جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:.....

رقم التسجيـــل:../.../..D

أطروحة

مقدمة لنيل شهادة دكتوراه

في: علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

العنوان

مهارات الاتصال التربوي ودورها في خفض مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط

(دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة)

من إعداد:

حنة عبد القادر

تاريخ المناقشة: 2023/07/11

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبـــة العلمية	المؤسسة	الصفـــة
كتفي عزوز	أستاذ	محمد بوضياف – المسيلة	رئيسا
خطوط رمضان	أستاذ	محمد بوضياف – المسيلة	مشرفًا ومقررًا
زموري حميدة	أستـــاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف – المسيلة	عضوا مناقشا
عزوق جميلة	أستـــاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف – المسيلة	عضوا مناقشا
خلايفية محمد	أستاذ	أبو القاسم سعد الله–الجزائر 2	عضوا مناقشا
تومي سامية	أستـــاذ محاضر "أ"	الحاج لخضر–باتنة 1	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023/2022

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي الكريمين بن عطية و نوة مرزوقي، وأسأل الله لهما دوام الصحة والعافية وأن يجعلهما من عباده المتقين الفائزين بجنات النعيم.

كما أهدي عملي هذا إلى زوجتي وأولادي رهف وجمال محمد وإلى إخوتي وأخواتي وكل الأهل والأقارب وإلى جميع الأصدقاء وإلى الزملاء والأساتذة والعمال في متوسطة الشهيد سعدي الصالح بسيدي عامر وفي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة المسيلة.

شكر وعرفان

الشكر والحمد لله كثيرا على نعمه، والذي وفقني لإتمام هذا البحث.

يطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف:

أ.د. خطوط رمضان

وكذا الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل

كما أشكر الأساتذة الذين لم يبخلوا على تقديم المساعدة لي.

وأشكر كل الأهل والأقارب والأصدقاء على تشجيعهم لي.

قائمة المحتويات

شكر	
إهداء	
قائمة المحتويات	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
الملخص	
مقدمة	أ-ج
الفصل التمهيدي: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	05
2. التساؤلات الجزئية للدراسة	07
3. فرضيات الدراسة	08
4. أهداف الدراسة	08
5. أهمية الدراسة	09
6. الكلمات الدالة في الدراسة	10
7. الدراسات السابقة والمشابهة	12
8. أهمية الدراسات السابقة	18
الجانب النظري	
الفصل الأول: مهارات الاتصال التربوي	
I. الاتصال	21
1. مفهوم الاتصال	21
2. أنواع الاتصال	21
3. أشكال الاتصال	23
4. النماذج الحديثة لعملية الاتصال	25
II. الاتصال التربوي	26
1. مفهوم الاتصال التربوي	27
2. النظريات المفسرة للاتصال التربوي	27

3. القيمة التربوية للاتصال	33
4. خطوات الاتصال التربوي	34
5. كفايات الاتصال التربوي في المؤسسات التعليمية	35
6. معوقات الاتصال التربوي	37
الفصل الثاني: العنف المدرسي	
I. العنف	39
1. مفاهيم أساسية في مصطلح العنف	39
2. أنواع العنف	39
3. مظاهر العنف	41
4. عوامل حدوث ظاهرة العنف	43
5. نظرة الإسلام للعنف	47
6. الاتجاهات النظرية المفسرة لظاهرة العنف	50
II. العنف المدرسي	56
1. مفهوم العنف المدرسي	57
2. أنواع العنف المدرسي	57
3. مظاهر العنف المدرسي	58
4. المقاربات العلمية النفسية المفسرة للعنف المدرسي	62
5. المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي	62
6. المقاربة التفاعلية الرمزية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي	64
7. المقاربة الصراعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي	65
8. العنف المدرسي وانعكاسه على العملية التعليمية	67
9. إستراتيجيات الوقاية من العنف المدرسي	67
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث: الاجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	72
1. الدراسة الاستطلاعية	73
2. المنهج المتبع في الدراسة	79

3. ضبط متغيرات الدراسة	80
4. حدود الدراسـة	80
5. مجتمع وعينة الدراسة	81
6. أدوات الدراسة	81
7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	83
خلاصة	84
الفصل الرابع: عرض وتحليل ومناقشة النتائج	
تمهيد	86
1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الخام	87
1.1. عرض وتحليل النتائج الخام لمهارات الاتصال التربوي	87
2.1. عرض وتحليل النتائج الخام للعنف المدرسي	102
2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	115
1.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	115
2.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	126
3.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	137
4.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة	148
3. تفسير ومناقشة النتائج وفق الخلفية النظرية والدراسات المرتبطة	159
خاتمة	164
التوصيات والاقتراحات	164
الآفاق المستقبلية للدراسة	165
- قائمة المصادر والمراجع	167
- قائمة الملاحق	176

قائمة الجداول

عنوان الجدول	رقم الجدول	الصفحة
معامل الصدق التميزي لشبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي.	1	74
معامل الصدق التلازمي لشبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي.	2	74
معامل الثبات لشبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي.	3	75
نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول (العنف المادي).	4	76
نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني (العنف اللفظي).	5	77
نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث (العنف الرمزي).	6	78
نتائج حساب ثبات أداة الدراسة وفق طريقة ألفا كرونباخ.	7	79
شرح المحاور الخاصة بمقياس العنف المدرسي.	8	82
درجات الاختبارات المقابلة للعبارات المكوّنة لمقياس العنف المدرسي.	9	82
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الأول لمهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي).	10	87
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الثاني لمهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي).	11	94
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الأول العنف المدرسي (العنف اللفظي).	12	102
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الثاني العنف المدرسي (العنف المادي).	13	108
التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الثالث العنف المدرسي (العنف الرمزي).	14	111
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).	15	115
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات معاملات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي	16	116

(العنف المادي).		
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).	17	118
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).	18	119
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).	19	120
تحليل التباين ومعاملات الارتباط معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).	20	122
معاملات الانحدار المتعدد بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).	21	123
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).	22	124
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	23	126
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	24	127
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	25	129
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	26	130
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	27	131
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	28	133

معاملات الانحدار المتعدد بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	29	134
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).	30	135
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	31	137
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	32	138
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	33	140
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي(الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	34	141
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	35	142
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	36	144
معاملات الانحدار المتعدد بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	37	145
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).	38	146
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.	39	148
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي(الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.	40	149

معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.	41	150
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.	42	152
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي.	43	153
تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي.	44	154
معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.	45	156
تحليل التباين ومعاملات الارتباط مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي(الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.	46	157

قائمة الأشكال

عنوان الشكل	رقم الشكل	الصفحة
شكل يوضح كيف تتم عملية الاتصال.	1	23
شكل يوضح عملية الاتصال وتلاحم عناصرها.	2	24
نموذج شانون وويفر.	3	25
نموذج شرام.	4	26
شكل يوضح مفهوم الاتصال التربوي.	5	27
شكل يوضح كفايات الاتصال التربوي.	6	37

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأثر الذي تحدثه مهارات الاتصال التربوي في الخفض من مستوى سلوكيات العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال بناء شبكة ملاحظة لقياس مهارات الاتصال التربوي تحتوي على (43) معيارا، موزعة على محوري الاتصال اللفظي وغير اللفظي، كما تم استخدام مقياس العنف المدرسي والذي يحتوي على (44) عبارة لقياس مستوى كل من العنف اللفظي، المادي والرمزي، تم توزيعه على عينة قوامها (100) تلميذ من أربع (04) متوسطات مختارة من متوسطات ولاية المسيلة، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر ايجابي لمهارات الاتصال التربوي على خفض مستوى كل من العنف اللفظي والمادي بينما لم يتأثر العنف الرمزي بمهارات الاتصال التربوي.

ABSTRACT :

The study aims to identify the impact of educational communication skills on reducing the level of school violence among middle school students. The descriptive approach was adopted through an observational network to measure educational communication skills, and which contains 43 criteria, distributed on two axes: verbal and non-verbal. In addition, a scale of school violence containing 44 items was used to measure the level of verbal, material and symbolic violence distributed to a sample of 100 students from 4 middle schools from the county of Msila. The results revealed a positive effect of educational communication skills on reducing the level of both verbal and physical violence, while symbolic violence was not affected by educational communication skills.

RESUME:

L'étude visait à identifier l'impact des compétences en communication sur la réduction du niveau de violence scolaire chez les élèves du cycle moyen. En adoptant l'approche descriptive à travers un réseau d'observation pour mesurer les compétences de communication éducative contenant 43 critères répartis sur les axes de la communication verbale et non verbale. En utilisant L'échelle de 44 expressions de violence scolaire pour mesurer le niveau de violence verbale matériel et symbolique. Il a été distribué à un échantillon de 100 élèves à partir de 4 collèges sélectionnés parmi les collèges de la wilaya de M'sila. Les résultats ont révélé qu'il y avait un effet positif des compétences de communication éducative sur la réduction du niveau de violence verbale et matériel, tandis que la violence symbolique n'était pas affectée par les compétences de communication éducative.

مقـــــدمة

مقدمة:

يعتبر الاتصال عامة من المواضيع التي تثير اهتمام الباحثين في مجالات مختلفة باعتباره أساسا للتفاعل الاجتماعي الذي يؤدي إلى نشوء علاقات متعددة في مختلف المواقف بين شخصين أو أكثر بهدف الوصول إلى هدف مشترك، فالفرد يركز على الاتصال للتعبير عن آرائه واهتماماته وافكاره لغيره من الأفراد، وهو وسيلة تسمح بتقريب وجهات النظر والاهتمامات والغايات بين أطراف الاتصال، وبهذا المفهوم فهو أداة لتغيير سلوك الأفراد والتأثير في توجهاتهم فيما يتعلق بالسياسة والاقتصاد والثقافة والتعليم وجميع مجالات الحياة، وهو يسمح للمؤسسات على اختلاف مستوياتها وتوجهاتها بالاستمرار وأداء مهامها ووظائفها وخدماتها.

ويعتبر ميدان التربية مجالا من مجالات الاتصال بمعناه العام حيث يلعب دورا هاما في مختلف العمليات التربوية وخاصة التعليم، حيث يمثل الاتصال التربوي العنصر الأساسي في التفاهم والتفاعل القائم بين جميع العاملين في المؤسسات التعليمية والتربوية سواء كانوا أفراد أو جماعات، في إطار تفاعل لفظي أو غير لفظي بين مرسل ومستقبل حول رسالة ذات مضمون تربوي بهدف نقل خبرات أو تحقيق أهداف تربوية محددة.

ويصب الاهتمام في الحقل التربوي على نشاط كل من المعلم والمتعلم وتفاعلهم داخل الصف المدرسي، وعلى مختلف المواقف التي تساعد في نجاعة العملية التعليمية والوصول للنواتج التربوية المتوقعة والتبصر بالمشاكل التي تعيق من هذه العملية والعمل على إصلاحه.

وغالبا ما أدى الاتصال السيء بين المتعلم ومختلف أطراف العملية التعليمية إلى نتائج غير إيجابية أثرت سلبا على مخرجات عملية التدريس، وقد أولى القرآن الكريم لمهارات الاتصال عناية كبيرة بوصفها أهم الوسائل التي يملكها الإنسان للتعبير عن ذاته وعن كل ما يدور حوله؛ فقد عرض القرآن الكريم كثير من إحداثيات التواصل بينه عز وجل وبين مخلوقاته، رغم أنه بغنى عنه، إذ أنّ له الأمر وعليهم الطاعة، فقال تعالى "**﴿ادْعُ إِلِى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ ﴾**.(سورة النحل آية رقم 125)، فكان هذا توجيه الأنظار إلى أهمية التواصل في حياتنا اليومية، وفي حياة المعلم الموجه والمربي.

وتتأثر عملية الاتصال بين المعلم والمتعلم بعدة عوامل كخصائص المرحلة العمرية للتلميذ وكذا محيطه الخارجي والمتمثل أساسا في الأسرة، هاته العوامل لها ارتباط مباشر بظهور سلوكيات سلبية في الوسط المدرسي كالعنف الذي أصبح يميز طابعا للعلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، وأنماط التفاعل

القائمة بين مختلف أفراد العملية التعليمية، كما أنه يشكل خطورة واضحة ذات أبعاد سلبية على الفرد والمجتمع، وتكمن خطورته في الآثار المباشرة وغير المباشرة والتي غالبا ما تحدث خللا في نسق القيم التربوية وتصدعا في نمط الشخصية وانخفاض في التحصيل الأكاديمي للتلميذ.

وينظر علماء النفس في العصر الحديث إلى ظاهرة العنف المدرسي على أنها شكلا من أشكال الاضطرابات السلوكية حيث يظهر بطرق وأشكال مختلفة كالعنف المادي والعنف اللفظي وكذا العنف الرمزي والتي تؤثر في مجملها على مخرجات المنظومة التربوية كما أنها تتداخل مع كل الخبرات التي يتعرض لها التلميذ أثناء اتصاله بالآخرين، لذا فإن العنف المدرسي ليس بالمفهوم الحديث الظهور إلا أنه لوحظ تزايده في الآونة الأخيرة في جميع أطوار التعليم وفي مرحلة التعليم المتوسط بشكل خاص.

والبينة التي تصدرت العنوان (مهارات الاتصال التربوي ودورها في خفض العنف المدرسي)، فالعنوان يوضّح أنَّها دراسة أثَر وتشخيص، فالأثر هُنا ما تُحدثه مهارات الاتصال التربوي على خفض العنف المدرسي لا نزعه كليَّة إذ العنف أنّ القضاء على العنف نهائيا متعذّر حقيقةً وإنَّما العلاج يَكون بالتكيّف معه والمحاولة من خفض دوره من تشويش الذّهن وضَبْط سلوكه.

فهل لهذه الدراسة ما يُثبتُ حقيقتها؟ وهل تحسين مهارات الاتصال التربوي بين المعلم والمتعلم كفيلة بخفض العنف المدرسي وإعادة الذهن وتَرشيده؟

كل هذه الإشكالات وغيْرها سيُذكر منها ما له علاقة مباشرة بالتَخصص وهو محور بحثنا في هذه الدراسة، كما أنَّه لا يخفى بعض الصعُوبات التي تعرضت لها الدراسة أثناء جمع المادة العلمية، وهذا لصعوبة قياس مهارات الاتصال التربوي والتحكم فيها، كما أنه لم يُتناول بهذه الصيغة المباشرة، وقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة جوانب رئيسية:

الجانب التمهيدي: خاص بالإطار العام للدراسة، وتشكل من ستة محاور:

المحور الأول: إشكالية الدراسة.

المحور الثاني: فرضيات الدراسة.

المحور الثالث: أهداف الدراسة.

المحور الرابع: أهمية الدراسة.

المحور الخامس: الكلمات الدالة في الدراسة..

المحور السادس: الدراسات السابقة والمشابهة

الجانب النظري: وتم تقسيمه إلى فصلين.

الفصل الأول: الخلفية النظرية للاتصال التربوي.

الفصل الثاني: البناء النظري للعنف المدرسي.

الجانب التطبيقي: وتم تقسيمه إلى فصلين.

الفصل الأول: الإجراءات الميدانية للدراسة.

الفصل الثاني: عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

خاتمة وتوصيات الباحث، وكذا الآفاق المستقبلية للدراسة والمراجع المعتمدة ثم الملاحق.

وفي الأخير ملخص للدراسة باللغات العربية والفرنسية والانجليزية، وأملنا التوفيق من الله تعالى في هذا المبحث والله الموفّق.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يمثل الاتصال صورة من صور النشاط الإنساني النابع من حاجة الانسان للآخرين لإشباع حاجاته الأولية والاستقرار ودفع المخاطر وتحقيق الأمان، فقد أصبح الاتصال نشاطا يوميا بين أفراد المجتمع لتنظيم حياة الأفراد وإشباع حاجاتهم اليومية وذلك على حد السواء في التجمعات البدائية أو المجتمعات المعاصرة الحديثة.

ومع تطور النشاط الإنساني والمجتمعات ومعها الأهداف والحاجات، تطور الاتصال ليقابل هذه التغيرات، فنشأت منظومات متكاملة للاتصال تيُسر فهم وإدراك أهدافه وأبعاده في هذه المجتمعات، فلم يصبح الاتصال مجرد نشاط إنساني؛ ولكنه تغير وتطور ليُعدَّ عملية اجتماعية أهم ما يميزها الاستمرار والتدفق، وتضم هذه العملية أنماطا مختلفة من العمليات النفسية والسلوكية ومتغيرات العصر وتكنولوجياته، لتتفق مع البناء الحضاري والثقافي الذي يميز هذا الزمن الذي نعيشه، وبذلك أصبح الاتصال ضرورة حتمية لا يستغني عنها مجتمع من المجتمعات البشرية، ولو فُقد الاتصال لتعذر ظهور الحضارات الإنسانية.

ولم تكن التربية بعيدة عن التفاعل مع التطور الحادث في مجال الاتصال ووسائله التي فتحت آفاقا جديدة رحبة أمام التعليم، في الوقت الذي أصبح فيه التعليم مطمحا يصبو إليه أفراد المجتمع، الأمر الذي أحدث التقاءً وتفاعلا بين التربية والتعليم من جهة، وبين الاتصال ووسائله من جهة أخرى.

وتعد المدرسة مصدرا هاما للتلميذ للحصول على معارفه وبناء خبراته واكتساب المهارات أو تنميتها وهذا بالإضافة إلى التفاعل الذي يحدث بين كل من المدرسة والأسرة ووسائل الاتصال في المجتمع معا للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ولا يخفى عنا كباحثين أنّ لكل مهنة مهاراتها الفنية، فللتنشئة الأسرية مهارات يختص بها الوالدان، وللطب مهارات يمارسها الطبيب في عمله، وكذلك الحال في مهنة التدريس التي لها مهاراتها الخاصة بها والتي يتعين على المعلم اكتسابها لكي يمارس عمله بنجاح وفاعلية، ومن بين أهم هاته المهارات ما تُعرف بمهارات الاتصال التربوي والتي تعتبر من العناصر ذات الأهمية البالغة في عملية التدريس، وذلك لكونها تمثل المحور الأساسي في العلاقة القائمة بين مكونات العملية التعليمية (المعلم، المتعلم والمحتوى الدراسي).

وقد ظهرت مجموعة من النظريات التي تفسر مهارات الاتصال التربوي منها النظرية الفيسيولوجية، وتسمى أيضا نظرية التعلم القائم على الدماغ ومن أهم روادها ديفلور Defleur، ويرى أنّ مهارات

الاتصال التربوي هي مجموعة عمليات عصبية حيوية، يتم فيها تنشيط كل العمليات العقلية والانفعالية بهدف تحقيق التوافق النفسي مع الذات والآخرين. (العبد الله، 2006، ص 26).

وعليه إذا أراد المعلم أنْ يكون اتصاله مع المتعلم فعالا؛ ينبغي عليه أنْ يعرف جيدا حقيقة النشاط الفيسيولوجي على مستوى الدماغ ومستوى العمليات العقلية للمتعلم، وهناك أيضا نظرية أنماط التعلم والتي من أشهر روادها نيل فليمينغ Neil Fleming، والذي وضع نموذجا مختصرا باسم VARK وهي اختصار للمصطلحات التالية (Visual, Auditory, Reading-Writting, Kinesthetic) وتعني النمط السمعي والنمط البصري والنمط الحركي والنمط الذي يعتمد على القراءة والكتابة وعلى المعلم أنْ يدرك أثناء اتصاله بالمتعلم مستويات كل من السمع والبصر والحركة وكذا الكتابة والقراءة للمتعلمين في مختلف الوضعيات، بالإضافة إلى نظرية الذكاءات المتعددة ونظرية الذكاء الانفعالي والتي انتشرت في السنوات ما بين (1970 إلى سنة 1989) حيث أظهرت الدراسات المطروحة آنذاك أنّ التقلبات المزاجية يمكن أنْ تؤثر على العمليات الابتكارية للمتعلم (Salovey,1990) وتميزت هاته الفترة بإعداد مقاييس خاصة بالاتصال اللفظي لإدراك المعلومات غير اللفظية التي تشتمل بعضها على معلومات انفعالية، من بينها تعبيرات الوجه ولغة الجسد، والايماءات ونبرات الصوت، ومن أشهر رواد هذه النظرية العالم بول جيلفورد Paul Guilford والذي وضع نموذجا سماه "بنية العقل" وهو خاص بالاتصالات غير اللفظية.

ولقد تركزت أبحاث عديدة حول دور مهارات الاتصال التربوي في التقليل من بعض السلوكيات السلبية داخل المحيط المدرسي منها العنف العام إلا أنه بجانب الاهتمام الكبير به ظهر أيضا الاهتمام النسبي بدراسة أنواع أخرى من العنف مثل العنف المدرسي كشكل محدد من العنف المرتبط بمواقف التدريس، إذْ أنّ العنف المدرسي يعتبر من أخطر ما يهدد التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث تشير الدراسات إلى وجود علاقة جوهرية موجبة بين العنف المدرسي وانخفاض التحصيل الدراسي ومثال على ذلك التحصيل الدراسي لدى عينات متنوعة شملت الفئة المتمدرسة، وذلك لبيان ومعالجة القصور الذي ظهر في الإنجاز الأكاديمي، وخاصة عند التلاميذ ذوي العنف العالي، كما أكدتها دراسة طوم Tom 1981، حيث اعتنت هاته الدراسة بمعالجة التعامل مع العنف داخل المدرسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى تقويم المشكلات السلوكية داخل الفصول الدراسية وكانت النتائج دالة على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين مستويات العنف المدرسي ونتائج التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، إلا أنّ هوربيتس Horpets (1995) له رأي آخر، إذْ أنه يرُجع أسباب ارتفاع مستويات العنف المدرسي إلى وجود بيئة عنيفة خارج المدرسة وأنّ التلميذ في بيئته خارج المدرسة يتأثر بعدة عوامل منها الأسرة، المجتمع والاعلام، ونتائج هاته الدراسة تتفق مع ما قام به جان John (2000) في دراسته التحليلية

للعنف في المدرسة ومعرفة المبادئ ومنهج المعيشة الحياتية والمواءمة بين الحياة وحياته المدرسية وتوصلت النتائج إلى أنّ العنف المدرسي هو مسؤولية العائلة، وأنّ العقاب البدني من قبل المعلم في المدرسة له علاقة ملحوظة بالعنف المدرسي، كما أنّ التخويف والمضايقة من قبل الأسرة والمعلمين يؤدي إلى اكتساب المتعلم السلوك العنيف، ويرى كولمن Coleman (1995) في بحثه حول السلوكيات العنيفة داخل المدارس أنّ الجو التربوي، الكبت والإحباط لدى المتعلمين، والعلاقات المتوترة بين المعلم والمتعلم كلها عوامل مسببة للعنف المدرسي. وبالتالي أصبح العنف المدرسي مشكلة حقيقية تواجه الكثير من التلاميذ والأساتذة، وتزداد نسبة انتشاره بين هؤلاء في مختلف مراحلهم التعليمية، حيث أكدت دراسات كل من دينياتو Denato (1995) وهمبري Hembre (1997) على أنّ " العنف المدرسي ينمو طرديا بتقدم سنوات الدراسة ".

ومن هنا بدأ التفكير في الإجراءات التي يمكن اتخاذها والطرق التي يمكن استخدامها لعلاج مشكلة العنف داخل المدارس والرفع من مستوى الأداء الأكاديمي. وممّا لا شك فيه أنّ التحصيل العلمي بالنسبة لتلاميذ في المرحلة المتوسطة يتطلب تحضيرا نفسيا وكذا تجنب الضغوط النفسية المفروضة على التلميذ من طرف الأسرة والأساتذة والتي قد تشكل قلقا نفسيا يعيق تحصيلهم وعمليةَ التعلم ككل. ومنْ هنا يظهر اهتمام الدراسة بالتوجه نحو المستقبل كمتغير يتم من خلاله التنبؤ بالسلوك.

ومما سبق التطرق إليه، فإنّ التلميذ في المرحلة المتوسطة يقع تحت طائلة من التغيرات البيولوجية والنفسية والسلوكية والتفكيرية، ويجد نفسه يعيش في مجال الانفعالات السلبية والايجابية، وتتكون لديه بعض الضغوط النفسية، غير أنّ علماء التربية والأخصائيين استدركوا الموقف من خلال التركيز على تطوير جوانب الاتصال بين محاور العملية التعليمية (المعلم، المتعلم والمحتوى) بالإضافة إلى المشرفين التربويين وكذا المدراء والأولياء باعتبارهم عوامل مؤثرة في عملية التعلم لدى التلميذ ومن هنا تتضح معالم إشكالية الدراسة، فإذا كانت الدراسات قد أكدت أنّ مهارات الاتصال التربوي لها علاقة ايجابية بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ فإننا نطرح التساؤل الآتي:

- **هل لمهارات الاتصال التربوي دور في خفض مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟**

2. التساؤلات الجزئية:

– هل يوجد دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف المادي لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

– هل تنعكس مهارات الاتصال التربوي إيجابا في الخفض من مستوى العنف اللفظي لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

– هل يوجد دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف الرمزي لدى تلاميذ التعليم المتوسط؟

3. فرضيات الدراسة:

للإجابة على إشكالية الدراسة والتساؤلات الفرعية، احتجت لطرح مجموعة من الفرضيات كإجابات مؤقتة على أسئلتي السابقة وقد أوردتها كما يلي:

– يوجد دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف اللفظي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

– لمهارات الاتصال التربوي انعكاس إيجابي في الخفض من مستوى العنف المادي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

– يوجد دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف الرمزي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

4. أهداف الدراسة

تنطلق البحوث والدراسات النفسية كغيرها من الدراسات في المجالات الأخرى من منهجية معينة تنظم وتضبط حدود الدراسة، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الذي تصبوا إليه. ومنْ هنا حاولنا في هذه الدراسة تسطير مجموعة من الأهداف التي تنوعت بين أهداف نظرية وأخرى تطبيقية، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

1.4. الأهداف النظرية:

– إثراء المكتبة العلمية بدراسة جديدة، تقدم رصيداً إضافياً من المعرفة العلمية يعزز من فهم الأسباب التي تؤدي إلى حدوث العنف المدرسي، عن طريق الدراسة العلمية والتطبيقية الواقعية التي تُعِين الأخصائيين والتربويين على تطوير خدماتهم الإرشادية والعلاجية.

– محاولة تسليط الضوء على فهم مشكلة العنف المدرسي بالتطرق إلى الرؤى النظرية القائمة حولها، والاستفادة من نتائج هذه الدراسات لفهم أكثر وأوسع لهذه الاضطرابات.

– تبصير الأساتذة والأخصائيين النفسانيين والقائمين على العملية التعليمية بدور مهارات الاتصال التربوي وكذا أبعادها التربوية في مواجهة العنف المدرسي ومدى تأثيره على تحصيلهم الدراسي.

– محاولة تجميع أهم المفاهيم المتعلقة بمتغيري الدراسة وذلك من أجل فهم أكثر لهما من طرف القارئ، والتي نهدف إلى عرضها وترتيبها ترتيباً زمنياً.

– وتهدف دراستنا في الأخير – كما تهدف باقي الدراسات – إلى الوصول إلى الهدف الأسمى لأيّ دراسة يرتجى منها الفائدة، هذا الهدف هو البلوغ بنتائج الدراسة إلى إمكانية تعميمها على مجتمع الدراسة ككل وليس على مستوى العينة المدروسة فقط.

2.4. الأهداف التطبيقية:

يهدف موضوع الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وهذا الهدف لا يمكن الكشف عنه إلا من خلال التعرف على الأهداف التالية:

- معرفة مستوى تطبيق مهارات الاتصال بين الأساتذة وتلاميذ التعليم المتوسط.
- معرفة مستويات العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
- معرفة طبيعة العلاقة بين مهارات الاتصال التربوي والعنف اللفظي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
- معرفة الأثر الذي تحدثه مهارات الاتصال التربوي في الخفض من مستوى العنف المادي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.
- معرفة دور مهارات الاتصال التربوي في الخفض من مستوى العنف الرمزي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

5. أهمية الدراسة:

1.5. أهمية الدراسة من الجانب النظري:

تستمد هذه الظاهرة أهميتها من خلال ارتكازها على محورين هما:

- مدى حيوية الموضوع الذي نتعامل معه، من خلال طبيعة المعلومات المقدَّمة عنه.
- الشريحة الإنسانية التي تجرى عليها الدراسة، فالدراسة الحالية ما هي إلا تجسيد لهذين المحورين من حيث تناولها لأحد الموضوعات البحثية المهمة ألا وهو موضوع مهارات الاتصال التربوي وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى شريحة مهمة من شرائح المجتمع ألا وهو شريحة تلاميذ التعليم المتوسط (مرحلة المراهقة المبكرة). ومن هنا تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة.

2.5. أهمية الدراسة من الجانب التطبيـــقي:

أما عن أهمية الدراسة من الجانب التطبيقي فتكمن في أنّ معرفة مستوى العنف المدرسي لدى التلاميذ من شأنه أنْ يساعد في:

- تخطيطٍ أفضل لتحسين أوضاع هذه الفئة.
- وضع الحلول المناسبة والممكنة لمصادر وسلبيات العنف داخل الوسط المدرسي.
- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في كون تطوير مهارات الاتصال التربوي من شأنه أنْ يرفع من نتائج التحصيل الدراسي وأنْ يخفض في مستوى العنف المدرسي.

6. الكلمات الدالة في الدراسة

1.6. مهارات الاتصال التربوي:

1.1.6. مفهوم الاتصال

– **لغة:** كلمة اتصال مشتقة من المصدر "وصل" الذي يعني الصلة وهي الربط بين طرفين أو أكثر من جهة، ومن الجهة الثانية فهي تعني البلوغ أي الوصول إلى غاية أو هدف ما.

والاتصال لغة أيضا يشير إلى كونه يحمل معنى الاشتراك كما ورد في الكلمة اللاتينية Communis، فلمّا نتصل أو نتواصل فإننا نحاول أنْ نؤسس اشتراكا مع شخص أو مجموعة من الأشخاص، اشتراكا في المعلومات، الأفكار، الاتجاهات... ويعكس فعل الاتصال تبادل أو نقل شيء ما أو رسالة معينة بين أطراف الاتصال، وهو مجال لإنشاء علاقة مع الطرف المتصل به. (غريب، 2009، ص 14).

– **اصطلاحا:** هو عملية اجتماعية، يتم من خلالها نقل وتبادل المعلومات والآراء بين طرفين أو أكثر، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وباستخدام أداة أو أكثر من أداة بغرض أنْ تصبح الخبرة مشتركة بين أطراف العملية الاتصالية. من جهة أخرى، فالاتصال هو علاقة مقامة بين متعاملين عن طريق وسيلة تسمح بنقل وتبادل معلومات رمزية بين المتراسلين. (لارامي وفالي، 2004، ص 79).

أما "إدغار مورين Edgar Morin " فيرى بأنّ الاتصال ما هو إلا عبارة عن: "علاقة تنظيمية تتم من خلال نقل وتبادل الإشارات". (لارامي وفالي، 2004، ص 79).

كما أنه يعبر على العملية التي بمقتضاها يتم ايصال معلومات أو قرارات الى الأتباع بهدف تحقيق الهدف المنشود داخل المؤسسة، ومن خلال هذا التفاعل بين طرفي الاتصال والذي بدوره يعمل على خلق علاقات انسانية ودية بينهما. (بوضياف وبن خرور، 2015، ص 11).

كما يُعرَّف الاتصال بأنه عملية نقل معلومات ومهارات واتجاهات من شخص لآخر، من شخص إلى جماعة أومن جماعة الى أخرى أو هو تبادل فكري ووجداني وسلوكي بين الناس أو هو تفاعل بين طرفين يحقق المشاركة في الخبرة بينهما. (بلواضح، 2020، ص 139).

ويرى محمود عودة بأنّ الاتصال هو "العملية أو الطريقة التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس داخل نسق اجتماعي معين، يختلف من حيث الحجم ومن حيث محتوى العلاقة المتضمنة فيه". (عودة، 1988، ص 5).

2.1.6. مفهوم الاتصال التربوي:

- **اصطلاحا:** هو عملية نقل الأفكار والمعلومات التربوية من مدير المدرسة إلى المعلمين أو بالعكس أو من مجموعة من المعلمين إلى مجموعة أخرى أو من المدرسة إلى الإدارة التعليمية وبالعكس وذلك عن طريق الأسلوب الكتابي أو الشفهي مما يؤدي إلى وحدة الجهود لتحقيق أهداف المدرسة من أجل تحقيق رسالتها. (أحمد وحافظ، 2003، ص 6).

3.1.6. مفهوم مهارات الاتصال التربوي:

- **اصطلاحا:**

يعرفها " صبري ": بأنها عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه مستخدما كل الوسائل المتاحة لتعينه على ذلك وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة. فهي عملية تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلم أو بين معلم ومتعلمين أو بين متعلم ومتعلم أو بين متعلم ووسيط تعليمي (كتاب مدرسي، آلة تعليمية، كمبيوتر تعليمي) أو بين وسيط تعليمي وآخر أو بين معلم ووسيط تعليمي بهدف نقل المعارف والأفكار والخبرات التعليمية عبر قنوات معينة للعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة. (سعدات، 2016، ص 38).

2.6. العنف المدرسي:

1.2.6. مفهوم العنف

لغة: جاء في المعجم " لسان العرب" على أنّ العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به وعليه، يعنف عنفا وعنافة وأعنفه وعنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في ما لا يعطي على العنف، وأعنف الشيء: أخذه بشدة، وأعتنف الشيء: كرهه، والتعنيف: التوبيخ والتقريح واللوم، وعنف: العين والنون والفاء أصل صحيح يدل على خلاف الرفق، والعنف ضد الرفق، تقول عنف، يعنف، عنفا، فهو عنيف إذا لم يرفق في أمره. (ابن منظور، 1997، ص 444).

اصطلاحا: يعرّف محمد أحمد بيومي ظاهرة العنف بأنه: "سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كل منهما إلى تحقيق مكاسب معينة أو تغيير وضع اجتماعي معين، والعنف هو وسيلة لا يقرها القانون". (بيومي، 1992، ص 100).

2.2.6. مفهوم العنف المدرسي:

- **اصطلاحا:** يرتبطُ مفهومُ العنف المدرسي بمجموعةٍ من الأجزاء المُترابطة والمتكاملة التي تعتمدُ على عدّة أطرٍ تربويّةٍ ونظريّةٍ حدّدها التربويون والسُلوكيون في استعراضهم للمصطلح، ويمكنُ النّظرُ إلى

العنف المدرسيّ بكونه إظهار العداوة والنيّة بالإيذاء داخل الوسط المدرسي أو الوسط المحيط بالمدرسة، وما يلي ذلك العدوانُ أو النيّة من سلوكياتٍ تُسبّب الأذى الماديّ أو الجسدي أو النّفسي بالأشخاص المُعنَّفين، وقد ينشأ **العنفُ** المدرسيّ بأحد محورين: عموديٌّ يبديه المعلّمُ نحو طلّابه أو العكس، وأفقيٌّ ينشأ بين الطلّاب أنفسهم. (عبدي، 2011، ص 96).

– **إجرائيا:** نقصد به مجموعة السلوكيات السلبية التي يقوم بها التلميذ داخل القسم أو المدرسة والتي تؤدي إلى تحطيم الممتلكات العمومية وتخريبها وكذا إيذاء الآخرين بعبارات سيئة أو استعمال رموز واشارات لها دلالة غير أخلاقية ومنافية للآداب العامة.

3.6. تلاميذ التعليم متوسط:

– **إجرائيا:** هم مجموع التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مرحة التعليم المتوسط باختلاف مستوياتهم الأولى، الثانية، الثالثة والرابعة متوسط وفي دراستنا هاته نقصد بهم التلاميذ المتمدرسون في متوسطات أبو الخير الاشبيلي بالمسيلة، متوسطة لقرادة بلقاسم ببوسعادة، متوسطة يحياوي عبد الرحمان بسيدي عيسى ومتوسطة المجاهد صياحي عمار بعين الملح، وهذا في الموسم الدراسي 2022/2021.

7. الدراسات السابقة والمشابهة:

1– دراسة الباحثة شهرزاد دهيمي (2022) بعنوان " أشكال العنف الممارس في المؤسسات التعليمية بالجزائر وتداعياته على سير العملية التعليمية – دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة – "

تناولت الدراسة الحالية والموسومة بـ: أشكال العنف الممارس في المؤسسات التعليمية بالجزائر وتداعياته على سير العملية موضوعا محوريا وهاما في الحياة الاجتماعية والتربوية بالمجتمع الجزائري، حيث بات العنف في العصر الحالي ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل كل مؤسسات المجتمع، وتزداد خطورة هذه الظاهرة النفسية الاجتماعية يوما بعد يوم ولم تعد مقصورة على الأفراد بل تعدت ذلك للمؤسسات والتي من بينها المؤسسات التعليمية، وقد جاءت هذه الدراسة للإجابة على الإشكالية البحثية التالية: ما هي أشكال العنف الممارس في المؤسسات التعليمية بالجزائر؟ وما هي تداعياته على سير العملية التعليمية؟ من خلال استقصاء آراء الفاعلين في المؤسسات التعليمية المستهدفة بالدراسة الميدانية، من مدراء ونواب مدراء، أساتذة ومشرفين تربويين، مستخدمين الاستبيان كأداة لجمع البيانات حيث تم توزيعه على عينة بلغت 76 فردا، معتمدين في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الموضوع، حيث وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات المجمعة تم التوصل إلى أنّ كل أشكال العنف تم ممارستها في هذه المؤسسات، وأنّ العنف المعنوي هو الأكثر انتشارا، وأنّ لهذا العنف الممارس

تداعيات سلبية على التفاعل الاجتماعي المدرسي، وعلى الأداء الوظيفي، وكذا على التحصيل الدراسي للتلاميذ وبالتالي على سير العملية التعليمية ككل.

2- دراسة الباحثان محمد بوقشور والعيد هداج (2020) بعنوان "العنف اللفظي عند الشباب في الوسط المدرسي وعلاقته بالعوامل السوسيوثقافية "دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي لولاية سطيف"

هدفت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات التلاميذ في ولاية سطيف نحو العنف اللفظي والكشف عن العوامل التي ساهمت في انتشار هذه الظاهرة، والوعي بأبعادها في الوسط المدرسي، خاصة في مرحلة المراهقة وخطورة هذه المرحلة في حياة الفرد إنْ لم يجد هذا الأخير النصح والتوجيه. ولقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية تتكون من 150 شاب وشابة ومن وضعيات اجتماعية مختلفة، وتوصلت النتائج إلى أنّ معظم الشباب يمارسون العنف اللفظي في الوسط المدرسي وبنسب كبيرة والسبب في ذلك يعود للعوامل الأسرية والاجتماعية والثقافية.

3- دراسة سمير جوهاري (2019) بعنوان " العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط "دراسة ميدانية بمتوسطة عبد الرزاق العيدي قصر الأبطال، سطيف"

هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف في الوسط المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة عبد الرزاق العيدي بلدية قصر الأبطال(سطيف)، والتي أجريت على عينة عشوائية طبقية حجمها 83 تلميذ وتلميذة، وكان المنهج المستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة جمع البيانات هي مقياس سلوكات العنف للباحث الفرنسي بيار كوسلان (1997) Pierre Coslin بعد التأكد من خصائصه السيكومترية، وكشف نقاط التلاميذ للفصل الثاني للسنة الدراسية 2018/2017، وتمت معالجة البيانات عن طريق برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وكانت النتائج المتوصَّل لها كما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين العنف في الوسط المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

4- دراسة الباحثان مباركي محند أورابح وخلفان رشيد (2017) بعنوان" العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط -دراسة ميدانية مقارنة-"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى وجود فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو وهذا حسب الجنس، والوسط الاجتماعي. ولغرض بلوغ الدراسة أهدافها تم اختيار عينة متكونة من (327) تلميذا يدرسون في السنة الثالثة متوسط من كلا الجنسين ومن وسطين مختلفين (حضري/ ريفي)، ولجمع البيانات اعتمدنا على مقياس العنف المدرسي لأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة (2007). بيّنت النتائج وجود فروق في العنف المدرسي حسب الجنس لصالح الذكور، ووجود فروق كذلك حسب الوسط الاجتماعي (حضري/ريفي) لصالح الوسط الحضري.

5- دراسة الباحثة علوط الباتول (2017) بعنوان" تجليات العنف الرمزي الممارس على المعلم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمدينة الجلفة - "

هدفت الدراسة الحالية إلى الإبانة عن تعرض معلم المدرسة الجزائرية للعنف الرمزي أثناء تنفيذه للمقاربة الجديدة المعتمدة "المقاربة بالكفاءات"، حيث اقتضت الطبيعة الاستكشافية للدراسة استخدام المنهج الوصفي، مستهدفة عينة عشوائية مكونة من 100 معلم ومعلمة بالمدارس الابتدائية ببلدية الجلفة، وزعت على أفراد هذه العينة استمارة استبيان اشتملت على 16 بندا موزعة على ثلاثة أبعاد، وقد كشفت نتائج الدراسة بعد جمع البيانات وتحليلها على ما يلي:

- يمارس ضعف تكوين المعلم في مجال مقاربة التدريس بالكفاءات عنفا رمزيا على المعلم.
- تمارس قلة الوسائل البيداغوجية التكنولوجية (الكمبيوتر، الأنترنيت، الفيديوات التعليمية)، عنفا رمزيا على المعلم اثناء التدريس بالكفايات.
- كثافة الموارد في المنهاج الدراسي الجديد واكتظاظ الصف الدراسي بالتلاميذ يشكلان عنفا رمزيا على المعلم أثناء التدريس بالكفايات.

6- دراسة الباحثة شريفي حليمة (2016) بعنوان " العنف المدرسي في الجزائر (أسبابه وسبل علاجه)"

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المؤدية إلى حدوث ظاهرة العنف المدرسي وكذا استراتيجيات الوقاية منه حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الاستقرائي من خلال استقراء احصائيات لنسب ومعدلات العنف في الأوساط المدرسية في الجزائر من سنة 2000 إلى غاية نهاية سنة 2007، وقد أكدت الباحثة على أنّ العوامل النفسية والمتمثلة في الحرمان، الاحباط، الغيرة والشعور بالنقص، وكذلك العوامل الاجتماعية والمتمثلة في الأسرة، المدرسة ووسائل الاعلام كلها تعد من مسببات العنف المدرسي وقد

أوصت الباحثة بضرورة ايجاد برامج توعوية ووقائية داخل المدارس وخارجها، وكذلك حتمية المتابعة المستمرة لهم كما أكدت الباحثة على ضرورة رصد كل ظواهر الانحراف في المدارس مثل شرب الكحول وتعاطي السجائر والمخدرات.

7- دراسة الباحثتان عريوة نسيمة وفنيش حنان (2017) بعنوان " واقع النظام التربوي الجزائري في ظل الإصلاحات الجديدة وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي "

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المناهج الحديثة للمنظومة التربوية وظاهرة العنف المدرسي، حيث أكدت هاته الدراسة النظرية على أنّ القوانين المدرسية الخاصة بالتلميذ وفقدان الأستاذ لمركزه وكذا تزايد نسب الهدر التربوي كلها لها علاقة ارتباطية قوية بمستويات العنف المدرسي وتزيد من نسبه، كما أكدت الباحثتان على ضرورة اتخاذ تدابير وقائية خاصة للحد من هاته الظاهرة السلبية كبرامج المراقبة وبرامج تدريبية لإدارة الغضب وبرامج تدريبية لتحسين التواصل التربوي بين الأساتذة والتلاميذ.

8- دراسة الباحثان طه حمود وواضح العمري (2015) بعنوان " أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب آراء المدرسين – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة – "

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال اعداد استمارة استبيان مكونة من (36) عبارة موزعة على (04) محاور وهي العوامل الأسرية، وسائل الاعلام، جماعة الرفاق والمعاملة الادارية المدرسية، حيث تم توزيع هذا الاستبيان على عينة من أساتذة التعليم المتوسط قوامها (50) أستاذ تم سحبهم بطريقة عشوائية من المجتمع الكلي، وقد أظهرت النتائج على أنّ البيئة الأسرية والمتمثلة أساسا في المستوى المعيشي وكذا مخالطة جماعة الرفاق ووسائل الاعلام وكذا معاملة الادارة المدرسية كلها عوامل مسببة للعنف المدرسي وبالترتيب.

9- دراسة شيخي رشيد (2013) بعنوان " العنف الممارس على الطفل في الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي –دراسة ميدانية بمدينة البليدة بالجزائر"

هدفت هاته الدراسة إلى معرفة أثر العنف الممارس على الطفل داخل محيطه العائلي على تحصيله الدراسي حيث تم توزيع استمارة استبيان على عينة من التلاميذ قوامها (275) تلميذ موزعين على ثلاثة مستويات: السنة ثانية متوسط (107) تلميذ، السنة ثالثة متوسط (74) تلميذ والسنة الرابعة متوسط (94) تلميذ، من متوسطات بلدية بوعرفة بمدينة البليدة، وقد أكدت النتائج على أنّ تعرض التلميذ لمختلف أشكال العنف يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي كما أنّ هؤلاء التلاميذ الذين يمارسون العنف هم مِنْ ذوي التحصيل المدرسي الضعيف.

10- دراسة مريم المذكور (2010) بعنوان " إدارة العنف الطلابي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر طلاب جامعة الكويت "

استهدفت الدراسة واقع العنف الطلابي والسبل الوقائية للحد من تفشي مظاهر العنف في الوسط التعليمي، وأجري البحث على عينة قوامها (1208) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وخلصت النتائج إلى قصور الدور الوقائي للإدارة وكذا الأساتذة للحد من ظاهرة العنف بأشكاله المتنوعة منها العنف اللفظي الذي يعد الأكثر انتشارا في جامعة الكويت حسب الباحثة وأوصت الباحثة بأنّ الأستاذ يجب أنْ تتوافر لديه مهارات خلال تواصله مع التلاميذ وخاصة ما تعلق بالاتصال اللفظي للحد من بعض السلوكيات السلبية كالشتم والتخويف والازعاج.

