وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

المـوضـــــــوع:

العزو السببي لظاهرة العنف المدرسي حسب آراء أساتذة وتلاميذ المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في علوم التربية
تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطلبة:
- يونسي صليحة
- عابد عفاف
- بوديسة شفيعة
- بوعبد الله إيمان

إشراف الأستاذة:
- بوكراع إيمان

السنة الجامعية: 2019/2018

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
مقدمة	01
الجانب الأول: الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	03
ثانيا: فرضيات الدراسة	04
ثالثا: أهداف الدراسة	04
رابعا: أهمية الدراسة	04
خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة	05
الفصل الثاني: العزو السببي	
تمهيد	07
أولا: مفهوم العزو السببي	08
ثانيا: نظريات العزو السببي	09
1- نظرية هايدر hieder	10
2- نظرية جونر ودافيز jouner et daves	11
3- نظرية كيلي kelley	12
4- نظرية واينر weiner	14
خلاصة الفصل	18
الفصل الثالث: العنف المدرسي	
تمهيد	20
أولا: مفهوم العنف المدرسي	21
ثانيا: النظريات المفسرة للعنف المدرسي	22
ثالثا: أنواع العنف المدرسي	24
رابعا: أسباب العنف المدرسي	26
خامسا: آثار العنف المدرسي	28
سادسا: إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي	29
سابعا: علاج ظاهرة العنف المدرسي	30
خلاصة الفصل	32

الجانب الثاني: الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
تمهيد	34
أولا: مجالات الدراسة	35
ثانيا: منهج الدراسة	36
ثالثا: مجتمع الدراسة	36
رابعا: عينة الدراسة	36
خامسا: أداة جمع البيانات	40
سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات	41
خلاصة الفصل	42
الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج	
أولا: عرض النتائج وجدولتها وتحليلها	44
ثانيا: مناقشة النتائج العامة	59
خاتمة	62
قائمة المراجع	66
قائمة الملاحق	70
ملخص الدراسة	80

فهرس الجداول

قائمة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يمثل أبعاد العزو السببي عند واينر	17
02	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	37
03	توزيع التلاميذ حسب المستوى التعليمي	37
04	توزيع التلاميذ حسب إعادة السنة	38
05	توزيع أفراد العينة حسب اسم المدرسة	38
06	توزيع الأساتذة حسب المادة المدرسية	39
07	توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة	40
08	يمثل التمييز في المعاملة بين الأبناء	44
09	يمثل غياب المناقشات والحوار بين الآباء والأبناء	44
10	يمثل انفصال الوالدين من خلال الطلاق	45
11	يمثل فقدان أحد الوالدين أو كلاهما	45
12	يمثل غياب متابعة الوالدين لما يفعله الأبناء	46
13	يمثل استعمال القسوة	46
14	يمثل شعور الطفل بالإحباط نتيجة المشاكل الأسرية	47
15	يمثل إهمال الوالدين للأبناء	47
16	يمثل ضعف المستوى المعيشي للأسرة	48
17	يمثل التنشئة الخاطئة داخل الأسرة	48
18	يمثل تقليد السلوكات العنيفة في المدرسة	49
19	يمثل غياب النشاطات لقضاء وقت الفراغ	49
20	يمثل لا مبالاة الإدارة بما يفعله التلاميذ من سلوكيات عنيفة	50
21	يمثل غياب دور مستشار التوجيه	50
22	يمثل اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ	51
23	يمثل الرسوب المدرسي	51
24	يمثل عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ	52
25	يمثل استخدام أسلوب العقاب	52
26	يمثل غياب الرعاية النفسية	53
27	يمثل اللوم المستمر والسخرية	53

قائمة الجداول:

28	يمثل ضعف وسائل الإرشاد والتوجيه الاجتماعية	54
29	يمثل غياب التواصل بين الأفراد داخل المجتمع	54
30	يمثل عدم الشعور بالأمن نظرا لبعض الظواهر المنتشرة في المجتمع	55
31	يمثل استغلال الطبقات الفنية للطبقات الفقيرة	55
32	يمثل تفشي أنواع الظلم والاستبداد	56
33	يمثل غياب المساواة داخل المجتمع	56
34	يمثل غياب الوازع الديني	57
35	يمثل انهيار القيم الأخلاقية	57
36	يمثل اختلاف التلاميذ مع الأشخاص المنحرفين داخل المجتمع	58
37	يمثل غياب التوعية الاجتماعية	58

مقدمة

مقدمة:

يعد العنف في الوسط المدرسي من الظواهر الأكثر انتشارا بين المجتمعات والدول، على الرغم من أن موضوع العنف المدرسي أصبح من مواضيع الساعة إلا أنه يشكل ظاهرة قديمة لم تحظى بالاهتمام إلا خلال السنوات الأخيرة، حيث التف الاهتمام حول هذه الظاهرة الخطيرة التي انتشرت داخل المدارس فبعده العالمي واتساع رقعته يدفعنا بالضرورة إلى رصد عوامله التي تتعلق بالأسرة ومؤسسة التعليم والمجتمع وانعكاساته، وشملت مدارس التعليم المتوسط باعتبار أن المرحلة العمرية للتلاميذ في هذا المستوى تصادف مرحلة المراهقة والتي تميزها تغيرات فيزيولوجية، ترافقها اضطرابات في السلوك.

وبناء على هذا تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين الجانب الأول ويتمثل في الإطار النظري للدراسة، والجانب الثاني يتمثل في الإطار الميداني للدراسة، حيث تناولنا في الجانب النظري ثلاثة فصول كالآتي:

الفصل الأول: تحت عنوان الإطار المفاهيمي للدراسة، وقد تم التطرق فيه إلى إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة تحديد مفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: والمعنون بالعزو السببي، وتطرقنا فيه إلى مفهوم العزو السببي، نظريات العزو السببي ويشمل نظرية هايدر، نظرية جونر ودافير، نظرية كيلي، وأخيرا نظرية واينر.

الفصل الثالث: تحت عنوان العنف المدرسي، حيث تطرقنا فيه إلى: مفهوم العنف المدرسي، النظريات المفسرة للعنف المدرسي، أنواع العنف المدرسي، أسباب العنف المدرسي، آثار العنف المدرسي، إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي، وأخيرا علاج ظاهرة العنف المدرسي.

أما الجانب الميداني فقد تناولنا فيه فصلين كالآتي:

الفصل الرابع: تحت عنوان الإجراءات المنهجية، حيث تطرقنا فيه إلى: مجالات الدراسة، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

الفصل الخامس: المعنون بعرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج، حيث تناولنا فيه: عرض النتائج وجدولتها وتحليلها، مناقشة النتائج ثم خاتمة، مع ذكر أهم الصعوبات التي واجهتنا في الدراسة، ثم عرض لقائمة المراجع، وقائمة الملاحق، ثم ملخص الدراسة.

الجانب الأول

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أهداف الدراسة

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة:

تعد ظاهرة العنف من أخطر الظواهر، وأقواها تأثيرا في المجتمعات منذ وجد الإنسان على الأرض، ولا يكاد يخلو مجتمع معاصر من بعض أشكال العنف، حيث بلغت أشدها في القرن الواحد والعشرين عن طريق استخدام الوسائل والطرق التي تستهدف الأضرار بسلامة الآخرين جسديا ونفسيا وأخلاقيا، مما يعيق مسيرة حياتهم أو عملهم ومن هنا توسع العنف في العديد من الأوساط منها الوسط المدرسي وتنوع أشكاله وتوسع مداه، إذ يعد العنف المدرسي الشكل الأخطر بين أشكال العنف حيث يجمع بين وجهتين، الوجه المجتمعي والوجه المؤسساتي فهو عنف يمارسه الأفراد داخل إطار مؤسساتي، وحتى المدرسة بمختلف مستوياتها وأدوارها في المنظومة التربوية والتعليمية، وتكمن خطورة العنف المدرسي في مدى انتشاره داخل المؤسسات التربوية، حيث تمثل عائق حيال قيام المدرسة بدورها التربوي والتعليمي وهدر الوقت، الأمر الذي يجعل من البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية، والعنف المدرسي أصبح ظاهرة متفشية في المدارس الجزائرية على نحو خطير، ويكون العنف بين المتمدرسين أو بين الأساتذة والمتمدرسين أو بين الأساتذة بحد ذاتهم، وهذا ما يهدد أمن واستقرار المحيط المدرسي الذي تحول إلى مسرح للتعبير عن الحالة النفسية عن طريق دافع للسلوك المسؤول عن الأداء الحالي والمستقبلي لهم، إذ يعتبر العزو السببي في المجال التعليمي نظرا لأثره الواضح على النجاح أو الفشل أو كيفية تفسيره للإنجازات والأحداث والتصرفات الصادرة منه أو من الآخرين، باستخدام شتى أنواع العنف بسبب عوامل أسرية ومدرسية واجتماعية تستدعي التأمل والتفكير في طبيعتها، وهذا ما أكدته دراسة "عبد الرحمن العيسوي (1999)" حول ظاهرة العنف المدرسي وما يمارس في بعض المدارس من عدوان من جانب المعلمين على الطلاب ومن جانب الطلاب على المعلمين، وضد إدارة المدرسة ومرافقها وأمتعتها والمدرسة وما يكشف عن هذا السلوك من ضعف الشعور بالانتماء نحو المدرسة التي يتعلم فيها الطالب، بعد الطلاب عن قيم الالتزام والمعايير الأخلاقية.

ومن هذا المنطلق ومن خلال دراستنا نجد أنفسنا أمام إشكالية قابلة للدراسة فنخلص إلى طرح التساؤل التالي:

- إلى ما يعزو التلاميذ أسباب العنف المدرسي؟
- إلى ما يعزو الأساتذة أسباب العنف المدرسي؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

تنطوي هذه الدراسة على الفرضيات التالية:

1- يعزو التلاميذ العنف المدرسي إلى عوامل أسرية
2- يعزو التلاميذ العنف المدرسي إلى عوامل مدرسية
3- يعزو التلاميذ العنف المدرسي إلى عوامل اجتماعية
4- يعزو الأساتذة العنف المدرسي إلى عوامل أسرية
5- يعزو الأساتذة العنف المدرسي إلى عوامل مدرسية
6- يعزو الأساتذة العنف المدرسي إلى عوامل اجتماعية
7- يوجد اختلاف بين الأساتذة والتلاميذ حول العوامل التي تعزو للعنف المدرسي.

ثالثا: أهداف الدراسة:

في كل بحث أو دراسة محددة يسعى الباحث للوصول إليها من خلال بحثه حيث يحاول تحديد نوعية النتائج التي سيصل إليها من العلاقة بين متغيرات الدراسة والأهداف التي تسعى لتحقيقها من خلال هذه الدراسة:

- محاولة التعرف على العوامل الأسرية التي تعزو للعنف المدرسي.
- محاولة التعرف على العوامل المدرسية التي تعزو للعنف المدرسي.
- محاولة التعرف على العوامل الاجتماعية التي تعزو للعنف المدرسي.
- التعرف على الاختلاف بين آراء الأساتذة والتلاميذ حول العوامل التي تعزو للعنف المدرسي.

رابعا: أهمية الدراسة:

إن لكل دراسة أهمية خاصة بها، حيث تبرز أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تسلط الضوء على جانب مهم من واقع المدرسة الجزائرية والمتمثل في معرفة الأسباب التي تعزو للعنف المدرسي.

خامسا : تحديد مفاهيم الدراسة.

1- العزو السببي:

هو العملية التي يعزو إليها التلاميذ نجاحهم أو فشلهم إلى جانب من الجوانب الآتية كالقدرة العقلية أو الجهد أو الخطأ أو صعوبة المهمة وغيرها (كريم حمامة، 2011، ص14)

التعريف الإجرائي:

من خلاله يقوم الفرد بالبحث عن أسباب للأحداث التي تدور من حوله بهدف تفسيرها والوصول إلى حالة توازن سببي معرفي يساعده على التكيف وتحقيق الراحة.

2- العنف المدرسي:

هو مجموعة من الأوصاف العنيفة للسلوك غير المقبول اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام التربوي ويؤدي إلى نتائج سلبية على المدرسة كالقتل والتخريب والتهديد. (عبدي سميرة 2011، ص 95)

التعريف الإجرائي:

أي سلوك لفظي أو مادي يصدر من التلميذ أو مجموعة من التلاميذ نحو أنفسهم أو نحو الآخرين أو الممتلكات الخاصة أو العامة داخل المدرسة وخارجها رغبة في الانتقام من الآخرين أو الدفاع عن النفس.

الفصل الثاني

العزو السببي

تمهيد

أولا: مفهوم العزو السببي

ثانيا: نظريات العزو السببي

1- نظرية هايدر «Heider »

2- نظرية جونر و دافيز«Joner et daves »

3- نظرية كيلي«Kelley »

4- نظرية واينر «Weiner »

خلاصة الفصل

تمهيد:

يؤدي العزو السببي دورا أساسيا في حياة الفرد النفسية والاجتماعية من خلال ما يقوم به من تأثير في تحليل الظواهر المختلفة، وإدراك أسبابها ما يجعله منبئا هاما في تفسير السلوك في المواقف المختلفة، ويعتبر أحد أهم المفاهيم في مجال علم النفس الاجتماعي المعرفي التي حظيت باهتمام كبير من جانب الباحثين.

أولا: مفهوم الغزو السببي

هو عملية معرفية من خلالها يبحث الفرد عن أسباب للأحداث التي تدور من حوله بهدف تفسيرها والوصول إلى حالة توازن سببي معرفي يساعده على التكيف وتحقيق الراحة. (منال بنت مصطفى بن احمد اللواتية، 2015، ص11).

كما أورد الباحثون في دراساتهم تعريفات متعددة للعزو و تحمل مفهوما مشتركا بين نظريات العزو المختلفة، والذي أوضحه واينر في إن الناس بطبيعتهم يميلون للبحث عن معلومات و أسباب للأحداث التي تدور من حولهم بهدف تفسيرها والوصول إلى حالة توازن نسبي معرفي يساعدهم على التكيف وتحقيق الراحة وتقتصر الدراسة على عرض بعض منها:

جاء في تعريف البدابنة (1992) "بأنه عملية الإستنتاج التي يرد فيها الفرد بسبب حدوث حدث ما إلى الفاعل نفسه أو لسبب خارج عنه، وهو الطريقة التي يتبعها الفرد لتفسير سلوكه في ضوء محكات داخلية أو خارجية من خلال إمكانية السيطرة أو عدمها، أو احتمال الثبات أو عدمه. (عثمان فاروق السيد وعباده احمد اللطيف، 1991، ص57)

وهو عملية معرفية عن طريقها يفسر الفرد الأسباب التي تقع وراء سلوكه أكانت أسباب داخلية يكون الفرد مصدرها ويمكن التحكم فيها وقابلة للتغيير مثل الجهد،أو لا يمكن التحكم فيها وثابتة كالقدرة، أو أسباب خارجية لا يكون الفرد مصدرها ولا يمكن التحكم فيها و قابلة للتغيير مثل الحظ أو لا يمكن التحكم فيها وثابتة كصعوبة المهمة.

