وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس

الرقم التسلسلي :.....

رقم التسجيل : 1335083563

# اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو العنف المدرسي

## دراسة ميدانية بمتوسطتي (الشهيد بلطرش ثامر وعبداوي عبد الرحمان) بعين الحجل - المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: توجيه وإرشاد

إعداد الطالبة:

شيماء نقبيل

| | | |
|---|---|---|
| د. لبنى سفاري | جامعة المسيلة | مناقشة |
| أ. د. حمود طه | جامعة المسيلة | رئيسا |
| د. بوجمعة نقبيل | جامعة المسيلة | مشرفا |

السنة الجامعية: 2019/2018

# شكر وعرفان

شكرنا وتقديرنا للمولى عز وجل الذي وفقنا على إتمام هذا العمل المتواضع

ثم

نتقدم بالشكر للأستاذ "تقبيل بوجمعة" الذي تكرم بالإشراف والتوجيه

في هذا العمل.

ولا سعينا في هذا المقام إلا أن نتقدم بالشكر والعرفان للأستاذة الفاضلة

"مام عواطف" التي كانت نعم الموجهة طيلة إنجاز هذا البحث فجزاها

الله خير إن شاء الله

كما نتقدم بجزيل الشكر لأعضاء لجنة المناقشة على تفضلهم بقبول

مناقشة هذه الرسالة

وإلى كل أساتذة قسم علم النفس شكرا جميعا

# إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما

إلى الزوج كمال هجرسي

إلى كل إخوتي وأخواتي: إيمان وشعيب وأيوب وجواد وجوري

إلى رفيقتي مشواري نورة فراحتية وهاجر بن أعمر

إلى كل زملائي وزميلاتي نورة حميميد وفتيحة رحلي واسمهان عمرون وهاجر بن غينة وآمنة معمري

وإلى كل الأهل نقبيل وهجرسي

إلى كل من تلمذت عندهم من البداية إلى النهاية

إلى كل من يحترم العلم ويقدسه

**ملخص الدراسة:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي، وكما سعت إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في اتجاهاتهم نحو العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من ***(116)*** تلميذ من متوسطتين بعين الحجل اختيروا بطريقة عشوائية، وتم الاستعانة باستبيان من طرف الباحث شاهين ***(2013)*** وتم التأكد من صدقه وثباته، كما تم إدخال البيانات ومعالجتها باستخدام ***(spss)*** طبعة ***25*** واعتماد على اختبار (كا$^2$).

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن:

- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو العنف المدرسي.
- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية.
- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على التلاميذ.
- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة
المدرسية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث في الاتجاه السالب.

**الكلمات المفتاحية**: الاتجاهات، تلاميذ السنة الرابعة متوسط، العنف المدرسي.

***Résumé de l'étude :***

*L'objectif de l'étude est de reconnaitre les Tendances des élèves de 4éme année moyen à l'égard de la violence à l'école et aussi les différences les Tendances des élèves à l'égard de la violence à l'école selon la variable de sexe.*

*On a utilisé la méthode descriptive, qui correspond à la nature de l'étude.*

*L'échantillon de l'étude comprenait 116 élèves (filles et garçons) de deux CEM de la commune d'Ain El Hadjel choisis d'une façon aléatoire.*

*On a utilisé également un questionnaire élaboré par le chercheur Chahine (2013) après avoir tester ses caractéristiques psychométriques.*

*Le traitement statistique était par le programme SPSS (N° 25) on utilisant les méthodes statistiques : les nombres, les pourcentages et le test ($K^2$).*

*On a obtenu les résultats suivants*

*- Les Tendances des élèves de 4éme année moyen sont négatives envers la violence à l'école.*

- *Les Tendances des élèves de 4éme année moyen sont négatives envers le agression contre des biens de l'école .*
- *Les Tendances des élèves de 4éme année moyen sont négatives envers le agression contre des élèves .*
- *Les Tendances des élèves de 4éme année moyen sont négatives envers le agression contre les enseignants et l'administration de l'école sont négatives.*
- *Il existe des différences dans les niveaux Les tendances des élèves à l'égard de la violence à l'école liée la variable de sexe en faveur de filles et dans le côté négatif.*

***Mots clés :*** *Les Tendances – violence à l'école – élève de 4émé année moyen.*

# قائمة المحتويات

| المحتوى | الصفحة |
| --- | --- |
| شكر وعرفان..... | / |
| ملخص الدراسة باللغة العربية..... | / |
| ملخص الدراسة باللغة الفرنسية..... | / |
| مقدمة..... | أ-ب-ج |
| **الجانب النظـــــــــــري** | |
| **الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة** | |
| 1-إشكالية الدراسة ..... | 06 |
| 2-أهداف الدراسة..... | 10 |
| 3-أهمية الدراسة..... | 10 |
| 4-تحديد مصطلحات الدراسة..... | 11 |
| 5-الدراسات السابقة ..... | 12 |
| 6-مناقشة الدراسات السابقة..... | 17 |
| 7- توظيف الدراسات السابقة..... | 18 |
| 8-فرضيات الدراسات..... | 19 |
| **الفصل الأول: الاتجاهـــــات** | |
| **تمهيـد**..... | 21 |
| 1-1-مفهوم الاتجاهات..... | 22 |
| 1-2-مكونات الاتجاهات..... | 23 |
| 1-3-خصائص الاتجاهات..... | 24 |

| | |
|---|---|
| 1-4-النظريات المفسرة للاتجاهات..... | 25 |
| 1-5-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات..... | 27 |
| 1-6-تصنيف الاتجاهات..... | 28 |
| 1-7-وظائف الاتجاهات..... | 29 |
| 1-8-طرق قياس الاتجاهات..... | 30 |
| **خلاصة**..... | 35 |
| **الفصل الثاني: العنف المدرســـــي** | |
| **تمهيد**..... | 37 |
| 2-1-مفهوم العنف ..... | 38 |
| 2-2-الفرق بين العنف والعدوان..... | 39 |
| 2-3-مفهوم العنف المدرسي..... | 40 |
| 2-4-النظريات المفسرة للعنف المدرسي..... | 40 |
| 2-5-أشكال العنف المدرسي..... | 46 |
| 2-6-عوامل العنف المدرسي..... | 47 |
| 2-7-آثار العنف المدرسي..... | 51 |
| 2-8-استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي..... | 52 |
| **خلاصـــــة**..... | 55 |
| **الجانب الميدانـــــي** | |
| **الفصل الثالث: إجراءات الدراسة الميدانية** | |
| تمهيد..... | 58 |
| 3-1-الدراسة الاستطلاعية..... | 59 |
| 3-2-منهج الدراسة..... | 67 |
| 3-3-حدود الدراسة..... | 67 |

| | |
|---|---|
| 3-4-مجتمع الدراسة..... | 68 |
| 3-5-عينة الدراسة..... | 69 |
| 3-6-أداة الدراسة..... | 70 |
| 3-7-التطبيق النهائي لأداة الدراسة..... | 73 |
| 3-8-الأساليب الإحصائية..... | 73 |
| **خلاصـــــــة**..... | 74 |
| **الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة** | |
| **تمهـيـــــــــــد**..... | 76 |
| 4-1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات..... | 78 |
| 4-1-1-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة..... | 78 |
| 4-1-2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى..... | 82 |
| 4-1-3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية..... | 85 |
| 4-1-4- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة..... | 88 |
| 4-1-5- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة..... | 91 |
| 4-2 استنتاج عام..... | 98 |
| خاتمة..... | 100 |
| اقتراحات البحث..... | 101 |
| آفاق البحث..... | 101 |
| قائمة المراجع..... | 103 |
| الملاحق..... | / |

# قائمة الأشكال والجداول

## فهرس الجـــــداول


| الرقم | مضمونـــه | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح بدائل الإجابة على سلم كيرت ..... | 32 |
| 02 | يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس..... | 60 |
| 03 | مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاعتداء على الممتلكات المدرسية مع الدرجة الكلية للمحور..... | 61 |
| 04 | مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاعتداء على التلاميذ مع الدرجة الكلية للمحور. | 63 |
| 05 | مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية مع الدرجة الكلية للمحور..... | 64 |
| 06 | يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي وأبعاده الفرعية..... | 65 |
| 07 | يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي..... | 66 |
| 08 | يوضح ثبات استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي عن طريق التجزئة النصفية.. | 67 |
| 09 | يوضح مجتمع الدراسة بالمتوسطتين..... | 68 |
| 10 | يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس..... | 69 |
| 11 | يوضح أبعاد الاستبيان..... | 71 |
| 12 | يوضح طريقة تصحيح الاستبيان..... | 72 |
| 13 | يوضح حساب المتوسط المرجح..... | 72 |
| 14 | يوضح التحقق من الشرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة..... | 77 |
| 15 | يوضح اختبار ($كا^2$) للكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي..... | 78 |

| | | |
|---|---|---|
| 16 | يوضح اختبار (كا²) للكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية ..... | 82 |
| 17 | يوضح اختبار(كا²) للكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو الاعتداء التلاميذ..... | 85 |
| 18 | يوضح اختبار(كا²) للكشف عن اتجاهات التلاميذ نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية ..... | 88 |
| 19 | يوضح اختبار (كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات التلاميذ نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية تعزى لمتغير الجنس..... | 91 |
| 20 | يوضح اختبار(كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات التلاميذ نحو الاعتداء على التلاميذ تعزى لمتغير الجنس ..... | 93 |
| 21 | يوضح اختبار(كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات التلاميذ نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية تعزى لمتغير الجنس..... | 94 |
| 22 | يوضح اختبار (كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي..... | 96 |

## فهرس الأشكال


| الرقم | مضمونـــــه | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يوضح خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس..... | 61 |
| 02 | يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس ..... | 70 |
| 03 | يوضح التوزيع الطبيعي لمتغير العنف المدرسي..... | 77 |

# مقدمة

## مقدمة:

يعد العنف مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان من القدم، إذ أنه يمارس بأشكال تختلف من مجتمع إلى آخر باختلاف العادات والتقاليد والأعراف والظروف الاجتماعية، وتختلف شدة العنف باختلاف ثقافة الأفراد، وقد يتعرض بعض الأشخاص إلى نمط من أنماط السلوك العنيف، ويبدأ العنف من الأسرة ثم تتسع دائرته لتشمل المدرسة والمجتمع.

ويعتبر العنف المدرسي من أكثر الظواهر الاجتماعية التي شهدت اهتمام الجهات الرسمية المختلفة من جهة والأسرة من جهة أخرى، إذ أنه يمثل الشكل الأخطر من أشكال العنف كونه يجمع بين وجهين للعنف، الوجه المجتمعي والوجه المؤسساتي، فهو عنف يمارسه أفراد المجتمع بشكل جماعي داخل إطار مؤسساتي وهي المدرسة بجميع المستويات التعليمية يمارسه المدرسون والتلاميذ بمختلف مستوياتهم.

فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية المسؤولة عن تنشئة التلاميذ بعد الأسرة وتتميز بكونها مؤسسة نظامية تقدم التربية والتعليم، فهي تعد المصب لجميع الضغوطات الخارجية، فيأتي التلاميذ المعنفون من قبل الأهل والمجتمع المحيط بهم بها ليفرغوا الكتب القائم بسلوكيات عدوانية عنيفة في المدرسة أمام زملائهم وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف إلى الأعلى.

وعليه فان المرحلة المتوسطة من التعليم تعد بداية مرحلة المراهقة وخلال هذه المرحلة يكثر استخدام نمط العنف اللفظي للتعبير عن المواقف المحيطة والتي تثير الغضب لدى المراهق وسبب ذلك راجعا إلى تطور مظاهر النمو وتطور أساليب التعبير عن الانفعالات لديه مما يولد العنف في هذه المرحلة، بحيث تفشت هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة بصورة واضحة وملفتة الانتباه خاصة في المرحلة المتوسطة.

كما أنه يلحق الضرر بممتلكات المدرسة وقد يعيقها عن القيام بالدور المتوقع منها وإحداث فوضى بين التلاميذ وتعطيل الدروس وهدر الوقت المخصص للتدريس في

التعامل مع المشكلات الناجمة عن العنف وحل الإشكاليات الناجمة عن ممارسته غالبا ما يعيق المدرس عن تحقيق أهدافه التربوية.

فالعنف المدرسي بمختلف أشكاله لم يأتي من فراغ بل هناك مصادر عديدة ساهمت في تشكيل الاتجاه الموجب لتلاميذ نحوه وعملت على تهيئة الظروف المناسبة لخروجه على الأرض الواقع بصورته النهائية والتي منها هذه الظروف هي عدم تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية، وبإضافة إلى ذلك وسائل الإعلام المختلفة وبخاصة القنوات الفضائية وشبكة الانترنت دورا كبير في نشر ثقافة العنف وبث الروح العدوانية في نفوس التلاميذ.

لذا كان لازما توفير البيئة الملائمة على كل من الأسرة والمدرسة من أجل محاربة العنف لدى التلاميذ، ولذلك يجب الاعتماد على البرامج والاستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة الأطفال والمراهقين على خفض العنف في المدرسة ومعظم هذه البرامج والاستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين إدارة المدرسة والمدرسين والتلاميذ وأسرهم والمجتمع، ومن ثم فان العلاج العنف المدرسي ينطلق من تحديد سلوك التلاميذ، وبالتالي فان تكوين الاتجاه الموجب لتلاميذ نحو العنف المرسي يؤدي إلى الآثار السلبية المترتبة على سلوك العنف داخل المدرسة، ومن هنا جاء الدافع نحو هذه الدراسة لمعرفة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين:

**الجانب النظري** ويتضمن ثلاثة فصول وهي:

- **الفصل التمهيدي**: حيث تناولت الباحثة في هذا الفصل الموسوم بالإطار العام للدراسة، إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وأهميتها، ثم تحديد المصطلحات الخاصة بالدراسة، والدراسات السابقة مع مناقشتها، وتوظيفها، ثم صياغة فرضيات الدراسة.

- **الفصل الأول**: الاتجاهات، فقد تناولت الباحثة فيه مفهوم الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، خصائص الاتجاهات، النظريات المفسرة للاتجاهات، العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، تصنيف الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، طرق الاتجاهات.

- **الفصل الثاني**: العنف المدرسي، فقد تطرقت الباحثة فيه إلى مفهوم العنف، الفرق بين

العنف والعدوان، مفهوم العنف المدرسي، النظريات المفسرة للعنف المدرسي، أشكال العنف المدرسي، عوامل العنف المدرسي، آثار العنف المدرسي، استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.

**الجانب التطبيقي**: حيث يتضمن فصلين وهي:

- **الفصل الثالث**: خصص لإجراءات الدراسة الميدانية حيث تم التطرق فيه إلى الدراسة الاستطلاعية، منهج الدراسة، حدود الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أداة الدراسة، التطبيق النهائي لأداة الدراسة، الأساليب الإحصائية.

- **الفصل الرابع**: فقد خصص لعرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وانتهاء باستنتاج عام واقتراحات البحث وأفاق البحث.

# الجانب النظري

# الفصل التمهيدي

# الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- أهداف الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- تحديد مصطلحات الدراسة

5- الدراسات السابقة

6- مناقشة الدراسات السابقة

7- توظيف الدراسات السابقة

8- فرضيات الدراسة

## 1- إشكالية الدراسة:

تعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل الطفل فيها نموه النفسي والانفعالي والاجتماعي وإعداده للحياة المستقبلية، فلا يقتصر دورها على تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات وحدها بل تلعب دورا محوريا في المجتمع لما تساهم به في نمو الأطفال وتنشئتهم اجتماعيا، حيث تعمل على تزويدهم بالمهارات والاتجاهات الاجتماعية التي يحتاجونها في حياتهم، لكن رغم ما تقوم به هذه المدرسة من دور في عملية التنشئة الاجتماعية إلا أنها لا تخلو من المظاهر الإنحرافية وغير المقبولة تعرقل سير العملية التربوية، ومن بينها ظاهرة العنف المدرسي التي انتشرت في العديد من المدارس أنحاء العالم وخاصة في العصر الحالي.

مشكلة العنف المدرسي تتزايد بصورة كبيرة في العقد الثاني من حياة الإنسان أي في مرحلة المراهقة (**التهاني والعزة، 2014، ص25**). وذلك بما تتزامن مع مرحلة التعليم المتوسط، حيث تشهد مرحلة المراهقة حدوث تغيرات جسمية ومعرفية وجنسية وانفعالية لدى المراهق وينعكس أثر هذه التغيرات على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة المدرسية، وفي هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا ويزداد القلق وتزداد مشكلات العنف، وقد يكون ذلك راجعا إلى البحث عن هوية الذات، وعلى هذا فإن العنف يكون أكثر الأنماط السلوكية شيوعا في مرحلة التعليم المتوسط. (**طه، 2007، ص263**)

فظهور العنف المدرسي مرتبط بعوامل عديدة منها العوامل الفردية فلا شك ما يواجه التلاميذ المراهقين من احباطات قد ينشئ لديهم الصراعات النفسية والتي غالبا ما تدفعهم نحو ممارسة العنف داخل المدرسة. (**الخولي، 2008، ص71**)

وكذلك تلعب الأسرة دورا هاما في تشكيل الاتجاه الصحيح والاتجاه الخاطئ للطفل ويعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فالتلميذ حين يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشكلات الأسرية، قد يجد في المدرسة متنافسا وقد ينقل العنف من داخل الأسرة إلى المدرسة، وكذلك العلاقات الأسرية غير

السوية والتي يسودها التوتر والصراعات تترك آثار سلبية على سلوك الأطفال وتدفع بهم إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العنف داخل المدرسة. **(طه، 2007، ص269)**

فبعض الآباء يعتبر العنف جزء ضروريا من الحياة، ونمط سلوكيا يجب أن يتعلمه الأبناء ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم تعليمهم سلوك العنف **(المعتوق، 2011، ص237)**، هذا ما أكدته دراسة **الجمعية الأمريكية (1993)**، التي توصلت إلى أن العوامل الأسرية تساهم في وجود سلوك عنيف للتلاميذ داخل المدرسة.

مما لاشك أن نوعية العلاقات الأسرية السوية التي تسود بين الآباء والأطفال وتقوم على أساس الحب والدفء والتقبل والتشجيع على الأفكار والمشاعر تساعد على تكوين الاتجاه السلبي نحو العنف. وأكدت دراسة **كريمب (crmp,1994)** أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة يؤدي دورا مهما في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف وأن الطلبة الذين ينتمون للأسر ذات المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي المتوسط أو يفوق لهم اتجاهات سلبية نحو استخدام العنف. **(الطيار، 2005، ص20)**.

وهناك متغيرات أخرى قد توجد في السياق المدرسي وتساعد على خلق بيئة غير آمنة تشجيع على العنف داخل المدرسة متمثلة في العوامل المدرسية، وذلك بسبب ارتفاع كثافة الفصول، المناهج الدراسية غير الملائمة، وإضافة إلى ذلك سوء معاملة بعض المدرسين للتلاميذ واستخدام القسوة والإهانة والسخرية يساعد على غرس الميول العدوانية والسلوك العنيف لدى التلاميذ **(جادو، 2005، ص67)**. وهذا ما أكدته دراسة **الرشود سعد (2000)**، التي توصلت إلى أن أهم عوامل العنف داخل المدرسة هي التي ساعدت على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي وتتمثل في رغبة بعض الطلاب في استخدام الضرب والشتم من قبل إدارة المدرسة.

إذ أن المناخ المدرسي الآمن والإيجابي يسهم في خفض المشكلات السلوكية والنفسية للتلاميذ ومنها مشكلة العنف داخل المدرسة، وهناك جوانب أخرى تتأثر بالمناخ المدرسي مثل تكوين العلاقات الاجتماعية الناجحة بين التلاميذ والمدرسين والآباء،

والرضا عن المدرسة واستخدام البرامج والاستراتيجيات التي تقوم على مساعدة التلاميذ في خفض العنف داخل المدرسة، ومعظم هذه البرامج والاستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين المدرسين والآباء والتلاميذ، فإن البيئة المدرسية الإيجابية هي التي تحسن وتنمى من إحساس التلاميذ بالانتماء وهي التي تتضمن مدرسين تدعيمين يعملون على تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات والقيم الهادفة وتوفر الإحساس بالأمن للتلاميذ وتيسر بناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتشجع على النمو السوي للتلاميذ وأن يكون الجو العام السائد بين التلاميذ والمدرسين أساسه الدفء والمساندة والتقدير. **(طه، 2007، ص285)**.

وعند الوقوف على أشكال العنف المدرسي نجده مقسم إلى عدة أشكال ومنه العنف الجسدي الذي يشترك فيه الجسد في الاعتداء **(النصر، 2004، ص14)**. والعنف اللفظي الذي يشمل الشتم والسخرية والتهديد وغالبا ما يرافق هذا الكلام مظاهر الغضب والتهديد. أما العنف الرمزي هو الذي يشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين وعدم رد السلام.

فيظهر العنف المدرسي في عدة أنماط مختلفة تتضمن اعتداء التلميذ تجاه تلميذ آخر، اعتداء التلميذ تجاه بعض المدرسين، اعتداء التلميذ تجاه ممتلكات المدرسية وهذه الأنماط متمثلة في إثارة جو من العداء المستمر بين الرفاق وتعمد على دفع بعض الأقران على الأرض، شتم المدرسين وتعطيلهم عن تقديم الدروس ورفض الخضوع السلطة المدرسية والتمرد عليها. **(يحي، 2000، ص16)**.

وهذا ما نتحصل عليه من الإحصائيات التي ظهرت في الدول المتقدمة بالولايات المتحدة الأمريكية، أن أكثر من ربع مليون تلميذ يتعرضون للعنف شهريا ويواجه 1250 معلم تهديدات باستخدام العنف. **(العويدات والحميدي، 1997، ص27)**.

أما في الدول العربية تشير الإحصائيات في الأردن أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة حيث أشار ما يقارب من 98% من تلاميذ المدارس أن العنف موجود في المدارس. (**الطالب، 2002، ص105**).

وفي الجزائر سنة 2013 أعلنت وزارة التربية الوطنية إحصائيات مخيفة ومرعبة، فجاء في التقرير أن 4555 أستاذ تعرض إلى العنف من قبل التلاميذ مقابل 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة وبلغت حالات العنف المدرسي ما بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة. (**البوطورة، 2017، ص15**).

يحتل موضوع الاتجاهات النفسية والاجتماعية مكانة خاصة في علم النفس الاجتماعي نظرا لأهمية الاتجاهات فهي تعتبر من أهم نواتج التنشئة الاجتماعية وتلعب دورا لا يستهان به في تحديد وتوجيه سلوك الفرد. (**البحري، 2011، ص20**).

فتعد الاتجاهات نحو العنف مختلفة بشكل كبير من جماعة إلى أخرى داخل نفس المجتمع والاتجاهات الايجابية نحو العنف هي التي تشجع على ظهور سلوك العنف في كثير من الأحيان (**الرشاد والعياش، 2009، ص54**). ولهذا تباينت اتجاهات التلاميذ بخصوص العنف المدرسي بين المؤيد والمعارض، حيث جاءت نتائج الدراسات متعارضة فهناك دراسات أشارت إلى أن طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي سلبية، وهناك دراسات أشارت إلى أن طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي إيجابية.

ورغم كثافة الدراسات والإحصائيات حول العنف المدرسي، لا تزال الكثير من التساؤلات حول هذه المشكلة في البيئة المدرسية، وعلى هذا الأساس أرادت الباحثة أن تسلط الضوء على هذا الموضوع، من خلال التعرف بشكل مباشر على اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو ظاهرة العنف المدرسي ، وعليه جاءت تساؤلات الدراسة كالتالي:

**1-1- تساؤلات الدراسة:**

**- التساؤل العام:**

**س- ما هي اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي؟**

**- التساؤلات الجزئية التالية:**

س1- ما هي اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية؟

س2- ما هي اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على التلاميذ؟

س3- ما هي اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية؟

س4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس؟

## 2- أهداف الدراسة:

1- التعرف على طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي.

2- التعرف على طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية.

3- التعرف على طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على التلاميذ.

4- التعرف على طبيعة اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية.

5- الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

## 3- أهمية الدراسة:

1- تنطوي دراسة موضوع العنف المدرسي بشكل عام على أهمية بالغة خاصة في الوقت الراهن، فقد اتسعت دائرة العنف بمختلف أنواعه وأشكاله في المجتمع الجزائري

ووصولا إلى المؤسسات التربوية، وينتج عنه تأثيرات سلبية على النمو النفسي لتلاميذ ويعيق سيرورة العملية التعليمية.