11- دراسة الباحثون محسن لبيب رزق، أحمد يونس محمود، أشرف عبد التواب (2008) بعنوان" دور الادارة المدرسية في مواجهة ظاهرة العنف في مدارس التعليم الثانوي بمصر

هدفت هاته الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل المدرسية التي ساهمت في انتشار العنف بمدارس التعليم الثانوي العام، وعلى العقبات والمشكلات المترتبة على انتشار ظاهرة العنف داخل مدارس التعليم العام باعتبارها المسؤول الاداري الأول على حفظ النظام والضبط المدرسي، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي، بتطبيق استمارة الاستبيان على عينة تكونت من (25) مديرا و(16) مديرة و(245) معلما مقسمين كما يلي:(146) معلما بمدارس التعليم الثانوي للبنين، (99) معلما من مدارس التعليم الثانوي العام للبنات، و(620) طالب مقسمين إلى (375) طالب و(245) طالبة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود تأثير لمتغير الوظيفة على العوامل والأسباب المتعلقة بالطلاب والمؤدية الى العنف في المدارس الثانوية.

12- دراسة عبد الوهاب كامل (2003) بعنوان " استطلاع آراء المعلمين حول العنف المدرسي "

هدفت هاته الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين حول انتشار ظاهرة العنف المدرسي وتحديد أي نوع من أنواع العنف المدرسي أكثر انتشارا، حيث تم توزيع استمارة استبيان على عينة قوامها (255) معلما ومديرا وكذا من القيادات التعليمية بمنطقة الغربية وتوصلت النتائج إلى:

- استخدام الأدوات الحادة بين التلاميذ بنسبة (33%) من استجابات وآراء عينة الدراسة.
- انتشار العنف ضد المعلمين بنسبة (34.2%)، أما المشاجرات داخل الصف المدرسي بلغت حوالي (60%) وحوادث السرقة وصلت إلى (80%).
- ذكر أفراد العينة أنّ التفكك الأسري، سوء المعاملة للأطفال، القسوة في التربية والاعتداء على ملكية الآخرين كلها عوامل مسببة للعنف المدرسي.

13- دراسة عصام الفقهاء (2001) بعنوان "مستويات الميل الى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلاديلفيا وعلاقتها الارتباطية بمتغيرات الجنس، الكلية، المستوى التحصيلي ومستوى الاتصال بين الطالب والأستاذ "

هدفت هاته الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين اتجاهات الطلبة نحو العنف وكذا نوع الجنس ومستواهم التحصيلي ومدى امتلاكهم لمهارات الاتصال التربوي، حيث تكون مجتمع الدراسة من طلاب البرنامج الصباحي في جامعة فيلاديلفيا بالأردن والبالغ عددهم (2420) طالبا وطالبة وتم تحديد عينة الدراسة بنسبة (25%) من حجم المجتمع الأصلي أي (602) طالبا وطالبة وتم اختيارهم بطريقة طبقية تناسبية وبالاعتماد على الدرجات الكلية لمستوى الميل الى العنف والسلوك العدواني للطلبة والذي شكل نسبة قدرت ب (22.8%) وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

- يشكل الطلبة عديمو الميل للعنف نسبة (47.5%) من العدد الاجمالي، بينما نسبة (8 %) من العدد الكلي هم من متوسطي الميل للسلوك العدواني ونسبة (0.2%) هم من الطلبة الذين يميلون بكثرة الى العنف داخل الجامعة.

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات الطلبة نحو العنف تبعا لمتغير الجنس لصالح الذكور

- وجود علاقة ارتباطية قوية وسالبة بين اتجاهات الطلبة نحو العنف وكذا مهارات الاتصال المطبقة داخل الصف.

- وجود علاقة ارتباطية متوسطة وسالبة بين ميل الطلبة نحو العنف وكذا مستواهم التحصيلي.

14- دراسة ألبرت Albert (2000) بعنوان "أنواع العنف ومدى انتشاره في ثلاثة (03) مدارس حكومية بمدينة كامدن بولاية نيوجيرزي بالولايات المتحدة الأمريكية"

حيث أجريت الدراسة على مجموعة من الأساتذة والمعلمين، وقدّر عددهم ب (120)، حيث تم اعداد استمارة استبيان مكونة من (30) بندا وبينت النتائج أنّ (30%) من عينة البحث واجهوا أعمال عنف مثل السرقة أو التسلط و(70%) منهم تعرضوا إلى الشتم والسب والاعتداء الجسدي كما أكد عينة من الأساتذة والمعلمين وكذا الاداريين وبعض أفراد مكافحة العصابات أنّ عمليات الاتصال البيداغوجي في الوسط التربوي من شأنها أنْ تقلل من وجود أنواع أخرى من العنف مثل الكتابة على الجدران وتخريب الممتلكات كتكسير زجاج النوافذ والأبواب وغيرها.

15- دراسة الباحث محمد عامر (1998) بعنوان " العوامل المؤدية للعنف المدرسي "

هدفت هاته الدراسة إلى تحديد الأسباب التي تؤدي الى حدوث ظاهرة العنف المدرسي خاصة في المدارس الثانوية بنوعيها في الريف والحضر بالنسبة للطلاب الممارسين للعنف، وتحديد ما يمكن أنْ تقدمه الخدمة الاجتماعية من جهود في إطار التخفيف من حدة هاته الظاهرة.

وكشفت الدراسة عن بعض الأسباب التي تسهم في ظهور عنف التلاميذ داخل المدرسة ومنها غياب القدوة، وأشكال السيطرة الزائدة وسيطرة الخوف على التفاعل والعلاقة بين المدرس والتلميذ، وضعف ادارة المدرسة، وأوصت بضرورة معالجة العنف من منظور الخدمة الاجتماعية.

أهمية الدراسات السابقة:

ومن هنا استفاد الباحثين من هذه الدراسات في تحديد العديد من الاجراءات المنهجية وترتيب الأفكار التي يجب أنْ تراعى فيها منهجية البحث العلمي وأسلوب المعالجة الاحصائية، وكانت أوجه الاستفادة في النقاط التالية:

- لقد ساعدت الباحثين في تحديد بعض جوانب الاشكالية وفهم الموضوع أكثر.
- كما أفادت الباحثين في تدعيم الإطار النظري، وتزويد الباحث بالمراجع والمصادر المتنوعة.
- نتائج الدراسات السابقة ستساعدني في توضيح وتفسير نتائج الدراسة الحالية.
- تحديد المنهج المستخدم.
- تحديد العينة ومميزاتها.
- تحديد المقاييس والاختبارات والوسائل الاحصائية المستعملة في هاته الدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

مهارات الاتصال التربوي

I. الاتصال:

قبل التعرض لمفهوم الاتصال التربوي، ارتأينا ولو باختصار عرض مفهوم الاتصال من خلال ما تناولته العديد من الكتابات في مجالات عدة، نظرا لتعلقه بها حيث إذا نظرنا للاتصال كمعلم نجده يهتم بدراسة عملية تبادل الأفكار والمعاني بين الأشخاص والأفراد داخل المجتمع، وهذا التبادل يكون عن طريق نظام مشترك من الرموز المختلفة والذي يمكن من خلالها فهم عناصر هذا العلم.

1. مفهوم الاتصال:

يرجع أصل كلمة الاتصال "communication" إلى الكلمة اللاتينية" communs" ومعناها "Common" بمعنى عام أو مشترك، من هنا يتبين أنّ الاتصال كعملية يتضمن المشاركة أو التفاهم حول شيء أو فكرة أو اتجاه أو سلوك أو فعل ما.

وفيما يلي إشارة لبعض التعاريف الاصطلاحية لمفهوم الاتصال:

لقد عرَّف البعض الاتصال بأنه عملية نقل لأفكار محددة أو لرسالة معينة من المرسل إلى المستقبل.

أو هي العملية التي تتم بمقتضاها تكوين العلاقات بين أفراد المجتمع بصرف النظر عن حجم المجتمع وطبيعة تكوينه، وتبادل المعلومات والآراء والأفكار والتجارب فيما بينهم. (عثمان ومنصور، 2005، ص 13).

بينما يعرفه جورج لندبرغ George W. Lindberg بأنه التفاعل عن طريق الرموز والإشارات التي تعمل كمنبه أو مثير يؤدي إلى إثارة سلوك معين عند المتلقي.

2. أنواع الاتصال:

1.2. الاتصال اللفظي:

يختلف الإنسان بطبيعته عن بقية المخلوقات في العالم من خلال قدرته على خلق رموز وتوظيفها في اتصاله عبر الأزمنة، وتعد اللغة كنظام رمزي اجتماعي أحد أهم السمات التي تميز الإنسان ككائن قادر على تبادل المعرفة مع الآخرين من أبناء جلدته، فاللغة تعد بمثابة نظام اجتماعي متكامل يتهيأ بواسطتها أفراد المجتمع للانتماء إلى عالم موحد يحتضنهم وجوديا. (الطويقي، 1998، ص 59).

والاتصال اللفظي يدخل تحت إطاره كل أنواع الاتصال التي يُستخدم فيها اللفظ كوسيلة لنقل رسالة من المصدر إلى المتلقي ويكون هذا اللفظ منطوقا فيدركه المستقبل بحاسة السمع، ومن جهة أخرى فقد اعتبر علماء الاتصال النماذج اللغوية تتكون من سلسلة من العبارات التي تحاول أنْ تحدد نية المشتركين

في عملية الاتصال أو هدفهم، وتحاول أنْ تصف طبيعة الاتصال بين الأفراد. (المشاقبة، 2011، ص ص 65-66).

2.2. الاتصال غير لفظي:

يتصل البشر بعضهم ببعض في أحيان كثيرة بدون كلمات منطوقة أو مكتوبة، وذلك بواسطة الإيماءات وتعابير الوجه والمظهر العام، وهذا ما يسمى بالاتصال الغير اللفظي أو لغة الجسد كما يدعى في بعض الأحيان، فالكثير من مضامين الرسائل اللفظية يتم نقلها وإدراكها من خلال الرموز الغير لفظية في السياق الاتصالي، وهذا ما يحدو بعالم الاتصال يبيرد ويستل Bird Whistle (1970) إلى الجزم بأنّ 75% من المعنى المستوحى من المواجهات الاجتماعية مع الآخرين، غالبا ما يكون نتيجة لدور المتغيرات غير اللفظية في العملية الاتصالية وما نسبتها 25% فقط من المعنى يتم إدراكه بواسطة الكلمات.

فالرسالة اللفظية لا يمكن إدراكها إلا من خلال الدلالات الغير اللفظية المصاحبة لها في الحديث الاتصالي، فمظاهرنا الخارجية وإيماءاتنا الجسدية وحركات الأيدي والأعين ودرجات الخفوت والجهر في الصوت جميعها تقوم بأدوار مساندة في تفسيرنا وفهمنا لكلمات وعبارات كل منا في الموقف الاتصالي، بل ويصل الأمر ببعض المهتمين بالاتصال الغير لفظي إلى الجزم بأهميته، بالمقابل الاتصال غير اللفظي يُعدّونه في منزلة أسمى من نظيره اللفظي، وقد يكون أكثر دلالة منه في معظم الأحيان.

كما يشمل هذا النوع من الاتصال كل أنواع الاتصال التي تعتمد على اللغة الغير لفظية ويطلق أحياناً باللغة الصامتة.

3.2. الاتصال الحركي:

أي عندما يستخدم المعلم أعضاء جسمه من مفاصل وعضلات وأداء بعض الحركات ذات مدلول محدد لاكتساب المتعلمين بعض المهارات العلمية مثل ما يحدث في حصص التربية البدنية والرياضية، فقد يقوم المعلم بأداء بعض المهارات في كرة السلة أو كرة اليد أو السباحة أمام المتعلمين أو يقوم بأداء الإشارات الحركية باليدين للتأكيد على بعض مكونات الأداء المهاري ولإعطاء توجيهات وتحذيرات محددة، وتعتبر الإشارات الحركية باليدين من أبرز الأعضاء في عملية الاتصال بحيث أنها تساهم في زيادة التنكر.

4.2. الاتصال بالنظر:

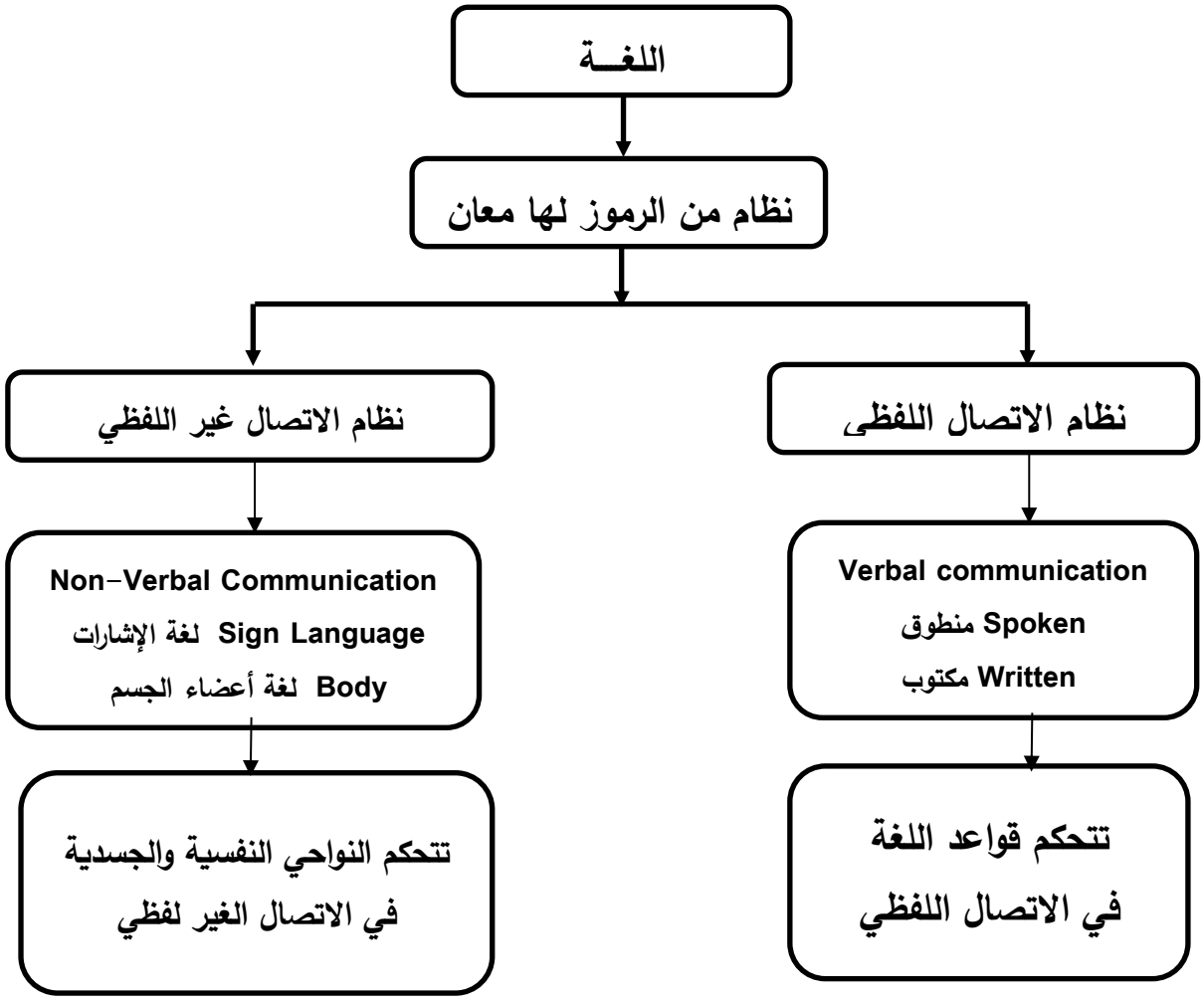
إنّ حاستا البصر والسمع هما الحاستان المهمتان اللتان لهما السيادة في الحواس الأخرى، وتأتي العين على رأس الأعضاء في الاتصال البشري خاصة في ظل اللغة الغير لفظية.

5.2. الاتصال باللمس:

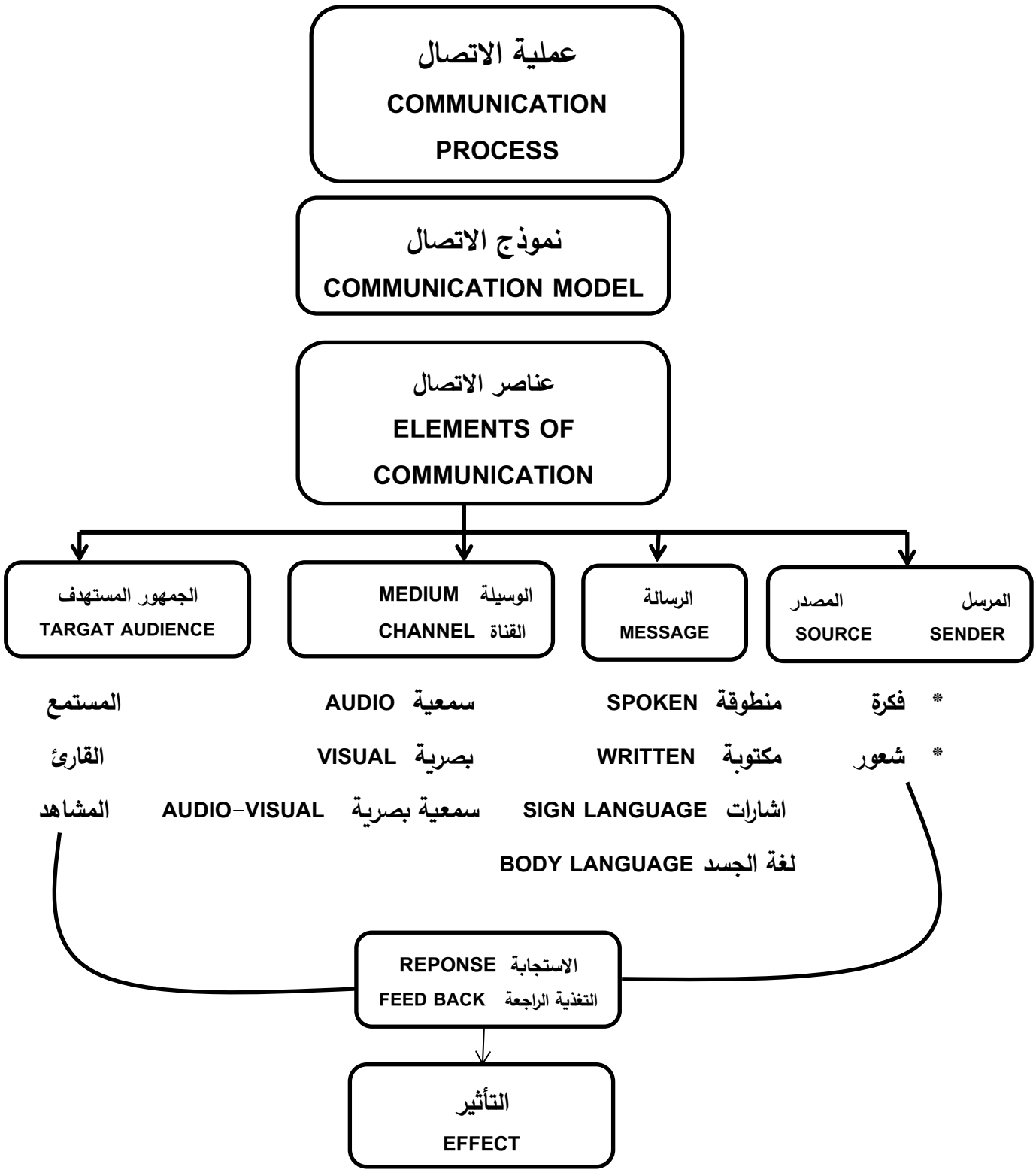
فرع من فروع التواصل غير اللفظي الذي يشير إلى الطرق التي يتفاعل ويتواصل بها الناس والحيوانات عبر حاسة اللمس. حاسة اللمس هي الأكثر تطورا وحميمية بين الحواس الستة. يعد اللمس بالإنجليزية: haptics من الكلمة اليونانية القديمة haptikos أمرًا مهمًا جدًا في عملية التواصل، وجوهريًا للبقاء على قيد الحياة. (Burgoon et al., 2010)

3. أشكال الاتصال:

هناك أنماط من الاتصال وفق المخطط الخاص بأشكال الاتصال والمدرج أدناه، حيث يتضح من أشكال الاتصال سواء كان اتصال لفظي أو غير لفظي.



الشكل رقم (1): كيف تتم عملية الاتصال؟ (عبود، 2009، ص 30)



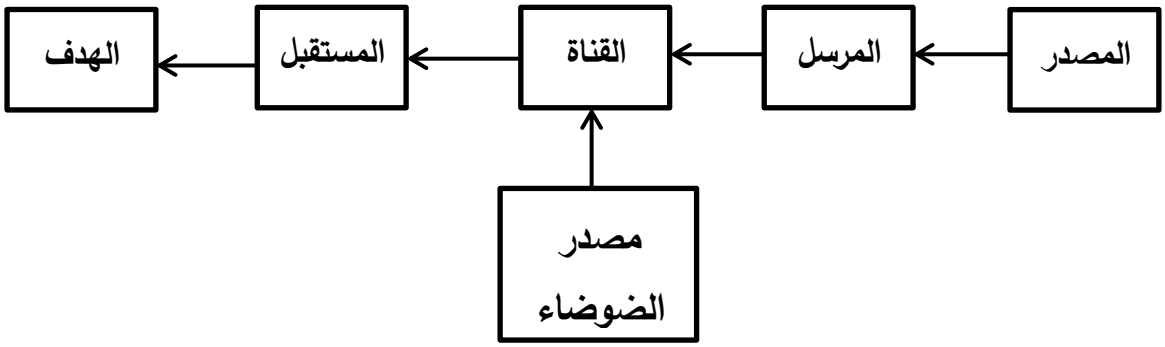
الشكل رقم (2): عملية الاتصال وتلاحم عناصرها. بيلن Billne (1986)، (عبود، 2009، ص 31).

4. النماذج الحديثة لعملية الاتصال:

من أهم النماذج التي تناولت موضوع عملية الاتصال نذكر:

1.4. نموذج لاسويل Lasswell: لقد قدم هذا الباحث منظورا عاما لعملية الاتصال بعبارته التوضيحية من يقول ماذا، ولمن يقول، وبأي وسيلة، وبأي أثر " وجاء هذا النموذج ليعبر عن عملية الاتصال الجماهيري، إذ ركز الباحث على الأثر الذي تحدثه الرسالة على المستقبل، فالاتصال حسبه يمكن أنْ يحقق الإعلام والتسلية والإثارة والإقناع. (صديقي وبدوي، 1999، ص 50).

2.4. نموذج شانون وويفرShannon and Weaver : ويعتبر هذا النموذج أكثر شهرة من حيث اعتباره الأساس لتعريف عملية الاتصال الذي يضم خمسة عناصر أساسية هي: " (سلامة، 1998، ص 24).



الشكل رقم (3): نموذج شانون وويفر Shannon and Weaver

وظهر هذا النموذج سنة بعد طريقة " لاسويل Lasswell"، ويصف الباحثان طبيعة الاتصال بقولهما سوف يستعمل هذا النموذج بصورة أوسع ليشمل جميع الطرائق التي يمكن أنْ يؤثر بها عقل على آخر، وهذا بالطبع لا يشمل الكلام المكتوب فحسب، لكنه يشمل أيضا الفنون والموسيقى ويشمل كل السلوكات. (صديقي وبدوي، 1999، ص 51).

3.4. نموذج شرام Schramm: وجاء هذا النموذج سنة 1953، إذْ يرى شرام Schramm " أنّ المصدر باستطاعته أنْ يكون فردا ويمكن أنْ يكون هيئة، وتكون الرسالة بمثابة حبر على ورق أو موجات صوتية في الهواء أو إشارة باليد أو ترددات في تيار كهربائي، أو علما في الهواء أو أي إشارة يمكن شرحها لإعطاء معنى". (سلامة، 1998، ص 24).

ويمكن توضيح هذا النموذج بالشكل التالي:

الشكل رقم (4): يوضح نموذج شرام Schramm

4.4. نموذج بولوPolo: ويحتوي هذا النموذج على أربعة عناصر هي: المرسل، المستقبل، الرسالة والوسيلة.

وكل النماذج التي عرضت تختلف من نموذج إلى آخر، فمنها من هو مكمل أو تطوير لنموذج سابق مثل " شرام Schramm" ونموذج "شانون وويفر"Shannon and Weaver ، ومنها من هو شبيه بآخر كنموذج "شانون وويفر Shannon and Weaver "، ونموذج " لاسويل Lasswell "، غير أنّ الباحثان تناولا فكرة الاتصال لتشمل كل السلوك البشري، ويمكن تصنيف نماذج الاتصال إلى نوعين هما:

أ/ النماذج البنائية: والتي تظهر المكونات الرسمية (الحدث).

ب/ النماذج الوظيفية: والتي تحاول أنْ تبين لنا كيفية عمل الظاهرة". (صديقي وبدوي، 1999، ص52).

II. الاتصال التربوي.

يُعرَّف الاتصال بأنه العملية التي يتم عن طريقها نقل المعلومات والتوجيهات والأفكار من شخص لآخر أو من مجموعة لأخرى في الهيكل التنظيمي، وبما يتم إحداث التفاعل بين أفراد الهيئة التعليمية ومساعدتهم على فهم أحداث وواجبات المنظمة وإيجاد التعاون فيما بينهم بطريقة بناءة بقصد إحداث تغيير أو تعديل في الطريقة أو المحتوى أو السلوك أو الأداء. (حمدان، 1982، ص 14).

هو عملية يتم بواسطتها نقل المعلومات أو المهارات أو الميول والقيم من فرد لآخر أو من فرد إلى مجموعة من الناس أو من فرد إلى كائن حيواني أو من فرد إلى آلة أو من مجموعة من الناس إلى مجموعة أخرى أو من آلة إلى آلة أخرى.

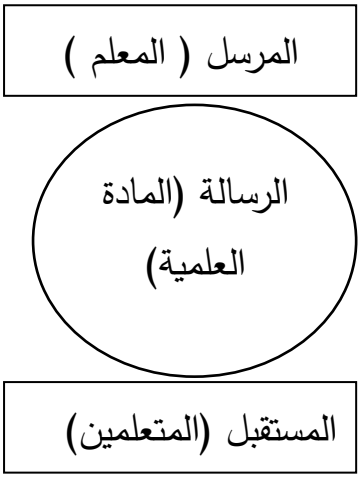
1. مفهوم الاتصال التربوي:

هو نشاط مقصودٌ وليس اعتباطيا تحدد معالمه المؤسسة التربوية، والمؤسسات المساندة لها، والعاملين في إطارها من معلمين وإداريين أو باحثين أو أولياء أمور أو غيرهم، والتي تشترك معها في الأهداف التربوية، كما تحدد آلياته ومحتواه وأهدافه وبيئته، طبقا لمنهج تشاركي تفاعلي. (عبود، 2009، ص 67).

يعرفه "إيميل فهمي" بأنه "نقل الأفكار والمعلومات التربوية والتعليمية بصفة خاصة من الناظر أو مدير المدرسة إلى المعلم والعكس، أو من الناظر إلى مجموعة المعلمين أو مجموعة من المعلمين إلى مجموعة أخرى سواء بالأسلوب الكتابي أو الشفهي أو وسائل أخرى مختلفة بحيث يتحقق الفهم المتبادل بين أسرة المدرسة. (العجمي وحسنين، 2007، ص 272).

كما يُعرَّف على أنه تفعيل قوي التلقي لدى المتعلم، فالتفعيل: هو الدفع والتحريض، والقوى: هي القدرات السمعية والبصرية، والتلقي: هو انفعال المتعلم وتفاعله ذاتيا أو مع المعلم. (أبو طالب، 2010، ص428).

ومن خلال المفاهيم السابقة نستنتج أنّ الاتصال التربوي هو:



شكل رقم (5) يوضح مفهوم الاتصال التربوي (من إعداد الباحث)

2. النظريات المفسرة للاتصال التربوي:

إنّ الاستراتيجية التعليمية تنطلق من أساس نظري ومبادئ فكرية توضح القوانين والقواعد النفسية والفسيولوجية والبيداغوجية التي تؤدي إلى حدوث التعلم الجيد. أردنا في هذا المقال تسليط الضوء على أربعة نماذج أساسية في مجال التعليم والتعلم، وأكثرها استخداما في الدول الرائدة بيداغوجيا، حيث حققت مستويات وجودة عالية في مخرجات التعليم.

1.2. النظرية الفسيولوجية:

وتسمى أيضا نظرية التعلم القائم على الدماغ، ذلك لأنّ الدماغ هو مركز كل العمليات العقلية والنفسية من انفعالات وعواطف وإدراك وتصور وفهم وتحليل وغيرها من العمليات التي يعتمد عليها التعلم. وعليه فإنّ عملية الاتصال هي أيضا عملية فسيولوجية في أساسها، حيث تصل الرسالة إلى مستوى الحواس خارجية أو النهايات العصبية وصولا إلى مراكز الدماغ العليا أين تتم عملية التفسير والترجمة للرسالة وهي ما يعرف بالإدراك، وعلى أساس نوع الرسالة، يقوم الدماغ باتخاذ القرارات المناسبة لها، ثم يرسل إشارات كهربائية وكيميائية إلى أعضاء الجسم والسلوك بتنفيذ الاستجابة ورد الفعل. يعرف ديفلور Defleur الاتصال التربوي بأنه عملية عصبية حيوية، يتم فيها تنشيط كل العمليات العقلية والانفعالية بهدف تحقيق التوافق النفسي مع الذات والتوافق مع الآخرين. (العبد الله، 2006، ص 26).

وعليه إذا أردنا لعملية الاتصال أنْ تكون فعالة، تحقق أهدافها، ينبغي أنْ نعرف جيدا حقيقة النشاط الفيسيولوجي على مستوى الدماغ. وفيما يلي خمس قواعد أساسية تميز فسيولوجية نشاط التعلم في الدماغ وتسهل عملية الاتصال والتعلم سواء في المؤسسات التعليمية وخارجها:

- **أساس التعلم والنشاط العصبي هي الصورة:** فإذا كانت الصورة الواحدة بألف كلمة، فإنه من المهم أنْ تعتمد في تواصلنا على تقديم كل التعلّمات للتلاميذ على أسس حسية، إما أنْ تكون صور أو مجسمات، حيث تسهل تكوين الصور الذهنية وتكوين البنيات المعرفية وترسيخ الفهم. كلما كانت الصورة معززة باللون والحركة، كلما كانت أفضل للتعلم.
- الأشياء الجديدة أكثر استثارة للدماغ وهذا يعني أنه يمكن شد انتباه المتعلم عن طريق التجديد في المعلومات، والمهارات، والوسائل، والطرائق، ولغة الجسد، والثراء اللغوي وحتى التنظيم المادي للقسم. هذا ما عملت عليه التكنولوجيات الحديثة في الاتصال بما في ذلك الاتصال التربوي. وعليه لابد على القائمين على التعليم أنْ يدركوا أنه لا يكفي إصلاح محتويات المناهج التعليمية، إنما ينبغي تجديد كل مستلزمات العملية التعليمية.
- وضعية الوقوف تزيد من حدة الانتباه والتركيز وتسرع عملية الفهم والاستيعاب بنسبة 5% إلى 20% ويزيد تدفق الدم إلى المخ بنسبة 10 % إلى 15 %، وعليه فإنه كلما كان التلميذ واقفا أثناء الإجابة أو السؤال أو المشاركة، كان تعلمه أفضل وكلما وصلت إليه الرسالة بشكل صحيح. (حرقاس وبن شيخ، 2021، ص 14).

- العاطفة هي مفتاح التعلم، والتعلم هو نشاط معقد ومركب، عقلي ووجداني يقوم به المتعلم ويسمح له باكتساب مجموع من المعارف والقيم والأفكار والاتجاهات والمهارات. لا يُرى بالعين، إنما يُستدلّ عليه من السلوك وما يطرأ عليه من تغيير يفترض أنْ يكون الاتجاه الإيجابي.
- الخوف والتهديد والانفعال الزائد يعطل العمليات العقلية ونشاط التعلم ويضطرب النظام الفيسيولوجي ويظهر السلوك العدواني، بسبب اضطراب الإفرازات الغدّية. في حالة الغضب الشديد مثلا تزيد الغدة الكظرية من إفراز هرمون الطوارئ المسمى "الأدرينالين"، حيث يعمل الأدرينالين على زيادة نسبة السكر في الدم، يرفع الضغط الدموي، ويشوّش العمليات العقلية. وقد يدوم أثر التهديد في الجسم حتى 48 ساعة.

2.2. نظرية أنماط التعلم:

تبنى هذه النظرية على فكرة أنّ لكل انسان طريقته الخاصة وأساليبه الخاصة طبقا لخصائصه العصبية والنفسية والعقلية، تسميها "ملمح التعلم أو نمط التعلم". يؤكد أصحابها على ضرورة احترام ملامح التعلم لدى كل متعلم، حيث يتعلم كل فرد بأساليبه الخاصة طبقا لخصائصه العصبية والنفسية والعقلية. وفي هذا الصدد يمكن تصنيف المتعلمين إلى أربع فئات أساسية وأربع ملامح في التعلم وتسمى أيضا أنماط التعلم. توجد تصنيفات مختلفة لأنماط التعلم أشهرها، النموذج النظري "نيل فليمنغ Neil Fleming " لتصنيف طريقة تعلم الطلبة وفهمهم للمعلومات، ويسمى نموذج VARK اختصارا للأنماط التعليمية: Auditory Visual ; Reference ; Kinesthetic Reading; Writing، وهي النمط البصري، والنمط السمعي، والنمط الحركي والنمط الذي يعتمد على القراءة والكتابة. لكل نمط من هذه الأنماط طريقة خاصة في التعلم، ينبغي على المدرسين أخذها بعين الاعتبار في عملية نقل الدروس والتواصل على المتعلمين. يقابل هذه الأنماط استراتيجيات تعليمية مناسبة لها تحمل شعار SWOT وهو اختصار لعبارة "Study Without Tears" بمعنى "دراسة بدون دموع" أي بدون أيّة ضغوط أو مخاوف أو ملل. وفيما يلي توضيح لهذه الأنماط وما يناسبها من استراتيجيات التعلم.

- **النمط البصري: يتميز هذا النمط بالخصائص التالية:**

- يعتمد المشاهدة والملاحظة والإدراك.
- حينما نتواصل معه يستحسن استخدام الصور والرسوم البيانية والفيديوهات.
- يستبدل الكلمات والمصطلحات برموز وأشكال.
- يحدد العناوين والكلمات المهمة والأجزاء الرئيسية بألوان مختلفة وواضحة.

- **النمط السمعي:**

- أفضل طريقة لتلقي المعلومات وفهمها تكون عن طريق السمع، ويسمى أيضا النمط الشفهي.
- يسجل الدروس على أجهزة ويسمع من حين إلى حين آخر.
- كثير المناقشة داخل القسم وخارجه، ولهذا يجب أنْ يُسمح له بذلك.
- يمكن أنْ يكلفه الأستاذ بشرح المعلومات لزملائه.

- **نمط التعلم بالقراءة والكتابة:**

- يفهم ويستوعب من خلال كتابة الدروس وقراءاتها باستمرار ويقوم بـ:
- إعادة صياغة الأفكار والمبادئ الأساسية لاكتساب فهم أعمق.
- يترجم الرسوم والمخططات في شكل فقرات.

- **النمط الحركي: يرتبط هذا النمط بالحياة الواقعية من خصائصه:**

- استخدام التدريب والتجريب لفهم أعمق للمعلومات.
- لا يحبذ الجلوس في المدرج والاستماع للمحاضرة.
- للتواصل الفعال معه، ينبغي أنْ يكلف بإجراء التجارب العلمية وتعزيزها بالصور.
- ينبغي أنْ تعزز المعلومات بأمثلة من الواقع حتى يستطيع هذا النمط الفهم الجيد.

وينبغي أنْ نشير إلى أنه توجد تصنيفات أخرى لأنماط التعلم وتوجد أيضا أنماط مختلطة أي مزيج من نمطين أو أكثر. وفي كل الأحوال لابد على الأساتذة والقائمين على مهنة التدريس وعلى الطلبة أنفسهم أنْ يعرفوا أنماط تعلمهم لتسهيل عملية تخطيط استراتيجيات التعليم واستراتيجيات التعلم.

3.2. نظرية الذكاءات المتعددة:

الذكاءات المتعددة هو مصطلح جديد لم يكن يستخدمه علماء النفس الأوروبيون الذين وصفوا اختبارات الذكاء المختلفة لقياس نسبة الذكاء (IQ) على غرار اختبار ستانفورد بينيه Stanford Binet وغيره. في عام 1983 أصدر العالم الأمريكي هاوارد جاردنز Howard Gardner كتابا بعنوان "أطر العقل" Frames of Mind، يدرج فيه نقدا لاذعا لاختبارات الذكاء التقليدية مبررا نقده بأنّ الذكاء لا يمكن أنْ يكون قدرة واحدة تقاس بأداة واحدة.

واعتمادا على نتائج البحوث المعرفية الحديثة التي تبين اختلاف المتعلمين في بنياتهم العقلية والمعرفية وبالتالي في طريقة تعلمهم وتفاعلهم، قدم جاردنر Gardner نظريته الجديدة التي تقر وجود

ذكاءات متعددة وأنّ كل شخص يملك هذه الذكاءات بدرجات متفاوتة وعليه فإنّ كل الناس يستطيعون فهم العالم بثمانية طرق مختلفة سمّاها الذكاءات الثمانية وهي:

- **الذكاء المنطقي + الرياضي:** المتفوق فيه يستطيع استخدام الأعداد بفعالية تتفوق في الاستدلال المنطقي والتفكير العلمي، يتعلم بطريقة العصف الذهني وحل المسائل والتجارب العلمية والألعاب الرقمية باستخدام الآلات الحسابية والأدوات الرياضية.
- **الذكاء اللغوي:** صاحبه يحب التحدث وسماع الأصوات والحكايات ويعيدها إلى مسامع الآخرين، يتفنن في استخدام العبارات والمفردات والصيغ اللغوية، يتعلم ويتواصل شفاهيا عن طريق الحوار والمناقشة والإقناع.
- **الذكاء المكاني:** المتفوق في هذا النوع يمتلك قدرة عالية على الإدراك البصري للمكان والخطوط والأشكال والمخططات والحساسية للألوان، هو بمثابة آلة لتصوير المكان بكل تفاصيله.
- **الذكاء الذاتي التأملي:** صاحب هذا الذكاء يتميز بالقدرة على معرفة ذاته وإدراك جوانب القوة والضعف فيه، يعرف ما يريد، إرادته قوية، يستغرق في التفكير والتأمل، يتعلم بشكل فردي.
- **الذكاء الجسمي– الحركي:** قدرته عالية في التحكم في جسمه وحركاته واستخدامه في التعبير عن الأفكار والمشاعر، يتقن المهارات اليدوية شديدة الدقة والتآزر بمرونة وسرعة، يتعلم ويتواصل عن طريق اللمس والحركة والتجريب والتنقل، حتى أثناء التفكير تراه يحرك يديه ورجليه.
- **الذكاء الطبيعي البيئي:** يحب الطبيعة والنباتات والحيوانات، يملك حس ووعي بيئي عال، يتعلم بشكل جيد كلما وجد في الطبيعة بكل تفاصيلها.
- **الذكاء الموسيقي:** المتفوق في هذا النوع من الذكاء يتمتع بالقدرة على إدراك الصيغ الموسيقية والتمييز بين النغمات وتحويلها إلى قصص وروايات والتعبير عنها باللغة المكتوبة أو المنطوقة، يتعلم عن طريق الإيقاع وتقطيع المعلومات وتحويلها إلى مقاطع موسيقية.
- **الذكاء الاجتماعي:** يتميز بقدرة عالية على إدراك أمزجة الآخرين وبالإحساس بحالتهم الانفعالية عن طريق فهم تعابير الوجه ولغة الجسد، له علاقات واسعة له شعور عالي بالمسؤولية تجاه الآخرين، يتعلم ضمن الجماعة، متعاون جدا، يحب مساعدة زملائه وتعليمهم.

4.2. نظرية الذكاء الانفعالي:

أخذ مصطلح الذكاء الانفعالي مكاناً وانتشر في الفترة الزمنية الممتدة من 1970 إلى 1989، وذلك من خلال اهتمام الباحثين بمجال دراسة التفكير والوجدان معا من أجل معرفة كيفية تفاعل الانفعالات مع التفكير.

أوضحت مجموع الدراسات المطروحة آنذاك أنّ التقلبات المزاجية يمكن أنْ تؤثر بالإيجاب على الابتكارية عند الفرد. تميزت هذه الفترة أيضاً بإعداد مقاييس خاصة بالاتصال غير اللفظي لإدراك المعلومات غير اللفظية التي تشتمل بعضها على معلومات انفعالية، من بينها تعبيرات الوجه، لغة الجسد، الإيماءات، ونبرات الصوت، فكلها علامات يمكن الاستدلال منها على الحالات الانفعالية للشخص، وهو ما يعرف بالمعرفة السلوكية المتميزة بالقدرة على فهم أفكار ومشاعر واهتمامات الآخرين. وقد تناول جوي بول جيلفورد Joy Paul Guilford في نموذجه عن (بنية العقل) المعلومات غير اللفظية كفئة رابعة، وهي فئة المحتوى الذي يشمل القدرات التي تتطلب من الشخص إدراك سلوكه وإدراك سلوك الآخرين، وهو ما أسماه بالمحتوى السلوكي، الذي أشار إليه على أنه عبارة عن معلومات تتسم في جوهرها بأنها غير لفظية، وتشمل التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بانفعالات ومقاصد أفعال الآخرين ولكن جيلفورد Guilford ركز على الجزء الذي يتعلق بإدراك الآخرين، وهو في جوهره الذكاء الاجتماعي. أما الجزء الخاص بإدراك الذات فلم يحظ باهتمام يُذكر.

1.4.2. مكونات الذكاء الانفعالي كما يراها ماير وسالوفي Mayer and Salovey :

القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة وتعني قدرة الفرد على إدراك انفعالاته والتعبير عنها من خلال لغة جسده (حركات الجسم، نبرة الصوت) وينعكس ذلك في معرفة الشخص لمكنون مشاعره والوعي بذاته، والتعرف على حقيقة مشاعره. (الدردير، 2004، ص 136).

- توظيف الانفعالات هي القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل عملية التفكير.
- يتغير إدراك الفرد حسب الحالة الانفعالية والمزاجية له، فعندما يكون الفرد.

سعيدا يكونه إدراكه إيجابيا لما حوله، أما إذا كانت حالته الانفعالية سلبية فإنّ إدراكه لنفسه وللعالم الخارجي من حوله يكون سلبياً، ويظهر ذلك في نوعية الأفكار التي يطرحها الشخص والسلوكيات التي يقوم بها. (الدردير، 2004، ص 136).

استخدام الانفعالات في المعلومات المهمة لزيادة التركيز عليها وتحسين التفكير في الموقف، وتوليد الانفعالات الحية التي يمكن أنْ تيسر عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة واتخاذ القرارات.

- القدرة على فهم وتحليل الانفعالات: تتمثل هذه القدرة في الخصائص السلوكية: تسمية الانفعالات والتمييز بينها من حيث تسمية الانفعالات المشابهة لها، تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات، فهم الانفعالات المركبة، كالغيرة مثلاً والتي تشتمل على الغضب والحسد والخوف، بالإضافة إلى الانفعالات المتنافسة كالجمع بين الحب والكراهية لدى شخص ما، وملاحظة التغيير في الانفعالات سواء من حيث الشدة، أو النوع. (الخضر، 2002، ص 16).
- القدرة على إدارة الانفعالات وتعني قدرة الشخص على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين، وتشتمل هذه القدرة على الانفتاح أو التقبل للمشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، التحكم في الانفعالات وإدارتها دون كبت أو تضخيم للموقف، ولا استسلام أو خنوع.

2.4.5. أهمية الذكاء الانفعالي في العملية التعليمية:

- يزيد الذكاء الانفعالي من فرص التعلم لدى التلميذ من خلال القدرة على فهمه لانفعالات هو التعبير عنها، وإدارتها بشكل إيجابي، والقدرة على التكيف المدرسي، ومواجهة الاحباطات والمشكلات التعليمية.
- يعتبر الذكاء الانفعالي وراء النجاحات المعلم في استقطاب التلاميذ وكسب ثقتهم وتحفيزهم على التعلم وحب العلم. المعلمون الذين يمتازون بنسبة ذكاء انفعالي مرتفع، تجدهم محبوبين ومثابرين ومتألقين قادرين على القيادة التربوية، ويمثلون القدوة الحسنة لتلاميذهم.
- يساعد الذكاء الانفعالي الفرد على إقامة علاقات تفاعلية جيدة وناجحة بين المعلمين والمتعلمين، قائمة على التعاطف، وتفهم احتياجات الآخرين ومشاعرهم، والتحلي بالمرونة الكافية لاستمرار العلاقات.
- يمنح الذكاء الانفعالي للمعلم القدرة على وضع الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للمواقف التعليمية المختلفة، ويكسبه مهارات التعامل مع الضغوط النفسية والمهنية التي تخص مهنة التعليم باعتبارها من المهن الشاقة نفسيا وعصبيا. يُغيّر نظرة الفرد للأحداث الفاشلة والأخطاء في حياته، إلى خبرات وتجارب يتعلم منها لبلوغ أهدافه.

