بنسبتين متقاربتين، وهما على التوالي *29,3%* و*23,7%*، مما يشير إلى أن أفراد العينة أقروا بحدوث هذا السلوك معهم سواء بشكل متكرر أو في بعض الأوقات فقط.

[1] – معاوية أبو غزال: مرجع سابق، ص89.

إلا أن هاتين النسبتين تبقى ضعيفتين نوعا ما إذا ما قورنت بنسبة البديل أبدا، مما يدل على أن العنف الذي يؤدي إلى إسقاط الضحية منتشر بين التلاميذ لكنه بصورة محدودة إذا ما قورن بسلوك الشجار

ومن خلال هذه القراءات الإحصائية يتبين أن مظاهر العنف البدني التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل أقرانه بثانويات مدينة الشريعة متنوعة؛ إلا أنها لا تصل إلى درجة الخطورة، فهي لا تتعدى أن تكون عبارة عن شجارات وتدافع وعرقلة وشد الشعر، فلم تصل هذه المظاهر إلى حد الصفع وإسقاط الضحية على الأرض، وحتى إن وجدا هذين الظهرين الأخيرين فهما بنسب ضئيلة

ويعزو الباحث ذلك إلى فاعلية أدوات الضبط المدرسية التي تعتمدها إدارة كل ثانوية من ثانويات مدينة الشريعة في محاربة أشكال العنف الجسدي في أوساط التلاميذ، وذلك من خلال تطبيقها للتعليمات والإجراءات الخاصة بمحاربة انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وكذلك بالسهر على تفعيل القانون الداخلي للثانوية الذي يحتوي في العديد من بنوده على لوائح وتعليمات تمنع العنف بمظاهره المختلفة.

3- مظاهر العنف النفسي:

بعد التعرف على مظاهر العنف الجسدي (البدني) التي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وما يلحقه من أضرار مادية على الضحية، فإن العنف النفسي لا يقل أهمية عن العنف المادي، بحيث يمس الجانب السيكولوجي للضحية وذلك من خلال الأثر الذي تحدثه بعض السلوكيات والمواقف التي تصدر من الجاني (التلميذ العنيف) تجاه الضحية، والتي تخترق وجدان ونفسية وشعور الضحية محدثة وقعا عميقا قد يتجاوز في الكثير من الأحيان الأثر الذي يمكن أن ينتجه العنف المادي خاصة إذا كان أمام الأقران.

فحين يتعرض التلميذ لهذا الشكل من العنف يفقد ثقته بنفسه وأصدقاءه، فيصبح غاضبا مترددا مشككا في قدراته وإمكاناته، الشيء الذي يعوق تعلمه ونموه بشكل سليم، ويدخل في دوامة من الغضب والاكتئاب.

ويزداد الأمر سوءا إذا تكرر الأمر مرات عديدة. فبدل أن ينال التلميذ التشجيع على والمودة من زملاءه فإنه يحصل على التشكيك في نفسه وتصرفاته، فيصبح بذلك منطويا ومنعزلا على ذاته لأنه يخاف من الإهانة التي تزعزع كيانه النفسي والاجتماعي، وقد يطول أمد هذه الآثار إلى غاية مراحل عمرية لاحقة.

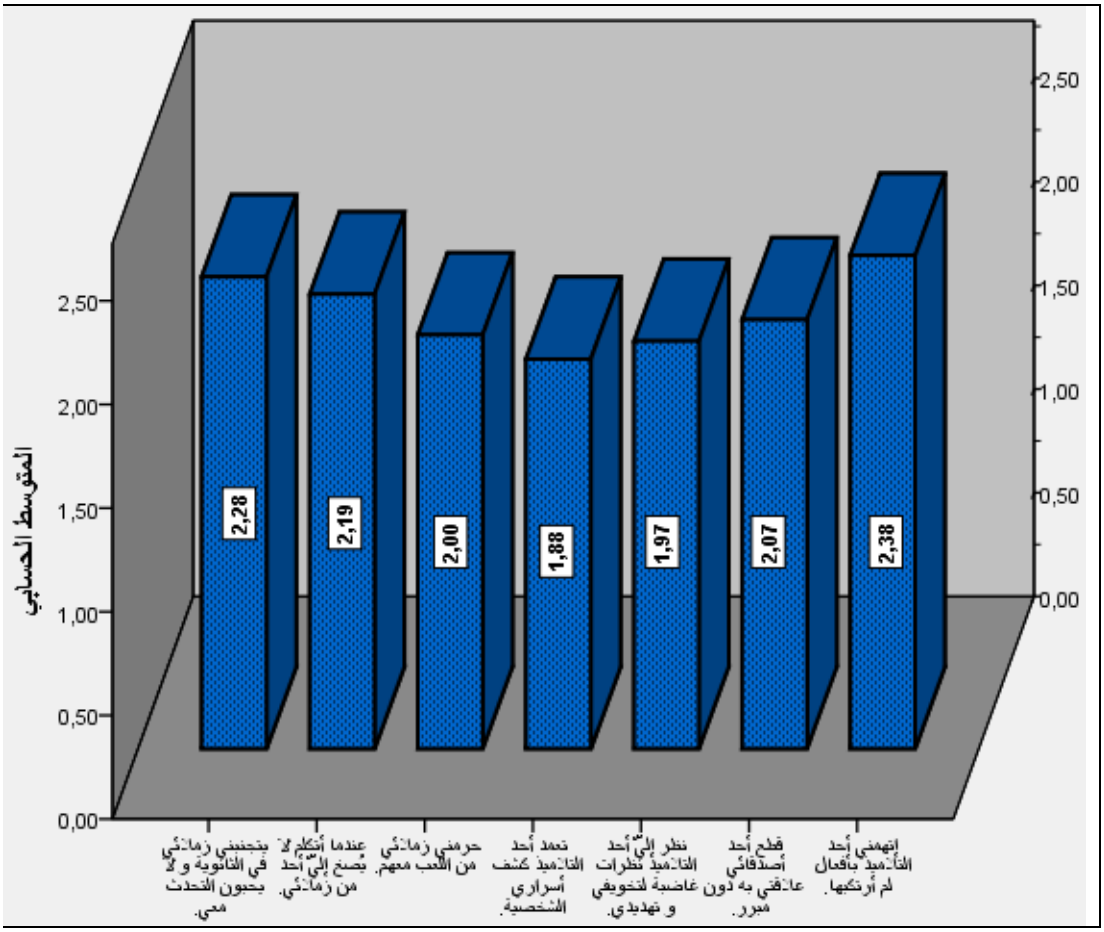
ومن خلال الجدول رقم *(38)*، سنتعرف عل أبرز مظاهر العنف النفسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل الثانوية.

الجدول رقم *(38)*: يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف النفسي.

الرقم	العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		$\bar{X}$	σ	الترتيب
		fi	%	fi	%	Fi	%			
15	يتجنبني زملائي في الثانوية ولا يحبون التحدث معي	*131*	*%43,7*	*121*	*%40,3*	*48*	*%16,0*	*2,28*	*0,722*	*02*
16	عندما أتكلم لا يُصغ إليّ أحد من زملائي	*144*	*%48,0*	*70*	*%23,3*	*86*	*%28,7*	*2,19*	*0,855*	*03*
17	يحرمني زملائي من اللعب معهم	*144*	*%38,0*	*71*	*%23,7*	*115*	*%38,3*	*2,00*	*0,875*	*05*
18	تعمد أحد التلاميذ كشف أسراري الشخصية	*79*	*%26,3*	*106*	*%35,3*	*115*	*%38,3*	*1,88*	*0,796*	*07*
19	نظرإليّ أحد التلاميذ نظرات غاضبة لتخويفي وتهديدي	*80*	*%26,7*	*130*	*%43,3*	*90*	*%30,0*	*1,97*	*0,753*	*06*
20	قطع أحد أصدقائي علاقتي به دون مبرر	*90*	*%30,0*	*141*	*%47,0*	*69*	*%23,0*	*2,07*	*0,726*	*04*
21	اتهمني أحد التلاميذ بأفعال لم أرتكبها	*171*	*%57,0*	*72*	*%24,0*	*57*	*%19,0*	*2,38*	*0,786*	*01*
المتوسط العام								*02,11*	*0,718*	

المصدر: من إعداد الباحث.

الشكل رقم *(06)*: يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف النفسي.



المصدر: الباحثب الاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{20}$

من خلال البيانات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(38)* والموضحة في الشكل رقم *(06)* يتضح أن:

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة يتعرضون للعنف النفسي من قبل زملائهم بصور ومظاهر متعددة، وذلك بتوسط حسابي *(02,11)* وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي الذي ينتمي إلى المجال [1,66– 2,32] وهي الفئة التي تشير إلى المستوى المتوسط، مما يدل على أن العنف النفسي منتشر بين صفوف التلاميذ بدرجة متوسطة، كما تشير نتائج نفس الجدول أن جميع

العبارات المتعلقة بالعنف النفسي والبالغ عددها *(07)* عبارات، كانت كلها ضمن المستوى المتوسط، باستثناء العبارة *(21)* "اتهمني أحد التلاميذ بأفعال لم أرتكبها" التي جاءت ضمن المستوى المرتفع، وبهذا احتلت المرتبة الأولى وذلك بمتوسط حسابي قدرّ بـ *(02,38)* وبانحراف معياري مقداره *(0,786)*.

إن بروز هذه العبارة على بقية المؤشرات الأخرى للعنف النفسي إلا دليل واضح على درجة معاناة أفراد عينة الدراسة من انتشار هذا السلوك؛ فهي تعبر عن إحدى أشكال العنف النفسي الأكثر انتشارا بين صفوف التلاميذ بحيث يستخدمها المعتدي كمحاولة لزعزعة استقرار الضحية وزرع الشك في نفسه؛ حيث عبر أفراد العينة أنهم يعانون من اتهامات زملائهم لهم بأفعال لم يرتكبوها أصلا، حيث حصل البديل دائما على أعلى نسبة قدرت بـ *57,0%* لتؤكد هذه النسبة حدوث هذا المظهر من العنف النفسي بشكل دائم، أما بالنسبة للبديل أحينا فجاءت نسبته *24,0%* وهي نسبة ضعيفة نوعا ما إذا ما قورنت مع نسبة البديل دائما وتدل هذه النسبة أن أفراد عينة الدراسة يتعرضون إلى اتهامات زملائهم في بعض الحالات فقط.

واستنادا إلى النسبتين السابقتين يتضح أن أغلبية المبحوثين أي بنسبة *81,0%* (الجمع بين النسبتين) يتعرضون إلى العنف من خلال توجيه التهم إليهم، سواء بصورة دائمة ومستمرة، أو بصورة متقطعة؛ أي في أوقات ومواقف معينة فقط.

ويعد أسلوب توجيه الاتهامات متداولا بين تلاميذ المدارس، حيث يستخدمه التلميذ المعتدي كمرحلة أولى في سلوكه العنيف، فيبدأ به كإنذار أول للضحية، باعتبار هذا الأسلوب أهم الإشارات التي تسبق بقية أشكال العنف الأخرى؛ لأن غالبية سلوكيات العنف وحوادثه في المدرسة يسبقها اتهام أو تهديد، حيث يلجأ المعتدي إلى هذا الأسلوب كحيلة للسيطرة والضغط على الضحية، وإلصاق تهمة بالضحية حتى يصبح في عزلة من أمره،

وحينها سينفر منه الآخرين وينبذونه لارتكابه سلوكا مشينا وغير مقبول اجتماعيا، وبالتالي يصبح ضحية سهلة للعنف، وفي الوقت نفسه يكون المعتدي أكثر شرعية عند اعتدائه، لأن الآخرين لن ينبذوا هذا العنف عند وقوعه على مثل هؤلاء الضحايا، كما أن المعتدي يدرك أن تلك الاتهامات والتهديدات المتكررة ستخلف آلاما نفسية على الضحية يطول أمدها، فممارسة الضغط على الجانب النفسي للتلميذ المعنف حيلة يمارسها التلميذ العنيف بذكاء مع أنه لا يدرك أبعادها الحقيقية، إلا أنه يختار بدقة التلاميذ الذين يمارس عليهم ذلك الضغط تبعا لعدة اعتبارات كأن يكون التلميذ مسالما أو خجولا...الخ وغيرها من الصفات التي لا يبدي أصحابها أي شكل من أشكال المقاومة

كما أن المعتدي يعتمد في عدوانه على أسلوب توجيه الاتهامات؛ لأنه يعدّه بمنزلة مناورة سريعة للكشف عن قدرة الضحية على الرد أو الدفاع عن نفسها هذا من جهة، ومن جهة أخرى يعتبر هذا الأسلوب ذو طبيعة خفية يصعب كشفه وإثبات حدوثه، على خلاف بعض الأشكال الأخرى للعنف، كالعنف المادي الذي يمكن ملاحظة آثاره وسهولة اكتشافها، كما أن إدارة الثانوية عادة ما تهتم بمعالجة قضايا العنف المادي على حساب أشكال العنف الأخرى لاعتقادها أن تأثيره أبلغ وأشد، وكذلك وقوع مثل هذا السلوك داخل الثانوية يحمّل إدارتها مسؤولية قانونية ومتابعات قضائية؛ كأن يتعرض التلميذ لحادث خطير يكون نتيجة لشجار مع الزملاء، كما أن العنف المادي قد يكلف المؤسسة التربوية خسائر مادية بسبب التخريب الذي يمس ممتلكاتها.عكس الحال في العنف النفسي الذي لا يمكن أن نلمس أضراره ولا يمكن معاينتها ماديا.

أما بالنسبة للبديل أبدا فجاءت نسبته *19,0%* وهي نسبة ضعيفة نوعا ما إذا ما قورنت مع نسبة البديل دائما؛ وتدل هذه النسبة أن أفراد عينة الدراسة لم يتعرضوا أبدا إلى هذا الأسلوب من العنف، وهذه النتيجة تبين إما أنه فعلا لم يتعرضوا لهذا المظهر من العنف أو

أنهم تعرضوا إليه ثم أنكروا ذلك لأن "ضحايا العنف المدرسي يتعمدون السرية وكتمان ما يتعرضون له من حوادث عنف داخل المدرسة من قبل زملائهم، وعدم الإعلان عنها خوفا من حدوث إساءات واعتداءات مستقبلية من طرف أقرانهم العنيفين" [1]

أما بالنسبة لبقية مظاهر العنف النفسي الأخرى، فقد تراوحت عباراتها التي دلت عليها بين الابتعاد عن الضحية واجتنابها، تهديد الضحية وتخويفها، وكشف أسرارها، وعدم الإصغاء إليها، ثم قطع العلاقة معها دون سبب، أو الحرمان من اللعب مع الزملاء. نلاحظ أن جميع هذه الصور كانت جميعها تتمحور حول شكل واحد تمثل في عملية عزل واستبعاد اجتماعي للضحية؛ وهذه المظاهر كذلك لا تقل خطورة عن المظهر السابق نتيجة لما تخلّفه من آثار على شخصية الضحية، خاصة في مثل هذه المرحلة العمرية، حيث تعد مرحلة بناء الهوية الشخصية للفرد وتكوين معالمها الرئيسية.

فحسب ارشي وميشال دانيال **(Archer et Mch Daniel)** "أن من التلاميذ من يستخدم أساليب أكثر مكرا، أو طرق غير مباشرة مثل التشهير وتشويه السمعة، نشر الشائعات، العزل المتعمد من المجموعة، وإفساد علاقة الصداقة، وأن الإناث أكثر من يستخدم هذه الأساليب من العنف"[2]؛ لأنه يتناسب مع طبيعة المرأة التي تميل إلى كثرة الكلام، ومحاولة البعض منهن الترويج للشائعات بدافع الغيرة من زميلاتها.

كما يرجع شيوع مثل هذه المظاهر بين التلاميذ لأنها لا تحتاج إلى قوة بدنية، أو يكون سببها الغيرة التي تنجم عن تفوق الضحية دراسيا، أو تقدير الآخرين لها، وغيرها من الأسباب.

---

[1] – معاوية أبو غزال: مرجع سابق، ص89.

[2] – خيرة خالدي: مرجع سابق، ص213.

ومن خلال هذه النتائج يمكن القول بأن العنف النفسي يعتبر أسلوباً فعالاً يستخدمه بعض التلاميذ للإيقاع بضحاياهم، "لأنه يتناسب مع مبدأ الأثر والخطر الذي قدمه بيوركفست *(Boirkqvist,1994)*، حيث توصل إلى أن العدوانيين يختارون إستراتيجية تستند إلى تقييم أثر عدوانهم فيما يتعلق بالخطر الشخصي الذي يحيط بهم، كما يجمع العنف النفسي أو غير المباشر بين عنصر الخطر المنخفض على الجناة من ناحية، مع الأثر السلبي المرغوب فيه على الضحايا من ناحية أخرى، وهكذا يصبح هذا النوع من العنف هو المفضل على العدوان المباشر الذي من الممكن كشفه" [1]، كما أنه يصعب على إدارة الثانوية تحديده وكشفه، وكثيرا ما يلجأ الإناث إلى هذا النوع من العنف لأنه يتناسب وطبيعتهن السيكولوجية.

4- مظاهر العنف ضد الممتلكات:

يلجأ تلميذ مرحلة التعليم الثانوي إلى هذا النوع من العنف الذي يعتبر أحد أشكال العنف المادي، وذلك تعبيرا منه عن رفضه للوسط الاجتماعي(المدرسي) الذي يدرس فيه من ناحية، ونتيجة لاحتياجاته ومتطلباته المادية المتعددة من ناحية ثانية، لهذا يستخدم تلميذ هذه المرحلة أساليب متعددة تأخذ الطابع العنيف.

ومن خلال الجدول رقم *(39)* سنتعرف على أهم مظاهر العنف ضد الممتلكات التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل الثانوية.

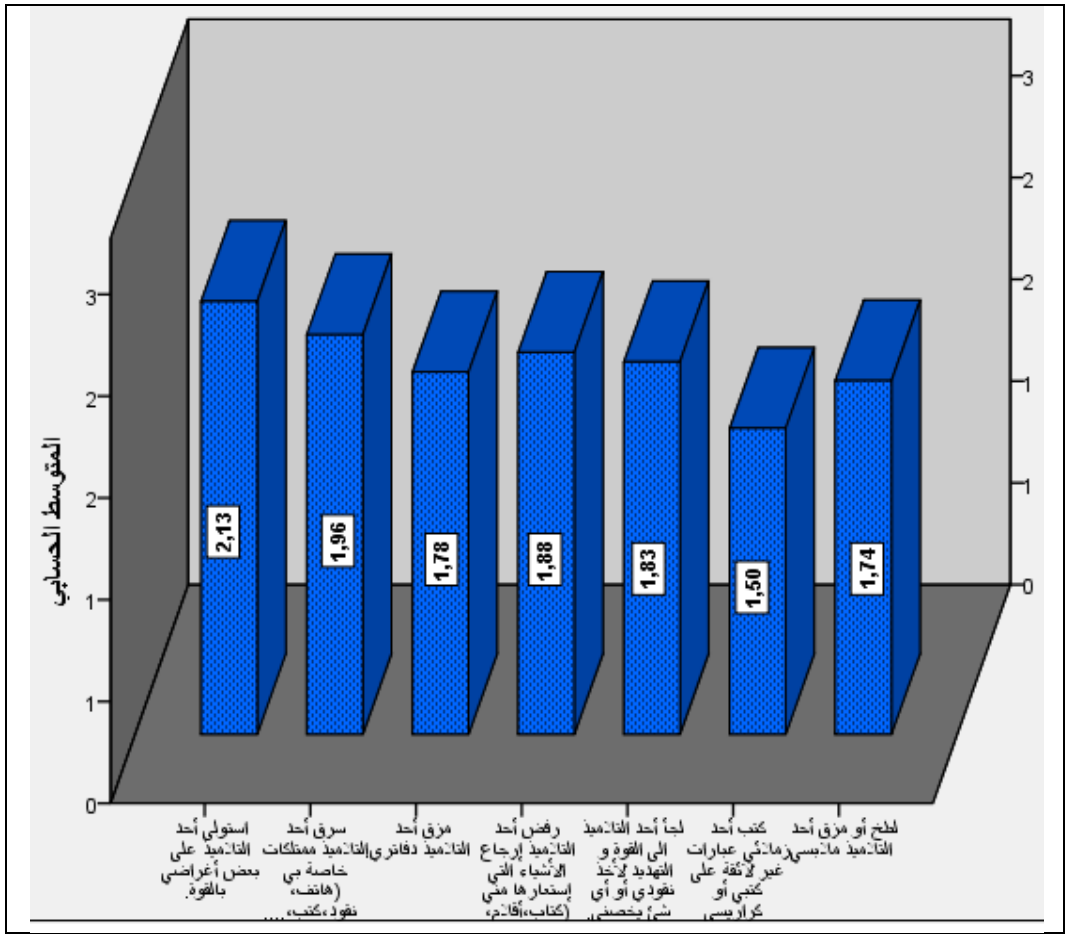
[1]- عبد الكريم جرادات: الاستقواء لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد الأول، يناير 2013، ص351.

الجدول رقم *(39)*: يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف ضد الممتلكات.

الرقم	العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		$\bar{X}$	σ	الترتيب
		Fi	%	Fi	%	Fi	%			
22	استولى أحد التلاميذ على بعض أغراضي بالقوة	*127*	*%42,3*	*84*	*%28,0*	*89*	*%29,7*	*2,13*	*0,840*	*01*
23	سرق أحد التلاميذ ممتلكات خاصة بي (هاتف، نقود، كتب.. الخ)	*75*	*%25,0*	*139*	*%46,3*	*86*	*%28,7*	*1,96*	*0,733*	*02*
24	مزق أحد التلاميذ دفاتري	*75*	*%25,0*	*84*	*%28,0*	*141*	*%47,0*	*1,78*	*0,821*	*05*
25	رفض أحد التلاميذ إرجاع الأشياء التي استعارها مني (كتاب أقلام، نقود....الخ)	*65*	*%21,7*	*133*	*%44,3*	*102*	*%34,0*	*1,88*	*0,737*	*03*
26	لجأ أحد التلاميذ إلى القوة و التهديد لأخذ نقودي أو أي يخصني	*85*	*%28,3*	*79*	*%26,3*	*136*	*%45,3*	*1,83*	*0,843*	*04*
27	كتب أحد زملائي عبارات غير لائقة على كتبي أو كراريسي	*44*	*%14,7*	*63*	*%21,0*	*193*	*%64,3*	*1,50*	*0,738*	*07*
28	لطخ أو مزق أحد التلاميذ ملابسي	*83*	*%27,7*	*55*	*%18,3*	*162*	*%54,0*	*1,74*	*0,866*	*06*
المتوسط العام								*1,90*	*0,735*	

المصدر: من إعداد الباحث.

الشكل رقم *(07)*: يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات مظاهر العنف ضد الممتلكات.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{20}$

من خلال البيانات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(39)* والموضحة في الشكل رقم *(07)*، يتضح أن:

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة يتعرضون لأساليب متنوعة من العنف ضد الممتلكات من قبل زملائهم؛ وذلك بتوسط حسابي*(01,90)* وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي الذي ينتمي إلى المجال [1,66- 2,32] وهي الفئة التي تشير إلى المستوى المتوسط، مما يدل على أن العنف ضد الممتلكات موجود بين صفوف التلاميذ بدرجة متوسطة، كما تشير نتائج نفس الجدول أن

جميع عبارات محور العنف ضد الممتلكات المتكون من سبع *(07)* عبارات، كانت ضمن المستوى المتوسط، باستثناء العبارة *(27)* التي كانت ضمن المستوى المتدني، وتم ترتيب العبارات تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة كما يلي:

– تحصلت العبارة *(22)* "استولى أحد التلاميذ على بعض أغراضي بالقوة" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي *(02,13)* وبانحراف معياري *(0,840)*.

–جاءت العبارة *(23)* "سرق أحد التلاميذ ممتلكات خاصة بي (هاتف، نقود، كتب...الخ)" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي *(01,96)* وبانحراف معياري *(0,733)*.

– جاءت العبارة *(25)* "رفض أحد التلاميذ إرجاع الأشياء التي استعارها مني (كتاب، أقلام، نقود....الخ)" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي *(01,88)* وبانحراف معياري *(0,737)*.

