وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة : علوم التربية

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر

تخصص: ارشاد وتوجيه

الموضوع :

أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر التلاميذ وهيئة التأطير التربوي والاداري.
دراسة وصفية استكشافية في بعض متوسطات مدينة ورقلة

إعداد الطالبتان :

خمقاني وفاء
عبية جمانة

لجنة المناقشة:

أ.د سلام بوجمعة	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د طبشي بلخير	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا
أ.د أحمد قندوز	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا

الموسم الجامعي: 2025/2024

الاهداء

بعد مسيرة دراسية دامت سنوات حملت في طياتها الكثير من الصعوبات والمشقة والتعب
ها أنا اليوم أقف على عتبة تخرجي، أقطف ثمار تعبي وأرفع قبعتي بكل فخر، فاللهم لك الحمد قبل أن ترضى ولك الحمد اذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا، لأنك وفقتني على إتمام هذا العمل وتحقيق حلمي ... أهدي هذا النجاح..

الى الذي زين إسمي بأجمل الألقاب، من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل
الي من علمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة، الى من غرس في روحي مكارم الاخلاق..

داعمي الأول في مسيرتي وسندي وقوتي وملاذي بعد الله عز وجل ... الي فخري واعتزازي (والدي)

والى من جعل الله الجنة تحت أقدامها واحتضنني قلبها قبل يدها وسهلت لي الشدائد بدعائها
الى القلب الحنون والشمعة التي كانت لي في الليالي المظلمات
سر قوتي ونجاحي ومصباح دربي.. الى وهج حياتي (والدتي)

والى ضلعي الثابت وأمان أيامي الي ملهمي نجاحي من شددت عضدي بهم فكانوا لي ينابيع أرتوي منها
..الى خيرة أيامي وصفوتها.. الى قرة عيني (أخي و أخواتي)

ولكل من كان عوناً وسنداً في هذا الطريق ..

أهديكم هذا الإنجاز وثمرة نجاحي الذي طالما تمنيته ..ها أنا اليوم أتممت أول ثمراته
راجية من الله تعالى أن ينفعني بما علمني وأن يعلمني ما أجهل ويجعله حجة لي لا علي.

وفاء

الاهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من حملتني و منحتني طعم الحياة، و أحاطتني بحنانها و حرصت على تعليمي بصبرها و تضحيتها.. إلى من كان دعاؤها سر نجاحي.. أمي الغالية حفظها الله
.

إلى الذي دعمني في مشواري الدراسي وكان وراء كل خطوة خطوتها في طريق العلم و المعرفة..

أبي الغالي رعاه الله .
إلى من هم أنس عمري مخزن ذكرياتي إخواني و أخواتي .
وإلى كل الأشخاص الذين أحمل لهم المحبة و التقدير .

جمانة

كلمة الشكر

قبل كل أحد، وبعد كل أحد، الشكر للواحد الأحد، الفرد الصمد، الذي أمدنا بالقوة والعون والسدد لإنجاز هذا العمل، وندعوه عز وجل أن يجعله خالصا لوجهه الكريم. كما نتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الكبير للأستاذ والمشرف الكريم الذي لم يبخل علينا بأي معلومة أو توضيح في شتى مراحل إعداد هذه المذكرة كما نتوجه بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة الأعزاء وكل الأساتذة الذين استفدنا من معارفهم طوال سنين دراستنا.

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أسباب ومظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية، لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مدينة ورقلة، كما سعت إلى الكشف عن الفروق في مظاهر وأسباب هذا العنف تبعًا لمتغيرات الجنس، المستوى الدراسي، السنة الدراسية، وحالة التكرار (معيد/غير معيد). وقد تم استخدام المنهج الوصفي الاستكشافي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ التعليم المتوسط وبعض أفراد الهيئة التربوية من مستشارين تربويين، أساتذة، ومراقبين، تم اختيارهم من عدد من متوسطات مدينة ورقلة. حيث تم بناء أداتين من طرف الطالبتين للدراسة تكونت الأداتين الاستبيان الأول موجّه للتلاميذ، والاستبيان الثاني مخصّص لأفراد الهيئة التربوية، وقد تضمّن الاستبيان التربوي أيضًا متغير الجنس، أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية وتم تطبيقه على عينة مكونة من التلاميذ التعليم المتوسط و مستشاري والأساتذة والمراقبين ثم اختيارهم بطريقة قصدية من متوسطات ورقلة باستخدام منهج وصفي استكشافي وكان من نتائج الدراسة نتائج الأبعاد الخاصة بالاستبيان الموجه للهيئة التربوية يرون أفراد طقم التربوي أسباب متعلقة بخصائص الشخصي و أسباب الأسري للتلاميذ تلعب دورًا كبيرًا في ظهور العنف أكثر من أسباب الأخرى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد الطاقم التربوي حول أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف فئتهم الوظيفية (مستشار، أستاذ، مراقب) لاستبيان الموجه للتلاميذ يشير إلى أن التلاميذ يرون أن الأسباب المدرسية والشخصية هي الأكثر تأثيرًا، مع تحفظهم وعدم تأكدهم من هذا التأثير على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التلاميذ حول أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف جنسهم (ذكور، إناث).

الملخص باللغة الأجنبية

Summary :

The present study aimed to identify the causes and manifestations of school violence at the end of the academic year among middle school students in the city of Ouargla. It also sought to uncover differences in the causes and manifestations of this violence based on gender, academic level, school year, and repetition status (repeating/non-repeating students). The exploratory descriptive method was used, and the study sample consisted of middle school students and members of the educational staff, including educational advisors, teachers, and supervisors, selected from several middle schools in Ouargla. Two instruments were developed by the researchers: the first questionnaire was addressed to students, and the second to educational staff. The educational staff questionnaire also included the gender variable, causes, and manifestations of violence at the end of the school year. The tools were applied to a randomly selected sample from middle schools in Ouargla.

The results of the questionnaire directed to educational staff indicated that they perceive personal and family-related factors as playing a major role in the emergence of violence, more than other factors. Furthermore, there were no statistically significant differences in the staff's perceptions of the causes and manifestations of school violence at the end of the academic year based on their job category (advisor, teacher, supervisor). On the other hand, the student questionnaire results showed that students view school-related and personal factors as the most influential causes, although they expressed some uncertainty regarding this influence. Similarly, no statistically significant differences were found in students' perceptions of the causes and manifestations of school violence at the end of the academic year based on gender (male, female).

فهرس المحتويات

الاهداء

كلمة الشكر

الملخص

الملخص باللغة الأجنبية

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الاشكال

مقدمة العامة 1

الفصل الأول: 4

الإشكالية وخلفياتها 4

1. 3
2. 7
3. 7
4. 8
5. 8
6. 8

الفصل الثاني: 10

الإطار النظري لموضوع الدراسة 10

1. 11
2. 11
3. 12
4. 13
5. 15
7. 17
8. 21

الفصل الثالث: 21

الإجراءاتالميدانيةوالدراسةالاستطلاعية 21

تمهيد :.....22

1. 23
2. 23
3. 24
4. 25
5. 33

الفصلالرابع: 36

عرضنتائجالدراسةومناقشتهاوتفسيرها 36

تمهيد.....37

أ- 39
ب- 42
ت- 46
ث- 49
ج- 52
ح- 55

المراجع 57

الملاحق 61

فهرس الجداول

الجدولرقم 1: 24

الجدولرقم 2: 29

الجدولرقم 3 30

الجدولرقم 4 31

الجدولرقم 5 32

الجدولرقم 6 32

الجدولرقم 7: 32

الجدولرقم 8: 33

الجدولرقم 9: 35

الجدولرقم 10:يوضحتوزيععينةالدراسةحسبمتغيرالجنس 34

الجدولرقم 11: 36

الجدولرقم 12: 37

الجدولرقم 13: 39

الجدولرقم 14: 43

الجدولرقم 15: 46

الجدولرقم 16: 49

الجدولرقم 17: 52

الجدولرقم 18: 55

فهرس الاشكال

الشكلرقم 1 يوضحتوزيعأفرادالعينةحسبمتغيرالرتبة. 33

الشكلرقم 2 يوضحتوزيعأفرادالعينةحسبمتغيرالجنس 34

الشكلرقم 3 يوضحتوزيعأفرادالعينةحسبمتغيرالمستوىالدراسي 35

الشكلرقم 4 يوضحتوزيعأفرادالعينةحسبمتغيرالوضعيةالدراسية35

مقدمة العامة

مقدمة:

المدرسة البيئة التربوية الثانية التي يحتضن فيها الإنسان مراحل مهمة من حياته، بدءًا من الطفولة وصولًا إلى المراهقة والشباب. وخلال هذه الرحلة التعليمية، يواجه الطالب مواقف متنوعة؛ فمنها ما يسهم في تطوره المعرفي والاجتماعي، ويعزز سلوكياته الأخلاقية، ومنها ما قد يشكل تحديًا يعوق تحصيله العلمي، ويؤثر سلبًا على قيمه وسلوكه. وتُعدّ مشكلة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية من القضايا البارزة والمقلقة التي تواجه المدرسة اليوم (السرجاني، 2020؛ محمد ناصر، 2021).

تُواجه المدرسة الجزائرية في السنوات الأخيرة تصاعدًا ملحوظًا في مظاهر العنف المدرسي، الذي لا يقتصر فقط على الشجارات أو الاعتداءات اللفظية والجسدية بين التلاميذ، بل يتعداها أحيانًا إلى الاعتداء على الطاقم التربوي أو تخريب ممتلكات المؤسسة (الحمزاوي، 2022). وتبلغ هذه السلوكيات ذروتها مع نهاية السنة الدراسية، وهي فترة تشهد ضغوطًا نفسية عالية نتيجة الامتحانات والتقييمات والخوف من الرسوب، ما يجعل البيئة المدرسية أرضًا خصبة لظهور سلوكيات عدوانية، تشمل تلاميذ جميع الأطوار التعليمية، مع اختلاف في حدة وانتشار الظاهرة من مؤسسة إلى أخرى، ومن منطقة إلى أخرى (سالم، 2019).

يشكل هذا العنف عائقًا أمام العملية التعليمية، ويؤثر سلبًا على قدرة المدرسة في أداء رسالتها التربوية وتحقيق أهدافها. وفي مدينة ورقلة، كغيرها من مناطق الجزائر، أصبح من الممكن ملاحظة تفاقم هذا العنف خاصة في الطور المتوسط، حيث يظهر في صور تمزيق الكتب، الشغب خارج المؤسسة، السخرية والتنمر، والعنف الموجه نحو الزملاء أو المربين (محمد ناصر، 2021). وتُظهر بعض الدراسات أن هذه السلوكيات لا تنشأ من فراغ، بل ترتبط بجملة من العوامل النفسية والاجتماعية والتربوية، مثل غياب التواصل الفعّال بين المعلم والتلميذ، التباين في الأساليب التربوية، إضافة إلى تأثير وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي التي قد تُشجّع على نشر سلوكيات العنف (غريب، 2020؛ كريمة، 2023).

لذلك، تتعدد الأسباب التي تدفع التلاميذ إلى مثل هذه التصرفات، إلا أن ما يثير القلق هو تنامي هذه الظاهرة، خاصة مع انتشار وسائل التواصل الاجتماعي التي تسهم في تداولها والتشجيع عليها. وهذا يستدعي تضافر الجهود للحد منها، كونها تتنافى مع القيم التربوية التي تسعى المدرسة الجزائرية إلى

ترسيخها (السرجاني، 2020). وقد أظهرت بعض الدراسات أن القوانين الصارمة قد تؤثر سلبًا على نفسية المتعلم، مما قد يدفعه إلى تبني سلوك عدواني بمجرد انتهاء العام الدراسي (سالم، 2019). في المقابل، يرى آخرون أن البيئة التعليمية نفسها قد تكون من العوامل التي تسهم في انتشار العنف المدرسي مع نهاية السنة الدراسية (غريب، 2020).

وأصبحت ظاهرة العنف المدرسي من التحديات الكبرى التي تثقل كاهل العاملين في المؤسسات التربوية، حيث يتعاملون يوميًا مع سلوكيات تعكس واقعًا اجتماعيًا وتربويًا معقدًا، ليس فقط على المستوى المحلي، بل أيضًا في الجزائر بشكل خاص (الحمزاوي، 2022). ويشكل تصاعد هذه الظاهرة دافعًا أساسيًا للبحث والدراسة، باعتبار ذلك ضرورة ملحّة وواجبًا لكل من يسعى للنهوض بمنظومة التربية والتعليم. إن فهم أسباب ومظاهر العنف المدرسي وأشكاله، وخاصة من منظور الفاعلين الأساسيين في المؤسسات التعليمية، مثل المستشارين والأساتذة والمراقبين في المتوسطات، يمكن أن يسهم بشكل فعّال في تحسين العملية التربوية (كريمة، 2023). وبفضل الاهتمام المتزايد بهذه القضية، أصبحت محورًا أساسيًا للدراسة، وذلك قصد اقتراح حلول عملية للحد منها وضمان بيئة مدرسية آمنة ومستقرة.

تتكون هاته الدراسة من أربع فصول هي كالتالي في الفصل الأول: تم تقديم موضوع الدراسة وتحديد إشكاليتها وأهدافها وأهميتها وحدودها، والتعريف الإجرائي لمتغير الدراسة.

أما في الفصل الثاني: تطرقنا إلى موضوع تعريف بظاهرة تشخيص الحدود الزمنية والمكانية لظاهرة تمزيق الكتب والكراريس وأصحابها وأسباب ظاهرة تمزيق الكتب والكراريس تعريف العنف المدرسي ومظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية والأسباب العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية ونظريات مفسرة لعنف المدرسي.

وفي الفصل الثالث: تناولنا الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية وذلك من خلال التعريف بالمنهج المتبع في الدراسة، والمجتمع الدراسة وبعدها الأدوات المستخدمة، وكيفية بناء مقياس مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية وتطبيقها وحساب الصدق والثبات لها.

وأخيرا الفصل الرابع: تم فيه عرض نتائج الدراسة وتفسيرها، ثم خلاصة عامة.

1. مشكلة الدراسة :

تشهد المؤسسات التعليمية والمحيط المدرسي في نهاية السنة الدراسية تفاقماً ملحوظاً في ظاهرة العنف المدرسي، التي تُعد واحدة من أخطر الظواهر السلوكية التي تؤثر سلباً على البيئة التعليمية والاجتماعية للتلاميذ. وتُعتبر هذه الظاهرة من التحديات الكبيرة التي تواجه المدارس اليوم، حيث تظهر بشكل أكبر في هذه الفترة الحساسة من السنة الدراسية، نتيجة الضغوط المتزايدة التي تُمارَس على التلاميذ والمعلمين على حد سواء (محمد، 2021).

ففي نهاية العام الدراسي، تتصاعد الضغوط النفسية بفعل الامتحانات النهائية، التقييمات الأكاديمية، والخوف من الفشل، مما يجعل هذه الفترة بيئة خصبة لظهور سلوكيات عدوانية متكررة، سواء كانت لفظية أو جسدية أو رمزية، وتتخذ مظاهر العنف المدرسي أشكالاً متعددة، حيث يظهر في تصرفات التلاميذ تجاه زملائهم أو تجاه معلميهم، وتجاه ممتلكات المدرسة من خلال الاعتداء اللفظي أو البدني، أو في بعض الحالات كنوع من التخريب للممتلكات المدرسية.

ويمكن تفسير هذا العنف من خلال مجموعة من العوامل المتداخلة، أبرزها العوامل الشخصية، مثل ضعف مهارات التكيف مع الضغط أو النزعة العدوانية الفردية، والأسرية، كغياب الرقابة الوالدية أو التوتر داخل الأسرة، إلى جانب العوامل المدرسية، كضعف التوجيه النفسي وافتقار المؤسسات إلى استراتيجيات فعالة لضبط السلوك، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية، مثل تأثير الجماعة الرفاقية والمنافسة بين الزملاء، والتكنولوجية، من خلال التأثر بمحتوى رقمي يحرض على العنف أو يطبع السلوك العدواني في ذهن التلميذ (عبد الله، 2020؛ محمد، 2021).

كما تعد العلاقات المتوترة بين التلاميذ، والتي تتفاقم بفعل هذه الضغوط المتعددة، من العوامل التي تغذي هذه الظاهرة. ويتأثر بهذه السلوكيات ليس فقط الضحايا المباشرون للعنف، بل تشمل تأثيراتها السلبية جميع أفراد البيئة المدرسية، حيث تسود أجواء التوتر والخوف التي تؤثر بشكل كبير على سير العملية التعليمية وتضعف من قدرة التلاميذ على تحقيق أداء أكاديمي متوازن (محمد، 2021).

وعلى الرغم من خطورة هذه الظاهرة وتهديدها للقيم التربوية والأخلاقية التي تقوم عليها المدرسة كمؤسسة تعليمية، إلا أن الإجراءات المتبعة للحد منها غالباً ما تكون غير كافية أو غير فعّالة، مما يُفسح المجال لتفاقمها وانتشارها بشكل أوسع. وقد أصبحت هذه الظاهرة في نهاية السنة الدراسية مسألة اجتماعية تُثير قلقاً واسعاً لدى أولياء الأمور والطقم التربوي، كما أن غياب العقوبات الرادعة أو التدخلات الوقائية الفعّالة يساهم بشكل مباشر في استمرار هذه السلوكيات العدوانية، حيث يعجز النظام المدرسي أحياناً عن توفير بيئة آمنة خالية من مظاهر العنف والتوتر (عبد الله، 2020).

ويظهر ذلك جلياً من خلال تعليمات وزير التربية محمد صغير سعداوي في ندوة وطنية، دعا فيها إلى محاربة سلوكيات مثل تمزيق الكراريس ورميها أمام المؤسسات التربوية، مطالباً بجمعها وإيداعها لدى الإدارة من أجل إعادة تدويرها، في محاولة للحد من هذه السلوكيات الغريبة عن بيئة المدرسة (جريدة الشروق، 15 ماي، 2025).

وانطلاقًا من هذا الواقع، تبرز اهمية تناول هذه الظاهرة بالدراسة في وسط تلاميذ التعليم المتوسط بمدينة ورقلة، و الهيئة التربوية، من خلال تحليل الأبعاد النفسية، الأسرية، المدرسية، الاجتماعية والتكنولوجية المسببة لها، قصد الوقوف على الأسباب الفعلية وسبل معالجتها.

وهناك دراسات أكدت على مدى انتشار أسباب مظاهر العنف في الوسط المدرسي وهي:

أولا، دراسة ("بوكري يمينة") (2021) التي أجرتها على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط، إضافة إلى دراسة تأثير متغيري الجنس والعمر على مستوى هذا السلوك أكدت الدراسة أهمية تطوير برامج إرشادية وتوجيهية للأسرة والمربين، إضافة إلى برامج تعليمية تهدف إلى خفض السلوك العدواني وتعزيز التوافق النفسي والاجتماعي للمراهقين.

ثانيا، دراسة ("مالكي أمينة") (2023/2022) التي تناولت موضوع الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط. أجريت هذه الدراسة في جامعة محمد خيضر بسكرة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس المدرسي. ركزت الدراسة على طبيعة العلاقة بين الضغط النفسي والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، من خلال تحليل مصادر الضغط النفسي وتأثيره على السلوك العنيف باختلاف الجنس والمستوى الدراسي.

ثالثا، دراسة ("حنان حيزي") (2021/2020) التي تناولت العلاقة بين العنف المدرسي والتوافق الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، والتي أجريت في جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية. هدفت الدراسة إلى تحليل تأثير العنف المدرسي على التوافق الدراسي للتلاميذ، من خلال استكشاف مظاهر العنف المدرسي وأسبابه.

رابعا، دراسة ("مسعود شبوعات ومحمد الطاهر قبائلي") (2021) التي تناولت الدور الإرشادي لمستشار التوجيه المدرسي في التقليل من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ، والتي أجريت في جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية. هدفت الدراسة إلى فهم دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

خامسا، دراسة بعنوان "العنف المدرسي: دراسة في المحددات والأشكال والنتائج والحلول" أجريت (2022) وهدفت إلى تحليل ظاهرة العنف المدرسي من خلال استعراض محدداتها وأشكالها وتأثيراتها على البيئة التعليمية، بالإضافة إلى البحث في الحلول الممكنة للحد منها. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل العوامل المساهمة في انتشار العنف داخل المؤسسات التعليمية. أظهرت النتائج أن العنف المدرسي ينتج عن مجموعة من العوامل الأسرية والاجتماعية والمدرسية، مما يؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي وسلوكيات التلاميذ. أوصت الدراسة بضرورة وضع استراتيجيات توعوية وإرشادية تستهدف الحد من هذه الظاهرة وتعزيز بيئة مدرسية آمنة.

سادسا، دراسة بعنوان "العنف المدرسي داخل المدرسة الجزائرية: دراسة تحليلية" قدّمت هذه الدراسة خلال شهر فبراير(2020) وهدفت إلى تحليل أسباب العنف المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المدارس الجزائرية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام أدوات بحثية لدراسة العلاقة بين العنف المدرسي والأداء الدراسي للتلاميذ. أظهرت النتائج أن العنف داخل المدارس يؤثر سلبًا على تحصيل التلاميذ وقدرتهم على التكيف داخل البيئة التعليمية. كما أكدت الدراسة على ضرورة إعادة النظر في المنظومة التربوية وتطوير سياسات تعليمية فعالة تحدّ من انتشار هذه الظاهرة وتعزز بيئة تعليمية سليمة.

ومن هنا، تبرز أهمية تناول هذه الظاهرة بالدراسة من أجل الكشف عن أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية ، والعمل على فهم الأسباب الكامنة وراءها، بما في ذلك الضغوط المرتبطة بنهاية العام الدراسي، والبيئة الاجتماعية التي تحيط بالتلاميذ داخل المدرسة وخارجها.

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي في مراحله المختلفة، سواء من حيث أنواعه أو آثاره أو استراتيجيات الحد منه، إلا أن مظاهر العنف التي تظهر بشكل خاص في نهاية السنة الدراسية، كتمزيق الكتب والكراريس أو تخريب الممتلكات المدرسية، ما زالت تحظى باهتمام محدود من قبل الباحثين، ولا سيما في البيئة التعليمية الجزائرية بمرحلة التعليم المتوسط. ويُلاحظ أن هذا النوع من السلوكيات، وإن بدا عابرًا أو احتفاليًا لدى البعض، إلا أنه يحمل دلالات نفسية واجتماعية وسلوكية عميقة تستوجب الدراسة والتحليل. من هنا، جاءت هذه الدراسة لتسد هذا الفراغ المعرفي، من خلال تسليط الضوء على أسباب ومظاهر هذا الشكل من العنف المدرسي الموسمي، وذلك في محاولة لفهم أبعاده واقتراح حلول تربوية ملائمة ويمكن بلورة مشكلة الدراسة بتساؤلات التالية

2. تساؤلات الدراسة :

- ما هو ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظر أفراد الطاقم التربوي ؟
- ما هو ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظر التلاميذ ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف فئة الطاقم التربوي (مستشار أستاذ، مراقب؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف المستوى الدراسي للتلاميذ السنة الثالثة متوسط السنة الرابعة متوسط)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف وضعية التكرار لدى التلاميذ معيد، غير معيد؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف جنس التلاميذ (ذكور،

3. أهمية الدراسة :

- معالجة ظاهرة من الظواهر التي تعاني منها المؤسسات التعليمية وهي ظاهرة العنف في نهاية السنة الدراسية.
- إلقاء الضوء على الأسباب المؤدية للعنف في نهاية السنة الدراسية التي تنعكس سلبا على تدني المستوى الدراسي.
- قياس مدى انتشار ظاهرة العنف في نهاية السنة في الوسط المدرسي.

