مجلة المحترف لعلوم الرياضة و العلوم الانسانية و الاجتماعية
المجلد (08) العدد (03) السنة (2021)
الصفحة (18- 1)

مهارات الاتصال التربوي وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط– دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة سيدي عامر ولاية المسيلة

Educational communication skills and , their relationship to school violence among the fourth- year middle school pupils. Field study in middle schools of Sidi Ameur city, Wilaya of msila

حنة عبد القادر[1]* خطوط رمضان[2]

[1] جامعة محمد بوضياف المسيلة، مخبر المهارات الحياتية (الجزائر)،
hanna.abdelkader@univ-msila.dz

[2] جامعة محمد بوضياف المسيلة، مخبر المهارات الحياتية (الجزائر)،
ramdane.khatout@univ-msila.dz

معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2021/05/09
تاريخ القبول: 2021/09/15

Printed ISSN: 2352-989X
Online ISSN: 2602-6856

الملخص:

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط، وأيضا محاولة الكشف عن الفروق في العنف المدرسي بين الجنسين (ذكور/اناث).

وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في العنف اللفظي والرمزي والدرجة الكلية للعنف المدرسي.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاتصال التربوي، العنف المدرسي، تلاميذ التعليم المتوسط

ABSTRACT

The object of the study aims to find out the correlational relationship between the educational communication skills and school violence among fourth- year middle school pupils, and try to uncover the differences in school violence between the two sexes (males / females).

The study found a negative correlation between educational communication skills, and school violence, there are no statistically significant differences between the sexes in verbal and symbolic violence and the total degree of school violence.

Keywords: Educational communication skills, school violence, middle school pupils

*المؤلف المرسل

1. مقدمة:

يعتبر الاتصال المحور الأساسي في حدوث التفاعل بين عناصر العملية التربوية لتحقيق الأهداف وأداء الأعمال أو الأنشطة بطريقة جيدة وجعل الأفكار والتعليمات تفهم بوضوح، وإحداث التغييرات المرغوبة في الأداء والنتائج الخاصة في المنظومة التربوية إذ يكون اتصال مباشر وفعال بين الأستاذ والتلميذ حيث يساهم في تحقيق الأهداف المسطرة، فإذا كان الاتصال جيد وفعال بين الأستاذ والتلميذ فإن الأستاذ حتما يستطيع التأثير على أفكار وتوجهات التلميذ وسلوكياته وخاصة في هذه المرحلة، ومن بين هذه السلوكيات، نجد السلوكيات العدوانية التي انتشرت بشكل رهيب في الآونة الأخيرة في الأوساط العائلية والشوارع وخاصة في الوسط المدرسي الذي يعتبر نقطة التقاء واحتكاك الأفراد مع بعضهم البعض.(علي، ٢٠٠٦، ص-ص.١٣-١٤).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن مهارات الاتصال التربوي الفعال تؤدي الى خفض العديد من السلوكيات السلبية لدى التلاميذ كقلق الامتحان و التسرب المدرسي والعنف داخل المدارس كما أنها تعمل على تحسين بعضها كالتحصيل الدراسي وتعزيز الثقة بالنفس لديهم ، حيث أشار بركات حمزة (٢٠١٥) في دراسته التي كانت بعنوان التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي ، الى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات التواصل (التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي، التواصل السلوكي-الحركي) وتقدير الذات، كما أن الباحثان قدوري وذبيحي (٢٠١٩) أشارا في دراستهما حول نظرية Goleman للذكاء الوجداني كمنبئ بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط إلى وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين الجانب الشخصي والسلوك العدواني، وهي نفس النتائج التي توصل إليها Osakwe (٢٠٠٩) في دراسته بعنوان أبعاد التواصل كمتنبئات لتواصل صفي فاعل، حيث أكد على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مواقف المعلمين وقاعدة المعرفة وبين مهارات التواصل الصفي الفاعل، وفي مدارسنا تبدو الكثير من التصرفات المؤذية لدى العديد من التلاميذ والمتمثلة في استخدام العنف الجسدي والإيذاء المعنوي باستعمال ألفاظ بذيئة غير مستحبة في التخاطب مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية والتحصيل الدراسي للتلاميذ، علاوة على ذلك فإن تأثير هذا السلوك غير السوي على البيئة الصفية يشكل إزعاجا للمعلم مما يحد من القدرة على تحقيق الأهداف التربوية أو التعليمية وإدارة الحصة الصفية بشكل ملائم.(الشهري ،٢٠٠٩، ص. ٠٢).

من خلال ما سبق قمنا بطرح التساؤل التالي: هل توجد علاقة ارتباطية خطية بين مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط؟

وتتفرع على هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

- هل توجد فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط تبعا لمتغير "الجنس"؟

وللإجابة على التساؤلات السابقة قمنا باقتراح الفرضية الرئيسية الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية خطية سالبة بين مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط.

وللتأكد من صحة هاته الفرضية قمنا بتجزئتها الى الفرضيات الآتية:

– توجد علاقة ارتباطية سالبة بين الاتصال التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

– توجد فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط تبعا لمتغير الجنس".

وتهدف دراستنا الى فهم طبيعة العلاقة بين مهارات الاتصال التربوي والعنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط، وكذا الكشف عن الفروق في مستوى العنف المدرسي بين الجنسين، ولفهم الموضوع والاحاطة بجوانبه العلمية يلزمنا تحديد بعض المفاهيم والتي يمكننا الاستدلال بها في مناقشة نتائج الدراسة وندرجها كما يلي:

- **الاتصال التربوي:** يعرفه (حسين حمدي الطوبجي،١٩٨٧، ص٢٥): هو العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعة بينهما وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكونات واتجاه تسير فيه وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها.

أما الباحثان فيقصدان بمهارات الاتصال التربوي على أنها مجموع الدرجات التي يحصل عليها أستاذ التعليم المتوسط في استبيان الاتصال التربوي وأبعاده الأربعة (الاتصال الوجداني، الاتصال المعرفي، الاتصال الاجتماعي/الاتصال الحس حركي) من اعداد بركات (٢٠١٥).

- **العنف المدرسي:** يعرفه (منصور عبد الرحمان بن عسكر ،٢٠٠٣، ص٠٤): هو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسمياً أو نفسياً، والاستهزاء بالفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمة البذيئة، جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة،

ويعرفه (شنوف خالد، ٢٠١٩، ص٤٠) على أنه التعدي على حرية وكرامة الآخرين سواء كلاما أو فعلا بدافع عدوانية واندفاعية حادة قصد اهانة الشخص أو الحصول على شيء معين.