3. القيمة التربوية للاتصال:

يلعب الاتصال التربوي داخل غرفة الصف أهمية بالغة لتحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم والتعلم، وتعد القدرة على تحقيق الاتصال بفاعلية من أكثر المهارات لأي فرد، فلا يمكن تحقيق شيء بدون اتصال جيد بالآخرين، وتتلخص أهمية الاتصال التربوي في النقاط الآتية:

يمكن للاتصال فتح مجال للاحتكاك بين المعلم والمتعلم وفتح الفرصة للتفكير والاطلاع والحوار وتبادل المعلومات، مما يفسح المجال لاكتساب معلومات متنوعة.

- يتيح الاتصال الفرصة للتعرف على آراء الآخرين وأفكارهم عن طريق الحركة التي يحدثها على شكل حوار ونقاش بين طرفين (معلم متعلم) أو أكثر (معلم متعلمين).
- كما أنّ الاتصال يفسح لكل فرد المجال للمشاركة في الحوار والنقاش مما يساعده على تكوين شخصيته المستقلة والناضجة في المجتمع.
- يساعد الاتصال التربوي على نقل وتبادل الخبرات والثقافات بين المعلم والمتعلم.
- كونه الوسيلة الأساسية لإنجاز أهداف الدرس، وبالتالي إنجاز جميع العملية التربوية في الثانوية.
- وتتوقف هذه المهارة على نجاح المعلم في ممارسته لدوره، حيث يمكن من خلاله زيادة معدلات المشاركة داخل القسم، وذلك لأن المعلومات التي يقدمها تتسم بالصدق والصراحة والوضوح والشمول.
- يساعد الاتصال التربوي على تنمية روح العمل الجماعي وتنمية جوانب المشاركة الجماعية داخل الفصل الدراسي، ويعتمد نجاح هذه العملية على مدى توافر أسس المشاركة والتواصل التي تقوم على تضافر جميع الجهود من أجل تحقيق الأهداف. (ذياب، 2001، ص 254).
- كما يساعد الاتصال التربوي على التعرف على الأوضاع التعليمية الراهنة والمشكلات المختلفة التي يواجهها المتعلمون على اختلاف مستوياتهم وأوضاعهم النفسية والاجتماعية وجوانب القصور في العملية التعليمية ومناقشتها ومحاولة إيجاد أنسب الحلول لها للارتقاء بالعملية التربوية.

وعملية الاتصال التربوي تعدّ بمثابة أداة مهمة لربط كافة المكونات الداخلية داخل حجرة الدراسة مع بعضها، ويعتبر الاتصال الفعال وسيلة أساسية في تحسين الأداء، والتبادل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمتعلم وتعمل أيضا على خلق فرص الاحتكاك والتقارب بينهم.

وأخيرا إنّ مهارة الاتصال مهارة إنسانية، فهي احترام للإنسان وقيمه وتفكيره ومشاعره، ومن خلالها يتم مواجهة احتياجاتهم الأساسية.

4. خطوات الاتصال التربوي:

– تحديد غرض الاتصال: أي ما هو الهدف من هذا الاتصال؟

– تحديد الوقت المناسب للاتصال: التعرف على الظروف النفسية والتربوية العامة للمعلمين أو التلاميذ حلال الحصة الدراسية أو خارجها ومدى توافق هذه الظروف مع طبيعة وهدف رسالة الاتصال وواسطته.

– تحديد وسائل وأساليب التغذية الراجعة: وسائل وأساليب تقييم..... وفعالية الاتصال من حيث الغرض والمحتوى والواسطة والتوقيت.

– تنفيذ الاتصال: تقديم الرسالة.

– تحديد محتوى الاتصال: من معلومات وقيم وسلوك ومهارات والتي تولي ترجمة الطرفي إلى حقيقة أو خبرة إنسانية محسوسة.

– تحديد خصائص وحاجات المستقبلين: تشمل قيمهم وميولهم الشخصية العامة ومعوقاتهم الجسمية ودرجة ونوع ذكائهم وخلفياتهم الاجتماعية.

– تحديد واسطة أو وسيلة الاتصال المناسبة:

كأن تكون كلمة شفوية ملفوظة أو مسموعة أو مكتوبة أو صورة أو رسما أو فيلما أو هاتفا. (نصر الله، 2001، ص ص 24-25).

5. كفايات الاتصال التربوي في المؤسسات التعليمية:

تكمن كفايات الاتصال التربوي فيما يلي:

2.5. كفايات المرسل:

- القدرة على وضع أهداف النشاط الاتصالي العامة والمرحلية بصورة واضحة ودقيقة وواقعية، بما يتلاءم مع متطلبات العمل التربوي في الحقل المقصود، وفي الوقت المناسب.
- القدرة على تخطيط الخطاب المطلوب إيصاله إلى المتلقي بالصورة التي تيسر على المتلقي فهمه وتمثله.
- المعرفة الدقيقة بفحوى الخطاب وبما يتضمنه من معارف وحقائق ومشاعر ومواقف ومهارات، بما يزرع الثقة للمتلقي بمصدر الاتصال تعد أساسية في تحديد مدى تأثره واقتناعه بما يوجه إليه القائم بالاتصال من رسائل.
- توفر مهارات استعمال الأدوات اللغوية والرموز والإشارات التي تستخدم في صياغة الرسائل المختلفة، بما يتلاءم مع الأهداف والجمهور المخاطب، وكذلك الوسيلة المستخدمة.
- التمكن من استخدام وسائل التشويق المناسبة في صياغة الخطاب بما يضمن انتباه المتلقي واستمرار اهتمامه بالرسائل التي يتعرض لها حتى نهاية التعرض للرسالة.

2.5. كفايات المتلقي:

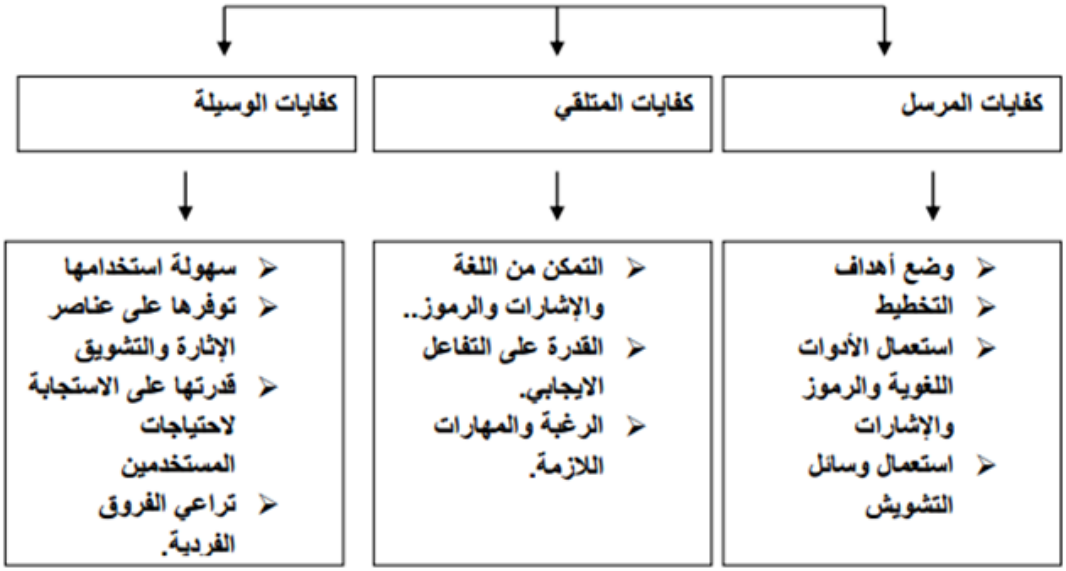
- الرغبة في المشاركة الفاعلة في العملية الاتصالية، وتوفر الدافعية لتلقي رسائل المرسل في إطار الظرف المتاح وبالوسائل المتاحة.
- التمكن من اللغة التي يستخدمها المرسل في رسائله بما فيها من إشارات ورموز لفظية وصورية وغيرها، بما يحقق لديه الفهم الكامل لمحتواها.
- القدرة على استخدام الوسائل التي يخاطبه من خلالها المرسل، كالبرمجيات أو الصحافة أو البريد الالكتروني.... إذ أنّ عدم إتقان مهارات استخدام الوسيلة المستخدمة في عملية الاتصال يتسبب في ضياع فرصة المتلقي الصحيح، مما يعد نوعا من أنواع التشويش للاتصال.
- القدرة على التفاعل الايجابي بينه وبين المرسل بما يحقق التشارك بينهما، وتوفر الدافعية الكافية لتزويد المرسل بالتغذية الراجعة وتبادل الأفكار والمشاعر دون عوائق ترجع إلى الاستفراد بالرأي أو التلقي السلبي، والتسليم بكل ما يرد إليه من المرسل، دون رغب في مناقشته أو الدخول في حوار يثري الطرفين.
- توفر الرغبة والمهارات اللازمة للمشاركة في عملية إنتاج الوسائل التعليمية بالنسبة للطلبة، كجزء من عملية التعلم.

3.5. كفاية الوسيلة:

- سهولة استخدامها من قبل أطراف العملية الاتصالية؛ بمعنى أنّها لا تتطلب مهارات من قبل المستخدمين أكثر مما هو متوفر لديهم أصلا.
- توفيرها في البيئة التي تستخدم فيها، بحيث يمكن قدر الإمكان تصنيعها ونشر استعماله بدون كلفة عالية، وخاصة إذا كانت من الوسائل التي تتطلب استخداما واسعا كالوسائل التعليمية.
- توفرها على عناصر الإثارة والتشويق للمتلقي بما يجعل الوسيلة قادرة على تشكيل موقف اتصالي تفاعلي.
- قدرتها على نقل الوسائل التي يحملها إياها المرسل إذ أنّ كثيرا من الوسائل يصعب إيصالها محددة دون غيرها بسبب خصائصها.
- قدرتها على الاستجابة لاحتياجات المستخدمين، وذلك أنّ الوسيلة التي تستجيب لاشتراطات أو رغبات المتلقين، كالوقت المناسب أو الكيفية المناسبة، تفقد كثيرا من تأثيرها فيهم.

- مرونتها وقدرتها على مراعاة الفروق الفردية بين المتلقين، وهو أمر تزداد أهميته كلما توسعت دائرة المتلقين. (عبود، 2009، ص ص 81-82).

ومن خلال ما سبق نستخلص أنّ كفايات الاتصال التربوي تتمثل في:



الشكل رقم (6): يوضح كفايات الاتصال التربوي. (عبود، 2009، ص 82).

6. معوقات الاتصال التربوي:

- **عدم مناسبة الاتصال أو سوء هادفيته:** نزوع الأفراد إلى حكم بعضهم على بعض أو تقييمهم أو الموافقة معهم بتسرع دون روية أو نضج.

- **التوقعات المسبقة:** وهي أنهم يتجهون إلى فهم محتوى الرسالة واستيعابها من خلال قدراتهم الذاتية السابقة دون إعطاء الانتباه الضروري لإدراك الغرض أو المحتوى الحقيقي الذي يقصده المرسل.

- **التوقيت الغير مناسب والتكرار في الإدلاء:** هي أيضا معوقات تسود تخاطبنا اليومي في التربية مشجعا ذلك الروتين والدور العابر غير الفعال لأفراد المجتمعات المدرسية ومؤديا بهم للاستياء والتذمر وتدين.....كما ونوعا وكيفا. (أبو حويج، الخطيب، وأبو مغلي، 2002، ص 16).

الفصل الثاني

العنف المدرسي

I. العنف:

1. مفاهيم أساسية في مصطلح العنف:

لغة : لقد تعددت تعاريف العنف واختلفت باختلاف وجهات نظر العلماء واختلاف الزاوية المتناول منها فقد تباينت التعريفات المتعلقة بالعنف وتفاوتت.

ويعرف "ابن منظور" العنف في لسان العرب": العنف الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق، وهو الغلظة الفظاظة، وهو عنيفا إذا لم يكن رفيقا في أمره...واعتنف الأمر أخذه بعنف وبشدة ومشقة، والخرق الجهل والحمق، والعنيف الذي لا يحسن الركوب وليس له رفق بركوب الخيل. (ابن منظور، 1994، ص 257).

أما في اللغة اللاتينية كلمة العنف (violence) مشتقة من (violentia) والتي تعني: ينتهك أو يؤذي أو يغتصب، كما يعرف البعض العنف على أنه استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع من شأنه التأثير على إرادة الفرد. (البرعي، 2000، ص 89).

ويعرّف القاموس الفلسفي العنف بأنه "مضاد للرفق ومرادف للشدة والقسوة والعنف هو المتّصف بالعنف، والعنيف أيضا هو القوي الذي تشتد ثورته بازدياد الموانع التي تعترض سبيله، وعنيف الميول هو الذي تتقهقر أمامه الارادة وتزداد ثورته حتى تجعله مسيطرا على جميع جوانب النفس. (ابراهيم، 1996، ص 7).

اصطلاحا: هو سلوك يوجه إلى إحداث الضرر أو الأذى لفرد أو جماعة ما ويكون على أشكال متعددة كأن يكون عنفا جسديا، كالضرب، أو لفضيا كالشتم. (رزق، 1979، ص 206).

2. أنواع العنف:

1.2. العنف الاسري:

هو أكثر أشكال العنف تأثيرا على الفرد وتأثيرا على المجتمع، فهو عنف يهدد العائلة والأسرة والمجتمع ككل، ومما ساعد هذه الظاهرة على الانتشار، الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية الراهنة للأسرة. (مكي وعجم، 2008، ص79).

فالعنف الأسري سلوك موجود في جميع المجتمعات وخلال الأزمنة المختلفة العنف يأخذ أشكالا كثيرة ويتعرض له في الغالب الضعفاء في الأسر، ولكن جزءا كبيرا من هذه الأفعال لا يتحدث عنها ولا تنشر أخبارها ". (التير، 1998، ص 5).

2.2. العنف المدرسي:

فإنّ مفهوم العنف المدرسي يحتاج للتوضيح وتقريب المعنى وتحديد أبعاده قبل الخوض في معالجته من جوانب مختلفة، ولقد تعددت التعاريف الواردة حول مفهوم العنف عامة، والعنف المدرسي خاصة، نذكر منها ما يلي:

- يعرّف محمد أحمد بيومي ظاهرة العنف بأنه: "سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كل منهما إلى تحقيق مكاسب معينة أو تغيير وضع اجتماعي معين، والعنف هو وسيلة لا يقرها القانون". (بيومي، 1992، ص 100).
- يذهب الباحث طلعت ابراهيم لطفي إلى تعريف العنف المدرسي بأنه: "الفعل العدواني الذي يقوم به الشباب بهدف إلحاق الضرر الجسماني أو إصابة غيرهم من الأفراد داخل الجامعة أو خارجها، أمثلة هذا الفعل العدواني الضرب، أو الصفع على الوجه، أو الركل بالقدم، بالإضافة إلى قيام ومن الشباب بتخريب أو تحطيم الممتلكات العامة أو الخاصة سواء داخل الجامعة أو خارجها". لقد قارن طلعت ابراهيم لطفي العنف المدرسي بفئة الطلاب الجامعيين باعتبارهم الفئة الأكثر ممارسة للعنف في المجتمع المتمدرس، حيث حدد العوامل المتسببة في تفشي الظاهرة في الوسط الجامعي. (لطفي، 2001، ص 33).

3.2. العنف الاجتماعي:

إنّ أي سلوك صادر عن الفرد لا يمكن ملاحظته إلا من خلال تصرفاته وتبقى هذه التصرفات عديمة المعنى إنْ لم يُقاس أثرها اجتماعيا، فالمجتمع هو الوعاء الذي يحتوي على كل تصرفات وأفعال وسلوكات الأفراد، وهو المصفاة الأساسية التي تحدد مدى قبول أو رفض هذه السلوكات. وعليه يعرف العنف سوسيولوجيا وذلك حسب دينيس Dennis بأنه: استخدام وسائل القوة والتهديد يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات، وذلك من أجل تحقيق أهداف غير قانونية أو مرفوضة اجتماعيا.

ويُعرَّف أيضا بأنه: نتائج مجموعة من العوامل والظروف أو الضغوط التي يخضع لها الفاعل، ظاهرة سلوكية تنشأ من خلال تفاعل الأفراد مع الآخرين. كما يعرف سيسيولوجيا بأنه: الإيذاء باليد أو باللسان بالفعل أو بالكلمة في الحقل التصادمي مع الآخر وعملية الايذاء هذه تكون فردية، حيث يقوم شخص ما باستخدام اليد أو اللسان بشكل عنيف تجاه شخص آخر، ويصطلح على هذه العملية "بالمتسلط الأنومي"، وتارة يكون جماعيا " المتسلط الجمعي" إذْ تقوم مجموعة بشرية ذات خصائص مشتركة باستخدام العنف كوسيلة من وسائل تحقيق تطلعاتها الخاصة أو تطبيق صياغها الخاص على الواقع الخارجي.

4.2. العنف السياسي:

تتنوع وتتعدد التعاريف المتعلقة بمفهوم العنف السياسي ويوجد شبه اتفاق بين أغلب الدارسين لظاهرة العنف السياسي على أنّ العنف يصبح سياسيا عندما تكون أهدافه أو دوافعه سياسية.

وبالرغم من الاختلافات الموجودة بين الباحثين في تحديد طبيعة الأهداف والقوى المرتبطة به فإنّ أغلبهم يُعرّفون العنف السياسي بأنه استخدام القوة المادية أو التهديد باستخدامها لتحقيق أهداف سياسية. ويعرف تيد هندريش Ted Hendricks العنف السياسي بأنه اللجوء إلى القوة أو مدمرا ضد الأفراد أو الاشياء لجوء إلى القوة يحضرها القانون موجها لأحداث تغير في السياسية في نظام أو أشخاص ولذلك فإنه موجه أيضا لأحداث تغيرات في وجود الأفراد في المجتمع. (هندريش، 1986، ص32).

وعرفه لينبورج Linburg هو كل عمل من أعمال الخروج عن النظام أو التدمير أو الإصابة تكون آثاره ومحله واختيار أهداف ضحاياه وظروف تنفيذه ذات مدلول سياسي والمدلول السياسي يعني أنّ الفعل يرمي إلى تغير سلوك الآخرين في وضع من أوضاع المساومة له تأثيره على النظام الاجتماعي. (Braud, 1993,P 28).

والعنف السياسي عند حسنين توفيق إبراهيم هو السلوك الذي يقوم على استخدام القوة لإلحاق الضرر والأذى بالأشخاص والممتلكات وأنّ الشكل السياسي له هو الذي تحركه دوافع وأهداف سياسية، كما أنّ العنف السياسي الاستخدام الفعلي للقوة والتهديد باستخدامها لتحقيق أهداف سياسية أو أهداف اجتماعية لها دلالات وأبعاد سياسية تتخذ شكل الأسلوب الفردي أو الجماعي السري أو العلني، المنظم أو الغير المنظم. (حسنين، 1992، ص 41).

5.2. العنف الديني:

يعد مصطلح العنف الديني من المصطلحات المركبة تركيباً وصفياً، فهو يتكون من كلمتين: الأولى العنف والثانية الدين؛ ما يستلزم بيان مفهوم كل من العنف والدين قبل بيان مفهوم العنف الديني. (الفراهيدي، ص157).

3. مظاهر العنف:

1.3. العنف المادي:

وهو العنف البدني أو العنف الجسدي الذي يمارس في أشكال مثل الضرب والتشويه وإلقاء الأشياء على الآخرين وخطف الأشخاص والسرقة بالإكراه والاغتصاب الجنسي وتقييد حركة الأشخاص والضرب بأداة حادة، والخنق، والدفع، والعضّ والمسك بعنف وشد الشعر، وهو نمط سلوكي بين الأفراد

وضد الممتلكات العامة، ويتمثل بالتكسير والتخريب والتدمير والإضرار بمنشآت الجامعة ومرافقها والملصقات الجدارية والكتابة على المقاعد والجدران وغيرها. (الأمحمد، 2021، ص 13).

2.3. العنف المعنوي:

وهو يعد من أخطر أنواع العنف إذ يظهر بصور غير محسوسة وملموسة وبطرق غير مباشرة تعمل على تقويض كرامة الفرد وإضاعة ثقته بنفسه، ويظهر من خلال النقد المتكرر، والتهكم والسخرية والإهانة والبذاءة واللغة المهينة، والاستعمال الدائم للتهديد والوعيد وله آثار مدمرة على الصحة النفسية للطالب الجامعي وللفرد بشكل عام ويتجسد بمظهرين هما العنف اللفظي والتهديد، حيث يمارس من خلال الضغوط النفسية على الإنسان، وذلك بإخضاعه لمؤثرات ذهنية وعاطفية وإيلام نفسي وحرمان عاطفي بصورة تفقد الإنسان توازنه ويعتبر العنف اللفظي من أشد أشكال العنف المعنوي خطرا على سوية الحياة، لأنه يؤثر على الصحة النفسية للأفراد، وبخاصة أنّ الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته، حيث يتمثل العنف اللفظي في الشتم والسباب والقذف والتحريض وشهادة الزور والاستهزاء بالغير، واستخدام الألفاظ النائية، وعبارات التهديد وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية ونقصد بها الإهانة، كما يطلق عليه العنف النفسي، إذْ يتضمن التحقير والاستهزاء والتسلط والاستبداد وإلغاء الشخصية وإلحاق الأذى بالنفس، إلا أنّ العنف اللفظي لا يعاقب عليه القانون، لأنّ من الصعب قياسه وتحديده واثباته. (الأمحمد، 2021، ص 13).

3.3. العنف الرمزي:

اختلفت مفاهيم وتعاريف العنف الرمزي باختلاف وتعدد وجهات النظر حوله تبعا لاختلاف الزاوية التي ينظر منها كل باحث، إلا أنّ هذه التعاريف اتفقت على خطورة هذا الشكل من العنف، حيث نجد عالم الاجتماع الفرنسي بيار بورديو Pierre Bourdieu يعرفه في كتابه العنف الرمزي على أنه" أي نفوذ يقوم على العنف الرمزي، أو أي نفوذ يفلح في فرض دلالات معينة بوصفها دلالات شرعية، حاجبا علاقات القوة التي تؤصل قوته، يضيف إلى علاقات القوة هذه قوته الذاتية المخصوصة أي ذات الطابع الرمزي المخصوص". (بورديو، 1994، ص05)

كما قام بورديو بتوسيع مفهوم العنف الرمزي وتجريده من تركيبته البنائية، فقام بعزل العنف عن العالم الحسي الفيزيائي المحسوس الملموس المتعلق بالإيذاء الجسدي إلى العنف الغير المرئي الذي يكون مخفيا و يتجسد في العنف الرمزي إلى عنف غير مرئي وغير فيزيائي و غير محسوس. كما أشار بورديو كذلك في كتابه الهيمنة الذكورية إلى العنف الرمزي بأنه عنف لطيف، غير محسوس غير مرئي للضحايا أنفسهم.(Bourdieu, 1998, p03)

4. عوامل حدوث ظاهرة العنف:

1.4. العوامل الأسرية:

1.1.4. الانهيار العاطفي للأسرة:

يَعتبِر العلماء حب الوالدين للطفل أساس شعوره بالأمن والطمأنينة، وتؤكد العالمة Mary Beulsayles أنّ النزاعات بين الأبوين في البيت وحق خلافاتهم التي يظنون أنها خافية على أطفالهم تسبب لهم اضطرابات عنيفة وتمزق حياتهم الداخلية.

كما تَبيَّن من دراسة أجراها شلدون جلوك وإليانور جلوك Sheldon Glueck and Eleanor Glueck في الولايات المتحدة الأمريكية أنّ 70.4% من الأحداث المجرمين موضوع دراستهم نشئوا في بيوت يسودها العداء بين الآباء والأمهات أو بين الوالدين والأبناء، وخَلصَ كل من هيلي Healy وبرونر Bronner من خلال دراسة لهما حول الأحداث الجانحين إلى أنّ هؤلاء لم يتسن لهم تقمص شخص يمثل في نظرهم الوالد الصالح لأنّ الأب والأم لم يقوما بدور يُعجَب به الطفل، أو قاما بدور لم يتقبله مثله الأعلى لانعدام الصلة الطبيعية بينه وبينهم، ومنه فإنّ الخلل والاضطرابات التي قد تسوء العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة وسوء التفاهم الذي قد يحدث بين الزوجين أو تنطبع به علاقتهما، ينعكس على شخصية الطفل وتوازنه الصحيح، وكذا تكيفه داخل بيئته الأسرية. (بولعلوة، 2008، ص 69).

2.1.4. التصدع المادي للأسرة:

يقصد بالتصدع المادي للأسرة غياب أحد الوالدين أو كليهما لأي سبب من الأسباب نتيجة موت أو طلاق أو انفصال... إلخ، وما لهذا من تأثيره على الطفل، وتوصل جون بولبي John Bowlby في دراسة قام بها على عينة تتكون من 44 حدثا متهما بجريمة السرقة، وقارنها بمجموعة ضابطة تتكون من 44 حدثا غير متكيفين إلا أنهم لم يرتكبوا جرائم فتبين له أنّ أغلبية أطفال العينة الأولى أي المتهمين بجريمة السرقة قد قاموا بها لكونهم معوزين ولانعدام الحنان لديهم، أي أنهم منذ السنوات الخمس الأولى من حياتهم كانوا منفصلين عن أمهاتهم. كما وجد شيدلر Scheidler من خلال دراسة قام بها على 7598 من نزلاء الإصلاحيات بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1910 أنّ 50.7% منهم من أسر متصدعة أتوا من أسر متصدعة. وفي دراسة أقيمت بمصر مست 800 أسرة بها أحداث جانحون قورنت ب 800 أسرة بها أحداثا جانحين فتبين أنّ 67.4 % من الأحداث الجانحين ينتمون إلى أسر متصدعة، وأنّ 33.5% منهم قد أصاب التصدع أسرهم. كما بينت دراسة شلدون جلوك وإليانور جلوك Sheldon Glueck and Eleanor Glueck على 500 فرد من الأحداث المنحرفين بمقارنتهم مع المنحرفين أنّ 21% من والدي الأحداث المنحرفين مطلقون أو منفصلون، بينما بلغت نسبة 11% بالنسبة لغير المنحرفين، وتبين أيضا أنّ

18.3% منهم قد توفي أحد والديهم في حين بلغت نسبة هذا 11% بالنسبة لغير المنحرفين، وتبين أيضا أنّ 18.3% منهم قد توفي أحد والديهم في حين بلغت نسبة 13.4% بالنسبة لغير الجانحين.

وبالتالي فإنّ غياب أحد الوالدين يعني غياب إحدى الدعائم التي تمثل سند الطفل والتي ينهل منها الحنان والثقة بالنفس وكذلك الإحساس بالأمن والطمأنينة، مما يجعل الأسرة عاجزة عن القيام بدورها كاملا فينتج عن هذا النقص إشباع من حاجات الطفل مما يؤثر على حياته ومسارها. (بولعلوة، 2008، ص 70).

3.1.4. ضعف الوازع الديني والأخلاقي للأسرة:

تعتبر التربية الدينية مانعا قويا ضد إغراءات الجريمة والانحراف، فالتربية الدينية تقي من الانحراف عن طريق تنمية وتقوية القيم الأخلاقية ولقد أثبتت الدراسة الجزائرية أنّ 47% من الأولاد غير منحرفين و4% فقط من الأولاد غير المنحرفين كانوا يذهبون إلى المساجد معظم أوقات الأسبوع، فالتربية الدينية بصفة عامة تشجع في أوساط الصغار من طرف أباءهم وإهمالها هو مظهر من مظاهر السلوك التربوي السيئ والذي يعتبر عاملا أساسيا لانحراف الأحداث. (بوهنتالة وبوهنتالة، 2016، ص69).

4.1.4. المستوى الثقافي للأسرة:

إنّ المستوى الثقافي والتعليمي للوالدين يعتبر عاملا أساسيا في معاملة الطفل فالوالدان الواعيان هما اللذان يهتمان كثيرا بتربية أطفالهما اجتماعيا، نفسيا وأخلاقيا. فقد كشفت دراسة أجريت في المغرب على الأحداث الجانحين أنّ أغلبهم هم أبناء الآباء الأميين، أما الدراسة التي قام بها الدكتور محمد رمضان على الأحداث الجانحين فقد أعربت نتائجه على أنّ 51,25% من الآباء و80,62% من الأمهات هم من الأميين. فالأمية عامل مهيأ للجناح، لأنّ ضعف مستوى التعليم يترتب عنه ضعف المستوى الثقافي وهذا يعني انخفاض المستوى الفكري وافتقار الأسرة إلى أسس التوجيه لسلوك الأبناء وتقويم شخصيتهم. (حميد، 2010، ص 106).

5.1.4. المستوى الاقتصادي للأسرة:

أغلب الدارسين لمشكلة الجنوح يربطون بين ظاهرة الجنوح والحالة الاقتصادية للأسرة، وقد يكون الفقر أكثر ارتباطا بانحراف الأحداث، بحيث يؤدي الفقر إلى النقص والحرمان من مستلزمات الحياة الضرورية، هذا الوضع يولد لدى الحدث الشعور بالنقص أو الدونية، فلقد قام فريق من الباحثين بدراسة 4600 حالة جنوح في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تبين لهم أنّ 93% من الجانحين ينتمون إلى أسرة فقيرة.

كما بينت دراسة بورت بأنّ المجرمين من أشد الطبقات فقراء كما بينت الدراسة أنّ 56% من الأحداث الجانحين ينتمون لأسر فقيرة، أما في الجزائر فقد بينت دراسة علي مانع أنّ 41% مقابل 10% من غير الجانحين ينتمون إلى أسر فقيرة أو فقيرة جدا.

بالإضافة إلى ضيق المسكن واكتظاظه بالأفراد قد يؤدي إلى حدوث ظواهر إجرامية خطيرة، كما مواقعة المحارم وانتشار حالات الشذوذ الجنسي بين الأطفال والمراهقين. كما تبين من دراسة علي مانع أنّ 46% من الجانحين كانوا يسكنون في غرفة واحدة مع 4 أفراد أو أكثر وهذا بالمقارنة ل 36% من غير الجانحين.

أما دراسة محمد رمضان فقد بينت أنّ 48,87% من أسر الجانحين تتكون من 3 أفراد يسكنون غرفة واحدة و77% من الجانحين تتكون أسرهم من 5 إلى 8 أفراد يسكنون في بيوت تتكون من غرفتين و26,25% من الجانحين تتكون أسرهم من 11 إلى 14 فردا يسكنون في بيوت تحتوي على 4 غرف. (حميمد، 2010، ص ص 102-106).

6.1.4. حجم الأسرة:

تتأثر شخصية الطفل بعدد أفراد أسرته، فكلما كان حجم الأسرة معتدلا كانت فرص التفاعل والتواصل والترابط ممكنة بين أفرادها، وينتج عن ذلك سلوك سوي، فالأسرة التي عددها كبير لا يجد فيها الطفل الفضاء الملائم الذي يساعده على النمو، كما يتعذر على الآباء القيام بكل حاجيات الطفل من توفير الرعاية الكاملة خاصة إذا كان مستوى الاقتصادي متدنيا، مما يجعل الطفل يحس بالإهمال فلقد بينت الأبحاث أثر حجم الأسرة في تنشئة الاجتماعية له دلالة جوهرية فعندما يزداد عدد الأطفال، تقل فرص التواصل بين الآباء والأطفال وتزداد مواقف التفاعل بين الأخوة مما يؤدي بالآباء إلى اللجوء إلى أساليب تربوية قاسية للسيطرة على نظام الأسرة وضبط سلوك أفرادها، فلقد بينت دراسة كل من ووتن Wootoun وهيرشي Hirshi وواست West أنّ العائلة الكبيرة لها علاقة قوية بجنوح الأحداث، بحيث لاحظوا أنّ العائلة الكبيرة تعاني من الاكتظاظ، وضعف الضبط الاجتماعي على أبنائها، فقد بين نيوسن Newson (1968) أنّ العائلة النووية لها فرص أكثر لملاحظة أبنائها والتكلم معهم.

7.1.4. جهل الأولياء بأساليب التربية السليمة:

يوجد علاقة بين حجم الأسرة وجنوح الأحداث، بحيث وُجد أنّ هناك 93% من أنّ أسلوب تربية الآباء لأبنائهم بالغ الأهمية، فالتربية السليمة تتطلب الحزم في بعض الأحيان، وكثيرا ما يقع الوالدان نتيجة هذا في أخطاء تتسبب للطفل مشاكل نفسية قد تكون السبب في انحرافه مستقبلا، فنجد أنّ معاملة الطفل بحزم زائد أو معاملة قاسية من شأنها زيادة روح العدوانية لديه والذي يرتد على الذات في شكل من الرغبة لا واعية بالعقاب الذاتي أو في شكل عنف ضد الآخرين كما تولد لديه رغبة في الانتقام وقد تولد لديه ردود فعل مادية كالسرقة.

وفي نفس الوقت يسبب اللّين المفرط والتساهل وكثرة الحماية بنمو شخصية ضعيفة غير قادر على مواجهة الصعاب ولا على تنمية العلاقات الاجتماعية مع الآخرين فلا يتحمل مواجهة مشاكل الحياة بالشكل الإيجابي فيعمد إلى الأسلوب السهل أي إلى الجنوح لحلها.

كما أنّ مواقف الوالدان من الأبناء ذات أهمية بحيث وجب عليهم ألا يثيروا بمعاملتهم الغيرة في نفوس أولادهم بألا يتسموا بعدم العدالة فالطفل في حاجة كبيرة إلى الحب والأمان وتأكيد الذات فإنْ لم يتم إشباعها فقد تنفجر بصورة أو بأخرى في شكل أعمال عدوانية ضد المجتمع وتكيف الفرد داخل أسرته يتوقف عليه تكيف. (بولعلوة، 2008، ص ص 70-71).

2.4. عوامل مجتمعية:

- ثقافة المجتمع: ويقصد بالثقافة هنا جميع المثُل والقيم وأساليب الحياة وطرق التفكير في المجتمع، فإذا كانت الثقافة السائدة، ثقافة تكثر فيها الظواهر السلبية والمخاصمات وتمجد العنف، فإنّ الفرد سوف يصبح عنيفا.
- إنّ المجتمع يعتبر بمثابة نظام متكامل يؤثر ويتأثر بأنساقه المختلفة في نسق الأسرة يؤثر في نسق التعليم ونسق الإعلام يؤثر الأميرة وهكذا، فإذا ساد العنف في الأسرة فسوف ينعكس على المدرسة وهكذا.
- الهامشية: فالمناطق المهمشة المحرومة من أبسط حقوق الإنسان ونتيجة لشعور ساكنيها بالإحباط عادة ما يميلون إلى تبني أسلوب العنف بل ويمجدونه.
- الفقر: يعتبر الفقر من الأسباب المهمة في انتشار ملوك العلف نتيجة إحساس الطبقة الفقيرة بالظلم الواقع عليها خصوصا في غياب فلسفة التكافل الاجتماعي وفي ظل عدم المقدرة على إشباع الحاجات والإحباطات المستمرة لأفراد هذه الطبقة.
- مناخ مجتمعي يغلب علية عدم الاطمئنان وعدم توافر العدالة والمساواة في تحقيق الأهداف وشعور.

تلعب وسائل الإعلام دورا كبيرا في تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال من خلال ما تعرضه من برامج ومسلسلات على الشاشة لما تحتويه من عناصر الإبهار والسرعة والحركة والجاذبية، وبالتالي يقوم الطفل بتمثلها وحفظها في مخزونه الفكري والسيكولوجي، كما أنّ مسلسلات الأطفال بما تحتويه من ألفاظ وعبارات لا تناسب في كثير من الأحيان مع واقع مجتمعنا الجزائري، كما نجد أنّ الألفاظ والمشاهد تكرس مفاهيم القتل والعنوان والسيطرة والقوة. (كامل، 2011، ص 104).

3.4. أسباب النفسية:

يجب ألاّ نغفل الجانب النفسي في حياة الإنسان وأثر ذلك في السلوك الإنساني والعنف يحدث بسبب الإنسان وعلى الإنسان وعلى بيئته وممتلكاته، والعامل الذاتي والنفسي له دور أساسي في دفع الفرد إلى أنماط معينة من السلوك ومنها السلوك الانحرافي.

من أسباب سلوك العنف عند الطالب ما يرجع إلى شخصية الطالب نفسه وهي:

- الشعور المتزايد بالإحباط.
- الاعتزاز بالشخصية.
- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة.
- الميل للانتماء إلى " الشلل " والجماعات الفردية.
- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة. وعدم إشباع الطلاب لحاجاتهم العقلية. (الخوالدة، 2008، ص 84).

4.4. وسائل الاعلام والتكنولوجيا الحديثة:

يقصد بها العامل الاعلامي وتأثير وسائل الاعلام مثل التلفزيون والشبكة العنكبوتية على تفشي ظاهرة العنف الأسري، ويتم هذا التأثير بحكم ما تنقله هذه الوسائل من مشاهد العنف التي تجري بصفة عامة، حيث يمكن لبعض الأشخاص ممّن يسهل التأثير عليهم أنْ يتخذوا من هذه المشاهد العنيفة طريقة لهم لتحقيق مبتغاهم في معاملتهم مع أفراد أسرهم. (الوقفي، 2014، ص38).

كما أنّ لمواقع التواصل الاجتماعي إذا تم استعمالها بطريقة غير سليمة، أثراً كبيراً في تفشي ظاهرة العنف الأسري، حيث يتأثر الشخص بما تنشره هذه المواقع من ثقافات وسلوكات تكون أساسا مخالفة للمحيط الأسري الذي يترعرع فيه. وبحكم هذا التناقض الذي يظهر عند مستعملي مواقع التواصل الاجتماعي فإنه ينتج عنه نوع من العزلة وتناقض في التفكير والسلوك مع أفراد أسرته، وبالتالي يؤدي كل ذلك إلى نشوب نوع من العنف الأسري.

5. نظرة الإسلام للعنف:

تعد ظاهرة كل من الجريمة والعنف من الظواهر التي تناولتها مجمل الشرائع الدينية، كما أنّ هذه الأخيرة عملت على محاربتها وإظهار مخاطرها على الفرد والمجتمع. كما نجد أنّ كل الشرائع السماوية متفقة على أنّ العنف من السلوكيات المهددة لسلامة المجتمع، ودعت إلى أشكاله، فلقد جاءت الشريعة الإسلامية غنية بالمفاهيم الخاصة بالجريمة محاربته بجميع والعنف، واعتبرتها من المظاهر المرضية الخطيرة التي يعيشها المجتمع، فتذهب بسعادته واستقراره، وتعرض أمنه للخطر، لذلك حشد الإسلام كل

الوسائل الضرورية لاقتلاع جذورها، والتخلص منها، من أجل الحفاظ على استقامة السلوك الإنساني السليم، ولكي يُقِيمَ مجتمعا إنسانيا، يعيش في ظل الطاعة والاستقرار، وينعم بالأمن والأمان في ظل قيم روحية وأخلاقية عالية.

فالأمن ضرورة ملحة للمجتمع الإسلامي، إذ به تتحقق رفاهية الفرد ويعم الخير جميع أفراده، لذا فالإسلام أولاه اهتماما بالغا، ونستند في تقرير هذه الحقائق إلى آيات القرآن الكريم، ثم الاستشهاد بأقوال الرسول عليه الصلاة والسلام وأفعاله بما يزيد معنى الآيات والأحاديث وضوحًا، وقد جاءت النصوص من الكتاب والسنة المطهرة لتؤكد على الأمن، وتحث عليه وتأمر به كما يدعو الدين الإسلامي إلى التسامح وحقن الدماء وتحريم قتل النفس بغير حق والعفو عند المقدرة، وقد جاءت نصوص كثيرة في الكتاب والسنة تحذر من ذلك تحذيرا شديدا، قال تعالى: **﴿وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ۗ وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ ۖ إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا﴾**. (سورة الإسراء: الآية33). وقوله تعالى: **﴿ وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَاؤُهُ جَهَنَّمُ خَالِدًا فِيهَا وَغَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا﴾**. (سورة النساء: الآية 93).

كما أنّ القرآن الكريم قد أشار إلى العديد من أنواع وأنماط العنف الجرائم: كالقتل، والسرقة والتكبر والزنا والغش والظلم والعدوان والطغيان، والقهر وأكل أموال الناس بالباطل، وتعاطي الخمور... إلخ من الأنواع الأخرى، وقد فصلت الآيات القرآنية تفصيلا في هذه السلوكيات وصنفتها في باب المحرمات والممنوعات، وخصصت لمرتكبيها أنواعا من العقاب تتماشى مع كل صنف ونوع منها، ولهذا يمكن القول بأنّ الدين الإسلامي قد حدد أولا معاني العنف والجريمة، ثم أشار إلى أنواعها ومرتكبيها وبعد ذلك انتقل إلى النتائج المترتبة عنها، لينتهي بالسياسة الردعية والجزائية تجاه مرتكبيها".(الألباني، 2002، ص 506).

ولقد ازدادت جرائم القتل والاغتصاب والسرقة في عالمنا الإسلامي، بشكل يلفت النظر ويبعث على القلق، فموقف الإسلام من استباحة الدماء وانتهاك الأعراض وسلب الأموال الخاصة والعامة وتخريب المنشآت، فهذه الأعمال وأمثالها محرمة شرعًا بإجماع المسلمين، لما في ذلك من هتك لحرمة الأنفس المعصومة وهتك لحرمة الأموال وهتك الحرمات الأمن والاستقرار، وحياة الناس الآمنين المطمئنين في مساكنهم ومعايشهم وهتك للمصالح العامة التي لا غنى للناس عنها في حياتهم، كما ورد عن النبي صلى الله عليه وسلم في خطبته، في حجه الوداع، أنه قال: "أيُّهَا النَّاس إنَّ دِمَاءُكُم وَأمْوالُكُم وَأَعْرَاضُكُمْ عَلَيْكُمْ حَرَام إِلَى أَنْ تَلْقَوا رَبَّكُمْ كَحُرْمَةِ يَوْمِكُمْ هَذَا فِي شَهْرِكُمْ هَذَا فِي بَلَدِكُمْ هَذَا، وَإِنَّكُمْ سَتَلْقَونَ رَبَّكُمْ فَيَسْأَلُكُمْ عَنْ أَعْمَالِكُمْ، أَلَا هَلْ بَلّغْت؟ اللَّهُمّ فاشْهَدْ...".

فلقد جاء هذا الدين الحنيف رحمة للعالمين ليرفع كل صنوف الذل والهوان عن البشرية جمعاء، كما أنّ أعظم ميزة تميز بها النهج الإسلامي حرية الاختيار التي يتجلى فيها تكريم المولى عز وجل للإنسان واحترام إرادته وفكره ومشاعره بأنْ ترك أمره لنفسه، بعد أنْ أنار له جميع السبل الموصلة للحق المنبعث من عنده كما بين له طريق الهدى والضلال التي تقوده إلى الهلاك والدمار والخسران المبين وبذلك يكون حرا ليختار ما يريد وأنْ يتحمل تبعه أعماله وأفعاله.

كما أنّ للعلاقات الإنسانية مكانة عظيمة في الشريعة الإسلامية، فقد وردت نصوص كثيرة من الكتاب والسنة كلها تحث على حسن المعاملة بين الناس، سواء في محيط الأسرة أو المجتمع؛ فيما يواجهه الفرد في حياته اليومية من خلال تعامله مع الآخرين، فقد حرم الإسلام الغيبة والنميمة والبهتان وقول الزور والقذف والاستهزاء ونحوها. (المطيري، 2006، ص 28).

وهذا ما أكدته الآية الكريمة في قوله تعالى: **﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَنْ يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ ۖ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ ۖ بِئْسَ الِاسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ ۚ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾**. (سورة الحجرات: الآية11).

كما نجد أنّ الرسول عليه الصلاة والسلام كان في العديد من الأحاديث ينهى الصحابة والمسلمين عام عن اللجوء إلى العنف والشدة لحل فتن الصراعات بين الصفوف والنخب داخل المجتمع، ويأمر بوجوب ضبط النفس ولو تعرض الطرف الداعي إلى الإصلاح للعدوان من قبل الآخرين. (الخولي، 2008، ص 46).

كما أنّ الله عز وجل قد أشار في العديد من الآيات إلى المعاملة الحسنة والابتعاد عن العنف ومعاملة المعتدي بالحسنة والعفو والصفح... إلى غير ذلك من الصفات والأخلاق الحسنة التي يتصف بها ديننا السمح.

فالإسلام لا يُقرّ التطرف، ولا العنف ولا الإرهاب ولا يرضى بهم، ذلك لأنه دين سيمته الحب والعفو والتسامح، بل الدعوة فيه أنْ تصل من قطعك، وأنْ تعطي من حرمك، وأنْ تعفو عمن ظلمك، والدعوة إليه قائمة على اللين ورفع الحرج، فنجد أنّ القرآن الكريم وجها الدعوة إلى غير المسلمين للجلوس مع المسلمين ويتناقشوا في قضايا مجتمعاتهم بروح تتسم بالصفاء والحب والتعاون بهد الوصول إلى متحاب ترفرف عليه أعلام الأخوة والعلاقات الإنسانية والاجتماعية المتسمة بروح الود والصفاء. (خليل، 1993، ص 8).

6. الاتجاهات النظرية المفسرة لظاهرة العنف:

العنف هو ظاهرة متشعبة ومعقدة تحتاج في بلادنا لكثير من الدراسات والبحوث الميدانية النفسية والتربوية والاجتماعية والأمنية والقانونية والقضائية، وتعددت النظريات التي وضعت لتفسير الفعل العنيف بتعدد المدارس التي انبثقت عنها تلك النظريات.