عرفه أبوندي (2004):"بأن كل فرد لديه ميل فطري لتفسير أسباب نجاحه وفشله في مهمة ما واليها يعزو النجاح والفشل. (سكران السيد عبد الدايم عبد السلام، 1996، ص26)

يعرفه ثروت عبد المنعم:"بأنه عملية معرفية يفسر بها الفرد العوامل التي أدت إلى سلوك ما أو وقوع حدث ما.

تعريف محمد مصطفى أبو عليا:"بأنه العملية التي ينسب فيها الفرد نجاحه أو فشله الدراسي إلى عامل أو أكثر من العوامل القدرة والمهمة والجهد والحظ المزاج". (سكران السيد عبد الدايم عبد السلام، 1996، ص29).

يعرف أيضا: "أنه التفسير المدرك لكيفية عزو التلاميذ لأسباب ما قد يتعرضون له من أحداث أو تصرفات ومحاولة التعرف على أسباب السلوك من خلال خصائص التلميذ وصفاته وتصرفاته، فكلما كانت معرفتنا بهذه الخصائص والصفات أكثر،ساعدنا ذلك في الوصول لتفسيرات أدت لهذا السلوك،كما في حالات عزو النجاح أو الفشل في مجالات التعلم". (العتوم عدنان وسليمان هاجر، 2013، ص95)

والعزو السببي أيضا: "هو عزو النجاح لعوامل غير ثابتة خارجية، غير قابلة للتحكم بها مثل الحظ ومساعدة الآخرين حيث لا يزيد من توقيع التلميذ للنجاح في المهام المستقبلية، وعزو الفشل لعوامل ثابتة داخلية غير قابلة للتحكم مثل القدرة المتدنية والجهد كسمة تؤدي إلى نقصان الدافعية حيث يقل توقع النجاح في المهام المستقبلية، أما عن عزو الفشل لعوامل غير ثابتة خارجية غير قابلة للتحكم مثل الجهد كحالة وصعوبة المهمة يمكن أن يؤدي إلى زيادة الدافعية في مواقف مشابهة لإدراك التلميذ أن هذه الأسباب غير ثابتة، ويدرك أنه يستطيع إذا حاول". (باهي مصطفى و شلبي أمينة، 1998، ص51)

ثانيا: نظريات العزو السببي

تعد نظرية العزو السببي إحدى النظريات العلمية التي تهتم بكيفية تفسير الأفراد لأسباب سلوكهم وسلوك الآخرين،فهي تصنف كيف يمكن للأفراد تطوير تفسيرات سببية لأنماط السلوك والنتائج،وكيف تؤثر على ردود الفعل اللاحقة فهي لا تهتم بالأسباب العقلية للسلوك لكنها تركز على الأسباب المتصورة له.

إن نظرية العزو تمثل منحنى معرفي لفهم السلوك الإنساني وتفسير سعي الفرد لتحديد أسباب نجاحه وفشله في المهام المختلفة،والتنبؤ بدوافعه من خلال أساليب العزو التي تفسر بها الأحداث التي تعرض لها،وتظهر حاجة الفرد لفهم هذه الأسباب بشكل واضح في مواقف الإنجاز الأكاديمي.

وبالرغم من وجود العديد من النظريات في العزو إلا أنها تتفق على إن الأحداث الخارجية لا تؤدي مباشرة إلى ردود الفعل العاطفية أو السلوكية وإنما تتوسطها العزوات السببية و أن الأفراد مدفوعون لمحاولة فهم الأسباب التي تشير لأحداث مختلفة في مجال الفرد سواء أكانت صادرة عنه أم عن الآخرين. (خضر عادل سعد يوسف، 1994، ص11)

1- نظرية هايدر:Heider

تاريخيا يعتبر هايدر مؤسس نظرية العزو وقد قدم نظريته من خلال كتابه سيكولوجية التفاعل بين الأشخاص حيث اهتم بطريقة إدراك الإنسان العادي لأسباب الأحداث وطريقة تفسيرها والطريقة التي يسلك بها في موقف ما وكان السؤال العادي لأسباب السلوك من وجهة نظره يدور حول علة أو سببية حدوث الأشياء والإحداث (غباري وآخرون، (2012)، ص26)، كما يعد هايدر أول من كتب عن العزو كعملية معرفية ذاتية وأوضح أهمية إدراك التلميذ لعوامل القوى الشخصية مثل القدرة والجهد وصعوبة العمل عند انجازه لعمل ما. ويرى أيضا أن الإنسان ليس مستجيبا للأحداث كما هو الحال في النظرية السلوكية، وأن سلوك التلميذ الحالي هو الذي يؤثر على سلوكه المستقبلي وليس النتيجة التي يحصل عليها، ويفترض أن التلاميذ يقومون بالعزو لأسباب تساعدهم في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة والذي أصبح سبب هذه المعرفة ويرى أن معتقدات التلاميذ حول أسباب نتائجهم حتى ولو لم تكن حقيقة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند تفسير وتوقعاتهم. (قطامي يوسف قطامي، 2000، ص219)

وقد ذكر زايد أن الإنسان كما يرى هايدر لديه ميل لمعرفة الأسباب ولذا فهو يحاول ربط السلوك بالظروف و العوامل التي أدت اليه،مما يساعده في السيطرة على ذلك الجزء من البيئة،وافترض هايدر أن العلاقات بين الأفراد تعتبر بصورة أولية دالة لتغيرات الناس لأحداث الآخرين و سلوكهم، أي أن تفسيرينا في سلوك الآخرين ينعكس على سلوكينا معهم، فالسلوك الإنساني ناتج عن التفكير في سبب حدوثه وليس استجابة للأحداث وذلك بعكس ما يراه أصحاب النظرية السلوكية. (غباري وآخرون، 2012، ص189)

وكل فرد يعتبر جزء من المواقف الكلية. (خضر عادل يوسف، 1994، ص11)

وقد ميز هايدر بين محددين للسلوك هما: الاستطاعة (الإمكان) والمحاولة واعتبر كليهما ضروريين لحدوث الحدث، وتعكس الاستطاعة الخصائص الثابتة نسبيا للفرد كالذكاء والقدرة التي تشير

إلى إمكانية الفرد على ممارسة السلوك المعزز ليعطي نتائج ناجحة، أما المحاولة فتحدد بواسطة الانتباهات السريعة والجهد المبذول من الفاعل وهي تتضمن عنصرين القصد (الهدف) والجهد (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2015، ص17).

وأوضح هايدر أن الخطوة الأولى في تعليل السبب لما يدور حولنا من أحداث هي أن نحدد موقع السبب الذي قاد إلى الحادثة أو السلوك فيما إذا كان متعلقا بعوامل داخلية كامنة ضمن الفرد نفسه كالحاجات والرغبات والانفعالات والقدرات والجهد أو بعوامل خارجية مثل الحظ ونوع المهمة، كما يبين أن النتيجة المرتبطة بالمواقف التحصيلية (النجاح/الفشل) هي دالة لكل من العوامل الداخلية المتمثلة في القدرة والجهد والعوامل الخارجية البيئية مثل سهولة أو صعوبة المهمة والحظ وأن الفرد يستطيع أن يقرر إلى اي العوامل يعود السلوك الملاحظ بناءا على المعلومات المتوفرة لديه فسلوك الفرد ناتج عن تأثير قوى بيئته وأخرى شخصية ويشير هايدر إلى أنه إذا كانت القوى الشخصية أقوى من القوى البيئية فالفرد يمكنه انجاز الفعل إذا حاول أما إذا كانت القوى البيئية هي المسيطرة على السلوك فإن الأفراد إما أن يظهروا رفضا ومقاومة لهذه السيطرة وإما أن يبدوا الاستسلام والرضا والقبول بالأمر الواقع. (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2015، ص17).

نستنتج مما سبق أن هايدر توصل إلى بعدان أساسيان يلعبان دورا في تطور العزو فالأول شخصي (داخلي) كالقدرة والجهد، والثاني بيئي (خارجي) كالحظ وصعوبة المهمة وعلى الرغم من أن هايدر لم يقم بصياغة نظرية خاصة به في العزو إلا أنه قدم نموذجا حث فيه الباحثين الآخرين على متابعة أفكاره و تطويرها و تعتبر نظريته العمود الفقري لنظريات العزو اللاحقة.

2- نظرية جونر ودافيز: Joner et daves

ترتكز هذه النظرية على القواعد النظرية التي يستخدمها الفرد في استنتاجاته لخصائص الآخرين حيت تهتم بالقواعد التي يستخدمها الأفراد في الوصول إلى استنتاجات واستدلالات حول الصفات الشخصية للآخرين من خلال ملاحظتهم لسلوكهم، حيث يرى جونر ودافيز بأن السلوك يمكن تفسيره في ضوء قدرة الفرد من خلال تفاعله مع عناصر بيئته الخارجية، فالفرد الملاحظ يسند ويعزو السلوك إما لخصائص الفاعل الشخصية أو لخصائص البيئة، ولكنهما يركزان على الخصائص الشخصية بشرط توافر البنية والقصد من السلوك بأن يكون السلوك مقصودا من الفاعل فلا يصدر منه بداعي الصدفة بل

يكون على وعي منه وإدراك مسبق بالنتائج أن تكون لديه القدرة اللازمة على أداء الفعل و الحرية في اختياره ويحاول الملاحظ استنتاج النزعة الشخصية التي أدت إلى حدوث الفعل مقتصرا على النتائج غير المشتركة مع نتائج السلوكيات الأخرى الممكنة الحدوث في وقت واحد، وهذه النتائج تعادل البنية الفعلية للفاعل وقد بين جونر ودافيز أن الفرد لا يتمكن في أحوال كثيرة من مشاهدة الموقف أو الحدث بنفسه إلا أنه عادة ما يحاول أن يتفهم مسبباته والظروف التي هيأت لحدوثه. (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2015، ص18).

3- نظرية كيلي kelley.

تعد نظرية كيلي إحدى النظريات التي اعتمدت على ملاحظة التأثير بين المثير الخارجي والتلميذ، والموقف الذي يحدث في السلوك، حيث وضعت هذه النظرية الإغراءات للنجاح والفشل في مهمة ما يكون مرجعها إلى:

التلميذ: وهنا يكمن سبب الآداء في المهمة إلى عوامل مرتبطة بالتلميذ مثل الذكاء.

المثير: وهنا يكمن سبب الآداء في العوامل المرتبطة بالمهمة نفسها مثل صعوبة وسهولة المادة.

الظروف المحيطة: تشتمل على المناسبات المختلفة التي يمر بها التلميذ في البيئة أو الزمن الذي يدرس فيه المادة. (حسين خيري، 2002، ص165).

ويعتبر كيلي أحد المؤسسين لنظرية العزو ولما قدمه من تجارب و أبحاث متعددة في هذا المجال، وتقوم نظريته على سؤال أساسي: ما المعلومات المستخدمة للوصول إلى عزو سببي معين؟ وما الطريقة لذلك؟ حيث يرى أن البحث عن السبب ليس فقط من أجل المعرفة بل من أجل الوصول إلى إدارة فعالة للبيئة و الذات، فعندما يتمكن الفرد من تعيين أسباب سلوكه فإنه قد يتمكن من إدارة ذاته و محيطه بفاعلية و يتخد من ذلك دليلا للعمل في المستقبل،فإن كانت النتيجة السابقة مرغوب فيها فإنه من المرجع سيسعى لإعادة حلقة السببية السابقة وبالعكس. (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2015، ص18-19).

ويعرف كيلي العزو على أنه: "عملية إدراك الخصائص العزوية للأشياء في البيئة بمعنى أنه يرجع العزو الذي يقوم به الفرد عند ملاحظته لسلوك الأخر يماثل ما يقوم به من تحليل لسلوكه الذاتي،

كما أن سلوك الفرد اللاحق يعتمد على طبيعة الأسباب التي يعزو إليها في المواقف السابقة. (حواشين مفيد نجيب، 2005، ص198)

ترتكز نظرية كيلي على الخبرة الذاتية للصدق العزوي، ويمكن للأفراد التأكد من صدق انطباعاتهم أو انطباعات الآخرين عن موضوع ما، عن طريق نموذج يتضمن ثلاثة أنماط من المعلومات يحتاجها الأفراد عند عزوهم السلوك إلى أسباب تتعلق بالفرد أو البيئة على النحو التالي:

- النمط الأول: التمييز (المعلومات المميزة): ويشير إلى ما إدا كان الفرد يتصرف بطريقة محددة في موقف محدد أو يتصرف بنفس الطريقة في المواقف المختلفة فإن كان السلوك مميزا يتم العزو إلى أسباب بيئية، بعبارة أخرى فإن النتيجة تعزى للبيئة في حالة حدوثها عند تواجد المثير البيئي فقط. (حسين خيري، 2000، ص166).
- النمط الثاني: الإجماع (معلومات الإتفاق):يشير إلى درجة التشابه و الاتفاق في تصرف الأفراد في مواقف متشابهة، فإن كان السلوك مشابها بدرجة عالية يتم عزوه إلى أسباب بيئية. (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2005، ص19).
- النمط الثالث: الإتساق والثبات: يشير إلى مدى اتساق سلوك الفرد عبر الزمن أمام نفس الوضع، فإن كان السلوك متسقا فإنه في هذه الحالة يعزى لأسباب شخصية. (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2005، ص19).

وقد أشار كيلي إلى أن تفسير العزو السببي يعتمد على نوعين من المفاهيم تتمثل في:

✓ أولا: المفاهيم المتلازمة أو مفاهيم التغاير: تستخدم في المواقف التي تتوفر لدى القائم بعملية العزو، معلومات من ملاحظات عدة للقيام باستنتاجاته، ومن هنا لا تعزو النتيجة أو الأثر إلى سبب واحد دائما، وإنما يكون العزو معتمدا على ملاحظة أن النتيجة و السبب يحدثان معا دائما فالأفراد في بحثهم عن تفسير لسلوكهم كما يرى كيلي يسلكون كما لو كانوا علماء سذج يبحثون عن أسباب للسلوك من خلال ما قد يرونه من تغاير في الأحداث والوقائع الاجتماعية.

قدم كيلي ثلاثة عوامل للعزو تتمثل في:

1. المدخلات أو الأشياء التي يدركها الفرد: كمثيرات متضمنة في الموقف والتي من المحتمل أن تكون مسببة للسلوك أو الفشل دون غيرها.

2. الأشخاص: ويتعلق بالفاعل أو الملاحظ،ومن هم في الموقف نفسه فهل يسلك الآخرون كيفية الفاعل.