2- تتضح أهمية هذه الدراسة في تركيز على المرحلة المتوسطة والتي تقابلها مرحلة المراهقة فقد نجد فيها التلاميذ لهم ميل واتجاه شديد للمغامرة، العنف والعدوان، ذلك ناتج عن تغيرات اجتماعية، جسمية ونفسية.

3- تبرز أهمية هذه الدراسة في الوقوف على اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي بالتنبؤ لسلوكياتهم في المستقبل.

4 - إجراء هذه الدراسة يعتبر محاولة لتشخيص إحدى مشكلات الواقع التربوي من خلال وصول إلى نتائج الدراسة.

5- تكمن أهمية الدراسة في كونها تكملة لسلسلة من الأبحاث السابقة التي درست مواضيع حول العنف المدرسي واتجاهات التلاميذ نحوه.

## 4- تحديد مصطلحات الدراسة:

1- **تعريف الاتجاه**: هو ميل للاستجابة مع أو ضد موضوع من موضوعات معنية. **(الزبيدي، 2004، ص110)**

**2- تعريف العنف المدرسي**: هو كل تصرف يصدر من التلميذ تجاه الآخرين أو تجاه المعلم أو تجاه ممتلكات المدرسة أو يصدر من الأستاذ تجاه التلاميذ ويؤدي إلى الأذى بالآخرين ويتضمن أشكالا من التخريب أو الفوضى بين التلاميذ أو بين التلاميذ والأساتذة **(قريشي، 2018، ص6)**.

**3- التعريف الإجرائي للاتجاهات نحو العنف المدرسي**: هي مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي يمتلكها تلاميذ السنة الرابعة المتوسط نحو العنف المدرسي.

كما تشير أيضا إلى مجموعة الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة متوسط ويستدل عليها من خلال استجاباتهم على استبيان يقيس اتجاهاتهم نحو العنف

المدرسي والمتكون من ثلاثة أبعاد (الاعتداء على الممتلكات المدرسية، الاعتداء على التلاميذ، الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية).

أ- **الاعتداء على الممتلكات المدرسية**: هو ميل التلاميذ إلى تخريب ممتلكات المدرسة أو ممتلكات أقرانهم كالتكسير أو السرقة أو التخريب.(**الزيادة، 2011،ص20**).

ب- **الاعتداء على التلاميذ**: هو ميل التلاميذ إلى الاعتداء على بعضهم البعض أفراد أو جماعات، نتيجة عدة أسباب قد تكون داخل المدرسة.

ج- **الاعتداء على الأساتذة الإدارة المدرسية**: هو ميل التلاميذ إلى الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية. **(بن حسان، 2015، ص40)**

**4-التعريف الإجرائي لتلاميذ المرحلة المتوسطة**: يقصد به في هذه الدراسة هم تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة الشهيد بلطرش ثامر، ومتوسطة عبداوي عبد الرحمان للموسم الدراسي 2018-2019.

## 5- الدراسات السابقة:

من خطوات الهامة عند إجراء بحث علمي مراجعة الدراسات البحثية المتصلة بالموضوع وفيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية:

**5-1- دراسة كريمب (Crmp, 1994) بعنوان**: "**اتجاهات طلاب المدارس الثانوية نحو استخدام العنف المدرسي**". **(الطيار، 2005، ص18)**.

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي حتى يتم مواجهته، تكونت العينة من 2360 طالب وذلك باستخدام أداة الدراسة المتمثلة في المقابلة وإستبانة واستخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي واستعان الباحث بالبرنامج *Spss* في المعالجة البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة على ما يلي:

أ- أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة يؤدي دورا مهما في تشكيل اتجاهات

نحو استخدام العنف المدرسي وأن الطلبة الذين ينتمون للأسر ذات المستوى الاجتماعي

والاقتصادي والثقافي المتوسط أو يفوق لهم اتجاهات سلبية.

ب- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالاحتياط واتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي فكلما كان الطلبة أكثر إحباطا كان أكثر اتجاها لاستخدام العنف.

**2-5 - دراسة ألرشود سعد (2000) بعنوان: "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من 1100 طالبا وطالبة وذلك باستخدام مقياس العنف المدرسي، أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

أ- هناك اتجاهات ايجابية عند طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي.

ب- أن أهم عوامل العنف داخل المدرسة هي التي ساعدت على تكوين الاتجاه الموجب لدى طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف تجاه الأساتذة والإدارة المدرسية وتتمثل في رغبة بعض الطلاب في استخدام الضرب والشتم من قبل إدارة المدرسة، كأسلوب للتعامل داخل المدرسة، والاعتقاد بأن التخريب وتدمير ممتلكات المدرسين يساعد على تغيير تعاملهم مع الطلاب والرغبة في استخدام الشتم بالألفاظ البذيئة كأسلوب لرد الاعتداء داخل المدرسة.

**3-5- دراسة ستيد هبة (2002) بعنوان: "اتجاهات طلبة جامعة الخرطوم نحو ظاهرة العنف الطلابي وعلاقتها ببعض المتغيرات".**

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة جامعة الخرطوم نحو العنف الطلابي، وكذلك معرفة أسبابها، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي وبلغ حجم العينة 2000 طالبا وطالبة، واستخدمت الباحثة استبيان اتجاهات الطلاب نحو العنف وتمت معالجة البيانات بواسطة برنامج ***spss*** من خلال حساب اختبار($كا^2$) تم التوصل إلى النتائج التالية:

أ- تتسم اتجاهات طلاب وطالبات نحو العنف بالإيجابية .

ب- لا توجد فروق ذات إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف تعزى لمتغير الجنس.

ج- توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين العنف الجسدي والعنف اللفظي .

**5-4- دراسة زبيدي علي (2003) بعنوان: "العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب والمرحلة الدراسية ونوع الدراسة".**

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة العنف المدرسي بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع الدراسة، واستخدم الباحث أداة دراسته على مقياس العنف المدرسي وعدد أفراد العينة هو 120 طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج:

أ- توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة العنف وذلك بأن الإناث أكثر ممارسة للعنف عن الذكور.

ب- توجد فروق دالة إحصائية بين الطلبة في ممارسة العنف تعزى لمتغير الصف الدراسي وذلك لصالح الصف الدراسي الثامن.

**5-5- دراسة شهري علي (2003) بعنوان: "العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب ".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على استبانة كأدوات للدراسة، عدد العينة هو 229 من طلاب المدارس الثانوية و(55) مدرسا و(34) إداريا، وتوصلت نتائج الدراسة على ما يلي:

أ- أن أهم أشكال العنف داخل المدرسة تتمثل في رغبة طلاب المرحلة الثانوية في استخدام أسلوب الضرب والشتم للإدارة المدرسية. والاعتقاد بأن تخريب ممتلكات المدرسين وشتمهم يساعد على تغيير التعامل معهم، والرغبة في استخدام الشتم بالألفاظ البذيئة والضرب كأسلوب لرد الاعتداء داخل المدرسة.

ب - أن أكثر أنواع العنف المدرسي هو الذي يتعرض له المعلمون من الطلاب.

ج- عدم وجود فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي وأن العنف اللفظي هو أكثر أنواع العنف المدرسي انتشارا.

**5-6- دراسة حوامدة كمال (2005) بعنوان: "ظاهرة العنف الطلابي في الجامعة".**

هدفت هذه الدراسة إلى التعريف وإلقاء الضوء حول ظاهرة العنف والتعرف على مدى انتشار العنف بين الطلبة ومعرفة الدوافع الكامنة وراء العنف والطرق التي تؤدي إلى تقليل العنف، واتبع الباحث في دراسته على المنهج الوصفي وقام بتصميم استبانة نحو العنف الطلابي، بلغ حجم العينة 600 طالب، توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة من أهمها:

أ- متوسطة درجة العنف عند الذكور بلغت (0,30) وعند الإناث (0,25) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور وبمعنى الذكور أشد عنفا من الإناث.

**5-7- دراسة بن دريدي فوزي (2007) بعنوان: "العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية".**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف المدرسي والعوامل السوسيولوجية المؤدية إلى العنف ومتى استجابة الطلاب للعنف المدرسي، تكونت العينة من 180 طالب من المدارس الثانوية واستخدم الباحث المنهج الوصفي عن طريق المدخل المسحي واعتمد على الملاحظة والمقابلة والاستبانة كأدوات الدراسة، توصلت نتائج الدراسة على ما يلي:

- أن أهم أشكال العنف داخل المدرسة هي تخريب مرافق المدرسة والاعتداء على أحد الزملاء والرد العنيف من قبل المعتدي وتعدي الطلاب على المعلم بالشتم أو الضرب وتناول الطلاب الكحول والتدخين، وما يترتب على ذلك من العنف المادي واللفظي على الآخرين.

**5-8- دراسة رواشدة علاء (2010) بعنوان: "اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي".**

هدفت هذه الدراسة على التعرف عن اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة نحو ظاهرة العنف المدرسي وإلى أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو هذه الظاهرة في ضوء

بعض المتغيرات الديمغرافية للطلبة كالجنس ومستوى الدخل، وتكونت العينة من 150 طالبا وطالبة، كما تم جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة بواسطة استبانة واعتمدت هذه الدراسة على نظام ***spss*** في حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، واختبار **(T)** أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

أ- هناك اتجاهات سلبية عند الطلبة نحو العنف المدرسي

ب- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

ج- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

**5-9- دراسة شاهين أحمد (2013) بعنوان: "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقته بالتحصيل استخدام".**

هدفت هذه الدراسة على التعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف وتحديد اختلاف في هذه الاتجاهات يحسب خصائصهم النوعية وبإضافة إلى تحديد العلاقة بين اتجاهات نحو العنف وتحصيلهم الدراسي، واستخدم الباحث في دراسته على المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستلانة وتكونت عينة هذه الدراسة من 354 طالبا وطالبة. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أهم النتائج كما يلي:

أ- هناك اتجاهات سلبية عند طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي.

ب- وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

ج- وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات الطلبة نحو العنف تبعا لمتغير مكان الإقامة والترتيب الولادي في الأسرة.

د- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05≥a) بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (0,27).

**5-10- دراسة غزال نهاية وروسان هدى (2017) بعنوان: "اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي في مدارس الجبيل الصناعية".**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي وإلى أهم العوامل المؤثرة في اتجاهاتهم نحو العنف المدرسي، كالجنس والمرحلة ونوع التعليم وبلغ عدد العينة 173 طالبا وطالبة وذلك باستخدام استبانة مكونة من 22 فقرة موزعة على أربعة محاور، كما اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته ولمعالجة النتائج المتحصل عليها تم استخدام التقنيات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار(***T***)، توصلت الدراسة إلى أهم النتائج كما يلي:

أ- طبيعة اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي سلبية.

ب- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

## 6- مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتحصل عليها، يستخلص أن الدراسة الحالية تشابهت مع هذه الدراسات، فهناك دراسات معتمدة تناولت أحد متغيرات الدراسة الحالية كالعنف المدرسي مثل دراسة **بن دريدي فوزي (2007)، حوامدة كمال (2005)، زبيدي علي (2003)، شهري علي (2003)**. وأغلبية الدراسات المعتمدة تناولت اتجاهات التلاميذ أو الطلبة نحو ظاهرة العنف في الوسط التربوي والتعليمي من مثل دراسة **غزال نهاية والروسان هدى (2017)، شاهين أحمد (2013)، رواشدة علاء (2010)، ستيد هبة (2002)، ألرشود سعد (2000)**، وهذا ما يتشابه مع الدراسة الحالية حيث أنها هدفت هذه الدراسات على التعرف عن اتجاهات التلاميذ أو الطلبة نحو العنف المدرسي، إضافة

إلى ذلك هدفت هذه الدراسات إلى الكشف عن الفروق في اتجاهات التلاميذ نحو العنف حسب المتغيرات كالجنس ....، وهذا ما يدل على أن العينات التي طبقت عليها الدراسات السابقة كانت معظمها من الجنسين، وهذا أيضا يتفق مع الدراسة الحالية.

كما استخدمت معظم الدراسات السابقة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكذلك اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب للدراسة، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية باعتبارها تعتمد على المنهج الوصفي.

ومن حيث النتائج فتوصلت كل من دراسة **غزال نهاية وروسان هدى (2017)، رواشدة علاء (2010)، شاهين أحمد (2013)** إلى أن طبيعة اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي سلبية، بينما توصلت نتائج كل من دراسة **ستيد هبة (2002)، الرشود سعد (2000)** إلى أن طبيعة اتجاهات الطلبة نحو العنف تتسم بالإيجابية.

وأما الاختلاف بين الدراسات السابقة كان في عدد أفراد العينة حيث امتدت من 120 إلى 2360، وكذلك هناك اختلاف بين الدراسات السابقة في تحديد أبعاد الأداة الدراسة.

ومن خلال استعراض أهم الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة من حيث المكان والزمان وعينة الدراسة، وأغلب الدراسات تناولت تلاميذ المرحلة الثانوية، فالشيء الذي يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو التسليط للضوء على تلاميذ المرحلة المتوسطة.

## 7- توظيف الدراسات السابقة:

استفادة الباحثة من هذه الدراسات كما يلي:

- الاستفادة من المنهجية العلمية المعتمدة في الدراسات السابقة.
- الاستفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في توظيفها في الجانب الميداني للدراسة الحالية.

- الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار أداة الدراسة المناسبة والمنهج المناسب.

- الاستفادة منها في التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة.

- الاستفادة منها في مناقشة نتائج الدراسة الحالية على ضوء هذه الدراسات.

## 8- فرضيات الدراسة:

- **الفرضية العامة**:

**ف**- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو العنف المدرسي.

- **الفرضيات الجزئية**:

ف1- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية.

ف2- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على التلاميذ.

ف3- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية.

ف4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

# الفصل الأول

# الاتــجاهات

تمهيد

1-1-مفهوم الاتجاهات

1-2-مكونات الاتجاهات

1-3-خصائص الاتجاهات

1-4-النظريات المفسرة للاتجاهات

1-5-العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

1-6-تصنيف الاتجاهات

1-7-وظائف الاتجاهات

1-8-طرق قياس الاتجاهات

خلاصة.

**تمهيد:**

يكتسب الفرد خلال حياته مجموعة من الاستعدادات تجعله يقيم بالسلب أو بالإيجاب نحو مواضيع مختلفة في بيئته ومحيطه سواء كانت هذه المواضيع أفكار أو أشياء، حيث يدركها ويتعرف عليها بأفكاره وإنفعالاته وسلوكه، مما يجعل في الأخير يرفضها أو يقبلها، ويسمي علماء النفس ذلك بالاتجاهات، وتعتبر الاتجاهات من المواضيع الأساسية في علم النفس الاجتماعي، لأنها تسعى للكشف عن مدى موافقة الأفراد والجماعات أو معارضتهم لموضوع من هذه المواضيع.

ويسمح موضوع الاتجاهات للباحثين بمعرفة الكثير حول اختيارات الأفراد و الجماعات داخل المجتمع، مما يساعد ذلك في تسليط الرؤية حول السلوكيات الضمنية لهؤلاء الأفراد ومدى إدراكهم للبيئة المحيطة بهم، وفي هذا الفصل ستحاول الباحثة الإحاطة ببعض جوانب الاتجاهات.

## 1-1-مفهوم الاتجاهات:

### 1-1-1- المعنى اللغوي:

قصد جهة معينة يقال الاتجاه للقبلة، أي للتوجه نحو الكعبة المشرفة لأداء فريضة الصلاة والاتجاه مصدر للفعل (اتجه) ويقال اتجه الشخص إليه أي أقبل بوجهه عليه وقصده واتجه له. (**الدويدار**، 1992، **ص**10)

### 1-1-2- المعنى الاصطلاحي:

اختلف علماء النفس في تصويرهم للاتجاه ونتج عن اختلاف رؤيتهم وتصورهم العديد من التعريفات ومن بينها ما يلي:

- **تعريف** "**ترستون**" (***Thurstone***): أن الاتجاه هو درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية. ( **العيسوي**، 1981، **ص**212)

- **تعريف** "**ألبورت**" (***Alport***): الاتجاه هو حالة استعداد عقلي وعصبي ينشأ من خلال التجربة، ويؤثر تأثيرا ديناميا على استجابات الفرد إزاء جميع الموضوعات والمواقف التي يتصل بها. (**العيد**، 2005، **ص**74)

- **تعريف** "**بوغرداس**" (***Bogardes***): هو ميل الفرد الذي ينمو سلوكه اتجاه بعض عناصر البيئة أو بعيدا، متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها. (**العتوم**، **2009**، **ص195**)

- **تعريف** "**فاريس**" (***E.faris***): الاتجاه هو ميل للفعل أو اتجاه نحو شيء معين ويمكن أن نطلق عليه ميلا أو استعداد أو إنجاز. (**جابر ولوكيا**، 2006، **ص**88)

- **تعريف** "**بروفلد**" ***(Bruvld)***: الاتجاه هو رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي، نحو موضوع أو مجرد قضية مثيرة للجدل. (**الدرويش**، 1994، **ص**90)

- **تعريف "بروشانسكي وسيدبنبرغ" (*proshansky et Seidenberg*)**: الاتجاه عبارة عن ميل معقد للاستجابات الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي في البيئة، وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة لأخرى. (**العيد**، 2005، **ص**75)

- **تعريف "البهي والسعيد"**: الاتجاهات حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة، التي تنجم عن اتصالاته بأنماط ونماذج الثقافة السائدة، والتراث الحضاري الموروث عن الأجيال السابقة. (**البهي والسعيد**، 1999، **ص**251)

ومن خلال التعاريف السابقة يتضح لنا أن الاتجاهات هي ذلك الاستعدادات الخاصة بالفرد ومكتسبة من خلال الخبرات الحياتية نحو موضوع ما وقد تكون سلبية أو إيجابية وتصبح هذه الاستعدادات ثابتة نسبيا وتتولد عنها استجابات هي التي تحدد لسلوك الفرد في مواقف مختلفة.

## 1-2- مكونات الاتجاهات:

يتفق علماء النفس الاجتماعيون على وجود ثلاث مكونات في أي اتجاه من الاتجاهات وهي:

### 1-2-1- المكون الوجداني:

ويتضمن هذا المكون مجموعة من المشاعر والانفعالات، وكل ما يتعلق بالحب والكره، أو القبول والرفض نحو موضوع الاتجاه. (**العتوم**، 2009، **ص**197)

فالمكون الانفعالي الوجداني هو الصفة المميزة للاتجاه، والذي يعبر عن الرأي العام، كما أن الشحنة الانفعالية هي التي تحدد ما إذا كان الاتجاه قويا أو ضعيفا. (**جابر ولوكيا**، 2006، **ص**99)

### 1-2-2- المكون المعرفي:

وهو الجانب الذي يشمل معتقدات الفرد عن الشيء المتجه إليه (**الدويدار**، 2006، **ص**160) فالمكون المعرفي يشكل كل تلك الأفكار والمعتقدات والمفاهيم، والإدراك والحجج والبراهين، نحو موضوع الاتجاه. (**العتوم**، 2009، **ص**198)

كما أنه مجموعة من المعلومات والخبرات والمعارف المتنقلة عن طريق الممارسة المباشرة. (**جابر ولوكيا**، 2006، **ص**99)

1-2- 3- **المكون السلوكي**:

يشير هذا المكون إلى نزعه الفرد للسلوك وفق أنماط محددة أوضاع معينة حيث أن الاتجاهات تعمل كموجات للسلوك مما ينفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه تعمل كموجات للسلوك مما يدفع الفرد إلى العمل وفق الاتجاه الذي يتبناه والطالب الذي يملك اتجاهات سلبية نحو العمل المدرسي فتكون مساهمة في النشاط المدرسي سلبية أو منعدمة المكونات السابقة. (**النشواتي**، 1993، **ص**471)

نستخلص أن مكونات الاتجاهات متداخلة فيما بينها ولا تعمل منفصلة عن بعضها البعض، بل تعمل في دينامية واحدة، وقد يعتمد كل مكون على الأخر كما أن أي تغير على مستوى مكون واحد يؤدي إلى تغير كامل المكونات.

المنبهات العصبية ⟵ الاستجابة الإدراكية ⟵ السلوك الصريح.

## 1-3- **خصائص الاتجاهات**:

تتميز الاتجاهات بعدة خصائص وهذا ما أشارت إليه معظم كتب علم النفس الاجتماعي، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من البيئة حيث يبدأ الفرد في اكتسابها منذ الولادة، فهي ليست وراثية أو فطرية.
- الاتجاهات تكون ثابتة نسبيا أو أكثر استقرار، وبما أن الفرد يكتسبها منذ السنوات الأولى من حياته، هذا يعني أن الاتجاه يكون على المستوى لا شعوري أيضا.
- تكتسب الاتجاهات خلال فترة زمنية طويلة نسبيا من خلال تجارب كثيرة ومتنوعة.
- الاتجاهات تقع بين طرفين متقابلين أحدهما موجب والأخر سالب، أي التـــأثير المطلق والمعارضة المطلقة.

- الاتجاهات تغلب عليها الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواها ومضمونها المعرفي. (**الدويدار**، 2006، **ص**175- 174)
- إن الاتجاهات لا تتكون بغير موضوع، ومن ثم تتضمن العلاقة بين الفرد والموضوع من موضوعات الحياة.
- تعتبر الاتجاهات من الدوافع الاجتماعية المهيئة للسلوك. (**جابر ولوكيا**، 2006، **ص**93)
- أنها دينامية، بمعنى أنها قابلة للتغيير، وإن كان ذلك ممكنا بجهد مقصود ويستغرق فترة طويلة. (**الدرويش**، 1994، **ص**91)
- تتفاوت الاتجاهات في وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم، ومنها ما هو غامض، ومنها ما هو معلن، ومنها ما هو سري.
- يسمح الاتجاه لنا بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية. (**العتوم**، 2009، **ص**199)
- الاتجاهات تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد فالطالب الذي يملك اتجاهات ايجابية نحو مادة دراسية معينة، يصرف المزيد من الوقت والجهد لدراسته.
- الاتجاهات تعتبر نتاجا للخبرة السابقة، وترتبط بالسلوك الحاضر، وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- الاتجاهات قابلة للقياس بأدوات وأساليب مختلفة ويمكن ملاحظتها.
- الاتجاهات ثلاثية الأبعاد (وجدانية، معرفية، سلوكية). (**بني جابر**، 2004، **ص**271)

## 1-4-النظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات التي حاولت تفسير الاتجاهات لكل منها توجيهها ورؤيتها في هذا التفسير وسيتم عرض هذه النظريات كما يلي:

1-4-1-**نظرية الاشراط الكلاسيكي**:

أكدت نظرية الاشراط الكلاسيكي للعالم الروسي الشهير "**ايفيان بافلوف**" على دور كبير من المثير الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكيات الايجابية بدلا من السلوكيات السلبية، وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كلما ظهرت لدى الفرد، أما نظرية الاشراط الإجرائي للعالم "**سكنر**"، فيقوم بعلم الاتجاهات على أساسها اعتماد على مبدأ التعزيز إذا رأى سلوك الكائن الحي واستجابة التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا يتم تعزيزها. (**أبو جادو**، 1998، **ص**202)

1-4-2-**نظرية فرويد التحليلية**:

أكدت هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دور حيوي في تكوين أنا "الأنا" تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة في النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ، متأثرة بذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتره وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده تلك الأشياء في خفض التوتر. (**أحمد**، 2001، **ص**51)

1-4-3-**المنحى المعرفي**:

يندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد، فنظرية الاتساق المعرفي **لروزنبرج** ***Rosenberg*** تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد أو موضوع من الموضوعات ذات بنية نفسية أو منطقية، إذا حدث تغير في إحدى المكونات أو العناصر فان ذلك سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين حيث أنه إذا كانت العناصر المعرفية والوجدانية غير متسقة مع بعضها فإن هذا يؤدي إلى تغيير في الاتجاه (**بني جابر**، 2004، **ص**281) .