– جاءت العبارة *(26)*"لجأ أحد التلاميذ إلى القوة والتهديد لأخذ نقودي أو أي شيء يخصني" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي *(01,83)* وبانحراف معياري *(0,843)*.

– جاءت العبارة *(24)* "مزق أحد التلاميذ دفاتري" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي *(01,78)* وبانحراف معياري *(0,821)*.

– جاءت العبارة *(28)* " لطخ أو مزق أحد التلاميذ ملابسي" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي *(01,74)* وبانحراف معياري *(0,866)*.

– جاءت العبارة *(27)* " كتب أحد زملائي عبارات غير لائقة على كتبي أو كراريسي" في المرتبة السابعة والأخيرة وبدرجة متدنية وذلك بمتوسط حسابي *(01,50)* الذي ينتمي إلى المجال [1,00– 1,66[وبانحراف معياري *(0,796)*.

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة أعلاه يتبين أن العبارات التي احتلت المراتب الأربع الأولى كانت كلها تشير إلى الاستيلاء على أغراض وممتلكات التلميذ بأشكال وصور مختلفة، إما عن طريق استخدام المعتدي للقوة أو تهديد الضحية، كما جاء ذلك في العبارتين *(22)*، *(26)*، وإما عن طريق اللجوء إلى سرقة الضحية كما جاء ذلك في العبارة *(23)*، أو رفض المعتدي إرجاع بعض أغراض ومستلزمات استعارها من الضحية كما جاء ذلك في العبارة *(25)*.

إن انتشار مثل هذه السلوكيات في الوسط المدرسي يشير إلى أن البيئة المدرسية في المرحلة الثانوية أصبحت غير آمنة ما دام التلميذ أصبح يخاف على نفسه وعلى ممتلكاته وحتى على مستلزماته المدرسية، وهذا ما أكدته استجابات المبحوثين من خلال العبارة *(22)* التي تعبر عن تعرض أفراد العينة للاستيلاء على أغراضهم بالقوة، حيث جاءت النسبة الأكبر في البديل دائما وذلك بنسبة *42,3%*، وتعني هذه النسبة أن الاستيلاء على أغراض التلميذ عن طريق استخدام القوة هو بشكل دائم ومستمر، وتفسير ذلك أن بعض التلاميذ من يلجأ إلى هذا السلوك لإثبات أنهم الأقوى خصوصاً أمام زملائهم، بل قد يتنافسون في ذلك محاولة منهم لإثبات الذات وإظهار قدراتهم وإمكاناتهم الجسدية والعقلية؛ خاصة وأنهم يجدون الوسط المدرسي كوسط ملائم ومناسب لمثل هذه المواقف، كما أن بعضهم من يشعر بالمتعة إزاء فعله هذا، ويمكن عزو ذلك إلى فترة المراهقة أو ما يسمى بالمرحلة الحرجة من حياة التلميذ التي تؤثر كثيرا في سلوكياتهم وتصرفاتهم.

أما بالنسبة للعبارة *(23)* التي تعبر عن تعرض المبحوثين للسرقة فقد ظهرت النسبة الأكبر في البديل أحينا وذلك بنسبة *46,3%*؛ أي تعرض هؤلاء التلاميذ للسرقة يكون في حالات معينة، ويرجع ذلك إلى طبيعة هذا السلوك في حد ذاته، حيث أن السارق يتحين الزمان والمكان المناسبين حتى لا يكتشف أمره، وقد يلجأ بعض التلاميذ إلى السرقة نتيجة

أسباب متعددة، فهناك من التلاميذ من يعيش في ظروف اقتصادية قاسيةُ تشعره بالحرمان من تلبية حاجياته الضرورية، وإشباع رغباته وتحقيق طموحاته، فتتولد في نفسه الغيرة والحقد والحسد والكراهية وعدم الاستقرار النفسي، فبذلك يصبح عدوانيًا، ميّالا لأخذ حاجات غيره، ولا سيما أن الأطفال في مرحلة المراهقة يميلون إلى مقارنة أنفسهم بأقرانهم، ولا يحبون أن يروا الآخرين أفضل منهم، فعندما يجلب بعض التلاميذ أشياء ثمينة مثل هاتف نقال من الجيل الجديد، أو ساعة ماركا عالمية، أو نقود كثيرة، ...الخ، لكي يتظاهروا بذلك أمام زملائهم، فيثير سلوكهم هذا مشاعر الحسد والغيرة والكره لدى بعض التلاميذ الآخرين مما يجعلهم عرضة للسرقة، أو الابتزاز من قبل أقرانهم.

كما أن طبيعة مرحلة المراهقة التي يمر بها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تلعب دورا مهما في اعتماد بعض التلاميذ أسلوب السرقة من أجل تلبية حاجياته المتزايدة، خاصة إذا شعر المراهق بأنه أصبح مستقلا وغير مراقب بشكل كاف من قبل ولي أمره، ونتيجة لحاجته للمال، هذا ما يجعله يمارس ابتزاز المال من زملائه أو سرقتهم، أو حتى عن طريق الإكراه، خاصة أن التلميذ في هذه المرحلة يبحث عن تحقيق ذاته، وهي حاجة نفسية تنمو مع نمو حاجاته، وقد تزيد هذه الحاجة لدى المراهق خاصة أثناء وجوده في أجواء المنافسة والتحدي، وكثرة علاقاته الاجتماعية مع أقرانه، فيلجأ إلى السرقة (سرقة أشياء ثمينة مثل نقود كثيرة، هاتف نقال، قطعة من الذهب... وغيرها) كوسيلة للتميز وإثبات الذات وسط أقرانه من خلال إشعارهم بأنه قادر على مجاراتهم في النفقات أو المكانة الاجتماعية.

ومهما تعددت الأسباب والعوامل إلا أن التنشئة الاجتماعية تبقى العامل الحاسم والأكثر تأثيرا في لجوء بعض التلاميذ إلى هذا الأسلوب المشين الذي لا يتماشى والقيم والمبادئ الإنسانية، فالسرقة تبقى سلوك اجتماعي يمكن اكتسابه عن طريق التعلم؛ حيث يتعلمه الطفل من خلال معايشته للآخرين وتفاعله معهم، فالطفل الذي لم يتدرب على أن يفرق بين ملكيته

الخاصة وملكية غيره في محيط أسرته، ولم يتعود على احترام ملكية الآخرين، أو تخليصه من الأنانية الزائدة التي تدفعه إلى محاولة الاستحواذ على كل الأشياء لنفسه حتى ولو كانت مملوكة لغيره، يصعب عليه بعد ذلك أن يفرق بين حقوقه وحقوق غيره.

كما أن تقصير بعض الآباء وسكوتهم عن بوادر هذا السلوك الشاذ وتبريرهم الخاطئ لفعل السرقة مثل قولهم بأن الطفل لا يزال صغيرا، أو لا يدرك ما يفعل دون زجره ومعاقبته بالأسلوب المناسب، مما يشجعه على الاستمرار في هذا الاتجاه.

وقد يسرق الطفل تقليدا لبعض الزملاء في المدرسة بدون أن يفهم عاقبة ما يفعل، أو يكون تأثره ببعض الأفلام السينمائية والمسلسلات التلفزيونية التي تظهر اللص بمظهر البطل الذي يتمتع بالجاه والسلطة والقوة.

وعليه يمكن القول بأن ظاهرة السرقة في المدارس مشكلة تربوية اجتماعية لا تختلف عن المشكلات الاجتماعية الأخرى التي يعاني منها المجتمع المدرسي بكل مكوناته، ذلك أن تداعياتها ستكون وخيمة وانعكاساتها خطيرة، فهي لا تمس فردا واحدا أو جماعة واحدة، بل تمس جميع الأفراد والجماعات التي تنتمي إلى الوسط المدرسي، فالأنماط السلوكية التي يعتمدها بعض التلاميذ في سرقة زملائه تتمثل في اندفاعه نحو الاستحواذ على أشياء مادية سواء كانت ثمينة أو رخيصة، لا تعود إليه بل تعود للآخرين هي أنماط سلوكية منحرفة وشاذة لأنها تخرج عن النمط السوي للسلوك الاجتماعي المقبول والمتعارف عليه والذي تقره المبادئ والقيم الاجتماعية.

أما بالنسبة العبارة *(25)* التي تمثلت رفض بعض التلاميذ إرجاع الأشياء التي استعارها من زميله، فكان شأنها شأن العبارة السابقة رقم *(23)*، حيث حاز كذلك البديل أحينا على أعلى نسبة والتي قدرت بـ *44,3%*؛ ويعزو الباحث ذلك أن تعمد التلميذ عدم إرجاع أشياء

زميله بشكل متكرر هو نوع من السرقة واستخداما للقوة بشكل غير مباشر، وهم ما يبين فقدان قيمة من القيم الأخلاقية أثناء عملية التنشئة الاجتماعية وهي قيمة الأمانة والمحافظة عليها، لهذا تحصلت العبارتين السابقتين على نفس النتائج تقريبا.

أما بالنسبة للعبارات الثلاثة رقم *(24)*، *(28)*، *(27)* فقد عبرن عن سلوكات اعتبرها أفراد عينة الدراسة سلوكات بسيطة ولم يعيروا لها اهتمام كبير، لأنها لا تشكل عليهم خطورة مثل السلوكات التي عبرت عنها العبارات التي جاءت في مقدمة الترتيب، والدليل على ذلك أن البديل أبدا هو الذي تحصل على اكبر نسبة في العبارات الثلاثة وهي على التوالي *47,0%*، *54,0%*، *64,3%*، مما يدل على أنهم لم يتعرضوا لمثل هذه السلوكيات مثل (تمزيق الدفاتر، أو تلطخ الملابس، أو كتابة بعض العبارات غير اللائقة على الكتب والكراريس) ونجد تبرير هذه النتائج لدى تلميذ مرحلة التعليم الثانوي أنه يعتبر مثل هذه الأفعال من قبيل المزحة، أو أن تلاميذ هذه المرحلة الدراسية لا يستخدمون أصلا مثل هذه الأساليب باعتبارها لا تتماشى ومرحلتهم العمرية، والتي حسب اعتقادهم قد تخلّوا عنها في المراحل الدراسية السابقة (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة).

وقد اتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات السابقة مثل دراسة مفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى حيث توصلت أن أشكال السلوك العدواني في المدرسة تمثل في انتشار السرقة وإتلاف أدوات الغير سواء في منطقة بن عكنون أو سيدي امحمد، ولكل من الذكور والإناث على حد سواء.

كما اتفقت مع دراسة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني حيث كشفت نتائج هذه الدراسة عن اختلاف أنماط التنمر الجسدية الشائعة بين الطلاب والطالبات، فهي بين الطلاب – وكما رأت عينة الدراسة من الذكور– بأنها تتمثل في الضرب والركل والدفع والتجاذب والحبس في إحدى حجرات الدراسة بالإضافة إلى سرقة النقود، وبالنسبة للطالبات

فتمثلت أشكال التنمر الجسدي –وكما رأت الطالبات أنفسهن– في سرقة النقود أو بعض الممتلكات أو إتلافها.

كما اتفقت مع دراسة بلاتيي*(BLATIER)* التي فصلت في أنواع السرقات التي تحدث في الثانوية، فقد بينت أن *40%* من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية *37%* أدوات خاصة (حقائب ، حلي ...الخ)، منها *10%* ألبسة، *23%* تستهدف النقود.

5– مظاهر التحرش الجنسي: تعتبر ظاهرة التحرش الجنسي إحدى أشكال العنف الجديدة والدخيلة على مجتمعاتنا العربية، والتي بدأ ظهورها خاصة مع انتشار وسائل الاتصال الحديثة مثل الانترنت والهواتف النقالة، وقد أخذت هذه الظاهرة تتطور من حيث سرعة انتشارها، وتنوع أساليبها، فلم تسلم منها المؤسسات الاجتماعية المختلفة، فحتى المدرسة أصبحت بيئة خصبة تنتشر فيها صور متنوعة من التحرش سواء على شكل لفظي، أو في صيغة تهديد، أو في شكلها المادي، فكثير ما يقع التلاميذ ضحايا لمثل هذه السلوكيات، خاصة الإناث منهم.

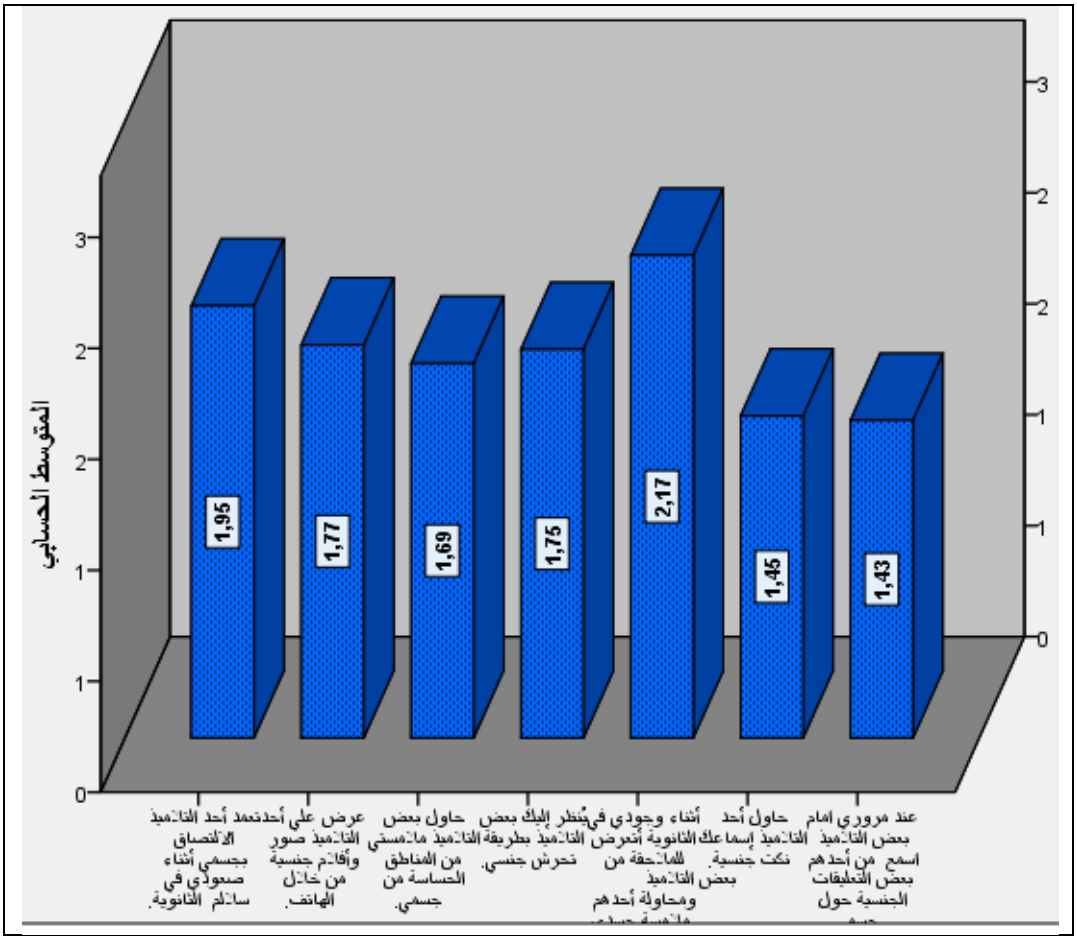
والجدول رقم *(40)* يبين أبرز مظاهر التحرش الجنسي الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي.

الجدول رقم *(40)*: يبين توزيع استجابات أفراد العينة على عبارات التحرش الجنسي

الرقم	العبارة	دائما		أحيانا		أبدا		$\bar{X}$	σ	الترتيب
		Fi	%	Fi	%	Fi	%			
29	تعمد أحد التلاميذ الالتصاق بجسمي أثناء صعودي في سلالم الثانوية	*87*	*%29,0*	*110*	*%36,7*	*103*	*%34,3*	*1,95*	*0,795*	*02*
30	عرض علي أحد التلاميذ صور وأفلام جنسية من خلال الهاتف	*85*	*%28,3*	*61*	*%20,3*	*154*	*%51,3*	*1,77*	*0,864*	*03*
31	حاول بعض التلاميذ ملامستي من المناطق الحساسة من جسمي	*78*	*%26,0*	*50*	*%16,7*	*172*	*%57,3*	*1,69*	*0,859*	*05*
32	يُنظر إليك بعض التلاميذ بطريقة تحرش جنسي	*73*	*%24,3*	*79*	*%26,3*	*148*	*%49,3*	*1,75*	*0,822*	*04*
33	أثناء وجودي في الثانوية أتعرض للملاحقة من بعض التلاميذ ومحاولة أحدهم ملامسة جسدي	*123*	*%41,0*	*106*	*%35,3*	*71*	*%23,7*	*2,17*	*0,787*	*01*
34	حاول أحد التلاميذ إسماعك نكت جنسية	*47*	*%15,7*	*41*	*%13,7*	*212*	*%70,7*	*1,45*	*0,750*	*06*
35	أثناء وجودي في الثانوية أسمع من التلاميذ تعليقات جنسية حول جسمي	*44*	*%14,7*	*41*	*%13,7*	*215*	*%71,7*	*1,43*	*0,735*	*07*
المتوسط العام								*01,78*	*0,700*	

المصدر: من إعداد الباحث.

الشكل رقم *(08)*: يوضح استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات التحرش الجنسي.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{20}$

من خلال البيانات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(40)* والموضحة في الشكل رقم *(08)* نجد أن:

- العبارة *(29)* "تعمد أحد التلاميذ الالتصاق بجسمي أثناء صعودي في سلالم الثانوية" تمثّل تحرش جسدي عمدي، حيث جاءت نسبة *29,0%* تؤكد حدوث هذا المظهر من التحرش بشكل دائم، ونسبة *36,7%* بوجوده أحيانا، لأنه يتراء للتلاميذ كإعجاب ومتنفس لرغبة الطرفين في التلامس، فيجد كل منهما في مثل هذه الأماكن، والزوايا الضيّقة

ليستحضر فيها اللمس العمدي، التدافع والدفع، الحصر، وتحسّس المناطق الحساسة المثيرة جنسيا، ويعود ذلك إلى أن التلميذ في مرحلة المراهقة هو في فترة تحول وتغيّر دائم، فيلجأ إلى مثل هذه الأفعال رغم المنع المستمر المستبطن من الصغر من تربية جنسية، وتنشئة اجتماعية تمنع إشباع الرغبة الجنسية حتى الزواج باعتباره مؤسسة رسمية لتفريغ الشهوة في حدود المسموح به شرعا وعرفا.

وكذلك يحدث هذا السلوك رغم أن القوانين التي تسنها المدرسة كالتفرقة بين الجنسين في الفضاء التعليمي تحول دون وقوعه. في المقابل وردت نسبة *34,3%* من التلاميذ ترفض الاعتراف بوجوده وتعتبر التلاصق والتلامس غير موجود، ويعود ذلك إلى ابتعاد التلميذات عن أماكن التدافع والانزواء وعدم التفاعل مع الجنس الآخر حتى في المؤسسات التعليمية الرسمية، ويرجع ذلك إلى العزل في التصورات منذ الصغر وربطه بالمحرم في المجتمع العربي، لذا فنسبة الرفض *34,3%* إنما تدل على نكران الاعتراف ورفض البوح بالتلامس الجسدي لأنه يدنس الجسد خاصة الأنثوي المحتجب عن رؤية الذكر.

- نجد العبارة *(30)* "عرض علي أحد التلاميذ صور وأفلام جنسية من خلال الهاتف " توضح هذه العبارة العروض الإباحية بصورة مباشرة وغير مباشرة، فالمناظر الإباحية التي تعرض من خلال بعض القنوات الفضائية والانترنت التي غدت إعلاناتها الإباحية تمرّر بصورة تلقائية أثناء المشاهدة العادية سواء في التلفزيون، أوفي مواقع التواصل الاجتماعي في شكل فيديوهات، أفلام... الخ، وهذا سيجلب فضول المراهقين خاصة في مرحلة تغيّرهم الفيزيولوجي، ممّا يجعل ولوجها سهلا لدى المراهقين واستكشافها ومن ثمّ الإدمان عليها.

ومن هنا واستنادا إلى النسبة الأولى أن نسبة *28,3%* من التلاميذ أكدوا بأنهم تعرض عليهم الأفلام والصور الجنسية؛ دائما مما يدل على أنه إدمان مؤكد، فعرض الأفلام

الإباحية يدل على الرغبة في ممارسة العلاقات الجنسية، وإن وجدت بعض الموانع فهي تمارس خفية، لتتراكم وتغدو إدمانا جنسيا.

أما نسبة *20,3%* من أفراد العيّنة أقرّوا بأن عرض الأفلام الإباحية يكون أحيانا، يعود إلى موافقة التلاميذ رؤيتها نظرا للكبت الجنسي والعاطفي الذي يعانيه المراهقون دون متنفس مقنّن، لذلك فالمتنفس الوحيد في مجتمع محافظ موجّها نحو ممارسة السلوكيات الجنسية بصورة إلتوائية، رمزية معنوية.

واستنادا إلى النسبتين الأولى والثانية اللتان تدلان على فضول المراهقين في خبايا حقل الجنس وهو الممنوع المرغوب، ليكون السلوك الجنسي الممارس رمزي معنوي يتخذ أشكالا متعددة من بينها العروض الواضحة لرغبة التلاميذ الجنسية، ومصدرا لتفريغ حاجاتهم البيولوجية.

أما أعلى نسبة فكانت*51,3%* من مجموع أفراد العينة؛ حيث أقروا بعدم وجود هذا السلوك ويرجع ذلك إلى المنع الديني والعرفي والقانوني في مجتمعنا الذي يرفض مثل هذه السلوكيات ويعاقب على فعلها هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يعود السبب في ذلك إلى صرامة القوانين المدرسية التي تحول دون وقوعها.

– أما العبارة *(31)* "حاول بعض التلاميذ ملامستي من المناطق الحساسة من جسمي" من خلال الجدول نلاحظ أن *26,0%* من مجموع أفراد العينة أفادوا بأنّهم تعرضوا لمحاولة اللمس من المناطق الحساسة من الجسم بصورة دائمة، تفيد هذه النسبة على أن محاولة اللمس بصورة متعمدة دوما؛ ما هو إلا تحرّش لمسي ظاهر هدفه ملاحظة المناطق الحساسة من جسد الضحية بهدف الإثارة، واستكشاف حجم مناطق الجسد المتمثلة في ذهن التلاميذ الذكور، والتي تحمل استبطانا متوارثا لكل ما هو مجهول عن جسد الفتاة، لأن

الإثارة تكمن في المخيال الشعبي والثقافي لمجتمعنا في الجسد الأنثوي المرغوب الذي يثير المتعة، الخصوبة، الجمال، الفن، إذ يطوّق الجسد الأنثوي بجميع أنواع الممنوعات التي تزيد الذكر رغبة في الولوج إلى ذلك الجسد المقدس أو المحرّم؛ خاصة وأن هذا الجسد لا يكفّ على التغير عبر مراحل البلوغ ومظاهره الثانوية كبروز الأثداء، اتساع الحوض ... الخ.

أما نسبة *57,3%* من مجموع أفراد عينة الدراسة فعبروا عن عدم تعرضهم لمحاولة اللمس عمدا إما لابتعاد الضحية عن الأماكن المكتظة أو حجب جسدها بألبسة غير مثيرة (حجاب أو خمار أو ألبسة فضفاضة)، والتي تتمثل في فكرة المنع التي يورّثها النظام الأبوي في المجتمع، والذي بدوره يستخدم آليات لقبر الرغبة الجنسية للنوعين ويتخذ من قوانين مشرعنة الالتزام بها كالحجاب، الألبسة الفضفاضة، العفة، التديّن... التي تحافظ على قدسية الجسم.

أما النسبة *16,7%* فعبرت عن أحيانا وتدل هذه النسبة والتي تعتبر ضئيلة مقارنة بالنسبتين السابقتين عن وقوع حالات من اللمس التي قد تأخذ الطابع العفوي وغير المقصود خاصة في أماكن التزاحم داخل الثانوية.