3. الأوقات والظروف: التي تم فيها السلوك وكمثال عن ذلك أبدى الطالب (أ) إعجابه بمحاضرة ألقاها الدكتور (س) والذي لم يكن متأكد من جودة محاضرته،قد يطرح المحاضر على نفسه مجموعة من الأسئلة عن سبب إعجاب الطالب بالمحاضرة في محاولة منه لتفسير سلوكه، مثل: هل يعود السبب إلى المثير الخارجي(المحاضرة)، أم سبب داخلي في الطالب كمحاولة التقرب من المحاضرة؟ وهل يتفق الطلبة في إعجابهم بالمحاضرة مع الطالب(أ) أم يختلفون عنه؟هل سبق للطالب (أ) أن اعجب بمحاضرة للدكتور(س) أو بموضوع مشابه؟ إن المعلومات التي يتوصل إليها المحاضر القائم بالعزو من خلال العوامل السابقة تمكنه من تفسير سلوك الطالب(أ) ومدى ثباته عبر الظروف المختلفة.(منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2005، ص20).

✓ ثانيا: المفاهيم المحددة الشكل أو المفاهيم الشكلية: تستخدم في المواقف التي تتوفر لدى القائم بعملية العزو ومعلومات من ملاحظة واحدة وقد أوضح كيلي ثلاثة مبادئ شكلية للعزو وتتمثل في:

1- مبدأ الاختصار أو النقصان: يشير إلى وجود مجموعة من الأسباب المعقولة التي تؤدي لنتيجة معينة، إلا أن سببا واحدا منها له الدور الحاسم والأساسي في ظهورها.

2- مبدأ الزيادة: ويشير إلى حدوث النتيجة مع وجود سبب معوق لها مما يؤدي إلى عمل عزو قوي لأسباب أخرى.

3- المخطط السببي: فرق كيلي بين نوعين من المخططات السببية وهما المخطط السببي الضروري في الأحداث الشادة وغير الشادة، والذي يعني ضرورة توافر عدد من الأسباب في وقت واحد لحصول النتيجة، فيهتمون بكل أو معظم الأسباب التي أدت إلى النتيجة، أما في حالة الأحداث البسيطة والمعقولة فيميلون إلى استخدام المخطط السببي الكافي،حيث يعد سببا واحدا مقبولا كافيا من وجهة نظرهم لحصول النتيجة، فمثلا يتطلب النجاح في اختيار يتصف بالصعوبة كلا من القدرة العالية والجهد المرتفع (مخطط سببي ضروري) بينما النجاح في الاختبار السهل أمر يتحقق يتوافر أي الاثنين (مخطط سببي كاف). (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2015، ص21).

هكذا نرى أن كيلي حاول في نظريته التقريب بين وجهات النظر السلوكية والحدسية والاستدلالية الشخصية، كما أشار إلى أنه لكي يحصل العزو بصفة جيدة يجب أن يحدث وفق معايير الاتفاق والتمايز والاتساق.

4- نظرية واينر"Weiner".

يعتبر واينر من أوائل الباحثين الذين طبقوا نظرية العزو في مجال التربية بشكل عام، ومجال التحصيل بشكل خاص، في محاولة منهم لتحليل الإدراك السببي للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي،فمنذ عام 1970 يعتبر واينر المنظر الأبرز في نظريات العزو من خلال وضعه هو وزملائه نموذج العزو لدافعية الإنجاز، والذي يرتبط في المقام الأول به تفسيرات الأفراد السببية لنتائج سلوكهم الخاص، وبذلك تعد نظريتهم إطارا مرجعيا لتفسير ردود الفعل العاطفية والمعرفية للأفراد، في مواقف النجاح والفشل الناتجة عن قيامهم بمهمة تحصيله، وقد صاغ واينر نظريته متأثرا بعدد من المنظرين كأمثال تولمان Tolman وأكنسون Akinson وهايدر. (منال بنت مصطفى بن لأحمد اللواتية، 2015، ص24).

وتهدف نظرية واينر إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وشرح السلوك والتنبؤ بها في مجالات الإنجاز، حيث تتجه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل التلاميذ أسباب نجاحهم وفشلهم وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد، وبمعنى آخر نظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته وهذه العوامل السببية اذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل، فإنها تؤثر على احتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية متشابهة. (باهي مصطفى وشلبي أمينة، 1998، ص42).

وقد اقترح واينر الصيغة الأساسية لنظرية العزو التي تقوم على افتراضات عدة منها:

- إننا نحاول تحديد أسباب سلوكنا و سلوك الآخرين،ذلك لأننا مدفوعين للبحث عن المعلومات التي تساعدنا في تحديد العلاقة بين السبب و النتيجة.
- إن الأسباب التي نقدمها لتفسير سلوكنا ليست عشوائية،بل هناك قواعد وضوابط تستطيع أن تفسر لنا أسبابه.

- إن الأسباب التي نحددها لنتائج سلوكنا تؤثر في سلوكنا الانفعالي على المدى البعيد. (غباري ثائر وآخرون، 2012، ص192-193).

كما يرى واينر أن النجاح والفشل في اختيار المهام تعزى في المقام الأول إلى أربعة عوامل هي:

- القدرة ABILITY: إن عزو النجاح والفشل إلى القدرة له تطبيقات هامة في التعليم ذلك لأن افتراضات التلاميذ حول قدراتهم تعتمد على الخبرات الماضية، وفي هذا النوع من العزو نستطيع تفسير الخوف المرضي من الرياضيات، ومشكلات القراء، عدم حبنا للعلوم، كما يمكن تعميم تلك التفسيرات على مواضيع دراسية أخرى،والتلاميذ الذين يتساءلون عن قدراتهم يطرحون تحديات جدية للمربين لأن تاريخ النجاح والفشل للتلاميذ غير الناجحين وهنا يتبين النجاح يزيد من الجهد والجهد يولد المزيد من النجاح.

- الجهد Effort: لقد وجد واينر أن التلاميذ عادة لا يملكون فكرة عن مستوى الجهد الذي يبذلونه من أجل النجاح، والتلاميذ يحكمون على جهدهم من خلال ما يقومون به من نشاط اتجاه مهمة ما،حتى في المهام التي تتضمن فرص حقيقية في النجاح، فإن التلاميذ الناجحون يؤمنون بأنهم يبذلون جهدا أكبر من أولئك التلاميذ غير الناجحين، وهنا يتبين أن النجاح يزيد من الجهد، والجهد يولد المزيد من النجاح.

- الحظ Luck: إذا لم يكن هناك رابط مادي بين السلوك وتحقيق الهدف يميل التلاميذ إلى عزو النجاح إلى الحظ والتلاميذ الذين لديهم ثقة قليلة بقدراتهم يعزون نجاحهم إلى الحظ والنجاح في هذه الحالة لا يزيد من الجهد، وقلة الجهد لا تفعل شيئا اتجاه زيادة قدرة التلميذ وبالتالي تبقى المهمة عاجزة عن التحقق.

- صعوبة المهمة Task difficulty: يحكم على صعوبة المهمة من خلال أداء الآخرين على تلك المهمة فإذا نجح الجميع فيها معنى ذلك أن المهمة سهلة، والعكس صحيح، وهنا تظهر لدينا حقيقة هامة وهي أنه: إذا نجح التلميذ في مهمة فشل فيها الآخرون،فإن ذلك التلميذ سيعزو النجاح لقدرته، أما إذا رافق نجاح التلميذ في مهمة ما نجح الآخرون فيها،سيكون مصدر النجاح هو المهمة ذاتها. (غباري ثائر وآخرون، 2012، ص212).

ويرى واينر أن هذه العوامل تختلف من شخص لأخر في واحد من ثلاثة أبعاد على الأقل،حيث تلعب دورا أساسيا في الدافعية وهي:

- مركز السبب (داخلي Locus of causality): ويعني موقع السبب أو مصدره كداخل في التلميذ أو خارج عنه،فالقدرة أو الجهد ينظر لها بأنها أسباب داخلية ما دامت كافية في أدوات التلاميذ، في حين ينظر إلى صعوبة المهام والظروف المحيطة بالتلميذ عند الأداء كأسباب خارجة عنه كفاعل.
- الاستقرار(ثابه/ متغير) Stability: ويشير إلى الثبات أو التغيير مع الوقت، فالسبب قد يكون دائما نسبيا أو مستقرا،بينما الجهد والحظ ثابتين لتغيرهما من وقت إلى آخر، وفي حالة عدم الاستقرار يكون السبب مفيدا بالموقف فلا ينطبق إلا على موقف بعينه، ومثاله عزو السبب في النجاح أو الإخفاق للحظ.
- الضبط Controllability: ويشير إلى درجة الخير و الاختيار في ضبط العزو و السبب (مدى تحكمه بالسبب) فالأداء قد يكون تحت الاختيار و التحكم الشخصي للتلميذ أو محيرا عليه لا حكم له فيه، بمعنى آخر يمكن للتلميذ ضبط أسباب الأداء والتحكم بها أو إنه لا يكن له ذلك فهو مكره عليها مدفوع إليها، فالجهد يعتبر سباقا قابلا للتحكم به مادام التلاميذ مسؤولون عما يبذلونه من جهد، وبالمقابل يعتبر الاستعداد سببا غير قابل للتحكم به مادام يولد مع التلميذ. (منال بنت مصطفى بن أحمد اللواتية، 2015، ص24-25).

بالإضافة إلى ذلك طور واينر نموذجا للعزو السببي يوضح فيه عزو النجاح والفشل حسب تباين هذه الأبعاد.

الجدول (1) أبعاد العزو السببي عند واينر:

الثبات	السبب (مركز السببية)			
	داخلي		خارجي	
	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم	قابل للتحكم	غير قابل للتحكم
ثابت	الجهد المستمر	القدرة	تحيز العلم	صعوبة المهمة
غير ثابت	الجهد المؤقت	المزاج و التعب	مساعدة الآخرين	الحظ

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق بأن نظرية العزو لهايدر و واينر من حيث المبدأ على وجود عوامل داخلية كالقدرة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل بلوغ هدفه، وعلى عوامل خارجية كالحظ وصعوبة المهمة، إلا أنها تختلف فيما بينها في الأهمية النسبية لكل منها ودور كل نظرية في عملية العزو.

إن نظرية العزو السببي لهايدر وكيلي قدمتا الأساس الإمبريقي للنظرية فعلى الرغم من أن هايدر تطرق لموضوع العلاقة بين العزو السببي والتحصيل الدراسي إلا أن الاهتمام الأكبر بهذا الموضوع يعود إلى واينر الذي يعد أول من قام بتطبيق نظرية العزو السببي في المجال التربوي.

الفصل الثالث

العنف المدرسي

تمهيد

أولا: مفهوم العنف المدرسي

ثانيا: النظريات المفسرة للعنف المدرسي

ثالثا: أنواع العنف المدرسي

رابعا: أسباب العنف المدرسي

خامسا: أثار العنف المدرسي

سادسا: استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي

تمهيد:

يعتبر العنف المدرسي من أهم الظواهر التي تهز كيان المدرسة وتحول دون أداء وظائفها المتمثلة في تأمين النمو السليم والمتكامل للأجيال إلى جانب إعدادهم لتحمل مسؤولية النهوض بشتى مجالات الحياة، لذلك فإن العنف الذي يعزو هذه المؤسسة المهمة في المجتمع يعمل على هدر للطاقات المادية والبشرية، ولذلك سوى تحاول في هذا الفصل عن تحديد ماهية العنف، أهم النظريات التي فسرت العنف المدرسي ثم أنواع العنف المدرسي والأسباب المؤدية له وآثاره ثم نستعرض أهم الاستراتجيات بمواجهة العنف المدرسي وكيفية علاجه.

أولا: مفهوم العنف المدرسي

قبل التطرق إلى مفهوم العنف المدرسي نشير أولا إلى العنف بصفة عامة والذي هو عبارة عن ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص والممتلكات.

كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسميا أو التدخل في الحرية الشخصية.(عبد المحسن بن عمار المطيري، 2006، ص05).

عرفه الرفاعي بأنه: « السلوك الهجومي المنطوي على الإكراه أو الايذاء أي أن الفرد يتصف بالإندفاع والهجوم وضعف ضبط نوازعه والسعي وراء اكراه الآخر وإيقاع الأذى بت أو سلب شيء أو مسه بالتخريب والتعطيل. (فاطمة كامل محمد، 2011، ص185)

أما بالنسبة للعنف المدرسي فتوجد عدة مفاهيم منها:

عرفه أبو علي:« هو كل الممارسات الإيذائية البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم أو بعضهم في المدرسة ». (أحمد يونس محمود البحاري وعلي عليج خضر الجميلي، 2009، ص103).

في حين ذهب طه عبد العظيم حسن:« العنف المدرسي نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدرها طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب أخر آو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين الطلاب والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب أو تخريب ممتلكات المدرسة، ويتضمن هذا العنف المدرسي جانبين هما:

1- الجانب المعنوي: ويتعلق هذا الجانب بالعنف نحو الأفراد (طلاب أو مدرسين)

2- الجانب المادي: يتعلق هذا الجانب بإتلاف وتخريب ممتلكات الأفراد وممتلكات المدرسة. (طه عبد العظيم حسين، 2007، ص18).

بينما اعتبره أحمد حوبتي بأنه:« مجموعة السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل وتحدده بالعنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي والانتحار وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان، وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة.(سعاد بن قفة، 2014، ص86)

وقد لخص العربني:« العنف المدرسي بأنه كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك، أو فعل، يتضمن إيذاء الآخرين ويتمثل في الإيذاء بالضرب أو السب وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة، ويكون الفعل هو تحقيق مصلحة. (علي بن محمد عبد الرحمان الشهري، 2009، ص14)

ومن خلال ما سبق نستخلص بأن العنف المدرسي هو مجموعة من السلوكات العدوانية، والتي يقوم بها مجموعة من الطلاب ضد بعضهم البعض أو المعلمون ضد التلاميذ،مما يترتب عنه أضرار نفسية، اجتماعية، وتعليمية.

ثانيا: النظريات المفسرة للعنف المدرسي

جاءت النظريات المفسرة نتيجة اهتمامات عدد من العلماء الذين درسوا أشكال العنف المدرسي، والبحث عن العوامل التي تختفي خلف هذه الأشكال وتفسير أسبابه، ولذلك تباينت وجهات النظر حول تفسير ظاهرة العنف ويعود ذلك إلى الاختلاف في التوجهات النظرية ومن بين هذه النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة العنف المدرسي نجد:

1- النظرية السلوكية:

تفسر النظرية السلوكية العنف في منظور السبب والنتيجة فهي ترى أن البيئة هي المحدد الرئيسي في تشكيل سلوك الفرد أو شخصية الفرد تتشكل من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية داخل البيئة وأن التعلم يشكل جوهر هذه العملية الإنمائية، حيث يركز واطسون رائد

المدرسة السلوكية على العوامل الوراثية ودورها في تشكيل ونمو شخصية وسلوك الفرد، وترى هذه النظرية أن تأثير البيئة يمتد إلى السلوك الداخلي وأيضا إلى السلوك الخارجي، فهي تهتم بتأثيرها على سلوك الفرد أي أنها هي التي تساهم في تشكيل السلوك العنيف. (طه عبد العظيم حسين، 2007، ص301).