أما المقصود بالعنف المدرسي في بحثنا هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها تلميذ المرحلة المتوسطة في مقياس السلوكيات العنيفة بأبعاده الثلاثة (العنف المادي، العنف اللفظي، العنف الرمزي).

2. الخلفية النظرية للدراسة

1.2 النظريات المفسرة للاتصال التربوي :(أكرم عبدالرزاق المشهداني، ٢٠٠٥، ص ١٣٦)

- **النظرية البنيوية الوظيفية:**

ظهرت البنيوية الوظيفية في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي كرد فعل على المدرسة الوظيفية والمدرسة البنيوية والتعصب لكل منهما لرأيه، فالمدرسة الوظيفية ترى أنّ الوظيفة أسبق من البناء وترى البنائية أن لا بد أن يسبق البناء الوظيفة حتى تمارس الوظيفة بشكل إيجابي وظل الجدل بين المدرستين قائما حتى نشوء تيار جمع بين المدرستين غير آبه لمن تعود الأسبقية. ترأسه العالم جارلس دارون في كتابه أصل الأنواع الذي بين فيه دور الجزء داخل الكل ودرس وظيفة كل جزء على حدى. كما نجد الوظيفية البنائية تستعمل في الفهم اللغوي وذلك بدراسة وظيفة الكلمة في بناء المعنى الكلي للجملة أو البيت الشعري هذا تحت مسمى البناء الوظيفي للكلمة أو الجملة هل أتمت المعنى أم أخلّت به، فالنظرية

البنيوية الوظيفية استعارها علماء الاجتماع لتطبيقها على مختلف الأصناف الاجتماعية المكونة للمجتمع كالأسرة، المدرسة ودور العبادة.

- **النظريات النفسية:**

أشار العالم فرويد إلى أنّ الاضطرابات التي يخبرها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة والعلاقات غير السليمة والتي تنعكس على حياته المستقبلية، أو تبقى رواسب هذه الخبرات عالقة في شخصية الفرد تصبح دافعا لا شعوريا لانحرافه، أمّا الجريمة عند العالم ألفرد أدلر فإنها مثل المرض النفسي تأتي نتيجة للصراع بين غريزة الذات أي النزعة للتفوق وبين الشعور الاجتماعي. وذهب البعض الآخر إلى تفسير الجريمة بوصفها نتاج مرض نفسي.

ويرى العالم لاغاش أنّ الشخصية الإجرامية تكونت نتيجة وجود خاصيتين: أهمها التركيز الذاتي ومعناه اهتمام الشخص بمصالحه وحده أو برأيه وحده دون اعتبار لمصالح وآراء الآخرين فضلا عن الغياب الكامل للإحساس بالمسؤولية وعدم نضج الشخصية التي تمثل العجز عن إدراك الأمور في مدى زمني مناسب يتيح للفرد أن يستفيد من خبراته السابقة وأن يتوقع النتائج المستقبلية.

- **نظرية تصارع الثقافات:**

صاحبها تورستن سلين نشرها في كتابه تنازع الثقافات والجريمة "عام ١٩٣٨ أكد فيه على الدور الذي يؤديه تنازع الثقافات في تكوين الظاهرة الاجرامية.

يقصد بتصارع الثقافات تعارض وتضارب ثقافات وقيم معينة تسود في جماعة معينة مع ثقافات ومبادئ وقيم تسود في جماعات أخرى. وعندما تتعارض أو تصطدم هذه القيم الخلقية والاجتماعية التي يتكفل القانون بحمايتها مع قيم أخرى تسود في جماعة معينة وينشأ في هذه الحالة الصراع بين الثقافات فيجد الفرد نفسه في موقف محير ولا بد أن يسلك أحد السبيلين إمّا أنْ ينصاع لأمر القانون الجنائي احتراما للقيم الخلقية والاجتماعية التي يعبر عنها وإمّا أنْ يخالف تلك القيم والمبادئ ويعرض نفسه للجزاء، ويعدها "سلين" على أنها عوامل داخلية.

أمّا العوامل الخارجية حسبه التصارع الخارجي –الاستعمار–الهجرة والاتصال في مناطق الحدود. (نأخذ عامل الهجرة).

الهجرة: يترتب عليها انتقال ثقافات المهاجرين وحضاراتهم وسلوكهم إلى المنطقة أو البلاد التي يهاجرون إليها. قد يكون هذا السلوك غير المشروع طبقا للقانون السائد.

- **النظريات الاجتماعية:**

نظرية التمايز (المخالطة الفارقة) لصاحبها العالم أدوين سذرلاند، والتي قال بها عام ١٩٤٧. وهي واحدة من بين نظريات التعلم المتعددة والتي يعتقد الكثير من الباحثين في صحة اقتراحاتها، حيث تفسر هذه النظرية السلوك العنيف في ضوء الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد. ومن أهم نقاطها:

- السلوك الإنحرافي سلوكٌ مُتعلَّم.
- التعلم يتم في ضوء الارتباط بالناس الآخرين
- الجزء الأساس من التعلم يحدث عن طريق جماعات شخصية مغلقة مثل الأسرة.
- التعلم يشمل على تكتيكات ترتبط بالجريمة.

- توجيه الميول والدوافع هو شيء متعلم فيما يتعلق بادراك القانون كشيء جيد أو شيء.
- يصبح الشخص مجرما حينما يتمثل إدراكه في تحطيم القانون وتحديه
- خبرات التعلم تختلف في حدتها وأهميتها بالنسبة لكل فرد.

2.2 النظريات المفسرة للعنف المدرسي :(عمر عبد الرحيم نصر الله، ، ٢٠٠١)

- **نظرية التعلم:**

نظرية التعلم في الأساس هي نظرية من نظريات علم النفس التي تناولها العديد من علماء النفس من نواحي عديدة ومتنوعة، وبالرغم من كونها تبحث في عملية التعلم وكيفية حدوثها والشروط التي يتوجب أن تتوفر لكي يحدث التعلم، إلا أن لهذه النظرية علاقة وصلة قوية بنظريات الاتصال الإنساني، الذي يحدث فيه تعلم وتعليم في الوقت نفسه الذي يحدث بأنواع متعددة، ومن خلاله يمكن أن يتوفر لدينا شكل أساسي من نظريات الاتصال. ويجب أن نؤكد هنا أن كل نظرية في علم النفس التعليمي تعطي أهمية كبيرة لعملية الترابط لأنها تعتبر المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه الاتصال الفعال.