- أماالعبارة *(32)* "يُنظر إليك بعض التلاميذ بطريقة تحرش جنسي" من خلال الجدول نلاحظ أن *24,3%* من مجموع أفراد العينة أفادوا بأنّهم يتعرضون لتحرش جنسي عن طريق نظرات تأخذ الطابع الجنسي وذلك بصفة دائمة، وتعبر هذه النتيجة عن التحرش المعنوي عن طريق النظرات الموحية التي تكون على شاكلة غمز، عض اللسانّ، إخراج اللسان، عض الشّفاه، لمس الجسد باليد خاصة في أماكن حساسة؛ حتى تفهم الضحية أن الجاني على استعداد للتعبير عن أفكاره ورغبته الجنسية، التي تعبر عن ايدلولوجية ذكورية مثلما يشير إلى ذلك بورديو؛ فينعكس ذلك على قمع الرغبة الأنثوية.

أما الذكر فله الحق في ممارستها، لذلك يكون التعبير عن التحرش عن طريق الرموز مثل إرسال قبلات، نظرات موحية إلى جسد الضحية، على شكل إشارات كلمس الشفاه، الغمز ...الخ السؤال لماذا؟ لأنه لا يمكنه الاقتراب من الضحية حتى يفهم منها أنها على استعداد لذلك، فالضحية لا يمكنها أن تصرح برغبتها الجنسية بصورة علنية لأنها إن فعلت ذلك تصبح مرفوضة اجتماعيا؛ ليس في نظر المجتمع فقط، بل في نظر الدين أيضا، ولا يمكن الاعتراف بها خارج نطاق تحقيق أهداف معينة تتلخص في الزواج والأمومة والإنجاب وإلا كانت من المنبوذين عرفيا أي المهمشين.

أما النسبة الثانية *26,3%* التي أجاب فيها أفراد العينة بـ أحيانا، فتعود إلى أن التعرض للتحرش أحيانا بالنظرات إذ يمكن أن يكون من خلال التجاوب الإيجابي الذي تبديه الضحية تجاه هذا السلوك، وهذا ما يدلّ على تجاوب الفتيات في بعض الأحيان لإرادتهن في استكشاف حقل العلاقات الممنوعة.

أما النسبة الأخيرة وهي الأعلى، فقد أجاب المبحوثين بنسبة *49,3%* أنهم لم يتعرضوا أبدا لمثل هذه السلوكيات؛ وترجع هذه النتيجة إلى انزواء وانسحاب الفتيات الملتزمات من خلال لباسهن المحتشم أو المتدينات أو غير الجذابات اللائي لا يتواصلن مع الجنس الآخر بأي وسيلة من وسائل الاتصال كالدردشة، أو الضحك، أو الابتسامة، أو الزمالة، أو الصداقة؛ وهذا الانسحاب لا يستقطب اهتمام التلاميذ الذكور؛ لأن الإشارات التي ترسلها هاته الفئة من الفتيات هي الرفض المطلق لأي شكل من أشكال التلاطف، أو يعبر عن خوف الذكور من ردة فعل الفتيات الرافضات قطعا لهذا السلوك إما صراحة أو ضمنا.

– أماالعبارة *(33)*: "أثناء وجودي في الثانوية أتعرض للملاحقة من بعض التلاميذ ومحاولة أحدهم ملامسة جسدي" تدل هذه العبارة على أسلوب الملاحقة في التحرش وهو الإصرار من طرف المتحرش اتجاه المتحرش به؛ يتضمن فكرة قوّة المتحرش سواء الجسدية

أو الرمزية (الذكورة في مقابل الأنوثة)، وقد جاءت هذه العبارة في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي *(02,17)* وبانحراف معياري *(0,787)*، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي الذي ينتمي إلى المجال [1,66– 2,32[وهي الفئة التي تشير إلى المستوى المتوسط، مما يدل على أن التحرش بأسلوب الملاحقة منتشر بين صفوف التلاميذ بدرجة متوسطة، ويعود ذلك إلى أن الجاني يلجأ إلى هذا الأسلوب من أجل ترويض الضحية وجعلها تقبل بالأمر الواقع وتستسلم له؛ لأنه يعتقد أن تكرار المحاولة تأتي له بالنتيجة التي يبحث عنها، وربما أنه أخذ ذلك من تجاربه المتكررة مع ضحايا آخرين. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع ما توصلت إليه سميحة نصر وآخرون *(2004)*، حيث وجدوا أن من مظاهر التحرش ضد التلاميذ هي المعاكسات والمضايقات.

– أما عن العبارتين *(34)* و*(35)*: "حاول أحد التلاميذ إسماعك نكت جنسية "والعبارة "أثناء وجودي في الثانوية أسمع من التلاميذ تعليقات جنسية حول جسمي" فإحداهما جاءت في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي*(01,45)*، أما العبارة الثانية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي*(01,43)* وكلا من المتوسطين يعبر عن درجة منخفضة أي أن هذين المظهرين من التحرش منتشران بين التلاميذ بدرجة ضعيفة، وكل من العبارتين تعبر على التحرش اللفظي مثل (الحديث عن القصص الجنسية، أو التعليقات الجنسية، وصف الأعضاء الجنسية...الخ).

وما يمكن أن يخلص إليه هذا التحليل هو تشابه العوامل التي تؤسس لمختلف مظاهر العنف في مرحلة المراهقة سواء كانت لفظية أو جسدية أو نفسية أو ضد الممتلكات أو جنسية، سواء كانت هذه العوامل متعلقة بالأسرة أو المدرسة أو العوامل الذاتية لكل من الجاني والضحية.

6 – مظاهر العنف المدرسي:

تعتبر مظاهر العنف متداخل فيما بينها، ومن الصعب التمييز بين مظهر وآخر؛ لأنه لا توجد حدود ولا فواصل بين المظاهر المختلفة للعنف، أما التصنيف الذي اعتمد في الدراسة الحالية فهو للتدليل على كل مظهر من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك لإبراز غلبة مظهر على مظهر آخر، كون أن لكل مظهر من مظاهر العنف يعبر عن شدته أو ضعفه من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة.

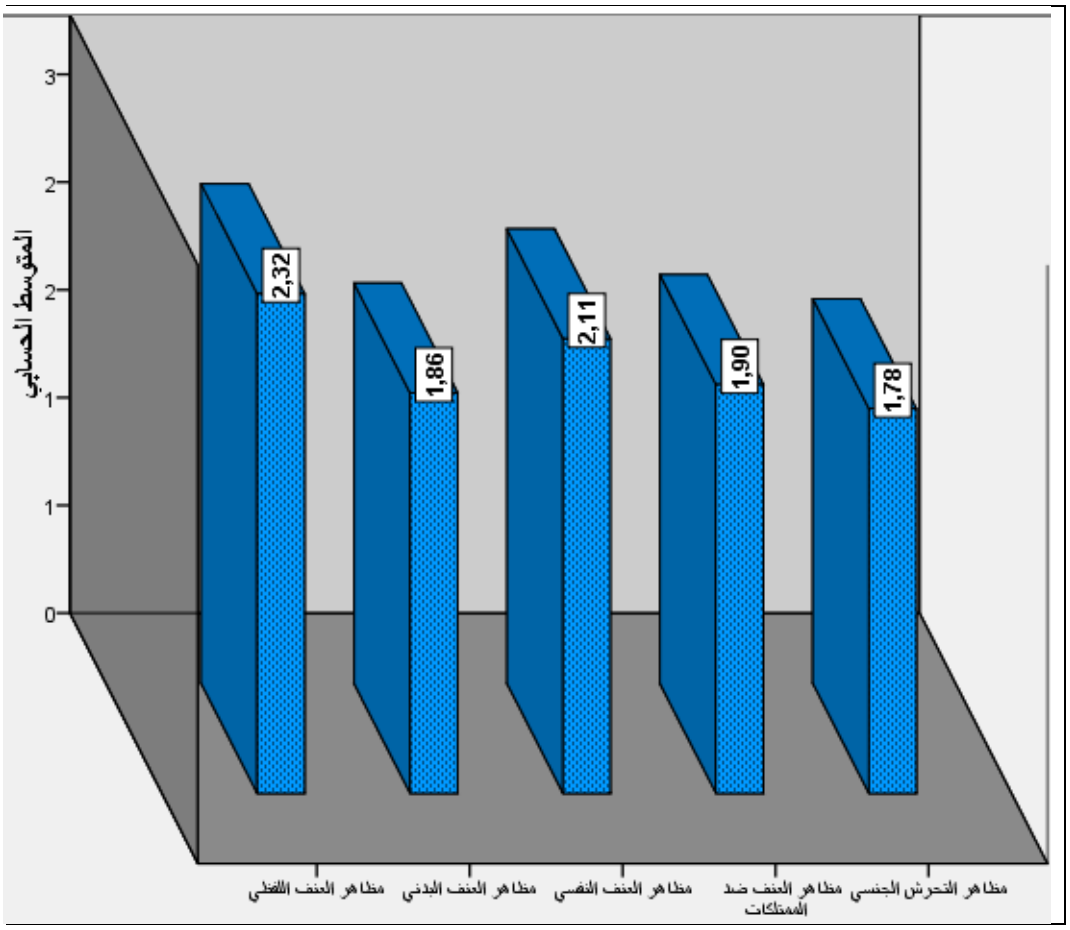
ومن خلال الجدول رقم *(41)* الذي يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة وترتيب أبعاد مظاهر العنف المدرسي، سنتعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل الثانوية.

الجدول رقم *(41)*: يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة و ترتيب أبعاد مظاهر العنف المدرسي.

رقم البعد	البعد	$\bar{x}$	Σ	الدرجة	الترتيب
01	العنف اللفظي	***2,32***	***0,685***	عالية	***01***
02	العنف البدني	***1,86***	***0,706***	متوسطة	***04***
03	العنف النفسي	***2,11***	***0,718***	متوسطة	***02***
04	العنف ضد الممتلكات	***1,90***	***0,735***	متوسطة	***03***
05	التحرش الجنسي	***1,78***	***0,700***	متوسطة	***05***
المتوسط العام		***1,99***	***0,708***	متوسطة	*//

المصدر: من إعداد الباحث.

الشكل رقم *(09)*: يوضح ترتيب أبعاد مظاهر العنف المدرسي.



المصدر: الباحث بالاعتماد على مخرجات برنامج $SPSS_{20}$

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(41)* والموضحة في الشكل رقم*(09)* يتضح أن:

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة يتعرضون لمظاهر وصور متعددة من العنف من قبل زملائهم، وذلك بتوسط حسابي قدره *(01,99)* وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي الذي ينتمي إلى المجال [1,66− 2,32[وهي الفئة التي تشير إلى المستوى المتوسط، مما يدل على أن العنف بمظاهره المختلفة منتشر بين صفوف التلاميذ بدرجة متوسطة، كما تشير نتائج نفس الجدول أن جميع مظاهر العنف

المتكونة من سبع *(05)* أبعاد، كانت كلها تنتمي المستوى المتوسط، باستثناء العنف اللفظي الذي جاء ضمن المستوى المرتفع، وتم ترتيب الأبعاد الخمسة تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد كما يلي:

- جاء العنف اللفظي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي *(02,32)* وبانحراف معياري *(0,685)*.

- جاء العنف النفسي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي *(02,11)* وبانحراف معياري *(0,718)*.

- جاء العنف ضد الممتلكات في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي *(1,90)* وبانحراف معياري *(0,735)*.

- جاء العنف البدني في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي *(01,86)* وبانحراف معياري *(0,706)*.

- جاء التحرش الجنسي في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي *(01,78)* وبانحراف معياري *(0,700)*.

بعد عرض النتائج السابقة تبين أن العنف السائد والغالب هو العنف اللفظي، فهذا النوع من العنف هو الأكثر ترددا وحضورا في ثانويات مدينة الشريعة واللغة السائدة للتخاطب بين التلاميذ، أو ما يمكن أن نعبر عنه مجازا حربا لغوية، فهناك قواعد لغويّة مضبوطة بشكل دقيق يستخدمها تلاميذ هذه المرحلة التعليمية فيما بينهم يصعب على الفرد خارج العلاقات الرفاقيّة أن يكشف عن مضمون تلك الاستعمالات اللغويّة، وكأنها شفرات تخصهم وحدهم، ولا يريدون اطلاع الآخرين عليها، وهذه الرموز اللغويّة تحمل في ثناياها في كثير من

الحالات نوع من الاعتداء على الآخر، كما أنها تغذي الإحساس الضمني بوجود حالة من العنف الكامن.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى عدة أسباب من شأنها أن تزيد من احتمالية حدوث هذا المظهر من العنف أكثر من غيره من مظاهر العنف الأخرى؛ إذ أنه من السهل إطلاق الألقاب على الآخرين، وسبهم وشتمهم، فهو كلام يمكن أن يسمعه التلميذ يوميا، كما يسهل تناقله، أو تقليده، أو ابتكاره؛ ولذلك يزيد من انتشاره بين التلاميذ، وكذلك ما يزيد من شيوع هذا النوع من العنف كونه لا يتطلب قوة جسدية أو ذهنية، لذا يسهل تداوله حتى من قبل التلاميذ الذين يفتقدون للبنية الجسدية القوية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن بعض التلاميذ من يلجأ إلى هذا الأسلوب من العنف لأنه يعدّه بمنزلة مناورة سريعة للكشف عن قدرة الضحية على الرد أو الدفاع عن نفسها.

كما أن العنف اللفظي ذو طبيعة خفية يصعب الكشف عنه واثبات حدوثه، على خلاف طبيعة العنف البدني التي يمكن ملاحظته والكشف عنه، كما أن إدارة الثانوية عادة ما تهتم بمعالجة العنف البدني على حساب بقية الأشكال الأخرى للعنف وهذا لسببين، إما أن ضحايا العنف اللفظي لا يتقدمون بشكوى ضد من يمارسون عليهم هذا السلوك أو حتى يتحدثون بهذا الموضوع؛ لأنه أصبح بالنسبة إليهم شيئا مألوفا وبالتالي الإدارة تجهل الكثير عن هذه الممارسات، وإما لاعتقاد الإدارة المدرسية بأن الآثار التي يتركها العنف البدني تكون أكثر من تلك التي يخلّفها غيره من أنماط العنف الأخرى.

كما يمكن تفسير انتشار العنف اللفظي بين التلاميذ بدرجة مرتفعة وفق مبدأ الأثر والخطر؛ فالتلاميذ الذين يمارسون العنف ضد ضحاياهم يفضلون استخدام هذا الشكل من العنف؛ لأنه يشكل خطرا أقل عليهم، وفي نفس الوقت يترك أثرا بالغا على الضحية مقارنة

بالعنف البدني الذي يمكن ملاحظة آثاره بسهولة، وتستطيع الضحية إثباته سواء لإدارة الثانوية أو لأسرتها.

أما بالنسبة لبقية المظاهر فقد جاءت كلها بدرجة متوسطة، مما يدل على أن تلميذ مرحلة التعليم الثانوي يتعرض بالإضافة إلى العنف اللفظي إلى بقية المظاهر الأخرى لكن ليس بنفس درجة تعرضه للعنف اللفظي.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة ميزاب ناصر وآخرون *(2014)* حيث توصلت إلى أن ممارسة السلوك العنيف بين التلاميذ يميل إلى المستوى المتوسط، وأن التلاميذ يستعملون في السلوك العنيف نوع العنف اللفظي أكثر، كما أن دراسة سميحة نصر وآخرون *(2004)* بينت أن هناك ميل شديد من قبل طلاب المرحلة الثانوية العامة ومرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي إلى ممارسة السلوك العنيف، وإن كان هذا العنف اقتصر بشكل أساسي على العنف اللفظي.

أما دراسة عبد الوهاب محجوب وآخرون *(2011)* فوجدت من خلال النتائج المتعلقة بدراسة ملفات التلاميذ المحالين على مجالس التأديب أن العنف يختلف في نوعيته حسب السن؛ إذ أن العنف اللفظي يسيطر على مظاهر العنف بالنسبة للتلاميذ الذين تقل أعمارهم عن *16* سنة، ويتقلص هذا العنف مع تطور سن التلاميذ، أما العنف المادي فيتطور مع السن ويبلغ أقصاه مع التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم *18* سنة.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بلاتيي *(BLATIER,1999)* التي توصلت إلى أن السلوكيات التي يدركها التلاميذ على أنها الأكثر عنفا هي المشادّات، الدفع، النزاعات اللفظية، وحسب تصريحات التلاميذ أن نسب مظاهر العنف كانت كالآتي:

48%، اعتداءات جسدية (مشادّات، دفع)، *44%* اعتداءات لفظية (سب، تهديد، نزاعات مع المدرسين، الإدارة والتلاميذ)، *8%* سلوكات أخرى مثل: السرقة والابتزاز .... الخ

ثالثا – عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثانية:

جاء نص الفرضية الثانية كالآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور . إناث).

للتعرف على دلالة الفروق في أشكال العنف التي يتعرض لها أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس، تم استخدام الاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلتين، وقد جاءت النتائج كما يلي:

الجدول رقم *(42)*: يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف اللفظي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

البعد	الجنس	العدد	$\bar{x}$	σ	قيمة T- test	الدلالة الإحصائية
العنف اللفظي	ذكور	***168***	***2,30***	***0,694***	***0,47***	دالة
	إناث	***132***	***2,34***	***0,675***		

المصدر: الباحث.

قيمة (T- test) الجدولية عند درجة الحرية *298* وعند مستوى الدلالة *(0,05)=1,96*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(42)* نجد أن:

– المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم *(168)* تلميذا على استبيان مظاهر العنف المدرسي *(2,30)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,694)*، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها *(132)* تلميذة على الاستبيان نفسه *(2,34)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,675)*، وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت *(0,47)*، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة *(1,96)* عند مستوى الدلالة *(0,05)* ودرجة حرية *(298)*، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة التعرض للعنف اللفظي.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول *(42)* يتبين أن أفراد عينة الدراسة يعانون من انتشار مظاهر العنف اللفظي داخل محيط الثانوية بغض النظر عن طبيعة جنسهم ، فهذا السلوك لم يقتصر على جنس دون آخر، فكما يعاني منه الذكور، تعاني منه الإناث أيضا؛ ويعزو الباحث ذلك لأسباب عديدة منها أن هذا النوع من العنف يسهل تعلمه، كما يسهل تداوله بين المراهقين، حتى أصبح لهؤلاء المراهقين لغة خاصة بهم تحمل صبغة رمزية تعبر عن ثقافتهم، وإن كثيرا من المصطلحات التي يستخدمونها في تفاعلاتهم اليومية تأخذ الطابع العنيف، وينعكس ذلك في الأقوال والأمثال، وحتى في الأغاني التي يسمعونها أو يرددونها.

كما أن التنشئة الاجتماعية الأسرية تلعب دورا مهما في انتشار مثل هذه السلوكيات، مثلما يرى أصحاب النظرية التفاعلية "بأن العنف هو نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، فمع التنشئة الاجتماعية المبكرة يتعلم الأطفال العنف سواء من الآباء أو الأقارب أو الأصدقاء، وبملاحظتهم للعالم وللحياة الاجتماعية من حولهم يبدو العنف لهم وكأنه أداة ضرورية للبقاء والنجاح، فالأفراد إذن يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نوع آخر من أنواع

السلوك."[1]، فعندما تعتمد الأسرة في تربية أبنائها على أسلوب القسوة والشدة مثل توجيه الإهانات وعبارات السب والشتم إلى أبنائها عن قصد أو عن غير قصد، هذا كله سيؤثر على نفسية الطفل، مما يجعله يتعلم هذا الأسلوب من المعاملة داخل أسرته ثم ينقله بدوره إلى أماكن أخرى مثل الشارع أو المدرسة، فمدارسنا اليوم وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي أصبحت تشتهر بانتشار الألفاظ البذيئة التي يستخدمها التلاميذ فيما بينهم، وفي مخاطبة بعضهم البعض؛ إذ لا يمكن لأي تلميذ دخل هذه المؤسسة، إلا وقد تعرض لعشرات الإهانات التي تنال من شخصه وكرامته وشرفه، فضلا عن بعض الإهانات التي تحمل مدلولات جنسية.

كما أن ثقافة المجتمع تلعب دورا أساسيا في نشر هذا السلوك، فعند النزول إلى واقعنا الاجتماعي في الجزائر، نجد أن الغالبية من "الجزائريين يستعملون الكثير من الألفاظ والمصطلحات الغريبة والتي تصل في أغلب الأحيان إلى درجة السوقية والفحش، ومن الصعب على المتجول في أزقة وشوارع أي منطقة كانت، حتى التي كانت بالأمس القريب توصف بالمحافظة أن يصد عن أذنيه تلك المواويل التي تحمل مدلولات عنيفة، التي أصبح يرددها الشباب وغيرهم في كل مكان"[2].

كما أن هذه الظاهرة انتشرت بشكل سريع فلم تسلم منها أي فئة عمرية ولا أي مؤسسة اجتماعية كانت، فحتى الإناث اللواتي يوصفن بالجنس اللطيف انتشر بينهن هذا النوع من السلوك، فعندما تمر على شجار بين تلميذتين أو أكثر تسمع أنواعا شتى من عبارات السب والشتم والكلمات الفاحشة، حتى يصيبك الذهول، إذ كيف لفتاة أن يصدر منها مثل هذه العبارات المشينة؟

---

[1] – رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: مرجع سابق، ص68.

[2] _ فيصل سفجي: القاموس اللغوي الشعبي في الجزائر تحول إلى أسلوب للعنف اللفظي، جريدة النهار الجديد، العدد10359، بتاريخ 2008/11/25.

ومما يؤكد كذلك هذه النتيجة ما أوردته نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة بال و آخرون *(bal et al,1999)* أن الإناث والذكور يستعملون على حد سواء تقريبا العنف اللفظي أكثر من الأنواع الأخرى.

كما بينت دراسة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني *(2008)* التي أظهرت تشابها كبيرا بين الأساليب التي يستخدمها كل من الطلاب والطالبات في أنماط التنمر غير الجسدي، والتي تمثلت عند كلا الطرفين في السب بألفاظ جارحة والسخرية والمضايقة بصورة مؤذية، والعزل والإبعاد عن المجموعة والتجاهل التام، والسب والتعليق بألفاظ جارحة بسبب اللون أو الجنسية أو العرق.

وفي الأخير نستطيع القول بأن العنف اللفظي لم يقتصر على جنس دون آخر ولا فئة دون أخرى حتى أصبح لغة عادية يتداولها التلاميذ فيما بينهم بشكل مستمر، إلى أن ينتهي بهم الأمر في النهاية إلى العجز عن التواصل مع الآخرين خارج إطار هذه اللغة.

الجدول رقم *(43)*: يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف البدني وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

البعد	الجنس	العدد	$\bar{x}$	σ	قيمة T- test	الدلالة الإحصائية
العنف البدني	ذكور	***168***	***2,00***	***0,694***	***4,16***	غير دالة
	إناث	***132***	***1,67***	***0,679***		

المصدر: الباحث.

قيمة (T- test) الجدولية عند درجة الحرية *298* وعند مستوى الدلالة *(0,05)=1,96*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(43)* نجد أن:

– المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم *(168)* تلميذا على استبيان مظاهر العنف المدرسي *(2,00)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,694)*، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها *(132)* تلميذة على الاستبيان نفسه *(1,67)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,679)*، وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت *(4,16)*، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة *(1,96)* عند مستوى الدلالة *(0,05)* ودرجة حرية *(298)*، مما يدل على أنه توجد فروق، ليست ذات دلالة إحصائية في درجة التعرض للعنف البدني لصالح الذكور.

من خلال القراءة الإحصائية للجدول *(43)*: يتبين أن العنف البدني جاء لصالح فئة الذكور، *فهذه* النتيجة تبدو جد منطقية، ويعود ذلك إلى طبيعة التكوين العضلي والبيولوجي للذكور، وإلى جرأتهم وقدرتهم على الاعتداء البدني، وإظهار مهاراتهم في استخدامها، سواء من خلال الاعتداء على الآخرين، أو في حالة الدفاع عن أنفسهم.

