الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية : العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم : علم النفس وعلوم التربية

الرقم : /2015

إستخدام معلمي المرحلة الثانوية للعنف اللفظي و علاقته بظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي

ـ دراســـة ميدانيـة بثانويـة زيري بن مناد بمدينـة بوسعـادة ـ

مذكـرة مكملـة لنيـل شهـادة الماستـر في علـوم التربيـة

تخصص: إرشاد و توجيـه

من إعداد الطالبـة :

- شقلوفـة خديجة

إشراف الدكتوره :

- مام عواطف

السنة الجامعية 2015/2014

كلمة شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ﴾ النمل 19

ومصداقا لقوله تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لأَزِيدَنَّكُمْ﴾

﴿لاَ يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لاَ يَشْكُرُ النَّاسَ﴾ رَوَاهُ أَحْمَدُ (7755)، وَأَبُو دَاوُد (4198)

نتقدم بالشكر لله تعالى على فضله ومنته أن هدانا وأهدانا بالعزم والإرادة لإنجاز هذا العمل المتواضع، كما نتقدم بفائق الاحترام والشكر والامتنان للأستاذة المشرفة " مام عواطف " التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونصائحها القيمة في تمام هذا العمل على أحسن وجه.

كما نتقدم بالشكر إلى كل أساتذة وإدارة قسم علم النفس وعلوم التربية، كما لا ننسى تقديم خالص شكرنا إلى كل التلاميذ والتلميذات بمؤسسات مدينة بوسعادة الذين يجتازون امتحان الباكالوريا ونتمنى لهم النجاح في عامهم هذا.

ونشكر أيضا كل من مد لنا يد العون من قريب أو بعيد من زملائنا الكرام والشكر الجزيل لكل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

نقول لهم جميعا جعل الله سعيكم في ميزان حسناتكم

الرقم	المحتوى	الصفحة
	شكر وتقدير	
	فهرس المحتويات	
	قائمة الجداول	
	قائمة الأشكال	
	ملخص الدراسة	أ –ب - ج
	مقدمة	
الفصل التمهيدي : التعريف بالبحث		
01	اشكالية البحث	01
02	فرضيات البحث	**07**
03	أهمية البحث	**08**
04	أهداف البحث	**09**
05	تحديد مصطلحات البحث	**10**
06	الدراسات السابقة	12
الباب الأول : الدراسة النظرية		
الفصل الأول : العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم		
	تمهيد	**24**
	أولا : العنف	**25**
01	تعريف العنف	**25**
02	بعض المصطلحات المتعلقة بالعنف والفرق بينها	**26**
03	أشكال العنف	**28**
04	وظيفة العنف	**29**
	ثانيا : المعلم	**29**

01	تعريف المعلم	**29**
02	لمحة تاريخية عن مكانة المعلم عبر العصور	**31**
03	إعداد المعلم	**33**
04	إعداد المعلم في الجزائر	**36**
05	خصائص وسمات المعلم الناجح	**39**
06	أدوار المعلم	**42**
07	المشكلات التي تواجه المعلم	**49**
08	المدرسة وعنف المعلم	**53**
	ثالثا : العنف اللفظي من طرف المعلم	**54**
01	تعريف العنف اللفظي	**54**
02	أنواع العنف اللفظي	**54**
03	أسباب العنف اللفظي	**55**
04	الآثار السلبية للعنف اللفظي	**56**
05	منع استخدام العنف ضد الأطفال في التشريع الجزائري	**59**
06	منع كل أشكال العنف في النظام التربوي ضد التلاميذ	**60**
	خلاصة	**61**
الفصل الثاني : السلوك العدواني		
	تمهيد	**63**
01	لمحة تاريخية عن السلوك العدواني	**64**
02	مفهوم السلوك العدواني	**64**
03	بعض المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني	**68**

	والفرق بينها	
04	النظريات المفسرة للسلوك العدواني	**72**
06	أسباب السلوك العدواني	**81**
07	أنواع العدوان وأشكاله	**87**
08	أهداف ووظائف السلوك العدواني	**89**
09	قياس السلوك العدواني وتشخيصه	**92**
10	آثار السلوك العدواني	**92**
11	طرق الوقاية والعلاج	**94**
الفصل الثالث : المراهقة		
	تمهيد	**102**
01	مفهوم المراهقة	**103**
02	الاتجاهات النظرية لمفهوم للمراهقة	**109**
03	سيكولوجية المراهقة	**105**
04	أزمة المراهقة	**107**
05	الهوية وصورة الذات عند المراهق	**108**
06	سمات المراهقة المتوافقة	**109**
	خلاصة	**113**
الباب الثاني : الدراسة الميدانية		
الفصل الرابع : منهجية البحث والإجراءات الميدانية		
	تمهيد	**115**
01	أولا : الدراسة الاستطلاعية	**116**
02	منهج البحث	**117**
03	عينة البحث	**118**

04	أدوات البحث	**122**
05	حدود البحث	**128**
06	إجراءات الدراسة الأساسية	**128**
07	الأساليب الإحصائية	**129**
	خلاصة	**130**
الفصل الخامس : عرض وتحليل نتائج الدراسة		
	تمهيد	**132**
01	عرض نتائج الدراسة	**132**
02	تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها	**147**
03	استنتاج عام	**156**
خاتمة		
	اقتراحات	**159**
	آفاق بحثية	**161**
	قائمة المراجع	
	قائمة الملاحق	

قائمة الجداول :

رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
01	والمعلمات المعلمين تواجه التي الصعوبات ترتيب	52
02	توزيع عينه الدراسة حسب الجنس	119
03	توزيع عينة الدراسة حسب التخصص	120
04	توزيع أفراد العينة حسب السن	121
05	توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الثلاثة	122
06	يوضح درجات تنقيط المقياس	123
07	قيم معامل الارتباط بيرسون لفقرات البعد الأول	124
08	قيم معامل الارتباط بيرسون لفقرات البعد الثاني	125
09	قيم معامل الارتباط بيرسون لفقرات البعد الثالث	126
10	قيمة معامل ألفا كرومباخ	127
11	النسب المئوية للسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فيما يخص محور العدوان المادي:	133
12	يوضح النسب المئوية للسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فيما يخص محور العدوان اللفظي	136
13	يوضح النسب المئوية للسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فيما يخص محور العدوان الرمزي	139
14	الفروق بين المتوسطات لفئتي الجنس	142
15	الفروق بين المتوسطات في التخصص	144

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	المحتوى	الصفحة
01	العرض البياني عن طريقة الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب الجنس	119
02	يمثل العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب التخصص	120
03	الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب السن	121
04	العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب الجنس	144
05	العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب التخصص	146

ملخص الدراسة:

يعتبر العقاب الذي يمارسه المعلم بحجة فرض النظام، وتعديل السلوكات غير المرغوبة التي تظهر عند بعض التلاميذ، فقد يترك آثار سلبية على شخصية التلميذ المتمدرس وخاصة المراهق. وقد يتطور هذا العقاب في أحيان كثيرة ليصل إلى العنف، وبالتالي فقد يؤدي إلى ظهور سلوكات عدوانية . انطلاقا من هذه الفكرة والدراسات السابقة التي أكدت على أن العنف الممارس من قبل المعلم يؤدي إلى ظهور سلوكات عدوانية.

لذا فالباب النظري من هذه الدراسة خصص لدراسة ثلاث متغيرات وهي: العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم وتناولنا فيه ثلاث محاور وهي العنف، المعلم ، العنف اللفظي من طرف المعلم، ثم المتغير الثاني السلوك العدواني، ثم المتغير الثالث المراهقة، وكل متغير من هذه المتغيرات يمثل في فصل. وما يلاحظ في هذه الفصول أننا ركزنا على تقديم العناصر المهمة، والتي تعطي لنا نظرة موجزة وشاملة على كل متغير من هذه المتغيرات، دون أن ننسى الفصل التمهيدي يمثل التعريف بالبحث الذي تناولنا فيه إشكالية وانتهت بالتساؤل العام التالي :

هل يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي؟ وتفرعت عنه الأسئلة التالية:

-هل يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي؟

-هل يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي؟

-هل يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

في حين خصص الباب الميداني لمنهجية البحث والإجراءات الميدانية وعرض وتفسير النتائج. إذ قمنا بوضع مقياس السلوك العدواني لآمال عبد السميع ملجي باظة المكيف على البيئة العربية. فقد انتهجنا المنهج الوصفي تم تطبيق المقياس على عينة بلغ عددها 60 فرد يزاولون دراستهم في التعليم الثانوي بمدينة بوسعادة ،ولقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية وهذا باستخدام نظام SPSS . وانتهت الدراسة بالنتائج التالية:

-العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي.

-العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلم يؤدي إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي.

-العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

--توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

Résumé :

La punition qu'exerce l'enseignant sous prétexte d'instaurer l'ordre, et de remédier aux comportements indésirables qui se manifestent chez certains élèves, peut laisser des séquelles sur la personnalité de l'élève scolarisé en particulier chez l'adolescent. Cette punition peut souvent se développer en violence, ce qui pourrait mener à l'apparition de comportements agressifs. En partant de cette idée et des études antérieures qui ont certifié que la violence exercée de la part de l'enseignant mène à l'apparition de comportements agressifs, le volet théorique de cette recherche vise à étudier les trois variables suivantes : la violence verbale exercée par l'enseignant qui s'organise autour de trois axes : la violence, l'enseignant, la violence verbale exercée par l'enseignant, puis la deuxième variable : le comportement agressif et enfin la troisième variable : l'adolescence. Chacune de ses variables constitue un chapitre. On pourra observer dans ces chapitres que nous nous sommes focalisés sur la présentation des éléments essentiels de notre recherche qui nous donne un aperçu global de chaque variable, sans omettre que le chapitre introductif constitue la présentation de la recherche en posant la problématique formulée en le questionnement général suivant :

La violence verbale exercée par les enseignants, mène-t-elle à l'apparition du comportement agressif chez les élèves de 1ère année secondaire ? Questionnement qui se subdivise à son tour à ce qui suit :

- La violence verbale exercée par les enseignants, mène-t-elle à l'apparition de l'agressivité verbale chez les élèves de 1ère année secondaire ?

- La violence verbale exercée par les enseignants, mène-t-elle à l'apparition de l'agressivité symbolique chez les élèves de 1ère année secondaire ?

- La violence verbale exercée par les enseignants, mène-t-elle à l'apparition de l'agressivité matérielle chez les élèves de 1ère année secondaire ?

- Y a-t-il des différences statistiques significatives dans le comportement agressif chez les élèves de 1ère année secondaire relatives à la variable du sexe ?

- Y a-t-il des différences statistiques significatives dans le comportement agressif chez les élèves de 1ère année secondaire relatives à la variable de spécificité ?

مقدمة:

يعد قطاع التربية و التعليم من القطاعات الهامة في الكثير من المجتمعات، وتعتبر التربية الأساسية هي الأداة للوصول بشخصية الأفراد إلى التكيف و الاتزان مع جل ما يتعرضون له من مواقف و صعوبات في الحياة العملية والعلمية، ومن خلال أيضا التزويد بالخبرات و القيم الاجتماعية و الفكرية.

وإذا كانت الأسرة هي أولى مؤسسةاجتماعية لتنشئة افرادا ، فالمدرسة تعد المؤسسة المثلى لمواصلة عملية التنشئة و التكوين السلوكي و العلمي ، وذلك وفق مناهج مسطرة من قبل مختصين في المجال النفسي و التربوي و الاجتماعي الهدف منها ايصال المعرفة للمتعلم في ظروف ملائمة و بطرق صحيحة **(عبد الله زاهي الراشدان، 2005:15)** اذ تضع المدرسة مهمة كبيرة على عاتق المعلم ،إذ ان مهمته لا تقتصر على حشو الاذهان بالمعلومات و المعارف ، بل تتمثل ايضا في تكوين شخصية الفرد و تربيتها، لذا نجده يقوم على صقل آراء المتعلم و تعديل سلوكه و تكوين اتجاهاته و إكسابه العادات الصحيحة التي تجعل منه شخصا ناضج ، و لهذا يمكننا القول ان للمعلم ادوار مختلفة و متنوعة ، فتارة نجده موجه و تارة مقوم و تارة مرب و غيرها من الادوار الكثيرة التي وضعت على عاتقه.

وعادة ما يلجا المعلم الى اساليب عدة بحجة فرض النظام و الانضباط داخل الصف ومن اساليب الشائعة و المستعملة في معظم المؤسسات التربوية التعليمية اسلوب استخدام العقاب الذي قد يتطور في احيان كثيرة ليصل الى استخدام العنف مع التلميذ ، ويعد اسلوب العنف اللفظي من اقدم الوسائل التي يستعملها المربون الا ان في بعض الاحيان قد يتفنن المعلم في استعمال العنف متجاهلا الاثار التي قد يتركها في شخصية المتعلم.

وفي هذا الاطار حاولنا التعرض الى العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم وفي علاقته بظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المرحلة الاولى ثانوي، حيث تمت معالجة ذلك من خلال بابين ، الباب الاول نظري و الباب الثاني ميداني

وقبل كل هذا تطرقنا الى الفصل التمهيدي اولا وهو التعريف بالبحث الذي تناولنا فيه اشكالية البحث ، وفرضيات البحث، اضافة الى عرض اهمية البحث و اهدافه ، ثم تحديد مصطلحات البحث، ثم الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع وبعدها يأتي الباب الاول وهو الدراسة النظرية تناولنا فيه ثلاثة فصول، الفصل الاول تضمن العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم و الفصل الثاني السلوك العدواني و الفصل الثالث المراهقة .

اما الفصل الاول قد تناولنا فيه ثلاثة محاور ، المحور الاول العنف و تطرقنا فيه الى التعريف العنف ثم بعض المصطلحات المتعلقة بالعنف و الفرق بينها ثم اشكال العنف ثم وظيفة العنف، والمحور الثاني المعلم و تطرقنا الى التعريف به ثم لمحة تاريخية عن مكانة المعلم عبر العصور ثم اعداد المعلم في الجزائر ثم خصائص و سمات المعلم الناجح ثم ادوار المعلم ثم المشكلات التي تواجه المعلم اضافة الى المدرسة وعنف المعلم و المحور الثالث الاخير تطرقنا الى العنف اللفظي من طرف المعلم و تناولنا فيه تعريف العنف اللفظي و أنواعه و أسبابه ثم آثاره ثم منع استخدام العنف مع الاطفال في التشريع الجزائري إضافة منع كل أشكال العنف في النظام التربوي ضد التلاميذ .

اما الفصل الثاني قد تناولنا فيه السلوك العدواني و تطرقنا الى لمحة تاريخية عن سلوك العدواني ثم مفهومه ثم بعض المفاهيم المتصلة به و الفرق بينها اضافة الى النظريات المفسرة للسلوك العدواني ، ثم أسبابه ، ثم أنواع العدوان و أشكاله ثم أهداف ووظائفه ، ثم قياسه و تشخصيه إضافة إلى آثاره و أخيرا طرق الوقائية منه وعلاجه .

أما الفصل الثالث قد تناولنا فيه المراهقة وتطرقنا إلى مفهوم المراهقة ثم الاتجاهات النظرية المفسرة لمفهوم المراهقة ثم سيكولوجية مرحلة المراهقة ثم أزمة المراهقة ثم الهوية وصورة الذات عند المراهق وأخيرا سمات المراهقة المتوافقة.

ثم يأتي الباب الثاني وهو الدراسة الميدانية و تناولنا فيه فصلين ، الفصل الرابع منهجية البحث و الإجراءات الميدانية ، وقمنا فيه بتقديم الدراسة الاستطلاعية ثم مجتمع وعينة البحث ثم الأدوات المستعملة ثم حدوده ثم إجراءات الدراسة الأساسية ثم الأساليب الإحصائية

أما الفصل الخامس فيحتوي على العرض النتائج المتحصل عليها ميدانيا وكذا تفسير فرضيات الدراسة و مناقشتها

وفي الأخير قمنا بتقديم خاتمة للدراسة مع تقديم بعض الاقتراحات التي أوحت بها الدراسة، وكذا اقتراح بعض الأفاق أي بحوث جديدة تخدم موضوع الدراسة لاحقا

الفصل التمهيدي

التعريف بالبحث

1-إشكالية البحث

2-فرضيات البحث

3-أهمية البحث

4-أهداف البحث

5-تحديد مصطلحات البحث

6-الدراسات السابقة

إشكالية البحث:

تعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التي توكلها المجتمعات الإنسانية مهمة تربية الأفراد وتكوين شخصياتهم، إذ نجدها مقوما أساسيا للتطور العلمي والثقافي والحضاري ومرتكز التنمية بكل أبعادها وبها نحافظ على ثوابت الأمة واستمرارها ومظهر من مظاهر عزتها وقوتها.

وفي هذه تشير لورين أسلي"Laurent Isly" :"أن المعاهد الثقافية والمؤسسات التربوية هي العمود الفقري الذي تقوم عليه حضارة بلد ما، وقد أقيمت المدرسة لحاجة لنا علينا أن نستجيب لها ونلبيها بشكل دائم و منظم فلا ندع استجابتنا هذه للصدفة أو أمرا مشكوكا فيه "

(محمد عبد الرحيم عدس،1995 : 91).

ونظرا لأهمية هذه المؤسسة التربوية، ودورها الفعال في تكوين وتربية شخصية الفرد، عملت الأمم قديمها وحديثها على تسخير كل إمكانياتها المادية والبشرية لتعليم الأفراد وتكوين شخصياتهم، حيث زودتها بأفضل الإمكانات التعليمية، وبالمقررات الدراسية، وجهزتها بالمباني لكن من التأكيد هذا التسخير يبقى دون معنى إن لم تجهز المدرسة بمعلمين معدين أكاديميا و مهنيا باعتبارهم يقدمون أدوارا تعجز عن تأديتها بقية عناصر العملية التربوية فهم بمثابة حجر الزاوية في هذه العملية ومفتاح لأي برنامج دراسي، وعليهم تتوقف إدارة الصف وخلق جو مبني على التسامح والاحترام والتفاهم ومساعدة المتعلمين على حل المشاكل الدراسية وإنشاء علاقات وطيدة معهم وحسن معاملتهم.**(صباح مينش، 2002 :10).**

ويعتبر هنا صلاح تربية التلاميذ من صلاح المربي ونجاحها من نجاحه، لذا لابد من بذل جهود لرفع كفاءة المربي ومحاولة تكييف البرامج مع الواقع وجعل المواد المدرسية مكملة لبعضها **(صباح عامر،2003: 21)**، عن طريق أيضا مجموعة من الأداءات التي يقوم

بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية بقصد سلوكيات الغير مرغوب فيها قبل حدوثها أو التعرف عليها وفهم أسبابها وقت حدوثها، ومن ثم التعامل معها بالأسلوب الذي يناسبها بهدف التخفيف من حدوثها أو منع حدوثها كونها تؤثر سلبا على سير الدرس أو على تعلم التلاميذ أو على العلاقات الاجتماعية الإنسانية داخل غرفة الصف **(لحسن حسين زيتون،435:2004)**، وتشير أدبيات التربية إلى أن 80% من المعلمين ينفقون وقتهم وجهدهم في محاولة ضبط سلوك التلاميذ .

(جابر عبد الحميد جابو،2000 : 20).

رغم كل هذا الجهد والوقت المبذولين لضبط النظام في غرفة الصف إلا أن المعلم قد يخفق أو يصعب عليه إدارة الصف، خصوصا في وجود مشكلات تخص ضبط النظام والسلوك، حيث يشير" محمد عبد الرحيم عدس" " أن نجاح أو فشل المعلم في مهمته هذه يعود إلى أسلوبه في التعامل مع تلاميذه... سواء أكان أسلوبه في التدريس أو في تعامله معهم داخل الحصة وخارجها ومع أن الخطر الذي قد يلحق بالعملية التربوية قد يعود إلى سوء التخطيط أو سوء الإعداد إلا أنها تتعرض لهذا الخطر أحيانا نتيجة لسوء العلاقة بين المعلم والتلميذ بشكل خاص" **(محمد عبد الرحيم عدس ، 2001 : 143)**.

فبعض المواقف تفرض على المعلم التخلي عن الدور التربوي الذي وجد من أجله فيتصرف بتصرفات ديكتاتورية وتسلطية ولا يقيم وزنا للظروف الفنية والشخصية والنفسية والإنسانية للتلميذ المراهق فيعامله بسوء ويفرض عليه أرائه دون السماح لهم بحريه النقاش والتعبير ففي دراسة إيبليبري وهولي " ApplerryHoly"عن العلاقة بين المحيط المدرسي وبين أساليب التعامل مع التلاميذ وجد الباحثان أن المدارس ذات المناخ المفتوح كانت أكثر إنسانية من المدارس ذات المناخ المغلق في كيفية التعامل مع التلاميذ، فهذا الجوهر من أهم دوافع المتعلم في كسب حب المدرس وعطفه، كما أن شعوره بتقدير زملائه يزيد من نشاطه

وإنتاجه والعكس، فكثير ما يكون توتر العلاقة بين التلميذ ومدرسه أو شعوره بأنه غير محبوب من زملائه يكون سببا في كرهه للمدرسة وانصرافه عن التحصيل وانخفاض مستوى طموحه ويزيد من عدوانيته **(عبد الفتاح غزال،2006:170)**.

فقد يلجأ المعلم إلى استخدام العقاب كحل وكعلاج لسلوكات التلاميذ غير المرغوبة، متجاهلا الأثار السلبية التي قد تنجم عن استعماله إذ نجد بعض العلماء رفضوا استخدام العقاب في المدرسة، فجون لوك1632 – 1704 Jhon Lookمثلا يشير إلى "أن العقوبات المطبقة في المدرسة ليست فقط غير مثمرة، إنما هي أيضا محفوفة بالمخاطر لأنها تدفع إلى مقت ما يجب أن يحبه" **(جليل وديع شكور، 1997 : 94)**

ووقف مونتاني 1533-1592Montaigne نفس الموقف إذ عبر بكل احتقار عن العقاب والنظام القاسي الذي كان سائدا في مدارس زمانه وقال في أرائه التربوية:" إننا بدلا من أن نزود الأطفال بالآداب فإننا لا نزودهم في الواقع إلا بالذعر والقسوة، فاتركوا القسوة" **(عبد الله عبد الدائم، 1991 :289)**

ومع مرور الوقت في استخدام العقاب المتكرر قد يتطور إلى عنف وذلك لاعتقاد المعلمين بأنه الوسيلة الأمثل لنجاح عملية التعليم، ويعتقد الكثير منهم أن استخدام العنف يعد أمرا ضروريا جدا لأن غيابه يعني السماح بالممارسات اللاأخلاقية للتلاميذ إتجاه الزملاء، والمعلمين وممتلكات المدرسة ، فهم يرون أن العنف الوسيلة الجيدة المثمرة مع التلاميذ ولا جدوى من غيرها**(جليل وديع شكور،1997 :97)**

ويرى " روبرت دي بي " 1991:"أن المعلين والأساتذة اعتادوا استخدام العنف في كل صغيرة وكبيرة، وفي الغالب بدون وعي منهم عن انعكاساته السلبية على شخصية التلميذ، ويؤكد أن المشكلات الانفعالية والسلوكات نجمت عن الاستخدام الواسع للعنف.

(جمال محمد سعيد الخطيب،1991 :32).

وفي السياق نفسه أسفرت دراسة(تتنبام- بدون سنه أن "6% ") من التلاميذ الذين خضعوا لنظام العنف المطبق من طرف المعلم لديهم كراهية شديدة للحياة المدرسية، كما أن نسبة " 20% " من التلاميذ غير سعداء حيث عبروا عن ذلك بقولهم " أنهم على استعداد للهروب من المدرسة"(**منصوري مصطفى ، 2005 : 51- 52**).

ويتعدى مظاهر العنف الممارس من قبل المعلم ، فقد يكون رمزيا أو لفضيا أو بدنيا حيث يشير العنف اللفظي إلى أسلوب الزجر والتوبيخ والشتم والإهانة والسخرية والاستهزاء فقد يستخدمه المعلم لضبط نظام الصف، ولقد عبر محمد عبد الرحيم عدس في كتابه فن التدريس عن شيوع هذا النوع من التصرفات في المدارس إذ قال" هناك حقيقة واقعه فبعض المدارس ليست في حقيقتها بأكثر من حجوز وتخلوا كل من معاني المدرسة ومن مقوماتها يسودها جو التسلط الذي يصل أحيانا إلى حد الإرهاب "

(محمد عبد الرحيم عدس،2000 :49).

وقد يترك العنف اللفظي أثارا على سلوك التلميذ حيث يشير كل من (**فؤاد أبو حطب،وأمال صادق، 1996 :457 – 458**) على أن كثرة العنف اللفظي يؤدي إلى كراهية مصدر العنف وكراهية العمل الذي يؤدي إلى العنف من قبل المعلم.

وفي نفس الصدد، تضيف(**سميحه نصر، 2004 :10**) على أن للعنف اللفظي آثار سلبية بالضرورة في حالة ارتباطه بالقسوة والتكرار والعلنية.

وهذا ما يؤكد أيضا (**عبد اللطيف حسن فرج ،2005:31**) الذي يجد أن المبالغة في استخدام العنف اللفظي قد يؤدي إلى زيادة مستوى القلق لدى التلميذ وقد يعوق التعلم.

وبما أن التلميذ المتمدرس يمر بمرحلة المراهقة حيث يعتبرها بعض المختصين مرحلة خطرة وحرجة لعدة اعتبارات، منها ما تتميز به هذه المرحلة من خصائص تتمثل في التغيرات التي

تصاحب عملية النمو من الناحية الجسمية والعقلية وما يصاحب هذه التغيرات من الناحية الاجتماعية والانفعالية من صعاب ، المراهق المتمدرس الذي ينمو في جو يتسم بحسن العلاقات سواء بينه وبين أفراد أسرته أو بينه وبين زملائه ومعلميه بالمدرسة، يمكن أن يساعده على أن يكون مطمئنا في حياته، متزنا في انفعالاته وعواطفه وسلوكاته، أما إذا شعر بعدم الاطمئنان في حياته، ولم يوفر له الجو المناسب في تكوين علاقات ناجحة التي قد تكون سلطوية، قمعية مما يمكن أن يخلق عنده عدة صراعات نفسيه كالإحباط التوتر والقلق ونقص التوازن الانفعالي، المراهق يجهل عالم الكبار وطرق التصرف في هذه المرحلة حيث يصبح يعاني من صراع نفسي وتوتر دائم وعدم استقرار عاطفي.

(مصطفى عبد المعطي، هدى محمد قناوي،2000 :20).

مما سبق نجد أن العلماء رفضوا سوء معاملة التلاميذ واستعمال العنف نتيجة للآثار السلبية التي قد يتركها في شخصية التلاميذ فقد تؤدي به إلى اكتساب عادات سيئة مثل الكذب، الغش التحايل حتى يفلت من المعلم بالإضافة إلى النفور من المدرسة والهروب منها، أو تدني الدافعية للتعلم أو إلى ظهور سلوكيات عدوانية كالضرب و التخريب والصراخ والشتم محاولا الانتقام من عنف المعلم.

ويشكل السلوك العدواني هنا ظاهرة خطيرة تهدد كيان المجتمع، ومن مظاهره لجوء المراهق إلى إلحاق الأذى بزملائه أو بمعلميه أو حتى بنفسه وقد يصير عدوانيا نحو الأشياء والممتلكات المدرسية.

وتشير عدة دراسات وأبحاث حول مدى تأثير التلميذ بالمعاملة التي يتلقاها من الوسط المدرسي وخاصة من المعلم باعتباره الشخصية التي ترتبط بعلاقة مباشرة مع التلميذ، حيث توصلت دراسة دوبر بيو " Debarbieux " حول العنف المدرسي" أن 60, 21% من

التلاميذ في عام 1955 عبروا أن هناك علاقة سيئة تربطهم بالمعلمين وهذه النسبة ارتفعت سنة 1998 إلى28%(**yverlyror , sptephan , 1998 : 54**).

كما أشارت دراسة بينتر وميكلولين(1997): حول ممارسة الطلاب لعنف الأسلحة بالمدارس وعلاقة المعلم نحو هذا السلوك المضاد للمجتمع وكانت النتيجة حمل الطلاب للأسلحة وممارسة العنف في المدرسة، ماهو إلا رد فعل الطلاب على قسوة المعلمين ، ولهذا فقد أوصت الدراسة للمعلمين باتباع الأساليب التي تجنب الطلاب ردود الأفعال السلبية نحوهم.

كما أكدت :" سلوى عثمان الصديقي" ما يلي:" أن المعلم الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان والسيطرة، يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا جبناء ويميلون إلى الانسحاب أو إلى أن يكون الواحد منهم كثير الميل للعدوان وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق معاكسة زملائهم، واتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس كذلك نلاحظ أن المعلم الذي يحقر تلاميذه ويهون من شأنهم ويسخر من قدراتهم يضطرهم إلى أن يسلكوا سبيل الغش والكذب والخداع حتى أن يواجهوا مطالب معلمهم المتعسفة.

(سلوي عثمان الصديقي، جلال عبد الخالق وأخرون،2002: 122).

كما توصلت دراسة قامت بها مفتشيه أكاديمية الجزائر العاصمة مع بداية سنه 2000 على المستوى الولائى حول السلوك العدواني إلى أن 80% من السلوك العدواني هو لفظي كالسب والشتم أما 20% المتبقية فتتعلق بين التلميذ والمعلم والأسرة والمحيط.

تأسيسا لما تقدم يحاول هذا البحث الكشف عن العلاقة بين العنف اللفظي المستخدم من قبل المعلم وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدي تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي والذي يبلوره التساؤل العام التالي:

هل يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

وتتفرع عنه مجموعة من الأسئلة الجزئية يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- هل يؤدي العنف اللفظي من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

2- هل يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان اللفظي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي؟

3- هل يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدي التلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص؟

فرضيات البحث:

يشير" إحسان محمد إحسان" إلى أنه:" يجب أن تكون الفرضية المطروحة واضحة ومحددة، وأن تكون قابلة للفحص والتحقيق، كما يجب أن تكون منسجمة ومترابطة وغير متناقضة" **(إحسان محمد إحسان ، 1994: 48)**

الفرضية العامة:

يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

الفرضيات الجزئية:

1-يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

2-يؤدي العنف اللفظي من طرف العلمين إلى ظهور العدوان اللفظي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

3-يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير التخصص.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونها تسلط الضوء على جانب مهم والمتمثل في معرفة الاساليب التي يلجأ إليها المعلم للحفاظ على النظام من بينها العنف اللفظي لتعديل السلوكات غير المرغوبة لدى التلاميذ ويمكن أن نجمل أهمية الدراسة فيما يلي:

-تسليط الضوء على العنف الممارس من قبل المعلم ، نظرا لتعوده عليه كوسيلة لضبط الصف بل واعتباره وسيلة ناجعة لتلقين مختلف المعارف كتصور خاطئ لديه.

ونريد أيضا الكشف على مدى لجوء المعلمين اليوم للعنف ضد تلاميذهم بعد مرور 20 سنة من صدور أول قرار يمنع نهائيا استخدام العنف نظرا للآثار السلبية التي يتركها هذا العنف ، وهذا ما أكده" أحمد محمد الزغبي" أن النظام المدرسي داخل غرفة الصف الذي يقوم على العنف من قبل المعلم يؤدي إلى الشعور التلميذ بالخوف من المدرسة وفقدان الثقة بالنفس والإكتئاب **(أحمد محمد الزعبي، 2002 :218)**

- تسليط الضوء على مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة جد حساسة من مراحل حياة الفرد تتطلب رعاية واهتمام كبيرين والتي تنعكس بالسلب على المتعلم نتيجة جراء عنف المعلم ونتيجة التغيرات الكثيرة والسريعة مما يجعل المراهق يعيش في أزمات متخلفة نفسية واجتماعية دراسية ... وغيرها ولأنها تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد.
- التعرف على نتائج العنف المعلم في المدرسة الجزائرية ومدى تأثيره على شخصية التلميذ المراهق وخاصة في ظهور أنماط السلوك العدواني بين التلاميذ ولذا فهذه الدراسة قد تسهم في سد النقص الملحوظ في الدراسات السابقة وخاصة مع ربط ظاهره السلوك العدواني مع متغير العنف اللفظي لدى المتعلم لم تبحث في كثير من البحوث والدراسات المحلية في حدود الإطلاع على أدبيات المحلية ذات الصلة بموضوع البحث.

أهداف البحث:

لهذه الدراسة مجموعة من الأهداف نسعى إلى بلوغها وهي:

- معرفة ما إذا كان العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- محاولة الكشف عن ما إذا كان العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي
- التعرف على ما إذا كان العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- معرفة ما إذا كان العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.
- التعرف على وجود فروق ذات دلالة احصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس.

- الكشف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص.

5_ تحديد مصطلحات البحث:

5_1: تحديد مفاهيم العنف:

أ_ العنف لغة: يعرف العنف في لسان العرب" بأنه الخوف بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق وأعنفالشيء أخذه والتعنيف هو التفريغ واللوم به.

(إبن منظور،1956: 903).

ب_ العنف اصطلاحا:

يرى "سيغموند فرويد أن العنف بأنه " يطلق على القوة التي تهاجم بها مباشرة شخص آخر ويقصد به السيطرة(**فاتن محمد شريف ، دون تاريخ : 142)** أما " مارموز" يرى أن العنف:" هو صورة من صور القوة التي تتضمن جهودا تستهدف إيذاء موضوع يتم إدراكه، كمصدر محتمل من مصادر الإحباط والخطر أو كرمز لهما"

(عزت سيد اسماعيل،1988 :26).

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يمكننا إعطاء تعريف إجرائي للعنف اللفظي المستخدم من طرف المعلم.

التعريف الإجرائي لمفهوم العنف اللفظي: هو ذلك النمط الممارس من طرف المعلم ضد التلاميذ في المرحلة الأولى ثانوي والتي تتمثل في أساليب التهكم السخرية السب الشتم إنقاص العلامات أو إساءات كلامية تجريح أو تهديدات أو شتائم.

2_5 : تحديد مفاهيم السلوك العدواني:

أ_ **العدوان لغة:** "الظلم ومجاوزة الحد، عدا عليه يعدو عدوا وعداء واعتدى عليه وتعدى عليه: ظلمه ورجل معدى عليه وتعدوا عليه ويقال: تعدى الحق واعتدى الحق وعن الحق و فوق الحق: إذا جاوزه ، والعادي: الظالم والجمع عادون). **(رشاد علي عبد العزيز موسى، دون تاريخ : 30).**

ب_ **اصطلاحا:** يشير فؤاد أبو حطب وأخرون(1984) في معجم علم النفس والتربية إلى أن العدوان هو التهجم على الأخرين رغبة في السيطرة أو نتيجة للشعور بالظلم أو نحو ذلك **(فؤاد أبو حطب وأخرون ،1984:12)**

ويعرف الباحثان " مصطفى نوري القمش" و" خليل عبد الرحمن المعايطة" للسلوك العدواني عل أنه" سلوك يعبر عنه بأي رد فعل يهدف إلى إيقاع الأذى أو الألم بالآخرين أو تخريب ممتلكاتهم "**(مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة،2006:202)**

ومن خلال التعريفين السابقين، يمكننا إعطاء تعريف إجرائي للسلوك العدواني

التعريف الإجرائي للسلوك العدواني:هو كل سلوك صادر عن التلميذ والذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بنفسه أو بالغير سواء كانت هذه السلوكات لفظية أو رمزية أو مادية المقاس بمقياس مصمم من طرف أمال عبد السميع ملجي باظة بدون سنة ويحتوي على ثلاثة أبعاد كالتالي:

البعد الأول: ويتمثل في السلوك العدواني المادي أي كل ما يخص بالصف داخله أو خارجه.

البعد الثاني: ويتمثل في السلوك العدواني اللفظي أي كل ما يلفظ به من شتائم وسب التلاميذأو المدرسين أو المشرفين.

البعد الثالث: ويتمثل في السلوك العدواني الرمزي وهو السلوك العدواني الغير مباشر بدون شعور الأخرين.

التعريف الإجرائي للتلميذ المراهق: : هو ذلك الفرد الذي يمر بتغيرات كثيرة وسريعة مما يجعله يعيش في أزمات مختلفة نفسية واجتماعية دراسية ... وغيرها ولأنها تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد. والذي يزاول دراسته في التعليم الثانوي

6_ الدراسات السابقة:

6_1 : الدراسات العربية:

6_1_1 :دراسة منصور(1979): حول استخدام المدارس لأساليب غير تربوية في العقاب ومن ضمنها العقاب المعنوي ، حيث أكدت أن هذه الأساليب تؤدي إلى خوف التلميذ وضعف ثقته بنفسه مما ينعكس مباشرة سلبا على تحصيله :حيث وجد أن 16% من المتأخرين دراسيا يعانون من الميل والانطواء ،و19%كثير الشجارو10% يقومون بتدمير محتويات الفصل و30 % لديهم الشعور بعدم الثقة بالنفس، و80% كثير السرحان.

(أحمد محمد الزغبي ،2002 :222)

6_1_2 :دراسة مريم حنا(1998): حول العوامل المسببة للعنف لدى التلاميذ المرحلة الثانوية، حيث هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل المسببة للعنف لدى التلاميذ وتكونت عناصر الدراسة من أربعة مجموعات: مجموعة التلاميذ وشملت 300 تلميذ وتلميذة من الصفوف الدراسية الثلاث بالمرحلة الثانوية ومجموعة أولياء التلاميذ وشملت 100 مبحوث ومجموعة المعلمين والأخصائيين وشملت 140 مبحوثا وأخيرا 21 مبحوثا من الأكاديميين والممارسين في المجال وكشفت نتائج الدراسة أن أهم أسباب العنف التي ترجع إلى التلميذ هي من خصائص المراهقة وشعور التلميذ بالإحباط من الدراسة وضعف التنسيق القيم وتمثلت الأسباب التي ترجع للمدرسة في الأسلوب الخاطئ الذي يمارسه المعلم اتجاه التلميذ واكتظاظ الفصول وغياب الأنشطة المدرسية.(**معتز عبد الله، 2005: 149: 150)**

3_1_6 :دراسة يسرية سالم(1999): حول العلاقة بين العقاب المعنوي وبعض المشكلات النفسية المتمثلة في الانسحاب والاكتئاب وفرط الحساسية والعدوان الرمزي والوساوس القهرية، واستعانت بعينتين من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية وعددهم 120 تلميذ تم تقسيمهم إلى عينه تجريبية من ذوي والمشكلات النفسية والسلوكية وأخرى ضابطة من الملتزمين باللوائح والنظم المدرسية كشفت الدراسة عن تميز العينة التجريبية (ذكورا وإناثا) عن المجموعة الضابطة في مقدار تعرضهم للعقاب المتمثل في إيذاء الجسم بوسائل مختلفة والإهتمام والألفاظ القاسية ، وقد أشارت المجموعة التجريبية المعرضة للعقاب على مدى صدق العلاقة بين ممارسة العقاب المعنوي و المشكلات النفسية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

6-1-4:دراسة الناصر(2000):بعنوان "مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة المدارس الثانوية في دولة الكويت: دراسة استطلاعية " وهدفت الى التعرف على أنماط السلوك العدواني للمجتمع الذي يرتكبه الأفراد في مرحلة المراهقة كما يقرون هم ذاتهم به ، كما تهدف إلى التعرف على مواطن الاختلاف في حجم هذه السلوكيات وفق لبعض المعايير الوصفية للاستفادة منها في تشخيص الانحرافات السلوكية أساسا لوضع سياسة وقائية مناسبة وفاعلة،وكانت عينة الدراسة مكونة من (2385)طالبا طالبة،(1148)طالبا،(1237) طالبة،موزعة على خمس محافظات تعليمية.تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة وكانت الأداة مقياس لقياس السلوك المضاد للمجتمع. وكشفت الدراسة عن ان هناك فروق بين الجنسين فيما يخص حجم هذه الممارسات الضارة بالمجتمع ومعظم هذه الفروق تشير الى تميز الذكور. وأظهرت النتائج ان هناك فروقا جوهرية في بعض العوامل المكونة للسلوك العدواني وفق انتسابهم الى فات عمرية معينة إضافةإلى النتائج أشارت على عدم وجود فروق جوهرية بين المحافظات الخمس المدروسة.

