جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكـرة لنيـل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات المدرسية

- دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية

مقدمة من طرف الطالبة:

بودحماني كوثر

تحت إشراف:

الدكتور قنيش سعيد

أمام لجنة المناقشة:

أ- د. قدي سومية	أستاذة التعليم العالي	**رئيسة**
د. قنيش سعيد	أستاذ محاضر (أ)	**مشرفا ومقررا**
د. عثمان عز الدين	أستاذ محاضر (ب)	**مناقشا وممتحنا**

السنة الجامعية: 2023- 2024

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

مذكـــــرة لنيـــــل شهادة الماستر في علم النفس
تخصص: علم النفس المدرسي

العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات المدرسية

- دراسة ميدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية متوسط بمتوسطة خلافي مُحَمَّد-مستغانم-

مقدمة من طرف الطالبة: بودحماني كوثر

أمام لجنة المناقشة:

أ.د. قدي سومية	أستاذة التعليم العالي	**رئيسة**
د. قنيش سعيد	أستاذ محاضر (أ)	**مشرفا ومقررا**
د. عثمان عز الدين	أستاذ محاضر (ب)	**مناقشا وممتحنا**

تاريخ ايداع المذكرة :30 /06/ 2024

إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات:
الدكتور قنيش سعيد

السنة الجامعية: 2023- 2024

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين

سيدنا محمَّد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد

فإننا نشكر الله تعالى على فضله حيث أتاح لنا إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولاً وآخراً.

في مقدمتهم الشكر والعرفان للأستاذ المشرف " الدكتور قنيش سعيد " هو صاحب الفضل في توجيهي ومساعدتي في إكمال مذكرتي، والشكر الجزيل للجنة الموقرة على قبولها مناقشة هذا العمل العلمي، وكذلك أشكر الأستاذ " لكحل نورالدين" على توجيهاته القيمة في الاحصاء فجزاهم الله كل خير.

ونشكر كل من ساعدنا لإتمام هذا البحث من بعيد أو من قريب

بسم الله الرحمن الرحيم

بدأنا بأكثر من يد وقسينا أكثر من هم وعنينا الكثير من الصعوبات وهانحن اليوم والحمد لله نطوي سهر الليالي وتعب الأيام وخلاصة مشوارنا بين دفتي هذا العمل المتواضع.

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء إلى من حاكت سعادتي بخيوط منسوجة من قلبها إلى أمي العزيزة.

إلى من سعى وشقا لأنعم بالراحة والهناء الذي لم يبخل بشيء من أجل دفعي في طريق النجاح الذي علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر إلى والـــــــــــدي العزيز.

إلى من حبهم يجري في عروقي ويلهج بذكراهم فؤادي إلى أخواتي إلى أهلي وأقـــاربي.

إلى من سرنا سويا ونحن نشق الطريق معا نحو النجاح والإبداع إلى من تكاتفنا يدا بيد ونحن نقطف زهرة تعلمنا إلى صديقاتي وزملائـــــــــــي.

ملخص الدراسة:

تناولت الطالبة الباحثة موضوع العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات المدرسية، بحيث تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي ما بين التلاميذ وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية من تعليم المتوسط بولاية مستغانم، مستعملة في ذلك المنهج الوصفي عن طريق استخدام أداتي بحث المتمثلة في استبيان العنف المدرسي واختبار تقدير الذات، حيث شملت عينة الدراسة الإستطلاعية 40 تلميذا منهم 17 ذكور و23 إناث، وعينة الدراسة الأساسية تكونت من 70 تلميذا منهم 32 ذكور و28 إناث، وللتعامل مع الدراسة استعملت مجموعة من الأساليب الاحصائية منها معامل الارتباط لبيرسون ومعامل الثبات ألفالكرومباخ.

وبعد جمع المعطيات وتحليلها احصائيا توصلت الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي بكل أنواعه (النفسي، اللفظي، الجسدي) وتقدير الذات المدرسية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، وتوجد فروق في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.

كلمات مفتاحية:

العنف المدرسي، تقدير الذات

Abstract

The student researcher addressed the topic of school violence and its relationship to self-esteem, so that the study aims to identify the relationship between school violence among students and self-esteem among second-year middle school students, Khalafi Muhammad - Khair Al-Din - in the state of Mostaganem, using the descriptive approach by using two tools Research represented by the School Violence Questionnaire and the Self-Esteem Test The sample of the exploratory study included 40 students, including 17 males and 23 females, and the basic study sample consisted of 70 students, including 32 males and 28 females. To deal with the study, a set of statistical methods were used, including the Pearson correlation coefficient and the Crombach's alpha coefficient.

After collecting data and analyzing it statistically, the study concluded that there is no correlation between school violence of all types (psychological, verbal, physical) and school self-esteem among second-year intermediate students, and there are differences in school violence due to the gender variable among second-year intermediate students.

Keywords:

School violence, self-esteem

العنوان	الصفحة
الشكر والإهداء.....	/
ملخص الدراسة.....	أ
فهرس المحتويات	ب
قائمة الجداول.....	ح
قائمة الأشكال.....	ي
مقدمة.....	02
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	06
2. فرضيات الدراسة.....	08
3. أسباب اختيار الموضوع	08
4. أهمية الدراسة.....	09
5. أهداف الدراسة	10
6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.....	11
الفصل الثاني: العنف المدرسي	
تمهيد	13
1. تعريف العنف	14
2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العنف.....	16
3. مؤشرات العنف.....	17
4. النظريات المفسرة للعنف.....	19

5. تعريف العنف المدرسي.....	24
6. أشكال العنف المدرسي	26
7. الأسباب المؤدية للعنف المدرسي.....	30
8. الآثار المترتبة عن العنف المدرسي.....	35
9. مقترحات تقويمية لعلاج ظاهرة العنف المدرسي	
خلاصة الفصل	37
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	39
1. تعريف تقدير الذات	40
2. نظريات تقدير الذات	42
3. مستويات تقدير الذات.....	45
4. العوامل المؤثرة في تقدير الذات	47
5. أعراض تدني تقدير الذات.....	50
6. الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات	52
7. أهمية تقدير الذات.....	53
خلاصة الفصل	55
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	57
منهج الدراسة	58
1- الإجراءات المنهجية للدراسة الإستطلاعية	
أولا: المجال الجغرافي للدراسة الإستطلاعية.....	58

ثانيا: مدة الدراسة	59
ثالثا: حجم العينة ومواصفاتها.....	61
رابعا: أدوات القياس وخصائصها السيكوميترية.....	70
1- الدراسة النوعية.....	70
1-1 الملاحظة غير المباشرة.....	70
1-2 المقابلة.....	71
2- الدراسة الكمية.....	74
2-1 استبيان العنف المدرسي.....	74
2-2 اختبار تقدير الذات ل "كوبر سميث".....	80
2 - الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية	
أولا: المجال الجغرافي للدراسة الأساسية.....	84
ثانيا: مدة التطبيق	84
ثالثا: عينة الدراسة الأساسية وخصائصها	84
3- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.....	90
خلاصة الفصل.....	91
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
1- عرض وتفسير نتائج الدراسة نتائج الدراسة	93
1-1 مستويات تقدير الذات.....	93
1-2 عرض ومناقشة الفرضية الأولى.....	94
1- 2-أ عرض نتائج الفرضية الأولى.....	94
1-2-ب مناقشة الفرضية الأولى.....	94
1-3 عرض ومناقشة الفرضية الثانية.....	96
1-3-أ عرض نتائج الفرضية الثانية.....	96

1-3-ب مناقشة الفرضية الثانية.....	97
1-4 عرض ومناقشة الفرضية الثالثة.....	98
1-4-أ عرض نتائج الفرضية الثالثة.....	98
1-4-ب مناقشة الفرضية الثالثة.....	99
1-5 عرض ومناقشة الفرضية الرابعة.....	100
1- 5-أ عرض نتائج الفرضية الرابعة.....	100
1- 5-ب مناقشة الفرضية الرابعة.....	100
1-6 عرض ومناقشة الفرضية الخامسة.....	102
1- 6-أ عرض نتائج الفرضية الخامسة.....	102
1- 6-ب مناقشة الفرضية الخامسة.....	103
2- مناقشة نتائج الدراسة العامة.....	105
3- استنتاج عام للدراسة.....	106
4- الخلاصة العامة	108
5- اسهامات الدراسة	110
قائمة المصادر والمراجع.....	/
قائمة الملاحق.....	/

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث السن.....	62
02	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث الجنس.....	63
03	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث عدد الإخوة.....	64
04	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث الترتيب في العائلة	66
05	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث تكرار السنة	67
06	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث المستوى التعليمي للأب.....	68
07	توزيع عينة الدراسة الإستطلاعية من حيث المستوى التعليمي للأم.....	69
08	عدد الفقرات المكونة لكل بعد.....	76
09	سلم التنقيط للإستبان العنف المدرسي.....	77
10	معامل الإرتباط بين البعد الأول الخاص بالعنف النفسي والفقرات التي تمثله.....	77
11	معامل الإرتباط بين البعد الثاني الخاص بالعنف اللفظي والفقرات التي تمثله.....	78
12	معامل الإرتباط بين البعد الثالث الخاص بالعنف الجسدي والفقرات التي تمثله.....	78
13	معامل الإرتباط بين الدرجة الكلية للإستبيان والأبعاد الممثلة له.....	79
14	قيمة ألفالكرومباخ لإستبيان العنف المدرسي.....	79

15	صدق الإتساق الداخلي للإستبيان تقدير الذات والأبعاد الممثلة له	83
16	قيمة ألفالكروميخ لإستبيان تقدير الذات.....	83
17	توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث السن.....	85
18	توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.....	86
19	توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث عدد الإخوة.....	86
20	توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث الترتيب في العائلة.....	87
21	توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث تكرار السنة.....	88
22	توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى التعليمي للأب.....	88
23	توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى التعليمي للأم	89
24	يبين المتوسط والإنحراف المعياري وتحديد مستوى تقدير الذات.....	93
25	يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الأولى.....	94
26	يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الثانية.....	96
27	يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الثالثة.....	97
28	يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الرابعة.....	99
29	يبين المتوسط الحسابي.....	100
30	فروق المتوسطات.....	101

المقدمة:

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

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

وإذا أسقطنا هذه المقاربة على المجتمع الجزائري، فليس من الغريب إذا قلنا إن المدرسة الجزائرية قد شكلت لفترة طويلة حقلا خصبا للاستقطاب الأيديولوجي والسياسي، الذي جعل النظام التربوي ممزقا بين هذه الرهانات المتعددة، وكذا من نتائج تراكم هذه الصراعات تخلخل وظيفة المدرسة وضعف أداءها.

لذلك تحولت المدرسة الجزائرية إلى فضاء يستخدمه التلاميذ والمراهقون لتصريف مكبوتاتهم واندفاعاتهم ونزاعاتهم العدوانية، حتى أصبحت بذلك بيئة خصبة لممارسة العنف بجميع أنماطه ومظاهره،

وهو مؤشر حقيقي على بداية انحراف هذه المؤسسة عن وظيفتها التربوية والتعليمية، فالعنف المدرسي أصبح من المشكلات الاجتماعية التي تهدد شرائح مجتمع المؤسسات التربوية.

يعتبر تقدير الذات واحترامها سبب رئيسي لاستقرار النفس الإنسانية فهو يسعى إلى تحقيقها لكي يكون مكرما وعزيزا وله قيمة ومكانة بين أفراد مجتمعه، ليكون صورة عن نفسه تتصف بتقدير الذات، نقص الحاجة وعدم إشباعها عند الفرد يؤدي إلى تدنى في مستوى تقدير الذاتي، والتلاميذ الذين يعانون من تدني في مستوى تقدير الذات في الغالب قد يشتكون من عدة مشكلات ناتجة عن هذا التدني مما يؤدي إلى ارتكاب سلوكات العنيفة.

وعليه قامت الطالبة الباحثة بتصميم مشروع بحث لدراسة واقع العنف المدرسي لدى التلاميذ وعلاقته بتقدير الذات والمتضمنة خمسة فصول وهي كالتالي:

- **الفصل الأول:** هو عبارة عن الإيطار عام للدراسة، متضمنا نقاط أولها تحديد إشكالية الدراسة، ثم صياغة الفرضيات، ثم انتقال إلى أسباب اختيار الموضوع، وتبيان أهمية وأهداف الدراسة، ثم حددت الطالبة الباحثة التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.
- **الفصل الثاني:** خصصته الباحثة إلى ظاهرة العنف المدرسي، بداية بتعاريف العنف وبعض المفاهيم والمؤشرات والنظريات المفسرة للعنف، إضافة إلى تعريف العنف المدرسي وأشكاله وأسباب المؤدية إليه وفي الأخير الأثار المترتبة عليه.
- **الفصل الثالث:** ففي هذا الفصل سنحاول التعرف على مفهوم تقدير الذات، ونظريات المفسرة لتقدير الذات، ومستوياتها، وعوامل مؤثرة عليه، ثم التطرق إلى أعراض تدني مستوى تقدير الذات، وأهميتها، وأخيرا الفرق بين ذكور وإناث في تقدير الذات.

- **الفصل الرابع:** تناولت فيه الطالبة الباحثة الجانب الميداني، تم تقسيمه إلى محورين، محور الدراسة الاستطلاعية بالمتوسطة وتمثلت بعينة تلاميذ السنة الثانية من تعليم المتوسط، والتي طبقت عليه أداتي البحث المتمثلتان في استبيان العنف المدرسي واختبار تقدير الذات للباحث "كوبر سميث" على هؤلاء التلاميذ لقياس تقدير الذات المدرسي، والتي ترتكز فيها الطالبة الباحثة على حساب الخصائص السيكومترية وصدق المقياس المطبق، إضافة إلى الملاحظة الغير مباشرة والمقابلة الفردية كدراسة نوعية، والمحور الثاني فقد خصصته للدراسة الأساسية، بتبيان المكان ومدة الدراسة، وحجم ومواصفات عينة الدراسة ونوعها، ويوصف فيه أداة الدراسة والأساليب الإحصائية التي يعتمد عليها لتحليل معطيات الدراسة الأساسية.
- **الفصل الخامس:** في هذا الفصل تطرقت الطالبة الباحثة لنتائج الدراسة، والتفسيرات الخاصة بنتائج كل فرضية من الفرضيات المطروحة، حيث تربط بين نتائج الدراسة والعنف المدرسي وتقدير الذات لهؤلاء التلاميذ ومواصفات العينة، ومناقشة نتائج الدراسة العامة ووضع استنتاج، ثم تقديم خلاصة عامة للدراسة، وتتبعها بعض اسهامات الدراسة، وفي نهاية المصادر والمراجع التي اعتمدت عليها الطالبة الباحثة لكتابة البحث وتنهيها بالملاحق.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة

1- إشكالية الدراسة:

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية تتفاعل داخلها أطراف متعددة حسب المعايير البيداغوجية، منها ما هو مضبوط بنصوص قانونية وأوامر وتعليمات رسمية، والبعض الأخر ضمني يمثل مجموعة من المعايير الحياة المدرسية، وتغطي هذه المعايير كل التفاعلات التي تحصل داخل المدرسة، وفي محيطها المباشر، وكل من الأساتذة والتلاميذ يسعون لهدف واحد وهو تحقيق الأهداف البيداغوجية، وقد يحدث أن تأتي بعض هذه الأطراف بسلوكيات منافية لذلك، مما يؤثر على المناخ السائد داخلها الذي يفترض أن يكون أمنا يمارس فيه التلاميذ نشاطاتهم دون اعتداء على حقوقهم وحرياتهم.

إلا أن هذه الحالة ليست متوافرة دائما في المدرسة الجزائرية، فقد تعرضت المدرسة إلى سلوكيات عنيفة ومواقف ذات طبيعة عدوانية استهدفت بعض التلاميذ، والأساتذة، وجميع الفاعلين التربويين حتى أصبحت مشكلا يعيق العمل التربوي والتعليمي.

فيما يخص العنف المدرسي لدى التلاميذ هو نتيجة لأسلوب الذي عمل أمامه، أو انتقام لما عمل له من قبل، أو جراء التنشئة الاجتماعية، ويعد مفهوم الذات المصدر الأساسي في تكوين الشخصية لذلك يعتبر تقدير الذات سبب رئيسي للاستقرار النفس الإنسانية، لذا يسعى الفرد لتحقيقها إما يكون مكرما وله قيمة بين أفراد مجتمعه ليكون صورة عن نفسه تتصف بتقدير الذات، ونقص الحاجة وعدم إشباعها يؤدي إلى تدني في مستوى تقدير الذات، وفي الغالب التلاميذ الذين يعانون من هذا التدني هم الذين يشتكون من مشكلة السلوكات العنيفة لديهم.

وجاءت دراسة كل من "سلاف غنايم وسهيلة عصمان " (2017) التي هدفت إلى معرفة أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث تم إجراء الدراسة

الميدانية على عينة تتكون من (70) تلميذا وتلميذة من مستوى التعليم المتوسط، دراسة في نفس اتجاه دراستنا الحالية ونتائجها تؤكد وتؤيد الفرضيات المصاغة.

فمعنى هذا أن تقدير الذات المدرسي المنخفض قد يكون مؤشرا لبلوغ العنف لدى التلميذ، فسلوك التلميذ هو المحدد الأساسي لشخصيته، فتقدير ذاته يصنف ضمن الشخصيات السوية وأخرى عنيفة غير متكيفة.

وعلى ضوء ما تقدم ارتدينا أن ندرس العلاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ المستوى السنة الثانية من الطور المتوسط، ومن خلال ذلك نطرح التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟
- هل توجد علاقة بين العنف النفسي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟
- هل توجد علاقة بين العنف اللفظي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟
- هل توجد علاقة بين العنف الجسدي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟
- هل توجد فروق في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟

2- فرضيات الدراسة:

تعتبر صياغة الفرضيات من الخطوات الأساسية في البحث العلمي فهي عبارة عن افتراض يتم صياغته بطريقة تجعله قابلا للاختبار، ويمكننا من التنبؤ بوجود علاقة خاصة بين متغيرين أو أكثر وللإجابة على الإشكالية المطروحة في المشكلة نفترض الفرضيات التالية:

- توجد علاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- توجد علاقة بين العنف النفسي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- توجد علاقة بين العنف اللفظي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- توجد علاقة بين العنف الجسدي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- توجد فروق في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.

3-أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيار أي موضوع للدراسة والبحث يعود أساسا إلى اعتبارات ذاتية وموضوعية، ولهذا فقد انطلقت دراستنا فيما يلي:

1.3. الأسباب الذاتية:

تمثلت الأسباب الذاتية لاختيار موضوع هذه الدراسة فيما يلي:

- الملاحظة المباشرة لمشكلة العنف المدرسي بسبب الحضور الدائم للطالبة الباحثة لمزاولة عملها في المتوسطة.
- اهتمامنا الشخصي بموضوع العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات المدرسي لدى فئة المراهقين المتمدرسين التي تعتبر فئة حساسة في مجتمعنا.

- محاولة تسليط الضوء على مشكلة العنف المدرسي من أجل زيادة الاهتمام بتقديم بعض الحلول المتواضعة لمحاولة التخفيض منها.

2.3. الأسباب الموضوعية:

أما فيما يخص الأسباب الموضوعية التي أدت بنا لاختيار موضوع هذه الدراسة فتتمثل فيما يلي:

- كون هذا الموضوع يدخل ضمن تخصصنا علم النفس المدرسي.
- إضافة دراسة جديدة لإثراء المكتبة الجامعية.
- الوصول إلى الأسباب التي أدت بتفشي ظاهرة العنف المدرسي في ظل نقص الدافعية الذاتية للتعلم.

4- أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من أهمية الموضوع في حد ذاته، لإيجاد حل لهذه المشكلة السلوكية المتمثلة في العنف المدرسي، والتي تفشت في أغلبية مدارس القطر الوطني وبجميع الأطوار المدرسية بدون استثناء، وعليه تأتي أهمية الدراسة:

- تزود المكتبة والباحثين والدراسيين في مجال علم النفس المدرسي بهذا العمل من أجل المساعدة ولو بالقليل للتخفيف من هذا السلوك غير الطبيعي.
- لإثراء هذه الدراسة بالدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.
- تناولت الدراسة مرحلة مهمة في حياة التلميذ وهي المتوسطة والمتزامنة مع مرحلة المراهقة.
- إمكانية الوصول إلى حلول لتخفيف من هذا السلوك.
- محاولة التحكم في المنهجية وتطبيق تقنيات البحث العلمي في العلوم الإنسانية.

5- أهداف الدراسة:

سطرت هذه الدراسة بناءا على عدة أهداف تتمثل فيما يلي:

- التحقق من وجود علاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي لهؤلاء التلاميذ.
- التعرف على بعض المتغيرات التي لها علاقة مباشرة بالظاهرة المدروسة وبالتالي محولة الكشف عنها.
- معرفة مستوى تقدير الذات المدرسي لدى التلميذ العنيف.
- معرفة أي نوع من أنواع العنف المدرسي أكثر ارتباطا بتقدير الذات.

6-التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

1.6. العنف المدرسي:

هو سلوك عنيف الذي يصدر من التلاميذ ويخالف القانون، والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه نحو التلاميذ أنفسهم والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو جسمي، والذي يشمل على ثلاثة أبعاد وهي:

1.1.6. بعد العنف النفسي: هو عنف غير مادي يلحق الضرر بالجوانب النفسية للفرد في المشاعر والأحاسيس يكون عن طريق التحقير، نعت، إحراج، اتهام بالسوء.

2.1.6. بعد العنف اللفظي: هو شكل من أشكال الاعتداء يقف عند حدود الكلام والإهانات هو سلوك لفظي منطوق ويتضمن: السب، الاستهزاء، تحقير، تخويف، إقصاء، ألفاظ وعبارات بديئة، قذف بالكلام.

3.1.6. بعد العنف الجسدي: هو استخدام القوة الجسدية من قبل أي شخص ويتسبب في أضرار جسدية للطرف الأخر ويتضمن: الضرب والشد والعض والركل وإحداث الكسور والحروق وغيرها.

2.6.تقدير الذات:

هو القيمة التي يضعها الفرد لذاته وبنفسه ويعمل على المحافظة عليها، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، من خلال تطبيق اختبار تقدير الذات للباحث "كوبر سميث" على هؤلاء التلاميذ لقياس تقدير الذات المدرسي في دراستنا هذه.

الفصل الثاني: العنف المدرسي

تمهيد

1. تعريف العنف
2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العنف
3. مؤشرات العنف
4. النظريات المفسرة للعنف
5. تعريف العنف المدرسي
6. أشكال العنف المدرسي
7. الأسباب المؤدية للعنف المدرسي
8. الآثار المترتبة عن العنف المدرسي

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر العنف المدرسي من أهم الظواهر التي تبرز كيان المدرسة، بأداء وظائفها المتمثلة في تأمين النمو السليم والمتكامل للأجيال، إلى جانب إعداده الملتحم لمسؤولية النهوض بشتى مجلات الحياة، لذلك فإن العنف الذي يغزو هذه المؤسسة المهمة في المجتمع يعمل على هدر للطاقات المادية والبشرية وهلاك الأمة، لأن الأمة التي لا تتعلم مصيرها الاندثار والاستعمار.

في هذا الفصل من المذكرة، سنتناول مفهوم العنف والنظريات المفسرة له، بالإضافة إلى الأسباب المؤدية للعنف والآثار المترتبة عنه، سنركز أيضًا على مفهوم العنف المدرسي، بما في ذلك تعريفه، وأشكاله المختلفة، والعوامل التي تساهم في حدوثه، والتأثيرات الناتجة عنه.

.

1. تعريف العنف:

أ. **العنف لغة:** من عنف به وعليه عنفا وعنافة أخذه بشدة وقسوة فهو عنيف، وأعنف الأمر أخذه بعنف وأتاه ولم يكن له علم به. **(ابن منظور،1414هـ، 256)**

ب. **العنف اصطلاحا:** هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروعا، أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة الفرد، فهذا الضغط والقوة تنشأ به الفوضى فلا يعترف الناس بشرعية الواجبات ما دامت الحقوق غير معترف بها فتنتشر العلاقات العدائية في المجتمع وتنشأ مجموعات وتكتلات جماعية تصب عنفها على إرادة الأفراد أو الممتلكات قصد إخضاع السلطة أو الجماعات الأخرى، وقد تجتمع بين الأسلوبين حتى تصبح إرهابا.**(ممدوح محمد، 2012، 17)**

- يعرف "ساندا بول روكينغ" (Sanda Paul Bascule) العنف بأنه: "الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين".**(هربان محمد، 2017، 23)**
- ويعرفه "دين ستين " (Dayen Steen) بأنه: "استخدام وسائل القهر والقوة، أو التهديد لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات، وذلك لأجل تحقيق أهداف غير قانونية، أو مرفوضة اجتماعيا".**(الأسود يعقوب ومنصور، 2015، 16)**
- أما "ج. فرونيد " (J.Fronid) يعرفه على أساس أنه: "القوة التي تهاجم مباشرة شخص والآخرين وخيراتهم (أفراد وجماعات) بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة".**(ريمة بوعوينة، 2009، 70)**
- أما "قارفر" (Qarfar) : بدوره يخرج المفهوم من دائرته المادية، ويعرفه على الأساس أنه: "المماس بسلامة الشخص وقد يكون المستهدف هو جسمه، أو قدرته على اتخاذ القرارات المستقبلية، ويمكن أن يمارس عبر أشكال الإكراه الفردية".**(محمد حبيب، 2022، 289)**

- أما "أرون"(Aaron) يعرف العنف بأنه: "كل فعل يمثل تدخلا خطيرا في حرية الآخر وحرمانه من التفكير والرأي والتقدير وتحويله إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهدافه دون أن يعامله كعضو حر كفء".**(رمضاني صورية، 2023، 347)**
- "إ.ميشو"(E.Michaud) عند تعريفه للعنف فيقول: "يوجد العنف في وضعية تفاعل عندما يقوم أحد أو مجموعة من الفاعلين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بصفة فردية أو جماعية بالمساس بأحد، وبدرجات متفاوتة سواء تعلق الأمر بسلامتهم المادية أو المعنوية، أو بممتلكاتهم، أو بمساهمتهم الرمزية، أو الثقافية".**(بن دريدي فوزي، 2012، 15)**

فالعنف هو صورة من التفاعل الإنساني يؤدي إلى إلحاق الأذى الذي يصيب الجسم أو النفس أو كلاهما، ويسبب ضررًا قد يؤدي إلى القتل ويكون موجها إلى الإنسان أو الحيوان أو الممتلكات سواء كان ذلك عمدًا أو مصادفة، فهو عبارة عن سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف إلى تحقيق مكاسب أو تغيير وضع اجتماعي معين.

