

جامعة الجزائر 02 - أبو القاسم سعد الله -

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس



دور الاتصال المدرسي في تخفيض سلوك العنف وتحسين  
التحصيل الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم تخصص علم النفس المدرسي

تحت إشراف

أ. د / خطر زهية

من اعداد الطالبة

بن عميروش يسمينة

السنة الجامعية : 2023/2022

## علمة شكر

أشكر الله سبحانه وتعالى على فضله و توفيقه لي في إتمام هذا العمل .

و أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة و الدكتورة الفاضلة " خمار زهية " على مجهوداتها الجبارة و توجيهاتها القيمة التي كان لها بالغ الأثر في إتمام هذه الرسالة فأسأل الله أن يجازيها خير جزاء.

و للسيدة حشيشي فريدة باقة الإمتنان و العرفان لتسهيبيها لي ووقوفها بجانبني في أصعب الأوقات .

## الإهداء

أهدي عملي هذا إلى روح أمي الطاهرة التي طالما شجعتني على مواصلة

مشواري الدراسي فما أنا اليوم و بفضل الله أوفى بوعدي لها بإتمام

عملي الذي أرجوا أن يكون صدقة جارية لها

رحمك الله يا أمي وأسكنك فردوسه الأعلى

لما أهدى هذا العمل إلى روح أبي وأخوأي واجبة من الله أن يرحمهم

ويجعل قبرهم روضة من رياض جناته

رحمهم الله جميعا

## ملخص البحث

يهدف هذا البحث الى ابراز أهمية الاتصال المدرسي في تخفيض من سلوك العنف وتحسين التحصيل الدراسي للمراهقين بالتعليم الثانوي.

على ضوء اهداف البحث وتساؤلاته تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه للقياسين (قبلي/بعدي) مع استخدام المجموعتين: الضابطة والتجريبية على عينة من تلاميذ الثانوي، قوامها 40 تلميذا وتلميذة، موزعين على مجموعتين، بواقع 20 تلميذا في كل مجموعة خلص البحث الى النتائج التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص سلوك العنف.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي لسلوك العنف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للتحصيل الدراسي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف لصالح القياس التتبعي.
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي لصالح القياس التتبعي.
- الكلمات المفتاحية:** الاتصال المدرسي - العنف المدرسي - التحصيل الدراسي.

## **Abstract :**

This research aims to highlight the importance of school communication in reducing violent behavior and improving the academic achievement of teenagers in secondary education in the light of the research objectives and questions, the experimental approach was used with its pre-and

Post-measurement design with use of two groups. The control and the experimental, on a sample of secondary education consisting of 40 male and female students in two groups of 20 students in each group, the research concluded the following results :

- There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre-and post measurement of the experimental group regarding violent behavior.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the pre-and post measurement of the experimental group regarding violent behavior.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the pre-and post measurement of the control group with regard to the results of academic achievement.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the pre-and post measurement of the experimental group the result of academic achievement.
- There are statistically significant difference the mean scores of the post measurement of violent behavior between the control group and the experimental group in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences the mean scores of the post measurement results of academic achievement between the control group and the experimental group in favor of the experimental group.
- There are statistically significant differences between the mean scores of
- the post-and follow-up measurement of the experimental group regarding violent behavior in favor of the follow-up measurement. There are statistically significant differences between the mean scores of the post-and follow-up measurement of the experimental group regarding the results of academic achievement in favor of the follow-up measurement

محتويات الفهرس

الصفحة	العنوان
	كلمة شكر
	اهداء
	ملخص البحث
أ	فهرس المحتويات
ا	قائمة الجداول
اا	قائمة الاشكال
1	مقدمة
<b>الباب الأول: الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الاول: الاطار العام للبحث</b>	
6	1 - إشكالية البحث
10	2-مشكلة البحث
11	3-فرضيات البحث
12	4-اهداف البحث
12	5-أهمية البحث
13	6-تحديد المفاهيم الاساسية للبحث
16	7-الدراسات السابقة
24	8-التعقيب على الدراسات السابقة
<b>الفصل الثاني : الإتصال المدرسي</b>	
28	تمهيد
	أولاً: الاتصال