6-1-5:دراسة مفتشيه أكاديمية الجزائر العاصمة(2000): على المستوى الولائي حول العنف المدرسي، وذلك بتوزيع استبيان على 7000 تلميذ في 150 مؤسسة تربوية كعينة على متوسطات وثانويات العاصمة من مجمل 1150 مؤسسة تربوية تم الكشف على أن 80% من العنف المدرسي هو اللفظي كالسب والشتم بين التلاميذ أما 20% المتبقية فتتعلق بالعنف بين التلميذ والمعلم والأسرة والمحيط.

6_1_6 : دراسة أبو عليا (2001): والتي بعنوان " أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي" وتكونت عينه الدراسة من 245 طالبا وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تعرضت لعنف المعلمين، ومجموعة لم تتعرض له، طبقت عليهم أدوات الدراسة " مقياس العنف المدرسي"، (ومقاييس القلق ومقياس التكيف المدرسي)، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة الذين تعرضوا للعنف المدرسي والذين لم يتعرضوا له ولذلك لصالح المجموعة التي تعرضت للعنف حيث كانت أكثر شعورا بالقلق، وذلك لصالح الإناث، في حين لم تتوصل الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التكيف المدرسي.

6_1_7: دراسة الدلبحي (2003): حول المشكلات المدرسية لطلاب مرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وأساليب المعلمين في التعامل معها، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي وطبقت أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان عينة بلغت(5%) من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد بلغت 213 معلما يعلمون في المدارس الابتدائية، وقد انتهت الدراسة إلى عدة نتائج ما يهم الدراسة الحالية منها : هو ما أشارت إليه الدراسة هو أنه من أبرز مشكلات الطلاب التي ذكرها المعلمون فيما يخص الطلاب أنفسهم وهي كثرة عبارات الشتم بينهم بما يشير لظاهرة التنمر اللفظي وكان من أبرز أساليب المعلمين في التعامل مع مشكلات

التلاميذ الإحالة للمرشد وتقديم النصح للطالب ومناقشة الطالب، وإحالته للإدارة والإتصال بالأسرة، والعقاب البدني، والعنفى اللفظي والتجاهل والطرد من الفصل.

6_1_8 : دراسة العجمي(2003): والتي هي بعنوان "المناخ المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني للطلاب الثانوية بمحافظة الخرج "، والهدف منها معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية السائدة في مدارس الثانوية بمدينة الخرج وعلاقته بالسلوك العدواني. إستخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الاستبيانات الدالة في جميع البيانات من العينة المتمثلة في جميع طلاب المدارس الثانوية في المدارس الحكومية والأهلية في محافظة الخرج، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن المناخ المدرسي السائد في مدارس الثانوية العامة في محافظة الخرج متوسط إيجابي وهو للمتوسط أقرب إلى وجود إرتباط عكسي بين المناخ المدرسي والسلوك العدواني فكلما كان المناخ المدرسي إيجابيا كلما قل السلوك العدواني، كما و توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق في المناخ المدرسي أو السلوك العدواني، تبعا لنوع المدارس حكوميه أو أهلية، إلى جانب وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي تبعا للتخصص الدراسي لصالح طلاب العلوم الطبيعية كما توصلت أيضا الدراسة إلى وجود فروق في المناخ المدرسي على أساس متغير العمر لصالح الطلاب الأكبر سنا ، كما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المناخ المدرسي أو السلوك العدواني تبعا للمتغيرات الشخصية كالسن والتخصص والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستوى تعليم الوالدين ووظيفتهما .

6_1_9 :دراسة تليت عمر(بدون سنه): حول " السلوك العدواني عند المراهق من الطور الثالث أساسي وعلاقته بسلوك المدرسين " حيث تضمنت لتساؤل الأتي:" هل هناك علاقة بين سلوك المدرس وظهور العدوان عند التلاميذ؟

وتمثلت عينة الدراسة في عينتين الأولى خاصة بالتلاميذ وكان قوامها 38 والثانية بالأساتذة حيث تمثلت عينة التلاميذ 38 تلميذ من قسم السنة الرابعة أساسي (17) من الإناث (21) من الذكور وقد تم الاختيار عشوائيا من بين 10 أقسام من السنه التاسعة ، أما العينة الثانية المتمثلة في الأساتذة وهي لمعظم أساتذة العينة الأولى وذلك لمعرفة و ملاحظة العلاقات بين سلوكات المدرسين وسلوكات المتمدرسين ونجد من هذه العينة ثلاثة منهم مدرسون مواد علمية، وثلاثة منهم مدرسو مواد أدبية وخمسة إناث وواحد من الذكور أي نسبة 6/1 واستعمل الباحث أداة واحدة هي الإستمارة الإستبيانية للتلاميذ وللأساتذة فكانت نتائج البحث أن كل الأقسام إذا تم التعميم عليها فكان في كل قسم 23 تلميذ يكره الأستاذ و6 تلاميذ في كل قسم يخاف من الأستاذ ونأخذ مثال التي أجرينا فيها الجانب الميداني.

6_2 : الدراسات الأجنبية:

6_2_1: دراسة (Conin and clumb)1984 : حول أثر سلوك المعلمين الودي في تعليم التلاميذ المدارس الإبتدائيةوتكيفهم إذ أظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون يستخدمون العقاب يظهرون سلوكات عدوانيا ماديا وعدم الإهتمام بالتعلم والموضوعات المدرسية عند مقارنتهم بالأطفال الذين يقومون بتعليمهم معلمون متسامحون؛ ويبدوا أن المعلم الذي يستخدم العقاب يعوق عملية الثقة بالمدرسة عند التلاميذ حيث يسهل المعلم الودود أو المتعاطف مثل هذه الثقة.

6_2_2 : دراسة اليكور(1985): حول تحديد أنماط العدوان وتأثيره بعدد من المتغيرات الديمغرافية والإجتماعية، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تشابها في أنماط العدوان الصفي السائدة في المرحلة الإبتدائية بشكل عام.

وكما أظهرت النتائج بالنسبة للعامل الجنس أن الطلبة في شعب الذكور مارسوا العدوان الصفي أكثر من الإناث وبالنسبة لعامل العمر وعلاقته بممارسة العدوان الصفي في المرحلة

الإبتدائية الدنيا والمرحلة الإبتدائية العليا، ولكن مع وجود فروق من حيث كمية العدوان من الطرفينوكانت لصالح طلبة المرحلة الإبتدائية الدنيا.

6_2_3 : دراسة نوكس (1996): بهدف معرفة أثر المناخ المدرسي على السلوك العدواني أجريت هذه الدراسة على(400) تلميذ وتبين أن معظم أعمال السلوك العدواني بالمدارس ناتجة عن المناخ المدرسي السيء الذي ينعكس بصورة سلبية على التلاميذ داخل وخارج المدرسة ولهذا فقد أوصت الدراسة بالعمل على تعديل البيئة المدرسية وما تتضمنها من برامج وأنشطة لتحقيق السلوك الإيجابي للتلاميذ(**معتز سيد الله،2005 :149-150)**

6_2_4 : دراسة فيرست(1997):اهتمت هذه الدراسة عينة الدراسة على 300 تلميذ بالمدارس الثانوية، وما ماتوصلت إليه من نتائج أن ضعف الإحترام بين التلاميذ وهيئة التدريس بالمدرسة له أثر سلبي على التلاميذ وانتهاجهم لسلوك العنف المادي نحو الآخرين.

6_2_5 : دراسة بينتر وميكلولين(1997): بعنوان" ممارسة الطلاب لعنف الأسلحة بالمدارس وعلاقة المعلم نحو هذا السلوك المضاد للمجتمع". وتم تطبيق الدراسة على (225) طالبا و(70) معلما وتبين من خلال النتائج أن حمل الطلاب الأسلحة وممارسة العنف المادي داخل المدرسة، ما هو إلا رد فعل الطلاب على قسوة المعلمين، ولهذا فقد أوصت الدراسة للمعلمين باتباع الأساليب التي تجب الطلاب، ردود الأفعال السلبية نحوهم.

6_2_6 : دراسة بانكس(بدون سنة):توصل بانكس وآخرون في دراسة قاموا بها حول استخدام العقاب بأنواعه المادي والمعنوي على التلاميذ إلا أن تكرار العقوبات لا يؤدي بالتلميذ إلى تعديل سلوكه أو تعلمه بل ينتج عنه إحساسه بعدم الأمن كما تولد العقوبات و لدينه عدوانية مرتفعة(**سعيدة صالحي، 2003 : 58**).

6-3- تعقيب على الدراسات السابقة :

يتضح من العرض السابق للدارسات السابقة التي تناولت كل من أساليب تعامل المعلمين أو السلوك المعلمين داخل الفصل و السلوك العدواني من طرف التلاميذ بأن هناك تباين في النتائج المتوصل إليها ، وهذا يعود إلى الاختلاف الباحثين في هدف من الدراسة و المتغيرات المدروسة وكذلك في العينة و المنهج المتبع ونوع الأدوات المعتمد عليها ومن حيث أيضا النتائج المتوصل إليها :

من حيث الأهداف :

حيث هدفت دراسة مريم حنا إلى الوقوف على كافة العوامل المسبة للعنف لدى التلاميذ في حين هدفت دراسة الناصر إلى التعرف على أنماط السلوك العدواني للمجتمع الذي يرتكبه الأفراد في المرحلة المراهقة أما دراسة أبو عليا هدفت إلى إستقصاء أثر العنف المدرسي في الدرجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي في حين هدفت دراسة العجمي إلى معرفة العلاقة بين المناخ السائد في المدارس الثانوية و علاقته بظهور السلوك العدواني أما دراستنا الحالية هدفت إلى معرفة ما إذا كان العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني ، وإتفقت تقريبا دراستنا هاته مع الدراسة العجمي التي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي السائد المتميز بالعنف وظهور السلوك العدواني ، و اتفقت أيضا مع دراسة الناصر حول التعرف على أنماط السلوك العدواني وهذا أيضا ما تهدف إليه دراستنا ، واختلفت مع دراسة أبو عليا ودراسة مريم حنا لكن اتفقت معهما من الناحية متغير السلوك العدواني أي بالأحرى العنف المدرسي .

من حيث المنهج :

اتفقت الدراسة من حيث المنهج مع الدراسات السابقة حيث استخدمت أغلبها المنهج الوصفي مثل دراسة الدلبحي وكذا الدراسة العجمي وكذا دراسة الناصر في حين اختلفت مع دراسة يسرية سالم لاستخدامها المنهج التجريبي

من حيث الأداة:

اتفقت الدراسة الحالية من حيث الإدارة المستخدمة المتمثلة في مقياس السلوك العدواني مع دراسة الناصر لاستخدامه مقياس السلوك المضاد للمجتمع أي بالأحرى مقياس العنف المدرسي .

واختلفت مع دراسة الدلبحي حيث كان الاستبيان موجه للمعلمين و ليس التلاميذ ، حين اتفقت مع الدراسة مفتشية أكاديمية الجزائر في استبيان العنف المدرسي

من حيث العينة :

اتفقت الدراسة مع كل من الدراسة مريم حنا من حيث العينة وهم تلاميذ المرحلة الثانوية وفي المجموعة الأولى بالضبط لأن دراسة مريم حنا تناولت 4 مجموعات في العينة في حين اختلفت مع دراسة يسرية سالم حيث تناولت تلاميذ المرحلة الثانوية ولكن في مدارس متعددة و الدراسة الحالية في المدرسة واحدة وهذا نظرا لكون العينة عينة قصدية

في حين أن الدراسة مفتشية أكاديمية الجزائر شملت عينتها المدارس المتوسطة و الثانوية ، ودراسة أبو عليا شملت عينته تلاميذ المرحلة المتوسطة وإتفقت أيضا دراستي مع دراسة العجمي في عينة تلاميذ المرحلة الثانوية

أساسي ودراسة في حين دراسة تليت عمر اقتصرت عينته على التلاميذ الطور الثالث ودراسة كويند وكليمب اقتصرت دراسته على عينة تلاميذ المدارس الابتدائية ودراسة اليكور كانت عينته أيضا تلاميذ المرحلة الإبتدائية بالإضافة إلى اتفاق فيرست مع الدراسة الحالية من حيث تلاميذ المرحلة الثانوية.

من حيث النتائج:

توصلت دراسة منصور إلى أن خوف التلميذ وضعف ثقته بنفسه جزاء استخدام المدارس لأساليب غير التربوية في العقاب وضمنها العقاب المعنوي ، بينهما نجد دراسة يسرية سالم توصلت إلى مدى صدق العلاقة بين ممارسة العقاب و المشكلات النفسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في حين نجد دراسة الدلبحي أن من أبرز أساليب المعلمين في التعامل

مع مشكلات التلاميذ هي الاتصال بالأسرة و العقاب البدني و العنف اللفظي وأخر خطوة لديه هي الإحالة للمرشد وتقديم النصح للطالب

في حين نجد دراسة العجمي توصلت إلى الوجود ارتباط عكسي بين المناخ المدرسي و السلوك العدواني ، فكلما كان المناخ المدرسي إيجابيا كلما قل السلوك العدواني و العكس .

توصلت دراسة تليت عمر أن الوجود الخوف و الكره في نفسية التلاميذ اتجاه المعلمين جراء سلوكهم معهم .

* أما الباحث كويند وكليمب : فقد توصل إلى أن المعلمين الذين يستخدمون العقاب ضد التلاميذ يظهرون سلوكا عدوانيا و بالتالي يعوق عملية الثقة بالمدرسة عند التلاميذ .

في حين نجد دراسة نوكس توصلت إلى أن معظم أعمال السلوك العدواني ناتج عن المناخ المدرسي السيء الذي ينعكس بصورة سلبية على التلاميذ

* أما الباحثان بيتر وميكلولين فقد توصلا إلى أن ممارسة الطلاب للعنف ما هو إلا رد فعل على قسوة المعلمين ونفس الوقت الشيء توصلت إليه دراسة بانكس أن كثرة العقوبات تولد لديه عدوانية

* ونجد أيضا دراسة مريم حنا التي توصلت إلى أن أهم أسباب العنف التي ترجع لتلميذ هي من خصائص المراهقة بالإضافة إلى أسلوب الخاطئ الذي يمارسه المعلم تجاه التلميذ

* أما دراسة الباحث الناصر توصلت إلى أن هناك فروقا بين الجنسين فيما يخص حجم الممارسات الضارة للمجتمع و التميز يشير إلى الذكور إضافة إلى الفئة العمرية .

* وفيما يخص دراسة مفتشية أكاديمية الجزائر تم التوصل إلى أنّ 80% من العنف المدرسي هو لفظي كالسب و الشم بين التلاميذ أما 20% المتبقية فتتعلق بالعنف بين التلميذ و المعلم و الأسرة و المحيط .

* ووجد الباحث أبو عليا على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبة الذين يتعرضون للعنف المدرسي و الذين لم يتعرضوا له وذلك لصالح الإناث .

* أما الباحث أليكور قد توصل إلى أن الذكور مارسوا العدوان الصفي أكثر مما يمارسه الإناث .

في حين توصلت الدراسة فيرست إلى أن ضعف الاحترام بين التلاميذ و هيئة التدريس بالمدرسة له اثر سلبي على التلاميذ و انتهاجهم لسلوك العنف نحو الأخرين

6-4-تعقيب عام للدراسات السابقة :

* نستخلص من الدراسات السابقة بعد التدقيق والتمعن فيها نستنتج أنها أكدت من خلال النتائج أن العقاب يؤدي إلى ظهور سلوكات عدوانية ، وما نلاحظه في هذه الدراسات أنها

تشير إلى الأدوات المستعملة و أغلبها لم تشير إلى المنهج أما فيما يخص العينة فنلاحظ أن اغلبية الدراسات اعتمدت على التلاميذ كدراسة منصور 1979 ودراسة فيرست وغيرها من الدراسات أما دراسة مريم حنا اعتمدت على العينة كبيرة إذ شملت فئة التلاميذ و المعلمين و الأخصائيين الاجتماعيين ، ودراسة الدلبحي اعتمدت على العينة المعلمين ، ودراسة تليت عمر اعتمدت على عينتين ، عينة التلاميذ و عينة الأساتذة .

6-5- جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة :

- صياغة أسئلة و فرضيات البحث

- اختيار الأدلة المناسبة المتمثلة في مقياس السلوك العدواني من إعداد (عبدالسميع ملجي باظة)

- تحديد الأساليب الإحصائية المعتمدة في المعالجة

-صياغة أهمية البحث

الباب الأول

الدراسة النظرية

الفصل الأول:

العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم

تمهيد

أولا : العنف

1- تعريف العنف
2- بعض المصطلحات المتعلقة بالعنف و الفرق بينها
3- أشكال العنف
4- وظيفة العنف

ثانيا : المعلم

1- تعريف المعلم
2- لمحة تاريخية عن مكانة المعلم عبر العصور
3- إعداد المعلم
4- إعداد المعلم في الجزائر
5- خصائص و سمات المعلم الناجح
6- أدوار المعلم
7- المشكلات التي تواجه المعلم
8- المدرسة و عنف المعلم

ثالثا : العنف اللفظي من طرف المعلم

1- تعريف العنف اللفظي
2- أنواع العنف اللفظي
3- أسباب العنف اللفظي
4- الآثار السلبية للعنف اللفظي
5- منع استخدام العنف ضد الأطفال في التشريع الجزائري
6- منع كل أشكال العنف في النظام التربوي ضد التلاميذ

خلاصة

تمهيد :

قد تصدر من بعض المتعلمين سلوكات غير مرغوبة، كعدم احترام المعلم أو عدم القيام بالواجبات المنزلية، و التحدث أثناء الدرس و التأخر و التغيب عن الدراسة و إثارة الفوضى داخل القسم، وغيرها من السلوكات التي تثير غضب

خصائصه و سماته و أدواره و المشكلات التي تواجهه، ثم تكلمنا في الأخير عن المدرسة و عنف المعلم لكي نتطرق في المحور الثالث عن العنف اللفظي من طرف المعلم الذي تكلمنا فيه إلى التعريف به، ثم أنواعه و أسبابه و الآثار الناجمة عنه، إضافة إلى منع استخدام العنف ضد الأطفال في التشريع الجزائري و منع استخدام العنف في النظام التربوي ضد التلاميذ .

أولا : العنف

1- تعريف العنف :

لغة : الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق .عنف به و عليه عنف عنفا وعنافة، وأعنفه، وعنفه تعنيفا، وهو عنيف، إذا لم يكن رفيقا في أمره .واعتنف الأمر :أخذه بعنف، والتعنيف :التعيير واللوم. **(ابن منظور،1968: 257)**

و يقال مثلثة العين ضد الرفق، عنف ككرم ، عليه وبه، وأعنفته أنا وعنفته تعنيفًا .والعنيف من لا رفق له بركوب الخيل، والشديد من القول. **(المنجد في اللغة و الإعلام، 1991: 533)**

اصطلاحا:

يعرف العنف على أنه: الميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاركة والمعاندة، والميل للتحدي، والتلذذ في نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز، والاتجاه نحو التعذيب، والتنغيص وتعكير الجو، والتشهير وإحداث الفتن، والنوبات الغضبية بصورها المختلفة المعروفة **(الصيرفي إيمان سعيد،1990: 14)** .

و يعرف أيضا على أنه: الاستعمال الغير القانوني لوسائل القسر المادي أو البدني، ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جماعية.**(التير مصطفى عمر،1414: 43)**

ويعرف أيضا على أنه: العنف هو السلوك الذي يقصد به إيذاء الآخرين بدنيا أو ماديا **(الزهراني ، 1416 : 40)** .

و يعرف أيضا على أنه: سلوك يوجه نحو الغير الغرض منه ألحاق الأذى والضرر النفسي والمادي وقد يوجه نحو الذات فيلحق الضرر بها **(الخالدي أديب ، 2001: 20).**

من خلال التعاريف السابقة نستخلص مفهوم شامل للعنف الذي يتماشى مع موضوع الدراسة وهو استخدام للعقوبات البدنية أو اللفظية من المعلم اتجاه التلاميذ .

2-بعض المصطلحات المتعلقة بالعنف و الفرق بينها :

يتداخل العنف مع غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى مثل العدوان والإساءة والجريمة والإرهاب :

2-1- العنف والعدوان:

ذكر عريشي (1425) بأن بعض الباحثين يستخدمون كلا من مفهوم العدوان والعنف بوصفهما مترادفين لكن التصور الأقرب إلي الدقة والمجمع عليه من أكثر الباحثين والقائم علي المقارنة بين التعريف الإجرائي لكل منهما أن العنف شكل من أشكال العدوان وأنه يقتصر علي الجانب المادي المباشر فالعنف يعرف بأنه سلوك يستهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم أي أن العدوان أكثر عمومية من العنف وأن كل ما هو عنف يعد عدواناً والعكس غير صحيح فعلي سبيل المثال يعتبر الامتناع عن أداء مهام معينة (الإضراب)عدواناً سلبياً في حين لا يندرج تحت مفهوم العنف وكذلك فإن إطلاق شائعات تسيء لسمعة الطرف الآخر من قبيل العدوان غير المباشر ولكنه لا يعد عنفاً. كما يعرف العدوان أنه :السلوك الذي يؤدي إلي إلحاق الأذى الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسياً علي شكل إهانة أو خفض قيمة أو جسمياً كالضرب باليد أو بآلة أو الركل بالرجل أو العض بالأسنان وغيرها **(أحمد عكاشة ، بدون سنة : 189).**

2-2- العنف و العدائية :

وهناك فرق ما بين العنف والعدائية، حيث إن أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر يطلق عليه سلوك عدواني بينما أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنياً يطلق عليه سلوك عدائي.

(العيسوي، عبد الرحمن، 2004: 39)

ونرى أن العدائية لحدوث العنف أما العدوان فهو سلوك يقصد به إلحاق الأذى والضرر بالآخرين وممتلكاتهم أو الممتلكات العامة أو العقائد والدين ويؤكد هذا قوله :

{وَلَقَدْ عَلِمْتُمُ الَّذِينَ اعْتَدَوْا مِنكُمْ فِي السَّبْتِ فَقُلْنَا لَهُمْ كُونُوا قِرَدَةً خَاسِئِينَ}

(سورة البقرة، الآية65).

2-3- العنف و الإساءة :

ويعد مفهوم الإساءة أكثر المفاهيم ارتباطاً بالعنف وهو أي فعل يقوم به شخص ما بقصد إيقاع الضرر بشخص آخر ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من جانب الآباء لأبنائهم أو تلك الإساءة التي تحدث للزوجة من خلال سلوك عنيف وكذلك الإساءة للوالدين والمسنين وكذلك الإساءة للطالب من معلمه أو القسوة في المعاملة أو التوبيخ والضرب أو الشجار الذي يؤدي أحياناً إلي إحداث جروح إنها صور متعددة للإساءة تأخذ مظهراً للعنف الذي يصل في ذروته إلي حالة القتل.

(القصاص، مهدي، 2005: 11) .

2-4- العنف و الغضب :

إن الغضب يمثل استجابة انفعالية متزايدة غالباً ما تظهر علي نحو عدواني بطرق لفظية وبدنية وخاصة حينما يهدد أو يهاجم الشخص والغضب من الناحية النفسية يعني حالة انفعالية تتضمن كلاً من شعور الفرد باللوم لخطأ وقع عليه وتوافر الدافع لتصحيح هذا الخطأ ومن الناحية الاجتماعية يعمل الغضب كنوع من النظام التشريعي الذي يساعد علي تنظيم العلاقات بين الأشخاص أما العدوان فهو توجيه الأذى المقصود للآخرين أو للذات وبهذا المعني يوجد اختلاف بين الغضب والعدوان كما قد يظهر الغضب في العدوان وهذا يميز بين العدوان الغاضب الذي يستثيره الإحباط والهجوم من جانب شخص ما .ففي هذه الحالة يكون رد الفعل الشائع هو الغضب والذي عادة ما يتلوه العدوان الذي يحدث معاناة لفرد ما

أما العدوان الذي قد لا يصاحبه غضب فهو العدوان الوسطي الذي يمليه التنافس علي مركز أو سلطة أو أي شيء آخر يكون موضوعاً للتنافس.

(محمد علي عمارة ، 2004: 23)

2-5- العنف و الجريمة :

هناك تداخل بين مفهوم العنف ومفهوم الجريمة وإن كان مفهوم العنف أكثر اتساعاً من الجريمة فهو يشتمل علي تلك الصور التي يعاقب عليها القانون(جريمة العنيفة)وتلك التي لا

يعاقب عليها القانون والتي قد يعد بعضها مرغوباً فيه اجتماعياً عندما يكون منظماً من خلال معايير المجتمع ويختلف تعريف العنف باختلاف الزاوية التي ينظر من خلالها إليه فالبعض يعرفه علي أساس الهدف منه والآخر علي أساس تعدد مظاهره وأن العنف ليس أمراً هامشياً عارضاً وإنما هو جزء من بنية العلاقات بين الناس كما أن الاختلاف في الثقافات والمصالح أحيانا يضفي نوعاً من التباين والخلط المقصود والمتعمد علي تعريف العنف وغيره خاصة في الفترة المعاصرة **(القصاص، مهدي، 2005: 20)**.

ونرى من أنه التعريفات السابقة أن بينها شيئاً من الاختلاف وأن محاولة تعريف العنف تعريفاً جامعاً لهو أمر صعب المنال فهو مصطلح يستخدم لمتنوعات سلوكية مختلفة والإشارة بها إلي كثير من الوظائف المختلفة للسلوك وهذا ما يوجد الخلط والاختلاف في التعريفات إضافة إلي تباين الانتماءات ووجهات نظر أصحاب هذه التعريفات يزيد من صعوبة تعريف العنف تعريفاً جامعاً مانعاً.

3-أشكال العنف :

3-1-العنف البدني : هو السلوك العنفي الموجه نحو الذات أو الآخرين لإحداث الألم أو الأذى أو المعاناة للشخص الآخر**(آل رشود، 2000: 38)** ويأخذ العنف البدني عدة مظاهر يقول ويأخذ العنف البدني عدة مظاهر، ومن أمثلة العنف البدني الضرب، أو الدفع، والركل، وشد الشعر، والعض. والعنف البدني المستعمل من طرف المعلم، وإن كان

في الغالب يكون بالعصا أو المسطرة، إلا أنه في بعض الأحيان يأخذ صورا أشد عنفا وقسوةً. **(خولة، أحمد يحي،2000: 20).**

3-2- العنف اللفظي : هذا النوع يكون باللفظ و يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ الغليظة. ومن المعلمين من يلجأ في بعض الأحيان إلى استخدام ألفاظ حادة وعنيفة أثناء تأنيبه لتلاميذه وتدرج هذه الألفاظ والعبارات في مصطلحات العنف المعنوي **.(الطاهر، حسين محمد، 1997: 3).**

4- وظيفة العنف :

- الدفاع ضد الأخطار و التهديدات المادية و المعنوية التي تهدد حياة الإنسان وبقاءه و التي تهدد ذاته وقيمته .

- القضاء على مصادر الألم و الإحباط التي تحول دون تلبية لمطالب الإنسان.

- الحصول على الإشباع لحاجات الإنسان المشتقة من صميم وجوده كإنسان مثل حاجته إلى الحرية و الانتماء...

- خفض القلق و التوترات الناشئة عن النزوع العدواني وإزالة الغليان الداخلي وبهذا المعنى يعد العنف وسيلة لإفراغ ما تراكم في النفس من توترات واضطرا بات ويضيف المختصون في هذا المجال أن التعبير عن العداوة ينقص من قوة الميول للعداوة لدى الفرد أو يجعله يشعر شعورا أفضل حيث يقل التوتر و الاضطراب الداخلي وتعرف هذه بالتنفيس .

(مزيان محمد، دون تاريخ: 101).

ثانيا : المعلم

1-تعريف المعلم:

1-1-لغة:

إذا اعتمدنا على التعريف المعجمي، "فالمعلم هو الماهر في الصناعة يعلمها لغيره. المدرس،المعلم، الأستاذ، المدرس المساعد. **(المنجد الأبجدي،1967)**

1-2-اصطلاحا:

لتوضيح مفهوم المعلم نتطرق إلى تقديم بعض التعاريف التي وضعها الباحثون على اختلاف أراءهم و منهم الباحث إسحاق محمد الذي عرف المعلم كالتالي : "هو أهم مصدر في توثيق العلاقة التفاعلية بينه و بين تلاميذه، فإحساسه بهم يثري كلا منهم، فالمعلم لديه القدرة الكبيرة على كشف نقاط ضعف و قوة تلاميذه، مما يساعده على التعامل معهم بطريقة مثمرة قائمة على فهم سلوك التلاميذ و الوقوف على أسباب تصرفهم أيضا.

(محمد إسحاق،1982: 91) .

في حين يعرفه محمد عبد الباقي على النحو التالي : " إنه حجر الزاوية في العملية التعليمية،و أعد خصيصا لهذه المهنة إعداد مهنيا و أكاديميا، يتمثل دوره في زيادة نمو التلاميذ و تعديل سلوكهم، و تحسينه فهو يربي الشخصية الإنسانية .

(محمد عبد الباقي أحمد،2003: 12)

و يشير جمال الدين محمد الشامي في كتابه المعلم و ابتكار التلاميذ على أنه :

" يعد أحد المتغيرات الهامة في العملية التعليمية بما يتبعه مع تلاميذ صفه من أساليب تحثهم على التفكير و تطلق عنان قدراتهم و خيالاتهم نحو الأفكار الجديدة و المتميزة".

(جمال الدين محمد الشامي،دون تاريخ: 20)

أما **محمد السر غيني** فيذهب إلى تعريف المعلم : " بأنه هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائها و تعليمهم و هو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة و يتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة."

(ناصر الدين زبدي،2007: 45)

إن التدقيق في التعاريف السابقة، يوصلنا إلى نتيجة مفادها أن هناك اختلافا بسيطا بين الباحثين في تعريفهم للمعلم، حيث نجد محمد إسحاق يركز على العلاقة التفاعلية بين المعلم و التلميذ، أمّا محمد عبد الباقي فيركز في تعريفه على الإعداد المهني و الأكاديمي، أما جمال الدين محمد الشامي يرى أن المعلم هو أحد المتغيرات الهامة في العملية التعليمية،

في حين محمد السرغيني يراه كالشخص الذي ينوب عن الجماعة و يقوم بوظيفة التربية، و على العموم فإن هناك اتفاق جوهري بين هؤلاء الباحثين لنظرتهم للمعلم، إذ هو العمود الفقري في العملية التعليمية، وعليه يتوقف نجاح أو فشل هده العملية التعليمية و مهمته لا تقتصر على حشو الأذهان بالمعلومات و المعارف، بل تكمن في تربية و تكوين شخصية الفرد.

2- لمحة تاريخية عن مكانة المعلم عبر العصور :

احتل المعلم مكانة هامة في المجتمع، و هذا نتيجة للأدوار المتعددة التي يقوم بها، إلا أن مكانته اختلفت من عصر لأخر و هذا ما سنسلط عليه الضوء في هذا العنصر.

2- 1-في مصر الفرعونية:

لقد كان ا لمعلم في هذا البلاد يتمتع بالمكانة العالية، و المنزلة الرفيعة، نظرًا لانتمائهم لطائفة الموظفين الذين سيروا شؤون الدولة أو الطبقة الكاهنة التي سيطرت على الحياة و منابعها، إذ تعتبر هذه الطبقة أي الكهنة المسؤولة عن تدريس الدين و المحافظة على التراث الأدبي و الديني، كما عهد إليها تدريس العلوم و الرياضيات.

2-2عند اليونان و الرومان:

لقد خالف اليونان غيرهم من الشعوب في أّنهم اعتبروا معلميهم من بين الشعراء لا الكهنة و لقد أصبحت القراءة و الكتابة عند اليونان أمرا عاما، و أدى هذا الحال إلى انخفاض مكانة المعلمين خاصة من كان يقوم منهم بتدريس مبادئ القراءة و الكتابة. **(محمد أحمد كريم،2002: 15-16)** و نفس الشيء بالنسبة للرومانيين، فكانت أوضاع المعلمين سيئة جدًا و لا ينالون إلا أقل الأجر على عملهم، إلا أن هناك تباينا و اختلافا بين معلمي المواد الأولية (قراءة و كتابة) و معلمي المواد الراقية، و هذا ما بينه وهيب سمعان 1974 في دراساته في التربية المقارنة حيث أن معلمي المواد الأولية عند قدماء اليهود والرومان لم يحطوا بمكانة اجتماعية محترمة، بعكس معلمي المواد الراقية الذين كانوا يتمتعون بدخل مرتفع و مكانة اجتماعية راقية. **(العياشي بن زروق،2008: 101).**

2 – 3 –في العصور الوسطى:

اتخذت التفرقة بين معلمي المواد الأولية و معلمي المواد الراقية شكلا واضحا في العصور الوسطى فكان من يقوم بالتدريس في المدارس الأولية من بين الموظفين الصغار الذين يعملون بالكنائس و من بين رجال الدين، يضاف إلى هذا أيضا قيام بعض المعلمين المدنيين لتدريس

الأطفال بالاتفاق مع أباءهم، و لم يعيدون إعداد مهنيا خاصا للقيام بالتدريس، في حين كان معلمي المواد الراقية يعدون بالجامعات". **(محمد أحمد كريم، 2002: 22–23)** .

2– 4 –في العصور الإسلامية:

لقد وضع الإسلام المعلم في أرفع مكانة و أجل منزلة، ذلك أن النبي " صلى الله عليه و سلم " أرسل معلما ليعلم البشرية، و يهديهم إلي المستقيم، و كان اهتمامه " عليه الصلاة و السلام "بالمعلمين عظيما، فقد كان يبعث بكبار الصحابة مع وفود العرب ليعلموا الناس حدود الله و شرائعه". **(العياشي بن زروق،2008: 101–102).**

و قد ذكر المؤرخون عند تعرضهم للتعليم و التعلم أن العملية التعليمية في صدر الإسلام لم تكن حرفة لكسب العيش، و إنما كانت خدمة دينية تؤدي طوعا للثواب من الله، ثم تطور التعليم إلى صناعة رغبة للرزق .و لم يوجد خلال العصور الإسلامية أي نظام للمدارس و لتدريب المعلمين و إن حاول بعض المفكرين و الفلاسفة من أمثال الغزالي و ابن خلدون أن ينظروا أو يبينوا أساليبها و يضعوا أصولها .أما عن مستوى إعداد معلمي المرحلة الأولى كان منخفضا، و لم يحسن أكثرهم غير حفظ القرآن الكريم، و على العكس من ذلك كان المعلمون علي قدر كبير من العلم و الثقافة. **(محمد أحمد كريم،2002: 21–22)** .

2– 5 –في عصر النهضة:

تحسنت أحوال المعلمين الاجتماعية و المادية في هذا العصر، و خاصة حالة معلمي المدارس الثانوية الأكاديمية، في حين لم تتحسن حالة معلمي المدارس الأولية، بالرغم من ارتفاع منزلة التعليم بوجه عام في هذا العصر نتيجة لتدفق الأموال و الهبات على المدارس

و ظل التميز بين هذين النوعين من المعلمين واضحا، و لم يتلقى المعلمون أي إعداد سواء تعلق الأمر بمعلمي المدارس الأولية أو معلمي المدارس الثانوية.

6 – 2- في عصر الإصلاح :

قد بدأ الاهتمام بالتدريس و بإعداد المعلمين في عصر الإصلاح، ففي هذا العصر بدأت الدولة و الكنيسة بوضع مستويات معينة للتدريس و بدأتا تنظمان حركة منح التصاريح للاشتغال بهذه المهنة .و مما يدل على استمرار سلطة الكنيسة في عصر الإصلاح قيامها بالتفتيش على بهذه المهنة .و مما يدل على استمرار سلطة الكنيسة في عصر الإصلاح قيامها بالتفتيش على المناسب. **(محمد أحمد كريم،2002: 20)** .

2-7-في القرن الثامن عشر :

ظل معلم المدرسة الأولية الشخص الذي يمارس التدريس بالإضافة إلى قيامه ببعض الأعمال الأخرى، أمّا معلمي مدارس النحو فكانت غالبيتهم تقتصر على التدريس بتلك المدارس لحصولهم على مرتبات كافية نسبيا و أصبح إعداد المعلمين مهنيا قبل قيامهم بالعمل بالمدارس الأولية أمرا مطلوبا في أيام ذلك.

2-8 -في القرن التاسع عشر :

في هذا القرن أصبح التدريس مهنة معترفا بها أكثر من أي وقت مضى، فظهر الاهتمام بإعداد المعلمين لكن إعداد معلمي المدارس الأولية يختلف عن إعداد معلمي المدارس الثانوية، فهذا الأخير تقوم به الجامعات، أمّا إعداد معلمي المواد الأولية تهتم به المدارس.

(محمد أحمد كريم، 2002: 28)

3-إعداد المعلم :

يعتبر إعداد معلمي المستقبل عملية بالغة الأهمية، فنجاح المعلم في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع الإعداد المهني الذي تلقاه .و مهما تحدثنا عن تطوير العملية التربوية، فإن المعلم الجيد يمثل دائما شرطا أساسيا لها .فقد تموت أحسن البرامج الدراسية

في يد معلمين لا يقدرون على تنفيذها، و قد تعود إليه الحياة إذا وضعت في أيدي معلمين قادرين و متفتحين و من هنا تظهر أهمية إعداد المعلم إعداد جيدا.

(محمد منير مرسي ، بدون سنة : 234) .

3-1-أسس إعداد المعلم :

مهما اختلفت نظم إعداد المعلم فإن عملية الإعداد نفسها يجب أن تشمل ثلاثة جوانب رئيسية وهي تتمثل في الإعداد الثقافي و الإعداد الأكاديمي و الإعداد المهني و هو ما سنفصله في الفقرات التالية:

3 -1-1-الإعداد الثقافي العام:

تتطلب مهنة التعليم على خلاف المهن الأخرى، الإعداد الثقافي العام، فهذا الإعداد ضروري لكل معلم كونه مرب، فكلما زادت المعلومات العامة للمعلم كلما كان أقدر على نيل ثقة تلاميذه و التأثير فيهم، ضف إلى ذلك أن الثقافة العامة تساعد المعلم على نضج شخصيته واتساع أفقه وسعة إدراكه، مما يخلصه من روح التعصب لتخصصه الدقيق أو ميدان عمله الضيق .فالمعلم يقوم بأدوار كثيرة، فقد يكون قائدًا و موجهًا في منطقته، و تحتم عليه طبيعة العلاقات الاجتماعية المستمدة من دوره المهني أن يكون على صلة بقطاع كبير من الناس سواء كانوا أولياء التلاميذ أو أهالي منطقته و هذه العلاقات تفرض أن يكون ذو أساس عريض من الثقافة العامة إذا أراد النجاح في المواقف التي سيواجهها.

(محمد منير مرسي ، بدون سنة : 236)

و ينبغي أن يشمل برنامج الثقافة العامة ما يلي:

أ- العلوم الإنسانية

ب -العلوم الطبيعية

ج -العلوم الاجتماعية

و الهدف من تدريس هذه العلوم هي زيادة ثقافة المعلم وتوسيعها و جعلها ذات صلة و علاقة بالإطار العام للحضارة الإنسانية . **(توما خوري جورج ، 2000: 234)**

3 -1-2-الإعداد الأكاديمي التخصصي:

و يقصد به مادة تخصصه أو المادة التي يدرسها، فإلى جانب الثقافة العامة ينبغي أن يكون المعلم على معرفة متخصصة في أحد فروع المعرفة و أن يكون متمكنا منها .فتعمق المعلم في مادة تخصصه شرط ضروري لنجاحه كمعلم، و يجب عليه أن يؤمن بقيمة مادته و أهميتها حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه و يحملهم على احترامه، و يوصل إليهم رسالته **(محمد منير مرسي ، بدون سنة : 237) .**

ثم إن الإعداد الأكاديمي للمعلم " يجب أن يعرف انفتاحًا على مجالات علمية أخرى و يشارك بطريقته في تكوين و تفتح شخصيته المتعلمين، و عليه أيضا أن يكون كإحدى حلقات التربية الدائمة المتجهة دائما نحو المستقبل و هذا لكي يصبح المعلم الشاب قادرًا على عدم التراجع إلى الوراء و يظل قادرًا على لعب دور صلة الوصل بين المتعلمين و علم ذلك.

(غاستون ميالارية ، 1999: 10-11)

3-1-3-الإعداد المهني:

و هو الذي يتعلق بالجانب المهني و ما يميز المعلم كرجل له أصوله المهنية التي تتطلب التدريب و المران، و هذا الجانب يشتمل على الحقائق و المعلومات المتعلقة بالمتعلم و شخصيته و نموه، و ما يفرضه هذا النمو من واجبات تربوية على المعلم القيام بها، و يشمل أيضا طرائق التدريس و أهداف العملية التربوية و طبيعتها و مغزاها بالنسبة للفرد و المجتمع و شروط التعليم الجيد و غيرها من الأمور التي تساعد المعلم إجادته لمهنة التعليم، لهذا فدراسة علم النفس التعليمي و الاجتماعي و سيكولوجية النمو و أصول التربية و فلسفتها من الأمور المهمة في الإعداد الفني و المهني للمعلم.