2- النظرية المعرفية

تناول علماء النفس المعرفيون سلوك العنف لدى الإنسان بالبحث والدراسة وذلك بهدف تشخيصه وفهمه تمهيدا لعلاجه، وقد ركزوا في معظم دراستهم وبحوثهم على الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة ومدى انعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول تلقائيا إلى إدراك داخلي يؤدي بالفرد إلى ممارسة إلى ممارسة السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي و تزويده بمختلف الحقائق و المعلومات المتاحة عن الموقف المحدد، الأمر الذي يؤدي إلى وضوح المجال الإدراكي ، مما يجعله متبصرا بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة.(عبد الله بن إبراهيم العصماني، 1433هـ، ص24).

ويوجد جانبين للنظرية المعرفية في تفسير العنف وهما:

1. الجانب الأول: يرى Ellis أن الناس قد لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب وجهات نظرهم يتخذونها بصدد هذه الأحداث.
2. الجانب الثاني: تتجسد في كل من وجهة نظر ليفين Levin وفايكوستسكفي Vygostsky ورغم اختلاف منطلقاتهم الفكرية إلا أن ليفين يرى في العدوان سلوك إقدام اجتماعي يلجأ إليه الفرد أو الجماعة إذا لم يتمكنوا من الوصول إلى تحقيق أهدافهم بصورة عقلانية.

أما تفسير فايكوتسكفي فيرى أن الصراع بكل أشكاله سواء كان تاريخيا وهو الذي يعد المحرك الأساسي لعملية التغيير و أن المرحلة التاريخية والظروف البيئية هي التي تحدد شكل حياة الفرد أو حدوث تغيير هذا التفسير، وأن شكل التغيير هو الذي سوف يحدد طبيعة العنف الموجه نحو الأفراد وقد يظهر بأشكال مختلفة (اجتماعي، سياسي، عسكري، اقتصادي).(عبد الله بن إبراهيم العصماني، 1433هـ، ص24).

3- النظرية الجشطالتية:

هناك عدة نظريات تفسر العنف المدرسي، ويأتي على رأس هذه النظرية هرمية الحاجات عند ماسلو وتشير هذه النظرية إلى أن الفرد في سياق نموه وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين يكسب الكثير من الحاجات النفسية كالحاجة ألى الحب والأمن والتقدير الاجتماعي يكتسب الكثير من الحاجات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي يبدأ بالحاجات الفيزيولوجية وينتهي بالحاجات إلى تحقيق الذات في قمة الهرم، وأنه لا بد من ضرورة إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعي، ولكن عندما يكون الطفل محروما من إشباع حاجاته النفسية وخاصة الحاجة إلى الأمن فإن ذلك ينعكس على سلوكه، وبالتالي يترتب عليه عدم الإحساس بالأمن والشعور بالنقص وضعف الكفاءة وبالتالي يشارك الطفل في سلوكيات غير مرغوبة كالعدوان والعنف. (سامي محمد ملحم، 2002، ص40-41).

وعلى هذا يعتبر ماسلو أن العنف هو سلوك يلجأ اليه الفرد نتيجة للفشل في إشباع حاجاته النفسية للفرد فيشعر بالقلق ويكون فريسة للانحرافات السلوكية، ويمارس العدوان وقد يكون الحرمان من الأمن سببه المعاملة الوالدية غير السوية و الإهمال من الوالدين في الطفولة غير أن الأمنيين في أسرهم وكذلك في المدرسة يظهرون كثيرا من الخوف والقلق وينخفض مستوى التحصيل الدراسي لديهم ومن ثم يتعرضون للإهانة من زملائهم، ومن ثم يكونون ميالين إلى العنف لتحسين تقدير الذات لديهم ولذا يجب على المدرسة أن تشجع حاجة أطفالها إلى الأمن، فالشعور بالأمن يجعلهم يثقون في أنفسهم أما إذا انعدم فإن ذلك يساعد على ظهور العنف لديهم حيث يشعرون بالخوف والتهديد ، وتتمثل الحاجة إلى الأمن في توفير الجو الأسري الأمن والشعور بالثقة والتحرر من الخوف إلى الأمن وتجنب الإساءة إلى الآباء وبصفة عامة إلى كل ما يؤدي إلى اضطراب شعور الطفل بالأمن في علاقته بوالديه في الأسرة أو داخل المدرسة يؤدي إلى القلق والعدوان،حيث يصبح الفرد عنيف ينزع إلى الانتقام لنفسه من هؤلاء الذين ينبذوه أو أساؤوا معاملته. (طه عبد العظيم حسين، 2007، ص303).

ثالثا: أنواع العنف المدرسي

تتعدد أنواع العنف المدرسي نظرا لنتيجة تصادم الأفراد المتفاعلين داخل المدرسة وهي كالآتي:

1- العنف من خارج المدرسة:

أ- حدوث الأحداث:وهو العنف الذي يمتد إلى داخل المدرسة على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا تلاميذ ولا أهالي حيث يأتون في ساعات الدوام ما بعد الظهر من أجل الإزعاج والتخريب وأحيانا يسيطرون على سير الدروس.

ب- من قبل الأولياء: يحدث بشكل فردي أو جماعي، ويتم بمجيء الأولياء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة مستخدمين أشكال العنف المختلفة. (سعاد بن قفة، 2011، ص87).

2- العنف الجسدي:

أعطى العديد من الباحثين تعريفات مما أدلى وضوحا على مدلول العنف الجسدي، وعليه يعطي الدكتور عمران تعريف للعنف الجسدي بأنه استخدام القوة الجسدية بشكل معتمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم و إلحاق أضرار جسمية بهم وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام والأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار،كما يعرض صحته للأخطار ومن أمثلة استخدام العنف الجسدي الحرق، الكي بالنار، الخنق، الضرب بالأيدي أو الأدوات، لطمات وركلات. (صباح عجرود، 2006، ص19).

3- العنف النفسي:

قد يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعة ومعرفة عملية الضرر النفسي وتحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة و السيطرة لجعل الطفل متضرر مما يؤثر على وظائفه السلوكية والوجدانية الذهنية والجسدية،كما يضم هذا التعريف تعاريف قائمة بأفعال تعتبر عنفا نفسيا مثل رفض و عدم قبول للفرد إهانة تخويف عزلة، استغلال برود عاطفي صراخ سلوكيات تلاعبية وغير واضحة تدبدب الطفل كمتهم،اللامبالاة وعدم الإكتراث بالطفل كما يعتبر فرض الآراء على الآخرين بالقوة هو أيضا نوع من أنواع العنف النفسي.(صباح عجرود، 2006، ص19).

4- العنف اللفظي:

يعد العنف اللفظي أشد أنواع العنف خطرا على الصحة النفسية مع أنه لا يترك أثارا مادية واضحة للعيان إذ يقف عند حدود الكلام والإهانات الإحراج أما الآخرين ونعث الطالب بألفاظ بديئة. (منيرة كرادشة، 2009، ص87).

5- العنف الرمزي:

ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص عندما يتحدث،عدم رد السلام،كما أن هذا النوع من العنف يتجسد كثيرا في حياتنا اليومية. (سميرة عبدي، 2010، ص87).

6- العنف من داخل المدرسة:

ويتخذ هذا النوع من العنف عدة صور نذكر منها:

- العنف بين التلاميذ أنفسهم: حيث يقوم بعض التلاميذ بالاعتداء على بعضهم البعض أفرادا أو جماعات نتيجة لعدة أسباب قد تكون من داخل المدرسة أو خارجة عن نطاقها.
- العنف بين المعلمين: وهو أن يقوم أحد المعلمين بالاعتماد على زميله نتيجة اختلافات بينهم ويكون هذا الاعتداء بالضرب أو اللفظ.
- العنف بين المعلمين والطلاب:وهو من خلال اعتداء أحدهما على الآخر بالضرب أو السب أو كافة أشكال الاعتداء والتحقير والمساس بالكرامة الإنسانية.
- تخريب ممتلكات المدرسة: وهو قيام التلميذ بتكسير ممتلكات المؤسسة وتدميرها كإتلاف الجدران أو تحطيم الطاولات والكراسي.
- العنف بين التلاميذ والعاملين في المدرسة: وهو من خلال اعتداء التلاميذ على العاملين من اداريين أو غيرهم والعكس.

نستنتج من خلال ما سبق ذكره أن كل هذه الأشكال من العنف المدرسي تؤدي إلى جعل نظام المدرسة مضطرب تسوده حالة من عدم الاستقرار والهدوء ويظهر واضحا عدم السيطرة على ظاهرة العنف وتؤدي هذه الحالة من الأمن بالضرورة إلى عرقلة حسن سيرة العملية التربوية وتعطيل أهداف سير النظام التربوي. (زهرة مزرقط، 2013، ص74).

رابعا: أسباب العنف المدرسي

يعد العنف المدرسي ظاهرة شائعة والذي ينتج عن خلل خارج الوسط المدرسي بحيث هناك عدة أسباب فيما بينها والتي تساعد على انتشار العنف داخل المؤسسات التربوية من بين هذه الأسباب نذكر ما يلي:

1- أسباب نفسية:

أ- الإحباط: فعادة ما يوجه نحو مصدر الإحباط دون تحقيق أهداف الفرد أو الجماعة سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو سياسية.

ب- الحرمان: يكون بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع المادية أو المعنوية للأفراد مع إحساس الأفراد بعدم العدالة في التوزيع.

ت- الصدمات النفسية والكوارث والأزمات: خصوصا إذ لم يتم الدعم النفسي والإجتماعي للتخفيض من الآثار المترتبة على ما بعد الأزمة أو الصدمة.

ث- النمذجة: فالصغر يتعلمون من الكبار خصوصا إذا كان النموذج صاحب تأثير في حياة قبل الأب والأم.

ج- حماية الذات عندما يتعرض الشخص للتهديد المادي أو المعنوي. (فاطمة كامل محمد، 2010، ص183).

2- أسباب أسرية:

أ- فقدان الحنان نتيجة الطلاق أو وفاة أحد الوالدين.

ب- كثرة عدد الأفراد في الأسرة فلقد وجد من خلال العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين أفراد الأسرة وسلوك العنف.

ت- الشعور بعدم الاستقرار الأسري نتيجة لكثرة المشاجرات الأسرية والتهديد الدائم من الزوج بالطلاق.

ث- بيئة السكن حيث يؤثر مكان السكن في مناطق مكتظة أو فقيرة على تبني سلوك العنف كوسيلة لحل المشكلات. (إياد محمد الذريعي، 2014، ص04)

3- أسباب مدرسية:

أ- افتقار البناء المدرسي إلى المرافق الصحية المناسبة .

ب- الافتقار إلى إدراك حاجات الطلبة وفق مراحلهم المدرسية العمرية المختلفة وضعف القدرة على تلبيتها في الوقت المناسب. (محمد العكور وآخرون، 2006-2007، ص10-11).

ج- ضعف مراعاة الفروق الفردية .

د- شخصية المعلم وقدرته العلمية على التوجيه: أن إحساس التلميذ بضعف شخصية المعلم وعدم قدرته على السيطرة على الفصل يترك أثر سلبي في نفوس التلاميذ على سلوكهم نحوه فتعم الفوضى داخل الصف ويبدأ التراشق بالكلمات غير اللائقة بين المعلم وتلاميذه وقد يؤدي ذلك إلى التمادي وتجاوز الحدود. (عبد الله العامري المعلم الناجح، 2009، ص188).

هـ- المدرس المتسلط:لا يخفى علينا دور المعلم البارز في عملية التعليم ولكن بعض المعلمين يطبقون سلطتهم على التلاميذ فكلما كان النظام الذي يرفضه جافا كلما زاد اعجابا بنفسه والتلاميذ الذين يتميزون بالفطنة يجدون أنفسهم موضوعين في الهامش خاصة إذا أدركوا أن موقف معلمهم التسلطي ما هو إلا وسيلة لتعويض النقص الكامل فيه وبهذه الوسيلة لا تتحصل إلا على نموذج في التدريس. (تامر الدين زيدي، 2007، ص222).

و- المدرس سريع الغضب:سرعة الغضب عند المعلم ما هو إلا تعبير عن سوء التصرف و التكيف عنده فيلجأ المعلم سريع الغضب إلى التهجم على التلاميذ ويبالغ في توبيخهم على أتفه الأسباب ويعاقبهم عقوبات غريبة،فالمدرس يصرخ أو يهدد هو المدرس الذي فشل في الوصول إلى وسائل أخرى لتخفيض الضغط عن نفسه فبعض المدرسين عندما يغضبون يتصرفون غير واعيين فمثلا عدم تحضير التلميذ للدرس يؤذي بالمعلم إلى لكمه أو صفعه. (نوال العشبي، 2008، ص32).

ز- استعمال أساليب تربوية غير مناسبة.

ح- عدم متابعة التلاميذ ونقص البرامج الثقافية والترفيهية. (إياد محمد الذريعي، 2014، ص03).

4- أسباب اجتماعية:

أ- تلعب الثقة دورا كبيرا في تأسيس العنف في المجتمع فإذا كانت الثقة والممارسة داخل المجتمع تشجع على العنف وتفتخر به فلا شك أن الفرد سيعتبر هذه الممارسات تنوع من أنواع البطولات التي ينتجها.

ب- الفقر: حيث يعتبر من الأسباب الرئيسية في انتشار سلوك العنف نتيجة لإحساس الطبقة الفقيرة بالظلم والواقع عليها خاصة مع غياب الضمان.

ت- المجتمع هو الخزان الذي ينبثق منه كل الممارسات الفردية والجماعية لذا فإنه يؤثر في شنق الأسرة والتعليم والإعلام فإذا اشتد العنف في الأسرة فلا شك أن هذه الممارسات تنتقل إلى المدرسة. (إياد محمد الذريعي، 2014، ص04).

وعليه يمكن القول أن مسؤولية العنف المدرسي مسؤولية جماعية و لا تعد المدرسة وحدها هي المسؤولية عنها ومؤسسات المجتمع سابقة على المؤسسات التربوية والمتزامنة معها في التأثير على شخصية الطالب.

خامسا: اثار العنف المدرسي

إن للعنف بصفة عامة و العنف المدرسي بصفة خاصة سلبيات كبيرة على التلميذ وعلى المجتمع بصفة عامة وفيما يلي عرض لأهم الآثار:

1- الآثار النفسية:

يترتب على سلوك العنف أثار نفسية عديدة،كالشعور بالخوف، والفزع كما تظهر لديه نقص الثقة بالنفس والاكتئاب والتوتر، وكذلك عدم الإحساس بالأمان. (عبدي سميرة، 2010، ص111).