تعريف عام للعنف: "هو سلوك المشهوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا صريحا بدائيا كالضرب والتقليل للأفراد والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة والإكراه والخصم وقصره".

ومن خلال سرد التعاريف السابقة يتبين أن: "حدود العنف قد أخذت تتوسع تدريجيا، فبعد أن كان محصورًا في الجوانب المادية عبر استعمال القوة لإلحاق الأضرار الجسدية، أصبح له بعد لفظي، ثم بعد معنوي نفسي ليصل إلى كل ما يمس بالحرية الإنسانية، وبالتالي يصبح مرتبطا بالتوجهات الاجتماعية، والثقافية، والسياسية للمجتمعات.**(بوطورة كمال، 2017، 10)**

2. بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم العنف:

هناك عدة مفاهيم تتداخل في مفهوم العنف يشيع لنا البعض استعمالها في منحنى واحد، وعليه سنقدم بعض المفاهيم القريبة من مفهوم العنف لتتضح الرؤية جيدًا فيما يلي:

- **الإنحراف:** يعرف بأنه سلوك يخالف التوقعات النظامية التي يعتبرها من النسق الاجتماعية العامة والمقبولة شرعا.**(فتيحة كركوش، 2011، 09)**
- **العدوانية:** هي السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الضرر الشخصي بالغير وقد يكون الأذى نفسيا أو اجتماعيا.**(عثمان أحمد، 2018، 337)**
- **الجريمة:** تعرف الجريمة بأنها سلوك ينتهك القواعد الأخلاقية التي وضعتها الجماعة بأجزاء سلبية ذات طابع رسمي، ويمكن أن نجد معالجات بالغة القيمة حول الإستخدامات القانونية والعامة لمصطلح الجريمة، وأنها ردة فعل يخالف الشعور العام للجماعة، وأنها أي فعل فردي أو جماعي يشكل فرقا لقواعد الضبط الاجتماعي التي أقرها المجتمع، والتي يمكن التعبير عليها بمجموعة من القيم والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع.**(فقيه العيد، د.س، 04)**
- **حدة الطبع:** تعرف بأنها انفجار عنيف للغضب وتستثار بسهولة نتيجة الإحباط أو التقليد للأبوين.**(شيفز، 1989، 371)**
- **التخريب:** هو الإتلاف العشوائي وتدمير الشيء وتغيير شكله، بحيث يصبح غير صالح للغرض الذي أعد له، أو تنقص قيمته، وممكن القول إنه إفساد الشيء أو تعطيله كليا أو جزئيا بحيث لا يصلح استخدامه مرة أخرى، مما يؤثر على فاعليته لتحقيق الغرض منه، أما عن معالجة المشرع للتخريب الذي يخص الممتلكات الثقافية العقارية بموجب قانون حماية التراث الثقافي.**(باهي محمد، 2022، 11)**

- **سلوك الشاذ:** هو الإنحراف عن السلوك المتوقع أو الذي يتعارض مع القيمة المقررة ولا يهدف إلى تحقيق الغاية بعينها، فهو مرتبط بموقف معين وإذن فإنه في مواقف أخرى يمكن أن يكون السلوك متوافق، وفي هذا الصدد يقال إن الثقافة مواقف قد تشجع السلوك الشاذ ومواقف أخرى تشجع السلوك السوي.**(عايدة ذيب، 2010، 77)**
- **القوة:** هي السيطرة على الآخرين والتدخل في حريتهم وإجبارهم على العمل بطريقة معينة، وهي القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدون رغبتهم.**(سعودي وصال، 2017، 33)**

3. مؤشرات العنف:

- **الاستمرارية:** أي التواصل المستمر، فالفرد أو الجماعة عندما تمارس سلوكا عنيفا من أجل تحقيق هدفها تحت ظروف معينة، فإنها تجده وسيلة سهلة لها لتتحول إلى خبرة في ممارسته، فعندما تواجه مواقف حادة أو معقدة أو صعبة عليها، فلا تكلف نفسها بالبحث عن بديل له، يمسي العنف سلوكا سهلا ولا يرغب ممارسيه بتركه، أو عندما يريد أن يحقق أحد أهدافه أو مطالبه وتكرار استخدامه يضحي عنده إلى خبرة تفاعلية تجبره بالانخراط ثانية وثالثة ورابعة وفي ممارسته، حتى بعد تحقيق أهدافه فإنه يميل إليه لأنه وجده مناسبا له.
- **التبادل:** أي أن العنف ينتج عنفا باستخدام السلاح مثلا ضد الأخر يقابله استخدام السلاح من قبل الطرف الذي وجه السلاح إليه، وهنا ما يسمى العنف المضاد عنفا حتميا وليس ظرفيا، إذن فالعنف سلوك متبادل بمعنى أن العنف يولد عنفا ولا يمنعه أو يوقفه، بل يتزايد مع تزايده ويختفي مع اختفائه، فالعنف لا ينتج أو يفرز راحة أو استقرار أو توازنا بل اضطرابا وقلقا ورد فعل مساوي في القوة ومعاكس له في الاتجاه، لأنه يمثل قوة مجبرة وغاصبة، وملغية للأخر الذي تم الاعتداء عليه.

- **الرتابة المتماثلة:** التي تعني بعدم وجود تمييز يفرق بين ما يسمى المبرر أو العنف الجيد، أو العنف غير المبرر والعنف السيئ، أي العنف هو العنف لكن مساره وهدفه يختلف من واحد لأخر، كلاهما يستخدمان الإيذاء والتدمير والعدوان لكن من أجل ماذا؟ هنا وجه الاختلاف، لأن العنف واحد في جميع أنواعه بغض النظر إلى الطرف الموجه إليه. **(أورمضان أنيسة، 2021، 51)**
- **العنف ينجب عنفا:** إن العنف لا يؤدي إلى الحقيقة، لأنه يبني على الكذب والرياء والتزييف والتحريف وإلصاق التهم وتقديم الوعود غير صادقة، فالذي يمارس العنف لا يمنح الحرية للأخرين بل يأخذها عنوة وغصبا وهو غير قادر على إرساء أسس العدالة الاجتماعية بين شرائح المجتمع، لأنه مفروض عليها بالقوة، بناء على ذلك لا يستطيع الوصول إلى غايات سامية ونبيلة لأن أسلوبه غير إنساني وغير عادل، وبذات الوقت لا يقدم للطرف الضحية أي إرضاء أو إشباع مادي أو معنوي، بل ينتقم منه من خلال انتقامه يروي عطش حقده الدفين، وخبثه البشع، وهذا هو السبب الرئيسي في عدم استطاعته أن يهيأ جوا صافيا للعدالة والأمن والأمان له وللآخرين، وأمام هذه الحالة نقول بأن العنف ينصب فخا لمستعمله وممارسه ولا يخلصه من تداعياته العنيفة، إنه الأسلوب الجارح والمؤذي للجميع في أوقات متفاوتة ولا يرحم أحد.
- **التبرير:** غالبا ما يميل الفرد الذي يستخدم العنف في تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين إلى تبرير وتسويغ عنفه وإلى إخفاء هدف عنفه، أي يستخدم المنطق والتفكير في عدم قول حقيقة عنفه، بل يبحث عن تفسيرات خيالية ووهمية لإيهام الآخرين في عدم عنفه وأن تصرفه خال من العنف، وأن هدفه طاهر ونبيل وغير عدواني من أجل إخفاء حقده الدفين وكرهه البغيض، وهنا نستطيع القول بأن العنف والكره لا ينفصلان، إذ لا يوجد فرد يعتدي على أخر أو جماعة تعتدي على أخرى، بدون سبب أو بشكل عفوي، مالم يكن هنالك كره أو حقد أو خبث في موقفهما من الأخر،

لأن العنف يمثل الطريق الواضح والواسع والطبيعي للتعبير عن الكره والبغضاء، فهو متجذر في الكره ورمز الحقد الدفين. **(سلاف غنايم، سهيلة عصمان، 2017، 32)**

4. النظريات المفسرة للعنف:

1.4. نظرية التحليل النفسي:

لقد أعطى التحليل النفسي أهمية متزايدة للعدوانية من خلال تبيان فعلها المبكر جدا في نمو الشخص، ومن خلال الإشارة إلى العملية المعقدة لاتحادها أو انفصالها عن الجنسية، يصل هذا التطور في الأفكار ذروته في محاولة البحث عن أرضية نزوية وحيدة وأساسية للعدوانية من خلال فكرة نزوة الموت.

فلقد كان فرويد (Freud) من الأوائل الذين اعتبروا أن العدوان سمة من السمات الشخصية، والعنف ينتج جراء دافع بيولوجي يضمن الحياة والبقاء للجنس من جانب ومن جانب آخر يقود إلى الموت، لقد جاء فرويد غريزة العدوان متصلة بغريزة الموت وإسنادا لهذا الافتراض فكل إنسان يخلق، ولديه غريزة التخريب نتيجة الإحباطات التي تواجهه ويجب التعبير عنها بشكل أو بآخر فإن لم تجد هذه الطاقة منفذا لها إلى خارج البيئة فهو يوجه نحو الشخص نفسه.**(أسماء بوحامد، حسونة، 2020، 52)**

أي أن إذا لم يتمكن الشخص من توجيه العدوانية نحو الخارج إلى مصدر الإحباط الأصلي أو على شكل إبدال فقد يوجهه نحو الذات أو إلى الداخل ويبدو على شكل لوم النفس أو الدم، أو إيذاء النفس، وهذا ما نلاحظه أحيانا على الطفل الصغير في حالة غضبه الشديد عندما يضرب نفسه إذا لم يستطيع أن يوجه عدوانه نحو أحد، وقد يصل الأمر عند بعض الأشخاص إلى حد الانتحار في حالات معينة، هذا وقد تعددت الدراسات حول هذا الفرد ويرى بعض الباحثين أنه الآن أصبح في عدة النظريات، ومع هذا فقد وجهت إلى هذه النظرية العديد من الانتقادات، منها على سبيل المثال أن كل مصطلح

إحباط أو عدوان هو مفهوم عام غير محدد، فهناك الكثير من المواقف التي يمكن أن تسبب الإحباط عند الفرد في رأي الباحثين، فبينما دولارد (Dollarde) وزملائه أنه يحدث عند إعاقة سلوك هادف للفرد يرى روزنزفي (Rosinvi) أنه ينتج أيضا عن مواقف الحرمان أو الافتقاد، ويختلف عنهما أمزيل (Amzil) الذي توصل إلى أن هناك إحباط ينتج عن التوقف عن الإثارة بعد أن يعتدي عليه الكائن الحي، هذا بالإضافة إلى أن الناس يختلفون فيما يمكن أن يؤدي إلى إحباطهم باختلاف ما سبق أن مروا به من خبرات وما يتوقعونه لنفسهم من آمال أو مستويات طموح، كما أن العدوان أيضا له أنواع متعددة فقد يكون مباشرا أو غير مباشر.**(علاوي، 2004، 21)**

2.4. النظرية السلوكية:

ترجع هذه النظرية إلى فكرة التقليد والمحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية إلى تقليد الكبار وتعلم من خلالهم السلوك العنيف ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقية في الحياة أو من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون، ويرى باندورا (Pandora) في إطار نظريته في التعلم الاجتماعي أن الطفل يتعلم العدوان والعنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك.

والسلوك عنده يتشكل بالملاحظة عن طريق الانتباه والتخيل والتفكير له القدرة على اكتساب السلوك، كما تؤكد دراساته بجامعة "ستانفورد" على مخاطر النماذج العدوانية على شاشة التلفزيون، فالأطفال الذين يشاهدون المناظر العنيفة يتصرفون بعنف أكبر، وأن هناك مصادر يتعلم من خلالها الطفل بالملاحظة من بينها التأثير الأسري، جماعة الأقران، التلفزيون.

إضافة إلى ذلك نجد الضغوط البيئية مثل درجة الحرارة المرتفعة، الازدحام، تجعل الفرد مهيئ للاستجابة العدوانية من خلال تأثيرها على الفرد كالسمع ونبض القلب والشعور بالانزعاج، وزيادة على

ذلك نجد التلوث البيئي فإن ارتفاع معدلات التلوث كتلوث الهواء والتربة والأغذية تؤثر في الجهاز العصبي والبناء النفسي للفرد.

كما يؤكد والترز (Walters) أن السلوكات الإنسانية المتعلمة تختلف من سلوكات مقبولة وأخرى مرفوضة، من خلال ذلك يمكن القول إن عملية التعلم تحدث عن طريق التقليد بالملاحظة، وأن العوامل البيئية تساهم في نشر العنف الذي مصدره الأسرة والمدرسة والأصدقاء عن طريق المحاكاة أو النمذجة بالإضافة إلى مشاهدة الأفلام التي تبث في وسائل الإعلام التي تؤثر فيهم.(**سلاف غنايم، سهيلة عصمان، 2017، 24)**

3.4. نظرية الضبط الاجتماعي:

تعد نظرية الضبط الاجتماعي إحدى النظريات التي تساهم في تفسير سلوك العنف، كما تعد هذه النظرية من النظريات السوسيولوجيا التي تنظر إلى العنف على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه.

وأشار "إبراهيم لطفي" أن أصحاب نظرية الضبط يرون أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف وتستنكره، فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق الأسرة وغيرها من الجماعات الأولية، يتم ضبط سلوكهم عن طريق وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية وعندما تفشل الضوابط الرسمية يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع .

كما أشار "محمد أحمد خطاب" إلى أن نظرية الضبط الاجتماعي تدور حول افتراض أساسي مؤدية أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد كما تذهب إلى الطاعة والامتثال هي الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد.

وتبرز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في:

- يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعي.
- تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية.
- عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق.**(محمود سعيد، 2008، 106)**

4.4. نظرية النفس الاجتماعي:

تركز هذه النظرية على اتجاهات كل اتجاه منها له عدة عوامل تبدو في نظرها مسؤولة عن العنف إلى أننا سنركز على الاتجاه الذي يأخذ بعين الاعتبار عامل التنشئة الاجتماعية وتأثيرها على عملية التوافق الاجتماعي والامتثالية مع العلم أن النظريات النفس الاجتماعية تشير كلها إلى الوسط والظروف والمواقف والسيرورة العقلانية كمنطق لتفسير السلوكات العدوانية أو العنيفة.

وحسب هذه النظرية فإن الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد هي التي تجعله عنصرا عنيفا أي أن هناك أسباب عديدة تؤدي إلى حدوث العنف لدى الفرد أثناء التنشئة الاجتماعية، وبما أن المدرسة إحدى مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تؤثر في التلميذ تأثيرا في المجرى النهائي لشخصيته عن طريق السياسة التي تتبعها في تكوينه، فإذا كانت سياسة حكيمة تتبع منهجا سليما لتشخيص الفرد فلا تتعارض على ما يحكم عليه المجتمع والقوانين التي يتبعها وإذا كانت غير ذلك أدى بالضرورة إلى حدوث توترات

وبالتالي تتجه شخصية التلميذ إلى السلوك السيئ والانحراف على كل ما هو أخلاقي وفاضل في نظر المجتمع كنوع من الانتقام من مجتمعه الذي تسبب له في عرقلة طموحاته وكبت طاقته، ويميل بذلك التلميذ إلى الأنانية ويصبح في نظره اللجوء إلى العنف صورة من صور إثبات الذات والوجود ويبدأ المنحرف بتجربة هذا المنهج فإذا نجح فيه يميل إلى الإتيان بالسلوك العنيف على طول الخط . **(طه عبد العظيم، 2006، 90)**

5.4. نظرية التفكك الاجتماعي:

التفكك الاجتماعي مصطلح شاع استعماله في كتابات علماء الاجتماع للدلالة على مفهومه العام يشمل مظاهر سوء التنظيم في المجتمع من الناحيتين العضوية والثقافية وقد يراد به أحيانا عدو التناسق أو التوازن بين أجزاء ثقافة المجتمع من الناحيتين العضوية والثقافية، وتمثل دواعي التفكك الاجتماعي في التغييرات السريعة التي تحدث داخل المجتمع، فعندما يتعرض المجتمع لحالة من عدم الاستقرار في العلاقات القائمة بين أعضائه فإن الترابط الاجتماعي ينعدم أجزائه.

وأكد سيلين (Celine) الباحث الأمريكي أول من أفصح عن أثر التفكك الاجتماعي في أحداث الظاهرة الاجتماعية عندما أوضح في المجتمعات الريفية يسودها الترابط الاجتماعي، ويشعر الفرد بداخلها بالأمان والاستقرار مما يجعل سلوكه منسجما مع المعايير السائدة في المجتمع بخلاف المجتمع الحضري، ويلخص سيلين مضمون نظريته في الآتي:

إن التفكك الاجتماعي يؤدي دورا قويا في نمو ظاهرة السلوك المنحرف باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات الاجتماعية منها تشبعه ببعض الحاجات ولكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك، إذ حيث أن الفرد في تفاعله داخل المجتمع ينتقل من جماعة الأسرة إلى جماعة الرفاق من المدرسة إلى

زملاء العمل ومن خلال تفاعل الفرد مع هذه الجماعات فإنه يكتسب بعض معايير السلوك التي تواجه علاقاته مع الآخرين، وإن فرصة التماثل بين المعايير تزداد كلما كانت الجماعات التي يتفاعل معها الفرد محدودة يعكس إذا ما اتسعت دائرة تفاعله وهو ما يؤدي إلى حالة من اضطراب المخزون المعرفي للمعايير في حالة وجود أنماط ثقافية ومعايير مختلفة بين الجماعات تؤدي إلى الصراعات الداخلية والتي تؤدي إلى أنماط منحرفة.**(سعودي وصال ، 2017، 55)**

5. تعريف العنف المدرسي:

تعددت واختلفت التعريفات والأدبيات التربوية والاجتماعية التي حاولت إعطاء تعريف موحد للعنف المدرسي، ويعود هذا الاختلاف إلى الأطر النظرية التي يتبناها كل فريق، فإن تحديد مفهوم العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من الخطوات التي تمكنها من التعرف على الأجزاء التي يتكون منها.

- عرف العنف المدرسي بإسقاط معنى العنف على المجتمع المدرسي وهو: "فعل ينتج عن اِستعمال الفرد القوة من أحد أعضاء المجتمع المدرسي قصد إلحاق الأذى بأعضاء المؤسسة المدرسية أو أحد مكوناتها المادية سواء كان هذا الأذى جسدي أو لفظي أو معنوي، أي أننا نسمي عنف كل فعل يقصد به إلحاق الضرر يوجهه فرد إلى أعضاء المؤسسة أستاذ كان أو مديرًا أو تلميذاّ أو عاملا أو إلى أحد رموزها المادية المتمثلة في المبنى والممتلكات. **(زليخة جديدي، 2005، 155)**
- في تقرير أعده "صورلمن" ضد العنف في مؤتمر بروكسل حيث اعتبر أن العنف المدرسي يغطي مجمل النشاطات والأفعال التي تؤدي إلى الألم، أو الأذى الجسدي والنفسي عند الأشخاص الناشطين في المدرسة.**(منير جادو، 2005، 6)**

- يعرف شيلدر **(Schilder)** العنف المدرسي على أنه: "السلوك العدواني اللفظي والغير لفظي نحو الشخص آخر يقع داخل الحدود المدرسية".**(الأسود يعقوب ومنصور، 2015، 25)**
- يعرف دوباكيي العنف المدرسي على أنه: "انخطاط في النظام ومكوناته تربوية ويحتوي على درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مرورًا بالتخريب والتهديد".**(سعيد وعوادي، 2017، 45)**
- وتعرف "تبداني خديجة وآخرون" العنف المدرسي بأنه: "السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد ممتلكات المدرسة والقائمين عليها وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي".**(تبداني خديجة، 2004، 78)**
- وتعرف" فاطمة فوزي" العنف المدرسي عبارة: تعدي تلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ أو أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو سلب الممتلكات الشخصية.**(منيرة عبد الرحمان، 2005، 7)**
- ويعرف "محمد حسنين العجمي" أن العنف هو كل فعل ظاهر أو مستتر، مباشر أو غير مباشر، مادي أو معنوي موجه لإلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو بجماعة أو ملكية، ويضيف أنه: "الإستعمال غير القانوني لوسائل القهر المادي والبدني، ابتغاء تحقيق الغايات الشخصية أو جماعية".**(محمد حسنين، 2007، 272)**
- أما "العريني" فقد عرفه بكونه كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الإعتداء بالضرب والسب، أو إتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق المصلحة.**(علي، 2003، 14)**
- عرف "أحمد حسين الصغير" العنف بأنه: السلوك العدواني الذي يصدر من بعض التلاميذ، والذي ينطوي على إنخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي، بما يشتمل

عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى المعنوي أو مادي.**(كوازي عبد الله، 2019، 42)**

6. أشكال العنف المدرسي:

يتخذ العنف في المدرسة أشكالا ومظاهر متعددة، ويأتي هذا التنوع نتيجة لطبيعة العنف المعقدة والشكل الذي يتخذه، والكيفية التي يطبق بيها، ودرجة الخطورة التي يعدل إليها والجهة المقصودة والهدف منه، وهو على مستويات مختلفة.

وعند الوقوف على صورة العنف المدرسي وأنماطه يرى البعض أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أشكال أكثرها ظهورا العنف الجسدي (الذي يشترك فيه الجسد في الاعتداء)، والعنف اللفظي (كلامي) الذي يقف عند حدود الكلام، والعنف النفسي (الذي يمارس فيه سلوكا يرمز إلى إخفاء الآخر، أو السخرية منه، أو توجيه الانتباه إلى إهانة تلحق به ...)

1.6. العنف النفسي (المعنوي): وهو كل فعل أو سلوك مؤذي نفسيا للضحية ولعواطفه دون أن يترتب عليه أثارا جسدية، ويكون عن طريق التحقير، القذف، والإهمال، وعدم تقدير الذات، والتحيز، والنعت، والإحراج والاتهام بالسوء، والألفاظ البذيئة، والعبارات النابية، فهو عنف غير مادي يلحق الضرر بالجوانب النفسية للفرد في مشاعره وأحاسيسه، عن طريق الاتهام والتخويف، الترويع، وقد يمس سمعة وكرامة وحرمة الفرد وأمنه وسكينته، فهو عبارة عن ضغط يمارس على الفرد للسيطرة على أفكاره وتصرفاته والحد من حريته.

فالعنف النفسي يتمثل في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج سلبية على الجوانب النفسية والعقلية والاجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، ويشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار آخرين، أو

توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء.**(عمران كامل، 2003، 124)**

فهذا النوع من العنف من أكثر أشكال الإساءة انتشارا وشيوعا، ولكن غالبا ما تكشف عنه تلك الآثار اللاحقة التي ربما تعوق نمو الشخصية بشكل سوي.

ومن مظاهر العنف النفسي التي يتعرض لها التلميذ في المدرسة:

- **السيطرة بالعزلة أو المقاطعة:** يكون بعزل التلميذ الضحية ومقاطعته وعدم إشتراكه في أي نشاط معهم.
- **السلبية والاستهزاء:** ذلك بذكر الوقائع باللهجة الساخرة.
- **التحقير:** بتقليل من قيمة الضحية.
- **الاستفزاز بالحركات:** كالدق على الحائط والطرق أو التخبيط على الأرض.
- **النكت والعبارات الساخرة:** حيث يطلق الجاني بعض النكت، أو العبارات الساخرة فيجعل الضحية موضوع سخرية وضحك.
- **الإيماءات والإشارات:** التي تحمل في مضمونها سلوكا عنيفا يؤثر على الضحية فيشعر بسببها بالاحتقار.**(لعربي سهيلة، 2021، 21)**

2.6. العنف اللفظي: وهو أشد أنواع العنف خطرا على الصحة النفسية للضحية، مع أنه لا يترك آثارا مادية واضحة، إذ يقف عند حدود الكلام والإهانات، فهو سلوك لفظي منطوق أو مكتوب يتخذ طابعا هجوميا أو دفاعيا، يمارسه الفرد أو جماعة، أو هيئة مقابلة حاضرة أو غائبة، أو ذلك عند حصول ضرر مادي أو معنوي، أو عند حصول مواجهة أو تنافس، أو صراع، أو اعتداء.