4. أهداف الدراسة :

- محاولة معرفة أسباب المؤدية إلى حدوث العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط
- التعرف على مظاهر وأنواع العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط
- تهدف الدراسة الى تقييم واقع العنف في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظر تلاميذ والطقم التربوي في مرحلة التعليم المتوسط

5. حدود الدراسة :

- حدود الدراسة الموضوعية : تقتصر دراسة على أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية.
- حدود الدراسة البشرية : يركز البحث على عينة من مستشاري التوجيه والأساتذة تعليم المتوسط والمراقبين في متوسطات والتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.
- الحدود المكانية : بعض متوسطات ورقلة
- الحدود الزمانية: مارس 2025/2024 أفريل

6. التعاريف الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

- التعريف الإجرائي لمتغير الدراسة:
- أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية:
- أسباب ومظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية" هي إلى مجمل العوامل النفسية، الاجتماعية، التربوية، والمؤسسية التي تساهم في بروز سلوكيات عنيفة أو غير سوية داخل البيئة المدرسية أو محيطها، خلال الفترة الأخيرة من العام الدراسي، كما يشمل أشكال التعبير السلوكي عن هذا العنف، سواء كانت مادية أو لفظية أو رمزية
- .البعد الشخصي: يشير إلى العوامل الفردية التي تؤثر على ممارسة العنف أو التعرض له مثل العوامل النفسية والتنشئة الاجتماعية، والسيطرة على الغضب، والتجارب الشخصية، والقيم والمعتقدات. هذه العوامل تشكل استجابة الفرد للعنف وتحدد مدى تقبله أو مقاومته له.
- البعد الأسري: يتعلق بالعلاقات داخل الأسرة، وتأثير البيئة العائلية على تنشئة الأفراد وتشكيل سلوكياتهم وقيمهم.
- البعد المدرسي: يشمل تأثير البيئة التعليمية على الطالب، مثل التعلم، العلاقات مع المعلمين والزملاء، وتنمية المهارات والمعرفة.
- البعد الاجتماعي: يركز على العلاقات والتفاعلات مع المجتمع والأصدقاء، ودور الفرد في الجماعات والتكيف مع القواعد الاجتماعية.
- البعد البيئي : يشير إلى تأثير البيئة المحيطة، سواء كانت مادية أو اجتماعية، في نشوء السلوك العنيف أو المساهمة في تفاقمه. هذا المفهوم يتجاوز النظرة الفردية التي ترى العنف ناتجًا عن دوافع شخصية فقط، ويركز على كيف تؤثر الظروف البيئية في تشكيل هذا السلوك.
- البعد التكنولوجي : يعبر عن تأثير التطورات التكنولوجية على حياة الإنسان، سواء في التواصل، التعلم، أو العمل، ودورها في تسهيل الحياة أو تعقيدها.

الفصل الثاني:

الإطار النظري لموضوع الدراسة

1. تعريف ظاهرة تمزيق الكتب والكراريس في نهاية السنة الدراسية:

ليس هناك تعريف دقيق للمشكلة أو تعريف محدد لتمزيق الكتب والكراريس، إلا أن مفهومها يكمن في السلوك الذي يقدم فيه التلاميذ على تقطيع الكتب والكراريس بمجرد الانتهاء من الاختبارات في الفصل الثالث، وهذا بعد تأكدهم من أنهم لن يحتاجوا هذه الكتب والكراريس نظرًا لضمان انتقالهم للسنة والمستوى المقبل. وبعد عملية التقطيع والتمزيق، يتم رمي هذه الكتب والكراريس على الأرض بشكل جماعي، مشكّلين بها مساحات بيضاء كبيرة في جو من الحماس والفرحة بانتهاء الموسم الدراسي (ناصر، 2021، ص 76).

"تُعرّف ظاهرة تمزيق الكتب والكراريس في نهاية السنة الدراسية على أنها سلوك جماعي أو فردي يصدر عن التلاميذ بعد انتهاء الامتحانات النهائية، يتمثل في تقطيع الكتب والدفاتر الدراسية ورميها في محيط المدرسة، كتعبير عن مشاعر الفرح أو التحرر من الضغوط الدراسية، وهو سلوك يعكس في كثير من الحالات ضعف الوعي التربوي بقيمة الموارد التعليمية، وتأثير التقاليد الجماعية ووسائل التواصل الاجتماعي في تشكيل الممارسات المدرسية."

وتعرّف أيضا بأنها ظاهرة تربوية سلبية تظهر في نهاية الموسم الدراسي، يعبر فيها التلميذ عن رفضه أو عدم ارتباطه الوجداني بالمواد الدراسية من خلال تمزيق الكتب والدفاتر، ما يعكس ضعفًا في التنشئة التعليمية والتوعية بأهمية احترام الوسائل التعليمية.

تمزيق الكتب والكراريس يمثل تفريغًا انفعاليًا وسلوكيًا للتوترات والضغوط التي تراكمت على التلميذ خلال السنة الدراسية، وغالبًا ما يكون مصحوبًا بشعور بالحماس الجماعي والرغبة في الاحتفال أو التمرد على النظام.

2. تشخيص الحدود الزمنية والمكانية للظاهرة وأصحابها:

بالنسبة لزمن الظاهرة، يتمثل في اليوم الأخير للسنة الدراسية، والذي يتزامن مع نهاية اختبارات الفصل الثالث.

أما الحدود المكانية وموقع تمزيق الكتب والكراريس، ففي الغالب تحدث عند مداخل المؤسسات التعليمية والطرق المؤدية إليها، بحيث لا تحدث داخل المؤسسة التربوية نظرًا للرقابة والتأطير الموجود داخل المؤسسات.

أما الفئات من التلاميذ أصحاب هذا السلوك، ففي العادة هم تلاميذ الطور المتوسط، خصوصًا تلاميذ السنتين الثالثة والرابعة من التعليم المتوسط.

3. تعريف العنف المدرسي :

هو نمط من أنماط السلوك الذي ينبع عن حالة إحباط مصحوب بعلامات التوتر ويحتوي على نية سيئة لإلحاق ضرر مادي ومعنوي بكائن حي (شقيرات، 2001، ص 7).

تعريف حويتي، 2007: هي السلوكيات الشاذة في الوسط المدرسي المتمثلة في السلوكيات اللفظية وغير اللفظية (حويتي، 2007، ص 8).

تعريف أبو عليا: هو كل الممارسات الابتدائية البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم أو من بعضهم في المدرسة (أبو عليا، 2001، ص 23).

يعرف النوايسة (2009) العنف المدرسي على أنه جملة من الممارسات (الإيذائية) البدنية أو النفسية أو الإجرائية أحيانا التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم، أو من بعضهم البعض في المدرسة (النوايسة، 2009، ص 15).

يعرفه دوبت على أنه مجموعة السلوك غير المقبول في المدرسة بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي. ويتمثل في العنف المادي كالضرب والسطو أو تخريب الممتلكات المدرسية أو ممتلكات الغير، والكتابة على الجدران والطاولات الدراسية، والاعتداء الجسمي والقتل والانتحار وحمل السلاح بأنواعه، والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان، بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة والملاحقة بشتى أنواعها (خالدي، 2007، ص 42).

أما من جهة حسين طه، فيعرفه على أنه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم.

ويتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين التلاميذ والمطاردة، المشاغبة والاعتداء على ممتلكات المدرسة أيضاً (طه، 2007، ص 61).

تعرفه فاطمة فورلي على أنه تعدي التلميذ أو جماعة تلاميذ على غيرهم من التلاميذ أو على أحد العاملين بالمدرسة، إما بالقول أو الفعل أو التخريب للممتلكات، مما يؤدي بالمعتدى عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي، إما في الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة (جادو، 2005، ص 89).

وعرف أحمد حسين الصغير العنف الطلابي بأنه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه أضرار وأذى معنوي أو مادي (الخولي، 2008، ص 73).

يعرفه شيلدر على أنه السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة (طالب، 2001، ص 30).

وفي اخير نستخلص تعريف العنف المدرسي :

"العنف المدرسي هو كل سلوك عدواني، مادي أو معنوي، يصدر داخل الوسط المدرسي من طرف التلاميذ أو المعلمين أو العاملين، ويستهدف الأفراد أو الممتلكات، مما يؤدي إلى الإضرار الجسدي أو النفسي أو التأثير السلبي على سير العملية التعليمية، ويشمل ذلك الإيذاء الجسمي، العنف اللفظي، التخريب، التهديد، الفوضى، وسلوكيات أخرى تتنافى مع النظام والانضباط التربوي."

4. مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية :

يُعد تمزيق الكتب والدفاتر من السلوكيات الرمزية الشائعة لدى التلاميذ في نهاية السنة الدراسية، وهو يعكس في جوهره مزيجًا من التوتر النفسي، والعدوان المكبوت، والاحتجاج غير المباشر ضد المؤسسة التعليمية. فعلى سبيل المثال، تمزيق الكتب أمام بوابة المدرسة يمثل تفريغًا للطاقة العدوانية المتراكمة تجاه السلطة المدرسية بعد عام من الضغوط، وهو ما يصفه (طه، 2007، ص 301) بأنه نوع من الاعتداء الرمزي الناتج عن التوتر الداخلي. أما رمي الأوراق والدفاتر في ساحة المدرسة أو الشارع، فيعكس ضعفًا في الضبط الاجتماعي، وغياب الضوابط التي تمنع التلميذ من انتهاك النظام (الحسونة، 2012، ص 49). كما يُعد إشعال النار في الكتب شكلًا من أشكال العنف المرتبط بالإحباط، حيث يتفاعل التلميذ مع

شعور بالعجز أو الكره بطريقة تدميرية (المدفع، 2015، ص 09). ولا يقتصر الأمر على السلوك الفردي، بل يتخذ أحيانًا طابعًا جماعيًا، كما في حالة تمزيق الكتب داخل الأقسام، وهي ظاهرة تشير إلى انتشار العدوان بالتقليد والمحاكاة داخل الجماعة المدرسية (حيزي، 2021، ص 23). ويزيد من خطورة هذه السلوكيات ميل بعض التلاميذ إلى تصوير مشاهد التمزيق ونشرها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ما يدل على تأثير وسائل الإعلام وثقافة العرض في تشكيل تصور التلميذ لهذا الفعل على أنه إنجاز يستحق الظهور (سعيد، 2008، ص 107). ويتّسع نطاق التعبير العدواني أحيانًا ليشمل تمزيق الصور التربوية أو الشعارات داخل الكتب، كتعبير رمزي عن الرفض لقيم المؤسسة التعليمية (طه، 2007، ص 301). وأخيرًا، فإن ترك الكتب ممزقة داخل الأقسام قد يُفسَّر كسلوك مكتسب من جماعات غير منضبطة، ما يعكس غياب الانتماء والشعور باللامبالاة تجاه المؤسسة (سعيد، 2008، ص 107).

وكذلك مظاهر العنف والانحرافات السلوكية التي تظهر لدى التلاميذ في نهاية السنة الدراسية انعكاسًا لمجموعة من العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية التي تفسرها عدة نظريات في علم النفس وعلم الاجتماع. من أبرز هذه المظاهر تمزيق الكتب والكراريس، والذي يمكن تفسيره من خلال نظرية الإحباط–العدوان، حيث يُعد هذا السلوك تنفيسًا رمزيًا عن إحباط ناتج عن ضغوط الامتحانات أو الفشل في تحقيق النجاح، مما يدفع التلميذ إلى التعبير عن شعوره بالعجز عبر العدوان (Dollard، 1939، ص 45). ومن منظور التحليل النفسي، فإن هذا الفعل يُعد تفريغًا لطاقة عدوانية تراكمت خلال السنة الدراسية، ما يمنح التلميذ شعورًا بالراحة والاتزان (Freud، 1920، ص 78). كما أن تكسير ممتلكات المدرسة، مثل الطاولات والنوافذ، يعكس تراجع الضبط الاجتماعي وضعف الرقابة، مما يسمح بظهور السلوك المنحرف لدى من لم يتشربوا قيم احترام الجماعة ومؤسساتها (Hirschi، 1969، ص 112). ويزداد هذا السلوك تفشيًا بفعل التأثير الإعلامي كما تشير نظرية الغرس الثقافي، إذ يرى بعض التلاميذ في مشاهد الفوضى الإعلامية نموذجًا "بطوليًا" يستحق التقليد (Gerbner، 1986، ص 64). كذلك، فإن الشجارات الجماعية التي تندلع بين التلاميذ مع نهاية السنة تُمثّل انفجارًا للصراعات المكبوتة، حيث ينفلت السلوك العدواني في غياب السلطة (Freud، 1920، ص 83)، وقد يُعزى ذلك أيضًا إلى تأثير الاندماج في جماعات منحرفة، وفق نظرية الاختلاط التفاضلي، التي ترى أن التلميذ يتعلم السلوك العنيف عبر الاحتكاك المتكرر مع أفراد يحملون هذا النمط من التصرف (Sutherland، 1947، ص 29). وفي السياق ذاته، قد يحدث اعتداء على المعلمين أو الإداريين كرد فعل لإحساس بالإحباط أو

الظلم، وهو ما يتفق مع تفسير نظرية الإحباط–العدوان (Dollard، 1939، ص 51)، بينما تشير نظرية التقليد إلى أن التلميذ قد يستنسخ هذا السلوك من نماذج محيطة أو إعلامية تنزع إلى احتقار السلطة (Bandura، 1977، ص 89).

كما تُعد الضوضاء وإطلاق المفرقعات وتشغيل الموسيقى المرتفعة أشكالًا أخرى من السلوك الفوضوي الذي تعززه وسائل الإعلام التي تصوّر نهاية السنة كمناسبة للاحتفال غير المنضبط (Gerbner، 1986، ص 66). ويبرز أيضًا العنف الرمزي ضد رموز السلطة كالمدير أو المعلم كتعبير عن الرغبة في التحرر من القيود المدرسية، في ظل تراجع أدوات الرقابة الاجتماعية (Hirschi، 1969، ص 115). وأخيرًا، فإن التسكع أو الهروب الجماعي من المدرسة يُعزى إلى تأثير الجماعة المنحرفة، حيث يتعلم التلميذ أن التمرد هو شكل من أشكال "الرجولة" أو "الحرية"، كما تؤكد نظرية الاختلاط التفاضلي (Sutherland، 1947، ص 31).

5. الأسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية :

1 +الأسباب الشخصية:

تُعد العوامل الفردية من أبرز المحددات التي تفسر لجوء بعض التلاميذ إلى السلوك العنيف داخل البيئة المدرسية، فهي تنبع من خصائص نفسية وانفعالية تميز كل فرد عن الآخر. يُشير حسين (2007، ص 265) إلى أن هناك علاقة قوية بين العنف ومستوى الذكاء والانفعالية؛ فالتلاميذ الذين يعانون من تدنٍ في مستوى الذكاء وارتفاع في الانفعالية غالبًا ما يواجهون صعوبات دراسية تؤدي إلى الفشل، ومن ثم إلى الإحباط الذي يُترجم في كثير من الأحيان إلى سلوك عدواني. كما أن ضعف تقدير الذات، والإحساس بالنقص، وفقدان المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل السليم، كلها عوامل تخلق شعورًا بالعجز لدى التلميذ، ما يجعله يتصرف بعدوانية كطريقة غير مباشرة لإثبات الذات أو لطلب الانتباه. إضافة إلى ذلك، فإن الأطفال الذين تعرضوا في مراحل مبكرة من حياتهم إلى صدمات نفسية مثل العنف الجسدي أو الإهمال العاطفي هم أكثر عرضة لأن يصبحوا عدوانيين في مرحلة المراهقة، حيث تظهر هذه السلوكيات كرد فعل غير واعٍ لتجاربهم المبكرة.

2 +الأسباب الأسرية:

تلعب الأسرة دورًا جوهريًا في تكوين شخصية الطفل وتشكيل سلوكياته، إذ تُعتبر البيئة الأسرية الأولى هي المصدر الأساسي للتنشئة الاجتماعية. في هذا السياق، يوضح الاجتماعية (السعايدة، 2020، ص. 59) أن غياب الانسجام داخل الأسرة وتفاقم المشكلات الزوجية، بالإضافة إلى استخدام العنف كأسلوب تربوي، كلها عوامل تسهم في إنتاج تلميذ يحمل بداخله شحنة انفعالية سلبية قد تتفجر داخل المدرسة. كما أن النقص في الرقابة الأبوية وغياب التوجيه السليم يسمح للتلميذ بالتأثر بالعوامل الخارجية السلبية، في حين أن العقاب المفرط والحرمان العاطفي يولدان لديه مشاعر الظلم والغضب والعداء. ويتفاقم الوضع أكثر حينما يتعرض الطفل لسوء المعاملة كالاحتقار أو الإهمال، حيث يبدأ في تبني أنماط سلوكية غير سوية تعكس البيئة الأسرية المتوترة التي نشأ فيها. وتؤكد الدراسات أن الأطفال الذين لا يشعرون بالحب والأمان داخل بيوتهم غالبًا ما يبحثون عن إثبات ذواتهم من خلال سلوكيات تتسم بالعنف والتمرد في المدرسة.

3 +الأسباب المدرسية:

تُعد المدرسة بيئة اجتماعية مكملة للأسرة، إلا أنها قد تُصبح عاملًا من عوامل العنف إذا ما افتقرت إلى التنظيم والرعاية اللازمة. بحسب الصرايرة (2009، ص 140)، فإن تصميم المدرسة بطريقة غير تربوية، ووجود اكتظاظ في الصفوف الدراسية، ونقص في الخدمات والمرافق الضرورية، كلها تؤدي إلى خلق بيئة طاردة ومحفزة على السلوك العدواني. كما أن غياب القوانين الصارمة أو عدم تطبيقها بشكل عادل يفتح المجال أمام التلاميذ لإثبات أنفسهم من خلال التمرد على النظام.

من جانب آخر، فإن علاقة المعلمين بالتلاميذ تُعد عاملاً حساسًا؛ إذ أن سوء معاملة التلميذ من طرف المدرس، سواء بالسخرية أو الإهانة أو التفرقة، يزرع في داخله شعورًا بالظلم ويدفعه إلى الرد بعنف مباشر أو غير مباشر. كما أن عدم إثابة السلوك الإيجابي، وتساهل الإدارة مع التجاوزات، يُفقد التلميذ الإحساس بالمسؤولية ويشجعه على المزيد من السلوكيات المنحرفة. وفي حال تكررت هذه العوامل، فإنها قد تُحول المدرسة من فضاء للتعلم إلى ساحة للعنف والتوتر.

4 +الأسباب الاجتماعية:

تُشكل البيئة الاجتماعية المحيطة بالتلميذ مصدرًا مؤثرًا في تشكيل سلوكياته، حيث يلعب الوضع الاقتصادي، والمستوى الثقافي، ونمط الحياة دورًا حاسمًا في مدى استقرار شخصية الطفل أو اضطرابها. يُشير كل من رشاد عبد العزيز موسى وزينب زين العايش (2009، ص 36) إلى أن التفاوت في مستويات المعيشة، والبطالة، وتدني ظروف الحياة، كلها تخلق شعورًا بالحرمان والقهر، مما ينعكس على تصرفات التلميذ داخل المدرسة في شكل عنف أو شغب. كما أن فشل القيم الاجتماعية والدينية في خلق توازن نفسي واجتماعي لدى التلميذ يؤدي إلى حالة من الاغتراب عن محيطه، ويُضعف الإحساس بالانتماء للمجتمع أو احترام قوانينه (الحيدري، 2015، ص 24).

وتزداد خطورة هذه العوامل حين يكون التلميذ غير قادر على بناء علاقات اجتماعية سليمة، أو حين يعيش في بيئة مليئة بالصراعات الأسرية والعنف الموجه. في هذه الحالة، يصبح العنف وسيلة للتعبير عن الاحتجاج أو الشعور بالرفض.

5 +الأسباب التكنولوجية – الإعلامية:

أصبحت وسائل الإعلام الحديثة والإنترنت تلعب دورًا فاعلًا في تشكيل وعي التلميذ وسلوكياته، خاصة في ظل الانفتاح الإعلامي الواسع وانتشار المحتوى الرقمي العنيف. يرى الوفا (2015، ص 37) أن الإعلام المعاصر يُغري فئة المراهقين من خلال التركيز على العنف والإثارة والتحدي، حيث تعرض الأفلام والمسلسلات نماذج من الصراعات والانتقامات التي قد يتقمصها التلميذ في حياته اليومية، دون وعي بخطورتها. كما أن مشاهدة مباريات كرة القدم وما يرافقها من عنف جماهيري، وأفلام الرعب، ومشاهد القتل أو الفوضى، تجعل العنف يبدو سلوكًا طبيعيًا أو حتى بطوليًا. ويُضاف إلى ذلك غياب الرقابة الأسرية والتربوية على ما يستهلكه التلميذ من محتوى رقمي، مما يزيد من احتمالية ترسيخ هذه النماذج العنيفة كجزء من هويته السلوكية، خاصة إذا تزامن ذلك مع ضعف الشخصية أو شعور دائم بالإقصاء والتهميش في محيطه الاجتماعي.

7. النظريات المفسرة للعنف المدرسي :

ومن الاتجاهات النظرية التي تتناول مشكلة العنف بالدراسة والتحليل، والتي تختلف باختلاف طبيعة القائمين على دراسة هذا السلوك وهي:

1 -النظرية البيولوجية:

هي التي تركز على بعض العوامل البيولوجية في الكائن الحي مثل الصبغيات، والجينات والهرمونات والجهاز العصبي، والغدد الصماء، والأنشطة الكهربائية في المخ التي قد تكون مثيرة للعنف، وقد وجدت بعض الدراسات الحديثة ان هناك عالقة بين العنف من جهة واضطرابات الجهاز الغدد والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى.