1.6. الاتجاه النفسي:

- **نظرية التحليل النفسي:**

يعود الفضل في تأسيس هذه النظرية إلى عالم النفس النمساوي سيغموند فرويد Sigmund Freud الذي يرى بأنّ كل إنسان يخلق ولديه نزعة نحو التخريب ويجب التعبير عنهما بشكل أو بآخر، فإنْ لم تجد هذه الطاقة منفذا لها إلى الخارج فهي توجه للشخص نفسه، وكما أنّ العدوان طاقة لا شعورية داخل الإنسان، لذا لا بد أنْ يعبر عنها سلوكيا، وحتى يتم ذلك لا بد من وجود إثارة خارجية تجعل الطاقة العدوانية الغريزية أنْ تعبر عن نفسها، وقد يكون العدوان مباشرا Directe Agression أي سلوك موجه مصدر التهديد أو الإثارة بشكل مباشر. وتتميز نظرية فرويد Freud للشخصية بأنها تعتنق الحتمية كوجهة نظر لها، إذ يرى بأنّ السلوك محدد ومسبب بقوى داخل الفرد، لذلك لا يوجد هناك سلوك لا معنى له، ومن مميزات هذه النظرية أيضا أنها تؤمن بالديناميكية، فلفهم الشخصية يجب التعرف على الدافعية وراء أفعال الإنسان، وقد رأى فرويد Freud أنّ الدافعية هي الطاقة الموجودة داخل الفرد وسماها بالليبيدو أو الطاقة النفسية. (بنات، 2006، ص 75).

وعليه ترتكز هذه النظرية على حافزين فطرين، هما حافز الجنس وحافز العدوان فالأول من وجهة نظره يلعب دورا خطيرا في تحديد سلوك الفرد واتجاهاته في مختلف أدوار حياته وهو ملازم له للمحافظة على ذاته وتأكيد وجوده، وأما الثاني العدوان هو الآخر حافز فطري وظيفته المحافظة وإشباع حاجاته، ويظهر العدوان حين تبقى الحاجات بالإشباع نتيجة كبتها أو صدها، كما يظهر في أي صورة من صور تأكيد الذات. (معتوق، 2008، ص121).

فأما غريزة الحياة فهي الطاقة الحسية المسؤولة عن كل الروابط الإيحائية مع الآخرين والعلاقات العاطفية والتقارب، وعلى عكس من ذلك فغريزة الموت تهدف إلى التدمير وهي تؤدي إلى فناء الكائن الحي حين تتوجه إلى ذاته، بينما إذا توجهت إلى الخارج تأخذ شكلا العنف، وقد أعطى فرويد Freud الأولوية لغريزة الموت والعدوان تعبيرا عن غريزة التدمير، فالشخص الذي يقاتل الآخرين وينزع نحو التدمير يعود بذلك إلى رغبة في الموت قد أعاقتها غرائز الحياة. (جادو، 2005، ص 35).

وقد حاولت أيضا مدرسة التحليل النفسي تفسير الاضطرابات السلوكية العنيفة والعدوانية في ضوء الاضطرابات والشذوذ الذي يصيب الجهاز النفسي للشخصية والذي يتألف عندهم من:(منيب وسليمان، 2007، ص21).

أ- الهو: ويشمل مجموعة الغرائز الفطرية والنزاعات الأنانية عند الإنسان ومن خصائصه أنه يقوم على أساس مبدأ اللذة ويعرف أيضا بالنفس البدائية.

ب- الأنا: وهو المسؤول عن التوافق النفسي والاجتماعي السوي أو المرضي عند الفرد أي أنّ استواء أو انحراف السلوك يتوقف عن الوظيفة المتوازنة للأنا، التي تحاول تحقيق مطالب الإنسان الشهوانية في إطار ما يسمح به المجتمع والقيم والمثل العليا التي يتمسك بها الفرد.

ت-الأنا الأعلى: ويشمل مجموع المثل العليا والقيم المثالية التي يكتسبها الإنسان من المحيط الأسري والمؤسسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية التي يعيش داخلها والتي تعكس العقيدة والثقافة، وتتمثل في مجموع الأواخر والنواهي التي يتلقاها الفرد من والديه.

- **نظرية الإحباط:**

قام كل من دولارد وميلر Dollard and Miller بدراسة الإحباط وعلاقته بظهور العنف أو العدوان لدى الإنسان، واعتبروا أنّ العنف أو العدوان هو استجابة فطرية للإحباط حيث تزداد شدة العدوان وتقوى حدته كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، فإذا منع الفرد من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط وكان العدوان هو رد الفعل على مصدر الإحباط، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وعلى هذا الأساس فإنّ الرغبة في السلوك العنيف تختلف باختلاف كمية الإحباط التي يعاني منها الفرد. (منصور والشربيني، 2003، ص154).

وقد أقام دولارد هذه النظرية من فرضيتين هما:(منيب وسليمان، 2007، ص22).

أ- يكون العدوان دائما نتيجة الإحباط.

ب-حدوث السلوك العدواني يسبقه دائما وجود إحباط، أي أنّ الإحباط يسبق حدوث السلوك العدواني دائما.

أي أنّ حدوث السلوك العدواني يفترض دائما وجود حالة من الإحباط، وبالمثل فإنّ قيام الإحباط يؤدي دائما إلى صورة أو أخرى من صور العدوان، فهم يرون أنّ السلوك العدواني بصورته المعروفة يمكن إرجاعه إلى الإحباط، كما أوضح دولارد Dollard وزملائه إلى أنّ هناك ثلاثة عوامل أساسية من شأنها تقوية الحافز العدواني الذي تثيره خبرة الإحباط، وهي أهمية المنبه المحيط بالنسبة للفرد، ودرجة ما يشعر به من إحباط، وعدد عواقب أو توابع الاستجابة العنيفة أو العدوانية. (شكور، 1997، ص 174).

ومن جهة أخرى يقول أنطوني Antoni إنّ كل إحباط يولد توترا عدوانيا، وشدة العدوانية تكون موازية ومتناسبة مع شدة الإحباط، وتزداد العدوانية مع نمو عناصر الإحباط، أما صَدُّ العدوانية فيولد عدوانية لاحقة بينما التعبير عنها أو تفريغها يخفف من شدتها، إما بشكل مؤقت أو بشكل دائم، وأنّ الوقوف بوجه العدوانية أو صد أفعالها يشكل إحباطا جديدا، ينتج عنه عدوانية جديدة موجهة لمصدر الإحباط، ويعبر عنها في مختلف أشكال النشاط أو أوضاع الوجود. (معتز، 2005، ص65).

وقد وُجّهت إلى نظرية دولار Dollard وزملائه عدة انتقادات كشفت عنها البحوث التي تناولت فرض الإحباط والعدوان وهي:

– تتجاهل فئة عريضة من الاستجابات العدوانية التي لا يصاحبها شعور بالإحباط فهناك عوامل أخرى عديدة إلى جانب الإحباط يمكن أنْ تسهم في نمو العنف والعدوان.

– وتتجاهل كذلك أنّ الأفراد ربما يوجهون إلى تعلم الأفعال العدوانية وينشؤون على أساس مكافأتهم بقدر قيامهم بها وعندئذ يكون الهدف هو مجرد الحصول على مكافأة المال أو (المركز) وليس مجرد إيذاء الضحية.

– أنها محدودة للغاية في تفسير وتحليل العدوان أو العنف.

2.6. الاتجاه البيولوجي:

تناولت الكثير من البحوث موضوع العنف والعدوان لدى الحيوانات، حيث أشارت إلى وجود خلايا في دماغ الفئران وبعض الحيوانات الأخرى، حيث حينما تُزال يتوقف الفأر عن العدوان وبالعكس حينما تستثار زادت قدرته ونشاطه نحو إيذاء باقي أفراد الجماعة الذين معه في القفص ووجدت الدراسات أنّ الكهرو– كيميائية للدماغ تزداد بشكل مضطرد قبل وأثناء فعل العدوان، وبصورة خاصة، أنها تحفز الهايبوثلاموس Hypothalamus الذي يزيد من إفراز الأدرنالين Adrenaline الذي يسارع من وتيرة حركة الدم، فتظهر على الوجه أعراض التعرض والتحفز والاستعداد للوثوب. (عياش، 2009، ص 68).

ومن هذه التفسيرات انبثقت عدة نظريات بايولوجية في تفسير السلوك العنيف منها:

- **نظرية بايولوجية العنف:**

قدم الطب العقلي خلال السبعينات من القرن الماضي دورا لافتا في إبراز الجوانب "اللاشعورية" في دراسة وتفسير العنف، وقد أدى ذلك إلى صرف الانتباه عن العوامل النفسية للعنف، رغم ما أبداه الكثيرون على هذا الاتجاه من تحفظات.

ولقد فسر بعض البايولوجيين سلوك العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية أو التركيبية الوراثية، فقد جرت ما بين الستينات والسبعينات من القرن العشرين أبحاثاً مهمة عن تكوين الكروموزومات

Chromosomes لدى ذكور المجرمين وإناثهم، والتكوين الجيني قد بات ثابتًا ومعروفا منذ 1956 حيث أنّ مجموع الصفات الصبغية أو الكروموزومات لدى الإنسان يحتوى على (46) زوجا متشابها كليا (وكل صبغ أو كرسومات يحتوى على المئات بل الألوف مما يسمى بالجينات أو المولودات أو المورثات) في حين أنّ الزوج الثالث والعشرين من هذه الصبغيات هو زوج الصبغيات أو الكروموزومات الجنسية (أي المرتبط بالجنس) يختلف في خلية الذكر عنه في خلية الأنثى فهو يتكون لدى المرأة من صبغتين متشابهين وكلاهما (X) أما لدى الرجل من صبغتين مختلفين أحداهما (X) والآخر (Y)، وقد أثبتت الدراسات أنّ الأفراد الذين يتميزون بالعدوانية والذين اعتقلوا بسب ارتكابهم شتى أنواع العنف، تظهر لديهم في أغلب الأحيان حالات من الشذوذ في صبغتهم الجنسية، إذ أنّ زيادة (X) واحد أو اثنين قد تسبب تخلفا عقليا، ولكن زيادة (Y) واحدة قد يكون لها تأثير في الغرائز الإجرامية، وقد لوحظ بالفعل وجود نسبة كبيرة من صبغة (XYY) وهي غير طبيعية بين المجرمين. (كورناتون، 1993، ص 63).

ولذلك حاول بعضهم الربط بين هذا الشذوذ وبين الميل إلى العنف والعدوان عند الذكر أو الأنثى. ومن التفسيرات البيولوجية الحديثة للعنف تفسير العنف بوجود مورثات جينية تسبب إنتاج هرمونات معينة، أو تغير الإفرازات الهرمونية في الجسم قبل الولادة أو بعدها مباشرة فقد أكدت البيولوجية "ماكبرينت" "Makbrent" الأستاذة في جامعة شيكاغو الأمريكية، أنّ البداية المبكرة للسلوك العدواني واستمراره يرتبط بوجود مستويات منخفضة من هرمون التوتر المسمى (كورتيزول) في اللعاب، إذ أنّ وجود مستويات منخفضة من هذا الهرمون تشجع السلوك العدواني لدى العدواني لدى الأولاد في سن (127) سنة الذين يبدون في إظهار تصرفات غير اجتماعية في عمر مبكر، ويصابون بإعراض السلوك العنيف، تبلغ حوالي ثلاث أضعاف أولئك الذين يملكون مستويات مرتفعة أو متغيرة منه، وثبت أنّ الأطفال المصابين باضطراب مستمر في السلوك يبقون مشوشين لسنوات طويلة، وقد يرتبطون بنسبة كبيرة في أحداث الجرائم، وقد اعتمدت نتائج هذه الدراسة على تتبع (36) صبيا ممن يزورون العيادات النفسية بسبب اضطرابات السلوك والشخصية لمدة أربع سنوات إذ تم تقييم السلوك العدواني العنيف لديهم، وتسجيل الأعراض التي تصيبهم كالبدء في العراك واستخدام الأسلحة والعنف والسرقة أو توجهات جنسية غريبة، إذ لاحظ الباحثون أنّ أعراض اضطراب السلوك الدائم بلغت في المتوسط (5-2) عند (12) صبيا ممن يمتلكون مستويات منخفضة من هرمون (كورتيزول) في حين كانت لدى (1.5) فقط بين السنة والعشرين صبيا الباقين الذين يملكن مستويات عالية من هذا الهرمون. (غانم، 2004، ص 70).

- **نظرية النقص العقلي:**

تعددت تفسيرات العنف المرتبطة بالوضع العقلي لمرتكب العنف وكانت أولى هذه التفسيرات نظرية النقص العقلي، فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف على أنه نتيجة عيوب ونقائص تصيب العقل البشري.

وقد توصل سذرلاند Sitherland إلى أنّ دراساته عن اختيار الذكاء التي أجريت على (175) ألف جانح ومجرم توصلت إلى أنّ نسبة الذين شخصوا على أنهم ضعاف العقول قد بلغ (20%) من إجمالي العينة.

وقد ظهرت وجهة نظر أخرى ترد العنف إلى ما يلحق بأدمغة البشر من إضرار وما تتميز به عقولهم من خصائص مرضية، وقد أطلق على وجهة النظر هذه بمصطلح (بيولوجيا العنف) إلا أنها تتعلق كلها بالنقص العقلي، وكيمياء الدماغ.

وبفضل التقدم العلمي تمكن العلماء من عزل جينات محددة بشكل منفصل للحصول على صورة دماغية حية، كما أصبح المختصون في الأعصاب قادرين على تصوير الخلل في دماغ المجرم من خلال استخدام آلة تخطيط الدماغ، وتم الحصول على بيانات وصور للقوى المولدة لنوبات العنف وقد أجريت أول دراسة من هذا النوع على أدمغة المجرمين عام 1980 إذ توصل الباحثون إلى أنّ مرتكبي العنف قد تعرضوا في طفولتهم إلى سوء المعاملة وأنّ أدمغتهم تحتوى على مناطق غير نشطة تتعلق بمراكز السيطرة، وقد أرجع الباحثون ذلك إلى احتمال التعرض للضرب على الرأس في مرحلة الطفولة، وقد كشف أحد الباحثين في جامعة تكساس عام 1997، أنّ نزعة العنف الشديد لدى ذوي النزعة العدوانية ترجع إلى تلف في الفص الأمامي والخلفي بأدمغتهم بسبب ما يلحق بالدماغ من إضرار. (غانم، 2004، ص 163).

- **نظرية كيميائية الدماغ:**

فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف بأنه بسبب حدوث تغيرات كيميائية، فرغم أنّ العلماء لا يعرفون كثيرا عن كيمياء الدماغ وجغرافيته وبنية الدماغ البشري إذ لم يعرفوا في الواقع سوى القليل عن آلية دماغ الإنسان فضلا عن عدم معرفتهم بالطريقة التي تُضبط بها الأفعال الصادرة عن الفرد، فقد أجريت دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية قام بها المختبر الوطني الأمريكي، استهدفت إيجاد العلاقة بين الدوبامين (Dopamine) وإدمان الكحول وبين السلوك العنيف الناجم عن ذلك، ويشير الباحثون إلى أنّ الأشخاص الذين لا ينتجون كيمياء كافية من الدوبامين سواء بسبب تغيرات جينية أو بسبب عوامل بيئية، ربما يسعون للحصول على عقاقير مسببة للإدمان لكي يتجنبوا الكآبة. (غانم، 2004، ص 70).

جاء في مشروع جامعة سونوما ستيت Sonoma State في ولاية كاليفورنيا (وهو مشروع سنوي يحمل إسما خاضعا للرقابة تتضافر فيه جهود 125 من (الباحثين) تفسير يربط بين الكيمياء والعنف ولكن بشكل مختلف حيث ربط هذا التفسير بين زيادة العنف وملوثات البيئة وقد جاء ذلك في عام 1999 على النحو الآتي: (إنّ ملوثات البيئة تدعم العنف حيث إنّ التعرض للملوثات السامة في مواد كيميائية ومعادن ثقيلة، يشكل خطرا على الصحة. وهذا ما كشفت عنه دراستان أكدتا أنّ هناك علاقة كبيرة بين التعرض للسموم وبين ازدياد العنف في السلوك الاجتماعي، ففي عام (1996) أجرى نيدلمان Nedelman دراسة تناولت تسعة متغيرات من ضمنها مستوى الفقر والمراهقة والتعرض للرصاص، في محاولة تفسير أسباب السلوك العنيف لدى الشباب، وتبين أنّ سلوك الشباب الذين تتمركز كميات عالية من الرصاص في عظامهم، يكون أكثر عدوانية وجنوحا من سلوك الذين توجد في عظامهم كميات منخفضة من الرصاص ناهيك عن أنّ سلوك المجموعة الأولى ازداد سواء مع مرور الوقت بغض النظر عن العوامل الاجتماعية، وأشارت دراسة أخرى قام بها دي ماستر De Master وزملاءه إلى أنّ التعرض للملوثات السامة، وخاصة الرصاص والمنغنيز، ربما يساهم في ميل بعض البشر لارتكاب الجرائم والسلوك العنيف، الأمر الذي دفع دي ماستر De Master إلى تطوير فرضية التسمم العصبي، واكتشف أنّ التلوث البيني وارتفاع الكحول يلعبان دورا كبيرا في مسألة ارتكاب الجرائم والسلوك العنيف، فقد بلغ معدل ارتكاب تلك الجرائم في المقاطعات الأمريكية التي يكثر فيها التعرض للرصاص والمنغنيز، مع ارتفاع استهلاك الكحول مستوى يفوق المعدل العام للجريمة بثلاث أضعاف ويقول "دي ماستر" إنّ عامل التلوث لا يفوق عامل الفقر خطورة فانهيار آلية الردع الذاتي هو مفتاح السلوك العنيف. (شحود، 1999، ص 06).

3.6. الاتجاه الاجتماعي:

ينظر أنصار الاتجاه الاجتماعي إلى العنف بأنه استجابة للبناء الاجتماعي وغريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه، بينما نظرية ميرتون Merton ترى بأنه ما ينجم عن الأهداف المجتمعية والوسائل المباحة لتحقيقها من قبل الأفراد ونوعية سلوكهم، وإمكانية اعتباره سلوكا عنيفا، أم لا وفقا للعلاقة بين الوسائل والأهداف سواء بالقبول أو الرفض، بينما نظرية الثقافة الفرعية للعنف، تراه سلوكا غير مرغوب فيه بالنسبة لكثير من أعضاء المجتمع، ويكون جزء من أسلوب الحياة بالنسبة لبعض أعضاء المجتمع الذين ينتمون إلى الثقافة الفرعية للعنف، ويعتبر كعلاج لمشاكلهم لأنهم يفضلون أسلوب الخشونة. وقد عبر عن ذلك مارفن Marvin "بأنّ هذه الثقافة هي السبب الرئيسي لارتفاع معدلات العنف في جماعات الجوار الفقيرة، وبين أعضاء الطبقة الدنيا، وأنها لا تعد بثقافة فرعية بل في الواقع من الثقافة العامة للمجتمع". (برنو، 1975، ص 89).

4.6. الاتجاه التكاملي:

تمثل الاتجاه التكاملي من أحدث النظريات التي درست السلوك الإنساني. فهي ترى أنّ العنف ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد متعددة ومتداخلة في الوقت نفسه وهي ترفض النظرة الأحادية أو التفسير الأحادي الذي ينظر للعنف من زاوية واحدة، ذلك أنّ هذا التفسير لا يتفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة والمسببة للعنف، كما أنّ النظرة التكاملية تؤمن مع بضرورة تكاتف التخصصات المختلفة وذلك بالاستفادة من نتائجها بالتالي فإنّ النظرة التكاملية بمثابة الفهم النفسي المتكامل لهذه الظاهرة، لا سيما وأنّ هذا الفهم قد اعتمد على التفسيرات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب من الأهمية نظراً لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء أو زاوية، ولم تغط بقية الجوانب، ولذلك فإنّ الاستفادة منها جميعاً مطلباً نفسياً واجتماعياً ومنهجياً للوصول إلى الفهم الناضج والمتكامل. (النيرب، 2008، ص ص 22-23).

وتنطلق النظرية التكاملية من ثلاث نقاط أساسية وهي:

1- الشمولية: بمعنى النظر إلى السلوك الإجرامي بصورة شمولية والفعل والفاعل والجريمة والمجرم معاً.

2- عدم الارتباط: أي أنّ الاتجاه التكاملي ينطلق من محاولة الجمع بين الاختصاصات التي عالجت الجريمة والسلوكيات المنحرفة، ويحاول أخذ الأنسب من التفسيرات المختلفة المقدمة من طرف الاختصاصات والمدارس والاتجاهات العلمية المختلفة. (عبدي، 2011، ص 94).

3 تعدد العوامل: بمعنى أنّ هذا الاتجاه ينطلق من أنّ الجريمة أو السلوكيات المنحرفة لا تُفسَّر بعامل واحد، بل بمجموعة من العوامل وبحسب هذا الاتجاه، فإنّ العنف هو محصلة مجموعة من العوامل المتعددة والمتشابكة، ويرجع بعضها الآخر إلى عوامل اجتماعية واقتصادية، وذلك أنّ السلوك العدواني ما هو إلا استجابة لموقف معين يرتبط بالفرد ككائن اجتماعي يعيش في أوساط اجتماعية عديدة كالأسرة والمدرسة وغيرها.

II. العنف المدرسي:

لقد أصبح لظاهرة العنف في الوسط المدرسي آثار سلبية لما ينتج عنها من آثار سلوكية وخيمة تؤثر سلباً على التحصيل الدراسي في الوقت الراهن، لذا وجب على المهتمين والقائمين على المنظومة التربوية التصدي لها حتى لا تنتشر، كما وجب عليهم تشخيص الخلل وإيجاد الحلول للمعضلة بدراسة كل ما يتعلق بالجانب التربوي والأسري والمحيط الاجتماعي، وبهذا نربط العلاقة بين جميع هذه المكونات من أجل تطوير العملية التعليمية.

1. مفهوم العنف المدرسي:

ففي ضوء المفهوم العام للعنف يمكن التوصل إلى مفهوم محددة للعنف المدرسي، وتتعدد وجهات النظر لمفهوم العنف المدرسي وفقاً للمداخل الفلسفية والنظرية التي يتبناها الباحثون في دراستهم فهناك من يعرف العنف المدرسي على أنه كافة الممارسات الإيذائية (البدنية أو النفسية) التي تقع على التلاميذ من قبل معلميهم أو من قبل بعضهم البعض داخل الوسط المدرسي. (Unon, 2012, p 08).

وهناك آخر يعرفه بأنه ذلك الصراع الذي ينشأ بين الضوابط والقيم التربوية التي تمثلها المدرسة وبين رغبات وتصورات عناصر العملية التربوية (المعلم، الإدارة، التلميذ)، ويتخذ ذلك العنف أشكالا عدة فمنها ما يتعلق بالجوانب الإنسانية داخل المدرسة، ويتمثل العنف خلالها إما باستخدام الضرب بالأيدي أو باستخدام الألفاظ النابية، ومنها ما يتعلق بالجوانب المادية بالمدرسة، ويتمثل العنف خلالها في سوء الاستخدام والتخريب للأدوات والمعدات والهياكل المدرسية. (طالب، 2001، ص 16).

هذا ويعرفه آخر تبعاً للتحليل النفسي آخر بأنه ذلك العنف الذي قد يكون مباشر، ويتمثل في العنف الموجه تجاه الشخص المثير للاستجابة العدوانية مثل: المعلم أو الإداري أو التلميذ بوصفهم مصدرا أصليا للاستجابة العدوانية، أو غير مباشر ويتمثل في العنف الموجه إلى رموز موضوعية ليست هي المصدر الأساسي لاستثارة سلوك العنف. (عبد العظيم، 2007، ص 262).

وبناء على ما سبق، يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه كل سلوك مادي أو معنوي هدام مخالف لقيم المجتمع وقوانينه سواء كان هذا السلوك مادي إيذاء) بدني – تلف الممتلكات) أو معنوي (إيذاء نفسي)، يقوم به أحد أفراد المؤسسة التعليمية لإلحاق الضرر بكل ممن حوله بالمجتمع المدرسي سواء كان ذلك أشخاص تلاميذ – معلمين – إداريين) أو الممتلكات العامة بالمدرسة، رغبة منه في فرض الرأي على الآخرين أو لمجرد الإيذاء إلحاق الضرر بالآخرين نفسياً أو جسدياً أو الاثنين معاً.

2. أنواع العنف المدرسي

ينقسم العنف المدرسي إلى ثلاثة أنواع وهي كالتالي:

– **عنف من خارج المدرسة:** ويكون عن طريق الإزعاج أو التخريب، أو يكون بشكل فردي أو جماعي يحدث عند مجيء الآباء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين.

– **عنف من داخل المدرسة يتضح فيما يلي:**

- العنف بين الطلاب.
- العنف بين المعلمين.

- العنف بين المعلمين والطلاب.
- التخريب المتعمد للممتلكات.

عقوبات جسدية تتمثل في استعمال أسلوب الضرب كالضرب بالأيدي وشد الشعر والوقوف على رجل واحدة والأيدي مرفوعة.

عقوبات نفسية تتمثل في أسلوب التوبيخ، السخرية، الكلام الجارح.

عقوبات ذاتية صادرة عن الفرد ذاته في توبيخ الضمير واحتقار الذات والانطواء الذي يصل إلى درجة الانتحار.

العقوبات التشجيعية الناتجة عن تكريم المجتهد ومكافئته ضد النوع يعني عقابا غير مباشر للآخرين، ومن العقوبات الأخرى نجد حذف العلامات الإنذار وحرمان التلاميذ من النشاطات الترفيهية.

انتشار ظاهرة تشويه المقاعد المدرسية وتكسير الزجاج.

انتشار السرقة والتدخين والتشاجر بين التلاميذ داخل وخارج القسم واستعمال الأسلحة البيضاء. (بوفلجة، 2008، ص 88).

ومن خلال ذلك يرى المربون أنّ عنف التلاميذ يعود إلى الشعور بالرجولة ونزعة التمرد على المعلم ومحاولة الانتقام من المدرسة، وذلك لتعويض فشله المدرسي بالإضافة على البؤس الاجتماعي وتهاون الآباء في تربية أبنائهم.

وأخيرا يمكن القول أنّ العنف المدرسي يتخذ أشكالا متعددة قد تكون جسدية أو نفسية صادرة عن التلميذ أو الأستاذ والتي تظهر في الضرب والتخريب والإهمال وعدم المبالاة أثناء التدريس، مما ينتج عنه خلق بعض الفوضى داخل القسم.

3. مظاهر العنف المدرسي:

يتخذ العنف المدرسي عدة مظاهر من أهمها العنف اللفظي والعنف الجسدي والعنف الرمزي أو ما يسمى بالعنف النفسي وسيتم التعريج عن هذه المظاهر بصورة جد واضحة من حيث المفهوم والأسباب المؤدية إلى الممارسة والحلول المقترحة للحد من هذه المظاهر.

1.3. العنف اللفظي:

هو عبارة عن كلمات قاسية وموجهة من طرف التلاميذ إلى بعضهم البعض وأحيانا توجه نحو المعلمين أنفسهم، ومن الصعب جدا تحديد العنف اللفظي إنْ وُجد لأنه لا توجد له علامات ظاهرة مثل علامات أو كدمات أو أي شكل من الأشكال الأخرى التي يحدثها العنف الجسدي مثلا.

والعنف اللفظي يكون على شكل شتم التلميذ لتلميذ آخر وإحراجه أمام الآخرين أو هو السب والشتم في الوسط المدرسي ونعت بعضهم بألفاظ بذيئة حتى في وجود الأستاذ وأحيانا توجه نحو الأستاذ وأحيانا يوجهها الأستاذ لتلاميذهم وعدم إبداء التلاميذ الاحترام والتقدير لبعضهم البعض والسخرية من بعضهم. (خيري وبوصنوبرة، 2003، ص 11).

كما أنّ تعرض التلميذ إلى الإساءة اللفظية من الممكن أنْ يؤدي به إلى الانقياد السلبي. حيث يعتبر العنف اللفظي من أكثر مظاهر العنف ممارسة وذلك لسهولة التلفظ بعبارات غير اخلاقية ومجّرحة وخاصة لأنّ ليس له دليل واضح.

ويتضح العنف اللفظي فيما يلي:

- **الصياح والشغب:** يميل بعض التلاميذ إلى التحدث مع أقرانهم في الصف أثناء شرح المعلم وعرضه للدرس أو قيامهم داخل الصف بنشاط منهجي للمادة معيقين بذلك بعض الشيء استمرار عملية التعلم والتعليم ومثيرين أحياناً بعض المشاعر السلبية تجاهه المعلم أو أقرانهم، فيؤثر سلوكهم هذا في كلا الحالتين على النمو الإدراكي لأفراد الصف والعلاقات الاجتماعية الطيبة التي تسود مجتمعه، وعلى العموم يشكل التحدث الصفي غير المناسب مشكلة عامة يمكن أنْ تحدث في أية مرحلة من مراحل التعليم.
- **الكلام السيء (البذيء):** يقع الكلام البذيء الذي يستخدمه التلاميذ في ثلاث فئات وهم: الكلام بعدم احترام عن أمر ديني أو مقدس–الشتم – الكلام الذي يعكس تمني الأذى لشخص ما مثل اللعنات والكلمات الفاحشة أو القذرة التي تشير أحياناً إلى مواضيع جنسية بأسلوب مازح أو ساخر، وهذا النوع من الكلام أخذ يتزايد في السنوات الأخيرة خاصة في المدارس وبالأخص التعليم الثانوي.

2.3. العنف الجسدي:

يُعرَّف على أنه:" استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق الضرر بهم جسميا. وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار كما ويعرض صحتهم إلى الأخطار". (عمران، 2003، ص 121).

وهو قد يتخذ عدة أساليب كالضرب منها ضرب التلاميذ فيما بينهم وتعدى إلى ضرب التلميذ لأستاذه كذلك نجد تخريب الممتلكات المدرسية والسرقة وغيرها.

ومنه فالعنف الجسدي يتمثل في استخدام القوة الجسدية في ممارسة العنف داخل المؤسسة التربوية كاللكم والضرب والتخريب وغيرها.

ويتضح العنف الجسدي فيما يلي:

- **تخريب الأثاث المدرسي:** إنّ مفهوم التخريب يعني أنْ يقوم شخص بإتلاف وتكسير الأشياء وتخريب الأثاث المدرسي يعني قيام الطفل بالعبث بالمقاعد الدراسية أو النوافذ أو محطات المياه، مما يؤدي إلى إحداث تلف فيها، ويمكن تقسيم الأطفال المخربين إلى مجموعتين:
- مجموعة من الأطفال يقومون بتخريب الأثاث دون قصد، وهؤلاء تنقصهم المهارة، إذ أنهم شديدو الفضول ويحبون العبث بالأشياء.
- مجموعة من الأطفال يقومون بتخريب الأثاث عن قصد ومكر ودهاء. (العمايرة، 2007، ص 160).

3.3. العنف النفسي:

هو كل قول وفعل من شأنه التحقير أو الاهانة أو منع حق، والعنف قد يتم من الناحية النفسية من خلال عمل ما أو الامتناع عن القيام بعمل معين، وهذا وفق مقاييس مجتمعه ومعرفة علمية بالضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل التلميذ يتأذى مما يؤثر على وظائفه السلوكية والوجدانية والذهنية والجسدية كحرمان التلاميذ من الاستراحة بين الحصص الدراسية ورفضه وعدم قبول التلميذ، والاهانة، التخويف، التهديد، العزلة، الاستغلال، الصراخ، سلوكيات شاذة تلاعبيه وغير واضحة، معاملة التلميذ كمتهم، إضافة إلى العنف الإيديولوجي أي محاولة فرض الآراء على الآخرين بقوة واعتبار آراء الآخرين دائما ناقصة وغير مكتملة النضوج، كذلك الاستهزاء ونظرات الاحتقار، التفريق بين التلاميذ وتعمد الأستاذ عدم اشتراك التلميذ كذلك الكتابة على الجدران وغيرها من الأشكال. (وطفة، 2000، ص49).

ويعتبر العنف النفسي من أشد المظاهر تأثيرا على الفرد وعلى صحته النفسية خاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من ضعف الشخصية وعدم الثقة بالنفس واضطراب نفسي.

ومن بين أنواع العنف النفسي الذي يطبقه الأستاذ أو المدير على التلاميذ:

– العقاب الجماعي وذلك لأنّ المعلم يقوم بعقاب جماعي للفصل سواء بالضرب أو الشتم لأي تلميذ أو مجموعة من التلاميذ يثيرون فوضى، الاستهزاء أو السخرية من التلميذ أو مجموعة من التلاميذ، الاضطهاد، التفرقة في المعاملة، عدم السماح بمخالفته الرأي حتى لو كان التلاميذ على صواب، التهميش، التجهم والنظرة القاسية، التهديد المادي أو التهديد بالرسوب، إشعار التلميذ بالفشل الدائم. (سحار وعميري، 2010، ص 12).

نجد كذلك الكتابة على الجدران منتشرة بصورة كبيرة بين تلاميذ التعليم الثانوي وعلى الطاولات وعلى السبورة وكتابة بعض العبارات السيئة عن الأساتذة أو بعض الرسومات غير أخلاقية.

1.3.3. أسباب العنف النفسي:

- قسوة المعلمين واستخدامهم للعقاب.
- الروتين والمناخ المدرسي المغلق يساعد على عدم الرضا والكبت والقهر والإحباط، مما يولد تصرفات عنيفة عند التلاميذ.
- ممارسة العنف من قبل المعلمين أمام التلاميذ سواء تجاه بعضهم البعض أو تجاه التلاميذ.
- ضيق المكان حيث أنّ المساحة المحدودة تولد التوتر النفسي والاحتكاك البدني.
- إهمال الوقت المخصص لحصص الأنشطة البدنية.
- عدم توافر الأنشطة المتعددة والتي تشبع مختلف الهوايات والميول.
- وجود المدرسة في منطقة مهملة أو حدودية أو غير محاطة بوسط اجتماعي.
- إدارة المدرسة التسلطية.
- طرق التقويم المتبعة التي لا تعطي فرصة للجميع بالتعلم والنجاح بل تولد أحياناً المنافسة السببية والإحباط والعدوان.
- عدم وضوح القواعد والضوابط التي تحدد قواعد السلوك الغير مرغوب شكل واضح.
- عدم وجود فريق عمل متخصص يعمل على دراسة ظاهرة العنف النفسي والتعامل معها بشكل مخطط من حيث الجانب الوقائي: حصر التلاميذ الذين يعيشون تحت الضغط والذين من الممكن أنْ يطوروا سلوكيات عنيفة، الجانب النّمائي: تنمية الجوانب الايجابية في شخصية التلميذ والتركيز على التعزيز، الجانب العلاجي: وضع الخطط والبرامج الإرشادية التي تساعد في التخفيف من العنف. (طالب، 2001، ص 110).

2.3.3. الآثار المترتبة على العنف النفسي:

- الكذب، حيث يميل التلميذ للكذب كهروب من موقف التعنيف.
- المخاوف، الخوف من المعلم، الخوف من المدرسة، مخاوف ليلية.
- الرغبة في عدم الذهاب للمدرسة لارتباطها بخيرات غير سارة.
- تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز.
- اللجوء إلى الحيل اللاشعورية مثل التمارض والصداع والمغص.

- العصبية والتوتر الزائد الناتج عن عدم إحساسه بالأمان النفسي تكوين مفهوم سلبي تجاه الذات وتجاه الآخرين.
- العديد من المشكلات، التبول اللاإرادي، الانطواء، مشاعر اكتئابيه، اللجلجة.
- كراهية المدرسة والمعلمين وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.
- تهديد الأمن النفسي للتلميذ يؤدي إلى القضاء على فرصة التفكير الحر والعمل الخلاق. (شكور، 1997، ص 78).

4. المقاربات العلمية النفسية المفسرة للعنف المدرسي

تعد ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من أبرز المشكلات السوسيوتربوية وأعقدها على الإطلاق، ولاسيما أنها تمس الجانب السلوكي للفاعلين التربويين في الوسط المدرسي، وفي ظل تعقد هذه الظاهرة وتعدد مسبباتها وأيضا تعدد العوامل الاجتماعية المؤدية لانتشارها تباينت المقاربات المفسرة لها، حيث اختلفت باختلاف ميادين التخصص وحقول المعارف الدارسة للعنف في الوسط المدرسي، إذ "ينشأ العنف في المدرسة بسبب العديد من العوامل، وله أوجه مختلفة بحسب السياقات الثقافية وكذلك العوامل الاجتماعية والاقتصادية والحياة الاجتماعية للتلميذ والبيئة المدرسية، إنّ مفهوم العنف كفعل أو كبيئة محرضة على العنف يختلف بحسب الثقافات والمجتمعات، وأيا كان السياق الثقافي والسوسيو اقتصادي الذي يوجد فيه المدرسة، فإنّ العنف يأخذ أشكالا جسدية ونفسية".

وفي هذا الصدد، تشابكت وتعددت وجهات النظر حول هذه الظاهرة ومن المهم الإشارة هنا إلى الأهمية العلمية للمدخل السوسيولوجي في تفسير ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وذلك لعدة اعتبارات معرفية أهمها شمولية الرؤية السوسيولوجية في مقاربة الظواهر الاجتماعية، وهو ما يبرز لنا التوجه الذي يتميز به حقل السوسيولوجيا في مناولته الظواهر السوسيولوجية عامة والظواهر السوسيوتربوية بصفة خاصة وتنطلق محاولة تحليلي لظاهرة العنف في الوسط المدرسي من المقاربات السوسيولوجية المفسرة له، وذلك باستقراء الدلالات والمضامين السوسيولوجية لمفهوم العنف لدى أصحاب كل مقاربة، وتحديدهم لطبيعة العوامل الاجتماعية المسببة لهذه الظاهرة في الأوساط المدرسية، ومن أهم وأبرز هذه المقاربات:

5. المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي:

تعتبر المقاربة الوظيفية للظواهر الاجتماعية من أهم المقاربات السوسيولوجية في علم الاجتماع، وتنتمي المقاربة الوظيفية إلى النوع المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية في إطارها الكلي، ويرى أصحاب هذه المقاربة أنّ المجتمع عبارة عن مجموعة من الأنساق الاجتماعية والتي تقع في حالة تبادلية وتكاملية فيما بينها، ففي تصور بارسونز Parsons؛ فالنّسق الاجتماعي يتمثل في شبكة من

الأنساق الفرعية المستقرة التفاعل، وتساهم التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن بينها، والمدرسة تسعى في النهاية حسب هذا التصور إلى تلبية مجموعة من الحاجات الاجتماعية، ولا تتوقف عند نقل المعارف والمهارات، ولكن تقوم بالإعداد غير الرسمي للأدوار الاجتماعية في المستقبل.(Bulle, 2005, p 09).

يتبين إذن أنّ المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي لا تخرج الرؤية النسقية للوظائف والأدوار، إذ أنّ العنف أساسه فكرة انعكاس الأجزاء في كل واحد والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع، لذلك فإنّ أي تغيير في الجزء يتبعه تغيير في الكل، وقد تبنى هذا الاتجاه العديد من علماء التربية الغربيين منهم: روبرت ميرتون Robert Merton، ديفيز Davis، تالكوت بارسونز Talcott Parsons ، كروز Cruese، وآخرون. (بركات، 2011، ص 8).

لقد تم النظر في هذه المقاربة إلى ظاهرة العنف من زاوية الانحراف الاجتماعي، إذ أنّ العنف ترجمة فعلية لظاهرة الانحراف القيمي، فالأعمال الأولى في هذا المجال نجدها ضمن نظريات الانحراف الاجتماعي ذات التوجيه الوظيفي، وتقوم هذه النظرية حسب علماء الاجتماع والتربية البريطانيين والأمريكيين على فرضية انحراف الشباب في الوسط المجتمعي، والذي يظهر بجلاءٍ في المؤسسات المدرسية، مما يُظهر خللا كبيرا في النظام المدرَّس.

.(Peignard, Roussier-Fusco, &Vanzanten, 1998, p22)

وترجع أسباب هذا الانحراف في تصور الوظيفيين إلى الخلل في بناء القيم لدى الأفرد، واعتبار التحولات الهيكلية للأسرة أهم أسباب تفسير العنف المدرسي، إذ السلوكيات العنيفة لظاهرة العنف هي نتاج مادي وعلائقي للأسرة وأهمها (انفصال الوالدين، غياب العلاقات العاطفية بين أفرادها، عدم وجود أخوة، التعليم أكثر صرامة أو أكثر تراخيا، غياب الرقابة، غياب الآباء، أنشطة أبنائهم، القلق...، وهي كلها عوامل تسهم في بناء شخصية عنيفة. (Carra, 2009, p 03).

والعنف في الوسط المدرسي ما هو إلا تجلي للاختلالات الوظيفية التي أصابت عملية التنشئة الاجتماعية والتعليمية للتلاميذ، وتبدو الوظيفة التكاملية للنسق الثقافي والاجتماعي على درجة كبيرة من الأهمية في النظرية الوظيفية، ويتحقق ذلك من خلال تعزيز القيم والسلوك المقبول اجتماعيا، وهي وظائف مألوفة للكنيسة والمدرسة، وتخترق قيم النسق بأكمله، وهي أيضا أساس الإجماع الاجتماعي الذي يدعم النظام الاجتماعي. (دونال، 2002، ص 139).

كما تبرز أيضا في ميدان الدراسات السوسيولوجية، النظرية البنائية الوظيفية كأحد أهم المداخل المفسرة للواقع الاجتماعي على مستوى اجتماعي كُلّي ماكرو سوسيولوجي، حيث تعتبر أنّ البناء

الاجتماعي المتمثل في المؤسسة المدرسية قد يُنتج أنماطا سلوكية تعتبر وظائف ولكنها منحرفة. (بن دريدي، 2007، ص 50).

وعلى هذا الأساس، فإنّ جل السلوك الذي نسميه سلوكا منحرفا يعكس انحرافا في القيم الاجتماعية، ومن ثم فإنّ العنف هو نتاج لظروف اجتماعية تتمثل في الأوضاع العائلية وظروف العمل وضغوطه وحالات البطالة والتفرقة على أشكالها المختلفة، وغير ذلك من عوامل اجتماعية واقتصادية. (رشوان، 2001، ص 163).

6. المقاربة التفاعلية الرمزية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي:

ينطلق أصحاب المنظور التفاعلي في دراستهم للنظام التعليمي من جزئية الفصل الدراسي، فالعلاقات داخل الفصل الدراسي بين المتعلمين والمدرسين علاقات استراتيجية وحاسمة، لأنه خلال الفصل يمكن التفاوض عن الحقيقة، حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم "ماهرين" أو "أغبياء" أو "كسالى"، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، ومن ثم ينجزون في النهاية "نجاحا" أو "فشلا" تعليميا، وعليه يصبح من الضروري؛ كما يؤكد أصحاب منظور التفاعل أنْ نقوم بدراسة الكيفية التي تتم بالعملية والطرق التي يعطي بها المدرسون والمتعلمون معنى للمواقف التعليمية. (حمدي، 2003، ص 180).

ويركز أصحاب هذه المقاربة في تحليلاتهم على الصورة الفعلية التي توجد داخل المؤسسات التعليمية، وتحليل العلاقة بين التلاميذ ونوعية هذه المؤسسات، بالإضافة إلى دراسة العلاقة بين التلاميذ والمدرسين وإدارتهم التعليمية، و" تفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، ومستويات الاستيعاب ودرجات الذكاء، وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية والفئات العمرية وكذلك المشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسري، علاوة على تحليل مجموعة من العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة وتأثيرا واتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم ومستوى إعداد المدرسين ونوعية مهارتهما التعليمية والتدريسية...، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تشكل الحياة التعليمية والتربوية داخل الفصول والأبنية الدراسية ". (عبد الرحمان، 2000، ص289).

كما يرى أصحاب هذه المقاربة التفاعلية الرمزية أيضا أنّ ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، هي نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، فمع التنشئة الاجتماعية المبكرة يتعلم الأطفال العنف سواء من الآباء أو الأقارب أو الأصدقاء، وبملاحظتهم للعالم وللحياة الاجتماعية من حولهم يبدو العنف لهم وكأنه أداة

ضرورية للبقاء والنجاح، فالأفراد إذن يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نوع آخر من أنواع السلوك، والعنف هنا تعلمه داخل المنزل. (معتوق، 2012، ص207).

إنّ الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل من النواحي العقلية والأخلاقية والاجتماعية، وقد اهتم العديد من الباحثين بالأسرة لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنيف، وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، فعن طريقها تغرس في نفس الصغير خلال سنوات طفولته المبكرة أنماط ونماذج أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم والمعايير. (السعايدة، 2014، ص 58).

وتسهم شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع أقرانه في مقاومة القواعد المدرسية، إذ أنّ " المناخ العلائقي يسهم في فهم تصورات علاقة التلاميذ مع أقرانهم وبين التلاميذ مدرسيهم، وهذا المناخ العلائقي يسمح بإنتاج القواعد وإعادة إنتاج القواعد المدرسية (المدرسة والصف وتطبيقاته من خلال المشاركة)، وتتطور هذه التمثلات البيداغوجية مع تطور المدرسة لتستجيب لحاجات المجتمع، مع استقلالية نسبية للمدرسة، وتعطي المعارف المدرسية طرائق جديدة للتفكير وتعتبر المدرسة أداة رئيسية للتقدم الاجتماعي من أجل التطور نحو المجتمعات العقلانية.

7. المقاربة الصراعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي:

انطلاقا من التحليل الماركسي لظاهرة الصراع الاجتماعية في المجتمعات الحديثة يرى أصحاب المقاربة الصراعية أنّ المدرسة تعتبر أحد الأدوات الإيديولوجية التي توظفها الطبقات الاجتماعية البرجوازية لتعيد إنتاج هيمنتها وسيطرتها على باقي الطبقات الاجتماعية في المجتمع، لذلك ينشب العنف في فضاء المدرسة للتعبير عن حالة الاغتراب التي يشعر بها التلاميذ ذوو الأصول الاجتماعية البروليتارية داخل فضائهم المدرسي وكشكل من أشكال المقاومة الاجتماعية لحالة تزييف الوعي الذي يتعرضون له باستمرار داخل المدرسة، إذ "المدرسة هي مكان النضال بين الطبقات الاجتماعية المتناقضة، فسلوكيات تلاميذ الطبقة البروليتاريا تعبر عن طبقتهم الاجتماعية، بينما تفرز الطبقة الاجتماعية البرجوازية إيديولوجيتها المهيمنة التي تتجه نحو الهيمنة والاستفزاز فيتولد عن هذا الصراع حالات من العنف المدرسي معارضة سلبية وإيجابية". (Debarbieux, Montoya, 1998, p 97).