2- الآثار التعليمية:

وتتمثل أساسا في تدني المستوى التحصيلي للتلميذ والرسوب الدراسي، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو الغيابات المتكررة ثم تتواصل الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة.

3- الآثار الاجتماعية:

وتتمثل في الخمول الاجتماعي حيث يفقد التلميذ المعنف من طرف أساتذته أو أساتذة حيوية في القسم، وقد يتصرف التلميذ المعنف بعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر وبأنه معرض للهجوم. (عبد الرحمان بوزيدة، 2007-2008، ص69-70).

سادسا: استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي:

لقد حاول الكثير من الباحثين المهتمين بشؤون التربية إيجاد حلول لمشكلة العنف المدرسي ،هذه المشكلة التي أضحت تنحر جسد العملية التربوية وسنحاول أن نعرض بعض الإستراتيجيات التي تعالج هذه الظاهرة:

1- طريقة الزي الرسمي أو الموحد: وهي طريقة وقائية حديثة في بعض المدارس في المجتمع الأمريكي وهذه الطريقة الوقائية المبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي لدى الطلاب يخفض من حوادث الانضباط ويحسن من اتجاهات الطلاب، ويساعد على إنشاء بيئة تعلم ملائمة ولكن سرعان ما واجهت هذه الطريقة الكثير من الانتقادات والعيوب والتي تتلخص في أنها تقلل من إمكانية ملاحظة المدرسين للطلاب العدوانيين داخل المدرسة وكذلك يكون من الصعب التعرف على الطلاب الذين يتعاطون

المخدرات أو الذين يعانون الإهمال في المنزل، وهذا يعيق من قدرة المدرسين والإدارة على التدخل لحل المشكلة لدى الطلاب قبل أن تصبح خطيرة.

2- برامج المراقبة:ومن أمثلة هذه البرامج ما يعرف بالحرم المدرسي المسدود، وهو ما يعرف في بلدنا بالنظام الداخلي أو النصف الداخلي. (طه عبد العظيم، 2007، ص310).

ويستخدم هذا البرنامج في العديد من المدارس وهو ما يتطلب من الطالب بمغادرة المدرسة بناءا على طلب مكتوب من ولي الأمر أو إذن من شؤون الطلاب بالمدرسة وهو يعني ايضا أن الزائرين للمدرسة يمرون بمكتب رئيسي في مدخل المدرسة ويسجلون أسمائهم قبل الوصول إلى مبنى المدرسة والهدف من وراء هذا الإجراء هو توفير بيئة مدرسية آمنة تساعد على خفض العنف بها.

3- برنامج التسامح الصفري: ويتضمن أن إدارة المدرسة لا تتسامح ببساطة مع الطلاب الذين يكونون غير قادرين على اتباع القواعد واللوائح المدرسية ، ولقد أصبح مصطلح التسامح الصفري معروفا في النظام التربوي الأمريكي إذ إن كل ولاية أمريكية تبنت هذا البرنامج والذي بموجبه يحق للمدرسة طرد كل طالب يحمل معه سلاح سواء كان مسدسا أو سكينا إلى المدرسة ، ولقد ترتب على استخدام هذا المدخل حدوث زيارة في معدل الطرد أو الحرمان ويكون فعالا في تغيير سلوك الطالب أو تحسين الأمن في المدرسة قد يتغيرون هذه المدرسة التي طردوا منها إلى مدرسة أخرى بدلا من تحسين سلوكهم وأخلاقهم. (زهرة مزرقط، 2013-2014، ص69).

4- برامج تدريبية على إدارة الغضب وحل المشكلات: وذلك لما للتدريب من تأثير إيجابي على خفض العنف والعدوان وتعليم التلاميذ كيف يكونون على وعي بالحالة النفسية لديهم عندما يواجهون الغضب ونجد كذلك التدريب على حل المشكلات التي تواجههم.

سابعا: علاج ظاهرة العنف المدرسي:

يتجلى العنف المدرسي في عدة مظاهر،هذه المظاهر تداعيا للسعي نحو ايجاد حلول مثلى للحد من هذه الظاهرة، والمبادرة في علاجها ومن بين هذه الحلول يمكن الإشارة إلى بعض النقاط التي تلعب دورا في معالجتها وهي:

- تنمية وتطوير الوعي التربوي على مستوى الأسرة والمدرسة ويتم ذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة، ومن خلال إخضاع المعلمين والآباء لدوران إطلاعي وعلمية حول أفضل السبل في تربية الأطفال ومعاملتهم.

- تفريز وتدعيم تجربة الإرشاد الاجتماعية والتربوية في المدارس وإتاحة الفرص أمام المرشدين من أجل رعاية الأطفال وحمايتهم وحل مشاكلهم ومساعدتهم في تجاوز الصعوبات التي تعترضهم.

- ربط المدارس بمراكز الرعاية الصحية والنفسية التي تحتوي على عدد من الأخصائيين في مجال علم النفس والصحة والخدمة الاجتماعية حيث يتم مساعدة الأطفال الذين يعانون من صعوبات كثيرة في تكيفهم المدرسي وحل المشكلات السلوكية والنفسية التي يعجز المرشد على إيجاد حلول لها أي يكون مرجعية تربوية نفسية واجتماعية لكل محافظة أو مدينة على الأقل.

- التعاون بين المدارس وجمعية حماية الطفل في رصد مشكلة العنف على الأطفال ومعالجتها. (رشاد علي عبد العزيز موسى وزينب محمد زينب العايش، 2009، ص131).

- **خلاصة الفصل:**

إن العنف ظاهرة نفسية انتشرت بصورة سريعة في المجتمعات العامة، وامتدت بدورها حتى المحيط المدرسي خاصة.فهو سلوك معاد للآخرين قد يكون فرد أو جماعة أو المعلمين اتجاه التلاميذ والعكس حيث يحدث أضرار متعلقة بالجسد أو الممتلكات أو كان معنويا أو نفسيا وحتى لفظي، وللعنف المدرسي عدة أسباب منها مدرسية، أسرية، ونفسية وآثار وخيمة على نفسية التلميذ خارج المدرسة وداخل الصف المدرسي كالعقد النفسية وتدني تحصيله الدراسي ومن أجل التقليل من حدة هذه الظاهرة وضعت استراتيجيات وبرامج علاجية لمواجهة الظاهرة.

الجانب الثاني

الجانب الميداني للدراسة

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا: مجتمع الدراسة

رابعا: عينة الدراسة

خامسا: أداة جمع البيانات

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

تمهيد:

بعد أن تم التطرق إلى الجانب النظري والذي استعرضنا فيه الفصول النظرية للدراسة أي المفاهيم الأساسية للبحث وهي العزو السببي، العنف المدرسي، سنتطرق إلى الجانب الميداني لمحاولة اختبار الفرضيات وذلك بإتباع الإجراءات المنهجية في الدراسة الميدانية والتي تتضمن تحديد مجالات الدراسة، والمنهج المستخدم، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولا: مجالات الدراسة:

للقيام بأي دراسة ميدانية لا بد للباحث أن يحدد كل من المجال الزمني والمجال المكاني لان نتائج الدراسة الاجتماعية تختلف من مجتمع إلى آخر، إضافة إلى التطور الزمني الذي قد يؤثر على بعض أبعاد الظاهرة الاجتماعية لذلك فإن عملية تحديد مجالات الدراسة عملية ضرورية لأي بحث اجتماعي.

1- المجال الزمني:

في إنجاز الدراسة النظرية من شهر جانفي إلى شهر أفريل، أما بالنسبة للدراسة الميدانية فقد تمت بتاريخ 5 ماي إجراء دراسة استطلاعية لمدارس التعليم المتوسط التي ستجرى فيها الدراسة حيث تم فيها الاتصال بالمدير بهدف تزويدنا بمعلومات عن هذه المتوسطات، كما تم بتاريخ 2019/05/09 بتوزيع الاستمارة، وإعادة جمعها 2019/05/12.

2- المجال المكاني:

أجريت هذه الدراسة الميدانية في بعض المتوسطات الواقعة في بلدية جيجل وهي:

- عسيلة السعيد بن الطيب: تأسست سنة 2009، تقع في حي 40 هكتار –جيجل- الدوام الخارجي، تحتوي على 31 أستاذ(ة)، كما تضم 542 تلميذ (ة)، يبلغ عدد موظفيها 9 موظفا و8 عمالا.
- متوسطة محمد بن رشد: تأسست في 5-11-1991، تقع في حي أيوف الغربي جيجل-، النظام خارجي، تضم 556 تلميذا، كما تضم 11 عمالا مهنيون، ويبلغ عدد معلميها 40 أستاذا.
- متوسطة عبادو عبد الكمال: تأسست سنة 1999، نظامها خارجي، تحتوي على 602 تلميذا، وتضم 66 عاملا، كما تضم 39 أستاذا.

- متوسطة زفوت إسماعيل: تأسست 1984 وتم فتحها في 2002، النظام فيها خارجي، تحتوي على 565 تلميذا، وتضم 25 عاملا، كما تضم 32 أستاذا.

ثانيا: منهج الدراسة

يتم اختبار منهج الدراسة وفقا لاختبارات معينة لطبيعة الموضوع المراد دراسته، والهدف من البحث ونوعية البيانات والمعلومات التي يجمعها الباحث ن موضوعه، حيث يعمل على تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى التقسيمات المناسبة.

ويعرف المنهج على انه: "عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج هو الذي يغير الطريق ويساعد في ضبط أبعاد مساعي أسئلة وفرضيات البحث" (رشيد زرواتي، 2003، ص176).

ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بالغزو السببي لظاهرة العنف المدرسي وتحليل المعطيات الكمية وتأويلها على عبارات وربطها بالجانب النظري.

ويعرف المنهج الوصفي أنه: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على جمع معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة" (محمد عبيدات وآخرون 1999، ص46)

ثالثا: مجتمع الدراسة

قمنا في بحثنا هذا على مجموعة من المتوسطات ببلدية جيجل ولاية جيجل وتتمثل عينة الدراسة في معلمي المتوسطات البالغ عددهم 70 أستاذ (ة) لجميع السنوات في التعليم المتوسط، والتلاميذ البالغ عددهم 70 تلميذ (ة) لجميع السنوات.

رابعا: عينة الدراسة

من الصعب جدا أن ندرس مجتمع بأكمله لهذا يعمد الباحثون اختيار عينة ممثلة، تحمل خصائصه ومميزاته، وتسمح بتعميم النتائج على بقية المجتمع، وعلى هذا استخدمنا العينة القصدية نظرا لكبر حجم العينة.

1- خصائص عينة الدراسة:

1-1- بالنسبة للجنس:

الجدول رقم (02): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

	التلاميذ		الأساتذة	
العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	27	38.6	08	11.4
أنثى	43	61.4	61	87.2
المجموع	70	100	69	99

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن أغلب العينة هم من الإناث أي أن هناك تفاوت في نسبة الإناث على الذكور بما يتوافق في توزيع خاصية الجنس في مجتمع للدراسة، فبالنسبة للتلاميذ بلغت نسبة الإناث 61.4% أي ما يمثل 43 تلميذة، ثم تليها نسبة الذكور بـ38.6% أي ما يمثل 27 تلميذ، أما بالنسبة للأساتذة نسبة الإناث 87.2% أي ما يمثل 61 أستاذة، ثم تليها نسبة الذكور بـ11.4% أي ما يمثل 68 أستاذ.

1-2- بالنسبة للمستوى الدراسي:

الجدول رقم (03): توزيع التلاميذ حسب المستوى الدراسي

	التلاميذ	
العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أولى متوسط	19	27.1
ثانية متوسط	13	18.6
ثالثة متوسط	21	30
رابعة متوسط	17	24.3
المجموع	70	100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (03) نلاحظ أن فئة الثالثة متوسط تحتل المرتبة الأولى بنسبة 30% أي ما يمثل 21 تلميذ، تليها فئة الأولى متوسط بنسبة 27.1% أي ما يمثل 19

تلميذ، ثم فئة الرابعة متوسط بنسبة 24.3% أي ما يمثل 17 تلميذ، وآخر نسبة هي فئة الثانية متوسط بنسبة 18.6% أي ما يمثل 13 أستاذ.

1-3- بالنسبة إلى إعادة السنة:

الجدول رقم (04): توزيع التلاميذ حسب إعادة السنة

العينة / الاحتمالات	التلاميذ	
	التكرار	النسبة المئوية
معيد	12	17.1
غير معيد	57	81.4
المجموع	69	99

من خلال الجدول رقم (04) نلاحظ أن فئة غير المعيدين تحتل المرتبة الأولى بنسبة 81.4% أي ما يمثل 57 تلميذ غير معيد، ثم تليها فئة المعيدين بنسبة 27.1% أي ما يمثل 12 تلميذ معيد.

1-4- بالنسبة إلى اسم المدرسة:

الجدول رقم (05): توزيع أفراد العينة حسب اسم المدرسة

العينة / الاحتمالات	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
عبادو عبد الكمال	20	28.6	20	28.6
زقوت إسماعيل	19	27.1	19	27.1
محمد ابن رشد	18	25.7	18	25.7
عسيلة السعيد بن الطيب	13	18.6	13	18.6
المجموع	70	100	70	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن نسبة تلاميذ متوسطة عبادو عبد الكمال 28.6% أي 20 تلميذ، ثم تليها نسبة تلاميذ متوسطة زقوت إسماعيل بنسبة 27.7% أي ما يمثل 19 تلميذ، ثم متوسطة محمد ابن رشد بنسبة 25.7% ما يمثل 18 تلميذ، وأخيرا متوسطة عسيلة السعيد بن الطيب بنسبة 18.6% أي ما يمثل 13 تلميذ.

أما بالنسبة للأساتذة متوسطة عبادو عبد الكمال بنسبة 28.6%أي ما يمثل 20 أستاذ، ثم متوسطة زقوت إسماعيل بنسبة 27.1% أي ما يمثل 19 أستاذ، تليها متوسطة محمد ابن رشد بنسبة 25.7% أي ما يمثل 18 أستاذ، وأخيرا متوسطة عسيلة السعيد بن الطيب بنسبة 18.6% أي ما يمثل 13 أستاذ.

1-5- بالنسبة إلى المادة المدرسة:

جدول رقم (06): توزيع الأساتذة حسب المادة المدرسة

العينة / الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
لغة عربية	16	22.8
لغة فرنسية	12	17.1
لغة إنجليزية	8	11.4
رياضيات	9	12.5
فيزياء	8	11.4
علوم الطبيعة والحياة	1	1.4
الاجتماعيات	9	12.5
التربية التشكيلية	2	2.8
المادة المعلوماتية	1	1.4
التربية البدنية والرياضية	1	1.4
المجموع	70	100

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أن أكبر نسبة هي فئة المتخصصين في مادة اللغة العربية بنسبة 22.8% أي ما يمثل 16 أستاذ، تليها فئة المتخصصين في اللغة الفرنسية بنسبة 17.1% أي ما يمثل 12 أستاذ.