كما أن التنشئة الاجتماعية تشجع الذكور على العدوان الظاهري خاصة البدني منه، بينما يشجب هذا السلوك عند الأنثى، كما أن الذكور يتم إعدادهم لأدوار اجتماعية تتطلب منهم القوة العضلية والجرأة والمغامرة والسيطرة أكثر من الإناث، حيث "يرى التفاعليون أن عملية تعلم العنف ترتبط بشدة بمرحلة التنشئة الاجتماعية لدور الرجل والذي يتضمن تعلم الصبية الخشونة والصلابة وأن يعتمدوا على أنفسهم، فبعض الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبونهم بألا يكونوا ضحايا للعنف في

مواقف أخرى، والبعض الآخر من ينظر إلى العنف وكأنه الطريقة الوحيدة للحصول على ما يريدون، بل إن بعض الآباء يطالبون أبنائهم على التصرف بعنف عند الضرورة."[1]

كما أن البيئة الثقافية تلعب دورا حاسما في تشجيع العنف لدى الذكور بدرجة أعلى منها لدى الإناث، فالمجتمع يتوقع أن يظهر الأطفال الذكور مزيدا من العنف أكثر مما يتوقع من الإناث، حيث أن العنف لدى الذكور يتسامح إزاءه الكبار ويشجعونه ويعززونه، فالآباء والأمهات يعتبرون عنف الصبي نوعاً من الرجولة ويتسامحون معه، وأحياناً يشجعونه عليه، مما يدعم العدوان عند الذكور، وفي الوقت نفسه تكون الأمهات أقل تسامحاً مع عدوان بناتهن؛ لأن العدوان لا يتفق مع النمط السلوكي الأنثوي حسب الثقافة السائدة، وفي هذا الصدد يذهب جمال معتوق إلى القول "بأن هذه حقيقة فعلا لاحظناها في مجتمعنا الجزائري، حيث كثير من الأولياء عند ارتكاب الفعل العدواني والعنيف من طرف أحد أبنائهم ضد الآخرين نجدهم بدلا من عقابه وتأنيبه، يشكرونه ويفتخرون بفعلته، بل يرون أن ابنهم رجل وهو على الطريق الصحيح."[2]

كما أن شجار الفتيات وعدوانهن نجده في الغالب يكون لفظياً كلامياً ويدور حول موضوعات محددة مثل (نشر الإشاعات، الدعاء بالشر، تعيير، سخرية...الخ)، كما قد يتجه عدوانهن نحو أنفسهن وذلك من خلال ممارسة العنف نحو الذات، بينما تكون عدوانية الذكور في شكل هجوم جسدي نحو الآخرين.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات، مثل دراسة عبد الرحمان العيسوي *(1984)*؛ حيث وجد في دراسته أن الذكور يتشاجرون أكثر من الإناث، وهم أكثر جرأة وجسارة، ومغرمون بالعنف المادي أكثر، وهم أكثر غرورا وافتخارا به، أما الفتيات

[1] – رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: مرجع سابق، ص69.

[2] – جمال معتوق: مرجع سابق، ص237.

فيلجأن إلى السلوكيات العنيفة غير المباشرة، كما توصلت دراسة محمد الشهب *(1992)* بالمغرب إلى أن جل التلاميذ القائمين بالعنف البدني هم من فئة الذكور، في حين الإناث يكتفين بالتعبير عن غضبهن وعنفهن باللفظ وليس بالاعتداء المادي.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ألويس دان *(DAN ,OLWEUS,1995)* حيث توصلت إلى أن الذكور أكثر عرضة وممارسة للسلوك العنيف الجسدي سواء كانوا معتدين أو ضحايا. كما كشفت نتائج دراسة قاسم *(1997)* على أنه توجد فروق بين عينتي الذكور والإناث في عامل العدوان المادي لصالح الذكور.

كما توصل ثاليندين في دراسته إلى أن شكل السلوك العدواني يختلف بين الجنسين، حيث أن الذكور يمارسون العدوان الجسدي أثر من الإناث. كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أيضا دراسة عمر رفعت *(2001)* بمصر إلى أن الذكور أكثر عنفا من الإناث، وأن التلاميذ الذكور يتفوقون عن الإناث في العنف الجسدي.

الجدول رقم *(44)*: يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف النفسي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

البعد	الجنس	العدد	$\bar{x}$	σ	قيمة T- test	الدلالة الإحصائية
العنف النفسي	ذكور	***168***	***1,98***	***0,672***	***3,59***	غير دالة
	إناث	***132***	***2,27***	***0,743***		

المصدر: الباحث.

قيمة (T- test) الجدولية عند درجة الحرية *298* وعند مستوى الدلالة *(0,05)=1,96*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(44)* نجد أن:

– المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم *(168)* تلميذا على استبيان مظاهر العنف المدرسي *(1,98)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,672)*، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها *(132)* تلميذة على الاستبيان نفسه *(2,27)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,743)*، وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت *(3,59)* وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة *(1,96)* عند مستوى الدلالة *(0,05)* ودرجة حرية *(298)*، مما يدل على أنه توجد فروق ليست ذات دلالة إحصائية في درجة التعرض للعنف النفسي لصالح الإناث.

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة أعلاه يتضح أن تعرض التلاميذ للعنف النفسي كان لصالح الإناث أكثر منه لدى الذكور، وهذه النتيجة تبدو منطقية، حيث أن الفتاة أو المرأة على وجه العموم تتميز بحس مرهف؛ فهي بذلك تكون شديدة الحساسية عكس الذكر الذي يتميز بالشدة والقدرة على تحمل الشدائد، فبمجرد تعرض المرأة لأحد أساليب العنف النفسي مثل الاستهزاء أو النظر إليها بطريقة تهديديه أو تخويفها أو غير ذلك من هذه الأشكال، فإن رد فعلها سيكون شديدا؛ لأن تكوينها النفسي والانفعالي لا يتحمل ذلك، لهذا نجد أن عينة الدراسة من الإناث عبرن عن تعرضهن لهذا النوع من العنف أكثر من الذكور.

كما أن الإناث يلجأن إلى الأشكال المعنوية والنفسية من العنف أكثر من الذكور نظرا لسهولة ارتكابه فهو لا يحتاج إلى قدرة بدنية كبيرة عكس العنف البني الذي يحتاج إلى المزيد من القوة والجرأة، ولهذا فالإناث أقل ميلا لاستخدام الوسائل الجسدية في العنف، فبدلا من ذلك فإنهن يلجأن إلى استخدام أساليب أكثر مكرا أو طرق غير مباشرة مثل التشهير وتشويه السمعة، نشر الشائعات، العزل المتعمد من المجموعة، وإفساد علاقة صداقة بين اثنين؛ كحرمان الفتاة من أعز صديقاتها،... وغيرها من هذه الأساليب.

وقد أظهرت بعض الدراسات أن الإناث العدوانيات يتصرفن بطرق مختلفة عن الذكور، فقد تبين أن الإناث يستخدمن العدوان غير المباشر (الخفي) في حين نجد أن الذكور يستخدمون العنف المباشر، وفي هذا الصدد يقول محمد الشهب " ويعكس هذا التمايز في سلوك العدوان بين الذكور والإناث إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية، هذه الأساليب التي تعزز السلوك العدواني عند الأطفال الذكور ولكنها في المقابل تحد منه عند الإناث، فالمجتمع أكثر تسامحا مع السلوكيات العدوانية عند الطفل الذكر، وبالتالي تنشط لديهم أساليب التعبير الصريح والمباشر عن العدوان، ومع عدم تسامحه مع الإناث في عدوانهن، فتنمي الإناث صورا ضمنية وغير مباشرة للتعبير عنه، ولا يتعدى حدود هذا التعبير في معظم الأحوال الصور اللفظية، على عكس ما يفعل الذكور."[1]

وقد ذهب في هذا الاتجاه العديد من الباحثين مثل بالدري وفارينجتون *(Baldry & Farrington)* الذي توصل من خلال دراسته أن الأولاد غالبا ما يقومون بتنمر جسدي بغرض الضرر الجسدي، بينما البنات يمارسن التنمر غير المباشر بقصد إلحاق الضرر النفسي. كما بينت دراسة ألويس دان *(DAN ,OLWEUS,1995)* أن الفتيات يلجأن إلى السلوك الاستفزازي والنميمة ونشر الإشاعات والتلاعب بالعلاقات العاطفية، وكذلك وجد كل من ساميفال وكوكيانين في دراستهما أن الإناث تفوق الذكور في العدوانية غير المباشرة (العدوان العلائقي)، كما أظهرت دراسة لكرسبيتز وبجور كيوفست وبيلتونون أن الإناث أكثر استخداما للأساليب العدوانية غير المباشرة، بينما ظهر أن الذكور أكثر استخداما لأساليب عدوانية مباشرة.

[1] – محمد الشهب: المدرسة والسلوك الإنحرافي دراسة اجتماعية تربوية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000، ص124.

الجدول رقم *(45)*: يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للعنف ضد الممتلكات وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

البعد	الجنس	العدد	$\bar{x}$	σ	قيمة T- test	الدلالة الإحصائية
العنف ضد الممتلكات	ذكور	***168***	***1,88***	***0,764***	***0,48***	دالة
	إناث	***132***	***1,92***	***0,699***		

المصدر: الباحث.

قيمة (T- test) الجدولية عند درجة الحرية *298* وعند مستوى الدلالة *(0,05)=1,96*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(45)* نجد أن:

– المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم *(168)* تلميذا على استبيان مظاهر العنف المدرسي *(1,88)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,764)*، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها *(132)* تلميذة على الاستبيان نفسه *(1,92)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,699)*، وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت *(0,48)*، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة *(1,96)* عند مستوى الدلالة *(0,05)* ودرجة حرية *(298)*، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة التعرض للعنف ضد الممتلكات.

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة أعلاه، نجد أنه لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في درجة التعرض للعنف ضد الممتلكات، فمن خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد العنف ضد الممتلكات تبين أن تلميذ مرحلة التعليم الثانوي يعاني من التعرض لهذا الأسلوب من العنف بصور ومظاهر متعددة، وقد عبر عن ذلك أفراد العينة

من خلال العبارات التي احتلت المراتب الأولى لكلا الجنسين في هذا البعد وهي: استولى أحد التلاميذ على بعض أغراضي بالقوة، سرق أحد التلاميذ ممتلكات خاصة بي (هاتف، نقود، كتب...الخ)، لطخ أو مزق أحد التلاميذ ملابسي، رفض أحد التلاميذ إرجاع الأشياء التي استعارها مني (كتاب، أقلام، نقود....الخ).

ومن خلال هذه العبارات يتبين أن تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تنتشر بينهم بعض السلوكيات التي تتميز بنوع من الانحراف مثل السرقة، حيث أنه أثناء المقابلة التي أجراها الباحث مع كل من مستشاري التربية، ومستشاري التوجيه، صرحوا بأنهم يتلقون العديد من الشكاوى من بعض التلاميذ تتضمن تعرضهم للسرقة، وذلك من خلال سرقة بعض أغراضهم الشخصية التي قد تكون في بعض الأحيان ثمينة نوعا ما مثل الهواتف النقالة من نوع الماركات العالمية، أو نقود، قطعة ذهب،... الخ، وقد تكون السرقة لأشياء بسيطة مثل كتاب، كراس، قلم ...الخ.

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

كما يعود إقدام بعض التلاميذ على هذا السلوك المنحرف ربما إلى الغيرة التي تنتاب بعض التلاميذ، فعندما يشاهد التلميذ زميلا له قد أحضر معه إلى الثانوية بعض الأشياء الثمينة . كالهاتف المحمول مثلا . تحدثه نفسه بسرقتها ومن ثم يقدم على سرقتها أو أخذها بالقوة، كما أن هناك من التلاميذ من يسرق نقودا من زميله لأنه في حاجة إليها، أو لكي يتفاخر بها أمام زملائه، أو بدافع الانتقام، وعموما فالتلميذ الذي يقدم على هذا النوع من السلوك فهو يعبر عن عدوانيته ضد زملائه أولا ثم ضد المجتمع بشكل عام.

كما أن من صور العنف ضد الممتلكات التي بين أفراد عينة الدراسة من كلا الجنسين الوقوع ضحية لها هي تلطيخ أو تمزيق ملابس الضحية، فقد يتعمد بعض التلاميذ إلى هذا السلوك عادة من أجل المرح أو المزاح، أو قد يلجأ بعض التلاميذ إلى هذا السلوك تعبيرا منهم على الانتقام من الضحية.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة بلاتيي *(BLATIER,1999)* التي فصلت كذلك في أنواع السرقات التي تحدث في الثانوية، فقد بينت أن *40%* من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية *37%* أدوات خاصة (حقائب ، حلي ...الخ)، منها *10%* ألبسة، *23%* تستهدف النقود.

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني *(2008)* التي كشفت نتائجها أن أنماط التنمر الجسدية الشائعة بين الطلاب والطالبات، فهي بين الطلاب . وكما رأت عينة الدراسة من الذكور. بأنها تتمثل في الضرب والركل والدفع والتجاذب والحبس في إحدى حجرات الدراسة بالإضافة إلى سرقة النقود، وبالنسبة للطالبات فتمثلت أشكال التنمر الجسدي . وكما رأت الطالبات أنفسهن في سرقة النقود أو بعض الممتلكات أو إتلافها.

الجدول رقم *(46)*: يكشف عن دلالة الفروق في درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للتحرش الجنسي وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

البعد	الجنس	العدد	$\bar{x}$	σ	قيمة T- test	الدلالة الإحصائية
التحرش الجنسي	ذكور	***168***	***1,58***	***0,582***	***5,99***	دالة
	إناث	***132***	***2,04***	***0,752***		

المصدر: الباحث.

قيمة (T- test) الجدولية عند درجة الحرية *298* وعند مستوى الدلالة *(0,05)=1,96*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(46)* نجد أن:

– المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم *(168)* تلميذا على استبيان مظاهر العنف المدرسي *(1,58)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,582)*، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها *(132)* تلميذة على الاستبيان نفسه *(2,04)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,752)*، وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت *(5,99)*، وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة *(1,96)* عند مستوى الدلالة *(0,05)* ودرجة حرية *(298)*، مما يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التعرض للتحرش الجنسي لصالح الإناث.

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة أعلاه اتضح أن درجة تعرض أفراد عينة الدراسة للتحرش الجنسي يختلف باختلاف الجنس، وذلك لصالح الإناث، وهذه النتيجة تبدو طبيعية، حيث أن التحرش الجنسي هو أحد أشكال العنف التي تتعرض لها الإناث أكثر من الذكور لدى معظم المجتمعات الإنسانية، خاصة إذا تكلمنا على مجتمعاتنا العربية ففي مصر مثلا أصبح التحرش بالمرأة من أهم المواضيع المتداولة على الساحة الإعلامية والسياسية والأكاديمية.

أما بالنسبة لمجتمعنا الجزائري فهذه الظاهرة أصبحت في الآونة الأخيرة منتشرة بصورة ملفتة للانتباه سواء في الشارع أو في المؤسسات وعلى وجه الخصوص الجامعات والمدارس نتيجة كثرة الاختلاط في هذا النوع من المؤسسات، ففي مرحلة التعليم الثانوي يكثر هذا النوع من السلوك بين تلاميذ هذه المرحلة التعليمية بأساليب متنوعة كالمعاكسة أو التودد، وقد تصل هذه الأساليب في بعض الأحيان إلى الاحتكاك الجسدي أو التلامس، أو حتى إلى الاغتصاب، ويعود ذلك إلى أن التلميذ في مرحلة المراهقة هو في فترة تحول وتغيّر دائم، فيلجأ إلى مثل هذا السلوك، رغم المنع المستمر المستبطن من الصغر من تربية جنسية

وتنشئة اجتماعية تمنع إشباع الرغبة الجنسية حتى الزواج، باعتبار مؤسسة الزواج كفضاء للإشباع الجنسي والعاطفي وتفريغ للشهوة في حدود المسموح به شرعا وعرفا.

وكذلك يحدث هذا السلوك رغم أن القوانين التي تسنها المدرسة كالتفرقة بين الجنسين في الفضاء التعليمي التي تحول دون وقوعه، إلا أن فضول المراهقين في خبايا حقل الجنس وهو الممنوع المرغوب، ليكون السلوك الجنسي الممارس رمزي معنوي يتخذ أشكالا متعددة من بينها العروض الواضحة لرغبة التلاميذ الجنسية ومصدرا لتفريغ حاجاتهم البيولوجية، وقد يكون تحرّش الذكور بالإناث هدفه ملاحظة المناطق الحساسة من جسد الضحية بهدف الإثارة واستكشاف حجم مناطق الجسد الأنثوي، والتي تحمل استبطانا متوارثا لكل ما هو مجهول عن جسد الفتاة؛ لأن الإثارة تكمن في المخيال الشعبي والثقافي لمجتمعنا في الجسد الأنثوي المرغوب الذي يثير المتعة، إذ يطوّق الجسد الأنثوي بجميع أنواع الممنوعات التي تزيد الذكر رغبة في الولوج إلى ذلك الجسد المقدس أو المحرّم؛ خاصة وأن هذا الجسد لا يكفّ عن التغير عبر مراحل البلوغ ومظاهره ؛ كبروز الأثداء، اتساع الحوض... الخ.

كما أن بعض التلاميذ الذكور من يعتقد بأن ممارسة التحرش الجنسي لا تشكل مصدر عنف على الإناث، وأن الفتيات يحبذن هذا السلوك الذي حسب رأيهم يعزز من أنوثتهن، ويجعلهن مصدر إعجاب واهتمام؛ كما ترى ذلك نظرية ثقافة العنف بأن ممارسي العنف بأشكاله المختلفة لا يعتقدون أنهم على خطأ، وأن ما يقومون به لا يمثل عنفا واعتداءا على الآخرين؛ لأن ثقافتهم تسوغ لهم هذه السلوكيات، لأنها جزء من ثقافتهم العامة.

كما يعود السبب في انتشار ظاهرة التحرش بالإناث أكثر من الذكور هو خصوصية موضوع التحرش الذي لا يمكن التحدث عنه في مجتمعنا العربي المحافظ باعتباره من الطابوهات، فالتلميذة التي تتعرض لمثل هذا السلوك تخشى على سمعتها فلا تصرح بما

تتعرض له من أشكال التحرش؛ لا سيما وأن المجتمع يلقي اللوم دائما على المرأة فيما يحدث لها من تحرش أو غيره.

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات، مثل الدراسة التي قامت بها فينرن *(Fineran,2002)* بعنوان المراهقون أثناء العمل، حيث تصف هذه الدراسة تجربة المراهقين مع عملية التحرش الجنسي أثناء العمل الجزئي، وطبقت هذه الدراسة على عينة بلغت *332* طالب وطالبة يعملون في دوام جزئي، وقد كشفت هذه الدراسة أن أولئك الطلبة عانوا من أنواع مختلفة من التحرش الجنسي أثناء تواجدهم في المدرسة، وأوضحت نتائج الدراسة وجود اختلاف في التحرش الجنسي تبعا للنوع الاجتماعي، والعلاقات أثناء العمل، كما توصلت الدراسة بأن الفتيات أبدين استيائهن وأنهن تعرضن للتهديد، أو الاعتداء الجنسي أكثر من الذكور.

كما جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع ما توصلت إليه دراسة مينارد وآخرون *(Menard, et. al, 2003)* بعنوان الاختلافات الجنسية حول التحرش والاعتداء الجنسي لدى طلبة إحدى الكليات بجامعة بنسلفانيا، حيث تم دراسة الفروقات بين الذكور والإناث من حيث التحرش والاعتداء الجنسي، فوجدت أن الذكور يتعرضون لمرتين من التحرش الجنسي أما الإناث فيتعرضن للتحرش ثلاث مرات.

كما اتفقت مع دراسة ديسوزا وربيرو *(Desouza & Ribeiro, 2005)* حول التحرش والإيذاء الجنسي في المدارس الثانوية البرازيلية، حيث أجريت الدراسة على 400 طالب وطالبة ينتمون إلى مدرستين ثانويتين إحداهما عامة والأخرى خاصة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام *(T- test)*، فأظهرت النتائج بأن الذكور ضايقوا وتحرشوا جنسيا بأقرانهم من الإناث أكثر مما فعلت الإناث.

الجدول رقم *(47)*: يكشف عن دلالة الفروق في أشكال العنف المدرسي التي يتعرض لها أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس (ذكور- إناث)

البعد	الجنس	العدد	$\bar{x}$	σ	قيمة T- test	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لأشكال العنف	ذكور	***168***	***1,98***	***0,681***	***1,28***	دالة
	إناث	***132***	***2,04***	***0,709***		

المصدر: الباحث.

قيمة (T- test) الجدولية عند درجة الحرية *298* وعند مستوى الدلالة *(0,05)=1,96*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(47)* نجد أن:

المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددهم *(168)* تلميذا على استبيان مظاهر العنف المدرسي *(1,98)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,681)*، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها *(132)* تلميذة على الاستبيان نفسه *(2,04)* درجة، وبانحراف معياري قدره *(0,709)*، وقد تبين أن القيمة التائية المحسوبة بلغت *(1,28)*، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة *(1,96)* عند مستوى الدلالة *(0,05)* ودرجة حرية *(298)*، مما يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التعرض للدرجة الكلية لأشال العنف المدرسي

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة أعلاه تبين أنه لا توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الدرجة الكلية لأشكال العنف المدرسي، مما يدل أن التلاميذ سواء كانوا من الذكور أو الإناث فإنهم يتعرضون للعنف بشكل متساوي.

ويرجع الباحث ذلك إلى تجانس مفردات عينة الدراسة، وكذا نفس المرحلة التعليمية التي ينتمون إليها وهي مرحلة التعليم الثانوي، بالإضافة إلى وجود فروق بسيطة بين نسبة الذكور ونسبة الإناث والتي كانت متقاربة مابين الجنسين.

كما يري الباحث أن الاتفاق مابين الجنسين يعود إلى وحدة الخلفية الثقافية لأفراد العينة؛ أي أن التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي سواء كانوا من الذكور أو الإناث فإنهم ينحدرون من بيئة اجتماعية وثقافية واحدة، وبالتالي تتكون لديهم اتجاهات متقاربة نحو العنف.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصل إليه شيفر وملمان أن السلوك العدواني متساوي بين الذكور والإناث، إلا أن أشكاله مختلفة بينهما. إلا أنها اختلفت مع دراسة سميحة نصر وآخرون *(2004)* حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن ثمة عنفا ذكوريا وآخر أنثويا، بمعنى أن الذكور يتعرضون لأنماط من العنف تختلف عن تلك التي تتعرض لها الإناث سواء على مستوى المشاهدة أو الوقوع كضحايا للعنف أو ممارسة للعنف.

كما اختلفت أيضا مع دراسة صالح مصلح أحمد *(2010)* حيث أكدت نتائج هذه الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكلي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة *(0,01)* حسب متغير النوع في اتجاه عينة الإناث.

رابعا – عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الثالثة:

جاء نص الفرضية الثالثة كالآتي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.

للتعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية وتدني تقدير الذات لدى أفرد عينة الدراسة، قام الباحث بتحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على استبيان مظاهر العنف المدرسي،

وبين الدرجات التي تحصلوا عليها على استبيان تداعيات العنف المدرسي من خلال بعد تدني تقدير الذات، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم *(48)*:

الجدول رقم *(48)*: يبين معاملات الارتباط بيرسون بين مظاهر العنف المدرسي وتدني تقدير الذات.