وهو إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه أو نقده أو السخرية منه أو نشر إشاعات المغرضة عنه، فهو استجابة لفظية صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن آخر، ويعبر عنه في صورة التهديد، النقد الموجه نحو الذات أو الآخرين بهدف استفزازهم أو إهانتهم أو الاستهزاء بهم، وقد تستخدم بجانب الألفاظ الإيماءات والإشارات ويترك هذا النوع من العنف آثارًا سلبية كبيرة على نفسية المعتدي عليه (الضحية).**(دريد فوزي، 2007، 37)**

أما عن مظاهر العنف اللفظي كما يلي:

- **السب:** هو يسبب الأذى المعنوي، والذي قد يكون وقعه أحيانا أكثر من الأذى الجسدي كالضرب، لأن الضرب ألمه يزول بعد ساعات أو أيام بينما ألم السب أو الشتم قد يستمر طول العمر، ومن أنواعه نجد سب الدين (سب الجلالة والدين) سب الوالدين (اللعن).
- **الاستهزاء:** يذكر الفرد الوقائع بلهجة هزيلة، ووصف آخرين بالقبيح من الأسماء والصفات، فيكون التنابز بالألقاب نوع من السخرية.
- **التحقير:** كإطلاق العبارات والشتائم التي تنقص من قيمة الطرف الآخر وجعله موضوعا للسخرية.
- **الدعاء:** منتشرة في الغالب عند الإناث ويستنجد فيه بقوى غيبية.
- **التهديد:** هو يلحق الأذى المعنوي ويهدد طمأنينته وسلامته.
- **عنف الإشارات:** يشمل حركات وإشارات باليد والأصابع أو الرأس، وفيه درجات إذ يتخذ طابع السخرية أو الاحتقار.

والهدف من استخدام العنف اللفظي إلى:

- **الإقصاء:** مقصودة به يلجأ التلميذ إلى العنف اللفظي من أجل استبعاد الضحية.
- **التخويف:** يستعمل الجاني من أجل إرهاب الضحية وبث الرعب فيه حتى يخافه.

- **العرقلة:** وهي منع الفرد أو الجماعة من مواصلة التقدم في المحادثة وتكون بالمقاطعة حيث يستعمل بموجبه الجاني العنف اللفظي لمقاطعة المتكلم، أو لجوؤه بطريقة الصد.
- **الحط من القيمة:** أي الحط من قيمة الأشياء، وقدرات الآخرين، ويدرك من خلال استصغار الذات. **(دريد فوزي، 2007، 38)**

3.6. العنف الجسدي: يستخدم هذا النوع من السلوك العنيف قوة الجسد، كاللجوء إلى اليدين أو الرجلين، الأصابع أو الرأس، وقد يحدث العنف الجسدي دون مقدمات لفظية أو يحدث كمرحلة ثانية، حيث يتعدى الفرد مرحلة الكلام القبيح والسخرية وغيرها، ليصل إلى مرحلة إلحاق الأذى عن طريق الجسد، وقد يتعدى هذا الأذى حدوده ليصل حتى حد القتل، فهو أكثر أنواع العنف شيوعا، كما أنه أكثرها سهولة من حيث التعرف عليه، لأن علامات الاعتداء البدني تظهر واضحة على الضحية، وتعتبر منطقة الوجه واليدين من أكثر المناطق المستهدفة في عملية الإساءة البدنية، فهو سلوك بدني يتم فيه تداخل الأجساد، واستعمال القوة البدنية، فمنهم من يستخدم الأيدي ومنهم من يستخدم الأرجل من أجل إنهاء وحسم الأمر لصالحه، وتكون تداعيات هذا النوع دائما إيقاع الألم والضرر، ويصل إلى أقصى تطرفه إلى قتل الآخرين، فالعنف الجسدي هو استعمال القوة العضلية والاستعانة بوسيلة أخرى عصى، حجارة... إلخ، وهدفه هو إيذاء الآخر عن طريق الإصابة الجسمانية للضحية فهو بتسبب في الجروح والكسور أو الحروق، ويمس كل الفئات والأعمار.**(زينة بن حسان، 2015، 19)**

أما عن مظاهر العنف الجسدي فتتمثل فيما يلي:

- **الضرب:** هو كل ضغط أو مساس أو تأثير يصيب أنسجة جسم الإنسان أو مصادمتها بجسم الخارجي دون أن يترتب عن ذلك قطع أو تمزيق في هذه الأنسجة، يكون الضرب باليد، الصفع،

الركل بالقدم، القذف بالحجارة أو بأداة صلبة، ولوي الذراع، الضغط على العنق واللكم، والاحتكاك بجسم الضحية سواء ترك أثر أو لم يترك أثر.

- **الجرح:** وهو كل تمزيق أو قطع يصيب أنسجة الجسم سواء كان سطحيا كقطع في الجلد، أو كان باطنيا كتمزيق في أجهزة الجسم الداخلية أو الخارجية، وسواء كان التمزيق ضئيلا أو كبيرًا.**(سليمان الصرايرة، 2006، 36)**

7-الأسباب المؤدية للعنف المدرسي:

1.7. الأسباب النفسية: ونخص بالذكر:

- **الإحباط:** يعتبر أهم عامل مؤسس للميول للعدوانية عند الشخص، فالعملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو تقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل فيكون العدوان نتيجة لمسبب الإحباط الذي نشأ عن تحقيق الفرد لأهدافه، وبالتالي الشعور بخيبة الأمل والفشل.
- **الحرمان:** ويكون العدوان بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع مع الاستثارة، وللحرمان ثلاث صور تسبب العدوان: الأولى عدوان كاستجابة للتوتر الناشئ عن استمرار حاجة عضوية غير مشبعة، والثانية عدوان يعقب الحيلولة بين الطفل وما يرغب فيه، والثالثة حرمان مؤدي لعدوان يكون نتيجة لهجوم مصدره خارجي ويسبب الألم.
- **الشعور بالنقص:** حيث أنه يدفع شعور الشخص بنقصه من الناحية الجسمية أو العقلية، كأن يفقد أحد أعضائه وهذا جراء انشغال الفرد بما حوله من أشخاص ومقارنة بنفسه مما ينتج عن ذلك صراع بينه وبين نفسه ويولد له سلوكات عنيفة.
- **الكبت:** باعتبار أن الكبت آلية من آليات الدفاع النفسي، وعامل مهم في نجاح العلاقات الاجتماعية، فهذا لا يعني بأنه في كل الحالات أسلوب إيجابي بل إن الكبت المستمر الشديد

سواء في المنزل في المدرسة في المهنة يؤدي بالفرد إلى دفع لتفريغ هذه الشحنة وذلك عن طريق التفريغ الجسمي في أذية زملائه ومعلميه وقد يؤذي نفسه.

وبالإضافة إلى الأسباب السابقة الذكر توجد عدة أسباب منها الغيرة، الصدمات النفسية، الانفعال الشديد، الحب الشديد والحماية الزائدة بالنسبة للأطفال بالإضافة إلى الرغبة من التخلص من السلطة وغيرها من الأسباب النفسية التي تختلف من فرد لأخر ومن مجتمع إلى أخر ومن عصر لأخر.

- **التقليد:** وهذا سبب مهم حيث أن كثيرا من الأطفال تظهر لديهم السلوكات العدوانية بدافع تقليد الأفلام والمسلسلات الكرتونية، وتقليد المراهقين بشخصيات يعجبون بها وذلك لهشاشة شخصية المراهق تستدعي ظهور العدوان بدافع التقليد. **(عبد العظيم حسين، 2006، 256)**

2.7. الأسباب الاجتماعية:

- **الأسرة:** نجد التفكك الأسري للوالدي الذي يتمثل في الطلاق، بالإضافة إلى الخلافات التي تحدث بينهم تجعل الطفل يفقد لأحدهما، وحاجته إلى العطف والحماية الزائدة على ذلك سوء المعاملة والقسوة والعقاب والتدليل الزائد يزيد من عنف الطفل كما أن شعور الطفل بعدم الاستقرار الأسري، وعدم إشباع الأسرة لحاجات أباءها المادية والمعنوية، كتدني المستوى الاقتصادي والإهمال والرفض العاطفي يجعل الطفل يكسب سلوكات غير لائقة كالسرقة كما يسبب الإهمال والرفض العاطفي والعزلة أو لاحتكاك بأفراد آخرين من الشارع لا يرحم لذلك قد يزيد من حدة الغضب والعنف مع رفقاء السوء والميل إلى الآفات الاجتماعية بكل أنواعها مما يكون خطر على الطفل ويصبح يهدد مستقبله وحياته، وأيضا من الجدير إن الأسرة التي تستخدم العنف اللفظي أو البدني في كل صراع بين الوالدين، تميل إلى استخدام نفس الأسلوب العدواني مع الآخرين من ثم فإن الطفل العدواني هو نتاج عدوان الوالدين بالإضافة إلى معاملة

الزوجين لبعضهم البعض ومعاملتها له كتفضيل الطفل الأكبر على ما يليه أو الذكر على الأنثى، وغياب الأب لفترة طويلة أو نهائية فيظهر تمرد الأبناء عن الأمهات اللائي يحملن المسؤولية، فالأسرة هي الخلية الأساسية في تكوين المجتمع وأساس هذه الأسرة الوالدين فصلاح أو فساد الطفل يبدأ وينتهي منها. **(محمد مصطفى، 2001، 42)**

- **البيئة المدرسية:** تعتبر المدرسة هي الفضاء الثاني بعد الأسرة في نشأة الطفل، فيعمل السب النفسي سابقا للإحباط الذي يلاقيه الطفل في البيئة المدرسية، على تشكيل الاتجاه العدائي نحو المربي أو المدرسة، فتتكون علاقة سلبية بينه وبين المربي والمدرسة بصفة عامة، فتعرض الطفل للإهانة أو التحقير أمام رفاقه يعتبره الطفل أو الطالب جرحا نرجسيا أصابه بكرامته وكبريائه، كما إن شعور الطالب بعجزه في تمثل المادة الدراسية، وحل المسائل بطريقة الصحيحة ونيله علامات متدنية تشعره بالنقص والدونية.
- **جماعة الرفاق:** إذ تعرف أنها جماعة من الأقران يلتقون في الميول والرغبات والحاجات والاهتمامات الاجتماعية، إذ يقومون بأدوار اجتماعية معينة، إن أشكال السلوكات العنيفة التي يقوم بها الفرد في جماعة ليست نتيجة لخصائص فردية عدوانية تجمع بين هؤلاء الأفراد، فالجماعة الرفاق عن طريق العدوى الاجتماعية لأن الكثير من أشكال السلوك يتبناها الأفراد دون شعور، كما يجدون أنفسهم يتميزون بشكل تلقائي إذ تؤدي عملية النمذجة والملاحظة دور كبير في تعلم القيم والاتجاهات.
- **عدم فعالية الضبط الاجتماعي:** وهو عبارة عن الطرق والمعايير التي يستخدمها المجتمع ويقرأها على الأفراد في سلوكهم إذ يظهر ضعف الضبط الاجتماعي نتيجة لعدم انقياد الأفراد المبادئ والقيم الاجتماعية والقوانين وانتشار الحقد والكراهية بين الناس، وحفاظ على ذلك حرص الإلام على دوام ربط العلاقات بين أساسها الإخوة والتعاون والاحترام.

- **غياب التوجيه الاجتماعي:** فهو يؤدي إلى تفكك الروابط الاجتماعية والتباعد بين الأجيال المختلفة، من شأنه أن يساعد على ممارسة العنف. **(محمد مصطفى، 2001، 43)**

3.7. الأسباب الإعلامية: يكاد العنف موجودا في كل الأشكال المضمون الإعلامي بمختلف أنواعه ومستوياته، ويتضمن العنف في كل شكل من أشكال الاتصال والتكنولوجيا الحديثة، فهو موجود في الهواتف المحمولة، وألعاب الفيديو والأنترنت وأجهزة، التي أصبحت كلها ناقلا للعنف، وهو يتغلغل في الفن والإعلام والموسيقى، والترفيه كالسنيما والأعمال الدرامية التليفزيونية وبرامج الأطفال والأفلام والمسلسلات المقدمة لهم وحتى الألعاب والدمى الصغيرة المخصصة للأطفال.

والواقع أن تأثير وسائل الإعلام كبير على سلوك المراهق خصوصا في محيط الجرائم، فقد أسفر أكثر من نصف قرن من البحث حول التأثير الإعلامي عن اعتقاد واسع بين الباحثين يتمثل في أن التعرض المكثف لمشاهدة العنف من خلال البحوث العلمية عن المراهقين والبالغين على حد سواء، ويتمثل هذا الدور في المرافقة على العدوان والسلوك. **(عطا الله، 2019، 42)**

4.7 الأسباب الاقتصادية: من الأسباب الاقتصادية المساهمة في ظهور العنف التدهور الاقتصادي والتحول إلى حالات التهميش الاقتصادي، فالمجتمعات المهمشة لا تحيا حياة طبيعية نتيجة الأوضاع المزرية التي تعيشها هذه الطبقة، فالأسرة ذوي المستوى الاجتماعي المنخفض يستخدمون العقاب البدني بصورة أكبر من الطبقات الوسطى والعليا يعكس الطبقات التي تميل إلى استخدام العقاب النفسي وهذا ما يفسر زيادة السلوك الإجرامي بين الطبقات الدنيا.

إذ لا تصبح لديها وسيلة للتعبير عن معاناتها، فالفقر لا يقود إلى الاستقرار والبطالة لا تؤدي إلى العنف، بل إنهما الأرضية الاقتصادية والاجتماعية لبروز حالات التمرد، فالفقر يغرس الكراهية والانتقام إذ يعتبر من الأسباب المهمة في انتشار سلوك العنف نتيجة لإحساس الطبقة الفقيرة بالظلم الواقع عليها

خصوصا غياب التكافل الاجتماعي وعدم القدرة على توفير الحاجات والإحباط المستمر لهذه الفئة مما يزيد في حدة عدوانيتها.

بالإضافة للبطالة وقلة فرص العمل لأنها أحد العوامل المثيرة لإحباط والنظرة السيئة للمستقبل عند الشباب مما تفقده روح الانتماء، وتكون لديهم مشاعر العداء نحو المجتمع، كما يصبح الأفراد عرضة للإهمال وقلة الصبر لديهم، مما يؤدي بهم ذلك إلى ممارسة العنف كالسرقة والاعتداء. **(عطا الله، 2019، 48)**

5.7. الأسباب البيولوجية: تلعب دورا فعالا في ظهور السلوك العدواني لدى الشخص ومن أهم أسباب الحيوية نجد من الناحية الهرمونية، أن كثرة هرمونات الذكورة كزيادة هرمون تيستوسترون يؤدي إلى العدوانية، كما في حالة الإناث يلاحظ لديهن ميول للسلوك الذكري في شكل عدوان، ولوحظ بأن عدم توازن إفرازات الغدد الصماء أو الغدد القنوية تؤثر فسيولوجيا على الجسم وعلى مزاج الفرد، فيقال بأن هناك نوعان من المرض العقلي الذي بين الأطفال بالعبط أو العته نتيجة نقص إفرازات الغدد الدرقية.

أما في حالة زيادة إفرازاتها تؤدي إلى ظهور التوتر والقلق الذي ينتج عنها ظهور سلوكات عدوانية، كما يؤدي اضطراب نظام السيادة في النصفين الكرويين للمخ، ووجود العاهات والتشوهات الخلقية المصحوبة بشعور الفرد بالنقص إلى ظهور العدوان، إضافة إلى التجربة التي أقيمت على الأمهات الحوامل يتضح لنا بأن السلوك العدواني قد تبدأ جذوره خلال تكونه في رحم أمه. **(محمد مصطفى، 2001، 42)**

8- الآثار المترتبة عن العنف المدرسي:

إن البيئة التي تحيط بالتلميذ المتمدرس تسبب له الخيبة والفشل فيوصله ذلك إلى حالة الذعر والتشاؤم عندئذ يقوم على ممارسة السلوك العدواني المتمثل في العنف، وينتج هذا النمط من السلوك نتيجة لما يعوقه ويسبب له الإحباط فهذا الضغط البيئي يدفع التلميذ إلى العنف مما ينتج عنه آثار سلبية كبيرة تتجلى معظمها على الوسط المدرسي نذكر منها:

- فقدان الصلة بين الأستاذ والتلميذ وعدم متابعة ومراقبة الأستاذ لما يقوم به التلميذ أو استخدام مبدأ اللامبالاة معه.
- ضعف الرقابة المدرسية على أفعال وسلوكيات التلاميذ.
- عدم مراعاة خصوصيات التلاميذ مما ينتج تنشئة مدرسية خاطئة.
- عدم الاهتمام بالنشاط الرياضي والثقافي لشغل وقت فراغ التلاميذ وعدم إشباع حاجاتهم النفسية داخل المدرسة.
- معاملة الأساتذة للتلاميذ وسلوكيات بعضهم وتفضيل التلاميذ على الآخرين وعدم جدية بعضهم.
- يعتبر ضعف الإنجاز الأكاديمي من أهم الآثار الناتجة عن الإحباط لدى التلاميذ مما يجعلهم أكثر عرضة للانسياق وراء تصرفات سلبية وتدل أن نسبة كبيرة من التلاميذ المشاركين في المشاجرات من ذوي المعدلات المتدنية.
- شعور التلميذ بالدونية والنقص يؤدي به إلى ارتكاب سلوك غير سوي.
- المواقف الشائكة ومواقف وحالات لا يستطيع التلميذ معالجتها وحلها.
- خوف التلاميذ من الذهاب إلى المدرسة كونهم يضنون أن المدرسة هي مصدر للعنف.

- تخلي كل من المدرسة والأستاذ عن دورهما الحقيقي وتقمص دور المصلح الاجتماعي الذي بعيد عن دورهما رغم التداخل بين الدورين.
- يؤثر العنف عن الهوية العلمية للتلميذ الذي تعرض للعنف سواء أكان أستاذ أو مسؤولا إداريا أو عاملا.
- يسبب العنف المدرسي أثر في خلق مشاكل نفسية كالخوف المتردد يتسبب مثلا في ترك الأستاذ لمهنته نهائيا. **(بونوار نجاة.، 2020، 55)**

إضافة إلى الآثار التعلمية والمتمثلة فيما يلي:

- تدني مستوى الإنجاز الأكاديمي.
- التأخر الدراسي.
- الرسوب المدرسي.
- الغياب المتكرر ثم تتواصل الانقطاع نهائيا عن المدرسة. **(بونوار نجاة، 2020، 56)**

9- مقترحات تقويمية لعلاج ظاهرة العنف المدرسي:

ومن بين بعض المقترحات التي تكون كفيلة بعلاج هذه الظاهرة نذكر منها مايلي:

- نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف، ونشر ثقافة الإنصات والتواصل بين التلاميذ فيما بينهم وبين الأساتذة والتلاميذ وتنشئة الأطفال منذ الصغر عليها.
- تنظيم لقاءات مع أولياء الأمور لبيان أساليب الحوار ومنح الطفل مساحة لتعبير عن رأيه وبالتالي الإنصات إليه.
- إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية واعتماد التحفيز لاكتشاف وتشجيع المواهب.
- إرساء ثقافة النجاح في الحياة.
- التربية على فنون التواصل.
- مراجعة نظام التأديب المدرسي ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي، والتكثيف من حصص الإصغاء وتعزيز ثقة الطالب بنفسه وتوعيته بالجوانب الإيجابية.

- إدراج حصص في علم النفس التربوي لفائدة الأساتذة.
- تفعيل أكبر لدور المرشد الاجتماعي بحصر التلاميذ أصحاب السلوك العدواني المتكرر لتتمكن من التعامل معهم، ومعرفة سلوكاتهم.
- إحصاء ومتابعة ودراسة حالات العنف داخل المؤسسة من داخل الأسرة التربوية ومجلس الأولياء والمرشد الاجتماعي والطبيب المدرسي والمرافق المدرسي.
- التركيز على ظاهرة العنف بتحديد فئات التلاميذ الأكثر تأثرا بالعنف والكشف عن تأثيره السلبي عليهم بهدف رسم استراتيجيات كفيلة بحماية التلميذ من هذه الأفة المدرسية.

خلاصة الفصل:

العنف المدرسي ظاهرة متفشية في الأوساط التعليمية ونتائجها سلبية ولعلاجها يجب أن تتم دراستها بجدية تامة فالعنف في الوسط المدرسي لا يمكن إرجاعه إلى الفشل الدراسي فقط بل توجد عوامل أخرى اجتماعية ونفسية تسبب في حدوث هذه الظاهرة، لذلك يجب التركيز على دور التنشئة الاجتماعية وما تعطيه من أدوار الإطلاعية في ميدان التربية والتكوين فعندما تعمل التنشئة الاجتماعية على تحويل الفرد ككائن بيولوجي إلى شخص ككائن اجتماعي، فأنها في الوقت نفسه تنقل ثقافة جيل إلى الجيل الذي يليه، وذلك عن طريق الأسرة والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية والتربوية الأخرى.

الفصل الثالث: تقدير الذات

تمهيد

1. تعريف تقدير الذات
2. نظريات تقدير الذات
3. مستويات تقدير الذات
4. العوامل المؤثرة في تقدير الذات
5. أعراض تدني تقدير الذات
6. الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات
7. أهمية تقدير الذات

خلاصة الفصل

تمهيد:

لقد احتلت الذات مكانة عالية في علم النفس كونه يدرس النفس، والذات كما يعتبرها البعض هي النفس في حين يعتمد البعض الآخر إلى إضافة جوانب أخرى للذات لتشكيل مفهوم النفس، ولذلك نرى الكثير من علماء النفس اهتموا بالبحث في مدلول الذات وماهيتها، وركزوا على أهميتها في تكوين شخصية الفرد ونموها نموا سليما وذلك بسبب أن تقييم الفرد لذاته وتقديره لذاته يؤثر مباشرة في شخصية الفرد ومستقبله، وقد حضي موضوع تقدير الذات بالعديد من الدراسات حيث أنه يؤثر مباشرة في سلوك الفرد، وبالتالي في علاقة الفرد مع الآخرين ودوره في المجتمع، فنجد الفرد ذو تقدير ذات مرتفع يميل إلى السلوك المسالم عكس الفرد ذو تقدير ذات منخفض الذي يسلك سلوك عدواني عنيف.

وسنحاول في هذا الفصل التعريف بتقدير الذات أولا، والنظريات المفسرة لتقدير الذات، ومستوياتها، والعوامل المؤثرة عليه، ثم التطرق إلى أعراض تدني مستوى تقدير الذات، وأهميتها، وأخيرا الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات.

تعريف تقدير الذات:

تعرف جذور هذا المفهوم إلى كتابات "وليام جيمس" الذي يعتبر من أوائل العلماء المؤسسين لهذا المفهوم، حيث عبر عنه بأنه شعور بقيمة الأنا الذي يتحدد من خلال الموازنة والمطابقة بين ما يسعى الفرد لتحقيقه، وما استطاع أن يحققه فعلا أي الموازنة بين الطموح والواقع.

ونظرا لخصوبة هذا المفهوم وتعدد جوانب دراسته، فقد تعددت التعريفات التي تناولته، والتي يمكن أن نشير إلى بعضهم:

- فنجد "كوبر سميت " (Cooper Smith) يعرف تقدير الذات بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه، ويعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات: اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناضج وكفء.
- أما نتانيال براندون (Nathaniel Brandon) فينظر إليه بأنه خبرة الفرد بأن يكون قادرا على التغلب على تحديات الحياة، والشعور بأنه جدير بالسعادة.
- أما شروجر (Shruger) فيشير إلى أن تقدير الذات هو شعور الفرد بكفاءاته الشخصية، ومهاراته، وقدرته في التعامل بكفاءة مع المواقف المختلفة مثل (التحصيل الدراسي، ممارسة الألعاب الرياضية، الهيئة الرياضية، الهيئة الجسمانية، التفاعلات الجسمانية، والعلاقات العاطفية) والتي تنعكس على مستوى الثقة لديه. **(إبراهيم، 1985، 10)**
- تعريف أبو زيد: "هو التقييم العام الذي يعطيه الفرد لذاته من حيث خصائصها العقلية والاجتماعية، والانفعالية، والأخلاقية، والجسدية". **(أبو زيد، 1987، 133)**
- أما (إبراهيم وعبد الحميد) فينظران إلى تقدير الذات على أنه: "التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية، ومادية، وقدرة على الأداء، ويعتبر حكما شخصيا للفرد على

قيمته الذاتية أثناء تفاعله مع الأخرين، ويعبر عنه من خلال اتجاهات الفرد نحو مشاعره، ومعتقداته، وتصرفاته كما يدركها الآن في اللحظة الراهنة". **(إبراهيم، 1994، 58)**

- (مريم سليم) فتعرفه على أنه : "مجموعة المشاعر والقناعات التي يكونها الفرد عن ذاته، وأن تقدير الذات يبني على ما يعتقده الفرد، وما يشعر به إزاء صورته لنفسه".**(مريم، 2003، 10)**
- وتعرف (إيمان كاشف) تقدير الذات بأنه: "مجموعة الاتجاهات والخبرات التي يتبانها الفرد من خلال تفاعله مع الأشخاص المحطين به، بحيث تكون لهذه الاتجاهات، والخبرات تأثيرا على صورته الانفعالية والسلوكية".**(كاشف، 2004، 75)**
- كذلك (حسين فؤاد) فيعرف تقدير الذات بأنه الحكم الذاتي العام للفرد على نفسه ويشمل الجوانب العقلية والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية. **(حسين، 2007، 10)**
- ينظر ميد (Miid) إلى الذات على أنها شيء مدرك ويؤكد أن ذات الشخص تستجيب لشعور معين واتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرون له.
- وقد اعتبر جيمس(James) مفهوم الذات بأنه المجموع الكلي لكل ما يستطيع الفرد أن يعتبره له.
- ويعرف موريفي(Morevi) الذات على أنها مدركات الفرد ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي أو كيانه، أي الفرد كما يدرك نفسه، وفي رأيه أن الأنا عبارة عن جهاز من الأنشطة المعتادة التي تدعم الذات أو تحميها عن طريق استخدام ميكانيزمات معينة مثل التبرير والتقمص والتعويض. (**جهاد، 2018، 13)**

كما يشير مفهوم الذات إلى تلك المجموعات الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا بأنفسنا في أي لحظة من الزمن، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا بأنفسنا، ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا.