28	1-تعريف الاتصال
29	2-تطور الاتصال عبر التاريخ
31	3-نظريات الاتصال
36	4-اهداف عملية الاتصال
38	5-نماذج الاتصال
ثانيا : الاتصال المدرسي	
48	1-تعريف الاتصال المدرسي
49	2-أهمية الاتصال المدرسي
50	3-اهداف الاتصال المدرسي
50	4-مهارات الاتصال الفعال في الوسط المدرسي
54	5-معوقات فعالية الاتصال المدرسي
56	6-سبل مواجهة معوقات الاتصال المدرسي
57	7-استراتيجيات الاتصال المدرسي
78	ملخص
الفصل الثالث : العنف المدرسي	
80	تمهيد
أولاً: العنف	
80	1-تعريف العنف
81	2-النظريات المفسرة العنف
88	3-اشكال العنف
89	4-أنماط العنف
90	5-تصنيف العنف

91	6-مستويات العنف
92	7-العوامل المسؤولة عن العنف
	ثانيا: العنف المدرسي
94	1-تعريف العنف المدرسي
96	2-عوامل العنف المدرسي
99	3-تصنيفات العنف المدرسي
103	4-مصادر العنف المدرسي
105	5-اشكال العنف المدرسي ومظاهره
110	ملخص الفصل
<b>الفصل الرابع: التحصيل الدراسي</b>	
112	تمهيد
112	1-تعريف التحصيل الدراسي
114	2-ابعاد التحصيل الدراسي
114	3-مستويات التحصيل الدراسي
116	4-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
125	5-شروط التحصيل الدراسي
128	6-قياس التحصيل الدراسي
131	ملخص الفصل
<b>الباب الثاني : الجانب التطبيقي</b>	
<b>الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للبحث</b>	
134	تمهيد
134	أولا : الدراسة الاستطلاعية

134	1-تعريف الدراسة الاستطلاعية
134	2-اهداف الدراسة الاستطلاعية
135	3-عينة الدراسة الاستطلاعية
135	4-نتائج الدراسة الاستطلاعية
<b>ثانيا : الدراسة الأساسية (البحث التجريبي)</b>	
135	1-منهج البحث و تصميمه
140	2-مجتمع البحث وعينته
143	3-أدوات البحث
176	4-الأساليب الإحصائية
<b>الفصل السادس : عرض ومناقشة نتائج البحث</b>	
178	تمهيد
178	<b>أولا : عرض ومناقشة نتائج البحث</b>
178	1-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الأولى للبحث
179	2-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثانية للبحث
180	3-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للبحث
181	4-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الرابعة للبحث
181	5-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الخامسة للبحث
182	6-عرض و مناقشة نتائج الفرضية السادسة للبحث
183	7-عرض و مناقشة نتائج الفرضية السابعة للبحث
185	8-عرض و مناقشة نتائج الفرضية الثامنة للبحث
187	<b>ثانيا : الاستنتاج العام لنتائج البحث</b>
188	<b>ثالثا : تفسير النتائج</b>

188	1-فعالية الاتصال المدرسي في تحقيق سلوك العنف
192	2-فعالية الاتصال المدرسي في تحسين التحصيل الدراسي
197	خاتمة البحث واقتراحاته
202	المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1-1	تصنيفات السلوك	101
2-2	تأثيرات العنف في مختلف المجالات	109
3-3	التصميم تجريبي للمجموعتين بقياسات قبلية وبعدي	138
4-4	التصميم التجريبي ذو القياس (قبلي/بعدي) لدرجات العنف والتحصيل الدراسي	139
5-5	التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين (الضابطة والحرية) في متغيرات البحث	141
6-6	خصائص عينة البحث	142
7-7	نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس العنف	144
8-8	نتائج ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العنف	145
9-9	تسيير حصص الاتصال	166
10-10	نتائج اختبار "t" للمجموعة الضابطة في القياسات القبيلة والبعدي لسلوك العنف	178
11-11	نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات القبيلة والبعدي لسلوك العنف	179
12-12	نتائج اختبار "t" للمجموعة الضابطة في القياسات القبيلة والبعدي لنتائج التحصيل	180
13-13	نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات القبيلة والبعدي لنتائج التحصيل	181
14-14	نتائج اختبار "t" لسلوك العنف بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي	182
15-15	نتائج اختبار "t" لنتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي	183
16-16	نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدي والتتبعية لسلوك العنف	184
17-17	نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدي والتتبعية لنتائج التحصيل الدراسي	185

قائمة الاشكال

الصفحة	عنوان الشكل	الرقم
34	عناصر عملية الاتصال	1
41	نموذج David Berlo للاتصال	2
42	نموذج chanon	3
43	نموذج cheramm	4
44	نموذج رجع الصدى بين المرسل والمتلقي	5

مقدمة

عرفت المجتمعات منذ القدم قيمة المدرسة فأعطتها مكانة هامة في تربية النشء، لكن في ظل التغيرات الاجتماعية التي شهدتها البشرية، أصبحت المدرسة عرضة لمشكلة العنف، خاصة في السنوات الأخيرة؛ فالمدرسة منظومة ومؤسسة اجتماعية لا يمكن أن تكون بمعزل عن الذي يدور حوله من مؤثرات اقتصادية وثقافية واجتماعية قد تؤثر في وجدان المجتمع ويكون لها أثر في سلوك أفرادها.