مظاهر العنف المدرسي / تدني تقدير الذات	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
العنف اللفظي / تدني تقدير الذات	***0,946*** ** +	دال
العنف البدني / تدني تقدير الذات	***0,935*** ** +	دال
العنف النفسي / تدني تقدير الذات	***0,906*** ** +	دال
العنف ضد الممتلكات / تدني تقدير الذات	***0,926*** ** +	دال
التحرش الجنسي / تدني تقدير الذات	***0,805*** ** +	دال
الدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي / تدني تقدير الذات	***0,955*** ** +	دال

المصدر : الباحث. ** : مستوى الدلالة عند*0,01*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(48)* يتبين أنه :

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,946+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف اللفظي وتدني تقدير الذات؛ وهذا يعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف اللفظي زاد شعوره بتدني تقدير الذات، وكلما قل تعرضه للعنف اللفظي قل شعوره بتدني تقدير الذات.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف البدني والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,935+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف البدني وتدني تقدير الذات، وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف البدني زاد شعوره بتدني تقدير الذات، وكلما قل تعرضه للعنف البدني قل الشعور بتدني تقدير الذات.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف النفسي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,906+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف النفسي وتدني تقدير الذات، وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف النفسي زاد شعوره بتدني تقدير الذات، وكلما قل تعرضه للعنف النفسي قل شعوره بتدني تقدير الذات.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف ضد الممتلكات والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,926+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف ضد الممتلكات وتدني تقدير الذات، وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف ضد الممتلكات زاد شعوره بتدني تقدير الذات، وكلما قل تعرضه للعنف ضد الممتلكات قل شعوره بتدني تقدير الذات.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحرش الجنسي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,805+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين التحرش الجنسي وتدني تقدير الذات، وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للتحرش الجنسي زاد شعوره بتدني تقدير الذات، وكلما قل تعرضه للتحرش الجنسي قل شعوره بتدني تقدير الذات.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتعرض لمظاهر العنف المدرسي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,955+)* وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف بمظاهره المختلفة زاد شعوره بتدني تقدير الذات، وكلما قل تعرضه لهذه المظاهر قل معها الشعور بتدني تقدير الذات.

أشارت النتائج السابقة أن قيم معاملات الارتباط بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية والشعور بتدني تقدير الذات قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الارتباطية الطردية بين الشعور بتدني تقدير الذات ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن الشعور بتدني تقدير الذات يزيد لدى أفراد عينة الدراسة بازدياد درجة تعرضهم لأشكال

العنف المدرسي، وهذه النتيجة تبدو منطقية؛ حيث أن تعرض أفراد العينة إلى العنف بمظاهره المختلفة يؤدي إلى حدوث درجة عالية من الشعور بتدني تقدير الذات.

وهناك العديد من الأعراض التي تدل على ذالك، وقد عبّر عنها أفراد العينة من خلال استمارة تداعيات العنف المدرسي (بعد تدني تقدير الذات) بالعبارات الأربع التي احتلت المراتب الأولى (أشعر بأن مظهري غير لائق مقارنة بزملائي، ألوم نفسي على ما أقوم به من أفعال، أشعر بأن حياتي بلا معنى، أشعر بأني غير مهم).

وقد ارتبط مفهوم تدني تقدير الذات في العديد من الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية بالعنف، والتي دلت على وجود علاقة قوية بين العنف وتقدير الذات المنخفض، لأن وجود الفرد في بيئة غير آمنة يسودها العنف سواء كان هذا العنف ماديا أو معنويا فإن ذلك سينعكس على الصحة النفسية للفرد، ويهدد احترام الذات للضحية مما يجعلها تشعر بالعجز والخوف والقلق.

فعندما تتم إساءة معاملة التلميذ من قبل أقرانه، من خلال تعرضه لأي شكل من أشكال العنف كضربه أو شتمه أو معايرته بعيوبه أو السخرية منه، أو تجنب الكلام معه وتجاهله، مما يشعره بالدونية والنقص واحتقار نفسه وأنه عديم القيمة والأهمية، وأن لديه العديد من الصفات والعيوب ما تجعله عرضة لتكرار الإساءة، فيؤدي به هذا الشعور إلى اليأس والإحباط وعدم احترام ذاته وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، فيترك له هذا الشعور خبرات سيئة تظل مستمرة معه حتى في المراحل التالية من عمره، فيتكون لديه تقدير ذات منخفض، ويؤدي تقدير الذات المنخفض إلى الاكتئاب والعزلة والقلق والتوتر، وعدم القدرة على مواجهة الضغوط بالإضافة إلي نقص الاتزان الانفعالي، فلتقدير الذات أهمية كبيرة بالنسبة للفرد.

ومن الدراسات التي جاءت نتائجها متفقة مع هذه الدراسة، نجد دراسة بالدري وفارينجتون *(Baldry & Farrington, 1999)*، التي كشفت بأن ممارسة التنمر ذات تأثير سلبي على المتورطين في موقف التنمر، حيث يكتسب المتنمر مكانة اجتماعية بين أقرانه في المدرسة على عكس الضحية الذي يكون لديه احترام ذاتي متدني وميل كبير للعزلة عن

رفاقه، واتفقت كذلك مع دراسة سولومون وسيرز *(Solomon & Serrz,1999)* التي بينت أن عدوان الآباء اللفظي له تأثيره السلبي على تقدير ذات الأطفال وإنجازاتهم العلمية والمدرسية، ووجود علاقة بين تقدير الذات المنخفض الذي يرتبط بالقبول الاجتماعي الضعيف، والكفاءة الدراسية والسلوك العدواني للآباء.

أما دراسة محمد مصطفى أبو عليا *(2001)* فيرى الباحث من خلال هذه الدراسة أن العنف المدرسي هو استمرار للعنف الأسري والمجتمعي، وتعد المرافقات النفسية للعنف مدمرة أكثر من العنف نفسه لأنه اعتداء على أحاسيس الأطفال، وأن تعرض التلاميذ للعنف المدرسي بأشكاله المختلفة يؤثر في شخصياتهم ولا سيما في الجوانب النفسية المتمثلة بالقلق وسوء التوافق المدرسي وتدني مفهوم الذات.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بن مجاهد فاطمة الزهراء *(2012)*؛ حيث اكتشفت من خلال حالات البحث أن شخصية الطفل المعتدى عليه جسديا من طرف أقرانه بالتكرار تتميز بسمات مميزة تم التحقق منها عن طريق اختبارين إسقاطين وهما اختبار الرورشاخ، واختبار خروف القدم السوداء، ومن بين هذه السمات التي تمت دراستها، تقدير الذات المنخفض الذي له علاقة وطيدة وانعدام الثقة بالذات، كما اتفقت مع دراسة شايع عبد الله مجلي *(2013)*، التي بينت وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة *(0,01)* بين مستويات تقدير الذات والسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية.

خامسا – عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الرابعة:

نص الفرضية الرابعة كالآتي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.

للتعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية والعزلة الاجتماعية لدى أفرد عينة الدراسة، قام الباحث بتحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون

بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على استبيان مظاهر العنف المدرسي، وبين الدرجات التي تحصلوا عليها على استبيان تداعيات العنف المدرسي من خلال بعد العزلة الاجتماعية، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم *(49)*:

الجدول رقم *(49)*: يبين معاملات الارتباط بيرسون بين مظاهر العنف المدرسي والعزلة الاجتماعية.

مظاهر العنف المدرسي / العزلة الاجتماعية	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
العنف اللفظي / العزلة الاجتماعية	***0,949*** **	دال
العنف البدني / العزلة الاجتماعية	***0,924*** **	دال
العنف النفسي / العزلة الاجتماعية	***0,962*** **	دال
العنف ضد الممتلكات / العزلة الاجتماعية	***0,979*** **	دال
التحرش الجنسي / العزلة الاجتماعية	***0,871*** **	دال
الدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي / العزلة الاجتماعية	***0,990*** **	دال

المصدر: الباحث. ** مستوى الدلالة عند *0,01*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(49)* يتبين أنه :

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,949+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف اللفظي والعزلة الاجتماعية، وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف اللفظي زادت رغبته في العزلة الاجتماعية، وكلما قل تعرضه للعنف اللفظي قلت رغبته في العزلة عن الآخرين.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف البدني والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,924+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف البدني والعزلة الاجتماعية؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف البدني زادت رغبته في العزلة الاجتماعية، وكلما قل تعرضه للعنف البدني قلت رغبته في العزلة عن الآخرين.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف النفسي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,962+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف النفسي والعزلة الاجتماعية؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف النفسي زادت رغبته في العزلة الاجتماعية، وكلما قل تعرضه للعنف النفسي قلت رغبته في العزلة عن الآخرين.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف ضد الممتلكات والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,979+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف ضد الممتلكات والعزلة الاجتماعية؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف ضد الممتلكات زادت رغبته في العزلة الاجتماعية، وكلما قل تعرضه للعنف ضد الممتلكات قلت رغبته في العزلة عن الآخرين.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحرش الجنسي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,871+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين التحرش الجنسي والعزلة الاجتماعية؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للتحرش الجنسي زادت رغبته في العزلة الاجتماعية، وكلما قل تعرضه للتحرش الجنسي قلت رغبته في العزلة عن الآخرين.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للتعرض لمظاهر العنف المدرسي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,990+)* وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف بمظاهره المختلفة زادت رغبته في العزلة الاجتماعية، وكلما قل التعرض لهذه المظاهر قلت رغبته في العزلة عن الآخرين.

أشارت النتائج السابقة أن قيم معاملات الارتباط بين الرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت

كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين الرغبة في العزلة الاجتماعية ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن الرغبة في العزلة تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي، وهذه النتيجة منطقية، إذ أن التعرض للعنف بأشكاله المختلفة يؤدي إلى حدوث درجة عالية من الرغبة في العزلة عن الآخرين، فنجد التلميذ الذي يتعرض للتهديد أو السخرية من قبل أحد زملائه خاصة أمام الغير يثير فيه ذلك مشاعر الخوف من الآخرين، وعدم الثقة بالنفس، فيؤدي ذلك إلى رغبته في الهروب من المشاعر السلبية عن طريق تجنب الآخرين، خوفا من احتمال تنفيذ تلك التهديدات، وحينها يصبح التفاعل بالنسبة إليه مساويا للألم، والعزلة مقترنة بالأمن والمتعة.

ويشير مصطفى حسن *(2001)* أن الطفل الذي لا يشعر بالأمن والطمأنينة، لا يميل إلى الاختلاط بغيره لفقدان الثقة فيهم، وخوفه منهم، فهم مهددون له، ويشعرونه بأنه شيء تافه، أو عديم الأهمية، ومن ثم يعتبر أن دخوله في تفاعلات معهم، تجعله مصدرا جديدا للنقد نتيجة لمواقفه السلبية.

وهناك العديد من الأعراض التي تدل على ذلك، وقد عبّر عنها أفراد العينة من خلال استمارة تداعيات العنف المدرسي (بعد العزلة الاجتماعية) بالعبارات الأربع التي احتلت المراتب الأولى (أشعر أن العالم الذي نعيش فيه لا مكان فيه لصداقة حقيقية، أشعر أني عاجز عن ربط علاقات مع زملائي في الثانوية، لا أفضل الصداقات الجماعية، أعتقد أن زملائي في الثانوية لا يشاركوني أفكاري واهتماماتي).

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات التي دلت على وجود علاقة قوية بين العنف والعزلة الاجتماعية، لأن وجود الفرد في بيئة غير آمنة يسودها العنف سواء كان هذا العنف ماديا أو معنويا فإن ذلك سينعكس على الصحة النفسية

والاجتماعية للفرد، مما يجعله يشعر بالخوف، والقلق، والعجز عن بناء علاقات اجتماعية مع غيره.

ومن هذه الدراسات نجد دراسة بالدري وفارينجتون *(Baldry &Farrington ,1999)* التي بينت أن ممارسة التنمر ذات تأثير سلبي على المتورطين في موقف التنمر، حيث يكتسب المتنمر مكانة اجتماعية بين أقرانه في المدرسة على عكس الضحية الذي يكون لديه احترام ذاتي متدني وميل كبير للعزلة عن رفاقه، كما كشفت نتائج دراسة أبو نواس، *(2003)* أن أكثر أربع خصائص نفسية واجتماعية شائعة لدى الأطفال الذين تعرضوا للإساءة هي العدوانية، ونقص المهارات الاجتماعية، والاعتمادية، والعزلة ، ولهم صورة سيئة عن ذواتهم أكثر من الأطفال الذين لم يتعرضوا للإساءة، أما دراسة معاوية أبو غزال، *(2009)* فقد أظهرت أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الطلبة ضحايا الاستقواء كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين، والمستقوين، والمستقوين الضحايا.

كما توصلت كذلك دراسة بن مجاهد فاطمة الزهراء، *(2012)* إلى أن شخصية الطفل المعتدي عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه تتميز بالميل إلى الانعزال، فأمام انعدام الثقة بالذات والاحتقار يلجأ الضحية إلى الانعزال تجنبا لمشاعر الحاجة للأمن وعدم الاعتذار، كما دلت نتائج دراسة غمري علجية، *(2014)* أن سوء المعاملة الأسرية تؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل المتمدرس.

ومن خلال نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة يتبين أنه حينما يتعرض التلميذ للعنف فإنه يصبح لا يثق ضمنيا بمشاعر ونوايا الآخرين تجاهه، خاصة من قبل أولئك الذين نبذوه أو أساءوا معاملته، مما يدفعه إلى عدم الرغبة في التواصل مع زملائه، فينفرد بنفسه من خلال أية فرصة تصادفه، ليبقى بمعزل عن المجتمع الذي يحيط به، فهو يشعر بأنه لا يمتلك الكثير ليشاركهم به، فيشيد عالما خاصا بذاته، ويصبح الاختلاط بالنسبة إليه عبئا لا

يطاق، وتصبح العزلة وسيلة لتجنب الاختلاط أساسا، وحينئذ تصبح رغبته في أن يكون وحيدا مؤشرا على عزلته، فتتكون لديه حاجة داخلية لإقامة حاجز بينه وبين الآخرين[1]، فتجده يعبر عن ذلك بأساليب مختلفة مثل الانسحاب، والخوف، والقلق، والاكتئاب، والخجل، والحزن، والغضب، وغيرها، وحينها سيفشل في لفت انتباه الآخرين بأي صورة كانت نظرا لوجود ضعف في مهارة الاتصال بهم، وعجزه عن إقامة علاقات اجتماعية معهم، فتنحصر حجم شبكة العلاقات الاجتماعية لديه وتضعف.

سادسا – عرض وتحليل ومناقشة بيانات الفرضية الخامسة:

جاء نص الفرضية الخامسة كالآتي: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

للتعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية والتغيب المدرسي لدى أفرد عينة الدراسة، قام الباحث بتحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين الدرجات التي تحصل عليها أفراد عينة الدراسة على استبيان مظاهر العنف المدرسي، وبين الدرجات التي تحصلوا عليها على استبيان تداعيات العنف المدرسي من خلال بعد التغيب المدرسي، وقد جاءت النتائج كما هي مبينة في الجدول رقم *(50)*:

[1] – **مي يوسف الجبوري: انتهاك حرمة الطفل وعلاقته بظهور بعض الاضطرابات السلوكية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق، 1996، ص17**

الجدول رقم *(50)*: يبين معاملات الارتباط بيرسون بين مظاهر العنف المدرسي والتغيب المدرسي.

مظاهر العنف المدرسي / التغيب المدرسي	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
العنف اللفظي / التغيب المدرسي	***0,888***	دال
العنف البدني / التغيب المدرسي	***0,979***	دال
العنف النفسي / التغيب المدرسي	***0,868***	دال
العنف ضد الممتلكات / التغيب المدرسي	***0,958***	دال
التحرش الجنسي / التغيب المدرسي	***0,765***	دال
الدرجة الكلية لمظاهر العنف المدرسي / التغيب المدرسي	***0,943***	دال

المصدر: الباحث. **مستوى الدلالة عند *0,01*

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم *(50)* يتبين أنه :

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,888+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة

موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف اللفظي والتغيب المدرسي؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف اللفظي زاد ميوله إلى التغيب عن الثانوية، وكلما قل تعرضه للعنف اللفظي قل ميوله إلى التغيب عن الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف البدني والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,979+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف البدني والتغيب المدرسي؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف البدني زاد ميوله إلى التغيب عن الثانوية، وكلما قل تعرضه للعنف البدني قل ميوله إلى التغيب عن الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف النفسي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,868+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف النفسي والتغيب المدرسي؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف النفسي زاد ميوله إلى التغيب عن الثانوية، وكلما قل تعرضه للعنف النفسي قل ميوله إلى التغيب عن الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف ضد الممتلكات والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,958+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف ضد الممتلكات والتغيب المدرسي ؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف ضد

الممتلكات زاد ميوله إلى التغيب عن الثانوية ، وكلما قل تعرضه للعنف ضد الممتلكات قل ميوله إلى التغيب عن الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحرش الجنسي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,765+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين التحرش الجنسي والتغيب المدرسي؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للتحرش الجنسي زاد ميوله إلى التغيب عن الثانوية، وكلما قل تعرضه للتحرش الجنسي قل ميوله إلى التغيب عن الثانوية.

– توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية الدرجة الكلية للتعرض لمظاهر العنف المدرسي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,943+)*، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ وتعني أنه كلما زاد تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف بمظاهره المختلفة زاد ميوله إلى التغيب عن الثانوية، وكلما قل تعرضه للعنف بمظاهره المختلفة قل ميوله إلى التغيب عن الثانوية.

من خلال التحليل الإحصائي نلاحظ أن قيم معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين التغيب المدرسي ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن ظاهرة التغيب عن الثانوية تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي، وهذه النتيجة تبدو مقبولة، حيث أن التعرض للعنف بأشكاله المختلفة يؤدي إلى حدوث درجة عالية من الميل إلى عدم الذهاب إلى الثانوية؛ فعندما تصبح المدرسة بيئة غير آمنة وخالية من الأجواء الانفعالية الايجابية والعلاقات الاجتماعية

الطيبة والحسنة بين أفرادها، ويتعرض فيها التلاميذ إلى شتى أساليب العنف من سب وشتم وضرب وركل وكل أنواع الإهانات والتحقير.

حينها يصبح هؤلاء التلاميذ ينفرون منها ويهربون، لأنهم أصبحوا لا يشعرون بالأمان فيها، فتبدو لهم المدرسة مصدر إزعاج ونفور، ومكان غير محفز ولا مشوق في التعليم، ويجد التلميذ في الغياب عن المدرسة والانقطاع عنها الوسيلة الوحيدة لخفض التوتر والقلق؛ وبالتالي التمرد على النظام والقيود المدرسية سعيا إلى السكينة والطمأنينة والحرية خارج أسوار المدرسة.

فوجود مظاهر العنف والقسوة في المدرسة، لها آثارها السلبية على نفسية هؤلاء التلاميذ الضحايا، وتتمثل تلك الآثار في نقص دافعتيهم نحو التعلم وشعورهم بالاغتراب عن المدرسة، وينخفض لديهم مستوى الرضا عن المدرسة. وحينها يكونون على استعداد للغياب عن المدرسة، ونستدل على ذلك ما جاء في استجابات أفراد عينة الدراسة من خلال استمارة تداعيات العنف المدرسي (بعد التغيب المدرسي)؛ حيث عبّروا عن ذلك بالعبارات الأربع التي احتلت المراتب الأولى (أشعر بالملل خلال الحصص الدراسية، أغادر الثانوية قبل أن أُتمم بقية الحصص الدراسية، لا أقوم بالواجبات المدرسية بانتظام، أحاول التغيب عن الثانوية كلما أتيحت لي الفرصة لذلك).

"كما أكدت العديد من الدراسات أن معظم التلاميذ يرفضون الذهاب إلى المدرسة بسبب معذبيهم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية يتغيب *08%* من التلاميذ عن مدارسهم شهريا خوفا من التعرض للعنف من قبل أترابهم في المدارس." [1]

[1] – مجدي محمد توفيق حمدان: مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2007، ص34.

وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع العديد من الدراسات التي دلت على وجود علاقة قوية بين تعرض التلميذ للعنف المدرسي وتغيبه عن المدرسة، لأن وجود التلميذ في بيئة مدرسية غير آمنة يسودها العنف سواء كان هذا العنف ماديا أو معنويا فإن ذلك سينعكس على صحته النفسية والاجتماعية والتربوية، مما يجعله يشعر بالخوف، والقلق، وعدم استعداده للذهاب إلى الثانوية، أو البقاء فيها.

حيث أشار بوسورث وآخرون *(Bosworth et al 1999)* وفقاً لإحصاءات الجمعية الوطنية لعلماء النفس المدرسي في أمريكا إلى أن *(160.000)* من طلبة المدارس لا يذهبون إلى مدارسهم خوفا من أن يمارس عليهم السلوك الاستقوائي، كما أوضحت دراسة أجريت على طلبة المرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية في ولاية ميرلاند في الولايات المتحدة أن *50%* من الطلبة يشعرون بأن البيئة التعليمية لا توفر لهم حاجة الأمن، وأن *33%* قد تعرضوا لأشكال مختلفة من الاستقواء، كما أن *7.6%* قد تسربوا من المدارس بسب تعرضهم لسلوكات عدوانية من أقرانهم.[1]

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة مجدي محمد توفيق حمدان، *(2007)* حيث بين أن "الدراسات في البرازيل عام *2002*، بينت أن من*1%* إلى *7%* من المعلمين ومن *3%* إلى *9%* من التلاميذ يعتبرون أن التغيب عن المدرسة سببه العنف." [2]

كما توصلت دراسة تهاني طالب عبد الحسين، *(2008)* أن طلبة الجامعة قد تعرضوا إلى الكثير من الأحداث العنيفة مثل (القتل، التهجير، الخطف، التهديد، الانفجارات....الخ) الأمر الذي أدى إلى نمو حالات من اليأس والإحباط، التي أدت إلى ملل الطلبة وعدم

1- محمد إبراهيم القداح وبشير عربيات: القدرة التنبؤية للبيئة التعلّمية في ظهورالاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة عمّان، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلّد 40 ، العدد 1 ،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2013، ص84.

2- عبد الحميد الشيخ محمود: الإرشاد المدرسي، منشورات جامعة دمشق، 1994، ص176.

اهتمامهم بالدراسة، والتخطيط للمستقبل، وتشتت انتباههم أثناء المحاضرات، وقلة الدافعية للعمل وغيرها.

كما نجد في دراسة فاطمة الزهراء اليازيدي، *(2010)* التي حاولت الكشف عن الآثار النفسية والسلوكية الناجمة عن تعرض التلاميذ للعنف الإرهابي من خلال معايشتهم للعنف الإرهابي الذي ميز المجتمع الجزائري لعقد كامل، فتوصلت إلى أن هناك مشكلات ظهرت بصورة واضحة على المستوى التعليمي لهؤلاء التلاميذ مثل انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز، كثرة الغيابات، الهروب من المدرسة، التراجع والتدني في مستوى التحصيل الدراسي.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة على بن سعيد بن علي العواد، *(2011)* حيث توصلت هذه الدراسة من خلال تحديد الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية إلى عدم إشباع المناهج لحاجات الطلاب، والعنف الزائد من قبل المدرسين والهروب من المدرسة وتدني التحصيل الدراسي، وكذلك لجوء التلاميذ إلى الحيل الدفاعية مثل التمارض والصداع والمغص لرغبته في عدم الذهاب إلى المدرسة، وكراهية المدرسة والمعلمين، وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.

وفي الأخير يمكن القول بأنه على الرغم من كل الأدوار التي تقوم بها المدرسة، إلا أن الملاحظ أن المدرسة الجزائرية كباقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى لم تسلم من بعض المشكلات السلوكية، ومنها ظاهرة تغيب التلاميذ عن المدرسة بصورة ملفتة للانتباه وذلك على الرغم من وجود مجموعة من القرارات والقوانين والنصوص التشريعية للحد من هده الظاهرة في الوسط المدرسي، نذكر منها القرار رقم *833* المؤرخ في *13* نوفمبر*1991* الذي يتعلق بمواظبة التلاميذ في المؤسسات التعليمية والمتكونة من 23 مادة، وتعليمة وزير التربية المؤرخة *2010/09/15* تحت رقم *670* بخصوص ظاهرة الغيابات التي تحث على ضرورة

محاربة هذه الظاهرة التي أصبحت منتشرة بصورة ملفتة للانتباه في وسط التلاميذ، وهذا سينعكس سلبا على التلميذ المتغيب، حيث يؤدي تغيبه عن المدرسة إلى حرمانه من فرص النمو المختلفة، وهذا يؤثر بشكل مباشر فيما بعد على تشكيل شخصيته.