كما نجد العديد من الباحثين المعاصرين الذين طوروا المقاربة السوسيولوجية الصراعية في دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، من أبرزهم بيار بورديو Pierre Bourdieu الذي تحدث عنه بشكل مفصل ضمن الحقل المدرسي، إذ انطلق من مقاربته للعنف في الوسط المدرسي من فكرة مفادها أنّ:" كل

فعل بيداغوجي إنما هو موضوعيا عنف رمزي، على اعتبار أنه فرض بواسطة سلطة اعتباطية لاعتباط ثقافي". (بورديو، 2007، ص 08).

وهذا يعني أنّ ثقافة المؤسسات التربوية ترمز إلى ثقافة الطبقة التي تهيمن وهي ثقافة غير مبررة منطقيا عندما يتم اختيارها وفرضها بصورة اعتباطية تعسفية. (وطفة، 2008، ص65).

وفي هذا الإطار نجد العديد من الباحثين المعاصرين من ربط بين العنف المدرسي والاستبعاد الاجتماعي في المدن المعاصرة، فانطلاقا من التوزيع الجغرافي لظاهرة العنف الحضري، تبين للباحثين أنّ المدارس التي تقع في المناطق الحضرية المتخلفة تشهد منسوبا عاليا من العنف بالمقارنة مع غيرها من المدارس التي توجد في مناطق حضرية راقية، وبالتالي فأحد المشكلات التي تواجهها المدارس اليوم، تتمثل في إشكال مقاومة النظام المدرسي، التي تصنف في خانة:(قلة الأدب)، وفي نمط من العنف يدخل في رفض التغيب المتكرر، أو ما يعرف بالتسرب المدرسي، لتصبح أكثر تكرارا وتماديا. (Payet, 1998, p 03).

ويرى أصحاب هذا التوجه في مقاربة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، أنّ هناك عوامل اجتماعية تغذي هذه الظاهرة، وهي تقع خارج الفضاء المدرسي، خاصة " ونحن نعلم دور البطالة في انحطاط الحياة الأسرية، إذ كيف لتلميذ يعرف أنْ والده أو أحد إخوته في حالة بطالة أو في منصب عمل غير دائم أنْ يتواصل معهم، فينتج عن ذلك تدمير عميق للارتباطات الأسرية. (Defrance, 2005, p 22).

وبالتالي فالعنف لا علاقة له بالانحراف الأخلاقي، ولا علاقة له باختلال وظيفة النسق التربوي، وإنما يرتبط العنف بظواهر الإقصاء والتهميش الاجتماعيين، الذي تتعرض له العديد من الفئات الاجتماعية داخل المجتمع، من هنا" تقع المؤسسات الهشة في المناطق الحضرية المتخلفة والأحياء الفقيرة وفي المناطق التي تعيش فيها الطبقات الاجتماعية هي التي تعيش صعوبات اقتصادية واجتماعية، لذلك تأخذ هذه الانحرافات المدرسية أشكالا عديدة ".

كما يرى أصحاب النظرية الصراعية في مقاربتهم لظاهرة العنف في الوسط المدرسي أنّ له علاقة جندرية، إذ العنف وسيلة بين النوعين (الجنسين)، فهو يعد وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل على المرأة، وقد أصبح العنف وسيلة أيضا لتأكيد عدم المساواة بين النوعين، وأداة للضغط على المرأة بهدف العودة إلى الأسرة والمنزل، ومن وجهة نظر أصحاب نظرية الصراع يمكن حل مشكلة العنف من خلال إتاحة فرص المساواة بين أفراد المجتمع، وعدم استغلال فئة لأخرى، وإتاحة الفرص للمشاركة العادلة في الثروة والقوة. (الخولي، 2008، ص 112).

8. العنف المدرسي وانعكاسه على العملية التعليمية

1.8. نظرياً:

تتنوع أشكال التفاعل التربوي داخل المدرسة وبين جوانبها المختلفة وفق عدد كبير من المتغيرات والعوامل، كما تتم أيضا وفق مقولات العلاقة بين منظومات الأدوار والمواقف القائمة بين الأساتذة والتلاميذ والإداريين وجماعات الاتصال.

ويُعدّ التفاعل التربوي الذي يجري بين أفراد الجماعة المدرسية صورة حية لتفاعل الاجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الاجتماعية. ويتجلى التفاعل التربوي التعليمي في المدرسة في نسق من العمليات التي يرتبط عبرها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف. وعلى هذا النحو يعرف هذا التفاعل بأنه سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين فردين أو أكثر. (وطفة والشهاب، 2003، ص 22).

ويعكس التفاعل في العملية التعليمية العمق والحيوية التي تكتسبها المعلومات والخبرات المنقولة للمتعلم، ويعكس المدى البعيد للأثر استيعابا وتطبيقا. ويتأثر هذا التفاعل بالبيئة الصفية وعدد التلاميذ وتوفر الإمكانيات وهذا التفاعل يؤثر على آراءهم وأفكارهم وتوجهاتهم، أين يعتمد هذا التفاعل على كل أشكال الاتصال اللفظي وغير لفظي. (تاعوينات، 2009، ص 101).

2.8. إجرائيا:

يُعدّ التفاعل في العملية التعليمية كل أشكال الاتصال بين الأستاذ والمتعلم في كيفية تبادل الأفكار والمعلومات في نوع العلاقات الاجتماعية السائدة في البيئة التعليمية على اختلاف أشكال التفاعل بينهما.

9. استراتيجيات الوقاية من العنف المدرسي:

للوقاية من العنف في الوسط المدرسي يجب التصدي للعوامل المؤدية إليه ومعالجتها بصورة علمية مدروسة ويجب أنْ تركز الجهود الوقائية على مرحلتي الطفولة والمراهقة نظرا لكون السلوك العنيف يتكون في غالبيته من خلال عملية تطورية تبدأ عادة في مراحل الطفولة المبكرة. (حبوش، 1999، ص 261). وعليه سنتعرف على بعض الاستراتيجيات المعتمدة في الوقاية من العنف المدرسي، ولهذا الغرض وجدت عدة برامج تستخدم في مساعدة الطلاب والتلاميذ على خفض العنف في المدرسة منها:

1.9. طريقة الزي الرسمي Uniform: تعتبر أول طريقة وقائية طُبّقت في بعض المدارس في المجتمع الأمريكي وهذه طريقة مبنية على فكرة أنّ توحيد الزي المدرسي يساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة ويحسن من اتجاهات الطلاب حول الانضباط، ولكن سرعان ما واجهت هذه الطريقة كثير من الانتقادات والعيوب بحيث أنها تقلل من إمكانية ملاحظة المدرسين للطلاب العدوانيين وكذلك يكون من الصعب التعرف على

الطلاب الذين يتعاطون المخدرات أو الذين يعانون الإهمال في المنزل وهذا يعوق من قدرة المدرسين والإدارة المدرسية على التدخل لحل المشكلة لدى الطلاب قبل أنْ تصبح خطيرة.

2.9. برنامج التسامح الصفري Zero Tolerance: وهو مصطلح معروف في النظام التربوي الأمريكي، وهذا البرنامج يعني امتناع إدارة المدرسة عن التسامح ببساطة مع الطلاب المتمردين على قوانين ولوائح المدرسة وبناء على هذا يحق للمدرسة طرد كل طالب يحمل معه سلاح سواء كان مسدسا أو سكينا إلى المدرسة ولقد ترتب عن تطبيق هذا البرنامج زيادة في معدلات طرد الطلاب من المدرسة دون دليل على أنّ هذا الطرد أو الحرمان يكون فعالا في تغيير سلوك الطالب أو تحسين الأمن في المدرسة الأمر الذي زاد من ارتفاع معدلات التسرب المدرسي.

3.9. برنامج الحرم المدرسي المسدود Closed school campus: ويعتبر برنامج مراقبة تشارك المدرسة فيه بدور فعّال وهو يتطلب من الطالب أنْ يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي على أنْ يسمح فقط لبعض الطلاب بالمغادرة بناء على طلب مكتوب من ولي الأمر، وعلى كل داخل للمدرسة أنْ يسجل اسمه والهدف من كل هذه الإجراءات هو توفير بيئة مدرسية آمنة تساعد على خفض العنف بها.

4.9. برنامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات Anger management and problem-solving training: وهو يقوم على تدريب الطلاب على التحكم في حالات الغضب فينخفض سلوك العنف لديهم سواء في المنزل أو الفصل الدراسي، فإدارة الغضب له تأثير ايجابي،فعن طريقة التدريب هذه يتمكن الطلاب من التحكم في غضبهم عند مواجهة الصراع وتنمي قدرتهم على فهم وإدراك اتجاهات الآخرين ووضع نفسه في مكان الآخرين وفاعلية هذا البرنامج تعتمد على عدد الجلسات التي تعطى للطلاب فكلما كان عدد الجلسات 12 جلسة فأكثر كلما أدى ذلك إلى حدوث تغير في عدوانية الطلاب، وتستعمل عدة فنيات مثل التدريب على الاسترخاء وإيقاف التفكير والمناقشة الجماعية ولعب الدور ونمذجة السلوك الملائم ويتضمن التدريب على حل المشكلة عدة خطوات وهي تنحصر في تحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة ودراسة نتائج كل حل ثم اختبار الاستجابة الفعّالة وتقويم نتائج هذه الاستجابة.

5.9. برنامج التدريب على حلال الصراع Conflict resolution training: وهي تستهدف تعليم الطلاب أساليب فعّالة للتعامل مع الصراعات الشخصية والتغلب عليها والوصول إلى حلول ملائمة لهذه الصراعات وتستخدم هذه البرامج أساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات لإيجاد الحلول الايجابية لصراعاتهم وذلك باستخدام الأنشطة المتضمنة في المنهج المدرسي وعن طريق تدريب المدرسين لحل الصراعات التي تنشأ بين الطلاب داخل الفصل.

6.9. التدريب على المهارات المعرفية Cognitive skills training: وتستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي تدفع ببعض الطلاب إلى العنف، ويتضمن التفكير الخاطئ الاستنتاجات الاعتباطية التي لا تعتمد على أسس منطقية، فهذه الاستراتيجيات المعرفية تركز على الأفكار التي يعطيها الطلاب للبيئة التربوية التي يتفاعلون في سياقها، التي تكمن وراء سلوك العنف لدى الطلاب.

7.9. استراتيجية التشجيع على التفكير البديل Encouraging alternative thinking: وهي تستهدف مساعدة أطفال المدرسة الابتدائية على فهم مشاعرهم وتحمل الإحباط والعمل على حل صراعاتهم بطرق بناءة وتفسير المثيرات الاجتماعية بطريقة ايجابية والتواصل فيما بينهم بشكل ناجح، فالتدخلات المعرفية تحاول خفض السلوكيات غير المرغوب فيها كالعنف والعدوان عن طريق تغيير العمليات المعرفية الاجتماعية غير المقبولة التي تدعم سلوك العنف لدى الطلاب.

8.9. برامج وساطة الأقران Peer mediation: والتي تستهدف التدريب على تكوين فريق من القادة Leaders وتتحدد مهمة هؤلاء القادة في مساعدة الطلاب على وضع نهاية للصراعات بينهم، فهي تتضمن أنْ يقوم فريق من الطلاب بدور الوساطة عند حدوث خلافات وصراعات بين الأقران داخل المدرسة وأنْ يتعاونوا على إيجاد الحلول المناسبة لهذه الصراعات وبالتالي يتعلم الطلاب مهارات حل الصراع، وهذه البرامج تشجع الطلاب على بناء علاقات ايجابية اجتماعية مع الأقران وتساعدهم على التعاون والفهم المتبادل والتواصل والمشاركة الوجدانية للآخرين.

9.9. برنامج دان أولويس Dan Olweus 1983 :والذي يستهدف خفض سلوك المشاغبة من خلال تغيير الاعتقادات التي تدعم سلوك المشاغبة ومن خلال محاولة التقليل من الفوائد والمكاسب التي يحصل عليها المشاغب من وراء سلوكه ولقد طبق في عدد من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في النرويج وثبتت فعاليته في خفض مشكلات المشاغبة بنسبة كبيرة، ويشتمل على ثلاثة مستويات وهي: التدخل على مستوى المدرسة بإجراء مسح شامل عن مشكلة المشاغبة وزيادة مراقبة سلوك التلاميذ وتدريب المدرسين على الوعي بالأطفال المشاغبين، كما تتضمن التدخل على مستوى الفصل ويتمثل ذلك في بناء قواعد ومعايير تكون ضد المشاغبة وعقد اجتماعات للآباء لمناقشة هذه المشكلة، وأخيرا تدخل على مستوى الفرد ويتضمن مناقشة الطلاب المشاغبين والوقوف على الأسباب الكامنة وراء سلوكهم المشاغب وكذلك مناقشة الطلاب الضحايا وهكذا فإنّ برامج الوقاية من المشاغبة تكون فعالة في خفض سلوك العنف بالمدرسة وتحسين المناخ المدرسي وهناك برامج إرشادية خصصت للحد من العنف داخل المدارس مثل برنامج (قوة المواجهة)، الذي أعده لوكمان G.Lochman (1992) بهدف مساعدة الطلاب

العدوانيين على مواجهة إحباطاتهم والتدريب على حل الصراعات بطريقة إيجابية دون اللجوء إلى المشاجرة، وقد تبنت جامعة دوك Duke هذا البرنامج في خفض العنف. (عبد العظيم، 2007، ص ص 315-324).

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهـــيد

في أيّ دراسة علمية لا يمكن الوصول إلى نتائج موثوقة إلا إذا اتبعت إجراءات منهجية مضبوطة، وخطوات علمية صحيحة؛ فوضوح المنهج وما يبنى في إطاره من تصميم محكم، وتجانس العينة، وسلامة طرق تحديدها وحصرها، ومناسبة أدوات البحث وما تتميز به من خصائص سيكومترية تدل على الصلاحية، وملائمة الأساليب الإحصائية التي يستدل بها على صحة أو عدم صحة الفرضيات التي سبق للباحث وأنْ صاغها، كل هذه الإجراءات تساعد في الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية.

إنّ التحديد الدقيق لمنهجية البحث والإجراءات الميدانية، هي أساس البحث العلمي في جميع التخصصات والميادين، ذلك لما تقدمه المنهجية من توجيهات وإرشادات للباحث قصد إتباع السبيل الصحيح في خطوات إجراء الدراسة، لذلك يمكننا أنْ نقول أنّ هذا الفصل، هو بمثابة العمود الفقري للدراسة بصفة عامة والجانب الميداني بصفة خاصة، ذلك لأنه ضمّ أهم العناصر والمتغيرات التي ستساعد الباحث للوصول إلى نتائج علمية تساهم في ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وبالتالي التحقق من الفرضيات وكذا بلوغ أهداف الدراسة.

وهذا ما سنحاول مراعاته من خلال الحرص على إتباع خطوات صحيحة ومنظمة، انطلاقا من الدراسة الاستطلاعية وختاما بالأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

في هذه المرحلة قام الباحث بجمع المعلومات والاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمذكرات التي لها صلة بموضوع البحث، من أجل توفير المعلومات والمعطيات الكافية والإلمام بالموضوع من جميع النواحي حتى يتسنى لنا تكوين فكرة شاملة وكاملة وبالتالي تكوين أسس وخلفية نظرية لهذا الموضوع، وقبل تطبيق المقياسين وتوزيع الاستمارات المتعلقة بالبحث قمت بإجراء دراسة استطلاعية على عينة البحث قصد الاطلاع على مهارات الاتصال التربوي وكذا مستويات العنف المدرسي في المتوسطات المختارة للدراسة والاتصال ببعض التلاميذ من أجل جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات التي يمكن من خلالها معالجة المشكل المطروح والتعرف أكثر على مجتمع الدراسة (أوقات دراستهم، أوقات فراغهم...).

1.1. الدراسة الاستطلاعية للمقياسين:

1.1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية: إنّ من أهداف إجراء الدراسة الاستطلاعية هو:

- ضبط المتغيرات الدخيلة التي يمكن أنْ تؤثر على نتائج الدراسة.
- التحقق من مدى ملائمة الظروف العملية قبل وأثناء تطبيق المقياسين.
- التحقق من ملائمة المقياسين وفهم التلاميذ لفقراتهما ومصطلحاتهما.
- اكتشاف بعض جوانب القصور في إجراءات تطبيق المقياسين.
- تحديد الوقت المستغرق في عملية تطبيق المقياسين.
- التمرن على تطبيق المقياسين.

2.1.1. الخصائص السيكومترية للمقياسين:

أولا- مقياس مهارات الاتصال التربوي (موجه للأساتذة):

استخدمت طريقتين لحساب صدق وثبات المقياس على عينة التقنين (ن = 40) التي تم اختيارها من أساتذة متوسطة الشهيد سعدي الصالح بسيدي عامر للسنة الدراسية 2021/2020، مناصفة بين الأساتذة الذكور والإناث، وتتراوح أعمارهم بين (27- 55) سنة وتتمثل النتائج فيما يلي:

- **حساب صدق المقياس:** وقد استخدمت طريقتين لحساب صدق المقياس: الصدق التمييزي والصدق التلازمي.

* **الصدق التمييزي:** استخدمت طريقة المقارنة الطرفية على عينة التقنين، وذلك بالنسبة للمقياس ككل وبعديه. وقد استخدمت النسبة التائية لحساب دلالة الفروق بين متوسطي الـ (27 %) الأعلى والأدنى من الوسيط والجدول التالي يوضح قيم (ت):

جدول رقم (1): يوضح معامل الصدق التمييزي لشبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي

البعد	مجموعة المقارنة	العدد	القيم الإحصائية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
			م	ع		
مهارات الاتصال اللفظي	أعلى من الوسيط	20	56.72	5.15	130.01	0.05
	أدنى من الوسيط	20	35.5	5.40		
مهارات الاتصال غير اللفظي	أعلى من الوسيط	20	52.09	1.62	13.6	0.05
	أدنى من الوسيط	20	34.27	5.79		
الدرجة الكلية	أعلى من الوسيط	20	233	15,59	15.62	0.05
	أدنى من الوسيط	20	139.86	22,45		

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين (27 %) الأعلى والأدنى من الوسيط على أبعاد شبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي والشبكة ككل، مما يؤكد القدرة التمييزية لها ولأبعادها.

***الصدق التلازمي:** طبقت شبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي والمحك في نفس الوقت (قُدّم المقياس أولا واستغرق تطبيقه 55 دقيقة، ثم قُدّم المحك واستغرق تطبيقه 20 دقيقة). واستخدمت طريقة الارتباط بين المقياس ومحك خارجي يتمثل في شبكة فلاندرز Flanders لقياس الاتصال التربوي، ترجمه أربعة مختصين في القياس والتقويم التربوي، طبق المحك على 40 أستاذا وأستاذة من أساتذة المتوسطة المختارة، وتم حساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامله (0.43) وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown بلغ معامله (0.60)، وكذلك تم حساب صدق المحك بأسلوب المقارنة الطرفية حيث بلغت قيمة "ت" (9.05) وهي كلها معاملات دالة مما يؤكد صدق وثبات المقياس، وتتمثل معاملات الصدق التلازمي للمقياس بأبعاده فيما يلي:

جدول رقم (2): يوضح معامل الصدق التلازمي لشبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي

البعد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مهارات الاتصال التربوي اللفظي	0.55	0.05*
مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي	0.56	0.05*
الدرجة الكلية	0.70	0.05*

0,01 * 0,05 **

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين مقياس مهارات الاتصال التربوي بأبعاده والمحك كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.05) مما يؤكد تمتع المقياس بالصدق المحكي.

- **ثبات المقياس:** تم استخدام طريقتين لحساب معامل الثبات على عينة التقنين وهي: ثبات الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha ، وإعادة التطبيق بعد مرور أسبوعين، والجدول التالي يوضح نتائج معامل الثبات:

جدول رقم (3): يمثل معامل الثبات لشبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي

البعد	ألفا كرونباخ	مستوى الدلالة
مهارات الاتصال التربوي اللفظي	0.93	0.05*
مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي	0.82	0.05*
الدرجة الكلية	0.80	0.05*

0,01 * 0,05 **

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

يتضح من خلال الجدول السابق أنّ المقياس يتمتع بمستوى مرتفع من الثبات الذي أمكن الاستدلال عليه من نتائج إعادة التطبيق، ومن خلال معاملات ألفا كرونباخ، حيث اتضح أنّ كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01).

ثانيا- مقياس العنف المدرسي (موجه للتلاميذ):

تم تطبيق المقياس على عينة من (40) تلميذ من متوسطة الشهيد سعدي صالح بسيدي عامر ولاية المسيلة من غير العينة الأصلية لدراسة الصدق والثبات للمقياس.

1- صدق الأداة:

يعد صدق الأداة أحد أهم الشروط الواجب توفرها في أدوات القياس، وهو من أهم معايير جودة الاختبار، وتعرفه أنستازي Anastasi (1990) على النحو التالي: "إنّ صدق الاختبار يعني ما الذي يقيسه الاختبار وكيفية صحة هذا القياس"، ويعرفه ليندكويس Lindquist (1951): هو الدقة التي يقيس بها الاختبار ما وُضِع من أجله. (رضوان، 2006، ص 177).

ويقبل الصدق على أساس معاملات الارتباط التي تشير إليه، ومن أجل التأكد من صدق الأداة تم إتباع أكثر من وسيلة لتقنين معامل صدق المقياس وهي كالتالي:

أ- صدق المحكمين:

عُرضت الصورة الأولية للأداة على مجموعة من أساتذة ودكاترة من قسم علم النفس وعلوم التربية، وذلك لإبداء الرأي في محاور المقياس، ومدى صلاحية ومناسبة العبارات الموضوعة لدى الفئة المدروسة، وكذا إضافة بعض العبارات والبنود التي من شأنها إثراء المقياس.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

نهدف من استخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي ووفقا لمعامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) إلى معرفة مدى قدرة كل مجموعة من عبارات المحور على قياس ما وضع لقياسه في مجمل محورها بوضوح.

- نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول:

الجدول (4): يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الأول (العنف المادي)

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	ألقي القاذورات في فناء المدرسة	0.702	0.000
2	أميل إلى التّعامل بعنف مع الزّملاء	0.654	0.003
3	أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم	0.623	0.005
4	أثير الفوضى أثناء الحصّة	0.660	0.000
5	أتعامل بعنف مع مرافق المدرسة	0.531	0.021
6	أميل إلى سرقة أدوات الزّملاء خاصة التي لا أستطيع امتلاكها	0.676	0.000
7	ألقي الأدوات بقوة على الطّاولة	0.711	0.002
8	أخرج من القسم دون إذن الأستاذ	0.743	0.000
9	أكتب على الجدران أو الطّاولات تعليقات معينة	0.723	0.000
10	أحدث ضجيجا داخل القسم باستخدام الأدوات أو الكرسي	0.658	0.003
11	أميل إلى الخشونة مع الزّملاء أثناء اللّعب	0.701	0.000
12	أقوم بالهجوم للدّفاع عن موقفي	0.752	0.000
13	أتعمد فتح باب القسم بعنف	0.701	0.002
14	أتلف سيارات الأساتذة والإداريين	0.743	0.000
15	أرفض الانتقادات والملاحظات السّلبية أمام الزّملاء	0.721	0.000
16	أعبث بأدوات زملائي وممتلكاتهم	0.658	0.003
17	أحضر الممنوعات إلى القسم	0.701	0.002

18	أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدّرس	0.743	0.000
19	أرمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره	0.721	0.000

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

التعليق: من نتائج الارتباطات الثنائية المبينة أعلاه نلاحظ أنّ: معظم عبارات المحور الأول تمتاز بالاتساق الداخلي مع محورها حيث أنّ العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمحور وعباراته دالة إحصائيا، إذ أنّ قيمة SIG (مستوى المعنوية) للقيم الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون المحسوبة في كل عبارة من عبارات المحور هي أقل من مستوى دلالة 0.05، ومنه عبارات المحور الأول صادقة ومتسقة.

- نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني:

الجدول (5): يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثاني (العنف اللفظي)

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ	0.543	0.009
2	أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم	0.676	0.007
3	أعلق على الدّرس بأسلوب غير لائق	0.698	0.003
4	أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدّرس	0.701	0.002
5	أميل إلى شتم زملائي	0.743	0.000
6	أميل إلى سب وشتم الأستاذ بسبب توبيخه	0.721	0.000
7	أقوم بترديد ألفاظ خفية داخل القسم	0.658	0.003
8	أتوعد الإداريين وأهددهم	0.701	0.000
9	أميل إلى تقليد أصوات الحيوانات أثناء الدّرس	0.721	0.000
10	أقوم بالغناء والتّصفير أثناء الدّرس	0.666	0.003

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

التعليق: من نتائج الارتباطات الثنائية المبينة أعلاه نلاحظ أنّ: معظم عبارات المحور الثاني تمتاز بالاتساق الداخلي مع محورها حيث أنّ العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمحور وعباراته دالة إحصائيا، إذْ أنّ قيمة SIG (مستوى المعنوية) للقيم الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون المحسوبة في كل عبارة من عبارات المحور هي أقل من مستوى دلالة 0.05، ومنه عبارات المحور الثاني صادقة ومتسقة.

- نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث:

الجدول (6): يوضح نتائج الاتساق الداخلي لعبارات المحور الثالث(العنف الرمزي)

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم	0.631	0.000
2	أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدّرس	0.724	0.000
3	أنظر إلى الزملاء بنظرات احتقار	0.687	0.000
4	أعبّر عن الملل بإشارات غير لائقة	0.642	0.000
5	أميل إلى مشاهدة الشجار بين الزملاء	0.742	0.000
6	أرسم رسومات غير لائقة على السبورة	0.567	0.000
7	أنظر إلى الأستاذ بنظرات استفزازية	0.701	0.002
8	أهدّد الأستاذ بالاعتداء الجسدي	0.743	0.000
9	أتمرّد على القوانين والنّظم المدرسية	0.721	0.000
10	أهزّ الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء ما	0.658	0.003
11	أميل إلى الضحك مع أحد زملائي داخل القسم	0.701	0.000
12	أرفض الخضوع للسلطة المدرسية	0.724	0.000
13	أسخر من بعض أساتذتي وزملائي	0.687	0.000
14	أقوم بإيحاءات تؤدي إلى الشغب أثناء الحصص	0.642	0.000

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS.V22

التعليق: من نتائج الارتباطات الثنائية المبينة أعلاه نلاحظ أنّ: معظم عبارات المحور الثالث تمتاز بالاتساق الداخلي مع محورها حيث أنّ العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية للمحور وعباراته دالة إحصائيا، إذ أنّ قيمة SIG (مستوى المعنوية) للقيم الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون المحسوبة في كل عبارة من عبارات المحور هي أقل من مستوى دلالة 0.05، ومنه عبارات المحور الثالث صادقة ومتسقة.

2- حساب ثبات أداة الدراسة وفق طريقة ألفا كرونباخ:

ويعني أنّ الدرجات التي يتم الحصول عليها دقيقة وخالية من الخطأ، وهذا يعني أنه في حالة تطبيق نفس أداة القياس (الاختبار أو المقياس) على نفس الفرد أو الشيء أي عدد من المرات بنفس الطريقة والشروط، فإننا سوف نحصل على نفس القيمة في كل مرة.

جدول رقم (7): يوضح نتائج حساب ثبات أداة الدراسة وفق طريقة ألفا كرونباخ

		قبل حذف / غير متسقة داخليا	عدد العبارات	نتيجة الاختبار
محاور المقياس	المحور الأول	0.690 *	19	ثابت
	المحور الثاني	0.682 *	10	ثابت
	المحور الثالث	0.683 *	14	ثابت
جميع فقرات المقياس		0.685 *	43	ثابت

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS22 * 0.05

نجد أنّ قيمة معامل ألفا كرونباخ ذات قيم مقبولة وأنّ القيمة الإجمالية لجميع عبارات المحور الأول بلغت 0.690 ويضم 19 عبارة وأنّ القيمة الإجمالية لجميع عبارات المحور الثاني بلغت 0.682 ويضم 10 عبارات وأنّ القيمة الإجمالية لجميع عبارات المحور الثالث بلغت 0.683 ويضم 14 عبارة وأنّ القيمة إجمالية لجميع عبارات المقياس بلغت 0.685 ويضم 43 عبارة وهي أكبر من الحد الأدنى 0.6 مما يدل على ثبات أداة الدراسة، وتجدر الإشارة أنه معامل ألفا كرونباخ كلما اقتربت قيمته من 01 دلّ على أنّ قيمة الثبات مرتفعة.

ومنه، وبعد تطبيق أداة الدراسة على العينة الاستطلاعية؛ ظهر لنا أنّ هذه الأداة على درجة عالية من الصدق والثبات، وعليه سنطبقها على عينة الدراسة الأساسية.

2. المنهج المتبع في الدراسة :

ممّا لا شك فيه أنّ طبيعة المشكلة في أي بحث هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها. ولدراسة هذا البحث واختبار فروضه والتحقق من صحتها، فإنه تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وهو "أحد أنواع المناهج الوصفية، ويُستخدم في قياس وتحليل البيانات للمتغيرات الكيفية والكمية (متغير مستقل، ومتغير تابع)"، ومن ثمّة التنبؤ بمستوى معين من الدلالة في صورة رقمية، كما أنه لا يقتصر على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها وتبويبها بالإضافة إلى تحليلها التحليل الكافي الدقيق المعمق، بل يتضمن أيضا قدرا من التفسير لهذه النتائج. (شيخاوي وتاوريرت، 2020، ص 481).

3. ضبط متغيرات الدراسة:

استنادا إلى فرضيات الدراسة تبين لنا جليا أنّ هناك متغيرين أحدهما مستقل والآخر تابع:

1.3. المتغير المستقل: يسمى في بعض الأحيان بالمتغير التجريبي، وهو الذي يحدد المتغيرات ذات الأهمية، أي لما يقوم الباحث بتثبيتها يتأكد من تأثير حدث معين، وتعتبر ذات أهمية خاصة وأنها تساهم على التحكم في المعالجة والمقارنة، والمتغير المستقل عبارة عن المتغير الذي يفترض الباحث أنه السبب أو الأسباب لنتيجة معينة ودراسة تؤدي إلى معرفة تأثير متغير على متغير. (ابراهيم، 2000، ص134).

ومن خلال موضوع دراستنا فقد تم تحديد المتغير المستقل على أنه: **مهارات الاتصال التربوي.**

2.3. المتغير التابع: هي المتغيرات الناتجة من العمليات التي تعكس الأداء أو السلوك، وعلى ذلك فإنّ المثير هو المتغير المستقل بينما الاستجابة تمثل التابع والذي يلاحظه الباحث من خلال معالجته للظروف المحيطة بالتجربة. (ابراهيم، 2000، ص 134).

ومن خلال موضوع دراستنا فقد تم تحديد المتغير التابع على أنه: **العنف المدرسي.**

4. حدود الدراسة:

من البديهي أنْ يختار الباحث مكاناً مناسباً لدراسته يكون بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد يكون كافياً لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا إلى اختيار حدود مكانية وزمنية نرى أنها مناسبة، والتي يمكن عرضها فيما يلي:

- **الحدود المكانية:** بعض متوسطات ولاية المسيلة.
- **الحدود الزمانية:** لقد مرت دراستنا بمراحل زمنية شهدت زيارة ميدانية كانت بمثابة دراسة استطلاعية وبعد ذلك تم تحديد عينات البحث ومن ثم تطبيق شبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي ومقياس العنف المدرسي ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

1- المرحلة الأولى: ودامت يومين 21 و22 سبتمبر 2021، وتم فيها زيارة أماكن مجتمع البحث.

2- المرحلة الثانية: ودامت يومين 5 و6 أكتوبر 2021، وتم فيه تحديد أفراد المجموعتين (الأساتذة والتلاميذ).

3- المرحلة الثالثة: ودامت شهري أكتوبر ونوفمبر 2021، وتم فيها تطبيق شبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي على الأساتذة.

3- المرحلة الرابعة: ودامت أسبوعا من 10 إلى 17 جانفي 2022، وتم فيها تطبيق مقياس العنف المدرسي على التلاميذ.

5. مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بالمجتمع المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث إلى أنْ يعمم عليها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة، وبالطبع فإن الصعوبة التي يواجهها الباحث في تحديد المجتمع تعتمد على نوع المشكلة والغرض من دراستها؛ حيث يختلف عدد العناصر ومساحة الرقعة الجغرافية التي تتواجد فيها العناصر. (بركات، 2021، ص ص 16-17).

أُستخدمت في هذا البحث عينة من تلاميذ أربعة (04) متوسطات بولاية المسيلة بجميع مستوياتها الأولى، الثانية والثالثة والرابعة متوسط للعام الدراسي 2022/2021، وهذا لقياس مستوى العنف المدرسي، حيث تم اختيارهم بطريقة حصصية (25 تلميذ) في كل متوسطة بإجمالي (100) تلميذ.

كما استخدمت في هذا البحث عينة من أساتذة التعليم المتوسط من نفس المؤسسات التي تم اختيار عينة التلاميذ منها، وهذا لملاحظة مستوى مهارات الاتصال التربوي بينهم وبين التلاميذ، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة.

6. أدوات الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة وأهدافها وأسئلتها ومتغيراتها وكذلك بعد تعريف المصطلحات إجرائيا، ومن أجل التحقق من صحة فرضيات الدراسة تم اختيار الأدوات التالية:

1.6. المقابلة: يقصد بالمقابلة ذلك اللقاء المباشر الذي يحصل وجها لوجه بين الباحث والحالة، والتي أجريناها مع كل من:

- **الاداريين:** من أجل منحنا الموافقة للدخول إلى المدارس للقيام بالتربص الميداني وتوجيهنا إلى الأقسام من أجل تحديد عينة بحثنا.
- **الأساتذة:** أجرينا معهم حوار يتضمن تفسير وشرح أسباب حضورنا الحصص، ومن أجل توجيهنا إلى التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في التوافق في القسم، وكذا من أجل إعطائنا معلومات حول المستوى التحصيلي للحالات وطرق الاتصال بالتلاميذ أثناء الحصة.
- **التلاميذ:** كانت المقابلة معهم عبارة عن أسئلة المراد منها جمع المعلومات الضرورية حول كل واحد منهم.

2.6. المقياس:

- مقياس العنف المدرسي:

على ضوء المعلومات المستقاة من بعض البحوث والكتب والمقاييس التي عالجت وتطرقت إلى موضوع العنف المدرسي، تم وضع الصورة الأولية للأداة "المقياس"، والتي تكونت من 43 عبارة، والتي أعدها بيار كوسلان (Pierre Coslin) سنة 1997.

جدول رقم (8): شرح المحاور الخاصة بالمقياس

المحور	أرقام العبارات	عدد العبارات
المحور الأول: العنف المادي	-14-12-11-08-06-05-02 -32-29-26-23-20-18-15 41-39-38-35-33	**19**
المحور الثاني: العنف اللفظي	-28-22-19-13-10-04-01 40-37-31	**10**
المحور الثالث: العنف الرمزي	-24-21-17-16-09-07-03 43-42-36-34-30-27-25	**14**
المجموع		**43**

وتتم عملية التصحيح كما هو مبين في الجدول رقم (09).

جدول رقم (9): يبين درجات الاختبارات المقابلة للعبارات المكونة للمقياس

الخيارات	دائما	أحيانا	أبدا
درجة العبارات	3	2	1

وتحسب الدرجة النهائية بحاصل جمع العلامات التي حصل عليها المفحوص على الفقرات الايجابية والسلبية، وهي بذلك تعبر عن درجة المقياس.

6-3- شبكة الملاحظة لمهارات الاتصال التربوي:

تعني الملاحظة بمعناها البسيط الانتباه العفوي إلى حدث أو ظاهرة أو أمر ما، أما الملاحظة بمعناه العلمي فهي انتباه مقصود ومنظم ومضبوط للظواهر والأحداث أو الأمور، بغية اكتشاف أسبابها وقوانينها. وبصفة عامة فإنّ ملاحظة ما توصف بأنها علمية بقدر إيفائها بما يلي: ارتباطها بغرض بحثي

معين، تضمينها نظاما واضحا لتسجيل البيانات، إخضاعها للتخطيط والتنسيق والتنظيم، قابليتها للخضوع لعمليات الضبط للاطمئنان على صدقها وثباتها. (مام، 2017، ص66).

تم إعداد هذه الشبكة من طرف الطالب، وهي تقنية لجمع البيانات تسمح بالوصول إلى البيانات التي لا يمكن الوصول إليها من خلال المقابلات أو الاستبيانات وفي البحث الميداني يتم الاستعانة بشبكة الملاحظة التي تساعد على ملاحظة المبحوثين وبما يحيط بهم، وبالتالي يجب أنْ تستعمل هذه العملية من طرف الباحث وذلك لعرض الحالات وتحليلها حسب الفرضيات كما تساعده على فهم الكثير من تصرفات المبحوثين.

تحتوي الشبكة على أربعة وأربعون (44) عبارة، لقياس مؤشري مهارات الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي، من خلال إحدى عشر (11) معيارا وهي: التعزيز، الإلقاء، التساؤل، البرهنة، القيادة، المساعدة، الاستقبال، الروتين، عدم الانتباه، عدم الاستقبال والرفض.

7. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد استخدمنا مجموعة من الأساليب في تحليل بيانات الدراسة، وذلك بغرض معرفة دور مهارات الاتصال التربوي في الخفض من مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم متوسط، وقد تم الاعتماد على برنامج المعالجة الإحصائية المعروف بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وفي ضوء فرضيات البحث تتم معالجة الدرجات بالاعتماد على الأساليب الإحصائية التالية:

- الانحدار الخطي البسيط والانحدار الخطي المتعدد.
- المتوسطات الحسابية (x).
- معامل الثبات ألفا كرونباخ.

خلاصـــة

من خلال هذا الفصل بينت الخطوات المنهجية التي يتبعها الباحث من أجل ضبط الإجراءات الميدانية الخاصة بالدراسة، وكذا توضيح أهم الطرق والأدوات المستعملة في جمع المعلومات وتنظيمها، كما قمت بعرض هذه الطرق والأدوات بالتفصيل وتوضيح كيفية استعمالها، بالإضافة إلى المجالات التي تمت فيها الدراسة من مجال مكاني وزماني، كما حددت كل من مجتمع وعينة البحث الذي تمحورت حوله الدراسة، كل هذه الإجراءات تعمل على جمع المعلومات في أحسن الظروف وعرضها في أحسن الصور، ولكن جمع هذه المعلومات ليس هو الغاية وإنما الغاية هي الوصول إلى نتائج مصاغة بطريقة علمية تساعد على إيجاد حلول للمشكلة المطروحة سابقا.

وهذا الفصل ذو أهمية كبيرة في البحوث العلمية حيث أنه لا يخلو أي بحث من وجود هذا الفصل من بين فصول الدراسة، لأنه يعتبر الركيزة المنهجية التي يعتمد عليها الباحث لرسم خريطة عمل واضحة المعالم والأبعاد، ضف إلى ذلك فإنه يحدد الإطار المنهجي والعلمي الذي يجب على الباحث أنْ يلتزم به ليُعطي مصداقية علمية لبحثه.

وفي الأخير يمكن القول أنّ الباحث الذي يتبع هذه الخطوات والإجراءات أثناء إنجازه لبحثه يكون قد حقق خطوة كبيرة في إثبات صدق عمله وكذا توضيح الركائز العلمية التي اعتمد عليها للوصول إلى نتائج علمية ودقيقة يمكن الاعتماد عليها مستقبلا وحتى إمكانية تعميمها.

الفصل الرابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيـــد

تكتسي عملية عرض وتوضيح النتائج المتوصَّل إليها من خلال المناقشة والتحليل أهمية بالغة في الحكم على مدى صحة أو خطأ الفرضيات، ومن كل ما تقدم في الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من النتائج النظرية، والتي سنحاول فيما يلي من هذا الفصل إثباتها أو نفيها ميدانياً بتحليل ومناقشة البيانات على ضوء الفرضيات، وبالتالي الخروج ببعض الاقتراحات من خلال نتائج الدراسة.

وتعتبر عملية جمع النتائج وعرضها من الخطوات التي تلزم الباحث على القيام بها من أجل التحقق من صحة الفرضيات أو عدم صحتها، ولكن العرض وحده غير كاف للخروج بنتيجة ذات دلالة علمية، وإنما يجب على الباحث أنْ يقوم بعملية تحليل ومناقشة هذه النتائج حتى تصبح لها قيمة علمية وتعود بالفائدة على البحث بصفة عامة، ومن خلال هذا الفصل سنقوم بعرض وتحليل ومناقشة النتائج التي تم جمعها والتّحصل عليها، وسنحاول من خلال هذا الفصل إعطاء بعض التفاسير لإزالة الإشكال المطروح خلال الدراسة، والتي يجب الحرص على أنْ تكون مصاغة بطريقة منظم تمكن من توضيح مختلف الأمور المتعلقة بذلك، وحتى لا نقع في أي التباس أثناء تقديم هذه الشروحات، فلقد حرصنا على أنْ تتم العملية بطريقة علمية ومنظمة، ومعالجتها معالجة إحصائية وكذا تقديم تحليل مفصل لهذه النتائج وبالتالي الخروج باستنتاج لكل اختبار، وبنفس الطريقة ستتم معالجة نتائج المقياس، والهدف الرئيسي من هذا الفصل هو تحويل النتائج الميدانية إلى نتائج ذات قيمة علمية وعملية يمكن الاعتماد عليها في إتمام هذه الدراسة وبلوغ مقاصدها.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة الخام:

1.1. عرض وتحليل النتائج الخام لمحور مهارات الاتصال التربوي:

الجدول رقم (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الأول لمهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي).

العبارات	الأوزان										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	ضعيف جدا		ضعيف		متوسط		جيد		ممتاز				
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
العبارة 01	1	3.3	1	3.3	4	13.3	16	53.3	8	26.7	.92785	3.9666	119
العبارة 02	0	0	0	0	8	26.7	19	63.3	3	10	.59209	3.8333	115
العبارة 03	0	0	2	6.7	2	6.7	14	46.7	12	40	.84690	4.2000	126
العبارة 04	1	3.3	1	3.3	4	13.3	16	53.3	8	26.7	.92786	3.9667	119
العبارة 05	0	0	0	0	8	26.7	19	63.3	3	10	.59209	3.8333	115
العبارة 06	0	0	2	6.7	2	6.7	14	46.7	12	40	.84690	4.2000	126
العبارة 07	1	3.3	3	10	5	16.7	14	46.7	7	23.3	1.04000	3.7667	113
العبارة 08	0	0	2	6.7	2	6.7	14	46.7	12	40	.84690	4.2000	126
العبارة 09	1	3.3	3	10	5	16.7	14	46.7	7	23.3	1.04000	3.7667	113
العبارة 10	0	0	2	6.7	2	6.7	14	46.7	12	40	.84690	4.2000	126
العبارة 11	1	3.3	3	10	5	16.7	14	46.7	7	23.3	1.04000	3.7667	113

العبارة 12	0	0	0	0	6	20	13	43.3	11	36.7	.74664	4.1667	125
العبارة 13	0	0	0	0	6	20	13	43.3	11	36.7	.74664	4.1667	125
العبارة 14	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 15	0	0	0	0	6	20	13	43.3	11	36.7	.74664	4.1667	125
العبارة 16	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 17	0	0	0	0	6	20	13	43.3	11	36.7	.74664	4.1667	125
العبارة 18	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 19	0	0	2	6.7	2	6.7	14	46.7	12	40	.84690	4.2000	126
العبارة 20	0	0	0	0	8	26.7	13	43.3	9	30	.76489	4.0333	121
العبارة 21	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 22	0	0	0	0	8	26.7	13	43.3	9	30	.76489	4.0333	121

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على نتائج برنامج SPSS.V 22

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (1) والتي صيغت (التعزيز: يهيئ المدرس التلاميذ ويشجعهم) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (8) تكرارات بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (16) تكرارا بنسبة (53.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (4) بنسبة (13.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (1) بنسبة (3.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (1) فكان يساوي (3.96) بانحراف معياري (0.92)، ومجموع درجات (119).

أما العبارة رقم (2) والتي صيغت (التعزيز: يعيد أسئلتهم ويوظف أفكارهم) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (3) تكرارات بنسبة (10%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (19) تكرارا بنسبة (63.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) وكذلك الوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (2) فكان يساوي (3.83) بانحراف معياري (0.59)، ومجموع درجات (115).

أما العبارة رقم (3) والتي صيغت (الإلقاء: يتحدث ويعرض المعلومات شفهيا) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (12) تكرارا بنسبة (40%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (2) بنسبة (6.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي كذلك على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (3) فكان يساوي (4.20) بانحراف معياري (0.84)، ومجموع درجات (126).

أما العبارة رقم (4) والتي صيغت (الإلقاء: يتحكم في الصوت ويجلب الانتباه) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (8) تكرارات بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (16) تكرارا بنسبة (53.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (4) بنسبة (13.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارا واحدا (1) بنسبة (3.3%) وكذلك الوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (1) بنسبة (3.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (4) فكان يساوي (3,96) بانحراف معياري (0,92)، ومجموع درجات (119).

أما العبارة رقم (5) والتي صيغت (التساؤل: يطرح الأسئلة الشفاهية ويبحث عن إجابات محددة) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (3) تكرارات بنسبة (10%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (19) تكرارا بنسبة (63.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (5) فكان يساوي (3,83) بانحراف معياري (0,59)، ومجموع درجات (115).

أما العبارة رقم (6) والتي صيغت (التساؤل: يطرح الأسئلة بحيث يترك مجالا للتلميذ لاستعراض معارفه) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (12) تكرارا بنسبة (40%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (2) بنسبة (6.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2)بنسبة (2.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (6) فكان يساوي (4,20) بانحراف معياري (0,84)، ومجموع درجات (126).