فالمدرسة أصبحت رهينة سلوكيات غير المرغوب فيها، حيث تخطى سلوك العنف أسوارها، وأصبحت هي المصب لجميع الضغوطات الخارجية، فيأتي التلاميذ المعنفون من قبل الأهل والمجتمع المحيط بهم إلى المدرسة ليفرغوا الكبت وشحناتهم الانفعالية من خلال ممارسة سلوكيات عنيفة، فيقابلهم تلاميذ آخرون يشابهونهم الوضع بسلوكيات مماثلة، وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد انتشارها، وبذلك تحولت المدارس إلى بيئات عنيفة وغير آمنة، وللتدليل على ذلك ظهور العديد من المقالات العلمية، وعقد المؤتمرات التي تهدف إلى تشخيص هذه الظاهرة بأبعادها المختلفة، وكيفية التخفيف من حدتها، ومنه أصبح موضوع العنف المدرسي محور اهتمام علماء التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع.

فقد توصلت مختلف الدراسات إلى أن العنف يترك آثارا سلبية على النمو النفسي والتربوي للتلميذ، وكذلك على تحصيله الدراسي؛ فالتلميذ يقضي جل أوقاته في المحيط المدرسي، والمدرسة هي قاعدة الحياة أين تنمو كل مظاهر الشخصية لديه فكريا، نفسيا، اجتماعيا، وسلوكيا

ومن هذا المنطلق كان من الضروري البحث عن طرق وسبل لمعالجة الظاهرة التي تفتت في البيئة المدرسية، فتولد عن ذلك نقاشا واسعا بين التربويين العاملين في التربية و التعليم حول أهمية الاتصال المدرسي وجدوى الاستعانة به لرفع المستوى الدراسي، وتعديل السلوك لدى المراهقين الذين يتسمون بالعنف، ولا سيما أنهم يمرون بمرحلة المراهقة.

والتي تعتبر فترة عواطف، تكتنفها الأزمت النفسية، وتسودها المعاناة والاحباطات، والصراعات وصعوبة التوافق مع الآخرين

وهذا ما يجعل المراهق المتمدرس في حاجة ماسة للتفاعل مع الآخرين وتكوين علاقات إيجابية، وهذا ما يتطلب فتح قنوات الاتصال باعتباره العصب الحيوي للمدرسة، وهو الذي يبعث الحياة في أطرافها ويدفعها لتحقيق أهدافها.

لذلك يهدف بحثنا الحالي إلى إعداد استراتيجية للتدخل قائمة على الاتصال من خلال حصص تقدم إلى فئة التلاميذ الذي ثبت ممارستهم للعنف، بغرض التحقق من مدى فعاليتها في تخفيض سلوك العنف وتحسين التحصيل الدراسي لدى المراهق داخل الثانوية. لذا خصص لهذا البحث بابين أساسيين:

- **الباب الأول:** خصص للجانب النظري للبحث: تضمن فيه أربعة فصول.

. **الفصل الأول:** خصص لتوسيع الخلفية النظرية لمشكلة البحث، يعرض الإشكالية التي أعطت له معنى من خلال تدعيمه نظريا بالأفكار والنتائج المتوصل إليها من طرف الباحثين، وصياغة الفرضيات وتحديد المفاهيم الأساسية لمتغيرات البحث، وتسليط الضوء على أهمية هذا البحث وأهدافه، واختتم الفصل بعرض لجانب من الدراسات الإمبريقية ذات العلاقة بمتغيرات البحث الحالي.

. **الفصل الثاني:** الذي خصص للاتصال بصفة عامة، والاتصال المدرسي بصفة خاصة، فتم تناول قسمين: خصص القسم الأول لتعريف الاتصال وتطوره عبر التاريخ، نظرياته، أهدافه، ونماذجه. أما القسم الثاني فقد خصص للاتصال المدرسي، تعريفه، أهميته، أهدافه، مهارته، ومعوقاته: وسبل مواجهتها، استراتيجيات الاتصال المدرسي، فاعليته في تخفيف العنف المدرسي وتحسين التحصيل الدراسي.