وقد يؤدي تكرار الغياب إلى انخفاض تحصيله الدراسي في المواد التي تغيب عنها، وينتج عن هذا السلوك في الغالب تفكير التلميذ بالانقطاع التام عن المدرسة، أو ما يعرف بالتسرب المدرسي، وللقضاء على هذه الظاهرة التربوية الخطيرة لابد من توفر بيئة مدرسية آمنة خالية من مظاهر العنف المختلفة، حتى نضمن لتلاميذنا تمدرس منتظم، لأن آثار هذه الظاهرة تمتد لتمثل فاقدا للمجتمع ككل

سابعا – النتائج العامة للدراسة:

استنادا إلى النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي:

1- بالنسبة لمتغير الجنس بينت نتائج الدراسة أن تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور، حيث بلغ عدد التلاميذ الذكور الذين تعرضوا للعنف من قبل زملائهم داخل الثانوية *168* تلميذا أي بنسبة *56%*، في حين بلغ عدد الإناث اللواتي تعرضن للعنف داخل الثانوية من قبل التلاميذ *132* تلميذة أي بنسبة *44%* من مجموع أفراد عينة البحث.

2- بالنسبة لمتغير العمر أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الأقل سنا الذين تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية أكبر بحوالي *4* مرات من التلاميذ الأكبر سنا، ويعود السبب في ذلك أن التلاميذ صغار السن لديهم بنية جسمية أضعف من التلاميذ كبار السن وهذا ما يجعلهم عرضة لحالات عنف أكثر من التلاميذ كبار السن الذين من المفترض أن

تكون بنيتهم الجسمية أقوى، كما أن نسبة كبيرة من أحداث العنف داخل الثانوية تحدث من جانب التلاميذ الأكبر سنا تجاه التلاميذ الأصغر سنا.

3- بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي أوضحت نتائج الدراسة أن التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة؛ إلا أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة *46,33%* ثم تليها نسبة *32 ,67%* والتي تمثل تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أما أدنى نسبة فقد سجلت لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة *21%*.

4- بالنسبة لنتائج الفرضية الأولى: "يتعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي لمظاهر وصور متعددة من العنف أبرزها العنف اللفظي."

دلت نتائج هذه الفرضية أن العنف بمظاهره المختلفة منتشر بين صفوف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج أن جميع مظاهر العنف المتكونة من سبع *(05)* أبعاد (لفظي، بدني، نفسي، ضد الممتلكات، تحرش جنسي)، كانت هذه المظاهر كلها تنتمي المستوى المتوسط، باستثناء العنف اللفظي الذي جاء ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن العنف السائد والغالب هو العنف اللفظي، أي أن تلميذ مرحلة التعليم الثانوي يتعرض بالإضافة إلى العنف اللفظي إلى بقية المظاهر الأخرى، لكن ليس بنفس درجة تعرضه للعنف اللفظي. وهذا يعني أن الفرضية الأولى قد تحققت.

5- أما بالنسبة لنتائج الفرضية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور- إناث)."

أظهرت نتائج هذه الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي، كما بينت كذلك النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف البدني الذي كان لصالح الذكور، أما بالنسبة لكل من العنف النفسي والتحرش الجنسي فكان لصالح الإناث.

وعليه يمكن القول بأن الفرضية الثانية قد تحققت ولو بشكل جزئي.

6- أما بالنسبة لنتائج الفرضية الثالثة: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات."

أظهرت نتائج هذه الفرضية

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,946+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف اللفظي وتدني تقدير الذات.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف البدني والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,935+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف البدني وتدني تقدير الذات.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف النفسي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,906+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف النفسي وتدني تقدير الذات.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف ضد الممتلكات والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,926+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف ضد الممتلكات وتدني تقدير الذات.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحرش الجنسي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,805+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين التحرش الجنسي وتدني تقدير الذات.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي والشعور بتدني تقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,955+)* وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين تعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي للعنف بمظاهره المختلفة وتدني تقدير الذات.

من خلال هذه النتائج تبين أن قيم معاملات الارتباط بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والشعور بتدني تقدير الذات قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الارتباطية

الطردية بين الشعور بتدني تقدير الذات ومظاهر العنف المدرسي. مما يدل على تحقق الفرضية الثالثة.

7- أما بالنسبة لنتائج الفرضية الرابعة: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية."

أشارت نتائج هذه الفرضية إلى:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,949+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف اللفظي والعزلة الاجتماعية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف البدني والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,924+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف البدني والعزلة الاجتماعية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف النفسي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,962+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف النفسي والعزلة الاجتماعية.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف ضد الممتلكات والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,979+)*

وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى(*0,01*)، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف ضد الممتلكات والعزلة الاجتماعية.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحرش الجنسي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,871+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى(*0,01*)، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين التحرش الجنسي والعزلة الاجتماعية.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي والرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,990+)* وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(*0,01*)، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة.

أشارت النتائج السابقة أن قيم معاملات الارتباط بين الرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين الرغبة في العزلة الاجتماعية ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن الرغبة في العزلة تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي. مما يدل على تحقق الفرضية الرابعة.

8– أما بالنسبة لنتائج الفرضية الخامسة: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي."

أشارت نتائج هذه الفرضية إلى:

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,888+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف اللفظي والتغيب المدرسي.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف البدني والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,979+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف البدني والتغيب المدرسي.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف النفسي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,868+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف النفسي والتغيب المدرسي.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين العنف ضد الممتلكات والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,958+)* وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى*(0,01)*، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين العنف ضد الممتلكات والتغيب المدرسي.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التحرش الجنسي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,765+)*

وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى(*0,01*)، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة؛ مما يشير إلى وجود علاقة طردية قوية بين التحرش الجنسي والتغيب المدرسي.

– وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي والميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط *(0,943+)* وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى(*0,01*)، وهذه العلاقة الارتباطية هي علاقة موجبة.

من خلال هذه النتائج تبين أن قيم معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين التغيب المدرسي ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن ظاهرة التغيب عن الثانوية تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي. مما يؤكد تحقق الفرضية الخامسة.

خاتمة:

لقد تم التطرق من خلال هذه الدراسة لإحدى المشكلات الهامة التي باتت تعاني منها معظم المدارس على اختلاف أطوارها، وهي ظاهرة العنف المدرسي، وقد حاول الباحث من خلال الفصول النظرية والميدانية لهذه الدراسة الكشف عن أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها التلميذ داخل أسوار الثانوية، بالإضافة إلى رصد أهم التداعيات والآثار التي يتركها هذا السلوك العدواني على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ ضحايا هذا النوع من العنف، وقد أفرزت هذه الدراسة مجموعة من النتائج تمثلت فيما يلي:

فمن خلال نتائج الفرضية الأولى تبين أن تلاميذ المرحلة الثانوية يتعرضون لجميع مظاهر العنف سواء كانت مادية أو معنوية، إلا أن العنف اللفظي كان الأكثر ممارسة بين هؤلاء التلاميذ؛ والذي كان في شكل تنابز بالألقاب، وعبارات التهديد، والصراخ على الضحية بصوت عال، وسب الضحية وشتمها.

كما تبين من خلال الفرضية الثانية أنه لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في درجة التعرض للعنف المدرسي؛ فكلا الجنسين يتعرضون للعنف المدرسي بنفس الدرجة باستثناء بعض المظاهر التي كانت فيها فروق نسبية مثل التحرش الجنسي والعنف النفسي اللذان كانا لصالح الإناث، والعنف البدني الذي كان لصالح الذكور.

أما الفرضية الثالثة فقد بينت أن هناك علاقة طردية قوية بين العنف وتدني تقدير الذات، أما الفرضية الرابعةفبينت أن هناك علاقة طردية قوية بين العنف والعزلة الاجتماعية؛ أي أن التلميذ الذي يتعرض للعنف يعاني من العزلة ويحس بنبذ زملائه ولا يرغب في تكوين صداقات مع غيره، أما الفرضية الخامسة فقد بينت أن هناك علاقة طردية

قوية بين العنف والتغيب المدرسي؛ أي أن التلميذ الذي يتعرض للعنف يتغيب باستمرار عن الثانوية ولا يحب البقاء فيها.

وبالإضافة إلى هذه النتائج فقد توصل الباحث من خلال هذه الدراسة إلى أنالعنف المدرسي منتشر بدرجة متوسطة، وأن كل صور العنف لم تصل بعد إلى الصور الأشد قسوة كالتي وجدت في بعض دول العالم مثل الولايات المتحدة الأمريكية التي وصل فيها العنف إلى حد إدخال لأسلحة النارية إلى المدارس، بل يصل في بعض الحالات إلى درجة القتل (كما جاء ذلك في الفصول النظرية).

فأغلب مظاهر العنف التي توصلت إليها الدراسة كانت مرتبطة بالمزاح أو إزعاج الزميل أكثر من ارتباطها بمحاولات الانتقام، ولم تتعدى صورها الضرب، أو الركل، أو الدفع، أو التحرش بالزميلة، أو سرقة بعض أغراض التلاميذ كالأدوات المدرسية (كتب، كراريس، أقلام،...الخ)، بالإضافة إلى صور العنف اللفظي التي كانت منتشرة بدرجة عالية، وعليه يمكن القول بأن مظاهر العنف المدرسي في الجزائر لم تصل بعد إلى درجة إدخال الأسلحة النارية إلى المدارس، أو استخدامها في المشاجرات، أو تنظيم عصابات منحرفة.

إلا أن هذا لا يعني أن نقف موقف المتفرج حيال هذه الظاهرة الخطيرة، بل لابد من تكاثف الجهود حتى لا نصل ما وصلت إليه بعض الدول من انتشار للأسلحة في الوسط المدرسي والتي تصل أحيانا إلى حد القتل، وعلينا أن نعمل جاهدين لكي تبقى مدارسنا آمنة وخالية من كل مظاهر العنف.

ومن خلال ما سبق ذكره، نستطيع القول بأن العملية التربوية والتعليميةبطبيعتها عملية تعاونية تتطلب مشاركة كل الأطراف الفاعلة كل حسب مركزه وموقعه من أجل النهوض

بمنظومتنا التربوية حتى تواكب مستوى تطلعات شبابنا وغايات مجتمعنا، وهذه المحاولة البحثية وإن اشتملت على نقائص فإنها عملت على الأقل في الثانويات محل الدراسة على إظهار الجوانب الأكثر أهمية لمشكلة العنف المدرسي من ناحية المظاهر والتداعيات، كما أنها حاولت الكشف عن زاوية لتحليل وتفسير حركية هذه الظاهرة وتعدد أشكالها؛ وهي بذلك تفتح بابا للاجتهاد والتمحيص أكثر.

الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن الخروج ببعض الاقتراحات التي من شأنها أن تساهم في الحد من انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي، أو على الأقل التخفيف من حدتها وذلك على النحو التالي:

– توعية الأسرة بأهمية دورها التربوي ومسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية للأبناء، من خلال حثها على استخدام الأساليب التربوية السليمة، والعمل على ترسيخ قيم الحوار ومبدأ احترام الأخر لدى أبنائها، بعيدا عن أساليب التسلط والقهر واستخدام الكلمات الجارحة أو الشتائم أو غير ذلك من المعاملات غير السوية، التي تغذي النزعة نحو العنف لدى الأبناء.

- كما ينبغي دعم الآباء في تطوير مهارات تأديب غير عنيفة، وإعطاء القدوة في التواصل المبني على الحب الاحترام، وتفادي السلوك القائم على العدوان والتخويف والإساءة، وتقديم لهم بعض النصائح والإرشادات بشأن كيفية التعرف على العلامات التي تنذر باحتمال انخراط أبنائهم في العنف المدرسي، حتى يتمكنوا من التصدي لهذه الظاهرة الخطيرة، وذلك بإرسال مطويات إلى الأولياء، أو عن طريق عقد لقاءات وندوات تتم مع الأولياء يرأسها مختصون وأساتذة لهم خبرة ميدانية في مكافحة العنف.

– تفعيل دور المدرسة في تنمية قيم التسامح وإرساء ثقافة اللاّعنف، ونبذ الخلافات وتقبل الآخر، وذلك بتضمينها في البرامج الدراسية والتأكيد عليها في علاقات التفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي وهذا مع بداية المر احل التعليمية الأولى.

– تفعيل دور كل من مستشار التربية ومستشار التوجيه في متابعة التلاميذ متابعة دورية؛ من خلال رصد جميع أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، وكذا سعي مستشار التوجيه إلى التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد.

– تفعيل دور جمعيات أولياء التلاميذ في تبادل المعلومات بين الأسرة والثانوية، وتعزيز الثقة بين الجانبين، مما يساعد في حل الكثير من المشكلات السلوكية والانضباطية التي تعيق سير العملية التربوية.

– توعية التلاميذ بأخطار العنف وآثاره الاجتماعية والنفسية والتربوية، من خلال عقد الندوات والحملات التوعوية داخل الثانوية، يشارك فيها مختصون في علم الاجتماع وعلم النفس وعلوم التربية.

– عقد اجتماعات دورية لإدارة الثانوية مع الأساتذة لمناقشة مشكلات العنف وأسباب حدوثها، وما قد يترتب عليها من آثار، سواء داخل الثانوية أو خارجها، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمنع حدوث حالات مماثلة مستقبلا.

– إنشاء خلية إصغاء ومتابعة على مستوى كل ثانوية لرصد كل المظاهر والسلوكيات غير السوية التي تحدث داخلها، والعمل على تقديم الحلول المناسبة لها.

– نظرًا للآثار السلبية التي تخلفها ظاهرة العنف المدرسي على كل من المعتدي والضحية على حد سواء، فالدراسة توصي بضرورة تدريب التلاميذ العنيفين على التحكم في

مشاعرهم وانفعالاتهم من خلال اعتماد أسلوب الحوار والنقاش الهادئ، وتنمية مهاراتهم على إدارة الصراع، وتسوية وحل النزاع بطرق سلمية بعيدا عن الانفعال وإيذاء الغير. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تدريب التلاميذ الضحايا على تنمية مهارات الاتصال وكيفية مواجهة المواقف الصعبة، بالإضافة إلى تدريبهم على الثقة بالنفس وعدم الاستسلام للجاني، والتمسك بحقوقهم دون التعدي على حقوق الآخرين.

– حث الإعلام المرئي والمسموع والمكتوب على تخصيص حصص وبرامج ونصوص إعلامية تعرض فيها برامج تحسيسية توضح مدى انتشار هذه ظاهرة العنف في المدارس وتداعياتها الخطيرة على مستوى الفرد والمجتمع.

– التركيز على القيم والمعايير الإسلامية في إنتاج البرامج الإذاعية أو التلفزيونية التي من شأنها تحصين المراهق من العنف بشتى أنواعه.

– كما يوصي الباحث بإجراء المزيد من البحوث والدراسات في مجال العنف المدرسي، ويقترح الباحث القيام بالأبحاث والدراسات التالية:

– إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تستقصي مظاهر وتداعيات العنف المدرسي لدى فئات عمرية أخرى، وفي مستويات تعليمية غير التي استهدفتها هذه الدراسة.

– إجراء دراسات مستقبلية تتعلق بمظاهر وتداعيات العنف المدرسي من وجهات نظر الأساتذة والمعلمين.

– إجراء دراسات مقارنة بين التلاميذ الممارسين للعنف(العنيفين) والتلاميذ الضحايا في مرحلة التعليم الثانوي مع اعتماد العينة العشوائية من أجل تعميم نتائجها.

– القيام بدراسات مماثلة للدراسة الحالية في المرحلة الجامعية.

I. المراجع باللغة العربية

أولا: القواميس والمعاجم

1- إحسان محمد الحسن: **موسوعة علم الاجتماع**، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999.

2- الإمام العلامة أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري: **لسان العرب**، المجلد التاسع، دار صادر، بيروت، 1997.

3- الصالح مصلح: **قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية**، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

ثانيا: الكتب

4- إبراهيم عبد الستار: **الاكتئاب: اضطراب العصر الحديث ـ فهمه وأساليب علاجه ـ**، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1998.

5- إبراهيم عبد الله وعبد الحميد محمد نبيل: **العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1994.

6- أبو أسعد أحمد عبد الحق: **المهارات الإرشادية**، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

7- أبو زيد إبراهيم أحمد: **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية، مصر، 1987.

8- أبو سمرة محمد: **إستراتيجيات العنف التربوي**، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن، 2009.

9- أحمد أوزي: **المراهق والعلاقات المدرسية**، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2011.

10- أحمد حويتي: **العنف المدرسي: الأسباب والمظاهر ـ دراسة ميدانية في ثانويات بالجزائر العاصمة ـ**، مرصد حقوق الإنسان، الجزائر، 2006.

11- أحمد رشيد عبد الرحيم: **زيادة العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2011.

12- أحمد زايد: **العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2002.

13- إسماعيل محمد الزيود: **العنف المجتمعي إطلالة نظرية**، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، الأردن، 2012.

14- أمل سالم العواودة: **العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

15- أميمة منير جادو: **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام**، دار الصولتية للتربية، الرياض، 2005.

16- بشير معمرية: **السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي**، سلسلة دراسات المشكلات السلوكية في المدارس والجامعات العربية، الجزء الأول، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.

17- البكر فوزية بكر راشد: **مدرستي صندوق أسود: أحدث التيارات المعاصرة في مجال اجتماعيات التربية**، مكتبة الرشد، الرياض، 2005.

18- بندر بن عبد الله الشريف: **كيف تنمي الدافعية عند ابنك**، ط1، إيتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.

19- بوجمعة الكرمون: **الفلسفة والعنف المدرسي**، ط1، مطبعة فاس بريس، فاس، المملكة المغربية، 2013.

20- بوطالب محمد نجيب والمبروك المهدي: **ظاهرة العنف اللفظي لدى الشباب التونسي، دراسة سوسيو ثقافية**، ط2، المرصد الوطني للشباب، تونس، 2004.

21- تبداني خديجة وآخرون: **الأسرة والمدرسة: سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع**، ط1، دار قرطبة للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر، 2004.

22- جمال مثقال القاسم وآخرون: **الاضطراب السلوكية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

23- جمال معتوق: **مدخل إلى سوسيولوجيا العنف**، دار بن مرابط، الجزائر، 2011.

24- حسن أبو رياش: **علم النفس التربوية**، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2007.

25- حسن مصطفى عبد المعطي: **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة**، ط1، دار القاهرة، القاهرة، 2001.

26- حسن مصطفى عبد المعطي: **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة: الأسباب، التشخيص والعلاج**، دار القاهرة، 2003.

27- حسين طه: **سيكولوجية العنف (المفهوم، النظرية، العلاج)**، ط1، دار الصولتية للتربية، الرياض،2006.

28- الحمد إسماعيل: **العزلة الاجتماعية**، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2003.

29- حمدي نزيه وآخرون: **مشكلات الأطفال وطرق العلاج**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، 2000.

30- حنة أرندت: **في العنف**، ترجمة إبراهيم العريس، ط1، دار الساقي، بيروت، 1992.

31- خليل وديع شكور: **العنف والجريمة**، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1997.

32- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث – النظرية والتطبيق**، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2000.

33- ربحي مصطفى عليان: **العنف الجامعي– وجهات نظر–**، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2014.

34- رث والاس ويلسون وولف: **النظرية المعاصرة في علم الاجتماع**، ترجمة محمد عبد الكريم الحوراني، ط1، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

35- رشاد علي موسى وزينب بنت محمد زين العايش: **سيكولوجية العنف ضد الأطفال**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2009.

36- رمضان رشيدة عبد الرؤوف: **آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء**، دار الكتاب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000.

37- زكريا الشربيني: **المشكلات النفسية عند الطفل**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1994.

38- زهران حامد عبد السلام: **الصحة النفسية**، عالم الكتب، القاهرة، 1978.

39- زيدان عبد الباقي: **قواعد البحث الاجتماعي**، ط2، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، 1974.

40- زينب شقير: **مقياس المخاوف لمرحلة الطفولة (المبكرة، المتوسطة، المتأخرة)**، كراسة التعليمات، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2000.

41- سعيد إسماعيل علي: **فلسفات تربوية**، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب، الكويت، عدد 198، يونيو، 1995.

42- سعيد حسني العزة: **الإعاقة السمعية واضطراب الكلام والنطق واللغة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.

43- سلاطينية بلقاسم والجيلالي حسان: **أسس البحث العلمي**، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

44- سليمان سناء: **مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب**، عالم الكتب، القاهرة، 2008.

45- سليمان عبد الواحد: **صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية**، دار إيتراك، القاهرة، 2010.

46- شقير زينب: **الشخصية السوية والمضطربة**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة، 2002.

47- شقير زينب: **العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق**، دار النهضة العربية، القاهرة، 2005.

48- شيفر ميلمان وشارلز هوارد: **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**، ترجمة نسيمة داود ونزيهة حمدي، مطبعة الاتحاد، عمان، الأردن، 1989.

49- صالح محمد علي أبو جادو: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن، 1995.

50- الضامن منذر: **علم نفس النمو الطفولة والمراهقين**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2005.

51- طالب أحسن: **الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية**، دار الطليعة، بيروت، لبنان، 2002.

52- طوني غرويل هوك: **سيكولوجيا التقييم الذاتي**، ترجمة سمير شيخاني، ط2، دار الجيل، بيروت، 1998.

53- عباس محمود عوض: **علم النفس العام**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1994.

54- عبد الحميد الشيخ محمود: **الإرشاد المدرسي**،منشورات جامعة دمشق، 1994.

55- عبد الستار إبراهيم وآخرون: **العلاج السلوكي للطفل ونماذج من حالاته**، عالم المعرفة، الكويت، 1993.

56- عبد العزيز المعايطة ومحمد عبد الله الجغيمان: **مشكلات تربوية معاصرة**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

57- عبد الله الطراونة: **مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي**، ط1، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، 2007.

58- عبد الوهاب محجوب وآخرون: **العنف في المدرسة (دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية)**، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون«بيت الحكمة»، قرطاج، تونس، 2011.

59- عبد الوهاب محجوب: **السلوك العدواني**، ط1، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة)، مطبعة Sotepa، تونس، 2001.

60- على أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي: بنيوية لظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، ط1، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت، 2003.

61- علي أسعد وطفة: **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**، ط2، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 2000.

62- على أسعد وطفة: **رأسمالية المدرسة في عالم متغير(الوظيفة الانقلابية للعنف الرمزي والمناهج الخفية)**، سلسلة الدراسات(4)، منشورات اتحاد الكتاب العربي، دمشق، 2011.

63- علي سموك: **إشكالية العنف في المجتمع الجزائري(من أجل مقاربة سوسيولوجية)**، مختبر التربية، الانحراف والجريمة في المجتمع، جامعة باجي

مختار عنابة، ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية قسنطينة، الجزائر، 2006.

64- عمار الطيب كشرود: **البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسلوكية**، ط1 ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

65- فرانس بيترمان وبيتر فارشورغر: **علم نفس الأطفال الإكلينيكي- نماذج من الاضطرابات النفسية-**، ترجمة سامر جميل رضوان، منشورات دار الكتاب، القاهرة، 2008.

66- فضيل دليو وآخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999.

67- فضيلة عرفات السبعاوي: **الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

68- فيليب برنوه وآخرون: **المجتمع والعنف**، ترجمة الياس زحلاوي، ط3، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1993.

69- قطب رشيدة عبد الرؤوف: **آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء**، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، القاهرة، 1998.

70- كامل محمد المغربي: **أساليب البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، ط4، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

71- كمال دسوقي: **النمو التربوي للطفل والمراهق**، ط1، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1979.

72- لال زكريا: **العنف في عالم متغير**، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2007.

73- ليث محمد عياش: **سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم**، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

74- مايسة أحمد النيال: **الخجل وبعض أبعاد الشخصية، دراسة مقارنة في ضوء عامل الجنس، العمر، الثقافة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1999.

75- مجدي الدسوقي: **مقياس الشعور بالوحدة النفسية**، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1998.

76- محمد الشهب: **المدرسة والسلوك الإنحرافي دراسة اجتماعية تربوية**، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2000.

77- محمد الفالوقي ورمضان القذافي: **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2002.

78- محمد بوعلاق: **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.

79- محمد حسن غانم: **هروب التلميذ من المدرسة وكيف تواجهه**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، 2006.