- تعريف عام عن تقدير الذات: "تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد، فمفهوم الذات يتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة والمحددة بالأبعاد والعناصر الداخلية الممثلة للكينونة الداخلية والخارجية".**(حامد، 2005، 32)**

فمفهوم الذات إثر هذا التعريف يعني أن يعرف المرء نقاط القوة ونقاط الضعف لديه، وأن يفهم ذاته مفهوما أقرب إلى الواقع فلا يبالغ في تقدير خصائصه وصفاته ولا يقلل من قيمتها.

1. نظريات تقدير الذات:

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث نشأته ونموه وأثره على سلوك الفرد بشكل عام وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم بدراسته ومن هذه النظريات نظرية روزنبرغ (Rosenberg)، نظرية زيلر (Zeller)، نظرية "كوبر سميث"، وفيما يلي عرض مفصل لكل نظرية على حدي:

1.2. نظرية روزنبرغ (1989):

تدور أعمال روزنبرغ حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم روزنبرغ بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم، ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك حيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين

تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر والمنهج الذي استخدمه روزنبرغ هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوكات.

واعتبر "روزنبرغ" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتفاعل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى. **(سليمان، 1992، 89)**

2.2. نظرية كوبر سميث (1976):

أما أعمال "كوبر سميث" فقد تمثلت في دراسته لتقدير الذات عن أطفال ما قبل المدرسة الثانوية وعلى عكس "روزنبرغ" لم يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإنه يجب علينا أن لا تنغلق داخل منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل أنه علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم ويؤكد "كوبر سميث" بشدة على أهمية تجنب وضع الفروض غير الضرورية ويتضمن تقدير الذات عند "كوبر سميث" كلا من عملية تقييم الذات وردود الفعل والاستجابة الاندفاعية، وإذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقييمية نحو الذات بقدر كبير من العاطفة فتقدير الذات عند سميث هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير الفرد عن ذاته إلى قسمين هما التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، وتعبير سلوكي يشير إلى الأساليب التي تفصح عن تقدر الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.**(كفافي، 1989، 104)**

وميز "كوبر" بين نوعين من تقدير الذات:

- **تقدير الذات الحقيقي:** والذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي:** والذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أن ليس لهم قيمة ولكنهم يستطيعون الاعتراف بهذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

ولقد ركز "كوبر سميث" على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات، وقد افترض أربع مجموعات من المتغيرات وهي : النجاحات والقيم والطموحات والدفاعات.**(الضيدان، 2003، 22)**

3.2. نظرية زيلر (1973):

لقد نالت أعمال " زيلر " شهرة أقل من سابقتها وحظيت بدرجة أقل من الذيوع والانتشار وهي في نفس الوقت أكثر تحديدا وأشد خصوصية، ف "زيلر" يرى أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات وينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط وأنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو التعامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك وتقدير الذات طبقا " زيلر" هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه. **(كفافي، 1989، 105)**

3. مستويات تقدير الذات:

اهتم "كوبر سميث "بدراسة تقدير الذات لدى الأطفال ما قبل المرحلة الثانوية، حيث تبين من بحثه الذي أجراه على (1700) تلميذ من المرحلة الابتدائية أن هناك ثلاثة مستويات لتقدير الذات وهي على النحو التالي:

- **المستوى الأول:** ويضم الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع (الإيجابي)، حيث يعتبرون أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، فضلا عن ذلك أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ومواجهة الصعوبات.
- **المستوى الثاني:** يضم الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض (الدفاعي)، حيث يعتبرون أنفسهم غير هامين، وغير محبوبين، وغير مقبولين من الأخرين، ولا يستطيعون على أشياء التي يودون فعلها، كما يعتبرون أن ما لدى الآخرين أفضل مما لديهم، كما يرون أنفسهم في صورة أقل من الأخرين.
- **المستوى الثالث:** فيضم الأطفال ذوي تقدير الذات المتوسط ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين. **(عبد الرحمان، 1985، 42)**

كما توصلت دراسة "كوبر سميث" إلى أن التلاميذ ذوي تقدير الذات بالمرتفع يكونون عادة أكثر قدرة على التعبير والتفاعل، كما يكون أكثر نجاحا ليس فقط في المواقف المدرسية، وإنما أيضا في المواقف الاجتماعية، وكانوا أكثر إيجابية في المناقشات والنشاطات الجماعية، ويعبرون عن أنفسهم بوضوح، ويتقبلون النقد بروح طيبة، علاوة على أنهم أقل قلقا ولا يميلون إلى التدمير، وقد اشترك معهم في بعض تلك الصفات التلاميذ الذين يقعون في المستوى المتوسط في تقدير الذات.

وكذلك يتصف الأفراد ذوي التقدير المرتفع لذواتهم بأنهم يؤكدون على قدراتهم وخصائصهم الطيبة، ولديهم على الإقناع والدفاع عن النفس، وأقل تأثيرا بخبرات الفشل، ويعتبرون أنفسهم أشخاصا مهمين يستحقون التقدير والاحترام فضلا عن ذلك إن لديهم فكرة محددة وكافية لما يعتقدوا أنه صوابا. **(سلامة، 1991، 279)**

كذلك فإن الأفراد الذين لديهم تقدير الذات عالي يستطيعون الاستجابة للأحداث الضاغطة بطرق ذاتية وقائية، وأنفسهم يستخدمون أساليب تعزيز وقائية أكثر من الذين لديهم تقدير ذات منخفض، وأنهم يحافظون وينمون علاقتهم مع الأصدقاء، ويستخدمون طرق واستراتيجيات المواجهة المركزة حول المشكلة لأقصى مدى، بدلا من استراتيجيات التجنب.

كما أن التلاميذ ذوي تقدير الذات العالي يعتمدون على التفكير الإيجابي أثناء استخدامهم لأساليب المواجهة المركزة، في حين أن ذوي تقدير الذات المنخفض لا يستخدمون هذه الأساليب، وقد أمكن التنبؤ بتقدير الذات من خلال أساليب المواجهة.

ويرى بلوك وميريت (Block et Merritt) أن الأفراد الذين يتمتعون بمفهوم إيجابي لتقدير الذات، تكون لديهم بعض الخصائص التي تميزهم عن غيرهم من الأفراد، ومن تلك الخصائص:

- يشعرون بالأهمية.
- يشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين.
- لديهم إحساس قوي بالنفس، ويتصرفون باستقلالية، ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.
- يعترفون بقدراتهم ومواهبهم، كما أنهم فخورون بما يفعلون.
- يؤمنون بأنفسهم، فلديهم القدرة على المخاطرة ومواجهة التحديات.

- لديهم القدرة العالية على تحمل الإحباط.
- يتمتعون بالقدرة على التحكم العاطفي في الذات.
- يشعرون بالتواصل مع الأخرين، كما أنهم يتمتعون بمهارات جيدة في التواصل.
- يولون العناية بمظهرهم وأجسامهم. **(خليل محمود، 2015، 18)**

4. العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في الذات، والتي تؤدي إلى تقدير ذات مرتفع أو منخفض لدى الأفراد، وهي:

1.4. عوامل تتعلق بالفرد نفسه:

فلقد ثبت أن درجه تقدير الذات لدى الفرد تتحدد بقدر خلوه من القلق أو عدم الاستقرار النفسي بمعنى أنه إذا كان الفرد متمتعا بصحة نفسية جيدة، يساعده ذلك على نموه نموا طبيعيا ويكون تقديره لذاته مرتفعا، أما إذا كان الفرد من النوع القلق غير المستقر فإن فكرته عن ذاته تكون منخفضة وبالتالي ينخفض تقديره لذاته، حيث يرتبط ذلك ببعض العوامل المتعلقة بالفرد ذاته نذكر منها:

- **الجنس:** إن متغير الجنس يعد من المتغيرات المهمة التي تؤثر في تقدير الذات، فهو يحدد إلى حد ما أساليب المعاملة الوالدية، حيث قد نرى الفرق واضحا في تعامل الوالدين مع أبنائهم، حيث يعطيان الرعاية والعناية والاهتمام للولد أكثر منه للبنت بالمجتمعات العربية خاصة، وقد يكون العكس لدى بعض المجتمعات الأخرى.
- **الناحية الجسمية:** تعد الناحية الجسمية من المصادر الحيوية في تشكيل مفهوم الذات والتي تتضمن بنية الجسم ومظهره وحجمه، فطول الجسم وتناسقه ومظهره وملامحه الجميلة لها تأثير إيجابي في رؤية الفرد لنفسه لأن ذلك يدعو غالبا إلى استجابات القبول والرضا

والتقدير والحب والاستحسان، كذلك بعد النضج الجسمي للذات الجسمية عنصرا مهما في مفهوم الذات، لذلك فإن البلوغ المبكر للبنات له تأثير إيجابي في تقدير الذات بدرجة أكثر من البلوغ المتأخر.

- **التحصيل الأكاديمي:** إن العلاقة بين تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي علاقة قوية ووثيقة إذ يمكن القول أنه كلما زاد أحدهما أثر في الثاني بشكل إيجابي، وتشير الدراسات إلى أن الأفراد ذوي التحصيل المنخفض غالبا ما يميلون إلى أن يكونوا مشاعر سلبية اتجاه أنفسهم، في حين يميل الأفراد ذوو التحصيل العالي إلى تكوين مفاهيم ومشاعر إيجابية.
- **السن:** أشارت كثير من الدراسات إلى أن تقدير الذات يتطور مع التقدم في السن، وهي إحدى سمات تقدير الذات، لكنه يتطور بدرجات متفاوتة لعوامل متعددة كالجنس والصف الاجتماعي والتعلم والقدرات العقلية وغيرها، فعملية التقدم في السن مسألة حتمية، وأن تقدير الذات يتبع ذلك ما دام هناك زيادة في المعارف والخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته للتكيف مع البيئة التي يعيش فيها، حيث أن التقييم للذات يزداد تمايزا مع تقدم النمو، بحيث تكون هناك تقييمات مختلفة باختلاف مجالات التفاعل ويتطور ذلك التقييم وفقًا لملاحظات المرء عن ذاته، ولإدراكه كيفية رؤية الآخرين له.
- **السلوك الإنساني:** إن السلوك الإنساني هو نتاج لعوامل داخلية وخارجية تتعلق بالجانب البيولوجي والاجتماعي، حيث يقول السلوكيين في هذا الصدد أن السلوك متعلم سواء كان سويا أو غير سوي إذ أن البيئة الأولى التي يعيش فيها الفرد تشكل سلوكه بشكل أساسي وفق متغيراتها الكثيرة ويمكن القول إن هناك ارتباطا وثيقا بين السلوك وتقدير الذات، فالذين يتسمون بالسلوك المقبول لديهم تقدير ذات إيجابي بينما الذين يتسم سلوكهم بالسلبية لديهم تقدير ذات سلبي. **(محمد الطاهر، 2006، 109)**

2.4. عوامل تتعلق بالبيئة الخارجية:

وهي متصلة بظروف التنشئة الاجتماعية والظروف التي يتربى وينشأ فيها الفرد وكذلك نوع التربية ومنها:

- **الرعاية الأسرية:** يحتاج الطفل في مراحل نموه المختلفة إلى جو أسري هادئ ومستقر وأيضا للتقبل في جو أسرته والمجتمع، فقد يؤدى شعوره بالرفض لتكوين مفهوم خاطئ عن ذاته وتقديره لها، حيث تعتبر الأسرة البيئة الأساسية لنشأة ونمو تقدير الذات لدى الفرد، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبرانه شخصا مسؤولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته، وأشار "س. بلاك" إلى ظهور تقدير ذات منخفض عند الأطفال من والدين مطلقين أو مدمنين على المشروبات الكحولية.

في نفس الإطار وجد "برويك وبير" أن لهؤلاء الأطفال نظرة سلبية حول أنفسهم ويتحصلون على درجات مرتفعة فباختبار الانهيار ل باك" أو مقياس الانهيار للأطفال.

فإن المراهقين الذين انفصلوا عن آبائهم أثناء طفولتهم ستكون العلاقة ما بين كنيدي أما حسب س. ب ماك كورميك و ج.الأب والابن صعبة عند نهاية مرحلة المراهقة إضافة إلى تقدير ذات منخفض.

- **المدرسة:** ولها دور كبير في تقدير الطفل لذاته، حيث يكون تأثيرها في تكوين تصور الطفل عن ذاته واتجاهاته نحو قبولها أو رفضها، كما أن نمط النظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ يؤثر تأثيرا هاما على مستوى مفهوم التلميذ عن نفسه.

- **عوامل ناشئة عن المواقف الجارية والمجتمع:** ويتمثل ذلك في المكانة الاجتماعية وضلالة النجاح والفشل، والشعور بالاختلاف عن الغير، والترفع أو الرفض من قبل الآخرين، وصرامة المثل والشعور بالذنب ... الخ.(**ضيدان، 2003، 33)**

وتذكر "نجوى بنيس" (1995) أن تقدير الذات يتأثر بالظروف المحيطة بالفرد، فإذا كانت مثيرات البيئة إيجابية تحترم الذات الإنسانية وتكشف عن قدرتها وطاقتها يصبح تقدير الذات إيجابيا، أما إذا كانت البيئة محيطة فإن الفرد يشعر بالدونية، وبالتالي يسوء تقدير الفرد لذاته وقد ترجع الاختلافات بين الأفراد عند تقييمهم لأنفسهم إلى اختلافاتهم في تركيز انتباههم عند تمثلهم لأنفسهم، فالأشخاص ذوي التقدير المرتفع لذواتهم هم من يؤكدون قدراتهم أو جوانب قوتهم، أما ذوي التقدير المنخفض فهم يركزون على عيوبهم وصفاتهم السيئة .**(فراحي فيصل، 2011، 65)**

5. أعراض تدني تقدير الذات:

إن من السهل عادة اكتشاف الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة متدنية، والعلامة الأكثر وضوحا أنهم يشعرون أنهم أقل من الأخرين، ومن أهم الأعراض المميزة لهم ما يلي:

- **الخوف من الفشل:** يكون الشخص الذي يقدر نفسه أقل، خائفا من تجربة أمور جديدة، والتوقع المنخفض للذات، ورفض محاولة الاشتراك في المهام والأنشطة الجديدة وذلك تفاديا للسخرية، في حين أن ما يعتبره هؤلاء إخفاقا، يعتبره الذين يتمتعون بصحة نفسية جيدة مجرد أخطاء، بل إنهم ينظرون إلى الأخطاء كمنطلق للنجاح، كما يميل الفرد إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث يتوقع فقد الأمل مسبقا.

- **الشعور بالذنب:** يعتبر ماسلو هذا الشعور أهم عرض على وجود خلل نتيجة عدم إشباع حاجاته، فالذي يشعر بهذا الإحساس يحاسب نفسه على كل صغيرة وكبيرة، بل إنه يلوم نفسه بطريقة قاسية لأنه فعل شيئا خاطئا.
- **الدفاعية:** إن الشخص الحساس للنقد، يضع نفسه في موقف دفاعي، وهذا ما يجعل الاتهامات الموجهة إليه صحيحة، ومن ثم يثبت الشخص الدفاعي أنه فاشل.
- **عدم الاستقلالية:** إن الأفراد الذين لهم تقدير الذات متدني يجدون صعوبة في الانفصال عن أباءهم، فيجدون صعوبة في الالتحاق بالمدرسة، أو العمل، أو حتى الزواج، ويظهر عليهم عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذين يعيشون فيه حيث تسمع من أي كان منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس في مستوى الآخرين، وشعور بعدم الاستقرار النفسي في حياته.
- **الخجل:** إن الفئة المتصفة بتقدير الذات المنخفض تميل إلى جعل مسافة بينها وبين الأخرين، ولهذا تجدهم لا يشاركون في أي نشاط إلا إذا بدأ يهم الوضع أمنا وليس لهم روح المبادرة، لذلك نجد التلاميذ من هذه الفئة نادرا ما يطرحون الأسئلة إما الأستاذ، إما مع زملائهم في المدرسة فإنهم يجدون صعوبة في تبادل الأفكار والمشاركة معهم.
- **السعي لإرضاء الأخرين:** حيث يكون الشخص يسعى دائما لإرضاء الأخرين فإن تقديره لذاته يكون مرهون بمقدار ما يفعله لأجل الأخرين، وربما يعتقد أنه عن طريق إشباع حاجات غيره يمكنه الحصول على حبهم وتقديرهم له، ومن حماية نفسه ومن تخليهم عنه ورفضهم له، وفي الحقيقة هي معادلة مغلوطة إلى حد بعيد، لأن السعي في إسعاد الغير تلحق الضرر، لأنه يهتم بحاجات الجميع على حساب حاجاته، ومثل هؤلاء الأشخاص يصبح كيانهم بالكامل متوقف على فكرة أن يروا أنفسهم من خلال رؤية الأخرين لهم، حينئذ ستعرضون للاستغلال، لأنهم جعلوا أنفسهم مسئولين عن راحة وسعادة الأخرين.

- **الأليات الدفاعية:** يستعمل ذوي التقدير المتدني أليات دفاعية لمنع الأخرين من معرفة مدى القصور، أو عدم الأمان الذي يشعرون به وقد يظهر بعدة صور مثل:
- **التمرد:** بكل ما يشمله من مقاومة وتحدي، وكذلك عدم الاستماع لنصائح الكبار وذلك في صورة عناد.
- **التعامل السلبي مع الأخرين:** من خلال الشك فيهم في البداية إلى التعامل معهم بالكذب والغش، ولا يتوافى ذوي التقدير المنخفض من توجيه اللوم للأخرين، بل يصلون إلى الاستقواء على الغير وتهديدهم.
- **الشعور بالغضب والرغبة في الانتقام:** فهم غالبا ما يعانون من مشاكل في أعمالهم وفي حياتهم العامة، مما قد يسبب لهم في النهاية لإضراب نفسي وعضوي وهذا من شأنه أن ينمي عندهم الرغبة في الانتقام.
- **الشعور بالنقص اتجاه أنفسهم:** فهم يشككون في قدراتهم، لذلك يبذلون قليل من الجهد في أنشطتهم، ويعتمدون بكثرة على الأخرين لملاحظة أعمالهم، وغالبا ما يلومون أنفسهم عند حدوث الخطأ ما، ويمنحون الثناء للأخرين في حالة حدوث النجاح، لأن لديهم شعور بالنقص في حياتهم. **(خير الله، 1981، 183)**

6. الفرق بين الذكور والإناث في تقدير الذات:

إن الإناث يعطين قيمة أكبر للمظهر والجاذبية الجسمية أكثر من الذكور، ويبدو أن جاذبية الوجه عند الذكور والإناث تعد مؤشرا جيدا على بناء علاقات اجتماعية مع الأخرين، وتشير كثير من الدراسات أن تقدير الذات عند الإناث أقل منه عند الذكور، وأن الذكور يعبرون عن قدراتهم بثقة أكبر من الإناث، وفي مرحلة المراهقة الوسطى يلاحظ أن تقييم الذكور لأنفسهم أعلى من تقييم الإناث في موضوع الرياضة والرياضيات، بينما الإناث أعلى في التعبير اللغوي، ولا يختلف الذكور عن الإناث في مجال القدرة

الاجتماعية، وتلعب الثقافة دورا كبيرا في الفروق بين الجنسين من حيث الفرص التي تعطي لكل منهما، ويبدو أن تقدير الذات المتعلق بالتحصيل أعلى عند الذكور مقارنة بالإناث، وأن موضوع العلاقات يرتبط بالإناث أكثر منه عند الذكور، وتشير الدراسات أن الأولاد يحصلون على الامتيازات من خلال الرياضة، والعلاقات، الذكاء، بينما الإناث يحصلن على الامتيازات من خلال المظهر والجوانب الاجتماعية والتحصيل الدراسي.**(محمد ظافر، 2023، 88)**

7. أهمية تقدير الذات:

إن الحاجة لتقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية هي في الواقع موجودة في أساس كل سلوك البشري، وبمعنى أخر فإن كل واحد منا مهم في نظر نفسه، وهذا يعني أن كثيرا من سلوكياتنا نقوم بها على أساس نظرتنا إلى أنفسنا، فحين نتصرف فإننا نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا، وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها.

كما أن تقدير كل شخص لذاته يؤثر في أسلوب حياته، وطريقة تفكيره، وعمله، ومشاعره نحو الأخرين، ويؤثر في نجاحه ومدى إنجازه، مع احترام الشخص وتقدير لذاته تزداد إنتاجيته وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية. **(دسوقي، 2012، 87)**

كما أن التقدير الذي يضعه الفرد لذاته يؤثر بشكل واضح في تحديده لأهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو ذاته والأخرين، مما أكد العديد من المنظرين في مجل الصحة النفسية على أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد ولعل من بين أهم هؤلاء ايريك فروم باعتباره من الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الفرد لذاته ومشاعره تجاه الآخرين حيث يرى فروم إن الإحساس ببغض الذات لا ينفصل عن الإحساس ببغض الأخرين وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب.

لهذا نجد أن تقدير الذات يشير إلى نظرة الفرد الإيجابية لنفسه بمعنى أن ينظر الفرد إلى ذاته نظرة عالية تتضمن الثقة بالنفس بدرجة كافية، كما تتضمن إحساس الفرد بكفاءته وقدراته واستعداده لتقبل الخبرات الجديدة، وبصفة عامة يرتبط تقدير الذات بالسلوك الذي يعبر عن النمو أكثر مما يعبر عن الدفاع، كما يرى ذلك أصحاب التوجه الإنساني.

كما يتفق معظم العلماء على أن تقدير الذات يعتبر عاملا مهما وفعالا في توافق الفرد وصحة النفسية، ويتوقف تقدير الفرد لنفسه في أي مرحلة من مراحل العمر على البيئة الاجتماعية وكيفية تفاعله مع المحيطين به، ونظرتهم إليه، كما أن التقدير المنعكس عن المحيطين به، وكذلك ما يلاقيه من نجاح أو فشل في تعامله مع البيئة يؤثر على رؤية الفرد لنفسه وبالتالي تقديره لذاته.

وعليه فإن تقدير الذات يعتبر أحد أهم متغيرات الشخصية والتي تمثل وقاية، أو حصانة في مواجهة الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية للفرد.

فإدراك الفرد لقيمته الذاتية وكفايته لا تعتبر فقط أهم متغير في قدرة الفرد على المواجهة الناجحة للضغوط فحسب، ولكنه يعتبر أهم متغير في حياة الفرد ، وشخصيته على الإطلاق، ويظل هذا المتغير يؤثر في سلوك الفرد طوال حياته.**(زينب راضي، 2008، 46)**

إن إدراك الفرد لقيمته الذاتية هو أساس كل إنجازاته اللاحقة، بل أنها أساس وجود وبقاء الفرد ذاته، ويتحدد على أساسه صمد الفرد، ومقاومته، وعمله حتى تحت الضغوط، ويؤثر في تقديرها ومواجهتها.