1-4-4 **منحى التعلم لكارل هوفلاند** ***Hovland***:

يرى أصحاب منحى التعلم أن الاتجاهات كالعادات ومثل بقية الجوانب أو الأشياء المتعلمة، فالمبادئ التي تنطبق على الأشكال الأخرى للتعلم تحديدا أيضا تكوين

الاتجاهات، ويرتبط منحنى التعلم ارتباطا وثيقا **لكارل هوفلاند** وآخرين والافتراض الأساسي خلف هذا المنحنى هو أن الاتجاهات متعلمة بنفس الطريقة التي تتعلمها العادات الأخرى، فكما يكتسب الأفراد المعلومات والحقائق هم أيضا يتعلمون المشاعر وقيم مرتبطة بهذه الحقائق. (**الكامل**، 2008، **ص**45)

كما أكد "**بانادورا**" ***(Banadoria)*** صاحب اتجاه التعلم الاجتماعي على أن الاتجاهات متعلمة وأن تعلمها يتم من خلال نموذج اجتماعي ومن محاكاة الوالدين وهما أوضح النماذج التي يحاكي الأطفال سلوكها ويتوحدون معها منذ مراحل العمر المبكرة ثم تأتي دور الأقران في المدرسة ثم وسائل الإعلام المختلفة. (**بن مسعود**، 2013، **ص**25)

من خلال عرض الاتجاهات المفسرة للاتجاهات يتضح أن كل منهم فسر الاتجاه من وجهة نظر خاصة، ويلاحظ أن معظم هذه الاتجاهات ركزت على دور الاتجاه في تكوين شخصية الفرد سواء كان هذا الاتجاه متعلما أو تبناه الفرد من المواقف الاجتماعية المختلفة والتي تشكل أهمية بالنسبة له.

## 1-5- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

من العوامل التي تؤثر في تكوين الاتجاهات ما يلي:

### 1-5-1-التنشئة الاجتماعية:

تمثل أهم جانب من الجوانب الشخصية فمن خلالها يتم إكساب الفرد أساليب سلوكية وقيم واتجاهات ومعايير يرضى عنها المجتمع وبالتالي فإن لها تأثير كبير في تكوين الاتجاهات. (**جابر ولوكيا**، 2006، **ص**40)

### 1-5-2-المواقف الاجتماعية:

المواقف الاجتماعية ذات الأهمية بالنسبة للفرد والجماعة من خلال تفاعله معها.

**1-5-3-المؤثرات الثقافية:**

تلعب الثقافة دورا هاما في تشكيل الاتجاهات كما تشمله من نظم دينية وأخلاقية واقتصادية وسياسية، فالإنسان يعتبر في إطار ثقافي يتألف من العادات والتقاليد والاتجاهات والمعتقدات والقيم تتفاعل ديناميكيا وتؤثر في الفرد من خلال علاقته الاجتماعية مع بيئته.

من خلال هذه العوامل التي تسهم في تكوين الاتجاهات يتضح أن الاتجاهات لا تولد مع الأفراد إنما تتشكل تدريجيا بتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه يؤثر ويتأثر وهكذا تتشكل لديه اتجاهات سواء إيجابية أو سلبية. **(جابر ولوكيا، 2006، ص40)**

## 1-6- تصنيف الاتجاهات:

تصنف الاتجاهات إلى عدة أقسام تبعا للأسس التالية:

- **على أساس الشمول:**

أ- **اتجاهات جماعية:** وتظهر من خلال اتجاه عدد كبير من الأفراد نحو موضوع كالاختيار السياسي (الانتخابات).

ب- **اتجاهات فردية:** وهنا تخص الأفراد والأشخاص، فلكل فرد اتجاه يختلف عن غيره، كالتفضيل الجمالي.

- **على أساس الموضوع:**

أ- **اتجاه عام:** وهو أكثر ثباتا واستقرار من الاتجاه الخاص، ويكون معمقا نحو موضوعات متعددة ومتقاربة مثل: اتجاه التلميذ نحو الشعب الأدبية.

ب- **اتجاه خاص:** وهو الاتجاه الذي يكون أقل ثباتا واستقرار من الاتجاه العام. **(زهران، 1984، ص137)**

- **على أساس الوضوح:**

أ- **الاتجاه العلني الظاهري:** وهو ذلك الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون حرج أو خوف.

**ب- الاتجاه السري الخفي**: فهو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويستر على السلوك المعبر عنه.

- **على أساس القوة**:

**أ- اتجاه قوي**: وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم والاتجاه الأكثر ثباتا واستمرارية ويصعب تغيير نسبيا.

**ب- اتجاه ضعيف**: وهو الاتجاه الذي يمكن وراء السلوك المتراضي والمتردد والاتجاه الضعيف سهل للتعبير والتعديل.

- **على أساس الهدف**:

**أ- اتجاه موجب**: كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والتأييد.

**ب- اتجاه سلبي**: كالاتجاه الذي يعبر عن الكره والمعارضة. ( **لونيس**، 2005، **ص**35)

## 1-7- وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات وظائف متعددة بالنسبة للفرد فهي تنعكس في تصرفاته وأقواله وأفعاله أثناء تفاعله مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المتعددة والمختلفة، ومعرفة وظائف الاتجاهات يمكن أن تساعدنا على تفسير وفهم سلوك الأفراد وتؤدي الاتجاهات مجموعة من الوظائف المختلفة هي: (**الجابر ولوكيا**، 2006، **ص**96)

### 1-7-1- وظيفة منفعية:

تشير هذه الوظائف إلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه من التكييف مع الجماعة التي يعيش معها لأنه يشكل متشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين البيئة الأمر الذي ساعده على التكييف مع أوضاع البيئة المختلفة والنجاح فيها.

### 1-7-2- وظيفة تنظيمية اقتصادية:

إن الاتجاهات تسير للإنسان القدرة على أن يتعامل مع المواقف السيكولوجية المتعددة على نحو مطرد منسق يجمع ما لدى للفرد من الخبرات متنوعة في كل واحد فيفسره له

القدرة على تحديد السلوك واتخاذ القرارات في الموافق المتعددة في شتى الأنساق دون تردد وتفكير في كل موقف. (**مالك**، 1988، **ص**175)

### 1-7-3- وظيفة تعبيرية:

توفير الاتجاهات للفرد فرصة للتعبير عن الذات وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، تسمح له بالاستجابة لميزات البيئة على نحو نشيط وفعال، فالأمر الذي يضفي على حياته معنى هام ويجنبه الانعزال. (**النشواتي**، 1993، **ص**475)

### 1-7-4- وظيفة دفاعية:

ترتبط العديد من اتجاهات الفرد بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطه لموضوع الاتجاه لتبرير فعله أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه، فيساعد الاتجاه الفرد على التبرير والاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه. (**أبو جادوا**، 1998، **ص**193)

## 1-8- طرق قياس الاتجاهات:

إن عملية قياس الاتجاهات عملية مهمة لأنها تسمح بالتنبؤ بسلوك الفرد ومعرفة العوامل التي تؤثر في الاتجاه واستقراره وثبوته، ومن ثم إمكانية تعديله وهناك عدة طرق لقياس الاتجاهات وهي كالآتي:

### 1-8-1- طريقة بوجاردوس لقياس المسافة الاجتماعية:

كانت أول محاولة "**بوجاردوس**" لقياس المسافة الاجتماعية في 1925 حيث كان يهدف إلى التعرف على مدى تقبل الأمريكيين أو نفورهم من أبناء القوميات الأخرى من ناحية ثانية. (**المقدم**، 1992، **ص**245)

لقد افترض "**بوجاردوس**" في دراسته بان العبارات أو الاستجابات السبعة تمثل مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي، بمعنى أن الطرق الأولى من هذا القياس والعبارة الأولى التي تتحدث عن استجابة تقبل للزواج من أحد أفراد هذه القومية بمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي. كما افترض أن العبارة السابعة التي تتحدث عن استجابة

مدى استعداد أبناء هذه القومية من الوطن تمثل أقصى درجة من درجات التباعد والنفور الاجتماعي، والعبارات التي يتكون منها مقياس المسافة الاجتماعية هي:

- أقبل أن أتزوج فردا منهم.
- أقبل انضمام فرد إلى النادي الذي انتمى إليه ليكون صديقي بعد ذلك.
- أقبله جارا لي في السكن.
- أقبله واحد من أبناء مهنتي في بلدي.
- أقبله واحد من المواطنين في بلدي.
- أقبله زائر في وطني.
- أستبعدهم عن وطني.

طلب **بوجاردوس** من عينة تتكون من 1923 أمريكيا أن يحددوا اتجاههم نحو عدد أبناء من القوميات. ( **المقدم**، 1992، **ص**245)

### 1-8-2 **طريقة ليكرت** ***LIKURT***:

تعتبر طريقة **ليكرت** (1932) في بناء مقياس من أكثر الطرق انتشار لقياس الاتجاهات نحو شتى الموضوعات.

ويستخدم هذا المقياس عدد كبير من الفقرات التي يتم الحصول عليها من المبحوثين محددة المعنى واضحة غير غامضة نصنفها تقريبا ايجابيا مع الاتجاه المقاس ومثلها معارضة للاتجاه المقاس. ( **أحمد**،2001، **ص**57)

وتقوم هذه الطريقة على قياس تدرج مدى الاتجاهات من النفي إلى الإثبات، فهو يتكون من مجموعة من العبارات تتصل بالاتجاه المراد قياسه وتقابلها درجات من الموافقة أو المعارضة مرتبة على النحو التالي:

أوافق تماما، أوافق كثيرا، أوافق إلى حد ما، ليس لي رأي، أعارض إلى حد ما، أعارض كثيرا، أعارض تماما.

ويطلب من المفحوص أن يضع علامة (X) في المكان الذي يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة ابتداء من الموافقة تماما إلى عدم الموافقة تماما، ويتم الحساب درجة كل فرد بجمع درجات استجابة على كل الجمل على أن تكون أعلى الدرجات للاتجاهات الايجابية وأقلها للاتجاهات السلبية. **(جابر ولوكيا، 2006، ص105)**

كما هو موضح في الجدول **رقم** (01 ):

| أوافق تماما | أوافق كثيرا | أوافق إلى حد ما | ليس لي رأي | أعارض إلى حد ما |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

**1-8-3- طريقة جوتمان *johtman* المقياس التجمعي المدرج:**

حاول "**جوتمان**" (1947-1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرط أنه إذا وافق المفحوص على عبارة معينة لا بد أن يعني هذا انه وافق على العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على العبارات التي يعلوها على غرار مقياس قوة الإبصار، حيث يرى أنه إذا رأى الفرد صفا فانه معنى ذلك أنه يستطيع رؤية كل الصفوف الأعلى منه. **(المخائيل، 2003، ص264)**

ودرجة الفرد هي درجة التي اختارها والتي تفضل بين العبارات التي وافق عليها وبين العبارات التي رفضها، وفي هذا المقياس إذا حصل شخصيات على درجة واحدة فهذا يعني أنهما قد أختار نفس العبارات والمثال الأتي يوضح طريقة **جوتمان** لقياس اتجاه الأفراد نحو القسط الذي يعني أن يحصل من الثقافة.

1- نهاية المستوى الجامعي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).

2- نهاية المستوى الثانوي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).

3- نهاية المستوى الإعدادي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).

4- نهاية المستوى الابتدائي لا يعتبر كافيا لتثقيف الفرد (نعم) (لا).

5- ينبغي أن تزيد ثقافة الفرد عن مجرد القراءة والكتابة (نعم) (لا).

ويلاحظ أن النقص الموجود في هذه الطريقة هو كونه محدد الاستعمال ويصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن وضع عبارات يمكن تدريجها وبالتالي فهو محدود في الاتجاهات التي يقيسها.( **جابر ولوكيا**، 2006، **ص**71)

1-8-4- **طريقة ثرستون *THRISTON* (الوحدات المتساوية)**:

تعتمد طريقة "**ثرستون**" (1929) في قياس الاتجاهات على أساس إمكانية التوصل إلى مقياس وحدات متساوية البعد عن بعضها البعض، وترتيب تلك الوحدات بحيث يصبح المقياس وكأنه متصل (مسطرة) وبدايتهما تمثل أقصى القبول ونهايتها تمثل منتهى الرفض الموضوع والمقياس، ويمكن على هذا المقياس (المتصل) تحديد اتجاهات الشخص (المستجيب) من حيث القبول أو الرفض وذلك بتحديد درجات المتصل.

وتتطلب هذه الطريقة جمع قائمة من العبارات بمثل كل ما فيها محددا ثم تعرض هذه العبارات على مجموعة من المحكمين الذين يقومون بدورهم بتصحيح كل عبارة من العبارات وإعطائهم وزنا تقريبا في شكل درجة كمية ثم توزع في شكل ترتيبي متساوي الأبعاد وفي نهاية بعد وضع العبارات بشكل عشوائي دون وضع القيمة الكمية لكل عبارات المقياس، وعلى والمستجيب أن يضع علامة العبارات أمام العبارات التي لا يوافق عليها، ويقدر اتجاه المستجيب نحو الموضوع الاتجاه بتقدير متوسط الدرجات المقابلة للعبارات التي وضع أمامها تلك العبارات. (**العكاشة والشفيق، ب س، ص**130)

وفيما يلي مثال توضيحي لهذه الطريقة لقياس الاتجاهات، مثال: يقدم **ثرستون** مقياسا يضم 10 عبارات مختارة من ضمن 32 عبارة لقياس الاتجاه نحو الحرب، ونلاحظ أمام كل عبارة وزنها لكن لا تظهر في الاختبار الفعلي، والملاحظ على هذا المثال أن الأوزان الأقل تكون للعبارات المضادة للحرب، والأوزان الأعلى هي المناصرة للحرب.

(3،1): ليس هناك أي مبرر للحرب.

(1،4): الحرب صراع مرير عديم النفع ينتج عنها تحطيم النفس.

(2،4): الحرب فناء لا داعي للنفوس البشرية.

(3،2): إن مكاسب الحرب لا تساوي بؤسها ومآسيها.

(4،5): نحن لا نريد حروب أخرى إن أمكن تفاديها بدون فقدان لكرامتنا.

(5،5): من الصعب أن نقارن ما إذا كانت الحروب نافعة أو ضارة.

(6،6): هناك بعض الآراء تؤيد الحرب.

(7،5): في ظروف معينة تكون الحرب ضرورية لتحقيق العدل.

(9،8): الحرب تثير همم وجهود الرجال.

(8،10): أسمى واجبات الرجال أن يحارب لتحقيق مجد وطنه. (**الجابر ولوكيا**، 2006، **ص**106)

على المفحوص أن يضع علامة (x) أمام عبارات التي يرى أنه موافق عليها (**العكاشة والشفيق، د س، ص**106) .

فهذه بعض الطرق الشائعة لقياس اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة إلى أنه هناك طرق أخرى كطريقة الانتخاب، طريقة الترتيب الأساليب الاسقاطية، طريقة التداعي الحر.

**خلاصة:**

خلاصة القول أن للاتجاهات دور مهم في حياة الفرد، فهي تحدد شخصيته والطريقة التي يسلك بها فهي بمثابة محددات موجهة وضابطة ومنظمة للسلوك الاجتماعي عند الفرد، وتتكون نتيجة عدة عوامل على رأسها التنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل الأخرى كالمدرسة المرافق الاجتماعية، ويمكن قياسها والتعرف عليها من خلال عدة طرق سبق ذكرها، وعليه فان الاتجاهات من المواضيع المهمة في تحديد موقف الأشخاص نحو المواضيع المختلفة.

# الفصل الثاني

# العنف المدرسي

**تمهيد**

**2-1- مفهوم العنف**

**2-2- الفرق بين العنف والعدوان**

**2-3- مفهوم العنف المدرسي**

**2-4- النظريات المفسرة للعنف المدرسي**

**2-5- أشكال العنف المدرسي**

**2-6- عوامل العنف المدرسي**

**2-7- آثار العنف المدرسي**

**2-8- استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي**

**خلاصة**

**تمهيد**:

يعتبر العنف ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري، وهي تمثل مشكلة ذات أثار نفسية واجتماعية سلبية على الأفراد والمجتمعات، فظاهرة العنف من أكثر المشاكل تعقيدا وأكثر خطورة، وكما أنها تزداد هذه المشكلة يوما تلو الآخر وفي السنوات الأخيرة تفشت هذه الظاهرة بصورة واضحة في المؤسسات التعليمية.

فالعنف الذي يغزو المدارس التعليمية يعمل على هدر الطاقات المادية والنفسية والجسدية لدى التلاميذ ويعرف بالعنف المدرسي، وفي هذا الفصل ستحاول الباحثة الإحاطة ببعض جوانب العنف المدرسي.

## 2-1- مفهوم العنف:

### 2-1-1- المعنى اللغوي:

ترجع أصل كلمة "العنف "في اللغة إلى "عنف "، ويقال عنف به وعليه يعنف عنفا وعنافة، ويقال عنف فلان أي لامه بعنف وشدة وعتبه. **(الرفاعي، 2010، ص89)**

كلمة العنف في اللغة العربية هي كل سلوك يتضمن الشدة والقسوة والتوبيخ **(الحسنين، 1990، ص40)**

- العنف: هو الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق بشدة. **(إبن المنظور،** 1999، 429 )

### 2-1-2-المعنى الاصطلاحي:

تعددت واختلفت التعاريف النفسية والاجتماعية حول العنف ومن بين التعاريف التي تناولت العنف هي:

- عرف **(الشربيني، 2005، ص73)** العنف بأنه: الهجوم أو فعل مضاد موجه نحو الشخص أو الشيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين ويظهر في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية.

- عرفه **(الحسن، 2008، ص188)** بأنه: العنف هو عبارة عن طاقة التي تجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا مختلفة.

- عرفه **(التهاني والعزة، 2014، ص18 )** بأنه: العنف هو عبارة عن استجابة سلوكية بصفة انفعالية شديدة ،قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير.

- عرفه **(السموك، 2005، ص34 )** بأنه: الاستخدام غير مشروط للقوة البدنية، بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والممتلكات.

وعرفته (**المنظمة العالمية للصحة**) بأنه هو: الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية، سواءا بالتهديد أو الاستعمال المادي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو مجموعة. (**الخولي، 2006، ص44**)

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن مجمل التعاريف حول العنف تشترك في نقطة واحدة وهي أن: العنف عبارة عن إلحاق الأذى بفرد أو جماعة ومهما كان نوعه فهو سلوك إيذائي سواءا كان ماديا أم لفظيا أم رمزيا ويلحق الضرر كذلك بالممتلكات العامة أو الخاصة.

## 2-2- الفرق بين العنف والعدوان:

يعرف العدوان بأنه: نشاط هدام وتخريب يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الجرح الجسدي أو طريق سلوك الاستهزاء والسخرية والضحك. (**بوقطاية، 2003، ص28**)

يرى (**سعد المغربي، 1987**) أن العدوان يشمل على العنف حيث يتضمن العدوان العنف كوسيلة عدوانية، كما يمثل العنف الاستجابة السلوكية ذات السمة الانفعالية المرتفعة، والتي تدفع صاحبها نحو العنف دون وعي.

يذهب (**طريف شوقي، 1999**) إلى أن العنف شكل من أشكال العدوان، وأن العدوان أكثر غموضية من العنف، وأن لكل عنف عدوانا. (**الفايد، 2005، ص84**)

كما يشير نخبة من الباحثين أمثال (**طريف شوقي وأحمد عكاشة**) على أن العنف هو نهاية مطاف السلوك العدواني الموجه نحو شخص أو جماعة أخرى بقصد إيقاع الأذى بهم. ( **العمارة، 2008، ص33**)

يذهب (**طريف شوقي، 1999**) إلى أن العنف شكل من أشكال العدوان، أن العدوان أكثر غموضية من العنف، وأن لكل عنف يعد عدوانا. (**الفايد، 2005، ص84**)

أما بالنسبة للتفرقة بين مفهومين العنف والعدوان، فقد قام بعض الباحثين بالتمييز بينهما وذلك لتفادي الالتباس بين المفهومين وقد اعتمدوا على أن العنف له طابع مادي

بحث، في حين أن العدوان يشمل على مظاهر المادية والمعنوية معا. (**الخالدي،2007، ص122**)

مما سبق نستنتج أن من الصعب التفرقة بين مصطلحي العنف والعدوان ورغم الفرق النوعي والموضوعي بينهما إلا أنه لا يوجد عنف دون عدوان مسبق.

**2-3- مفهوم العنف المدرسي:**

- تعرفه ( **تبداني، 2004، ص78**) بأنه: هو السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواءا ضد زملائه أو أساتذته أو ضد ممتلكات المدرسة، والقائمين عليها وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي.

- يعرفه ( **جادوا، 2005، ص7**) بأنه: عبارة عن تعدي تلميذ أو عدد من تلاميذ على غيره من التلاميذ أو أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل كسرقة ممتلكات الشخصية.

- يعرفه (**طه، 2007، ص262**) بأنه: نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو نفسية لهم ويتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين التلاميذ والتهديد والاعتداء على ممتلكات التلاميذ.

من خلال التعاريف السابقة يمكن القول بأن العنف المدرسي هو ذلك التصرف السلبي الذي يصدره التلميذ داخل المدرسة سواءا كان ماديا أو رمزيا أو لفظيا بهدف إلحاق الأذى والضرر إلى التلاميذ أو إلى المدرس أو إلى ممتلكات المدرسية.

**2-4- النظريات المفسرة للعنف المدرسي:**

العنف المدرسي من القضايا الهامة في مجال الدراسات العلمية التي تحضى بالبحث المتواصل، وسيبقى أحد الموضوعات الحديثة التي تستحق البحث والدراسة، لأن العنف هو جزء من السلوك الإنساني، الذي يحضى بالبحث المستمر، فالتاريخ نظريات علم النفس المفسرة للسلوك الإنساني هو تاريخ يجب الاهتمام به لأنه يمثل الفكرة الأساسية، وسوف نحاول التطرق إلى أهم النظريات التي فسرت العنف:

**2-4-1- النظرية البيولوجية:**

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال وجود ارتباط بين هرمون الرجولة "الأندروجين" وهو السبب المباشر لوقوع العنف. **(لويس،1987، ص98)**

فترى هذه النظرية أن لدينا غريزة أو دوافع موروث نحو العنف، وهذه الغريزة المقاتلة في الحيوان والإنسان، التي تتجه نحو الآخر، وهذا للدفاع عن أنفسنا ضد كل من يهاجمنا، بحيث يعتبر العنف والعدوان طاقة كامنة يجب تصريفها. **(المحجوب، 2001، ص 354)**

كما أثبتت الدراسات التي أجريت على الإنسان أثر الكروموزومات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي والغدد الصماء، ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي، حيث يوجد لدى الإنسان ميكانيزم فيسيولوجي، وينمو هذا الميكانيزم عندما يثار لديه الشعور بالغضب وهذا يؤدي إلى بعض التغيرات الفيسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب وزيادة ضغط الدم ونسبة الجلوكوز فيه، مما يؤدي إلى التعب والإرهاق ويعض الفرد على أنيابه وتصدر عنه أصوات لاإرادية ويقل إدراكه الحسي حتى أنه لا يشعر بالألم في معركته مع الآخرين، حيث وجد ارتباط قوس بين هرمون الذكورة وبين العدوانية، خاصة في الحالات الاغتصاب الجنسي. **(العقاد، 2001، ص107)**

**2-4-2-نظرية التحليل النفسي:**

ترجع هذه النظرية إلى "**فرويد**" ***(Freud)***، الذي أشار إلى أن العنف غريزة فطرية، وأن الإنسان عدواني بطبعه وأن الغرائز هي قوة دافعة للشخصية تحدد الاتجاه الذي يأخذه السلوك، وافترض أن الإنسان يولد لديه صراع بين غريزتي الحياة والموت. **(الجسماني، 1994، ص94)**

تفترض هذه النظرية على أن العنف يحدث نتيجة الصراع بين الإنسان ونفسه وبين معطيات العالم المحسوس الذي يعيش فيه، فعندما يريد تحقيق رغبة من رغباته، فيصطدم بعائق من العوائق، فإنه يحدث صراع نفسي والذي بدوره يحدث سلوك العنف. **(الرشاد والعياش، 2009، ص41)**

فهذه النظرية ترجع العنف إلى العلاقة الأولية مع الأم من خلال تجربة الرضاعة، فالطفل عندما يرضع لا يبتلع الحليب فقط إنما تتشكل لديه في الوقت نفسه صورة عن الأم وعن نفسه، فإذا كانت هذه التجربة سارة ومطمئنة ومشبعة للطفل، فتكون لديه صورة إيجابية عن الأم، وهذا ما تطلق عليه "**كلاين**" ***(Klein)*** اسم" صورة الأم الصالحة"، أما إذا كانت هذه التجربة مؤلمة ومحبطة ولم يحصل الطفل من خلالها على الارتياح والطمأنينة، فتتكون لديه صورة سلبية عن الأم وهو ما تطلق عليه "**كلاين**" "الأم السيئة " وصورة الأم هذه سواء كانت إيجابية أم سلبية، تكون النواة الأولى لكل صورة يكونها الطفل عن الآخرين، وعن العالم وذاته ووجوده، وهكذا تؤدي صورة الأم الصالحة إلى تكوين صورة إيجابية عن الذات وبالتالي تنشأ "أنا الأعلى" ودودا رفيقا.