كما ان العنف عند الذكور له مكون بيولوجي مرتبط أساسا بهرمون جنس الذكورة، والملاحظ ان الذكور بشكل عام يميلون للعنف أكثر من الإناث، وذلك بسبب الدور الذي يلعبه هرمون الذكورة، ويتضح ان الفرد الذي يقل عنده هرمون الذكورة عادة يميل الى الهدوء وتقل لديه سلوكيات العنف. (رشيد، 2007، ص 27).

2 -نظرية التحليل النفسي:

تهتم هذه النظرية بجذور سلوكيات العنف، حيث يرى "فرويد" ان السلو ك العدواني سلوك غريزي هدفه تصريف الطاقة العدوانية التي تنشأ داخل الفرد، كما يرى ان السلوك العدواني هو المحرك الرئيسي للإنسان مثله مثل بقية الدوافع الفسيولوجية الأخرى كالأكل والشرب.

فالطاقة العدائية داخل الإنسان كما يعتقد "فرويد" يجب اشباعها كالطاقة الجنسية التي تلح في إشباع ولا تهدا إلى إذا اعتدى على غيره بالضرب او الإيذاء او إذا اعتدى على ذاته بالتحقير والإهانة والإيذاء او الانتحار، فينخفض توتره ويعود الى اتزانه الداخلي. ولكون العدوان طاقة ال شعورية داخل الإنسان، فال بد من التعبير عنه سلوكيا، وقد يكون العدوان مباشرا موجه نحو مصدر التهديد، وقد يكون عدوان بديل موجه نحو مصادر بديلة.

والمحلل النفسي يعتقد انه ال توجد طريقة فعالة لمعالجة العدوان، وكل ما يستطيع المعالج عمله محصورا في توجيه العدوان نحو اهداف بناءة، بدال من الأهداف التخريبية والهدامة. (عبد العظيم، 2007، ص 301).

3 -نظرية الإحباط – العدوان:

تشير هذه النظرية الى ان السلوك العدواني يحدث نتيجة احباطات يواجهها الفرد، والبيئة تسبب في الإحباط للفرد مما تدفعه دفعا نحو العنف، فالبيئة التي ال تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها

تدفعه نحو العنف. وتأكد النظرية بأن كل عنف يسبقه موقف احباطي، والسلوك العدواني يحدث عقب إحساس الفرد بعدم قدرته من ان ينال ما يريده، وعندما يؤخر اشباع تلك الرغبات فإن ذلك يؤذي الى ظهور الإحباط، وفي هذه الحالة يبدأ يتفاعل مع العنف، وبذلك فإن هذه النظرية تؤمن بأن العنف ينبع من الطفولة معتمدا على التربية والتوجيه اثناء هذه الفترة. (المدفع، 2015، ص 09).

4 -نظرية الضبط الاجتماعي:

هي احدى النظريات التي تسهم في تفسير سلوك العنف وتنظر اليه على انه استجابة للبناء الاجتماعي، ويرى أصحاب هذه النظرية ان العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه.

وأشار "محمد احمد خطاب" (2000) الى ان نظرية الضبط الاجتماعي تدور حول افتراض أساسي مؤداه ان الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الفراد، كما تذهب الى ان الطاعة والامتثال هي الشيء الذي يجب ان يتعلمه الفرد. وتبرز اهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في: يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعي، تعتبر التنشئة الاجتماعية اهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية، عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الفرد أقرب الى الانحراف منه الى التوافق. (سعيد، 2008، ص 107).

5 -نظرية الغرس الثقافي:

ترى هذه النظرية ان التلفزيون قد أصبح بالنسبة للكثير مصدر رئيسيا لبناء تصوراتهم عن الواقع الاجتماعي. وتركز نظرية الغر س الثقافي على أربع افتراضات أساسية هي:

- أصبح الأفراد في المجتمعات الحديثة يعتمدون على المصادر البديلة للخبرة الذاتية، وعلى راسها وسائل العالم في بناء مدركات مشتركة للواقع الفعلي.
- أصبح التلفزيون يشكل نظرتنا للعالم من خلال تكرار تقديمه للنماذج المصورة.
- يستوعب المشاهدون المفاهيم المقدمة لهم على شاشة التلفزيون ألنهم يستخدمون الوسيلة بشكل مستمر وبصورة غير انتقائية لساعات طويلة أكثر من تحديد برنامج معين.
- يقوم العنف التلفزيوني بدور أساسي في تكوين نظرة المشاهدين نحو الواقع.

فالعنف تستخدمه معظم الشخصيات التلفزيونية للفوز في صراع القوة ويرتبط الاستخدام الناجح للعنف بممارسات الذكور والذين يظهرون كشخصيات رئيسية في العالم التلفزيوني ويتسرب الى وعي المشاهدين فيرون العالم الحقيقي مشابها للعالم التلفزيوني.

لا تهتم نظرية الغرس بكم العنف المقدم في التلفزيون ولكن يتركز اهتمامها على المشاعر الناتجة عن مشاهدته مثل الخوف والاستثارة والاغتراب عن الآخرين. (سعيد، 2008، ص 107).

6 -نظرية التقليد:

تشير هذه النظرية في تعريفها للعنف الى المعنى الراسخ في ضمير الجماعة فالعنف هو ممارسة الإنسان للقوى الطبيعية للتغلب على مقاومة الغير، والقوى الطبيعية ال تشير فقط الى الطاقة الجسدية وانما أيضا الى الحيوانات والطاقات الأخرى الميكانيكية التي يمكن استخدامها والسيطرة عليها

فقد ناد "تارد" الى ان اكتساب السلوك المنحرف ناتج عن المحاكاة والتقليد ذلك ان الفرد يتعلم الأنماط السلوكية الإجرامية والمنحرفة من خلال عملية تقليد ال تختلف في طبيعتها عن تعلم أي مهنة او حرفة أخرى يتعلمها الإنسان من خلال اختلاطه بالآخرين وتقليده لهم، وتتم هذه العملية بشكل غير آلي ألنها عملية نفسية واجتماعية، ويقول "تارد" انه ال بد من وجود مثال او قدوة ألي نمط من أنماط السلوك الاجتماعي يسعى الفرد لتقليده فالمجرم يجد مثال او نمطا في مجرم آخر(حيزي، 2021، ص 23).

7 -نظرية الاختلاط التفاضلي:

ينطلق "سندرالند" في هذه النظرية من عدد من الفرضيات التي ترى ان السلوك العنيف لدى الفرد سلوك مكتسب يتم عن طريق التعلم، كما ان السلوك المنحرف يحدث حينما يتعرض الفرد لقوتين متعارضتين من الجاذبية، الأولى ضرورة احترام الأنظمة والقوانين، والأخرى تجدبه لعدم احترامها وخرقها، فإذا تعرض الفرد لاختلط بالمجرمين أصبح فريسة سهلة لتعلم الأنماط الإجرامية، ومن ثم ارتكاب الجريمة. كما ان تعلم السلوك الإجرامي يتوقف على معدلات مرات التكرار والمدة الزمنية وعمق العالقة، ودرجة تأثيرها. (سعيد، 2008، ص 107).

8. خلاصة

تم تطرق في هذا فصل لمتغير مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية، بمفهوم ظاهرة تمزيق الكتب والكراريس في نهاية السنة الدراسية ،ثم تطرق تشخيص حدود الزمنية والمكانية لظاهرة ثم إلى مفهوم العنف المدرسي، يليها مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية، وبعدها الأسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية، النظريات المفسرة للعنف المدرسي.

الفصل الثالث:

الإجراءات الميدانية لدراسة

تمهيد :

بعد التطرق إلى الجانب النظري لمشكلة الدراسة و تساؤلاتها وأ هدافها وأ هميتها والتعاريف الإجرائية وحدود الدراسة، وكذا إلى أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط في بعض متوسطات ورقلة.

والجوانب النظرية المتعلقة ب ها، يأتي الحديث عن الجانب المنهجي الذي يعد أساس البحث العلمي فهو الحلقة الواصلة بين الجانب النظري والجانب الميداني، وسيتم في هذا الفصل عرض أ هم الإجراءات المنهجية المتبعة في الدراسة الحالية من المنهج والعينة وأدوات الدراسة والخصائص السيكومترية والأساليب الإحصائية والدراسة الأساسية.

1. منهج الدراسة

وفي هذه الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه الاستكشافي والمقارن، وهو المنهج المناسب لدراستنا، فهي تهدف إلى دراسة ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط وطقم التربوية (مستشاري .الأساتذة. المراقبين). والفروق في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الحياة تعزى لمتغيرات (الجنس المستوى الدراسي، العمر) – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ورقلة – التي تسعى من خلالها إلى التعرف على ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط وهذا ما يتماش و طبيعة المنهج المتبع.

2. مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من ثلاث متوسطات للتعليم المتوسط، وهي: متوسطة بكيرات مبروك، متوسطة عربي بن مهيدي، ومتوسطة التخة إبراهيم. بلغ عدد تلاميذ السنة الثالثة والرابعة متوسط على التوالي في متوسطة بكيرات مبروك 86 و 118 تلميذاً، بينما بلغ في متوسطة عربي بن مهيدي 192 و171 تلميذاً، أما في متوسطة التخة إبراهيم فقد بلغ عددهم 196 و 205 تلميذاً على التوالي. وبذلك يصل العدد الإجمالي للتلاميذ المعنيين بالدراسة إلى 968 تلميذاً.

يشمل مجتمع الدراسة أيضاً الهيئة التربوية والإدارية، حيث بلغ عدد الأساتذة 22 أستاذاً موزعين كالآتي: 8 في متوسطة بكيرات مبروك، و 7 في كل من متوسطة عربي بن مهيدي ومتوسطة التخة إبراهيم. أما عدد المستشارين التربويين فبلغ 13 مستشاراً (5 في بكيرات مبروك، و 4 في كل من المؤسستين الأخريين)، في حين قُدر عدد المراقبين بـ13 مراقباً أيضاً، موزعين بنفس الطريقة.

الجدول رقم 1: مجتمع الدراسة

المؤسسة	الثالثة متوسط	الرابعة متوسط	الأساتذة	المراقبون
بكيرات مبروك	86	118	8	5
العربي بن مهيدي	192	171	7	4
التخة ابراهيم	196	205	7	4
المجموع	474	494	22	13

عينة الدراسة الاستطلاعية:

شملت عينة الدراسة على التلاميذ الرابعة والثالثة متوسط و الهئية التربوية(مستشاري. الأساتذة. المراقبين..) خلال فترة التي تمتد من شهر مارس إلى أفريل 2025 ، حيث بعد استثناء أفراد العينة الاستطلاعية المقدرة بثلاثين تلميذ وفرد من الهيئة التربوية.

3. الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية الى تحقيق جملة الأهداف التالية:

- التحقق من صلاحية أدوات قياس متغيرات الدراسة قبل استخدامها في الدارسة الأساسية.
- تجاوب عينة الدراسة (التلاميذ الرابعة والثالثة متوسط و الهئية التربوية) مع أدوات القياس .
- الكشف عن الصعوبات التي يمكن مواجهتها لتجنبها في الدراسة الأساسية .

وصف عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها :

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 تلميذ و من الهيئة التربوية من كلا الجنسين من المجتمع الأصلي، بغرض تجريب أدوات الدراسة ، وقياس خصائصها السيكومترية، وقد ثم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة من مجموع التلاميذ الرابعة والثالثة متوسط والهئية التربوية لمتوسطات ورقلة.

4. الأدوات المستخدمة في الدراسة.

1 -وصف أدوات الدراسة:

تهدف الدراسة إلى معرفة أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط ،في بعض متوسطات ورقلة والهيئة التربوية (مستشارين ، الأساتذة ، المراقبين،)ومعرفة الفروق في أسباب مظاهر بدلالة المتغيرات (الجنس العمر المستوى التعليمي) لدى أفراد العينة، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم أداتين استنادا إلى الإطار النظري لمتغير الدراسة، وكذا خصائص العينة المتمثلة في القطب الجامعي 2، كما تم استخدام ثلاث (03) بدائل للإجابة وفق سلم ليكرث الثلاثي؛ تمثلت في البدائل التالية: (نعم، لا أدري، لا) في الأداة الأول و (موافق ، محايد ، معارض) في الأداة الثانية والمعبر عنها بالدرجات (3.2.1)، والتي تم إجراء بعض التعديلات عليها بعد قياس خصائصها السيكو مترية، حيث قام الدارس بصياغة فقرات الأداة منتهجا الخطوات التالية :

1- الاستناد إلى الأدب النظري المتمثل في العديد من المراجع المتعلقة بنظريات تفسير العنف المدرسي، ومنها:

ألبرت بأندورا، الأسس الاجتماعية للفكر والعمل: نظرية التعلم الاجتماعي، دار برينتس هول، 1986.

بكر محمد إبراهيم، نظريات التعلم، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004.

جون دولارد، نيل ميلر، ليونارد دب، أورفال مورا، روبرت سيرز، Frustration and Aggression، مطبعة جامعة ييل، 1939.

يوسف مراد، علم النفس الاجتماعي، دار المعارف، القاهرة، 2005.

إميل دوركايم ، الانتحار، ترجمة محمد عبد الله الشدوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1993.

كارل ماركس، رأس المال، ترجمة فالح عبد الجبار، مركز دراسات الوحدة العربية.

إدوين ساذرلاند، مبادئ علم الإجرام، الطبعة الرابعة 1947، بالاشتراك مع دونالد كريسي.

محمد عبد العظيم عبد العال، علم الإجرام، دار النهضة العربية، القاهرة، 2008.

ترافيس هيرشي، أسباب الانحراف (Causes of Delinquency)، مطبعة جامعة كاليفورنيا، 1969.

أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، علم الاجتماع الجنائي، دار المسيرة، عمّان، 2012.

2- الاستناد إلى الأدبيات الأجنبية والدولية ذات الصلة بموضوع العنف المدرسي، ومنها:

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

يتناول هذا الكتاب نظرية التعلم الاجتماعي التي تشرح كيف يكتسب الأفراد السلوكيات العنيفة من خلال الملاحظة والتقليد.

Olweus, D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do. Oxford: Blackwell.

يناقش هذا الكتاب التنمر المدرسي وأسبابه وتأثيراته وطرق الحد منه، ويُعد من أبرز الأعمال في هذا المجال.

Gottfredson, D. C. (2001). Schools and Delinquency. Cambridge University Press.

يستعرض العلاقة بين بيئة المدرسة والسلوك الإجرامي أو العنيف لدى الطلبة، مع تحليل لسياسات الانضباط المدرسي.

World Health Organization (WHO). (2019). School-based violence prevention: A practical handbook. Geneva: WHO.

دليل من منظمة الصحة العالمية يتضمن استراتيجيات عملية ومجتمعية للحد من العنف داخل المدارس.

تقارير ودراسات من منظمة اليونيسف (UNICEF) حول العنف ضد الأطفال في المدارس، متاحة على موقع www.unicef.org.

تتناول هذه التقارير الإحصاءات العالمية حول العنف المدرسي، وآثاره على صحة الطفل النفسية والتعليمية، بالإضافة إلى توصيات للحد منه.

كما أننا اعتمدنا في دراستنا هذه على استبيانين أحدهما خصص للهيئة التربوية (مستشار التوجيه ، أستاذ(ة) ، مراقب(ة) وقد تم تقسيمه إلى :

- البيانات الشخصية : (مستشار التوجيه ، أستاذ(ة) ، مراقب(ة)) ؛
- المعلومات : تتكون من جميع عبارات الاستبيان الموجهة للهيئة التربوية.

أما الاستبيان الثاني فلقد تم توجيهه إلى التلاميذ وقد تم تقسيمه إلى :

- البيانات الشخصية :
- الجنس : ذكر ، أنثى ؛
- المستوى الدراسي : السنة الثالثة متوسط ، السنة الرابعة متوسط
- الوضعية الدراسية : معيد ، غير معيد
- المعلومات : تتكون من جميع عبارات الاستبيان الموجهة للتلاميذ.

وللإجابة على هذه العبارات في الاستبيانين تم الاعتماد على مقياس ليكارت ذي 3 درجات ، ويتكون من (25) فقرة في كل استبيان ، يجاب عليهما بأسلوب التقرير الذاتي.

مقياس أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية :

تم تصميم مقياس أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية من طرف الطالبتين بهدف التعرف على أبرز أسباب المساهمة في بروز مظاهر العنيفة لدى التلاميذ مع اقتراب نهاية العام الدراسي يتكوّن

المقياس من (25 بندًا) موزعة على (5) أبعاد أساسية من 1 إلى 5 فقرات لكل بعد وتمثلت هذه الأبعاد في:

البعد الشخصي البعد الأسري البعد المدرسي البعد الاجتماعي والبيئي البعد التكنولوجي، حيث صمم الدارس هذه البنود استنباطا من مختلف التصنيفات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالعنف المدرسي، والسلوك العدواني، والتنشئة الاجتماعية ، إضافة إلى خصائص العينة الممثلة في التلاميذ الرابعة والثالثة متوسط و الهيئة التربوية ، وبعد قياس الخصائص السيكو مترية للأداة، تم إعادة تغيير صيغة بعض الأسئلة و صيغة الأسئلة إلى تقريرية مع ضبط البنود ، ليصبح المقياس في صورته النهائية مشكلا من 25 من البنود صادقة ومعبرة عما نرغب في قياسه، وذلك بعد الأخذ بعين الاعتبار نتائج قياسه سيكومتريا.

مفتاح التصحيح:

تتم الإجابة عن عبارات الاستبيان من خلال ثلاثة بدائل وهي: (موافق) وتعطى الدرجة (3)، (محايد) وتعطى الدرجة(2) ، (معارض) وتعطى الدرجة (1)، وهذا بخصوص الاستبيان الموجه للهيئة الإدارية أما عبارات الاستبيان الموجه للتلاميذ فهو كذلك له ثلاثة بدائل وهي: (موافق) وتعطى الدرجة (3)، (لا أدري) وتعطى الدرجة(2) ، (لا) وتعطى الدرجة (1)، وبالتالي تكون أعلى درجة فكلا الاستبيانين يحصل فيها المفحوص على (75) وأقل درجة (25) ويتكون من 05 أبعاد كالتالي :

- البعد الشخصي 05 فقرات.
- البعد الأسري 05 فقرات.
- البعد المدرسي 05 فقرات.
- البعد الاجتماعي والبيئي 05 فقرات.
- البعد التكنولوجي 05 فقرات.

وحسب الدراسات السابقة يقسم مقياس " ليكارت الثلاثي" كما يلي:

يتم تحديد اتجاه إجابات المستجوبين من خلال إستخدام الترجيح لخيارات مقياس ليكارت الثلاثي، حيث عندنا عدد المجالات = 2، وعدد الخيارات = 3، وعليه 3/2 = 0.66 إذا:

الجدول رقم 2: يوضح مجال المتوسط الحسابي المرجح لكل مستوى (مقياس ليكارت).

مجال المتوسط الحسابي المرجح	المستوى الموافق له
من 1 إلى 1.66	لا / (معارض)
من 1.67 إلى 2.33	لا أدري/ (محايد)
من 2.34 إلى 3	موافق

2 -الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تم قياس الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة والمتمثلة في:

أولا : الصدق:

عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين وعددهم (6) أساتذة من ذوي الاختصاص في علم النفس التربوي، وعلم النفس ، والارشاد والتوجيه، وقد عرض الاختبار عليهم في صورته المبدئية التي تحتوي على خمسة وعشرين(25) سؤالا، وطلب منهم تقديم ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول الآتي : ملاحظاتكم" مدى صدق الأسئلة الاختيار في قياس أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية"

- قياس الأبعاد
- قياس البنود الأبعاد
- مدى ملائمة الصياغة اللغوية
- الكفاية البنود للقياس الخاصية
- الكفاية العددية للبنود حسب الأبعاد
- الملائمة البدائل الاستجابة (النوع .العدد)

وفي ضوء أراء ومقترحات المحكمين تم قبول الأسئلة التي نالت نسبة قبول 90% حيث ثم إعادة تعديل صياغة اللغوية بعض أسئلة الاختبار، وترتيبها بشكل يسمح بتجريبها في الدراسة الاستطلاعية ،

كما أن عدد الأسئلة بقيا 25 سؤالا مقسم على 5 الأبعاد، و بهذه الإجراءات نقول : أنه تم التأكد من صدق محتوى الاختبار.

-صدق التمييزي: من أجل حساب صدق الأداة بطريقة صدق التمييزي، تم ترتيب درجات العينة تنازليا وأخذ نسبة 3/1 (الثلث) من طرفي الترتيب لأفراد العينة :

البالغ عددهم (48) عضو هيئة تربوية في الاستبيان الأول والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول رقم 02 ، أما الاستبيان الثاني فلقد بلغ عددهم (126) تلميذ والنتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول رقم 03.

الجدول رقم 3: صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الهيئة التربوية:

المؤشر الإحصائي المقياس	الفئة الدنيا ن= 42		الفئة العليا ن= 42		قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
المجموع	65,062	2,4622	73,062	1,9482	-10,192	30	,0000	دالة عند 0.05

من خلال الجدول رقم (02) يتبين عدد أفراد العينة العليا والدنيا قد بلغ (16) بنسبة الثلث من مجموع أفراد العينة، وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا قدر بـ (65,062) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (2,4622)، وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدرت بـ (73,062)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (1,9482)، وبحساب قيمة "ت" لاستبيان أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر الهيئة التربوية نجد أنها قدرت بـ (-10,192) عند درجة الحرية (30) وبما أن مستوى القيمة الاحتمالية تساوي 0.000 أقل من 0.05 نقول أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأفراد الفئة الدنيا ومتوسط درجات الأفراد الفئة العليا وعليه فإن هذا الاستبيان صادق لما أعد له ونستطيع أن نقول أنه يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه ومنه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

الجدول رقم 4: صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التلاميذ:

المؤشر الإحصائي	الفئة الدنيا ن= 42		الفئة العليا ن= 42		قيمة "ت"	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار الإحصائي
المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
المجموع	29,714	3,6645	47,595	5,3009	-17,98	82	,0000	دالة عند 0.05

من خلال الجدول رقم (03) يتبين عدد أفراد العينة العليا والدنيا قد بلغ (42) بنسبة الثلث من مجموع أفراد العينة، وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة العليا قدر بـ (29.714) بانحراف معياري قدرت قيمته بـ (3.6645)، وأن قيمة المتوسط الحسابي للفئة الدنيا قدرت بـ (47.595)، وبانحراف معياري بلغت قيمته (5.3009)، وبحساب قيمة "ت" لاستبيان أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط من وجهة نظر التلاميذ نجد أنها قدرت بـ (-17.98) عند درجة الحرية (82) وبما أن مستوى القيمة الاحتمالية تساوي 0.000 أقل من 0.05 نقول أن هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الأفراد الفئة الدنيا ومتوسط درجات الأفراد الفئة العليا وعليه فإن هذا الاستبيان صادق لما أعد له ونستطيع أن نقول أنه يتمتع بقدرة تمييزية لقياس ما وضع لقياسه ومنه يمكن القول بأن المقياس يتمتع بصدق مقبول.