خلاصة الفصل:

إن حقيقة الاحترام والتقدير تتبع من النفس، إذ أن الحياة لا تأتي كما نريد فالشخص الذي يعتمد على الآخرين في تقدير ذاته قد يفقد يوماً هذه العوامل الخارجية التي يستمد منها قيمته وتقديره وبالتالي يفقد معها ذاته، لذا لابد أن يكون الشعور بالتقدير ينبعث من ذاتك وليس من مصدر خارجي يمنح لك ولهذا ركزنا على أهم العناصر التي تخدم فصل تقدير الذات والتي سبق لنا ذكرها في التمهيد.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

منهج الدراسة

1- الإجراءات المنهجية للدراسة الإستطلاعية

أولا: المجال الجغرافي للدراسة الإستطلاعية

ثانيا: مدة الدراسة

ثالثا: حجم العينة ومواصفاتها

رابعا: أدوات القياس وخصائصها السيكوميترية

1- الدراسة النوعية

1-1 الملاحظة غير المباشرة

2-1 المقابلة

2 -الدراسة الكمية

1-2 استبيان العنف المدرسي

2-2 اختبار تقدير الذات ل "كوبر سميث"

2- الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

أولا: المجال الجغرافي للدراسة الأساسية

ثانيا: مدة التطبيق

ثالثا: عينة الدراسة الأساسية وخصائصها

3- الأساليب إحصائية المستخدمة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتعرض هذا الجانب من الدراسة الميدانية وصفا للإجراءات المتبعة بغرض تحقيق أهداف البحث، من خلال التعرض إلى منهج الدراسة الاستطلاعية والأساسية، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات جمع البيانات وكيفية معالجتها إحصائيا، من خلال تطبيق أداتي البحث المتمثلة في استبيان يقيس العنف المدرسي ما بين التلاميذ واختبار تقدير الذات المدرسي ل "كوبر سميث"، للتأكد من صلاحية تطبيقها، وتجاوز الصعوبات التي يمكن أن تظهر أثناء الدراسة، وجمعها في متناول التلاميذ المفحوصين، وخاصة ونحن نتعامل مع عينة تتمثل في تلاميذ المستوى الثانية متوسط، مما يستدعي بساطة الأفكار والعبارات التي يستوعبها التلاميذ بكل سهولة، وللتأكد من أن الفرضيات التي تم طرحها يمكن التحقق منها بقبولها أو برفضها، وبالملاحظات الغير المباشرة، وتم تحضير دليل المقابلة مع أحد أعضاء الطاقم البيداغوجي بالمؤسسة المسؤولة مباشرة عن سلوكات التلاميذ.

منهج الدراسة:

بما أن موضوع دراستنا يتمحور حول موضوع العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات فقد اعتمدنا المنهج الوصفي، وهو مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث.

1. الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية:

أولا: المجال الجغرافي للدراسة الاستطلاعية:

أجرت الطالبة الباحثة دراستها الاستطلاعية بمتوسطة خلافي محمد خير الدين بولاية مستغانم، اختيار هذه المتوسطة كان بطريقة مقصودة نظرا لتسهيلات المقدمة لها، وبكل بساطة الطالبة الباحثة موظفة بالمتوسطة وتنتمي إلى الطاقم البيداغوجي بصفتها مشرفة تربوية المكلفة بتسيير المصلحة البيداغوجية.

البطاقة الفنية للمؤسسة:

- المؤسسة: خلافي محمد . الخلايفية .
- البناء: صلب.
- تاريخ إنشائها: .1993
- تاريخ التسجيل:23/02/2000 تحت رقم :1178.
- رقم التسجيل الوطني: 27112002
- تاريخ الافتتاح: أكتوبر 1996
- رقم الحساب الجاري للخزينة: 210/92

- رقم الميكانو:27/363
- نمط المؤسسة: 5
- المنطقة: ريفية
- مساحتها الإجمالية: 8800م
- مساحتها المبنية: 3609.16م
- نظام المؤسسة: نصف داخلي
- عدد الحجرات: 18 الجاهزة: 04 صلبة: 14
- عدد المطاعم: 01 قدرة استيعابه: 300
- عدد المخابر: 02
- عدد الورشات: 02
- عدد المكاتب: 05
- المكتبة: 01
- قاعات الأرشيف: 01
- الفناء: 02
- ملعب: /

ثانيا: مدة الدراسة:

قبل إجراء الدراسة الميدانية الإستطلاعية والأساسية، كانت للطالبة الباحثة دراسة أولية للتأكد من وجود ظاهرة السلوكات العنيفة ما بين التلاميذ، بملاحظتها المتكررة لتصرفات هؤلاء التلاميذ سواء خارج المتوسطة أو داخلها بالساحة والبهو وكذا في قاعات التدريس، حيث بلغت حجم العينة الاستطلاعية "40" تلميذ وتلميذة لمستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط، تم خلالها توزيع نسخ من أداتي البحث والمتمثلة

في استبيان العنف المدرسي الذي يحتوي على 21 فقرة واختبار تقدير الذات المدرسي الذي يحتوي على 08 فقرات، حيث تمت عملية توزيع أداتي البحث على هؤلاء التلاميذ خلال حصتين:

أ . الحصة الأولى: كانت يوم 29 جانفي 2024 من ساعة 08 إلى 09 صباحا داخل القسم بحصة غياب الأستاذ، وقد تم توزيع 21 نسخة من أداتي البحث على التلاميذ، بدأت الطالبة الباحثة أولا بشرح موضوع البحث بتعريف العنف المدرسي وماهي أشكاله ومظاهره ثم قراءة كل الفقرات للتلاميذ، وفي نهاية الحصة تم استرجاع واستلام النسخ المملوءة.

ب . الحصة الثانية: كانت يوم 04 فيفري 2024 من ساعة 11 إلى 12 صباحا داخل القسم أيضا بساعة فراغ بتوزيع 19 نسخة من أداتي البحث على التلاميذ، استعملت الطالبة الباحثة نفس الطريقة في الحصة الأولى، وأضافت في الأخير فقرة توجيهية تبرز فيها الأثار المترتبة عن العنف المدرسي على التلاميذ، وفي نهاية الحصة تم استلام النسخ المملوءة.

أما عن واقع وأحداث الدراسة الاستطلاعية استعملت الطالبة الباحثة استراتيجية أخرى في توزيع النسخ، حيث قامت بوضعها في ظرف مغلق، بقول أن أداتي البحث غرضها بحث علمي لنيل شهادة الدكتوراه، وتأكيد على عدم قرائتها للنسخ بوضعها مباشرة في ظرف وإغلاقه، من أجل ترك لهم حرية التعبير، ولتفادي التأثير على استجاباتهم كي تكون موضوعية وصادقة، خوفا من الطالبة الباحثة بصفتها المسؤولة عن انضباط التلاميذ.

ولاحظت الطالبة الباحثة أثناء تقسيم أداتي البحث في الحصة الأولى تجاوب كبير من طرف التلاميذ واهتمام وتركيز، خاصة هناك تلميذين مشاغبين لاحظت عليهما السكون في الحركة، والإنصات دون طرح أي سؤال، وفي وجوههم تأنيب الضمير، وعند قراءة الطالبة الباحثة ينادونانني في المتوسطة بأسماء وألقاب أكرهها نظرت تلميذة مباشرة إلى زميلتها نظرة حادة دليل على أنها تناديها بألفاظ غير

مقبولة بعيدة عن الأخلاق والمعايير التربوية، تم توجيه عدة تساؤلات وأكثر توضيح وشرح للفقرات وكأن التلاميذ يعبرون عن انفعال البأس والحيرة والإنزعاج من العنف الممارس على بعضهم البعض لكن في صمت أليم ومضر للصحة النفسية لهؤلاء التلاميذ.

وتعابير وجه لدى أكثر التلاميذ في فقرة أقوم بملامسة التلاميذ بالمناطق الحساسة من جسمهم، فلتفت تلميذ إلى زميله الجالس في الخلف نظر إليه نظرة شديدة تطلب منه الصمت وعدم التصريح بما يحدث، أي أن التلميذ يتعرض للعنف الجسدي الجنسي، أما في الحصة الثانية مرت دون طرح أي تساؤلات، وتم مليء أداتي البحث من طرف التلاميذ.

وفي نهاية مرحلة الدراسة الاستطلاعية وبعد أيام من توزيع أداتي البحث كون الطالبة الباحثة المسؤولة الأولى على الحفاظ على الانضباط والمحافظة على المعايير التربوية، تلقت شكاوي من طرف بعض التلاميذ وتبادل التهم فيما بينهم، وكشف ما كان يتعرض له تلميذ من طرف زميله وبالأخص العنف الجسدي من تحرشات جنسية سواء داخل المؤسسة أو خارجها، وتهديد بعدم الإفصاح عن ذلك.

ثالثا: حجم العينة ومواصفاتها:

1- حجم العينة: يتكون مجتمع الدراسة الإستطلاعية من أربعين (40) تلميذا وتلميذة، يتكون منهم سبعة عشر (17) ذكور، وثلاثة وعشرون (23) إناث، ينتمون كلهم إلى مستوى الثاني من التعليم المتوسط، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية غير منتظمة.

لم يتم استبعاد أو إلغاء أي نسخة من استجابات التلاميذ على أداتي البحث.

2 . مواصفات العينة: تبين الطالبة الباحثة توزيع العينة الإستطلاعية حسب المتغيرات الكمية والنوعية للتلاميذ وهي على النحو التالي:

2-1 من حيث السن:

جدول رقم 01 يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية %
12	9	22,5
13	18	45
14	9	22,5
15	3	7,5
16	1	2,5
المجموع	40	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناءا على نتائج برنامج **SPSS**

أكبر عدد من الأشخاص الذين شملتهم العينة يبلغون من العمر 13 عامًا بنسبة 45٪، تليهم الأشخاص البالغين من العمر 12 و14 عامًا كل منهما بنسبة 22.5٪.

يقل العدد بشكل ملحوظ مع زيادة العمر، حيث إن الأشخاص الذين يبلغون من العمر 15 عامًا يمثلون 7.5٪، والذين يبلغون من العمر 16 عامًا يمثلون 2.5٪ فقط.

يمكن تفسير هذا التوزيع على أنه قد يكون بسبب نموذج اختيار العينة المستخدم، والذي قد يركز على الفئات العمرية الأكثر شيوعًا بين تلاميذ المستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط.

2-2 من حيث الجنس:

جدول رقم 02 يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	17	42,5
أنثى	23	57,5
المجموع	40	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يظهر الجدول أن عينة الدراسة تمثل توزيع الجنس بشكل متوازن، حيث يمثل الذكور 42.5٪ من العينة بينما تمثل الإناث 57.5٪، يمكن أن يساعد هذا التوزيع في فهم تأثير الجنس على العلاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي، حيث يمكن أن يكون للجنس دور مختلف في تجارب التلاميذ واستجاباتهم لتلك الظاهرة.

2-3 من حيث عدد الإخوة:

جدول رقم 03 يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث عدد الإخوة.

عدد الإخوة	التكرار	النسبة المئوية %
1	2	5
2	1	2,5
3	7	17,5
4	8	20
5	5	12,5
6	6	15
7	3	7,5
8	3	7,5
9	1	2,5
المجموع	36	90
عدم الإجابة	4	10
المجموع	40	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول أن أكثر عدد شيوعًا لعدد الإخوة هو 4 إخوة بنسبة 20٪، تليها العائلات ذات 3 إخوة 1ب 7.5٪، ومن ثم العائلات ذات 6 إخوة بنسبة 15٪، هناك 4 حالات نسبة 10٪ لم يتم فيها الرد على السؤال بشأن عدد الإخوة، ويمكن استخدام هذه البيانات لفهم علاقة عدد الإخوة بتجربة العنف المدرسي وتقدير الذات.

2-4 من حيث الترتيب في العائلة:

جدول رقم 04 يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث الترتيب في العائلة.

الترتيب في العائلة	التكرار	النسبة المئوية %
1	6	15
2	9	22,5
3	6	15
4	3	7,5
5	6	15
6	5	12,5
المجموع	35	87,5
عدم الإجابة	5	12,5
المجموع	40	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يلاحظ أن الأكثر شيوعًا هو وجود الشخص في الترتيب الثاني في العائلة، حيث يمثل 22.5٪ من العينة، هناك 5 حالات بنسبة 12.5٪ لم يتم فيها الرد على السؤال بشأن الترتيب في العائلة، ويمكن أن يؤثر ذلك على دقة النتائج.

2-5 من حيث تكرار السنة:

جدول رقم 05 يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث تكرار السنة.

تكرار السنة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	17	42,5
لا	23	57,5
المجموع	40	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

هناك توازنًا نسبيًا في توزيع العينة بين التلاميذ الذين يكررون السنة والتلاميذ الذين لا يكررونها، يمكن أن يكون لهذا التوزيع تأثيرًا على الدراسة، حيث يمكنك استكشاف الاختلافات في تجربة العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي بين التلاميذ الذين يكررون السنة والتلاميذ الذين لا يكررونها.

2-6 من حيث المستوى التعليمي للأب:

جدول رقم 06 يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث المستوى التعليمي للأب.

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية %
بدون مستوى	6	15
ابتدائي	9	22,5
متوسط	16	40
ثانوي	6	15
جامعي	2	5
المجموع	39	97,5
عدم الإجابة	1	2,5
المجموع	40	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يظهر الجدول توزيعًا متوازنًا إلى حد ما للمستوى التعليمي للآباء، مع أكبر عدد من الآباء لديهم مستوى تعليمي متوسط نسبة 40٪، يلاحظ أيضًا وجود تنوع في المستوى التعليمي للآباء، حيث يوجد آباء ليس لديهم مستوى تعليمي ب 15٪ بجانب آباء لديهم مستوى تعليمي جامعي بنسبة 05٪، يمكن أن يوفر هذا التوزيع فهمًا حول كيفية تأثير المستوى التعليمي للآباء على تجربة العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي لدى الأطفال.

2-7 من حيث المستوى التعليمي للأم:

جدول رقم 07 يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية من حيث المستوى التعليمي للأم.

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية %
بدون مستوى	13	32,5
ابتدائي	8	20
متوسط	8	20
ثانوي	4	10
جامعي	2	5
المجموع	35	87,5
عدم الإجابة	5	12,5
المجموع	40	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول أن الأكثر شيوعًا هو وجود أمهات بدون مستوى تعليمي بنسبة 32.5٪، يظهر أيضًا وجود توزيع متنوع بين مستويات التعليم للأمهات، حيث توجد نسب مماثلة من الأمهات ذوات المستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط.

يمكن أن يوفر هذا التوزيع فهمًا حول التأثير المحتمل لمستوى تعليم الأم على تجربة العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي للأطفال.

رابعا: أدوات القياس وخصائصها السيكومترية:

1. الدراسة النوعية: خلال هذه الخطوة طبقت الطالبة الباحثة الدراسة النوعية، للكشف والتحليل العميق لظاهرة العنف المدرسي الموجودة بين التلاميذ في المتوسطة، من خلال تقنية الملاحظة الغير المباشرة بالمشاركة الوجدانية، إضافة إلى تصريحات الطاقم البيداغوجي في المقابلات الفردية.

1-1 الملاحظة الغير المباشرة:

لا نستطيع تفسير ظاهرة دون الملاحظة، فهي من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما خاصة في البحوث الوصفية، كونها تسمح بجمع المعلومات التي لا يستطيع الباحث الحصول عليها بأدوات أخرى،

فهي عملية مشاهدة السلوك ومتابعته بأسلوب علمي ومنظم ومخطط، بإلقاء نظرة شاملة على مشكلة بدون تدخل الباحث في وضعية التأويل الذاتي .

كانت الطالبة الباحثة لديها ملاحظات أولية غير مباشرة لظاهرة العنف المدرسي ما بين التلاميذ في المتوسطة كونها المسؤولة عن مراقبة كل سلوكات التلاميذ غير السوية، وأيضا أقدمية في المؤسسة 04 سنوات وخبرة 13 سنة في المصلحة البيداغوجية، لاحظت أن التصرفات العنيفة للتلاميذ فيما بينهم تتمثل في السخرية والاستهزاء باستخدام العبارات الساخرة والنكت الاستفزازية على شكل مزاح فيكون التلميذ موضوع ضحك، فيشعر بالاحتقار مما ينقص من تقدير ذاته.

ولاحظت أيضا الطالبة الباحثة عند فئة من التلاميذ السيطرة بالعزلة وبالمقاطعة بسبب الغيرة والحقد بالأخص عند الإناث خلال تواجدهن بالمتوسطة مما أدى إلى الشعور بالإهمال ما جعلهن يعبرن عن غضبهن الداخلي بطريقة عنيفة لإثبات وجودهن، وإضافة إلى استخدام الايماءات والاشارات عند كثير من التلاميذ بنظرات حادة واستعلاء.

والتمست أيضا الطالبة الباحثة تبادل الشتائم فيما بينهم والسب بألفاظ جارحة، والتنابز بالألقاب ومناداة التلاميذ لبعضهم بأسماء مخلة للمعايير التربوية، وهذا الأسلوب الأكثر تداول بين التلاميذ وبالأخص الذكور، مما أدى بهم الأمر إلى استخدام القوة الجسدية كالشجار والعراك وبرمي أدوات بعضهم، والتآمر جماعة من التلاميذ على زمليهم بتمزيق مئزره وصفعه وركله....، وتمت الملاحظة أكثر عند تلاميذ السنة الثانية سلوكات غير أخلاقية لتطور العنف إلى ملامسة المناطق الحساسة فيما بينهم.

ولاحظت الطالبة الباحثة أن أكثر سلوكات العنيفة في المتوسطة تبدأ من اليوم الرابع والخامس من الأسبوع أي أن التلاميذ يلتحقون في الأيام الأولى في هدوء، إضافة إلى الفترة مابعد الاختبارات لاحظت الطاقة الهائلة لهؤلاء التلاميذ، وأيضا خلال الثلاثي الأخير من الموسم الدراسي.

1-2 المقابلة:

تحتل المقابلة كأداة منهجية مركزا هاما في البحث الاجتماعي، كونها من الأدوات الأكثر استعمالا وانتشارا نظرا لمرونتها، وتعرف المقابلة بأنها وسيلة تقوم على حوار أو حديث لفظي شفوي مباشر بين الباحث والمبحوث.

أما أحداث ووقائع المقابلات الفردية التي أجرتها الطالبة الباحثة مع الطاقم البيداغوجي وتصريحات كل من مستشار التربية الرئيسي والمشرفة التربوية، وتمت المقابلة مع هؤلاء الأفراد نظرا للمهام المنوطة لهم، ودورهما الفعال في تنظيم الحياة المدرسية، إذ أن مستشار التربية الرئيسي هو المسؤول الأول عن مراقبة سلوكات التلاميذ، وتدخله المباشر في تهدئة الصراعات فيما بينهم، وأيضا وقوف عند اتجاهه بسبب أقدميته في المؤسسة ومعرفة كل ما عاشته المتوسطة من أضرار بسبب مشكلة العنف المدرسي ما بين التلاميذ، واختيار مشرفة تربوية لأنها المسؤولة على تلاميذ السنة الثانية متوسط، حيث تقوم بالمراقبة المستمرة في القطاع الخاص بهم، سواء في الحركة الكبرى أي وقت الاستراحة، والحركة الصغرى ما بين الساعات الدراسية المبرمجة، وأيضا في تنظيم الصفوف وقيام بدوريات مستمرة خلال ساعات في الأقسام والأروقة، والسهر على الحد من العنف فيما بينهم.**(أنظر الملحق رقم 04)**

المقابلة رقم01:

- **المتوسطة:** خلافي محمد
- **الجنس:** ذكر
- **السن:** 52 سنة
- **الحالة العائلية:** متزوج/ 03 أطفال
- **المهنة:** مستشار تربية رئيسي
- **الأقدمية في المصلحة البيداغوجية:** 30 سنة

- **الأقدمية في المتوسطة:** 28 سنة من سبتمبر 1997 إلى غاية يومنا هذا
- **تاريخ المقابلة:** 2024/02/28
- **مكان المقابلة:** مكتب الاستشارة
- **الساعة:** من 09:15 إلى 09:45

بعد تحليل المقابلة نجد أن ممارسة العنف من قبل بعض التلاميذ سببه تلك العبارات والكلمات غير الأخلاقية وغير اللائقة بينهم (سب، شتم، سخرية....)، والفئة الأكثر تميز بالسلوكات العنيفة في المتوسطة هي فئة المعيدين، وخاصة في مستوى السنة الثانية متوسط وقليل من مستوى السنة الثالثة وهو راجع أن تلاميذ السنة الثانية قد ظهرت فيهم سلوكات التعبير عن الذات بمختلف أشكاله على غير تواجدهم في السنة الأولى، والعنف اللفظي هو أكثر انتشارا من الجسدي ما بين التلاميذ، وهذا راجع للصرامة في تطبيق أحكام النظام الداخلي للمؤسسة، والتحكم في ضبط التلاميذ منذ دخولهم إلى المؤسسة، وهذا ما أدى بهم إلى الابتعاد عن العنف الجسدي، إلا أنه قد تحدث مناوشات خفيفة بينهم بسبب تأثير الألفاظ المتداولة في صفوف التلاميذ، وأحيانا الأساتذة يقومون بإخراج التلاميذ بسبب تبادل العبارات البذيئة من سب وشتم داخل القسم، أما عن العنف الخاص بالجنسين فتجده عند الذكور أكثر انتشارا وممارسة مقارنة بالإناث، وهذا راجع إلى أن الذكور قد يتأثرون بدرجة أكبر أحيانا حتى من الألفاظ التي ليس لها معنى أو حتى من المزح بينهم.

المقابلة رقم 02:

- **المتوسطة:** خلافي محمد
- **الجنس:** أنثى
- **السن:** 35 سنة
- **الحالة العائلية:** متزوجة

- **المهنة:** مشرفة تربوية
- **الأقدمية في المصلحة البيداغوجية:** 10 سنوات
- **الأقدمية في المتوسطة:** 03 سنوات
- **تاريخ المقابلة:** 2024/02/28
- **مكان المقابلة:** مكتب الإستشارة

الساعة: من 14:30 إلى 15:00

بعد تحليل المقابلة نجد أن العنف بين التلاميذ يبدأ أثناء الاستراحة بأشكال مختلفة تخص الذكور أكثر من الإناث فمنهم من يريد أن يفرض قوته البدينة أمام زملائه باستعمال القوة الجسدية كالضرب والصفع والركل حتى يقدر أن يتسلط على الفئة الضعيفة ويتحكم فيهم وينهب ممتلكاتهم، وأحيانا يبدأ العنف باللعب وينتهي بهم الأمر إلى المعاركة لأسباب تافهة كسوء تفاهم يتحول إلى عداوة التي تزيد العنف .

وكذلك هناك من يستعمل العنف اللفظي على زملائه والتنمر على فئة معينة كالاستهزاء بملابسهم حتى تصبح هذه الفئة عرضة للسخرية، وتمت الملاحظة في الآونة الأخيرة تحرش جنسي ما بين الذكور وممارسات غير أخلاقية بملامسة المناطق الحساسة فيما بينهم.

وما يخص الإناث العنف الممارس بينهم العنف النفسي ناتج عن كثرة الغيرة بينهم فينتهي بهم الأمر إلى نشر إشاعات تؤدي إلى تقليل من قيمتهم وتدني تقدير الذاتي لهم.

ويوجد أيضا عنف خارج البيئة المدرسية بتشكل عصابة من تلاميذ المتوسطة مع أفراد خارجيين بتشجيعهم على استخدام العنف، وحتى النقل المدرسي لم يسلم من العنف كرمي الحجارة عليه وتخريبه.

2. الدراسة الكمية:

استعملت الطالبة الباحثة خلال هذه الدراسة ذات الجانب الكمي أداتي البحث الأولى المتمثلة في استبيان العنف المدرسي **(أنظر الملحق رقم 02)**، والأداة الثانية المتمثلة في اختبار تقدير الذات ل "كوبر سميث" **(أنظر الملحق رقم 03)**.

2-1 استبيان العنف المدرسي: يعتبر الاستبيان من أكثر طرق جمع المعلومات البحثية شيوعا واستعمالا في البحوث السلوكية، وهو عبارة عن أسئلة مهيكلة شكلا ومضمونا وتدخل ضمن أساليب الدراسة الكمية يهدف من خلاله الباحث إلى جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، وهو أحد وسائل الاتصال الرئيسية بين الباحث والمبحوث.

2-1-1 كيفية بناء الاستبيان: صممت الطالبة الباحثة استبيان يتماشى مع طبيعة الموضوع وميدان الدراسة، وللوصول إلى هذا الهدف اتبعت الطالبة الباحثة المراحل التالية:

- الاطلاع والاستفادة من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي وطبيعته ومكانته في تقدير الذات المدرسي.

- استعانت الطالبة الباحثة بالفقرات التي تخدم الموضوع وتفيده، وبتوجيهات الأستاذ المشرف، وتجنب الطالبة الباحثة الفقرات الأخرى لعدم أهميتها بالنسبة للموضوع المدروس، ومن بين هذه الاستبيانات نذكر مايلي:

* استبيان لقياس العنف المدرسي وعلاقته بالضغوطات النفسية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ل "أسماء بوحامد" من جامعة الوادي لسنة 2020 -ماستر علم النفس المدرسي-، والفقرات هي كالتالي:

- الفقرة رقم 02
- الفقرة رقم 03
- الفقرة رقم 04

- الفقرة رقم 09

* استبيان لقياس العنف المدرسي وعلاقته بأساليب تنشئة اجتماعية ل "سلاف غنايم وسهيلة عصمان" من جامعة الوادي لسنة 2017 -ماستر علم اجتماع التربية-، والفقرات كالتالي:

الفقرة رقم 01

الفقرة رقم 08

الفقرة رقم 10

الفقرة رقم 11

الفقرة رقم 12

الفقرة رقم 13

الفقرة رقم 14

الفقرة رقم 15

الفقرة رقم 17

الفقرة رقم 18

الفقرة رقم 19

- استبيان لقياس مظاهر العنف المدرسي وتدعياته في المدارس الجزائرية ل " بوطورة كمال" من جامعة بسكرة لسنة 2017 -أطروحة الدكتوراه- والفقرات هي كالتالي:

الفقرة رقم 05

الفقرة رقم 06

الفقرة رقم 07

الفقرة رقم 16

الفقرة رقم 20

الفقرة رقم 21

وبعد تشكيل الركائز الأساسية، قامت الطالبة الباحثة بصياغة فقرات الاستبيان وكان مجموعها 21 فقرة وزعت على 03 أبعاد والجدول رقم 08 يوضح ذلك.