أما الصورة السيئة فتؤدي إلى تكوين قيمة عن الذات وإلى تكوين "أنا الأعلى" هجومي عنيف يمارس بطشه على الآخرين، كما يلجأ إلى تدمير الموضوعات الخارجية خوفا من تلقي الهجومات الانتقامية منها، وهذا التحطيم يولد في نفسه الخوف من انتقام هذه الموضوعات من خلال مبادلة العدوان والعنف مما يؤدي إلى زيادة شدة القلق وإلى المزيد من نزعات ونوبات العدوانية والتحطيم. **(العيسوي،1981، ص 86)**

**2-4-3- نظرية إحباط - عدوان:**

انطلق أصحاب هذه النظرية وهما "**ميلار ودولار**" (***Miller et Dollard***) من العلاقة السببية إحباط –العدوان أو العنف، حيث توجد علاقة بين الإحباط كمثير وهو عدم قدرة الفرد على إشباع حاجة من الحاجات النفسية أو الفيزيولوجية والعدوان كاستجابة، إذ

تختلف شدة السلوك العنيف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد في الحياة اليومية. **(العقاد، 2001، ص 110)**

**2-4-4- نظرية الاتجاه نحو الذات:**

أصحاب هذه النظرية "**كابلين وكابلين** *Kaplen et Kaplen, 1982 )"* وهي تشير إلى أن العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو الذات لديه، والتي لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة كوسيلة يحضى من خلالها باهتمام الآخرين له. **(طه، 2007، ص110)**

**2-4-5-نظرية التعلم الاجتماعي:**

ذكر **الربيع (1995)** أن هذه النظرية ترجع إلى "**إلبرت باندورا**" *(Alber. Bandura)* وتنظر هذه النظرية إلى السلوك العنيف على أنه سلوك متعلم من البيئة المحيطة سواءا في الأسرة أو المدرسة.

وهذه النظرية تؤكد على تفاعل بين الشخص والبيئة، وتحاول تحديد الظروف والمواقف التي قد يتم في ضوئها الخروج عن النظام، وهي تعتمد على التقليد كطريقة جيدة لتفسير أنماط معينة من السلوك، فبعض سمات الشخصية كالعنف قد يتعلمها الفرد من خلال محاكاته لسلوك الآخرين، وبالتالي فمن المحتمل أن يتم محاكاة وتقليد الاستجابات التي تؤدي إلى نتائج قيمة وهذا ما يعرف بالتدعيم الإيجابي.

وقد وجد "**باندورا**" عند دراسته لسلوك العنيف من التلاميذ أنه غالبا ما يرتبط بالمثير أو المنبه الذي يتعرضون له، فبعض هؤلاء التلاميذ لديهم آباء ومعلمين يعاقبوهم عندما يظهرون العدوان نحوهم، وفي الوقت نفسه يرتكب الآباء سلوكيات عنيفة ويشجعون أبناءهم على ارتكاب مثل هذه السلوكيات مع أقرانهم في المدرسة أو مع الجيران، وهذا النمط من السلوك يجعل هؤلاء الأطفال يظهرون عدوانا وعنفا بسيطا داخل المنزل وعنفا شديدا أثناء تفاعلهم في المدرسة مع زملائهم .**(الربيع، 1995، ص103)**

كما أن هذه النظرية أعطت أهمية للعوامل المعرفية (أفكار الناس ومعتقداتهم ) في تنظيم السلوك العنيف، فقد يميل بعض الأفراد أو القائمين بالعدوان في تبرير استخدامهم للعنف، كأن يقول أحدهم أن ضحية ظالمة أساسا، أو أنها هي التي دفعت به لاستخدام السلوك العنيف (لوم الضحية ) ومن ثم فقد لا يشعر القائم بالعنف بأي مشاعر للذنب نتيجة سلوكه العنيف، كما يجعله لا يحد من عدوانيته. **(الحسن، 2003، ص456)**

وتؤكد هذه النظرية أن السلوك العنيف كثيرا ما يتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانية كالآباء والمدرسين والأفراد المعجب بهم، لكن تعلم هذا السلوك يتوقف على ما يترتب عليه من ثواب أو عقاب. **(العياش، 2009، ص86)**

**2-4-6- نظرية الثقافية الفرعية أو الخاصة:**

تعد نظرية الثقافة الفرعية للعنف من النظريات الحديثة، وهي مزيج للعديد من المقاربات النظرية في كل من علم الاجتماع وعلم الإجرام. **(الجواز، 2013، ص166)**

يحاول أصحاب هذه النظرية تفسير ظاهرة العنف من خلال تأكيدها على افتراض أساسي أن السلوك 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. **(أبو شهبة، 2004، ص71)**

كما يكشف أصحاب هذه النظرية عن الاتجاهات نحو العنف تختلف بشكل كبير من جماعة إلى أخرى داخل نفس المجتمع، وتتميز الثقافة الفرعية للعنف بأن 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. **(الرشاد والعياش، 2009، ص54)**

**2-4-7- نظرية العنف الرمزي:**

لقد شكل مفهوم العنف الرمزي مدخلا سوسيولوجيا معاصرا وأداة سوسيولوجية قادرة على فهم وتحليل الظواهر الاجتماعية والثقافية، ويعد هذا المفهوم من المفاهيم

الحديثة التي تشهد ولادتها في النصف الثاني من القرن العشرين في أعمال "**بيير بورديو**" ***(Bourdieu. Pierre)*** في فرنسا، حيث وظف هذا المفهوم في تحليل وفهم الأنساق التربوية والثقافية والتعليمية وفي مختلف الحياة الاجتماعية، وقد شكل القطاع التربوي بآلياته وديناميياته المنجم الحقيقي لولادة مفهوم العنف الرمزي .

ويبين "**بورديو**" ***(Bourdieu)*** أن العنف الرمزي يتجلى بصورة عفوية في نسق الفعل التربوي، ويمارس وظيفته في مختلف المؤسسات الاجتماعية والتربوية .

ومع أهمية الصيغ الكلاسيكية للعنف (العنف الفيزيائي، اللفظي) في المؤسسات المدرسية، فإن هذه المؤسسات كانت ومازالت تنطوي على صيغ وأشكال من العنف الخفي الذكي غير المعلن وغير الكلاسيكي، ويأخذ هذا العنف صورا متعددة مثل العنف الثقافي، العنف القيمي، العنف اللغوي، وأخيرا العنف الرمزي، ويمكن إطلاق العنف الذكي على هذه الأشكال الجديدة من العنف. (**الوطفة، 2011، ص 72**)

يرى **بورديو** الصراع الثقافي يأخذ طابعا رمزيا، وأي صراع ثقافي يشكل صورة من صور الصراع الرمزي في المدرسة التربوية، وبين **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 صحيح بعيد عن العنف الرمزي. (**الوطفة والشهاب، 2003، ص183**)

وفي ضوء ذلك بما أوردناه من نظريات السابقة لا نستطيع أن ننكر أو نؤكد نظرية على حساب نظرية أخرى ولا ننظر إلى هذه النظريات على أنها متناقضة أو متعارضة وإنما متكاملة وما علينا إلا أن نجمع بينهم إذا أردنا تفسيرا متكاملا شموليا لظاهرة العنف المدرسي، لأن كل نظرية من النظريات السابقة قد ساهمت في تفسير جانب من جوانب العنف المدرسي، إلا أن مجمل النظريات ركزت على العنف بشكل عام وهناك منهم من

ركزت بشكل خاص على العنف المدرسي من مثل نظرية الثقافية الفرعيـــة أو الخاصـــة ونظرية التعلم الاجتماعي ونظرية العنف الرمزي.

## 2-5- أشكال العنف المدرسي:

يتخذ العنف في المدرسة أشكالا متعددة ومتنوعة، ويأتي هذا التنوع نتيجـــة طبيعـــة العنف المعقدة، كما أن لا يختلف أشكال العنف المدرسي عن العنف بشكل عام، حيث يتخذ العنف المدرسي أشكال عدة تصنيفات منها:

### 2-5-1- من حيث تطبيق العنف المدرسي:

أ- **العنف اللفظي**: هو إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومـــه أو ســـخرية منه أو نشر الإشاعات المعرضة عنه. **(الحسن، 2003، ص144)**

ويعرف كذلك بأنه: الاستجابة لفظية صوتية ملفوظة تحمل مثير يضر بمشاعر الفـــرد آخر، ويعبر عنه في صورة التهديد ونقد الموجه نحو الذات أو الآخرين بهدف استفزازهم وإهانتهم. **(أبو سمرة، 2009، ص149)**

ب- **العنف المـــادي**: ويتسم فيه الاستعانة ببعض الأدوات من أجل إلحاق الضرر ماديـــة ملموسة، كأن يلحق الضرر بالتلاميذ في أجسادهم مثل الاعتداء بالضرب والجرح وإلحاق الأذى بالممتلكات المدرسة. **(العادلي، 2003، ص43)**

ج- **العنف الرمزي**: يشمل التعبير بطريقة غير لفظية عن طريق احتقار الأفراد الآخرين، أو توجيه الاهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص عندما يتحدث، كعدم رد الســـلام، ويتجسد هذا العنف في حياتنا اليومية.

د- **العنف الجسدي**: ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي الموجه إلى الـــذات أو الآخـــرين، ويهدف إلى الإيذاء ويتم تجسيده عن طريق الأيدي والأرجل ومن الأمثلة على ذلـــك هـــو الضرب، الدفع، الركل... **(يحي، 2000، ص16)**

**2-5-2-من حيث مصدر العنف المدرسي:**

أ- **العنف ضد الممتلكات المدرسية**: هو قيام التلميذ بتكسير الممتلكات المدرسية وتدميرها كإتلاف الجدران أو تحطيم الطاولات والمقاعد.

ب- **العنف بين التلاميذ والعاملين في المدرسة**: وهو الاعتداء من طرف التلاميذ على العاملين بالمدرسة ومنهم الإداريين والمعلمين.

ج- **العنف بين التلاميذ**: هو قيام بعض التلاميذ بالاعتداء على بعضهم البعض أفراد أو جماعات، نتيجة عدة أسباب قد تكون داخل المدرسة أو خارجها. **(بن حسان، 2015، ص40)**

من خلال ما سبق نستنتج أن هناك تنوع في أشكال العنف المدرسي فمنها ما هو مادي ولفظي ورمزي، وكذلك نستطيع أن نعبر عن العنف المادي بالعنف الجسدي، وأشكال العنف المدرسي كلها تهدف إلى إلحاق الضرر لتلاميذ أو المدرس أو الممتلكات المدرسية كما أن أشكال العنف المدرسي ليست متمايزة ولا هي مستقلة أو منفصلة عن بعضها البعض قد تحدث في آن واحد.

## 2-6- عوامل العنف المدرسي:

تعد ظاهرة العنف المدرسي من ظواهر السلوك الإنساني، فهناك عوامل عديدة ترتبط بالعنف المدرسي فمنها ما يلي:

**2-6-1- العوامل الفردية**: وهي عوامل ترتبط بالتلميذ ذاته وتشير إلى خصائص النفسية والانفعالية والتي تدفعه إلى العنف، بحيث يرجع بعض العلماء أن العنف راجع إلى مستوى الذكاء، فالتلاميذ الذين يكون مستوى ذكاءهم منخفض تكون دافعيتهم للعدوان والعنف أكثر، بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات والاغتراب، فهاتين الحالتين تجعلان لدى التلميذ النفسية محبطة ويائسة ويصبحون غرباء في ذاتهم، وبالتالي فهم يتخذون من العنف وسيلة لتقدير الذات ومن خلال سلوكهم العنيف هذا يحافظون على مكانتهم بين أقرانهم.

وهناك خصائص اندفاعية تولد سلوك عنيف للفرد خاصة في مرحلة المراهقة، وعدم التحكم في الغضب يلعب دورا هاما في زيادة حوادث العنف داخل المدرسة، فالتلميذ الذي غير قادر على تحمل الضغط يظهر سلوك الغضب وبالتالي يسلك سلوك العنف. **(طه،2007، ص265)**

**2-6-2-العوامل الأسرية:**

هناك عوامل أسرية عديدة تساهم إلى حد كبير في حدوث سلوكيات العنف فالظروف الأسرية تلعب دورا مهما في دفع المراهق هذا النوع من السلوك.

فالتنشئة الاجتماعية إذا عبارة عن عملية تلقين الفرد قيم ومعايير، وذلك لتهيئة للعيش والتفاعل مع المجتمع، فهي مصدر القيم التي ينشأ عليها الطفل، وهذه القيم هي التي تحدد للطفل السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب فيه كالعنف. **(الغانم، 2004، ص110)**

باعتبار أن الأسرة هي النواة الأولى للطفل وتنشئة اجتماعية صحيحة فإن آي انحراف نجده في التلميذ يرجع إلى التنشئة الأسرية ويتجسد هذا الانحراف في العنف الذي تولد من خلال الاضطرابات النفسية عند الأبناء، وهذه الاضطرابات تحدث من خلال إساءة معاملة ولديه، مما يؤدي به إلى التفكير في حل مشكلاته بالطرف العنيفة، ومن جهة نجد الأبناء الذين يبالغون في العقاب الجسدي مما يجعل الأبناء يتعلمون هذا السلوك العنف باعتبار أن الأب يمثل نموذج للطفل يقتدي به وهو ما أطلق عليه "**باندورا**" التعليم بالنمذجة، ويولد كذلك هذا السلوك الحقد والبغض لدى الطفل مما يدفع بالطفل إلى التنفيس عن طريق إصدار سلوكيات عنيفة و قد أكد هذه النظرة "**باندورا**" في دراسة لعدة بلدان رأى أن العنف لدى الأطفال يرجع للعقاب الذي يتعرض له هؤلاء الأطفال في أسرهم وهناك بعض الظروف داخل الأسرة هي التي تساعد على ثقافة العنف منها:

ــ الوضع الاقتصادي للأسرة الذي يترك أثر كبير على سلوكيات الأبناء يكون نتيجة للفقر والازدحام في المنزل فيؤدي إلى ظهور أزمات نفسية كالنزعة العدوانية والعنيفة للأطفال. **(العبادة، 2008، ص135)**

كما أن حجم الأسرة وبناؤها له علاقة باندماج الطفل مع العنف المدرسي، فالأسرة كبيرة العدد لا يستطيع تلبية حاجات الطفل الأساسية بمقارنة مع الأسرة الصغيرة مما يؤثر على سلوك الطفل. **(طه،2007، ص181)**

**2-6-3- العوامل المدرسية:**

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة، من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على المراهق ورعايته، وصقل شخصيته، وتنمية مواهبه ومهارته وتزويره بالمعارف، إضافة إلى أنها توفر له بيئة اجتماعية مليئة بالمثيرات التي يتم توجيهه بالاتجاه الذي يعود عليها وعلى مجتمعه. **(السعيد والعطوي، 2004، ص25)**

لقد أوضحت الدراسات أن العنف المدرسي يمثل انعكاسا للمناخ السائد فيها فعندما يدرك التلميذ المناخ المدرسي بوصفه مهدد وعدائي بالنسبة له فإنه يمارس السلوك العنيف أما إذا كان المناخ المدرسي إيجابي ويشجع التلاميذ على أن تشارك في عملية اتخاذ القرارات في المدرسة فإن ذلك يسهم في خفض العنف المدرسي.

وعندما تكون البيئة المدرسية سلبية وغير آمنة فتصبح المدرسة تعاني من تحديات وصعوبات كثيرة كنقص الانضباط المدرسي وتزايد العنف في المدرسة وانتشار الانحرافات السلوكية غير الملائمة في المدرسة. والعلاقة بين السلطة التلميذ داخل المدرسة تعد من الأسباب التي تؤدي إلى العنف داخل المدرسة تتمثل في العناصر الآتية:

**1-** نوع السلطة المدرسية: فنجد المعلم أو المدير يرى نفسه صاحب حق الممارسة والرعاية الأبوية علي كل التلاميذ، فهذا يجعل هناك من المعلم يتصرف بغير عقلانية نحو التلاميذ فيتسبب في سلوكيات عنيفة كالضرب المبرح لتلميذ.

2- العلاقات المتوترة وكثيرة التغيرات كاستبدال معلم بمعلم آخر لـــه أســـاليب تربويـــة مختلفة، مما يؤدي ببعض التلاميذ إلي رفض المعلم الجديد وقد يعبرون عن الرفض، حيث أن العلاقة القاسية بين المعلمين أو بين التلاميذ أو بين المعلمين والتلاميذ لها أثر بالغ فـــي اكتساب السلوك العنيف في الوسط المدرسي. **(جادو، 2005، ص65)**

**2-6-4- عوامل متعلقة بوسائل الإعلام:**

يرى بعض الباحثين أن وسائل الإعلام من خلال برامجها من أفلام عربية وأجنبية، يدور معظمها حول البطل العنيف، وتعاطي المخدرات، والعنف والعصيان و فـــي تلـــك الحالة فإن كل ما يشهد الأبناء، غالبا ما يتأثرون به و يقلدون هذا السلوك العنيـــف، إذا أن مشاهدة العنف يولد لديهم اعتقادا واتجاها بأن ذلك الأسلوب هو الكفيل بتحقيق رغبـــاتهم و بمواجهة موافق الحياة. **(الخولي، 2008، ص74)**

وهذا يعني أن الأطفال على استعداد للاندماج في العنف نتيجة لمشاهدة برامج العنف عبر وسائل الإعلام حيث أن مقدار العنف الذي تعرض وسائل الإعلام يكون أكثر مما هو يحدث في الحياة الحقيقة وهذا العنف الذي تعرض وسائل الإعلام قد يؤدي بالأطفال إلـــى الاعتقاد أن العنف هو وسيلة فعالة وهامة لحل المشكلات التي تعترض حيـــاتهم. **(طـــه، 2007، ص294)**

**2-6-5- عوامل متعلقة بالأقران:**

إضافة إلى دور الذي تقوم به الأسرة يسهم الانتماء لجماعة الأقـــران بـــدور فعـــال ورئيسي في نمو وتنشئة الطفل والمراهق اجتماعيا ونفسيا وذلك من خلال إكسابهم أنمـــاط سلوكية جديدة وتعلم مهارات تفاعل جيدة كما أنهم يجدون في جماعـــة الأقـــران فرصـــة لاختبار ما تعلموه في الأسرة من أنماط سلوكية وقيم اجتماعية وقد يحدث أن القيم ومعايير المجتمع التي تعلموها من الأسرة يتم التضحية بها ويتقبلون قيم ومعايير جماعة الأقـــران في سنوات المراهقة مثلا تعد فترة صعبة في حياة الفرد، وذلك عندما يبدأون فـــي تباعـــد والاستقلال عن آبائهم ويحاولون بناء هوية الذات وإذا كان مرحلة المراهقة هي مرحلـــة

الاستقلالية يتحقق من خلال انتمائه إلى جماعة الأقران إذ تعد القدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الأقران علامة على الصحة النفسية للمراهق من خلال هذه الجماعة يستطيع المراهق فهم ذاته وانفعالاته والتعرف على ردود فعل اتجاهات أقرانه نحو تفكيره وانفعالاته وسلوكه مما يتيح له فهم أعمق لذاته وقدرة على التحكم في سلوكه مما يتيح له فهم أعمق لذاته وقدرة على التحكم في سلوكه.

ولاشك أن التأثيرات والعلاقات السلبية مع جماعة الأقران تسهم في تشكيل السلوك العنيف لدى الفرد وتشجع على تعاطي المخدرات فالتلميذ الذي يكون منبوذا من الأقران يكون لديه صعوبة في عملية التعلم والتركيز مما يؤدي ذلك إلى انخفاض الأداء الأكاديمي لديه وبسبب هذا النبذ من الأقران قد يشارك التلميذ في السلوك العنيف. **(طه، 2007، ص291)**

ومن خلال ما سبق نستنتج أن العنف المدرسي ما هو إلا انعكاس لمظاهر العنف في المجتمع، فالمدارس لا توجد في فراغ بل في المجتمع ويبدو أن يكون العنف جزء من التغيرات السلبية التي تحدث في نسق القيم والمعايير الخلقية في المجتمع فالعنف في المدارس هو نتيجة ترتبط بالسلوك العنيف في المجتمع.

## 2-7- آثار العنف المدرسي:

إن للعنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة سلبيات كثيرة على التلميذ وعلي المجتمع وفيما يلي عرض هذه الآثار:

**2-7-1- الآثار النفسية**: يترتب علي سلوك العنف أثار نفسية عديدة، كالشعور بالخوف والفزع، كما تظهر لديه نقص الثقة بالنفس والاكتئاب والتوتر، وكذلك عدم الإحساس بالأمان. **(بن دريدي،2007، ص141)**

**2-7-2- الآثار اجتماعية**: و تتمثل في الخمول الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ المعنف من طرف أساتذته وحيويته في القسم، وقد يتصرف التلميذ المعنف بعدوانية اتجاه الآخرين نتيجة إحساسه بالخطر وبأنه مهدد ومعرض للهجوم.

**2-7-3- الآثار التعليمية**: وتتمثل أساس في تدني المستوى التحصيلي للتلميذ والرسوب الدراسي، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو الغياب المتكرر، ثم تتواصل الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة. **(بوزيدة، 2007، ص70)**

## 2-8- استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي:

هناك عديد من البرامج والإستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة التلاميذ علي خفض درجة العنف في المدرسة، ومعظم هذه البرامج والإستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين إدارة المدرسة والأساتذة والتلاميذ وأسرهم والمجتمع وهي كما يلي:

### 2-8-1- دور الأسرة في الحد من سلوك العنيف المدرسي:

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسئولة عن تكوين شخصية المراهق أو الطفل من نواحي العقلية والوجدانية والاجتماعية، ولقد اهتم بها العديد من الباحثين لما لها دور كبير في تفشي السلوك العنيف، وفقدان التواصل بين الأهل و المدرسة، يقلل ثقة إحداهما بالأخر، ويتيح الفرص للتلميذ الإفلات من الرقابة والإشراف الضروريين لتعديل السلوك.

يكمن دور الأسرة في التخفيف من سلوك العنف فيما يلي:

أ - توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق مع جميع نواحيها، وذلك لإشباع حاجياته الأساسية، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية

**ب-** رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية والإرشادية في تنشئة الاجتماعي.

**ج-** استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم الدراسي.

**د-** مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الدورات والحفلات، والندوات التي تقييمها المدرس.

**ه-** تزويد المعلمين والمرشدين والتربويين في المدرسة بالمعومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم. **(السعيد والعطوي، 2004، ص285)**.

**2-8-2- دور المدرس في الحد من سلوكيات العنف المدرسي:**

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

**أ-** توفير الأنشطة الملائمة للتلاميذ لأن ذلك يشجعهم على إفصاح عن خبراتهم الخاصة، وذلك من خلال المناقشة.

**ب-** أن يتعامل المدرس بشكل مباشر مع سلوك العنف داخل الفصل، وذلك لجعل التلميذ يدرك أن المدرس لا يتسامح مع هذا النوع من السلوكيات.

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

**د-** تعليم التلاميذ السلوك التعاوني والتشجيع على العمل الجماعي.

**ه-** عقد مناقشات مع التلاميذ حول سلوك العنف.

**2-8-3- برامج مواجهة العنف المدرسي:**

تتعدد برامج مواجهة سلوكيات العنف باختلاف النظام المدرسي السائد، إذ هناك مدارس تبني نظام الهندام الرسمي وهي مبنية علي فكرة أن توحيد الهندام المدرسي لدى التلاميذ يحافظ على الانضباط المدرسي و يحسن من اتجاهات التلاميذ ويساعد علي خلق بيئة تعلم ملائمة.

وهناك ما يعرف ببرامج المراقبة، و فيها تشارك المدرسة بدور فعال في الوقاية من العنف المدرسي ومن أمثلة هذه البرامج ما يعرف ببرنامج الحرم المدرسي المسدود ويستخدم هذا البرنامج في العديد من المدارس وهو يتطلب من التلميذ أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي على أن يسمح فقط لبعض التلاميذ بمغادرة المدرسة بناءا على طلب مكتوب من والي الأمر. **(طه، 2007، ص315-316)**

وهناك برامج التدريب على حل الصراع وهي تستهدف تعليم التلاميذ أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات الشخصية والتغلب على العنف والوصول إلى حلول ملائمة لهذه الصراعات وتستخدم هذه البرامج أساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات الايجابية. **(طه، 2007، ص318 )**

**2-8-4- استراتيجيات خاصة بالعلاج المعرفي:**

هناك مجموعة من الإستراتيجيات يستخدمها الأخصائي أو المدرس عند ممارسة هذا العلاج تسير على النحو التالي:

أ- استراتيجية البناء المعرفي: تستخدم لتحديد المشكلات، الخبرات، الأهداف والأفكار غير عقلانية مع اكتشاف مصادر القوى لدى العميل.