80- محمد حمودة: **الطفولة والمراهقة:المشكلات النفسية والعلاج**، مركز الطب النفسي والعصبي للأطفال، القاهرة، 1991.

81- محمد سعيد الخولي: **العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات وتفاعلات**، سلسلة قضايا العنف1، ط1، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2008.

82- محمد عادل عبد الله: **دراسات في الصحة النفسية–الهوية والاغتراب والاضطرابات النفسية–**، ط1، دار العربية للطباعة والنشر، القاهرة، 2000.

83- محمد عادل عبد الله: **مقياس العزلة الاجتماعية**، ط4، دار الرشاد، القاهرة، 2008.

84- محمد عبد الظاهر الطيب: **مشكلات الأبناء من الجنين إلى المراهقة**، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1996.

85- محمد محمود الجوهري وعدلي محمود السمري: **المشكلات الاجتماعية**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2011.

86- محمود عطا حسين: **الإرشاد النفسي والتربوي**، دار الخريجي، الرياض، 1996.

87- محمود قمبر: **التربية وترقية المجتمع**، مركز بن خلدون للدراسات الإكمالية، دار سعاد الصباح، الكويت، 1992.

88- محي الدين أحمد حسين: **التنشئة الأسرية للأبناء الصغار**، الألف كتاب، الجزء الثاني، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1987.

89- مخول مالك: **علم النفس الطفولة والمراهقة**، مكتبة جامعة دمشق للنشر، سوريا، 1992.

90- مريم سليم: **تقدير الذات والثقة بالنفس**، دار النهضة العربية، بيروت، 2003.

91- مصطفى منصور: **التأخر الدراسي وعلاجه**، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2005.

92- معتز السيد عبد الله: **العنف في الحياة الجامعية (أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته)**، ط1، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2009.

93- معن خليل العمر: **علم الاجتماع العنف**، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010.

94- معن خليل العمر: **علم ضحايا الإجرام**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن، 2008.

95- منصور عبد الحميد سيد أحمد والشربيني زكريا أحمد: **سلوك الإنسان بين الجريمة والعدوان والإرهاب**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

96- منير مرسي: **المعلم والنظام: دليل المعلم إلىتعليم المتعلم**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1998.

97- موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، ط2، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

98- ميزاب ناصر وآخرون: **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي، دراسة مسحية في متوسطات (ولاية تيزي وزو نموذجا)**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، 2014.

99- نبيل محمد الفحل: **دراسة تقدير الذات ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية في كل من مصر والسعودية والقاهرة، دراسة ثقافية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 2000.

100- هارتي–ب، بريكر: **من يشد خيوطك**، ط1، مكتبة جرير، المكتبة العربية السعودية، 2004.

101- يحي خوله: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

ثالثا: المجلات والدوريات

102- أحمد أوزي: **سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومؤسسة العنف**، منشورات مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2014.

103- أحمد محمد حسن صالح: **قياس تقدير الذات لطلاب الجامعة**، مجلة التقويم والقياس النفسي التربوي، عدد06، جامعة الإسكندرية، سبتمبر1995.

104- أمينة محمد مختار ومحمود عوض الله سالم: **دراسة لبعض الخصائص الشخصية المرتبطة بسلوك تجنب المدرسة لدى أطفال المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية، بنها، مصر، عدد يناير1992.

105- بسيوني السيد ومحمود محي الدين سعيد: **التعديل السلوكي لتلاميذ التعليم الأساسي المتغيبين عن المدرسة بإدارة وسط القاهرة التعليمية**، مجلة معوقات الطفولة، العدد6، 1997.

106- بن مجاهد فاطمة الزهراء: **مساهمة في دراسة بعض السمات شخصية الطفل المعتدى عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه – دراسة تحليلية–**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد26، 2012.

107- تهاني طالب عبد الحسين: **الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة**، مجلة العلوم النفسية جامعة بغداد، العدد14، 2009.

108- حنان أسعد خوج: **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد4، ديسمبر2012.

109- خالد محمد أبو شعيرة: **الاغتراب في النسق التعليمي لدى الشباب الجامعي في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة حائل، السعودية، المجلد 15، العدد1، مارس2014.

110- خلدون حسن النقيب: **المشكل التربوي والثورة الصامتة– دراسة في سوسيولوجيا الثقافة–**، مجلة المستقبل العربي، العدد174، آب/أغسطس1993.

111- شايع عبد الله مجلي: **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعده**، مجلة جامعة دمشق، المجلد29، العدد الأول، 2013.

112- ضفاف عدنان مصطفى: **أثر برنامج إرشادي لتخفيف العزلة الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة**، مجلة الأستاذ، العدد203، كلية التربية، جامعة بغداد، 2013.

113- عباس محمود عوض ومدحت عبد الحميد عبد اللطيف: **الخوف المرضي من المدرسة لدى الأطفال (دراسة علمية)**، مجلة علم النفس، العدد13، السنة الرابعة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990.

114- عبد الكريم جرادات: **الاستقواء لدى نزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل في الأردن**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد21، العدد الأول، يناير2013.

115- علي أسعد وطفة: **المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية**، مجلة عالم الفكر، مجلد27، عدد2، الكويت، 1998.

116- عويدات عبد الله وحمدي نزيه: **المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة بها**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد24، العدد2، الجامعة الأردنية، عمان، 1997.

117- فاديه أبو شهبة: **ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية (منظور اجتماعي قانوني)**، المجلة الجنائية القومية، المجلد47، العدد الأول، مصر، 2004.

118- فاديه كامل حمامة: **الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد2، العدد2، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 2010.

119- كاوشي فينانت: **المجتمعات الحديثة والعنف الفطري**، ترجمة عبد الهادي عبد الرحمان، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد132، جنيف، 1991.

120- كريم محمد حمزة: **المفاهيم والقضايا في النظرية والبحث**، مجلة البحوث الاجتماعية والجنائية، جامعة بغداد، العدد1، 1972.

121- كفافي علاء الدين: **تقدير الذات، في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد9، العدد35، جامعة الكويت، 1989.

122- لبنى يسعد: **أشكال التحرش الجنسي في الجامعة– دراسة حالة–**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد11، سبتمبر2014.

123- محمد إبراهيم القداح وبشير عربيات: **القدرة التنبئية للبيئة التعلّمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة عمّان**، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلّد40، العدد1، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 2013

124- محمد مصطفى أبو عليا: **أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي**، مجلة دراسات تربوية، الجامعة الأردنية، العدد الأول، المجلد 28، 2001.

125- مديحة محمد الغربي وإخلاص محمد عبد الحفيظ: **مقياس تقدير الذات للرياضيين**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، العدد4، جامعة ألمنيا، 1991.

126- مصطفى زيور: **دراسة في سيكو ديناميات المخاوف لدى عينة من الأطفال**، مجلة علم النفس، العدد16، المجلد4، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1990.

127- مصطفى صفوان: **صناعة القهر(علاقة التعليم بالإبداع في المجتمع العربي)**، مجلة الناقد، العدد 71، أيار/مايو1994.

128- مطلوع محمد بركات: **العدوان والعنف في الأسرة**، مجلة عالم الفكر، العدد2، المجلد27، الكويت، 1999.

129- معاوية أبو الغزال: **الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد5، عدد2، 2009.

130- ملا أمل: **تقدير الذات**، مجلة تواصل، العدد3، الكويت، 2008.

131- نجاة موسى ومديحة عثمان: **الآثار المباشرة وغير المباشرة لكل من تقدير الذات ووجهة الضبط والتفاؤل وكفاءة الذات على التوافق النفسي والدراسي**، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد14، العدد3، جامعة ألمنيا، مصر، 1999.

132- نمر صبح القيق: **الشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة كلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصر بغزة**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد 19، العدد1، 2011.

133- النوحي عبد العزيز وحداد محمد: **المشكلات الطلابية في المناطق الحكومية المستحدثة**، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد 16، الكويت، 1990.

رابعا: الملتقيات العلمية

134- إبراهيم بلعادي: **العنف:المفهوم والأبعاد (دراسة نقدية)**، أعمال الملتقى الدولي الأول حول العنف والمجتمع، قسم علم النفس –علم الاجتماع–جامعة محمد خيضر بسكرة، 9 و10 مارس2003.

135- سميحة نصر وآخرون: **العنف بين طلاب المدارس (التقرير الاجتماعي)**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة، المجلد الأول، القاهرة، 2004.

136- منير حسن خليل: **فاعلية كل من تقدير الذات ومفهوم الذات على دقة الحكم الإدراكي في موقف المسايرة الاجتماعية**، المؤتمر العلمي الثالث لمركز رعاية وتنمية الطفولة، القاهرة، 2006.

خامسا: الرسائل والأطروحات الجامعية.

137- أحمد خواجه: **الثقافة المدرسية والعنف**، شهادة الكفاءة في البحث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 1990.

138- أمزيان زبيدة: **علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجياته الإرشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007/2006.

139- براهمية طارق: **نمو الأحكام القيمية وعلاقته بالسلوك العدواني في الوسط الرياضي لدى المراهق الجزائري**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية سيد عبد الله، جامعة الجزائر3، 2014/2013.

140- برغوتي توفيق: **علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2015/2014.

141- بلعسة فتيحة: **فعالية برنامج إرشادي جماعي معرفي سلوكي في تفنيد الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان وتعديل السلوك العدواني عند المراهق المتمدرس**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، 2013.

142- تهاني محمد عبد القادر الصالح: **درجة ومظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية**

وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 2012.

143- جوز عبد الله: **الاغتراب الحضاري والعنف الاجتماعي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والإسلامية، جامعة باتنة، 2013.

144- حسين فؤاد محمد زايد: **الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، 2007.

145- حمري صارة: **علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لدى تلامذة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران، 2012/20011.

146- خالدي خيرة: **العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ دراسة ميدانية بمدينة الجلفة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2007/2006.

147- دباب زهية: **دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بمدينة بسكرة**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، السنة الجامعية 2015/2014.

148- رياض نايل العاسمي: **دراسة إكلينيكية للبنية النفسية للأطفال الذين يعانون من الفوبيا المدرسية في المرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، 1995.

149- زوبيدة بن عويشة: **ظاهرة العنف لدى الشباب الجزائري، دراسة سوسيولوجية على عينة من شباب الجزائر**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجزء الأول، جامعة الجزائر، 2009/2008.

150- سعيد ناسو صالح: **أثر أسلوب العلاج الواقعي في خفض الشعور بالخجل لدى طلاب المرحلة المتوسطة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 2001.

151- سلوى السيد سليمان حجازي: **فعالية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض فوبيا المدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر، 2005.

152- سيمون عبد الحميد متولي: **علاقة بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية بالشعور بالوحدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر، 1995.

153- شوقي سامي الجميل: **الدوجماتية وتقدير الذات واتجاهات الشباب نحو حجم الأسرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، مصر، 1996.

154- صالح مصلح أحمد: **دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة**،في ضوء بعض المتغيرات في المجتمع اليمني، أطروحة دكتوراه، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، 2010.

155- عبد ربه علي شعبان: **الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010.

156- علا علي الختاتنة: **أشكال سلوك العنف الجامعي المسجل لدى طلبة جامعة مؤتة وأسبابه من وجهة نظرهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، 2007.

157- على بن سعيد بن علي العواد: **الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر**، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، 2011/2010.

158- عيساوي نسيمة: **العنف اللفظي الأسري من المنظور السوسيولوجي**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر02، 2011.

159- غمري علجية: **دور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل المتمدرس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، 2014/2013.

160- فاطمة الزهراء اليازيدي: **الآثار النفسية والسلوكات الناجمة عن التعرض للعنف الإرهابي– دراسة ميدانية في محافظة الجزائر الكبرى على طلبة الثانويات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2، 2010/2009.

161- فرشان لويزة: **علاقة المحيط النفس اجتماعي والمدرسي بالسلوك العنيف لدى تلميذ الطور الثالث**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2009.

162- كمال زرعي قديح: **آثار العدوان الإسرائيلي على الصحة النفسية لدى أطفال فلسطين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007/2006.

163- مجدي محمد توفيق حمدان: **مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، 2007.

164- محمد أحمد الخطاب: **مدى فاعلية البرنامج السيكو درامي للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر، 2000.

165- محمد الطاهر العوني: **العنف بالفضاء المدرسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية 09 أفريل، جامعة تونس، 2006/2005.

166- مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 2001.

167- المطيري عبد المحسن: **العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية، 2006.

168- منية بن عياد: **العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي– صفاقص نموذجا– أطروحة دكتوراه**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 2012.

169- مي سليم عبد الحميد طاهر: **مظاهر العنف ضد الزوجات وعلاقته ببعض سمات الشخصية وتقدير الذات وأساليب التعامل معه لدى الزوجات المعنفات في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، الأردن، 2006.

170- مي يوسف الجبوري: **انتهاك حرمة الطفل وعلاقته بظهور بعض الاضطرابات السلوكية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق، 1996.

171- نائلة سليمان الصرايرة: **واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية: مؤتة والأردنية واليرموك**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن، 2006.

172- نجوى السيد محمود: **الكفاية الشخصية وتقدير الذات وعلاقتهما بأعراض الاكتئاب لدى المراهقين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الزقازيق،القاهرة، مصر، 1995.

173- نسرين أحمد المحمدي منصور: **إساءة معاملة الأطفال وعلاقتها بتقدير الذات دراسة سيكو مترية إكلينيكية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر، 2008.

174- نورة بنت سعد القحطاني: **التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008/2007.

175- هاجر إدريس يوسف عبد الله: **المشكلات السلوكية وسط طلاب مدارس الثانوية الحكومية بمحلة الخرطوم وعلاقتها بالقبول والرفض الوالدي والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، السودان، 2010.

سادسا: الوثائق الرسمية

176- منظمة الصحة العالمية: **التقرير العالمي حول العنف والصحة**، 2002.

177- المنشور الوزاري رقم 14/04 المؤرخ في 02 جانفي 2014، **والمتعلق باستشارة ميدانية بشأن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي**، وزارة التربية الوطنية، الأمانة العامة.

سابعا: الجرائد

178- خالد بودية: **الحبوب المهلوسة أكثر حضورا من الكتب في المدارس**، جريدة الخبر، العدد7366، بتاريخ 08 مارس2014.

179- سارة بوناب: **الجزائر تحتل الصدارة مغربيا في ظاهرة العنف المدرسي**، جريدة الجزائر نيوز، 18 ديسمبر 2011.

180- فيصل سفجي: **القاموس اللغوي الشعبي في الجزائر تحول إلى أسلوب للعنف اللفظي**، جريدة النهار الجديد، العدد10359، بتاريخ 2008/11/25.

181- مالية توابي: **العنف المدرسي مسؤولية فرد ... أم مسؤولية مجتمع**، جريدة الخبر، العدد6931، بتاريخ 2012/12/21.

ثامنا: المواقع الالكترونية

182- L. Gilloiz: définitions de la violencesite web":www.Eurowrc.org/06.contributions / 2. visité le15.6.2015, à 21:30

II.المراجع باللغة الأجنبية

183- Alain Bauer**: Mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille,** Rapport remis aux Ministres de L'éducation National, Paris,2010.

184- Barak, Greeg**: Violence and mon violence,** sage pub , London, 2003.

185- BLATIER,C: violence a l'école ,Revue de psychologie appliquée,3ème trimestre. vol 48N°3, 1998.

186- Choquet M. & Hassler C**: Absentéisme au lycée ,** Ministère de l'éducation et de technologie, direction de l'évaluation et de la prospective, Paris, 1997.

187- Craig, W**: child hood social development: the essential evading,** vk, Black well,2000.

188- Eric, debordieux**: développer la pédagogie et le travail en équipe** : Nom violence actuelles (N VA),2009.

189- Grand dictionnaire de la langue française ,**la rousse**, vol 7, 1989.

190- Jacques Pain ,étau**: la violence à l'école,** édition dépôt-légal, Paris, 1997.

191- JEAN Duvignand**: L'anomie .hérésie et subversion ,** EDAnthropos, Paris, 1973.

192- Miller, T**: School Violence and primary prevention,** Newyork, Springer, 2008.

193- Noureddine Toualbi-Thaalibi**: L'ordre et le désordre ,** Casbah édition, Alger, 2006.

194- O Keefe D**: Truancy in English Secondary School,** a report Prepared for The DFEE, London, HMSO, 1993.

195- Olweus Dan**: les problèmes des brimades a l'école .In revue perspective ,** XXXVI,N=° 2 vol,1983.

196- Pierre Gourdol, j **:Renforcer l'estime de soi des jeunes,** le Rhône Echo Santé,35, 2007.

197- Reid k :**The self-concept and persistent School absenteeism ,** British journal of educational Research ,1982.

198- Reid k**: Truancy short and long –term Solutions ,** London, Rutledge, 2002.

199- Solomon, C. Ruth and east Françoise**: Effects of parental verbal Aggression child Den's Selby- Esteem and school Marks , child A buse Neglect,** vol, 23 N=°4, 1999.

200- Wilson**: The oxford dictionary of English, Third edition oxford University,** 1970.

201- Y, Michaud**:** violence **et politique,** Gallimard, Paris, 1987.

الملاحـــق

الملحق (01): الاستمارة

الملحق (02): دليل المقابلة

الملحق (03): الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية

الملحق (04): مراسلة حول العنف في الوسط المدرسي

الملحق (05): مراسلة حول انتشار الكحول والمخدرات والعنف في المدارس

الملحق (06): بعض نتائج الدراسة من خلال مخرجات برنامج *spss*

الملحق (01): الاستبيان

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر – بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

أخي التلميذ/أختي التلميذة تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بدراسة حول "**مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية– دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة–**"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه.

لذا يُرجى تكرّمك بالإجابة على العبارات الواردة ممتنا تعاونك معنا، علما أن البيانات الواردة سوف تُعامل بكل سرية ولن تُستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

توضيح:

- ✓ الرجاء الإجابة على كل الأسئلة و عدم ترك أي عبارة دون إجابة.
- ✓ توجد بيانات عامة (شخصية) أرجو منك ملئها.
- ✓ يوجد استبيانين أحدهما حول مظاهر العنف المدرسي والآخر حول تداعيات العنف المدرسي.

وفي الأخير لك مني فائق عبارات الشكر والاحترام والتقدير.

أولا: استبيان مظاهر العنف المدرسي

البيانات الشخصية:

1-العمر: ..... سنة.

2- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3- المستوى التعليمي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة: بين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكا حدث معك عمداً من قِبل أحد التلاميذ داخل الثانوية خلال هذه السنة الدراسية (2016/2015).

لذا يُرجى قراءة هذه العبارات بدقة وحرص، ثم ضع إشارة (√) أمام الفقرة في الخانة التي تعبر عن مدى تعرضك لهذا العنف وفق ما ينطبق على وضعك، فإذا كنت تتعرض (ين) للسب والشتم من قبل أحد التلاميذ مثلا بشكل دائم، ضع إشارة (√) تحت دائما، وإذا كنت تتعرض (ين) لذلك بدرجة متوسطة ضع إشارة (√) تحت أحيانا، وإذا لم تتعرض (ين) لذلك ضع إشارة (√) تحت أبدا.

ملاحظة: لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، لذا أرجو الإجابة وفق ما ينطبق على حالك.

الرقم	العبـــــارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أتعرض للسب والشتم من قبل أحد التلاميذ.			
2	ينادونني زملائي في الثانوية بأسماء وألقاب أكرهها			
3	تحدث معي أحد التلاميذ بطريقة تهديدية.			
4	صرخ علي أحد زملائي بصوت عال حتى روعني.			
5	أتعرض للاستهزاء من قبل بعض التلاميذ.			
6	أسمع من زملائي كلاما بذيئا عن عائلتي.			
7	يسخر مني زملائي عندما أتكلم.			
8	تعمد أحد التلاميذ الشجار معي ثم لكمني .			
9	أتعرض لشد الشعر من قبل بعض زملائي.			
10	عرقلني أحد التلاميذ عندما مررت أمامه.			
11	أتعرض للدفع المتعمد من بعض التلاميذ أثناء التزاحم.			
12	يتشاجر معي زملائي لأتفه الأسباب.			
13	اعتدى علي أحد التلاميذ وأسقطني على الأرض.			
14	صفعني أحد التلاميذ أمام زملائي.			
15	يتجنبني زملائي في الثانوية ولا يحبون التحدث معي.			
16	عندما أتكلم لا يُصغ إليّ أحد من زملائي.			

الرقم	العبـــــارة	دائما	أحيانا	أبدا
17	يحرمني زملائي من اللعب معهم.			
18	تعمد أحد التلاميذ كشف أسراري الشخصية.			
19	نظر إليّ أحد التلاميذ نظرات غاضبة لتخويفي وتهديدي.			
20	قطع أحد أصدقائي علاقتي به دون مبرر.			
21	اتهمني أحد التلاميذ بأفعال لم أرتكبها.			
22	استولى أحد التلاميذ على بعض أغراضي بالقوة.			
23	سرق أحد التلاميذ ممتلكات خاصة بي (هاتف، نقود، كتب،....الخ).			
24	مزق أحد التلاميذ دفاتري.			
25	رفض أحد التلاميذ إرجاع الأشياء التي استعارها مني (كتاب، أقلام، نقود....الخ).			
26	لجأ أحد التلاميذ إلى القوة والتهديد لأخذ نقودي أو أي شيء يخصني.			
27	كتب أحد زملائي عبارات غير لائقة على كتبي أو كراريسي			
28	لطخ أو مزق أحد التلاميذ ملابسي.			
29	تعمد أحد التلاميذ الالتصاق بجسمي أثناء صعودي في سلالم الثانوية.			

الرقم	العبـــــارة	دائما	أحيانا	أبدا
30	عرض علي أحد التلاميذ صور وأفلام جنسية من خلال الهاتف.			
31	حاول بعض التلاميذ ملامستي من المناطق الحساسة من جسمي.			
32	يُنظر إليك بعض التلاميذ بطريقة تحرش جنسي.			
33	أثناء وجودي في الثانوية أتعرض للملاحقة من بعض التلاميذ ومحاولة أحدهم ملامسة جسدي.			
34	حاول أحد التلاميذ إسماعك نكت جنسية.			
35	أثناء وجودي في الثانوية أسمع من التلاميذ تعليقات جنسية حول جسمي.			

أشكركم على حسن تعاونكم معنا

الباحث

ثانيا: استبيان تداعيات العنف المدرسي

عزيزي التلميذ/عزيزتي التلميذة: بين يديك مجموعة من العبارات التي تعبر عما تشعر (ين) به وتحس (ين) به، نتيجة تعرضك للعنف داخل الثانوية، لذا يُرجى قراءة هذه العبارات بدقة وتمعّن، والإجابة عنها بكل صدق وعدم ترك أي عبارة دون إجابة، وتكون الإجابة بوضع إشارة(√) أمام البديل الذي تراه مناسبا لحالتك.

ملاحظة: لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، لذا أرجو الإجابة وفق ما ينطبق على حالك.

الرقم	العبـــــارة: بعد تعرضي للعنف داخل الثانوية بدأت	نعم	أحيانا	لا
1	أشعر بأني ضعيف (ة) وعاجز (ة).			
2	أشعر بأني غير مهم (ة).			
3	أشعر بأن حياتي بلا معنى.			
4	أشعر بأني عديم (ة) القيمة مقارنة بزملائي.			
5	أشعر بأن مظهري غير لائق مقارنة بزملائي.			
6	غير راض عن نتائجي الدراسية في المرحلة الثانوية.			
7	أشعر بالخجل من نفسي.			

الرقم	العبـــــارة: بعد تعرضي للعنف داخل الثانوية بدأت	نعم	أحيانا	لا
8	أشعر أن انجازاتي لا قيمة لها			
9	ألوم نفسي على ما أقوم به من أفعال.			
10	أشعر بأن لا أمل لي في المستقبل.			
11	أقضي معظم وقتي في الثانوية وحيدا (ة).			
12	أتعمد الابتعاد عن زملائي في الثانوية بسبب استهزائهم بي.			
13	أرى أنه من الصعب أن أجد أشخاصا يحبونني في الثانوية.			
14	يصعب عليّ تكوين صداقات في الثانوية.			
15	لا يوجد أحد في المدرسة أستطيع أن ألعب معه.			
16	أعتقد أن زملائي في الثانوية لا يشاركوني أفكاري واهتماماتي			
17	أشعر أني عاجز(ة) عن ربط علاقات مع زملائي في الثانوية.			
18	لا أفضل الصداقات الجماعية.			
19	أشعر أن العالم الذي نعيش فيه لا مكان فيه لصداقة حقيقية.			
20	أعتقد أن زملائي في الثانوية يتجنبون الاقتراب مني.			