1-6- بالنسبة إلى سنوات الخبرة:

الجدول رقم (07): توزيع الأساتذة حسب سنوات الخبرة:

القيمة	**27**
المجموع	**70**
المتوسط الحسابي	**2.59**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن متوسط سنوات الخبرة يقدر ب 2.59

خامسا: أداة جمع البيانات

تعد الاستمارة من أهم الوسائل المستعملة في جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالظاهرة المدروسة، وهي تستخدم كثيرا في البحوث التجريبية والاجتماعية، يستخدمها الباحثون على نطاق واسع للحصول على معلومات من الظروف أو الأوضاع القائمة.

وتعرف على أنها: "أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة آو الجمل الخبرية التي تطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث، حسب أغراض البحث" (جودت غرت عطوي، 2011، ص 99).

اعتمدنا في بناء الإستبيان حيث تعد طريقة توزيع الإستبيان من أنجح الطرق التي يتم من خلالها جمع المعلومات وينظر له أغلب الناس بأنه وسيلة بسيطة وسريعة لجمع البيانات.

وقد شملت استمارة دراستنا على أربع محاور هي:

- محور البيانات الشخصية وقد ضم الأسئلة من 01-04
- محور يتعلق بالعوامل الأسرية ويضم العبارات 01-10
- محور يتعلق بالعوامل المدرسية ويضم العبارات 11-20.
- محور يتعلق بالعوامل الاجتماعية وقد ضم العبارات من 21-30 وبذلك يكون العدد الكلي لأسئلة الاستمارة 30 سؤالا.

وللتحقق من صلاحية الأداة لأهداف الدراسة قمنا بعرض استمارة الدراسة على ثلاث محكمين، لإعطاء ملاحظتهم وآرائهم حول مدى ملائمة العبارات لمحاور الدراسة وكفايتها في جميع البيانات، ووضوح كل عبارة، وبناء على ملاحظتهم تم إعادة صياغة بعض العبارات.

حيث تم تعديل رقم 07 وتعديل العبارة رقم 11، وتعديل العبارة 19، ثم العبارة 20 وأيضا تعديل العبارة رقم 23، وكذلك تعديل العبارة رقم 27 و تعديل العبارة 29.

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

1- الأسلوب الكمي:

- تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لجميع العبارات والتعرف على استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

التكرارات =عدد المفردات.

مجموع التكرارات= حاصل جمع التكرارات.

النسبة المئوية =التكرار /مجموع التكرار ×100.

خلاصة الفصل:

لقد تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث قمنا بتحديد مجالات الدراسة (المجال الزماني والمكاني)، واعتمدنا على المنهج الوصفي الذي ساعدنا في تجميع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتم تعيين عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ وأساتذة المتوسط، كما تم التطرق إلى التعريف بأداة البحث التي استعملت في جمع البيانات والمتمثلة في الاستمارة، وأخيرا تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في تحليل البيانات.

الفصل الخامس

عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

أولا: عرض النتائج وجدولتها وتحليلها

ثانيا: مناقشة النتائج

أولا: عرض النتائج وجدولتها وتحليلها:

الجدول رقم 08: يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "التمييز في المعاملة بين الأبناء"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	39	%55.7	15	%21.4
محايد	8	%11.4	2	%2.8
موافق	22	%31.4	53	%75.7
المجموع	69	%99	70	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (08) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 55.7% أي ما يمثل 39 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 21.4% أي ما يمثل 15 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 11.4% أي 8 تلاميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 2.8% أي ما يمثل 2 أستاذ، بينما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 31.4% أي ما يمثل 22 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 75.7% أي ما يمثل 53 أستاذ.

الجدول رقم 09: يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب المناقشات والحوار بين الأبناء والوالدين".

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	40	%57.1	08	%11.4
محايد	10	%14.3	04	%5.7
موافق	19	%27.1	57	%81.4
المجموع	69	%99	69	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (09) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 57.1% أي ما يمثل 40 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 11.4% أي ما يمثل 8 أساتذة، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي 10 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 5.7% أي ما يمثل 4 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت

27.1% أي ما يمثل 19 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 81.4% أي ما يمثل 57 أستاذ.

الجدول رقم 10: يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة " انفصال الوالدين من خلال الطلاق"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	39	%55.7	04	%5.7
محايد	13	%18.6	08	%11.4
موافق	18	%25.7	57	%81.4
المجموع	70	%100	69	%99

نلاحظ من خلال الجدول رقم (10) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 55.7% أي ما يمثل 39 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 5.7% أي ما يمثل 4 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 18.6% أي 13 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 11.4% أي ما يمثل 8 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 25.7% أي ما يمثل 18 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 81.4% أي ما يمثل 57 أستاذ.

الجدول رقم (11): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "فقدان أحد الوالدين أو كلاهما"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	48	%68.6	21	%30
محايد	10	%14.3	12	%17.1
موافق	11	%15.7	37	%52.8
المجموع	69	%99	70	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (11) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 68.6% أي ما يمثل 48 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 30% أي ما يمثل 21 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 17.1% أي ما يمثل 12 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا

بموافق كانت 15.7% أي ما يمثل 11 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 52.8% أي ما يمثل 37 أستاذ.

الجدول رقم (12): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب متابعة الوالدين لما يفعله الأبناء"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	43	%61.4	05	%7.1
محايد	10	%14.3	/	/
موافق	16	%22.9	64	%91.4
المجموع	69	%99	69	%99

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 61.4% أي ما يمثل 43 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 7.1% أي ما يمثل 5 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 0% أي ما يمثل 0 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 22.9% أي ما يمثل 16 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 91.4% أي ما يمثل 64 أستاذ.

الجدول رقم (13): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "استعمال القسوة"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	40	%57.1	08	%11.4
محايد	12	%17.1	02	%2.8
موافق	18	%25.7	59	%84.2
المجموع	70	%100	69	%99

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (13) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت57.1% أي ما يمثل 40 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 11.4% أي ما يمثل 08 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 17.1% أي ما يمثل 12 تلميذ، بينما

الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 2.8% أي ما يمثل 02 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 25.7% أي ما يمثل 18 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 84.2% أي ما يمثل 59 أستاذ.

الجدول رقم (14): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "شعور الطفل بالإحباط نتيجة المشاكل الأسرية"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	38	%54.3	08	%11.4
محايد	12	%17.1	06	%8.5
موافق	20	%28.6	55	%78.5
المجموع	70	%99	69	%99

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 54.3% أي ما يمثل 38 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 11.4% أي ما يمثل 8 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 17.1% أي ما يمثل 12 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 8.5% أي ما يمثل 6 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 28.6% أي ما يمثل 20 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 78.5% أي ما يمثل 55 أستاذ.

الجدول رقم (15): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "إهمال الوالدين للأبناء"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	44	%62.9	11	%15.7
محايد	4	%5.7	03	%4.2
موافق	20	%28.6	56	%80
المجموع	68	%97	70	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (15) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 62.9% أي ما يمثل 44 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 15.7% أي

ما يمثل 11 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 5.7% أي ما يمثل 4 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 4.2% أي ما يمثل 3 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 28.6% أي ما يمثل 20 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 80% أي ما يمثل 56 أستاذ.

الجدول رقم (16): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "ضعف المستوى المعيشي للأسرة"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	44	%62.8	34	%48.5
محايد	16	%22.9	14	%20
موافق	08	%11.4	19	%27.1
المجموع	68	%97	67	%96

نلاحظ من خلال الجدول رقم (16) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 62.8% أي ما يمثل 44 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 48.5% أي ما يمثل 34 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 22.9% أي ما يمثل 16 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 20% أي ما يمثل 14 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 11.4% أي ما يمثل 8 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 27.1% أي ما يمثل 19 أستاذ.

الجدول رقم (17): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "التنشئة الخاطئة داخل الأسرة"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	46	%65.7	06	%8.6
محايد	06	%8.6	06	%8.6
موافق	16	%22.9	56	%80
المجموع	68	%97	68	%97

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (17) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 65.7% أي ما يمثل 46 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 8.6% أي ما

يمثل 6 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 8.6% أي ما يمثل 6 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 8.6% أي ما يمثل 6 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 22.9% أي ما يمثل 16 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 80% أي ما يمثل 56 أستاذ.

الجدول رقم (18): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "تقليد السلوكات العنيفة في المدرسة"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	46	%65.7	15	%21.4
محايد	06	%08.6	05	%7.1
موافق	18	%25.7	47	%67.1
المجموع	70	%99	67	%96

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 65.7% أي ما يمثل 46 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 21.4% أي ما يمثل 15 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 8.6% أي ما يمثل 6 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 7.1% أي ما يمثل 5 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 25.7% أي ما يمثل 18 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 67.1% أي ما يمثل 47 أستاذ.

الجدول رقم (19): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب النشاطات لقضاء وقت الفراغ"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	39	%55.7	27	%38.6
محايد	03	%04.3	07	%10
موافق	23	%32.9	36	%51.4
المجموع	65	%92	70	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (19) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 55.7% أي ما يمثل 39 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 38.6% أي

ما يمثل 27 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 4.3% أي ما يمثل 3 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 10% أي ما يمثل 7 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 32.9% أي ما يمثل 23 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 51.4% أي ما يمثل 36 أستاذ.

الجدول رقم (20): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "لا مبالاة الإدارة بما يفعله التلاميذ من سلوكيات عنيفة"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	39	%55.7	22	%31.4
محايد	11	%15.7	10	%14.3
موافق	17	%24.3	35	%50
المجموع	67	%96	67	%96

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 55.7% أي ما يمثل 39 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 31.4% أي ما يمثل 22 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 15.7% أي ما يمثل 11 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 24.3% أي ما يمثل 17 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 50% أي ما يمثل 35 أستاذ.

الجدول رقم (21): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب دور مستشار التوجيه"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	46	%65.7	20	%28.6
محايد	09	%12.9	09	%12.9
موافق	15	%21.4	39	%55.7
المجموع	70	%100	68	%97

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (21) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 65.7% أي ما يمثل 46 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 28.6% أي ما يمثل 20 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 12.9% أي ما يمثل 9 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 12.9% أي ما يمثل 9 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 21.4% أي ما يمثل 15 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 55.7% أي ما يمثل 39 أستاذ.

الجدول رقم (22): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	47	%67.1	19	%27.1
محايد	11	%15.7	04	%5.7
موافق	12	%17.1	47	%67.1
المجموع	70	%100	70	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (22) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 67.1% أي ما يمثل 47 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 27.1% أي ما يمثل 19 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 15.7% أي ما يمثل 11 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 5.7% أي ما يمثل 4 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 17.1% أي ما يمثل 12 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 67.1% أي ما يمثل 47 أستاذ.

الجدول رقم (23): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "الرسوب المدرسي"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	41	%58.6	19	%27.1
محايد	08	%11.4	07	%10
موافق	20	%28.6	44	%62.9
المجموع	69	%99	70	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (23) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 58.6% أي ما يمثل 41 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 27.1% أي ما يمثل 19 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 11.4% أي ما يمثل 8 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 10% أي ما يمثل 7 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 28.6% أي ما يمثل 20 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 62.9% أي ما يمثل 44 أستاذ.

الجدول رقم (24): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	36	%51.4	25	%35.7
محايد	08	%11.4	08	%11.4
موافق	24	%34.3	34	%48.6
المجموع	68	%97	67	%97

من خلال الجدول رقم (24) يتضح أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 51.4% أي 36 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 35.7% ما يمثل 25 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 11.4% أي ما يمثل 8 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 11.4% أي ما يمثل 8 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 34.3% أي ما يمثل 24 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 48.6% أي ما يمثل 34 أستاذ.

الجدول رقم (25): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "استخدام أسلوب العقاب"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	42	%60	37	%52.9
محايد	11	%15.7	10	%14.3
موافق	17	%24.3	22	%31.4

المجموع	70	%100	69	%99

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (25) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 60% أي ما يمثل 42 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 52.9% أي ما يمثل 37 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 15.7% أي ما يمثل 11 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 24.3% أي ما يمثل 17 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 31.4% أي ما يمثل 22 أستاذ.

الجدول رقم (26): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب الرعاية النفسية"

	التلاميذ		**الأساتذة**	
	التكرار	**النسبة المئوية**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
غير موافق	38	%54.3	22	%31.4
محايد	10	%14.3	02	%2.8
موافق	22	%31.4	46	%65.7
المجموع	70	%100	70	%100

يمثل الجدول رقم (26) استجابات التلاميذ والأساتذة حول غياب الرعاية النفسية أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 53.4% أي ما يمثل 38 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 31.4% أي ما يمثل 22 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 2.8% أي ما يمثل 02 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 31.4% أي ما يمثل 22 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 65.7% أي ما يمثل 46 أستاذ.

الجدول رقم (27): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "اللوم المستمر والسخرية"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	39	%55.7	17	%24.3
محايد	06	%8.6	04	%5.7
موافق	23	%32.9	49	%70
المجموع	68	%99	70	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (27) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 55.7% أي ما يمثل 39 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 24.3% أي ما يمثل 17 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 8.6% أي ما يمثل 06 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 5.7% أي ما يمثل 04 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 32.9% أي ما يمثل 23 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 70% أي ما يمثل 49 أستاذ.

الجدول رقم (28): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "ضعف وسائل الإرشاد والتوجيه الاجتماعي"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	37	%52.9	16	%22.9
محايد	14	%20	07	%10
موافق	18	%25.7	44	%62.9
المجموع	69	%99	67	%96

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 52.9% أي ما يمثل 37 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 22.9% أي ما يمثل 16 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 20% أي ما يمثل 14 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 10% أي ما يمثل 07 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 25.7% أي ما يمثل 18 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 62.9% أي ما يمثل 44 أستاذ.

الجدول رقم (29): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب التواصل بين الأفراد داخل المجتمع"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	39	%55.7	12	%17.1
محايد	08	%11.4	13	%18.6
موافق	22	%31.4	45	%64.2
المجموع	69	%99	70	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (29) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 55.7% أي ما يمثل 39 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 17.1% أي ما يمثل 12 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 11.4% أي ما يمثل 8 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 18.6% أي ما يمثل 13 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 31.4% أي ما يمثل 22 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 64.2% أي ما يمثل 45 أستاذ.

الجدول رقم (30): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "عدم الشعور بالأمن نظرا لبعض الظواهر المنتشرة في المجتمع"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	31	%44.3	24	%34.3
محايد	12	%17.1	14	%20
موافق	26	%37.1	30	%42.9
المجموع	69	%99	68	%97

من خلال الجدول رقم (30) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 44.3% أي ما يمثل 31 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 34.3% أي ما يمثل 24 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 17.1% أي ما يمثل 12 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا

بمحايد كانت 20% أي ما يمثل 14 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 37.1% أي ما يمثل 26 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 42.9% أي ما يمثل 30 أستاذ.