–نظرية المعلومات:

تقوم وتعتمد هذه النظرية على الأساس الذي يعتبر الاتصال عملية تعمل على معالجة المعلومات التي يقوم بها الإنسان والتي تعتمد على ما يفعله من أفعال أثناء، قيامه بعملية الاتصال، وفي مثل هذا الوضع فإن الاهتمام الأول الذي يبديه الإنسان يكون في تحري ومعرفة كمية المعلومات التي وردت في أية رسالة ترسل، ثم القيام بقياس هذه المعلومات، التي تلعب دورا هاما أو تساعد على إضعاف ما هو مجهول والتقليل من عملية التشجيع، لكي نصل في نهاية الأمر إلى خفض درجة الغموض أو عدم الثقة التي تكون لدى أطراف عملية الاتصال، وبالاعتماد على ما جاء به فرك frick فإن عملية نقل المعلومات هي في أساسها عملية انتقائية و عملية اختيار.

- **النظرية التوافقية:**

إن مقومات نظرية التوازن والتوافق الأساسية تعتبر بسيطة للغاية وتأتي متغيراتها في الأصل من نظرية الجشتالت gestalt. ويعد أقدم شكل من أشكال النظريات التي تتصل أو ترتبط بالاتصال، هو الشكل الذي جاء به هيدر Heider والذي يظهر وكأن اثنين من الأشخاص في وضع الذي يحمل كل واحد منهما للآخر اتجاهات متناقضة مثل الحب والكراهية في الوقت نفسه، أو أنهما يحملان هذه الاتجاهات نحو موضوع أو موضوعات أو أشياء أخرى خارجية، في مثل هذا الموضع تكون بعض أشكال العلاقة متوازنة عندما يحب كل واحد منهم الآخر أو يحبا الموضوع الخارجي، من ناحية أخرى فان أنماط العلاقة هذه لا تكون متوازنة (خصوصا عندما يكره واحد منهم الأشياء التي يحبها الآخر) أيضا تفترض هذه النظرية أن يقاوم المشاركين التغير عنما يكون بينهم توافق أو توازن، وعندما لا يكون توازن فإن جميع المحاولات تكون من أجل استعادة هذا التوازن. لأن بدونه لا يمكن حدوث أي نوع من أنواع الاتصال بصورة متكاملة ومجدية. لأن الاتصال يعتبر إجراء أساسيا من أجل الموافقة والانسجام والتناغم، وأن التوتر الذي يحدث نتيجة لعدم التناسق والتناغم هو الذي يؤدي إلى إضعاف الأعمال الاتصالية بالفاعلية المستمرة.

2.3مظاهر العنف المدرسي:

- **من حيث الشكل:** (كمال عمران، ٢٠٠٣، ص١٢٣)

– العنف الجسدي (البدني):

بالنسبة للعنف الجسدي لا يوجد هناك اختلاف كبير ومتباين في التعريفات التي كتبت على أيدي الباحثين حيث أن الوضوح في العنف الجسدي لا يؤدي إلى أي لبس في هذا التعريف، وهنا تعريفا شاملا لعدد من التعريفات العنف الجسدي: هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من اجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية لهم ما يدعى (Inflicted -injury) لوي عضو أو عوجه، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الآلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار كما ويعرض صحة الطفل للأخطار.

من الأمثلة على استخدام العنف الجسدي –الحرق أو الكي بالنار، رفسات بالأرجل ضرب بالأيدي أو الأدوات، لوي لأعضاء الجسم، دفع الشخص، لطمات، وركلات، ومن أمثلته كذلك: الصفع، شد الشعر، القرص.

– العنف النفسي (المعنوي):

ويصطلح عليه بالعنف الفكري أو الذهني، وهو عنف تمارس من خلاله سلطة على الأفكار والمشاعر وتكبح فيه المبادرات الذهنية واختبارات الأفراد والجماعات وفرض تبعية الآخر لأفكار معينة دون غيرها.

والعنف النفسي قد يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل طفل متضرر (مؤذي) مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية، و الجسدية، كما ويضم هذا التعريف وتعاريف أخرى قائمة بأفعال تعتبر عنف نفسي مثل : رفض وعدم قبول الفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي في التعاطي مع الآخرين، صراخ، سلوكيات تلاعبية وغير واضحة، تذنيب الطفل كمتهم، لامبالاة وعدم الاكتراث بالطفل .

كما نضيف إلى ما سبق أن فرض الآراء على الآخرين بالقوة هو أيضا نوع من أنواع العنف النفسي.

ونجد من أمثلة العنف النفسي كذلك: الإذلال، السخرية من التلاميذ أمام الرفاق، نعته بصفات مؤذية، احتجازه في الصف، القساوة في التخاطب معه، انتقاده باستمرار، التمييز بين طفل وآخر، عدم احترامه، عدم تقدير جهوده.

– العنف اللفظي (الشفوي):

كما هو واضح من المفهوم أنه عنف يهدف إلى الإيذاء من الآخرين عن طريق الكلام والألفاظ (السب والشتم)، والنفيذ والتحقير، وليس استخدام العنف اللفظي هو تهديد باستخدام العنف البدني أو غيرها من الأنواع التي تلحق الضرر بالآخرين وذلك دون استخدام العنف اللفظي، ونجد أن هذا النوع من العنف عادة ما يسبق العنف البدني، فالإنسان هنا يعد في محاولة إلى كشف قدرات وإمكانيات الأفراد الآخرين، وذلك قبل الإقدام على العنف البدني، ويقف عند حدود الكلام الذي يرافق الغضب، والشتم والسخرية، والتهديد .... الخ، وذلك من أجل الإيذاء أو خلق جو من الخوف، وهو كذلك يمكن أن يكون موجها للذات أو للأخرين.

– العنف الرمزي:

هو أحد مظاهر العنف، ويسمى كذلك بالعنف الغير مباشر أو الخفي أو المقنع، ولا يكون بشكل صريح ومباشر، وهنا عدة تعاريف له منها:

يعتبر عالم الاجتماع الكبير بياربورديو Pierre Bourdieu أحد كبار مفكري العصر الحديث الذي تناول هذا الموضوع بالدراسة، حيث يعرف العنف الرمزي على أنه: كل نفوذ أو سلطة تأتي من خلال طرح جملة من الدلالات التي يتضمنها رمزيا، وتلك الدلالات، إنما يقصد بها فاعلوها المطالبة بشرعية الحقوق وشرعية ممارسة هذا العنف، مثلما هو ممارس عليهم وبشكل علني، لكنهم يستخدمون هذا النمط من العنف الرمزي ردا للاعتبار.