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

**ج-** إستراتيجية تغيير السلوك: تستخدم لتحديد السلوك غير المرغوب واللاتوافقي، وإيجاد الدافع لتغييره، وإقناع العميل بالسلوك الإيجابي الجديد. **(الرشاد والعياش، 2009، ص420)**

**د-** إستراتيجية التشجيع على التفكير البديل وتستهدف هذه الإستراتيجية على مساعدة التلاميذ على فهم مشاعرهم وتحمل الإحباط والعمل على حل صراعاتهم بطرق بناءة في داخل الفصل الدراسي حيث يقوم المدرسين بتقديم دروس عن كيفية تفسير المثيرات الاجتماعية وآراء الآخرين بطريقة إيجابية في بناء علاقات إيجابية معهم وضبط الذات وحل مشكلاتهم ومنه يتعلم التلاميذ كيفية التواصل بشكل ناجح وكل ذلك يساعد على خفض العنف. **(طه، 2007، ص319)**

نستنتج من خلال ما سبق أن هناك مداخل واتجاهات عديدة في كل برنامج وقائي أو تدخل، وتدخل المبكر يمكن أن يقلل من الآثار السلبية المترتبة على سلوك العنف.

**خلاصة:**

يمكن القول بأن ظاهرة العنف المدرسي تعتبر من أهم المشاكل السلوكية التي شغلت اهتمام العاملين في مجال التربية خاصة في الآونة الأخيرة بسبب الانتشار المفزع في المؤسسات التربوية واتخذت هذه الظاهرة أنواع متعددة من الأشكال، كما لها آثار سلبية بالخصوص عند المراهقين لذلك يجب التدخل على هذه الظاهرة من خلال استخدام برامج واستراتيجيات للمواجهة العنف المدرسي.

# الجانب التطبيقي

# الفصل الثالث

# إجراءات الدراسة الميدانية

**تمهيد**

**3-1- الدراسة الاستطلاعية**

**3-2- منهج الدراسة**

**3-3- حدود الدراسة**

**3-4- مجتمع الدراسة**

**3-5- عينة الدراسة**

**3-6- أداة الدراسة**

**3-7- التطبيق النهائي لأداة الدراسة**

**3-8- الأساليب الإحصائية**

**خلاصة**

**تمهيد**:

المشكلة المطروحة مستمدة من الواقع المدرسي، حيث تمكنت الباحثة من رسم صورة نظرية أولية عن ذلك، وذلك من خلال التعرف على هذه المشكلة من خلال الأدبيات النظرية، لأجل إيجاد حلول لها، هذا الأمر يبقى المرجو، لكن ما هو سائد بالواقع قد يختلف عن ذلك تماما، ومن أجل التوضيح ستتطرق الباحثة في هذا الفصل الأساس الخطوات الإجرائية الميدانية المتبعة في هذه الدراسة قصد الوصول في النهاية إلى الغاية التي تسعى إليها كل البحوث العلمية ألا وهي الكشف عن الحقائق.

## 3-1- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساس المرحلة التحضيرية للبحث، حيث تعتمد عليها الباحثة من أجل اكتشاف المجتمع وسيره وكذلك من أجل اختيار وملائمة الأداة بالإضافة إلى تفادي الوقوع في أخطاء نتيجة عدم التوقع أو الصدفة أو أي عامل آخر، لذلك قامت الباحثة بالدراسة الاستطلاعية من أجل جملة من أهداف تتمثل في ما يلي:

- استكشاف ميدان الدراسة الأساسية بصورة عامة.
- التعرف على مدى ملائمة أداة الدراسة على العينة المختارة (تلاميذ السنة الرابعة متوسط).
- التعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات الاستبيان (الاتجاهات نحو العنف المدرسي) وإجراء التعديلات اللازمة لتطبيقها في الدراسة الأساسية.
- الوقوف على أهم العراقيل والصعوبات التي من الممكن أن تعترض سبيل الباحثة لتفاديها في الدراسة الأساسية، وفي هذا يشير (**أبوعلام**، 2011) أنه قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد، حيث تحقق الدراسة الاستطلاعية الأهداف التالية:

1- توفر الفرصة للباحث لتقويم مدى مناسبة البيانات التي يحصل عليها للدراسة، كما يتأكد من صلاحية الأدوات التي يستخدمها لهذه الدراسة.

2- تساعد الدراسة الاستطلاعية الباحث على اختبار أولي للفروض. (**أبوعلام**، 2011، **ص**97)

3-1-1- **حدود الدراسة الاستطلاعية**: تتمثل حدود الدراسة الاستطلاعية في الحدين التاليين:

أ- **مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية**: أجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطتين كل من الشهيد بلطرش ثامر وعبداوي عبد الرحمان ببلبدية عين الحجل بولاية المسيلة.

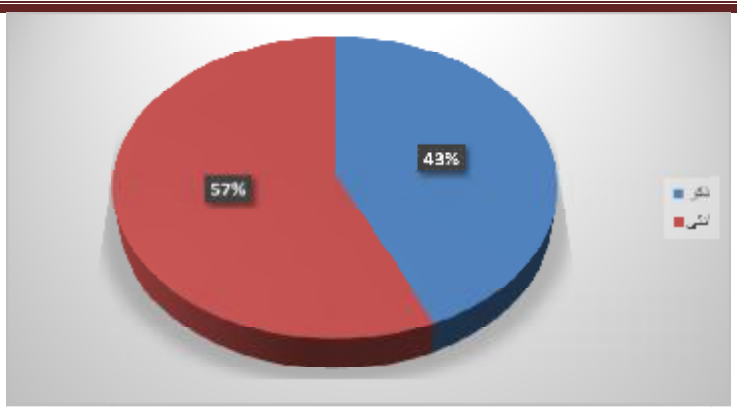
**ب - فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية**: استغرقت فترة إجراء الدراسة الاستطلاعية ثلاثة أيام من 10 إلى 13 مارس 2019.

3-1-2- **عينة الدراسة الاستطلاعية**: للتأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة (استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي) على عينة استطلاعية عشوائية قوامها (30) تلميذا وتلميذة من المجتمع الدراسة الأصلي بنسبة (18٪) والمتمثل في تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين ينتمون إلى متوسطة الشهيد بلطرش ثامر والعبداوي عبد الرحمان ببلدية عين الحجل ولاية المسيلة، وفيما يلي نوضح خصائص لعينة الدراسة الاستطلاعية من خلال الجدول الأتي:

**الجدول رقم** (02): **يبين خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس**:

| الجنس | العـــدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكـــر** | 13 | 43,3% |
| **أنـــثى** | 17 | 56,7% |
| **الإجمالي** | 30 | 100% |

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور بلغ (13) فرد بنسبة مئوية قدرت بـــ (43,3%) وقدر عدد الإناث بـــ (17) بنسبة مئوية قدرت بـــ (56,7%)، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:




**الشكل رقم (01): يمثل خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.**

**3-1-3 نتائج الدراسة الاستطلاعية:**

الصدق و الثبات لأداة الدراسة الحالية (استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي)

1-**الصدق**: تم حساب صدق استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي عن طريق حساب الاتساق الداخلي بطريقتين:

**الطريقة الأولى**: حساب معامل ارتباط عبارات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

**أولا**: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الاعتداء على الممتلكات المدرسية) مع الدرجة الكلية للمحور:

**الجدول رقم (03) مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاعتداء على الممتلكات المدرسية مع الدرجة الكلية للمحور.**

| | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | معامل الارتباط | ,636** | 5 | معامل الارتباط | ,662** | 9 | معامل الارتباط | ,707** |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | | مستوى الدلالة | 0,000 | | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |
| 2 | معامل الارتباط | ,585** | 6 | معامل الارتباط | ,415* | 10 | معامل الارتباط | ,747** |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | مستوى الدلالة | 0,001 | | مستوى الدلالة | 0,023 | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | حجم العينة | 30 |
| 3 | معامل الارتباط | ,547** | 7 | معامل الارتباط | ,640** | معامل الارتباط | ,614** |
| | مستوى الدلالة | 0,002 | | مستوى الدلالة | 0,000 | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | حجم العينة | 30 |
| 4 | معامل الارتباط | ,554** | 8 | معامل الارتباط | ,779** | معامل الارتباط | ,669** |
| | مستوى الدلالة | 0,001 | | مستوى الدلالة | 0,000 | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | حجم العينة | 30 |

**الارتباط دال عند (0.01)

*الارتباط دال عند (0.05)

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الاعتداء على الممتلكات المدرسية والدرجة الكلية للمحورجاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= $\alpha$) حيث تراوحت جميعها بين (0,54) و(0,77)، ما عدى العبارة (6) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05= $\alpha$) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0,41) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس الاعتداء على ممتلكات المدرسية.

**ثانيا**: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الاعتداء على التلاميذ) مع الدرجة الكلية للمحور:

**الجدول رقم (04) مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاعتداء على التلاميذ مع الدرجة الكلية للمحور.**

| | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 13 | معامل الارتباط | ،470** | 17 | معامل الارتباط | ،693** | 21 | معامل الارتباط | ،472** |
| | مستوى الدلالة | 0,009 | | مستوى الدلالة | 0,000 | | مستوى الدلالة | 0,008 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |
| 14 | معامل الارتباط | ،515** | 18 | معامل الارتباط | ،577** | 22 | معامل الارتباط | ,597** |
| | مستوى الدلالة | 0,004 | | مستوى الدلالة | 0,001 | | مستوى الدلالة | 0,001 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |
| 15 | معامل الارتباط | ،474** | 19 | معامل الارتباط | ,590** | 23 | معامل الارتباط | ,665** |
| | مستوى الدلالة | 0,008 | | مستوى الدلالة | 0,001 | | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |
| 16 | معامل الارتباط | ,714** | 20 | معامل الارتباط | ,738** | 24 | معامل الارتباط | ,757** |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | | مستوى الدلالة | 0,000 | | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |

**الارتباط دال عند(0.01)

*الارتباط دال عند(0.05)

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الاعتداء على التلاميذ والدرجة الكلية للمحورجاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= $\alpha$) حيث تراوحت قيما معاملاتها بين (0,41) و(0,75)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس الاعتداء التلاميذ.

**ثالثا:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية) مع الدرجة الكلية للمحور:

**الجدول رقم (05) مصفوفة ارتباطات عبارات محور الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية مع الدرجة الكلية للمحور.**

| | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية | | | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 25 | معامل الارتباط | ،697** | 29 | معامل الارتباط | ،579** | 32 | معامل الارتباط | ،598** |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | | مستوى الدلالة | 0,001 | | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |
| 26 | معامل الارتباط | ،844** | 30 | معامل الارتباط | ،437* | 33 | معامل الارتباط | ,380* |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | | مستوى الدلالة | 0,016 | | مستوى الدلالة | 0,038 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |
| 27 | معامل الارتباط | ،527** | 31 | معامل الارتباط | ،591** | 34 | معامل الارتباط | ,756** |
| | مستوى الدلالة | 0,003 | | مستوى الدلالة | 0,001 | | مستوى الدلالة | 0,000 |
| | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 | | حجم العينة | 30 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 28 | معامل الارتباط | ,772** | **الارتباط دال عند (0.01)<br>*الارتباط دال عند (0.05) |
| | مستوى الدلالة | 0,000 | |
| | حجم العينة | 30 | |

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= $\alpha$) حيث تراوحت جميعها بين (0,52) و (0,94)، ما عدى العبارة (33) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,05= $\alpha$) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0,38 ) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث كمؤشر لصدق التكوين في قياس الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية.

**الطريقة الثانية:** حساب معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان، والجدول التالي يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للاستبيان وأبعاده الفرعية:

**الجدول رقم (06) يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي وأبعاده الفرعية.**

| أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| **الاعتداء على الممتلكات المدرسية** | 0,882** | 0,01 |
| **الاعتداء على التلاميذ** | 0,928** | 0,01 |
| **الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية** | 0,872** | 0,01 |

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= $\alpha$)، حيث بلغت قيمها على التوالي (0,88/ 0,92 /0,87) وهذا ما يؤكد مدى

التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي.

2– **ثبات الاستبيان**: تم التأكد من ثبات استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي بطريقتين وهما:

-**الطريقة الأولى**:

-معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي: تم حساب معامل ألفا كرونباخ لثبات هذا الاستبيان فتحصلنا على النتيجة التالية:

**الجدول رقم (07): يوضح معامل ألفا كرونباخ لاستبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي**

| أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية | معامل ألفا كرونباخ | عدد العبارات |
|---|---|---|
| **الاعتداء على الممتلكات المدرسية** | 0,755 | 12 |
| **الاعتداء على التلاميذ** | 0,747 | 12 |
| **الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية** | 0,755 | 10 |
| **الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات نحو العنف المدرسي** | 0,860 | 34 |

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي جاءت مرتفعة حيث بلغت على التوالي (0,75/0,74/0,75) أما بالنسبة لمعامل ألفا كرونباخ لاستبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي ككل فبلغ (0,86) وهو معامل مرتفع وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان، وهذا يعني أن استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

**-الطريقة الثانية:**

- **التجزئة النصفية:** تم حساب ثبات هذا الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية والتي تفترض تقسيم عباراته إلى نصفين كما هو موضح في الجدول التالي:

| **الجدول رقم (08) يوضح ثبات استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي عن طريق التجزئة النصفية** | | |
|---|---|---|
| **استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي** | **الارتباط بين النصفين** | **,922**** |
| | **معامل سبيرمان براون** | **0,959** |

يوضح الجدول أعلاه أن معامل الارتباط بين نصفي استبيان (0,92)، قد بلغ بطريقة التجزئة النصفية (0.74) مما يدل على وجود ارتباط عالي بين نصفي الاستبيان، وبتعويضه في معادلة تصحيح الطول أو الثبات الكلي لسبيرمان براون بلغ ثبات هذا الاستبيان الكلي (0,95)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس ثابت.

## 3-2-منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لأن طبيعة الموضوع تفرض ذلك والمنهج الوصفي هو الذي يقوم فيه الباحث بالوصف المنظم الدقيق للظاهرة الاجتماعية الطبيعية وذلك باستخدام التحليل والمقارنة والتفسير والتقويم. **(برو،2014،ص66)**

## 3-3-حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود أو المجلات التالية:

3-3-1-**المجال البشري:** تم إجراء هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطتين كل من الشهيد بلطرش ثامر وعبداوي عبد الرحمان ببلدية عين الحجل.

3-3-2- **المجال المكاني**: تم إجراء هذه الدراسة ببلدية عين الحجل ولاية المسيلة على متوسطتين هما:

-**متوسطة الشهيد بلطرش ثامر**: تقع بمدينة عين الحجل من الناحية الشرقية وتأسست في 09/13 / 2003.

-**متوسطة عبداوي عبد الرحمان**: تقع بالقرب من وسط المدينة و تأسست في 09/ 1980

3-3-3- **المجال الزماني**: تم إجراء الدراسة الميدانية في الموسم الدراسي 2018-2019 وكانت على مرحلتين:

- **المرحلة الأولى**: كانت من 10 إلى 13 مارس 2019 بالنسبة للدراسة الاستطلاعية، واستغرقت ثلاثة أيام.

- **المرحلة الثانية**: كانت من 19 مارس إلى 4 أفريل 2019 بالنسبة للدراسة الأساسية.

## 3-4-مجتمع الدراسة:

بعد وضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي الذي شمل تلاميذ السنة الرابعة المتوسط الشهيد بلطرش ثامر الذين قدر عددهم الإجمالي بـــ (66) تلميذا وتلميذة، (26) ذكور و(40) إناث، وبمتوسطة عبداوي عبد الرحمان فقد قدر عددهم الإجمالي بـــ(100) تلميذا وتلميذة، (46) ذكورا و(54) إناث، وبالتالي فالعدد الإجمالي لمجتمع الدراسة (تلاميذ السنة الرابعة متوسط) بالمتوسطتين المذكورتين قدر بـــ(166)

**الجدول رقم (09) يوضح مجتمع الدراسة بالمتوسطتين:**

| الجنس / المتوسطة | ذكور | إناث | المجموع |
|---|---|---|---|
| **الشهيد بلطرش ثامر** | 26 | 40 | 66 |
| **عبداوي عبد الرحمان** | 46 | 54 | 100 |
| **المجموع** | 72 | 94 | 166 |

## 3-5- عينة الدراسة:

يقصد بالعينة أنها: "جزء من المجتمع معين يمثل في خصائص ذلك المجتمع اختصارا للوقت والجهد والمال". **(الداهري والكبيسي، 1999، ص49)**

3-5-1- **اختيار عينة الدراسة**: بمراجعة البحوث والدراسات السابقة في مجال الاتجاهات نحو العنف لوحظ أن معظمها تمت على طلبة الجامعة والثانوية من الذكور والإناث، وبعض الآخر تم على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد تم اختيار عينة الدراسة الحالية (الاستطلاعية والأساسية) من تلاميذ المرحلة المتوسطة وبالتحديد تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ويعود سبب اختيار تلاميذ السنة الرابعة متوسط ككونهم جميعا في مرحلة المراهقة على عكس تلاميذ السنة الأولى والثانية فقد يكونوا في مرحلة الطفولة المتأخرة، وباعتبار مستوى الرابعة متوسط هو نهاية المرحلة المتوسطة، ربما قد يكون شعور التلميذ في هذا المستوى بأنه ليس مسؤولا عن المدرسة لذلك يختلف هذا المستوى عن مستوى الثالثة والثانية والأولى.

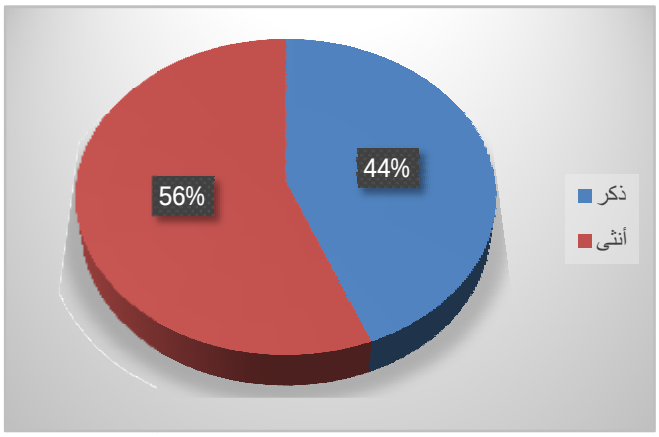
3-5-2- **عينة الدراسة الأساسية**:

تم الاعتماد على الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة بنسبة 70% من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث بلغ حجم العينة الأساسية (116) تلميذاً وتلميذة، وذلك كما موضح في الجدول التالي:

**جدول رقم (10) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:**

| الجنس | العـــدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكـــر** | 51 | 44% |
| **أنـــثى** | 65 | 56% |
| **الإجمالي** | 116 | 100% |

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا، نلاحظ أن عدد الذكور بلغ (51) فرد بنسبة مئوية قدرت بـــ (44 %) وقدر عدد الإناث بـــ (65) بنسبة مئوية قدرت بـــ (56%)، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:




**الشكل رقم(02): يمثل خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.**

3-6- **أداة الدراسة**: يعتبر الاستبيان هو الأداة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة الحالية حسب طبيعة الموضوع لكونه يسمح بـــ:

1- إمكانية الحصول على بيانات من عدد كبير من الأفراد في أقل وقت ممكن.

2- إعطاء فرص للمبحوثين للإجابة عن الأسئلة بدقة وبحرية أكثر (برو، 2014، ص 107) واستعانت الباحثة في دراستها على الأداة هي:

3-6 -1- **استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي**: من إعداد **شاهين محمد** (2013)، حيث قام الباحث بصياغة فقرات الاستبيان اعتمادا على تعريف الإجرائي للاتجاهات نحو العنف المدرسي، ثم عرض الباحث الأداة في صورة تعد الأولية على عدد من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص والعاملين في الإشراف والإدارة لعملية الإرشاد التربوي وبعض الأساتذة الجامعيين المتخصصين في الإرشاد التربوي والنفسي بفلسطين لتحكيم الأداة، وتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، وتتوافق مع الفئة العمرية، وقد أخذت

وجهات نظرهم بعين الاعتبار من خلال تعديل أو حذف أو إضافة لبعض العبارات، واعتماد على العبارات التي اتفق عليها أكثر من (80٪) من المحكمين ثم قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي والذي أفرزه حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للاستبيان التي تراوحت بين (0.43- 0.78)، ومن خلال عينة حجمها (30) تلميذ من مجتمع الدراسة.

و لحساب ثبات الأداة قام الباحث باحتساب ثبات الأداة بطريقتين:

1- ثبات الأداة عن طريق التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل سبيرمان لثبات الكلي (0,90).

2- ثبات الأداة عن طريق معامل ألفا كرونباخ للتناسق الداخلي، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للثبات الكلي (0,89).

بعد أن تم تأكد من صدق الأداة وثباتها واطمئن الباحث لصلاحية تطبيقها النهائي على مجتمع الدراسة، وفيما يلي وصف الأداة لصورتها النهائية، فتضمنت الأداة جزأين:

-**الجزء الأول**: وكان عبارة عن تعليمة الاستبيان ومعلومات شخصية عن أفراد العينة يمثل المتغيرات المستقلة كالجنس والصف الدراسي.

-**الجزء الثاني**: فتمثل في عبارة استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي ويتكون من 34 عبارة مقسمة على ثلاثة أبعاد وهي الاعتداء على الممتلكات المدرسية- الاعتداء على التلاميذ- الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية، حيث توزعت البنود على الأبعاد الثلاثة كما يلي:

**الجدول رقم (11) يوضح أبعاد الاستبيان:**

| المحور | عدد العبارات | أرقامها |
|---|---|---|
| **الاعتداء على الممتلكات المدرسية** | 12 | **من 1 إلى 12** |
| **الاعتداء على التلاميذ** | 12 | **من 13 إلى 24** |
| **الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية** | 10 | **من 25 إلى 34** |

- **طريقة تصحيح الاستبيان:**

بناءا على التعليمات الخاصة بالاستبيان والتي تبين للمستجيب كيفية الإجابة، فإنه يجب على المستجيب أن يختار الإجابة التي تتفق معه ويضع علامة (X) حسب ما يتفق مع مشاعره واتجاهاته وتصرفاته في المواقف التي تتعلق به.

وتتم طريقة التصحيح الاستبيان باعتماد على مقياس ليكرت الخماسي معيارا للإجابة.

**الجدول رقم (12) يوضح طريقة تصحيح الاستبيان:**

| البدائل / العبارات | موافق جدا | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| جميع عبارات الاستبيان | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

ولتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المستعملة لقياس اتجاهاتهم نحو العنف المدرسي تم اعتماد المعيار المبين أسفله المتوصل إليه بالإجراءات التالية:

حساب المدى (5-1) = 4 تقسيم المدى على بدائل المقياس الخمسة للحصول علة طول الفترة 4/5=0,80 إضافة القيمة السابقة إلى المقياس وهي 1 لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى ومواصلة نفس العملية إلى غاية البديل الخامس وعليه يصبح المعيار كما هو موضح في الجدول التالي:

**الجدول رقم (13) يوضح حساب المتوسط المرجح:**

| المتوسط المرجح | المعيار | الاتجاه |
|---|---|---|
| من 1 - 1,80 | غير موافق إطلاقا | سلبي عالي جدا |
| 1,80 - 2,59 | غير موافق | سلبي عالي |
| 2,60 - 3,39 | محايد | متوسط |
| 3,40 - 4,19 | موافق | إيجابي عالي |
| 4,20 - 5 | موافق جدا | إيجابي عالي جدا |

## 3-7- التطبيق النهائي لأداة الدراسة:

**التوزيع والاسترجاع**: وزعت الباحثة 116 نسخة من الاستبيان على أفراد العينة المتواجدون بالمتوسطتين في الفترة الممتدة من (03/19/ إلى 2019/04/04) وذلك باستخدام أسلوب الاتصال المباشر، وقد قامت الباحثة بشرح كيفية تعبئة الاستبيان وكيفية الإجابة مع توضيح الغرض منها وتأكيدها لاستخدام المعلومات التي يدلون بها لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وحفزهم على التعاون والاشتراك في هذه الدراسة، وتم الاسترجاع جميع النسخ خلال هذه الفترة.

## 3-8- الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات وتحليلها باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج spss 25 الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية وتتمثل في الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبيان.
- معامل سبيرمان براون لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- التكرارات والنسب المئوية لإعطاء صورة سريعة عن عينة الدراسة بشكل مختصر مبسط بعد عرضها على هيئة جداول
- اختبار ***kolmogrorov-simirnov***[a] و***shapiro-wilk*** للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية واختبار (كا$^2$) بالنسبة لعينة واحدة للفرضية (1) (2) (3) والفرضية العامة واختبار (كا$^2$) بالنسبة لعينتين للفرضية (4) .