الجدول رقم (31): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "استغلال الطبقات الغنية للطبقات الفقيرة"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	41	%58.6	42	%60
محايد	07	%10	10	%14.3
موافق	20	%28.6	17	%24.3
المجموع	68	%99	69	%99

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (31) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 58.6% أي ما يمثل 41 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 60% أي ما يمثل 42 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 10% أي ما يمثل 07 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 28.6% أي ما يمثل 20 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 14.3% أي ما يمثل 17 أستاذ.

الجدول رقم (32): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "تفشي أنواع الظلم والاستبداد"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	40	%57.1	21	%30
محايد	10	%14.3	08	%11.4
موافق	19	%27.1	40	%57.1
المجموع	69	%99	70	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (32) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 57.1% أي ما يمثل 40 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 30% أي ما

يمثل 21 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 11.4% أي ما يمثل 08 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 27.1% أي ما يمثل 19 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 57.1% أي ما يمثل 40 أستاذ.

الجدول رقم (33): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب المساواة داخل المجتمع"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	33	%47.1	19	%27.1
محايد	10	%14.3	13	%18.6
موافق	27	%38.6	35	%50
المجموع	70	%100	67	%96

نلاحظ من خلال الجدول رقم (33) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 47.1% أي ما يمثل 33 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 27.1% أي ما يمثل 19 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 14.3% أي ما يمثل 10 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 18.6% أي ما يمثل 13 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 38.6% أي ما يمثل 27 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 50% أي ما يمثل 35 أستاذ.

الجدول رقم (34): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب الوازع الديني"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	35	%50	05	%7.1
محايد	07	%10	04	%5.7
موافق	25	%35.7	61	%87.1
المجموع	67	%96	70	%100

يمثل الجدول رقم (34) غياب الوازع الديني أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 50% أي ما يمثل 35 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 7.1% أي ما يمثل 05 أستاذ، أما

نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 10% أي ما يمثل 07 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 5.7% أي ما يمثل 04 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 35.7% أي ما يمثل 25 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 87.1% أي ما يمثل 61 أستاذ.

الجدول رقم (35): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "انهيار القيم الأخلاقية"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	37	%52.9	04	%5.7
محايد	03	%4.3	01	%1.4
موافق	30	%42.9	64	%91.4
المجموع	70	%100	69	%99

نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 52.9% أي ما يمثل 37 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 5.7% أي ما يمثل 04 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 4.3% أي ما يمثل 03 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 1.4% أي ما يمثل 01 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 42.9% أي ما يمثل 30 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 91.4% أي ما يمثل 64 أستاذ.

الجدول رقم (36): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "اختلاط التلاميذ مع الأشخاص المنحرفين داخل المجتمع"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	28	%40	04	%5.7
محايد	11	%15.7	02	%2.9
موافق	31	%44.3	63	%90
المجموع	70	%100	69	%99

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (36) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 40% أي ما يمثل 28 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 5.7% أي ما

يمثل 04 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 15.7% أي ما يمثل 11 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 2.9% أي ما يمثل 02 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 44.3% أي ما يمثل 31 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 90% أي ما يمثل 63 أستاذ.

الجدول رقم (37): يبين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العبارة "غياب التوعية الاجتماعية"

	التلاميذ		الأساتذة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
غير موافق	31	%44.3	05	%7.1
محايد	11	%15.7	09	%12.9
موافق	28	%40	55	%78.6
المجموع	69	%99	70	%100

يمثل الجدول رقم (37) غياب التوعية الاجتماعية أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا بغير موافق كانت 44.3% أي ما يمثل 31 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بغير موافق كانت 7.1% أي ما يمثل 05 أستاذ، أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بمحايد كانت 15.7% أي ما يمثل 11 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بمحايد كانت 12.9% أي ما يمثل 09 أستاذ، تليها نسبة التلاميذ الذين أجابوا بموافق كانت 40% أي ما يمثل 28 تلميذ، بينما الأساتذة الذين أجابوا بموافق كانت 78.6% أي ما يمثل 55 أستاذ.

ثانيا: مناقشة النتائج:

1- مناقشة النتائج وفقا للمحور الأول:

من خلال الجداول الخاصة بنتائج المحور الأول يظهر أن هناك اختلاف في استجابات الأساتذة والتلاميذ حول العوامل الأسرية التي تعزو للعنف المدرسي، ويفسر ذلك من خلال خبرة الأساتذة بما أنهم مروا بتجارب تجعلهم يدركون هذه المواقف التي يعيشونها داخل الأسرة بحكم ما يصدر من السلوكات العنيفة التي تعود إلى أسباب أسرية، باعتبار أن الأسرة هي النواة الأولى للطفل وتنشئته تنشئة اجتماعية صحيحة، وكذلك إساءة معاملة الوالدين للتلميذ تؤذي به إلى حل مشكلاته بالطرق العنيفة، ومن جهة أخرى نجد الآباء الذين يبالغون في عقاب أبنائهم، حيث يتعلمون ذلك السلوك العنيف باعتبار الأب يمثل نموذج للطفل يقتدي به، وهو ما أطلق عليه باندورا التعلم بالنمذجة فالأطفال الذين يستعمل أبائهم العدوان

الفيزيقي كوسيلة للتأديب لديهم نزعة لاستعمال أساليب مشابهة في التصرف مع الأطفال الآخرين، وأولياء الأطفال عرضة للعنف هم أيضا أطفال لآباء كانوا يؤدبونهم باستعمال كثيف للعقوبات الجسمية ويصبح السلوك العدواني سهلا حسب باندورا بمحاكاة هذه النماذج (عبد الرحمن العيسوي، 1999، ص18) إضافة إلى الوضع الاقتصادي للأسرة يلعب دور كبير وذلك من خلال شعور الطفل بالإحباط ونقص طرق التعبير عن حاجاتهم وإثبات ذواتهم بشكل إيجابي، حيث يجعلون من مكبوتاتهم النفسية مكان للتفريغ وهي المدرسة، كذلك للتفكك الأسري يكون له أثر بالغ في الانحراف والتوجه نحو العنف.

أما اختلاف نظرة التلاميذ للعوامل الأسرية باعتبارهم لا يستطيعون العيش بمعزل عن الأسرة لأنها المنبع الأول لظهور السلوكات العنيفة فهو غير واعي بما يدور حوله، فالفترة التي يعيشها غير متوازنة تمتاز ببعض الضغوطات النفسية (فترة المراهقة)، حيث ينظرون إلى العنف على انه ردة فعل لما يتعرضون له من أساليب المعاملة التسلطية من طرف الأسرة.

2- مناقشة النتائج وفقا للمحور الثاني:

من خلال الجداول الخاصة بنتائج المحور الثاني يظهر أن هناك اختلاف بين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العوامل المدرسية التي تعزو للعنف المدرسي، وقد يفسر ذلك من خلال أن التلاميذ يلجئون للعنف نظرا لطبيعة المناهج الدراسية التي تمتاز بالكثافة والحشو للمعارف والمعلومات، وما يجعلهم غير قادرين على استيعاب ما يترتب عنه الملل أثناء الحصص الدراسية وهذا يعبر عن سبب من الأسباب التي تؤذي إلى العنف المدرسي.

وقد يفسر ذلك أيضا من خلال لا مبالاة الإدارة بما يفعله التلاميذ من سلوكيات عنيفة، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث مشاحنات داخل المحيط المدرسي بوجه عام، ضف إلى ذلك بأن التلميذ بإعتبار انه يمر بأصعب مرحلة عمرية في حياته ألا وهي المراهقة فهو ذو قابلية للاكتساب أو المحاكاة أو تقليد أي سلوك يلاحظه في المدرسة، هذا ما أكدته النظرية السلوكية التي أرجعت فكرة التقليد والمحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال إلى تقليد الكبار والتعلم من خلالهم السلوك العنيف (طه عبد العظيم حسين، 2007، ص301)

كما قد يفسر ذلك من خلال الآثار المرتبة عن العنف و تتمثل أهمها في التسرب المدرسي والانقطاع المستمر عن الدراسة، إضافة إلى تدني مستوى تحصيل دراسي للتلميذ والتأخر المتعمد للحضور إلى المدرسة، واللامبالاة وضعف التركيز وسوء الإنضباط.

أما اختلاف نظرة الأساتذة للعوامل المدرسية المؤدية للعنف المدرسي قد يمكن تفسيرها بحكم أن ما يصدر عن التلاميذ من سلوكيات عنيفة موجهة نحوه بالدرجة الأولى كونهم العنصر المستهدف من التلاميذ الذين يمرون بفترات انتقالية حساسة، وهذه الاضطرابات تترجم بانواع العنف، نتيجة للأفكار الخاطئة، وهذا ما أكدت عليه النظرية المعرفية، التي خلصت إلى أن التلاميذ الذين يمارسون العنف لديهم أفكار خاطئة والتي تؤثر سلوكياتهم وتدفعهم للعنف نحو المحيطين به (عبد الله بن إبراهيم العصماني، 1433، ص 24).

وقد يفسر ذلك من خلال الآثار المترتبة عن العنف في أن التلميذ يفقد حيويته في القسم، وقد يتصرف بعدوانية اتجاه الآخرين، وأنه مهدد ومعرض للهجوم، وعدم الشعور بالأمن داخل المؤسسة التربوية، كما ان هذا الاختلاف في التصور قد يعود إلى الأفكار المسبقة التي يتبناها الأساتذة، وهي اعتقاداتهم بان أهم أثر للعنف يرجع على الأساتذة بالدرجة الأولى وعلى تحصيل التلاميذ.

3- مناقشة النتائج وفقا للمحور الثالث:

من خلال الجداول الخاصة بنتائج المحور الثالث يظهر أن هناك اختلاف بين استجابات التلاميذ والأساتذة حول العوامل الاجتماعية التي تعزو للعنف المدرسي وقد يفسر ذلك من خلال أن التلاميذ يرجعون العوامل الاجتماعية على انها تغيرات التي تظهر جلبة على سلوك الأفراد توجد في المحيط الاجتماعي والوسط الذي يعيش فيه التلميذ، وهنا يظهر العامل الاجتماعي دوره في إحداث تغيرات على التلميذ من خلال تقليد تلك السلوكات والإتيان بها إلى المدرسة من خلال محاولته تثبيت ذاته أمام الأساتذة أو زملائه أو الإدارة ككل.

أما نظرة الأساتذة للعوامل الاجتماعية المؤدية إلى العنف المدرسي وذلك حسب ما يحدث داخل المدرسة على أنه انعكاس للتصرفات ما هو خارج المدرسة، باعتبار أن المجتمع يعمل على تطبيع السلوكات، وبما أن التلاميذ في فترة المراهقة ما عليهم إلا تقليدها، وذلك لوجود عدة أسباب منها عدم تلبية حاجات التلميذ في البيئة الاجتماعية المحيطة به وأهدافه التي لا يمكن لأي حال من الأحوال تحقيقها، كما يمكن إرجاعه إلى الظروف الاجتماعية التي يعيشها التلميذ والتي تدفعه لممارسة فعل العنف، إذ يعتبر الحرمان والقهر النفسي والشعور بالظلم والتهميش وعدم المساواة داخل المجتمع، كل هذه العوامل تجعل التلميذ أكثر عرضة للاضطرابات الذاتية وتجعله غير متوافق اجتماعيا مع محيطه الخارجي فتعزز لديه عامل التوتر وفيما أكد عليه ماسلو بأن العنف هو سلوك يلجا إليه الفرد نتيجة للفشل في إشباع حاجته النفسية (طه عبد العظيم حسين، 2007، ص303)

كما يؤذي غياب الإرشاد والتوعية الاجتماعية والوازع الديني إلى انهيار القيم الأخلاقية، وكذلك خروج التلميذ عن إطار المدرسة واحتكاكه مع أشخاص منحرفين داخل المجتمع.

خاتمة

من خلال ما ذكرنا سابقا توصلنا إلى التغيرات التي حدثت والتي أعطت ميزة جديدة لها من حيث الحجم والكم والنوع، كما مست هذه التحولات بعض الجوانب الأسرية والمدرسية والاجتماعية مما أدى إلى انتشار ظاهرة العنف المدرسي.

تم التطرق في هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل التي تعزو للعنف المدرسي عند أساتذة وتلاميذ المتوسط من خلال ما قدمناه في الجانب النظري والذي تم التعرف من خلاله على العزو السببي، نظرياته، مفهوم العنف المدرسي، أهم أسبابه، النظريات المفسرة له، أنواعه، الأسباب المؤدية إلى العنف، آثاره، وأخيرا استراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف وكيفية علاجها بالإضافة إلى الجانب التطبيقي الذي تم فيه تحليل البيانات المتحصل عليها وتفسيرها لنصل في الأخير إلى نتيجة هامة لهذه الدراسة وهي معرفة العوامل التي يعزو إليها الأساتذة والتلاميذ العنف المدرسي.

وقد توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى:

- يركز الأساتذة أكثر من التلاميذ على أن التمييز في المعاملة بين الأبناء أحد العوامل الأسرية التي تعزو للعنف المدرسي .
- يركز الأساتذة أكثر من التلاميذ على أن لا مبالاة الإدارة بما بفعله التلاميذ أحد العوامل المدرسية التي تعزو للعنف المدرسي.
- يركز الأساتذة أكثر من التلاميذ على أن انهيار القيم الأخلاقية أحد العوامل الاجتماعية التي تعزو للعنف المدرسي.
- يركز التلاميذ اكثر من الأساتذة على أن اهمال الوالدين للابناء أحد العوامل الاسرية التي تعزو للعنف المدرسي.
- يركز التلاميذ اكثر من الأساتذة على أن عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أحد العوامل المدرسية التي تعزم للعنف المدرسي.
- يركز التلاميذ اكثر من الأساتذة على أن اختلاط التلاميذ مع الاشخاص المنحرفين داخل المجتمع أحد العوامل الاجتماعية التي تعزو للعنف المدرسي.
- يوجد اختلاف في آراء الأساتذة والتلاميذ حول العوامل التي تعزو للعنف المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط.

ومن التوصيات والمقترحات التي نقدمها نذكر ما يلي:

- إجراء دراسات علمية ميدانية حول العوامل التي تعزو للعنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب والإداريين والمعلمين.
- الأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة من مراحل النمو في المجال التربوي.
- تكثير الندوات التربوية وبحضور المختصين الاجتماعيين بشرح مساوئ العنف ومخاطره على الفرد والمجتمع.
- الاهتمام بإعداد وتكوين المعلمين والإداريين لإكسابهم الكفاءة والفاعلية وكيفية التعامل مع نفسية التلميذ المراهق خاصة مرحلة المتوسط.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

I.الكتب

1- أحمد يونس محمود البحاري وعلي عليج (2009): العنف المدرسي لدى الطلبة، دار حامد، العراق.