وعرفه كذلك بورديو على أنه: " عنف تعسفي واستبدادي يترجم بفرض القوة والسلطة على أشخاص آخرين، وفي هذا التعريف يتقاسم العنف الرمزي صفة التعسف والاستبداد كغيره من أصناف العنف الأخرى، والتي يتفق الكل على هدفها الذي هو إلحاق الأذى والضرر بالغير.

وعليه فإن العنف الرمزي هو جملة من الرموز والإشارات والدلالات هدفها فرض قوة أو سلطة بطريقة غير مباشرة، وتلك الدلالات إنما تحمل في طياتها العديد من المعاني

ويضيف بورديو: أن عملية التنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما رئيسيا في تحضير الفكر والذهن لأفراد جماعة ما من أجل استيعاب تلك المعتقدات السائدة فيها، ومن ثمة ترجمتها في حالة معينة عن طريق العنف الرمزي باستخدام جملة من الإشارات والرموز والدلالات بغية تحقيق أغراض معينة مهما كانت، سواء المطالبة بشرعية

ممارسة العنف أو المطالبة باسترداد حقوق مهضومة أو التعبير عن أفكار وآراء مقموعة أو غيرها من المواضيع...

وعليه ومن خلال جملة التعريفات التي سبق ذكرها، نستشف من ذلك عدة نقاط يمكن أن تكون بمثابة صفات أو خصائص للعنف الرمزي.

– إن العنف الرمزي كسائر أنواع العنف يشترك معهم في الهدف والذي هو إلحاق الأذى والضرر بالآخرين، ويختلف عنهم من حيث أدائه وصورته لأنه خفي وغير واضح تماما.

– العنف الرمزي ذو قوة وتأثير كبير استنادا إلى طريقته والى جملة الرموز والمعاني التي يحملها.

– إن العنف الرمزي يتخذ عدة أشكال وعدة خصائص وأهمها الترميز.

– العنف الرمزي يهدف إلى فرض السلطة والنفوذ بطريقة تعسفية واستبدادية.

– العنف الرمزي يشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن العداء له أو الامتناع عن تناول ما يقدم له أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير.

– العنف المادي:

وهو العنف الذي يخلف أضرارا مادية ملموسة، كأن يلحق الأذى بالأشخاص في أجسادهم مثل الاعتداء بالضرب والجرح والقتل... إلخ، أو إلحاق الأذى بالممتلكات مثل حرق المزارع والعقارات الثابتة والمنتقلة، سرقة الأشياء أو تخريبها، إتلاف بعض المواد مثل الوثائق أو الغذاء أو غيرها، كذلك تظهر لدى التلاميذ أو في المؤسسات التربوية بصفة عامة ثلاثة أشكال إلى جانب الأشكال الأخرى وهي تتمثل في الآتي:

أ–العنف الناتج عن استفزاز:

أي العنف الذي يكون ناتج بسبب وجود دافع قبلي لهذا العنف وهو العنف الذي يسعى التلميذ من خلاله إلى الدفاع عن نفسه ضد اعتداءات وتهديدات الآخرين. أي أن هذا العنف هو عنف دفاعي يستخدم لرد الاعتداءات التي يتعرض لها التلميذ أي أن هناك سبب

ونتيجة يظهر السبب في الاستفزاز ومحاولة الآخرين الاعتداء على التلميذ، وتظهر نتيجة ذلك العنف الذي يلجأ إليه التلميذ لرد هذا الاعتداء وهذا في حد ذاته يدل على أن هناك دافع رئيسي للعنف.

ب–العنف الناتج عن غير استفزاز:

يهدف التلميذ هنا ومن خلال هذا النوع من العنف إلى السيطرة والتسلط على أقرانه وإزعاجهم أو إغاظتهم أي أن العنف هنا يرجع سببه إلى الشخص أو التلميذ المتسلط دون وجود سبب لدى الضحية ويظهر هذا العنف في مرحلة المراهقة عندما يحاول التلميذ في هذه المرحلة إثبات الذات.

ج–العنف المصحوب بنوبة الغضب:

في هذا النوع يلجأ التلميذ إلى تحطيم وإتلاف الأشياء من حوله كإتلاف ممتلكات المدرسة واتلاف وتحطيم سيارات المعلمين أي أن هذا العنف يقوم به التلميذ عندما لا يستطيع توجيه هذا العنف إلى مصدر العنف الأصلي خصوصا عندما يكون هذا المصدر (أي مصدر العنف) هو السلطة المدرسية أيضا يلجأ التلميذ إلى هذا النوع من العنف كتعبير عن رغبته في الإيذاء وكراهيته للجميع وللآخرين، يعرف هذا العنف بالعنف المادي الذي يقصد منه إفساد الممتلكات الخاصة بالآخرين.

- **من حيث الأداء:**

إن تصرفات وسلوكيات الإنسان ليست دائما في شكل فردي أو في شكل جماعي، بل أنها مزيج بين هذا وذاك إلا أن هناك أعمال تتصف بالفردية أي أنه يقوم بها الفرد بمفرده وهناك أشكال من السلوك الإنساني يتم في شكل جماعي ومن هذه السلوكيات السلوك العدواني والعنف.

– العنف الفردي:

وهو العنف الموجه من فرد إلى فرد آخر وهو يظهر غالبا في مجالات الحياة اليومية والأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف يتصفون بخصائص تجعلهم يتجهون إلى السلوك العنيف وينقسم هؤلاء الأفراد إلى ثلاث فئات هي:

الفئة الأولى: هم الأفراد الذين يصبح العنف جزءا أساسيا من سلوكياتهم لتحقيق رسالتهم وغاياتهم ومطالبهم ويمكن أن يكونوا هؤلاء من ذوي الخلق المتسلط

الفئة الثانية: هم الأفراد والأشخاص الذين يستخدمون العنف لتوكيد وتعزيز الذات أمام أنفسهم وأمام الآخرين (يلجؤون إلى هذا السلوك عندما يشعرون بشيء من النقص) ويفسر هذا الوضع أنه نوع من العلاقة التعويضية بين تقييم الذات المنخفض وبين العنف.