**خلاصة**:

للتنسيق بين أجزاء هذه الدراسة ارتأت الباحثة حضور هذا الفصل الأساس الذي تناولت فيه منهجية البحث والإجراءات الميدانية المختلفة، بداية من الدراسة الاستطلاعية التي تم فيها التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، ثم وصف منهج الدراسة، فحدود الدراسة، فمجتمع الدراسة، فالعينة وخطوات اختيارها، فحجمها وخصائصها، ثم أداة الدراسة، التطبيق النهائي لأداة الدراسة، وأخيرا المعالجة الإحصائية لبياناتها وهذا لكي تترجم النتائج الرقمية التي نتحصل عليها إلى دلالات لفظية ذات معنى.

إذن تم التركيز على كل هذه الأمور لأن قيمة وأهمية أي بحث علمي تكمن في التحكم في المنهجية المتبعة فيه.

# الفصل الرابع

# عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

**تمهيد**

**4-1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات**

**4-1-1- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة**

**4-1-2- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى**

**4-1-3- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية**

**4-1-4- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة**

**4-2-5- عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة**

**4-2-استنتاج عام.**

**تمهيد:**

يتناول هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة واستخلاص ما تتضمنه، فضلا عن المقترحات، وأفاق البحث.

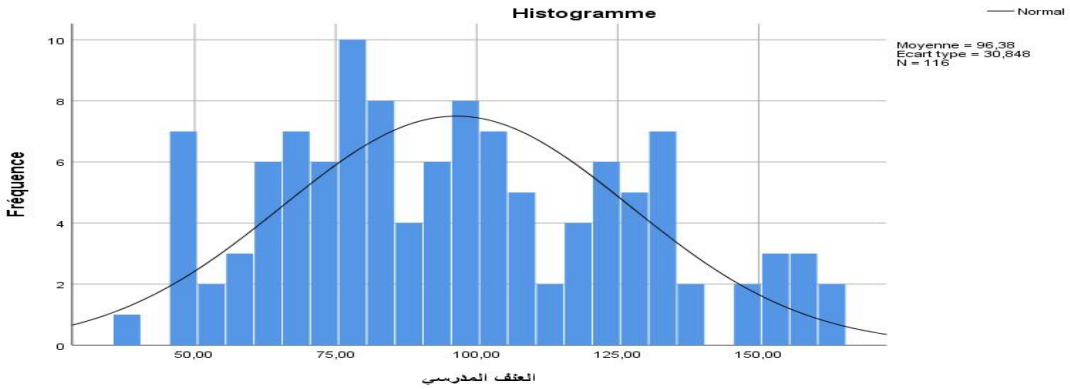
وقبل عرض وتحليل ومناقشة النتائج لابد من التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للمتغير محل الدراسة، من أجل تحديد الأسلوب الإحصائي المناسب لاستخدامه، ومنه الخروج بنتيجة نهائية لهذه الدراسة.

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب **أولا** التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة الحالية والمتمثل في (متغير العنف المدرسي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

**جدول رقم (14) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة**

| المتغير | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الإحصاءات | درجة الحرية | مستوى الدلالة | الإحصاءات | درجة الحرية | مستوى الدلالة | |
| العنف المدرسي | 0,093 | 116 | 0,015 | 0,971 | 116 | 0,012 | دال |

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار **كولموغروف سميرنوف، واختبار شابيروا** أن كل القيم بالنسبة للمتغير محل الدراسة وهي **متغير العنف المدرسي**، جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغير تتوزع توزيعا غير طبيعي وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي ستستخدم في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية هي **أساليب إحصائية لابارا مترية**. كما هو موضح في الأشكال التالية:




**شكل رقم (03) يوضح التوزيع الطبيعي لمتغير العنف المدرسي**

## 4-1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

### 4-1-1-عرض وتحليل مناقشة نتائج الفرضية العامة:

**ف-** اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو العنف المدرسي.

لاختبار هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **(كا²)** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار **حسن المطابقة أو جودة التوفيق،** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (15): يوضح اختبار (كا²) للكشف عن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي.**

| مستويات اتجاهات العنف المدرسي | التكرار المشاهد | النسبة | التكرار المتوقع | الفرق بين التكرارات | Chi-Square | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اتجاه سلبي عالي جدا | 14 | %12,1 | 23,2 | -9,2 | 23,224[a] | 4 | 0.000 | دال عند 0.01 |
| اتجاه سلبي عالي | 38 | %32,8 | 23,2 | 14,8 | | | | |
| اتجاه متوسط | 31 | %26,7 | 23,2 | 7,8 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 23 | %19,8 | 23,2 | -0,2 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 10 | %8,6 | 23,2 | -13,2 | | | | |
| الإجمالي | 116 | %100 | /// | /// | | | | |

من خلال الجدول أعلاه أن إجابات أفراد عينة الدراسة على استبيان **العنف المدرسي** والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان اتجاههم نحو العنف المدرسي "**اتجاه سلبي عالي جدا**" وقد بلغ عددهم (14) أفراد بنسبة مئوية بلغت12.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو العنف المدرسي "**اتجاه سلبي عالي**" والبالغ عددهم (38) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـــ 32,8% أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو العنف المدرسي "**اتجاه متوسط**" والبالغ عددهم (31) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ 26.7% أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو العنف المدرسي "**اتجاه إيجابي عالي**" والبالغ عددهم (23) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ 19.8% أما المجموعة الخامسة فتمثل الأفراد كان اتجاههم نحو العنف المدرسي "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" والبالغ عددهم (10) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ8.6 %، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ$^{a}$23,224 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha$=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الثانية (**اتجاه سلبي عالي**)، ومنه يمكن القول أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو العنف المدرسي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. وعليه نرفض الفرض البحثي الذي نص على أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو العنف المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى درجة الوعي والنضج الذي يتميز به تلاميذ السنة الرابعة متوسط نتيجة أنهم ينتمون إلى بيئة محافظة (بلدية عين الحجل) أساسها التنشئة الاجتماعية الصحيحة والتي تركز على غرس قيم الاحترام والتقدير في نفوس الأبناء والعمل بها سواء داخل المدرسة أو خارجها، وخاصة أن التنشئة الاجتماعية تمثل جانب من الجوانب الشخصية فمن خلالها يتم إكساب الفرد أساليب سلوكية واتجاهات ومعايير

يرضى عنها المجتمع، وبالتالي فإن لها تأثير كبير في تكوين الاتجاهات، وهذا يعني أن اتجاهات التلاميذ هي مكتسبة عن طريق التنشئة الاجتماعية.

وهذا ما أكدت عليه نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا أن الاتجاهات متعلقة بالمجتمع ويتم اكتسابها من خلال نموذج اجتماعي ومن المحاكاة سواء من الأسرة أو الزملاء أو المحيط. **(بن مسعود، 2013، ص25)**.

وأكدت عليه كذلك نظرية كيرت ليفين أن الاتجاهات تتكون بما يتفق التكوين النفسي للفرد مع إطاره المرجعي وتبعا لخبراته السابقة، وبالتالي فالاتجاهات التي أبداها تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي ما هي إلا انعكاسات لما في البيئة المحيطة بهم.

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة كذلك على أن إدراك ومعرفة التلاميذ بخطورة العنف المدرسي وما يترتب عليه من آثار سلبية على سيرورة العملية التعليمية وهذه المعرفة هي مصدرها التنشئة الاجتماعية، فالمكون المعرفي في الاتجاه يساهم في الإطار العام للاتجاهات والتي تترجم على الواقع بسلوكيات ملاحظة، والتي تتمثل في طبيعة اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي سلبية.

ويمكن تفسير كذلك هذه النتيجة من زاوية أخرى بأن اتجاهات التلاميذ سلبية نحو العنف المدرسي قد تعود إلى المناخ المدرسي الآمن والإيجابي والمنهاج الحديث الذي يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، ويسهم في خفض المشكلات السلوكية للتلاميذ، ومنه يؤدي إلى ظهور اتجاهات سلبية نحو العنف المدرسي.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غزال نهاية وروسان هدى (2017)، ودراسة رواشدة علاء (2010)، اللتين أكدتا على أن طبيعة اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي سلبية. وتتفق أيضا هذه النتيجة مع دراسة شاهين أحمد (2013)، التي توصلت إلى أن هناك اتجاهات سلبية عند طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات كل من دراسة الرشود سعد (2000)، التي أكدت على أن هناك اتجاهات إيجابية عند طلبة المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي، ودراسة ستيد هبة (2002) التي أكدت على أن تتسم اتجاهات الطلاب والطالبات نحو العنف بالإيجابية.

فالتناقض بين نتيجة الدراسة الحالية ونتائج الدراستين السابقتين قد يعود إلى سبب اختلاف البيئة التي أجريت فيها الدراسة مع أن جميعها عربية وعندها نفس المقومات إلا أنه مع ذلك لكل مجتمع خصوصيته وقوانينه التي تحكمه.

ومنه يمكن القول أن الفرضية العامة التي نصت على أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو العنف المدرسي لم تتحقق.

**4-1-2 عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:**

**ف1-** اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية.

لاختبار هذا الفرض تم الاعتماد على اختبار **(كا²)** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار **حسن المطابقة أو جودة التوفيق،** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (16): يوضح اختبار (كا²) للكشف عن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية**

| مستويات الاعتداء الممتلكات المدرسية | التكرار المشاهد | النسبة | التكرار المتوقع | الفرق بين التكرارات | *Chi-Square* | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اتجاه سلبي عالي جدا | 22 | %19,0 | 23,2 | -1,2 | 25,983[a] | 4 | 0,000 | دال عند 0.01 |
| اتجاه سلبي عالي | 41 | %35,3 | 23,2 | 17,8 | | | | |
| اتجاه متوسط | 29 | %25,0 | 23,2 | 5,8 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 12 | %10,3 | 23,2 | -11,2 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 12 | %10,3 | 23,2 | -11,2 | | | | |
| الإجمالي | 116 | %100 | /// | /// | | | | |

من خلال الجدول أعلاه أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور **الاعتداء على الممتلكات المدرسية** والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية "**اتجاه سلبي عالي جدا**" وقد بلغ عددهم (22) أفراد بنسبة مئوية بلغت 19%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية "**اتجاه سلبي عالي**" والبالغ عددهم (41) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـــ35.3% أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية "**اتجاه متوسط**" والبالغ عددهم (29) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ25% أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية "**اتجاه إيجابي عالي**" والبالغ عددهم (12) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ10.3% في حين نلاحظ أن ما نسبته 10,3% فقط تمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين كان مستواهم على المحور "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" والبالغ عددهم (12) فردا، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ$^{a}$25,983 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha$=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالح المجموعة الثانية ( **اتجاه سلبي عالي**)، ومنه يمكن القول أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%، وعليه نرفض الفرض البحثي الذي نص على أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ما يتشبع به تلاميذ السنة الرابعة متوسط من معتقدات صحيحة وواعية في المستوى وذلك بدرجة وعيهم بالعنف ضد الممتلكات، لأن هذا النوع

من الاعتداء يؤدي إلى إلحاق الضرر من ( تكسير، تخريب، إتلاف، سرقة، حرق) للأشياء المادية خاصة بالتلاميذ أو المدرسة.

وكذلك تبين من خلال الاحتكاك بعينة الدراسة أن معتقداتهم الصحيحة أساسها معطيات اجتماعية سواء من الأسرة أو المدرسة فكونت لهم نضرة سلبية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية، وكذلك يعود إلى دور مدير المدرسة والأساتذة والإدارة المدرسية في توعية التلاميذ، وتتم عملية التوعية من خلال حث التلاميذ على الاهتمام بمرافق المدرسة وعدم العبث بها أو تخريبها، ولفت انتباههم على أن المحافظة على ممتلكات المدرسة ستعود إليهم وذلك من خلال بيان أهمية بقاء المرافق على حالها بما فيها مصلحة لهم، وأن عدم بقائها على حالها سيؤدي إلى حرمانهم من استخدامها وهذا ما يجعلهم مسؤولين عن ممتلكات المدرسة.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة بن دريدي فوزي (2007) التي توصلت إلى أن أهم أشكال العنف داخل المدرسة هي تخريب المرافق المدرسية.

ومنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الأولى التي نصت على أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية لم تتحقق.

**4-1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:**

**ف2-** اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على التلاميذ.

لاختبار هذا الفرض تم الاعتماد على اختبار **(كا²)** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار **حسن المطابقة أو جودة التوفيق،** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (17): يوضح اختبار(كا²) للكشف عن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على التلاميذ**

| مستويات الاعتداء على التلاميذ | التكرار المشاهد | النسبة | التكرار المتوقع | الفرق بين التكرارات | Chi-Square | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اتجاه سلبي عالي جدا | 15 | %12,9 | 23,2 | -8,2 | 16,155[a] | 4 | 0,003 | دال عند 0.01 |
| اتجاه سلبي عالي | 38 | %32,8 | 23,2 | 14,8 | | | | |
| اتجاه متوسط | 24 | %20,7 | 23,2 | 0,8 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 25 | %21,6 | 23,2 | 1,8 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 14 | %12,1 | 23,2 | -9,2 | | | | |
| الإجمالي | 116 | %100 | /// | /// | | | | |

من خلال الجدول أعلاه أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور الاعتداء على التلاميذ والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان اتجاههم نحو العنف اتجاه التلاميذ "**اتجاه سلبي عالي جدا**" وقد بلغ عددهم

(15) أفراد بنسبة مئوية بلغت12,9 %، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على التلاميذ "**اتجاه سلبي عالي**" والبالغ عددهم (38) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـــ32.8% أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على التلاميذ "**اتجاه متوسط**" والبالغ عددهم (24) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ20.7% أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم على هذا المحور "**اتجاه إيجابي عالي**" والبالغ عددهم (25) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ21.6% في حين نلاحظ أن ما نسبته12,1% فقط تمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين كان اتجاههم على هذا المحور "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" والبالغ عددهم (14) فردا، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ$16,155^{a}$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha$=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالحا لمجموعة الثانية (**اتجاه سلبي عالي**)، ومنه يمكن القول أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على التلاميذ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. وعليه نرفض الفرض البحثي الذي نص على اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على التلاميذ.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن تلاميذ السنة الرابعة متوسط لديهم تصورا سلبيا نحو الاعتداء على بعضهم البعض وذلك راجعا إلى امتلاكهم كفاءات وجدانية واجتماعية والتي تؤثر في قدراتهم على حل المشكلات بين بعضهم دون استخدام العنف أي الكفاءات

الوجدانية والاجتماعية تؤدي إلى تشكيل الاتجاه السلبي نحو الاعتداء على التلاميذ، وخاصة أن الصفة المميزة للاتجاه هي المكون الانفعالي والوجداني والذي يعبر عنه بالرأي العام، كما أن الشحنة الانفعالية هي التي تحدد شدة الاتجاه.

وكما أكدت العديد من برامج التنمية الاجتماعية والوجدانية أن الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية يؤدي إلى تناقص المشكلات السلوكية بين التلاميذ وتتحسن العلاقات بينهم.( **جبر**، 2006، **ص**4)

وبالاستناد إلى ما تم تقديمه في الجانب النظري، أنه عندما يكون التلميذ في مرحلة المراهقة ومستقلا ذاتيا يستطيع إقامة علاقات ناجحة مع أقرانه ومن خلال هذه الجماعة يستطيع المراهق فهم ذاته وانفعالاته والتعرف على اتجاهات أقرانه نحو انفعالاته مما ذلك يتجنب الاعتداء على زملائه. (**طه**، 2007، **ص**290)

ويمكن تفسير هذه النتيجة من زاوية أخرى بأن المنهاج الحديث يتبنى استراتيجية التعلم التعاوني والتي توفر فرصة ملائمة للتواصل وبناء العلاقات الاجتماعية والوجدانية بين التلاميذ وتسهم هذه الاستراتيجية كذلك في تعليم التلاميذ كثير من الاتجاهات والقيم كالتعاون وبناء الثقة والمحبة بين التلاميذ.

وترى الباحثة أن هناك أنشطة ترفيهية داخل الفصل الدراسي تساعد التلاميذ على التخلص من الشحنات السلبية من خلال السماح لهم بتعبير عن مشاعرهم وتقرب فيما بعضهم، وتتمثل هذه الأنشطة في حصة التربية البدنية التي تكون مرة في الأسبوع، فتجعل التلميذ يتخلص مما هو سلبي، وبذلك يكون له اتجاه سلبي نحو الاعتداء على بعضهم.

ومنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية التي نصت على أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على التلاميذ لم تتحقق.

**4-1-4-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:**

**ف3-** اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية.

لاختبار هذا الفرض تم الاعتماد على اختبار **(كا²)** بالنسبة للعينة الواحدة أو ما يطلق عليه باختبار **حسن المطابقة أو جودة التوفيق،** فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

**الجدول رقم (18): يوضح اختبار (كا²) للكشف عن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية**

| مستويات الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية | التكرار المشاهد | النسبة | التكرار المتوقع | الفرق بين التكرارات | Chi-Square | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| اتجاه سلبي عالي جدا | 19 | %16,4 | 23,2 | -4,2 | 24,000[a] | 4 | 0,003 | دال عند 0.01 |
| اتجاه سلبي عالي | 42 | %36,2 | 23,2 | 18,8 | | | | |
| اتجاه متوسط | 27 | %23,3 | 23,2 | 3,8 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 15 | %12,9 | 23,2 | -8,2 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 13 | %11,2 | 23,2 | -10,2 | | | | |
| الإجمالي | 116 | %100 | /// | /// | | | | |

من خلال الجدول أعلاه أن إجابات أفراد عينة الدراسة على محور **الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية** والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد انقسمت إلى خمسة مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين كان اتجاههم نحو العنف اتجاه

الأساتذة والإدارة المدرسية "**اتجاه سلبي عالي جدا**" وقد بلغ عددهم (19) أفراد بنسبة مئوية بلغت 16.4%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية "**اتجاه سلبي عالي**" والبالغ عددهم (42) أفراد بنسبة مئوية قدرت بـــ36.2% أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية "**اتجاه متوسط**" والبالغ عددهم (27) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ23.3% أما المجموعة الرابعة فتمثل الأفراد الذين كان اتجاههم على المحور "**اتجاه إيجابي عالي**" والبالغ عددهم (15) فردا بنسبة مئوية قدرت بـــ12.9% في حين نلاحظ أن ما نسبته 11.2% فقط تمثل المجموعة الخامسة التي تحتوي على الأفراد الذين كان اتجاههم نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" والبالغ عددهم (13) فردا، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (4) قدرت بـــ$^{a}$24,000 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha$=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الخمسة لصالحا لمجموعة الثانية (**اتجاه سلبي عالي**)، ومنه يمكن القول أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة1%. وعليه نرفض الفرض البحثي الذي نص على اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى طبيعة العلاقات الاجتماعية الناجحة التي تربط بين الأساتذة والتلاميذ وكذلك بين الإدارة المدرسية والتلاميذ قوامها المعاملة بالرفق والاحترام بين الطرفين، فبرغم من الصعوبات والعوائق التي تواجه الأساتذة والإدارة المدرسية داخل جماعة القسم إلا أنهم علاقتهم وطيدة ووثيقة مع التلاميذ مبنية على الصدق والجد

والمحبة وتسير بروح القوانين وتهدف إلى تجويد التعلم وحسن الأخلاق ويسودها جو عائلي يتراوح بين الأبوة والأولاد يحركها الذكاء العاطفي العفوي.

وإضافة إلى ذلك يعتبر الأستاذ من أهم الشخصيات التي تعب دورا هاما في حياة التلاميذ وبحكم اتصاله المباشر بهم وثقتهم فيه يمكنه اكتشاف السلوكيات غير السوية لديهم والعمل على تعديلها وعدم تجاهلها كما يتعين عليه تشجيع التلاميذ على سلوكيات الإيجابية الاجتماعية. **(طه، 2007، ص281)**

فتبين من خلال احتكاك بعينة الدراسة أن البيئة المدرسية الإيجابية هي التي تحسن وتنمي من إحساس التلاميذ بالانتماء وهي التي تتضمن مدرسين تدعيمين يعملون على تزويد التلاميذ بالفرص والمهارات والاتجاهات والقيم الهادفة وتوفر الإحساس بالأمن للتلاميذ، وبناء العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتشجيع على النمو السوي للتلاميذ. ومنه الجو العام السائد بين التلاميذ والأساتذة وإدارة المدرسية أساسه الدفء والتقدير والمساندة يؤدي إلى تشكيل اتجاهات التلاميذ سلبية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة شهري علي (2003) التي أشارت إلى رغبة طلاب المرحلة الثانوية في استخدام أسلوب الضرب والشتم للإدارة المدرسية، والرغبة في استخدام الشتم بالألفاظ البذيئة وضرب الأساتذة كأسلوب لرد الاعتداء داخل المدرسة.

ومنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثالثة التي نصت على أن اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط إيجابية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية لم تتحقق.

**4-1-5-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:**

**ف 4-** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذا الفرض تم الاعتماد على اختبار(**كا²**) بالنسبة لعينتين أو ما يطلق عليه باختبار الاستقلالية.

**-المحور الأول:**

**الجدول رقم (19) يوضح اختبار (كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية تبعا لمتغير (الجنس)**

| مستويات الاعتداء على الممتلكات المدرسية | الجنس | | الإجمالي | *khi-deux* | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | | | | | |
| اتجاه سلبي عالي جدا | 6 | 16 | 22 | 35,992[a] | 4 | 1,00 | دال |
| اتجاه سلبي عالي | 8 | 33 | 41 | | | | |
| اتجاه متوسط | 15 | 14 | 29 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 10 | 2 | 12 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 12 | 0 | 12 | | | | |
| الإجمالي | 51 | 65 | 116 | | | | |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد توزعوا حسب متغير الجنس إلى (51) ذكور من بينهم (6) لديهم **اتجاه سلبي عالي جدا** نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية و(8) لهم **اتجاه سلبي عالي** و(15) لهم

**اتجاه متوسط** بينما نجد أن هناك (10) فقط لهم **اتجاه إيجابي عالي** و (12) تلميذ له **اتجاه إيجابي عالي جدا** نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية، في حين أن هناك (65) تلميذة من بينهن (16) تلميذة لهن **اتجاه سلبي عالي جدا** نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية و(33) لهن **اتجاه سلبي عالي** نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية و(14) تلميذة **اتجاههن متوسط** نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية، في حين نجد كذلك أن هناك (2) تلميذتان لهن **اتجاه إيجابي عالي** نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية، و(0) **اتجاه إيجابي عالي جدا** نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية، وللتحقق من دلالة الفرق بين الجنسين في هذه المستويات تم اللجوء إلى اختبار (كا²) حيث بلغت قيمتها عند درجة الحرية (4) ($35,992^{a}$) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاههم نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث في الاتجاه السلبي العالي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%

2- المحور الثاني:

**الجدول رقم (20) يوضح اختبار (كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على التلاميذ تبعا لمتغير (الجنس)**

| مستويات الاعتداء على التلاميذ | الجنس | | الإجمالي | *khi-deux* | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | | | | | |
| اتجاه سلبي عالي جدا | 5 | 10 | 15 | 22,788[a] | 4 | 0,00 | دال |
| اتجاه سلبي عالي | 10 | 28 | 38 | | | | |
| اتجاه متوسط | 8 | 16 | 24 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 15 | 10 | 25 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 13 | 1 | 14 | | | | |
| الإجمالي | 51 | 65 | 116 | | | | |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد توزعوا حسب متغير الجنس إلى (51) ذكور من بينهم (5) لديهم "**اتجاه سلبي عالي جدا**" نحو الاعتداء على التلاميذ و(10) لهم "**اتجاه سلبي عالي**" و(8) لهم "**اتجاه متوسط**" بينما نجد أن هناك (8) فقط لهم "**اتجاه إيجابي عالي**" و(15) تلميذ له "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" نحو الاعتداء على التلاميذ، في حين أن هناك (65) تلميذة من بينهن (10) تلميذة لهن "**اتجاه سلبي عالي جدا**" نحو الاعتداء على التلاميذ و(28) لهن اتجاههن سالب عالي و(16) تلميذة "**اتجاههن متوسط**" نحو الاعتداء على التلاميذ، في حين نجد كذلك أن هناك (10) تلميذات لهن "**اتجاه إيجابي عالي**" نحو الاعتداء على التلاميذ، و(1) تلميذة لديها "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" نحو الاعتداء التلاميذ، وللتحقق من دلالة الفرق بين الجنسين في هذه المستويات تم اللجوء إلى اختبار (كا²) حيث بلغت قيمتها عند درجة

الحرية (4) (22,788[a]) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاههم نحو الاعتداء على التلاميذ تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث في الاتجاه السالب عالي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% بمعنى أن الإناث لديهن اتجاه سلبي نحو الاعتداء على التلاميذ أكثر من الذكور.