(محمد مرسي منير، بدون سنة:237) .

3-2-نظم إعداد المعلم:

هناك نظامين في إعداد المعلم و هما:

أ - النظام ألتتبعي:

و يقوم على أساس انتظام الطالب أكاديميا في كليات الآداب و العلوم لمدة أربع سنوات، تنتهي بحصول الطالب على شهادة الليسانس، ثم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي، يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية و علمية؛ و أهم ما يميز هذا النظام مساعدة المعلم على التعمق في دراسة مادة تخصصه و تأهيله لمستوى عال.

ب - النظام التكاملي:

و هو النظام الذي يقوم على أساس تكامل الإعداد الأكاديمي و المهني في كليات التربية و مدة الدراسة بها أربع سنوات بعد إتمام الدراسة الثانوية، و أهم ما يميز هذا النظام تزامن الإعداد الأكاديمي و المهني و عدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية، كما أن هذا النظام يساعد الطالب على الإعداد النفسي لتقبله بمهنة التدريس(**محمد منير مرسي، بدون سنة:239-240**) .

4 - إعداد المعلم في الجزائر:

تقوم المعاهد التكنولوجية الخاصة بقطاع التربية و التعليم منذ إنشائها بتكوين الأنماط التالية من المعلمين:

أ- المعلمون المساعدون

ب- معلمو المدرسة الأساسية

ج -معلمو التعليم الأساسي

4 -1 - المساعدون : Les instructeurs

يتم تكوينهم تربويا خلال سنتين في المعاهد التكنولوجية، و هذا بعد حصولهم على شهادة التعليم المتوسط، إذ أصبح منذ عام 1989 يشترط فيهم مستوى الثالثة ثانوي، و اجتيازهم

لمسابقة الدخول إلى المعاهد التكنولوجية، و بعد تخرجهم يوظفون كمساعدين في الطور الأول من التعليم الأساسي. **(العياشي بن زروق،2008: 71)** و جذور هذا النوع عرفته الجزائر منذ سنة 1958 ، نتيجة لبرنامج قسنطينة الذي كان يهدف إلى الرفع من نسبة التمدرس بين أبناء الجزائريين، و لقد بقي هذا النوع يشغل الحيز الأكبر في المنظومة التعليمية الابتدائية في الجزائر حتى بعد تعميم تجربة المعاهد التكنولوجية للتربية.

(تيلوين حبيب،2002: 163).

2-4- المعلمون :

يتم تكوينهم لمدة سنة في المعاهد التكنولوجية بعد حصولهم على شهادة البكالوريا و بعد التخرج يعينون كمعلمين في الطور الأول و الثاني.

4-3-أساتذة التعليم الأساسي:

هذا النوع يشترط فيهم أن يكونوا من حملة البكالوريا و النجاح في المسابقة الخاصة و يتم تكوينهم لمدة سنة أو سنتين و بعد تخرجهم يوظفون كأساتذة التعليم الأساسي في الطور الثالث (التعليم المتوسط) .

و ما يلاحظ في المدة الأخيرة أن عدد المعلمين المساعدين هو في تناقص و هذا نتيجة لرغبة الدولة في التخلص و إلغاء هذا الإطار و ترقيته إلى درجة معلم عن طريق إعادة إدخاله إلى المعاهد التكنولوجية لإكمال تكوينه. و بعدما أن استطاعت الدولة من سد النقص الكبير في عدد المعلمين الذي كانت تعاني منه المنظومة التربوية، أصبحت تبحث عن النوعية ,لهذا فشروط الالتحاق بالمعاهد قد تغيرت،فتوجيه الطالب أصبح يتم بطريقة منظمة بعد حصوله على شهادة البكالوريا، بالإضافة إلى معدل النجاح الذي يسمح له بالتسجيل في نمط معين، إمّا كمعلم الطور الأول و الثاني و إمّا أستاذ الطور الثالث.

(العياشي بن زروق،دون تاريخ:71).

و في نفس الاتجاه أضاف كل من جوزي بلاط و مارين أن تصنيف المعلمين في ضوء إعدادهم السابق ليس على أساس مستوى التعليم الذين يعملون فيه ، و يشمل معلمو التعليم

الابتدائي المدربين instructeurs الذين أتموا فقط الطور الأول من التعليم الثانوي، قبل التحاقهم ببرنامج التدريب المهني مدته سنة واحدة و المعلمين instituteurs الذين يح ملون شهادة البكالوريا. و يتلقى معلمو المدرسة الابتدائية تدريبا على مستوى الثانوي في المعاهد التقنية التربوية،و لا يعتمد الالتحاق بهذه المعاهد على امتلاك مؤهل خاص، بل على أداء امتحانات تنافسية.

يرتبط مستواها بنوع المعلمين المعيدين و في حالة المدربين، فإن المؤهل المطلوب هو إتمام أربع سنوات من التعليم الثانوي أو الحصول على شهادة التعليم المتوسط أو تأهيل من مستوى مماثل و يتلقى معلمو المدرسة الثانوية عموما تدريبا على المستوى الجامعي على نوعين الذين يحملون درجات في الأدب أو في العلوم الدقيقة أو العلوم الطبيعية و الذين يتخرجون من المعهد العالي لإعداد المعلمين .و في الآونة الأخيرة و في ظل الإصلاح .

(جوزي بلاط،1986: 183)

و في الآونة الأخيرة و في ظل الإصلاح التربوي الجديد عمدت الدولة إلى القيام بإجراءات جديدة للتكوين فأشرفت في تنفيذ الجهاز الدائم و الجهاز المؤقت للتكوين .ففيما يخص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة قامت بتربصات تكوينية لصالح 143000 معلم و كان محتوى التكوين يقوم على أساس تكوين قاعدي في شكل جذع مشترك يتلقى فيه المشاركون و على مدى أسبوع(تكوين مغلق) دروسا تتمحور حول ثلاث مواضيع تربوية هي:

أ- برامج التعليم

ب-الكتاب المدرسي

ج -التقويم البيداغوجي

و لقد أصيغت أهداف هذا العمل على النحو التالي:

- تحديث المعارف الأكاديمية للمعلمين المعنيين بالأمر.

- إكساب المهارات المهنية القاعدية أو تعزيزها. **(تيلوين حبيب،1986: 216-217)**.

أما بالنسبة لجهاز المؤقت التكوين أثناء الخدمة، فقد وضع أساسا لتحسين مستوى معلمي المدرسة الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي، و لم يتابعوا مسار تكوين كامل .و يهدف هذا الجهاز الجديد للتكوين إلى تثبيت مستواهم الثقافي القاعدي و سد ثغرة ثلاث أنواع من النقائص وهي:

أ- العجز في المواد الأساسية.

ب-العجز المسجل في الثقافة العامة التي لها علاقة بأنشطة التعليم الابتدائي.

ج -العجز المسجل في البيداغوجية و علم النفس.**(تيلوين حبيب،1986: 222)**.

د -الكتاب المدرسي .

5-خصائص و سمات المعلم الناجح:

نظرا للدور الذي يلعبه المعلم، باعتباره أحد العناصر الأساسية في الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي، فهو المحرك لدوافع المتعلمين عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، و المعلم الناجح هو الذي يراعى خصائص المادة الدراسية التي يعّلمها من جهة، و خصائص المتعلمين من جهة أخرى، فالمعلم يلعب دورًا مهما في فعالية التعليم و نجاحه و ذلك يرجع لخصائصه الشخصية و المعرفية والتي يلخصها الدكتور حسن منسي في النقاط التالية:

1-الخصائص الشخصية:

أ- أن يتمتع المعلم بالصحة النفسية و التوافق النفسي، و يتمتع كذلك بصحة جسمية و عقلية جيدة.

ب-أن يكون هادئا واسع الصدر، متفتح الذهن، قادرًا على القيادة.

ج- أن يكون متسامحًا، يتمتع بمفهوم إيجابي عن ذاته، و الثقة بالنفس و يحافظ على هيبته.

د- أن يتصف و يتميز بالرزانة و ثبات الشخصية، بعيدًا عن الرعونة.

هـ- أن يتصف بالأمانة و الحياد و عدم التحيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.

و- أن يكون مدركًا للنزعة الاستقلالية للتلاميذ المراهقين، فلا يسيء تفسير سلوكهم التحرري.

(حسن منسي ، 2000: 80-81).

5 -2-الخصائص العلمية:

ليس من السهل أن نقيس هذه السمة و الميزة عند المعلمين، كونها لا تتوقف على معارفهم فقط، بل تشمل امتلاكهم لأساليب و استراتيجيات التدريس الملائمة، إلا أننا يمكن أن نشير إلى أهم هذه الخصائص فيما يلي:

أ- الإعداد الأكاديمي و المهني العالي، مرتبط إيجابيا بفعالية التعليم و تشير أبحاث تورنس (Torrance 1974) في هذا المجال إلى أن المعلمين الذين يتفوقون في ميدان العمل هم المعلمين المؤهلين أكاديميا.

ب-القدرة على انتقاء الأنشطة و الوسائل و الأساليب المناسبة للدرس الواحد، و التي يمكن بوجودها تحقيق الأهداف التعليمية المحددة.

ج- أن يكون ملما بأسس القياس و التقويم، لتحليل و تفسير نتائج طلابه، و يعمل باستمرار على التغذية الراجعة لمسيرته التعليمية.

د- أن يعرف خصائص المتعلم النفسية و العقلية و الاجتماعية و الاقتصادية.

هـ- أن يكون على اتصال مع أولياء الأمور و يشترك معهم في مساعدة المتعلمين لإيجاد الحلول لمشكلاتهم المتنوعة.

و- أن يكون مستعدًا للانضمام إلى أي دورة أو ورشة عمل علمية تساعد في تنميته المهنية و متابعة كل جديد. **(حسن منسي ، 2000: 82-83).**

و يرى بعض الباحثين أمثال سامي محمد ملحم و صفاء عبد العزيز و سلامة عبد العظيم و غيرهم أن أهم خصائص و مميزات المعلم الفعال تتمثل فيما يلي :

أ- الفهم الجيد لطبيعة المتعلمين من حيث خصائصهم و دوافعهم و أساليبهم المتصلة بالتعلم و الفهم العميق للبيئة التي يعيشون فيها و إدراك التغيرات العالمية.

ب- معرفة أساليب و طرائق التقويم الملائمة لتشخيص وفهم المتعلمين.

ج- التفاعل الجيد مع المتعلمين و إتاحة الفرصة للمناقشة و الحوار و إقامة علاقات ديمقراطية معهم.

د- إدراك الجانب الإداري و الفني في العملية التعليمية و إدراك المعلم لأهمية الجانب التقني خاصة ما يتعلق بالجوانب التكنولوجية و استخدامها في المجال التعليمي، و متابعة تطور هذه التقنيات و تطبيقاتها المختلفة في العملية التعليمية.

(صفاء عبد العزيز، 2007: 104) .

هـ- تكوين علاقات الصداقة بينه و بين أعضاء الجماعة.

و- أن يتصف بالأمانة و الحياء و عدم التحيز لكي يصبح قدوة حسنة لغيره.

ز- الاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي و إشعاره للجماعة بأنه واحد منهم مع الاحترام المتبادل بينهم جميعا.

ي- العمل على تفويض السلطات و توزيع المسؤولية لتنمية الثقة و الاعتماد على النفس في جماعته. **(محمد عبد الباقي ، 2003: 16) .**

و تشير بعض الدراسات كدراسة ويتي Witty أن السمات الشخصية التي يتميز بها المعلم الفعال مرتبة تنازليا كما يلي:

أ- لتعاون و الاتجاهات الديمقراطية

ب- الصبر

ج- المظهر الشخصي و المزاج المرح

د- الحس الفكاهي

هـ- الاهتمام بمشكلات المتعلمين

و- استخدام الثواب و العقاب

ز- التعاطف و مراعاة الفروق الفردية

ح- سعة الميول و الاهتمامات

ط- العدل و عدم التحيز

ي- السلوك الثابت و المنسق

ك- المرونة

ل- الكفاءة . **(سامي عبد الملحم ، 2006 : 461)** .

6- أدوار المعلم:

يعتبر المعلم العنصر الفعال في العملية التربوية، لذلك نجده يقوم بأدوار كثيرة، زيادة على نقل المعارف فهو يقوم بدور المنشط و الموجه، حيث يضع المتعلمين في وضعيات تحثهم على العمل .فمن يستعرض الأدب التربوي الذي يتناول دور المعلم، يستنتج أن للمعلم أدوارا كثيرة يقوم بها و هي متداخلة فيما بينها، و عموما فإن أبرز الأدوار و المهمات التي يقوم بها المعلم سواء داخل القسم أو خارجه تتمثل فيما يلي:

6 -1-المعلم كمربى:

إن وظيفة المعلم إلى جانب التعليم هي التربية، و هي تأتي في المقام الثاني بعد التعليم،فالمعلم مرب و معلم في آن،و المدرسة جزء من الحياة العامة، وظيفتها استمرار لوظيفة المنزل، لذا نجده يشترك مع الأبوين في تربية المتعلمين، كما نجده يعمل على تمكينهم من تحصيل المعارف و الثقافة العامة و العادات الصالحة، و القيم السليمة و المثل العليا؛ و إتقان المهارات و الاهتمام بالخبرات و التجارب المكتسبة .و أهل الخبرة ينتظرون من المدرسة و خصوصا من المعلم، أن ينمي ذكاء التلاميذ و يهتم بسلوكهم و يرقى تذوقهم للجمال و تدريبهم على حسن النظافة و النظام و يكسبهم المهارة في العمل و تربيتهم على العادات الحميدة و غرس الثقة في نفوسهم و الانتماء إلى الوطن .هذه إذن أهم الصفات

التي يسعى المعلم إلى ترسيخها في المتعلمين، و لم تعد مهمته تقتصر على تعليم القراءة و الكتابة و حشد الأذهان بالمعلومات. **(محمد سامي منير، بدون سنة : 14-15).**

6 -2- التقويم و المعلم:

تحتل عملية التقويم مكانة هامة في عملية التعلم و التعليم، و يتخذها المعلمون أساسا لتصنيف المتعلمين، و هو الأساس الذي يعمل على الرقي بالمتعلم إلى صف أعلى أو إبقائه في صفه، كما يعتمد عليه في تقرير أصحاب الكفاية من المتعلمين، و هو الذي يوقفنا على حقيقة موقعنا التعليمي، فبالتقويم يحدد المعلم الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين.

(محمد عبد الرحيم عدس،2000: 225)

إن عملية التقويم ليست مجرد وضع درجات للمتعلمين، و إّنما هي عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى كشف مواطن الضعف و القوة عند المتعلم، و من ثمة رفع مستوى نموه لهذا على المعلم أن يكون على دراية كافية و صحيحة بأسس التقويم و وسائله؛ و يتخذ إجراءات و أساليب فعالة أثناء تقويمه للمتعلمين و فيما يلي بعض الأمور التي يركز عليها المعلم أثناء عملية التقويم:

- أن يركز المعلم جهوده على تقويم أهداف التعليم.
- أن يطور اختباراته لتشمل فترة تعلم طويلة، قد تمتد فصلا دراسيا أو سنة دراسية.
- أن يدرب المتعلمين على مختلف الامتحانات، كاختبارات المقال، أو اختبارات من متعدد.
- أن تكون عملية التقويم عملية شاملة، تتضمن أكثر من وجهة نظر و أكثر من انطباع.

6- 3 - المعلم و العملية التعليمية:

لقد حدد علماء النفس و خبراء التربية المهام المهنية التي يقوم بها المعلم في عملية التدريس كالأتي:

- إعداد مجموعة من الأسئلة تدور حول طرق تقديم المادة الدراسية للمتعلمين و صميم الأنشطة التعليمية في الصف.

- ضبط الصف و امتلاك انتباه المتعلمين لما يدرس، و حفظ النظام مع خلق مناخ مريح و مشجع على التعلم.
- الخروج بالعملية التعليمية خارج إطار حجرة الدراسة، كاستغلال إمكانيات البيئة من حدائق و مكتبات و مصانع و المؤسسات المحلية.
- تحليل المهارات التدريسية المتطلبة، لكي يتخذ المعلم قرارات بشأنها، فعليه أو ّ لا أن يقدر و يحدد بوضوح الأهداف المطلوب تحقيقها...ثم عليه أن يتعرف على الأساليب و الطرائق التي توصله إلى ذلك، كما عليه أن يقرر متى يدرس كل موضوع و يقرر كيف يقدم هذا الموضوع و أين... و على المعلم أن ينوع و يطور طرائق التدريس، و أن يختار الطريقة المناسبة لكل درس و يخطط لدرسه تخطيطا جيدًا.

(محمد منير مرسي، دون تاريخ: 22-23).

و يؤكد بعض المختصين على أن المعلم يجب أن يكون متحكما في طرق التعليم و يساهم بقدر كبير في تطويرها و أن تكون لديه مهارات إدارية تعليمية جيدة داخل الحجرة، و يجب أن يكون على علم أن لكل مرحلة عمرية لها طريقة خاصة بها، تختلف عن المراحل العمرية الأخرى مما يستلزم التنويع في الوسائل التعليمية و التقنيات.

6-4- المعلم و إدارة الفصل:

يقصد بإدارة الفصل الطريقة التي ينظم بها المعلم عمله داخل الفصل، و يسير بمقتضاها بغية الوصول إلى الأهداف التعليمية و التربوية التي يهدف إليها في الحصة، أو بالأحرى هي تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الفصل من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية التي سبق أن حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوبة فيها و في سلوك المتعلمين، تتسق و ثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة و تطوير إمكاناتهم من جهة أخرى.

(أحمد إبراهيم أحمد ، 2001: 117) .

و يمكن توضيح دور المعلم في الفصل على النحو التالي:

أ- المعلم و قراراته في مجال التخطيط.

ب-المعلم و قراراته في مجال التنفيذ.

ج- المعلم و قراراته في مجال الإشراف و المتابعة

د- المعلم و قراراته في مجال التقويم .

6- 5- المعلم كنموذج يتعلم منه المتعلم:

من أهم وظائف المدرسة منذ بداية نشأتها هي نقل المعارف إلى التلاميذ و إكسابهم القيم التي يتقبلها المجتمع و يرضاها، و بذلك يصبح المعلم هو المسؤول الأول في هذا الأمر، فإنه ممثل المجتمع في هذا الشأن، فهو يعمل على تحقيق أهداف المجتمع و تطلعاته في أبنائه و بذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجا لتلاميذه في اتجاهاته و سلوكا ته و أن يكون واعيا بدرجة كافية بأهمية هذا الأمر بالنسبة له شخصيا، و بالنسبة لتلاميذه بحيث يشعرون أنه يسلك بشكل

طبيعي و تلقائي بدون تمثيل وافتعال، و بذلك يكون قادرًا على التأثير في التلاميذ، بمعنى أنهم يصبحون أكثر قابلية واستعدادا لتعلم هذا السلوك واكتساب الكثير من الاتجاهات المرغوب فيها.

(أحمد حسين أللقاني، 1990: 118)

6-6- المعلم كمنظم للمناخ الصفي:

و من الأدوار الأساسية المرتبطة بمسألة كون المعلم نموذجا لمتعلمين دوره في تنظيم المناخ الاجتماعي و النفسي داخل الفصل، إذ هذه المسألة ترتبط ارتباطا مباشرا بعملية التعلم و حصيلته، إذ هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد في أثناء التدريس، و كم العمل الذي ينجزه المتعلم و نوع حصيلة التعلم، إذ أن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالدفء و الصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، إلى جانب هذا الأمر يساعد على زيادة مستوى دافعية المتعلم للتعلم و مبادرته

للعمل و المشاركة الإيجابية في كل ما تحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة و في دراسة قام بها باتل " Patel " قارن بين قيم ستة معلمين بالمدرسة الثانوية و قيم ثمانية و أربعين تلميذا من تلاميذهم، و وجد أن التلاميذ الذي كان تحصيلهم جيدا كانت قيمهم مشابهة لقيم معلميهم إلى حد بعيد، كما أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم أقل كانت قيمهم مخالفة بشكل واضح لقيم معلمهم. **(مجمد عودة، 2006: 182)** .

و لعل هذه الدراسة تعكس الفكرة الأساسية في هذا الشأن، و هي أن المعلم هو الذي يستطيع أن يوجد مناخا مناسبا للتعلم فقد يكون هذا المناخ متحررا لدرجة يشعر التلاميذ بنوع من الصداقة و الألفة و الراحة و الثقة، الأمر الذي يعد ميسرا للتعليم، و لا شك أن مسألة القيم و الاتجاهات التي سبقت الإشارة إليها ترتبط بمسألة نوع المناخ الاجتماعي و النفسي السائد داخل الفصول المدرسية، فمثل هذا الأمر يرتبط تماما بما يريده المعلم، ويتصوره عن مهنته و اتجاهه نحو التلاميذ و نحو العملية التعليمية، و هي أمور كلها تحدد نوع العلاقات و نوع

المناخ السائد في الفصول، و كذا نوع العلاقات التي تحكم تفاعلاته مع زملائه و كذا مع كافة القيادات التربوية ذات الصلة بعمله في هذه المهنة. **(محمد عودة،2006: 182)** و قد قام شمك (Schmuck 1966) بدراسة على سبعة و عشرين صفا، و وجد أن المعلمين الذين يخلقون أكثر المناخات الاجتماعية الصفية إيجابية يتميزون على غيرهم من المعلمين بما يلي:

أ- يوفرن لطلبتهم فرصا أكثر للعمل و المشاركة.

ب- يميلون لتشجيع العمل الصفي التعاوني.

ج- يؤكدون في ممارستهم التعليمية على كل من التعلم الأكاديمي و نمو الشخصية.

د- يهتمون بتوفير شروط الصحة العقلية لطلبتهم و ظروفها.

هـ- أكثر حساسية للظروف التي تساهم في توفير مناخ صفي إيجابي.

و- يراعون الفروق الفردية، فيهتمون بالمتعلمين الأقل مشاركة و ببطيء التعلم.

ز- يعالجون اختلال النظام في غرف الصف بعبارات عامة موجهة نحو الطلبة ككل.

(صالح علي أبو جادو ، 2006: 310) .

7 -6- المعلم كمصدر للأسئلة:

يستخدم المعلم أسئلة متنوعة داخل الصف الدراسي، و بقدركم و نوع الأسئلة المستخدمة في هذا المجال يكون كم و نوع التعلم، حيث أن ذلك يستثير عمليات عقلية عليا أثناء عملية التعلم .ففي دراسة قام بها" جالجر و اشتر سنة 1963 Gaugler& Acheter " بينا من خلال تسجيلات صوتية للمعلمين في مواقف تدريسية أن نوعية الأسئلة المستخدمة كانت لها علاقة وثيقة بنوع التفكير السائد لدى المتعلمين، بحيث تبين أن المعلمين الذين استخدموا أسئلة تثير التفكير الناقد، أصبح معلميهم قادرين على ممارسة العمليات المكونة لهذا الأسلوب من التفكير. **(محمد عودة، 2006: 183).**

و يجب على المعلم أن يكون قادرًا على إعداد و صياغة و توجيه الأسئلة أثناء عملية التدريس، حيث تحتل الأسئلة مثيرات تؤدي إلى إنتاج استجابات مرغوبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية و التربوية، حيث يبدأ المتعلم في التفكير و استغلال كافة طاقاته و مهاراته المعرفية لكي يصل إلى إجابات سليمة، و توجيه الأسئلة في الموقف التدريسي يفتح آفاق المعرفة أمام المتعلمين و يجعلهم قادرين على إدراك أهميتها و علاقتها الوظيفية بالحياة، كما يكسبهم العديد من مهارات التعلم الذاتي، و بذلك تصبح المسألة متوقفة على دور المعلم في هذا الشأن و تمكنه من كفاية توجيه الأسئلة.

(أحمد حسين اللقاني ، 1990: 118).

6- 8 - المعلم كموجه لسلوك التلاميذ في ضوء توقعاته:

يختلف التلاميذ داخل الصف الدراسي الواحد في كثير من الصفات، و ذلك تبعا لمبدأ الفروق الفردية، فتوجد فروق في الصفات المعرفية، القدرات العقلية المختلفة، و الصفات الانفعالية الميول، القيم، الاتجاهات، الانفعالات، العواطف، و بذلك نجد أن المعلم في تفاعلاته المختلفة داخل الفصل الدراسي يواجه بفروق كثيرة، و المشكلة الأساسية هي أن

المعلم كثيرًا ما يتوقع مستويات معينة من تلاميذه كما يتوقع أن يحقق الجميع هذه المستويات، و لكن سرعان ما يجد أن هناك من يستطيعون تحقيق ذلك، و البعض غير قادر علي ذلك، و لهذب فعلي المعلم بأن ينوع و يكثر الأمثلة التي يقدمها و أن يقدم النماذج التي تساعد الجميع على التعلم، و عليه أيضا أن يبث الثقة في الجميع و خاصة التلاميذ ذوي القدرات المحدودة. **(أحمد حسين أللقاني،1990: 118-119).**

6-9- المعلم كمبدع و مجدد:

بالإضافة إلى الأدوار التي سبق لنا ذكرها، يقوم المعلم بدور المبدع، فهو يغير الاستراتيجيات و الأساليب و السياقات المختلفة عندما يجد أفضلها، و يستبدلها بما هو مناسب منها، لقدرات الطلاب، كما يقوم بتوظيف الصلة بين استراتيجيات التدريس و يستخدم بعض الأساليب الفعالة كالمحاكاة، التعلم التعاوني، التعلم النشط و الوسائل التعليمية.

(صفاء عبد العزيز،2007: 134).

6-10 - المعلم والتواصل :

يحتل المعلم مكانة رئيسية وأساسية في عملية التواصل، لذا عليه أن يتقن و يحرص على أداء هذه المهمة باعتباره مرسلا في الصف الدراسي، فعليه يتوقف إرسال الرسالة إلى التلاميذ بكل وضوح، وإزالة الغموض عنها حتى يفهمها التلاميذ .

(Jean-François Thirion 1992 50)

وقد أكد عبد اللطيف فرج في كتابه المعلم والمشكلات الصفية أن نشاطات المعلم في غرفة الصف هي كلام تعلمي، وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذ تأثير عاطفي.ويستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم.فالتواصل الصفي داخل الصف يصنف إلى:

أ- كلام المعلم

ب-كلام التلميذ

كما يصنف كلام المعلم إلى:

أ- كلام مباشر

ب-كلام غير مباشر

فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم ،دون إتاحة الفرصة أمام التلميذ للتعبير عن رأيه ،أي أن المعلم هنا يحد من حرية التلميذ . أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف.

7- المشكلات التي تواجه المعلم:

يواجه المعلم أثناء أداء مهامه، مجموعة من المشاكل قد تعوق عمله ' مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية التعليمية، و هذه المشكلات يمكن أن تصنف في المجالات التالية:

7-1- المشكلات الأكاديمية و المهنية: و تتمثل في:

- ضعف إعداد المعلم علميا و تربويا.
- الاقتصار على الطريقة الإلقائية و إهمال الطرق التدريسية الأخرى في عرض المادة التعليمية.
- ضعف العلاقة بين المعلم و المتعلم، و بينه و بين زملائه و بين الإدارة المدرسية.

7-2- المشكلات الاقتصادية و الاجتماعية : وتتمثل في:

- ضعف موارد العيش و عدم تلبيتها للحاجات الأساسية للمعلم.
- انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم و عدم تقدير المجتمع لهذه المهنة.
- قلة النشاطات العلمية و الترويجية داخل المدرسة و خارجها.

(وهيب مجيد الكبيسي ، 2000: 118 – 119) .

و في هذا الشأن أجريت دراسة عن أوضاع المعلمين في العالم، و قامت بها المنظمة الدولية للتربية و العلوم و الثقافة(اليونسكو)، و ذلك بعد عقد مؤتمر عام في باريس، حيث اجتمع فيه ممثلي حوالي 75 دولة، ناقش فيها المؤتمر أحوال و أوضاع المعلمين الاقتصادية و

الاجتماعية في مختلف دول العالم، و توصلت هذه الدراسة أن أغلب دول العالم تعاني من نقص شديد في المعلمين و في مختلف المراحل الدراسية .و أن مهنة التدريس تواجه الكثير من المشكلات كضعف الحوافز المادية و المعنوية و تواضع المكانة الاجتماعية .

(محمد سمير حسنين ، 2003 : 266).

7-3- المعلم و مشكلاته مع زملائه:

يتوقع أفراد المجتمع من المعلمين كأصحاب مهنة واحدة، أن تتسم العلاقات بينهم بالتعاون و التفاهم، لكن الواقع يبين عكس ذلك أحيانا، إذ نجد صراعات و مشاكل بين المعلمين كثيرة و تؤدي بدورها إلى التأثير السلبي على أدائهم، و غالبا ما تكون هذه المشكلات نتائج لعوامل متعددة منها : شخصية المعلم ، جنس المعلم' مؤهلات المعلم ' الخبرة في مجال التدريس...

و من المواقف التي يحتدم فيها الصراع بين المعلمين نذكر ما يلي:

- التسيير الإداري القائم على التجسس على المعلمين.
- سوء التوجيه، و هذا يحدث عندما يعتمد بعض الموجهين على معايير خاصة كالعلاقات الشخصية مع المعلمين، و مدى تقديم المعلمين من خدمات شخصية لهم، و بالتالي يبتعدون عن التقويم الموضوعي لعمل المعلم، و من ثم نجد الكثير من المعلمين يحصلون على تقديرات ممتازة على حساب زملائهم الآخرين.

(محمد أحمد كريم،2002: 241-242).

7-4- مشاكل متعلقة بظروف العمل:

يمثل اكتظاظ الأقسام ظاهرة سائدة في المدارس الجزائرية، حيث لا يقل القسم عن أربعين تلميذا في معظمه، و قد يصل إلى عدد 55 تلميذا في بعض الأحيان حسب تصريح المعلمين

و حسب القوائم الاسمية للمتعلمين، حيث أن 94,60% ن المعلمين المرضى إلى جانب89,90% من الأصحاء يرون أن اكتظاظ الأقسام يعيق أداؤهم التربوي و يصعب من مهمتهم في توصيل المعارف. **(نصر الدين زبدي،2007: 250)** و لهذه المشكلة أثر كبير على أداء المعلم و المتعلمين و علاقة كل منهما بالآخر، فزيادة عدد المتعلمين في القسم مع اختلاف قدراتهم العقلية و مستوياتهم الاقتصادية و الاجتماعية و جنسهم تقف عائق أمام أداء المعلم و هذا بدوره يؤثر على علاقة المتعلمين بمعلمهم و على تحصيلهم الدراسي.

ثم أن أغلب المعلمين يدرسون دون وسائل إيضاح كافية ما عدا بعضهم الذين يدرسون في مؤسسات تربوية متواجدة في مواقع ذات الاهتمام من طرف المسؤولين أو الأولياء، أين يتلقون مساعدات إضافية لتوفيرها .إضافة إلى ذلك، فإن الحجم الساعي المعمول به غير مناسب، و قد يزيد عن الحد اللازم في مقابل الجهد المبذول و الأجر الزهيد الذين يحصلون عليه.و تظهر هذه الظروف أنها في تناقض واضح مع الدور التربوي الذي يقوم به حيث يمكن أن تكون عائقا له في القيام بمهمة التدريس كما تتطلبه الشروط التربوية، و قد لا يحقق أهدافه بسببها. **(نصر الدين زبدي،2007: 251).**

إضافة إلى كل هذه المشكلات التي تقف و تعيق عمل المعلم وأداء مهامه نضيف ما يلي:

أ- كثرة الواجبات و المهام المناط بالمعلم، و عدم توفر الوقت الملائم لأدائها.

ب- تساهل إدارة المدارس بشكل يحفز التلاميذ على إثارة المشاكل داخل الصف.

ج – قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين و إدارة المدرسة.

(مصطفى عبد السميع، 2005: 74) .

د – كثرة التغير في طرق التدريس ،إذ في القديم كانت طريقة المحاضرة هي السائدة في المدارس، ثم تطورت بعد ذلك حيث سمح المعلم لمتعليمه بمناقشته في موضوع الدرس، و هذا أثناء الحصة أو بعدها ، ثم ظهرت طريقة المناقشة تحت إشراف و توجيه المعلم، ثم المشروعات أو النشاط، و بالرغم من أهمية هذه الطرائق بالنسبة للمعلم و المتعلم، إلا أنها

غالبا ما تصاحبها كثير من المشكلات خاصة في المجتمعات التي لا تعطى المعنى الحقيقي للديمقراطية و حرية المناقشة. **(محمد سمير حسنين،2003: 257).**

و في هذا المجال دائما، فقد رتب الدكتور السيد علي شتا في كتابه المدرس في مجتمع المستقبل الصعوبات التي تواجه المعلمين و هي موضحة في الجدول الأتي:

جدول رقم (1) يبين ترتيب الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات .

ترتيبا لصعوبات التي تواجه المعلمين	ترتيب الصعوبات التي تواجه المعلمات	ترتيب الصعوبات التي تواجه المعلمين و المعلمات
-ضعف مستوى التلاميذ. -ثقل العبء التدريسي. -عدم توفر المختبرات. -نقص الخبرة العلمية للمعلمين. -عدم وجود حوافز مادية. -عدم وجود تسهيلات تعليمية بالمدرسة . -عدم حضور المعلم للدورات. -عدم وجود مكتبة. -تدريس مقررات غير تخصص المعلم. - نقص الخبرة لحداثة التخرج. - ضعف البرامج الدراسية في المدارس.	-نقص الخبرة العلمية. -ضعف مستوى التلاميذ. -عدم توفر المختبرات. -نقص الخبرة لحداثة التخرج. - عدم حضور المعلمة للدورات. -ثقل العبء التدريسي. -عدم وجود مكتبة. -نقص برامج التدريب. -عدم وجود حوافز مادية. -تدريس مقررات غير تخصص المعلمة. -عدم وجود تسهيلات تعليمية المدارس.	-ضعف مستوى التلاميذ. - نقص الخبرة العلمية للمعلمين. -عدم توفر المختبرات. -ثقل العبء التدريسي. -عدم حضور المعلم للدورات. -عدم وجود مكتبة. -عدم وجود حوافز مادية. -عدم وجود تسهيلات تعليمية بالمدرسة. -نقص الخبرة لحداثة التخرج. -تدريس مقررات غير تخصص المعلم .

مما سبق سننتج أن المعلم تواجهه كثير من العقبات والمشاكل سواء مشاكل مادية ،أو مشاكل تتعلق بنقص الخبرة ،أو مشاكل تعود إلى مستوي التلميذ ،أو إلى البرامج ،وعدم توافر تسهيلات لأداء المهمة التعليمية على أحسن وجه.

8- المدرسة و عنف المعلم :

يختلف العنف الممارس من طرف المعلم في المدرسة باختلاف شخصية المعلمين، إذ نجد لبعض من يكتفي بتهميش المتعلم و إبقاءه في مؤخرة القسم دون الاهتمام به، أو الرد على تدخلاته، و كأنه عنصر غير موجود و يكون هدا التصرف من المعلم نتيجة لاستيائه من سلوكيات المتعلم بينما يتجه البعض الآخر إلى ممارسة الشتائم و الألفاظ الجارحة و السخرية و التهكم كرد فعل للاستجابات الخاطئة و السلوكيات غير السوية التي تصدر من المتعلم .و نجد أن العقاب الجسمي و العنف اللفظي ممنوع في كل مدارس القارة الأوربية و في انجلترا و اليابان و ايرلندا و كندا في 27 ولاية في كثير من المدارس الأمريكية في الأحياء ذات المستوى المتوسط و المرتفع و في معظم المدن الكبرى، أما في الجزائر فنجد القرار الوزاري رقم: 2/172 المؤرخ في 1 جوان1992 يمنع – بصفة مطلقة –استعمال العقاب الجسمي و العنف و اللفظي و كل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتلاميذ، فقد ورد في المادة(6) من هذا القرار الوزاري ما نصه ما يلي : " علاوة على كون العقاب البدني و العنف اللفظي أسلوبين غير تربويين في تهذيب سلوكيات التلاميذ،فإنه يعتبران خطآن مهنيين يعرضا الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول". **(محمد بن حمودة،2008: 88).** كما ورد في المادة (7) ما نصه " :تعتبر الأضرار الناجمة عن العقاب البدني و العنف اللفظي خطأ شخصيا يتحمل الموظف المتسبب فيها كامل المسؤولية من الناحية المادية و المعنوية و الجزائية، و لا يمكن لإدارة التربية أن تحل محل الموظف المعني في تحمل تبعاتها ." **(محمد بن حمودة،2008: 89).**

من خلال هاتين المادتين نلاحظ أن القانون الجزائري يمنع منعا باتا استخدام العقاب الجسمي و العنف اللفظي حتى لو كان بهدف تهذيب سلوكيات التلاميذ، و يعرض كل من يقوم به إلى إجراءات تأديبية و يعاقبه القانون، حيث جاء في المادة 124 من القانون المدني

ما يلي: "كل عمل أيا كان يرتكبه المرء و يسبب ضررا للغير يلزم من كان متسببا فيه التعويض" .

(سعيدة صالحي،2003: 42).

ثالثا : العنف اللفظي من طرف المعلم

1- تعريف العنف اللفظي :

و يقصد به كل أشكال التهديدات اللفظية و التوبيخ، و استخدام العبارات الجارحة واستخدام عبارة "لا تفعل" كتعبير اجتماعي، و خاصة حين ترتبط العبارات بأشكال أخرى من العنف كالعنف الجسدي أو تعبيرات الوجه الفاضية .و يستخدم هذا النوع من العنف في العديد من المواقف التربوية، و يهدف إلى تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيه و إضعاف العلاقة بين المثيرات و الاستجابات غير المرغوبة فيها، و نظرا لسهولة استخدام مثل هذا النوع من العنف يجب الحذر عندا استخدامه، و خاصة عند التلفظ بالعبارات. **(فاروق الروسان،2000: 147)**

وهو تهديد الآخرين وإيذاؤهم عن طريق الكلام والألفاظ البذيئة النابية والاستهزاء والتهكم والسخرية، وعادةً يسبق العنفُ اللفظي العنف الجسدي وفي الغالب العنف المادي يلحق العنف اللفظي وليس العكس.**(الخريف،1993: 24)**

ويتمثل هذا النوع من العنف أيضاً بالقذف بالسوء أو التهديد أو الإكراه والإعجاب بالنفس أو رفع الصوت. **(العرود،2005: 36)**

هذا النوع، وكما يتضح من تسميته، يكون باللفظ، يقول الطاهر(1997)أنه يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ الغليظة .ومن المعلمين من يلجأ في بعض الأحيان إلى استخدام ألفاظ حادة وعنيفة أثناء تأنيبه لتلاميذه.

(ملتقى وطني حول دور التربية في الحد من ظاهرة العنف،2011: 129)

2-أنواع العنف اللفظي:

من خلال اطلاعي على الدراسات السابقة و الجانب النظري لبعض الرسائل الجامعية استنتجت أنواع العنف اللفظي كتالي :

2 -1- الزجر و التوبيخ:

يستعمل هذا النوع من العقاب في الكثير من الأوقات و الحالات عند وقوع المتعلم في أبسط الأخطاء، متناسين تأثيره الذي يؤدي إلى خلق نتائج عكسية في معظم الحالات، لأن الكلام الجارح و السخرية و إشارات التهكم تشعر الفرد بالنقص و عدم الأهمية، مما قد يؤدي به إلى الانحراف اجتماعيا و خلقيا، حيث يصل إلى الكذب و السرقة إذا استعمل بصورة دائمة.

2-2-الشتم و الإهانة:

هذه الطريقة غير تربوية، يلجأ إليها المعلم الضعيف الشخصية، و بها يحطم شخصيته و يفقد احترامه.

2-3 -السخرية و الاستهزاء:

و هي وسيلة تعتمد على العبارات التهكمية و استعمال كلمات احتقارية.كأن يقول له كلام جريح ويضحك عليه إن لم يجيب على سؤال.