صدق الاتساق الداخلي:

تم الحصول على قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من فقرات الاستبيان وبين البعد الخاص بها وبين البعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت دالة عند مستوى(0.01) و هذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق وأن جميع فقرات الاستبيان ترتبط بالبعد وبالدرجة الكلية للمقياس مما يدل على أن هناك اتساق داخلي للمقياس ككل.

ثانيا/ الثبات:

تم الاعتماد في قياس الثبات على:

ثبات ألفا كرومباخ: تم حساب معامل الثبات ألفا كرومباخ للاستبيانين ، والجدول الموالي يوضح قيمة ألفا كرومباخ المتحصل عليها:

الجدول رقم 5: قيمة معامل ألفا كرومباخ لاستبيان الهيئة التربوية

عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
25	0.602

يتضح من خلال الجدول رقم (04) أن قيمة ألفا كرومباخ قدرت بـ(0.602). وهي قيمة مرتفعة وهذا ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات أي أن الاستبيان يتمتع بثبات يؤهلنا لاستخدامه في الدراسة الأساسية.

الجدول رقم 6: قيمة معامل ألفا كرومباخ لاستبيان التلاميذ

عدد الفقرات	معامل ألفا كرومباخ
25	0.831

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن قيمة ألفا كرومباخ قدرت بـ(0.831). وهي قيمة مرتفعة جدا وهذا ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات أعلى من قيمة الثبات في استبيان الهيئة التربوية ، أي أن الاستبيان يتمتع بثبات يؤهلنا لاستخدامه في الدراسة الأساسية.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم 7: يوضح قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الهيئة التربوية

المتغير	معامل الارتباط قبل التعديل	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون	عدد الأفراد
أسباب مظاهر العنف	0.674	0.806	48

من خلال الجدول أعلاه تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان حيث تم تقسيمه إلى فقرات فردية وزوجية وتم اجراء تعديل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون بحيث نلاحظ أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل كانت (0.674) وبعد التصحيح أصبحت (0.806)

وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن اعتماده في الدراسة الأساسية.

الجدول رقم 8: يوضح قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لاستبيان الخاص بالتلاميذ:

المتغير	معامل الارتباط قبل التعديل	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون	عدد الأفراد
أسباب مظاهر العنف	0.804	0.892	126

من خلال الجدول أعلاه تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان حيث تم تقسيمه إلى فقرات فردية وزوجية وتم اجراء تعديل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون بحيث نلاحظ أن قيمة معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل كانت (0.804) وبعد التصحيح أصبحت (0.892)

وهي قيمة مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية ويمكن اعتماده في الدراسة الأساسية.

5. الدراسة الأساسية:

بعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية والتأكد من ملائمة أدوات الدراسة للعينة وبعد حساب الصدق والثبات، نتطرق إلى الدراسة الأساسية.

1 ـ وصف عينة الدراسة الأساسية:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من تلاميذ التعليم المتوسط في بعض متوسطات ورقلة ، حيث تم اختيار 126 تلميذ بطريقة العرضية "الصدفة" ، وكذا تم اختيار 48 عضو من الهيئة التربوية.

2 +الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

اعتمدنا في معالجة البيانات إحصائيا باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) نسخة 25، وتم حساب البيانات بمجموعة من الأساليب الإحصائية وهي:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة الاتجاه.
- تحليل اختبار T tsts لفروقات إجابات أفراد العينة الخاصة في أسباب مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير(الجنس ، المستوى الدراسي، تكرار السنة)
- اختبار ANOVA تحليل فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف فئة الطاقم التربوي (مستشار، أستاذ، مراقب).

3 +الإجراءات التطبيقية:

- شرعت الباحثة في تنفيذ الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:
- – بدايةً، تقدم الباحث بطلب رسالة تسهيلات من إدارة كلية علوم التربية بجامعة قاصدي مرباح – ورقلة، موجهة إلى مديرية التربية لولاية ورقلة، قصد الحصول على الإذن الرسمي لإجراء البحث الميداني.
- – بعد استلام التسهيلات، توجه الباحث إلى مديرية التربية لولاية ورقلة، حيث تم تزويده بمعلومات أولية عن عدد المتوسطات
- – بالتنسيق مع المشرف الأكاديمي، تم تحديد نوع العينة، القصدية لاختيار العينة النهائية، التي تكونت من 3 (متوسطة).
- عقب ذلك، قام الباحثة بطباعة نسخ كافية من مقياس الدراسة، وانطلق في عملية التوزيع ميدانيًا، مستهدفًا التلاميذ الرابعة والثالثة متوسط والهيئة التربوية (مستشارين. الأساتذة. المراقبين)
- – انطلقت عملية التوزيع ميدانيًا من متوسطة بكيرات مبروك، واختتمت تخة براهيم وذلك خلال الفترة الممتدة من10 مارس إلى 7 أفريل.

- – أنجزت الباحثة بنفسها مهمة توزيع الاستبيانات واسترجاعها. وكانت الزيارات للمؤسسة الواحدة تتكرر أحيانًا أربع مرات لضمان استرجاع العدد الأكبر من المقاييس، رغم أن بعض الاستمارات لم يتم استرجاعها كاملة.

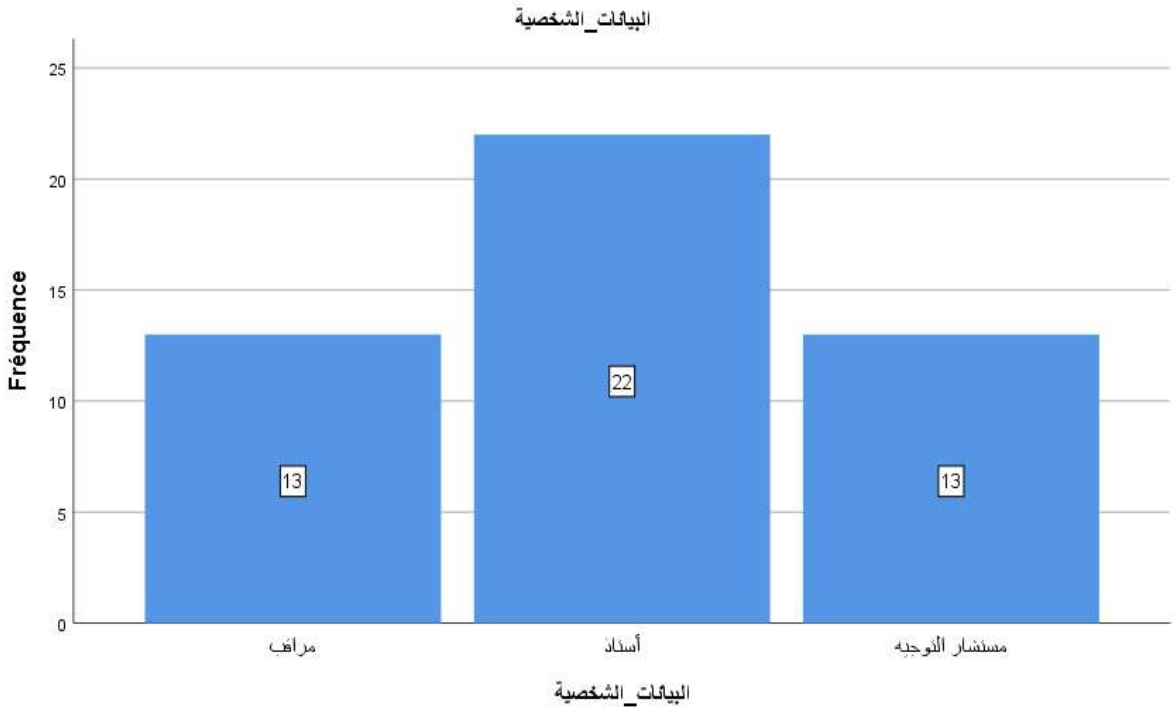
4 -تحليل نتائج البيانات الشخصية :

أولا : الاستبيان الموجه للهيئة التربوية

الجدول رقم 9: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الرتبة.

الرتبة	التكرار	النسبة
مراقب	13	27,1 %
أستاذ	22	45,8 %
مستشار التوجيه	13	27,1
المجموع	48	100 %

وسنوضح في التمثيل البياني الآتي طبيعة الرتبة للمستجوبين:



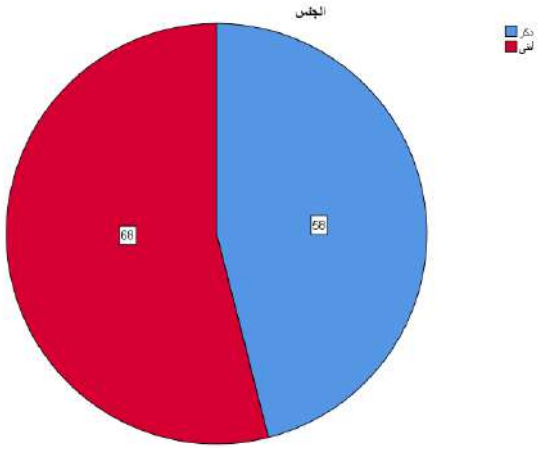
الشكل رقم 1: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الرتبة.

ثانيا : الاستبيان الموجه للتلاميذ

✔ عرض وتحليل البيانات الشخصية للدراسة:

الجدول رقم 10: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

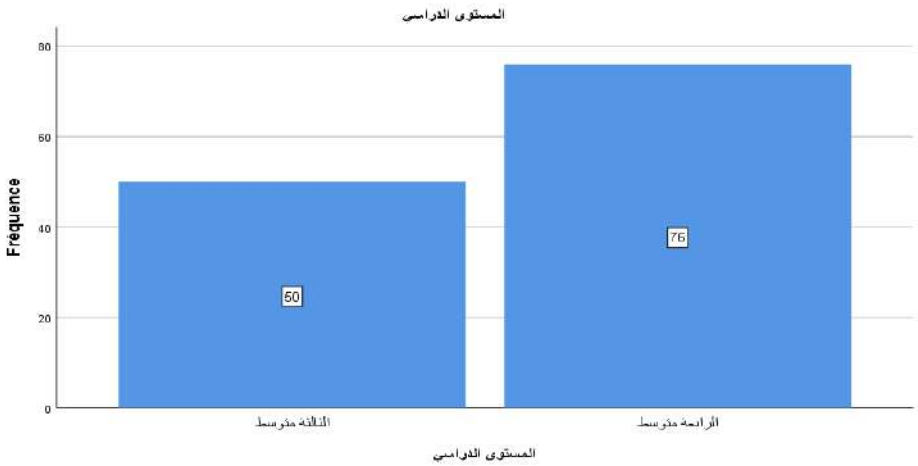
الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	58	46 %
انثى	68	54 %
المجموع	126	100 %



الشكل رقم 2: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجدول رقم 11: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

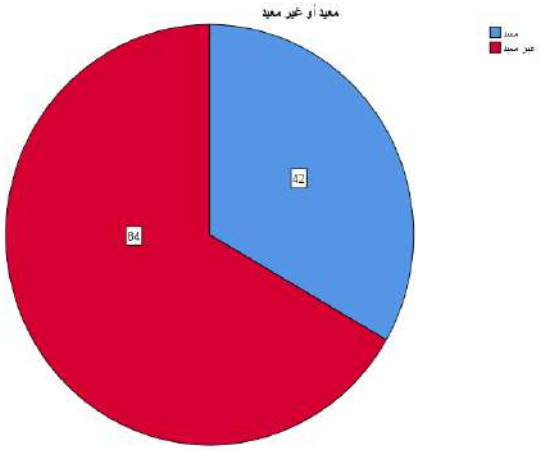
المستوى الدراسي	التكرار	النسبة
الثالثة متوسط	50	39,7 %
الرابعة متوسط	76	60,3 %
المجموع	126	100 %



الشكل رقم 3: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى الدراسي

الجدول رقم 12: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير وضعية التكرار لدى التلاميذ.

الوضعية الدراسية	التكرار	النسبة
معيد	42	33,3 %
غير معيد	84	66,7 %
المجموع	126	100 %



الشكل رقم 4: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الوضعية الدراسية

الفصل الرابع:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

تمهيد

بعد التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وبعد الحصول على البيانات والمعلومات عن أفراد العينة بتطبيق أدوات الدراسة، وبعد معالجتها إحصائيا، سنتطرق في الفصل الحالي إلى عرض نتائج الدراسة المحصل عليها على ضوء أهدافها، وسيتم عرضها وفقا لتسلسل أهداف الدراسة.

1 -عرض ومناقشة وتفسير التساؤل الأول:

أولا، عرض نتيجة التساؤل الأول :

نص التساؤل الأول ". ما هو ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظر أفراد الطاقم التربوي؟ ".

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الدرجة التي تتوافق مع المتوسط الحسابي في ضوء طريقة القياس التي تم الإشارة إليها سابقا.

وتهدف هذه العبارات إلى التعرف على مستوى كل بعد من الأبعاد التي تم الاعتماد عليها في دراستنا الميدانية ، وهذا من خلال التطرق إلى نتائج الدراسة التي قمنا بها على عبارات الاستبيان :

الجدول رقم 13: يوضح نتائج متوسطات الأبعاد الخاصة بالاستبيان الموجه للهيئة التربوية.

العبارات	الترتيب	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
البعد الشخصي	01	2,8917	0,22955	موافق
البعد الأسري	02	2,8208	,255120	موافق
البعد المدرسي	05	2,6250	,287690	موافق
البعد الاجتماعي والبيئي	04	2,7292	,367830	موافق
البعد التكنولوجي	03	2,7542	,251770	موافق
مقياس الأبعاد الكلي الموجه للهيئة التربوية :		2,7642	,150630	موافق

يوضح الجدول رقم (12) نتائج متوسطات الأبعاد الخاصة بالاستبيان الموجه للهيئة التربوية حول أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط في بعض متوسطات ورقلة. وقد تم ترتيب هذه الأسباب بناءً على المتوسطات الحسابية لكل عبارة ولكل بعد، حيث يشير المتوسط الحسابي الأعلى إلى أن أفراد الطاقم التربوي يرون أن هذا السبب أكثر أهمية في ظهور العنف.

بالنظر إلى الجدول، نلاحظ ما يلي:

البعد الشخصي: حصل على أعلى متوسط حسابي (2.8917) مع انحراف معياري (0.22955)، مما يشير إلى أن أفراد الطاقم التربوي يرون أن الأسباب المتعلقة بالخصائص الشخصية للتلاميذ تلعب دورًا كبيرًا في ظهور العنف. وتصدرت عبارة "يعاني بعض الطلبة من ضغوط نفسية تؤثر على سلوكهم العنيف" هذا البعد بمتوسط حسابي (2.94)، مما يعكس إدراك الهيئة التربوية لأثر الضغوط النفسية على سلوك التلاميذ.

البعد الأسري: جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.8208) وانحراف معياري (0.25512). وتصدرت عبارة "قلة اهتمام الأهل بسلوكيات أبنائهم تسهم في انتشار العنف" هذا البعد بمتوسط حسابي (2.88)، مما يدل على أن الطاقم التربوي يرى أن دور الأسرة وإشرافها له تأثير كبير على سلوك الأبناء.

البعد التكنولوجي: حل في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.7542) وانحراف معياري (0.25177). وتصدرت عبارة "ضعف رقابة الأهل والمدرسة على استخدام الطلبة للتكنولوجيا يزيد من احتمالية تعرضهم للعنف" هذا البعد بمتوسط حسابي (2.79)، مما يشير إلى وعي الطاقم التربوي بتأثير التكنولوجيا وغياب الرقابة عليها في ظهور العنف.

البعد الاجتماعي والبيئي: جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.7292) وانحراف معياري (0.36783). وتصدرت عبارة "ضعف التعاون بين المدرسة والمجتمع في معالجة قضايا العنف المدرسي" هذا البعد بمتوسط حسابي (2.81)، مما يبرز أهمية تضافر جهود المدرسة والمجتمع في الحد من العنف.

البعد المدرسي: احتل المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.6250) وانحراف معياري (0.28769). وتصدرت عبارة "غياب نظام فعال لإدارة سلوك الطلبة يؤدي إلى تفاقم العنف" هذا البعد

بمتوسط حسابي (2.81)، مما يدل على أن النظام والإجراءات المتبعة داخل المدرسة تلعب دورًا في تفاقم أو الحد من العنف.

بشكل عام، نلاحظ أن جميع متوسطات الأبعاد والعبارات تقع ضمن خانة "موافق" وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي الذي تم استخدامه وهذا يشير إلى أن أفراد الطاقم التربوي يتفقون على أن جميع الأبعاد المطروحة تمثل أسبابًا لمظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية.

ثانيا، مناقشة وتفسير التساؤل الأول:

تشير نتائج الدراسة إلى أن أفراد الهيئة التربوية في متوسطات ورقلة يعزون مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية بدرجة كبيرة إلى العوامل الشخصية للتلاميذ، وهو ما يتوافق مع نظرية التعلم الاجتماعي التي قدّمها ألبرت باندورا (Bandura, 1973)، والتي تؤكد أن السلوك العدواني يُكتسب من خلال الملاحظة والتقليد، خاصة في ظل غياب الرقابة الذاتية ونقص المهارات الاجتماعية. كما أن الضغوط النفسية وصعوبات ضبط النفس التي يعاني منها بعض التلاميذ تمثل محفزات داخلية للعنف، وهو ما أكدته كذلك نظرية الإحباط – العدوان لبيركوفيتز (Berkowitz, 1993)، والتي ترى أن العنف يظهر كرد فعل على الإحباط المتكرر.

ثانيًا، احتلت الأسباب الأسرية مرتبة متقدمة، ما يدل على الدور المركزي للأسرة في تشكيل سلوك التلاميذ. وهذا ما تدعمه نظرية النظم الأسرية التي تشير إلى أن المشاكل داخل الأسرة، مثل الصراعات الزوجية أو انعدام الرقابة الأبوية، تخلق بيئة غير مستقرة تؤثر سلبًا على الأبناء (Patterson, Reid, & Dishion, 1992). وقد أظهرت دراسات عربية أن استخدام العنف كأسلوب تربية ينعكس بشكل مباشر على سلوك التلميذ داخل المدرسة (الدليمي & عبد العزيز، 2019).

أما في ما يتعلق بالبعد التكنولوجي، فقد أبرزت النتائج وعي الطاقم التربوي بتأثير التكنولوجيا وغياب الرقابة على استخدام الإنترنت، وهو ما يتماشى مع ما خلصت إليه أبحاث أندرسون وزملائه (Anderson et al., 2010)، التي أكدت أن التعرض للمحتويات العنيفة في الألعاب ووسائل الإعلام يزيد من احتمالية التصرف بعدوانية، خاصة لدى الأطفال والمراهقين. كما أظهرت دراسة جنتيلي وبوشمان (Gentile & Bushman, 2012) أن التنمر الإلكتروني هو أحد أشكال العنف الحديثة المرتبطة بالاستخدام المفرط للتكنولوجيا.

أما الأسباب الاجتماعية والبيئية فقد جاءت في مرتبة تالية، ما يتماشى مع نظرية النظم البيئية لبرونفنبرينر (Bronfenbrenner, 1979)، التي تنظر إلى الفرد باعتباره متأثرًا بعدة أنظمة متداخلة، منها المدرسة، الحي، ووسائل الإعلام. فضعف التعاون بين المدرسة والمجتمع، وانتشار السلوكيات العنيفة في البيئة المحلية، كلها عوامل تخلق نموذجًا يُحتذى به من قبل التلميذ (محمد ناصر، 2021).

وأخيرًا، رغم أن البعد المدرسي جاء في المرتبة الأخيرة، فإن بعض العبارات المرتبطة به حصلت على متوسطات مرتفعة، مما يشير إلى أن غياب نظام واضح لإدارة السلوك، وضعف إجراءات التعامل مع التنمر، تسهم في تفاقم العنف، وهو ما أكدته دراسة عبد الله وراشدي (2020)، التي أظهرت أن غياب السياسات والانضباط داخل المدرسة يؤدي إلى بيئة غير آمنة تشجع السلوكيات العدوانية.

من جهة أخرى، فإن اقتراب نهاية السنة الدراسية عادة ما يرتبط بزيادة الضغط النفسي بسبب الامتحانات، وهو ما أشار إليه هيل وويغفيلد (Hill & Wigfield, 1984)، حيث أكدا أن فترات التقييم تؤدي إلى ارتفاع مستويات القلق والتوتر لدى المتعلمين، مما يرفع احتمال انفجارهم سلوكيًا. كما أن هذه الفترة قد تشهد تراخيًا من الإدارة والطاقم التربوي في تطبيق الأنظمة، ما يسمح بظهور سلوكيات عنيفة وغير منضبطة (محمد ناصر، 2021).

2 -عرض ومناقشة وتفسير التساؤل الثاني:

أولا، عرض نتيجة التساؤل الثاني :

نص التساؤل الثاني : " ما هو ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظر التلاميذ ؟ ".

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب كذلك كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحديد الدرجة التي تتوافق مع المتوسط الحسابي في ضوء طريقة القياس التي تم الإشارة إليها سابقا. وتهدف هذه العبارات إلى التعرف على مستوى كل بعد من الأبعاد التي تم الاعتماد عليها في دراستنا الميدانية ، وهذا من خلال التطرق إلى نتائج الدراسة التي قمنا بها على عبارات الاستبيان :

الجدول رقم 14: يوضح نتائج متوسطات الأبعاد الخاصة بالاستبيان الموجه للتلاميذ

العبارات	الترتيب	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الاتجاه
البعد الشخصي :	02	1,6143	,561810	لا
البعد الأسري :	05	1,2651	,393410	لا
البعد المدرسي:	01	1,9571	,545300	لا أدري
البعد الاجتماعي والبيئي :	03	1,5730	,436970	لا
البعد التكنولوجي:	04	1,2794	,418060	لا
مقياس الأبعاد الكلي الموجه للتلاميذ :		1,5378	,332500	لا

يوضح الجدول رقم (13) نتائج متوسطات الأبعاد الخاصة بالاستبيان الموجه للتلاميذ حول أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية في بعض متوسطات ورقلة ، وبالنظر إلى الجدول، نلاحظ ما يلي:

البعد المدرسي: حصل على أعلى متوسط حسابي (1.9571) مع انحراف معياري (0.54530)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا أدري". وتصدرت عبارة "غياب الأنشطة الترفيهية يجعل المدرسة بيئة مملة تدفعني للعنف" هذا البعد بمتوسط حسابي (2.25)، تليها عبارة "هناك الأساتذة يستخدمون العقاب البدني أو اللفظي، مما يجعلني أكثر عدوانية" بمتوسط (2.19)، وكلاهما كان اتجاه الإجابات نحوهما "لا أدري".