**3- المحور الثالث:**

**الجدول رقم (21) يوضح اختبار (كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية تبعا لمتغير (الجنس)**

| مستويات الاعتداءعلى الأساتذة والإدارة المدرسية | الجنس | | الإجمالي | *khi-deux* | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | | | | | |
| اتجاه سالب عالي جدا | 8 | 11 | 19 | 35,584[a] | 4 | 0,001 | دال |
| اتجاه سالب عالي | 5 | 37 | 42 | | | | |
| اتجاه متوسط | 16 | 11 | 27 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 10 | 5 | 15 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 12 | 1 | 13 | | | | |
| الإجمالي | 51 | 65 | 116 | | | | |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد توزعوا حسب متغير الجنس إلى (51) ذكور من بينهم (8) لديهم "**اتجاه سلبي عالي جدا**" نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية و(5) لهم "**اتجاه سلبي عالي**" و(16) لهم "**اتجاه متوسط**" بينما نجد أن هناك (10) فقط لهم "**اتجاه إيجابي عالي**" و(12) تلميذ له "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية، في حين أن هناك (65) تلميذة من بينهن (11) تلميذة لهن "**اتجاه سلبي عالي جدا**" نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية و(37) تلميذة اتجاههن نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية "**سلبي عالي**" و(11) تلميذة "**اتجاههن متوسط**" نحو العنف اتجاه الأساتذة والإدارة المدرسية، في حين نجد كذلك أن هناك (5) تلميذات لهن "**اتجاه إيجابي عالي**" نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية، و(1) تلميذة لديها "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية، وللتحقق من دلالة الفرق بين الجنسين في هذه المستويات تم اللجوء إلى اختبار (كا²) حيث بلغت قيمتها عند درجة الحرية (4) ($35,584^{a}$) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في مستويات اتجاههم نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث في الاتجاه السلبي عالي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99 % مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% بمعنى أن الإناث لديهن اتجاه سلبي نحو الاعتداء على التلاميذ أكثر من الذكور.

**الجدول رقم (22): يوضح اختبار (كا²) للكشف عن الفروق في مستويات اتجاهات التلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو العنف المدرسي تبعا لمتغير (الجنس).**

| مستويات العنف المدرسي | الجنس | | الإجمالي | *khi-deux* | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ذكر | أنثى | | | | | |
| اتجاه سلبي عالي جدا | 5 | 9 | 14 | 27,479[a] | 4 | 1,00 | دال |
| اتجاه سلبي عالي | 7 | 31 | 38 | | | | |
| اتجاه متوسط | 13 | 18 | 31 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي | 17 | 6 | 23 | | | | |
| اتجاه إيجابي عالي جدا | 9 | 1 | 10 | | | | |
| الإجمالي | 51 | 65 | 116 | | | | |

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (116) فردا قد توزعوا حسب متغير الجنس إلى (51) ذكور من بينهم (5) لديهم "**اتجاه سلبي عالي جدا**" نحو العنف المدرسي و(7) لهم "**اتجاه سالب عالي**" و(13) لهم "**اتجاه متوسط**" بينما نجد أن هناك (17) فقط لهم "**اتجاه إيجابي عالي**" و (9) تلميذ له "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" نحو العنف المدرسي، في حين أن هناك (65) تلميذة من بينهن (9) تلميذة لهن "**اتجاه سلبي عالي جدا**" نحو العنف المدرسي و(31) لهن اتجاه "**سلبي عالي**" نحو العنف المدرسي و(18) تلميذة "**اتجاههن متوسط**" نحو العنف المدرسي، في حين نجد كذلك أن

هناك (6) تلميذات لهن "**اتجاه إيجابي عالي**" نحو العنف المدرسي، و(1) تلميذة لديها "**اتجاه إيجابي عالي جدا**" نحو العنف المدرسي، وللتحقق من دلالة الفرق بين الجنسين في هذه المستويات تم اللجوء إلى اختبار (كا²) حيث بلغت قيمتها عند درجة الحرية (4) (27,479[a]) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدارسة في مستويات اتجاههم نحو العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث ولصالح الاتجاه سلبي العالي، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1% بمعنى أن الإناث لديهن اتجاه سلبي نحو العنف المدرسي أكثر من الذكور.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الجنسين في مستويات اتجاههم نحو العنف المدرسي ولصالح الإناث في الاتجاه السالب يعود ذلك إلى أهمية ودور التنشئة الاجتماعية في تشجيع الذكور نحو العنف، فالمجتمع يتوقع دائما أن يظهر الذكور مزيدا من العنف على عكس الإناث، حيث أن العنف لدى الذكور يتسامح معه الكبار ويشجعونه ويعززونه فالآباء والأمهات يعتبرون عنف الذكور نوعا من الرجولة، ويتسامحون معه وغالبا يشجعونه عليه، مما يجعل هناك فروق بين الجنسين نحو العنف المدرسي، وفي نفس الوقت تكون الأمهات لا تتسامح مع العنف لبناتهن، لأن العنف لا يتفق مع النمط السلوكي الأنثوي حسب الثقافة السائدة، وهذا ما يسمح للإناث بتكوين اتجاه سلبي نحو العنف المدرسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من ناحية أخرى إلى الطبيعة الفسيولوجية للجنسين، فالذكور أكثر اتجاها نحو العنف عكس بالإناث لأنهم يتمتعون بقوة جسمية أكبر من الإناث، كما أن الذكور يميلون لاستخدام قوتهم بمعدل أقوى.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات كل من غزال نهاية وروسان هدى (2017)، ودراسة شاهين أحمد (2013) اللتين أكدتا على وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وبمعنى أن

الذكور لهم اتجاه إيجابي نحو العنف المدرسي عكس الإناث، وتتفق كذلك هذه النتيجة مع دراسة حوامدة كمال (2005) التي توصلت إلى متوسطة درجة العنف عند الذكور بلغت (0.30) وعند الإناث (0.25) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في ممارسة العنف ولصالح الذكور وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصالح الذكور.

وتختلف نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة زبيدي علي (2003) التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في ممارسة العنف لصالح الإناث، وذلك بمعنى أن الإناث أكثر ممارسة للعنف عن الذكور.

وتختلف كذلك نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة رواشدة علاء (2010) التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي. كما تختلف هذه النتيجة كذلك مع دراسة ستيد هبة (2002) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلبة نحو العنف تعزى لمتغير الجنس.

**4-2- استنتاج عام:**

توصلت الدراسة إلى جملة النتائج التالية:

1- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو العنف المدرسي.

2- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على الممتلكات المدرسية.

3- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على التلاميذ.

4- اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط سلبية نحو الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية.

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مستويات اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الإناث في الاتجاه السالب.

# خاتمة

## خاتمة:

لابد من استمرار عملية التربوية يحتاج إلى الاهتمام بالتلاميذ من حيث تهيئة الظروف المحيطة بهم باعتبارهم محور عملية التعليمية، وأي خلل يحدث لهم يؤدي إلى عرقلة العملية التعليمية، ولذلك يتطلب الأمر نشر الوعي بين التلاميذ بأضرار المشكلات المدرسية والتي من بينها مشكلة العنف المدرسي، فهذا ما يسمح لهم بتكوين اتجاهات ومعتقدات سلبية نحو العنف المدرسي والتي تنعكس على تحصيلهم الدراسي وتحقيق توافقهم النفسي والمدرسي...

إذ أن العنف المدرسي له آثار ضارة وسلبية تعود على التلاميذ من مشكلات التوافق وانخفاض تقدير الذات ونقص العلاقات الاجتماعية، لذلك واجب على المؤسسات التربوية تبني منهج أخلاقي شامل يقي التلاميذ من العنف قبل وقوعه في البيئة التربوية.

## اقتراحات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم الاقتراحات التالية:

- التأكيد على أهمية دور المرشد التربوي في مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم ومواجهة الضغوط والنفسية المدرسية التي يتعرضون لها.

- التأكيد على العالمين في الحقل التربوي بأهمية مرحلة المراهقة الحرجة وبضرورة مراعاة الخصائص السيكولوجية للمراهق.

- ضرورة فهم سلوكيات التلاميذ نحو المشكلات المدرسية من خلال تحديد اتجاهاتهم نحو هذه المشكلات.

- ضرورة على وزارة التربية بتطوير المناهج التربوية بما يخدم العملية التربوية بحيث تصبح أكثر كفاءة وفاعلية، وتحويل البيئة المدرسية من خلال المحتوى المنهجي إلى بيئة مريحة وآمنة تشجع على الحب والإبداع وروح التعاون بين التلاميذ.

- أن تعمل المدرسة على توفير الأنشطة العلمية والرياضية والترفيهية من أجل مساعدة التلاميذ على التخفيف من العنف.

## آفاق البحث:

من خلال هذه الدراسة والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن تقديم بعض الآفاق التالية:

- إجراء هذه الدراسة بنفس المتغيرات على عينات أخرى في مراحل تعليمية مختلفة.

- إجراء هذه الدراسة بنفس المتغيرات وعلاقتها بمتغير آخر كالتحصيل الدراسي.

- إجراء دراسة حول العنف المدرسي وعلاقته بقلق الامتحان لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- إجراء المزيد من الدراسات حول العنف المدرسي من جوانب مختلفة.

- بناء برنامج إرشادي قائم على تخفيف سلوكيات العنف المدرسي لدى عينات من التلاميذ وفي مراحل تعليمية مختلفة.

# قائمة المصادر والمراجع

## قائمة المراجع:

### 1-قائمة المعاجم:

*1*- ابن المنظور، محمد، (1992)، لسان العرب، ط2، الجزء التاسع، دار إحياء التراث، بيروت.

### 2- قائمة الكتب:

*2*- أبو جادو، صالح محمد علي، (1998)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

*3*- أبو سمرة، محمد، (2009)، استراتيجيات العنف التربوي، ط1، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.

*4*- أبو علام، رجاء، (2011)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر.

*5*- أحمد، عبد اللطيف، (2001)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.

*6*- بني جابر، جودة، (2004)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

*7*- برو، محمد، (2014)، منهجية البحث العلمي، ط1، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر.

*8*- بهي، فؤاد وسعيد، عبد الرحمان، (1999)، علم النفس الاجتماعي، ب ط، دار الفكر العربي، مصر.

*9*- تبداني، خديجة، (2004)، الأسرة والمدرسة وسوء التكيف بين الإشكالية والواقع، ط1، دار القرطبة للنشر والتوزيع، وهران، الجزائر.

*10*- تهاني، محمد عثمان وعزة، محمد سليمان، (2014)، العنف لدى الشباب الجامعي، ط1، دار الجديدة، الإسكندرية، مصر.

*11*- جابر، نصر الدين ولوكيا، الهاشمي، (2006)، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، ط2، ديوان المطبوعة الجامعية للمطبعة الجهوية، قسنطينة، الجزائر.

12- جادو، أميمة منيرة، (2005)، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة، ب ط، دار السحاب لنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

13- جسماني، عبد العلي، (1994)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، ط1، دار العربية للعلوم، عمان.

14- حسن، إحسان محمد، (2008)، علم الاجتماع العنف والارهاب، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، العراق.

15- حسن، مصطفى عبد المعطي، (2003)، الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، ط1، دار القاهرة، مصر.

16- حسنين ، توفيق عبد الرحيم، (1990)، ظاهرة العنف في النظم العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

17- خولي، محمود سعيد، (2006)، العنف في الحياة اليومية، ط1، دار الإسراء للطبع والتوزيع، القاهرة، مصر.

18- خولي، محمود سعيد، (2008)، العنف المدرسي وأسبابه وسبل مواجهته، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

19- درويش، زين العابدين، (1994)، علم النفس الاجتماعي، ط3، دار الفكر العربي، القاهرة.

20- دهري، صالح أحمد حسن والكبيسي، وهيب، (1999)، علم النفس العام، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.

21- دويدار، عبد الفاتح، (1992)، سيكولوجية العلاقات بين الذات والاتجاهات، ب طـــ، دار النهضة العربية، بيروت.

22- دويدار، عبد الفتاح محمد، (2006)، علم النفس الاجتماعي أصوله ومبادئه، ب ط، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

23- ربيع، حسن محمد وآخرون، (1995)، علم النفس الجنائي، دار الغريب، القاهرة.

24- رشاد، علي موسى والعياش، زينب، (2009)، سيكولوجية العنف ضد الأطفال، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

25- زبيدي، كامل محمد، (2004)، علم النفس الاجتماعي، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

26- زهران، حامد عبد السلام، (1984)، علم النفس الاجتماعي، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

27- زيادة، عبد الرحيم، (2011)، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيقية، ط1، مؤسسة الوارق للنشر والتوزيع، الأردن.

28- سموك، علي، (2005)، إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل المقاربة السوسيولوجية، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

29- طالب، أحسن، (2002)، الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية، ب ط، دار الطليعة، بيروت، لبنان.

30- طه، عبد العظيم حسين، (2007)، سيكولوجي العنف العائلي والمدرسي، ب ط، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر.

31- عادلي، محمود صالح، (2003)، موسوعة القانون الجنائي للإرهاب، ط1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر.

32- عبادة، أحمد، (2008)، العنف ضد المرأة، ب ط، دار الفكر، مصر.

33- عتوم، عدنان يوسف، (2009)، علم النفس الاجتماعي، ط1، دار الإثراء للنشر والتوزيع، الأردن.

34- عقاد، عبد اللطيف، (2001)، سيكولوجية العدوانية وترويضها، ب ط، دار الغريب للطباعة والنشر، قاهرة، مصر.

35- عكاشة، محمود فتحي وشفيق، زكي محمد (ب س) علم النفس الاجتماعي، المكتب الجامعي الحديث، مصر.

36- عمارة، محمد علي، (2008)، برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني، ط1، دار الفتح، الاسكندرية.

37- عياش، ليث محمد، (2009)، سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

38- عيسوي، عبد الرحمان، (1981)، علم النفس النمو، ط3، دار المعارف، مصر.

وطفة، علي سعد وشهاب، علي جاسم، (2003)، علم الاجتماع المدرسي، بنيوية لظاهرة المدرسة ووظيفتها، ط1، مكتبة الطالب الجامعي، الكويت.

39- غانم،عبد الله عبد الغني، (2004)، جرائم العنف وسبل المواجهة، ب ط، مكتبة الملك فهد، الرياض.

40- فايد، حسين علي، (2005)، المشكلات النفسية والاجتماعية ورؤية التفسيرية، ط1، دار الطبع للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

41- لويس، مليكة كامل، (1987)، علم النفس الإكلينيكي، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة

42- شربيني، زكرياء، (2005)، المشكلات النفسية عند الأطفال، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة

43- سعيد، عبد العزيز والعطوي، جودت عزت، (2004)، التوجيه المدرسي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

44- مالك، سليمان، (1988)، علم النفس الاجتماعي، جامعة دمشق، سوريا.

45- محجوب، عبد الوهاب، (2001)، السلوك العدواني بحوث ودراسات علم النفس الاجتماعي، مكتبة القرطاج، تونس.

46- محمد، عبد الباقي، (ب س)، آفاق جديدة في علم النفس الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، مصر.

47- مخائيل، خليل معوض، (2003)، علم النفس الاجتماعي، ب ط، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

48- معتوق، جمال، (2011)، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، ط1، دار بن مرابط، الجزائر.

49- عيد، محمد إبراهيم، (2005)، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

50- مقدم، عبد الحفيظ، (1992)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي، ب ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

51- نشواتي، عبد الحميد، (1993)، علم النفس التربوي، ط4، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

52- يحي، خولة، (2000)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دارالفكر للنشر والتوزيع، عمان.

**3- قائمة الرسائل والأطروحات العلمية:**

53- بحري، عبلة، (2011)، اتجاهات أساتذة التعليم الثانوي نحو المناهج الدراسية الجديدة، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

54- بن مسعود، جلندى، (2013)، اتجاهات العمانين نحو الإرشاد الأسري و الزواجي في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير في التربية، جامعة، نزوى، العمان.

55- بوزيدة، عبد الرحمان، (2007)، العنف في ثانويات العاصمة، رسالة ماجستير في علم النفس، الجزائر.

56- بوطورة، كمال، (2017)، مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

57- جبر، سعاد، (2006)، أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، رسالة دكتوراه في فلسفة التربية تخصص مناهج التربية الإسلامية وطرق تدريسها، كلية التربية للدراسات العليا، جامعة عمان.

58- جواز، عبد الله، (2013)، الاغتراب الحضاري والعنف الاجتماعي، اطروحة الدكتوراه، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر.

59- حوامد، كمال، (2005)، ظاهرة العنف الطلابي، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

60- خالدي، خيرة، (2007)، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

61- الرشود، سعد محمد، (2000)، اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف المدرسي، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك سعودية، الرياض.

62- زبيدي، علي جاسم، (2003)، العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع الدراسة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.

63- ستيد، هبة النعيم، (2002)، اتجاهات طلبة جامعة الخرطوم نحو العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الخرطوم، السودان.

64- شهري، علي عبد الرحمان، (2003)، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

65- طيار فهد عبد العزيز، (2005)، العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب الثانوية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

66- كامل، سهام ابراهيم، (2008)، اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو العمل مع الطفل في ضوء بعض المتغيرات النفسية والديمغرافية، رسالة ماجستير، قاهرة، مصر.

**3- قائمة المجلات:**

67- أبو شهبة، فادية، (2004)، ظاهرة العنف داخل الأسرة المصرية، المجلة الجنائية القومية، مصر، المجلد 47، العدد 1.

68- بن حسان، زينة، (2015)، العنف في المدرسة انتاج مدرسي أم انعكاسات للعنف الاجتماعي، جامعة قاصدي، ورقلة، العدد 19.

69- بن دريدي، فوزي أحمد، (2007)، العنف لدى تلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، رياض.

70- بوقطاية، مراد، (2003)، مقومات التربية الحديثة في المدارس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العد3

71- رفاعي، ابتهال، (2010)، العنف الطلابي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوية في علاجه، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريبات، المجلد 25، العدد 50.

72- رواشد، علاء، (2010)، اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي، دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي، مجلة الأبحاث، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 27، العدد 2.

73- رواشدة، علاء، (2010)، اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي، دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي، مجلة الأبحاث، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 27، العدد 2.

74- شاهين، أحمد، (2013)، اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية في المدراس الفلسطينية نحو العنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 21، العدد 2.

75- عويدات، عبد الله والحمدي، نزيهة، (1997)، المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد24، العدد2.

76- قريشي، عبد الكريم، (2018)، واقع العنف المدرسي من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 33.

77- نصر، سميحة وآخرون، (2004)، العنف بين طلاب المدارس، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، المجلد الأول.

78- الوطفة، علي سعد، (2011)، رأسمالية المدرسة في عالم المتغير، الوظيفة الاستقلالية للعنف الرمزي، سلسلة الدراسات 4، منشورات إتحاد الكتاب العربي، دمشق، سوريا.

**3- المراجع الأجنبية:**

***79.****American, psychological , Assciation ,D.C. 1993, Violece and youth. U.S.A.*

***80****. Crump, jr, (1994), Alfonsowadsworth, night school students to word theuse ofviolence, Adissertion subrmitted, Tomissippi state university.*

# الملاحق

## ملحق رقم (01)

### استبيان

### اتجاهات التلاميذ نحو العنف المدرسي

**التعليمة: عزيزي التلميذ (ة)**

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص توجيه وإرشاد حول موضوع "**اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة نحو العنف المدرسي**"، فطلب منك المساهمة في إثراء هذه الدراسة من خلال الإجابة على بنود بوضع (X) داخل الخانة التي تناسب اتجاهك، علما أن هذه البيانات سوف تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

**الجنس : ذكر** ☐ **أنثى** ☐

| الأبعاد | الرقم | الفقرات | موافق جدا | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق اطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاعتداء على الممتلكات المدرسية | 1 | رمي المخلفات في الساحات الدراسية سلوك طبيعي | | | | | |
| | 2 | أرى أن الكتابة في المقاعد داخل الصفوف أمر مألوف | | | | | |
| | 3 | أرى أن الكتابة في دورات المياه شيء عادي | | | | | |
| | 4 | أشعر أحيانا بالرغبة في تمزيق الكتب المدرسية | | | | | |
| | 5 | أحس بأن تخريب المرافق المدرسية(الساحات...) ليس أمر | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | مستهجنا | | | | | | |
| | 6 | أقوم بالتكسير لوحات الإعلان داخل المدرسة إذا تأكدت لا يراني احد | | | | | | |
| | 7 | أتقبل قيام بعض التلاميذ بركل الأبواب بالأقدام بقوة لإغلاقها | | | | | | |
| | 8 | أرى أن قيام التلاميذ بالتعدي على سيارات العاملين والمدرسة يكون له ما يبرره أحيانا | | | | | | |
| | 9 | أرى أن تكسير زجاج النوافذ من قبل التلاميذ هو حدث عادي | | | | | | |
| | 10 | أرى أن ممارسة التكسير أو التخريب لأدوات المختبرات الحاسوبية أو العلمية أمر عادي | | | | | | |
| | 11 | أتقبل قيام التلاميذ بضرب الأبواب والمقاعد عندما يتوترون | | | | | | |
| | 12 | أعتقد أنه من الطبيعي تمزيق التلاميذ للإعلانات المتواجدة على لوحة الإعلانات | | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاعتداء على التلاميذ | 13 | اعتقد أن السخرية من التلاميذ الآخرين تدل على القوة | | | | | |
| | 14 | أرى أن توجيه الألفاظ الحادة للتلاميذ الآخرين سلوك عادي | | | | | |
| | 15 | ادفع زميلي على الأرض داخل القسم عندما يضايقني | | | | | |
| | 16 | اعتقد أن القيام بالبلاغات كاذبة عن أحد التلاميذ يعتبر ذكاء | | | | | |
| | 17 | أرى لا حرج في شتم التلاميذ الآخرين بألفاظ غير مناسبة | | | | | |
| | 18 | أرى لا مانع لدي من القيام بالتشاجر مع زملائي باستخدام اليدين | | | | | |
| | 19 | ألجأ إلى التشاجر مع التلاميذ باستخدام أدوات حادة | | | | | |
| | 20 | أميل إلى استعمال الخشونة مع زملائي أثناء اللعب | | | | | |
| | 21 | أرى لا مانع لدي من إثارة إشاعة سيئة حول احد التلاميذ | | | | | |
| | 22 | أرى إن بعض التلاميذ المزعجون لا ينفع معهم سوى الضرب | | | | | |
| | 23 | اعتقد أن افتعال المقالب المزعجة للتلاميذ أمر مسلي | | | | | |
| | 24 | أميل إلى حمل الأدوات الخطيرة | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاعتداء على الأساتذة والإدارة المدرسية | 25 | أرى لا مانعا من إرسال رسائل التهديد أو عبارات غير مهذبة لأحد الأساتذة | | | | | | | |
| | 26 | أرى أن أمر عادي في استخدام الألفاظ غير مناسبة نحو الأساتذة والإدارة المدرسية | | | | | | | |
| | 27 | قيام بعض التلاميذ بحركات وإيماءات بقصد إساءة الأساتذة لا يضايقني هذا الأمر | | | | | | | |
| | 28 | أعتقد أن تهديد أحد الأساتذة بالألفاظ أو حركات يعد من شجاعة التلاميذ | | | | | | | |
| | 29 | الاستهزاء بأحد الأساتذة أو الإداريين لا حرج فيه | | | | | | | |
| | 30 | نضرتي عادية للتعدي بالضرب على أحد الأساتذة أو الإداريين | | | | | | | |
| | 31 | أرى لا مانع عند إثارة إشاعة سيئة حول أحد الأساتذة | | | | | | | |
| | 32 | من الشجاعة أن أتحدى تعليمات الأساتذة وأرفضها | | | | | | | |
| | 33 | أرى أن بعض الأساتذة يستحقون أن أسيء أليهم | | | | | | | |
| | 34 | أميل إلى التمرد عن القوانين والنظام المدرسي | | | | | | | |