3- أسباب العنف اللفظي :

هناك مجموعة من العوامل تؤدي إلى استعمال العنف اللفظي،فبعضها ترجع إلى تصرفات التلميذ وبعض الأخر ترجع إلى شخصية المعلم ،وهذا ما نستعرضه في الفقرات التالية:

3-1- العوامل التي تعود إلى التلميذ:

قد تؤدي التصرفات والسلوكيات غير المرغوبة التي تصدر من بعض التلاميذ إلى استخدام العنف اللفظي معهم وهذه التصرفات تتمثل فيما يلي:

- إحداث صوت مرتفع في القسم أو السرقة أو العراك مع الزملاء.
- اللامبالاة والعصيان والتعدي على الزملاء.
- مخالفة الأوامر والسخرية ورفض القيام بالوجبات المنزلية.
- التشويش و التغيب المستمر والكسل. **(عمر عبد الرحيم نصر الله،2004: 449)**

2-3 -العوامل التي تعود إلى المعلم:

يقول محمد علي عمارة أن المعلمون الذين يمارسون العنف اللفظي هم في الغالب يتميزون بأنهم متسلطين وعصبيين مقارنة بقرنائهم . **(محمد علي عمارة، 2008: 83)**

وقد حدد برنارد دوي Bernard Douet عوامل أخرى للعنف اللفظي تتمثل فيما يلي :

- شخصية المعلم.
- ظروف العمل المدرسي.
- النموذج التربوي والطريقة المعتمدة عليها.
- سن وجنس المعلمين.
- اكتظاظ الأقسام.
- طلب العقاب من طرف الأولياء.**(Bernard Douet.1987.191)**

4- الآثار السلبية للعنف اللفظي :

يترك العنف اللفظي من وراءه آثار سلبية على الفرد ، فقد يؤدي به إلى ظهور اضطرابات انفعالية و سلوكات عدوانية كما يؤثر على التحصيل الدراسي .و يمكن أن نحدد الآثار السلبية للعنف اللفظي فيما يلي:

4-1- السلوك الهروبي:

و يقصد بذلك أن يترك أسلوب العنف اللفظي آثارا جانبية على الفرد ، تتمثل في السلوك الهروبي من الموقف غير المرغوب فيه أو الخاطئ، و ذلك حفاظا على بقاء الفرد كما تظهر لدى الفرد آثارا جانبية أخرى تبدو في إنكار السلوك الخاطئ أو تجاهله أو إلصاقه بالآخرين تجنبا للعنف اللفظي.و لقد أكد بكر Becker 1986 على أنه معظم الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها و التي تلاحظ في المدرسة و المجتمع (الغش، الكذب، التسلل، الاختباء والهروب)، هي في الحقيقة أنماط سلوكية هروبيه و تجنبية يتعلمها التلاميذ لكي يتجنبوا العنف اللفظي من طرف المعلم في المدرسة و من طرف الوالدين في البيت.

(جليل وديع شكور،1997: 96).

4-2- الاضطرابات الانفعالية:

و هو أن تظهر اضطرابات انفعالية لدى الفرد و التي تتمثل في خفض الثقة بالذات أو احترام الذات أو تقديرها، و ظهور الاضطرابات اللغوية كالسرعة الزائدة في الكلام أو التأتأة أو تأخر اللغة و اضطراباتها، و قد تمتد أثار الاضطرابات الانفعالية إلى صعوبة بناء علاقات اجتماعية ناجحة. **(فاروق الروسان،2000: 149).**

4-3 - تدني التحصيل الدّراسي:

من المألوف و المعروف لدى جميع العاملين و المسؤولين في مجال التربية و التعليم في المراحل المختلفة أن جوانب السلوك المتعددة التي تصدر من الفرد تقوم بتثبيت السلوك الصحيح أو المرغوب فيه و التأكيد عليه، و في نفس الوقت يتلقى عنف لفظي على السلوك الخاطئ أو غير المرغوب فيه، إلا أّنه ليس بمجرد ممارسة العنف اللفظي عليه أمام كل سلوك منحرف يأتي بنتيجة من حيث القضاء على الأسباب و الدوافع فدراسات علم النفس التربوي على أثر الثواب و العنف اللفظي في تعديل السلوك تشير نتائجها على حقيقة هامة يمكن أن نستفيد منها، تقول هذه النتيجة أن كلا من الثواب والعنف اللفظي يؤديان إلى إحداث التعديل المرغوب في السلوك، لكن الثواب أبقى أثر، في حينالعنف اللفظي مرهون أثره بوجود مثير الخوف، فإذا ما أزيل هذا المثير عاد سلوكه إلى سيرته الأولى. **(يوسف قطامي،2002: 391)**

ثم أن العنف اللفظي الصارم و الشديد أو القاسي أو الدائم يعمل على عرقلة قدرة المتعلم على التحكم، و يعيق قدرته على الاستغراق في المادة الدراسية و يؤدي إلى خفض مستوى التحصيل الذي يصل إليه.

(عمر عبد الرحيم نصر الله،2004: 441)

ففي دراسة قام بها الباحث مورار ويلزستان Morrar et Wzestaire (1983)توصلا إلى أن هناك علاقة سلبية بين استخدام العنف اللفظي من طرف المعلم في المدارس و نسبة التلاميذ الناجحين أي أن استخدام العنف اللفظي يؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل

الدراسي.و لقد ذكر عمر عبد الرحيم نصر الله في كتابه تدني الدافعية للإنجاز أن الطفل يتعلم عن طريق الاستجابة لموقف معين و أن العنف اللفظي يعيق قدرة التلميذ على الاستجابة لمثل هذه المواقف لأنه يؤدي إلى توقف دافعيته للتعلم والانجاز، أي أن هذا العنف اللفظي يعمل على صرف انتباه التلميذ من المادة المراد تعلمها إلى علاقته الشخصية بالمعلم أو الشخص الذي ينزل به إلى العنف اللفظي .وهذا الأخير يجعل المتعلم يشعر بالقلق مما يؤدي في المستقبل إلى عدم تحقيق الوظائف التي تستهدفها التربية على الرغم من أنه قد يفيد في عملية الضبط و فرض النظام.

ثم إن لجوء المعلم إلى ممارسة العنف اللفظي على المتعلم الذي يقع في الخطأ، يؤدي به إلى تجنب المبادرة حتى لا يتم الوقوع في الخطأ الذي يؤدي إلى العنف اللفظي ، و هذا من شأنه طمس الكثير من القدرات الموجودة عند المتعلم، و عدم إتاحة الفرصة لهم بالتفوق و النجاح. **(عمر عبد الرحيم نصر الله،2004: 442)**

-4-4- السلوك العدواني:

إن تعذيب المعلمين للتلاميذ و الذي يكون عادة من خلال العقاب الجسمي و العنف اللفظي له القدرة على إحداث تدمير نفسي من المتعذر إصلاحه، ذلك التدمير يزيد من عداء و حقد و عزلة و عدوانية التلميذ تجاه ممتلكات المدرسة و الجماعة الأقران و السلطات بما فيها المعلمين.

فإساءة معاملة التلاميذ يخلق مناخا يزيد من غضب التلاميذ و عدوانيتهم، فلقد توصلت بعض الدراسات كدراسة راست و كينارت Rust et Pinard (1983)إلى أن المعلمين الذين هم في الغالب ممارسين للعقاب الجسمي و العنف اللفظي يتميزون بأنهم متسلطين ولديهم عقد نفسية تنقصهم الخبرة ومندفعين وعصبيين.كما اتجهت دراسات لامبرت Lambert و تيكويسكي Tinkowski و هيمن Hyman و تاكر Tucker 1988 و غيرهم أن الإساءة البدنية واللفظية من المعلمين اتجاه التلاميذ من الأسباب الرئيسية لعدوانية التلاميذ، و تشير دراسة بوكالو و هيمن Pikelot et Hymen 1993 أنه في الحالات التي تقوم

فيها سلطات المدرسة بدورها و تطلب من المعلمين المسيئين تغيير طريقتهم من خلال التدريب الملائم للمعلمين، مما يزيد من حساسيتهم للطبيعة النفسية لإساءة التعامل مما يترتب عليه نجاح هذه المدارس في تقليل السلوكات العدوانية للتلاميذ.

(محمد علي عمارة،2008: 170،169)

5- منع استخدام العنف ضد الأطفال في التشريع الجزائري:

جاءت النصوص العقابية المتعلقة بحماية الطفل متناثرة بين قانون العقوبات وبعض النصوص الخاصة، فقد نصت المادة 19 من المرسوم الرئاسي رقم 92 / 461 والمؤرخ في 19 ديسمبر 1992 والمتضمن المصادقة على التصريحات التفسيرية على اتفاقية حقوق الطفل التي وافقت عليها الجمعية العامة للأمم المتحدة أن تتخذ الجزائر جميع التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية لحماية الطفل من كافة أشكال العنف والضرر والإساءة البدنية والعقلية.

وأشار نمور، (2001) أنّ المشرع الجزائري جرم جميع الأفعال التي يأتيها شخص على طفل والتي من شأنها أن تمس بسلامة جسده، وبالوظائف الطبيعية لأعضائه، وسلامة جسم الطفل هي مصلحة يحميها القانون بتجريمه أفعال الإيذاء العمد الضرب والجرح منع الطعام أو العناية عن الطفل، فالمشرع حين فرض حمايته على هذه المصلحة، يضيف نمور، فهذا يعني أنه كفل للطفل حقه في سلامة جسمه .ولقد نصت المادة 269 من قانون العقوبات على أنه كل من جرح أو ضرب عمدا قاصرا لا يتجاوز سنه السادسة عشر أو منع عنه عمدا الطعام أو العناية إلى الحد الذي يعرض صحته للضرر، أو ارتكب ضده عمدا أي عمل آخر من أعمال العنف أو التعدي فيما عدا الإيذاء الخفيف يعاقب بالحبس من سنة إلى خمس سنوات وبغرامة من 500 إلى 5000 دج .مما سبق فإن ممارسة المعلم للعنف ضد تلاميذه يعتبر جريمة مستوفية الأركان وتعرضه ليس فقط للغرامة ولكن للحبس أيضا.

6- منع كل أشكال العنف في النظام التربوي الجزائري ضد التلاميذ:

نص القرار 171/92 الصادر بتاريخ: 01 جوان 1992 والمتضمن منع العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية في المادة (06) منه على ما يلي " علاوة على كون العقاب البدني و العنف اللفظي أسلوبين غير تربويين في تهذيب سلوكات التلاميذ فإنهما يعتبران خطأين مهنيين يعرضان الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول " ويتضح من نص هذه المادة أن المشرع بعد أن أكد على أن العقاب البدني و العنف اللفظي غير تربويين، أضاف أنهما يعتبران خطأين مهنيين يرضى مرتكباه إلى إجراءات تأديبية، وبينت المادة السابعة من ذات القرار أن المعلم يتحمل كامل المسؤولية على ما يلحقه من ضرر بالتلميذ المعرض للعقاب و العنف إذ نصت على أنه:" تعتبر الأضرار الناجمة عن العقاب البدني و العنف اللفظي خطأ شخصي يتحمل الموظف المتسبب فيها كامل المسؤولية من الناحية المدنية والجزائية ولا يمكن لإدارة التربية أن تحل محل الموظف المعني في تحمل تبعاتها".

ولقد نصت المادة 21 من قانون رقم 08 / 04 مؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق ل 23 يناير سنة 2008 على أنه " يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية، يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية" ، ويتضح من نص هذه المادة أن المشرع الجزائري حظر بشكل نهائي جميع أشكال العنف ضد التلاميذ وإذا كان مروك، (2003)، يقول أن العرف العام منح للمعلم حق تأديب التلاميذ وذلك لماله من سلطة فرض الاحترام والنظام على التلاميذ وبالتالي يكون إشعارهم بوقوع الجزاء عليهم في حالة عدم الانضباط، فإن نص المادة 21 جاء مانعا نهائيا لأي شكل من أشكال العنف اتجاههم.

خلاصة:

يعتقد الكثير من المربين أن الأدب أو التأدب هو بالعنف اللفظي، وهذا المفهوم يميل إلى الخطأ منه إلى الصواب .فإن العنف اللفظي يدفع المتعلم أحياناً إلى سلوك يستحيل علينا معالجته ، وغالباً ما يفشل العنف اللفظي في إحداث الأثر في المطلوب .فالمتعلم أو الطالب أحيان كثيرة لا يعلم سبب العنف ولكن إذا تم إفهامه أن ما فعله كان من الأخطاء وذلك بأسلوب معين ومفهوم كان ذلك أجدى أثراً في تنشئته التنشئة المعتمدة على الوضوح والصراحة، ويستطيع المعلم أن يعطي المتعلم فكرة عن الخطأ وسبب كونه خطأ وكيفية العمل الصحيح، ثَ يأتي فيما بعد دور القدوة التي يتبعها المتعلم سواء من الوالدين أو المعلم. و بالتالي أكدت التجارب التي أجراها علماء النفس على أثر التواب و عنف المعلم إن كلا النوعين يؤدي على التعلم إلا أن التواب أبقى أثرا في حين أن أثر العنف مرهون بوجود سلوك عدواني من طرف التلاميذ، وهذا ما نوضحه في الفصل الموالي.

الفصل الثاني

السلوك العدواني

تمهيد:

1. **لمحة تاريخية عن السلوك العدواني.**
2. **مفهوم السلوك العدواني.**
3. **بعض المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني و الفرق بينها.**
4. **النظريات المفسرة للسلوك العدواني.**
5. **أسباب السلوك العدواني.**
6. **أنواع العدوان و أشكاله.**
7. **أهداف و وظائف السلوك العدواني.**
8. **قياس السلوك العدواني و تشخيصه.**
9. **آثار السلوك العدواني.**
10. **طرق الوقاية و العلاج.**

خلاصة.

تمهيد:

إن السلوك العدواني لدى طلبة الثانوية أصبح حقيقة واقعية موجودة في معظم دول العالم ، فهو قديم قدم الإنسان وهذا ما جاء به القرآن الكريم في قوله تعالى فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (المائدة 30) ، وهذه الحقيقة تشغل كافة العاملين في ميدان التربية بشكل خاص و المجتمع بشكل عام ، و تأخذ من إدارات المدرسة الوقت الكثير و تترك آثار سلبية على العملية التعليمية ، لذا فهي تحتاج إلى تضافر الجهود المشتركة سواء على صعيد المؤسسات الحكومية أو مؤسسات المجتمع المدني أو الخاصة , لكونها ظاهرة اجتماعية بالدرجة الأولى وانعكاساتها السلبية تؤثر على المجتمع بأسره .

1.لمحة تاريخية عن السلوك العدواني:

يرجع الاهتمام بدراسة السلوك العدواني بين الأفراد إلى محاولات ماكدوجال (W.magdougal) وذلك عام 1926 في كتابه "مقدمة لعلم النفس الاجتماعي" التي كانت عبارة عن بعض التأملات النظرية حول هذا الموضوع. وفي عام 1928 ظهرت أول لبحوث العدوان في مجلة.

"ملخصات السيكولوجية " وبعد ذلك قدم دولارد(J.Dollard) وزميله عام 1939 بأول محاولة جادة للبحث التجريبي المنظم للعدوان البشري وهي خاصة بالإحباط والعدوان .وتمثلت المحاولة الثانية التي أثرت في البحوث عن العدوان في جهود بص (A.buss) وبيركوفيتش (L.berkovitch) لابتكار بعض الأساليب التجريبية لقياس العدوان ، وفي أوائل السبعينات قدمت محاولات نظرية جادة لكل من باندورا(A.bandura) 1973 وجونسون (R.johnson) عام 1972، ومنذ تلك الفترة، تنوعت بحوث العدوان على المسارين: النظري والواقعي، وحدث نمو واضح في كم وكيف المعلومات التي تراكمت، ومع ذلك ظلت هناك كثير من المشكلات التي لم تحسم، سواء فيما يخص مفهوم العدوان وأسسه النظرية وارتقاءه منذ مراحل العمر المبكرة .(**عصام عبد اللطيف العقاد،2001: 95**)

2.مفهوم السلوك العدواني :

يستخدم مفهوم السلوك العدواني بمعان مختلفة، لذا لا يوجد تعريف واحد متفق عليه من جانب كل الباحثين نظرا لتعقده ولأن أسبابه متشابكة. إلا أن الغالبية العظمى فيهم قد توصلوا إلى هذا النوع من السلوك يهدف إلى إلحاق الضرر بالذات أو الآخرين أو الأشياء. وسنحاول فيما يلي تناوله من خلال استعراض مجموعة من التعاريف المتعلقة به.

حيث يعرف "**ألبرت باندورا**""**Bandoura**" (1973) السلوك بأنه سلوك ينتج عنه إيذاء شخص أو تحطيم للممتلكات والإيذاء إما أن يكون نفسيا على شكل السخرية أو الإهانة، وإما

أن يكون بدنيا على شكل ضرب (ركل أو دفع) ,ويعتمد "باندورا" في وصفه للسلوك العدواني على ثلاث معايير وهي :

أ- خصائص السلوك نفسه: مثل الاعتداء البدني, الإهانة , إتلاف الممتلكات

ب- شدة السلوك: فالسلوك الشديد يعتبر عدوانيا,كالتحدث مع شخص آخر بصوت حاد.

ج-خصائص الشخص المعتدي: جنسه ,عمره, وسلوكه في الماضي وخصائص الشخص المعتدي . **(محمد علي عمارة, 2008: 13)**

نستخلص من هذا التعريف أن السلوك العدواني يلجأ إليه الأشخاص من أجل إلحاق أضرار على أشخاص آخرين أوعلى ممتلكاتهم ,إما يكون ذالك نفسيا أو بدنياً.

ويرى "**جريسيلد**" **وزملائه** " **Jersiled et al** " (1975) أن العدوان سلوك عنيف يتمثل في قول لفظي verbel أوفعل مادي physical موجه نحو شخص معين أو شيء ما.ويقصد بالعدوان اللفظي إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه أو نقده أو السخرية منه أو التهكم عليه أو ترويج الإشاعات المعرضة ضده. والعدوان المادي يعني إلحاق الألم أو الضرر بشخص آخر أو بممتلكات أو بأشياء ذات قيمة لديه وقد يتجه نحو ذاته . **(محمد علي عمارة,2008: 14)**

ويعرف أيضا بأنه سلوك بدني أو لفظي يهدف إلى إيذاء الآخرين

(Luc Bedard et al, 2006: 250)

ويقول "**بينتون**""**Benton**" (1984) أن السلوك العدواني هو استعمال القوة والعنف في العلاقات بين الأفراد بدون تبرير لهذه القوة, أو استعمالها بسبب ضرورة دفاعية .

(محمد علي عمارة,2008: 17)

أما "**محيي الدين أحمد حسين**" **وآخرون** (1983) فقد عرفوا السلوك العدواني بأنه سلوك يصدره الفرد لفظيا أو بدنياً, صريحا أو ضمنيا, مباشرا أو غير مباشرا, ناشطا أو سلبيا, وحدده صاحبه بأنه سلوك أملته عليه مواقف الغضب أو الإحباط أو الانزعاج من قبل الآخرين, أو مشاعر عدائية, وترتب على هذا السلوك أذى بدني أو مادي أو نفسي للآخرين أو للشخص نفسه . **(بشير معمريه, 2007: 144)**

ويذهب "**سليمان الخضري**"(1986) إلى أن السلوك العدواني بالنسبة للطلاب هو الإتلاف للممتلكات و الأشياء, وسواء كانت خاصة بالشخص ذاته أم خاصة بغيره من الأفراد, أم كانت ممتلكات عامة للدولة أو المجتمع, والتخريب ليس علة في حد ذاته وإنما هو عرض لعلة أخرى. **(محمد علي عمارة, 2008: 11)**

ويرى "**رشاد علي عبد العزيز موسى**" السلوك العدواني بأنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى لشخص آخر إما عن طريق الجرح الفيزيقي الحقيقي أو عن طريق سلوك الاستهزاء والسخرية والضحك. **(رشاد علي موسى, بدون تاريخ: 29)**

ويقول" **فريمان**" **وزملائه** "**Freeman**" بأنه فعل مقصود ومدرك يؤدي إلى إيذاء شخص آخر . **(خليل قطب أبو قورة, 1996: 21)**

كما يعرف أيضا "**أرجا يل**" "**Argyle**" السلوك العدواني بأنه السلوك الذي يتجه به صاحبه إلى إيقاع الأذى للأشخاص الآخرين أو ممتلكاتهم.

إما بدنيا أو لفظيا أو بأي طريق آخر **(نفس المرجع السابق : 22)**

يعني ذلك أن السلوك العدواني هو كل سلوك يقوم به الفرد بهدف إيذاء أشخاص آخرين أو ممتلكاتهم, ويكون التعبير عنه إما بدنيا أو لفظيا أو بطرق أخرى .

ويرى "**أرنولد باص** " و "**مارك بيري** " "**A. Bus & M. Perry**" (1992) أن السلوك العدواني هو أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الضرر بفرد آخر . أو بأفراد آخرين . الذي يحاول أن يتجنب هذا الأذى، سواء كان بدنيا أو لفظيا، تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة، أو تم الإفصاح عنه في صورة غضب أو عداوة ألتي توجه إلى المعتدي عليه

(بشير معمريه، 2007: 144)

أما "**جيمس دريفر**" "**Driver**" فهو يرى بأن السلوك العدواني يعني الهجوم على الآخرين والذي يرجع في الغالب وليس دائما إلى المعارضة.

(أحمد محمد الزعبي، 2002: 200)

ويشير "**نبيل حافظ**" و "**نادر قاسم**" (1993) إلى أن السلوك العدواني هو سلوك ينطوي على شيء من القصد والنية يأتي به الفرد في مواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته فتنتابه حالة من السلوك بتخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط أو الإسهام في إشباع الدافع المحبط، فيشعر الفرد بالراحة ويعود الاتزان إلى شخصيته

(محمد علي عمارة،2008: 11)

وحسب "**عبد العزيز القوصي**" فإن نزعات العدوانية بمختلف أنواعها صادرة من استعداد راسخ في طبيعة الإنسان . ويمكن أن يتجه نشاطها اتجاها هدميا ضارا ويمكن أن يتجه اتجاها مفيدا لكل من الفرد والمجتمع .

وهذا من شأنه أن يتفق مع آراء أصحاب مدرسة التحليل النفسي في قول "**سيجموند فرويد**" "**S. Freud**" بأن السلوك العدواني جزء من المكونات النفسية للنفس البشرية بحيث يمكن القول بأنه لا أمل في التخلص من دوافع الإنسان العدوانية وإنما يكفي العمل على تحويل مجراها وطاقتها. **(محمد علي عمارة، 2008 : 16)**

ومن هنا يتضح أن هناك الكثير من التداخل بين بعض هذه التعريفات، وعلى ذلك فإن السلوك العدواني قد يكون لفظيا أو غير لفظيا، مباشرا أو غير مباشرا، صريحا أو ضمنيا، موجها ضد الذات أو ضد الآخرين أو الأشياء، ولكن في النهاية يترتب عليه إلحاق الأذى و الضرر المادي أو الجسمي أو النفسي للشخص نفسه أو للآخرين .

3.بعض المفاهيم المتصلة بالسلوك العدواني والفرق بينها :

3-1- Hostility العدائية :

يُقصد بالعداء شعور داخلي بالغضب و العداوة و الكراهية موجه نحو الذات أو نحو شخص أو موقف ما .وتستخدم المشاعر العدائية كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك أو المكون الانفعالي للاتجاه .فهي استجابة اتجاهية تنطوي على المشاعر العدائية و التقويمات السلبية للأشخاص و الأحداث . **(عصام عبد اللطيف العقاد، 2001: 100)** .

و حسب" **طلعت منصور** "**و آخرون** فالعدائية حالة دافعية قد تؤدي إلى سلوك عدواني **(خليل قطب أبو فورة،1996: 40)**

تتضمن العدائية إضافة إلى مشاعر الغضب نظام معّقد من الاتجاهات المُحّفزة للسلوك العدواني نحو تدمير الموضوعات أو إصابة الأشخاص.

و فيما يتعّلق بالفرق بين مفهومي العدائية و العدوان فقد ميز بينهما" **باص**" "**Buss**" حيث أن مفهوم العدوان يشير إلى تقديم منبهات منفرة إلى الآخرين، في حين يشير مفهوم العدائية إلى الاتجاهات العدائية ذات الثبات النسبي و التي تعبر عنها بعض الاستجابات اللفظية التي تعكس مشاعر سلبية . **(محمد علي عمارة، 2008: 32)**

كما قام" **زيلمان**" "**Zillman**" أيضا بالتمييز بين العدائية والسلوك العدواني مركزا على الحالة الدافعية، حيث يشير إلى أن السلوك العدائي هو أي نشاط يقصد به الشخص على

الحالة الدافعية، حيث يشير إلى أ ن السلوك العدائي هو أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاء بدنيا .بينما يشير إلى أن السلوك العدواني هو أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر.

(خليل قطب أبو قورة،1996: 39-40) .

و بالرغم من تعدد الآراء حول الفرق بين مفهومي العدائية و السلوك العدواني إلا أّنه يجب أن نحتفظ بالسلوك العدواني كمصطلح سلوكي فقط ، أيا كانت دوافعه سواء كانت دوافع إجرائية أو عدائية .و أن نتعامل مع العدائية على أّنها العدوان الخفي أو المضمر، و هي الاستعداد و التهيؤ الذي قد يظهر في ظروف معينة تهيئ لحدوثه، أولا يظهر هذا الفعل.

(حسين فايد، 2007: 24) .

كما أن العدائية حالة انفعالية طويلة المدى و تعمل كمُكون معرفي للسلوك العدواني و تظهر كرغبة في إيذاء أو إيقاع الألم بالآخرين **(محمد علي عمارة، 2008: 31) .**

و من خلال ما سبق نعتقد بأن السلوك إذا كان مدفوعا بالرغبة في إيذاء الآخر فهو يُعبر عن العداء، أ ما إذا بدا السلوك عدوانيا في مظهره منوطا به تحقيق أهداف عدوانية فإّنه يُعبر عن السلوك العدواني.

2-2الغضب Colère:

يختلف مفهوم الغضب عن السلوك العدواني حيث أن الغضب يعني حالة انفعالية التي يمكن الإحساس بها في الموقف غير المرغوب فيها و هو غالبا ما يصاحب العدوان و لكن لا يُعد شرطا مهما للتعبير عنه **(Luck Bedard et al؛ 2006: 251)**

و الغضب من ناحية أخرى هو أحد الانفعالات أو العواطف الأساسية للإنسان و التي تعتبر إشارة أو دلالة على مواجهة الضغوط و عوامل الإحباط في الحياة

(عصام عبد اللطيف العقاد،2001: 79) .

كما يعني أيضا بأّنه انفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز العصبي السمبتاوي و بشعور قوي من عدم الرضا سببه خطأ وهمي أو حقيقي .

(خليل قطب أبو قورة، 1996: 60)

هذا و قد اعتبر" **باص** "**و**" **بيري**" (1992) الغضب بمثابة المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني.

و في إطار ما تم عرضه يظهر الفرق بين الغضب و السلوك العدواني في أن الغضب (كخبرة) يختلف عن السلوك العدواني (كسلوك).**(حسين فايد،2007: 23).**

و أن الغضب حالة انفعالية شعورية داخلية يمكن التعبير عنها بالسلوك العدواني

(سعد بن محمد بن سعد آل رشود،2006: 24).

2-3- العنف Violense :

يشير مفهوم العنف إلى الشكل التطرفي للعدوان الذي يتضمن محاولة إحداث إصابة بدنية أو نفسية خطيرة للآخرين **(Luck Bedard et al :2006 :251)** ،

فالسلوك العنيف عادة ما تكون دوافعه ضعيفة إن لم تكن معدومة، فهو سلوك تلقائي متكرر له طابع النزوة **(خليل قطب أبو قورة، 1996: 42)**، و على هذا الأساس يرى" سعد المغربي "أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصبغة انفعالية شديدة، قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة و التفكير. **(حسين فايد، 2007: 26).**

و يعتبره "**أحمد عكاشة**" (2000) على أّنه نهاية المطاف لسلوك عدواني مستمر و هو أيضا إحدى وسائل التعبير عن النزوات العدوانية . **(محمد علي عمارة، 2008: 33)** .

و يرى" **طريف شوقي** "أن العنف يُمّثل الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان، و بذلك يصبح العدوان أكثر عمومية من العنف **(حسين فايد،2007: 26)**.

و عليه يمكن القول بأن كلّ عنف يُعد عدوانًا و لكن ليس كلّ عدوان يُعد عنًفا بالضرورة **(طه عبد العظيم حسين، 2007: 20)**. فالفرق بين العنف و العدوان يكمن في كون الأول هو شكل من أشكال العدوان و العكس غير صحيح **(حسين فايد، 2007: 26)**، كما أن العنف له طابع مادي بحت في حين أن العدوان يشتمل على المظاهر المادية والمعنوية معا.

(محمد علي عمارة، 2008: 34).

2-4- الإرهاب Terrorisme :

تعني كلمة الإرهاب الاعتداء أو التهديد بالاعتداء على الأرواح و الأموال أو الممتلكات العامة و الخاصة بشكل منظم من قبل دولة أو مجموعة ما ضد المجتمع المحّلي أو الدولي باستخدام وسيلة من شأنها نشر الرعب في النفوس لتحقيق هدف معين .و هذا التهديد يتم بواسطة جماعة سياسية أو عقائدية تجاه جماعة أخرى أو دولة أخرى .و تُعد ظاهرة الإرهاب وليدة ألتطرف الديني كما أّنه في الشكل و المضمون هو عدوان مرضي، و هو أيضا يقترب في الكثير من صُوره و دوافعه و أهدافه من السلوك الإجرامي **(عصام عبد اللطيف العقاد، 2001: 100-101)**.

2-5- العدوانية Agressivité :

العدوانية هي ميل إلى مهاجمة الآخرين أو كلّ شيء يعيق إشباعا مباشرا.

(Henriette et al، 1999 :32) و يمكن التمييز بين عدوانية مؤذية، مدمرة و عدوانية لطيفة حيث يجري التعبير عن العراك بالتنافس و الإبداع، و تعتبر العدوانية من قبل التحليل

النفسي إسقاط لغريزة الموت أو التدمير (فرويد)، أو كمظاهر للرغبة في التسّلط على الآخرين و تأكيد الذات" أدلر" **(رولان دورون، فرانسواز بارون ،1997 :55)**

كما يمكن تعريف العدوانية بأّنها ميل للقيام بالعدوان و لفرض مصالح المرء وأفكاره الخاصة رغم المعارضة، و هي ميل أيضا للسعي إلى السيطرة في الجماعة (التسلط الاجتماعي) خصوصا إذا وصل المرء إلى حد التطرف

(عصام عبد اللطيف العقاد، 2001: 100)

يبدو بعد المقارنة السابقة بين السلوك العدواني و بعض المفاهيم الأخرى أّنه لمن الصعب التفرقة فيما بينها نظرا لاتفاقها على تحقيق هدف واحد ألا و هو إلحاق الضرر، ولكن ما يساعدنا على فهمها هو معرفة اتجاه و طبيعة هذا الأذى، و كذلك طريقة حدوثه.

4- النظريات المفسرة للسلوك العدواني :

يعتبر السلوك العدواني أحد الظواهر و الموضوعات النفسية الهامة لما يترّتب عليه من آثار سلبية على الفرد نفسه و على الآخرين و البيئة المحيطة، ومع تعدد الأسباب المؤدية إلى حدوثه تعددت النظريات التي تناولت تفسير هذا السلوك و أهم هذه النظريات ما يلي:

4-1-النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان هو التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة و هو جزء أساسي في طبيعة الإنسان **(عصام عبد اللطيف العقاد، 2001: 107)** .

فالإنسان لديه مجموعة من الغرائز تدفعه لأن يسلك سلوكا معيًنا من أجل إشباعها، لذلك يعتبر السلوك العدواني سلوكا غريزيا هدفه تصريف الطاقات العدوانية الداخلية و إطلاقها حتى يشعر الإنسان بالراحة **(محمد علي عمارة، 2008: 35)**. فالعدوان وفًقا لهذه النظرية فطري موروث و غريزي . **(عبد الرحمن العيسوي،2000: 16)**.

وتركز هذه النظرية على أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساسا، حيث تهتم ببعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي التي تحث على العدوان كالصبغيات والجينات الجنسية و الهرمونات و الجهاز العصبي المركزي و اللامركزي و الغدد الصماء و التأثيرات البيوكيماوية و الأنشطة الكهربائية في المخ .كما تتشكل القوة العضلية عاملا بيولوجيا آخر في تأثيره على العدوان **(خليل قطب أبو قورة، 1996: 127).**

و لقد توصلت دراسة "**ليبيا**" "**Lippa**" **(1990)** إلى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث في كلّ المجتمعات بسبب ارتفاع مستويات هرمون Testostérone لديهم عن الإناث، كما أشارت دراسة "**ليبست**" **Li psitt**" **(1990)** إلى أن نقص السيروتونين يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة و زيادة العدوان . **(محمد علي عمارة، 2008: 36).**

أما دراسة "**مارك**" "**Mark**" **(1970)** و "**ماير**" "**Mayer**" **(1977)** فقد أشارت إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ و هي الفص الجبهي و الجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان، و لقد أمكن بناءا على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء. إلا أن تلك الدراسات لا تقدم الأدّلة العلمية الكافية عن ذلك حيث أشار "**كمال مرسي**" **(1985)** إلى أن الخبرة و التفاعل مع البيئة بصورة سلبية أهم بكثير من العوامل الجينية فيما يتعّلق بالسلوك العدواني. **(محمد علي عمارة، 2008: 37).**

4-2-نظرية التحليل النفسي:

يعتبر "**فرويد**" "**Freud**" من مؤسسي هذه النظرية الذي يُنسب العدوان إلى تلك الدوافع الغريزية الأولية الأساسية .فالعدوان مظهر لغريزة الموت في مقابل الليبدو كمظهر لغريزة الحياة **(حسين فايد، 2007: 28).**

كما يرى "فرويد" أن الحياة كفاح بين غريزة الحياة Eros و دافعها الحب و الجنس و هي مهمة من أجل البقاء، و بين غريزة الموت Thanatos و دافعها العدوان و التدمير والانتحار التي تعمل دائما من أجل تدمير الذات و تقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين .و اعتبر أيضا عدوان الإنسان على نفسه أو على غيره تصريفًا طبيعيا لطاقة العدوان الداخلية التي تنبهه وتلح في طلب الإشباع، و لا تهدأ إلا إذا اعتدى على نفسه أو على غيره .

(خليل قطب أبو قورة، 1996: 100-101)

و قد أدرك "**فرويد**" في بداية الأمر أن العدوان يكون موجها إلى حد كبير للخارج ثم أدرك بعد ذلك أن العدوان يكون موجها على نحو مُتزايد للداخل منتهيا عند أقصى مدى إلى الموت .كما نظر إلى العدوان باعتباره ذا منشأ داخلي و ضغط مستمر يتطّلب التفريغ حّتى إذا لم توجد إحباطات، و هناك نجد أن الحاجة إلى تنفيس العدوان قد تتغّلب على الضوابط الدفاعية التي تكبحه عادة. **(حسين فايد،2007: 28)**

و لقد تعددت الآراء المؤيدة أو الرافضة لهذه النظرية الفرويدية للعدوان، حيث نجد أن "**أدلر**" "**Adler**" (1839-1870) قد اّتفق مع "**فرويد**" في كون العدوان غريزي يمكن توجهه اتجاه النفس أو الآخرين و أن الطاقة العدوانية يمكن توجيهها من خلال عدد من النشاطات مثل الابتكار الفّني و الكتابة .و لكّنه يختلف معه فيما يخص أهمية الجنس حيث سماها" إرادة القوة "التي حّلت محلّ الحافز العدواني، ثم تخلى عنها مفضلا عنها "الكفاح في سبيل التفوق". واعتبر الهدف النهائي للإنسان أن يكون عدوانيا و أن يكون قويا و أن يكون مُتفوًقا.

(محمد علي عمارة،2008: 42)

و قد اّتفقت الباحثة "**ميلاني كلاين**" "**M, Klein**" مع فرويد في كون أن العدوان يُمّثل شقا مركزيا في الحياة و الذي سيستمر إلى الأبد.

و يعتِبر الباحث "**سوليفان**" "**Sullivan**" (1956) أن العدوان دفاع ضد العجز العميق المُتوّلد من خبرة القلق. أما مفهوم "**فروم**" "**Fromm**" (1973) فيرى أن العدوان ما هو إلا استجابة لتهديد البقاء أو الاهتمامات الحيوية، فالعدوان رد فعل دفاعي سواء لدى الإنسان أو الحيوان. **(حسين فايد، 2007: 29-30).**

و تذهب "**كارن هورني**" "**Karen Horney**" (1945) إلى رفض غريزة الموت وأوضحت أن العدوان ليست غريزة، و الأكثر من ذلك أّنها ترى أن العدوان هو استجابة الفرد للقلق أساسا .فالشعور بالعجز في عالم عدائي يخلق إحدى الاستجابات التالية :إما أن يتحرك الشخص تجاه الآخرين أو ضد الآخرين، أو بعيدا عن الآخرين.

(محمد علي عمارة، 2008: 44).

بالرغم من اّتفاق بعض المُحّللين النفسيين مع "."**فرويد** "في تفسيره للعدوان، إلا أن هذه الّنظرة التحليلية للعدوان هي نظرة غريزية تنطوي على اختزالية حيوانية و لم تقدم تفسيرا للتباين في السلوك العدواني و العوامل المؤّثرة فيه**(حسين فايد،2007: 30-31).**

كما أن نظرة" **فرويد** "و افتراضاته حول أصول و نشأة السلوك العدواني نظرة متشائمة و ذلك لعدم إمكانية تجّنبه لكونه محتوم .و إذا لمتوجه غريزة الموت تجاه الآخرين فإّنها تّتجه في الحال إلى تدمير الشخص نفسه.

4-3نظرية الإحباط- العدوان:

من أنصار هذه النظرية "**جون دولارد**" "**J Dollard**" ، "**نيل مللر**" "**N Miller**" "**روبرت سيرز**" "**R. Sears**" ، "**ماورر**" "**Mower**" "**ليونارد دوب**" "**L.Doob**" .

وقد افترضوا هؤلاء وجود ارتباط بين الإحباط و العدوان، فالسلوك العدواني يسبقه دائما إحباط و هذا الإحباط من شأنه أن يؤدي إلى سلوك عدواني .

(محمد علي عمارة، 2008: 46) .

و يُعرف الإحباط بأّنه شعور يمر به الفرد عندما يواجه عائق ما يحول دون تحقيق هدف مرغوب أو نتيجة يتطّلع إليها **(حسين فايد، 2007: 31)**. و الإحباط عادة ما يؤدي إلى العدوان، و على هذا فالعدوان من أشهر الاستجابات التي ُتثار في الموقف الإحباطي. **(وفيق صفوت مختار، 1999: 62)** و يحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغّلب عليه، أو كرد فعل انفعالي للضيق و التوّتر المصاحب للإحباط **(Michel. W ،1981 :394)**.

و إذا منع الإنسان من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط و اعتدى بطريقة مباشرة على مصدر إحباطه أو بطريقة غير مباشرة إن خاف من الانتقام **(خليل قطب أبو قورة، 1996: 111)**. و من الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة:

1- تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه

الفرد و ذلك لثلاث أسباب هي:

أ- شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.

ب- مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.

ج-عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.

2-تزداد الرغبة في الإتيان بالسلوك العدواني في ضوء ما يُدركه الفرد على أّنه مصدرا لإحباطه.

3-يُعتبر إيقاف السلوك العدواني في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر يؤدي إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدواني.

4-إذا حيل بين الفرد و بين توجيه عدوانه ضد مصدر الإحباط الخارجي، فإنّه قد يوجه عدوانه نحو ذاته باعتبارها المسؤولة عن الإحباط، فإذا اشتد هذا الميل فإنّه قد يتأّتى بالفرد إلى الفصام أو الاكتئاب أو الانتحار

(فالنتينا وديع سلامة الصايغ، 2001: 47).

و يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان رد فعل طبيعي لما يواجهه الفرد من إحباطات متعددة، فالإحباط يوّلد طاقات في النفس من الضروري أن تصرف بأسلوب أو بآخر حّتى يشعر الفرد بالراحة النفسية منها، و من هذه الأساليب السلوك العدواني، كما اعتبروا العدوان استجابة فطرية للإحباط **(وفيق صفوت مختار، 1999: 63)**. ثم عُدلت فروض هذه النظرية بحيث أكدت بأن الإحباط يمكن أن يُؤدي إلى أنواع عديدة من السلوك غير العدوان، مثل زيادة الاعتمادية أو الانزواء أو التسليم أو الاستجابات السيكوسوماتية أو الإدمان، كما أن الفرد حين يعتدي لا يتعين بالضرورة أن يكون مُحبطا .فالإحباط يؤدي إلى عدوان في وجود شرطين هما:

- إثارة العدوان إذا كان الإحباط يحدث بطريقة متعسفة.
- عندما يكون فعالا في التخّلص من العقبات التي تعترض طريق إشباع الحاجات

(خليل قطب أبو قورة، 1996: 114-115).