أما العبارة رقم (7) والتي صيغت (البرهنة: يؤكد الاجابات بمعززات تعليمية ويشرحها) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (7) تكرارات بنسبة (23.3%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (5) بنسبة (16.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (3) تكرارات بنسبة (10%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (1) بنسبة (3.3%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (7) فكان يساوي (3,76) بانحراف معياري (1,04)، ومجموع درجات (113).

أما العبارة رقم (8) والتي صيغت (البرهنة : يجعل التلاميذ يرددون الاجابة الصحيحة تتابعا لتثبيتها) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (12) تكرارا بنسبة (40%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (2) بنسبة (6.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (8) فكان يساوي (4,20) بانحراف معياري (0,84)، ومجموع درجات (126).

أما العبارة رقم (9) والتي صيغت (القيادة : يطلب من التلاميذ القيام بالأنشطة التعليمية والتحصيلية) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (7) تكرارات بنسبة (23.3%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارات بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (5) بنسبة (16.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (3) تكرارات بنسبة (10%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (1) بنسبة (3.3%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (9) فكان يساوي (3,76) بانحراف معياري (1,04)، ومجموع درجات (113).

أما العبارة رقم (10) والتي صيغت (القيادة : يوزع الأدوار وينظم الفوج من خلال الأوامر الصوتية) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (12) تكرارا بنسبة (40%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (2) بنسبة (6.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (10) فكان يساوي (4,20) بانحراف معياري (0,84)، ومجموع درجات (126).

أما العبارة رقم (11) والتي صيغت (المساعدة: يعيد المدرس المعلومات بصفة متكررة عندما يستدعي الأمر) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (7) تكرارات بنسبة (23.3%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (5) بنسبة (16.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (3) تكرارات بنسبة (10%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (1) بنسبة (3.3%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (11) فكان يساوي (3,76) بانحراف معياري (1,04)، ومجموع درجات (113).

أما العبارة رقم (12) والتي صيغت (المساعدة: يقدم بعض الدلالات والمؤشرات لجلب الانتباه) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (6) بنسبة (20%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (12) فكان يساوي (4,16) بانحراف معياري (0,74)، ومجموع درجات (125).

أما العبارة رقم (13) والتي صيغت (الاستقبال: يخبر المدرس التلاميذ أنه مستعد للإنصات إليهم) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (6) بنسبة (20%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (13) فكان يساوي (4,16) بانحراف معياري (0,74)، ومجموع درجات (125).

أما العبارة رقم (14) والتي صيغت (الاستقبال: يخبر المدرس التلاميذ بضرورة التعبير عن أفكارهم) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (14) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (15) والتي صيغت (الروتين: تكرار المدرس لعبارات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالنقد) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (6) بنسبة (20%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (12) فكان يساوي (4,16) بانحراف معياري (0,74)، ومجموع درجات (125).

أما العبارة رقم (16) والتي صيغت (الروتين: عندما يكرر المدرس كلامه وعباراته بصورة غير مطلوبة) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (16) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (17) والتي صيغت (عدم الانتباه: عندما يردد عبارات لا تعكس جواب التلميذ) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على(13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (6) بنسبة (20%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (17) فكان يساوي (4,16) بانحراف معياري (0,74)، ومجموع درجات (125).

أما العبارة رقم (18) والتي صيغت (عدم الانتباه :عندما يردد عبارات تدل على الشرود أو فقدان الصبر) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (18) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (19) والتي صيغت (عدم الاستقبال: لا يعير أهمية لأسئلة الطلاب) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (12) تكرارا بنسبة (40%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (2) بنسبة (6.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (2.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (19) فكان يساوي (4,20) بانحراف معياري (0,84)، ومجموع درجات (126).

أما العبارة رقم (20) والتي صيغت (عدم الاستقبال: لا يعير أهمية لإجابات التلاميذ) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (9) تكرارات بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (20) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,76)، ومجموع درجات (121).

أما العبارة رقم (21) والتي صيغت (الرفض: يرفض ما يدلي به التلاميذ من أفكار) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (21) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (22) والتي صيغت (الرفض: يرفض المحاولات المتكررة للتلاميذ في تقصي الأجوبة) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (9) تكرارات بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (22) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,76)، ومجموع درجات (121).

الجدول رقم (11): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الثاني لمهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي).

العبارات	الأوزان										الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	ضعيف جدا		ضعيف		متوسط		جيد		ممتاز				
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
العبارة 23	0	0	2	6.7	2	6.7	14	46.7	12	40	.84690	4.2000	126
العبارة 24	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 25	0	0	0	0	8	26.7	13	43.3	9	30	.76489	4.0333	121
العبارة 26	0	0	2	6.7	9	30	13	43.3	6	20	.85836	3.7667	113
العبارة 27	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 28	0	0	0	0	8	26.7	13	43.3	9	30	.76489	4.0333	121
العبارة 29	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 30	0	0	2	6.7	9	30	13	43.3	6	20	.85836	3.7667	113
العبارة 31	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 32	0	0	2	6.7	9	30	13	43.3	6	20	.85836	3.7667	113
العبارة 33	0	0	1	3.3	1	3.3	17	56.7	11	36.7	.69149	4.2667	128
العبارة 34	0	0	3	10	4	13.3	12	40	11	36.7	.96431	4.0333	121
العبارة 35	0	0	2	6.7	10	33.3	10	33.3	8	26.7	.92476	3.8000	114
العبارة 36	0	0	3	10	4	13.3	12	40	11	36.7	.96431	4.0333	121
العبارة 37	0	0	2	6.7	10	33.3	10	33.3	8	26.7	.92476	3.8000	114

العبارة 38	0	0	0	3	10	4	13.3	12	40	11	36.7	.96431	4.0333	121
العبارة 39	0	0	0	2	6.7	10	33.3	10	33.3	8	26.7	.92476	3.8000	114
العبارة 40	0	0	0	3	10	4	13.3	12	40	11	36.7	.96431	4.0333	121
العبارة 41	0	0	0	2	6.7	10	33.3	10	33.3	8	26.7	.92476	3.8000	114
العبارة 42	0	0	0	4	13.3	8	26.7	8	26.7	10	33.3	1.0635	3.8000	114
العبارة 43	0	0	0	2	6.7	10	33.3	10	33.3	8	26.7	.92476	3.8000	114
العبارة 44	0	0	0	4	13.3	8	26.7	8	26.7	10	33.3	1.0635	3.8000	114

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على نتائج برنامج SPSS.V 22

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (23) والتي صيغت (التعزيز: يظهر المدرس موافقته وقبوله لما يقوم به التلميذ من خلال حركات إيماءات أو عن طريق ملامح وجهه) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (12) تكرارا بنسبة (40%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (14) تكرارا بنسبة (46.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (2) بنسبة (6.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (23) فكان يساوي (4,20) بانحراف معياري (0,84)، ومجموع درجات (126).

أما العبارة رقم (24) والتي صيغت (التعزيز: يعبر عن عدم رضاه عن الإجابة بالإيماءات أو الحركات) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (24) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (25) والتي صيغت (الإلقاء: يكتب المعلومات في السبورة ويعززها بالألوان لجلب الانتباه دون كلام) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (9) تكرارات بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما

الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (25) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,76)، ومجموع درجات (121).

أما العبارة رقم (26) والتي صيغت (الالقاء: يعزز المعارف بعرض صور ورسومات معبرة) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (6) تكرار ونسبة (20%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي (13) تكرارات بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (9) بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي (2) تكرارات بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (26) فكان يساوي (3,76) بانحراف معياري (0,85)، ومجموع درجات (113).

أما العبارة رقم (27) والتي صيغت (التساؤل: يجعل الطالب في وضعيات اشكالية دون أن يطرح سؤالا صريحا) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (27) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (28) والتي صيغت (التساؤل: يصدر تعابير استفهامية بالحركات وملامح الوجه تدل على السؤال والاستغراب) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (9) تكرارات بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (13) تكرارا بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (0) تكرار بنسبة (0%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (28) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,76)، ومجموع درجات (121).

أما العبارة رقم (29) والتي صيغت (البرهنة: يعزز المعلومات اللفظية بالوسائل البصرية وغيرها من المعززات التعليمية) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة

جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (29) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (30) والتي صيغت (البرهنة: يشجع ويمدح بالتصفيق وإبداء السرور بالإجابات) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (6) تكرار ونسبة (20%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي (13) تكرارات بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (9) بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي (2) تكرارات بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (30) فكان يساوي (3,76) بانحراف معياري (0,85)، ومجموع درجات (113).

أما العبارة رقم (31) والتي صيغت (القيادة: ينظم الفوج والواجبات دون كلام مباشر دون تحديد الشروط) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (31) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (32) والتي صيغت (القيادة: يتحكم من خلال الحركات والملامح في فترات الصمت والهدوء دون أن يتكلم) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (6) تكرار ونسبة (20%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي (13) تكرارات بنسبة (43.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (9) بنسبة (30%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي (2) تكرارات بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (32) فكان يساوي (3,76) بانحراف معياري (0,85)، ومجموع درجات (113).

أما العبارة رقم (33) والتي صيغت (المساعدة: يساعد التلاميذ الذين يجدون ارتباكا وترددا من خلال الاشارات والحركات الداعمة) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (17) تكرارا بنسبة (56.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (1) بنسبة (3.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرار واحد (1) بنسبة (3.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (33) فكان يساوي (4,26) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (128).

أما العبارة رقم (34) والتي صيغت (المساعدة: يساعد المدرس التلاميذ على التعبير أو الاستمرار في الجواب بحركات أو إشارات) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (12) تكرارا بنسبة (40%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (4) بنسبة (13.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على(3) تكرارات بنسبة (10) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (34) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,96)، ومجموع درجات (121).

أما العبارة رقم (35) والتي صيغت (الاستقبال: يحافظ على الاتصال البصري بينه وبين الطالب) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (8) تكرارات بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (10) تكرارات بنسبة (33.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (10) بنسبة (33.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (35) فكان يساوي (3,80) بانحراف معياري (0,92)، ومجموع درجات (114).

أما العبارة رقم (36) والتي صيغت (الاستقبال: يستطيع رصد جميع التحركات والتفاعلات ببصره من خلال مواقع تحركه) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرارا بنسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (12) تكرارا بنسبة (40%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (4) بنسبة (13.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على(3) تكرارات بنسبة (10) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (36) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,96)، ومجموع درجات (121).

أما العبارة رقم (37) والتي صيغت (الروتين : صدور حركات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالرفض من طرف المدرس) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (8) تكرارات بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (10) تكرارات بنسبة (33.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (10) بنسبة (33.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (37) فكان يساوي (3,80) بانحراف معياري (0,92)، ومجموع درجات (114).

أما العبارة رقم (38) والتي صيغت (الروتين: توقع ردود فعله الحركية وملامحه بصورة مستمرة) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرار ونسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي (12) تكرارات بنسبة (40%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (4) بنسبة (13.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي (3) تكرارات بنسبة (10) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (34) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,96)، ومجموع درجات (121).

أما العبارة رقم (39) والتي صيغت (عدم الانتباه: يصدر حركات يبدو من خلالها أنه لا يبذل أي مجهود للاستماع ولتتبع نشاط التلميذ) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (8) تكرارات بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (10) تكرارات بنسبة (33.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (10) بنسبة (33.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (39) فكان يساوي (3,80) بانحراف معياري (0,92)، ومجموع درجات (114).

أما العبارة رقم (40) والتي صيغت (عدم الانتباه: لا يركز نظره الى التلاميذ ولا يتخذ مواقعا تساعده على المراقبة) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (11) تكرار ونسبة (36.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي (12) تكرارات بنسبة (40%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (4) بنسبة (13.3%)، أما الوزن

بدرجة ضعيف فحظي (3) تكرارات بنسبة (10) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (34) فكان يساوي (4,03) بانحراف معياري (0,96)، ومجموع درجات (121).

أما العبارة رقم (41) والتي صيغت (عدم الاستقبال: يصدر حركات تظهر بوضوح تجاهله طلب أحد الطلاب) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (8) تكرارات بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (10) تكرارات بنسبة (33.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (10) بنسبة (33.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (41) فكان يساوي (3,80) بانحراف معياري (0,92)، ومجموع درجات (114).

أما العبارة رقم (42) والتي صيغت (عدم الاستقبال: حركات وملامح تبدي امتعاضه من الاجابة أو التصرف أو الطلب) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (10) تكرارات بنسبة (33.3%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (8) تكرارات بنسبة (26.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (4) تكرارات بنسبة (13.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (42) فكان يساوي (3,80) بانحراف معياري (1,06)، ومجموع درجات (114).

أما العبارة رقم (43) والتي صيغت (الرفض: حركات وملامح تبدي التعصب والرفض القاطع أمام الطالب) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (8) تكرارات بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (10) تكرارات بنسبة (33.3%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (10) بنسبة (33.3%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على تكرارين (2) بنسبة (6.7%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (43) فكان يساوي (3,80) بانحراف معياري (0,92)، ومجموع درجات (114).

أما العبارة رقم (44) والتي صيغت (الرفض: ردود فعل صارمة من خلال النظر لكل السلوكات التي تستدعي ذلك) فقد حظي الوزن بدرجة ممتاز على (10) تكرارات بنسبة (33.3%)، أما الوزن بدرجة جيد فحظي على (8) تكرارات بنسبة (26.7%) والوزن بدرجة متوسط كان تكراره (8) بنسبة (26.7%)، أما الوزن بدرجة ضعيف فحظي على (4) تكرارات بنسبة (13.3%) والوزن بدرجة ضعيف جدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (44) فكان يساوي (3,80) بانحراف معياري (1,06)، ومجموع درجات (114).

2.1. عرض وتحليل النتائج الخام للعنف المدرسي:

الجدول رقم (12): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الأول العنف المدرسي (العنف المادي).

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	أبدا		أحيانا		دائما				
	ت	%	ت	%	ت	%			
العبارة 02	12	12	26	26	62	62	,70353	2,5000	250
العبارة 05	2	2	28	28	70	70	,51010	2,6800	268
العبارة 06	12	12	26	26	62	62	,70353	2,5000	250
العبارة 08	2	2	59	59	39	39	,49431	2,5900	259
العبارة 11	2	2	29	29	69	69	,51355	2,6700	267
العبارة 12	2	2	35	35	63	63	,52982	2,6100	261
العبارة 14	1	1	51	51	48	48	,52136	2,4700	247
العبارة 15	1	1	51	51	48	48	,52136	2,4700	247
العبارة 18	2	2	35	35	63	63	,52982	2,6100	261
العبارة 20	1	1	34	34	65	65	,50292	2,6400	264
العبارة 23	12	12	26	26	62	62	,70353	2,5000	250
العبارة 26	11	11	30	30	59	59	,68873	2,4800	248
العبارة 29	0	0	42	42	58	58	,49604	2,5800	258

العبارة 32	12	12	37	37	51	51	,69479	2,3900	239
العبارة 33	4	4	39	39	57	57	,57656	2,5300	253
العبارة 35	12	12	37	37	51	51	,69479	2,3900	239
العبارة 38	4	4	39	39	57	57	,57656	2,5300	253
العبارة 39	12	12	37	37	51	51	,69479	2,3900	239
العبارة 41	12	12	37	37	51	51	,69479	2,3900	239

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على نتائج برنامج SPSS.V 22

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (02) والتي صيغت (ألقي القاذورات في فناء المدرسة) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (62) تكرارا بنسبة (62%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (26) تكرارا بنسبة (26%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (02) فكان يساوي (2.50) بانحراف معياري (0.70)، ومجموع درجات (250).

أما العبارة رقم (05) والتي صيغت (أميل إلى التّعامل بعنف مع الزّملاء) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (70) تكرارا بنسبة (70%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (28) تكرارا بنسبة (28%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (2) بنسبة (2%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (05) فكان يساوي (2,68) بانحراف معياري (0,51)، ومجموع درجات (268).

أما العبارة رقم (06) والتي صيغت (أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (62) تكرارا بنسبة (62%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (26) تكرارا بنسبة (26%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (06) فكان يساوي (2,50) بانحراف معياري (0.70)، ومجموع درجات (250).

أما العبارة رقم (08) والتي صيغت (أثير الفوضى أثناء الحصّة) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (39) تكرارا بنسبة (39%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (59) تكرارا بنسبة (59%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (02) بنسبة (02%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (08) فكان يساوي (2,59) بانحراف معياري (0.49)، ومجموع درجات (259).

أما العبارة رقم (11) والتي صيغت (أتعامل بعنف مع مرافق المدرسة) فقد حظي الوزن بدرجة أحياناً على (69) تكرارا بنسبة (69%)، أما الوزن بدرجة دائما فحظي على (29) تكرارا بنسبة (29%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (2) بنسبة (2%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (11) فكان يساوي (2,67) بانحراف معياري (0,51)، ومجموع درجات (267).

أما العبارة رقم (12) والتي صيغت (أميل إلى سرقة أدوات الزّملاء خاصة التي لا أستطيع امتلاكها) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (63) تكرارا بنسبة (63%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (35) تكرارا بنسبة (35%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (2) بنسبة (2%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (12) فكان يساوي (2,61) بانحراف معياري (0,52)، ومجموع درجات (261).

أما العبارة رقم (14) والتي صيغت (ألقي الأدوات بقوة على الطّاولة) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (48) تكرارا بنسبة (48%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (51) تكرارا بنسبة (51%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (14) فكان يساوي (2,47) بانحراف معياري (0,52)، ومجموع درجات (247).

أما العبارة رقم (15) والتي صيغت (أخرج من القسم دون إذن الأستاذ) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (48) تكرارا بنسبة (48%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (51) تكرارا بنسبة (51%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (15) فكان يساوي (2,47) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (247).

أما العبارة رقم (18) والتي صيغت (أكتب على الجدران أو الطّاولات تعليقات معينة) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (63) تكرارا بنسبة (63%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (35) تكرارا بنسبة (35%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (2) بنسبة (2%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (18) فكان يساوي (2,61) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (261).

أما العبارة رقم (20) والتي صيغت (أحدث ضجيجا داخل القسم باستخدام الأدوات أو الكرسي) فقد حظي الوزن بدرجة أحياناً على (65) تكرارا بنسبة (65%)، أما الوزن بدرجة دائما فحظي على (34) تكرارا بنسبة (34%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (20) فكان يساوي (2,64) بانحراف معياري (0,50)، ومجموع درجات (264).

أما العبارة رقم (23) والتي صيغت (أميل إلى الخشونة مع الزّملاء أثناء اللّعب) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (62) تكرارا بنسبة (62%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (26) تكرارا بنسبة (26%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (23) فكان يساوي (2,50) بانحراف معياري (0,70)، ومجموع درجات (250).

أما العبارة رقم (26) والتي صيغت (أقوم بالهجوم للدّفاع عن موقفي) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (59) تكرارا بنسبة (59%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (30) تكرارا بنسبة (30%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (11) بنسبة (11%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (26) فكان يساوي (2,48) بانحراف معياري (0,68)، ومجموع درجات (248).

أما العبارة رقم (29) والتي صيغت (أتعمد فتح باب القسم بعنف) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (58) تكرارا بنسبة (58%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (42) تكرارا بنسبة (42%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (29) فكان يساوي (2,58) بانحراف معياري (0,49)، ومجموع درجات (258).

أما العبارة رقم (32) والتي صيغت (أتلف سيارات الأساتذة والإداريين) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (37) تكرارا بنسبة (37%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (32) فكان يساوي (2,39) بانحراف معياري (0.69)، ومجموع درجات (239).

أما العبارة رقم (33) والتي صيغت (أرفض الانتقادات والملاحظات السّلبية أمام الزّملاء) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (57) تكرارا بنسبة (57%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (39) تكرارا بنسبة (39%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (4) بنسبة (4%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (33) فكان يساوي (2,53) بانحراف معياري (0.57)، ومجموع درجات (253).

أما العبارة رقم (35) والتي صيغت (أعبث بأدوات زملائي وممتلكاتهم) فقد حظي الوزن بدرجة أحياناً على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة دائما فحظي على (37) تكرارا بنسبة (37%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (35) فكان يساوي (2,39) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (239).

أما العبارة رقم (38) والتي صيغت (أحضر الممنوعات إلى القسم) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (57) تكرارا بنسبة (57%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (39) تكرارا بنسبة (39%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (4) بنسبة (4%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (38) فكان يساوي (2,53) بانحراف معياري (0,57)، ومجموع درجات (253).

أما العبارة رقم (39) والتي صيغت (أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدّرس) فقد حظي الوزن بدرجة أحياناً على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة دائما فحظي على (37) تكرارا بنسبة (37%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (39) فكان يساوي (2,39) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (239).

أما العبارة رقم (41) والتي صيغت (أرمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (37) تكرارا بنسبة (37%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (41) فكان يساوي (2,39) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (239).

الجدول رقم (13): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الثاني العنف المدرسي (العنف اللفظي).

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	أبدا		أحيانا		دائما				
	ت	%	ت	%	ت	%			
العبارة **01**	10	10	39	39	51	51	,66810	2,4100	241
العبارة **04**	4	4	39	39	57	57	,57656	2,5300	253
العبارة **10**	1	1	29	29	70	70	,48607	2,6900	269
العبارة **13**	17	17	26	26	56	56	,76541	2,4000	240
العبارة **19**	17	17	48	48	34	34	,70668	2,1600	216
العبارة **22**	9	9	42	42	49	49	,65134	2,4000	240
العبارة **28**	11	11	38	38	51	51	,68165	2,4000	240
العبارة **31**	4	4	39	39	57	57	,57656	2,5300	253
العبارة **37**	2	2	29	29	69	69	,51355	2,6700	267
العبارة **40**	1	1	34	34	65	65	,50292	2,6400	264

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على نتائج برنامج SPSS.V 22

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (01) والتي صيغت (أتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (39) تكرارا بنسبة (39%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (10) بنسبة (10%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (01) فكان يساوي (2.41) بانحراف معياري (0.66)، ومجموع درجات (241).

أما العبارة رقم (04) والتي صيغت (أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (57) تكرارا بنسبة (57%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (39) تكرارا بنسبة (39%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (4) بنسبة (4%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (04) فكان يساوي (2,53) بانحراف معياري (0,57)، ومجموع درجات (253).

أما العبارة رقم (10) والتي صيغت (أعلق على الدّرس بأسلوب غير لائق) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (70) تكرارا بنسبة (70%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (29) تكرارا بنسبة (29%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (01) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (10) فكان يساوي (2,69) بانحراف معياري (0.48)، ومجموع درجات (269).

أما العبارة رقم (13) والتي صيغت (أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدّرس) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (56) تكرارا بنسبة (56%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (26) تكرارا بنسبة (26%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (17) بنسبة (17%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (13) فكان يساوي (2,40) بانحراف معياري (0.76)، ومجموع درجات (240).

أما العبارة رقم (19) والتي صيغت (أميل إلى شتم زملائي) فقد حظي الوزن بدرجة أحياناً على (34) تكرارا بنسبة (34%)، أما الوزن بدرجة دائما فحظي على (48) تكرارا بنسبة (48%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (17) بنسبة (17%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (19) فكان يساوي (2,10) بانحراف معياري (0,70)، ومجموع درجات (216).

أما العبارة رقم (22) والتي صيغت (أميل إلى سب وشتم الأستاذ بسبب توبيخه) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (49) تكرارا بنسبة (49%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (42) تكرارا بنسبة (42%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (9) بنسبة (9%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (22) فكان يساوي (2,40) بانحراف معياري (0,65)، ومجموع درجات (240).

أما العبارة رقم (28) والتي صيغت (أقوم بترديد ألفاظ خفية داخل القسم) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (38) تكرارا بنسبة (38%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (11) بنسبة (11%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (28) فكان يساوي (2,40) بانحراف معياري (0,68)، ومجموع درجات (240).

أما العبارة رقم (31) والتي صيغت (أتوعد الإداريين وأهددهم) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (57) تكرارا بنسبة (57%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (39) تكرارا بنسبة (39%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (4) بنسبة (4%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (31) فكان يساوي (2,53) بانحراف معياري (0,57)، ومجموع درجات (253).

أما العبارة رقم (37) والتي صيغت (أميل إلى تقليد أصوات الحيوانات أثناء الدّرس) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (69) تكرارا بنسبة (69%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (29) تكرارا بنسبة (29%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (02) بنسبة (2%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (37) فكان يساوي (2,67) بانحراف معياري (0,51)، ومجموع درجات (267).

أما العبارة رقم (40) والتي صيغت (أقوم بالغناء والتّصفير أثناء الدّرس) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (65) تكرارا بنسبة (65%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (34) تكرارا بنسبة (34%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (40) فكان يساوي (2,64) بانحراف معياري (0,50)، ومجموع درجات (264).

الجدول رقم (14): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومجموع الدرجات لعبارات المحور الثالث العنف المدرسي (العنف الرمزي).

العبارات	الأوزان						الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مجموع الدرجات
	أبدا		أحيانا		دائما				
	ت	%	ت	%	ت	%			
العبارة 03	2	2	35	35	63	63	,52982	2,6100	261
العبارة 07	2	2	35	35	63	63	,52982	2,6100	261
العبارة 09	0	0	41	41	59	59	,49431	2,5900	259
العبارة 16	1	1	29	29	70	70	,48607	2,6900	269
العبارة 17	1	1	29	29	70	70	,48607	2,6900	269
العبارة 21	1	1	34	34	65	65	,50292	2,6400	264
العبارة 24	0	0	41	41	59	59	,49431	2,5900	259
العبارة 25	1	1	29	29	70	70	,48607	2,6900	269
العبارة 27	11	11	29	29	60	60	,68895	2,4900	249
العبارة 30	12	12	37	37	51	51	,69479	2,3900	239
العبارة 34	11	11	30	30	59	59	,68873	2,4800	248
العبارة 36	12	12	37	37	51	51	,69479	2,3900	239
العبارة 42	4	4	39	39	57	57	,57656	2,5300	253
العبارة 43	12	12	37	37	51	51	,69479	2,3900	239

المصدر: من إعداد الطالب بالاعتماد على نتائج برنامج SPSS.V 22

من خلال النتائج الموجودة في الجدول أعلاه نلاحظ أنّ إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارة رقم (03) والتي صيغت (أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (63) تكرارا بنسبة (63%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (35) تكرارا بنسبة (35%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (2) بنسبة (02%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (03) فكان يساوي (2.61) بانحراف معياري (0.52)، ومجموع درجات (261).

أما العبارة رقم (07) والتي صيغت (أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدّرس) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (63) تكرارا بنسبة (63%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (35) تكرارا بنسبة (35%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (2) بنسبة (2%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (07) فكان يساوي (2,61) بانحراف معياري (0,52)، ومجموع درجات (261).

أما العبارة رقم (09) والتي صيغت (أنظر إلى الزملاء بنظرات احتقار) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (59) تكرارا بنسبة (59%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (41) تكرارا بنسبة (41%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (09) فكان يساوي (2,59) بانحراف معياري (0.49)، ومجموع درجات (259).

أما العبارة رقم (16) والتي صيغت (أعبّر عن الملل بإشارات غير لائقة) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (70) تكرارا بنسبة (70%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (29) تكرارا بنسبة (29%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (16) فكان يساوي (2,69) بانحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (269).

أما العبارة رقم (17) والتي صيغت (أميل إلى مشاهدة الشجار بين الزملاء) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (70) تكرارا بنسبة (70%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (29) تكرارا بنسبة (29%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أن المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (17) فكان يساوي (2,69) بانحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (269).

أما العبارة رقم (21) والتي صيغت (أرسم رسومات غير لائقة على السبورة) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (65) تكرارا بنسبة (65%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (34) تكرارا بنسبة (34%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (21) فكان يساوي (2,64) بانحراف معياري (0.50)، ومجموع درجات (264).

أما العبارة رقم (24) والتي صيغت (أنظر إلى الأستاذ بنظرات استفزازية) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (59) تكرارا بنسبة (59%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (41) تكرارا بنسبة (41%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (0) بنسبة (0%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (24) فكان يساوي (2,59) بانحراف معياري (0.49)، ومجموع درجات (259).

أما العبارة رقم (25) والتي صيغت (أهدّد الأستاذ بالاعتداء الجسدي) فقد حظي الوزن بدرجة أحياناً على (70) تكرارا بنسبة (70%)، أما الوزن بدرجة دائما فحظي على (29) تكرارا بنسبة (29%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (1) بنسبة (1%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (25) فكان يساوي (2,69) بانحراف معياري (0,48)، ومجموع درجات (269).

أما العبارة رقم (27) والتي صيغت (أتمرّد على القوانين والنّظم المدرسية) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (60) تكرارا بنسبة (60%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (29) تكرارا بنسبة (29%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (11) بنسبة (11%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (27) فكان يساوي (2,49) بانحراف معياري (0,68)، ومجموع درجات (249).

أما العبارة رقم (30) والتي صيغت (أهزّ الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء ما) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (37) تكرارا بنسبة (37%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (30) فكان يساوي (2,39) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (239).

أما العبارة رقم (34) والتي صيغت (أميل إلى الضحك مع أحد زملائي داخل القسم) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (59) تكرارا بنسبة (59%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (30) تكرارا بنسبة (30%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (11) بنسبة (11%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (34) فكان يساوي (2,48) بانحراف معياري (0,68)، ومجموع درجات (248).

أما العبارة رقم (36) والتي صيغت (أرفض الخضوع للسلطة المدرسية) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (37) تكرارا بنسبة (37%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (36) فكان يساوي (2,39) بانحراف معياري (0.69)، ومجموع درجات (239).

أما العبارة رقم (42) والتي صيغت (أسخر من بعض أساتذتي وزملائي) فقد حظي الوزن بدرجة دائما على (57) تكرارا بنسبة (57%)، أما الوزن بدرجة أحياناً فحظي على (39) تكرارا بنسبة (39%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (4) بنسبة (4%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (42) فكان يساوي (2,53) بانحراف معياري (0.57)، ومجموع درجات (253).

أما العبارة رقم (43) والتي صيغت (أقوم بإيحاءات تؤدي إلى الشغب أثناء الحصص) فقد حظي الوزن بدرجة أحياناً على (51) تكرارا بنسبة (51%)، أما الوزن بدرجة دائما فحظي على (37) تكرارا بنسبة (37%) والوزن بدرجة أبدا كان تكراره (12) بنسبة (12%).

كما نلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لأوزان العبارة رقم (43) فكان يساوي (2,39) بانحراف معياري (0,69)، ومجموع درجات (239).

2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة:

1.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على وجود دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف المادي.

1.1.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي في خفض مستوى العنف المادي:

الجدول رقم (15): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	33.044	8.703	—	3.797	0.001	0.271	0.073	0.040
الاتصال اللفظي	0.144	0.097	0.271	1.489	0.148			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي اللفظي والعنف المدرسي المادي هو0.271 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي المادي) هو 7.3%.

وهذا الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار. حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 33.044 وأن ميل خط الانحدار هو 0.144 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$Y = 33.044 + 0.144\ X$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف المادي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : $H_0: B_0 = 0$ مقطع خط الانحدار مساوي للصفر

H_a : $H_a: B_0 \neq 0$ ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر

وهي 3.797 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.001 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أقل من القيمة الصفرية وبالتالي نقبل الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار33.044 هي دالة احصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

H^0 :$H_0: B_1 = 0$ مقطع خط الانحدار مساوي للصفر

H_a :$H_a: B_1 \neq 0$ ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 1.489 ومستوى دلالة الاختبار 0.148 وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.220 هي غير دالة إحصائيا.

الجدول رقم (16): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات معاملات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	26,032	1	331,25	2,216	0,148[b]	0,271[a]	0,073	0,040
الخطأ	328,934	28	7,38					
الكلي	354.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2:

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{26,032}{354,967} = 0,073$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$\text{r} = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $\text{r} = \sqrt{0,073} = 0,27$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أن:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 26.032 ومجموع مربعات البواقي هو 328.934 ومجموع المربعات الكلي 354.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 26.032 ومعدل مربعات البواقي 11.748.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 2.216.
5. مستوى دلالة الاختبار0.148 أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار لا يلائم البيانات.

2.1.2. دور مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي في خفض مستوى العنف المادي:

- نموذج الانحدار يوضح نوع العلاقة بين مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي والعنف المادي:

الجدول رقم (17): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	26.727	5.804	—	4.6005	0.000	0.533	0.284	0.258
الاتصال غير اللفظي	0.220	0.066	0.533	3.330	0.002			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي والعنف المدرسي المادي هو0.533 وأن مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي المادي) هو28.4%.

كما الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار. حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 26.727 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.220 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 26.727 + 0.220\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف المادي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_0 = 0$

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_0 \neq 0$

وهي 4.6005 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.000 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أقل من القيمة الصفرية وبالتالي نقبل الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار26.727 هي دالة إحصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_1 = 0$

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_1 \neq 0$

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 3.330 ومستوى دلالة الاختبار 0.002 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.220 هي دالة إحصائيا.

الجدول رقم (18): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	100,693	1	100,693	11,088	0,002[b]	0,533[a]	0,284	0,258
الخطأ	254,274	28	9,081					
الكلي	354.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2:

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{100,693}{354,967} = 0,28$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,28} = 0,53$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 100.693 ومجموع مربعات البواقي هو 254.274 ومجموع المربعات الكلي 354.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 100.693 ومعدل مربعات البواقي 9.081.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 11.088.
5. مستوى دلالة الاختبار0.002 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

3.1.2. دور مهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف المادي

الجدول رقم (19): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	24.316	7.728	—	3.147	0.004	0.469	0.220	0.192
الاتصال التربوي	0.122	0.043	0.469	2.809	0.009			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي المادي هو0.469 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي المادي) هو 22.0%.

كما يبين الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار. حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 24.316 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.122 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 24.316 + 0.122\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف المادي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_0 = 0$

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_0 \neq 0$

وهي 3.147 ومستوى دلالة الاختبار هي0.004T تبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية $a = 0.05$ أي أقل من القيمة الصفرية وبالتالي نقبل الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار24.316 هي دالة إحصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 2.809 ومستوى دلالة الاختبار 0.009 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة $a = 0.05$ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.122 هي دالة إحصائيا.

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_1 \neq 0$

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_1 = 0$

الجدول رقم (20): تحليل التباين ومعاملات الارتباط معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	78,055	1	78,055	7,893	$0,009^{b}$	$0,469^{a}$	0,220	0,192
الخطأ	276,912	28	9,890					
الكلي	354.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2:

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{78,055}{354,967} = 0,21$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$\sqrt{R^2} = \text{r}$ بتعويض القيم نجد $\text{r} = \sqrt{0,21} = 0,46$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 78.055 ومجموع مربعات البواقي هو 276.912 ومجموع المربعات الكلي 354.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 78.055 ومعدل مربعات البواقي 9.890.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 7.893.
5. مستوى دلالة الاختبار0.009 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

4.1.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي في خفض مستوى العنف المادي

الجدول رقم (21): معاملات الانحدار المتعدد بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	28.371	7.951	—	3.568	0.001	0.535	0.286	0.233
الاتصال اللفظي B_1	-.033	0.107	0.062	-.308	760			
الاتصال غير اللفظي B_2	0.234	0.083	0.569	2.837	0.009			

التعليق على النتائج والحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه:

أولا: الشروط النظرية:

1. اتفاق أو منطقية قيمة وإشارات معاملات الانحدار: يلاحظ هنا أنّ متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن إطار مهارات الاتصال التربوي .

وبالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي البسيط المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد: $Y = 0{,}234 \pm 0{,}33X_2 - 28{,}371$.

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من B_0 له قيمة موجبة لا يساوي الصفر (28,371).
- ميل خط الانحدار B_1 له قيمة موجبة تساوي (-.033).
- ميل خط الانحدار B_2 له قيمة موجبة تساوي (0,234).

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة ونتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع العنف المادي، ومؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي).

2. القدرة التفسيرية للنموذج: يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل الموجودة، حيث أنّ قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,233)، هذا يعني أنّ متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته (23%) من أثر مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي) على المتغير التابع العنف المادي المقدر بمعنى أنّ (23%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع، و(77%) تعود إلى عوامل أخرى وهذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة ومدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر (0,009) وهي أقل من القيمة (0,05) هو دال إحصائيا ويتماشى مع فرضية الدراسة.

الجدول رقم (22): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف المادي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	101,586	2	80,793	5,412	$0,011^{b}$	$0,535^{a}$	0,286	0,233
الخطأ	253,380	27	9,384					
الكلي	354.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2:

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{101,586}{354,967} = 0,28$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,28} = 0,535$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها.

وتبين هذه النتائج أنه (5.41%) من تباينات الانحرافات الكلية في قيم المتغير التابع تفسرها العلاقة الخطية لنموذج الانحدار مع مؤشرات المتغير المستقل، وهذه النتيجة تبرر قيمة معامل التحديد المعدل المتحصل عليها.

ثانيا: الشروط الرياضية:

1. المعنوية الكلية للنموذج: يتضح من تحليل التباين ANOVA قيمة F المحسوبة تساوي (5,412) وقيمة الاحتمالية P.VALUE تساوي (0,011) وهي أقل من مستوى المعنوية (0,05) هذا يعني أنّ هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية، كما أنها تتماشى مع فرضيات الدراسة وتبرر النتائج المتحصل عليها.

2. المعنوية الجزئية للنموذج: في الخطوة السابقة توصلنا إلى أنّ هناك واحد على الأقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر ولتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبارات T.test.

2.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على وجود انعكاس ايجابي لمهارات الاتصال التربوي على خفض مستوى العنف اللفظي.

1.2.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي في خفض مستوى العنف اللفظي:

الجدول رقم (23): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	16.550	7.173	—	2.307	0.029	0.202	0.041	0.007
الاتصال اللفظي	0.087	0.080	0.202	1.092	0.284			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي اللفظي والعنف المدرسي اللفظي هو0.202 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي اللفظي) هو 4.1%.

كما يبين الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار. حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 16.550 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.087 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 16.550 + 0.087\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف اللفظي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

$H_0: B_0 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

$H_a: B_0 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

وهي 2.307 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.029 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أقل من القيمة الصفرية وبالتالي نقبل الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار16.550 هي دالة إحصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

$H_a: B_1 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

$H_0: B_1 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 1.092 ومستوى دلالة الاختبار 0.284 وهي أكبر من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.087 هي غير دالة إحصائيا.

الجدول رقم (24): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	5,524	1	9,524	1,194	$0,284^b$	$0,202^a$	0,015	0,007
الخطأ	233,442	28	7,980					
الكلي	354.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2:

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{5,524}{354,967} = 0,01$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$\sqrt{R^2} = r$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,01} = 0,12$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 9.524 ومجموع مربعات البواقي هو 233.442 ومجموع المربعات الكلي 254.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 9.524 ومعدل مربعات البواقي 7.980.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 1.194.
5. مستوى دلالة الاختبار0.284 أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0.05 فنقبلها، بالتالي فإنّ خط الانحدار لا يلائم البيانات.

2.2.2. دور مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي في خفض مستوى العنف اللفظي:

الجدول رقم (25): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	3.642	3.922	—	0.928	0.361	0.708	0.502	0.484
الاتصال غير اللفظي	0.236	0.045	0.708	5.308	0.000			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي والعنف المدرسي اللفظي هو0.708 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي اللفظي) هو50.2%.

كما يبين الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار، حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 3.642 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.236 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 3.642 + 0.236\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف اللفظي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

$H_0: B_0 = 0$:مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

$H_a: B_0 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

وهي 0.928 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.361 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أكبر من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نقبل الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار3.642 هي غير دالة إحصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

$H_a: B_1 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

$H_0: B_1 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 5.308 ومستوى دلالة الاختبار 0.000 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.236 هي دالة إحصائيا.

الجدول رقم (26): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	116,837	1	116,837	28,171	0,000[b]	0,708[a]	0,502	0,484
الخطأ	116,130	28	4,147					
الكلي	232.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2:

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{116,837}{232,967} = 0,50$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,50} = 0,70$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 116.837 ومجموع مربعات البواقي هو 116.130 ومجموع المربعات الكلي 232.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 116.837 ومعدل مربعات البواقي 4.147.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 28.171.
5. مستوى دلالة الاختبار0.000 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

3.2.2. دور مهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف اللفظي:

الجدول رقم (27): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	3.936	5.937	—	0.663	0.513	0.546	0.298	0.273
الاتصال التربوي	0.115	0.033	0.546	3.451	0.002			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي اللفظي هو0.546 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي اللفظي) هو 29.8%.

كما يبين الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار. حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 3.936 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.115 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 3.936 + 0.115\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف اللفظي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_0 = 0$

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_0 \neq 0$

وهي 0.663 ومستوى دلالة الاختبار هي0.513T يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية $a = 0.05$ أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نرفض الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار3.936 هي غير دالة إحصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_1 \neq 0$

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_1 = 0$

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 3.451 ومستوى دلالة الاختبار 0.002 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة $a = 0.05$ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.115 هي دالة إحصائيا.

الجدول رقم (28): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	69,512	1	69,512	11,907	$0,002^{b}$	$0,546^{a}$	0,298	0,273
الخطأ	163,455	28	5,838					
الكلي	232.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{69,512}{232,967} = 0,29$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,29} = 0,54$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 69.512 ومجموع مربعات البواقي هو 163.455 ومجموع المربعات الكلي 232.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 69.512 ومعدل مربعات البواقي 5.838.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 11.907.
5. مستوى دلالة الاختبار0.002 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

4.1.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي في خفض مستوى العنف اللفظي:

الجدول رقم (29): معاملات الانحدار المتعدد بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	10.582	5.001	—	0.044	0.001	0.755	0.560	0.538
الاتصال اللفظي B_1	-.139	0.067	-.322	048.0	760			
الاتصال غير اللفظي B_2	0.299	0.052	0.897	0.000	0.009			

التعليق على النتائج والحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه:

أولا: الشروط النظرية:

1. اتفاق أو منطقية قيمة وإشارات معاملات الانحدار: يلاحظ هنا أنّ متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن إطار مهارات الاتصال التربوي.

وبالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي البسيط المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد: $Y = 0{,}299 \pm 0{,}139X_2 - 10{,}58$.

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من B_0 له قيمة موجبة لا يساوي الصفر (10,58).
- ميل خط الانحدار B_1 له قيمة موجبة تساوي (-.139).
- ميل خط الانحدار B_2 له قيمة موجبة تساوي (0,299).

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة ونتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع العنف المدرسي اللفظي، ومؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي).

2. القدرة التفسيرية للنموذج: يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل الموجودة، حيث أنّ قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,53)، هذا يعني أنّ متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته (53%) من أثر مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي) على المتغير التابع العنف المدرسي المقدر بمعنى أنّ (53%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع، و(47%) تعود إلى عوامل أخرى وهذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة ومدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة.

الجدول رقم (30): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف اللفظي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	132,749	2	66,374	17,882	$0,000^{b}$	$0,755^{a}$	0,560	0,538
الخطأ	100,218	27	3,712					
الكلي	232.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{132,749}{232,967} = 0,56$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,56} = 0,754$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها.

وتبين هذه النتائج أنه (75%) من تباينات الانحرافات الكلية في قيم المتغير التابع تفسرها العلاقة الخطية لنموذج الانحدار مع مؤشرات المتغير المستقل، وهذه النتيجة تبرر قيمة معامل التحديد المعدل المتحصل عليها.

ثانيا: الشروط الرياضية:

1. المعنوية الكلية للنموذج: يتضح من تحليل التباين ANOVA قيمة F المحسوبة تساوي (17,88) وقيمة الاحتمالية P.VALUE تساوي (0,000) وهي أقل من مستوى المعنوية (0,05) هذا يعني أنّ هناك واحد على الأقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية، كما أنها تتماشى مع فرضيات الدراسة وتبرر النتائج المتحصل عليها.

2. المعنوية الجزئية للنموذج: في الخطوة السابقة توصلنا إلى أنّ هناك واحد على الأقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر ولتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبارات T.test.

3.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة :

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على وجود دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف الرمزي.

1.3.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي في خفض مستوى العنف الرمزي:

الجدول رقم (31): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	34.249	5.996	—	5.712	0.000	0.033	0.001	0.035-
الاتصال اللفظي	0.012	0.067	0.033	0.176	0.862			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي اللفظي والعنف المدرسي الرمزي هو0.033 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي الرمزي) هو1%.

وهذا الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار، حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 34.249 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.012 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 34.249 + 0.012\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف المادي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

$H_0: B_0 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

$H_a: B_0 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

وهي 5.712 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.000 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نرفض الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار34.249 هي غير دالة احصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

$H_a: B_1 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

$H_0: B_1 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 0.176 ومستوى دلالة الاختبار 0.862 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.220 هي دالة احصائيا.

الجدول رقم (32): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	0,172	1	0,172	0,031	$0,002^b$	$0,033^a$	0,001	−0,035
الخطأ	156,128	28	5,576					
الكلي	156.300	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{0,172}{156,300} = 0,001$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$\sqrt{R^2} = \mathrm{r}$ بتعويض القيم نجد $\mathrm{r} = \sqrt{0{,}001} = 0{,}03$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أن:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 0.172 ومجموع مربعات البواقي هو 156.128 ومجموع المربعات الكلي 156.300.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 0.172 ومعدل مربعات البواقي 5.576.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 0.031.
5. مستوى دلالة الاختبار0.002 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

2.3.2. دور مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي في خفض مستوى العنف الرمزي

الجدول رقم (33): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	28.659	4.372	—	6.555	0.000	0.277	0.077	0.044
الاتصال غير اللفظي	0.076	0.050	0.277	1.526	0.138			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي والعنف المدرسي الرمزي هو0.277 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي الرمزي) هو7.7%.