الفئة الثالثة: هم الأفراد الذين يتصفون بالشخصية العنيفة وهم أولئك الذين لا يعملون حسابا إلا لأنفسهم وحاجاتهم ومطالبهم دون اعتبار لمطالب وحاجات الآخرين، حيث يمارس البعض من هؤلاء الأفراد البلطجة حيث يجدون اللذة من ممارسة العنف وإثارة الفزع واستغلال الأخرين.

تستخدم هذه الفئة العنف وتلجأ إليه كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الغير لإتباع احتياجاتهم ومثال ذلك: العنف الذي يستخدمه التلاميذ مع التلاميذ في المدرسة أو مع المعلمين.

– العنف الجمعي:

وهو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد ضد فرد أو مجموعة أفراد آخرين باستخدام القوة والتهديد... الخ، وعادة ما يقوم على شعور ثابت يرفض الوضع القائم التي ترمي إليه الجماعة، ومن مظاهره أن يمارس العنف من طرف مجموعة ضد الدولة، أو أن تمارس الدولة العنف ضد الأفراد... الخ ومن أمثلة ذلك الإرهاب والعصابات. ومعروف أن العنف قد يكون فرديا أو جماعيا كما هو الحال في الحرب التي تستخدم القتل والتدمير والتخريب الجماعي، وقد تتعرض بعض الجماعات للسلب والنهب والسرقة والقتل والتخريب كما يحدث في حالات المظاهرات الصاخبة أو حالات العصيان والتمرد الجماعي مثلما نلاحظه في كثير من الدول المتقدمة منها والمختلفة.

من حيث أسلوب الأداء:(خولة أحمد، ٢٠٠٠، ص١٨٦)

– عنف مباشرة:

وهو العنف الموجه للمصدر المتسبب في إنتاج السلوك العنيف، على اعتبار أن ممارسة العنف كسلوك عدواني، يكون في الغالب رد فعل السلوك أو أفعال من طرف أو من أطراف أخرى.

– عنف غير مباشر:

وهو العنف الموجه نحو جهة أخرى لها علاقة بالمصدر الأصلي المتسبب في السلوك العنيف، ويطلق على هذا النوع بالعنف الخفي أو المقنع، بحيث لا يظهر بشكل مباشر وانما عن طريق مؤشرات يحاول العنيف من خلالها إلحاق الأذى والألم بغيره فردا كان أو جماعة دون أن يتصدى له وجها لوجه، لذلك يسميه البعض الآخر بالعنف الرمزي، والذي هدفه إلحاق الأذى سواء كان مادي أو نفسي بينما يمكننا القول عن العنيف المباشر هو المواجهة الصريحة ما بين العنيف وضحيته مهما كان فردا أو جماعة، وعادة ما يكون الألم والضرر مادي وجسمي أكثر منه نفسي.

3. الطريقة وأدوات:

١.٣ العينة وطرق اختيارها: يشمل مجتمع دراستنا ما يلي:

- تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالمتوسطات التالية: متوسطة **الشهيد سعدي صالح**–متوسطة **الحسن البصري**– متوسطة **المجاهد بشوش البشير–ولاية** المسيلة–. وقدر عددهم بـ (**٤٦٩**) تلميذاً وتلميذة حيث يمثلون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة بواقع (١٨٧ ذكور) و (٢٨٢ اناث)، وقد اخترنا عينة قوامها (١٨٠) تلميذ وتلميذة، عدد الذكور (٩٢) وعدد الإناث (٨٨) بطريقة عشوائية بسيطة.
- مجموعة أساتذة بالمؤسسات الثلاثة المذكورة والبالغ عددهم ١٢ أستاذ اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة.

2.3 اجراءات البحث:

– منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي

– متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: مهارات الاتصال التربوي

المتغير التابع: العنف المدرسي

المتغير الوسيط: تلاميذ التعليم المتوسط.

– أدوات الدراسة وخصائصها السيكو مترية:

أولا–استبيان الاتصال التربوي: من اعداد الباحث بركات حمزة ٢٠١٥: يتكون استبيان الاتصال التربوي من (60) عبارة موزعة على أربع محاور، التواصل الوجداني، التواصل المعرفي، التواصل الاجتماعي والتواصل السلوكي كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (٠١): يوضح عدد العبارات في كل بعد من أبعاد استبيان (الاتصال التربوي)

أبعاد الاستبيان	أرقام العبارات	عدد العبارات
الاتصال الوجداني	من ١ الى ١٥	١٥ عبارة
الاتصال المعرفي	من ١٦ الى ٣٠	١٥ عبارة
الاتصال الاجتماعي	من ٣١ الى ٤٥	١٥ عبارة
الاتصال الحس حركي	من ٤٦ الى ٦٠	١٥ عبارة
مجموع العبارات		٦٠ عبارة

–الخصائص السيكو مترية لاستبيان الاتصال التربوي

***أولا صدق الاستبيان:** تم حساب الصدق بطريقتين:

– طريقة الاتساق الداخلي: حيث تم حساب صدق الاستمارة عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبيان والدرجة الكلية:

الجدول (02): يوضح عدد يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لاستبيان الاتصال التربوي وأبعاده الفرعية.

أبعاد استبيان الاتصال التربوي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتصال الوجداني	0.887	٠.٠١
الاتصال المعرفي	0.882	٠.٠١
الاتصال الاجتماعي	0.882	٠.٠١
الاتصال الحس حركي	0.772	٠.٠١

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (٠٢) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان الاتصال التربوي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠١)، حيث تراوحت جميعها على التوالي (٠,٨٨/٠,٨٨/٠,٨٨/٠,٧٧) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس الاتصال التربوي.

–طريقة الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي من خلال الجذر التربيعي لمعامل الثبات والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الصدق:

الجدول (٠٣): يوضح معامل الصدق الذاتي لاستبيان الاتصال التربوي

أبعاد استبيان الاتصال التربوي	معامل الصدق الذاتي	عدد العبارات
الاتصال الوجداني	0,91	١٥ عبارة
الاتصال المعرفي	0,93	١٥ عبارة
الاتصال الاجتماعي	0,93	١٥ عبارة
الاتصال الحس حركي	0,93	١٥ عبارة
الاستبيان ككل	0,97	٦٠ عبارة

من خلال الجدول رقم (٠٣) نلاحظ أن قيمة معامل الصدق الكلية بلغت ٠,٩٧ وهي تقترب من القيمة ٠١ مما يدل على أن المقياس يتمتع بمعامل صدق مرتفع.