. **الفصل الثالث:** تضمن هذا الفصل: الجزء الأول منه تطرق إلى العنف بصفة عامة، وللعنف المدرسي بصفة خاصة فتم تناول فيه قسمين خصص القسم الأول لتعريف العنف و

نظرياته ، اشكاله ،انماطه وتصنيفاته والعوامل المسؤولة عنه. اما القسم الثاني: فخصص للتعرف المدرسي، تعريفه ،عوامله واسبابه ، تطبيقاته ، مصادره واثاره.

. **الفصل الرابع** : تناول التحصيل الدراسي تعريفه،ابعاده،مستوياته،العوامل المؤثرة فيه ،شروطه ،قياسه.

**الباب الثاني**: خصص للجانب التطبيقي للبحث، بحيث تضمن الفصلين المتبقين لبحثنا على التوالي:

. **الفصل الخامس**: تم التعرض في هذا الفصل للإجراءات المنهجية للبحث، بحيث تم فيه أولاً التعرض إلى الدراسة الاستطلاعية وأهدافها وعينة الدراسة وأخيراً نتائجها.ثانياً: تم التعرض إلى الدراسة الأساسية ( البحث تجريبي ) تم التعرض فيه إلى المنهاج المستعمل، والمتمثل في المنهج التجريبي، عينة البحث وكيفية اختبارها، وكذا أدوات البحث، وختم بذكر الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الباب الأول :

الجانب

النظري

الفصل الأول:

الإطار العام

للبحث

## 1 - إشكالية البحث وتساؤلاته :

أصبحت العملية التعليمية ضرورة حتمية لمواكبة التطور التكنولوجي ، وحق كل تلميذ لتلقين المعارف والحصول على الشهادات الاكاديمية . غير أن مهمة المدرسة لا تتوقف على هذا الحد بل تسعى جاهدة " لرعاية شخصية التلاميذ وخلق الانسجام بينهم، إلا أن هذا المبتغى غالبا ما تعترضه عراقيل ناجمة عن اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية للأفراد مما يؤدي إلى سلوكيات غير لائقة على مستوى الفرد والجماعة، ولاسيما في مرحلة المراهقة" ( نعمه مصطفى لقمان، 2006، ص. 164).

هذه المرحلة من النمو التي عرفها التراث السيكولوجي أنها تتميز بصراعات وتقلبات ميزاجية ، إذ يرى " jhon françois " أن المراهق يعيش أصلا صراعا نفسيا بحكم مرحلة نموه التي تجعله يمر بحالات نفسية مضطربة، فيلجأ لسلوكيات جديدة قصد التكيف، وعادة ما تكون سلوكيات عنيفة خاصة في المجال المدرسي( jhon françois 2003 p : 42). وفي ذات السياق يرى "truffer" أن هذا النوع من السلوك سواء كان جسدي أو رمزي فإنه يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالآخرين والممتلكات المدرسية ، Alain Truffer 2010 (p :9).

ويصطلح على تسمية هذه السلوكيات في التراث التربوي بالعنف المدرسي ، الذي عرفه " أحمد حويتي" بأنه مجموعة السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل، ويحدد بالعنف المادي والمشاجرة والسطو على الممتلكات المدرسية والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي والانتحار، وحمل السلاح والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى في أقسام الدراسة (بن قفة سعاد، 2014،ص.86). كما يرى « pain jacque » أن العنف المدرسي هو ذلك السلوك

الذي يسيء للمدرس والتلميذ جراء عدم قبول الالتزام بالهدوء وإثارة الشغب في الحصة، أما من وجهة نظر التلاميذ فهو ناتج عن غياب الاتصال ورفض الحوار وتبادل الآراء إضافة إلى إجبار التلميذ على عدم التحرك في القسم ( pain jacque 1995 ; P .12 )

ومن الدراسات التي تطرقت لسلوك العنف داخل المدارس أسبابه ومخلفاته ، نذكر :  
دراسة katoss 1990 التي كان موضوعها : أثر البيئة المدرسية في ظهور سلوك العنف لدى المراهق المتمدرس، توصلت إلى أن معظم هذه الممارسات مرتبطة بالجو السيئ مما ينعكس بصورة سلبية على سلوك المراهقين داخل وخارج المدرسة، مما يستدعي ضرورة تفعيل برامج وأنشطة البيئة المدرسية لتكون مؤهلة لاكتساب التلاميذ المراهقين أنماط سلوكية سوية. (محمد سعيد الخولي، 2008، ص. 173).

. كما أوضحت دراسة الباحث "حويتي أحمد 2004 " حول العنف المدرسي، أن ظاهرة العنف المدرسي بالثانوية استفحلت بشكل بارز، إذ تم إحصاء أكثر من 16 سلوك عنيف لوحظ لدى التلاميذ داخل المدارس، نذكر منها عصيان الأوامر، السخرية، الاستهزاء، إثارة الفوضى في القسم والكتابة على الجدران والطاولات... إلى غير ذلك، فالعنف يمارس بأساليب مختلفة.