و حسب الباحث فالعلاقة بين الإحباط و العدوان قد لا تكون حتمية، فالإنسان قد يعتدي بدون إحباط و قد يُحبط و لا يعتدي .كما أن الإحباط لا يؤدي إلى العدوان مباشرة لكّنه قد يؤدي إلى الغضب الذي يجعل الإنسان مهيأ للعدوان.

4 –4– السلوك العدواني من منظور المدخل السلوكي :

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه و يمكن تعديله وفقًا لقوانين التعّلم .و لذلك ركزت بحوثهم و دراساتهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها و هي أن السلوك برمته مُتعلَّم من البيئة **(عصام عبد اللطيف العقاد،2001: 112).**

و لقد أكد ذلك" **سكينر**" "**Skinner**" في نظريته عن الإشراط الإجرائي حيث افترض أن الإنسان يتعّلم سلوكه بالثواب و العقاب، فالسلوك الذي يُثاب عليه يميل إلى تكراره، والسلوك الذي يُعاَقب عليه يقلع عنه.

وينطبق هذا التفسير على السلوك العدواني، فالإنسان عندما يسلك سلوكا عدوانيا لأول مرة، إذا عوقب عليه كف عنه، و إذا كوفئ عليه كان أميل إلى تكراره في المواقف المماثلة (عبد اللطيف محمد خليفة، 1998: 309). فالسلوك العدواني وفقًا لهذا الإشراط يحدث و يستمر عندما يعقبه ثواب. **(بشير معمريه،2007: 148).**

4–5–نظرية التعّلم الاجتماعي:

يرى أصحاب نظرية التعّلم الاجتماعي أن العدوان سلوك مُتعّلم مثلهم مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى، و يعتقدون أّنه لا توجد أية غريزة للعدوان، كما أّنهم لا يعتقدون في وجود دافع خاص بالعدوان. فحسب هؤلاء السلوك العدواني ينتج عن تعّلم اجتماعي يعتمد على الإثارة و التقليد و التعزيز. **(خليل قطب أبو قورة، 1996: 117–118).**

ويصف" **باندورا** "العدوان باعتباره مدى واسع من السلوك يتم بناءه لدى الإنسان نتيجة الخبرة السابقة التي يكتسب فيها الشخص الاستجابات العدوانية، و توّقعه أشكالا متنوعة من التدعيم و تلّقي المكافآت غير المادية كالمركز الاجتماعي و الاستحسان والتخّلص من الأسى و العدالة العقابية **(حسين فايد، 2007: 36).**

وعليه فالاحتفاظ بالسلوك المكتسب يعتمد على عامل التدعيم بشكل مباشر، فالسلوك العدواني سواء استمر أو اختفى أو عاد للظهور مرة أخرى يرتبط ذلك بمكافأة صاحب السلوك أو عقابه، فإذا كوفئ استمر و إذا عوقب توّقف حتما.

(محمد علي عمارة، 2008: 58).

و من بين طرق تعّلم أو اكتساب العنف نجد الملاحظة خاصة في المواقف التي يكون فيها النموذج ذا مغزى للشخص، أو حيث يؤدي العنف إلى النجاح، و تشمل هذه العملية كلا من التعّلم بالتقليد أو التسهيل الاجتماعي. **(حسين فايد،2007: 36-37).**

ويّتضح من خلال ذلك أن أهم المبادئ الأساسية التي يحدث بواسطتها التعّلم هو التعّلم عن طريق التقليد بالنموذج. **(محمد علي عمارة،2008: 58).**

و قد حددت البحوث في تقليد العدوان بعض الظروف التي يمكن أن تزيد من تأثير النموذج على سلوك من يلاحظه، و منها:

- واقعية نموذج العنف : إذ تزيد من قدرة النموذج على استثارة العدوان لدى الناظرين.
- ازدياد جاذبية النموذج و ازدياد التشابه بينه و بين الملاحظ.
- يزداد احتمال السلوك العدواني فعلا و تقليدا للنموذج بعد ملاحظته مباشرة أكثر منه في أي وقت آخر، و تقلّ احتمالات التقليد بزيادة الفترة.

(خليل قطب أبو قورة،1996: 124-125).

كما أكدت العديد من الأبحاث أن فئة كبيرة من الأشخاص العدوانيين كانوا ضحايا العنف أثناء طفولتهم، و الأطفال الذين كانوا شاهدين أو ضحايا للعنف الأسري قد فهموا أن العنف هو وسيلة مقبولة للاستجابة عندما يكونون في حالة غضب أو خلاف مع آخر .

(Luc Bedard ،2006 :266)

و تتلخص وجهة نظر" باندورا "في تفسير السلوك العدواني بالآتي:

- معظم السلوك العدواني متعّلم من خلال الملاحظة و التقليد، حيث يتعّلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج و أمثلة من السلوك العدواني يُقدمها أفراد الأسرة و الأصدقاء و الأفراد الراشدين في بيئة الطفل.
- اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.
- التعّلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز و المكافآت.
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسمي بالتهديدات أو الإهانات أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف ، أو تقليل التعزيز أو إهانته قد يؤدي إلى العدوان.
- العقاب قد يؤدي إلى زيادة العدوان **(عصام عبد اللطيف العقاد،2001: 115).**

4-6-النظرية المعرفية:

تهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له، و في دراستها للسلوك العدواني تركز هذه النظرية على السياق النفسي والاجتماعي للشخص العدواني و الظروف و المتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف والعدوان للتعبير عن ذاته و تحقيقها بالتصدي لهذه الإعاقات التي تحول دون تحقيق ذاته .و من أهم الإعاقات التي تمّثل دافعا للسلوك العدواني هي شعور الفرد بالفوارق الطبقية البالغة الحدة و التي تحول دون تحقيق ذاته. **(عبد اللطيف محمد خليفة،1998: 310-311).**

يبدو من عرض نظريات تفسير السلوك العدواني أن كلّ منها قد ركزت على جانب من السلوك يختلف عن الجانب الذي ركزت عليه غيرها و ذلك لاختلاف وجهات نظرها حول السلوك العدواني .إلا أّنه إذا جمعناها معا وجدناها متكاملة و ليست متعارضة .فالسلوك

العدواني هو محصلة مجموعة من العوامل المتفاعلة، بعضها ذاتي يكمن في تكوين الإنسان الجسمي و النفسي، و بعضها الآخر بيئي خارجي يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية و مواقف الحياة التي نعايشها، بما فيها من إحباط و صراع وثواب وعقاب.

5-أسباب السلوك العدواني :

إن العدوان ظاهرة نفسية اجتماعية لا يمكن إرجاعها إلى سبب واحد بل هناك عوامل تتكاثف معا وتتحد جنبا إلى جنب في تكوين ونشأة السلوك العدواني ،وفيما يلي أهمها:

5 1-الأسباب العضوية:

لقد أشارت دراسات عديدة، والتي أجريت على الإنسان والحيوان إلى أن العدوان سببه لقد أشارت دراسات عديدة، والتي أجريت على الإنسان والحيوان إلى أن العدوان سببه جهة والهرمونية من جهة أخرى، ثم أن البعض يشير أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، وإن دل هذا على شيء فإنه يدل على أثر الفروق البيولوجية على ظهور السلوك العدواني.

(مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمن المعايطة،2007: 126)

فلقد توصل الباحث سبلوسكي (Sapolsky 1997) أن زيادة هرمون التستوسترون تجعل المراهقين الذكور يستجيبوا بطريقة عدوانية.كما تمدنا البحوث الجينية بمعلومات عن حقيقة هامة تتمثل في أنه قد يحدث مصادفة وجود كروموزوم إضافي محدد للجنس لدى بعض الأشخاص (xyy) إذا أنه يوجد في الذكور السوية تركيب كرومزمومي (xy)، فإنه قد تبين أن بعض الذكور قد يحتوي على كروموزوم إضافي من النوع (xyy) وأن أمثال هؤلاء الذكور يتسم سلوكهم بالعنف والقسوة والعدوانية.**(محمد علي عمارة،2008: 63-64)**.

5- 2-الإحباط:

إن الإحباط المتكرر التي يعيشه الفرد في حياته اليومية تجعله يسلك سلوكا عدوانيا، فالفرد يتصرف بعدوانية عندما يجد عائق ما بينه وبين تحقيق هدف معين أو تلبية حاجة معينة. فالسلوك العدواني يسبقه دائما إحباط وهذا الإحباط من شأنه أن يؤدي إلى سلوك عدواني، فالسلوك العدواني عند الفرد في صوره المتعددة وأنواعه المختلفة بمكن إرجاعه إلى أنواع من الاحباطات ،فعندما يحبط تتولد عنده الرغبة العدوانية على مصدر الإحباط ،أو مصادر أخرى أو يعتدي على نفسه ،إذا اعتبرها مسؤولية عما حدث له من إحباط.

(محمد علي عمارة،2008: 46).

5 -3 -العوامل الأسرية:

لقد ذكرت الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني أن الأطفال الذين يأتون من أسر تستخدم العقاب، وتسودها الخلافات الزوجية، فإنهم يكتسبون صفات عدوانية، فقد أوضحت دراسة ماكوني (Maccuny 1957) إلى أن الآباء الذين يعاملون أبنائهم بالعقاب يؤدي إلى نقص الحب والدفيء بينهم في الأسرة، كما أن الخلافات الدائمة بين الوالدين تجعل الأطفال يسلكون السلوك العدواني،كما أوضح لونارد بيركوفيتر (Lonnard 1993) في كتابه" العنف في المجتمع "أن من أهم العوامل التي تساعد في العنف : العلاقات الأسرية التي تكمن في درجة الحب والاحترام المتبادل بين الأفراد ويقصد به المحبة والعلاقات الدافئة والشعور بالأمن بين أعضاء الأسرة، أما درجة الاختلاف والصراع بين الأفراد تتمثل في العداء والكراهية داخل الأسرة تعد من العوامل المهمة والتي تسبب العنف والعدوان.

(أميمة منير عبد الحميد جادو،2005: 81)

فلقد أشار سوسجورد وفريدمان (Sausjord&Friedman& 1997) في دراسته عن العوامل الأسرية والاجتماعية المساهمة في عنف الشباب لدى تلاميذ المدارس الثانوية، فقد

أوضحت نتائج هذه الدراسة أن سوء التنشئة والتفكك الأسري من العوامل التي تدفع بالأبناء إلى الانقياد وممارسة السلوكيات العدوانية داخل وخارج المدرسة".

(محمد علي عمارة، 2008: 69).

ثم إن الضغوط الاقتصادية التي تعاني منها الأسر ،تدفع الأسرة في التفكير المستمر في محاولة موازنة أمورها المادية ،ومن كثرة هذه المحاولات يتولد في بعض الأسر الإحساس بالعجز وتكون نتيجة الشعور بالإحباط والغضب والانخفاض العام في الروح المعنوية لأفراد الأسرة فالتفاوت في الجوانب المتعلقة بالحياة الاقتصادية والاجتماعية يعتبر السبب الكامن وراء أعمال العنف.

(محمد سعيد الخولي، 2006: 143).

5-4-جماعة الرفاق:

إن انتماء المراهق لزملائه في المدرسة ،تجعله يتأثر بمعايير هم نظرا لتجانس نفس المرحلة العمرية ،ولتماثل ظروفهم وشعورهم نحو حاجاتهم وضوابط المجتمع ،حيث التأثير والتقليد السريع وخاصة في سلوكهم العدواني. فتحتل جماعة الزملاء بالمدارس ،مركزا هاما في التأثير على سلوك المراهق ، فقد قام وار (warr 1994) بدراسة عنوانها الوالدان، الأقران والجنوح في إحداث السلوك الجانح لدى المراهقين ،ولقد أوضحت نتائج الدراسة أن كلا من الأقران والوالدين يكون لهم

تأثير واضح في تشكيل سلوك المراهقين ،وأشارت النتائج أن مقدار الوقت الذي يقضيه المراهقون مع أسرهم إذا كان معتدلا يكون تأثيره أقوى في أن يبطل تأثير أو ضغط الأقران على المراهق . أما قضاء وقت أطول مع الأقران يؤدى في كثير من الحالات إلى إتيان المراهق لسلوكيات غير مقبولة ،ويكون أكثر استخداما للمواد الضارة مثل الكحوليات والحشيش وغيرها ،فمن خلال الوقت الذي يقضيه المراهق مع الأقران يكتسب المراهق ثقافة

جماعة الأقران التي ينتمي إليها ،ويسلك سلوكهم وهذا يؤدي إلى الانحراف . وأضافت النتائج أنه كلما كان البناء الأسري للمراهق مهتزا ،وتكثر داخل الأسرة الصراعات والمشاحنات ،كلما كان من الصعب على المراهق مقاومة ضغط الأقران.

(محمد علي عمارة، 2008: 74-79-80).

5 -5- وسائل الإعلام:

تساهم وسائل الإعلام في تزويد الأفراد بالمعارف والقيم والاتجاهات التي تشكل شخصياتهم وتعرف بأنها وسائل اجتماعية تؤثر على سلوك الأفراد، وتستخدم للإعلام وفي نفس الوقت للتربية.

والحقيقة أن وسائل الإعلام لها تأثير فعال على سلوك الأحداث الإجرامية وخاصة في محيط جرائم العنف، فقد أسفر أكثر من نصف قرن من البحث حول التأثير الإعلامي عن اعتقاد واسع بين الباحثين يتمثل في أن التعرض المكثف للعنف من خلال وسائل الإعلام يساهم في انتشار السلوك العنيف في المجتمع، كما تبين من البحوث العلمية عن المراهقين والبالغين على حد السواء، ويتمثل هذا الدور في الموافقة على العدوان والسلوك العدواني.

(محمود سعيد الخولي،2006: 67).

ولقد أشار ماكوني Makonny إلى أن22 من المنحرفين يذهبون ثلاث مرات أسبوعيا أو أكثر إلى السينما في مقابل 14 فقط من غير المنحرفين، ومن ثمة يمكن استخلاص أنهم تأثروا ب" الشخصية الجذابة التي يتمتع بها رجال العصابات أبطال الشاشة وما يضطلعون به من أعمال ذات طابع رومانسي.والعنف في شكل الأفلام قد يحدث عدوان عن طريق زيادة معدل الاستثارة عند المشاهد. وسجلات البيانات الفسيولوجية أشارت إلى درجات أكبر للاستثارة العاطفية عند مشاهدة الأطفال من 4 :5 سنوات للعنف في البرامج التلفزيونية ،حتى الأطفال الذين يعيشون حياة هادئة في بيوتهم يكونوا عرضة لقدر هائل من

العنف بسبب الوقت الذي يقضونه في مشاهدة التلفزيون ، فالأطفال في معظم دول العالم الآن يقصون نحو ثلاث ساعات ونصف في مشاهدة التليفزيون يوميا".

(محمد سعيد الخولي، 2006: 68).

6 – 5 –العوامل المدرسية:

إذا كانت الأسرة المكان الأول الذي يعمل على تكوين شخصية الطفل، فإن المدرسة أيضا تساهم بدور فعال في تنشئة الطفل ونموه نفسيا واجتماعيا وتربويا، لكن للأسف في بعض الأحيان هناك ملامح و متغيرات معينة توجد في السياق المدرسي وتساعد على خلق بيئة غير آمنة تشجع على العنف والعدوان داخل المدرسة، فكثافة الفصول والمناهج الدراسية غير الملائمة وطبيعة القيادة إضافة إلى سوء معاملة بعض المدرسين للتلاميذ، كلها عوامل تعمل على خلق العنف والعدوان ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

5-6-1-عوامل تتعلق بالمعلم نفسه:

أن العنف والعدوان لدى التلاميذ في المدرسة، قد يكون سببه سوء العلاقة بينه وبين المعلم،وعدم التواصل المبني على الحوار والتفاهم والحب بينهما، ولجوء المعلم إلى الاستهزاء والاستخفاف بهم وبأفكارهم.وهذا يعني أن أسلوب المعلم في تعامله مع التلاميذ وعدم المساواة والتفرقة بينهم على أساس الفروق الثقافية، الاجتماعية والاقتصادية وكذا عدم مراعاة مشاعرهم والتقليل من شأنهم كلها عوامل قد تؤدي إلى زيادة العنف والعدوان داخل المدرسة . وكذلك ضغط المعلمين على التلاميذ بأساليب متنوعة للجوء إلى الدروس الخصوصية،وتجاهل المعلم وتساهله لسلوكيات عدوانية التي تصدر من قبل بعض التلاميذ، وفي نفس الوقت لا يميلون إلى إثابة السلوك الإيجابي لديهم

(طه عبد العظيم حسين،2007: 281-282).

ولقد" أكدت الدراسات في المركز القومي لدراسة العقاب الجسمي والبدائل أنه على الأقل من 50-60 %من تلاميذ المدارس يعانون من وقوع إساءة المعاملة من جانب المعلمين مما يترتب عليه أن نسبة كبيرة منهم تتطور من حالة الغضب إلى الاستجابات العدوانية.

فالتهكم وإطلاق الأسماء والسخرية والنقد الزائد في حجرات الدراسة ربما يقوم به المعلم بطريقة فكاهية وهو لا يدري بالآثار المدمرة لهذه الأفعال على التلاميذ ،وعلى الرغم من مواجهته بالحقيقة فغالبا المعلم يؤكد ويصر على أن هذه التعليقات لا يعني بها ضرر التلاميذ وإنما لتصحيح سوء سلوك التلميذ. **(محمد علي عمارة،2008: 83).**

5-6-2-عوامل تتعلق بكثافة الفصول وتكدس الدروس:

أرجع بعض الباحثين أسباب العنف ترجع إلى:

أ- الكثافة الطلابية داخل الفصل والمدرسة والزحام في الفصول وفي فناء المدرسة.

ب- انعدام الأنشطة التربوية، الرياضية والثقافية والتي تمتص طاقات التلاميذ.

ج- إهمال المواهب والجوانب الوجدانية، نتيجة كثافة الفصول لدى التلاميذ، مما يدفعهم إلى تفجير طاقاتهم المكبوتة في سلوكيات عنيفة وعدوانية.

د- الأعداد الكبيرة والزحام مما يخنق التلاميذ بالقاعات نفسيا وصحيا ويصيبون بالضيق والضجر واليأس والإحباط**(أميمة منير عبد الحميد جادو،2005: 266).**

5-6-2-عوامل تتعلق بمحتوى المناهج والامتحانات:

إن عدم ملائمة المناهج الأكاديمية وطرق تعليمها مع قدرات المتعلمين وميولهم، و عدم مراعاة الفروق الفردية، يؤدي إلى شعور المتعلمين بالملل والإحباط والانسحاب كما قد تؤدي بهم إلى ممارسة العنف داخل المدرسة.

غياب التعليم عموما وعدم قناعة المتعلم بالمناهج التي يدرسونها يؤدي إلى إهمالها وإبراز جوانب العنف والشغب.

أسلوب الامتحانات تمثل ضغطا شديدا على المتعلم وخاصة تلك التي تقيس القدرة التلقينية والاستظهار والحفظ مما يشجع على الغش .

يتضح لنا من خلال مما سبق أن السلوك العدواني ،يمثل ظاهرة معقدة مركبة،لها عوامل متعددة لحدوثها منها العوامل الأسرية ،فالمعاملة الو الدية القاسية ،تساهم في ظهور السلوك العدواني، كذلك وسائل الإعلام ،جماعة الرفاق ،العوامل العضوية،وأخيرا العوامل المدرسية كسوء معاملة المعلم ، واستخدامه للعقاب ،كثافة البرنامج وغيرها من الأسباب.

6-أنواع العدوان وأشكاله:

يمكن تصنيف العدوان إلى أشكال وأنواع مختلفة وأن كان هناك تداخل بين بعضها البعض .

- **العدوان الجسدي** : ويكون العدوان الجسدي موجها إما للذات أو نحو الآخرين، بهدف حدوث الأذى، أو خلق شعور الخوف كالضرب، الركل، العض الشديد وشد الشعر...الخ وغالبا ما يصاحب هذا النوع نوبات الغضب الشديد.

- **العدوان اللفظي** : ويكون لفظي كالسب والشتم والمنابزة بالألقاب ووصف عيوب الآخرين واستخدام التهديد.

- **العدوان الرمزي** : ويشمل على التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار وازدراء الأفراد الآخرين، أو الامتناع من تناول ما يقدمه له.

6-1-العدوان الاجتماعي: ويشمل الأفعال المؤذية التي تهدف إلى ردع اعتداءات الآخرين.

6-2-العدوان أللاجتماعي :ويتمثل في الأفعال المؤذية التي يظلم بها الإنسان نفسه أو يظلم غيره. **(خوله أحمد يحي،2000: 186-187)**

6_3-العدوان المباشر :وهو الفعل العدواني الموجه نحو الشخص الذي كان مصدر الإحباط، وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية.

6-4-العدوان غير المباشر : في هذا النوع يكون الاعتداء على شخص بديل وليس على الشخص الذي تسبب في غضب المعتدي، فمثلا الطفل لا يستطيع توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفا من العقاب، فيحوله إلى شخص آخر، أو شيء آخر كصديق، أو نحو الممتلكات. **(فاديه كامل حمام،2002: 12).**

6-5-العدوان الجماعي: وهنا يوجه هذا العدوان ضد أكثر من شخص مثل الطفل الذي يقترب من مجموعة من الأطفال منهمكين في عمل ما، يحاولون استبعاده من هذا العمل دون اتفاق سابق.

6-6- العدوان الفردي : يهدف إلى إيذاء شخص بالذات سواء كان طفلا أو صديقا.

6_7-**العدوان المازوشي)الموجه نحو الذات** : (يعبر العدوان المازوشي عن رفض السلوك الخاطئ الذي يقوم به الفرد ويبدو معيبا وشائنا في نظر الآخرين, وغالبا ما يوجه عدوانيته نحو ذاته إذا أخيب توقعه في أمر من الأمور.

(Fritz. R Wigman،1977 :18)

6-8-العدوان السادي(الموجه نحو الخارج): في هذا النوع يحاول الفرد تعذيب الآخرين بشتى الطرق العدوان الدفاعي:يكون نتيجة الخوف من محدق فيلجأ إلي تحطيم الأخر قبل أن يحطمه هو كالشخص الذي يشعر بالكره اتجاه أصدقائه فتستحوذ فكرة أنهم يكرهونه وبذلك سيحاول تحطيمهم. **(خوله أحمد يحي،2000: 188).**

إضافة إلى هذه الأنواع يذكر بعض علماء النفس أنواع أخرى من العدوان، تظهر لدى التلاميذ وهي:

أ- عدوان ناتج عن استفزاز .

ب- عدوان ناتج من غير استفزاز : يهدف من خلاله التلميذ إلى السيطرة على أقرانه أو إزعاجهم والتسلط عليهم.

ج- العدوان المتفجر المصحوب بنوبة من الغضب : يلجأ التلميذ من خلاله إلى تحطيم الأشياء التي يجدها أمامه، ويبدو التلميذ وكأنه لا يستطيع أن يضبط غضبه.

7-أهداف و وظائف السلوك العدواني:

7-1- أهداف السلوك العدواني:

يؤكد معظم الباحثين أّنه في تعريف مفهوم السلوك العدواني لابد من أن يشير إلى غرض المهاجم أو المعتدي و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها .و لقد حددها الباحث "**عصام عبد اللطيف العقاد** "كما يلي:

7-1-1- أهداف غير مؤذية و غير ضارة:

يعتقد عدد من علماء الاجتماع أن معظم الهجمات العدوانية تدفعها أكثر من رغبة لإلحاق الأذى بالغير، و أن المعتدين يتصرفون بطريقة عقلانية .كما أن المهاجمين لهم هدف آخر أو ترسيخ هواية محببة، و هذه بالطبع يمكن أن تعمل معا في بعض الأحيان ويمكن أن يحاول المعتدون أن يؤكدوا سلطتهم لبناء قيمتهم الذاتية .مثل الرجل الذي يغضب بسبب ملاحظة أبدْتها زوجته و في ثورة غضبه يضربها .و لكن هناك أهداف معينة غير الأذى المستهدف و هي تأكيد سيطرته عليها و إعلامها ألّا تضايقه مرة أخرى.

7-1-2- الإكراه (الإجبار) :

يرى" **باترسون** "و" **جيمز تديش**" "**Patterson & James Tedesh**" أن العدوان في الغالب محاولة إكراه، فالمهاجمون يلحقون الأذى بضحاياهم في محاولة للتأثير على سلوكهم لإجبارهم على أن يفعلوا ما يريدون.

7-1-3- السلطة و الهيمنة :

يهدف السلوك العدواني غالبا إلى الحفاظ على سلطة المعتدين و تعزيزها والحفاظ على هيمنتهم، و ذلك قصد فرض طريقتهم ليؤكدوا أوضاعهم المهيمنة في علاقاتهم بضحاياهم .

7-1-4- إدارة الانطباع لتكوين انطباع جيد عند الآخرين:

طبقًا لآراء مدرسة فكرية فالعدوانيين يهتمون أساسا فيما يظّنه الآخرون فيهم .فهم يسعون لتصوير انطباع جيد عن أنفسهم بأّنهم مرعبين و كأن شجارهم مباريات استعراضية مصمَّمة لُتؤّثر على الضحية و المشاهدين، و يسعون إلى إظهار أّنهم من يجب أن يحترمهم الآخرون، و كذلك محو الصورة السلبية للذات.

7-1-5- العدوان الأداتي (الو سيلي) :

يمكن أن يكون للعدوان أهدافًا أخرى في التفكير عند الاعتداء على الآخرين ما عدا من جانب مجموعة من المجرمين ليحاول قتل شخصا ما و لكّنه يفعل ذلك للحصول على مبلغ كبير من المال و ليس لإلحاق الأذى أو حّتى قتله.

7-1-6- العدوان الانفعالي:

يُؤكد عدد كبير من علماء النفس الاجتماعيين على وجود نوعا من العدوان يُسمى العدوان العدائي أو العدوان الغاضب الذي يتمّثل هدفه الأساسي في إلحاق الأذى، يحدث عندما يُثار الناس بصورة غير سارة .و يكون هذا النوع من العدوان غير عقلاني إلى حد كبير

(عصام عبد الطيف العقاد،2001: 102-104).

7-2- وظائف السلوك العدواني :

يّتصل العدوان اّتصالا مباشرا بالجذور الأساسية للتقدم البشري، و لقد حّقق الإنسان مكانته في البيئة المحيطة عن طريق سلوكه العدواني، و لو لا هذا السلوك لما أصبح الإنسان هو بحق سيد هذه الأرض التي يحيا عليها مُسيطرا على ما بها من قوى حّتى أخضعها لإرادته و تحقيق آماله و رغباته، و لو لا ذلك لانقرض النوع الإنساني من عهد سحيق .و لذا فلا يقتصر العدوان فقط على التخريب و التدمير لأن هدفه الأساسي هو مساعدة الفرد على النمو و على تحقيق سيادته في الحياة التي يحياها، و عندما يُحال بين الفرد و بين تحقيق أهدافه فإّنه غالبا ما يثور و يغضب و يعتدي، إذ أن هدف العدوان هو استمرار حياة الكائن الحي في مواجهة البيئة الخارجية به، و التي تحمل بين طياتها ما يُهدد استمرار هذه الحياة و ما يُؤدي بالفرد إلى الإحباط.

(خليل قطب أبو قورة،1996: 70-71).

فالعدوان إذن ضروري للإنسان عندما يكون من أجل الحياة والبقاء بشرط أن يتمكن من ترويضه لفائدة البشرية لا لتدميرها .و من ثم فللسلوك العدواني وظائف كثيرة ومتعددة، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ- خفض القلق و التوترات الناشئة عن النزوع إلى العدوان سويا كان أم مرضيا، بالطرق البّناءة أو بالطرق الهدامة.

ب-الدفاع ضد الأخطار و التهديدات المادية و المعنوية التي تهدد حياة الإنسان وبقائه و التي تهدد ذاته و قيمته كإنسان.

ج-الهجوم على مصادر الألم و الإحباط التي تحول دون إشباع حاجات الإنسان المختلفة.

د- الحصول من الخارج على الإشباع لحاجات الإنسان المشتّقة من صميم وجوده كإنسان كحاجته إلى الحب و الحرية و الانتماء.

هـ-تهيئة الفرد للتغّلب على الصعاب و لتأكيد مكانته حتى يُصبح كائًنا مُتميزا بشخصيته عن الآخرين . **(خليل قطب أبو قورة، 1996: 74-76).**

8- قياس السلوك العدواني و تشخيصه :

تعتبر عملية قياس السلوك العدواني من إحدى الصعوبات التي يواجهها المهتمون بدراسة هذا السلوك، وذلك لأن هذا السلوك معقد إلى درجة كبيرة، ولعدم وجود تعريف إجرائي محدد له تبعا لذالك، فطرق قياس مختلفة وهي دون شك تعتمد على النظرية التي يدرس الباحث سلوك العدوان في ضوئها ، ومن طرق قياس السلوك العدواني:

- الملاحظة المباشرة.
- قياس السلوك من خلال نتائجه.
- المقابلة السلوكية.
- تقدير الأقران.
- اختبارات الشخصية.
- تقدير المعلم (قوائم التقدير). **(خوله أحمد يحي، 2000: 190).**

9- آثار السلوك العدواني:

لا تتمّثل آثار السلوك العدواني بالنسبة للضحية في الأذى الجسدي أو الخسارة، بل تفوق أكثر من ذلك .كما أن المعتدون يتأّثرون أيضا بطريقة تجعلهم يقومون في المستقبل بعمليات عدوان أخرى .و فيما يلي أهم آثار العدوان على كلّ من الضحية و المعتدي.

9-1-تأثير العدوان على الضحية:

يعاني ضحايا العمليات العدوانية الذين تعرضوا للهجوم أو الضرب أو السرقة من آلام تفوق جروحهم الجسدية، و هي كما يلي:

9-1-1- الصدمة العاطفية :حيث يشعر الضحايا بالخجل، و عدم الثقة في الآخرين، و فقدان الإحساس بالأمان .فالجروح الجسدية قد تزول، و ربما يساعد التأمين و المساندة

في تقليل الخسائر المالية، بيد أّننا لا نبرأ من الصدمات العاطفية بمثل هذه السهولة، ولذلك فهناك العديد من الضحايا الذين يشعرون بأن الحياة لم تعدْ كسابق عهدها.

9-1-2- لوم الذات و الآخرين :يترّتب على هذا العدوان تكرار شعور الضحية بأّنها محلّ لوم من الآخرين لوقوعها كضحية، كما قد يلومون أنفسهم على ذلك .و يترّتب على كلا الأثرين ضرورة تعريض ضحايا جرائم العنف للإرشاد و العلاج النفسي المناسب، بالإضافة إلى الدعم النفسي و الاجتماعي من قبل الأهل و الأصدقاء و المؤسسات الاجتماعية و الأشخاص الذين مروا بتجارب مماثلة.

9-2- تأثير العدوان على المعتدي:

لا تقتصر آثار العدوان على الضحية فحسب بل تمتد أيضا إلى المعتدين و يتمّثل ذلك في أربعة آثار هي:

9-2-1- زيادة نزعة المعتدي للعدوان :إن ارتكاب المعتدي لأي فعل عدواني في بادئ الأمر قد يجعل من المحتمل له القيام بمزيد من الأفعال العدوانية .كما أن تكرار هذه الأفعال العدوانية تقدم لنا شخصية تّتسم بالعدوانية.

9-2-2- الآثار الأكاديمية و الاجتماعية :يُؤذي العدوان المعتدي من جهة ثانية، فالأشخاص الذين كانوا أكثر عدوانية في صغرهم أصبحوا رجالا ذو مستوى معرفي أقلّ عندما بلغوا الثلاثين من العمر .فقد خلص الباحثون إلى أن مثل هؤلاء الأطفال العدوانيين قد ُتقّلل عدوانيتهم هذه من فرصتهم في التعليم، و قدرتهم على الإنجاز الأكاديمي، كما قد يوقفون عن الدراسة مرات متكررة .و لذا نجد أن التأثيرات السلبية لهذا السلوك العدواني المستمر في الطفولة قد تدوم لسنوات طويلة.

9-2-3-الآثار الصحية :قد يكون العدوان ضارا على الصحة الجسدية للفرد، فالغضب و العدائية المصاحبتان للسلوك العدواني من قبل المعتدي تزيدان من مخاطر التعرض لمشكلات صحية خطيرة، أهمها أمراض الشريان التاجي التي قد تؤدي بدورها إلى الذبحة الصدرية .و يذكر" **روزنمان** "في أحدث أعماله أن أكثر الجوانب جرحا في سلوك ذو النمط

(أ) – و هم الأشخاص الأكثر عُرضة لأمراض القلب –هو زيادة العدوانية و العجلة و التّسرع و التنافس، و تُعد كّلها مظاهر للكفاح في سبيل التغّلب على الموانع و الحواجز الموجودة في البيئة.

9-2-4-التبّلد العاطفي للمعتدي :إن التعرض المستمر لمشاهدة العنف في التلفزيون أثره التدريجي في الشعور بالتبّلد الوجداني أو العاطفي، فمشاهدة العنف باستمرار من شأنه أن يجعلنا مُتبّلدي الشعور والعواطف. **(محمد السيد عبد الرحمن، 2007: 399-401).**

10- طرق الوقاية والعلاج:

للعدوان أضرار خطيرة تعود على الفرد نفسه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه على حد السواء فقد يسبب فقرا في العلاقات الاجتماعية والإنسانية السوية بالإضافة إلى ما يجره من اضطرابات جسمية ونفسية، ولهذا لا بد من البحث عن طرق الوقاية قبل حدوثه، ومعالجته في حالة حدوثه.

ويمكن ذكر أهم طرق الوقاية والعلاج من العدوان كالتالي:

10-1- طرق الوقاية:

10-1-1- ضرورية الاعتدال في تنشئة الطفل:

ولهذا على الآباء والمربين عدم اللجوء إلى العدوان والغضب الشديد عندما يخطئ الطفل،بل لابد من التحكم في هذا الغضب وكبحه قدر الإمكان .إذ أن الكثير من الآباء يغضبون ويثورون لأسباب بسيطة في الحياة اليومية مما يؤدي إلى نقل هذا السلوك إلى الأبناء، فقد بنيت الدراسات أن الإباء ذوي الاتجاهات العدوانية لا يتقبلون الأبناء، ولا يمنحونهم العطف والقبول، ويميلون إلى استخدام العقاب البدني في ضبط سلوك أبنائهم . ولكن يجب ألا يعني ذلك أن نستسلم لمتطلبات الطفل ونسرف في تدليله، وإعطائه قدرا من الحرية أكثر من اللازم .ولهذا يرى افيرجليد **(1977، fair child)**، **وليفكوفيتس (1977، Lefkowitz) و سيوز (1953، Seous)**، أن استمرار المزاج بين ضعف

العطف الوالدي وبين العقاب البدني القاسي لفترة طويلة من الزمن يؤدي إلى العدوان والتمرد وعدم تحمل المسؤولية لدى الطفل .

10-1-2- تعويد الطفل تحمل الإحباط :

ولهذا لابد من إبعاد الطفل عن الخبرات التي توقعه في الفشل والإحباط، وتكليفه بأعمال فوق طاقته،بالإضافة إلى توفير فرص النجاح له ما أمكن، إذ أن النجاح في القيام بالأعمال والمهمات الموكلة إليه تعزز من ثقته بنفسه وتبعد عنه مشاعر النقص والإحباط والتي تؤدي إلى العدوان. ولكن في حالة ظهور العدوان عند الطفل فيجب عدم كبته، لأن ذلك يؤدي إلي نتائج غير مرغوب فيها، توجيهه إلى مسالك مقبولة .

10-1-3- دراسة الأسباب المؤدية للعدوان :

لابد على الإباء والمربين من دراسة حالة الطفل جيدا للكشف عن الأسباب المؤدية إلى العدوان للعمل على تجنبها أو علاجها بما يتفق مع شخصية الطفل وظروفه وقدراته، حيث أن طبيعة الطفل هي التي تفرض عليه نوعا خاصا من الانفعال والاستجابة للمواقف المختلفة، فما يثير انفعال طفل قد لا يثير انفعال طفل آخر .كما يجب البحث عن الحاجات غير المشبعة عند الطفل والعمل على إشباعها فقد تكون هذه الحاجات هي التي أثارت العدوان عنده .

10-1-4- الابتعاد عن العقاب الجسدي ما أمكن :

قد يلجأ المربون والآباء إلى إتباع نظام قاس، والالتزام بقواعد معينة لا يفهمها الطفل ولا يستطيع تنفيذها مما يعرضه للفشل، ويلجأ حينها الإباء والمربون إلى استخدام أساليب القسوة لإرغامه على إتباع هذه القواعد **(أحمد محمد الزغبي،2002: 217).**

10-1-5- التقليل من تعرض الطفل للعنف المتلفز:

لقد أظهرت نتائج الدراسات قوة التلفاز كأداة لتعلم العدوان، وتظهر إحدى الدراسات الحديثة أن عادات مشاهدة التلفاز لدى الأطفال في عمر 8 أو 9 سنوات قد أثرت على سلوك العدوان لديهم خلال تلك الفترة وحتى في مرحلة المراهقة المتأخرة، فكلما كانت البرامج التي يفضلها الأطفال في الصف الثالث الابتدائي أكثر عنفا كلما زاد السلوك العدواني لديهم في تلك المرحلة وفي مرحلة ما بعد العاشرة **(فاديه كامل حمام،2002: 15)**.

10-1-6- التجاهل المتعمد للسلوك العدواني:

يجب أن يصاحب تعزيز السلوك المرغوب عند الطفل بتجاهل تصرفاته العدوانية، شريطة ألا يترتب تهديد جدي لسلامة الأخريين ،كما يجب عدم مجادلة الطفل أو توبيخه بسبب سلوكه العدواني ،بل لابد من تجاهل هذا السلوك ،وتشير نتائج الدراسات أن الراشدين يمكن أن يخفضوا استجابات العدوان اللفظي والجسمي عند الأطفال بشكل واضح عن طريق التجاهل المنظم للتصرفات العدوانية ،وإبداء الاهتمام بالسلوك التعاوني عندهم والعمل على امتداحه. **(أحمد محمد الزغبي، 2002: 218)**.

10-2- العلاج :

يجب الاعتراف بأنه لاتوجد طريقة أو إجراء يمكن اعتباره علاجا ناجحا للتعامل مع السلوك العدواني ،وإن ما سيتم طرحه هو عبارة عن حلول مقترحة، وسيكون من المفيد الجمع بين أكثر من إجراء من أجل علاج السلوك العدواني ومن هذه الحلول المقترحة ما يلي:

- **دور الوالدين في علاج هده المشكلة:**

1- ينبغي على الوالدين التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى السلوك العدواني لدى أطفالهم وكذلك المؤثرات الاجتماعية والبيئية والعمل على تجنبها أو علاجها بما يتناسب مع شخصيته وظروفه وقدراته الخاصة ،حيث أن طبيعة الطفل هي التي تفرض عليه نوعا

خاصا من الانفعال والاستجابة للمواقف المختلة ،فيما يثير انفعال طفل لا يثير انفعال الآخر.

2- معالجة الأسباب في هدوء دون نبذ أو تحقير أو عقاب بدني أو نفسي حتى لا يجنح الطفل ويزداد عدوانية وتدميرا،وقد يظهر الطفل طاعته خوفا من العقاب ،إلا أنه يأتي بالسلوك غير المرغوب فيه حينما تتاح له الفرصة ويظل بذلك متطرفا في انفعالاته.

3- ضرورة توفير علاقات قوامها المحبة والألفة إشباع حاجاته النفسية والجسمية وتوفير الجو الأسري المملوء بالدفء والحنان والأمن والطمأنينة.

4- كما ينبغي على الوالدين شغل الطفل بعمل يحتاج إلى جهد كبير إذا كان من النوع العنيف كالحركة واللعب الذي يتطلب تحريك الجسم كله كالقفز ولعب الكرة ،والألعاب الجسمية العنيفة أفضل لهذا النوع من الأطفال من الألعاب العقلية ، وإذا ظهر على الطفل ميل للمشاجرة فينبغي اختلاطه مع جماعة من الأطفال يساوونه في القوة حتى يناضلهم ويناضله ،فينتصر أحيانا ويغلب على أمره أحيانا أخرى،واندماج هذا النوع من الأطفال في الفرق الرياضية له أحسن الأثر تم تحت إشراف منهم.