جدول رقم 08 يوضح عدد الفقرات المكونة لكل بعد:

الأبعاد	الفقرات	مجموع الفقرات
العنف المعنوي	07،06،05،04،03،02،01	07
العنف اللفظي	14،13،12،11،10،09،08	07
العنف الجسدي	21،20،19،18،17،16،15	07

بهذا الاستبيان استعملت الطالبة الباحثة البدائل الثلاثة التالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم 09 يوضح سلم التنقيط لاستبيان العنف المدرسي:

البدائل	دائما	أحيانا	أبدا
الدرجة	03	02	01

2-1-2 الخصائص السيكومترية لاستبيان العنف المدرسي:

أ - الصدق:

تم اعتماد معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لكلا أداتي الدراسة، وكانت النتائج المتحصل عليها كما يلي:

- صدق الاتساق الداخلي لبعد العنف النفسي والفقرات الممثلة له:

جدول رقم 10 يبين معامل الارتباط بين البعد الأول الخاص بالعنف النفسي والفقرات التي تمثله.

		العبارة 1	العبارة 2	العبارة 3	العبارة 4	العبارة 5	العبارة 6	العبارة 7
العنف النفسي	معامل الارتباط بيرسون	,724**	,588**	,572**	,632**	,503**	,625**	,554**
	Sig. (الاحتمالية)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000
	العينة	40	40	40	40	40	40	40
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول رقم 10 أنّ معاملات الارتباط لفقرات بعد العنف النفسي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث نلاحظ أن معامل الإرتباط لكل الفقرات تراوح بين 0.503 إلى 0.724

- صدق الاتساق الداخلي لبعد العنف اللفظي والفقرات الممثلة له:

جدول رقم 11 يبين معامل الارتباط بين البعد الثاني الخاص بالعنف اللفظي والفقرات التي تمثله.

		العبارة_8	العبارة_9	العبارة_10	العبارة_11	العبارة_12	العبارة_13	العبارة_14
العنف اللفظي	معامل الارتباط بيرسون	,537**	,738**	,493**	,536**	,757**	,742**	,788**
	Sig. (الاحتمالية)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000
	العينة	40	40	40	40	40	40	40
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول رقم 11 أنّ معاملات الارتباط لفقرات بعد العنف اللفظي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث نلاحظ أن معامل الإرتباط لكل الفقرات تراوح بين 0.493 إلى 0.788

- **صدق الاتساق الداخلي لبعد العنف الجسدي والفقرات الممثلة له:**

جدول رقم 12 يبين معامل الارتباط بين البعد الثالث الخاص بالعنف الجسدي والفقرات التي تمثله.

		العبارة_8	العبارة_9	العبارة_10	العبارة_11	العبارة_12	العبارة_13	العبارة_14
العنف الجسدي	معامل الارتباط بيرسون	,747**	,671**	,826**	,776**	,784**	,704**	,672**
	Sig. (الاحتمالية)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	العينة	40	40	40	40	40	40	40
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).								
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).								

المصدر: من إعداد الباحثة بناءا على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول رقم 12 أنّ معاملات الارتباط لفقرات بعد العنف الجسدي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهي معاملات ارتباط قوية حيث تراوحت بين 0.671 إلى 0.826

- **صدق الاتساق الداخلي لاستبيان العنف المدرسي والأبعاد الممثلة له:**

جدول رقم 13 يبين معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاستبيان والأبعاد الممثلة له.

		العنف النفسي	العنف اللفظي	العنف الجسدي
العنف المدرسي	معامل الارتباط بيرسون	,845**	,824**	,924**
	Sig. (الاحتمالية)	0,000	0,000	0,000
	العينة	40	40	40
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).				

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول رقم 13 أنّ معاملات الارتباط بلغت 0.824 و 0.845 و 0.924 على التوالي للبعد العنف النفسي، العنف اللفظي، والعنف الجسدي دائما عند مستوى الدلالة 0.01 .

فالأداة صادقة وتقيس ما وضع لقياسه.

ب- الثبات:

للتأكد من ثبات الفقرات في كل استبيان تم الاعتماد معامل الثبات ألفا لكرومباخ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم 14 يبين قيمة ألفا لكرومباخ لاستبيان العنف المدرسي

Statistiques de fiabilité	
عدد الفقرات	ألفا لكرومباخ
21	,898

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

من خلال الجدول رقم 14 نلاحظ أنه لدينا 21 فقرة وقد بلغ معامل ثباتها بمعادلة ألفاكرونباخ 0.898 وهي ثبات مرتفع وهذا ما يدعم الصدق الأداة.

2.2 اختبار تقدير الذات ل "كوبر سميث":

ويعرف الاختبار بأنه مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما، ويعطى بدرجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص، فالاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة لجلب المعلومات، والتي يعود عليها لقياس قدرات المتعلمين.

كما يعرفه "الصامدي والآخرون 2004" بأنه طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوكيات الدالة عليها (صالح النجار، 2010، 133).

يتكون اختبار "كوبر سميث" من 58 فقرة، تصف مشاعر الفرد وأراء وردود أفعاله، وذلك من خلال إجابته على فقرات المقياس بوضع علامة على عبارة "**تنطبق**" أو "**لا تنطبق**".

في أول الأمر تم تصميم الصيغة المدرسية أصلا بعد الدراسة الشاملة لعامل تقدير الذات التي قام بها كل من "دايموند و روجرز" Rogers et Dymond **(1954)** و الذي يحتوي على 50 فقرة، حيث استمدت جذورها، وهذا بعد تركيبها وتعديلها وحذف الفقرات غير المناسبة الغامضة والتي تكررت، وإعادة صياغة البعض الآخر، ثم انتقاء 50 فقرة هذه تقيس أربعة ميادين : الاجتماعي، الأسري، الشخصي، المدرسي (Cooper Smith ,1984 ,7)، وهذا الاختبار اتجاه تقييمي نحو الذات في مجال الميادين المذكورة أعلاه .

حيث يشير كوبر سميث (1984) "أن تقدير الذات هو تعبير عن اعتقادات Croyances الفرد بقدراته وإصراره conviction et détermination وبقيمته الاجتماعية والشخصية التي تترجم بتبني إتجاهات للتعامل مع مواقف الحياة اجتماعية كانت أسرية أو مهنية أو مدرسية، في نفس الإتجاه "مصطفى فهمي" 1979 يعرف تقدير الذات "هو عبارة عن اتجاه يعبر به الفرد عن إدراكه لنفسه وعن قدرته نحو كل ما يقوم به من نشاطات وتصرفات (فهمي، 1979، 49) .

وتضيف " ليلى عبد الحميد"(1985) أن مقياس كوبر سميث تمت ترجمته إلى العربية من طرف "فاروق عبد الفتاح "(1981) وهو مقياس خاص بالصورة الخاصة بالمدرسة، ويتضمن 58 فقرة ، 50 فقرة لقياس تقدير الذات، و8 فقرات تكون مقياسا لتقدير الذات المدرسي.

وتستخدم الاختبارات في مجال التربية والتعليم في الكشف عن قدرات التلاميذ، والتعرف عن مشكلاتهم وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، وقياس ذكائهم وميولهم، وفي عمليات توجيههم وإرشادهم والتنبؤ بسلوكهم أو ممارساتهم .

أما اختبار تقدير الذات الخاصة بالصورة المدرسية، فهو محدد من طرف نوعية التفاعل اللفظي، فكلما كانت نوعية التفاعل اللفظي في المستوى وذات بعد إنساني وبناء، بتقدير واعتبار الآخر، وتقبل المشاعر ... الخ كلما كانت الثقة بالنفس لهؤلاء التلاميذ مرتفعة، كان تقدير الذات مرتفع والعكس صحيح في دراستنا هذه، وحسب البيئة المدرسية استعملت الطالبة الباحثة بعد تقدير الذات المدرسي والمتكون من 08 فقرات، نظرا للبيئة المطبق فيها بالمدرسة، وبالضبط بقاعة التدريس، الخلية التي يحدث فيها كل شيء.

2-2-1 طريقة التصحيح:

وفيما يتعلق بإعطاء الأوزان، يمكن الحصول على الدرجات في هذا الاختبار بإتباع الخطوات التالية:

1- إذا كانت إجابة التلميذ "تنطبق" على الفقرة الموجبة نمنحه درجة 2 ، أما إذا كانت إجابته "لا تنطبق" نمنحه درجة 1 .

2- إذا كانت إجابة التلميذ "تنطبق" على الفقرة السالبة نمنحه درجة 1 ، أما إذا كانت إجابته "لا تنطبق" نمنحه درجة 2 .

***مستويات تقدير الذات:**

- درجة منخفضة من تقدير الذات 20- 40
- درجة متوسطة من تقدير الذات 40- 06
- درجة مرتفعة من تقدير الذات 60-80

2-2-2 الخصائص السيكومترية لإختبار تقدير الذات:

أ- الصدق:

جدول رقم 15 صدق الاتساق الداخلي لاستبيان تقدير الذات والأبعاد الممثلة له.

		الفقرة 1	الفقرة 2	الفقرة 3	الفقرة 4	الفقرة 5	الفقرة 6	الفقرة 7	الفقرة 8
تقدير الذات	معامل الارتباط بيرسون	,556**	,384*	,240	,419**	,171	,293	,458**	,423**
	Sig. (الاحتمالية)	,000	,014	,137	,007	,290	,066	,003	,007
	العينة	40	40	40	40	40	40	40	40
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).									
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).									

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

من خلال الجدول رقم 15 نلاحظ أن الفقرات (08.07.04.01) دالة احصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، بينما الفقرة رقم 02 فهي دالة عند مستوى الدلالة 0.05 بمعامل ارتباط قدره 0.384، أما الفقرات رقم (06.05.03) على التوالي غير دالة احصائيا، وهذا لا يمنع الطالبة الباحثة من الاحتفاظ بهم والاعتماد عليهم لأننا بحاجة إليهم في دراستنا.

ب- الثبات:

للتأكد من ثبات الفقرات في كل استبيان تم الاعتماد معامل الثبات ألفا لكرومباخ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم 16 يبين قيمة ألفا لكرومباخ لاختبار تقدير الذات.

Statistiques de fiabilité	
عدد الفقرات	ألفا لكرومباخ
8	,590

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

من خلال الجدول رقم 16 نلاحظ أنه لدينا 08 فقرات بلغ معامل الثبات 0.590 وهي قيمة لا بأس بها تمكننا من الاعتماد على الاختبار في دراستنا هذه.

2-الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صدق أدوات القياس ومن صحة الفرضيات الإجرائية المطروحة، وبعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية، أجرت الطالبة الباحثة دراستها الميدانية الأساسية بمتوسطة خلافي محمد بتطبيق أداتي البحث المتمثلتان في استبيان العنف المدرسي واختبار تقدير الذات ل "كوبر سميث" على العينة المتكونة من 60 تلميذا منهم 32 ذكور و28 إناث.

أولا: المجال الجغرافي للدراسة الأساسية:

أجرت الطالبة الباحثة دراستها الأساسية بمتوسطة خلافي محمد خير الدين بولاية مستغانم، نظرا لحضورها الدائم بالمتوسطة.

ثانيا: مدة التطبيق:

تمت الدراسة الأساسية يوم 07 فيفري 2024 بمتوسطة خلافي محمد، مقسمة على 60 منهم 32 تلميذا و28 تلميذة.

أما عن واقع وأحداث الدراسة الأساسية استعملت الطالبة الباحثة نفس الاستراتيجية التي استعملتها في الدراسة الاستطلاعية في توزيع أداتي البحث، بوضع النسخ في ظرف وإغلاقه مباشرة، والتأكيد على عدم قرائتها لهم.

ثالثا: عينة الدراسة الأساسية وخصائصها:

1- حجم العينة: يتكون مجتمع الدراسة الأساسية من تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، تم توزيع عينة البحث على 60 تلميذا وتلميذة، ولم يتم استبعاد أو إلغاء أي نسخة من استجابات التلاميذ على أداتي البحث.

2 . مواصفات العينة: تبين الطالبة الباحثة توزيع العينة الأساسية حسب المتغيرات الكمية والنوعية للتلاميذ وعلى النحو التالي:

2-1 من حيث السن:

جدول رقم 17 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية %
11	1	1,7
12	25	41,7
13	17	28,3
14	5	8,3
15	10	16,7
16	2	3,3
المجموع	60	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

أكبر عدد من الأشخاص الذين شملتهم العينة يبلغون من العمر 12 عامًا ب 41.7٪، تليهم الأشخاص البالغين من العمر 13عامًا بنسبة 28.3٪، وبالغين 15 عاما بنسبة 16.7.%

يقل العدد بشكل ملحوظ مع زيادة العمر، حيث إن الأشخاص الذين يبلغون من العمر 14 عامًا يمثلون 8.3٪، ويليهم تلاميذ بالغين من العمر 16 سنة بنسبة 3.3%والذين يبلغون من العمر 11عامًا يمثلون 1.7٪ فقط.

يمكن تفسير هذا التوزيع على أنه قد يكون بسبب نموذج اختيار العينة المستخدم، والذي قد يركز على الفئات العمرية الأكثر شيوعًا بين تلاميذ المستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط.

2-2 من حيث الجنس:

جدول رقم 18 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	32	53,3
أنثى	28	46,7
المجموع	60	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامجSPSS

يظهر الجدول أن عينة الدراسة تمثل توزيع الجنس بشكل متوازن، حيث يمثل الذكور 53.3٪ من العينة بينما تمثل الإناث 46.7٪، يمكن أن يساعد هذا التوزيع في فهم تأثير الجنس على العلاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي.

3-2 من حيث عدد الإخوة:

جدول رقم 19 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث عدد الإخوة.

عدد الإخوة	التكرار	النسبة المئوية %
0	1	1.7
1	1	1.7
2	5	8,3
3	18	30
4	15	25
5	13	21.6
6	7	11.7
المجموع	60	100

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول أن أكثر عدد شيوعًا لعدد الإخوة هو 3 إخوة ب 30٪، تليها العائلات ذات 4 إخوة ب 25٪، ومن ثم العائلات ذات 5 إخوة 21.7٪، ومن ثم العائلات ذات 6 إخوة 11.7٪، ومن ثم العائلات ذات 2 إخوة ب 8.3٪، وأخيرا العائلات ذات أخ واحد ووحيد العائلة ب 1.7٪، ويمكن استخدام هذه البيانات لفهم علاقة عدد الإخوة بتجربة العنف المدرسي وتقدير الذات.

2-4 من حيث الترتيب في العائلة:

جدول رقم 20 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث الترتيب في العائلة.

الترتيب في العائلة	التكرار	النسبة المئوية %
1	19	31.7
2	12	20
3	12	20
4	11	18,3
5	4	6.6
6	1	1.7
7	1	1.7
المجموع	60	100,0

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامجSPSS

يلاحظ أن الأكثر شيوعًا هو وجود الشخص في الترتيب الأول في العائلة، حيث يمثل 31.7٪ من العينة، وهناك في الترتيب الثاني والثالث نفس النسبة 20٪، وفي الترتيب الرابع بنسبة 18.3٪، والخامس بنسبة 6.7 ٪، أما الترتيب السادس والسابع بنفس النسبة أيضا 1.7٪.

2-5 من حيث تكرار السنة:

جدول رقم 21 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث تكرار السنة.

تكرار السنة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	17	28,3
لا	43	71,7
المجموع	60	100,0

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

هناك توازنًا نسبيًا في توزيع العينة بين التلاميذ الذين يكررون السنة والتلاميذ الذين لا يكررونها، يمكن أن يكون لهذا التوزيع تأثيرًا على الدراسة، حيث يمكنك استكشاف الاختلافات في تجربة العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي بين التلاميذ الذين يكررون السنة والتلاميذ الذين لا يكررونها.

2-6 من حيث المستوى التعليمي للأب:

جدول رقم 22 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى التعليمي للأب.

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية %
بدون مستوى	6	10,0
ابتدائي	13	21,7
متوسط	26	43,3
ثانوي	12	20,0
جامعي	3	5,0
المجموع	60	100,0

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يظهر الجدول توزيعًا متوازنًا إلى حد ما للمستوى التعليمي للآباء، مع أكبر عدد من الآباء لديهم مستوى تعليمي متوسط ب 43.3٪، يلاحظ أيضًا وجود تنوع في المستوى التعليمي للآباء، حيث مستوى

التعليم الابتدائي ب 21.7% حيث يوجد آباء ليس لديهم مستوى تعليمي ب 10٪ بجانب آباء لديهم مستوى تعليمي جامعي ب 05٪، ومستوى تعليم ثانوي ب 20٪ يمكن أن يوفر هذا التوزيع فهمًا حول كيفية تأثير المستوى التعليمي للآباء على تجربة العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي لدى الأطفال.

2-7 من حيث المستوى التعليمي للأم:

جدول رقم 23 يبين توزيع عينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى التعليمي للأم.

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية %
بدون مستوى	10	16,7
ابتدائي	11	18,3
متوسط	23	38.4
ثانوي	11	18,3
جامعي	5	8,3

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يظهر الجدول توزيعًا متوازنًا إلى حد ما للمستوى التعليمي للأمهات، مع أكبر عدد من الآباء لديهم مستوى تعليمي متوسط ب 38.3٪، يلاحظ أيضًا وجود تنوع في المستوى التعليمي للأمهات، حيث مستوى التعليم الابتدائي وثانوي ب 18.3% حيث يوجد آباء ليس لديهم مستوى تعليمي ب16.7٪ بجانب آباء لديهم مستوى تعليمي جامعي ب8.3٪، يمكن أن يوفر هذا التوزيع فهمًا حول كيفية تأثير المستوى التعليمي للآباء على تجربة العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسي لدى الأطفال.

3-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لمعالجة البيانات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية بالاستعانة بالبرنامج الإحصائي **SPSS**

1- النسبة المئوية.

2- المتوسط الحسابي.

3- معامل الإرتباط لبيرسون لدراسة العلاقة.

4- اختباراتT test لدراسة الفروق.

5- الإنحراف المعياري

6- اختبار ليفن "F"

وهذا للتأكد من صحة الفرضيات.

خلاصة الفصل:

تضمن هذا الفصل أهم مرحلة في البحث العلمي، وهي التأكد من صلاحية أدوات الدراسة من خلال الصدق والثبات، وكذا الأساليب الاحصائية التي تم اختيارها لمعالجة النتائج التي ستتوصل إليها، وكيفية توظيفيها لتضمن دقة معالجة البيانات المتحصل عليها، ومن ثم تحليلها وتفسيرها ومناقشتها بطريقة علمية.

الفصل الخامس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض وتفسير نتائج الدراسة
2. مناقشة نتائج الدراسة
3. استنتاج عام للدراسة
4. الخلاصة العامة
5. اسهامات الدراسة

قائمة المصادر والمراجع

1. عرض وتفسير نتائج الدراسة:

1-1 مستويات تقدير الذات:

بما أن عدد الفقرات في الاستبيان المتعلق بمستوى تقدير الذات في المرحلة المتوسطة هو08 فقرات، حيث تأخذ الإجابة بـ "أبدا" القيمة 01 والإجابة بـ "أحيانا" تأخذ القيمة 02، فنقوم بحساب قيمة كل مستوى كما يلي:

أدنى قيمة: $8 \times 1 = 8$

أعلى قيمة: $8 \times 2 = 16$

المدى: أعلى قيمة – أدنى قيمة = $16 - 8 = 8$

$8 \div 3 = 2.66$

ومنه نحصل على المستويات التالية:

(8 – 10.66) مستوى منخفض، (10.67 – 13.32) مستوى متوسط، (13.33 – 16) مستوى مرتفع.

والجدول التالي يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري المحسوبين.

الجدول رقم 24 يبيّن المتوسط والانحراف المعياري وتحديد مستوى تقدير الذات.

المتغير	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
تقدير الذات	60	11,67	1,31	متوسط

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

من خلال نتائج الجدول رقم 24 نجد أن قيمة المتوسط الحسابي تقدر بـ 57.44 وهي تنحصر ضمن المستوى المتوسط (11– 13)، وبالتالي يمكننا القول بأن لتلاميذ التعليم المتوسط مستوى متوسط من تقدير الذات.

1-2 عرض ومناقشة الفرضية الأولى:

1-2-أ عرض نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.

جدول رقم 25 يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الأولى.

تقدير الذات لدى المتعلم		
العنف المدرسي	معامل الارتباط بيرسون	-,093
	Sig.(الاحتمالية)	,480
	العينة	60

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

نلاحظ من خلال الجدول رقم 25 لأفراد عينة الدراسة أن معامل الارتباط قد بلغ (-0.093) وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05)، وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.. **وعليه فالفرضية الأولى غير محققة.**

1-2- ب مناقشة الفرضية الأولى:

بالرغم من نتائج الإحصائية للفرضية الأولى لم تثبت أي علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي وتقدير الذات المدرسية، فمعنى ذلك أن استجابات التلاميذ على الفقرات تقول عكس ذلك علما أن مستوى تقدير الذات المدرسي لهؤلاء التلاميذ متوسط يتأرجح نحو المنخفض أي قريبا من المنخفض، ويترجم بكل غرابة إلى اللغة العربية وكأنه الصمت التنظيمي الايجابي الذي يعتبر مرحلة ترتيب الأفكار والانطلاق في

الكلام، وهذا ما لا يعكس حقيقة الدراسة، وهذا راجع لعدة أسباب محتملة منها قد ترجع إلى خوف التلاميذ من التحقيق والتصريح وبالتالي اللجوء إلى الكذب واستجاباتهم لفقرات الاستبيان لعدم وجود العنف بينهم، هذا ما يؤدي بنا إلى القول هناك تفادي عن العنف لأننا نعيش في مجتمع يتصل بالعنف أو تم كبت وقمع التعبير الحقيقي على المعاش النفسي الصعب لهؤلاء التلاميذ المتمثل في ممارسة العنف بينهم، إضافة أن للطالبة الباحثة ملاحظات أولية غير مباشرة لظاهرة العنف المدرسي ما بين التلاميذ المنتشر بالمتوسطة بأنماطه وأشكاله المتنوعة من عنف نفسي مؤذي يمس استقراره الداخلي، وعنف لفظي من سب بكلمات غير أخلاقية تصل بيهم إلى عنف جسدي بشتى مظاهره.

وهذا ما لا يتطابق أيضا مع تحليل محتوى الملاحظات التي التمستها الطالبة الباحثة أثناء تقسيم أداتي البحث، لاحظت عدة حركات وإشارات توحي إلا أن هناك عنف مدرسي.

وأيضا كون الطالبة الباحثة المسؤولة مباشرة في فض النزاعات والسلوكات العنيفة ما بين التلاميذ بعد عدة أيام من توزيع أداتي البحث تلقت شكاوي من بعض التلاميذ وتبادل التهم فيما بينها دليل على وجود عنف مدرسي فيما بينهم.

وانطلاقا من محتوى دليل المقابلات التي أجرتها الطالبة الباحثة مع الطقم البيداغوجي توحي بأن هنالك عنف ملموس بكل أشكاله، فقد أولى مستشار التربية الرئيسي بحكم تواجده الدائم بالمتوسطة أن هناك عنف ما بين التلاميذ داخل الحرم المدرسي (النفسي، اللفظي، الجسدي)، إضافة تصريحات مشرفة تربوية المسؤولة عن عينة البحث فقد التمست هي أيضا أن التلاميذ عنفيين فيما بينهم.

وأيضا دراسة " خليدة لعويسي" (2017) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي ومستوى تقدير الذات ويمكن القول أن وجود هذه العلاقة يرجع إلى أنه كلما زاد تقدير التلميذ لذاته نقص سلوكه العنيف وعكس ذلك، ولا يقيم نفسه تقييما حسنا ويشعر بأن الأخرين أفضل منه، فينظر إلى ذاته نظرة دونية تجعله يبحث عن طريقة لإخراج مكبوتاته، فيلجأ إلى ممارسة العنف على زملائه بأنواعه، فهذا

دليل أن هناك عنف مكبوت وتم التغاضي عنه، حيث أن الطالبة الباحثة استعملت هذه الدراسة لدعم وتحليل النتائج.

وأيضا لو أجرت الطالبة الباحثة بحثها العلمي في متوسطة أخرى مع نفس عينة الدراسة ممكن أن تكون النتائج الإحصائية لهذه الفرضية محققة.

إضافة أن نتائج الإحصائية للفرضية الخامسة أكدت أن هناك عنف مدرسي يعزى لمتغير الجنس دليل على أن العنف المدرسي موجود.

1-3 عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

1-3-أ عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين العنف النفسي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.

جدول رقم 26 يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الثانية.