البعد الشخصي: جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.6143) وانحراف معياري (0.56181)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا". وتصدرت عبارة "أفقد أعصابي بسرعة، مما يدفعني أحيانًا للتصرف بعنف" هذا البعد بمتوسط حسابي (1.88)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا أدري".

البعد الاجتماعي والبيئي: حل في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.5730) وانحراف معياري (0.43697)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا". وتصدرت عبارة "لا توجد قوانين صارمة تمنع العنف داخل المدرسة" هذا البعد بمتوسط حسابي (2.13) وكان اتجاه الإجابات نحو "لا أدري".

البعد التكنولوجي: جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (1.2794) وانحراف معياري (0.41806)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا". وتصدرت عبارة "لا يوجد رقابة كافية من الأسرة أو المدرسة على المحتوى الذي أشاهده" هذا البعد بمتوسط حسابي (1.32)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا".

البعد الأسري: احتل المرتبة الخامسة والأخيرة بمتوسط حسابي (1.2651) وانحراف معياري (0.39341)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا". وتصدرت عبارة "لا أتلقى توجيهًا كافيًا من الأسرة حول كيفية التعامل مع الآخرين" هذا البعد بمتوسط حسابي (1.36)، وكان اتجاه الإجابات نحو "لا".

بشكل عام، نلاحظ أن معظم متوسطات الأبعاد والعبارات تقع ضمن خانة "لا" ، باستثناء بعض العبارات في البعد المدرسي والعبارة الأولى في البعد الشخصي التي كان اتجاه الإجابات نحوها "لا أدري" ، هذا يشير إلى أن التلاميذ بشكل عام لا يرون أن الأسباب المطروحة هي أسباب رئيسية لمظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظرهم، أو أنهم غير متأكدين من تأثير هذه الأسباب.

ثانيا، مناقشة وتفسيرالتساؤل الثاني :

تختلف نتائج التساؤل الثاني بشكل ملحوظ عن نتائج الفرضية الأولى. فبينما رأى الطاقم التربوي أن الأسباب الشخصية والأسرية تأتي في مقدمة أسباب العنف، يرى التلاميذ أن الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية هي الأكثر تأثيرًا، مع تحفظهم وعدم تأكدهم من هذا التأثير ("لا أدري")

يمكن تفسير تصدر البعد المدرسي في ضوء نظرية الحرمان النسبي (Relative Deprivation Theory) التي ترى أن شعور الأفراد بالحرمان أو الظلم داخل البيئة الاجتماعية يؤدي إلى سلوك عدواني (Walker & Smith, 2002). وفي سياق المدرسة، فإن غياب الأنشطة الترفيهية أو استخدام العقاب اللفظي والبدني من قبل بعض الأساتذة قد يخلق شعورًا بعدم الإنصاف، ما يدفع التلاميذ إلى التعبير عن استيائهم بسلوك عنيف.

كما يُفسر ذلك أيضًا ضمن إطار نظرية الضغط النفسي–العدوان (Frustration–Aggression Theory)، التي تفترض أن العنف ينشأ كرد فعل على الإحباط الناتج عن مواقف تُشعر الفرد بالعجز (Berkowitz, 1993). وفي نهاية السنة الدراسية، يواجه التلاميذ ضغوطًا أكاديمية وامتحانات مصيرية، في غياب ترفيه أو دعم نفسي، مما قد يؤدي إلى سلوكيات عنيفة.

أما اتجاه العديد من الإجابات نحو "لا أدري"، فيمكن تفسيره من خلال نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)، حيث يشير باندورا (Bandura, 1973) إلى أن الأفراد لا يكتسبون السلوك العنيف فقط من خلال التجربة المباشرة، بل أيضًا من خلال الملاحظة، ولكن دون وعي واضح بآلية التعلم. وهذا ما قد يفسر الغموض في إدراك التلاميذ للعوامل التي تؤثر على سلوكهم.

بالإضافة إلى ذلك، يشير بعض الباحثين إلى أن التحفظ في الإجابة يمكن أن يعود إلى تأثير الضغط الاجتماعي أو رغبة المشاركين في تقديم صورة مرغوبة عن أنفسهم (Asch, 1955؛ Gietzmann, 2008)، خاصة إذا تعلقت الأسئلة بالسلوك الشخصي أو بتصرفات المعلمين.

تُعزز نتائج الدراسة الحالية ما ذهب إليه كولمان (Coleman, 1961) من أن غياب التفاعل الاجتماعي الإيجابي في المدرسة يؤدي إلى خلق شعور بالعزلة، مما قد يدفع التلاميذ إلى العنف. كما أشار ماير وزملاؤه (Mayer et al., 2009) إلى أن ضعف الأمن المدرسي والشعور بعدم الأمان النفسي يمكن أن يولد ردود فعل عدوانية لدى التلاميذ.

فيما يخص ضعف إدراك التلاميذ لتأثير العوامل الأسرية والتكنولوجية والاجتماعية، فقد يعود ذلك إلى كونها عوامل غير مباشرة أو بعيدة زمنيًا ومكانيًا عن بيئة المدرسة، وهو ما تؤكده نظرية الأنظمة البيئية لبرونفنبرينر (Bronfenbrenner, 1979) التي تميز بين الأنظمة الميكروية (مثل المدرسة) والأنظمة الخارجية (كالأسرة والإعلام). فالتلاميذ قد لا يُدركون كيف تُؤثر الأنظمة الخارجية على سلوكهم بشكل غير مباشر.

وقد أظهرت دراسة محمد ناصر (2021) أن التلاميذ يميلون إلى إرجاع مظاهر العنف إلى المدرسة بدل العوامل الشخصية أو الأسرية، خاصة حينما لا تكون هناك توعية كافية بدور هذه العوامل في تشكيل السلوك.

تُؤكد هذه النتائج أيضًا ما خلص إليه عبد الله وراشدي (2020)، من أن البنية المدرسية المتوترة، مثل غياب النشاطات التحفيزية وانتشار الأساليب العقابية، تُسهم في خلق بيئة مشحونة بالعنف. من جهة أخرى، توضح دراسة الدليمي وعبد العزيز (2019) أن التلاميذ في كثير من الأحيان لا يُدركون أثر التنشئة الأسرية في سلوكهم العنيف، مما قد يفسر الترتيب المتأخر للبعد الأسري في نتائج هذه الدراسة.

وأخيرًا، فإن هذا التباين بين تصورات الهيئة التربوية والتلاميذ يشير إلى ضرورة اعتماد مقاربات تربوية تشاركية تأخذ في الحسبان اختلاف وجهات النظر وتُعزز وعي التلاميذ بمصادر سلوكهم العدواني.

3 -عرض ومناقشة وتفسير التساؤل الثالث:

أولا، عرض نتيجة التساؤل الثالث :

نص التساؤل الثالث : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف فئة الطاقم التربوي (مستشار، أستاذ، مراقب)؟".

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب تحليل التباين الأحادي لدراسة فروقات إجابات العينة حول فئة الطاقم التربوي (مستشار، أستاذ، مراقب) بالنسبة لمتغير أسباب مظاهر العنف المدرسي.

الجدول رقم 15: يوضح تحليل التباين الأحادي لدراسة فروقات إجابات العينة حول فئة الطاقم التربوي (مستشار، أستاذ، مراقب) بالنسبة لمتغير أسباب مظاهر العنف المدرسي

ANOVA					
أسباب مظاهر العنف المدرسي					
	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة Sig.
بين المجموعات	0,045	2	0,023	0,996	0,377
داخل المجموعات	1,021	45	0,023		
المجموع	1,066	47			

يُبين جدول تحليل التباين الأحادي (ANOVA) الخاص بدراسة الفروقات في إجابات أفراد الطاقم التربوي حول أسباب مظاهر العنف المدرسي بناءً على فئتهم الوظيفية (مستشار، أستاذ، مراقب) النتائج التالية:

مجموع المربعات بين المجموعات (Intergroupes): 0.045، ودرجات الحرية بين المجموعات (ddl): 2 (تمثل عدد الفئات مطروحًا منه 1: 3 − 1 = 2)، ومتوسط المربعات بين المجموعات

(Carré moyen): 0.023 (ناتج قسمة مجموع المربعات بين المجموعات على درجات الحرية بين المجموعات: 0.045 / 2 = 0.0225 .(0.023 ≈

أما مجموع المربعات داخل المجموعات (Intragroupes): 1.021، ودرجات الحرية داخل المجموعات (ddl): 45 (تمثل مجموع عدد أفراد كل فئة مطروحًا منه عدد الفئات: نفترض هنا أن العدد الكلي للطاقم التربوي هو 48، وبالتالي 48 − 3 = 45)، ومتوسط المربعات داخل المجموعات (Carré moyen): 0.023 (ناتج قسمة مجموع المربعات داخل المجموعات على درجات الحرية داخل المجموعات: 1.021 / 45 ≈ 0.023). قيمة F) F): 0.996 (ناتج قسمة متوسط المربعات بين المجموعات على متوسط المربعات داخل المجموعات: 0.023 / 0.023 ≈ 1)، ومستوى الدلالة الإحصائية (Sig.): 0.377.

يشير مستوى الدلالة الإحصائية (Sig.) إلى احتمالية الحصول على النتائج المشاهدة (أو نتائج أكثر تطرفًا) إذا لم يكن هناك فرق حقيقي بين متوسطات المجموعات ، في هذه الحالة، قيمة Sig. تساوي 0.377.

ثانيا، مناقشة وتفسير التساؤل الثالث:

بما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (Sig. = 0.377) أكبر من مستوى الدلالة المتعارف عليه وهو 0.05، فإننا نرفض الفرضية الصفريةونقبل الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أفراد الطاقم التربوي حول أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف فئتهم الوظيفية (مستشار، أستاذ، مراقب)

بعبارة أخرى، تشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المستشارين والأساتذة والمراقبين حول ترتيب أو أهمية أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية في المتوسطات التي شملتها الدراسة.

يمكن تفسير هذا التوافق المهني في ضوء نظرية الثقافة التنظيمية (Organizational Culture Theory)، والتي تشير إلى أن الأفراد العاملين داخل نفس المؤسسة يميلون إلى تبني رؤى وتصورات مشتركة نتيجة للخبرات اليومية والتفاعل المستمر داخل السياق المهني (Schein, 2010). فالتعامل

اليومي مع التلاميذ ومواجهة مشكلات العنف بشكل مباشر، يخلق نوعًا من "الإدراك الجمعي" أو ما يُعرف بـ الإجماع الإدراكي المهني.

كما يمكن فهم هذا التقارب في التصورات في إطار نظرية الدور الاجتماعي (Social Role Theory) التي تؤكد أن الأفراد المنتمين إلى أدوار وظيفية متقاربة يتبنون توقعات وتفسيرات متشابهة للسلوكيات ضمن محيطهم المهني (Eagly & Wood, 2012). ورغم اختلاف المهام اليومية لكل فئة (تربوية، رقابية، توجيهية)، إلا أن هدفهم المشترك في الحفاظ على النظام والانضباط المدرسي يجعلهم أكثر توافقًا في تفسير أسباب السلوك العدواني.

وقد وجدت دراسات سابقة نتائج مشابهة؛ على سبيل المثال، توصلت دراسة العيساوي وأيوب (2020) في الجزائر إلى أن الإداريين والمستشارين والأساتذة يشتركون في تشخيصهم لمشكلة العنف المدرسي ويرجعونها إلى نفس الأسباب الجوهرية، منها الضغط الدراسي، وانخفاض مستوى التفاعل الإيجابي، وضعف التحفيز المدرسي.

كما دعمت دراسة محمد عبد العزيز والدليمي (2019) في العراق هذه النتيجة، حيث أظهرت عدم وجود فروق جوهرية بين الفئات التربوية المختلفة في تفسير أسباب العنف، مرجعين ذلك إلى التقاطع اليومي في المهام والرؤية الموحدة تجاه مشكلات الانضباط السلوكي في المدارس.

في السياق الأجنبي، أكد كل من ماير وآخرون (Mayer et al., 2009) أن أفراد الطاقم التربوي يطوّرون فهمًا مشتركًا لطبيعة السلوك العنيف، بسبب تعرضهم المتكرر لأنماط سلوكية متماثلة، الأمر الذي يعزز من ثبات تصوراتهم رغم اختلاف مناصبهم الوظيفية.

إضافة إلى ذلك، ترى نظرية النُظم المدرسية (School Systems Theory) أن المدرسة كنظام اجتماعي متكامل تؤثر فيه كل وحدة وظيفية على الأخرى، وهو ما يخلق نوعًا من التماثل المعرفي والسلوكي بين مختلف الفاعلين داخل المؤسسة (Owens & Valesky, 2015).

4 -عرض ومناقشة وتفسير التساؤل الرابع :

أولا، عرض نتيجة التساؤل الرابع :

نصت التساؤل الرابع : "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف المستوى الدراسي للتلاميذ (السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)؟".

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب تحليل اختبار T tsts لفروقات إجابات أفراد العينة الخاصة في أسباب مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي للتلاميذ (السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط)

الجدول رقم 16: يوضح تحليل اختبار T tsts لفروقات إجابات أفراد العينة الخاصة في أسباب مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي للتلاميذ (السنة 3 متوسط ، 4 متوسط)

اختبار العينات المستقلة										
		اختبار ليفين لقياس تساوي التباين بين المجموعات		اختبار (ت) لمجموع المتوسطات					مجال تغير الثقة عند نسبة 95%	
		F قيمة	Sig. قيمة	tقيمة	درجة الحرية	Sig. (bilatéra)	الفرق المتوسط	فرق الخطأ العام	أقل من	أكبر من
أسباب مظاهر العنف المدرسي	فرضية التباينات المتساوية	1,132	,289	0,017	124	0,986	0,00103	0,06079	-0,11929	0,12135
	فرضية التباينات غير المتساوية			0,017	103,819	0,987	0,00103	0,06099	-0,11991	0,12198

يُبين جدول اختبار T للعينات المستقلة الخاص بدراسة الفروقات في إجابات التلاميذ حول أسباب مظاهر العنف المدرسي بناءً على مستواهم الدراسي (السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط) النتائج التالية:

اختبار Levene لتساوي التباينات:

قيمة F: 1.132، ومستوى الدلالة (Sig.): 0.289. بما أن مستوى الدلالة (0.289) أكبر من 0.05، فإننا نفترض تساوي التباينات بين المجموعتين. لذلك، سنركز على نتائج صف " Hypothèse de variances égales" (افتراض تساوي التباينات).

اختبار T لمقارنة المتوسطات (بافتراض تساوي التباينات)

قيمة t: 0.017، ودرجات الحرية (Ddl): 124 (تمثل مجموع حجم العينتين مطروحًا منه 2)، ومستوى الدلالة (bilatéral) .Sig)): 0.986، والفرق في المتوسطات (Différence moyenne): 0.00103، والخطأ المعياري للفرق (Différence erreur standard): 0.06079، وفاصل الثقة للفرق عند 95% (à la différence de confiance de Intervalle 95%): الحد الأدنى (Inférieur): −0.11929، والحد الأعلى (Supérieur): 0.12135.

يشير مستوى الدلالة (bilatéral) .Sig)) إلى احتمالية الحصول على فرق في المتوسطات يساوي أو أكبر من الفرق المشاهد إذا لم يكن هناك فرق حقيقي بين المجموعتين. في هذه الحالة، قيمة Sig. تساوي 0.986.

ثانيا، مناقشة وتفسير التساؤل الرابع :

بما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لاختبار T (Sig. = 0.986) أكبر بكثير من مستوى الدلالة المتعارف عليه وهو 0.05، فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التلاميذ حول أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف مستواهم الدراسي (السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).

بعبارة أخرى، تشير نتائج اختبار T للعينات المستقلة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتلاميذ السنة الرابعة متوسط حول أهمية أو ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية في العينة التي شملتها الدراسة.

وفقًا لـ نظرية النضج المعرفي لـ بياجيه (Piaget)، فإن مرحلة المراهقة المتوسطة (من 13 إلى 15 سنة تقريبًا) تُعد مرحلة واحدة من حيث طبيعة التفكير المجرد والقدرة على إصدار الأحكام، مما يعني أن التلاميذ في كلتا السنتين (الثالثة والرابعة متوسط) ينتمون إلى نفس المرحلة النمائية من حيث التفكير والسلوك، وهذا قد يفسر تشابه تصوراتهم تجاه ظاهرة العنف (Piaget, 1972).

كما تدعم نظرية التأثيرات البيئية المتشابهة (Ecological Similarity Theory) لـ برونفنبرينر (Bronfenbrenner, 1979) هذا التفسير، حيث يشير إلى أن الأطفال والمراهقين الذين يتشاركون في نفس البيئة الاجتماعية والمؤسساتية (مثل المدرسة) من المحتمل أن يُظهروا استجابات إدراكية وسلوكية متشابهة تجاه الظواهر المحيطة بهم. ونظرًا لأن تلاميذ السنة الثالثة والرابعة يدرسون في نفس المدارس، ويتعرضون لنفس المناخ المدرسي والمعلمين والأنظمة، فمن المنطقي أن تكون تصوراتهم متقاربة.

من جهة أخرى، توصلت دراسات عربية إلى نتائج مشابهة، حيث أشارت دراسة بوزيدي وآخرون (2020) إلى عدم وجود فروق معنوية بين مستويات التلاميذ المختلفة في تفسيرهم للعنف المدرسي، مرجعين ذلك إلى التماثل البيئي والتربوي داخل المؤسسات التعليمية. كما أوضحت دراسة صابر وسليم (2021) أن جميع تلاميذ الطور المتوسط يشتركون في إدراكهم للعوامل المثيرة للعنف المدرسي مثل غياب الأنشطة والضغط الدراسي وسوء المعاملة.

أما على المستوى الأجنبي، فقد أكد ماير وآخرون (Mayer et al., 2009) أن العوامل المحددة للعنف المدرسي تُفهم بشكل جماعي من قبل التلاميذ عندما تكون البيئات التعليمية متجانسة من حيث السياسة والانضباط والممارسات البيداغوجية.

ويُعزز ذلك ما جاء في نظرية التعلم الاجتماعي لـ باندورا (Bandura, 1973)، التي تفترض أن الأفراد في البيئات المتشابهة يتعلمون ويطورون أنماطًا سلوكية مماثلة من خلال النمذجة والملاحظة. فإذا كان التلاميذ يتعرضون لنفس المؤثرات والنماذج السلوكية داخل المدرسة، فمن الطبيعي أن تكون تصوراتهم متقاربة بغض النظر عن اختلاف سنتهم الدراسية.

بالتالي، فإن عدم وجود فروق معنوية حسب المستوى الدراسي يشير إلى أن عوامل مثل السن أو الصف ليست محددات قوية في تشكيل نظرة التلاميذ لأسباب العنف، مقارنة بتأثير البيئة المدرسية الموحدة والتجارب اليومية المتشابهة التي يعيشونها.

5 -عرض ومناقشة وتفسير التساؤل الخامس:

أولا، عرض نتيجة التساؤل الخامس :

نص التساؤل الخامس : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف وضعية التكرار لدى التلاميذ (مُعيد، غير مُعيد)؟".

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب تحليل اختبار T tsts لفروقات إجابات أفراد العينة الخاصة في أسباب مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير وضعية التكرار لدى التلاميذ (مُعيد، غير مُعيد)

الجدول رقم 17: يوضح تحليل اختبار T tsts لفروقات إجابات أفراد العينة الخاصة في أسباب مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير وضعية التكرار لدى التلاميذ (مُعيد، غير مُعيد)

اختبار العينات المستقلة										
		اختبار ليفين لقياس تساوي التباين بين المجموعات		اختبار (ت) لمجموع المتوسطات					مجال تغير الثقة عند نسبة 95%	
		قيمة F	قيمة Sig.	قيمة t	درجة الحرية	Sig. (bilatéral)	الفرق المتوسط	فرق الخطأ العام	أقل من	أكبر من
أسباب مظاهر العنف المدرسي	فرضية المتغيرات المتساوية	16,004	0,000	0,098	124	0,922	0,00619	0,06309	-0,11868	0,13106
	فرضية المتغيرات الغير متساوية			0,086	59,874	0,932	0,00619	0,07180	-0,13745	0,14983

يُبين جدول اختبار T للعينات المستقلة الخاص بدراسة الفروقات في إجابات التلاميذ حول أسباب مظاهر العنف المدرسي بناءً على وضعية التكرار (مُعيد، غير مُعيد) النتائج التالية:

✔ اختبار **Levene** لتساوي التباينات:

قيمة F: 16.004، ومستوى الدلالة (Sig.): 0.000. بما أن مستوى الدلالة (0.000) أقل من 0.05، فإننا نرفض فرضية تساوي التباينات بين مجموعتي التلاميذ (المعيدين وغير المعيدين). لذلك، سنركز على نتائج صف "Hypothèse de variances inégales" (افتراض عدم تساوي التباينات).

✔ اختبار T لمقارنة المتوسطات (بافتراض عدم تساوي التباينات):

قيمة t: 0.086، ودرجات الحرية (Ddl): 59.874 (تم تعديلها لعدم تساوي التباينات)، ومستوى الدلالة (Sig. (bilatéral)): 0.932، والفرق في المتوسطات (Différence moyenne): 0.00619، والخطأ المعياري للفرق (Différence erreur standard): 0.07180، وفاصل الثقة للفرق عند 95 % (Intervalle de confiance de la différence à 95%): الحد الأدنى (Inférieur): −0.13745، والحد الأعلى (Supérieur): 0.14983.

يشير مستوى الدلالة (Sig. (bilatéral)) إلى احتمالية الحصول على فرق في المتوسطات يساوي أو أكبر من الفرق المشاهد إذا لم يكن هناك فرق حقيقي بين المجموعتين. في هذه الحالة، قيمة Sig. يساوي 0.932.

ثانيا، مناقشة وتفسير التساؤل الخامس:

بما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لاختبار T (Sig. = 0.932) أكبر بكثير من مستوى الدلالة المتعارف عليه وهو 0.05، فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التلاميذ حول أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف وضعية التكرار (مُعيد، غير مُعيد).

بعبارة أخرى، تشير نتائج اختبار T للعينات المستقلة (مع الأخذ في الاعتبار عدم تساوي التباينات) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين حول أهمية أو ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية في العينة التي شملتها الدراسة.

بحسب نظرية السمات الشخصية (Trait Theory) فإن السلوك العدواني أو الميل للعنف ليس مرتبطًا فقط بالوضعية الدراسية، بل هو سلوك ناتج عن تفاعل معقد بين سمات الفرد والعوامل البيئية والاجتماعية المحيطة به (Eysenck & Eysenck, 1985). ولذلك، فإن كون التلميذ معيدًا أو غير معيد لا يفسر بالضرورة اختلافًا في تصوره للعنف، طالما أن العوامل البيئية المحيطة بهما متشابهة.