. وفي ذات السياق يرى " بندوغ " أن العنف يهدف إلى إحداث نتائج تخريبية مكروهة أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية واللفظية على الآخرين، كما ينتج عن هذا السلوك إيذاء شخص أو تحطيم للممتلكات، فهو سلوك وليس انفعالا أو حاجة أو دافع. (أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007، ص. 17).

كما يرى "ودف أمة (1914)" أن المراهقين الذين ينمون سلوك العنف نجدهم غالبا مشتتين من الناحية الانفعالية، قلقين، غالبا ما يرغبون في التفهم من طرف المحيطين بهم، يشعرون بالحرج وقليلي الثقة بالنفس ومواقفهم النفسية والانفعالية غير مستقرة. (نادية مصطفى الوقاي، 2003، ص. 60).

بالرجوع لما سبق ذكره يتضح لنا أن مخلفات العنف لا تتوقف على المناوشات الكلامية وإلحاق الضرر ، بل قد تصل إلى إعاقة العملية التعليمية ، نظرا لما ينجم منه سوء العلاقات والتفاعل الصفّي ، وعرقلة سير الدرس ، والعلاقات السيئة بين المعلم والمتعلم ، مما قد يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للمراهق . ومن بين الدراسات التي أوضحت ذلك نذكر :

. دراسة "سمير جوهاري" (2019) : بعنوان " العنف في الوسط المدرسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط " ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية سالبة بين العنف في الوسط المدرسي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .

فالتكفل بظاهرة العنف في الوسط المدرسي أصبح أكثر من ضرورة ملحة تتطلب التدخل الاستعجالي للحد منها ، جعل الباحثة تتساءل عن أهم التدابير البيداغوجية والنفسية الواجب اتخاذها للتخفيف من مخلفات هذه الظاهرة على الجانب النفسي والتربوي للمراهق ؟

بالرجوع لخبرة الباحثة في الميدان واحتكاكها بالمراهقين في الثانوية - مستشارة التوجيه - التي كشفت لها معاناة هذه الفئة من المراهقين الذين مارسوا سلوك العنف وحاجتهم الماسة لمن ينصت لهم ويتواصل معهم ، وتقديم لهم النصح والارشاد . ومطالعتها النظرية في مجال علم النفس الاجتماعي المدرسي ، تبين لنا أهمية عامل الاتصال في الوسط المدرسي لتسيير وتنشيط التفاعل الصفّي .

ويعرف الاتصال المدرسي بأنه العملية التي تكسب الفرد القدرة على الاستقبال و العطاء و نقل الأفكار و المعلومات التربوية و التعليمية بحيث يتحقق الفهم المتبادل بين الأسرة و المدرسة مما يؤدي إلى وحدة الهدف و الجهود(زهرا،ص،8)

وفي هذا الصدد يرى " زهير إحدادن " أن الاتصال عملية أساسية في الوسط المدرسي، فهو أداة للتسيير الفعال، ويشترط أن تتدرج تحت نطاق المنطق وتحقيق التناغم بين المفهوم والتطبيق، إذ أن الفرد ينتقل من حال التمركز حول الذات إلى حال التمركز حول الجماعة، وعضوا فعالا في المجتمع. (صلاح الدين شروح، 2004، ص. 72).

ونظرا لأن المدرسة كما قال " Patty Jace et Broderie " هي فضاء للاتصال، فقد أصبح من الضروري الاهتمام بعملية الاتصال داخل المؤسسة التربوية كي تستطيع هذه المؤسسات تحقيق أهدافها التربوية التي وجدت من أجلها. (فضيلة سعداني، 2015، ص. 12).

وفي نفس المجال قام " Kennedy " بدراسة، هدف من خلالها إلى تحديد المشكلات السلوكية التي يمكن الوقاية منها، ومن وقوعها باستخدام برامج تدريب من التواصل مع هذه الفئة، فأظهرت النتائج وجود تناقص في مشكلات السلوك أو التخفيف منها، من خلال التركيز على تدعيم السلوك الايجابي والإجراءات الوقائية النفسية الخاصة بالنمو النفسي السوي، وعدم التمرکز حول الذات.

كما قام " الصرايرة ، 2008 " بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في تخفيض حدة السلوك العنيف، فقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق فردية دالة إحصائياً في متوسط درجات القياس البعدي لسلوك العنف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. (عمر سليمان أبو قيزان، 2018، ص. 81).