الرقم	العبـــــارة: بعد تعرضي للعنف داخل الثانوية بدأت	نعم	أحيانا	لا
21	لا أحب أن أواظب على حضور الدروس باستمرار.			
22	أشعر بالملل خلال الحصص الدراسية.			
23	أفضل الخروج من الحصص الدراسية كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.			
24	لا أحب أن أذهب إلى الثانوية مبكرا.			
25	أحاول التغيب عن الثانوية كلما أتيحت لي الفرصة لذلك.			
26	أتأخر عن مواعيد الدراسة.			
27	أغادر الثانوية قبل أن أُتم بقية الحصص الدراسية.			
28	أتغيب عن الثانوية دون علم أسرتي.			
29	أشعر بالملل خلال الحصص الدراسية.			
30	لا أقوم بالواجبات المدرسية بانتظام.			

أشكركم على حسن تعاونكم معنا

الباحث

الملحق (02): دليـل مقابلة موجهة

لمستشاري التربية، ومستشاري التوجيه

سيدي الكريم/ سيدتي الكريمة:

في إطار التحضير لأطروحة الدكتوراه، يقوم الباحث بدراسة ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي، وهي محاولة علمية لدراسة هذا الموضوع من حيث مظاهره وتداعياته.

وعليه نرجو من سيادتكم التكرم، وتقديم يد المساعدة، وذلك من خلال الإجابة عن بعض التساؤلات أو إضافة ما ترونه ملائما عند اللزوم، ولكم جزيل الشكر.

1/ من خلال تعاملكم اليومي مع فئة التلاميذ، ما هو تقييمكم لدرجة انتشار هذه الظاهرة بين صفوف التلاميذ داخل الثانوية؟

بدرجة مرتفعة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة ☐

2/ ما مظاهر العنف الأكثر انتشارا بين التلاميذ داخل الثانوية؟

العنف اللفظي ☐ العنف الجسدي ☐ العنف النفسي ☐

العنف ضد الممتلكات ☐ العنف الجنسي ☐

أخرى أذكرها.....

.....

3/ كيف ترتبون المظاهر السابقة حسب درجة انتشارها؟

- المرتبة الأولى:.....
- المرتبة الثانية :.....
- المرتبة الثالثة :.....
- المرتبة الرابعة :.....
- المرتبة الخامسة :.....

4/ ما أهم مظاهر العنف التي يتعرض لها التلاميذ الذكور؟

.....

.....

5/ ما أهم مظاهر العنف التي يتعرض لها التلاميذ الإناث؟

.....

.....

6/ للعنف المدرسي تداعيات تظهر في تلك الآثار التي يتركها على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية للتلاميذ ضحايا العنف، فحسب رأيكم ما أهم تلك الآثار حسب درجة بروزها؟

- الجوانب النفسية تتمثل في

.....:

.....

.....

- الجوانب الاجتماعية تتمثل في :

.....

.....

.....

.....

- الجوانب التربوية تتمثل في :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

أشكركم على تعاونكم

الباحث

الملحق (03): الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 01/م.ت.ت /2015

مديرة التربية
إلى
السادة : مدراء ثانويات
بلدية الشريعة

الموضوع: الموافقة على إجراء تربص ميداني

المرجع :مراسلة جامعة تبسة كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية قسم العلوم الإجتماعية
دون رقم بتاريخ: 2015/12/06.

عملا بما جاء في المرجع المذكور أعلاه، يشرفني أن أطلب منكم السماح للطالب الدكتور : بوطورة كمال بالتربص الميداني داخل مؤسستكم في الفترة الممتدة من 2015/12/06 إلى غاية نهاية التربص مع إحترام القوانين الداخلية للمؤسسة .

تبسة في : 2015/12/06
مديرة التربية
سوفي حدي

الملحق (04): مراسلة حول العنف في الوسط المدرسي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تيبسة

مصلحة التمدرس والامتحانات

الرقم : 632/2014

تيبسة في : 13 مارس 2014

مديرة التربية

الى السادة

مديري المؤسسات التربوية

- للتنفيذ و المتابعة -

الموضوع : فـي تفاقم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي

المرجع: الحالات المسجلة خلال الموسم الدراسي.

بناء على المرجع أعلاه، و المتضمن تسجيل حالات عنف داخل مؤسساتنا التربوية غريبة من حيث نوعها و طرق حدوثها، ولان المدرسة تعد الفضاء الأمثل للتنشئة الاجتماعية إذ أنها تسعى إلى إعداد التلاميذ للعيش في المجتمع و المساهمة في بناء دعائمه و تدريبهم على احترام قيمه الروحية و المدنية.

ومن هذا المنطلق و نظرا لما يبديه قطاع التربية من اهتمام كبير لمكافحة هذه الظاهرة قبل استفحالها فانني أهيب بجميع أفراد الجماعة التربوية في جميع مؤسساتنا إلى التجند للقيام بالتحسيس و التوعية بخطورة هذا الموضوع من خلال عقد جلسات على مستوى المؤسسات التربوية بشراك جميع الفاعلين من مشتغلين في حقل التربية و شركاء فاعلين بهدف إثارة اهتمامهم و توعية الجميع بعواقب التصرفات اللامسؤولة التي تحدث هذا و هناك لاسيما التهاج العنف اللفظي أو الجسدي لبعض المؤطرين على التلاميذ في جميع الأطوار واعتداء التلاميذ على بعضهم البعض.

إن حرص الجميع على ممارسة كافة السلوكيات و نبذ العنف يعد واجبا أساسيا ملزوما به جميعا وذلك ينبغي انتهاج جميع السبل للوقاية و الحد من هذه الظاهرة كل من موقعه.

أولـــي أهميـــة بالغـــة لهـــذه العمليـــة

مديرة التربية

مولاي حمدي

الملحق (05): مراسلة حول انتشار الكحول والمخدرات والعنف في المدارس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مصلحة التمدرس والامتحانات
مكتب التنشيط الثقافي والرياضي
الرقم: ٨٤٢ /م ت ث ر/ 2014

تبسة في: 2014/11/18
مديرة التربية
إلى السيدة:
مديرة الأنشطة الثقافية و الرياضية و النشاط الاجتماعي
-وزارة التربية الوطنية-

الموضوع : ب/خ: إحصاء حالات تناول الكحول و المخدرات و العنف في الوسط المدرسي للسنة الدراسية 2014/2013
المرجع : إرسالكم رقم 907 الوارد بتاريخ 2014/09/21 .

بناء على ما جاء بالمرجع المذكور أعلاه يشرفني موافاتكم بالإحصاء الخاص بحالات تناول الكحول و تعاطي المخدرات و العنف في الوسط المدرسي للسنة الدراسية 2014/2013 بكل الأطوار التعليمية .

مديرة التربية
سوفي حدي

الملحق (06): بعض نتائج الدراسة من خلال مخرجات برنامج *spss*

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,988	35

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,992	30

Reliability Statistics

جنس الطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أنثى	132	44,0	44,0	44,0
	ذكر	168	56,0	56,0	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

المستوى التعليمي للطالب

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ثالثة ثانوي	63	21,0	21,0	21,0
	ثانية ثانوي	98	32,7	32,7	53,7
	اولى ثانوي	139	46,3	46,3	100,0
	Total	300	100,0	100,0	

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	
مظاهر العنف اللفظي	300	2,32	,685	
مظاهر العنف البدني	300	1,86	,706	
مظاهر العنف النفسي	300	2,11	,718	
مظاهر العنف ضد الممتلكات	300	1,90	,735	
مظاهر التحرش الجنسي	300	1,78	,700	
تدني تقدير الذات	300	2,20	,681	
العزلة الاجتماعية	300	2,06	,729	
التغيب المدرسي	300	1,95	,750	
Valid N (listwise)	300			

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
تدني تقدير الذات	300	1	3	2,20	,681
العزلة الاجتماعية	300	1	3	2,06	,729
التغيب المدرسي	300	1	3	1,95	,750
Valid N (listwise)	300				

Descriptive Statistics

جنس الطالب		N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ذكر	مظاهر العنف اللفظي	168	1	3	2,30	,694
	مظاهر العنف البدني	168	1	3	2,00	,694
	مظاهر العنف النفسي	168	1	3	1,98	,672
	مظاهر العنف ضد الممتلكات	168	1	3	1,88	,764
	مظاهر التحرش الجنسي	168	1	3	1,58	,582
	Valid N (listwise)	168				
أنثى	مظاهر العنف اللفظي	132	1	3	2,34	,675
	مظاهر العنف البدني	132	1	3	1,67	,679
	مظاهر العنف النفسي	132	1	3	2,27	,743
	مظاهر العنف ضد الممتلكات	132	1	3	1,92	,699
	مظاهر التحرش الجنسي	132	1	3	2,04	,752
	Valid N (listwise)	132				

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,946[a]	,896	,895	,221

a. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	125,580	1	125,580	2562,149	,000[b]
	Residual	14,606	298	,049		
	Total	140,186	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف اللفظي

b. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,949[a]	,900	,899	,217

a. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	126,140	1	126,140	2676,198	,000[b]
	Residual	14,046	298	,047		
	Total	140,186	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف اللفظي

b. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,888[a]	,789	,788	,315

a. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	110,629	1	110,629	1115,370	,000[b]
	Residual	29,557	298	,099		
	Total	140,186	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف اللفظي

b. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,935[a]	,874	,873	,251

a. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	130,235	1	130,235	2059,238	,000[b]
	Residual	18,847	298	,063		
	Total	149,082	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف البدني

b. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,924[a]	,853	,853	,271

a. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	127,208	1	127,208	1733,009	,000[b]
	Residual	21,874	298	,073		
	Total	149,082	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف البدني
b. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,979[a]	,959	,959	,144

a. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	142,943	1	142,943	6938,844	,000[b]
	Residual	6,139	298	,021		
	Total	149,082	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف البدني
b. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,906[a]	,820	,820	,305

a. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	126,331	1	126,331	1360,435	,000[b]
	Residual	27,673	298	,093		
	Total	154,004	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف النفسي
b. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,962[a]	,926	,926	,195

a. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	142,637	1	142,637	3739,331	,000[b]
	Residual	11,367	298	,038		
	Total	154,004	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف النفسي
b. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,868[a]	,754	,753	,357

a. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	116,066	1	116,066	911,692	,000[b]
	Residual	37,938	298	,127		
	Total	154,004	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف النفسي
b. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,926[a]	,857	,857	,279

a. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	138,519	1	138,519	1785,812	,000[b]
	Residual	23,115	298	,078		
	Total	161,633	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف ضد الممتلكات
b. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,979[a]	,959	,958	,150

a. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	154,935	1	154,935	6892,890	,000[b]
	Residual	6,698	298	,022		
	Total	161,633	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف ضد الممتلكات
b. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,958[a]	,917	,917	,212

a. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	148,232	1	148,232	3296,058	,000[b]
	Residual	13,402	298	,045		
	Total	161,633	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف ضد الممتلكات
b. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,805[a]	,648	,647	,416

a. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	94,941	1	94,941	548,639	,000[b]
	Residual	51,569	298	,173		
	Total	146,510	299			

a. Dependent Variable: مظاهر التحرش الجنسي
b. Predictors: (Constant), تدني تقدير الذات

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,871[a]	,758	,757	,345

a. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	111,073	1	111,073	934,056	,000[b]
	Residual	35,437	298	,119		
	Total	146,510	299			

a. Dependent Variable: مظاهر التحرش الجنسي
b. Predictors: (Constant), العزلة الاجتماعية

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,765[a]	,585	,584	,452

a. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	85,720	1	85,720	420,210	,000[b]
	Residual	60,790	298	,204		
	Total	146,510	299			

a. Dependent Variable: مظاهر التحرش الجنسي
b. Predictors: (Constant), التغيب المدرسي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,978[a]	,956	,956	,14054

a. Predictors: (Constant), تداعيات العنف المدرسي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	128,645	1	128,645	6513,295	,000[b]
	Residual	5,886	298	,020		
	Total	134,530	299			

a. Dependent Variable: مظاهر العنف الدرسي
b. Predictors: (Constant), تداعيات العنف المدرسي

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
مظاهر العنف اللفظي	Equal variances assumed	1.029	.311	-.476-	298
	Equal variances not assumed			-.478-	284.798

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
مظاهر العنف البدني	Equal variances assumed	.873	.351	4.167	298
	Equal variances not assumed			4.179	284.299

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
مظاهر العنف النفسي	Equal variances assumed	1.987	.160	-3.594-	298
	Equal variances not assumed			-3.551-	266.925

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means
		F	Sig.	t
مظاهر العنف ضد الممتلكات	Equal variances assumed	3.073	.081	-.485-
	Equal variances not assumed			-.490-

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
مظاهر التحرش الجنسي	Equal variances assumed	35.114	.000	-5.992-	298
	Equal variances not assumed			-5.814-	241.332

الملخصات

أولا: ملخص الدراسة باللغة العربية

ثانيا: ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

ملخص الدراسة:

انطلق البحث الحالي من تساؤل مركزي مفاده "ما أهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين(ضحايا العنف المدرسي)؟"

وللإجابة عن هذا التساؤل، وضع الباحث خمس *(05)* فرضيات تم بناءها من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية من جهة، واستنادا إلى التراث النظري والعلمي من خلال الدراسات المشابهة لموضوع الدراسة من جهة ثانية، وقد جاءت هذه الفرضيات كالتالي:

الفرضية الأولى: يتعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي لمظاهر وصور متعددة من العنف أبرزها العنف اللفظي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* في أشكال العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور- إناث).

الفرضية الثالثة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.

الفرضية الرابعة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.

الفرضية الخامسة: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

أما أهداف الدراسة فتمثلت فيما يلي:

– التعرف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي من قبل زملائه داخل محيط الثانوية.

– الكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي حسب الجنس.

– البحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.

– البحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.

– البحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبيانين أحدهما لقياس مظاهر العنف المدرسي متكون من *(35)* عبارة موزعة على *(05)* أبعاد، أما الاستبيان الثاني لقياس تداعيات العنف المدرسي متكون من *(30)* عبارة موزعة على *(03)* أبعاد، وقد تم استخراج الخصائص السيكو مترية لهما المتمثلة في الصدق والثبات.

ثم قام الباحث بتوزيع الاستبيانين على عينة متكونة من *(300)* تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية (التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم داخل الثانوية) موزعين على ستة *(06)* ثانويات؛ وهو العدد الكلي لثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة، ثم

قام الباحث بتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية spss النسخة *20*.

كما تم الاعتماد في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي مما سمح لنا برسم خطوات الدراسة الميدانية وربطها بالجانب النظري للوصول في الأخير إلى تحقيق أهداف البحث، وذلك من خلال مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية للوصول إلى استنتاجات تكون بمثابة إثباتات لفرضيات الدراسة.وقد جاءت نتائج هذه الدراسة كما يلي:

1- بالنسبة لمتغير الجنس بينت النتائج أن تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور.

2- بالنسبة لمتغير العمر أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التلاميذ الأقل سنا الذين تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية أكبر بحوالي *4* مرات من التلاميذ الأكبر سنا.

3- بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي أوضحت النتائج أن التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة، إلا أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة *46,33%* ثم تليها نسبة *32,67%* والتي تمثل تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أما أدنى نسبة فقد سجلت لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بـ *21%*.

4- أظهرت نتائج هذه الفرضية الأولى أن العنف بمظاهره المختلفة منتشر بين صفوف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة ولاية تبسة بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج أن جميع مظاهر العنف المتكونة من سبع *(05)* أبعاد (لفظي، بدني، نفسي، ضد الممتلكات، تحرش جنسي)، كانت هذه المظاهر كلها تنتمي المستوى المتوسط، باستثناء العنف اللفظي الذي جاء ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن العنف السائد والغالب هو العنف اللفظي.

5- أظهرت نتائج هذه الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي، كما بينت كذلك النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة *(0,05)* بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف البدني الذي كان لصالح الذكور، أما بالنسبة لكل من العنف النفسي والتحرش الجنسي فكان لصالح الإناث.

6- أشارت نتائج هذه الفرضية الثالثة أن قيم معاملات الارتباط بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية والشعور بتدني تقدير الذات قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الارتباطية الطردية بين الشعور بتدني تقدير الذات ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن الشعور بتدني تقدير الذات يزيد لدى أفراد عينة الدراسة بازدياد درجة تعرضهم لأشكال العنف المدرسي.

7- بينت نتائج هذه الفرضية الرابعة أن قيم معاملات الارتباط بين الرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين الرغبة في العزلة الاجتماعية ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن الرغبة في العزلة تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي.

8- أوضحت نتائج هذه الفرضية الخامسة أن قيم معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين التغيب المدرسي ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن ظاهرة التغيب عن الثانوية تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي.

Résumé:

La recherche actuelle a été lancée à partir d'une question principale qu'est "quels sont les aspects les plus importants et les implications de la violence scolaire selon les élèves victimes de la violence scolaire?"

Pour répondre à cette question, le chercheur a utilisé (05)hypothèses construites par les résultats de l'étude exploratoire d'une part, et sur la base du patrimoine théorique et scientifique à travers les études similaires à l'objet de la présente étude d'une autre part, ces hypothèses sont les suivantes:

Première hypothèse: un élève de l'enseignement secondaire subit plusieurs formes et aspects de la violence scolaire pour la manifestation de plusieurs images de violence mis en évidence par l'étape dont la plus apparente est la violence verbale.

La seconde hypothèse: Il n'y a pas de différences statistiquement significatives au niveau de la signification (0,05) dans les formes de violence subie par un élève de l'enseignement secondaire en raison de variable sexe (mâle – femelle).

La troisième hypothèse: il existe une corrélation statistiquement significative entre toutes les manifestations de la violence subie par un élève de l'enseignement secondaire et une faible estime de soi.

Quatrième hypothèse: il existe une corrélation statistiquement significative entre toutes les manifestations de la violence subie par un élève de l'enseignement secondaire et l'isolement social.

Cinquième hypothèse: il existe une corrélation statistiquement significative entre toutes les manifestations de la violence subie par un élève de l'enseignement secondaire et l'absentéisme scolaire

quant aux objectifs de l'étude, ils sont les suivants:

-Identifier les manifestations les plus importantes de la violence subie par un élève de l'enseignement secondaire par ses collègues au sein du périmètre du lycée.

- Détecter les différences dans le degré de manifestation de la violence scolaire subie par l'élève de l'enseignement secondaire selon le sexe.

- Rechercher la possibilité d'une corrélation entre toutes les manifestations de la violence subie par un élève de l'enseignement secondaire et une faible estime de soi.

- Rechercher la possibilité d'une corrélation entre toutes les manifestations de la violence subie par un élève de l'enseignement secondaire et l'isolement social.

- Rechercher la possibilité d'une corrélation entre toutes les manifestations de la violence subie par un élève de l'enseignement secondaire et l'absentéisme scolaire.

Pour atteindre les objectifs de l'étude, le chercheur a préparé deux questionnaires; le premier destiné a mesurer les aspects de la violence scolaire et composé de (35) phrases réparties sur (05) dimensions, tandis que le second questionnaire qui mesure les répercussions de la violence scolaire et composé de (30) phrases réparties en (03) dimensions, aussi il a été procédé à l'extraction de leurs spécificités psychométriques qui sont la validité et de fiabilité.

Ensuite, le chercheur a distribué ces questionnaires à un échantillon composé de (300) élèves des deux sexe, choisis de manière délibérée (élèves qui ont été exposés à des cas de violence par leurs pairs dans le secondaire), réparties sur six (06) lycées; qui est le nombre total des établissements d'enseignement secondaire dans la commune de CHERIA, dépendant administrativement de la wilaya de TEBESSA; le chercheur a déchargé ensuite les données et les a traité statistiquement en utilisant le programme de l'analyse statistique des sciences sociales SPSS version20.

Aussi, l'approche descriptive a été utilisée dans cette étude, ce qui nous a permis de tracer les étapes de cette étude sur le terrain et la lié avec l'aspect théorique pour atteindre en dernier lieu les objectifs de la recherche, et ce a travers par la discussion et l'analyse des résultats de l'étude sur le terrain pour parvenir à des conclusions faisant foi de preuve des hypothèses de l'étude.

Les résultats de cette étude étaient les suivants:

1- Pour le variable de sexe, les résultats de l'étude ont montré que l'exposition à la violence scolaire ne se limite pas à la catégorie masculine, mais

comprend également la catégorie féminine, mais le pourcentage le plus élevé était chez les élèves de sexe masculin.

2- Pour le variable de l'âge, les résultats de l'étude ont montré que la proportion des élèves plus jeunes qui ont été exposés à des cas de violence à l'intérieur du lycée est environ quatre fois supérieure à celle des élèves plus âgés.

3- Pour le variable du niveau de l'enseignement, l'étude a montré que l'exposition à la violence dans le secondaire est partagé par les élèves des trois niveaux scolaires, mais le pourcentage le plus élevé est enregistré parmi les élèves de la première année secondaire avec un taux de 46.33% suivi par les élèves de la deuxième année secondaire avec un pourcentage de 32.67%, et la plus faible proportion a été enregistrée chez les élèves de troisième année de lycée avec un taux de 21%.

4- Les résultats de cette première hypothèse a montré que la violence dans ses diverses manifestations est répandue modérément parmi les élèves de l'enseignement secondaire aux lycées de la commune de CHERIA, wilaya de TEBESSA, les résultats ont montré que toutes les manifestations de violence composées de sept (07) Dimensions (verbales, physiques, psychologiques, contre les biens, le harcèlement sexuel), appartiennent toutes au niveau intermédiaire, à l'exception de la violence verbale, qui est dans un niveau élevé, ce qui indique que la violence qui prévaut est souvent la violence verbale.

5- Les résultats de cette seconde hypothèse ont montré qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative au niveau de signification (0,05) entre les degrés moyens des femelles et des mâles dans chacune des violences verbales et de la violence contre la propriété et le score total du questionnaire des manifestations de la violence scolaire, comme le montre ainsi que les résultats et aucune différence statistiquement significative au niveau de signification (0,05) entre les scores moyens des hommes et des femmes dans chacune des violences physiques, ce qui était en faveur des hommes, mais pour chacune de la violence psychologique et le harcèlement sexuel celles-ci étaient en faveur des femelles.

6- Les résultats de cette troisième hypothèse ont indiqué que les coefficients de corrélation entre chaque aspect de la violence scolaire et le score total et un

sens de faibles valeurs d'auto-estimation étaient tous été élevés, montrant la relation de corrélation directe entre un sentiment de faible estime de soi et les manifestations de violence à l'école, où ce sentiment par une faible estime de soi chez les participants à l'étude augmente en fonction de leurs vulnérabilités à des formes de violence à l'école.

7- Les résultats de cette quatrième hypothèse ont montré que les coefficients de corrélation entre le désir d'isolement social dans l'échantillon de l'étude, et entre tous les aspects de la violence scolaire et les valeurs de score total étaient tous élevés, et montrent la relation de corrélation directe entre le désir d'isolement social et les manifestations de la violence à l'école, le désir dans l'isolement chez les participants à l'étude augmente en fonction de leurs vulnérabilités à des formes de violence à l'école.

8- Les résultats de cette cinquième hypothèse a indiqué que les valeurs des coefficients de corrélation entre la tendance à être absent du secondaire au niveau de l'échantillon de l'étude, et tous les aspects de la violence scolaire et le score total étaient toutes élevées , et montrent la relation de corrélation directe entre l'absentéisme et les manifestations de la violence à l'école, le phénomène de l'absentéisme aux lycées chez les participants à l'étude augmente en fonction de leurs vulnérabilités à des formes de violence à l'école.