***ثانيا: ثبات الاستبيان:**

معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس الاتصال التربوي عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (٠٤): يوضح معامل ألفا كرو نباخ لاستبيان الاتصال التربوي للأساتذة

أبعاد استبيان الاتصال التربوي	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات
الاتصال الوجداني	0,849	١٥ عبارة
الاتصال المعرفي	0,878	١٥ عبارة
الاتصال الاجتماعي	0,884	١٥ عبارة
الاتصال الحس حركي	0,883	١٥ عبارة
الاستبيان ككل	0,953	٦٠ عبارة

يتضح من الجدول رقم (٠٤) أن جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد مقياس الاتصال التربوي جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (٠,٨٤/٠,٨٧/٠,٨٨ /٠,٨٨) وللاستبيان ككل (0,953) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات الاستبيان أي يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق.

ثانيا: مقياس العنف المدرسي

من إعداد Pierre G. Coslin ترجمة وتقنين الباحثة عبدي سميرة ٢٠١٠/٢٠١١ وبعد إجراء التعديلات اللازمة لمقياس سلوكيات العنف المدرسي، وحساب خصائصه السيكو مترية، أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من ٤٣ بند، مقسمين إلى ثلاثة أبعاد وهي مبينة في الجدول الآتي: (عبدي، ٢٠١١، ص–ص. ١٦٢–١٦٨).

الجدول (05): يبين أبعاد مقياس سلوكات العنف المدرسي وأرقام بنوده

البعد	العبارات
العنف المادي	٧-١٠-١١-١٣-١٤-١٦-٢٠-٢٢-٢٤-٢٧-٢٩-٣٢-٣٣-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠-٤١
العنف اللفظي	١-٢-٣-٤-٥-٦-٨-١٨-١٩
العنف الرمزي	١٢-١٥-١٧-٢١-٢٣-٢٥-٢٦-٢٨-٣٠-٣١-٣٤-٣٨-٤٢-٤٣

-الخصائص السيكو مترية لمقياس العنف المدرسي

***أولا: صدق المقياس:** تم حساب الصدق بطريقتين:

– طريقة الاتساق الداخلي: حيث تم حساب صدق الاستمارة عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، والجدول الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط بين محاور الاستبيان والدرجة الكلية:

الجدول (06): يوضح عدد يوضع العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي وأبعاده الفرعية.

أبعاد استبيان العنف المدرسي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
العنف المادي	0.922	٠.٠١
العنف اللفظي	0.842	٠.٠١
العنف الرمزي	0.920	٠.٠١

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (٠٦) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس العنف المدرسي كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =٠,٠١)، حيث تراوحت جميعها على التوالي (٠,٩٢/٠,٨٤/٠,٩٢) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس العنف المدرسي.

– طريقة الصدق الذاتي: وهذا من خلال قيم الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرو نباخ

الجدول (٠٧): يوضح معامل الصدق الذاتي لمقياس العنف المدرسي

أبعاد المقياس	معامل الصدق الذاتي	عدد العبارات
العنف المادي	0,93	19
العنف اللفظي	0,90	10
العنف الرمزي	0,91	14
المقياس ككل	0,96	43

من خلال الجدول رقم (٠٧) نلاحظ أن قيمة معامل الصدق الكلية بلغت ٠,٩٦ وهي تقترب من القيمة ٠١ مما يدل على أن استبيان العنف المدرسي يتمتع بمعامل صدق مرتفع.

***ثانيا: ثبات الاستبيان:**

طريقة –معامل ألفا كرو نباخ للتناسق الداخلي: تم التأكد من ثبات مقياس العنف المدرسي عن طريق حساب تم حساب معامل الثبات ألفا كرو نباخ فتحصلنا على النتيجة التالية:

الجدول (٠٨): يوضح معامل ألفا كرو نباخ لمقياس العنف المدرسي

أبعاد المقياس	معامل ألف كرو نباخ	عدد العبارات
العنف المادي	0,879	19
العنف اللفظي	0,815	10
العنف الرمزي	0,839	14
المقياس ككل	0,935	43

يتضح من الجدول رقم (٠٨) أن جميع معاملات ألفا كرو نباخ لأبعاد مقياس العنف المدرسي جاءت مرتفعة حيث تراوحت على التوالي (٠,٨٧ و٠,٨١ و٠,٨٣) وللمقياس ككل (٠,٩٣) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن المقياس يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

1.3الأساليب الإحصائية :

–معامل الارتباط Pearson، معادلة ألفا كرو نباخ، اختبار (T) لعينتين مستقلتين.

2.3النتائج :

- **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى التي نصت على أنه: " توجد علاقة ارتباطية خطية بين الاتصال التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط Pearson للكشف عن قيم معامل الارتباط بين أبعاد المقياسين والجدول التالي يوضح نتائج ذلك:

الجدول (٠٩): يوضح قيمة معامل الارتباط بين الاتصال التربوي والعنف المدرسي

القيم الاحصائية المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة
الاتصال التربوي	٢.٨٧	١.٠٩	٠.٩١	٠.٠٥
العنف المدرسي	٢.٦٤	٠.٩٨		

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة المتوسط الحسابي للاتصال التربوي بلغت ٢.٨٧ بانحراف معياري قيمته ١.٠٩، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي للعنف المدرسي ٢.٦٤ بانحراف معياري قيمته ٠.٩٨، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠.٩١ عند مستوى الدلالة ٠.٠٥، مما يؤكد على وجود علاقة ارتباطية قوية وموجبة ودالة احصائية بين الاتصال التربوي والعنف المدرسي.

– مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تتفق نتائج الفرضية مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة بين المتغيرين حيث تتفق مع دراسة ذبيحي (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود علاقة سلبية بين مهارات الذكاء الوجداني (الشخصية أي التواصل الوجداني) و (البين شخصية مهارة التواصل الاجتماعي)، كما تتفق مع دراسة عفراء إبراهيم خليل العبيدي (٢٠١١) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مهارة التعاطف (التواصل الوجداني) والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، –كما تتفق مع دراسة (et .al, Bohnert،٢٠٠٣) التي أظهرت أن الأطفال ذوي المستويات العليا في السلوك العدواني لديهم انخفاض في الكفاءة العاطفية (الوجدانية) ولذلك فهم أكثر عرضة للغضب وخيبة الأمل (الإحباط) مما يزيد من ميلهم للسلوك العدواني والعنيف. كما تتفق مع دراسة (2009 Osakwe) التي أظهرت أن مهارات التواصل هي منبئ لتفاعل صفي مؤثر فاعل. كما تتفق مع دراسة أحمد الزعبي (2011) بالأردن التي أظهرت نتائجها أن الطلبة المتفوقين كانوا أكثر ذكاء اجتماعيا من العاديين. في حين كان الطلبة العاديون أكثر سلوكا عدوانيا وعدوانا جسديا ولفظيا من المتفوقين. وكشفت النتائج عن وجود علاقات ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني. وتتفق مع دراسة كهينة أورليس (٢٠٠٧) التي توصلت إلى أن أغلبية التلاميذ يفضلون أن يتبع المعلم طريقة المناقشة في تقديم الدرس فهي تجعلهم مشاركين فاعلين داخل القسم حيث يتسنى لهم إبداء آراءهم ومواجهة المواقف عن طريق الحوار أي أنهم يشجعون عملية الحور والاتصال التربوي. كما تتفق نتيجة دراستنا مع دراسة بركات حمزة (٢٠١٥) التي أسفرت الدراسة على وجود علاقة موجبة بين مهارات التواصل (التواصل الوجداني / التواصل المعرفي / التواصل الاجتماعي / التواصل السلوكي (الحركي) وتقدير الذات.

- **عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية التي نصت على أنه:" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الرابعة متوسط في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (T) لدلالة الفروق بين المتوسطات والجدول التالي يوضح النتائج المتوصل إليها:

الجدول (١٠): يوضح نتائج اختبار "T" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الجنسين في مقياس العنف المدرسي

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العنف المادي	ذكر	92	26,51	5,12	2,193	178	0,030	دال
	أنثى	88	24,94	4,41				
العنف اللفظي	ذكر	92	14,36	3,23	1,539	178	0,126	غير دال
	أنثى	88	13,61	3,36				
العنف	ذكر	92	21,26	4,57	0,766	178	0,445	غير

الرمزي	أنثى	88	20,77	3,93				دال
الدرجة الكلية للعنف المدرسي	ذكر	92	62,14	11,67	1,688	178	0,093	غير دال
	أنثى	88	59,32	10,62				

نلاحظ من خلال الجدول رقم (١٠) أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية للجنسين (ذكور/ اناث) في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني حيث جاءت الفروق طفيفة بينهما وغير دالة إحصائيا في بعدي مقياس العنف المدرسي (العنف اللفظي والعنف الرمزي) وما يؤكد ذلك هو قيمتي T-TEST والتي بلغت على التوالي (١,٥٣٩ /٠,٧٦٦) حيث جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة [(α=0,05)] أما بالنسبة لبعد (العنف المادي) فقد بلغ متوسط الذكور (٢٦,٥١) وهو أكبر من متوسط الإناث الذي قدر (٢٤,٩٤) وما يؤكد الفرق لصالح الذكور هو قيمة T-TEST والتي بلغت(٢,١٩٣) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,05). أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي فقد بلغ متوسط الذكور (٦٢,١٤) في حين بلغ متوسط الإناث (٥٩,٣٢) الا أن قيمة الفرق بينهما جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,05). وما يؤكد ذلك هو قيمة T-TEST والتي بلغت (١,٦٨٨). وعليه نستنتج عدم تحقق الفرضية البحثية.

- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

ويفسر الباحثان عدم وجود فروق بين الجنسين في ضوء نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق جنسية واضحة في الأشكال غير المباشرة للعدوان مثل دراسة (Fischbach,1970 ودراسة Sears, 1961) ولقد دفعت هذه النتائج الكاتبين مثل (Bandura1973&،Fischbach1970) إلى افتراض أن الذكور والإناث لا يختلفون كثيرا في قوة الدافع العدواني ولكن في النمط الذي يتم من خلاله التعبير عنه مباشر أو غير مباشر (ذبيحي، ٢٠١٩، ص ٢٠٢-٢٠٣). وهناك العديد من الدراسات التي توصل من خلالها كل من (Stein & Hoffman, 1978)، إلى أن الفروق الدالة بين متوسطات درجات العدوانية عند الذكور والإناث لا تعود إلى الفروق الجنسية بينهما، وإنما تعود إلى أساليب التربية التي يتبعها الآباء مع كل من الذكور والإناث، فهي في الحقيقة فروق ثقافية واجتماعية، ويتفق كل من (Eagly & Steffen, 1986) على أن السلوك العدواني عند الذكور مثله عند الإناث يعتبر أحد الأدوار الاجتماعية فهو سلوك متعلم تلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في إكسابه للفرد كدور متميز ويتفق معها في الرأي (MacGuirre, 1983) وMaccoby ، و Jacklin، و Heidi، وHicks، و Hoffman، وHobb، حيث يرون أن النظر إلى السلوك العدواني في إطار الأدوار الاجتماعية يساعدنا على فهم الفروق بين الذكور والإناث كما يساعدنا على فهم طبيعة العمليات النفسية المسؤولة عن هذا السلوك، وهناك دليل آخر يشير إلى أن الفروق الجنسية في العدوان واضطرابات الاتصال ترجع إلى أن الذكور أكثر عرضة للضغوط النفسية المتنوعة، ومن ثم يظهرون عدوانا لفظيا وبدنيا بشكل أكبر من الإناث منذ سنوات ما قبل المدرسة، كما أنه من الواضح أن التوقعات الثقافية تجعل من الخشونة صفة أساسية من صفات الذكورة، ومن النعومة صفة أساسية من

صفات الأنوثة وعلى ذلك فلا يُتوقع من البنت أن تقوم بالعدوان على الأطفال الذكور في حين أنه إذا جاء ولد يبكي لأن رفيقته في اللعب ضربته فإنه قد يوصم بما يشينه ويثير لديه الخجل بدرجة كبيرة مثل هذه التوقعات هي التي تدعم الفروق بين الجنسين من حيث العدوان، وفي مقابل التأثير المحتمل للتعلم الاجتماعي في التعبير عن العدوان فقد افترض Maccoby & Jacklin (1974)، أن الإناث بيولوجيا أقل في العدوانية من الذكور، ويظهرن سلوكا عدوانيا أقل(الشرقاوي، عيسى محمود عبد الرحمن، ٢٠١٥، ص. ٨٠-٨٢).