5- يجب على الإباء أن يتريثوا فلا يقابلوا عدوان أطفالهم بعدوان إذ يحتمل أن يكونوا هم مصدر المشكلة كلها فعليهم أن يدرسوا دائما تصرفاتهم مع أبنائهم في مثل هذه الحالات وعليهم أن يصلحوا من أنفسهم أولا وإلا تعذر عليهم إصلاح أبنائهم وأن يكونوا قدوة صالحة لهم حتى ينشئوا على الحلم والأناة والاتزان العقلي وضبط النفس**(فاديه كامل حمام، 2002: 20-21).**

- **دور المعلم في علاج المشكلة:**

1- يجب على المعلم أن يشبع الحاجات النفسية لتلاميذه من حب وأمن وأن يتعاون مع المنزل لإيجاد بيئة صالحة مقبولة حيث يفتخرا لتلميذ بها ويعتز ببيئته المنزلية والمدرسية ويشعر بأن هناك أفرادا يحبونه ويحترمونه ويهتمون بشؤونه خارج نطاق المنزل في

المدرسة والمجتمع بصفة عامة .ويجب ألا يقابل المعلم سلوك التلاميذ بسبب وجود الكراهية نحوه وإنما أن يقابله بما يخفضها بالتدرج وأن تقابل مشكلات تلاميذها بالصبر والأناة والتفهم وحسن التوجيه.

2- إن فهم المعلم لأسباب العدوان يعتبر الخطوة الأولى التي يجب أن يتخذها إزاء ذلك العدوان وبعد ذلك فمن الواجب على أن يعد برنامجا محددا يتضمن ألوانا من أوجه الأنشطة لتذيب فيه العدوان ،وهذا الأسلوب في تكوين العلاقات بين المعلم وتلاميذه يقوي هذه العلاقات ويعمل على بناء شخصياتهم ومن غير الصواب أن يلجأ للعقاب كوسيلة لقمع العدوان ذلك لأن كل عقاب يزيد الرغبة في العدوان.

(فاديه كامل حمام، 2002: 22-23)

3-استخدام المكافآت : يستطيع المعلم إعطاء الطفل حافزا ايجابيا للسلوك الذي يخلو من السلوك العدواني ،كوضع نجمة على صدره إذا خلا سلوك الطفل من العدوانية طيلة اليوم المدرسي ،وكافأ الطفل عندما يتجمع لديه خمسة نجوم بأن تقدم له مكافأة خاصة ،ثم زد تدريجيا عدد النجوم المطلوبة على المكافأة الخاصة ويمكن للمعلم أن يستخدم أسلوب المدح للطفل لقيامه بسلوك جيد .

4- التفريغ العضلي : على المعلم تشجيع الطفل على تفريغ غضبه وسلوكه العدواني عن طريق قيامه بنشاطات جسدية مثل: الركض في ساحة المدرسة،الرقص على أنغام بعض التسجيلات ،أو القيام برسم شيء معين أو ضرب كيس الملاكمة ...

5- إحلال السلوك الايجابي والبناء مكان السلوك السلبي العدواني ،حيث يستطيع المعلم إشغال الطفل بأعمال تمس اهتمامه. **(محمد حسن العمايرة،2002: 128-130)**

ويمكن علاج السلوك العدواني بالخطوات التالية:

5-دراسة الطفل أو التلميذ دراسة دراسة تحليلية تحدد ميوله وأهدافه ومشكلاته الشخصية في المنزل والمدرسة.

6-التزام جانب الحزم الموجه والتأديب المتزن ليتحمل الطفل مسؤولية أعماله مع استمرار عوامل التوجيه الايجابي والترغيب المشجع.

7- تشجيعه على إشباع رغباته العدوانية بالرياضة البدنية والمنافسة الدراسية الحرة،وإيجاد ميادين للنشاط المخزون.

8-خلق جوا مدرسيا يدرك من خلالها التلميذ أن السلوك العدواني غير مقبول، ويوضح حدود وضوابط السلوك ويبين أن الاعتداء على الآخرين مرفوضا.

9-تحويل التلميذ المشاغب للأخصائي النفسي أو الاجتماعي لمعرفة أسباب المشاغبة وضع العلاج التربوي السليم لحالته. **(فاديه كامل حمام،2002: 17).**

إذن هذه بعض الحلول التي ينبغي أن يستعملها الفرد من أجل الوقاية أولا من هذه السلوك الخطير عملا بالقول" الوقاية خير من العلاج"ثم علاجه في حالة ما اتسم الفرد بالسلوك العدواني

خلاصة الفصل:

لقد رأينا من خلال عرضنا لظاهرة السلوك العدواني، أنها ظاهرة خطيرة جدا، لما تسببه من تدمير وتخريب سواء على الفرد أو على المجتمع، و قد أجمع الباحثين من خلال تعريفهم للسلوك العدواني أنه فعل يهدف إلى إيقاع الأذى ب أو بالذات أو بالممتلكات ، وذكرنا أيضا في هذا الفصل اللمحة التاريخية عن دراسة هذه الظاهرة السلوكية ، وبم أن العدوان يرتبط ببعض المفاهيم كالعنف ،التطرف... قمنا باستعراض تلك المفاهيم وبعدها مباشرة استعرضنا النظريات التي تناولت العدوان بنوع من التفصيل ، ويتخذ السلوك العدواني مظاهر كثيرة، (كالمشاكسة والاعتداء على الغير وتخريب الممتلكات) وأشكالا مختلفة ومتنوعة بداية من العدوان اللفظي،حتى يصل إلى العدوان الو سيلي، ولقد تنوعت الأسباب التي أدت إلى ظهوره،سواء كانت عضوية أو أسرية ومدرسية ، ونظرا لنتائجه الوخيمة، فقد قام بعض العلماء باقتراح مجموعة من الحلول للوقاية وعلاجها.

الفصل الثالث

المراهقة

1-تمهيد

2-مفهوم المراهقة

3-الاتجاهات النظرية المفسرة لمفهوم المراهقة

4-سيكولوجية مرحلة المراهقة

5-أزمة المراهقة

6-الهوية وصورة الذات عند المراهق

7-سمات المراهقة المتوافقة

-خلاصة

تمهيد

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة جديدة بالنسبة للفرد ،حيث تزداد أهمية العلاقات الاجتماعية بالنسبة له وتتفاقم صراعاته وتتغير انفعالاته أما في مجال الدراسات النفسية الاجتماعية تعتبر المراهقة المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

1-مفهوم المراهقة:

إن الحديث عن هذه الفترة المعقدة يدعونا إلى التعرض إلى المفاهيم الخاصة بكل نوع من النمو:

أ-النمو البيولوجي:

يقصد به ذلك" المرحلة التي تبدأ من بداية البلوغ أي بداية النضج الجنسي حتى اكتمال النمو العظام ". **(محمد عماد الدين إسماعيل ،1982،ص19).**

ب_ النمو العقلي:

يعبر عنه بأنه " الاتجاه نحو التميز الذي يكسب حياة الفرد أنواعا من الفعالية التي تساعد على إعداد نفسه للتكيف الصحيح مع البيئة الثقافية والاجتماعية التي يعيش فيها"

(محي الدين مختار،1982،ص165)

_ يودي اكتمال تطور العقل الموازي للنضج السلوك الراشد . **(P.Bernqid،1985).**

جـ- النمو الانفعالي :

يعد أيضا فترة تحويلية انفعالية عنيفة حيث "تختلج نفس المراهق ثورات تمتاز بالعنف والاندفاع . كما تساوره من وقت لأخر أحاسيس بالضيق والتبرم والزهد .

(مصطفى غالب 1983،ص 28).

د- النمو الاجتماعي :

يفسر على انه :"فترة من حياة الفرد تبدأ في نهاية طفولته وتنتهي من بداية بلوغه سن الرشد ،وهي فترة انتقالية يمر المراهق من خلالها إلى الاستقلال عن أسرته،إلى أن يصبح شخصا مستقلا ذاته بذاته". **(فاخر عاقل،1980،ص115).**

وهذا الانتقال يكون من طفل يعتمد كل الاعتماد على أسرته إلى كائن راشد مستقل يتطلب توافقا جديدا تفرضه ضروريات التميز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد بينما يربط **Stanley hall** من الناحية النفسية والانفعالية والاجتماعية في تحديد لمفهوم المراهقة الذي يرى بأنها فترة عواطف وقلق ومشكلات وصعوبات التوافق.

(محمد عماد الدين إسماعيل ،1982،ص20).

مما يوضح تأثير الجانب الانفعالي والوجداني على عملية التكيف والاندماج الاجتماعي والارتباط الوثيق بين مجمل المشاكل النفسية والاضطرابات السلوكية المميزة في هذه المرحلة. ومن هذا المنطلق ،تعتبر المراهقة عملية بيولوجية عضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها.

ويعرف كل من" **فورد وبيج**"**(Ford. Beach)** مرحلة المراهقة على الصورة التالية "المراهقة هي تلك الفترة التي تمتد ما بين البلوغ والوصول إلى النضوج المؤدي إلى الإخصاب الجنسي".**(الحافظ ،1981،ص22).**

ويعرف كذلك **قاموس كود(Good)** بأنها فترة من فترات نمو الإنسان تحدث بين البلوغ والنضج وتمتد بصورة تقريبية بين(13-14)سنة من العمر وحتى (21) سنة.

(Good.1973.p.16).

ويعرف "**اوزبل**" (**Ausbel**) بأنها المرحلة التي يحدث فيها التحول في الوضع البيولوجي للفرد. **(هرمز،1988،ص565).**

2- سيكولوجية خصائص مرحلة المراهق:

يجد المراهق نفسه أمام مرحلة ليست كسابقتها تستدعي أن يعيشها بمشاكلها واضطراباتها النفسية والاجتماعية .وباعتبار أن المراهقة هي مرحلة الانبثاق الوجداني وفترة التحولات النفسية العميقة الناتجة عن مجمل التغيرات المورفولوجيا والفيزيولوجية فإننا سنتطرق إلى دراسة مجمل خصائص النفسية الناتجة والمميزة في هذه الفترة البعض منها بشيء من الانجاز ،والبعض الآخر بشيء من التفصيل.

1-التغيرات الجسدية والفيزيولوجية:

يحدث أثناء مرحلة المراهقة تغيرات جسدية فيزيولوجية ،فجسديا يزداد الوزن والطول وفيزيولوجيا تظهر عند المراهق لكل من الجنسين بعض السمات الجنسية الرئيسية والثانوية

(مصطفى غالب ،1980، ص21).

وتكون من المظاهر الأساسية في الحياة النفسية عند المراهق إزاء التحولات الجسمية و رغبته الشديدة في الاستقلال بذاته والميل نحو الاعتماد على نفسه. فقد يبذل جهود لإقامة وجوده ككائن مستقل منفصل عن الأسرة ،ويهدف المراهق من وراء حاجته للاستقلالية إلى تحطيم القيود والابتعاد عن القيم التي تحد من حرية سلوكه ،فيعيد النظر في قيمة الشخصية التي امتصها في طفولته ويراجع أفكاره السابقة. ومن ثمة يكتشف قيما أكثر تلاؤما مع ما يطمح إليه. وبفضل النجاح الدراسي ،يستطيع المراهق تحقيق الاستقلالية والسعي للتخطيط لمستقبله.

2-التغيرات العقلية والنمو المعرفي:

تنمو العمليات العقلية والمعرفية في مرحلة المراهقة ،ويزداد التباين بين القدرات العقلية المختلفة، ويسرع النمو ببعض العمليات العقلية في أفاقها المعنوية.

(محمد مصطفى زيدان،1975،ص 48).

كما يحدث نمو معرفي لدى المراهق حيث يتمكن من استعمال المفاهيم المجردة وإدراك النسبة والتناسب . **(محمود حمودة ،1991،ص32)**

وعليه يتميز النشاط الذهني عند المراهق باستمرار النمو العقلي من حيث اكتساب القدرة العقلية وازدياد القابلية لتعلم وحل المشكلات الصعبة إضافة إلى تبلور الاستعداد ت الذهنية المختلفة في أواخر مرحلة المراهقة.

ومن هنا يمكن أن نعرف الأداء الدراسي بأنه يتأثر بالذكاء والنشاط العقلي للتلميذ وكذلك القدرات العقلية الأخرى.

3-ميكانيزمات النمو الانفعالي والوجداني وانعكاساتها على طالب التعليم الثانوي:

ذكر" **مصطفى غالب**" (1983) فيما يخص الجانب الانفعالي عند المراهق أن المراهقة مرحلة مميزة في خصائصها الوجدانية ،حيث يتميز صاحبها بالثورة و الاندفاع و الشعور بالاضطراب والضيق والتوتر.

وهنا يمكن الحديث عن تأثير مجمل هذه العوامل النفسية الانفعالية على عملية التعليم والتحصيل ،حيث يؤثر عدم استقرار المراهق من الناحية الانفعالية على قدرته الخاصة في التركيز والأداء الدراسي بالرغم من انه ذكيا أو متوسط الذكاء. وكما تتميز مرحلة المراهقة

بأنواع النمو والتغيرات السابقة الذكر فإن النمو الاجتماعي يأخذ هو الآخر مكانته في هذه الفترة.

4-النمو الاجتماعي عند طلاب التعليم الثانوي:

يتصف النمو الاجتماعي عند المراهق بخصائص مختلفة، وقد اتفق كل من "**فؤاد البهي السيد**" (1975) و "**محمد مصطفى زيدان**" (1975)، في تحديدهما لمظاهر ومميزات النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة ،حيث لخص خصائص النمو عند طلاب التعليم الثانوي في نقطتين أساسيتين هما: التآلف والنفور. فمن خلال التطور الاجتماعي للمراهق، ينجم عنه مظاهر مختلفة كوثوقه بنفسه وتأكيده لذاته وتفاعله مع جماعة الأقران واتساع مجال تفاعلاته واحتكاكاته الاجتماعية.

وفي ضوء ما سبق ذكره ،يتضح لنا أن الارتقاء الاجتماعي للمراهق يمضي في اتجاهين هما: نمو شعوره بذاته ،واندماجه مع الجماعة .ونؤكد إذن أن من مظاهر النمو الاجتماعي لدى المراهق التحرر من قيود الأسرة وتأكيد الذات والعمل على تحقيق وتعزيز المكانة الاجتماعية وكنتيجة لتفاعل الاجتماعي يكسب المراهق القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية المختلفة .

3- أزمة المراهقة :

نعتقد أن الثقافة الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على استجابات المراهق ،ولا يمكن فهمها إلا في إطار ثقافته التي يعيش فيها .حيث يلعب المجتمع دورا كبيرا في تحديد تصرفات المراهق وتساهم ثقافته بقسط واسع في التأثير على أنماط السلوكية للفرد إذ تمثل هذه الثقافة بشكل أو بآخر مفهوما لذات الفرد ،وهذا بدوره يعمل على التأثير في الاتجاهات

المختلفة لاستجاباته وسلوكاته.وتكون التغيرات النفسية عند المراهق ليست بالضرورة ناتجة عن التغيرات الجسمية فحسب ،بل أيضا نتيجة الثقافة الموجودة في البيئة التي يعيش فيها.

وطالما أن أزمة المراهقة تشير إلى الاضطرابات التي تتأثر بالبيئة والثقافة التي يتفاعل معها المراهق .

انطلاق من هذا تتخذ المراهقة أشكالا مختلفة في المجتمعات المتحضرة التي تحدد المعايير السلوكية وتضع له القواعد المقدرة للسلوك. **(عبد الرحمان ،1987،ص56).**

وتتمثل في الأشكال التي:

أ-مراهقة عادية تخلو من الصعوبات ،فهي تكون سوية .

ب-مراهقة يعزل وينفرد فيها المراهق بنفسه وذاته ،ليتأملها ويتمعن في مشاكله وصعوباته وهي تكون ايجابية .

ج-مراهقة يتميز فيها المراهق بسلوك العدوان على نفسه وعلى الآخرين وحتى الأشياء وهي بهذا تعتبر عدوانية .

ونعتقد أنه مهما كان السياق الاجتماعي الثقافي فالمراهقة هي مرحلة الأزمة وعدم التوازن ، فالمراهقة تأخذ إذن طابعا خاصا حسب البيئة والوسط الاجتماعي الذي يحتضنها.

4-الهوية وصورة الذات عند المراهق:

يكون محور اهتمام المراهق في مرحلة النمائية هو الهوية حيث لابد عليه من تحديد هويته وإيجاد دوره المناسب في المجتمع .

وباعتبار أن مرحلة المراهقة هي فترة تغير الذات وتميزها من خلال مختلف العوامل المؤثرة فيها فانه من الضروري التطرق إلى موضوع الذات .

5-سمات المراهقة المتوافقة :

تتميز بعدة سمات أهمها :

01-الاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار .

02-الاتزان العاطفي والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة .

03-التوافق مع الوالدين والأسرة والتوافق الاجتماعي والرضي عن النفس .

04-توفر الخبرات في حياة المراهق وعدم الإسراف في الخيالات وأحلام اليقظة وعدم المعاناة من الشكوك الدينية .

05-سلامة التكوين الجسمي والصحة العامة .

06-التفوق الأكاديمي والنجاح الدراسي .

07-الإحساس بالأمن والاستقرار والاستقامة والرضي عن النفس والراحة النفسية .

08-الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية وحرية التصرف والاعتماد على النفس.

(زهران عبد السلام،1971،ص404) .

6-اتجاهات علماء النفس في تفسير طبيعة المراهقة :

اختلف علماء النفس في كثير من الأمور حول طبيعة المراهقة فمنهم من يؤكد على أن المراهقة ظاهرة بيولوجية ومنهم من يؤكد على أنها ظاهرة اجتماعية ولكن اغلب العلماء

يرون في المراهقة ظاهرة نفسية في طبعتها العامة. مهما تعددت أسبابها البعيدة بين البيولوجية والاجتماعية وبهذا يمكن أن يلقي عنده هذه النظرة سائرة الآراء في تحديد طبيعة المراهقة. **(البسام،1962،ص07).**

وسيقوم الباحث بعرض وجهات النظر لأهم الاتجاهات الخاصة بطبيعة المراهقة وكما يأتي:.

أولا: الاتجاه البيولوجي:

يؤكد "**ستانلي هول**"**(Stanley hall)** وهو أحد العلماء البارزين المهتمين بالمراهقة والذي تأثر بشكل كبير بنظرية تشارلز دارون في تطور الأنواع ،على العوامل البيولوجية .حيث تتلخص وجهة نظر "**هول**" **(hall)** التي عرفت بنظرية (الشدة والمحن) في أن المراهقة تعد مرحلة تغير شديدة أو ميلاد جديد تصاحبه بالضرورة شدة ومحن وتوترات وصعوبات التكيف في كل موقف يوجد فيه المراهق. **(هرمز،1988،ص574).**

وتتمثل نظرية "**هول**" **(hall)** التي عرضها بما يلي:

1-حدوث تغيرات خطيرة وسريعة ومفاجئة في مختلف نواحي الشخصية في فترة المراهقة وهي تصف بالولادة الجديدة.

2-تستند التغيرات إلى أسس بيولوجية تتألف من نمو ونضج الأجهزة الداخلية للفرد وتتغير في الغدة الجنسية والغدة الصماء.

3-يعاني المراهق من دوافع قوية تتجلى في سلوكه في صور من القلق.

4-طبيعة المراهق من دوافع قوية أمرا تفرضه الطبيعة. **(البسام،1962 ،ص18)**

ثانيا: الاتجاه الاجتماعي:

يعتبر الاتجاه جانب من الحركة الفكرية الواسعة ، حيث نرى في عوامل البيئة على اختلاف طبيعتها من مادية واجتماعية للقوى التي تكيف شخصية الإنسان وتطبعه بطابعها وقد ظهرت الحركة الفكرية في مذهب السلوكية كما عرضه "**واطسن**" وكما استمد آخرون من تجارب "**بافلوف**" وكلتاهما ترى في الفرد جسما يستجيب ويرى هذا الاتجاه أن العوامل الاجتماعية لها أثر بالغ في مرحلة المراهقة ،ولا شك أن العوامل الثقافة السائدة في مجتمع من المجتمعات لها أثر في تطور شخصيات السائدة في ذلك المجتمع من المجتمعات من أثر في تطور شخصيات المراهقين حتى يقتربون من الشخصية السائدة في المجتمع .

(البسام،1962،ص10).

لقد أكد المجددون في التحليل النفسي والذين يعرفون باسم (الفريدون الجدد) أهمية العوامل الاجتماعية في تكوين الشخصية وتطورها ،ويدعو هؤلاء إلى أن يتجه التحليل النفسي الى وجهة اجتماعية بدلا من الوجهة البيولوجية التي عرف بها.

(خان الألوسي،1983،ص226).

ومن أبرز من تزعموا الحركة هي العالمة كارين "**هورناي**" **(k.horney)** التي أعطت أهمية كبيرة للعوامل الاجتماعية والحضارية وللعلاقات الشخصية التي تنشأ ،في ظل هذه العوامل وما لهذه العوامل من أثر في تكوين خصائص الشخصية والسمات غير التوافقية في السلوك. **(كمال،1989،ص126).**

وقد أشارت "**هورناي**" إلى أن المصدر الأساسي والوحيد لمظهر القلق وأشكاله هو شعور الفرد بأنه عاجز وضعيف ولا يفهم الآخرين ،وأنه يعيش وسط عالم عدائي ملئ بالتناقضات

(فهمي مصطفى ،1978،ص 206) .

ثالثا: الاتجاه النفسية:

النظرية النفسية تعتبر المراهقة نوع من أنواع السلوك الذي يصدر على الأفراد .و أنها تعتبر الفرد كائنا طبيعيا من الناحية اجتماعيا من ناحية أخرى فهي تسعى إلى التوحيد بين الناحية البيولوجية والناحية الاجتماعية **(خان الألوسي،1983،ص264)**

ومن النظريات التي اهتمت بدراسة العوامل الاجتماعية في تطوير الشخصية نظرية المجال للعالم "**كيرت ليفين**" **(Lewin)** التي أنشأت في أحضان علم النفس الاجتماعي وهو أحد الباحثين الذين يرون بأن المراهقة ظاهرة نفسية في طبيعتها العامة .

إذ أكدت النظرية على المجال النفسي تحديد العوامل الاجتماعية أكثر مما تحدده العوامل الطبيعية أي أن العناصر الأساسية في نظريته النفسية المحيطة بالفرد والتي يعد لها الدور الكبير في بناء حيز الحياة. **(السوداني،1990،ص60).**

وتحدد طبيعة المراهقة من وجهة النظرية النفسية بأنها مرحلة من مراحل التطور في الشخصية ،حيث يحدث التطور الجسمي والعقلي ،ويكشف عن الخصائص العامة في السلوك نتيجة تفاعل العوامل البيولوجية والاجتماعية الآتية من البيئة في شخصية المراهق والتي ترمي الى تكيفه لتلك العوامل وقيامه بالمهام التي تتطلبها تلك المرحلة من التطور مما يؤدي إلى بلوغه مرحلة الرشد واستمراره في التطور والتكيف.

(خان الألوسي،1983ص265).

خلاصة:

تعد المراهقة من أخطر المراحل الحساسة التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة والتي تتسم بالتجدد المستمر والترقي في معالج الصعود نحو الكمال الإنساني وتكمن حساسية هذه المرحلة التي تنقل بالفرد من الطفولة إلى الرشد في مظاهر النمو المختلفة الجسمية ،الانفعالية والنفسية والعقلية ،ولما يتعرض الإنسان إلى صراعات متعدد كل واحد بأسلوبه داخليا وخارجيا .

وكما جاء في قاموس كود (Good) بأنها فترة من فترات نمو الإنسان تحدث بين البلوغ والنضج

ولذلك فقد قسم العلماء المراهقة إلى ثلاث مراحل :

مرحلة المراهقة أولى (11-14)عاما وهي تتميز بتغيرات بيولوجية سريعة .

مرحلة المراهقة الوسطى (14-18)عاما وهي اكتمال التغيرات البيولوجية .

مرحلة المراهقة المتأخرة (18-21)عاما حيث يصبح الشاب أو الفتاة إنسان راشد في المظهر أو التصرفات .

ويتضح من هذا التقسيم أن مرحلة المراهقة تستمر أكثر من 10أعوام من عمر الفرد .

ولكي يعيش الفرد حياة عادية في هذه المرحلة الحساسة يتوجب على المجتمع عامة وعلى الأسرة خاصة أن توفر للمراهق جوا مفعما بالمعاملة الطيبة وروح التعاون والثقة وروح المسؤولية التي يجب أن يتحلى بها المراهق أمام نفسه وأسرته ومجتمعه .

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

الفصل الرابع

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الإستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

3- منهج البحث

4- مجتمع وعينة البحث

5- أدوات البحث

6- حدود البحث

7- إجراءات الدراسة الأساسية

8- الأساليب الإحصائية

خلاصة

تمهيد:

إن اتباع الباحث للخطوات العلمية ،واختياره للإجراءات المناسبة، يساعده في الوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم، ويؤكد الباحثون هنا أهمية المنهجية في البحوث العلمية ذلك أن قيمة البحث ونتائجه ترتبط ارتباطا وثيقا بالمنهج الذي يتبعه الباحث وعلى هذا الأخير أن نراعي مجموعة من الخطوات وهو اعتماد المنهج الملائم، واختيار أدوات الدراسة، بعد التحقق من خصائصها السيكو مترية بالإضافة إلى اختيار عينه مماثلة للمجتمع يتم تطبيق الأدوات المناسبة لها للوصول إلى نتائج دقيقة تصف الواقع وكل هذا سوف نتطرق إليه بالتفصيل.

1_ الدراسة الاستطلاعية:

تسمح الدراسة الاستطلاعية للباحث الكشف عن حيثيات الدراسة والإطلاع على ملائمة كل من العينة، الأدوات، المقياس وكل ما يتطلبه البحث نظريا وميدانيا تفاديا للوقوع في الخطأ مستقبلا ، وتعتبر الدراسة الاستطلاعية على حد التعبير محمد خليفة بركات 1984 مرحلة تجريب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ وبقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها، ويمكن اعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث وهي تستهدف اكتشاف الطريق واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية **.(حياة لموشي، 2005 :146)**

وما تم القيام به في هذا الصدد هو التنقل للمؤسسة لأخذ مواقفة المدير فيما يخص إمكانياته إجراء التطبيق، حيث تتم مقابلة مجموعة من التلاميذ وأرائهم واقتراحاتهم حول مجموعة من النقاط الأساسية التي لها صلة بموضوع الدراسة وكانت عبارة عن استمارة تتوفر فيها عبارات حول السلوك العدواني إثر العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم حيث تم توزيع 21 استمارة وذلك بهدف التأكد من الخصائص السيكو مترية للأداة وكان ذلك مع بداية شهر أفريل2015.

1-1: أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت أهداف الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها فيما يلي:

_ التعرف على الميدان الواقعي للدراسة

_ استكشاف إجراءات التطبيق للمجتمع الأصلي

_ فحص الخصائص السيكو مترية لأدوات القياس، والتأكد من ملائمتها للدراسة

_ التأكد من صحة صياغة الفرضيات ودقتها قبل الشروع في الدراسة الأساسية

_ التعرف على مجموعة الدراسة التي المراد حصرها من حيث العدد والسن والجنس والتخصص والمستوى الدراسي

_ حصر الصعوبات ومعرفتها للتمكن من تفاديها أو التعامل معها لاحقا للدراسة الأساسية.

2-منهج البحث:

بالاستناد إلى اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة، الذي يتعمد أولا على طبيعتها وتماشيا مع طبيعة مشكلة الدراسة الحالية والتي تبحث في العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم و علاقته بظهور السلوك العدواني لدى التلاميذ تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة من الأوضاع، ولا تقتصر الدراسة الوصفية على معرفة خصائص الظاهرة بل تتجاوز ذلك إلى معرفة المتغيرات والعوامل التي تتسبب في وجود الظاهرة أي أن الهدف الشخصي بالإضافة إلى كونه وصفي .

(فوزي غرايبة، 2002:15).

والمنهج الوصفي يهدف إلى جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة التي نحن بصدد دراستها في ظروفها الراهنة ويحاول أحيانا تحديد الدور الذي تلعبه كل ظاهرة بالنسبة لظاهرة أخرى.

(رشيد زرواتي، 2002 :160)

3_عينة البحث:

لإجراءات أي دراسة ميدانية قصد الإجابة عن إشكالية معينه لابد للباحث أن يجد عينة البحث حسب الموضوع الذي تم اختياره والإشكالية المناسبة، يواجه عند شروعه بالقيام ببحثه في مشكلة تحديد نطاق العمل لأن الباحث غالبا ما يجد نفسه غير قادر على القيام بدراسة شاملة فإنه يكتفي باختيار عينه مماثلة للمجتمع المراد دراسته أي يحمل أفرادها نفس الصفات والخصائص الموجودة في المجتمع المبحوث.

ويعتبر اختيار العينة من الخطوات والمراحل الهامه للبحث ولا شك أن التفكير في عينة البحث منذ الخطوة الأولى في تحديد مشكلة البحث وأهدافه **(ذوقات عبيدات،2005 :99)** ولقد استعملنا العينة القصدية، نظرا لطبيعة البحث مع أننا وجدنا صعوبات في ذلك وتم الحصول على عينه مناسبة لموضوع البحث من طرف مستشار التوجيه المدرسي التي تعمل بالثانوية، كونها الأقرب على ملاحظة ومعالجة أفعال وتصرفات هؤلاء التلاميذ المقصودين بالدراسة، حيث أعطيت لها الحرية التامة في اختيار التلميذات والتلاميذ الذين يتصفون ببعض المظاهر العدوانية في الوسط المدرسي جراء عنف المعلم.

فتحصلنا على قسمين من التلاميذ المتمدرسين، السنه الأولى جذع مشترك علوم رقم4، والسنة أولى جذع مشترك علوم أداب رقم 3 وعددهم الإجمالي 60 تلميذا وتلميذة.

3_1_ خصائص العينة:

إن خصائص العينة المختارة ستكون اعتمادا على الجدول والأعمدة البيانية وذلك للتعبير بصورة أوضح وأدق عن خصائص عينة الدراسة من حيث السن الجنس التخصص. وفيما يلي عرض لأهمية هاته الخصائص

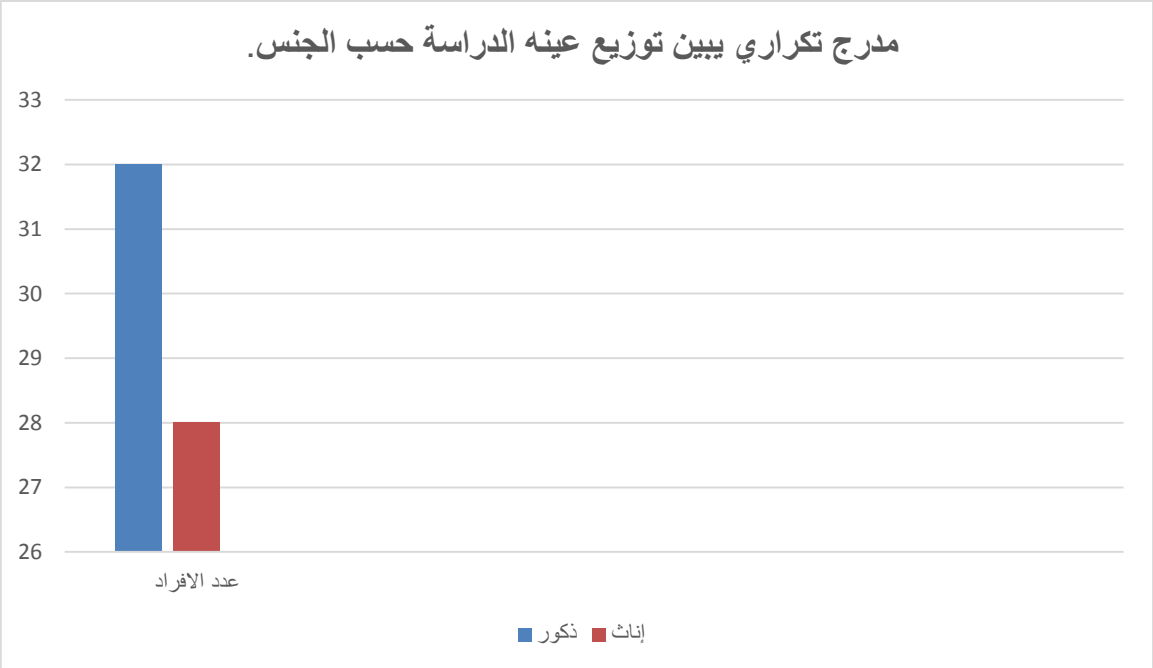
3-1-1- توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

جدول رقم (2):يبين توزيع عينه الدراسة حسب الجنس.

الجنس	عدد الأفراد	النسبة المئوية
الذكور	32	53%
الإناث	28	47 %
المجموع	60	%100

يتبين لنا من خلال الجدول أن عدد الذكور أكثر من عدد الإناث أي 53% بالنسبة للذكور و47% بالنسبة للإناث وهذا ما يمثله الشكل التالي:

الشكل رقم(1): يمثل العرض البياني عن طريقة الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب الجنس



3-1-2- : توزيع أفراد العينة حسب التخصص

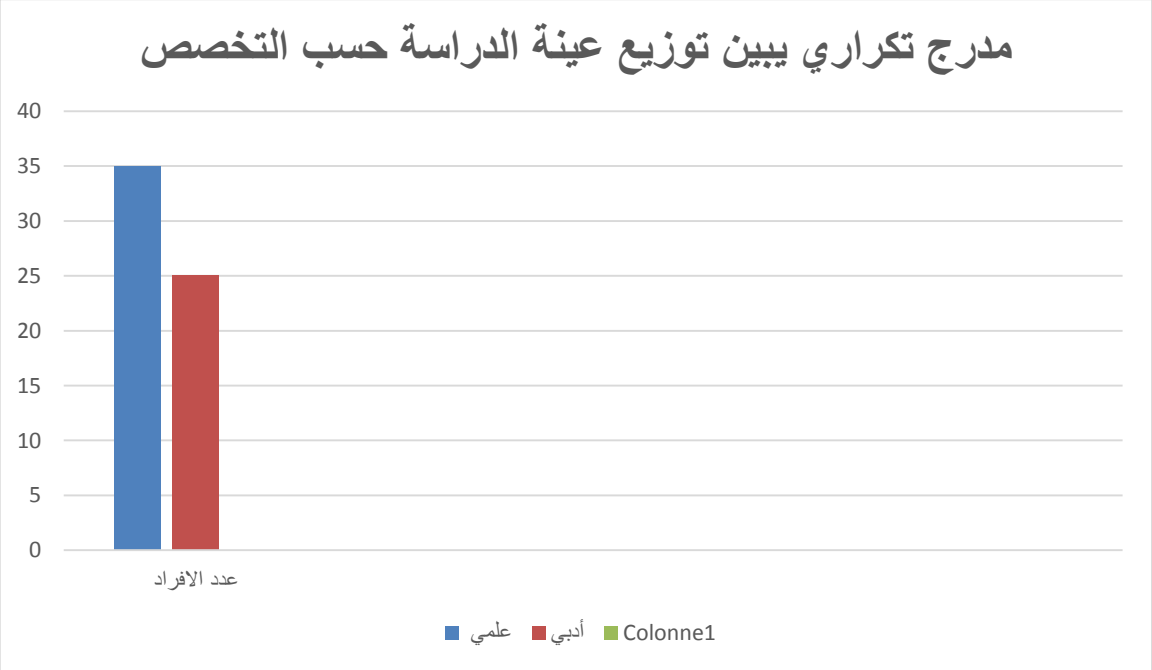
جدول رقم (3): يبين توزيع عينة الدراسة حسب التخصص.

التخصص	عدد الأفراد	النسب المئوية
علمي	35	58%
أدبي	25	42%
المجموع	60	100%

يتبين لنا من خلال الجدول أن عدد أفراد التخصص العلمي أكثر من الأدبي أي 58 % بالنسبة للأفراد ذا التخصص العلمي و42 % للأفراد ذا التخصص الأدبي.

وهذا ما يمثله الشكل التالي:

شكل رقم(2): يمثل العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب التخصص



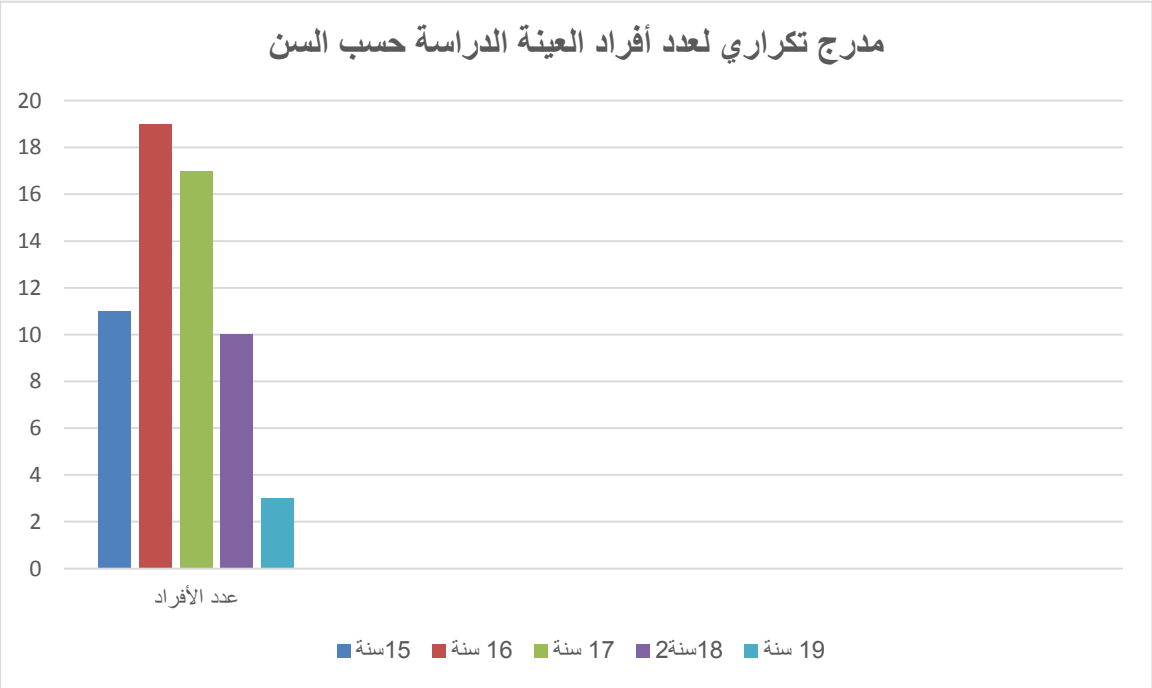
3-1-3-: توزيع أفراد العينة حسب السن:

الجدول رقم (4): يبين توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	عدد الأفراد	النسب المؤوية
15 سنة	11	% 18
16 سنة	19	% 32
17 سنة	17	% 28
18 سنة	10	% 17
19 سنة	3	% 5
المجموع	60	% 100

يتبين من خلال الجدول أن أكبر عدد الأفراد هو 19 فرد ولهم 16 سنه ويمثلون 32% من مجموع أفراد العينة ثم يأتي 17 فرد لهم 17 سنة ويمثلون 28 % ثم يأتي 11 فرد لهم 15 سنه ويمثلون 17 % ثم يأتي 10 أفراد لهم 18 سنة ويمثلون 17 سنة، أما عدد الأفراد الباقي هم 3 لهم 19 سنة ويمثلون 5 % من مجموع أفراد العينة وهذا ما يمثله الشكل التالي:

الشكل رقم(3): الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب السن:



4- أدوات البحث:

إن دقة البحث العلمي ترجع إلى دقة المعلومات التي تم الحصول عليها ولا يمكن ذلك إلا بالاستعانة بالأدوات المناسبة لطبيعة الموضوع وطبيعة المتغيرات من أجل الوصول إلى جمع البيانات . **(سلوى محمد عبد الباقي،2002: 89).**

ونظرا لكون الاستبيان أداة بحثية فعالة في جمع المعلومات والبيانات لتمكننا من خلالها من قياس الظواهر قيد الدراسة فإنه وضع استبيان يقيس السلوك العدواني لدى التلاميذ في الوسط المدرسي جراء عنف المعلم وتم السعي إلى تطبيقها في الدراسة الحالية.