كما تفسر نظرية برونفنبرينر البيئية (Bronfenbrenner, 1979) ذلك بوضوح، إذ تعتبر أن السياقات المباشرة، كالمناخ المدرسي، والأسرة، وجماعة الأقران، هي التي تُشكل السلوك والتصورات، لا الوضعية الأكاديمية لوحدها. فالتلميذ المعيد وغير المعيد قد يعيشان نفس الضغوط المدرسية والعلاقات التربوية، وبالتالي يطوران تصورات متقاربة حول أسباب العنف.

من جهة أخرى، أشارت دراسة بوزيدي ومحمدي (2020) إلى أن العوامل النفسية المرتبطة بالفشل الدراسي لا تُترجم بالضرورة إلى سلوك عنيف أو إلى تصور مختلف للعنف، بل قد تأخذ مظاهر أخرى كالانسحاب أو تدني الدافعية، خاصة إذا لم تكن المؤسسة التعليمية تميز سلبيًا بين المعيدين وغير المعيدين.

وتشير دراسة أجنبية لـ ماير وآخرين (Mayer et al., 2009) إلى أن إدراك التلاميذ لأسباب العنف في المدرسة لا يرتبط بمستواهم الأكاديمي أو بوضعهم في المنظومة الدراسية، بل يرتبط أساسًا بالخبرات العاطفية والسلوكية التي يمرون بها داخل المؤسسة التعليمية.

كما يرى باندورا (Bandura, 1973) في إطار نظرية التعلم الاجتماعي، أن العنف سلوك مكتسب من خلال الملاحظة والتقليد، وليس نتيجة مباشرة للفشل أو التكرار، ما يُفسر تقارب وجهات النظر بين التلاميذ بغض النظر عن وضعهم الدراسي.

إضافة إلى ذلك، فإن غياب الفروق قد يُفسر أيضًا بضعف الوعي الذاتي لدى بعض التلاميذ حول العلاقة بين إخفاقهم الدراسي وسلوكهم العدواني، أو برغبتهم في تقديم إجابات "اجتماعيًا مقبولة"، وهي ظاهرة معروفة في البحوث النفسية (Eckhardt, 2001).

6 -عرض ومناقشة وتفسير التساؤل السادس:

أولا، عرض نتيجة التساؤل السادس :

نص التساؤل السادس : " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف جنس التلاميذ (ذكور، إناث)؟".

ولاختبار هذا التساؤل تم حساب تحليل اختبار T tsts لفروقات إجابات أفراد العينة الخاصة في أسباب مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس.

الجدول رقم 18: يوضح تحليل اختبار T tsts لفروقات إجابات أفراد العينة الخاصة في أسباب مظاهر العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس :

اختبار العينات المستقلة										
		اختبار ليفين لقياس تساوي التباين بين المجموعات		اختبار (ت) لمجموع المتوسطات						
		F قيمة	Sig. قيمة	T قيمة	درجة الحرية	قيمة Sig. (bilatéral)	الفرق المتوسط	فرق الخطأ العام	مجال تغير الثقة عند نسبة 95%	
									أقل من	أكبر من
أسباب مظاهر العنف	فرضية التغيرات المتساوية	0,024	,878	1,872	124	0,063	0,11018	0,05884	-0,00628	0,22665

المدرسي	فرضية التغيرات الغير متساوية			1,862	117,883	0,065	0,11018	,05916	-0,00698	0,22734

يُبين جدول اختبار T للعينات المستقلة الخاص بدراسة الفروقات في إجابات التلاميذ حول أسباب مظاهر العنف المدرسي بناءً على جنسهم (ذكور، إناث) النتائج التالية:

✔ اختبار Levene لتساوي التباينات:

قيمة F: 0.024 ومستوى الدلالة (Sig.): 0.878، وبما أن مستوى الدلالة (0.878) أكبر من 0.05، فإننا نفترض تساوي التباينات بين مجموعتي التلاميذ (الذكور والإناث). لذلك، سنركز على نتائج صف "Hypothèse de variances égales" (افتراض تساوي التباينات).

✔ اختبار T لمقارنة المتوسطات (بافتراض تساوي التباينات):

قيمة t: 1.872، درجات الحرية (Ddl): 124 (تمثل مجموع حجم العينتين مطروحًا منه 2)، مستوى الدلالة (bilatéral) .Sig))): 0.063، الفرق في المتوسطات (Différence moyenne): 0.11018، الخطأ المعياري للفرق (Différence erreur standard): 0.05884، فاصل الثقة للفرق عند % 95 (à 95 %Intervalle de confiance de la différence): الحد الأدنى (Inférieur): −0.00628، الحد الأعلى (Supérieur): 0.22665.

يشير مستوى الدلالة (bilatéral) .Sig)) إلى احتمالية الحصول على فرق في المتوسطات يساوي أو أكبر من الفرق المشاهد إذا لم يكن هناك فرق حقيقي بين المجموعتين. في هذه الحالة، قيمة Sig. تساوي 0.063.

ثانيا، مناقشة وتفسير التساؤل السادس:

بما أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لاختبار T. (Sig = 0.063) أكبر من مستوى الدلالة المتعارف عليه وهو 0.05 (وإن كانت قريبة منه)، فإننا نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة

التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات التلاميذ حول أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية باختلاف جنسهم (ذكور، إناث).

بعبارة أخرى، تشير نتائج اختبار T للعينات المستقلة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء التلاميذ الذكور والإناث حول أهمية أو ترتيب أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية في العينة التي شملتها الدراسة.

تتوافق هذه النتيجة مع نظرية النوع الاجتماعي (Gender Schema Theory) التي طورها Sandra Bem، والتي ترى أن تصورات الذكور والإناث للسلوكيات، بما فيها العنف، تُبنى من خلال التنشئة الاجتماعية والثقافية أكثر من ارتباطها بالفروق البيولوجية (Bem, 1981). وبالتالي، إذا كانت البيئة المدرسية والثقافية التي يتشارك فيها التلاميذ متشابهة، فقد لا تظهر فروق واضحة في تصوراتهم حول أسباب العنف.

كما أن نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) لـ ألبرت باندورا (Bandura, 1973) تفسر هذه النتائج بأن التلاميذ من الجنسين يتعلمون أنماط العنف من خلال الملاحظة والنمذجة في السياقات الاجتماعية المشتركة، ما يجعل تصوراتهم قريبة، خاصة إذا كانوا يتعرضون لنفس النماذج أو المواقف داخل المدرسة أو الأسرة.

من جهة أخرى، تشير دراسة بوخريص ووسلاتي (2022) إلى أن التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط غالبًا ما يتبنون تفسيرات عامة ومشتركة للعنف المدرسي، بغض النظر عن جنسهم، وذلك بسبب التشابه في أساليب التنشئة داخل المدرسة الجزائرية وغياب التمييز المنهجي في التعامل معهم.

أما في السياق الأجنبي، فقد أظهرت دراسة Meyer-Adams and Conner (2008) حول تصورات العنف في المدارس أن الجنس لا يُعد مؤشرًا قويًا على اختلاف التفسير أو الإدراك لأسباب العنف، بل إن عوامل مثل الشعور بالعدالة، ودعم المعلمين، والتجارب الاجتماعية تلعب دورًا أكبر.

ومع ذلك، فإن اقتراب قيمة الدلالة من 0.05 قد يعكس وجود بعض الفروق الطفيفة التي لم تكن كافية لتكون دالة إحصائيًا، وهو ما يُعرف في الإحصاء بـ"القيمة الحدية" التي قد تتطلب إعادة النظر عند تحليل نتائج دراسات ذات حجم عينة أكبر (Field, 2013).

الخلاصة:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى وجود تباين في وجهات النظر حول ترتيب وأهمية أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية بين الطاقم التربوي والتلاميذ.

فمن جهة، يرى الطاقم التربوي أن الأسباب الشخصية للتلاميذ (مثل الضغوط النفسية وصعوبات ضبط النفس) تأتي في مقدمة الأسباب المؤدية للعنف، يليها الأسباب الأسرية والتكنولوجية والاجتماعية والبيئية، بينما جاءت الأسباب المدرسية في المرتبة الأخيرة.

من جهة أخرى، يرى التلاميذ أن الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية (مثل غياب الأنشطة الترفيهية واستخدام بعض الأساتذة للعقاب) هي الأكثر تأثيرًا، مع تحفظ وعدم تأكد في إجاباتهم. بينما جاءت الأسباب الشخصية في مرتبة تالية، وتذيلت القائمة الأسباب الأسرية والتكنولوجية والاجتماعية والبيئية. أما بالنسبة للفروق بين المجموعات الفرعية من المشاركين، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أسباب العنف المدرسي بين:

- ✔ فئات الطاقم التربوي المختلفة (مستشار، أستاذ، مراقب).
- ✔ المستوى الدراسي للتلاميذ (السنة الثالثة متوسط، السنة الرابعة متوسط).
- ✔ وضعية التكرار لدى التلاميذ (مُعيد، غير مُعيد).
- ✔ جنس التلاميذ (ذكور، إناث)، على الرغم من اقتراب مستوى الدلالة من 0.05 في هذه الحالة.

بشكل عام، تؤكد الدراسة على أهمية العوامل الشخصية والأسرية والتكنولوجية والاجتماعية والمدرسية في ظهور مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية من وجهة نظر الطاقم التربوي. في المقابل، يركز التلاميذ بشكل أكبر على العوامل المباشرة المتعلقة بالبيئة المدرسية. يشير هذا التباين إلى ضرورة أخذ وجهات النظر المختلفة بعين الاعتبار عند تصميم تدخلات وبرامج للحد من العنف المدرسي في هذه الفترة الحساسة من السنة الدراسية. كما تؤكد النتائج على الحاجة إلى مزيد من البحث لفهم أعمق لدوافع التلاميذ وتصوراتهم حول أسباب العنف.

مسارات البحث :

يمكن إجراء دراسة باستخدام منهج التجريبي وإ عداد برامج تدريبية وتوعوية لحد من هذه الظاهرة يقدم موضوع أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة الدراسية مجالات بحثية واسعة، يمكن أن تشكل منطلقًا لدراسات أكاديمية مستقبلية؛ تهدف إلى تعميق الفهم وتطوير التدخلات الوقائية وبرامج تدريبة لحد من هذه ظاهرة وفيما يلي أبرز المسارات:

- إجراء دراسات موسعة تشمل ثانويات والتلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- إقامة دراسات بحجم العينة يكون أكبر.
- تكوين مختصين في الإرشاد المدرسي ضد العنف الممرس في نهاية السنة للاهتمام بمثل هذه المواضيع
- إنشاء مراكز إرشاد المدرسي والنفسي في مؤسسات خاصة بهذه فئة.
- إجراء دراسات باستخدام منهجيات نوعية: إجراء مقابلات معمقة أو دراسات حالة لفهم التجربة الشّخصية لفهم أسباب مظاهر العنف المدرسي في نهاية السنة.

المراجع

أبو عليا، أحمد. (2001). العنف المدرسي وأساليبه في المدارس الأردنية. عمّان: دار الفكر.

العايش، زياد زكريا، & موسى، رائد عبد الله. (2009). التنشئة الاجتماعية والتغيرات السلوكية لدى المراهقين. عمّان: دار الفكر.

الوفاء، نادية. (2015). الإعلام والتأثيرات الاجتماعية على المراهقين. الجزائر: منشورات الاختلاف.

بوجدري، رياض، & بوزيدي، محمد. (2020). تصورات التلاميذ حول ظاهرة العنف المدرسي: دراسة ميدانية على عينة من متوسطات الجزائر العاصمة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 6(1)، 113–130.

بوخريص، ليلى، & وسلاتي، نبيلة. (2022). تمثلات التلاميذ للعنف المدرسي في الطور المتوسط: دراسة ميدانية في مدارس جزائرية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، 11(1)، 91–105.

بوكري، يمينة. (2021). مظاهر السلوك العدواني لدى المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمدينة ورقلة. مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

بوزيدي، محمد، & محمدي، الأمين. (2020). الفشل الدراسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة علم النفس التربوي، 7(2)، 133–151.

بوشامة، جمال. (2020). تمثلات التلاميذ للسلوكيات غير المنضبطة في الوسط المدرسي: دراسة ميدانية. مجلة الفكر التربوي، 5(2)، 94–108.

طالب، سامي. (2001). مشكلات الانضباط في المدرسة. بغداد: دار الرشيد للنشر.

الطه، حسين. (2007). العنف المدرسي: مظاهره وأبعاده النفسية والاجتماعية. تونس: دار سراس.

الدليمي، أحمد، & عبد العزيز، ليلى. (2019). تأثير أساليب التنشئة الأسرية على السلوك العدواني لدى المراهقين. مجلة أبحاث الطفولة والتربية، 11(1)، 45–63.

السابر، وفاء، & سليم، نعيمة. (2021). العوامل المساهمة في تنامي السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط. مجلة رؤى تربوية، 8(2)، 66–85.

السعايدة، أحمد. (دون سنة). العنف الأسري وأثره في السلوك المدرسي. عمّان: دار النشر.

السيد، عبد الرحمن. (2008). ثقافة العنف لدى المراهقين في المدرسة. القاهرة: دار الوفاء.

السيد، محمد. (2008). الإعلام والعنف: رؤية في تأثير وسائل الإعلام. عمّان: دار اليازوري العلمية.

الصرايرة، محمد. (2009). البيئة المدرسية والعوامل المؤثرة في العنف المدرسي. عمّان: دار وائل.

العبد الله، كمال، & راشدي، ليلى. (2020). العنف المدرسي في المؤسسات التربوية الجزائرية: مظاهره وأساليب مواجهته. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، 15(2)، 77–91.

العبد الله، فاطمة، & رشدي، ياسين. (2020). العنف في الوسط المدرسي: أسبابه وأساليب الوقاية منه. مجلة العلوم الاجتماعية، 8(2)، 112–126.

عبد العظيم، طارق. (2007). علم النفس المرضي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد العظيم، عبد الله. (2007). التحليل النفسي للسلوك العدواني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد المجيد، المدفع. (2015). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي. طرابلس: دار الرواد للنشر والتوزيع.

عبد الله، نوايسة. (2009). العنف المدرسي في المدارس الثانوية: الأسباب والحلول. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العيساوي، أحمد، & أيوب، كريم. (2020). العنف المدرسي في الوسط التربوي: دراسة ميدانية في بعض المتوسطات الجزائرية. مجلة الدراسات الاجتماعية والإنسانية، 15(2)، 134–150.

الهادي، عبد القادر. (2016). وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على سلوكيات التلاميذ في المدرسة الجزائرية. مجلة علوم التربية، العدد 15، 45–60.

الحسونة، محمد سعيد. (2012). الانحراف والجريمة: دراسة في علم الاجتماع الجنائي. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الحسونة، محمد. (2012). السلوك العدواني في المدارس الجزائرية: أسبابه وأساليبه. الجزائر: دار الفجر.

الحيزي، حسين. (2021). العنف في الوسط المدرسي: دراسة ميدانية. الجزائر: دار الخلدونية.

الحيزي، نادية. (2021). العنف الرمزي داخل المؤسسات التربوية: دراسة ميدانية. ورقلة: منشورات جامعة قاصدي مرباح.

حيزي، حنان. (2021). العنف المدرسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط (مذكرة ماستر غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

الخالدي، نادية. (2007). العدوان والعنف في الوسط المدرسي: دراسة نفسية اجتماعية. الجزائر: دار هومة.

الخولي، أحمد حسن. (2008). العنف في المدارس: المفاهيم، الأسباب، وطرق العلاج. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

كزيز، نادية، & بغدادي، عبد القادر. (2019). السلوك العدواني لدى المراهقين في المدرسة الجزائرية: الأسباب والحلول. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة 2، العدد 38، 38–55.

ناصر، محمد. (2021). ظاهرة تمزيق الكتب المدرسية مع نهاية العام الدراسي لدى طلبة المدارس في محافظة رام الله: الأسباب وإجراءات الحد منها. مجلة الحقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، 6(1)، 75–83.

مؤلف غير مذكور. (2020). العنف المدرسي داخل المدرسة الجزائرية: دراسة تحليلية. دراسة غير منشورة مقدمة خلال شهر فبراير.

مؤلف غير مذكور. (2022). العنف المدرسي: دراسة في المحددات والأشكال والنتائج والحلول. دراسة تحليلية غير منشورة.

رابحي، سامية. (2018). العنف الرمزي في المدرسة الجزائرية: دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية ورقلة. مجلة الدراسات الاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد 29، 111–128.

رشيد، أحمد. (2007). علم النفس الجنائي. عمّان: دار وائل للنشر.

شبوعات، مسعود، & قبائلي، محمد الطاهر. (2021). الدور الإرشادي لمستشار التوجيه المدرسي في التقليل من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ (مذكرة ماستر غير منشورة). جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

المراجع الأجنبية :

E. L., Bushman, B. J., Sakamoto, A., ... & Saleem, M. (2010). Violent video game effects on aggression, empathy, and prosocial behavior in Eastern and Western countries: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 136(2), 151–173. https://doi.org/10.1037/a0018251

Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. Scientific American, 193(5), 31–35. https://doi.org/10.1038/scientificamerican1155-31

Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Bem, S. L. (1981). Gender schema theory: A cognitive account of sex typing. Psychological Review, 88(4), 354–364. https://doi.org/10.1037/0033-295X.88.4.354

Berkowitz, L. (1993). Aggression: Its causes, consequences, and control. McGraw-Hill.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Harvard University Press.

Coleman, J. S. (1961). The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education. Free Press.

Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). Frustration and aggression. Yale University Press.

Eagly, A. H., & Wood, W. (2012). Social role theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), Handbook of theories of social psychology (Vol. 2, pp. 458–476). SAGE Publications.

Eckhardt, C. I. (2001). Assessing readiness to change in male domestic violence offenders. Journal of Interpersonal Violence, 16(2), 199–209. https://doi.org/10.1177/088626001016002006

Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1985). Personality and individual differences: A natural science approach. Plenum Press.

Field, A. (2013). Discovering statistics using IBM SPSS Statistics (4th ed.). Sage Publications.

Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle. London: Hogarth Press.

Gentile, D. A., & Bushman, B. J. (2012). Reassessing media violence effects using a risk and resilience approach to understanding aggression. Psychology of Popular Media Culture, 1(3), 138–151. https://doi.org/10.1037/a0028481

Gerbner, G. (1986). Living with television: The dynamics of the cultivation process. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), Perspectives on media effects (pp. 17–40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Gietzmann, M. (2008). Social desirability and survey response accuracy: A comparison between face-to-face and online formats. Journal of Empirical Research, 15(3), 45–58.

Hill, K. T., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety: A major educational problem and what can be done about it. The Elementary School Journal, 85(1), 105–126.

Hill, N. E., & Wigfield, A. (1984). Test anxiety and academic performance: A review of the literature. Educational Psychology Review, 2(1), 25–37.

Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency. University of California Press.

Mayer, M. J., Ybarra, M. A., & Fogliati, V. J. (2009). School climate and student behavior: A review. Journal of School Psychology, 47(2), 103–135. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.01.002

Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. Children & Schools, 30(4), 211–221. https://doi.org/10.1093/cs/30.4.211

Owens, R. G., & Valesky, T. C. (2015). Organizational behavior in education: Leadership and school reform (11th ed.). Pearson.

Patterson, G. R., Reid, J. B., & Dishion, T. J. (1992). Antisocial boys. Castalia Publishing Company.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.

Schein, E. H. (2010). Organizational culture and leadership (4th ed.). Jossey-Bass.

Sutherland, E. H. (1947). Principles of criminology (4th ed.). J.B. Lippincott Company.

Walker, I., & Smith, H. J. (2002). Relative deprivation: Specification, development and integration. Cambridge University Press.

الملاحق

01. الاستبيان في صورته الأولية (استمارة تحكيم)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته تحية طيبة وبعد،

أود أن أتقدم لسعادتكم بخالص الشكر والتقدير على جهودكم المتميزة في خدمة البحث العلمي. وأتشرف بأن أتقدم إليكم بهذا الطلب لتحكيم استبياني ملاحظاتكم بعنوان "أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية"

- قياس الأبعاد
- قياس البنود الأبعاد
- مدى ملائمة الصياغة اللغوية
- الكفاية البنود للقياس الخاصية
- الكفاية العددية للبنود حسب الأبعاد
- الملائمة البدائل الاستجابة (النوع .العدد)

أرفق طيه نسخة من الاستبيان لتفضل سعادتكم بمراجعته .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

بدائل مقترحة : موافق. محايد. معارض.

مفاهيم الأبعاد :

- ✔ البعد الشخصي: يشير إلى العوامل الفردية التي تؤثر على ممارسة العنف أو التعرض له مثل العوامل النفسية والتنشئة الاجتماعية، والسيطرة على الغضب، والتجارب الشخصية، والقيم والمعتقدات. هذه العوامل تشكل استجابة الفرد للعنف وتحدد مدى تقبله أو مقاومته له.
- ✔ البعد الأسري: يتعلق بالعلاقات داخل الأسرة، وتأثير البيئة العائلية على تنشئة الأفراد وتشكيل سلوكياتهم وقيمهم.
- ✔ البعد المدرسي: يشمل تأثير البيئة التعليمية على الطالب، مثل التعلم، العلاقات مع المعلمين والزملاء، وتنمية المهارات والمعرفة.
- ✔ البعد الاجتماعي: يركز على العلاقات والتفاعلات مع المجتمع والأصدقاء، ودور الفرد في الجماعات والتكيف مع القواعد الاجتماعية.

- ✔ البعد البيئي يشير إلى تأثير البيئة المحيطة، سواء كانت مادية أو اجتماعية، في نشوء السلوك العنيف أو المساهمة في تفاقمه. هذا المفهوم يتجاوز النظرة الفردية التي ترى العنف ناتجًا عن دوافع شخصية فقط، ويركز على كيف تؤثر الظروف البيئية في تشكيل هذا السلوك.
- ✔ البعد التكنولوجي: يعبر عن تأثير التطورات التكنولوجية على حياة الإنسان، سواء في التواصل، التعلم، أو العمل، ودورها في تسهيل الحياة أو تعقيدها.

نشكركم على تعاونكم ووقتكم الثمين، وتقبلوا منا خالص التقدير والاحترام.

الإدارة التربوية،

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض المواقف او القضايا العنف في نهاية السنة الدراسية التي تحدث في العادة، نرجو منك قراءة كل عبارة بتأني، والإجابة عليها بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك، كم يرجى الإجابة على كل الفقرات، وستحظى هذه المعلومات بالسرية التامة مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مادامت تعبر عن رأيك بصدق، علما أن بيانات هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لتعاونك ولك التحية والتقدير.