كما توصلت دراسة " Hartman ، 1973 " التي أجراها على مجموعة من المراهقين الذين صنفوا ضمن من يمارسون سلوك العنف المرتفع حسب المقياس، وقسم أعضاء الجماعة إلى عينة تجريبية وعينة ضابطة، وبعدها جلسات اعتمدت استراتيجيات النمذجة ولعب الأدوار والمناقشة، وخلصت الدراسة إلى انخفاض سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية عند تقييم المتابع بعد 3 أشهر. ( أحمد عبد الرشيد، 2008، ص. 54).

فالاتصال ظاهرة حيوية وهامة للتربية المدرسية وفي هذا الصدد يرى " Daniel Lavache " أنه من خلال الاتصال يؤثر كل شخص على الآخر وهو بحد ذاته يتأثر، والاتصال والتواصل سمة من سمات النظم التربوية الحديثة، وهو وسيلة ناجحة لخلق

تفاعلات ايجابية بين أطراف العملية الاتصالية، وهو عملية أساسية في الوسط المدرسي من أجل تحقيق الأهداف بإحداث تغييرات وتعديل السلوك وتحسين مستوى التحصيل الدراسي. ولتحقيق هذا المبتغى، كرس القائمين على التربية اهتماما خاصا في إطار تنظيم الحياة المدرسية بتجسيد آليات قائمة على الاتصال قصد المعالجة لظاهرة العنف وإيجاد حلول لتحسين التحصيل الدراسي، عبر فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم وانشغالاتهم والعمل على تعديل بعض السلوكيات المضرّة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع ضمن خلية الإصغاء والمتابعة النفسية. (المنشور الوزاري رقم 04-03/291).

وفي هذا السياق تدرج مشكلة البحث ، في : هل للاتصال المدرسي دور في الحد من سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين وتحسين تحصيلهم الدراسي ؟ . ومن هذه المشكلة تدرج التساؤلات الآتية :

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي لسلوك العنف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات القياس البعدي لنتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية؟

7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص التحصيل الدراسي لصالح القياس التتبعي؟

## 2 - فرضيات البحث :

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص سلوك العنف.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي.

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي.

5- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات القياس البعدي لسلوك العنف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

6- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي درجات القياس البعدي لنتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف لصالح القياس التتبعي.

8- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص التحصيل الدراسي لصالح القياس التتبعي.

### 3 - أهداف البحث:

- يهدف البحث إلى التحقق من دور حصص الاتصال في تخفيض سلوك العنف لدى المراهقين، وفي تحسين تحصيلهم الدراسي داخل المؤسسات التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي، وذلك من خلال:

\* اجراء المقارنات للقياسات القبليّة والبعديّة للمجموعتين ( الضابطة والتجريبية)

\* المقارنة في نتائج التحصيل بين المجموعتين .

\* اجراء القياسات التتبعية ومقارنتها بالقياس البعدي في سلوك العنف ونتائج التحصيل لدى المجموعة التجريبية.

### 4 - أهمية البحث :

نظرا لتزايد ظاهرة العنف لدى الشباب بصفة عامة والتلاميذ بالتعليم الثانوي بصفة خاصة وتفاقم آثاره على سلوك التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، ارتأينا في دراستنا الحالية تناول هذا الموضوع وتسليط الضوء على سبل التخفيف منه، ومن هذا المنطلق تبرز أهمية البحث في:

- أهمية المرحلة العمرية التي سيتم دراسة موضوع سلوكيات العنف فيها، وهي مرحلة المراهقة التي تتزامن مع مرحلة الثانوية التي تحدد المصير الدراسي للتلميذ.

- تزويد المعنيين بهذه الأمور بدراسة تجريبية حول دور الاتصال المدرسي في تخفيض سلوك العنف وتحسين التحصيل الدراسي.

- قد تفيد هذه الدراسة مستشاري التوجيه في تعاملهم مع هذه الفئة بتزويدهم ببرنامج قائم على الاتصال، يطبق في حصص على التلاميذ، من أجل مساعدتهم لتحقيق الأهداف المنشودة.

- تفتح نتائج هذه الدراسة الحالية المجال أمام دراسات لاحقة لاستحداث برامج أكثر فعالية وطرق وأساليب جديدة لمساعدة التلاميذ الذين يمارسون سلوك العنف.