## الملحق رقم (02):

### الصدق والثبات: استبيان الاتجاهات نحو العنف المدرسي:

### الاتساق الداخلي: الطريقة الأولى :المحور الأول

**Corrélations**

| | | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 | Q5 | Q6 | Q7 | Q8 | Q9 | Q10 | Q11 | Q12 | اتجاه الممتلكات |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Corrélation de Pearson | 1 | ,389* | 0,296 | ,580** | 0,221 | 0,075 | 0,286 | ,542** | 0,351 | 0,340 | 0,194 | 0,291 | ,636** |
| | Sig. (bilatérale) | | 0,033 | 0,112 | 0,001 | 0,240 | 0,695 | 0,125 | 0,002 | 0,057 | 0,066 | 0,304 | 0,118 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 2 | Corrélation de Pearson | ,389* | 1 | ,675** | ,369* | 0,299 | 0,186 | 0,159 | 0,275 | 0,252 | 0,310 | 0,235 | 0,132 | ,585** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,033 | | 0,000 | 0,045 | 0,108 | 0,325 | 0,402 | 0,142 | 0,180 | 0,096 | 0,211 | 0,487 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 3 | Corrélation de Pearson | 0,296 | ,675** | 1 | ,440* | 0,300 | 0,022 | 0,193 | 0,282 | 0,144 | 0,194 | 0,286 | 0,161 | ,547** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,112 | 0,000 | | 0,015 | 0,107 | 0,909 | 0,307 | 0,132 | 0,449 | 0,304 | 0,126 | 0,395 | 0,002 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 4 | Corrélation de Pearson | ,580** | ,369* | ,440* | 1 | 0,164 | 0,064 | 0,303 | ,499** | 0,205 | 0,184 | 0,046 | 0,070 | ,554** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,001 | 0,045 | 0,015 | | 0,387 | 0,736 | 0,103 | 0,005 | 0,277 | 0,331 | 0,811 | 0,712 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 5 | Corrélation de Pearson | 0,221 | 0,299 | 0,300 | 0,164 | 1 | ,385* | 0,358 | ,398* | ,521** | ,561** | ,415* | ,551** | ,662** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,240 | 0,108 | 0,107 | 0,387 | | 0,036 | 0,052 | 0,030 | 0,003 | 0,001 | 0,023 | 0,002 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 6 | Corrélation de Pearson | 0,075 | 0,186 | 0,022 | 0,064 | ,385* | 1 | 0,312 | 0,175 | 0,353 | 0,313 | 0,178 | 0,275 | ,415* |
| | Sig. (bilatérale) | 0,695 | 0,325 | 0,909 | 0,736 | 0,036 | | 0,093 | 0,355 | 0,056 | 0,092 | 0,346 | 0,142 | 0,023 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 7 | Corrélation de Pearson | 0,286 | 0,159 | 0,193 | 0,303 | 0,358 | 0,312 | 1 | ,581** | ,427* | ,476** | ,372* | ,444* | ,640** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,125 | 0,402 | 0,307 | 0,103 | 0,052 | 0,093 | | 0,001 | 0,019 | 0,008 | 0,043 | 0,014 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 8 | Corrélation de Pearson | ,542** | 0,275 | 0,282 | ,499** | ,398* | 0,175 | ,581** | 1 | ,522** | ,574** | ,480** | ,488** | ,779** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,002 | 0,142 | 0,132 | 0,005 | 0,030 | 0,355 | 0,001 | | 0,003 | 0,001 | 0,007 | 0,006 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 9 | Corrélation de Pearson | 0,351 | 0,252 | 0,144 | 0,205 | ,521** | 0,353 | ,427* | ,522** | 1 | ,953** | 0,310 | ,436* | ,707** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,057 | 0,180 | 0,449 | 0,277 | 0,003 | 0,056 | 0,019 | 0,003 | | 0,000 | 0,095 | 0,016 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 10 | Corrélation de Pearson | 0,340 | 0,310 | 0,194 | 0,184 | ,561** | 0,313 | ,476** | ,574** | ,953** | 1 | ,371* | ,496** | ,747** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,066 | 0,096 | 0,304 | 0,331 | 0,001 | 0,092 | 0,008 | 0,001 | 0,000 | | 0,044 | 0,005 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 11 | Corrélation de Pearson | 0,194 | 0,235 | 0,286 | 0,046 | ,415* | 0,178 | ,372* | ,480** | 0,310 | ,371* | 1 | ,893** | ,614** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,304 | 0,211 | 0,126 | 0,811 | 0,023 | 0,346 | 0,043 | 0,007 | 0,095 | 0,044 | | 0,000 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| 12 | Corrélation de Pearson | 0,291 | 0,132 | 0,161 | 0,070 | ,551** | 0,275 | ,444* | ,488** | ,436* | ,496** | ,893** | 1 | ,669** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,118 | 0,487 | 0,395 | 0,712 | 0,002 | 0,142 | 0,014 | 0,006 | 0,016 | 0,005 | 0,000 | | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| العنف اتجاه الممتلكات | Corrélation de Pearson | ,636** | ,585** | ,547** | ,554** | ,662** | ,415* | ,640** | ,779** | ,707** | ,747** | ,614** | ,669** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | 0,000 | 0,001 | 0,002 | 0,001 | 0,000 | 0,023 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**الثبات المحور الأول**

| Statistiques de | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| 0,755 | 12 |

**المحور الثاني الاتساق الداخلي:**

**Corrélations**

| | | Q13 | Q14 | Q15 | Q16 | Q17 | Q18 | Q19 | Q20 | Q21 | Q22 | Q23 | Q24 | اتجاه التلاميذ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Q13 | Corrélation de Pearson | 1 | ,470** | -0,010 | 0,209 | 0,307 | 0,122 | 0,221 | 0,307 | -0,203 | 0,307 | ,563** | 0,121 | ,470** |
| | Sig. (bilatérale) | | 0,009 | 0,958 | 0,269 | 0,099 | 0,519 | 0,240 | 0,099 | 0,281 | 0,099 | 0,001 | 0,525 | 0,009 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q14 | Corrélation de Pearson | ,470** | 1 | -0,007 | 0,307 | ,382* | 0,023 | 0,065 | 0,318 | 0,202 | 0,187 | ,617** | 0,275 | ,515** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,009 | | 0,969 | 0,099 | 0,037 | 0,904 | 0,732 | 0,087 | 0,285 | 0,322 | 0,000 | 0,141 | 0,004 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q15 | Corrélation de Pearson | -0,010 | -0,007 | 1 | 0,314 | 0,211 | 0,113 | ,432* | ,461* | 0,227 | 0,064 | 0,146 | ,440* | ,474** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,958 | 0,969 | | 0,091 | 0,264 | 0,552 | 0,017 | 0,010 | 0,228 | 0,736 | 0,440 | 0,015 | 0,008 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q16 | Corrélation de Pearson | 0,209 | 0,307 | 0,314 | 1 | ,456* | ,495** | 0,262 | ,429* | 0,210 | ,534** | ,421* | ,900** | ,714** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,269 | 0,099 | 0,091 | | 0,011 | 0,005 | 0,162 | 0,018 | 0,264 | 0,002 | 0,020 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q17 | Corrélation de Pearson | 0,307 | ,382* | 0,211 | ,456* | 1 | ,639** | 0,295 | ,432* | 0,316 | 0,305 | 0,264 | 0,360 | ,693** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,099 | 0,037 | 0,264 | 0,011 | | 0,000 | 0,114 | 0,017 | 0,089 | 0,101 | 0,159 | 0,051 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q18 | Corrélation de Pearson | 0,122 | 0,023 | 0,113 | ,495** | ,639** | 1 | ,434* | 0,283 | 0,166 | 0,306 | 0,123 | ,446* | ,577** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,519 | 0,904 | 0,552 | 0,005 | 0,000 | | 0,017 | 0,130 | 0,380 | 0,100 | 0,517 | 0,014 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q19 | Corrélation de Pearson | 0,221 | 0,065 | ,432* | 0,262 | 0,295 | ,434* | 1 | ,533** | 0,183 | 0,203 | 0,144 | 0,306 | ,590** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,240 | 0,732 | 0,017 | 0,162 | 0,114 | 0,017 | | 0,002 | 0,333 | 0,282 | 0,447 | 0,100 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q20 | Corrélation de Pearson | 0,307 | 0,318 | ,461* | ,429* | ,432* | 0,283 | ,533** | 1 | ,433* | 0,225 | ,420* | ,453* | ,738** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,099 | 0,087 | 0,010 | 0,018 | 0,017 | 0,130 | 0,002 | | 0,017 | 0,232 | 0,021 | 0,012 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q21 | Corrélation de Pearson | -0,203 | 0,202 | 0,227 | 0,210 | 0,316 | 0,166 | 0,183 | ,433* | 1 | 0,152 | 0,250 | 0,359 | ,472** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,281 | 0,285 | 0,228 | 0,264 | 0,089 | 0,380 | 0,333 | 0,017 | | 0,421 | 0,182 | 0,052 | 0,008 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q22 | Corrélation de Pearson | 0,307 | 0,187 | 0,064 | ,534** | 0,305 | 0,306 | 0,203 | 0,225 | 0,152 | 1 | ,499** | ,624** | ,597** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,099 | 0,322 | 0,736 | 0,002 | 0,101 | 0,100 | 0,282 | 0,232 | 0,421 | | 0,005 | 0,000 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q23 | Corrélation de Pearson | ,563** | ,617** | 0,146 | ,421* | 0,264 | 0,123 | 0,144 | ,420* | 0,250 | ,499** | 1 | ,493** | ,665** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,001 | 0,000 | 0,440 | 0,020 | 0,159 | 0,517 | 0,447 | 0,021 | 0,182 | 0,005 | | 0,006 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q24 | Corrélation de Pearson | 0,121 | 0,275 | ,440* | ,900** | 0,360 | ,446* | 0,306 | ,453* | 0,359 | ,624** | ,493** | 1 | ,757** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,525 | 0,141 | 0,015 | 0,000 | 0,051 | 0,014 | 0,100 | 0,012 | 0,052 | 0,000 | 0,006 | | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| العنف اتجاه التلاميذ | Corrélation de Pearson | ,470** | ,515** | ,474** | ,714** | ,693** | ,577** | ,590** | ,738** | ,472** | ,597** | ,665** | ,757** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | 0,009 | 0,004 | 0,008 | 0,000 | 0,000 | 0,001 | 0,001 | 0,000 | 0,008 | 0,001 | 0,000 | 0,000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

## الثبات: المحور الثاني:

| Statistiques de | |
|---|---|
| Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
| 0,747 | 12 |

## الاتساق المحور الثالث:

**Corrélations**

| | | Q25 | Q26 | Q27 | Q28 | Q29 | Q30 | Q31 | Q32 | Q33 | Q34 | اتجاه الأساتذة والادارة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Q25 | Corrélation de Pearson | 1 | ,715** | ,436* | ,412* | 0,307 | 0,238 | 0,357 | 0,126 | 0,215 | ,477** | ,697** |
| | Sig. (bilatérale) | | 0,000 | 0,016 | 0,024 | 0,099 | 0,206 | 0,053 | 0,506 | 0,253 | 0,008 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q26 | Corrélation de Pearson | ,715** | 1 | ,383* | ,641** | ,404* | ,380* | ,466** | ,387* | 0,200 | ,621** | ,844** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,000 | | 0,036 | 0,000 | 0,027 | 0,038 | 0,010 | 0,035 | 0,290 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q27 | Corrélation de Pearson | ,436* | ,383* | 1 | ,539** | 0,141 | 0,072 | 0,331 | 0,150 | -0,126 | 0,255 | ,527** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,016 | 0,036 | | 0,002 | 0,457 | 0,707 | 0,074 | 0,430 | 0,508 | 0,174 | 0,003 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q28 | Corrélation de Pearson | ,412* | ,641** | ,539** | 1 | 0,328 | 0,171 | 0,345 | ,413* | 0,078 | ,733** | ,772** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,024 | 0,000 | 0,002 | | 0,077 | 0,367 | 0,061 | 0,023 | 0,680 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q29 | Corrélation de Pearson | 0,307 | ,404* | 0,141 | 0,328 | 1 | 0,062 | 0,259 | ,367* | ,439* | 0,192 | ,579** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,099 | 0,027 | 0,457 | 0,077 | | 0,744 | 0,167 | 0,046 | 0,015 | 0,309 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q30 | Corrélation de Pearson | 0,238 | ,380* | 0,072 | 0,171 | 0,062 | 1 | ,428* | 0,285 | 0,041 | 0,295 | ,437* |
| | Sig. (bilatérale) | 0,206 | 0,038 | 0,707 | 0,367 | 0,744 | | 0,018 | 0,127 | 0,830 | 0,113 | 0,016 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q31 | Corrélation de Pearson | 0,357 | ,466** | 0,331 | 0,345 | 0,259 | ,428* | 1 | 0,225 | -0,027 | ,377* | ,591** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,053 | 0,010 | 0,074 | 0,061 | 0,167 | 0,018 | | 0,231 | 0,885 | 0,040 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q32 | Corrélation de Pearson | 0,126 | ,387* | 0,150 | ,413* | ,367* | 0,285 | 0,225 | 1 | 0,322 | ,432* | ,598** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,506 | 0,035 | 0,430 | 0,023 | 0,046 | 0,127 | 0,231 | | 0,082 | 0,017 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q33 | Corrélation de Pearson | 0,215 | 0,200 | -0,126 | 0,078 | ,439* | 0,041 | -0,027 | 0,322 | 1 | 0,272 | ,380* |
| | Sig. (bilatérale) | 0,253 | 0,290 | 0,508 | 0,680 | 0,015 | 0,830 | 0,885 | 0,082 | | 0,146 | 0,038 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| Q34 | Corrélation de Pearson | ,477** | ,621** | 0,255 | ,733** | 0,192 | 0,295 | ,377* | ,432* | 0,272 | 1 | ,756** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,008 | 0,000 | 0,174 | 0,000 | 0,309 | 0,113 | 0,040 | 0,017 | 0,146 | | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية | Corrélation de Pearson | ,697** | ,844** | ,527** | ,772** | ,579** | ,437* | ,591** | ,598** | ,380* | ,756** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | 0,000 | 0,000 | 0,003 | 0,000 | 0,001 | 0,016 | 0,001 | 0,000 | 0,038 | 0,000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

-الثبات المحور الثالث:

| Statistiques de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| 0,755 | 10 |

-الاتساق الداخلي الطريقة الثانية:

Corrélations

| | | العنف اتجاه الممتلكات | العنف اتجاه التلاميذ | العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| العنف اتجاه الممتلكات | Corrélation de Pearson | 1 | ,715** | ,617** | ,882** |
| | Sig. (bilatérale) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| العنف اتجاه التلاميذ | Corrélation de Pearson | ,715** | 1 | ,772** | ,928** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,000 | | 0,000 | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية | Corrélation de Pearson | ,617** | ,772** | 1 | ,872** |
| | Sig. (bilatérale) | 0,000 | 0,000 | | 0,000 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |
| TTTT | Corrélation de Pearson | ,882** | ,928** | ,872** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

-الثبات:

| Statistiques de Alpha de Cronbach | Nombre d'éléments |
|---|---|
| 0,860 | 4 |

-الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

Corrélations

| | | الفردي | الزوجي |
|---|---|---|---|
| الفردي | Corrélation de Pearson | 1 | ,922** |
| | Sig. (bilatérale) | | 0,000 |
| | N | 30 | 30 |
| الزوجي | Corrélation de Pearson | ,922** | 1 |
| | Sig. (bilatérale) | 0,000 | |
| | N | 30 | 30 |

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

| Statistiques de fiabilité | | | |
|---|---|---|---|
| Alpha de Cronbach | Partie 1 | Valeur | 1,000 |
| | | Nombre d'éléments | 1[a] |
| | Partie 2 | Valeur | 1,000 |
| | | Nombre d'éléments | 1[b] |
| | Nombre total | | 2 |
| Corrélation entre les sous-échelles | | | 0,922 |
| Coefficient de Spearman-Brown | Longueur égale | | 0,959 |
| | Longueur inégale | | 0,959 |
| Coefficient de Guttman | | | 0,959 |
| a. Les éléments sont : ف | | | |
| b. Les éléments sont : ن | | | |

الملاحق الأساسية:

اختبار الاعتدالية

| Tests de normalité | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Kolmogorov-Smirnov[a] | | | Shapiro-Wilk | | |
| | Statistiques | ddl | Sig. | Statistiques | ddl | Sig. |
| العنف المدرسي | 0,093 | 116 | 0,015 | 0,971 | 116 | 0,012 |
| a. Correction de signification de Lilliefors | | | | | | |

| الجنس | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | ذكر | 51 | 44,0 | 44,0 | 44,0 |
| | أنثى | 65 | 56,0 | 56,0 | 100,0 |
| | Total | 116 | 100,0 | 100,0 | |

-

| العنف اتجاه الممتلكـات | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | اتجاه سالب عالي جدا | 22 | 19,0 | 19,0 | 19,0 |
| | اتجاه سالب عالي | 41 | 35,3 | 35,3 | 54,3 |
| | اتجاه متوسط | 29 | 25,0 | 25,0 | 79,3 |
| | اتجاه موجب عالي | 12 | 10,3 | 10,3 | 89,7 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 12 | 10,3 | 10,3 | 100,0 |
| | Total | 116 | 100,0 | 100,0 | |

| Fréquences | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | العنف اتجاه الممتلكات | | | |
| | Catégorie | Effectif observé | N théorique | Résidus |
| 1 | اتجاه سالب عالي جدا | 22 | 23,2 | -1,2 |
| 2 | اتجاه سالب عالي | 41 | 23,2 | 17,8 |
| 3 | اتجاه متوسط | 29 | 23,2 | 5,8 |
| 4 | اتجاه موجب عالي | 12 | 23,2 | -11,2 |
| 5 | اتجاه موجب عالي جدا | 12 | 23,2 | -11,2 |
| Total | | 116 | | |

| Tests | |
|---|---|
| | العنف اتجاه الممتلكات |
| Khi-carré | 25,983[a] |
| ddl | 4 |
| Sig. asymptotique | 0,000 |
| a. 0 cellules (0,0%) | |

الفروق في العنف اتجاه الممتلكات تبعا للجنس:

**العنف اتجاه الممتلكات * الجنس Tableau croisé**

Effectif

| | | الجنس | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | أنثى | Total |
| العنف اتجاه الممتلكات | اتجاه سالب عالي جدا | 6 | 16 | 22 |
| | اتجاه سالب عالي | 8 | 33 | 41 |
| | اتجاه متوسط | 15 | 14 | 29 |
| | اتجاه موجب عالي | 10 | 2 | 12 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 12 | 0 | 12 |
| Total | | 51 | 65 | 116 |

**Tests du khi-carré**

| | Valeur | ddl | on asymptotique |
|---|---|---|---|
| khi-carré de Pearson | 35,992[a] | 4 | 0,000 |
| Rapport de | 41,881 | 4 | 0,000 |
| Association linéaire par | 30,206 | 1 | 0,000 |
| N d'observations | 116 | | |

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique

المحور الثاني:

**العنف اتجاه التلاميذ * الجنس Tableau croisé**

Effectif

| | | الجنس | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | أنثى | Total |
| العنف اتجاه التلاميذ | اتجاه سالب عالي جدا | 5 | 10 | 15 |
| | اتجاه سالب عالي | 10 | 28 | 38 |
| | اتجاه متوسط | 8 | 16 | 24 |
| | اتجاه موجب عالي | 15 | 10 | 25 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 13 | 1 | 14 |
| Total | | 51 | 65 | 116 |

**Tests du khi-carré**

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|---|---|---|---|
| khi-carré de Pearson | 22,788[a] | 4 | 0,000 |
| Rapport de vraisemblance | 24,811 | 4 | 0,000 |
| Association linéaire par linéaire | 17,306 | 1 | 0,000 |
| N d'observations valides | 116 | | |

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,16.

الفروق تبعا للجنس:

| العنف اتجاه التلاميذ | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | اتجاه سالب عالي جدا | 15 | 12,9 | 12,9 | 12,9 |
| | اتجاه سالب عالي | 38 | 32,8 | 32,8 | 45,7 |
| | اتجاه متوسط | 24 | 20,7 | 20,7 | 66,4 |
| | اتجاه موجب عالي | 25 | 21,6 | 21,6 | 87,9 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 14 | 12,1 | 12,1 | 100,0 |
| | Total | 116 | 100,0 | 100,0 | |

| Fréquences | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | العنف اتجاه التلاميذ | | | |
| | Catégorie | Effectif observé | N théorique | Résidus |
| 1 | اتجاه سالب عالي جدا | 15 | 23,2 | -8,2 |
| 2 | اتجاه سالب عالي | 38 | 23,2 | 14,8 |
| 3 | اتجاه متوسط | 24 | 23,2 | 0,8 |
| 4 | اتجاه موجب عالي | 25 | 23,2 | 1,8 |
| 5 | اتجاه موجب عالي جدا | 14 | 23,2 | -9,2 |
| Total | | 116 | | |

| Tests statistiques | |
|---|---|
| | العنف اتجاه التلاميذ |
| Khi-carré | 16,155[a] |
| ddl | 4 |
| Sig. asymptotique | 0,003 |
| a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La | |

المحور الثالث:

| العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | اتجاه سالب عالي جدا | 19 | 16,4 | 16,4 | 16,4 |
| | اتجاه سالب عالي | 42 | 36,2 | 36,2 | 52,6 |
| | اتجاه متوسط | 27 | 23,3 | 23,3 | 75,9 |
| | اتجاه موجب عالي | 15 | 12,9 | 12,9 | 88,8 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 13 | 11,2 | 11,2 | 100,0 |
| | Total | 116 | 100,0 | 100,0 | |

| Fréquences | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية | | | |
| | Catégorie | Effectif observé | N théorique | Résidus |
| 1 | اتجاه سالب عالي جدا | 19 | 23,2 | -4,2 |
| 2 | اتجاه سالب عالي | 42 | 23,2 | 18,8 |
| 3 | اتجاه متوسط | 27 | 23,2 | 3,8 |
| 4 | اتجاه موجب عالي | 15 | 23,2 | -8,2 |
| 5 | اتجاه موجب عالي جدا | 13 | 23,2 | -10,2 |
| Total | | 116 | | |

| Tests statistiques | |
|---|---|
| | العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية |
| Khi-carré | 24,000[a] |
| ddl | 4 |
| Sig. asymptotique | 0,000 |
| a. 0 cellules (0,0%) ont des | |

الفرق تبعا للجنس

| العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية * الجنس Tableau croisé | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Effectif | | | | |
| | | الجنس | | Total |
| | | ذكر | أنثى | |
| العنف اتجاه الأساتذة والادارة المدرسية | اتجاه سالب عالي جدا | 8 | 11 | 19 |
| | اتجاه سالب عالي | 5 | 37 | 42 |
| | اتجاه متوسط | 16 | 11 | 27 |
| | اتجاه موجب عالي | 10 | 5 | 15 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 12 | 1 | 13 |
| Total | | 51 | 65 | 116 |

| Tests du khi-carré | | | |
|---|---|---|---|
| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
| khi-carré de Pearson | 35,584[a] | 4 | 0,000 |
| Rapport de vraisemblance | 39,945 | 4 | 0,000 |
| Association linéaire par linéaire | 21,277 | 1 | 0,000 |
| N d'observations valides | 116 | | |
| a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. | | | |

-

الفرضية العامة

| العنف المدرسي | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | Fréquence | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
| Valide | اتجاه سالب عالي جدا | 14 | 12,1 | 12,1 | 12,1 |
| | اتجاه سالب عالي | 38 | 32,8 | 32,8 | 44,8 |
| | اتجاه متوسط | 31 | 26,7 | 26,7 | 71,6 |
| | اتجاه موجب عالي | 23 | 19,8 | 19,8 | 91,4 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 10 | 8,6 | 8,6 | 100,0 |
| | Total | 116 | 100,0 | 100,0 | |

| Fréquences | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | العنف المدرسي | | | |
| | Catégorie | Effectif observé | N théorique | Résidus |
| 1 | اتجاه سالب عالي جدا | 14 | 23,2 | -9,2 |
| 2 | اتجاه سالب عالي | 38 | 23,2 | 14,8 |
| 3 | اتجاه متوسط | 31 | 23,2 | 7,8 |
| 4 | اتجاه موجب عالي | 23 | 23,2 | -0,2 |
| 5 | اتجاه موجب عالي جدا | 10 | 23,2 | -13,2 |
| Total | | 116 | | |

| Tests statistiques | |
|---|---|
| | العنف المدرسي |
| Khi-carré | 23,224[a] |
| ddl | 4 |
| Sig. asymptotique | 0,000 |
| a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques | |

-الفروق تبعا للجنس

**Tableau croisé العنف المدرسي * الجنس**

Effectif

| | | الجنس | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ذكر | انثى | Total |
| العنف المدرسي | اتجاه سالب عالي جدا | 5 | 9 | 14 |
| | اتجاه سالب عالي | 7 | 31 | 38 |
| | اتجاه متوسط | 13 | 18 | 31 |
| | اتجاه موجب عالي | 17 | 6 | 23 |
| | اتجاه موجب عالي جدا | 9 | 1 | 10 |
| Total | | 51 | 65 | 116 |

**Tests du khi-carré**

| | Valeur | ddl | Signification asymptotique (bilatérale) |
|---|---|---|---|
| khi-carré de Pearson | 27,479[a] | 4 | 0,000 |
| Rapport de vraisemblance | 29,491 | 4 | 0,000 |
| Association linéaire par linéaire | 20,862 | 1 | 0,000 |
| N d'observations valides | 116 | | |

a. 1 cellules (10,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,40.

تم بحمد الله