- ✔ البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر الأنثى

مستشار التوجيه أستاذ (ة) مراقب

البعد	العبارات	يقيس	لا يقيس	البديل
البعد الشخصي	يعاني بعض الطلبة من مشكلات في ضبط النفس والتعامل مع الغضب.			
	يمتلك بعض الطلبة دوافع عدوانية تدفعهم للتصرف بعنف.			
	يفتقر بعض الطلبة إلى المهارات الاجتماعية لحل النزاعات سلميًا.			
	يعاني بعض الطلبة من ضغوط نفسية تؤثر على سلوكهم العنيف.			

	يلجأ بعض الطلبة إلى العنف كوسيلة لإثبات الذات أمام الآخرين.			
الأسري	ينحدر بعض الطلبة من بيئات أسرية تستخدم العنف كأسلوب تربية.			
	قلة اهتمام الأهل بسلوكيات أبنائهم تسهم في انتشار العنف.			
	يعاني بعض الطلبة من مشاكل أسرية تؤثر على حالتهم النفسية وسلوكهم.			
	قلة التوجيه الأسري حول كيفية التعامل مع الآخرين تؤدي إلى سلوكيات عنيفة.			
	يؤثر غياب الرقابة الأسرية على استخدام الأطفال للتكنولوجيا بشكل سلبي.			
المدرسي	غياب نظام فعال لإدارة سلوك الطلبة يؤدي إلى تفاقم العنف.			
	ضعف العلاقة بين المعلمين والطلبة يساهم في انتشار السلوك العدواني.			
	عدم توفر برامج توعوية كافية حول العنف وأسبابه في المدرسة.			
	تعرض بعض الطلبة لعقوبات غير تربوية داخل المدرسة يزيد من سلوكهم العنيف.			
	ضعف إجراءات التعامل مع حالات التنمر التحرش داخل المدرسة.			
الاجتماعي والبيئي	يتأثر الطلبة بالمظاهر العنيفة المنتشرة في المجتمع المحيط بالمدرسة.			
	يعاني بعض الطلبة من التنمر في أحيائهم السكنية مما ينعكس على سلوكهم داخل المدرسة.			
	قلة الوعي المجتمعي حول مخاطر العنف تؤدي إلى انتشاره بين الطلبة.			

	تقليد النماذج العنيفة من الأصدقاء يؤدي إلى تعزيز السلوك العدواني لدى الطلبة.			
	ضعف التعاون بين المدرسة والمجتمع في معالجة قضايا العنف المدرسي.			
التكنولوجي	تؤثر ألعاب الفيديو العنيفة على سلوك الطلبة داخل المدرسة.			
	تسهم وسائل التواصل الاجتماعي في نشر العنف اللفظي والجسدي بين الطلبة.			
	يتعرض بعض الطلبة للتنمر الإلكتروني، مما يؤثر على سلوكهم في المدرسة.			
	انتشار المحتوى العنيف على الإنترنت يساهم في زيادة السلوك العدواني لدى الطلبة.			
	ضعف رقابة الأهل والمدرسة على استخدام الطلبة للتكنولوجيا يزيد من احتمالية تعرضهم للعنف			

02. استبيان التلاميذ في صورته الأولية (استمارة تحكيم)

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته تحية طيبة وبعد،

أود أن أتقدم لسعادتكم بخالص الشكر والتقدير على جهودكم المتميزة في خدمة البحث العلمي. وأتشرف بأن أتقدم إليكم بهذا الطلب لتحكيم استبياني ملاحظاتكم بعنوان "أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية"

- قياس الأبعاد
- قياس البنود الأبعاد
- مدى ملائمة الصياغة اللغوية
- الكفاية البنود للقياس الخاصية
- الكفاية العددية للبنود حسب الأبعاد
- الملائمة البدائل الاستجابة (النوع .العدد)

أرفق طيه نسخة من الاستبيان لتفضل سعادتكم بمراجعته .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

بدائل مقترحة : موافق. محايد. معارض.

مفاهيم الأبعاد :

- ✔ البعد الشخصي: يشير إلى العوامل الفردية التي تؤثر على ممارسة العنف أو التعرض له مثل العوامل النفسية والتنشئة الاجتماعية، والسيطرة على الغضب، والتجارب الشخصية، والقيم والمعتقدات. هذه العوامل تشكل استجابة الفرد للعنف وتحدد مدى تقبله أو مقاومته له.
- ✔ البعد الأسري: يتعلق بالعلاقات داخل الأسرة، وتأثير البيئة العائلية على تنشئة الأفراد وتشكيل سلوكياتهم وقيمهم.
- ✔ البعد المدرسي: يشمل تأثير البيئة التعليمية على الطالب، مثل التعلم، العلاقات مع المعلمين والزملاء، وتنمية المهارات والمعرفة.
- ✔ البعد الاجتماعي: يركز على العلاقات والتفاعلات مع المجتمع والأصدقاء، ودور الفرد في الجماعات والتكيف مع القواعد الاجتماعية.

- ✔ البعد البيئي يشير إلى تأثير البيئة المحيطة، سواء كانت مادية أو اجتماعية، في نشوء السلوك العنيف أو المساهمة في تفاقمه. هذا المفهوم يتجاوز النظرة الفردية التي ترى العنف ناتجًا عن دوافع شخصية فقط، ويركز على كيف تؤثر الظروف البيئية في تشكيل هذا السلوك.
- ✔ البعد التكنولوجي: يعبر عن تأثير التطورات التكنولوجية على حياة الإنسان، سواء في التواصل، التعلم، أو العمل، ودورها في تسهيل الحياة أو تعقيدها.

نشكركم على تعاونكم ووقتكم الثمين، وتقبلوا منا خالص التقدير والاحترام.

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض المواقف او القضايا العنف في نهاية السنة الدراسية التي تحدث في العادة، نرجو منك قراءة كل عبارة بتأني، والإجابة عليها بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك، كم يرجى الإجابة على كل الفقرات، وستحظى هذه المعلومات بالسرية التامة مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مادامت تعبر عن رأيك بصدق، علما أن بيانات هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لتعاونك ولك التحية والتقدير

البيانات الشخصية:

الجنس : ذكر الأنثى

المستوى الدراسي : السنة الثالثة متوسط السنة الرابعة متوسط

السنة الدراسية : معيد غير معيد

البعد	العبارات	يقيس	لا يقيس	البديل
البعد الشخصي	أشعر بالغضب بسرعة مما يجعلني أتصرف بعنف.			
	أتعرض للاستفزاز من زملائي في المدرسة.			
	أفتقر إلى مهارات ضبط النفس عند الغضب.			
	أواجه صعوبة في التعبير عن مشاعري بالكلمات، لذا ألجأ إلى العنف.			

	لدي مشاكل شخصية تجعلني أكثر عدوانية			
الأسري	أتعرض للعنف في المنزل مما يجعلني أقلد هذا السلوك في المدرسة.			
	. لا أشعر بالاهتمام من قبل والديّ، مما يجعلني أكثر عدوانية.			
	يستخدم والداي العنف لحل المشكلات، وهذا يؤثر على تصرفاتي.			
	. لا أتلقى توجيهًا كافيًا من الأسرة حول كيفية التعامل مع الآخرين بسلام.			
	توجد مشاكل أسرية تؤثر على حالتي النفسية وسلوكي.			
المدرسي	أشعر بعدم الأمان داخل المدرسة بسبب عدم وجود رقابة كافية.			
	هناك معلمون يستخدمون العقاب البدني أو اللفظي، مما يجعلني أكثر عدوانية.			
	تعرضت للتنمر من قبل زملائي في المدرسة.			
	أشعر بالضغط الأكاديمي الزائد، مما يجعلني أكثر توترًا وعصبية.			
	غياب الأنشطة الترفيهية يجعل المدرسة بيئة مملة تدفعني للعنف .			
الاجتماعي والبيئي	أتعرض لعنف في الحي أو البيئة المحيطة بالمدرسة			
	أرى العنف كثيرًا في وسائل الإعلام وأتأثر به.			

	أصدقائي يشجعونني على التصرف بعدوانية.			
	أشعر بأن العنف هو الطريقة الوحيدة لحل النزاعات في المجتمع.			
	لا توجد قوانين صارمة تمنع العنف داخل المدرسة والمجتمع.			
التكنولوجي	أقضي وقتًا طويلًا في ألعاب الفيديو العنيفة، مما يجعلني أكثر عدوانية.			
	أتابع محتوى عنيفًا على الإنترنت أو وسائل التواصل الاجتماعي.			
	أتعرض للتنمر الإلكتروني من قبل زملائي، مما يدفعني للرد بعنف.			
	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لمهاجمة الآخرين أو استفزازهم.			
	لا يوجد رقابة كافية من الأسرة أو المدرسة على المحتوى الذي أشاهده.			

03. استبيان الهيئة التربوية

الزميلات والزملاء الكرام في الهيئة التربوية

تحية طيبة وبعد،

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعكس بعض المواقف والقضايا المرتبطة بالبيئة التربوية والتعليمية بعد مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية نرجو منكم قراءة كل عبارة بعناية، والإجابة عليها بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظركم.

نؤكد لكم أن جميع إجاباتكم ستُعامل بسرية تامة، ولا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فالمهم هو التعبير عن آرائكم بصدق. كما أن البيانات المستخلصة من هذا الاستبيان ستُستخدم لأغراض البحث العلمي والتطوير التربوي فقط.

نشكركم على تعاونكم ووقتكم الثمين، وتقبلوا منا خالص التقدير والاحترام.

الإدارة التربوية،

البيانات الشخصية:

مستشار التوجيه أستاذ (ة) مراقب

البعد	العبارات	موافق	محايد	معارض
البعد الشخصي	يعاني بعض الطلبة من مشكلات في ضبط النفس والتعامل مع الغضب.			
	يمتلك بعض الطلبة دوافع عدوانية تدفعهم للتصرف بعنف.			
	يفتقر بعض الطلبة إلى المهارات الاجتماعية لحل النزاعات سلميًا.			
	يعاني بعض الطلبة من ضغوط نفسية تؤثر على سلوكهم العنيف.			
	. يلجأ بعض الطلبة إلى العنف كوسيلة لإثبات الذات أمام الآخرين.			
الأسري	ينحدر بعض الطلبة من بيئات أسرية تستخدم العنف كأسلوب تربية.			
	قلة اهتمام الأهل بسلوكيات أبنائهم تسهم في انتشار العنف.			
	يعاني بعض الطلبة من مشاكل أسرية تؤثر على حالتهم النفسية وسلوكهم.			
	قلة التوجيه الأسري حول كيفية التعامل مع الآخرين تؤدي إلى سلوكيات عنيفة.			
	يؤثر غياب الرقابة الأسرية على استخدام الأطفال للتكنولوجيا بشكل سلبي.			
المدرسي	غياب نظام فعال لإدارة سلوك الطلبة يؤدي إلى تفاقم العنف.			
	ضعف العلاقة بين المعلمين والطلبة يساهم في انتشار السلوك العدواني.			
	عدم توفر برامج توعوية كافية حول العنف وأسبابه في المدرسة.			
	تعرض بعض الطلبة لعقوبات غير تربوية داخل المدرسة يزيد من سلوكهم العنيف.			
	ضعف إجراءات التعامل مع حالات التنمر التحرش داخل المدرسة.			
الاجتماعي والبيئي	يتأثر الطلبة بالمظاهر العنيفة المنتشرة في المجتمع المحيط بالمدرسة.			
	يعاني بعض الطلبة من التنمر في أحيائهم السكنية مما ينعكس على سلوكهم داخل المدرسة.			
	قلة الوعي المجتمعي حول مخاطر العنف تؤدي إلى انتشاره بين الطلبة.			
	تقليد النماذج العنيفة من الأصدقاء يؤدي إلى تعزيز السلوك العدواني لدى الطلبة.			
	ضعف التعاون بين المدرسة والمجتمع في معالجة قضايا العنف المدرسي.			
التكنولوجي	تؤثر ألعاب الفيديو العنيفة على سلوك الطلبة داخل المدرسة.			
	تسهم وسائل التواصل الاجتماعي في نشر العنف اللفظي والجسدي بين الطلبة.			
	يتعرض بعض الطلبة للتنمر الإلكتروني، مما يؤثر على سلوكهم في المدرسة.			
	انتشار المحتوى العنيف على الإنترنت يساهم في زيادة السلوك العدواني لدى الطلبة.			
	ضعف رقابة الأهل والمدرسة على استخدام الطلبة للتكنولوجيا يزيد من احتمالية تعرضهم للعنف			

04. استبيان التلاميذ

أخي التلميذ، أختي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تعبر عن بعض المواقف او القضايا العنف في نهاية السنة الدراسية التي تحدث في العادة، نرجو منك قراءة كل عبارة بتأني، والإجابة عليها بوضع علامة (×) في الخانة التي تعبر عن رأيك، كم يرجى الإجابة على كل الفقرات، وستحظى هذه المعلومات بالسرية التامة مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، مادامت تعبر عن رأيك بصدق، علما أن بيانات هذا المقياس ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شكرا لتعاونك ولك التحية والتقدير.

البيانات الشخصية :

الجنس : ذكر الأنثى

المستوى الدراسي : السنة الثالثة متوسط السنة الرابعة متوسط

السنة الدراسية : معيد غير معيد

البعد	العبارات	موافق	محايد	معارض
البعد الشخصي	أشعر بالغضب بسرعة مما يجعلني أتصرف بعنف			
	أتعرض للاستفزاز من زملائي في المدرسة.			
	أفتقر إلى مهارات ضبط النفس عند الغضب.			
	أواجه صعوبة في التعبير عن مشاعري بالكلمات، لذا ألجأ إلى العنف.			
	لدي مشاكل شخصية تجعلني أكثر عدوانية			
الأسري	أتعرض للعنف في المنزل مما يجعلني أقلد هذا السلوك في المدرسة.			
	. لا أشعر بالاهتمام من قبل والديّ، مما يجعلني أكثر عدوانية.			
	يستخدم والداي العنف لحل المشكلات، وهذا يؤثر على تصرفاتي.			
	. لا أتلقى توجيهًا كافيًا من الأسرة حول كيفية التعامل مع الآخرين بسلام.			
	توجد مشاكل أسرية تؤثر على حالتي النفسية وسلوكي.			
المدرسي	أشعر بعدم الأمان داخل المدرسة بسبب عدم وجود رقابة كافية.			

	هناك معلمون يستخدمون العقاب البدني أو اللفظي، مما يجعلني أكثر عدوانية.			
	تعرضت للتنمر من قبل زملائي في المدرسة.			
	أشعر بالضغط الأكاديمي الزائد، مما يجعلني أكثر توترًا وعصبية.			
	غياب الأنشطة الترفيهية يجعل المدرسة بيئة مملة تدفعني للعنف .			
الاجتماعي والبيئي	أتعرض لعنف في الحي أو البيئة المحيطة بالمدرسة			
	أرى العنف كثيرًا في وسائل الإعلام وأتأثر به.			
	أصدقائي يشجعونني على التصرف بعدوانية.			
	أشعر بأن العنف هو الطريقة الوحيدة لحل النزاعات في المجتمع.			
	لا توجد قوانين صارمة تمنع العنف داخل المدرسة والمجتمع.			
التكنولوجي	أقضي وقتًا طويلًا في ألعاب الفيديو العنيفة، مما يجعلني أكثر عدوانية.			
	أتابع محتوى عنيفًا على الإنترنت أو وسائل التواصل الاجتماعي.			
	أتعرض للتنمر الإلكتروني من قبل زملائي، مما يدفعني للرد بعنف.			
	أستخدم وسائل التواصل الاجتماعي لمهاجمة الآخرين أو استفزازهم.			
	لا يوجد رقابة كافية من الأسرة أو المدرسة على المحتوى الذي أشاهده.			

05. مخرجات SPSS

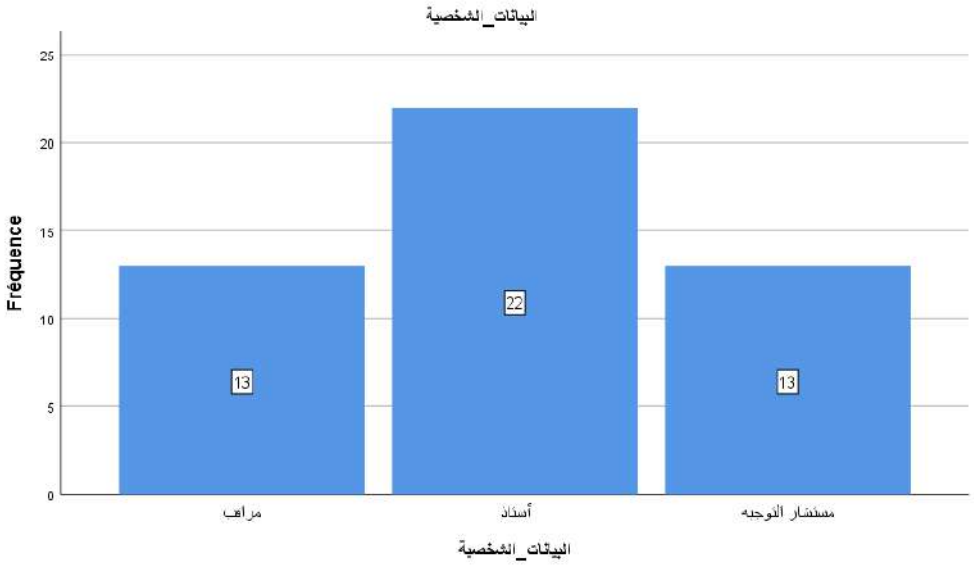
المستشار

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,602	25

البيانات_الشخصية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	مراقب	13	27,1	27,1	27,1
	أستاذ	22	45,8	45,8	72,9
	مستشار التوجيه	13	27,1	27,1	100,0
	Total	48	100,0	100,0	



Statistiques de groupe

	الدرجات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المبحوثين	الدرجات الدنيا	42	29,7143	3,66450	,56544
	الدرجات العليا	42	47,5952	5,30099	,81796

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
يعاني بعض الطلبة من ضغوط نفسية تؤثر على سلوكهم العنيف.	48	2,94	,245

يعاني بعض الطلبة من مشكلات في ضبط النفس والتعامل مع الغضب.	48	2,92	,279
يفتقر بعض الطلبة إلى المهارات الاجتماعية لحل النزاعات سلميًا.	48	2,88	,334
.يلجأ بعض الطلبة إلى العنف كوسيلة لإثبات الذات أمام الآخرين.	48	2,87	,334
يمتلك بعض الطلبة دوافع عدوانية تدفعهم للتصرف بعنف.	48	2,85	,412
N valide (liste)	48		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
قلة اهتمام الأهل بسلوكيات أبنائهم تسهم في انتشار العنف.	48	2,88	,334
ينحدر بعض الطلبة من بيئات أسرية تستخدم العنف كأسلوب تربية.	48	2,85	,461
يعاني بعض الطلبة من مشاكل أسرية تؤثر على حالتهم النفسية وسلوكهم.	48	2,83	,377
يؤثر غياب الرقابة الأسرية على استخدام الأطفال للتكنولوجيا بشكل سلبي.	48	2,81	,445
قلة التوجيه الأسري حول كيفية التعامل مع الآخرين تؤدي إلى سلوكيات عنيفة.	48	2,73	,610
N valide (liste)	48		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
غياب نظام فعال لإدارة سلوك الطلبة يؤدي إلى تفاقم العنف.	48	2,81	,445
تعرض بعض الطلبة لعقوبات غير تربوية داخل المدرسة يزيد من سلوكهم العنيف.	48	2,67	,519
عدم توفر برامج توعوية كافية حول العنف وأسبابه في المدرسة.	48	2,65	,601
ضعف إجراءات التعامل مع حالات التنمر التحرش داخل المدرسة.	48	2,63	,606
ضعف العلاقة بين المعلمين والطلبة يساهم في انتشار السلوك العدواني.	48	2,38	,733
N valide (liste)	48		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
ضعف التعاون بين المدرسة والمجتمع في معالجة قضايا العنف المدرسي.	48	2,81	,445
تقليد النماذج العنيفة من الأصدقاء يؤدي إلى تعزيز السلوك العدواني لدى الطلبة.	48	2,79	,504
قلة الوعي المجتمعي حول مخاطر العنف تؤدي إلى انتشاره بين الطلبة.	48	2,75	,526
يتأثر الطلبة بالمظاهر العنيفة المنتشرة في المجتمع المحيط بالمدرسة.	48	2,67	,559
يعاني بعض الطلبة من التنمر في أحيائهم السكنية مما ينعكس على سلوكهم داخل المدرسة.	48	2,63	,640
N valide (liste)	48		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
ضعف رقابة الأهل والمدرسة على استخدام الطلبة للتكنولوجيا يزيد من احتمالية تعرضهم للعنف	48	2,79	,459

تؤثر ألعاب الفيديو العنيفة على سلوك الطلبة داخل المدرسة.	48	2,77	,472
انتشار المحتوى العنيف على الإنترنت يساهم في زيادة السلوك العدواني لدى الطلبة.	48	2,75	,526
تسهم وسائل التواصل الاجتماعي في نشر العنف اللفظي والجسدي بين الطلبة.	48	2,75	,526
يتعرض بعض الطلبة للتنمر الإلكتروني، مما يؤثر على سلوكهم في المدرسة.	48	2,71	,504
N valide (liste)	48		

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
متوسط البعد الشخصي	48	2,8917	,22955
متوسط البعد الأسري	48	2,8208	,25512
متوسط الأبعاد ككل	48	2,7642	,15063
متوسط البعد التكنولوجي	48	2,7542	,25177
متوسط البعد الاجتماعي والبيئي	48	2,7292	,36783
متوسط البعد المدرسي	48	2,6250	,28769
N valide (liste)	48		