تقدير الذات لدى المتعلم		
العنف النفسي	معامل الارتباط بيرسون	-,039
	Sig.(الاحتمالية)	,765
	العينة	60

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

نلاحظ من خلال الجدول رقم 26 لأفراد عينة الدراسة أن معامل الارتباط قد بلغ (-0.39) وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة ارتباطية بين العنف النفسي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.. **وعليه فالفرضية الثانية غير محققة.**

1-3- ب مناقشة الفرضية الثانية:

بالرغم من أن عملية جمع أداتي البحث وتحليلها أظهرت النتائج الاحصائية أنه لا يوجد هناك عنف نفسي وعلاقته بتقدير الذات، إلا أن الطالبة الباحثة من خلال ملاحظتها الأولية الغير المباشرة التمست بوجود عنف نفسي ما بين التلاميذ المتمثل في الاستهزاء والسخرية والاستفزاز.

إضافة خلال عملية تقسيم أداتي البحث لاحظت الطالبة الباحثة عند شرحها لكل فقرة أن بعض التلاميذ كانت بينهم بعض الإشارات والإيماءات التي تبدي أن هناك عنف نفسي.

وانطلاقا من محتوى دليل المقابلة مع المشرفة التربوية المسؤولة عن قطاع العينة أكدت أن هنالك عنف نفسي ناتج عن بعض الانفعالات كالغيرة المتواجدة في أوساط الإناث وفيما بينهم.

وأيضا دراسة " أورمضان أنيسة" (2021) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين العنف النفسي ومستوى تقدير الذات، ويمكن القول أن وجود هذه العلاقة تكمن في المكبوتات الداخلية التي تجعل التلميذ يلجأ إلى السلوك العنيف عن طريق الإيماءات والإشارات، لكنه لا يملك القدرة على التعبير على مكبوتاته وأحاسيسه الداخلية، فممارسة الضغط على الجانب النفسي للتلميذ يؤدي إلى تدني مستوى تقديره لذاته، فكلما أحس بنقص كبير في ذاته يستعمل رموز عنيفة اتجاه الأخرين ليملئ الفراغ الذي يحس به.

إضافة أن المراهق لا يحب أن يظهر بمظهر ضعيف أمام زملائه، مما يضطره للكتمان أو الكذب بأنه لم يشعر بأذى الداخلي الذي يمس الجانب السيكولوجي له.

1-4 عرض ومناقشة الفرضية الثالثة:

1-4-أ عرض نتائج الفرضية الثالثة:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.

جدول رقم 27 يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الثالثة.

تقدير الذات لدى المتعلم		
العنف اللفظي	معامل الارتباط بيرسون	-,134
	Sig.(الاحتمالية)	,307
	العينة	60

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

نلاحظ من خلال الجدول لأفراد عينة الدراسة أن معامل الارتباط قد بلغ (-0.134) وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.. **وعليه فالفرضية الثالثة غير محققة.**

1-4-ب مناقشة الفرضية الثالثة:

برغم أن نتائج الفرضية الثالثة لم تحقق إلا أن محتوى الملاحظة الأولية للطالبة الباحثة يؤكد أن هناك عنف لفظي بالمتوسطة يعتبره التلميذ وسيلة لجلب انتباه الغير إليه، تكون عن طريق الكلام العنيف أثناء تواصله مع الأخرين بعبارات السب والشتم والتفوه بألفاظ غير أخلاقية، تكون حسب رأيه مصدر إثبات ذاته.

يمكن القول بأن تبادل الشتائم والألفاظ النابية تكون ناتجة عن التنشئة الاجتماعية الأسرية لدى التلميذ المبنية على ثقافة العنف في التربية التي تساهم بقدر كبير في بناء مثل هذه السلوكات العنيفة.

عدم تصريح التلاميذ في استجابات بوجود العنف اللفظي فيما بينهم يعني اتصال ايجابي تفاعلي بناء ما بين هؤلاء التلاميذ، أي كفاءات اتصالية اجتماعية انفعالية وجدانية.

إضافة إلى محتوى دليل المقابلات مع طاقم البيداغوجي يعكس ذلك بإدلال مستشار التربية الرئيسي أن العنف الممارس من قبل التلاميذ بسبب تلك العبارات والكلمات الغير الأخلاقية بينهم (سب، شتم...) بالأخص في مستوى السنة الثانية، وهذا ما التمسته أيضا المشرفة التربوية في صفوف تلاميذ عينة الدراسة باستعمال العنف اللفظي كالاستهزاء بملابسهم، وكون الطالبة الباحثة المسؤولة عن الحد من ارتكاب سلوكات العنيفة تتلقى عدة شكاوي من طرف الأساتذة بسبب تبادل العبارات البذيئة داخل القسم.

وأيضا دراسة "أسماء بوحامد" (2020) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين العنف اللفظي ومستوى تقدير الذات، فإرتفاع تقدير الذات يؤدي إلى اختفاء سلوك العنف اللفظي، لأن النظرة الدونية لنفسه تؤدي به إلى زيادة استعماله لألفاظ عنيفة، لأنه لا يجد طريقة لتغطية نقصه واللجوء إلى كلمات بذيئة.

1-5 عرض ومناقشة الفرضية الرابعة:

1-5-أ عرض نتائج الفرضية الرابعة:

نص الفرضية: توجد علاقة ارتباطية بين العنف الجسمي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.

جدول رقم 28 يبين معامل الارتباط بين متغيري الفرضية الرابعة.

تقدير الذات لدى المتعلم		
العنف الجسمي	معامل الارتباط بيرسون	-,071
	Sig.(الاحتمالية)	,591
	العينة	60

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

نلاحظ من خلال الجدول لأفراد عينة الدراسة أن معامل الارتباط قد بلغ (-0.071) وهي قيمة غير دالة عند مستوى 0.05، وهذا يعني أنّه لا توجد علاقة ارتباطية بين العنف الجسمي وتقدير الذات لدى التلميذ المتمدرس بالسنة الثانية من التعليم المتوسط.. **وعليه فالفرضية الرابعة غير محققة.**

1-5-ب مناقشة الفرضية الرابعة:

برغم أن الفرضية الرابعة لم تحقق وأكدت على عدم وجود عنف جسدي وتقدير الذات لدى أفراد العينة، إلا أنه من خلال ما لاحظته الطالبة الباحثة خلال توزيع أداتي البحث عند قراءتها لفقرات العنف الجسدي دليل على أن هناك عنف ملموس ما بينهم، إضافة إلى الشكاوي التي تلقتها الطالبة الباحثة من طرف بعض التلاميذ أدلت أن هناك عنف جسدي من تحرشات جنسية سواء داخل المتوسطة أو خارجها، وتهديد بعدم الإفصاح عن ذلك فهذا دليل على أن استجابات التلاميذ لم تكن صريحة بل كاذبة خوفا من

التلاميذ الذين يقومون بتحرشات جنسية لهم، وأيضا دليل مقابلة مع مشرفة تربوية مسؤولة عن عينة البحث أكدت على ممارسة العنف أثناء وقت الساحة فمنهم من يريد فرض قوته باستعمال القوة الجسدية كالضرب والصفع والركل، وربما يكون سبب الشجار هو نتيجة لوجود خلافات بين التلاميذ خارج المتوسطة، أو حتى بين أسرهم، فيأتونا بيها داخل المتوسطة.

وقد بينت دراسة " كزاوي عطا الله" (2019) أكدت على وجود علاقة ارتباطية بين العنف الجسدي وتقدير الذات، فإن انتشار العنف الجسدي ما بين التلاميذ هو ظاهرة تعاني منها أغلب المؤسسات التربوية، ولكن بعض التلاميذ يرفضون الاعتراف بوجود هذا المظهر من العنف وأنهم لم يتعرضوا إليه أبدا، يتعمدون السرية والكتمان على ما يتعرضون له من قبل زملائهم خوفا من حدوث إساءات واعتداءات مستقبلية.

بالإضافة ما يكون تصور المراهق للمشاجرة بشكل ايجابي فهو لا يرى فيه سلوك مخالف، فيلجأ إلى العنف الجسدي من أجل إثبات وجوده وإثبات ذاته وجذب انتباه يؤدي به إلى ضرب الأخرين لرؤية الخوف على وجوههم ليشعره برضا أنه أفضل منهم، فممارسة العنف الجسدي يسمح له برؤية شيء ملموس لسلوكه، لذلك استعمل التلاميذ في استجابات بعدم التصريح بالحقيقة ككاريزما دفاعية لتفادي الإجابة.

1-6 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

1-6-أ عرض نتائج الفرضية الخامسة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس

جدول رقم 29 يبين المتوسط الحسابي

Statistiques de groupe					
	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Erreur standard moyenne
العنف المدرسي	ذكر	32	29,3438	6,51851	1,15232
	أنثى	28	24,9286	3,56868	,67442

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من خلال الجدول رقم 29 أن المتوسطات الحسابية متباعدة في الجنس حيث بلغت عند الذكور بنسبة 29.34 وعند الاناث ب 24.92، وهذامايعطي مؤشرا أوليا على اختلاف لفروق بين متوسطات درجة العنف المدرسي في متغير الجنس.

جدول رقم 30 يبين فروق المتوسطات

Test d'échantillons indépendants										
		اختبار ليفن		اختبار "ت" لفروق المتوسطات						
		ف	Sig.	ت	درجة الحرية	Sig. (الاحتمالية)	فرق المتوسط	فرق الانحراف المعياري	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
العنف المدرسي	داخل المجموعات	4,242	,044	3,188	58	,002	4,41518	1,38485	1,64310	7,18725
	خارج المجموعات			3,307	49,241	,002	4,41518	1,33517	1,73239	7,09797

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على نتائج برنامج **SPSS**

يتضح من الجدول ما يلي: أن قيمة **F** عند 4.242 موجبة وهي دالة وهو ما يؤكد وجود فروق في مستوى العنف المدرسي أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس ومنه تم قبول الفرضية الخامسة القائلة توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

1-6-ب مناقشة الفرضية الخامسة:

أكدت نتائج الإحصائية للفرضية الخامسة أن هناك عنف مدرسي يعزى إلى الذكور، فتعرض التلاميذ للعنف لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضا فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور وهذا راجع إلى طبيعة الجنس نفسه بنقص في تقدير ذاتهم، فالفروق في الجنس لصالح

الذكور، فتجده عند الذكور أكثر انتشارا وممارسة مقارنة بالإناث، بسبب أن الذكور يتأثرون بدرجة أكبر من ألفاظ التي ليس لها معنى أو حتى من المزح بينهم، وهذا ما صرح بيه مستشار التربية الرئيسي، وأيضا تحليل دليل المقابلة مع مشرفة تربية الخاصة بقطاع العينة أن العنف الممارس بأشكال مختلفة تخص الذكور أكثر من الإناث، وأكدت دراسة "كمال بوطورة" (2017) أكدت أن العنف لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث، فمن الناحية السيكولوجية يتمتع الذكور بقوة جسمية أكبر مما يدفعهم إلى استخدام قوتهم بمعدل أكبر، أما الناحية السيكولوجية تكشف عن الدافع المحرك للعنف لدى الجنسين يبين اثارة الإستجابة عند الذكور تختلف عن الإناث، إضافة أن التنشئة الإجتماعية تعزز السلوك العنيف عند الذكور في المقابل تحد منه عند الإناث، فالمجتمع أكثر تسامحا مع الذكر على عكس الإناث في عدوانهن.

فلجوء التلاميذ لهذه الأساليب العنيفة يعود إلى تدني تقدير ذاتهم، حيث أن التلميذ يمر بمرحلة المراهقة وهي فترة الأزمات تتميز بمجموعة من اضطرابات وانفعالات، فالعنف عند الذكور ينقل من خلاله الشحنة القوية التي يتمتع بها إلى المجتمع الخارجي لإثبات ذاته الناقصة.

2- مناقشة نتائج الدراسة العامة:

تقدمت الدراسة في استكشاف العلاقة المحتملة بين العنف المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، بناءًا على النتائج المقدمة لم تثبت الفرضيات الأربع الأولى وجود أي علاقة ارتباطية قوية بين العنف المدرسي سواء النفسي، اللفظي، أو الجسدي وتقدير الذات لدى التلاميذ، فقد أظهرت معاملات الارتباط في جميع الحالات قيماً غير دالة، حيث كانت القيمة الأعلى للارتباط تسجل (0.093-) في الفرضية الأولى، والأقل في الفرضية الثالثة بقيمة (0.134-)، بناءً على مستوى الدلالة الاعتيادي (0.05)، فإن هذه القيم غير معتمدة إحصائياً، يظهر أن هنالك عوامل أخرى قد تكون لها تأثير أكبر على تقدير الذات لدى التلاميذ في هذه المرحلة التعليمية، وربما يكون للعوامل الاجتماعية أو الأسرية دور مهم في هذا السياق، على سبيل المثال قد يؤدي التفاعل الاجتماعي مع الأقران أو الدعم الأسري إلى تعزيز تقدير الذات، بغض النظر عن تعرض التلاميذ للعنف المدرسي، وفيما يتعلق بالفرضية الخامسة، فقد تم تأكيدها بناءًا على قيمة F الموجبة (4.242)، والتي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس، هذا يعني أن هناك اختلافات في مستوى التعرض للعنف المدرسي بين الذكور والإناث، مما يشير إلى أهمية دراسة العوامل المتعلقة بالجنس في فهم الظواهر الاجتماعية المختلفة، لذا تبرز أهمية المزيد من البحث لفهم العلاقات الدقيقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات، وتحديد العوامل المؤثرة في هذه العلاقة والتي قد تساعد في تطوير استراتيجيات فعّالة للتدخل والوقاية من آثار العنف المدرسي على صحة التلاميذ النفسية والاجتماعية.

3- استنتاج عام للدراسة:

بناءًا على نتائج الدراسة والتحليل العميق للبيانات، يتضح أن العلاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط قد لا تكون مباشرة كما يُفترض في السياق العام، على الرغم من أن الفرضيات الأربع الأولى لم تُثبت وجود علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي وتقدير الذات، فإن الدراسة أظهرت أهمية عوامل أخرى قد تلعب دورًا أكبر في تحديد تقدير الذات لدى التلاميذ، مثل العوامل الاجتماعية والأسرية والثقافية، يُظهر هذا الاستنتاج أهمية أخذ السياق الشامل في الاعتبار عند دراسة ظاهرة العنف المدرسي، وضرورة توجيه الاهتمام للعوامل المحيطة التي قد تؤثر على تجربة التلاميذ في المدرسة وتقديرهم لأنفسهم، من هنا تبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تدخلية متعددة الأبعاد تستهدف الجوانب الاجتماعية والنفسية والأسرية لدعم التلاميذ وتعزيز تقديرهم لأنفسهم بشكل عام، توفر هذه الدراسة إطارًا للتفكير المستقبلي وتحفيز النقاش المستمر حول كيفية خلق بيئة تعليمية تساهم في تحسين صحة التلاميذ النفسية والاجتماعية وتعزيز تقديرهم لأنفسهم في مواجهة التحديات في المدرسة وخارجها.

- الخلاصة العامة:

يُعتبر العنف المدرسي ظاهرة معقدة ومتعددة الأبعاد تستدعي انتباهًا شاملاً وجهودًا حول المستويات للتصدي لها والتخفيف من آثارها، إن الفهم العميق للعوامل المؤثرة في تجربة التلاميذ وتقديرهم لأنفسهم يمثل الأساس في تطوير استراتيجيات فعّالة لمكافحة العنف المدرسي.

بشكل عام، يجب أن تتخذ المدارس إجراءات فعّالة للحد من العنف المدرسي وتعزيز بيئة تعليمية آمنة وداعمة لجميع التلاميذ، من خلال التعاون بين المؤسسات التعليمية والأسر والمجتمعات المحلية، يمكننا بناء مجتمع تعليمي يتسم بالتسامح والاحترام والمساواة، والذي يؤمن بأن كل تلميذ يستحق فرصة للنمو والتطور بشكل إيجابي، وإن مواجهة العنف المدرسي تتطلب جهوداً متواصلة ومتكاملة من قبل جميع أطراف المجتمع، وهو التحدي لذا يجب علينا جميعاً التعاون من أجل تحقيقه.

حيث كانت النتائج المتحصل عليها خلال هذه الدراسة كما يلي:

- لا توجد علاقة بين العنف المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- لا توجد علاقة بين العنف النفسي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- لا توجد علاقة بين العنف اللفظي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- لا توجد علاقة بين العنف الجسدي وتقدير الذات المدرسي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.
- توجد فروق في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط.

5 – **إسهامات الدراسة:**

من خلال معاش الطالبة الباحثة في الميدان والنتائج المتحصل عليها بهذه الدراسة نقدم بعض الاسهامات:

- توجيه الاهتمام للعوامل الأسرية والإجتماعية لدورهما الفعال في بناء تقدير الذات المدرسي لهؤلاء التلاميذ، والتخفيض من حدة العنف.
- العمل على تعزيز الكفاءات الاتصالية والمشاركة الوجدانية لدى التلاميذ خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض.
- التكوين النفسي والبيداغوجي على أساس الاتصال المستمر للأساتذة.

قائمة المصادر والمراجع

أولا: الكتب

1. ابن منظور، **لسان العرب**، دار صادر، الطبعة الأولى، ج 9، بيروت،1414ه
2. أبو زيد إبراهيم، **سيكولوجية الذات والتوافق**، دار المعرفة الجامعية، مصر،2000
3. بخيت عبد الرحمان، **مقياس كوبر سميث لتقدير الذات**، دار حراء، المنيا، 1985.
4. تبداني خديجة وآخرون، **الأسرة والمدرسة**، سوء التكيف المدرسي والواقع، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط 1، 2004.
5. جابر عبد المجيد، **نظريات الشخصية**، دار النهضة، مصر، 1999.
6. حسونة محمد السيد، إسلام الشرقاوي، **العنف في المدرسة الثانوية مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية**، ط3، دار الكتب والوثائق القومية، مصر، 2012.
7. سيد خير الله، **مفهوم الذات أسسه النظرية**، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.
8. شيفز وميلمان، **مشكلات الطفولة والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**، الطبعة 01، الجامعة الأردنية، عمان، 1989.
9. طه عبد العظيم، **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2006
10. عبد الحافظ ليلي عبد الحميد، **قياس تقدير الذات للصغار والكبار**، دار النهضة، القاهرة، 1994
11. فتيحة كركوش، **ظاهرة انحراف الأحداث في الجزائر**، ديوان المطبوعات الجامعية، 2011.
12. القسقوس إبراهيم، **سيكولوجية المراهقة**، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985.
13. المتبولي صلاح الدين ،**التربية ومشكلات المجتمع**، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية، 2003.
14. محمود سعيد، **العنف المدرسي**، دار الأنجلو المصرية، مصر، 2008.

15. مريم سليم، **تقدير الذات والثقة بالنفس**، دار النهضة العربية، بيروت، 2003.

16. ممدوح محمد دسوقي، **دور خدمة الفرد في تخفيف معدلات السلوك العدواني**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، مصر، 2012

17. منير جادو، **العنف المدرسي**، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر، 2005.

18. عايدة ديب، عبد الله محمد، **الإنشاء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2010.

19. بلقاسم سلاطنة، **العنف والفقر في المجتمع الجزائري**، دار الفجر للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

20. علاوي محمد حسن، **سيكولوجية العنف والعدوان في الرياضة**، مركز الكتاب، القاهرة، 1998.

21. محمد حسنين عجمي، **الإدارة التربوية**، دار الميسرة، عمان، 2007.

22. محمد ظافر سليان، **جودة الحياة وعلاقتها بتقدير الذات والصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**، شركة ناشا للنشر، السعودية، 2023.

ثانيا: المذكرات

1. هربان محمد، **العنف في الوسط الحضري**، مذكرة ماستر تخصص علم الاجتماع الحضري، جامعة تيارت، 2017.

2. أورمضان أنيسة، **العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**، مذكرة ماستر تخصص إرشاد وتوجيه مدرسي، جامعة تيزي وزو، 2021.

3. سعيد سليم، **الاتصال الأسري وعلاقته بالعنف المدرسي**، مذكرة ماستر في علم اجتماع الاتصال، جامعة الوادي، 2017.

4. زبيدي جهاد، **تقدير الذات وعلاقته بالتوافق المهني**، مذكرة ماستر تخصص علم النفس، جامعة ورقلة، 2018.

5. باهي محمد، **التخريب والحريق في التشريع الجزائري**، مذكرة ماستر تخصص قانون جنائي، جامعة تبسة، 2022.

6. بختو ماما مايسة، تأثير **العنف الممارس من الآباء ضد الأطفال بهدف التأديب على البناء النفسي للطفل**، مذكرة ماستر تخصص علم النفس العيادي، جامعة تيارت، 2022.

7. لعربي سهيلة، **العنف في الوسط المدرسي وزيادة الضغوطات النفسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**، مذكرة ماستر تخصص علم النفس المدرسي، جامعة البويرة، 2021.

ثالثا: الرسائل والأطروحات

1. كزواي عطا الله، **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية**، أطروحة دكتوراه، جامعة ورقلة، 2019.

2. محمد الطاهر عبد الله المحمودي، **مفهوم الذات والتكيف لدى الجانحين بالمجتمع الليبي**، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة الجزائر، 2006.

3. فراحي فيصل، **تقدير الذات وعلاقته بمشروع تكوين لدى طلبة التكوين المهني**، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة وهران، 2011.

4. زليخة جديدي، **شخصية العنيف مدرسيا دراسة مقارنة بين العنيفين وغير العنيفين في مؤسسات التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، 2005.

5. علي بن عبد الرحمان الشهري، **العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ،** رسالة ماجيستر، جامعة نايف، 2003.

6. حسين فؤاد محمد زايد، **الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة اليمنيين وغير اليمنيين الوافدين إلى الجامعات السورية وعلاقته ببعض المتغيرات،** رسالة ماجستير، جامعة دمشق، 2007.

7. الحميدي محمد ضيدان، **تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض،** رسالة ماجستير منشورة ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، السعودية، 2003.

8. خليل محمود سمور، **تقدير الذات وعلاقته بالضغوط النفسية والمساندة الاجتماعية لدى الفتيات المتأخرات في الزواج في محافظات غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 2015.

9. نائلة سليمان الصرايرة، **واقع العنف لدي طلبة الجامعات الحكومية الأردنية مؤتة والأردنية واليرموك،** رسالة ماجستير، جامعة الأردن، 2006.

10. بونوار نجاة، **العنف مدرسي وعلاقته بإنجاز الاكاديمي لدى تلاميذ مستوى أولى ثانوي،** مذكرة ماستر علم نفس مدرسي، جامعة مستغانم، 2020.

11. الأسود يعقوب ومنصوري، **علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي،** مذكرة ماستر، جامعة وادي، 2015.

12. بندريد يفوزي احمد، **العنف لدى تلاميذ في ثانوية جزائرية،** أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، 2012.

13. بوطورة كمال، **مظاهر عنف مدرسي وتداعياته في المدراس الثانوية الجزائرية،** أطروحة دكتوراه، جامعة وهران، 2017.

14. سعودي وصال، **دور مستشار التوجيه في حد من ظاهرة العنف المدرسي**، ماستر علم اجتماع تربوي، جامعة وادي، 2017.

15. محمد باي فتيحة، **العنف المدرسي وأثره على تحصيل دراسي للتلميذ**، ماستر علم النفس المدرسي، جامعة مستغانم، 2015.

16. أسماء بوحامد، **ضغوطات نفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى تلاميذ سنة ثالثة ثانوي**، ماستر علم نفس مدرسي، جامعة وادي، 2020.

17. سلاف غنايم، سهيلة عصمان، **أساليب تنشئة اجتماعية وعلاقتها بالعنف المدرسي**، ماستر علم اجتماع تربية، جامعة وادي،2017

رابعا: المجلات

1. إيمان فؤاد كاشف، **المشكلات السلوكية وتقدير الذات لدي المعاق سمعيا في ظل نظامي العزل والدمج**، مجلة دراسات نفسية، مجلد 14 عدد 1، السعودية، 2004.

2. دريدي فوزي أحمد، **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، منشورات جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض السعودية، 2007.

3. رمضاني صورية، **المرجعيات الاجتماعية والثقافية للعنف فيالمجتمع**، مجلة التنمية وإدارة الموارد البشرية – بحوث ودراسات–، المجلد 10، العدد 01، جامعة الجزائر 02، 2023.

4. ريمة بوعوينة، **العنف في الوسط المدرسي**،المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، المجلد 03، العدد 01، جامعة الجزائر 02، 2009.

5. زينة بن حسان، **العنف في المدرسة إنتاج مدرسي أم انعكاس العنف الاجتماعي**، مجلة الجامعة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 19 جوان2015

6. عبد الرحمان سليمان، **بناء مقياس تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية مجلة علم النفس**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، العدد الرابع والعشرين، 1992.

7. عمران كامل، **تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ**، مقال منشور في كتاب جماعي موسوم بـ العنف والمجتمع منشورات جامعة محمد خيضر، بسكرة الجزائر، 2003

8. كفافي علاء الدين، **تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي** ، دراسة في عملية تقدير الذات، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 09، العدد 35، 1989.