### 5 - تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

لقد ورد في بحثنا عدة مفاهيم تفرض على الباحث أن يزيل عنها اللبس و الغموض حتى ترتقي إلى مستوى البحوث العلمية و الأكاديمية ومن بينها :

### 5 - 1 مفهوم الاتصال :

**لغة :** تشتق كلمة اتصال من الأصل اللاتيني communication وتعني مشتركو في الأصل الإنجليزي تعني كلمة cummon شائعا و مألوفاً و كلمة اتصال تدل على أنها عملية نقل و تبادل المعلومات و جعل معانيها معروفة بين الناس لتحقيق غرض ما أو أثر ما (محمد منير حجاب، 2007، ص. 20) .

أما تعريف le petit la rousse فهو فعل الاتصال هو علاقة مع الآخر وهو أن تتصل مع الآخر و فعل الاتصال هو تحويل شيء معين دون مقابل

### ( le petit larousse ,p245 )

**اصطلاحاً :** تعددت تعاريف الاتصال و ليس هناك تعريف شامل متفق عليه ، وقع اختيارنا للتعريف الذي نراه أكثر تحديدا للمفهوم و هو ما عرفه "علاء الدين أحمد كفاي" أن الاتصال يدل على أنه نسق جماعي يؤثر بطريقة أو بأخرى في العلاقات المتبادلة بين أعضاء الجماعة و آرائهم و اتجاهاتهم و عليه فإن أي تغير يحدث داخل الكائن الحي نتيجة لمؤثر ما سواء داخليا أو خارجيا فإنه يدل على أن الاتصال قد حدث ( علاء الدين أحمد كفاي، 2005، ص. 25).

كما يعرفه "سمير سعيد حجازي" بأنه العملية التي يمكن بواسطتها نقل آثار التغيير الذي يحدث في المجال السلوكي (سمير سعيد حجازي، 2005، ص. 181).

### التعريف الإجرائي :

إن عملية الاتصال تعني ارتباط بين شخصين أو جماعتين يكون أحدهما في وضعية المرسل و الآخر المرسل اليه يكون في وضعية المتلقي و في إطار الفعل و رد الفعل أو المثير و الاستجابة و ما يحدث بينهما من تفاعلات و تأويلات و يتم التواصل و ارسال الرسالة بين أطراف العلاقة عن طريق رسالة صوتية سمعية أو مرئية بصرية و حركية .

### 5 - 2 مفهوم الاتصال المدرسي :

#### - التعريف الاصطلاحي :

يعرفه " جمال محمد الفار " (2006) انه عملية نقل و تبادل الآراء و المعلومات و الخبرات و التوجيهات في المدرسة بين الأطراف المختلفة للعمية التعليمية التوجيهية و الارشادية بغرض المساعدة في تحقيق الهداف التربوية.(معتال العجال, 2012,ص29).

#### التحديد الاجرائي :

تقصد به الباحثة مجموعة من الأنشطة المخطط لها في ضوء أسس تربوية و نفسية ,تستند لمبادئ علم النفس وعلوم التربية و فنيات الارشاد السلوكي المعرفي الذي يهدف الى تخفيض سلوك العنف وخلق الدافعية للتعلم. بهدف تحسين التحصيل لدى التلاميذ . وذلك من خلال تقديم العروض والمناقشة والتدريب على عدة تقنيات كتقنية لعب الأدوار , النمذجة ,التفريغ الانفعالي , وتقنية العصف الذهني وغيرها... مع الاعتماد على تقديم واجبات منزلية بعد انتهاء كل حصة للتأكد من استيعاب افراد (المجموعة التجريبية) للمحتوى ومدى تحقق الهداف منها و التي ستكون محل نقاش في الحصة الموالية . لذا فلكل حصة أهدافها الخاصة و اساليبها لتحقيق الأهداف ولكل هدف زمن خاص لتحقيقه

5 - 3 مفهوم العنف المدرسي :

**تعريف العنف لغة :** تشير كلمة عنف في اللغة العربية إلى سلوك يتضمن معاني الشدة و القسوة و التوبيخ و اللوم و التفريغ و على هذا الاساس فإن العنف قد يكون سلوكا فعليا أو قوليا (حسن توفيق إبراهيم، 1999، ص. 89)

**التعريف الاصطلاحي للعنف المدرسي :**

يعرف "العريني" العنف المدرسي بكونه كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين و يتمثل في الاعتداء بالضرب أو السب و اتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة و يكون هدف الفعل تحقيق مصلحة ( علي بن عبد الرحمان الشهري، 2009، ص. 14)

**التعريف الاجرائي للعنف المدرسي :**

يقصد به مجمل السلوكات العنيفة التي تظهر عبر استعمال مقياس العنف لدى المراهقين إعداد إيمان جمال الدين (2008). واستجابة التلاميذ على عباراته ، مع تنقيطها . إذ كلما ارتفعت الدرجة على المقياس دل ذلك على ارتفاع سلوك العنف ، والذي تظهر بعض مؤشرات في العبارات التالية :

- أقول الفاظ السخرية على زملائي.
- ادخل في مناقشات حادة مع اللذين يختلفون معي في الرأي.
- الصوت المرتفع والصراخ اساليب مشروعة في التعامل مع الاخرين.
- اقوم بضرب من يعارض كلامي.
- اميل لممارسة الالعاب العنيفة حتى اكون مستعدا للدفاع عن نفسي.
- اذا شعرت بالغضب اقوم بضرب اي شيء امامي.