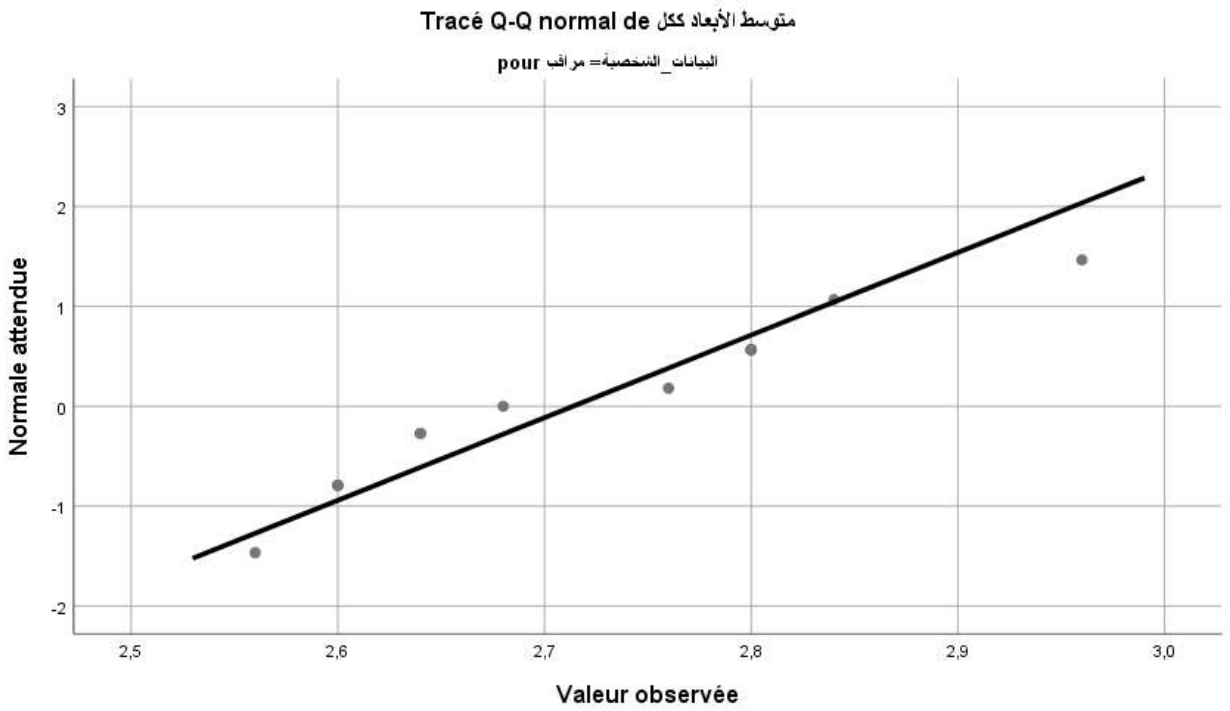
Récapitulatif de traitement des observations

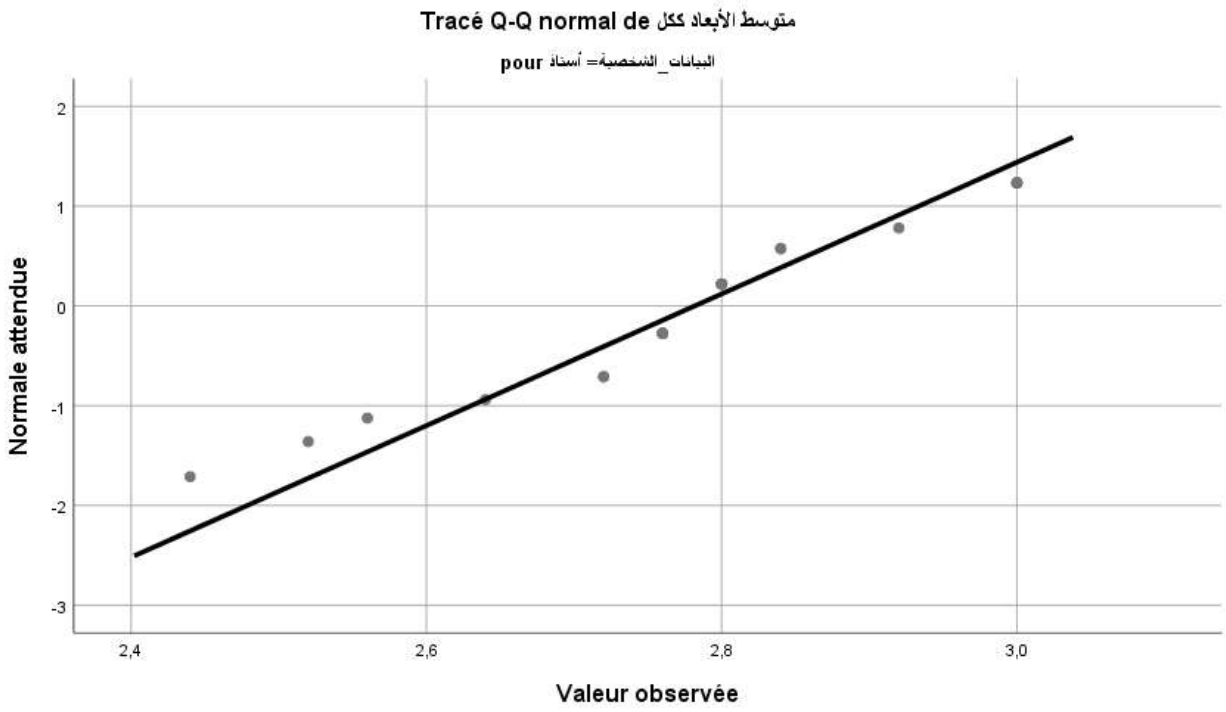
	البيانات_الشخصية	Observations					
		Valide		Manquant		Total	
		N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
متوسط الأبعاد ككل	مراقب	13	100,0%	0	0,0%	13	100,0%
	أستاذ	22	100,0%	0	0,0%	22	100,0%
	مستشار التوجيه	13	100,0%	0	0,0%	13	100,0%

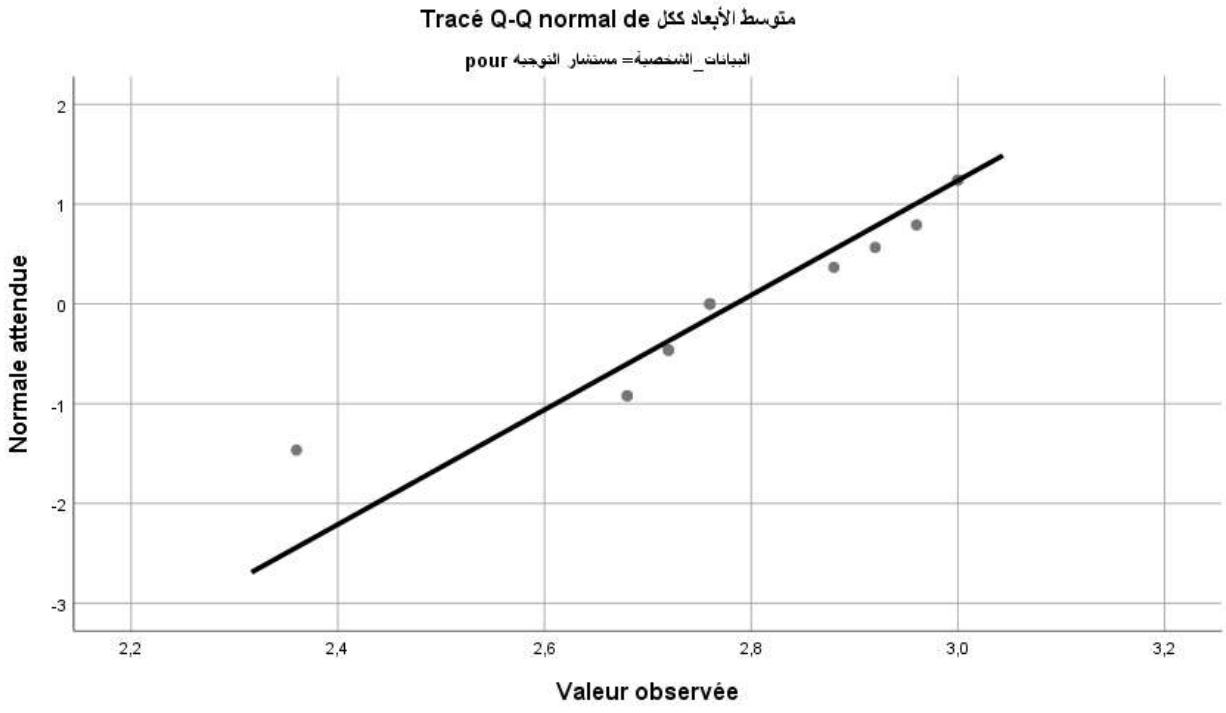
Descriptives

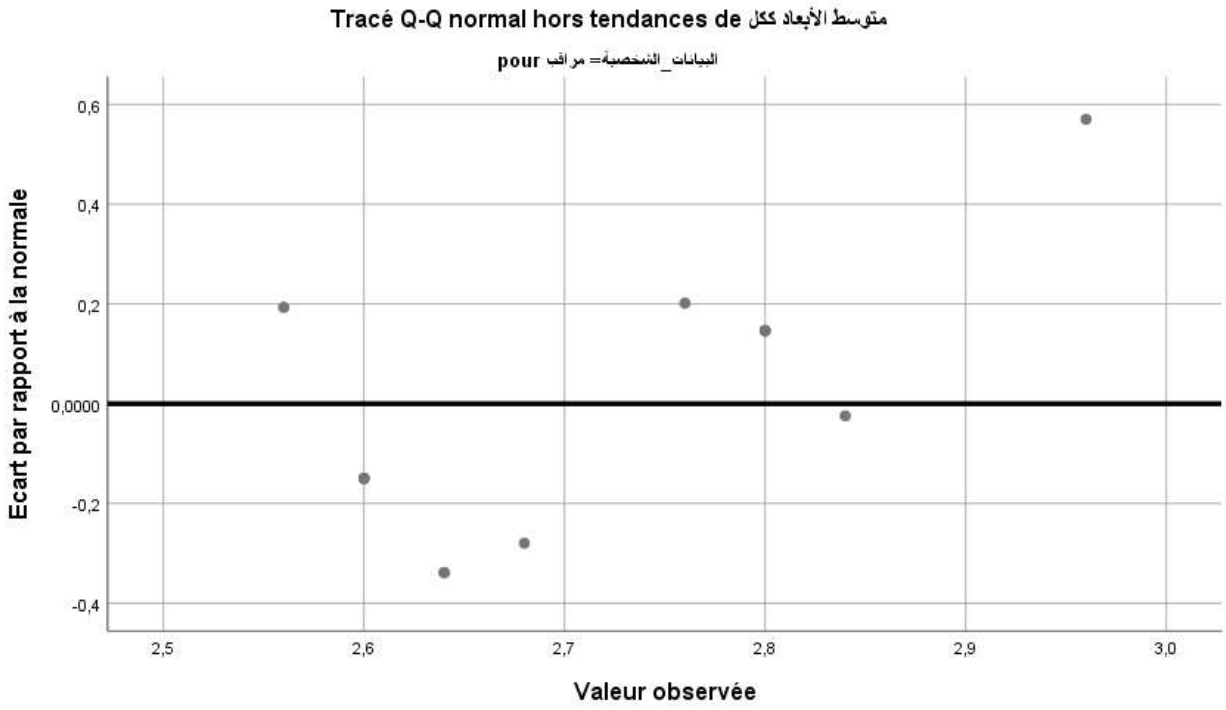
		البيانات_الشخصية	Statistiques	Erreur standard
متوسط الأبعاد ككل	مراقب	Moyenne	2,7138	,03354
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne inférieure	2,6408	
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne supérieure	2,7869	
		Moyenne tronquée à 5 %	2,7087	
		Médiane	2,6800	
		Variance	,015	
		Ecart type	,12094	
		Minimum	2,56	
		Maximum	2,96	
		Plage	,40	
		Plage interquartile	,20	
		Asymétrie	,558	,616
		Kurtosis	-,563	1,191
	أستاذ	Moyenne	2,7818	,03231
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne inférieure	2,7146	
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne supérieure	2,8490	

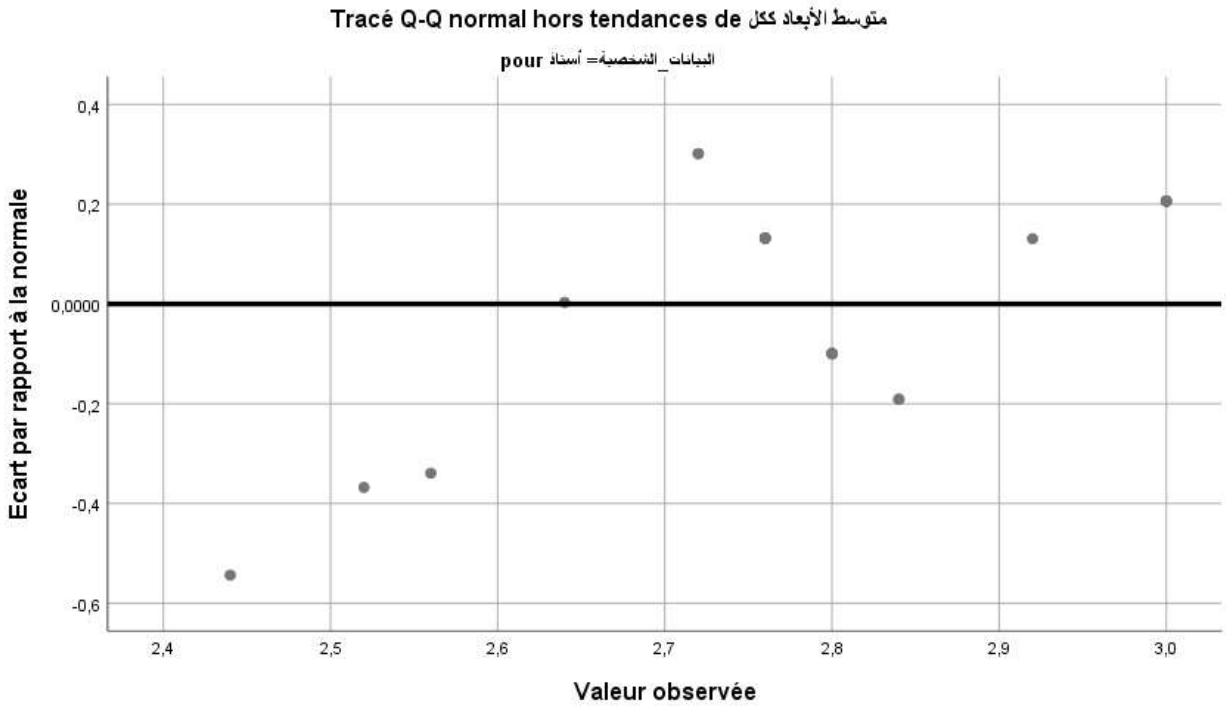
		Moyenne tronquée à 5 %	2,7883	
		Médiane	2,7800	
		Variance	,023	
		Ecart type	,15155	
		Minimum	2,44	
		Maximum	3,00	
		Plage	,56	
		Plage interquartile	,14	
		Asymétrie	-,415	,491
		Kurtosis	,204	,953
	مستشار التوجيه	Moyenne	2,7846	,04826
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne inférieure	2,6795	
		Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne — Borne supérieure	2,8898	
		Moyenne tronquée à 5 %	2,7962	
		Médiane	2,7600	
		Variance	,030	
		Ecart type	,17400	
		Minimum	2,36	
		Maximum	3,00	
		Plage	,64	
		Plage interquartile	,24	
		Asymétrie	-,948	,616
		Kurtosis	1,856	1,191

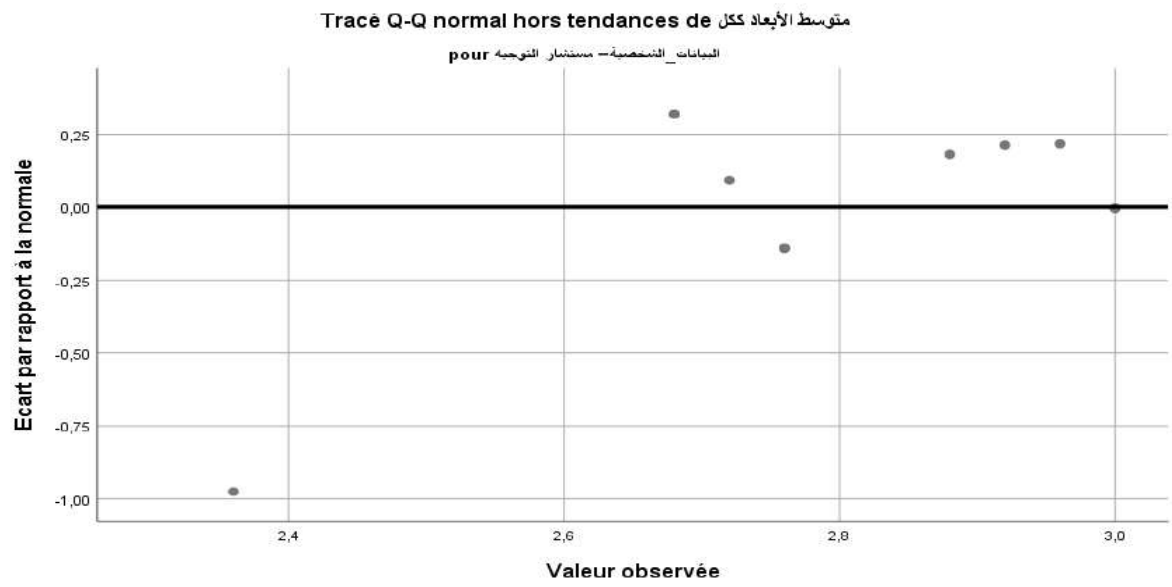


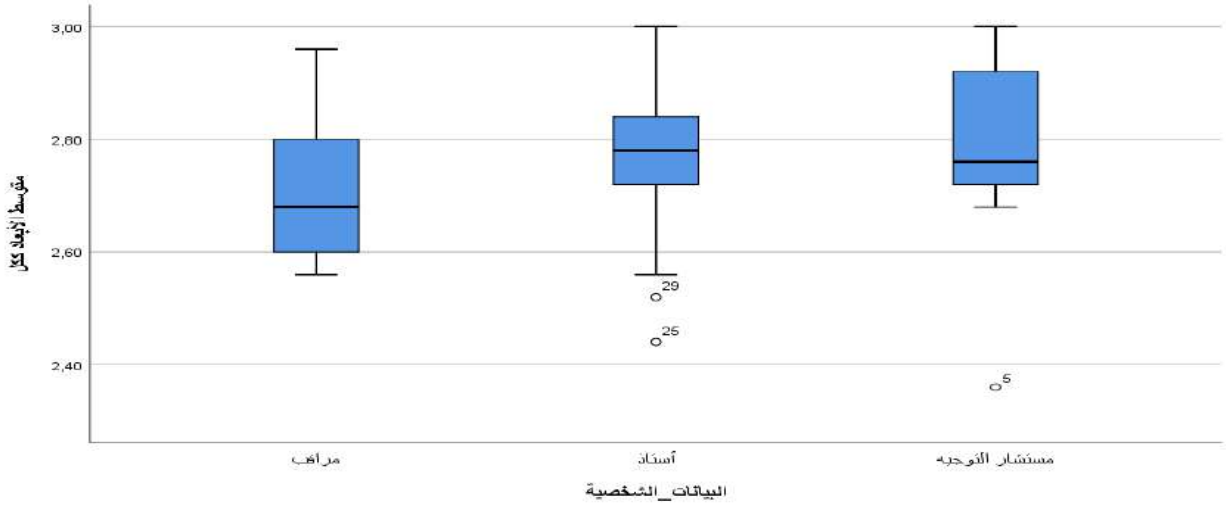

Tracé Q-Q normal de متوسط الأبعاد ككل
البيانات_الشخصية= أستاذ pour
Normale attendue
Valeur observée
2
1
0
-1
-2
-3
2,4
2,6
2,8
3,0


Tracé Q-Q normal de متوسط الأبعاد ككل
البيانات_الشخصية= مستشار التوجيه pour
Normale attendue
Valeur observée
2
1
0
-1
-2
-3
2,2
2,4
2,6
2,8
3,0
3,2


Tracé Q-Q normal hors tendances de متوسط الأبعاد ككل
pour البيانات_الشخصية= مراقب
Ecart par rapport à la normale
0,6
0,4
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
2,5
2,6
2,7
2,8
2,9
3,0
Valeur observée


Tracé Q-Q normal hors tendances de متوسط الأبعاد ككل
pour البيانات_الشخصية= أستاذ
Ecart par rapport à la normale
0,4
0,2
0,0000
-0,2
-0,4
-0,6
2,4
2,5
2,6
2,7
2,8
2,9
3,0
Valeur observée





ANOVA

متوسط الأبعاد ككل

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	,045	2	,023	,996	,377
Intragroupes	1,021	45	,023		
Total	1,066	47			

تلميذ

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
المبحوثين	Hypothèse de variances égales	4,114	,046	-17,982	82	,000	-17,88095	,99438	-19,85909	-15,90282
	Hypothèse de variances inégales			-17,982	72,901	,000	-17,88095	,99438	-19,86279	-15,89912

Statistiques de groupe

	الدرجات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المبحوثين	الدرجات الدنيا	16	65,0625	2,46221	,61555
	الدرجات العليا	16	73,0625	1,94829	,48707

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
المبحوثين	Hypothèse de variances égales	,075	,786	-10,192	30	,000	-8,00000	,78495	-9,60308	-6,39692
	Hypothèse de variances inégales			-10,192	28,494	,000	-8,00000	,78495	-9,60664	-6,39336

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

sfi.edu.ouargla @ gmail.com

رقم الهاتف و الفاكس: 029.70.52.91

ورقلة في: 2025/02/02

الرقم : 108 /2025/6.2

مدير التربية

إلى الطالبة :

خمقاني وفاء

بجامعة قاصدي مرباح

ورقلة

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة تسهيلات من كلية العلوم الانسانية الاجتماعية بولاية ورقلة رقم 25/531 في 2025/02/02

- الطلب بخط اليد للمعنية بتاريخ 2025/02/02

تلبية للرسالتين المنوه بهما بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لمذكرة التخرج الليسانس بعنوان " أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط دراسة استكشافية في بعض متوسطات ورقلة ". وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من 2025/02/02 الى 2025/03/04 **ماعدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.**

- **المؤسسات المعنية:** متوسطة بكيرات ميروك 2 ورقلة-

- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية :** (مقابلات شفوية).

ملاحظة:

على الطالبة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من ملخص الدراسة فور انتهائها

مدير التربية

سلمت هذه الرخصة للمعنية في حدود سياق البحث العلمي فقط . و في إطار ما يسمح به القانون. و للاستظهار بها لدى المؤسسة المعنية.

نسخة الى السيد :

مدير المؤسسة

بجامعة قاصدي مرباح
ورقلة

الرقم : 108 /2025/6.2

الموضوع: رخصة القيام بدراسة ميدانية

المرجع: - وثيقة تسهيلات من كلية العلوم الانسانية الاجتماعية بولاية ورقلة رقم 25/531 في 2025/02/02
- الطلب بخط اليد للمعنية بتاريخ 2025/02/02

تلبية للرسالتين المنوّه بهما بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أبلغك الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية استكمالا لمذكرة التخرج الليسانس بعنوان " أسباب مظاهر العنف في نهاية السنة الدراسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط دراسة استكشافية في بعض متوسطات ورقلة ". وذلك وفق المعطيات الآتية:

- **الفترة:** من 2025/02/02 الى 2025/03/04 **ماعدا فترات العطل و الامتحانات الرسمية.**
- **المؤسسات المعنية:** متوسطة بكيرات مبروك - ورقلة-
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية :** (مقابلات شفوية).

- **ملاحظة:**

- **على الطالبة الالتزام بتسليم المصلحة نسخة من منتوج الدراسة فور انتهائها**