وهذا الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار، حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 28.659 وأن ميل خط الانحدار هو 0.076 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 28.659 + 0.076\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف الرمزي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_0 = 0$

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_0 \neq 0$

وهي 6.555 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.000 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نرفض الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار28.659 هي غير دالة احصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

H_a: $B_1 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

H^0 : H_0: $B_1 = 0$ مقطع خط الانحدار مساوي للصفر

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 1.526 ومستوى دلالة الاختبار 0.002 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.220 هي دالة احصائيا.

الجدول رقم (34): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	11.996	1	11.996	2,328	0,138[b]	0,277[a]	0,077	0.044
الخطأ	144,304	28	5,154					
الكلي	156.300	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{11,996}{156,300} = 0,07$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,07} = 0,27$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 11.996 ومجموع مربعات البواقي هو 144.304 ومجموع المربعات الكلي 156.300.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 11.996 ومعدل مربعات البواقي 5.154.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 2.328.
5. مستوى دلالة الاختبار0.002 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

3.2.2. دور مهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف الرمزي:

الجدول رقم (35): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	29.442	5.699	—	5.166	0.000	0.191	0.037	0.002
الاتصال التربوي	0.033	0.032	0.191	1.031	0.311			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي الرمزي هو0.191 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي الرمزي) هو3.7%.

كما يبين الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على

الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار، حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 29.442 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.033 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 29.442 + 0.033\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف الرمزي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_0 = 0$

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_0 \neq 0$

وهي 5.166 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.000 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية $a = 0.05$ أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نرفض الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار 29.442 هي غير دالة إحصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_1 \neq 0$

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_1 = 0$

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 1.031 ومستوى دلالة الاختبار 0.002 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة $a = 0.05$ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.220 هي دالة احصائيا.

الجدول رقم (36): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	5,712	1	5,715	1,063	0,311[b]	0,191[a]	0,037	0,002
الخطأ	150,585	28	5,378					
الكلي	156.300	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{5,712}{156,300} = 0,03$$

إن الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,03} = 0,19$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 5.712 ومجموع مربعات البواقي هو 150.585 ومجموع المربعات الكلي 156.300.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 5.712 ومعدل مربعات البواقي 5.378.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 1.063.
5. مستوى دلالة الاختبار0.002 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

4.3.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي في خفض مستوى العنف الرمزي:

الجدول رقم (37): معاملات الانحدار المتعدد بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	32.114	5.918	—	5.426	0.000	0.319	0.102	0.035
الاتصال اللفظي B_1	-.069	0.079	-.871	0.000	0.392			
الاتصال غير اللفظي B_2	0.107	0.062	0.392	1.741	0.093			

التعليق على النتائج والحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه:

أولا: الشروط النظرية:

1. اتفاق أو منطقية قيمة وإشارات معاملات الانحدار: يلاحظ هنا أنّ متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن إطار مهارات الاتصال التربوي.

وبالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي البسيط المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد: $Y = 0{,}107 \pm 0{,}069X_2 - 32{,}114$.

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من B_0 له قيمة موجبة لا يساوي الصفر (32,114).
- ميل خط الانحدار B_1 له قيمة موجبة تساوي (-.069).
- ميل خط الانحدار B_2 له قيمة موجبة تساوي (107, 0).

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة ونتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع العنف الرمزي، ومؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي).

2. القدرة التفسيرية للنموذج: يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل الموجودة، حيث أنّ قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,03)، هذا يعني أنّ متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته (03%) منْ أثر مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي) على المتغير التابع العنف المدرسي المقدر بمعنى أنّ (03%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع، و(97%) تعود إلى عوامل أخرى وهذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة ومدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر (0,392) وهي أكبر من القيمة (0,05) هو غير دال إحصائيا ولا يتماشى مع فرضية الدراسة.

الجدول رقم (38): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي (العنف الرمزي).

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	15,938	2	7,969	1,533	0,234[b]	0,319[a]	0,102	0,035
الخطأ	140,362	27	5,199					
الكلي	156.300	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{15,938}{156,300} = 0,10$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,10} = 0,317$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها.

وتبين هذه النتائج أنه (31%) من تباينات الانحرافات الكلية في قيم المتغير التابع تفسرها العلاقة الخطية لنموذج الانحدار مع مؤشرات المتغير المستقل، وهذه النتيجة تبرر قيمة معامل التحديد المعدل المتحصل عليها.

ثانيا: الشروط الرياضية:

1. المعنوية الكلية للنموذج: يتضح من تحليل التباين ANOVA قيمة F المحسوبة تساوي (1,533) وقيمة الاحتمالية P.VALUE تساوي (0,234) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0,05) هذا يعني أنّ هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية، كما أنها لا تتماشى مع فرضيات الدراسة وتبرر النتائج المتحصل عليها.

2. المعنوية الجزئية للنموذج: في الخطوة السابقة توصلنا إلى أنّ هناك واحد على الاقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر ولتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبارات T.test.

4.2. عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على وجود دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

1.4.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي في خفض مستوى العنف المدرسي:

الجدول رقم (39): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	83.843	19.954	—	4.202	0.000	0.203	0.041	0.007
الاتصال اللفظي	0.243	0.222	0.203	1.095	0.283			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي اللفظي والعنف المدرسي هو2.203 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي) هو4.1%.

وهذا الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار، حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 83.843 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.243 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 83.843 + 0.243\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف المدرسي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

$H_0: B_0 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

$H_a: B_0 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

وهي 4.202 ومستوى دلالة الاختبار هي0.000T يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نرفض الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار83.843 هي غير دالة احصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

$H_a: B_1 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

$H_0: B_1 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 1.095 ومستوى دلالة الاختبار 0.002 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.220 هي دالة احصائيا.

الجدول رقم (40): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي(الاتصال اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	74.019	1	74.019	1,199	0,283[b]	0,203[a]	0,041	0.007
الخطأ	1728,948	28	61,748					
الكلي	1802.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{74,019}{1802,967} = 0,04$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$\sqrt{R^2} = r$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,04} = 0,20$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 74.019 ومجموع مربعات البواقي هو 1728.948 ومجموع المربعات الكلي 1802.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 74.019 ومعدل مربعات البواقي 61.748.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 1.199.
5. مستوى دلالة الاختبار0.002 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0.05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

2.4.2. دور مهارات الاتصال التربوي غير اللفظي في خفض مستوى العنف المدرسي:

الجدول رقم (41): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	59.028	12.672	—	4.658	0.000	0.572	0.328	0.304
الاتصال غير اللفظي	0.532	0.144	0.572	3.694	0.001			

يبين هذا الجدول عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال

التربوي غير اللفظي والعنف المدرسي هو0.572 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي) هو32.8%.

وهذا الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار. حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 59.028 وأن ميل خط الانحدار هو 0,532 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 59,028 + 0,532\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف المدرسي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال غير اللفظي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_0 = 0$

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_0 \neq 0$

وهي 4,658 ومستوى دلالة الاختبار هي0.000T يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية $a = 0.05$ أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نرفض الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار59.028 هي غير دالة احصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

H_a : ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر $H_a: B_1 \neq 0$

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_1 = 0$

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 3,694 ومستوى دلالة الاختبار 0,002 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة $a = 0,05$ وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0,220 هي دالة إحصائيا.

الجدول رقم (42): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي غير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	590.028	1	590.841	13.648	$0,001^{b}$	$0,572^{a}$	0,328	0.304
الخطأ	1212.126	28	43.290					
الكلي	1802.967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{590,028}{1802,967} = 0,32$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$\mathrm{r} = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $\mathrm{r} = \sqrt{0,32} = 0,57$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 590.028 ومجموع مربعات البواقي هو 1212.126 ومجموع المربعات الكلي 1802.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 590.841 ومعدل مربعات البواقي 43.290.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 13.648.
5. مستوى دلالة الاختبار 0,002 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0,05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

3.4.2. دور مهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف المدرسي:

الجدول رقم (43): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	57.694	17,501	—	3,297	0,003	0,461	0,212	0,184
الاتصال التربوي	0.270	0,098	0,461	2,747	0,010			

التعليق على النتائج والحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه:

وهذا الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار يبين الجدول السابق نتيجة حساب معامل الارتباط R ومعامل التحديد R^2، وكذلك يبين أنّ معامل الارتباط الخطي بين درجات التلاميذ في مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي هو0,461 وأنّ مدى الدقة في تقدير المتغير التابع (العنف المدرسي) هو21,2%.

وهذا الجدول يبين عدة نتائج أولها قيم ميل ومقطع خط الانحدار بالإضافة أنه يجيب على الفرضيات المتعلقة بميل ومقطع خط الانحدار.

1. يبين الجدول نتيجة اجراء اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار ومقطع خط الانحدار، فالسطر الأول من الجدول يبين نتيجة تطبيق اختبار T على فرضيات مقطع خط الانحدار، والسطر الثاني من الجدول يبين نتيجة اختبار T على فرضيات ميل خط الانحدار، حيث أنّ طول مقطع خط الانحدار هو 57.694 وأنّ ميل خط الانحدار هو 0.270 وبالتالي تكون معادلة خط الانحدار هي:

$$Y = 57.694 + 0.270\ X$$

حيث Y هو المتغير التابع (العنف المدرسي) والمستقل X وهو (مهارات الاتصال التربوي).

2. فرضيات مقطع خط الانحدار

H^0 : مقطع خط الانحدار مساوي للصفر $H_0: B_0 = 0$

$H_a: B_0 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

وهي 3.297 ومستوى دلالة الاختبار هيT0.003 يتبين من الجدول أنّ قيمة الاختبار أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية a = 0.05 أي أكبر من القيمة الصفرية وبالتالي نرفض الفرضية وتكون قيمة مقطع خط الانحدار57.694 هي غير دالة احصائيا.

3. بالنسبة لفرضيات ميل خط الانحدار

$H_a: B_1 \neq 0$: ميل خط الانحدار مختلف عن الصفر H_a

$H_0: B_1 = 0$: مقطع خط الانحدار مساوي للصفر H^0

يتبين أنّ قيمة اختبار T هي 2.747 ومستوى دلالة الاختبار 0.010 وهي أقل من قيمة مستوى الدلالة a = 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية وتكون قيمة ميل خط الانحدار 0.220 هي دالة احصائيا.

الجدول رقم (44): تحليل التباين ومعاملات الارتباط بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	382,708	1	382,708	7,545	0,010[b]	0,461[a]	0,212	0,184
الخطأ	1420,259	28	50,748					
الكلي	1802,967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2 :

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{382,708}{1802,967} = 0,21$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,21} = 0,46$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها في الجدول.

والجدول أعلاه هو جدول تحليل تباين خط الانحدار حيث يدرس مدى ملائمة خطة الانحدار للبيانات وفرضيته الصفرية التي تنص على "خط الانحدار لا يلائم البيانات المعطاة، ويبين الجدول التالي أنّ:

1. مجموع مربعات الانحدار هو 382.708 ومجموع مربعات البواقي هو 1420.259 ومجموع المربعات الكلي 1802.967.
2. درجة حرية الانحدار هي 1 ودرجة حرية البواقي هي 28.
3. معدل مربعات الانحدار هو 382,708 ومعدل مربعات البواقي 50,748.
4. قيمة اختبار تحليل التباين لخط الانحدار هي 5,545.
5. مستوى دلالة الاختبار 0,010 أقل من مستوى دلالة الفرضية الصفرية 0,05 فنرفضها، بالتالي فإنّ خط الانحدار يلائم البيانات.

4.4.2. دور مهارات الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي في خفض مستوى العنف المدرسي:

الجدول رقم (45): معاملات الانحدار بين مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد	معامل التحديد المعدل
	B	الخطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	7,068	17,044	—	4.170	0,000	0,395	0,354	0,306
الاتصال اللفظي B_1	−,241	0,229	−,201	1.054−	0,301			
الاتصال غير اللفظي B_2	0,641	0,177	0.690	3.619	0,001			

التعليق على النتائج والحكم على صلاحية نموذج الانحدار الذي تم حسابه:

أولا: الشروط النظرية:

1. اتفاق أو منطقية قيمة وإشارات معاملات الانحدار: يُلاحَظ هنا أنّ متغيرات الظاهرة محل الدراسة تندرج ضمن إطار مهارات الاتصال التربوي.

وبالرجوع إلى نموذج الانحدار الخطي البسيط المتحصل عليه في الدراسة الذي يوضح العلاقة المعنوية بين متغيرات البحث بعد عملية التكميم نجد: $Y = 0{,}641 \pm 0{,}241X_2 - 7{,}068$.

من خلال هذا النموذج نستنتج ما يلي:

- الجزء الثابت من B_0 له قيمة موجبة لا يساوي الصفر (7,068).
- ميل خط الانحدار B_1 له قيمة موجبة تساوي (−,241).
- ميل خط الانحدار B_2 له قيمة موجبة تساوي (0,641).

نلاحظ أنه لا يوجد تعارض بين الشروط النظرية للظاهرة محل الدراسة ونتائج نموذج الانحدار المفسر لعلاقة الأثر المعنوية بين المتغير التابع العنف المدرسي، ومؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي).

2. القدرة التفسيرية للنموذج: يتم الحكم على القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار من خلال معامل التحديد المعدل الموجودة في الجدول رقم (46)، حيث أنّ قيمة معامل التحديد المعدل المقدرة (0,30)، هذا يعني أنّ متغيرات الدراسة المختارة للنموذج قد فسرت ما قيمته (30%) من أثر مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي) على المتغير التابع العنف المدرسي المقدر بمعنى أنّ (30%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع، و(70%) تعود إلى عوامل أخرى وهذه النتائج تعكس صلاحية المتغيرات المختارة لدراسة ومدى قدرتهما على تفسير نتائج نموذج الانحدار، أما الدلالة الإحصائية لهذا النموذج قد بررها مستوى الدلالة المقدر (0,301) وهي أكبر من القيمة (0,05) هو غير دال إحصائيا ويتماشى مع فرضية الدراسة.

الجدول رقم (46): تحليل التباين ومعاملات الارتباط مؤشرات المتغير المستقل مهارات الاتصال التربوي (الاتصال التربوي اللفظي وغير اللفظي)، والمتغير التابع العنف المدرسي.

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة sig	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
الانحدار	638,720	2	319,360	7,406	0,003[b]	0,595[a]	0,354	0,306
الخطأ	1164,246	27	43,120					
الكلي	1802,967	29						

إنّ الغرض من حساب جدول تحليل التباين ANOVA هو تحليل مجموع مربعات الانحرافات الكلية للمتغير التابع SST ومجموع المربعات الانحرافات العائدة للانحدار SSR ومجموع مربعات الخطأ SSE، كما يتم استخراج أهم مؤشر لجودة نموذج الانحدار معامل التحديد R^2:

$$R^2 = \frac{\text{مجموع مربعات الانحرافات العائدة للإنحدار SSR}}{\text{مجموع مربعات الانحرافات الكلية التابع للمتغير SST}} = \frac{638,720}{1802,967} = 0,35$$

إنّ الجذر التربيعي لقيمة معامل التحديد يساوي معامل الارتباط:

$r = \sqrt{R^2}$ بتعويض القيم نجد $r = \sqrt{0,35} = 0,59$ وهذه النتائج تتماشى مع النتائج المتحصل عليها.

وتبين هذه النتائج أنه (59%) من تباينات الانحرافات الكلية في قيم المتغير التابع تفسرها العلاقة الخطية لنموذج الانحدار مع مؤشرات المتغير المستقل، وهذه النتيجة تبرر قيمة معامل التحديد المعدل المتحصل عليها.

ثانيا: الشروط الرياضية:

1. المعنوية الكلية للنموذج: يتضح من تحليل التباين ANOVA قيمة F المحسوبة تساوي (7,406) وقيمة الاحتمالية P.VALUE تساوي (0,003) وهي أقل من مستوى المعنوية (0,05) هذا يعني أنّ هناك واحد على الأقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر وله قيمة معنوية، كما أنها تتماشى مع فرضيات الدراسة وتبرر النتائج المتحصل عليها.

2. المعنوية الجزئية للنموذج: في الخطوة السابقة توصلنا إلى أنّ هناك واحد على الأقل من معاملات الانحدار يختلف عن الصفر ولتحديد أي من هذه المعاملات التي تكون معنوية نقوم بإجراء اختبار المعنوية الجزئية للنموذج عن طريق الاختبارات T.test.

3. تفسير ومناقشة النتائج وفق الخلفية النظرية والدراسات المرتبطة:

1.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الجزئية الأولى تبين أنّ مهارات الاتصال التربوي تؤثر بشكل كبير في خفض مستوى العنف المادي، ويفسر الباحث ذلك بأن المهارات التي يطبقها الأستاذ خلال عملية اتصاله بالتلاميذ تعمل على فهمه ما يحيط بهم من ظواهر وأحداث داخل الوسط المدرسي، كما أنها تساعد في تكوين وتعديل اتجاهاتهم وأفكارهم وإكسابهم الخبرات والمهارات التي تساير التطور والتغير الإيجابي مما يجعل التلميذ يتحكم في انفعالاته التي تؤدي به إلى تحطيم الممتلكات المادية داخل المؤسسات التربوية إلا أنّ ذلك لا يستثني وجود تلاميذ يقومون بتخريب الأثاث المدرسي بهدف التسلية والمرح، وإرضاء الرفقاء وعادة ما يكون الفراغ سببا في دفع التلاميذ للقيام بمثل هذه السلوكيات، بمعنى أنّ الدافع يكون الإثارة وليس التخريب، وأنّ عدم وجود شيء يشغلون به أنفسهم قد يدفعهم إلى التخريب وتكسير الممتلكات، وهو المبرر الذي قدمه الفيلسوف فرويد Freud في نظرية التحليل النفسي لظاهرة العنف المادي حيث أكد أنّ العنف هو التواصل المادي بين الطاقة النفسية للشخص والعالم المحيط، وهو ما يحدث نتيجة لعدم إشباع دوافع اللذة (الليبدو)، فيقود إلى تراكم طاقة نفسية في اللاوعي تخرج منه بشكل عنيف وهدّام، وهو الأمر الذي يزيد كلما احتوى حاجز الأنا الأعلى (القيم الحاكمة) للفرد على تصدّعات أخلاقية نتيجة المسيرة التربوية، أو أثناء بناء الشخصية في مرحلة الطفولة والمراهقة. فالعنف– وفق التحليل النفسي لفرويد Freud – نابع من كبت داخلي لم يخرج بالصورة التي تُفرّغ النفس منه، فيُتَصوّر على هيئة عدوان، وتتفق نتائج فرضيتنا هاته مع دراسة ألبرت Albert (2000) حول أنواع العنف ومدى انتشاره في ثلاثة (03) مدارس حكومية، حيث أجريت الدراسة على مجموعة من الأساتذة والمعلمين، وبينت النتائج أنّ (30%) من عينة البحث واجهوا أعمال عنف مثل السرقة أو التسلط أو الاعتداء كما أكد (70%) من الأساتذة والمعلمين وكذا الإداريين وبعض أفراد مكافحة العصابات أنّ عمليات الاتصال البيداغوجي في الوسط التربوي من شأنها أنْ تقلل من وجود أنواع أخرى من العنف مثل الكتابة على الجدران وتخريب الممتلكات كتكسير زجاج النوافذ والأبواب وغيرها، وقد أكد الباحث سمير جوهاري (2018) في دراسته حول العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي أنّ مستويات التحصيل الدراسي في المؤسسات التربوية تزداد بانخفاض العنف بأشكاله المادي واللفظي، وبما أنّه الاتصال التربوي يرتبط ايجابا بمستوى التحصيل فإنه يمكن اعتبار أنّ مهارات الاتصال التربوي تؤثر

بشكل ايجابي على خفض مستوى العنف المادي، وهو ما أكده شيخي رشيد (2010) في دراسته أنّ الممارسين للعنف المادي داخل الثانوية هم من ذوي التحصيل المدرسي الضعيف.

وبما أنه في دراستنا هاته ظهر أنّ مهارات الاتصال التربوي أثرت نسبيا في خفض مستوى العنف المادي فإننا نؤكد على أنّ هذا النوع من العنف المدرسي (العنف المادي) لا يمكن الخفض منه فقط بتطوير مهارات الاتصال بين الأستاذ والتلميذ وإنّما يتطلب ذلك أساليب وقاية اجتماعية بتعزيز قيم المواطنة لدى التلاميذ وحب الانتماء نحو المدرسة من خلال حملات الوعي والبرامج التحسيسية بمشاركة جميع أطراف العملية التعليمية من إداريين ومشرفين وكذا أساتذة وأولياء للخفض من العنف بمعالجة الانحرافات السلوكية التي قد تدفع التلميذ إلى تخريب الممتلكات العمومية عامة والبيداغوجية بشكل خاص.

2.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الفرضية الجزئية الثانية تبين أنّ مهارات الاتصال التربوي تؤثر نسبيا في خفض مستوى العنف اللفظي ويمكن تفسير ذلك بكون أنّ الاتصال البيداغوجي يعمل على تعزيز التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والمتعلم والذي من شأنه أنْ يساعد في مواجهة مختلف أنواع العدوان والتطرف اللفظي وهو ما أكده بيان منظمة اليونسكو لمحاربة العنف في المدارس، حيث أصدرت منظمة اليونسكو UNESCO دليلاً تحت عنوان "وقف العنف في المدارس.. دليل المعلم"؛ للإسهام في تنفيذ برنامج "التعليم للجميع" وبنود الاتفاقية الدولية بخصوص ثقافة السلام واللّاعنف من أجل أطفال العالم (2010/2001)، ويندرج الدليل أيضا في إطار متابعة التقرير العالمي عن العنف ضد الأطفال لعام 2006، وأهم ما جاءت به قرارات المنظمة هو" **اطلبوا من الطلاب التحدث فيما بينهم ومع المعلمين والمشرفين الاجتماعيين عن العنف في المدرسة، ومن يتضرر من ذلك وكيف ومن يمكن الاتصال به من داخل المدرسة أو المجتمع التماسا للمساعدة**". (UNESCO, 2006)

هذا القرار يؤكد أنّ كلام المعلم مع المتعلم وطريقة الاتصال اللفظي تساعد على خفض مستوى العدوان اللفظي، هذا الرأي يأخذ نسقا اجتماعيا يتماشى مع المقاربة السوسيولوجية الصراعية التي تعطي لنا تفسيرا لظاهرة العنف اللفظي في الوسط المدرسي، حيث أكدت أنّ الوسط المدرسي يعتبر المنطلق الحقيقي لتشكل مفهوم العنف اللفظي عند بيار بورديو Pierre Bourdieu، حيث أنه في البداية كان العنف الفيزيائي والبدني هو أكثر أنواع العنف ارتباطا بالمدرسة، بدأ بعدها الاهتمام بالعنف اللفظي والسيكولوجي ومدى ارتباطه بالتواصل البيداغوجي داخل المؤسسة عامة ومهارات الاتصال التربوي الصفي بين المعلم والمتعلم بشكل خاص. (وطفة، 2000، ص22).

والعنف اللفظي عند المتعلم لا يرتبط حدوثه بنقص مهارات الاتصال فقط وإنما قد تكون هناك عوامل أخرى كالبيئة الأسرية التي نشأ فيها التلميذ خاصة إذا ارتبطت بضيق السكن والقسوة والشدة في المعاملة والمبالغة في الرقابة وكذا عدم تخصيص الوقت الكافي للأبناء من حيث الجلوس معهم والتحاور والاستماع إليهم بسبب التفكك الكلي (الطلاق) أو الجزئي (كعمل الوالدين وابتعادهم عن أبنائهم)، وهو الاتجاه الذي تؤكده نظرية التفكك الاجتماعي باعتبار أنّ تفكك الأسر يلعب دورا كبيرا في تفشي ظاهرة السلوك المنحرف من منطلق أنّ كل وحدة من وحدات المجتمع تنفرد بمجموعة من المعايير التي تنظم سلوك الفرد، فهو يكتسب معايير مختلفة ومتضاربة من جماعة الأسرة، وجماعة الرفاق، والمدرسة وحتى زملاء العمل التي توجه علاقاته بالآخرين، مما يؤدي إلى صراعات داخلية ينتج عنها أنماط مختلفة من العدوان كالعنف اللفظي. (الشهري، 2009، ص 19).

وتتفق نتائج هاته الفرضية مع ما توصلت إليه الباحثة مريم أحمد المذكور (2010) في دراستها حول إدارة العنف الطلابي في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر طلاب جامعة الكويت حيث استهدفت الدراسة واقع العنف الطلابي والسبل الوقائية للحد من تفشي مظاهر العنف في الوسط التعليمي وأُجري البحث على عينة قوامها (1208) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية وخلصت النتائج إلى قصور الدور الوقائي للإدارة وكذا الأساتذة للحد من ظاهرة العنف بأشكاله المتنوعة منها العنف اللفظي الذي يعد الأكثر انتشارا في جامعة الكويت حسب الباحثة، وعليه فإننا نرى في بحثنا هذا أنّ الأستاذ يجب أنْ تتوافر لديه مهارات خلال تواصله مع التلاميذ وخاصة ما تعلق بالاتصال اللفظي للحد من بعض السلوكيات السلبية كالشتم والتخويف والإزعاج.

3.3. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تبين من خلال تحليل النتائج عدم وجود دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى العنف الرمزي ونفسر ذلك بأنّ الاتصال بنوعيه اللفظي وغير اللفظي وكذا العنف الرمزي لهم مفاهيم متداخلة فيما بينهم حيث يرى بيير بورديو Pierre Bourdieu أنّ العنف الرمزي أكثر خطورة من باقي أنواع العنف المادي واللفظي؛ لأنه عنف عاد وبسيط ولاشعوري، ولا يُعترَف به – مجتمعيا– على أنه عنف، بل تعوَّد عليه الناس، وقبلوا به ما داموا خاضعين لمجموعة من الحتميات والجبريات المجتمعية التي تتحكم فيهم، ويعملون على تكريسها في واقع حياتهم. ومن ثمّة، لا نرى لدى الناس أي رفض أو مقاومة لهذا العنف المعنوي والرمزي، بل يعتبرونه فعلا عاديا. (بورديو، 1994، ص 95).

وهو الرأي الذي قد يفسّرُ نتيجة عدم وجود تأثير لمهارات الاتصال على التقليل من مستوى العنف الرمزي حيث يعتقد بورديوBourdieu أنّ العلاقات الاجتماعية، مهما كان حقلها أو مجالها، مرتبطة بآليات بنية التنافس والهيمنة والصراع. وقد أصبحت هذه الآليات راسخة ومتجذرة لدى الأفراد عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية، فالأفراد ينتجونها بدورهم بطريقة غير واعية بوصفها أعرافا وقيما ومعايير. وتعد الأسرة والمدرسة فضاءات لترسيخ وإعادة إنتاج الطبقية واللامساواة الناتجة عن وجود طبقة مسيطِرة، وطبقة مسيطَر عليها، حيث تساهم مؤسسات الدولة والأسرة والنظام التربوي في ممارسة العنف الرمزي ضد الفاعلين المجتمعيين المرتبطين بها. ويلاحظ أنّ الكثير من آليات التنافس والسيطرة تنتقل من جيل إلى آخر عبر منافذ التربية والإعلام والثقافة بشكل رمزي مستتر.

وتتفق نتائج هاته الفرضية مع نظرية بورديو Bourdieu حيث وصف العنف الرمزي على أنّه عنف غير فيزيائي، يتم أساسا عبر وسائل التربية وتلقين المعرفة والإيديولوجيا، وهو شكل لطيف وغير

محسوس من العنف، وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياهم أنفسهم، وبالتالي لا يمكن لمهارات الاتصال التربوي أنْ تقلل من مستواه أو ربما تتسبب في زيادته إذا ما تعامل الأستاذ مع طلبته بنوع من الطبقية سواء من الناحية المادية أو الانتماء الجغرافي كتفضيله لتلاميذ المدن عن الريف.

خاتمـــــــة

خاتمة:

إنّ من أهداف إجراء هذه الدراسة هو علاج بعض المشكلات الدراسية التي يعاني منها التلاميذ في المدارس، ألا وهي العنف المدرسي وذلك بمعرفة الدور الذي تلعبه مهارات الاتصال التربوي في التخفيف منه، ومن ثمّة معرفة أثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط باعتبار أنّ مستوى العنف المدرسي يزداد أكثر في هذه المرحلة بسبب المرحلة العمرية الحساسة التي تزامنهم ووقوعها بين الطفولة المتأخرة وبين المراهقة وكذلك تعرضهم المستمر لمواقف التقويم التي تقرر وتحدد مصيرهم كامتحان شهادة التعليم المتوسط على سبيل المثال.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الحالية على تحقيق فرضيتين وهما وجود دور لمهارات الاتصال التربوي في خفض مستوى كل من العنف المادي واللفظي، بينما لم تتحقق الفرضية الجزئية الثالثة وبالتالي عدم وجود تأثير للاتصال التربوي على مستويات العنف الرمزي.

كما نشير في بحثنا هذا إلى أنّ السلوك العدواني في الأوساط المدرسية والعنف بشكل عام قد لا يرتبط فقط بمواقف معينة وإنما قد يكون سمة راجعة إلى عوامل وراثية يصعب التحكم فيها والتقليل منها فقط بتطوير مهارات الاتصال التربوي عند الأستاذ، بل من واجبنا كباحثين وأساتذة وكل الفاعلين في العملية التربوية أنْ نساهم في التقليل من حدته بأساليب مختلفة حسب الاختصاص المنوط بنا من مبدأ ما وصفه تشارلز ماثيوز Charles Matthews " إذا أراد الآخرون السلام، فيمكنك قبولهم على أنهم مسالمون حتى لو لم يكونوا مسلمين" ومن حديث نبينا الأكرم محمد صلى الله عليه وسلم " يَا مَعْشَرَ مَنْ أَسْلَمَ بِلِسَانِهِ، وَلَمْ يُفْضِ الإِيمَانُ إِلَى قَلْبِهِ: لَا تُؤْذُوا المُسْلِمِينَ، وَلَا تُعَيِّرُوهُمْ، ولا تَتَّبِعُوا عَوْرَاتِهِمْ؛ فَإِنَّ مَنْ تَتَبَّعَ عَوْرَةَ أَخِيهِ المُسْلِمِ؛ تَتَبَّعَ اللهُ عَوْرَتَهُ، وَمَنْ تَتَبَّعَ اللهُ عَوْرَتَهُ؛ يَفْضَحُهُ وَلَوْ فِي جَوْفِ رَحْلِهِ "، هذا الحديث فيه دلالات على أنّ العنف قد يكون ماديا (جسديا) أو لفظيا أو رمزيا، وفي جميع الحالات لابد من التقليل منه والتحلّي بالصفات الحميدة والأخلاق النبيلة.

التوصيات والاقتراحات

– الاهتمام بمهارات الاتصال التربوي، واعتبارها جزءا هاما من الحياة الدراسية واليومية للتلاميذ من أجل مواجهة المشكلات الدراسية، وتحقيق الأمن النفسي والاطمئنان

– التركيز على استراتيجيات التنمية والوقاية في مناهج التربية في مرحلة التعليم المتوسط بخصوص المشكلات الدراسية بصفة عامة ومشكلة العنف المدرسي بصفة خاصة.

– الاهتمام بالبرامج الارشادية التربوية باعتبارها أحد الأساليب الهامة لعلاج المشكلات الدراسية وتحقيق التوافق والصحة النفسية داخل المدرسة، وضرورة انتباه الوزارة لفائدتها والتكفل بها.

– تخصيص حجم ساعي لتنمية مهارات الاتصال خاصة عند الأساتذة الذين تم توظيفهم حديثا وهذا لتقديم الخدمات الإنمائية والوقائية والعلاجية، بهدف وقاية وعلاج التلاميذ من المشكلات الدراسية على أنْ يقوم أخصائيون من قطاع التعليم العالي أو من قطاع التربية الوطنية.

– العمل على اتخاذ مؤشرات دورية وسنوية لتقييم مستويات العنف في الأوساط التربوية.

– تدعيم مستشاري التوجيه وكذا الأخصائيين النفسانيين في المدارس الجزائرية والاهتمام بهم من شأنه أنْ يساهم في علاج بعض المشكلات الدراسية كالعنف داخل المحيط المدرسي.

– العمل على أنْ يكون للإعلام – من خلال البرامج التعليمية– والترفيهية وكذا الترويحية دور في ترشيد العنف المدرسي.

– ضرورة العمل على تزويد مناهج التربية في التعليم المتوسط ترشد التلاميذ تعزيز قيم المواطنة وحب الانتماء نحو المدرسة.

– نشر الوعي بين مدراء المدارس والمعلمين والأساتذة حول كيفية التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من زيادة في مستويات العنف وإيلائهم العناية اللازمة لإرشادهم من خلال التواصل معهم ومع أوليائهم بصورة يومية.

الآفاق المستقبلية للدراسة:

– إعداد برامج تربوية وثقافية على أشرطة الفيديو واستعمالها بطريقة الإرشاد الذاتي لترشيد العنف المدرسي.

– دراسة عن دور مستشار التوجيه في التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من مستويات عدوان زائدة.

– اقتراح برنامج ارشادي للتقليل من مستوى العنف داخل المحيط المدرسي.

– دراسة تأثير التغذية الرجعية الحيوية من خلال التفاعل الصفي في الخفض من مستوى العنف لدى التلاميذ.

– دراسة أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على مستوى العنف المدرسي.

– دراسة واقع التلميذ المصاب بالعنف الاجتماعي بين العلاج التقليدي والعلاج المعاصر.

– اقتراح برنامج تعليمي لتطوير مهارات الاتصال عند الأساتذة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم
- ابراهيم، مروان عبد المجيد.(2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. ط1. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- ابراهيم، محمد أحمد.(1996). *العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى*. القاهرة: دراسات تربوية ونفسية واجتماعية جامعة حلوان.
- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين.(1994). *لسان العرب*. المجلد(09). بيروت: دار صادر.
- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين.(1997). *لسان العرب*. المجلد(04). بيروت: دار صادر.
- أبو حويج، مروان؛ الخطيب، ياسين ابراهيم؛ وأبو مغلي، سمير.(2002). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- أبو طالب، محمد سعيد.(2010). *علم التربية العام ميادين وفروعه*. ط1. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- أحمد, حافظ فرج؛ وحافظ، محمد صبري.(2003). *إدارة المؤسسات التربوية*. ط1. القاهرة: عالم الكتب .
- الألباني، محمد ناصر الدين.(2002). *مختصر صحيح البخاري*. ط1. مجلد(1). الرياض: دار المعارف للنشر والتوزيع.
- الأمحمد، عبد الرحمان.(2021). *مظاهر العنف وصوره*. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجزء(01)، العدد(04)، جامعة عين شمس بالقاهرة، 12-15. تم الاسترجاع من موقع: https://pjas.journals.ekb.eg/article_217266_3c6a645f75f906d8b3d91fa945d33c3c.pdf
- البرعي، وفاء محمد.(2000). *دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري*. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- بركات، عبد الحق. (2021). *محاضرات في منهجية وتقنيات البحث*. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.
- برنو، فيليب؛ بيرو، ألان؛ بلانك، إدموند؛ وكورناتون، مايكل.(1975). *المجتمع والعنف*. (ترجمة إلياس زحلاوي). دمشق: وزارة الثقافة والإرشاد القومي.

- بلواضح، شاكر.(2020). *الاتصال التربوي الشفهي وعلاقته بالأداء الحركي عند الناشئين في كرة اليد*. مجلة الابداع الرياضي، المجلد(11)، العدد(01) مكرر، جامعة المسيلة، 134-148. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/316/11/2/116440
- بن دريدي، أحمد فوزي.(2007). *العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية*. الرياض: منشورات مركز الدراسات والبحوث جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- بنات، سهيلة محمود.(2006). *العنف ضد المرأة، آثاره، كيفية علاجه*. ط1. عمان: المعتز للنشر والتوزيع.
- بورديو، بيار.(1994). *العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع*. (ترجمة جميل ظاهر). ط1. المغرب، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- بورديو، بيار.(2007). *إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم*. (ترجمة ماهر تريمش). ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- بوضياف، نوال؛ بن خرور، خير الدين.(2015). *مهارات الاتصال في التسيير البيداغوجي لمدير المدرسة الابتدائية، دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات المسيلة*، مجلة مركز جيل البحث العلمي، العدد(07)، 9-27. التعريف الرقمي للمرجع: DOI Prefix:10.33685
- بوفلجة، الغياث.(2008). *ظاهرة العنف أسبابها وطرق التعامل معها*. وهران: مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية.
- بولعلوة، بديعة.(2008). *استراتيجيات مقاومة الضغط لدى المراهقين الجانحين المقيمين بمراكز إعادة التربية: دراسة مقارنة بين الذكور والاناث* (رسالة ماجستير في علم النفس العيادي). جامعة الجزائر 1.
- بوهنتالة، أمال؛ وبوهنتالة، فهيمة.(2016، ماي). *أثر العوامل الأسرية في جنوح الأحداث*، ورقة مقدمة إلى الملتقى الوطني حول واقع وآفاق ظاهرة جنوح الأحداث وعلاجها. جامعة باتنة، الجزائر.
- بيومي، محمد أحمد.(1992). *ظاهرة التطرف الأسباب والعلاج*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- تاعوينات، علي.(2009). *التواصل والتفاعل في الوسط* المدرسي. الجزائر العاصمة: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.
- التير، مصطفى عمر.(1998). *العنف العائلي*. ط1. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

- جادو، منير أميمة.(2005). *العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- حبوش، عبد الجليل طاهر.(1999، جوان). *الوقاية والتأهيل والمكافحة للجرائم المستحدثة*. ورقة مقدمة إلى الندوة العلمية بعنوان الظواهر الاجرامية الحديثة وسبل مواجهتها، تونس.
- حرقاس، وسيلة؛ وبن شيخ، رزقية.(2021). *نظريات الاتصال في الوسط التعليمي*. مجلة أبحاث نفسية وتربوية. المجلد (11)، العدد(01)، جامعة قسنطينة 2، 07-30. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/55/11/1/159825
- حسنين، توفيق ابراهيم.(1999). *ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية*. ط1. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- حمدان، محمد زياد.(1982). *الاتصال في التربية، مفاهيمه وممارساته المدرسية*. ط1. عمان: دار التربية الحديثة.
- حمود، طه؛ وواضح، العمري.(2015). *أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب آراء المدرسين* ، مجلة الأستاذ، المجلد(02)، العدد(214)، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 157-174. تم الاسترجاع من موقع: https://www.iasj.net/iasj/download/bf0ce6c26903dbff
- حميمد، فاطمة الزهراء.(2010). *شخصية الحدث الجانح* (رسالة ماجستير في أنثروبولوجيا الجريمة). جامعة أبي بكر القايد بتلمسان، الجزائر.
- الخضر، عثمان حمود.(2006). *الذكاء الوجداني، هل هو مفهوم جديد؟، دراسات نفسية*. العدد1، المجلد(12). القاهرة : رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية،.
- خليل، حسن محمود.(1993). *موقف الإسلام من العنف*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للمكتبات.
- الخوالدة، فردوس ابراهيم.(2008). *دور المرشد الطلابي في الحد من ظاهرة العنف في المدارس*، (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الخولي، محمود سعيد.(2008). *العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات وتفاعلات*. القاهرة: مكتبة الأنجلومصرية.
- الخولي، محمود سعيد.(2008). *العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف*. ط1. القاهرة: منشورات المكتبة الأنجلومصرية.

- خيري، وناس؛ وبوصنوبرة، عبد الحميد.(2003). *تربية وعلم النفس تشريع مدرسي، تكوين المعلمين مستوى السنة الثالثة*. الجزائر العاصمة: الديوان الوطني للتكوين عن بعد.
- الدردير، عبد المنعم أحمد.(2004). *دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي*. الجزء(3). القاهرة: عالم الكتب.
- دليل اليونيسكو.(2013). *وقف العنف في المدارس.. دليل المعلم*. تم الاسترجاع من موقع: http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF. بتاريخ: 2021/03/12.
- دهيمي، شهرزاد.(2022). *أشكال العنف الممارس في المؤسسات التعليمية بالجزائر وتداعياته على سير العملية التعليمية، دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة*، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد(07)، العدد(02)، جامعة المسيلة، 982-997. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/7/2/202262
- دونال، مايك.(2002). *نظرية علم الاجتماع نموذج واحد أو نماذج متعددة*. (ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد). القاهرة: مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية.
- ذياب، إسماعيل محمد.(2001). *الإدارة المدرسية*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- رزق، كوثر ابراهيم.(1979). *في ديناميات الاعتداء على المدرسين*. المجلد(6). مصر: الجمعية المصرية للدراسات النفسية.
- رشوان، حسين عبد الحميد.(2001). *العنف والمجتمع، دراسة في علم الاجتماع النفسي والسياسي والاتصالي*. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.
- رضوان، محمد نصرالدين.(2006). المدخل الى القياس في التربية البدنية والرياضة. ط1. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- سحار، سارة؛ وعميري، بهية (2010). *العنف المدرسي في الطور الابتدائي* (مذكرة لنيل شهادة الليسانس في الآداب واللغة العربية)، جامعة تبسة، الجزائر.
- السعايدة، جهاد علي.(2014). *أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منها من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن* ، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(41)، العدد (1)، الجامعة الأردنية بعمان، 54-69. تم الاسترجاع من موقع : https://drive.google.com/file/d/1yGTZfLVTpymfWRS4rC30l5WLORBpaqwL/view
- سعدات، محمود فتوح محمد.(2016). *مهارات الاتصال الفعال*. ط1. القاهرة: دار الألوكة.

- سلامة، عبد الحافظ.(1998). *وسائل الاتصال والتعليم والتكنولوجيا*. ط2. عمان: دار الفكر العربي للطباعة والتوزيع.
- شحود، فايز .(1999). *العنف والجريمة*. الشارقة: مؤسسة الخليج.
- شريفي، حليمة.(2016). *العنف المدرسي في الجزائر أسبابه وسبل علاجه*، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد(03)، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 61-74. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/1/3/33809
- شكور، جليل وديع.(1997). *العنف والجريمة*. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الشهري، بن عبد الرحمان.(2009). *العنف لدى طالب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة* (رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، السعودية.
- شيخاوي، صلاح الدين؛ وتاوريريت، نورالدين.(2020). *دور الهوية الوظيفية في تحقيق التوافق المهني لدى موظفي الجماعات الإقليمية ببلدية بوسعادة والمسيلة*، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد(05)، العدد(02)، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 473-497. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/5/2/139184
- صديقي، سلوى؛ وبدوي، هناء.(1999). *أبعاد العملية الاتصالية، رؤية علمية ونظرية وواقعية*. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة.
- طالب، حسن أمبارك.(2001). *العنف في المؤسسات التربوية والدور الوقائي للإعلام*. مجلة الفكر الشرطي، المجلد(10) ، العدد(03)، القيادة العامة لشرطة الشارقة مركز بحوث الشرطة، 95-124.
- الطويقي، عبد الله.(1998). *علم الاتصال المعاصر*. ط2. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.
- الطيار، فهد بن علي عبد العزيز.(2009). *العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلبة المرحلة الثانوية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف للعلوم الأمنية بالرياض، السعودية.
- عبد الرحمان، عبد الله محمد.(2000). *علم اجتماع التربية الحديث، النشأة التطورية والمداخل النظرية والدراسات الميدانية الحديثة*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- عبد العظيم، طه حسين.(2007). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. ط1. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- العبد الله، مي.(2006). *نظريات الاتصال*. ط2. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبدي، سميرة (2011). *الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة* (رسالة ماجستير). جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر.
- عبود، حارث.(2009). *الاتصال التربوي*. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عثمان، سلوى؛ منصور، أميرة يوسف علي.(2005). *الاتصال والخدمة الاجتماعية*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- العجمي، حسان؛ وحسنين، محمد.(2007). *الإدارة التربوية*. عمان: دار المسيرة.
- عريوة، نسيمة؛ وفنيش، حنان.(2017). *واقع النظام التربوي الجزائري في ظل الإصلاحات الجديدة وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي*، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد(01)، العدد(05)، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 205-220. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/2/51/34083
- علوط، الباتول.(2017). *تجليات العنف الرمزي الممارس على المعلم في ظل تطبيق المقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمدينة الجلفة*، مجلة تاريخ العلوم، المجلد(04)، العدد(10)، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 120-129. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/348/4/10/43502
- العمايرة، محمد حسن.(2007). *المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية، مظاهرها، أسبابها، علاجها*. ط2. عمان: دار الميسرة.
- علي، بركات.(2011). *العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق السورية*. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية، وزارة الثقافة.
- عمران، كامل.(2003، مارس). *تأثير العنف المدرسي على شخصية التلميذ*، ورقة مقدمة إلى الملتقى الدولي الأول بعنوان العنف والمجتمع بجامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.
- عودة، محمود.(1988). *أساليب الاتصال والتغير الاجتماعي*. بيروت: دار النهضة العربية.
- عياش، ليث محمد.(2009). *سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم. عمان:* دار صفاء للنشر والتوزيع.
- غانم، عبد الله عبد الغني.(2004). *جرائم العنف وسبل المواجه*. ط1. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- غريب، عبد السميع غريب.(2009). *الاتصال والعلاقات العامة في المجتمع المعاصر*. ط1. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد.(د.ت). *كتاب العين*. (تحقيق المخزومي مهدي؛ والسامرائي إبراهيم). الجزء2. القاهرة: دار ومكتبة الهلال.
- كامل، فاطمة محمد.(2011). *العنف عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين*. القاهرة: دراسات تربوية، كلية علم النفس.
- كورناتون، ميشيل.(1993). *جذور العنف الحيوية النفسية والنفسية الاجتماعية*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع.
- لارامي، آلان؛ وفالي، برنار.(2004). *البحث في الاتصال- عناصر منهجية*، (ترجمة سفاري ميلود وآخرون). قسنطينة: مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة بجامعة منتوري.
- لطفي، طلعت ابراهيم.(2001). *الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب، دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة*. سلسلة محاضرات الإمارات. ط1. العدد.10.27. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.
- مام، عواطف.(2017). *مطبوعة جامعية في مساق حلقة البحث، مستوى السنة الثانية ماستر توجيه وارشاد*. جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.
- مباركي، محند أورابح؛ وخلفان، رشيد.(2017). *العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط، دراسة ميدانية مقارنة*، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد(02)، العدد(07)، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 216-231. تم الاسترجاع من موقع: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/309/2/7/34530
- المشاقبة، بسام عبد الرحمن.(2011). *نظريات الاتصال*. ط1. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- المطيري، عبد المحسن بن عمار.(2006). *العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض* (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض، السعودية.
- معتز، سيد عبد الله.(2005). *العنف في الحياة الجامعية*. القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية.
- معتوق، جمال.(2008). *مدخل إلى علم الاجتماع الجنائي*. الجزائر العاصمة: دار بن مرابط.
- معتوق، جمال.(2012). *مدخل إلى سوسيولوجيا العنف*. ط1. القاهرة: دار الكتاب الحديثة.