2- إياد محمد الذريعي (2014): العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي والسلوكي للطفل، الحماية الدولية للطفل، طرابلس.

3- باهي مصطفى وشلبي أمينة (1999): الدافعية –نظريات وتطبيقات-، مركز الكتاب، القاهرة.

4- ثامر الدين زيدي (2007): سيكولوجية المدرس، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، عمان.

5- جودت عزت عطوي (2011): أساليب البحث العلمي –أدواته، طرقه الإحصائية، دار الثقافة، ط4، عمان.

6- حواشين مفيد نجيب (2005): العلاقة بين العزو للنجاح والفشل في المجال الإدراكي لطلبه الصف التاسع، إريد للبحوث والدراسات، الأردن.

7- رشاد علي عبد العزيز موسى وزينب محمد العايش (2009): بسيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

8- رشيد زرواتي (2003): تدريب على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر.

9- سامي محمد ملحم (2002): مشكلات طفل الروضة (التشخيص والعلاج)، دار الفكر للطباعة، عمان.

10- طه عبد العظيم حسين (2007): سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، مصر.

11- عبد الله العامري (2009): المعلم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

12- عبد المحسن بن عمار المطيري (2006): علم النفس الاجتماعي، دار الجامعة، مصر.

13- عثمان فاروق السيد وعبادة أحمد اللطيف (1994): العزو وعلاقته بمستويات الاستجابة المتطرفة لدى عينة من طلاب الجامعة، أسبوط العلوم، مصر.

14- غباري ثائر وآخرون (2012): أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين، القدس للأبحاث والدراسات، دون بلد.

15- قطامي يوسف قطامي (2000): سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق، عمان.

قائمة المراجع:

16- محمد عبيدات وآخرون (1999): منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للطباعة، ط2، الأردن.

17- محمد العكور وآخرون (2007/2006): الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة، دار الجامعة، دون بلد.

18- منيرة كرادشة (2009): العنف الأسري، سيكولوجية الرجل العنيف والمرأة المعنفة، عالم الكتب الحديث أريد، الأردن.

19- نوال العشبي (2008): إدارة التعليم الصفي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

II.المجلات:

20- سعاد بن قفة (2014): صور العنف المدرسي في الصحافة المكتوبة تشخيص للواقع واقتراح للحلول، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 15، الجزائر.

21- العتوم عدنان وسليمان هاجر (2013): برنامج تعليمي في تعديل توجهات المسؤولية التحصيلية، المجلة العالمية للأبحاث التربوية والنفسية، الجزء الأول، العدد 93.

22- محمد در (2017): أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد 09، الجزائر.

III.الرسائل العلمية:

23- حسين خيري (2002): دراسة امبريقية إكلينيكية للأهداف الحياتية كمحددات لنمط العلاقة بين الإغراءات السببية ومستوى التحصيل لدى طلاب الجامعة، جامعة عين شمس، مصر.

24- خضر عادل سعد يوسف (1994): عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الإنجاز، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، مصر.

25- زهرة مزرقط (2014/2013): دور مستشار التوجيه في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربية، جامعة الوادي.

26- سكران السيد عبد الدايم عبد السلام (1996): الأهداف الدافعية للإنجاز وعلاقته بالعزو السببي للتحصيل لدى تلاميذ الصف

27- سميرة عبدي (2010): الضغط المدرسي وعلاقة سلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو.

28- صباح عجرود (2007/2006): التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة أم البواقي.

29- عبد الرحمن بوزيدة (2008/2007): العنف في ثانويات العاصمة- دراسة مقارنة-، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.

30- عبد الرحمن العيسوي (1999): الإرشاد النفسي، دار الفكر الجامعي، دون بلد.

31- عبد الله بن إبراهيم العصماني (1433ه): العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليمة محافظة البث، رسالة ماجستير في علم النفس، السعودية.

32- علي بن محمد بن عبد الرحمن الشهيري (2009): العنف في المدارس الثانوية من جهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية السعودية.

33- فاطمة كامل محمد (2001): العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين قسم التربية وعلم النفس، رسالة ماجستير.

34- كريم حمامة (2011): العلاقة بين عوامل عزو النجاح والفشل الدارسين وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط –دراسة ميدانية لثانويات ولاية تيزور، رسالة الماجستير غير منشورة، الجزائر.

الملاحق

الملحق رقم (1): الاستمارة في صورتها الأولية قبل التحكيم:

المحور	الرقم	العبارات	موافق	غير موافق	محايد
الأسباب الأسرية	1	التمييز في المعاملة بين الأبناء			
	2	غياب المناقشات والحوار بين الأبناء والوالدين			
	3	انفصال الوالدين من خلال الطلاق			
	4	فقدان أحد الوالدين أو كلاهما			
	5	غياب متابعة الوالدين لما يفعله الأبناء			
	6	استعمال القسوة			
	7	القيام بضرب الأبناء			
	8	إهمال الوالدين للأبناء			
	9	ضعف المستوى المعيشي للأسرة			
	10	التنشئة الخاطئة داخل الأسرة			
الأسباب المدرسية	11	تقليد الزملاء العنيفين في المدرسة			
	12	غياب النشاطات لقضاء وقت الفراغ.			
	13	لا مبالاة الإدارة لما يفعله التلاميذ من سلوكيات عنيفة.			
	14	غياب دور مستشار التوجيه			
	15	اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ			
	16	الرسوب المدرسي.			
	17	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ			
	18	استخدام أسلوب العقاب			

	19	غياب الاهتمام بالتلاميذ			
	20	اللوم المستمر والسخرية من التلاميذ			
الأسباب الاجتماعية	21	ضعف وسائل الإرشاد والتوجيه الاجتماعي			
	22	غياب مهارات التواصل الفعالة القائمة على الجانب الإنساني			
	23	غياب الأمن داخل المجتمع			
	24	استغلال الطبقات الغنية للطبقات الفقيرة			
	25	تفشي أنواع الظلم والاستبداد.			
	26	غياب المساواة داخل المجتمع			
	27	عدم التمسك بالتعاليم الدينية			
	28	انهيار القيم الأخلاقية.			
	29	تسكع التلاميذ مع الأشخاص العنيفين.			
	30	غياب التوعية الاجتماعية.			

الملحق رقم (02):

آراء الأساتذة المحكمين للاستبيان في صورته الأولية

الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية
بوشينة صالح	علم النفس الجنائي	ماجيستار
دعاس حياة	علم النفس العيادي	دكتوراه
عبايدية أحلام	إرشاد نفسي وتوجيه تربوي مهني	ماجيستار

الملحق رقم (03): إستمارة التلاميذ في صورتها النهائية بعد التحكيم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــامعة مـــحمد الـــــصديق بـــن يـــــحي –جيجل-

كـــلية الـــــعلوم الإنـــــسانية والاجـــتماعية

قـــــسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استـــــمارة بـــــحث بـــــعنوان :

العزو السببي لظاهرة العنف المدرسي حسب آراء أساتذة وتلاميذ المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس تخصص علم النفس التربوي

ملاحظة:

الرجاء أن تكون الإجابة دقيقة ومعبرة عن رأي صاحبها

- بيانات هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.
- يرجى وضع العلامة (×) في الخانة المناسبة.

مع فائق التقدير والاحترام

السنة الجامعية: 2019/2018

البيانات الشخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-المستوى الدراسي: .....

3- معيد (ة) ☐ **أو لا** ☐

4- اسم المدرسة: .....

المحور	الرقم	العبارات	موافق	غير موافق	محايد
العوامل الأسرية	1	التمييز في المعاملة بين الأبناء			
	2	غياب المناقشات والحوار بين الأبناء والوالدين			
	3	انفصال الوالدين من خلال الطلاق			
	4	فقدان أحد الوالدين أو كلاهما			
	5	غياب متابعة الوالدين لما يفعله الأبناء			
	6	استعمال القسوة			
	7	شعور الطفل بالإحباط نتيجة المشاكل الأسرية			
	8	إهمال الوالدين للأبناء			
	9	ضعف المستوى المعيشي للأسرة			
	10	التنشئة الخاطئة داخل الأسرة			
العوامل المدرسية	11	تقليد السلوكات العنيفة في المدرسة			
	12	غياب النشاطات لقضاء وقت الفراغ			
	13	لا مبالاة الإدارة بما يفعله التلاميذ من سلوكيات عنيفة			
	14	غياب دور مستشار التوجيه			
	15	اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ			
	16	الرسوب المدرسي			
	17	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ			
	18	استخدام أسلوب العقاب			
	19	غياب الرعاية النفسية			
	20	اللوم المستمر والسخرية			

العوامل الاجتماعية	21	ضعف وسائل الإرشاد والتوجيه الاجتماعي			
	22	غياب التواصل بين الأفراد داخل المجتمع			
	23	عدم الشعور بالأمن نظرا لبعض الظواهر المنتشرة في المجتمع			
	24	استغلال الطبقات الغنية للطبقات الفقيرة			
	25	تفشي أنواع الظلم والاستبداد			
	26	غياب المساواة داخل المجتمع			
	27	غياب الوازع الديني			
	28	انهيار القيم الأخلاقية			
	29	اختلاط التلاميذ مع الأشخاص المنحرفين داخل المجتمع			
	30	غياب التوعية الاجتماعية			

الملحق رقم (04) **استمارة الأساتذة في صورتها النهائية بعد التحكيم**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جـــامعة مـــحمد الـــــصديق بـــن يـــــحي –جيجل-

كـــلية الـــــعلوم الإنـــــسانية والاجـــتماعية

قـــــسم: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

استـــــمارة بـــــحث بـــــعنوان :

العزو السببي لظاهرة العنف المدرسي حسب آراء أساتذة وتلاميذ المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس تخصص علم النفس التربوي

ملاحظة:

الرجاء أن تكون الإجابة دقيقة ومعبرة عن رأي صاحبها

- بيانات هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض علمية.
- يرجى وضع العلامة (×) في الخانة المناسبة.

مع فائق التقدير والاحترام

السنة الجامعية: 2019/2018

البيانات الشخصية:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-المادة المدرسة: .....

3- سنوات الخبرة: .....

4- اسم المدرسة: .....

المحور	الرقم	العبارات	موافق	غير موافق	محايد
العوامل الأسرية	1	التمييز في المعاملة بين الأبناء			
	2	غياب المناقشات والحوار بين الأبناء والوالدين			
	3	انفصال الوالدين من خلال الطلاق			
	4	فقدان أحد الوالدين أو كلاهما			
	5	غياب متابعة الوالدين لما يفعله الأبناء			
	6	استعمال القسوة			
	7	شعور الطفل بالإحباط نتيجة المشاكل الأسرية			
	8	إهمال الوالدين للأبناء			
	9	ضعف المستوى المعيشي للأسرة			
	10	التنشئة الخاطئة داخل الأسرة			
العوامل المدرسية	11	تقليد السلوكات العنيفة في المدرسة			
	12	غياب النشاطات لقضاء وقت الفراغ			
	13	لا مبالاة الإدارة بما يفعله التلاميذ من سلوكيات عنيفة			
	14	غياب دور مستشار التوجيه			
	15	اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ			
	16	الرسوب المدرسي			
	17	عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ			
	18	استخدام أسلوب العقاب			

	19	غياب الرعاية النفسية			
	20	اللوم المستمر والسخرية			
العوامل الاجتماعية	21	ضعف وسائل الإرشاد والتوجيه الاجتماعي			
	22	غياب التواصل بين الأفراد داخل المجتمع			
	23	عدم الشعور بالأمن نظرا لبعض الظواهر المنتشرة في المجتمع			
	24	استغلال الطبقات الغنية للطبقات الفقيرة			
	25	تفشي أنواع الظلم والاستبداد			
	26	غياب المساواة داخل المجتمع			
	27	غياب الوازع الديني			
	28	انهيار القيم الأخلاقية			
	29	اختلاط التلاميذ مع الأشخاص المنحرفين داخل المجتمع			
	30	غياب التوعية الاجتماعية			

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العزو السببي لظاهرة العنف المدرسي لدى عينة من أساتذة وتلاميذ المتوسط والتي تكونت من 70 تلميذ و70 أستاذ موزعين على جميع مستويات التعليم المتوسط، بحيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستمارة كأداة بحث والتي تكونت من 30 عبارة. كما تم الاعتماد على التكرار والنسبة المئوية لمعالجة المعطيات.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يركز الأساتذة أكثر من التلاميذ على أن التمييز في المعاملة بين الأبناء أحد العوامل الأسرية التي تعزو للعنف المدرسي .
- يركز الأساتذة أكثر من التلاميذ على أن لا مبالاة الإدارة بما يفعله التلاميذ أحد العوامل المدرسية التي تعزو للعنف المدرسي.
- يركز الأساتذة أكثر من التلاميذ على أن انهيار القيم الأخلاقية أحد العوامل الاجتماعية التي تعزو للعنف المدرسي.
- يركز التلاميذ أكثر من الأساتذة على أن إهمال الوالدين للأبناء أحد العوامل الأسرية التي تعزو للعنف المدرسي.
- يركز التلاميذ أكثر من الأساتذة على أن عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أحد العوامل المدرسية التي تعزم للعنف المدرسي.
- يركز التلاميذ أكثر من الأساتذة على أن اختلاط التلاميذ مع الأشخاص المنحرفين داخل المجتمع أحد العوامل الاجتماعية التي تعزو للعنف المدرسي.

Résumé de l'étude en français:

Le but de cette étude était d'identifier l'attribution relative du phénomène de la violence à l'école dans un échantillon d'enseignants et d'étudiants de la Méditerranée, composé de 70 étudiants et 70 professeurs répartis à tous les niveaux de l'enseignement intermédiaire, en utilisant une approche descriptive et un outil de recherche de 30 mots. La fréquence et le pourcentage de traitement des données ont également été utilisés.

L'étude a révélé les résultats suivants:

- Les enseignants soulignent plus que les élèves que la discrimination dans le traitement entre enfants est un facteur familial qui attribue la violence à l'école.

- Les enseignants insistent plus que les élèves sur le fait que l'indifférence de l'administration à ce que font les élèves est l'un des facteurs scolaires qui attribuent la violence à l'école.

- Les enseignants soulignent plus que les élèves que l'effondrement des valeurs morales est l'un des facteurs sociaux qui caractérisent la violence à l'école.

- Les élèves s'inquiètent plus que les enseignants du fait que la négligence parentale envers les enfants est l'un des facteurs familiaux responsables de la violence à l'école.
- Les élèves se focalisent davantage que les enseignants sur le fait que le manque de prise en compte des différences individuelles entre les élèves est l'un des facteurs qui ont pour but de violer l'école.
- Les élèves se concentrent davantage que les enseignants sur le fait que le mélange d'élèves avec des délinquants au sein de la communauté est l'un des facteurs sociaux qui attribuent la violence à l'école.