4-1- مقياس السلوك العدواني: أعد هذا المقياس من طرف أمال عبد السميع ملجي باضة بدون سنة وتم تقديمه لتلاميذ المرحلة الأولى ثانوي ويتكون هذا المقياس من 41 عبارة خصصت لقياس ثلاثة أبعاد والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(5): يبين توزيع عبارات مقياس السلوك العدواني على الأبعاد الثلاثة:

الأبعاد الثلاثة	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
السلوك العدواني المادي	14	14-13_12_11_10_9_8_ 7_6_5_4_3_2_1
السلوك العدواني اللفظي	14	_26_25_24_23_22_21_20_19_18_17_16_15 28_27
السلوك العدواني الرمزي	13	37_36_35_34_33_32_31_30_29 . 41_40_39_38

4_1_1: مفتاح التصحيح لمقياس السلوك العدواني:

يجيب المفحوص على عبارات في مقياس السلوك العدواني بوضع علامة (×) أمام الاقتراح الذي يراه مناسبا لنوع التصرف الذي يبديه مثل هذه المواقف ولهذا المقياس أربعة اقتراحات

وهي كثيرا قليلا نادرا أبدا، وقد تم تنقيط المقياس بالاعتماد على فئة 3 نقاط من 3 إلى 0 والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(6): يوضح درجات تنقيط المقياس.

كثيرا	قليلا	نادرا	نادرا جدا
3	2	1	00

4_2: الخصائص السيكو مترية لأداة البحث.

قبل إستخدام أدوات القياس في الدراسة لابد من التأكد من خصائصها السيكو مترية والمتمثلة في الصدق والثبات.

4_2_1: الصدق: يشير الصدق إلى: " مدى صلاحية الإختبار لقياس م وضع لقياسه **(عبد الحفيظ مقدم، 2003 : 146)**

4_2_2 : الثبات: هو" الدقة في المقياس أو اتساقه أي أن يحصل الفرد على نفس الدرجة أو قريبة منها في نفس الإختبار عند تطبيقه أكثر من مرة"

(رجاء أبو علام، 2004: 429)

4_2_3- صدق وثبات مقياس السلوك العدواني:

أ_ في البيئة العربية:

يتميز هذا المقياس بثبات عالي في البيئة العربية والذي يصل إلى 0,78

ب_ في البيئة المحلية:

1- صدق الاتساق الداخلي لفقرات المقياس

- تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على عينة الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددها 21 مفردة وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة لها كما يلي:

الصدق الداخلي لفقرات البعد الأول :

جدول رقم (7) يبين قيم معامل الارتباط بيرسون لفقرات البعد الأول

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
.1	أتشاجر مع زملائي بالفصل أو المدرسة	0,810**	دال
.2	أندفع إلى الضرب سواء باليد أو الرجل أو أي شيء آخر لزملائي	0,760**	دال
.3	أحاول تدمير ممتلكات غيري من التلاميذ	0,945**	دال
.4	أرغب باللعب و العبث بمحتويات الفصل	29,70**	دال
.5	أندفع بتمزيق بعض الأشياء و إن تكن مهمة	2,10,9**	دال
.6	أحاول طعن أو وخز زملائي بدون أن يوجهوا لي إساءة	,9000**	دال
.7	أفضل في وقت الفراغ بالمدرسة مصارعة زملائي أو ملاكمتهم	,8520**	دال
.8	أفضل المشاجرة باليد مع التلاميذ الأقل قوة جسمانية	,8700**	دال
.9	أندفع لتدمير محتويات الفصل رغم تعرضي للعقاب المدرسي	,8010**	دال
.10	أحصل على حقوقي بالقوة	,9120**	دال
.11	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها	,9800**	دال
.12	أفضل مشاهدة الملاكمة و المصارعة الحرة على غيرها من الألعاب الرياضية	,9400**	دال
.13	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية	9,890**	دال
.14	أفكر في إيقاع الضرر ببعض المشرفين أو المدرسين	,7080**	دال

قيمة r الجدولية : 0.708عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 10.

من خلال الجدول رقم (7) نجد معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 ومنه نستنتج بأن هذا البعد يقيس الإختبار ككل

الصدق الداخلي لفقرات البعد الثاني:

جدول رقم(8) يبين قيم معامل الارتباط بيرسون لفقرات البعد الثاني

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
.15	أصرخ لأسباب تافهة	,770**0	دال
.16	أسمح برفع صوتي عن زملائي بالفصل بدون سبب واضح	,70**80	دال
.17	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين	,770**5	دال
.18	أستخدم ألفاظا و عبارات غير محبوبة في التعامل مع زملائي	,70**29	دال
.19	أضحك و أقهقه بصوت عالي بدون سبب يستحق ذلك	,9650**	دال
.20	أهتف بقوة بالفصل للفت أنظار الآخرين إلي بدون سبب	,7400**	دال
.21	لا أقدم اعتذار لزملائي إذا أسأت إليهم لفظيا	,890**9	دال
.22	أدفع زملائي إلى معاكسة المدرسين و المشرفين لفظيا	,9140**	دال
.23	إذا أساء إلي زميلي بلفظ غير مرغوب أرد بأكثر منه إساءة	,9110**	دال
.24	أبدأ و أنا مدفوع إلى التحقير اللفظي و السخرية من الزملاء	,8780**	دال
.25	أقول بعض النكت و الفكاهة بقصد السخرية	,8090**	دال
.26	أميل إلى السخرية من آراء الآخرين	,9110**	دال
.27	ليس من السهل أن أهزم في أي مناقشة	,9090**	دال
.28	لا أتقبل الهزيمة في الألعاب الرياضية بسهولة	,9920**	دال

قيمة r الجدولية : 0.708عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 10.

من خلال الجدول رقم (8) نجد معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **البعد 02** والمعدل الكلي لفقراته دالة إحصائيا ، الجدولية t المحسوبة اكبر من قيمة r حيث قيمة ومنه تعتبر فقرات المحور صادقة ومتسقة داخليا ، لما وضعت لقياسه.

الصدق الداخلي لفقرات البعد الثالث:

جدول رقم (9) يبين قيم معامل الارتباط بيرسون لفقرات البعد03

الرقم	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
.29	أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بي بحيث لايشعر بي أحد	0,760**	دال
.30	أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين	0,980**	دال
.31	أفضل أفلام الحرب و العصابات و المغامرات على غيرها	0,945**	دال
.32	أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات	,7029**	دال
.33	أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد	,8800**	دال
.34	لا أثق بالمحيطين بي	,7080**	دال
.35	أحاول صرف انتباه التلاميذ عن المعلم أو المعلمة	,7505**	دال
.36	أوجه اللوم و النقد لنفسي على كل تصرفاتي	,8409**	دال
.37	أشعر بالسعادة إذا أخطأ زميلي و وجه له المعلم اللوم و النقد	,7700**	دال
.38	أميل كثيرا لعمل عكس ما يطلب مني	,9850**	دال
.39	من السهل علي أن أخيف زملائي	,9840**	دال
.40	أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية (الألغاز)	,8509**	دال
.41	أتضايق من عادات المحيطين بي	,9300**	دال

الجدولية : 0.708عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية 10.rقيمة

من خلال الجدول رقم (9) نجد معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات **البعد 03** حيث r المحسوبة اكبر من القيمةT والمعدل الكلي لفقراته دالة إحصائيا ،

.قيمة ومنه تعتبر فقرات المحور صادقة ومتسقة داخليا ، لما وضعت لقياسه

2- ثبات المقياس

ثبات المقياس: يقصد بثبات المقياس؛ أنها تعطي نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع المقياس أكثر من مرة، تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى، أن ثبات المقياس؛ يعني الاستقرار في نتائج المقياس، وعدم تغييرها بشكل كبير، فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة، عدة مرات، خلال فترات زمنية معينة، وقد تم التحقق من ثبات مقياس الدراسة الدراسة، من خلال معامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (10) يبين معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس.

جدول رقم (10) : يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha

عنوان المجال	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ Cronbach's Alpha
المحور الأول :العدوان المادي	**14**	**0,850**
المحور الثاني :العدوان اللفظي	**14**	**,8180**
المحور الثالث :العدوان الرمزي	**13**	**,79510**
جميع فقرات المقياس	**41**	**,8900**

نلاحظ من خلال الجدول رقم(10) أن معامل ألفا كرونباخ لكل محاور المقياس هي معاملات مرتفعة، وهذا يدل على أن قيمة الثبات مرتفعة وتدل على أن أداة الدراسة ذات ثبات كبير مما يجعلنا على ثقة تامة بصحة المقياس وصلاحيته لتحليل وتفسير نتائج الدراسة واختبار فرضياتها.

تجدر الإشارة إلى أن معامل الثبات ألفا كرونباخ، تتراوح بين (0-1)، وكلما أقترب من الواحد؛ دل على وجود ثبات عال، وكلما اقترب من الصفر؛ دل على عدم وجود ثبات.

- ومنه نستنتج ان اداة الدراسة التي اعددناه لمعالجة المشكلة المطروحة هي صادقة وثابتة في جميع فقراتها وهي جاهزة للتطبيق على عينة **الدراسة**.

2_4: حدود البحث:

2_4_1: المجال المكاني: تم إجراء هذه الدراسة على مستوى ثانوية زيري بن مناد بمدينة بوسعادة.

2_4_2: المجال الزماني:

تم تطبيق هذه الإجراءات الميدانية خلال شهر أفريل من الفصل الدراسي الثاني للموسم الدراسي(2024_2015) حيث تم إجراء الدراسة الاستطلاعية مع بداية شهر أفريل (2015) وبعد التحقق من الخصائص السيكو مترية لأداة القياس تم تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية على عينة الدراسة في الأسبوع الثالث من شهر أفريل 2015 وذلك بتوزيع استبيان السلوك العدواني على أفراد العينة بحسب توافر الدعم المحلي الذي يسهل عملية توزيع واسترجاع أوراق التطبيق.

2-4-3: المجال البشري:

المعنيون بالدراسة هم عينة من تلاميذ ثانوية زيري بن مناد وعددهم 60 تلميذ وتلميذة، المسجلين بالسنة الأولى ثانوي للسنة الدراسية (2014-2015)، تتراوح أعمارهم ما بين 15 و19 سنة في مرحلة المراهقة المتوسطة منهم 32 ذكر و28 إناث.

2-5: إجراءات الدراسة الأساسية:

لقد قمنا قبل التطبيق النهائي للاستبيان حول السلوك العدواني بإعداد العدد الكافي من النسخ الورقية الواضحة، حيث تضمنت كل نسخة ثلاثة أوراق:

الورقة الأولى: وتشمل التعليمة وبيانات عامة حول التلميذ.

الورقة الثانية والثالثة: وتشمل عبارات السلوك العدواني وجاء العدد الإجمالي 41 عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة المذكورة سابقا وقد تمت العملية على النحو التالي:

_ توزيع الإستبيان على التلاميذ

_ قراءة التعليمة والعبارات وشرح محتواها للتلاميذ.

_ توضيح أهمية الصدق وأثناء الإجابة لأنها تندرج في اطار البحث العلمي لهذا ينبغي إيلاء العملية الجدية مع التركيز.

_ توجيه التلاميذ إلى أهمية الإجابات الفردية دون تشاور.

آخذين في ذلك بعين الاعتبار الهفوات التي حدثت في الدراسة الاستطلاعية

2-6: الأساليب الإحصائية:

بعد جمع المعطيات والبيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة الاستطلاعية والأساسية للاستبيان تمت معالجتها إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) بواسطة التقنيات الإحصائية التالية.

2-6-1: الدراسة الاستطلاعية:

-معامل الفا كرو نباخ

-معامل الارتباط بيرسون

2-6-2: الدراسة الأساسية:

_ المتوسط الحسابي

_ الانحراف المعياري

_ النسب المئوية

_ اختبار T للفروق

خلاصة:

تضمن هذا الجزء من البحث تقديم لأهم الإجراءات المنهجية بشكل مفصل حيث تم البدء بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية وتطرقنا فيها إلى منهج البحث المتمثل في المنهج الوصفي ثم مجتمع وعينة البحث بالإضافة إلى أدوات البحث ثم حدود البحث ثم الانتقال إلى عرض المراحل المتبعة أثناء القيام بإجراءات الدراسة الأساسية ثم تحديد الأساليب الإحصائية والتي سيتم عرض نتائجها ومناقشتها في الفصل الموالي.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

1- عرض نتائج الدراسة

2- تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

3- إستنتاج عام

تمهيد:

بعد تفريغ استجابات أفراد عينة الدراسة الأساسية في الحاسوب باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS, تم إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التي سبق ذكرها في فصل منهجية البحث وذلك للتحقق من فرضيات البحث.

لذا فمن خلال هذا الفصل يتم عرض ما تم التوصل إليه من نتائج حول الفرضيات المقترحة وتقديم تفسير لها ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة وما يعيشه تلاميذ المرحلة الثانوية.

وذلك على النحو التالي:

1- عرض النتائج

الفرضية الأولى:

يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي

جدول رقم (11):يوضح النسب المئوية للسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فيما يخص محور العدوان المادي:

رقم		كثيرا		قليلا		نادرا		نادرا جدا		المتوسط	الانحراف	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
.1	أتشاجر مع زملائي بالفصل أو بالمدرسة	20	33,3	7	11,7	6	10,0	27	45,0	1,683	1,34	01
.2	أندفع إلى الضرب سواء باليد أو الرجل أو أي شيء آخر لزملائي	23	38,3	16	26,7	5	8,3	16	26,7	1,416	1,25	06
.3	أحاول تدمير ممتلكات غيري من التلاميذ	30	50,0	15	25,0	3	5,0	12	20,0	1,150	1,24	14
.4	أرغب باللعب و العبث بمحتويات الفصل	21	35,0	20	33,3	8	13,3	11	18,3	1,350	1,14	07
.5	أندفع بتمزيق بعض الأشياء و إن تكن مهمة	17	28,3	19	31,7	11	18,3	13	21,7	1,466	1,12	03
.6	أحاول طعن أو وخز زملائي بدون أن يوجهوا لي إساءة	25	41,7	16	26,7	9	15,0	10	16,7	1,183	1,15	12
.7	أفضل في وقت الفراغ بالمدرسة مصارعة زملائي أو ملاكمتهم	21	35,0	16	26,7	11	18,3	12	20,0	1,316	1,15	08
.8	أفضل المشاجرة باليد مع التلاميذ الأقل قوة جسمانية	21	35,0	17	28,3	13	21,7	9	15,0	1,233	1,09	11
.9	أندفع لتدمير محتويات الفصل رغم تعرضي للعقاب المدرسي	22	36,7	17	28,3	13	21,7	8	13,3	1,183	1,08	13
.10	أحصل على حقوقي بالقوة	16	26,7	19	31,7	9	15,0	16	26,7	1,583	1,15	02
.11	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها	22	36,7	9	15,0	13	21,7	16	26,7	1,316	1,22	09
.12	أفضل مشاهدة الملاكمة و المصارعة الحرة على غيرها من الألعاب الرياضية	16	26,7	18	30,0	13	21,7	13	21,7	1,466	1,11	04
.13	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية	17	28,3	17	28,3	13	21,7	13	21,7	1,433	1,12	05
.14	أفكر في إيقاع الضرر ببعض المشرفين أو المدرسين	24	40,0	21	35,0	6	10,0	9	15,0	1,250	1,14	10
	الكلي									1,359	1,913	

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

بالنسبة للبديل كثيرا نجد أن العبارات التي تحصلت على أكبر نسبة هي العبارة رقم (3) واحتلت المرتبة الأولى بنسبة (50 %)، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي (25 %)، و بالنسبة للبديل نادرا (5%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته (20%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.15)، و بانحراف معياري قيمته (1.24)

و العبارة رقم (6) احتلت المرتبة الثانية بنسبة (41.7 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(26.7%)، و بالنسبة للبديل نادرا(15%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(16.7%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.18)، و بانحراف معياري قيمته (1.15).

و العبارة رقم (14) احتلت المرتبة الثالثة بنسبة(40%) %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(35%)، و بالنسبة للبديل نادرا(10%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(15%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.250)، و بانحراف معياري قيمته (1.14).

و العبارة رقم (2) احتلت المرتبة الرابعة بنسبة(38.3%) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(26.7%)، و بالنسبة للبديل نادرا(8.3%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(26.7%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.41)، و بانحراف معياري قيمته (1.25).

و العبارة رقم (9) احتلت المرتبة الخامسة بنسبة(36.7%) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(28.3%)، و بالنسبة للبديل نادرا(21.7%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(13.3%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.18)، و بانحراف معياري قيمته (1.08).

أما باقي العبارات فتتراوح نسبهم بالنسبة للبديل كثيرا ما بين(26% إلى غاية35%) أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فتتراوح نسبه ما بين (11% إلى غاية 31%)، و بالنسبة للبديل نادرا فتتراوح نسبه ما بين (8% إلى غا21%) وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فتتراوح نسبه ما بين

(18 % إلى غاية 26 %) أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للبند فجاءت قيمه ما بين (1.15 إلى غاية1.68) و بانحرافات معيارية قيمتها ما بين (1.08 إلى1.34)

و بما أن البديل كثيرا ظهر بالنسبة الكلية(**35.12**)، في حين البديل قليلا ظهر بنسبة كلية أقل(**27.02**) بينما البديل نادرا كانت نسبته(**15.05**) و البديل نادرا جدا ظهر بنسبة(**22.03**) و قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي قيمته (1.35) و بانحراف معياري قيمته(1.91) ومنه نستنتج أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى العدوان المادي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي.

الفرضية الثانية:

يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي

جدول رقم (12): يوضح النسب المئوية للسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فيما يخص محور العدوان اللفظي

رقم		كثيرا		قليلا		نادرا		نادرا جدا		المتوسط	انحراف	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
.15	أصرخ لأسباب تافهة	15	25,0	17	28,3	8	13,3	20	33,3	1,70	1,18	06
.16	أسمح برفع صوتي عن زملائي بالفصل بدون سبب واضح	17	28,3	24	40,0	11	18,3	8	13,3	1,38	1,04	07
.17	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين	18	30,0	20	33,3	16	26,7	6	10,0	1,23	,997	10
.18	أستخدم ألفاظا و عبارات غير محبوبة في التعامل مع زملائي	21	35,0	17	28,3	14	23,3	8	13,3	1,20	1,07	12
.19	أضحك و أقهقه بصوت عالي بدون سبب يستحق ذلك	22	36,7	14	23,3	12	20,0	12	20,0	1,26	1,16	09
.20	أهتف بقوة بالفصل للفت أنظار الآخرين إلي بدون سبب	24	40,0	11	23,3	14	18,3	11	18,3	1,15	1,14	13
.21	لا أقدم اعتذار لزملائي إذا أسأت إليهم لفظيا	17	28,3	14	23,3	21	35,0	8	13,3	1,21	1,00	11
.22	أدفع زملائي إلى معاكسة المدرسين و المشرفين لفظيا	28	46,7	13	25.0	15	21.7	4	6,7	,883	,975	02
.23	إذا أساء إلي زميلي بلفظ غير مرغوب أرد بأكثر منه إساءة	24	40,0	8	28,3	17	13,3	11	18,3	1,10	1,13	14
.24	أبدأ و أنا مدفوع إلى التحقير اللفظي و السخرية من الزملاء	32	53,3	7	23.3	14	11.7	7	11,7	,816	1,04	04
.25	أقول بعض النكت و الفكاهة بقصد السخرية	12	20,0	9	15,0	11	18,3	28	46,7	1,88	1,20	01
.26	أميل إلى السخرية من آراء الآخرين	22	36,7	25	41,7	4	15,0	9	6,7	1,35	1,13	08
.27	ليس من السهل أن أهزم في أي مناقشة	3	5,0	27	45,0	16	26,7	14	23,3	1,86	,832	03
.28	لا أتقبل الهزيمة في الألعاب الرياضية بسهولة	10	16,7	26	43,3	8	13,3	16	26,7	1,80	1,02	05
	الكلي									1,34	,766	

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

بالنسبة للبديل كثيرا نجد أن العبارات التي تحصلت على أكبر نسبة هي العبارة رقم (24) واحتلت المرتبة الأولى بنسبة (53.3 %)، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي (23.3 %)، و بالنسبة للبديل نادرا (11.7%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته (11.7%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.81)، و بانحراف معياري قيمته (1.04)

و العبارة رقم (22) احتلت المرتبة الثانية بنسبة (46.7 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(25.0%)، و بالنسبة للبديل نادرا(21.7%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(6.7%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.88)، و بانحراف معياري قيمته (1.97).

و العبارة رقم (23) احتلت المرتبة الثالثة بنسبة (40,0 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(28,3%)، و بالنسبة للبديل نادرا(13,3%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(18,3%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.10)، و بانحراف معياري قيمته (1.13).

و العبارة رقم (20) احتلت المرتبة الرابعة بنسبة (40,0 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(23,3%)، و بالنسبة للبديل نادرا(18,3%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(18,3%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1.15)، و بانحراف معياري قيمته (1.14).

و العبارة رقم (26) احتلت المرتبة الخامسة بنسبة (36,7 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(41,7%)، و بالنسبة للبديل نادرا(15,0%)، وفيما

يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(6,7%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1,35)، و بانحراف معياري قيمته (1,13).

أما باقي العبارات فتتراوح نسبهم بالنسبة للبديل كثيرا ما بين(5% إلى غاية36,7%) أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فتتراوح نسبه ما بين (15% إلى غاية 40%)، و بالنسبة للبديل نادرا فتتراوح نسبه ما بين (13,3% إلى غاية26,7%) وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فتتراوح نسبه ما بين (10 % إلى غاية(46,7 %) أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للبند فجاءت قيمه ما بين (1,10 إلى غاية1,80) و بانحرافات معيارية قيمتها ما بين (1,02 إلى1,99)

و بما أن البديل كثيرا ظهر بالنسبة الكلية(**31.55**)، في حين البديل قليلا ظهر بنسبة كلية أقل(**31.76**) بينما البديل نادرا كانت نسبته(**19.63**) و البديل نادرا جدا ظهر بنسبة(**18.68**) و قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي قيمته (1,34) و بانحراف معياري قيمته(1,76) ومنه نستنتج أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى العدوان اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي

الفرضية الثالثة : يؤدي العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي

جدول رقم (13): يوضح النسب المئوية للسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية فيما يخص محور العدوان الرمزي

رقم		كثيرا		قليلا		نادرا		نادرا جدا		المتوسط	لنحراف	الترتيب
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
.29	أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بي بحيث لايشعر بي أحد	22	36,7	15	25,0	6	10,0	17	28,3	1,45	1,25	09
.30	أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين	17	28,3	24	40,0	10	16,7	9	15,0	1,41	1,06	10
.31	أفضل أفلام الحرب و العصابات و المغامرات على غيرها	12	20,0	21	35,0	11	18,3	16	26,7	1,68	1,08	04
.32	أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات	21	35,0	13	21,7	11	18,3	15	25,0	1,36	1,20	11
.33	أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد	9	15,0	21	35,0	12	20,0	18	30,0	1,80	1,03	02
.34	لا أثق بالمحيطين بي	8	13,3	20	33,3	16	26,7	16	26,7	1,73	1,00	03
.35	أحاول صرف انتباه التلاميذ عن المعلم أو المعلمة	24	40,0	12	23.3	14	20.0	10	16,7	1,13	1,12	13
.36	أوجه اللوم و النقد لنفسي على كل تصرفاتي	17	28,3	13	21,7	12	20,0	18	30,0	1,53	1,19	08
.37	أشعر بالسعادة إذا أخطأ زميلي و وجه له المعلم اللوم و النقد	22	36,7	14	23,3	11	18,3	13	21,7	1,30	1,18	12
.38	أميل كثيرا لعمل عكس ما يطلب مني	14	23,3	14	23,3	16	26,7	16	26,7	1,53	1,12	07
.39	من السهل علي أن أخيف زملائي	15	25,0	15	25,0	14	23,3	16	26,7	1,53	1,14	06
.40	أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية (الألغاز)	14	23,3	15	25,0	12	20,0	19	31,7	1,65	1,16	05
.41	أتضايق من عادات المحيطين بي	13	21,7	18	30,0	5	8,3	24	40,0	1,88	1,16	01
	الكلي									1,53	,6391	

من خلال الجدول السابق يتضح ما يلي:

بالنسبة للبديل كثيرا نجد أن العبارات التي تحصلت على أكبر نسبة هي العبارة رقم (35) واحتلت المرتبة الأولى بنسبة (23,3 %)، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي (23.3 %)، و بالنسبة للبديل نادرا (% 20)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته (16,7%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1,13)، و بانحراف معياري قيمته (1,12)

و العبارة رقم (37) احتلت المرتبة الثانية بنسبة (36,7 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(23,3%)، و بالنسبة للبديل نادرا(18,3%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(21,7%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1,30)، و بانحراف معياري قيمته (1,18).

و العبارة رقم (29) احتلت المرتبة الثالثة بنسبة (36,7 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(25%)، و بالنسبة للبديل نادرا(10%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(28,3%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1,45)، و بانحراف معياري قيمته (1,25).

و العبارة رقم (32) احتلت المرتبة الرابعة بنسبة (35 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(21,7%)، و بالنسبة للبديل نادرا(18,3%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(25%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1,36)، و بانحراف معياري قيمته (1,20).

و العبارة رقم (32) احتلت المرتبة الرابعة بنسبة (35 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(21,7%)، و بالنسبة للبديل نادرا(18,3%)، وفيما

يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(25%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1,36)، و بانحراف معياري قيمته (1,20).

و العبارة رقم (30) احتلت المرتبة الخامسة بنسبة (28,3 %) بالنسبة للبديل كثيرا، أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فجاءت نسبته تساوي(40%)، و بالنسبة للبديل نادرا(16,7%)، وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فجاءت نسبته(15%)، أما المتوسط الحسابي للبند فجاء يساوي (1,41)، و بانحراف معياري قيمته (1,06).

أما باقي العبارات فتتراوح نسبهم بالنسبة للبديل كثيرا ما بين(13.3% إلى غاية28,3%) أما فيما يتعلق بالبديل قليلا فتتراوح نسبه ما بين (21,7% إلى غاية 30%)، و بالنسبة للبديل نادرا فتتراوح نسبه ما بين (8,3% إلى غاية20%) وفيما يتعلق بالبديل نادرا جدا فتتراوح نسبه ما بين (16,6 % إلى غاية 26,7 %) أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية للبند فجاءت قيمه ما بين (1,13إلى غاية1,53) و بانحرافات معيارية قيمتها ما بين (1,03 إلى1,19)

و بما أن البديل كثيرا ظهر بالنسبة الكلية(**26.66**)، في حين البديل قليلا ظهر بنسبة كلية أقل(**27.81**) بينما البديل نادرا كانت نسبته(**18.96**) و البديل نادرا جدا ظهر بنسبة(**26.55**) و قيمة المتوسط الحسابي الإجمالي قيمته (1,53) و بانحراف معياري قيمته(1.63) ومنه نستنتج أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى العدوان الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي .

الفرضية الرابعة:توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس

للتحقق من صحة الفرضية الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار' ت' (ستودنت) للدلالة على الفروق بين المتوسطات عند مستوى الدلالة **0,05** ودرجة الحرية **58** .

الجدول رقم (14): يوضح الفروق بين المتوسطات لفئتي الجنس

	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
العدوان المادي	الإناث	28	1,0612	,86738	2,467	58	0,05	دال
	الذكور	32	1,6205	,88388				
العدوان اللفظي	الإناث	28	1,2730	,82777	,691			غير دال
	الذكور	32	1,4107	,71590				
العدوان الرمزي	الإناث	28	1,3297	,61212	2,483			دال
	الذكور	32	1,7236	,61379				
الكلي	الإناث	28	1,2186	,71451	2,010			دال
	الذكور	32	1,5816	,68282				

قيمة T الجدولية : **2.0021**عند مستوى الدلالة **0.05** ودرجة حرية **58**

- **من خلال الجدول رقم (14) تبين لنا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في السلوك العدواني.**

فبالنسبة للعدوان المادي: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يساوي **(1,0612)** وبانحراف معياري قيمته **(,86738)**أما بالنسبة لفئة الذكور فجاء المتوسط الحسابي يساوي**(1,6205)**،وبانحراف معياري يساوي **(,88388)** و قيمة T المحسوبة قدرت ب**(2,467)** وهي أكبر من T الجدولية **(2.0021)**عند درجة حرية **(38)** بمستوى

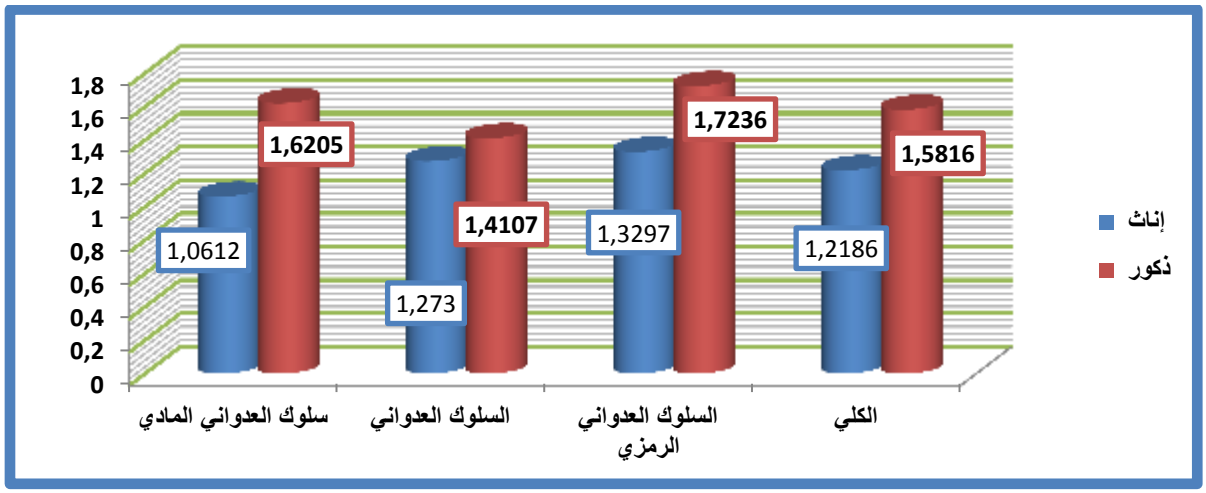
دلالـة(0.05) ومنـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين الإنـاث والـذكور فـي العـدوان المادي.

أما للعدوان اللفظي: نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث يساوي **(1,2730)** وبانحراف معياري قيمته **(,82777)** أما بالنسبة لفئة الذكور فالمتوسط الحسابي يساوي**(1,4107)**،و بانحراف معياري قيمته **(,71590)** ، و قيمة T المحسوبة قدرت ب**(,691)** وهي اقل من T الجدولية **(2.0021)**عند درجة حرية **(38)** بمستوى دلالة(0.05) ومنه يمكن القول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العدوان اللفظي .

أمـــا بالنســـبة للعـــدوان الرمـــزي :نجـد أن المتوسـط الحسـابي لفئـة الإنـاث يسـاوي **(1,3297)**وبانحراف معياري قيمته**(,61212)** أما بالنسبة لفئة الذكور فالمتوسط الحسابي يسـاوي**(1,7236)**و بـانحراف معيـاري قيمتـه**(,61379)**، و قيمـة T المحسـوبة قـدرت ب**(2,483)** وهـي اكبـر مـن T الجدوليـة **(2.0021)**عنـد درجـة حريـة **(38)** بمسـتوى دلالة(0.05) ومنه يمكن القول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في العدوان الرمزي

أما بالنسبة للدرجة الكلية نجد أن المتوسط الحسابي لفئة الإناث جاء يساوي **(1,2186)** وبـانحراف معيـاري يسـاوي **(,71451)** أمـا بالنسـبة لفئـة الـذكور فجـاء المتوسـط الحسـابي يسـاوي**(1,5816)** وبـانحراف معيـاري قيمتـه**(,68282)** ، و قيمـة T المحسـوبة قـدرت ب**(2,010)** وهـي أكبـر مـن T الجدوليـة **(2.0021)**عنـد درجـة حريـة **(38)** بمسـتوى دلالة(0.05) فإننا نقبل H_1 و نرفضH_0.توجد فروق ذات دلالة إحصائية توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس ومنه يمكن القول بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور وهذا ما يمثله الشكل التالي

الشكل رقم (4)العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب الجنس



الفرضية الخامسة_ : توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص

للتحقق من صحة الفرضية الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار' ت' (ستودنت) للدلالة على الفروق بين المتوسطات عند مستوى الدلالة **0,05** ودرجة الحرية **58**

الجدول رقم (15): يوضح الفروق بين المتوسطات في التخصص

	التخصص	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
العدوان المادي	علمي	35	1,1680	,86900	2,121	58	0,05	دال
	أدبي	25	1,6677	,91641				
العدوان اللفظي	علمي	35	1,1969	,77398	1,962			غير دال
	أدبي	25	1,5870	,70545				
العدوان الرمزي	علمي	35	1,4179	,65911	1,915			دال
	أدبي	25	1,7358	,56566				
الكلي	علمي	35	1,2571	,71303	2,198			دال
	أدبي	25	1,6617	,65986				

قيمة T الجدولية : 2.0021عند مستوى الدلالة 0.05 ودرجة حرية 58

- **من خلال الجدول رقم (15) تبين لنا: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التخصص في السلوك العدواني.**

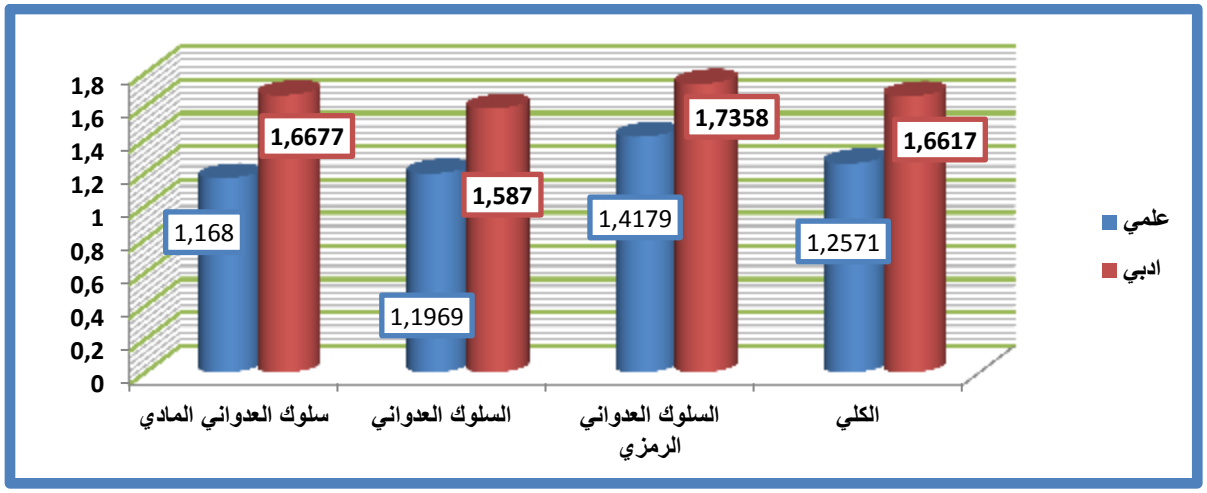
فبالنسبة للعدوان المادي: نجد أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي يساوي **(1,1680)** وبانحراف معياري قيمته **(,86900)**أما بالنسبة للتخصص الأدبي فجاء المتوسط الحسابي يساوي**(1,6677)**،وبانحراف معياري يساوي **(,91641)** و قيمة T المحسوبة قدرت ب**(2,121)** وهي أكبر من T الجدولية **(2.0021)**عند درجة حرية **(58)** بمستوى دلالة(0.05) ومنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التخصص العلمي و ذوي التخصص الأدبي في العدوان المادي.

أما للعدوان اللفظي: نجد أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي يساوي **(,1,1969)** وبانحراف معياري قيمته **(1,77398)** أما بالنسبة التخصص الأدبي فالمتوسط الحسابي يساوي**(1,5870)**،و بانحراف معياري قيمته **(1,70545)** ، و قيمة T المحسوبة قدرت ب(1,962) وهي اقل من T الجدولية **(2.0021)**عند درجة حرية **(58)** بمستوى دلالة(0.05) ومنه يمكن القول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التخصص العلمي و ذوي التخصص الأدبي في العدوان اللفظي .

أما بالنسبة للعدوان الرمزي :نجد أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي يساوي **(1,4179)**وبانحراف معياري قيمته**(1,65911)** أما بالنسبة للتخصص الأدبي فالمتوسط الحسابي يساوي**(1,4179)**و بانحراف معياري قيمته**(1,56566)**، و قيمة T المحسوبة قدرت ب(1,915) وهي أقل من T الجدولية **(2.0021)**عند درجة حرية **(58)** بمستوى دلالة(0.05)ومنه يمكن القول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التخصص العلمي و ذوي التخصص الأدبي في العدوان الرمزي .

أما بالنسبة للدرجة الكلية نجد أن المتوسط الحسابي للتخصص العلمي جاء يساوي **(1,2571)** وبانحراف معياري يساوي **(,56566)** أما بالنسبة للتخصص الأدبي فجاء المتوسط الحسابي يساوي**(1,6617)** وبانحراف معياري قيمته**(1,65986)** ، و قيمة T المحسوبة قدرت ب(2,198) وهي أكبر من T الجدولية **(2.0021)**عند درجة حرية **(38)** بمستوى دلالة(0.05) فإننا نقبل H_1 و نرفضH_0.توجد فروق ذات دلالة إحصائية توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص ومنه يمكن القول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد ذوي التخصص العلمي و ذوي التخصص الأدبي في السلوك العدواني لصالح الأفراد ذوي التخصص الأدبي وهذا ما يمثله الشكل التالي:

الشكل رقم(5)العرض البياني عن طريق الأعمدة البيانية لعينة الدراسة حسب التخصص



2- مناقشة وتحليل نتائج الدراسة:

2-1- تفسير نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

ترى هذه الفرضية أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي, وذلك باستخدام النسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية, ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (11) أن النسب المئوية مرتفعة بالنسبة للبديل كثيرا بانحراف معياري إجمالي قيمته (1.91) ومتوسط حسابي (1.35), وبالتالي فالفرضية قد تحققت مفادها أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي, ونفسر هذه النتيجة بما يلي:

إن العنف اللفظي الذي يمارسه المعلم اتجاه تلاميذ المرحلة الثانوية يؤدي إلى ظهور السلوكيات العدوانية لديهم, أي أن التلاميذ يقومون بسلوكات عدوانية جراء عنف المعلم حيث بلغت النسبة المئوية الكبرى للبديل كثيرا (50%) من البدائل الثلاثة للمحور حيث اتفقت دراستي مع دراسة(conin and clumb) حول أثر سلوك المعلمين الودي في تعلم تلاميذ المدارس الابتدائية وتكيفهم إذ أظهرت هذه الدراسة أن الأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون يستخدمون العقاب يظهرون سلوكا عدوانيا ماديا.

في حين إتفقت أيضا مع دراسة فيرست التي توصلت إلى أن ضعف الإحترام بين التلاميذ وهيئة التدريس بالمدرسة له أثر سلبي على التلاميذ وإنتهاجهم لسلوك العدوان المادي

وإتفقت أيضا مع دراسة بينتر وميكلولين حول مدى ممارسة الطلاب لعنف الأسلحة بالمدارس وعلاقة المعلم نحوا هذا السلوك وتبين من خلال النتائج أن حمل الطلاب الأسلحة وممارسة العنف المادي داخل المدرسة ما هو إلا رد فعل الطلاب على قسوة المعلمين

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى نمط التنشئة الإجتماعية فالمعلم الذي يتلقى في صغره عنف وعدوان هنا بطبيعة الحال سينشأ العدوان, ويطبق المعلم هذا الأخير في كبره على مجتمعه

كما قد يكون للعوامل الاقتصادية أثر على ظهور العدوان المادي لدى التلاميذ حيث يميل ذلك فئة التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض, وهذا بدافع الحصول على أشياء ثمينة وهي ملك لأقرانه حتى يتمكنوا من اقتناء متطلبات المعيشة اللازمة في الوسط المدرسي, بالإضافة إلى المشكلات المدرسية التي قد تكون سببا في حدوث اعتداء التلاميذ على معلمه

ومنه نستنتج أن الفرضية قد تحققت, بحيث أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان المادي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي.