- مكي، رجاء؛ وعجم، سامي.(2008). *إشكالية العنف، العنف المشرع والعنف المدان*. ط1. بيروت: المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع.
- منصور، أحمد؛ والشربيني، زكرياء أحمد.(2003). *سلوك الإنسان بين الجريمة العدوان والإرهاب*. ط 1. القاهرة: دار الفكر العربي.
- منيب، تهاني محمد عثمان؛ وسليمان، عزة محمد.(2007). *العنف لدى الشباب الجامعي*. الرياض: جامعة نايف العربية للبحوث الأمنية.
- نصر الله، عمر عبد الرحيم.(2001). *مبادئ الاتصال التربوي والإنساني*. ط1. عمان: دار وائل للنشر.
- النيرب، عبد الله محمد.(2008). *العوامل النفسية الاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة* (رسالة ماجستير). الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- هندريش، تيد.(1986). *العنف السياسي: فلسفته أصوله أبعاده*. (ترجمة عيسى طنوس وآخرون). ط1. بيروت: دار المسيرة.
- وطفة، علي أسعد.(2000). *بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي*. ط2. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.
- وطفة، علي أسعد.(2008). *العنف والعدوانية في التحليل النفسي*. دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة.
- وطفة، علي أسعد؛ الشهاب، علي جاسم.(2003). *علم الاجتماع المدرسي*، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية. ط1. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- الوقفي، آلاء عدنان.(2014). *الحماية الجنائية لضحايا العنف الأسري –دراسة مقارنة*. ط1. عمان: دار الثقافة.

- Barthélémy, Marc.(2007). *les jeunes et le lien social a propos de la violence scolaire*. Corps et culture, Numéro 3, 1998, mis en ligne le 24 septembre 2007.
- Bourdieu, Pierre.(1998), *La domination masculine*, Paris, Seuil, coll. Liber.
- Bourdieu, Pierre.(1996).*Sur la télévision suivi de L'emprise du journalisme*, Paris, Liber, coll. « Raisons d'agir »,
- Braud, Philippe.(1993),*La violence politique dans les démocraties Européennes - occidenttales*, paris,:Lharmatan.
- Bulle, Nathalie.(2005). *sociologie de l'éducation*. Dictionnaire de la pensée sociologique .
- Burgoon ،Judee K.؛ Guerrero ،Laura K.؛ Floyd ،Kory (2010). *Nonverbal Communication*. Pearson Education, Inc. ISBN:9780205525003.
- Carra, Cecile.(2009). *pour une approche contextuelle de la violence, le role du climat d'école*. international journal of violence and School.
- Debarbieux, Eric ; &Montoya, Yves.(1998), *la violence à l'école en France*: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967- 1997). revue française de pédagogie, volume 123, Paris, France .
- Defrance, Bernard.(2005). *la violence à l'école*, revue de la gendarmerie nationale, Décembre 200.
- Payet, Jean-Paul.(1998), *la ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école*. revue française de pédagogie, volume 123, Paris, France.
- Peignard, Emmanuel ; Roussier-Fusco, Elena ; & Vanzanten ,Henriot.(1998). *la violence dans les établissements scolaires britanniques: approches sociologiques*. revue française de pédagogie, volume 123, Paris, France.
- UNON.*(2012).Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children*: *Tackling violence in schools, global perspective bridging the gap between standards and practice*. e-ISBN: 978-92-1-058285-8, 2012. USA :United Nations Publications.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (01) مقياس سلوكات العنف المدرسي في صورته النهائية لبيار كوسلان Piere Coslin

التعليمة: عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية داخل المؤسسة التربوية، الرجاء التكرّم بقراءة كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (X) أمام الخانة التي تنطبق عليك (دائماً، أحياناً، أبداً). وتأكّد بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وستكون إجابتك موضع السرّية التامة.

فضلاً لا تترك أيّ عبارة دون إجابة.

المستوى الدراسي : .....

الجنس : .....

م	العبـارات	دائماً	أحياناً	أبداً
1	أتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ			
2	ألقي القاذورات في فناء المدرسة			
3	أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم			
4	أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم			
5	أميل إلى التّعامل بعنف مع الزّملاء			
6	أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم			
7	أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدّرس			
8	أثير الفوضى أثناء الحصّة			
9	أنظر إلى الزملاء بنظرات احتقار			
10	أعلق على الدّرس بأسلوب غير لائق			
11	أتعامل بعنف مع مرافق المدرسة			
12	أميل إلى سرقة أدوات الزّملاء خاصة التي لا أستطيع امتلاكها			
13	أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدّرس			
14	ألقي الأدوات بقوة على الطّاولة			
15	أخرج من القسم دون إذن الأستاذ			
16	أعبّر عن الملل بإشارات غير لائقة			
17	أميل إلى مشاهدة الشجار بين الزملاء			
18	أكتب على الجدران أو الطّاولات تعليقات معينة			

19	أميل إلى شتم زملائي			
20	أحدث ضجيجا داخل القسم باستخدام الأدوات أو الكرسي			
21	أرسم رسومات غير لائقة على السبورة			
22	أميل إلى سب وشتم الأستاذ بسبب توبيخه			
23	أميل إلى الخشونة مع الزّملاء أثناء اللّعب			
24	أنظر إلى الأستاذ بنظرات استفزازية			
25	أهدّد الأستاذ بالاعتداء الجسدي			
26	أقوم بالهجوم للدّفاع عن موقفي			
27	أتمرّد على القوانين والنّظم المدرسية			
28	أقوم بترديد ألفاظ خفية داخل القسم			
29	أتعمد فتح باب القسم بعنف			
30	أهزّ الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء ما			
31	أتوعد الإداريين وأهددهم			
32	أتلف سيارات الأساتذة والإداريين			
33	أرفض الانتقادات والملاحظات السّلبية أمام الزّملاء			
34	أميل إلى الضحك مع أحد زملائي داخل القسم			
35	أعبث بأدوات زملائي وممتلكاتهم			
36	أرفض الخضوع للسلطة المدرسية			
37	أميل إلى تقليد أصوات الحيوانات أثناء الدّرس			
38	أحضر الممنوعات إلى القسم			
39	أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدّرس			
40	أقوم بالغناء والتّصفير أثناء الدّرس			
41	أرمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره			
42	أسخر من بعض أساتذتي وزملائي			
43	أقوم بإيحاءات تؤدي إلى الشغب أثناء الحصص			

ملحق رقم (02): شبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي

الرقم	أنواع الاتصال التربوي	مستوى الاتصال التربوي				
	الاتصال التربوي اللفظي	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
01	**التعزيز**: يهيئ المدرس التلاميذ ويشجعهم					
02	**التعزيز**: يعيد أسئلتهم ويوظف أفكارهم					
03	**الإلقاء**: يتحدث ويعرض المعلومات شفهيا					
04	**الإلقاء**: يتحكم في الصوت ويجلب الانتباه					
05	**التساؤل**:يطرح الأسئلة الشفاهية ويبحث عن إجابات محددة					
06	**التساؤل**: يطرح الأسئلة بحيث يترك مجالا للتلميذ لاستعراض معارفه					
07	**البرهنة**: يؤكد الاجابات بمعززات تعليمية ويشرحها					
08	**البرهنة**: يجعل التلاميذ يرددون الاجابة الصحيحة تتابعا لتثبيتها					
09	**القيادة**: يطلب من التلاميذ القيام بالأنشطة التعليمية والتحصيلية					
10	**القيادة**: يوزع الأدوار وينظم الفوج من خلال الأوامر الصوتية					
11	**المساعدة**: يعيد المدرس المعلومات بصفة متكررة عندما يستدعي الأمر					
12	**المساعدة**: يقدم بعض الدلالات والمؤشرات لجلب الانتباه					
13	**الاستقبال**: يخبر المدرس التلاميذ أنه مستعد للإنصات إليهم					
14	**الاستقبال**: يخبر المدرس التلاميذ بضرورة التعبير عن أفكارهم					
15	**الروتين**: تكرار المدرس لعبارات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالنقد					
16	**الروتين**: عندما يكرر المدرس كلامه وعباراته بصورة غير مطلوبة					
17	**عدم الانتباه**: عندما يردد عبارات لا تعكس جواب التلميذ					
18	**عدم الانتباه**: عندما يردد عبارات تدل على الشرود أو فقدان الصبر					
19	**عدم الاستقبال**: لا يعير أهمية لأسئلة التلاميذ					
20	**عدم الاستقبال**: لا يعير أهمية لإجابات التلاميذ					
21	**الرفض**: يرفض ما يدلي به التلاميذ من أفكار					
22	**الرفض**: يرفض المحاولات المتكررة للتلاميذ في تقصي الأجوبة					
	الاتصال التربوي غير اللفظي	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
23	**التعزيز**: يظهر المدرس موافقته وقبوله لما يقوم به التلميذ من خلال حركات أو إيماءات أو عن طريق ملامح وجهه					
24	**التعزيز**: يعبر عن عدم رضاه عن الإجابة بالإيماءات أو الحركات					
25	**الإلقاء**: يكتب المعلومات في السبورة ويعززها بالألوان لجلب الانتباه دون كلام					
26	**الالقاء**: يعزز المعارف بعرض صور ورسومات معبرة					
27	**التساؤل**: يجعل الطالب في وضعيات اشكالية دون أنْ يطرح سؤالا صريحا					
28	**التساؤل**: يصدر تعابير استفهامية بالحركات وملامح الوجه تدل على السؤال والاستغراب					
29	**البرهنة**: يعزز المعلومات اللفظية بالوسائل البصرية وغيرها من المعززات التعليمية					
30	**البرهنة**: يشجع ويمدح بالتصفيق وإبداء السرور بالإجابات					
31	**القيادة**: ينظم الفوج والواجبات دون كلام مباشر دون تحديد الشروط					

32	**القيادة:** يتحكم من خلال الحركات والملامح في فترات الصمت والهدوء دون أنْ يتكلم					
33	**المساعدة:** يساعد التلاميذ الذين يجدون ارتباكا وترددا من خلال الاشارات والحركات الداعمة					
34	**المساعدة:** يساعد المدرس التلاميذ على التعبير أو الاستمرار في الجواب بحركات أو إشارات					
35	**الاستقبال:** يحافظ على الاتصال البصري بينه وبين الطالب					
36	**الاستقبال:** يستطيع رصد جميع التحركات والتفاعلات ببصره من خلال مواقع تحركه					
37	**الروتين:** صدور حركات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالرفض من طرف المدرس					
38	**الروتين:** توقع ردود فعله الحركية وملامحه بصورة مستمرة					
39	**عدم الانتباه:** يصدر حركات يبدو من خلالها أنه لا يبذل أي مجهود للاستماع ولتتبع نشاط التلميذ					
40	**عدم الانتباه:** لا يركز نظره الى التلاميذ ولا يتخذ مواقعا تساعده على المراقبة					
41	**عدم الاستقبال:** يصدر حركات تظهر بوضوح تجاهله طلب أحد التلاميذ					
42	**عدم الاستقبال:** حركات وملامح تبدي امتعاضه من الاجابة أو التصرف أو الطلب					
43	**الرفض:** حركات وملامح تبدي التعصب والرفض القاطع أمام الطالب					
44	**الرفض:** ردود فعل صارمة من خلال النظر لكل السلوكات التي تستدعي ذلك					

قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس العنف المدرسي وشبكة ملاحظة مهارات الاتصال التربوي

اللقب والاسم	المؤسسة الجامعية	الرتبة العلمية	التخصص
مام عواطف	جامعة المسيلة	أستاذ التعليم العالي	علوم التربية
سعد الحاج	جامعة تيارت	أستاذ التعليم العالي	علم النفس ارشاد وتوجيه
بلعقاب رؤوف	جامعة البليدة	أستاذ محاضر أ	علم النفس الصحة
عاجب بومدين	جامعة الأغواط	أستاذ التعليم العالي	علم النفس ارشاد وتوجيه
بن قطاف محمد	جامعة المدية	أستاذ التعليم العالي	علم النفس اللغوي والمعرفي
ملياني عبد الكريم	جامعة المسيلة	أستاذ محاضر أ	علم النفس الاجتماعي
فطام جمال	جامعة الأغواط	أستاذ محاضر أ	علوم التربية

مخرجات برنامج الحزمة الاحصائية (SPSS)

1/ الإتجاه العام للعبارات

المجال	الاتجاه العام
[01 – 1.8]	ضعيف جدا
]1.8 – 2.6]	ضعيف
]2.6 – 3.4]	متوسط
[3.4 – 4.2]	جيد
]4.2 – 5]	ممتاز

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
01	التعزيز: يهيئ المدرس التلاميذ ويشجعهم	3,9666667	,92785750	**جيد**

1-1- الاتجاه العام لعبارات مهارات الاتصال التربوي

مهارات الاتصال التربوي

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
الاتصال التربوي اللفظي					
التعزيز: يهيئ المدرس التلاميذ ويشجعهم	30	1,00000	5,00000	3,9666667	,92785750
التعزيز: يعيد أسئلتهم ويوظف أفكارهم	30	3,00	5,00	3,8333	,59209
الإلقاء: يتحدث ويعرض المعلومات شفهيا	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
الإلقاء: يتحكم في الصوت ويجلب الانتباه	30	1,00	5,00	3,9667	,92786
التساؤل:يطرح الأسئلة الشفاهية ويبحث عن إجابات محددة	30	3,00	5,00	3,8333	,59209
التساؤل: يطرح الأسئلة بحيث يترك مجالا للتلميذ لاستعراض معارفه	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
البرهنة: يؤكد الاجابات بمعززات تعليمية ويشرحها	30	1,00	5,00	3,7667	1,04000

البرهنة: يجعل التلاميذ يرددون الاجابة الصحيحة تتابعا لتثبيتها	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
القيادة: يطلب من التلاميذ القيام بالأنشطة التعليمية والتحصيلية	30	1,00	5,00	3,7667	1,04000
القيادة: يوزع الأدوار وينظم الفوج من خلال الأوامر الصوتية	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
المساعدة: يعيد المدرس المعلومات بصفة متكررة عندما يستدعي الأمر	30	1,00	5,00	3,7667	1,04000
المساعدة: يقدم بعض الدلالات والمؤشرات لجلب الانتباه	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
الاستقبال: يخبر المدرس التلاميذ أنه مستعد للإنصات إليهم	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
الاستقبال: يخبر المدرس التلاميذ بضرورة التعبير عن أفكارهم	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
الروتين: تكرار المدرس لعبارات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالنقد	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
الروتين: عندما يكرر المدرس كلامه وعباراته بصورة غير مطلوبة	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
عدم الانتباه: عندما يردد عبارات لا تعكس جواب التلميذ	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
عدم الانتباه: عندما يردد عبارات تدل على الشرود أو فقدان الصبر	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
عدم الاستقبال: لا يعير أهمية لأسئلة التلاميذ	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
عدم الاستقبال: لا يعير أهمية لإجابات التلاميذ	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
الرفض: يرفض ما يدلي به التلاميذ من أفكار	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
الرفض: يرفض المحاولات المتكررة للتلاميذ في تقصي الأجوبة	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
الاتصال التربوي غير اللفظي					
التعزيز: يظهر المدرس موافقته وقبوله لما يقوم به التلميذ من خلال حركات أة إيماءات أو عن طريق ملامح وجهه	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
التعزيز: يعبر عن عدم رضاه عن الإجابة بالإيماءات أو الحركات	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
الإلقاء: يكتب المعلومات في السبورة ويعززها بالألوان لجلب الانتباه دون كلام	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
الالقاء: يعزز المعارف بعرض صور ورسومات معبرة	30	2,00	5,00	3,7667	,85836
التساؤل: يجعل الطالب في وضعيات اشكالية دون أنْ يطرح سؤالا صريحا	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
التساؤل: يصدر تعابير استفهامية بالحركات وملامح الوجه تدل على السؤال والاستغراب	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
البرهنة: يعزز المعلومات اللفظية بالوسائل البصرية وغيرها من المعززات التعليمية	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
البرهنة: يشجع ويمدح بالتصفيق وإبداء السرور بالإجابات	30	2,00	5,00	3,7667	,85836
القيادة: ينظم الفوج والواجبات دون كلام مباشر دون تحديد الشروط	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
القيادة: يتحكم من خلال الحركات والملامح في فترات الصمت والهدوء دون أنْ يتكلم	30	2,00	5,00	3,7667	,85836
المساعدة: يساعد التلاميذ الذين يجدون ارتباكا وترددا من خلال الاشارات والحركات الداعمة	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
المساعدة: يساعد المدرس التلاميذ على التعبير أو الاستمرار في الجواب بحركات أو إشارات	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
الاستقبال: يحافظ على الاتصال البصري بينه وبين الطالب	30	2,00	5,00	3,8000	,92476

الاستقبال: يستطيع رصد جميع التحركات والتفاعلات ببصره من خلال مواقع تحركه	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
الروتين: صدور حركات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالرفض من طرف المدرس	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
الروتين: توقع ردود فعله الحركية وملامحه بصورة مستمرة	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
عدم الانتباه: يصدر حركات يبدو من خلالها أنه لا يبذل أي مجهود للاستماع ولتتبع نشاط التلميذ	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
عدم الانتباه: لا يركز نظره الى التلاميذ ولا يتخذ مواقعا تساعده على المراقبة	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
عدم الاستقبال: يصدر حركات تظهر بوضوح تجاهله طلب أحد التلاميذ	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
عدم الاستقبال: حركات وملامح تبدي امتعاضه من الاجابة أو التصرف أو الطلب	30	2,00	5,00	3,8000	1,06350
الرفض: حركات وملامح تبدي التعصب والرفض القاطع أمام الطالب	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
الرفض: ردود فعل صارمة من خلال النظر لكل السلوكات التي تستدعي ذلك	30	2,00	5,00	3,8000	1,06350

Descriptives

المجال	الاتجاه العام
] 1.66 – 01]	أبدا
]2.33 – 1.66]	أحياناً
]3 – 2.33]	دائما

1-2- الاتجاه العام لعبارات العنف المدرسي

الاتجاه العام لعبارات

العنف المدرسي

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
أتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ.	100	1,00	3,00	2,4100	,66810
ألقي القاذورات في فناء المدرسة	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم	100	1,00	3,00	2,4000	,76541
أميل إلى التّعامل بعنف مع الزّملاء	100	1,00	3,00	2,1600	,70668
أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم	100	1,00	3,00	2,4000	,65134
أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدّرس	100	1,00	3,00	2,5000	,70353
أثير الفوضى أثناء الحصّة	100	1,00	3,00	2,4000	,68165
أنظر إلى الزملاء بنظرات احتقار	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أعلق على الدّرس بأسلوب غير لائق	100	1,00	3,00	2,6800	,51010
أتعامل بعنف مع مرافق المدرسة	100	1,00	3,00	2,5000	,70353
أميل إلى سرقة أدوات الزّملاء خاصة التي لا أستطيع امتلاكها	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدّرس	100	2,00	3,00	2,5900	,49431
ألقي الأدوات بقوة على الطّاولة	100	1,00	3,00	2,6700	,51355
أخرج من القسم دون إذن الأستاذ	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أعبّر عن الملل بإشارات غير لائقة	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أميل إلى مشاهدة الشجار بين الزملاء	100	2,00	3,00	2,5900	,49431
أكتب على الجدران أو الطّاولات تعليقات معينة	100	1,00	3,00	2,6700	,51355
أميل إلى شتم زملائي	100	1,00	3,00	2,6400	,50292
أحدث ضجيجا داخل القسم باستخدام الأدوات أو الكرسي	100	1,00	3,00	2,4700	,52136
أرسم رسومات غير لائقة على السبورة	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أميل إلى سب وشتم الأستاذ بسبب توبيخه	100	1,00	3,00	2,4700	,52136
أميل إلى الخشونة مع الزّملاء أثناء اللّعب	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أنظر إلى الأستاذ بنظرات استفزازية	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أهدّد الأستاذ بالاعتداء الجسدي	100	1,00	3,00	2,6400	,50292
أقوم بالهجوم للدّفاع عن موقفي	100	2,00	3,00	2,5900	,49431
أتمرّد على القوانين والنّظم المدرسية	100	1,00	3,00	2,6400	,50292
أقوم بترديد ألفاظ خفية داخل القسم	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أتعمد فتح باب القسم بعنف	100	1,00	3,00	2,5000	,70353
أهزّ الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء ما	100	1,00	3,00	2,4900	,68895
أتوعد الإداريين وأهددهم	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أتلف سيارات الأساتذة والإداريين	100	1,00	3,00	2,4800	,68873
أرفض الانتقادات والملاحظات السّلبية أمام الزّملاء	100	2,00	3,00	2,5800	,49604
أميل إلى الضحك مع أحد زملائي داخل القسم	100	1,00	3,00	2,4800	,68873
أعبث بأدوات زملائي وممتلكاتهم	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أرفض الخضوع للسلطة المدرسية	100	1,00	3,00	2,5300	,57656

أميل إلى تقليد أصوات الحيوانات أثناء الدّرس	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أحضر الممنوعات إلى القسم	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدّرس	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أقوم بالغناء والتّصفير أثناء الدّرس	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أرمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أسخر من بعض أساتذتي وزملائي	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أقوم بإيحاءات تؤدي إلى الشغب أثناء الحصص	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
Valid N (listwise)	100				

2- إختبار الفرضيات المتعلقة بدراسة تأثير أو دور المتغيرات المستقلة (مهارات الاتصال التربوي) على المتغيرات التابعة (العنف المدرسي)

2-1- العنف المادي والاتصال التربوي اللفظي

المصدر	المعاملات اللامعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة T المحسوبة	القيمة الاحتمالية	معامل الارتباط R	معامل التحديد R Square	معامل التحديد المعدل
	B	خطأ المعياري	Beta					
مقطع خط الانحدار B_0	33.044	8.703	ــ	3.797	0.001			
المتغير المستقل x_1 الاتصال اللفظي	0.144	0.097	0.271	1.489	0.148	0.271	0.073	0.040
المتغير المستقل	-	-	-	-	-			

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,271[a]	,073	,040	3,42748

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	26,032	1	26,032	2,216	,148[b]
	Residual	328,934	28	11,748		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	33,044	8,703		3,797	,001
	الاتصال_اللفظي	,144	,097	,271	1,489	,148

a. Dependent Variable: العنف_المادي

2-2- العنف المادي والاتصال التربوي غير اللفظي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,533[a]	,284	,258	3,01350

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	100,693	1	100,693	11,088	,002[b]
	Residual	254,274	28	9,081		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	26,727	5,804		4,605	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,220	,066	,533	3,330	,002

a. Dependent Variable: العنف_المادي

Regression

2-3- العنف المادي والاتصال التربوي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,469[a]	,220	,192	3,14479

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	78,055	1	78,055	7,893	,009[b]
	Residual	276,912	28	9,890		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	24,316	7,728		3,147	,004
	الاتصال_التربوي	,122	,043	,469	2,809	,009

a. Dependent Variable: العنف_المادي

2-4- العنف المادي والاتصال التربوي غير اللفظي والاتصال التربوي اللفظي (إنحدار متعدد)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,535[a]	,286	,233	3,06341

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	101,586	2	50,793	5,412	,011[b]
	Residual	253,380	27	9,384		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,371	7,951		3,568	,001
	الاتصال_اللفظي	-,033	,107	-,062	-,308	,760
	الاتصال_غير.اللفظي	,234	,083	,569	2,837	,009

a. Dependent Variable: العنف_المادي

Regression

2-5- العنف اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي والاتصال التربوي اللفظي (إنحدار متعدد)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,755[a]	,570	,538	1,92660

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	132,749	2	66,374	17,882	,000[b]
	Residual	100,218	27	3,712		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	10,582	5,001		2,116	,044
	الاتصال_اللفظي	-,139	,067	-,322	-2,070	,048
	الاتصال_غير.اللفظي	,299	,052	,897	5,762	,000

Regression

2-6- العنف اللفظي والاتصال التربوي اللفظي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,202[a]	,041	,007	2,82490

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9,524	1	9,524	1,194	,284[b]
	Residual	223,442	28	7,980		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	16,550	7,173		2,307	,029
	الاتصال_اللفظي	,087	,080	,202	1,092	,284

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

Regression

2-7- العنف اللفظي والاتصال التربوي غير اللفظي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,708[a]	,502	,484	2,03654

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	116,837	1	116,837	28,171	,000[b]
	Residual	116,130	28	4,147		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,642	3,922		,928	,361
	الاتصال_غير.اللفظي	,236	,045	,708	5,308	,000

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

Regression

2-8- العنف اللفظي والاتصال التربوي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,546[a]	,298	,273	2,41613

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	69,512	1	69,512	11,907	,002[b]
	Residual	163,455	28	5,838		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,936	5,937		,663	,513
	الاتصال_التربوي	,115	,033	,546	3,451	,002

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

Regression

2-9- العنف الرمزي والاتصال التربوي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,191[a]	,037	,002	2,31906

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,715	1	5,715	1,063	,311[b]
	Residual	150,585	28	5,378		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	29,442	5,699		5,166	,000
	الاتصال_التربوي	,033	,032	,191	1,031	,311

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Regression

2-10-العنف الرمزي والاتصال التربوي اللفظي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,033[a]	,001	-,035	2,36135

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,172	1	,172	,031	,862[b]
	Residual	156,128	28	5,576		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	34,249	5,996		5,712	,000
	الاتصال_اللفظي	,012	,067	,033	,176	,862

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Regression

2-11-العنف الرمزي والاتصال التربوي غير اللفظي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,277[a]	,077	,044	2,27018

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11,996	1	11,996	2,328	,138[b]
	Residual	144,304	28	5,154		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,659	4,372		6,555	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,076	,050	,277	1,526	,138

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Regression

2-12-العنف الرمزي والاتصال التربوي غير اللفظي والاتصال التربوي اللفظي (انحدار متعدد)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,319[a]	,102	,035	2,28004

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15,938	2	7,969	1,533	,234[b]
	Residual	140,362	27	5,199		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	32,114	5,918		5,426	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,107	,062	,392	1,741	,093
	الاتصال_اللفظي	-,069	,079	-,196	-,871	,392

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Regression

2-13-العنف المدرسي والاتصال التربوي غير اللفظي والاتصال التربوي اللفظي (إنحدار متعدد)

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,595[a]	,354	,306	6,56660

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	638,720	2	319,360	7,406	,003[b]
	Residual	1164,246	27	43,120		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	71,068	17,044		4,170	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,641	,177	,690	3,619	,001
	الاتصال_اللفظي	-,241	,229	-,201	-1,054	,301

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Regression

14-2-العنف المدرسي والاتصال التربوي غير اللفظي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,572[a]	,328	,304	6,57953

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	590,841	1	590,841	13,648	,001[b]
	Residual	1212,126	28	43,290		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	59,028	12,672		4,658	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,532	,144	,572	3,694	,001

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Regression

15-2-العنف المدرسي والاتصال التربوي اللفظي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,203[a]	,041	,007	7,85800

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	74,019	1	74,019	1,199	,283[b]
	Residual	1728,948	28	61,748		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	83,843	19,954		4,202	,000
	الاتصال_اللفظي	,243	,222	,203	1,095	,283

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Regression

2-16-العنف المدرسي والاتصال التربوي

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,461[a]	,212	,184	7,12205

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	382,708	1	382,708	7,545	,010[b]
	Residual	1420,259	28	50,724		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	57,694	17,501		3,297	,003
	الاتصال_التربوي	,270	,098	,461	2,747	,010

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
التعزيز: يهيئ المدرس التلاميذ ويشجعهم	30	1,00000	5,00000	3,9666667	,92785750
التعزيز: يعيد أسئلتهم ويوظف أفكارهم	30	3,00	5,00	3,8333	,59209
الإلقاء: يتحدث ويعرض المعلومات شفهيا	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
الإلقاء: يتحكم في الصوت ويجلب الانتباه	30	1,00	5,00	3,9667	,92786
التساؤل:يطرح الأسئلة الشفاهية ويبحث عن إجابات محددة	30	3,00	5,00	3,8333	,59209
التساؤل: يطرح الأسئلة بحيث يترك مجالا للتلميذ لاستعراض معارفه	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
البرهنة: يؤكد الاجابات بمعززات تعليمية ويشرحها	30	1,00	5,00	3,7667	1,04000
البرهنة: يجعل التلاميذ يرددون الاجابة الصحيحة تتابعا لتثبيتها	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
القيادة: يطلب من التلاميذ القيام بالأنشطة التعليمية والتحصيلية	30	1,00	5,00	3,7667	1,04000
القيادة: يوزع الأدوار وينظم الفوج من خلال الأوامر الصوتية	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
المساعدة: يعيد المدرس المعلومات بصفة متكررة عندما يستدعي الأمر	30	1,00	5,00	3,7667	1,04000
المساعدة:يقدم بعض الدلالات والمؤشرات لجلب الانتباه	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
الاستقبال:يخبر المدرس التلاميذ أنه مستعد للإنصات إليهم	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
الاستقبال: يخبر المدرس التلاميذ بضرورة التعبير عن أفكارهم	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
الروتين: تكرار المدرس لعبارات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالنقد	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
الروتين: عندما يكرر المدرس كلامه وعباراته بصورة غير مطلوبة	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
عدم الانتباه:عندما يردد عبارات لا تعكس جواب التلميذ	30	3,00	5,00	4,1667	,74664
عدم الانتباه:عندما يردد عبارات تدل على الشرود أو فقدان الصبر	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
عدم الاستقبال:لا يعير أهمية لأسئلة التلاميذ	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
عدم الاستقبال: لا يعير أهمية لإجابات التلاميذ	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
الرفض: يرفض ما يدلي به التلاميذ من أفكار	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
الرفض: يرفض المحاولات المتكررة للتلاميذ في تقصي الأجوبة	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
التعزيز: يظهر المدرس موافقته وقبوله لما يقوم به التلميذ من خلال حركات أة إيماءات أو عن طريق ملامح وجهه	30	2,00	5,00	4,2000	,84690
التعزيز: يعبر عن عدم رضاه عن الإجابة بالإيماءات أو الحركات	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
الإلقاء: يكتب المعلومات في السبورة ويعززها بالألوان لجلب الانتباه دون كلام	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
الالقاء: يعزز المعارف بعرض صور ورسومات معبرة	30	2,00	5,00	3,7667	,85836
التساؤل: يجعل الطالب في وضعيات اشكالية دون أنْ يطرح سؤالا صؤيحا	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
التساؤل: يصدر تعابير استفاهمية بالحركات وملامح الوجه تدل على السؤال والاستغراب	30	3,00	5,00	4,0333	,76489
البرهنة: يعزز المعلومات اللفظية بالوسائل البصرية وغيرها من المعززات التعليمية	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
البرهنة: يشجع ويمدح بالتصفيق وإبداء السرور بالاجابات	30	2,00	5,00	3,7667	,85836
القيادة: ينظم الفوج والواجبات دون كلام مباشر دون تحديد الشروط	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
القيادة: يتحكم من خلال الحركات والملامح في فترات الصمت والهدوء دون أنْ يتكلم	30	2,00	5,00	3,7667	,85836

المساعدة: يساعد التلاميذ الذين يجدون ارتباكا وترددا من خلال الاشارات والحركات الداعمة	30	2,00	5,00	4,2667	,69149
المساعدة:يساعد المدرس التلاميذ على التعبير أو الاستمرار في الجواب بحركات أو إشارات	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
الاستقبال: يحافظ على الاتصال البصري بينه وبين الطالب	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
الاستقبال: يستطيع رصد جميع التحركات والتفاعلات ببصره من خلال مواقع تحركه	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
الرؤتين: صدور حركات لا علاقة لها بالتشجيع ولا بالرفض من طرف المدرس	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
الروتين: توقع ردود فعله الحركية وملامحه بصورة مستمرة	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
عدم الانتباه: يصدر حركات يبدو من خلالها أنه لا يبذل أي مجهود للاستماع ولتتبع نشاط التلميذ	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
عدم الانتباه: لا يركز نظره الى التلاميذ ولا يتخذ مواقعا تساعده على المراقبة	30	2,00	5,00	4,0333	,96431
عدم الاستقبال: يصدر حركات تظهر بوضوح تجاهله طلب أحد التلاميذ	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
عدم الاستقبال: حركات وملامح تبدي امتعاضه من الاجابة أو التصرف أو الطلب	30	2,00	5,00	3,8000	1,06350
الرفض:حركات وملامح تبدي التعصب والرفض القاطع أمام الطالب	30	2,00	5,00	3,8000	,92476
الرفض: ردود فعل صارمة من خلال النظر لكل السلوكات التي تستدعي ذلك	30	2,00	5,00	3,8000	1,06350
Valid N (listwise)	30				

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
أتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ.	100	1,00	3,00	2,4100	,66810
ألقي القاذورات في فناء المدرسة	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم	100	1,00	3,00	2,4000	,76541
أميل إلى التّعامل بعنف مع الزّملاء	100	1,00	3,00	2,1600	,70668
أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم	100	1,00	3,00	2,4000	,65134
أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدّرس	100	1,00	3,00	2,5000	,70353
أثير الفوضى أثناء الحصّة	100	1,00	3,00	2,4000	,68165
أنظر إلى الزملاء بنظرات احتقار	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أعلق على الدّرس بأسلوب غير لائق	100	1,00	3,00	2,6800	,51010
أتعامل بعنف مع مرافق المدرسة	100	1,00	3,00	2,5000	,70353
أميل إلى سرقة أدوات الزّملاء خاصة التي لا أستطيع امتلاكها	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدّرس	100	2,00	3,00	2,5900	,49431
ألقي الأدوات بقوة على الطّاولة	100	1,00	3,00	2,6700	,51355
أخرج من القسم دون إذن الأستاذ	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أعبّر عن الملل بإشارات غير لائقة	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أميل إلى مشاهدة الشجار بين الزملاء	100	2,00	3,00	2,5900	,49431

أكتب على الجدران أو الطّاولات تعليقات معينة	100	1,00	3,00	2,6700	,51355
أميل إلى شتم زملائي	100	1,00	3,00	2,6400	,50292
أحدث ضجيجا داخل القسم باستخدام الأدوات أو الكرسي	100	1,00	3,00	2,4700	,52136
أرسم رسومات غير لائقة على السبورة	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أميل إلى سب وشتم الأستاذ بسبب توبيخه	100	1,00	3,00	2,4700	,52136
أميل إلى الخشونة مع الزّملاء أثناء اللّعب	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أنظر إلى الأستاذ بنظرات استفزازية	100	1,00	3,00	2,6100	,52982
أهدّد الأستاذ بالاعتداء الجسدي	100	1,00	3,00	2,6400	,50292
أقوم بالهجوم للدّفاع عن موقفي	100	2,00	3,00	2,5900	,49431
أتمرّد على القوانين والنّظم المدرسية	100	1,00	3,00	2,6400	,50292
أقوم بترديد ألفاظ خفية داخل القسم	100	1,00	3,00	2,6900	,48607
أتعمد فتح باب القسم بعنف	100	1,00	3,00	2,5000	,70353
أهزّ الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء ما	100	1,00	3,00	2,4900	,68895
أتوعد الإداريين وأهددهم	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أتلف سيارات الأساتذة والإداريين	100	1,00	3,00	2,4800	,68873
أرفض الانتقادات والملاحظات السّلبية أمام الزّملاء	100	2,00	3,00	2,5800	,49604
أميل إلى الضحك مع أحد زملائي داخل القسم	100	1,00	3,00	2,4800	,68873
أعبث بأدوات زملائي وممتلكاتهم	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أرفض الخضوع للسلطة المدرسية	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أميل إلى تقليد أصوات الحيوانات أثناء الدّرس	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أحضر الممنوعات إلى القسم	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدّرس	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أقوم بالغناء والتّصفير أثناء الدّرس	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أرمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
أسخر من بعض أساتذتي وزملائي	100	1,00	3,00	2,5300	,57656
أقوم بإيحاءات تؤدي إلى الشغب أثناء الحصص	100	1,00	3,00	2,3900	,69479
Valid N (listwise)	100				

Regression

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,271[a]	,073	,040	3,42748

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	26,032	1	26,032	2,216	,148[b]
	Residual	328,934	28	11,748		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	33,044	8,703		3,797	,001
	الاتصال_اللفظي	,144	,097	,271	1,489	,148

a. Dependent Variable: العنف_المادي

Regression

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_غير.اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,533[a]	,284	,258	3,01350

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	100,693	1	100,693	11,088	,002[b]
	Residual	254,274	28	9,081		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	26,727	5,804		4,605	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,220	,066	,533	3,330	,002

a. Dependent Variable: العنف_المادي

Regression

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_التربوي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,469[a]	,220	,192	3,14479

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	78,055	1	78,055	7,893	,009[b]
	Residual	276,912	28	9,890		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	24,316	7,728		3,147	,004
	الاتصال_التربوي	,122	,043	,469	2,809	,009

a. Dependent Variable: العنف_المادي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method

1	الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,535[a]	,286	,233	3,06341

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	101,586	2	50,793	5,412	,011[b]
	Residual	253,380	27	9,384		
	Total	354,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المادي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,371	7,951		3,568	,001
	الاتصال_اللفظي	-,033	,107	-,062	-,308	,760
	الاتصال_غير.اللفظي	,234	,083	,569	2,837	,009

a. Dependent Variable: العنف_المادي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,755[a]	,570	,538	1,92660

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	132,749	2	66,374	17,882	,000[b]
	Residual	100,218	27	3,712		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي, الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	10,582	5,001		2,116	,044
	الاتصال_اللفظي	-,139	,067	-,322	-2,070	,048
	الاتصال_غير.اللفظي	,299	,052	,897	5,762	,000

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,202[a]	,041	,007	2,82490

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	9,524	1	9,524	1,194	,284[b]
	Residual	223,442	28	7,980		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	16,550	7,173		2,307	,029
	الاتصال_اللفظي	,087	,080	,202	1,092	,284

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_غير.اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,708[a]	,502	,484	2,03654

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	116,837	1	116,837	28,171	,000[b]
	Residual	116,130	28	4,147		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,642	3,922		,928	,361
	الاتصال_غير.اللفظي	,236	,045	,708	5,308	,000

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_التربوي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,546[a]	,298	,273	2,41613

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	69,512	1	69,512	11,907	,002[b]
	Residual	163,455	28	5,838		
	Total	232,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,936	5,937		,663	,513
	الاتصال_التربوي	,115	,033	,546	3,451	,002

a. Dependent Variable: العنف_اللفظي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_التربوي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,191[a]	,037	,002	2,31906

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	5,715	1	5,715	1,063	,311[b]
	Residual	150,585	28	5,378		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	29,442	5,699		5,166	,000
	الاتصال_التربوي	,033	,032	,191	1,031	,311

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,033[a]	,001	-,035	2,36135

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	,172	1	,172	,031	,862[b]
	Residual	156,128	28	5,576		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	34,249	5,996		5,712	,000
	الاتصال_اللفظي	,012	,067	,033	,176	,862

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_غير.اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,277[a]	,077	,044	2,27018

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11,996	1	11,996	2,328	,138[b]
	Residual	144,304	28	5,154		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	28,659	4,372		6,555	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,076	,050	,277	1,526	,138

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,319[a]	,102	,035	2,28004

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	15,938	2	7,969	1,533	,234[b]
	Residual	140,362	27	5,199		
	Total	156,300	29			

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	32,114	5,918		5,426	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,107	,062	,392	1,741	,093
	الاتصال_اللفظي	-,069	,079	-,196	-,871	,392

a. Dependent Variable: العنف_الرمزي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,595[a]	,354	,306	6,56660

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	638,720	2	319,360	7,406	,003[b]
	Residual	1164,246	27	43,120		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي, الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	71,068	17,044		4,170	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,641	,177	,690	3,619	,001
	الاتصال_اللفظي	-,241	,229	-,201	-1,054	,301

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_غير.اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,572[a]	,328	,304	6,57953

a. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	590,841	1	590,841	13,648	,001[b]
	Residual	1212,126	28	43,290		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_غير.اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	59,028	12,672		4,658	,000
	الاتصال_غير.اللفظي	,532	,144	,572	3,694	,001

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_اللفظي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,203[a]	,041	,007	7,85800

a. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	74,019	1	74,019	1,199	,283[b]
	Residual	1728,948	28	61,748		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_اللفظي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	83,843	19,954		4,202	,000
	الاتصال_اللفظي	,243	,222	,203	1,095	,283

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Variables Entered/Removed[a]

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	الاتصال_التربوي[b]	.	Enter

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,461[a]	,212	,184	7,12205

a. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	382,708	1	382,708	7,545	,010[b]
	Residual	1420,259	28	50,724		
	Total	1802,967	29			

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

b. Predictors: (Constant), الاتصال_التربوي

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	57,694	17,501		3,297	,003
	الاتصال_التربوي	,270	,098	,461	2,747	,010

a. Dependent Variable: العنف_المدرسي

Mann–Whitney Test

Ranks

	الجنس	N	Mean Rank	Sum of Ranks
العنف_المدرسي	ذكر	50	50,39	2519,50
	أنثى	50	50,61	2530,50
	Total	100		
العنف_المادي	ذكر	50	50,29	2514,50
	أنثى	50	50,71	2535,50
	Total	100		
العنف_اللفظي	ذكر	50	51,08	2554,00
	أنثى	50	49,92	2496,00
	Total	100		
العنف_الرمزي	ذكر	50	50,63	2531,50
	أنثى	50	50,37	2518,50
	Total	100		

Test Statistics[a]

	العنف_المدرسي	العنف_المادي	العنف_اللفظي	العنف_الرمزي
Mann-Whitney U	1244,500	1239,500	1221,000	1243,500
Wilcoxon W	2519,500	2514,500	2496,000	2518,500
Z	-,038	-,073	-,201	-,045
Asymp. Sig. (2-tailed)	,970	,942	,841	,964

a. Grouping Variable: الجنس

Mann–Whitney Test

Ranks

	(ذكر، أنثى)	N	Mean Rank	Sum of Ranks
الاتصال_اللفظي	ذكر	15	16,93	254,00
	أنثى	15	14,07	211,00
	Total	30		
الاتصال_غير.اللفظي	ذكر	15	17,43	261,50
	أنثى	15	13,57	203,50
	Total	30		
الاتصال_التربوي	ذكر	15	17,03	255,50
	أنثى	15	13,97	209,50
	Total	30		

Test Statistics[a]

	الاتصال_اللفظي	الاتصال_غير.اللفظي	الاتصال_التربوي
Mann-Whitney U	91,000	83,500	89,500
Wilcoxon W	211,000	203,500	209,500
Z	-,895	-1,206	-,955
Asymp. Sig. (2-tailed)	,371	,228	,340
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,389[b]	,233[b]	,345[b]

a. Grouping Variable: (ذكر، أنثى)

b. Not corrected for ties.

Mann-Whitney Test

Ranks

	(ليسانس، ماستر، دكتوراة)	N	Mean Rank	Sum of Ranks
إتصال_لفظي	ليسانس	15	14,83	222,50
	ماستر	15	16,17	242,50
	Total	30		
إتصال_غ_لفظي	ليسانس	15	14,40	216,00
	ماستر	15	16,60	249,00
	Total	30		
إتصال_تربوي	ليسانس	15	14,17	212,50
	ماستر	15	16,83	252,50
	Total	30		

Test Statistics[a]

	إتصال_لفظي	إتصال_غ_لفظي	إتصال_تربوي
Mann-Whitney U	102,500	96,000	92,500
Wilcoxon W	222,500	216,000	212,500
Z	-,416	-,686	-,830
Asymp. Sig. (2-tailed)	,677	,493	,406
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,683[b]	,512[b]	,412[b]

a. Grouping Variable: (ليسانس، ماستر، دكتوراة)

b. Not corrected for ties.

```
NPAR TESTS
  /M-W= إتصال_تربوي BY المؤهل(1 2)
  /MISSING ANALYSIS.
```

Kruskal–Wallis Test

Ranks

	أقل من 5 سنوات، من 5 الى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)	N	Mean Rank
إتصال_لفظي1	أقل من 5 سنوات	9	17,44
	من 5 الى 10 سنوات	10	16,60
	أكثر من 10 سنوات	11	12,91
	Total	30	
إتصال_غ_لفظي1	أقل من 5 سنوات	9	21,00
	من 5 الى 10 سنوات	10	11,30
	أكثر من 10 سنوات	11	14,82
	Total	30	
إتصال_تربوي1	أقل من 5 سنوات	9	20,00
	من 5 الى 10 سنوات	10	13,15
	أكثر من 10 سنوات	11	13,95
	Total	30	

Test Statistics[a,b]

	إتصال_لفظي1	إتصال_غ_لفظي1	إتصال_تربوي1
Chi-Square	1,560	5,886	3,410
df	2	2	2
Asymp. Sig.	,458	,053	,182

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: (أقل من 5 سنوات، من 5 الى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)