9. محمد حبيب، **العنف المدرسي – دراسة في المحددات والأشكال والنتائج والحلول–**، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 09، العدد 04، جامعة الأغواط، 2022.

10. محمد مصطفى أبو عليا، **أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي**، مجلة الدراسات، عمان، الأردن، 2001.

11. ممدوحة محمد، **المعاناة الاقتصادية في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة الجامعة**، مجلة دراسات نفسية، المجلد 1، الجزء 3 مصر، 1991.

12. منيرة عبد الرحمن آل سعود . ،" **إيذاء الأطفال ، أنواعه ، أسبابه وخصائصه** " جامعة نايف العربية ، العلوم الأمنية ، مملكة الملك فهد ، ط1، 2005.

13. جمال سنوسي، **مصطلح العنف بين الثبات وتعدد الدلالة**، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، المجلد 05 العدد ّ02، جامعة الشلف، 2021.

14. بهيجة عثمان أحمد سليم، **السلوك العدواني لدى الأبناء**، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، المجلد 04 العدد 04، جامعة المنصورة، 2018.

15. أحمد حويتي، **العنف المدرسي**، الملتقى الدولي الأول للعنف في المجتمع، مداخل معرفية متعددة، بسكرة، 2004.

خامسا: المحاضرات

1. فقيه العيد، **مطبوعة جامعية حول علم النفس الإجرام**، سنة أولى ماستر تخصص علم النفس العيادي، جامعة تلمسان، د.س.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: طلب تسهيل مهمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

علنف رقم 2023

مستغانم: في 2023/12/20

الى السيد (ة) : مدير متوسطة خلافي محمد
حي الدرج - مستغانم -

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيسة مكتب التربصات ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة طلبة السنة : ماستر 2 علم النفس، تخصص : علم النفس المدرسي.

للقيام ببحث ميداني بمؤسستكم بتاريخ: 2024/01/07 الى غاية: 2024/05/09

– الآتية أسماؤهم ،

الطالب (ة)

1 – بودجماني كوثر

2 – .....

3 – .....

الأستاذ (ة) المؤطر:

د. قسيس سعيد

تقبلوا سيدي فائق الاحترام والتقدير

المؤسسة المستقبلة

إمضاء: ب. ملياني

مكتب التربصات

د: زريـــوح أسيـة زينب
مسؤول تربصات قسم العلوم الاجتماعية
كلية العلوم الاجتماعية

الملحق رقم 02: الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس

كلية العلوم الاجتماعية والاجتماعية

قسم علوم اجتماعية

استبيان:

العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

أعزاء التلاميذ: أضع بين أيدكم أداتي البحث المتمثل في استبيان العنف المدرسي وإختبار تقدير الذات لتحضير مذكرة التخرج الموسومة بالعنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات، للإجابة على العبارات بصدق وهذا بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة، والهدف من وراء ذلك هو نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

البيانات الشخصية:

1- السن:.....

2- الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

3- عدد الإخوة:.....ترتيبك:.....

4- التكرار: نعم ☐ لا ☐

5- المستوى التعليمي للأب:

إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ بدون مستوى ☐

6- المستوى التعليمي للأم:

إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ بدون مستوى ☐

الأرقام	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
العنف النفسي				
01	أحتقر زملائي التلاميذ داخل القسم			
02	أقوم بإحراج زملائي التلاميذ عندما نعمل في الجماعة			
03	أنظر إلى التلاميذ بنظرة حادة			
04	أحتقر نظرة الإستعلاء لدى التلاميذ			
05	ينادونني في المتوسطة بأسماء وألقاب أكرهها			
06	نظر الي أحد التلاميذ بنظرات غاضبة لتخويفي وتهديدي			
07	قطع أحد اصدقائي علاقته معي بدون مبرر			
العنف اللفظي				
08	أقوم بسب التلاميذ			
09	أقوم بالاستهزاء اللفظي على التلاميذ في حصة الدرس			
10	أقوم بشتم زملائي خارج المدرسة			
11	أقوم بتهديد زملائي داخل المدرسة			
12	أقوم بإحداث فوضى داخل القسم			
13	أقوم بتلفظ عبارات سيئة داخل القسم			
14	أتكلم مع زميلي لمنعه من فهم الدرس			
العنف الجسدي				
15	أقوم برمي التلاميذ بأشياء عند التفات الأساتذة إلى الأمام			
16	أتشاجر مع زملائي لأتفه الأسباب			
17	أقوم بضرب زملائي			
18	أقوم بدفع زملائي عند خروجي من القسم			
19	أقوم برمي أدواتي على زملائي			
20	أقوم بتمزيق ملابس التلاميذ			
21	أقوم بملامسة التلاميذ بالمناطق الحساسة من جسمهم			

الملحق رقم 03: اختبار تقدير الذات "البعد المدرسي"

الأرقام	الأبعاد	تنطبق	لا تنطبق
01	أجد صعوبة كبيرة في أخذ الكلمة في القسم		
02	أشعر دائما بعدم الارتياح داخل القسم		
03	عادة ما تقل عزيمتي داخل القسم		
04	انا فخور بنتائجي الدراسية		
05	أقوم دائما بعملي قدر المستطاع		
06	يعجبني أن توجه لي أسئلة في القسم		
07	أدائي بالمدرسة ليس كما أود ان يكون		
08	يشعروني أساتذتي أن نتائجي غير كافية		

الملحق رقم 04: دليل المقابلة

البيانات الشخصية:

1. المتوسطة:
2. الجنس:
3. السن:
4. الحالة العائلية:
5. المهنة:
6. الأقدمية في المصلحة البيداغوجية:

   الأقدمية في المتوسطة:
7. تاريخ المقابلة:
8. مكان المقابلة:
9. الساعة: من.....إلى.....

نموذج الأسئلة:

1- هل العنف المدرسي موجود بالمؤسسة؟

2- هل هو منتشر في أوساط المؤسسة؟

3- فيما يخص تلاميذ السنة الثانية متوسط الذين يمثلون هذا الطور حقيقة هل مشكلة العنف المدرسي منتشرة عنهم كثيرا؟

4- ماهي الفئة الأكثر استعمالا للعنف الذكور أم الإناث؟

5- ماهو نوع العنف المستخدم أو الشائع فيما بين التلاميذ؟

الملحق رقم 05: مخرجات برنامج الحزمة الإحصائية SPSS

Statistiques descriptives					
	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
السن	40	12,00	16,00	13,2250	,97369
الجنس	40	1,00	2,00	1,5750	,50064
الإخوة	36	1,00	9,00	4,7778	1,97283
ترتيبك	35	1,00	6,00	3,2571	1,73786
التكرار	40	1,00	2,00	1,5750	,50064
مستوى_الأب	39	,00	4,00	1,7179	1,07480
مستوى_الأم	35	,00	4,00	1,2571	1,24482
N valide (listwise)	30				

Statistiques								
		السن	الجنس	الإخوة	ترتيبك	التكرار	مستوى_الأب	مستوى_الأم
N	Valide	40	40	36	35	40	39	35
	Manquante	0	0	4	5	0	1	5

السن					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	12,00	9	22,5	22,5	22,5
	13,00	18	45,0	45,0	67,5
	14,00	9	22,5	22,5	90,0
	15,00	3	7,5	7,5	97,5
	16,00	1	2,5	2,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

الجنس					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	17	42,5	42,5	42,5
	أنثى	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

الإخوة					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	2	5,0	5,6	5,6
	2,00	1	2,5	2,8	8,3
	3,00	7	17,5	19,4	27,8
	4,00	8	20,0	22,2	50,0
	5,00	5	12,5	13,9	63,9
	6,00	6	15,0	16,7	80,6
	7,00	3	7,5	8,3	88,9
	8,00	3	7,5	8,3	97,2
	9,00	1	2,5	2,8	100,0
	Total	36	90,0	100,0	
Manquante	Système manquant	4	10,0		
Total		40	100,0		

ترتيبك					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	6	15,0	17,1	17,1
	2,00	9	22,5	25,7	42,9
	3,00	6	15,0	17,1	60,0
	4,00	3	7,5	8,6	68,6
	5,00	6	15,0	17,1	85,7
	6,00	5	12,5	14,3	100,0
	Total	35	87,5	100,0	
Manquante	Système manquant	5	12,5		
Total		40	100,0		

التكرار					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	17	42,5	42,5	42,5
	لا	23	57,5	57,5	100,0
	Total	40	100,0	100,0	

مستوى_الأب					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	بدون مستوى	6	15,0	15,4	15,4
	ابتدائي	9	22,5	23,1	38,5
	متوسط	16	40,0	41,0	79,5
	ثانوي	6	15,0	15,4	94,9
	جامعي	2	5,0	5,1	100,0
	Total	39	97,5	100,0	
Manquante	Système manquant	1	2,5		
Total		40	100,0		

مستوى_الأم					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	بدون مستوى	13	32,5	37,1	37,1
	ابتدائي	8	20,0	22,9	60,0
	متوسط	8	20,0	22,9	82,9
	ثانوي	4	10,0	11,4	94,3
	جامعي	2	5,0	5,7	100,0
	Total	35	87,5	100,0	
Manquante	Système manquant	5	12,5		
Total		40	100,0		

Corrélations						
		العبارة_1	العبارة_2	العبارة_3	العبارة_4	العبارة_5
العبارة_1	Corrélation de Pearson	1	,535**	,528**	,442**	,025
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,004	,879
	N	40	40	40	40	40
العبارة_2	Corrélation de Pearson	,535**	1	,419**	,147	,273
	Sig. (bilatérale)	,000		,007	,365	,088
	N	40	40	40	40	40
العبارة_3	Corrélation de Pearson	,528**	,419**	1	,163	,117
	Sig. (bilatérale)	,000	,007		,315	,474
	N	40	40	40	40	40
العبارة_4	Corrélation de Pearson	,442**	,147	,163	1	,191
	Sig. (bilatérale)	,004	,365	,315		,237
	N	40	40	40	40	40
العبارة_5	Corrélation de Pearson	,025	,273	,117	,191	1
	Sig. (bilatérale)	,879	,088	,474	,237	

	N	40	40	40	40	40
العبارة_6	Corrélation de Pearson	,244	,171	,200	,217	,309
	Sig. (bilatérale)	,130	,290	,216	,179	,052
	N	40	40	40	40	40
العبارة_7	Corrélation de Pearson	,281	,038	-,029	,430**	,188
	Sig. (bilatérale)	,079	,818	,858	,006	,245
	N	40	40	40	40	40
العنف النفسي	Corrélation de Pearson	,724**	,588**	,572**	,632**	,503**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40	40

Corrélations

		العبارة_6	العبارة_7	العنف النفسي
العبارة_1	Corrélation de Pearson	,244	,281**	,724**
	Sig. (bilatérale)	,130	,079	,000
	N	40	40	40
العبارة_2	Corrélation de Pearson	,171**	,038	,588**
	Sig. (bilatérale)	,290	,818	,000
	N	40	40	40
العبارة_3	Corrélation de Pearson	,200**	-,029**	,572
	Sig. (bilatérale)	,216	,858	,000
	N	40	40	40
العبارة_4	Corrélation de Pearson	,217**	,430	,632
	Sig. (bilatérale)	,179	,006	,000
	N	40	40	40
العبارة_5	Corrélation de Pearson	,309	,188	,503
	Sig. (bilatérale)	,052	,245	,001
	N	40	40	40
العبارة_6	Corrélation de Pearson	1	,441	,625
	Sig. (bilatérale)		,004	,000
	N	40	40	40
العبارة_7	Corrélation de Pearson	,441	1	,554
	Sig. (bilatérale)	,004		,000
	N	40	40	40
العنف النفسي	Corrélation de Pearson	,625**	,554**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	40	40	40

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

Corrélations

		العبارة_8	العبارة_9	العبارة_10	العبارة_11	العبارة_12
العبارة_8	Corrélation de Pearson	1	,204	,409**	-,049	,414**
	Sig. (bilatérale)		,207	,009	,765	,008
	N	40	40	40	40	40
العبارة_9	Corrélation de Pearson	,204	1	,205	,345*	,492**
	Sig. (bilatérale)	,207		,204	,029	,001
	N	40	40	40	40	40
العبارة_10	Corrélation de Pearson	,409**	,205	1	,220	,133
	Sig. (bilatérale)	,009	,204		,172	,412
	N	40	40	40	40	40
العبارة_11	Corrélation de Pearson	-,049	,345*	,220	1	,345*
	Sig. (bilatérale)	,765	,029	,172		,029
	N	40	40	40	40	40
العبارة_12	Corrélation de Pearson	,414**	,492**	,133	,345*	1
	Sig. (bilatérale)	,008	,001	,412	,029	
	N	40	40	40	40	40
العبارة_13	Corrélation de Pearson	,440**	,502**	,299	,118	,601**
	Sig. (bilatérale)	,005	,001	,061	,470	,000
	N	40	40	40	40	40
العبارة_14	Corrélation de Pearson	,199	,580**	,185	,516**	,518**
	Sig. (bilatérale)	,218	,000	,253	,001	,001
	N	40	40	40	40	40
العنف اللفظي	Corrélation de Pearson	,537**	,738**	,493**	,536**	,757**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40	40

Corrélations

		العبارة_13	العبارة_14	العنف اللفظي
العبارة_8	Corrélation de Pearson	,440	,199	,537**
	Sig. (bilatérale)	,005	,218	,000
	N	40	40	40
العبارة_9	Corrélation de Pearson	,502	,580	,738
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000
	N	40	40	40
العبارة_10	Corrélation de Pearson	,299**	,185	,493
	Sig. (bilatérale)	,061	,253	,001
	N	40	40	40
العبارة_11	Corrélation de Pearson	,118	,516*	,536
	Sig. (bilatérale)	,470	,001	,000

	N	40	40	40
العبارة_12	Corrélation de Pearson	,601**	,518**	,757
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000
	N	40	40	40
العبارة_13	Corrélation de Pearson	1**	,516**	,742
	Sig. (bilatérale)		,001	,000
	N	40	40	40
العبارة_14	Corrélation de Pearson	,516	1**	,788
	Sig. (bilatérale)	,001		,000
	N	40	40	40
العنف اللفظي	Corrélation de Pearson	,742**	,788**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	40	40	40

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

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

Corrélations

		العبارة_15	العبارة_16	العبارة_17	العبارة_18	العبارة_19
العبارة_15	Corrélation de Pearson	1	,535**	,471**	,456**	,770**
	Sig. (bilatérale)		,000	,002	,003	,000
	N	40	40	40	40	40
العبارة_16	Corrélation de Pearson	,535**	1	,501**	,383*	,392*
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,015	,012
	N	40	40	40	40	40
العبارة_17	Corrélation de Pearson	,471**	,501**	1	,624**	,558**
	Sig. (bilatérale)	,002	,001		,000	,000
	N	40	40	40	40	40
العبارة_18	Corrélation de Pearson	,456**	,383*	,624**	1	,637**
	Sig. (bilatérale)	,003	,015	,000		,000
	N	40	40	40	40	40
العبارة_19	Corrélation de Pearson	,770**	,392*	,558**	,637**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,000	,000	
	N	40	40	40	40	40
العبارة_20	Corrélation de Pearson	,351*	,276	,609**	,446**	,390*
	Sig. (bilatérale)	,026	,084	,000	,004	,013
	N	40	40	40	40	40
العبارة_21	Corrélation de Pearson	,275	,397*	,508**	,436**	,265
	Sig. (bilatérale)	,086	,011	,001	,005	,098
	N	40	40	40	40	40
العنف الجسدي	Corrélation de Pearson	,747**	,671**	,826**	,776**	,784**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40	40

Corrélations				
		العبارة_20	العبارة_21	العنف الجسدي
العبارة_15	Corrélation de Pearson	,351	,275**	,747**
	Sig. (bilatérale)	,026	,086	,000
	N	40	40	40
العبارة_16	Corrélation de Pearson	,276**	,397	,671**
	Sig. (bilatérale)	,084	,011	,000
	N	40	40	40
العبارة_17	Corrélation de Pearson	,609**	,508**	,826
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000
	N	40	40	40
العبارة_18	Corrélation de Pearson	,446**	,436*	,776**
	Sig. (bilatérale)	,004	,005	,000
	N	40	40	40
العبارة_19	Corrélation de Pearson	,390**	,265*	,784**
	Sig. (bilatérale)	,013	,098	,000
	N	40	40	40
العبارة_20	Corrélation de Pearson	1*	,637	,704**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	40	40	40
العبارة_21	Corrélation de Pearson	,637	1*	,672**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	40	40	40
العنف الجسدي	Corrélation de Pearson	,704**	,672**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	40	40	40

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

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

Corrélations					
		العنف النفسي	العنف اللفظي	العنف الجسدي	العنف المدرسي
العنف النفسي	Corrélation de Pearson	1	,487**	,677**	,845**
	Sig. (bilatérale)		,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
العنف اللفظي	Corrélation de Pearson	,487**	1	,703**	,824**
	Sig. (bilatérale)	,001		,000	,000
	N	40	40	40	40
العنف الجسدي	Corrélation de Pearson	,677**	,703**	1	,924**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000

	N	40	40	40	40
العنف المدرسي	Corrélation de Pearson	,845**	,824**	,924**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

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

Corrélations

		البعد_1	البعد_2	البعد_3	البعد_4	البعد_5
البعد_1	Corrélation de Pearson	1	,123	,196	-,185	,000
	Sig. (bilatérale)		,449	,225	,254	1,000
	N	40	40	40	40	40
البعد_2	Corrélation de Pearson	,123	1	-,123	-,010	-,058
	Sig. (bilatérale)	,449		,448	,951	,722
	N	40	40	40	40	40
البعد_3	Corrélation de Pearson	,196	-,123	1	,091	-,154
	Sig. (bilatérale)	,225	,448		,576	,342
	N	40	40	40	40	40
البعد_4	Corrélation de Pearson	-,185	-,010	,091	1	,058
	Sig. (bilatérale)	,254	,951	,576		,722
	N	40	40	40	40	40
البعد_5	Corrélation de Pearson	,000	-,058	-,154	,058	1
	Sig. (bilatérale)	1,000	,722	,342	,722	
	N	40	40	40	40	40
البعد_6	Corrélation de Pearson	,022	-,175	-,338*	,263	,126
	Sig. (bilatérale)	,891	,279	,033	,101	,439
	N	40	40	40	40	40
البعد_7	Corrélation de Pearson	,082	,212	,123	-,091	,058
	Sig. (bilatérale)	,615	,189	,448	,577	,722
	N	40	40	40	40	40
البعد_8	Corrélation de Pearson	,390*	,111	-,091	,111	-,406**
	Sig. (bilatérale)	,013	,495	,576	,495	,009
	N	40	40	40	40	40
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,556**	,384*	,240	,419**	,171
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,137	,007	,290
	N	40	40	40	40	40

Corrélations					
		البعد_6	البعد_7	البعد_8	تقدير الذات
البعد_1	Corrélation de Pearson	,022	,082	,390	,556
	Sig. (bilatérale)	,891	,615	,013	,000
	N	40	40	40	40
البعد_2	Corrélation de Pearson	-,175	,212	,111	,384
	Sig. (bilatérale)	,279	,189	,495	,014
	N	40	40	40	40
البعد_3	Corrélation de Pearson	-,338	,123	-,091	,240
	Sig. (bilatérale)	,033	,448	,576	,137
	N	40	40	40	40
البعد_4	Corrélation de Pearson	,263	-,091	,111	,419
	Sig. (bilatérale)	,101	,577	,495	,007
	N	40	40	40	40
البعد_5	Corrélation de Pearson	,126	,058	-,406	,171
	Sig. (bilatérale)	,439	,722	,009	,290
	N	40	40	40	40
البعد_6	Corrélation de Pearson	1	-,044	,066*	,293
	Sig. (bilatérale)		,788	,687	,066
	N	40	40	40	40
البعد_7	Corrélation de Pearson	-,044	1	-,010	,458
	Sig. (bilatérale)	,788		,951	,003
	N	40	40	40	40
البعد_8	Corrélation de Pearson	,066*	-,010	1	,423
	Sig. (bilatérale)	,687	,951		,007
	N	40	40	40	40
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,293**	,458*	,423	1**
	Sig. (bilatérale)	,066	,003	,007	
	N	40	40	40	40

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

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

معامل الثبات ألفا لمقياس العنف الجسدي : Echelle

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,898	21

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,590	8

		تقدير الذات لدى المتعلم
العنفالمدرسي	معامل الارتباط بيرسون	-,093
	Sig.(الاحتمالية)	,480
	العينة	60

		تقدير الذات لدى المتعلم
العنف النفسي	معامل الارتباط بيرسون	-,039
	Sig.(الاحتمالية)	,765
	العينة	60

		تقدير الذات لدى المتعلم
العنف اللفظي	معامل الارتباط بيرسون	-,134
	Sig.(الاحتمالية)	,307
	العينة	60

		تقدير الذات لدى المتعلم
العنف الجسمي	معامل الارتباط بيرسون	-,071
	Sig.(الاحتمالية)	,591
	العينة	60

Statistiques de groupe

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	Erreur standard moyenne
العنفالمدرسي	ذكر	32	29,3438	6,51851	1,15232
	أنثى	28	24,9286	3,56868	,67442

Test d'échantillons indépendants

		اختبار ليفن		اختبار "ت" لفروق المتوسطات						
		ف	Sig.	ت	درجة الحرية	Sig.(الاحتمالية)	فرق المتوسط	فرق الانحراف المعياري	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
العنف المدرسي	داخل المجموعات	4,242	,044	3,188	58	,002	4,41518	1,38485	1,64310	7,18725
	خارج المجموعات			3,307	49,241	,002	4,41518	1,33517	1,73239	7,09797

السن					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	11,00	1	1,7	1,7	1,7
	12,00	25	41,7	41,7	43,3
	13,00	17	28,3	28,3	71,7
	14,00	5	8,3	8,3	80,0
	15,00	10	16,7	16,7	96,7
	16,00	2	3,3	3,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

الجنس					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	32	53,3	53,3	53,3
	أنثى	28	46,7	46,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

الإخوة					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	,00	1	1,7	1,7	1,7
	1,00	1	1,7	1,7	3,3
	2,00	5	8,3	8,3	11,7
	3,00	18	30,0	30,0	41,7
	4,00	15	25,0	25,0	66,7
	5,00	13	21,7	21,7	88,3
	6,00	7	11,7	11,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

ترتيبك					
		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	1,00	19	31,7	31,7	31,7
	2,00	12	20,0	20,0	51,7
	3,00	12	20,0	20,0	71,7
	4,00	11	18,3	18,3	90,0
	5,00	4	6,7	6,7	96,7

	6,00	1	1,7	1,7	98,3
	7,00	1	1,7	1,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

التكرار

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	17	28,3	28,3	28,3
	لا	43	71,7	71,7	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

مستوى_الأب

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	بدون مستوى	6	10,0	10,0	10,0
	ابتدائي	13	21,7	21,7	31,7
	متوسط	26	43,3	43,3	75,0
	ثانوي	12	20,0	20,0	95,0
	جامعى	3	5,0	5,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

مستوى_الأم

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	بدون مستوى	10	16,7	16,7	16,7
	ابتدائي	11	18,3	18,3	35,0
	متوسط	23	38,3	38,3	73,3
	ثانوي	11	18,3	18,3	91,7
	جامعي	5	8,3	8,3	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Corrélations			
		العنف_المدرسي	تقدير الذات
العنف_المدرسي	Corrélation de Pearson	1	-,093
	Sig. (bilatérale)		,480
	N	60	60
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	-,093	1
	Sig. (bilatérale)	,480	
	N	60	60

Corrélations			
		تقدير الذات	البعد اللفظي
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	1	-,134
	Sig. (bilatérale)		,307
	N	60	60
البعد اللفظي	Corrélation de Pearson	-,134	1
	Sig. (bilatérale)	,307	
	N	60	60

Corrélations			
		تقدير الذات	البعد الجسدي
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	1	-,071
	Sig. (bilatérale)		,591
	N	60	60
البعد الجسدي	Corrélation de Pearson	-,071	1
	Sig. (bilatérale)	,591	
	N	60	60

Corrélations					
		الذات تقدير	النفسي البعد	اللفظي البعد	الجسدي البعد
الذات تقدير	Corrélation de Pearson	1	-,039	-,134	-,071
	Sig. (bilatérale)		,765	,307	,591
	N	60	60	60	60
النفسي البعد	Corrélation de Pearson	-,039	1	,498**	,685**
	Sig. (bilatérale)	,765		,000	,000
	N	60	60	60	60
اللفظي البعد	Corrélation de Pearson	-,134	,498**	1	,833**
	Sig. (bilatérale)	,307	,000		,000
	N	60	60	60	60

الجسدي البعد	Corrélation de Pearson	-,071	,685**	,833**	1
	Sig. (bilatérale)	,591	,000	,000	
	N	60	60	60	60
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).					

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
العنف_المدرسي	ذكر	32	29,3438	6,51851	1,15232
	أنثى	28	24,9286	3,56868	,67442

Test d'échantillons indépendants

		اختبار ليفن		اختبار "ت" لفروق المتوسطات						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (الاحتمالية)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
العنف المدرسي	Hypothèse de variances égales	4,242	,044	3,188	58	,002	4,41518	1,38485	1,64310	7,18725
	Hypothèse de variances inégales			3,307	49,241	,002	4,41518	1,33517	1,73239	7,09797