2-2-تفسير نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تشير الفرضية الثانية إلى أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي, وذلك باستعمال النسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية, فقد احتل البديل كثيرا المرتبة الأولى بنسبة (53.3%) والمتوسط الحسابي الإجمالي قدره(1.34) بانحراف معياري قيمته (1.76) (وكل شيء مفصل في الجدول رقم(12) فقد إتفقت الدراسة مع دراسة الدلبحي حول المشكلات المدرسية لطلاب المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض وأساليب المعلمين في التعامل معها, وانتهت الدراسة إلى أنه من أبر مشكلات التي ذكرها المعلمون فيما يختص الطلاب أنفسهم وهي كثرة عبارات الشتم بينهم بما يشير على ظاهرة التنمر اللفظي, وكان من بين أساليب المعلمين في التعامل مع مشكلات التلاميذ, العنف اللفظي والتجاهل والطرد من الفصل.

كما إتفقت الدراسة مع دراسة مفتشية أكاديمية الجزائر العاصمة حول العنف المدرسي حيث تم الكشف على أن 80% من العنف هو لفظي كالسب والشتم وعندما يلجأ المعلم إلى العقاب المعنوي ويطوره في بعض الأحيان إلى عنف لفظي لخفض القلق والتوترات الناشئة عن الغليان الداخلي وبهذا المعنى يعد العنف وسيلة لإفراغ ما تراكم في النفس من توترات واضطرابات, ويضيف المختصون في هذا المجال أن التعبير عن العداوة ينقص من قوة الميول للعداوة لدى الفرد أو يجعله يشعر شعورا أفضل حيث يقل التوتر والاضطراب الداخلي ,دون مراعاة مرحلة المراهقة التي يمر بها التلميذ, فهي من أصعب المراحل, كون المراهق في أحيان كثيرة يشعر بمشاعر وأحاسيس متضاربة تجعله يتصرف كالمجنون, ومن أجل هذا كان من مستلزمات معاملته أن يحاول الكبار فهم دوافع السلوك التي تجعله يقوم ببعض الأعمال المفزعة.

إذن الخصائص والتغيرات التي يمتاز بها تلاميذ المراهقة, تفرض على المعلم أخذ الحذر والحيطة أثناء عقابه ولومه للتلميذ. فلا يستثير أعصابه وعدوانيته . تجنبا للمنازعات داخل القسم.

وللمعاملة الوالدية أثر في ظهور العدوان اللفظي لدى التلميذ, حيث أن استخدامها لأسلوب التسامح والتدليل المفرط وتدريبهم للأداء أبنائهم لهذا النمط من السلوك, قد يعد سببا لممارسته في مرحلة المراهقة. وحتى تلقى التلميذ في طفولته للتوبيخ المتتالي والعقاب المتكرر في البيت والمدرسة من شأنها أن تجعله يعتاد عليها, وبالتالي ممارسته بدوره مستقبلا.

وبالتالي نستنتج أن الفرضية قد تحققت, بحيث أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور الدوان اللفظي.

2-3-تفسير نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تقول هذه الفرضية إلى أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي, وذلك باستخدام النسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية, ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (13) حيث أن النسب المئوية للبديل كثيرا احتلت المرتبة الأولى, بمتوسط حسابي إجمالي قدره (1.53) وبانحراف معياري إجمالي قيمته(1.63) وتفسر هذه النتيجة ما يلي:

من خلال عرضنا للجدول الخاص بالفرضية الثالثة بين أن هناك 40% بالنسبة للبديل كثيرا يتصفون بالعدوان الرمزي. وقد يعود ذلك إلى المجموعة من الأسباب أهمها أن هذه الفئة تعيش في ظل ضغوطات وأوضاع صعبة نظرا لفترة المراهقة التي يعيشوها, فمن هذه الأسباب ما يتعلق بالعلاقات السيئة التي تنشأ بين التلميذ ومعلمه, لأن نوع العلاقة القائمة بينهما تعتبر الركيزة الأساسية التي تبنى عليها شخصية التلميذ وبالتالي فسوء العلاقة يولد الكره والحقد بينهما إضافة إلى العدوان المضمر أي الرمزي الذي يمارسه التلميذ اتجاه زملائه وخوفه من الأستاذ, وهذا ما توصلت إليه دراسة تليت عمر إلى أن كل الأقسام إذا تم التعميم عليها فكان كل قسم 23 تلميذا يكره أستاذه و6 تلاميذ في كل قسم يخاف من الأستاذ جراء تصرفه وسلوكه مع التلاميذ.

كما نجد أن هؤلاء التلاميذ ملزمون بإخفاء مشاعر الحقد والكراهية في بعض المواقف التي يعيشونها, كالبعد عن المؤسسة وعدم وجود حافلات خاصة بنقل التلاميذ, والسخرية والاستهزاء والتوبيخ الذي يتلقاه من المعلم, وهذا تفاديا للعدوان المادي لدى كل من الجنسين, فالعداوة هو بمثابة مكون معرفي للسلوك العدواني تتشكل من إدراك التلاميذ من الجنسين لمظاهر الحرمان, فيتولد لديهم مشاعر الحقد والكراهية

فقد توصلت دراسة يسرية سالم حول العلاقة بين العقاب المعنوي وبعض المشكلات النفسية المتمثلة في الانسحاب و الاكتئاب والعدوان الرمزي والوساوس القهرية, وكشفت هذه الدراسة الى تميز العينة التجريبية عن المجموعة الضابطة في مقدار تعرضهم للعقاب المتمثل في إيذاء الجسم بوسائل مختلفة والإهمال والألفاظ القاسية, وقد أشارت المجموعة التجريبية المعرضة للعقاب على مدى صدق العلاقة بين ممارسة العقاب المعنوي والمشكلات النفسية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

وهنا يقول محمد على عمارة أن المعلمون الذين يمارسون العنف اللفظي هم في الغالب يتميزون بأنهم متسلطين وعصبيين مقارنة بأقرانهم. **(محمد علي عمارة, 2008 : 83)**

ومنه نستنتج أن الفرضية قد تحققت , بحيث أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور العدوان الرمزي لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي.

2-4-تفسير نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

للتحقق من الفرضية الرابعة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس, تم تطبيق اختبار T. وبالعودة إلى الجدول رقم (14) يبين أن هناك فروق دالة بين الذكور والإناث في كل من العدوان المادي اللفظي والعدوان الرمزي, فبالنسبة لفئة الإناث فالمتوسط الحساب الكلي يساوي (1.2186) بإنحراف معياري قيمته (.71451) في حين فئة الذكور فالمتوسط الحسابي الكلي يساوي (1.5816) بإنحراف معياري قيمته (.68282) وقيمة T المحسوبة (2.010) أكبر من T الجدولية (200.21) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (.58) وانطلاقا من هاته القيم نستنتج أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث

وقد اتفقت نتائج هذه الفرضية مع دراسة اليكور حول تحديد أنماط العدوان وتأثره بعدد من المتغيرات الديمغرافية والاجتماعية وقد أظهرت نتائج الدراسة بالنسبة لعامل الجنس . أن الطلبة في شعب الذكور مارسوا العدوان الصفي أكثر مما مارسته الطالبات في شعب الإناث

واتفقت أيضا مع دراسة الناصر حول مظاهر السلوك العدواني لدى طلبة مدارس الثانوية, التي كشفت على أن هناك فروق بين الجنسين فيما يخص حجم هذه الممارسات الضارة للمجتمع ومعظم هذه الفروق تشير إلى تميز الذكور عن الإناث في مظاهر السلوك العدواني.

وتعتبر طبيعة البنية العضلية والبيولوجية التي يتمتع بها الذكور وكذلك جرأتهم وقدراتهم الخاصة هي من العوامل الهامة التي تحفزهم نحو الاعتداء على الآخرين (الزملاء والأساتذة) بطريقة لفظية أو بدنية وهذا سواء بالمبادأة أو للدفاع عن أنفسهم. فلذلك نجد أن الذكور بطبعهم يميلون إلى الاعتداء أكثر من الإناث, إذ أن لديهم القدرة الجسدية على القيام بذلك دون خوف.

لا سيما أن مجتمع الدراسة الحالية اتفقت على هذه النظرة, بأن الذكور أكثر عدوانا من الإناث نظرا لكون العينة قصدية وحجمها صغيرا جدا على خلاف عينات الدراسات السابقة الذكر فحجمها كبيرا جدا كدراسة الناصر(2385) طالبا.

وكان عدد عينة الدراسة الحالية 60 فرد والذكور فيها أكثر من الإناث, وبالتالي كانت الاستجابات فيها لصالح الذكور أكثر من الإناث, ولا نستطيع أن نمر للأفراد الآخرين, لأن أفراد العينة كانوا مقصودين بالدراسة.

ومنه نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور.

2-5- تفسير نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص, تم تطبيق اختبار T. وبالعودة إلى الجدول رقم(15) يتبين أن هناك فروق دالة بين الأفراد ذوي التخصص العلمي والأفراد ذوي التخصص الأدبي في كل من العدوان المادي والعدوان اللفظي والعدوان الرمزي, فبالنسبة لفئة الأفراد ذوي التخصص العلمي فالمتوسط الحسابي الكلي يساوي (1.2571) بإنحراف معياري قيمته(71303.) في حين فئة الأفراد ذوي التخصص الأدبي فالمتوسط الحسابي الكلي يساوي(1.667) بإنحراف معياري قيمته(65986.) وبقيمة Tالمحسوبة (2.198) أكبر من T المجدولة (2.0021) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (58) وانطلاقا من هاته القيم نستنتج أن الأفراد ذوي التخصص الأدبي أكثر عدوانية من الأفراد ذوي التخصص العلمي وقد اختلفت نتائج هذه الفرضية مع دراسة العجمي حول المناخ المدرسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلاب الثانوية ومن بين النتائج المتوصل إليها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا للتخصص الدراسي لصالح طلاب العلوم الطبيعية

وقد كانت سبب الاختلاف في العينة أولا كانت قصدية ثانيا مع أن القسم الأدبي أقل عدد من القسم العلمي، إلا أن استجاباتهم أكثر من القسم العلمي.

إضافة إلى ذلك فقد أستعمل العجمي عينة عشوائية في مدارس متعددة في حين الدراسة الحالية عينه قصدية وفي مدرسة واحدة وقد كانت الفروق لصالح الأفراد ذوي التخصص الأدبي وهذا لكثرة الضغوطات عليهم من جانب المواد التدريسية وهذا على حسب عينة الدراسة بمعنى أن الزيادة في ضغوطات المنهج الدراسي يصحبها زيادة في السلوك العدواني لدى التلميذ والعكس أن النقص في الضغوطات يتبعه نقص في العنف لدى التلميذ إضافة إلى ذلك كثافة البرامج وقيود النظام المدرسي والقلق من الامتحانات وعلى مستوى المحيط

كشعوره بالإنهاك من بعد المسافة بين المنزل والمدرسة ومن المثيرات التي يتعرض لها كالضجيج في الشوارع والضوضاء والإزدحام في وسائل النقل والشعور بالإحباط في مواجهة مشكلات الحياة وأحداث المحيط المختلفة, وهذا يدل على أن التلميذ يميل للاستجابة للعنف في المواقف الضاغطة . عكس الحالة العادية أو حالة الطبيعة التي يكون فيها التلميذ لا يعاني من إجهاد أو ضغط بحيث يتمتع بحالة من الإستقرار النفسي والتوازن الشخصي والجدير بالذكر أن سلوكات التلميذ في الوسط المدرسي بمعزل عن المركبات المختلفة للأسرة ونظام المدرسة وظروف المحيط الذي يعيش فيه هذا التلميذ

وبالتالي نستنتج بأن الفرضية قد تحققت مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي تعزى لمتغير التخصص لصالح الأفراد ذوي التخصص الأدبي.

تفسير نتائج الفرضية العامة ومناقشتها:

نصت الفرضية العامة إلى أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي, وقد تم تحقيق هذه الفرضية , وتتفق مع نتائج الدراسات والأبحاث التي تم الاطلاع عليها من طرف مجموعة البحث منها: دراسة منصور (1979) حول إستخدام المدارس لأساليب غير تربوية في العقاب ومن ضمنها العقاب المعنوي, حيث أكدت أن هاته الأساليب تؤدي إلى خوف التلميذ وضعف ثقته بنفسه مما ينعكس سلبا على تحصيله وانتهت الدراسة إلى بعض النتائج منها 19% كثير الشجار و10% يقومون بتدمير محتويات الفصل

كما توصلت دراسة (نوكس, 1996) إلى المناخ المدرسي السيء ينعكس بصورة سلبية على التلاميذ داخل وخارج المدرسة, ولهذا فقد أوصت الدراسة بالعمل على تعديل البيئة المدرسية وما تتضمنها من برامج وأنشطة لتحقيق السلوك الإيجابي للتلاميذ.

كما توصلت دراسة (بانكس وآخرون , بدون سنة) في دراسة قاموا بها حول إستخدام العقاب بأنواعه المادي والمعنوي على التلاميذ إلى أن تكرار العقوبات لا يؤدي بالتلميذ إلى تعديل سلوكه أو تعلمه بل ينتج عنه إحساسه بعدم الأمن كما تولد العقوبات لديه عدوانية مرتفعة.

ومنه يمكن القول بأن الفرضية العامة قد تحققت بحيث أن العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الإستنتاج العام:

بعد طرح إشكالية الدراسة التي تسألنا فيها عن ما إذا كان العنف اللفظي المستخدم من طرف المعلمين يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني , وبعد صياغة الفرضيات كإجابة مؤقتة للتساؤلات التي طرحت , ولفحص ومعالجة فرضيات الدراسة قمنا بدراسة ميدانية في مؤسسة ثانوية زيري بن مناد ,وذلك بتطبيق أدواة جمع البيانات المتمثلة في مقياس السلوك العدواني وبعد المعالجة الإحصائية (Spss) توصلنا لنتائج الدراسات السابقة ماعدا دراسة "أليكور" ودراسة "الناصر", حيث اتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها أن العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة أولى ثانوي . وهذا راجع ربما إلى خصائص العينة حيث تمثل مرحلة المراهقة, وبالتالي فالمعلم هنا يفرض عليه إحاطة الحذر داخل القسم أثناء تعامله مع التلاميذ تجنبا لإثارة الفوضى داخل القسم, أو ربما السبب في ذلك يرجع إلى القوانين الصارمة التي تمنع إستخدام العقاب بكل أنواعه , وخاصة الجسمي, حيث القانون يعرض الفاعل للعقوبات مما أدى إلى عدم إستخدام العقاب الجسمي واللفظي , فقد أكدت نتائج النسب المئوية والانحراف المعياري أن العنف اللفظي يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني, ثم لا يجب أن ننسى هذا الأخير بأنه ظاهرة معقدة ومركبة , تتداخل عدة عوامل في تشكيله لا يكفي عامل واحد في ظهوره . فهناك عوامل جسمية كزيادة الشيستوسترون, عوامل أسرية كالمعاملة الوالدية المبنية على القسوة تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني , دون أ، ننسى الظروف الاجتماعية والاقتصادية لما تلعبه من دور في ظهور هذا السلوك

وفي هذا المجال لقد أجريت دراسات كثيرة حول حول المحددات المجتمعية للسلوك العدواني منها فقد توصل الباحث (محمد السيد حسونة سنة 2000) إلى مجموعة من العوامل تؤدي إلى السلوك العدواني وأهمها العوامل السيكولوجية وتتضمن الإحباط والفشل

المتكرر والرغبة في تأكيد الذات والرغبة في جذب الانتباه والشعور بالملل والعناد والأنانية والتعصب والاضطرابات النفسية ووجود عاهة والميول الاستعراضية أمام الجنس الآخر. والعوامل الإجتماعية وتشمل غياب سلطة الوالدين والمشكلات الدائمة بين الوالدين والتفرقة في المعاملة وغياب القدرة والتدليل الزائد والعوامل الاقتصادية وتشمل الفقر والبطالة وتباين المستويات الاقتصادية , والعوامل الثقافية وتشمل أفلام العنف وتركيزها على الجرائد وأخيرا العوامل المدرسية وتشمل الفجوة بين المعلم والتلاميذ وسيطرة الخوف على التفاعل فيما بينها وضعف المدرسي

السلوك العدواني ظاهرة معقدة, تتدخل مجموعة من العوامل كالعوامل الأسرية والظروف الإجتماعية, الاقتصادية والثقافية دون أن ننسى العوامل المدرسية.

خاتمة:

انطلاقا من إشكالية العنف اللفظي الذي يؤدي بدوره إلى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي, وانطلاقا من الدراسات السابقة التي أكدت من خلال نتائجها أن العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني, وضعنا فرضية عامة وخمسة فرضيات جزئية, كلها تفترض بأن الدراسة قد تحققت , وللإحاطة بمتغيرات الدراسة تناولنا في كل فصل متغير واحد فقد خصص الفصل الأول للعنف اللفظي الممارس من قبل المعلم والفصل الثاني السلوك العدواني والفصل الثالث المراهقة, وبعدها انتهجنا المنهج الوصفي , كونه الملائم والمناسب لطبيعة المشكلة المدروسة, واستخدمنا مقياس السلوك العدواني لآمال عبد السميع ولاختبار الفرضيات استخدمنا اختبار(ت) للفروق هذا بالنسبة للفرضية 4 و5 أما بالنسبة للفرضية 1-2-3 استخدمنا النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبعد القيام بالمعالجة الإحصائية للبيانات توصلنا إلى نتيجة مفادها أن العنف اللفظي المستخدم من قبل المعلم يؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الأولى ثانوي, وهذا عند مستوى الدلالة (0.05) في نظام Spss مما يثبت أن العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم يؤدي إلى السلوك العدواني في هذه الدراسة وبذلك كانت نتائج الدراسات السابقة متفقة مع الدراسة الحالية التي تم عرضها في الفصل التمهيدي.

الاقتراحات :

– ضرورة وجود المختص النفسي في المدراس ، حيث يعمل على فهم شخصية المراهق وتوجيهه و مساعدته على إيجاد الحلول لمشاكله الشخصية و المدرسية

ويساعد المعلم في توجيه التلاميذ و مساعدتهم على إيجاد الحلول للمشاكل التي يتعرض لها المراهق سواء مشاكل تربوية تعلمية ، نفسية ، عائلية .....

– توفير الأنشطة الترفيهية و الرياضية في المدارس ، حتى يستطيع المراهق التنفيس عن مكبوتاته وتسخير طاقاته .

– إدراج موضوع السلوك العدواني في المقررات الدراسية ،حتى يفهم المعلم و التلميذ هذه الظاهرة فهما دقيقا ، و يتعرفوا على أسبابها وكيفية العلاج و الوقاية منها

– أن تكون مواضيع سيكولوجية المراهقة ضمن برامج إعداد المعلم حتى يتمكن من فهم شخصية و سلوك المراهق .

– إدراج مواضيع تهتم بالمراهق و تلبي حاجياته و مطالبه في البرامج المدرسية

– القيام بأيام إعلامية حول مواضيع تهتم بالمراهق و السلوكيات العدوانية

– توفير بيئة مدرسية مناسبة للتعلم .

– تأسيس علاقة مبنية على الاحترام المتبادل بين التلميذ المراهق وهيئة التدريس و الإدارة المدرسية .

– توجيه الأولياء إلى ضرورة مساعدة أبنائهم على تحقيق ميولهم نحو المعلم و الدراسة بصورة سليمة

– التدرج في استخدام العنف من قبل المعلم بأنواعه ومراحله لضمان نتائج أحسن

- إجراء المزيد من البحوث و الدراسات حول معوقات العلاقة السليمة بين المعلم و المتعلم

- إجراء دراسات أخرى على أثر العنف الممارس ضد التلميذ من قبل المعلم في دفعه لممارسة العنف ، للإحاطة بجميع أبعاد الظاهرة

- إقامة دورات تكونية لفائدة المعلمين الحاليين تتضمن اكتساب مهارات في الإدارة الصفية

آفاق بحثية :

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج ، واستكمالا لها وما بذل فيها من جهود ، نقدم جملة من المواضيع آمله أن تكون انطلاقة لجهد بحثي منظم بإجراء مزيد من البحوث و الدراسات في هذا المجال بحيث تتناول هذه البحوث الموضوعات التالية :

- دراسة سمات الشخصية لدى المربي المستخدم للعقاب

- دراسة مقارنة في أثر العقاب اللفظي على سلوك التلميذ

- دراسة حول المحددات المجتمعية للسلوك العدواني عند التلاميذ بمعنى دراسة كل العوامل المسببة للسلوك العدواني أي أي عامل يؤثر أكثر في السلوك العدواني .

- دراسة حول أسباب ظاهرة العنف المدرسي ، ولكي تكون شاملة يجب أن تتم في اتجاهين متعاكسين ، وهناك عنف الذي يمارسه التلاميذ على موظفي المؤسسات التعليمية و العنف الذي يمارسه هؤلاء الموظفون على تلاميذهم

- دراسة حول السلوك العدواني و الفشل الدراسي دراسة مقارنة بين المتفوقين دراسيا و المتأخرين دراسيا .

- دراسة حول البيئة المدرسية و السلوك العدواني

- دراسة حول العنف المدرسي في المدارس الجزائرية

- دراسة العقاب المدرسي و علاقته بمفهوم الذات لدى التلاميذ المرحلة المتوسطة

- دراسة حول العقاب المدرسي و علاقته بالتوافق النفسي

– دراسة حول مظاهر السلوك العدواني لدى طلاب المدارس ، بمعنى تحديد العوامل المختلفة التي تؤثر في إحداث تلك المظاهر

– دراسة تجريبية حول فعالية التدريب على برنامج الضبط الذاتي في خفض السلوك العدواني لدى الطلاب المدارس

– الحاجات النفسية للتلاميذ ذوي السلوك العدواني

– تأثير العقاب المدرسي على دافعية التعلم لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة المتوسطة

– تطوير برنامج إرشادي لمعالجة سلوك العنف في المدارس .

قائمة
المراجع

قائمة المصادر والمراجع العربية والأجنبية:

المصادر

القرآن الكريم

المراجع باللغة العربية:

1-أحمد إبراهيم أحمد(2001): الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة, ط1, مصر, مكتبة المعارف الحديثة.

2-أحمد حسين اللقاني, عودة عبد الجواد أبو سينة(1990): التعلم والتعليم الصفي, ط1, عمان, دار الثقافة للنشر والتوزيع.

3-أحمد عكاشة (1982): علم النفس التربوي، ط6، دار المعارف .

4-أحمد محمد الزغبي(2002): الأمراض النفسية و المشكلات السلوكية و الدراسية عند الأطفال ، عمان ، دار زهران للنشر و التوزيع.

5-أحمد محمد الزغبي(2002): الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية، عمان، دار زهران للطباعة والنشر .

6-إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية بوزارة التربية بدولة الكويت (1994): مظاهر السلوك الوك العدواني لدى طلاب المرحلتين المتوسطة و الثانوية

7-آل الرشود سعد محمد سعد (2000): اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف في الرياض، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض السعودية

8-أميمة منير عبد الحميد جادو (2005): العنف المدرسي بين الأسرة و الإعلام ، عمان، دار السحاب للنشر و التوزيع.

9-بسام، عبد العزيز (1962) "المراهقة والحقائق الأساسية وصلتها بالتربية مع الإرشاد لأحوال المراهقين في المجتمع العربي"، د.ط، مطبعة السجل للنشر والتوزيع، بغداد.

10- بشير معمرية (2007): بحوث ودارسات متخصصة في علم النفس ، بني مسوس ، الجزائر ،الجزء الثالث ، منشورات الحبر، تعاونية عيسات إيدير.

11-توما جورج خوري(2000): سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق, ط1, بيروت, المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.

12-تيلوين حبيب(2002): التكوين في التربية, الجزائر, دار الغرب للنشر والتوزيع.

13-جابر عبد الحميد جابر(2000): مدرس القرن الحادي والعشرين المهارات والتنمية المهنية.ط1 القاهرة: دار الفكر العربي.

14- جليل وديع شكور(1997): العنف والجريمة، ط1 لبنان، الدار العربية للعلوم،

15-جمال الدين محمد الشامي: المعلم وإبتكار التلاميذ , الإسكندرية, دار الوفاء لدنيا الطباعة .

16-جوزي بلاط(1986): إعداد معلمي المدرسة الإبتدائية والمدرسة الثانوية, تونس.

17-حسن منسى (2000): إدارة الصفوف, الأردن, دار الكندي للنشر والتوزيع.

18-حسين فايد (2007): العدوان و الاكتئاب في العصر الحديث "نظرة تكاملية"، ط1 ، القاهرة ، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع .

19-خالدي ، أديب (200): الصحة النفسية.ط7 ،دار ليبيا الدار العربية للنشر و التوزيع.

20-خان وأميمة علي والآلوسي وجمال حسين، (1983)، "علم النفس الطفولة والمراهقة لصفوف الثالثة"، د.ط، مطبعة جامعة بغداد للنشر، بغداد

21-خليل قطب أبو قورة (1996): سيكولوجية العدوان ، القاهرة ، مكتبة الشباب ، الهيئة العامة لقصور الثقافة.

22-خولة أحمد يحي (2000): الاضطرابات السلوكية و الانفعالية ، ط1 ، عمان ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .

23-خولة أحمد يحي (2000): الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع

24-ذوقان عبيدات (2005): البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه، ط9، عمان، دار الفكر

25-رجاء أبو علام (2004): مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.

26-رشاد علي عبد العزيز موسى (بدون سنة):علم سيكولوجية الفروق بين الجنسين ، مختار ودار المعرفة للنشر و التوزيع .

27-رشيد زرواتي (2002): تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، الجزائر، دار هومة للنشر و التوزيع.

28-زهران، حامد عبد السلام (د.ت)، "علم النفس النمو والمراهقة"، ط 4، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

29-سامي محمد ملحم(2006): سيكولوجية التعلم والتعليم, الأسس النظرية والتطبيقية, ط2, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

30-سعد بن محمد بن سعد آل رشود(2000): اتجاهات طلاب المرحة الثانوية نحو العنف في الرياض ، الرياض ، السعودية ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية .

31-سلوى عثمان الصديقي ،جلال الدين عبد الخالق و آخرون: 2002 مناهج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب ،المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،

32-سميحة نصر (2004): عقاب الأبناء بين الأسرة والمدرسة، دراسة تحليلية للأسباب ومعدلات الانتشار، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

33-صفاء عبد العزيز, سلامة عبد العظيم(2007): إدارة الفصل وتنمية المعلم, مصر, دار الجامعة الجديدة

34-طاهر، حسين محمد (1997): الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع ظاهرة العنف الطلابي، وزارة التربوية الكويتية إدارة التطوير و التنمية.

35-طه عبد العظيم حسين (2007): سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي ، القاهرة ، دار الجامعة الحديثة.

36-عبد االله عبد الدائم 1991: التربية عبر التاريخ من العصور القديمة حتى أوائل القرن 20 ،دار العلم للملايين بيروت ،ط4 ،

37-عبد الحفيظ مقدم (2003): الإحصاء و القياس النفسي و التربوي مع نماذج المقاييس و الإختبارات، ط2، الجزائر، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية .

38-عبد الرحمان العيسوي (19864): معالم النفس، لبنان، دار العربية

39-عبد الرحمان العيسوي (2000): سيكولوجية النمو ، دراسة نمو الطفل و المراهقة ، بيروت ، دار النهضة العربية للنشر و الطباعة.

40-عبد الفتاح غزال(2111): المشكلات السلوكية، ط2، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

41-عبد اللطيف حسن فرج (2005): تعليم الأطفال والصفوف الأولى، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

42-عبد المؤمن الفرج الفقي (1994): الإدارة المصرية المعاصرة، ط1، بنغازي، منشورات جامعة قاريونس.

43-عصام عبد اللطيف العقاد(2001): سيكولوجية العدوانية و ترويضها، القاهرة، دار غريب للنشر و الطباعة.

44-عمر عبد الرحيم نصر الله (2004): تدني مستوى التحصيل و الإنجاز المدرسي، أسبابه و علاجه، ط1، عمان، دار وائل للنشر

45-العيسوي، عبد الرحمان محمد (2004): دراسة ميدانية على عينة من المجتمع المصري لظاهرة العنف المدرسي، أسبابها و مظاهرها، مجلة البحوث الأمنية، المجلد 13، العدد 28

47-غاستون ميالا ريه(1999): تعريب فؤاد شاهين, ط2, بيروت, منشورات عويدات.

48-فادية كامل حمام (2000) : مشكلات الطفولة السلوكية و التربوية و كيفية مواجهتها و معالجتها من منظور إسلامي ،ط1 ، الرياض ، الزهراء للنشر و الطباعة .

49- فاروق الروسان (2000): تعديل و بناء السلوك الإنساني،ط1، دار الفكر للطباعة و النشر.

50فهمي مصطفى (1978)، "الصحة النفسية ودراسات في سيكولوجية التكيف"، ط2، مكتبة الخانجة للنشر والتوزيع، القاهرة.

51-فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1996): علم النفس التربوي، ط5، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

52-فوزي غرايبة نعيم دهمش و آخرون (2002): أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية و الإنسانية، ط3، عمان الأردن، دار وائل للنشر و التوزيع.

53-كمال، علي (1989)، "النفس انفعالاتها وأمراضها وعلاجها"، ط4، دار واسط للدراسات والنشر والتوزيع، بغداد.

54-محمد أحمد كريم, عنترة لطفي محمد وآخرون, مهنة التعليم وأدوار المعلم فيها, شركة الجمهورية الحديثة لتحويل وطباعة الورق.

55-محمد السيد عبد الرحمان (2007): علم النفس الاجتماعي المعاصر (مدخل معرفي) ، القاهرة ، ملتزم للطبع و النشر ، دار الفكر العربي.

56-محمد سامي المنير: المدرس المثالي نحو تعليم أفضل, القاهرة, دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

57-محمد سعيد خولي (2006) ، العنف في المرافق الحياة اليومية ، نطاقات و تفاعلاته ، دار الإسراء للطباعة و النشر و التوزيع .

58-محمد سمير حسانين(2003): مهنة التعليم, ط2.

59-محمد عبد الباقي أحمد (2003): المعلم والوسائل ال تعليمية, ط1, الإسكندرية, المكتب الجامعي الحديث.

60-محمد عبد الرحيم عدس (2001)ّ:المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط 1، عمان: دار الفكر العربي

61-محمد عبد الرحيم عدس(2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال,ط7, عمان, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

62-محمد عبد اللطيف محمد خليفة (1998): دراسات في علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، دار قباء للطباعة و النشر و التوزيع.

63-محمد علي عمارة (2008): برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين ، الاسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث.

64-محمد علي عمارة (2008): برامج علاجية لخفض مستوى السلوك لدى المراهقين، القاهرة، دار لتجسيد التقني

65-محمد علي عمارة(2004): فعالية برنامج إرشادي فردي و جماعي لخفض مستوي السلوك العدواني ، مصر، كفر الشيخ

66-محمد عودة(2006): إعداد معلم المدرسة الأساسية, ط1, الإمارات العربية المتحدة, دار الكتب الجامعي.

67-محمد مصطفى زيدان (1975): دراسة سيكولوجية تربوية للتلميذ العام, القاهرة.

محمد منير موسى: أصول التربية, عالم الكتب.

68-محمد، عماد الدين إسماعيل (1982)، "كيف نربي أطفالنا"، ط2، دار النهضة المصرية للنشر، القاهرة.

69-محمود، حمودة (1951) "الطفولة والمراهقة والمشكلات النفسية والعلاج"، د.ط، دار الفنية للنشر، القاهرة.

70-مصباح عامر(2003): التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، ط1، الجزائر، إدارة الأمة للطباعة والنشر.

71-مزيان محمد، ثقافة السلم تحديات السلم سلسلة إصدارات مخبر التربية التنمية ، دار الغرب للنشر

72-مصطفى عبد السميع, سهير محمد خولة(2005): إعداد المعلم تنميته وتدريبة, ط1, عمان, دار الفكر للنشر والطباعة.

73-مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمن المعايطة (2007): الاضطرابات السلوكية و الانفعالية، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

74-معتز سيد الله (2005): العنف في الحياة الجامعية، القاهرة، منشورات مركز البحث و الدراسات النفسية .

75-معتز سيد عبد الله (بدون سنة): بحوث في علم النفس الاجتماعي، القاهرة، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع .

76-منجد الأبجدي (1967): دار المشرق, ش, م, م, المؤسسة الوطنية للكتاب, الجزائر.

77-منصوري مصطفى (2005): التأخر الدراسي وعلاجه، ط2، دار الغرب للنشر والتوزيع.

78-ناصر الدين زبدي (2007): سيكولوجية المدرس, الجزائر, ديوان المطبوعات الجامعية.

79-هرمز، صباح حنا وإبراهيم يوسف حنا، (1988)، "علم النفس التكويني الطفولة والمراهقة"، د.ط، مديرية الكتب للطباعة والنشر، العراق.

80-وفيق صفوت مختار (2001): مشكلات الأطفال السلوكية ، الأسباب و طرق العلاج ،ط2 ، دار العلم و الثقافة .

81-وهيب مجيد الكبيسي, صالح حسن أحمد الداهري(2000): المدخل إلى علم النفس التربوي, ط1, الأردن, دار الكندي للنشر والتوزيع.

82-يوسف قطامي، نايفة قطامي (2002): إدارة الصفوف، الأسس السيكولوجية،ط1: عمان دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

رسائل الجامعية:

83-سعيدة صالحي (2002_2003): أثر العقاب على دافعية الإنجاز عند تلاميذ السنة الثامنة أساسي، دراسة مقارنة بين الذكور والإناث، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر

84-الخريف أحمد يحيى (1993): جرائم العنف عند الأحداث في المملكة العربية السعودية، رسالة الماجستير غير منشورة، المركز العربي للدراسات الأمنية و التدريب

85-الصيرفي، إيمان سعيد (1990): مظاهر العدوان لدى الأطفال الذكور و علاقاتها بعمل الأم ، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة.

86-العياشي بن زروق(2008): الرضى الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي, أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوره دولة في علوم التربية, قسم علم النفس, جامعة الجزائر.

87-السوداني، بجي محمود "قياس توافق الاجتماعي والنفسي لأبناء الشهداء"، كلية التربية، جامعة بغداد، 1990.

المجلات:

88-القصاص، مهدي (2005): عنف الشباب محاولة في التفسير دراسة ميدانية، المجلة العلمية، العدد 36 ، كلية الآداب مصر ، جامعة المنصورة.

89-الزهراني، سعد سعيد(1416): السلوك العدواني لدى الأطفال، مجلة الأمن و الحياة، الرياض، عدد 160،

90-عبد الرحيم، طلعت حسن "وجهة التحكم وتقبل الآخرين لدى طلاب الجامعة المحرومين والغير محرومين من آبائهم"، مجلة كلية التربية بالمنصورة، عدد 7، ج1، 1985.

91-محمد إسحاق (1982): التفاعل اللفظي، مجلة التربية

المراجع باللغة الأجنبية:

92-Bernard douet , 1987: discipline et punition a l'école, puf, Paris

,

93-Luc Bédard & al (2006): Introduction à la psychologie sociale (vivre et agir)

94-Yver lyror, STEPHAN, LES ADOLESENTS VIOLENTS, Paris

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01)

مقياس السلوك العدواني لطلاب المرحلة الثانوية

عزيزي الطالب :

بين يديك مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك اليومية العادية في حياتك اليومية ، قد تنطبق- أو ينطبق بعضها عليك- وقد لا تنطبق ، فتخير عزيزي الطالب إحدى الإجابات بوضع علامة (×) بجانب الخانة التي تنطبق عليك (كثيرا-قليلا-نادرا-نادرا جدا) مطمئنا إلى ما ستدلي به سيكون موضع السرية التامة حيث أن الهدف من المقياس هو الدراسة العلمية فقط .

ولك عزيزي الطالب جزيل الشكر

بيانات عامة :

الجنس :

السن :

التخصص

البعد الأول : السلوك العدواني المادي					
الرقم	العبارة	كثيرا	قليلا	نادرا	نادرا جدا
01	أتشاجر مع زملائي بالفصل أو بالمدرسة				
02	أندفع إلى الضرب سواء باليد أو الرجل أو أي شيء آخر لزملائي				
03	أحاول تدمير ممتلكات غيري من التلاميذ				
04	أرغب باللعب و العبث بمحتويات الفصل				
05	أندفع بتمزيق بعض الأشياء و إن تكن مهمة				
06	أحاول طعن أو وخز زملائي بدون أن يوجهوا لي إساءة				
07	أفضل في وقت الفراغ بالمدرسة مصارعة زملائي أو ملاكمتهم				
08	أفضل المشاجرة باليد مع التلاميذ الأقل قوة جسمانية				
09	أندفع لتدمير محتويات الفصل رغم تعرضي للعقاب المدرسي				
10	أحصل على حقوقي بالقوة				
11	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها				
12	أفضل مشاهدة الملاكمة و المصارعة الحرة على غيرها من الألعاب الرياضية				
13	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية				
14	أفكر في إيقاع الضرر ببعض المشرفين أو المدرسين				
البعد الثاني : السلوك العدواني اللفظي					
15	أصرخ لأسباب تافهة				
16	أسمح برفع صوتي عن زملائي بالفصل بدون سبب واضح				
17	أميل إلى تدبير خدع أو مكائد للآخرين				
18	أستخدم ألفاظا و عبارات غير محبوبة في التعامل مع زملائي				
19	أضحك و أقهقه بصوت عالي بدون سبب يستحق ذلك				
20	أهتف بقوة بالفصل للفت أنظار الآخرين إلي بدون سبب				
21	لا أقدم اعتذار لزملائي إذا أسأت إليهم لفظيا				
22	أدفع زملائي إلى معاكسة المدرسين و المشرفين لفظيا				

23	إذا أساء إلي زميلي بلفظ غير مرغوب أرد بأكثر منه إساءة				
24	أبدأ و أنا مدفوع إلى التحقير اللفظي و السخرية من الزملاء				
25	أقول بعض النكت و الفكاهة بقصد السخرية				
26	أميل إلى السخرية من آراء الآخرين				
27	ليس من السهل أن أهزم في أي مناقشة				
28	لا أتقبل الهزيمة في الألعاب الرياضية بسهولة				
البعد الثالث : السلوك العدواني الرمزي					
29	أحاول إيقاع الضرر بالمحيطين بي بحيث لايشعر بي أحد				
30	أشعر بالسعادة عند رؤية مشاجرة بالضرب بين شخصين				
31	أفضل أفلام الحرب و العصابات و المغامرات على غيرها				
32	أشعر بالسعادة عند رؤية المقاتلة بين الحيوانات				
33	أغضب بسرعة إذا ضايقني أي فرد				
34	لا أثق بالمحيطين بي				
35	أحاول صرف انتباه التلاميذ عن المعلم أو المعلمة				
36	أوجه اللوم و النقد لنفسي على كل تصرفاتي				
37	أشعر بالسعادة إذا أخطأ زميلي و وجه له المعلم اللوم و النقد				
38	أميل كثيرا لعمل عكس ما يطلب مني				
39	من السهل علي أن أخيف زملائي				
40	أحب قراءة قصص المغامرات البوليسية (الألغاز)				
41	أتضايق من عادات المحيطين بي				

ملحق رقم (2) : بطاقة فنية لثانوية زيري بن مناد

1- مساحة الجناحين الاداري و التربوي فقط 3902 م2

المساحة المبنية: 4870 م2

المساحة الخضراء: 11637 م2

مساحة اخرى: 1940 م2

المساحة الكلية: 3 هكتار و 3909 م2

2- قاعات الدراسة: 25 قاعة

3- القاعة الرياضية: قاعة واحدة

4- مكتبة واحدة

5- قاعة اعلام آلي واحدة

6- مسجد واحد أي ما يعرف بالمصلى

7- عدد المخابر: 5 مخابر

8- المكاتب الادارية: 10 مكاتب

9- مساكن وظيفية: 6 مساكن ويظفية

- مسكن المدير فيه: 5 غرف
- مسكن مدير الدراسات: 4 غرف
- مسكن المقتصد: 4 غرف

- م.ر للتربية 1 : 3 غرف
- م.ر للتربية 2 : 3 غرف

مسكن حاجب: غرف

10- تاريخ تأسيس المؤسسة: سنة 1974.

11- قرار انشاء المؤسسة رقم 73/ 154 بتاريخ 23/ 03/ 1973

12- الافتتاح الاول للدخول المدرسي: 1974/1973

13- قرار التدشين بتاريخ: 17/ 01/ 1979

14- عدد العمال و الاداريين: 36 عامل و إداري

15- عدد الأساتذة: 65 أستاذ(ة)

16- عدد التلاميذ: 1200 تلميذ

تَمَّ بِحَمْدِ اللَّهِ