ويرى كثير من الباحثين أن الفروق بين الجنسين في العنف والعدوان هي فروق نوعية أكثر ما هي كمية، ويعزز هذا الرأي ما توصلت إليه دراسة (Rebert Sers 1961) بأن الأولاد يلجؤون أكثر إلى العنف المضاد للمجتمع، بينما تلجأ الإناث إلى العنف المخفف. والبنات عموما أقل إظهاراً للسلوك العنيف من الأولاد، كما أنهن أكثر شعورا بالقلق إزاء سلوكهن العنيف (حمادي، ٢٠١٦، مذكور في: ذبيحي، ٢٠١٩، ص.٢٠٣).

4. خاتمة:

تبعا لنتائج الدراسة، وانطلاقا من الهدف الرئيسي وهو التأكد من وجود علاقة ارتباطية خطية بين الاتصال التربوي (الدرجة الكلية والابعاد) والعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين علاقة سالبة وعكسية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الاتصال التربوي الأربعة (الوجداني، المعرفي، الاجتماعي، الحس حركي) والعنف المدرسي لدى تلاميذ الرابعة متوسط. كما توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ الرابعة متوسط في العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث)" وتأكد النتيجة المتوصل إليها أن سلوك العنف المدرسي هو محصلة لخلل في عملية الاتصال التربوي بين المدرس والتلميذ، وفي هذا يشير Osakwe (٢٠٠٩) في دراسته إلى أن مهارات التواصل هي منبئ لتفاعل صفي مؤثر فاعل.

- **اقتراحات الدراسة:**

– بناء برامج ارشادية ورياضية قائمة على مهارات الاتصال لخفض مستوى العنف المدرسي لدى المراهق والعمل على تنمية مهارات الاتصال التربوي في المراحل التعليمية الثلاث وخصوصا المرحلة المتوسطة.

– تفعيل الأنشطة اللاصفية كالألعاب الرياضية والرحلات الاستكشافية والزيارات الميدانية والاذاعة المدرسية لتفريغ طاقات التلاميذ المكبوتة والتنفيس الانفعالي لهم.

–ضرورة إشراك أولياء التلاميذ في نشاطات الحياة المدرسية التي توجه خصيصا لخفض العنف المدرسي لدى الأبناء، من خلال الاقتراحات والتوصيات التي يقدمها أعضاء جمعية الأولياء إلى المشرفين والقائمين على سير المدرسة.

٥. قائمة المراجع:

- أكرم عبد الرزاق المشهداني(٢٠٠٥). واقع الجريمة واتجاهاتها في الوطن العربي، ط١، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، ص. [١٣٦-١٣٧]

- أورليس كهينة. (٢٠٠٧). **الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر. دراسة وصفية للعملية الاتصالية البيداغوجية في أقسام السنة الأولى بثانويات العاصمة وسط الثلاثي الأخير من العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧**. جامعة الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة.
- بركات، حمزة. (٢٠١٥). **التواصل التربوي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة السنة الثالثة من التعليم الثانوي** دراسة ميدانية ببعض ثانويات المسيلة. جامعة عمار ثليجي الأغواط: رسالة ماجستير غير منشورة.
- بن عسكر، منصور عبد الرحمن. (٢٠٠٣). **العنف في المدارس**. الرياض: أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- بيار بورديو (١٩٩٤)، **العنف الرمزي: بحث في أصول علم الاجتماع**، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- خولة أحمد يحي(٢٠٠٠)، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان: دار الفكر.
- ذبيحي، لحسن. (٢٠١٩). **الذكاء الوجداني وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة**. جامعة المسيلة: أطروحة دكتوراه غير منشورة.
- ذبيحي، لحسن؛ وقدوري، رابح. (٢٠١٩). **نظرية جولمان للذكاء الوجداني كمنبئ بالسلوك العدواني لدى تلاميذ الرابعة متوسط دراسة ميدانية متوسطات مدينة المسيلة**. حوليات جامعة الجزائر ١. المجلد (٣٣)، العدد (٣)، ص [٣٨٢-٤٠٦].
- الزعبي، أحمد. (٢٠١١). **العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والسلوك العدواني لدى الطلبة العاديين والمتفوقين**. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد (٧)، العدد (٤). ص[٤١٩-٤٣١].
- الشرقاوي، عيسى محمود عبد الرحمن. (٢٠١٥). **تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم**. دسوق، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- شنوف خالد، عدة بن علي، عباد مصطفى. (٢٠١٩)، **دور التربية البدنية والرياضية في التقليل من العنف المدرسي لدى المراهقين (١٣-١٥ سنة)**، مقال منشور، مجلة المحترف، المجلد(٠٦)، العدد(١٩)، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، ص[٣٥-٤٩]
- الشهري، علي بن عبد الرحمن. (٢٠٠٣). **العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب**، دراسة تطبيقية في مدينة الرياض. كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض: رسالة ماجستير غير منشورة.
- الشهري، علي بن نوح بن عبد الرحمان. (٢٠٠٩). **العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة**. مذكرة ماجستير في الارشاد النفسي. مكة المكرمة: جامعة أم القرى كلية التربية. قسم علم النفس.
- طلعت، منال محمود. (٢٠٠١). **مدخل الى علم الاتصال**. مصر: جامعة الاسكندرية.

- الطوبجي، حسين حمدي. (١٩٨٧). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**. (ط ٨). الكويت: دار القلم.
- الطويل، هاني عبد الرحمن صالح. (٢٠١١). **الإدارة التربوية والسلوك التنظيمي**. (ط١). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبدي، سميرة. (٢٠١١). **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (١٥-١٧) سنة –دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي**. جامعة مولود معمري تيزي وزو: رسالة ماجستير غير منشورة.
- العبيدي، عفراء إبراهيم خليل. (٢٠١١). **طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية**. مجلة جامعة دمشق. المجلد ٢٧، العدد ٣. ص. [١٣١-١٦٤].
- علي، أميرة محمد. (٢٠٠٦). **الاتصال التربوي**. (ط١). الرياض، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- عمر عبد الرحيم نصر الله. (٢٠٠١). **مبادئ الاتصال التربوي**، والانساني، ط ١، عمان: دار وائل للنشر.
- Bohnert, (2003).**Emotional compétence and aggressive Behavior in school age children**, journal of abnormal child psychology, 31(1).p 79-9Sears, (1990): **Social Psychology**, **7 the edition**, **NewJersy**, Englewood cliffs
- Osakwe, R.N. (2009). **Dimension of Communication as predictors of Effective Classroom Interaction**, Department of Educational Administration and Policy Studies, Faculty of Education, Delta University, Abraka, Nigeria.