## 5 - 4 التحصيل الدراسي :

### التعريف الاصطلاحي للتحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم النفسية و التربوية تركيباً و تعقيداً نظراً لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية و الاجتماعية و المدرسية و بعد اطلاعنا على جملة من التعاريف لهذا المفهوم ، وقع اختيارنا للتعريف الذي نراه الأكثر شمولاً و هو ما عرفه الباحث "رابي" (2007) أنه مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي يقاس من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة و مقدار ما حصل من تغيير في سلوكهم نحو الأفضل (رابي، 2007، ص. 4).

### التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي :

يقصد به النتائج المدرسية التي يتحصل عليها عليها التلاميذ بعد كل فصل دراسي ، في شكل معدل فصلي ، تم الاطلاع عليها من كشوف النقاط للسنة الدراسية 2018-2019 . بحيث تم الاعتماد على معدل الفصل الأول لاجراء القياس القبلي ، ومعدل الفصل الثاني لاجراء القياس البعدي ، وذلك للمجموعتين معا ( الضابطة والتجريبية) . أما معدل الفصل الثالث فقد تم استغلاله للقياس البعدي للمجموعة التجريبية .

## 6 - الدراسات السابقة :

إن الشروع في إعداد أي بحث علمي غالبا ما تكون له أرضية أمبريقية ، تتمثل في البحوث السابقة ، إذ تعتبر الحجر الأساسي الذي ترتكز عليه البحوث اللاحقة . وفيما يلي سيتم عرض أهم الدراسات التي استخلصناها من القراءات النظرية للتراث السيكولوجي والتربوي ، وتم تصنيف وعرض الدراسات التي تخدم موضوع بحثنا على النحو الآتي :

### 6 - 1 الدراسات الخاصة بواقع العنف المدرسي :

. دراسة الشهري (2000) بعنوان سلوك العنف بين الشباب دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية. هدفت الدراسة للتعرف على اشكال العنف بين الطلاب

والطالبات والكشف عن الأسباب المؤدية الى ممارسة سلوك العنف ،ومبرراته كما هدفت الدراسة الى توضيح مدى رؤية المؤسسة التعليمية لأنماط العنف بين الأبناء والتعرف على اراء الاباء في سلوك العنف تكونت العينة من 150 طالبا وطالبة اتسم سلوكهم باعمال عنيفةسواء مادية او معنوية سلبية موجهة نحو اشخاص او اشياء بالإضافة لعينة من المعلمين قوامها 75 فردا وعينة من أباء عينة الطلاب أنفسهم قوامها 75 ولي امر تم استخدام ثلاث استمارات يتم تطبيقها على افراد ككل مجموعة مناقشات العينة وبعد معالجة البيانات اشارت النتائج الى ان المرتبة الأولى للمشاجرات بالأيدي واستخدام الآلات الحادة والفاظ لناعية بنسبة 100 % اما المرتبة الثانية استعمال العنف اللفظي نحو المعلمين والإدارة اذ بلغت 40% وفي المرتبة الثالثة تخريب اثاث المدرسة بنسبة 28% اما فيما يخص نتائج الخاصة بأسباب العنف من وجهة نظر المعلمين والاختصاصيين الاجتماعيين احتلت الأسباب الاسرية المرتبة الأولى 96% وتليها ضعف العلاقة بين المعلم والاسرة المرتبة الثانية بنسبة 53% بينت هذه الدراسة ان العنف السائد غالبا ما يكون بين الشباب باستعمال العنف ببعديه الجسدي واللفظي وأيضا غياب العلاقات الإيجابية بين الاسرة والمعلمين.

(طيب حمداوي، 2016 ،ص.26)

. دراسة طالب علي عبد الرحمان(2003)بعنوان العنف في المدارس الثانوية من وجهة المعلمين والطلاب. هدفت هذه الدراسة الى معرفة طبيعة واشكال العنف داخل المدارس الثانوية والتعرف على الفروق بين المعلمين والاداريين والطلاب في نظرتهم للعنف المدرسي كما ان أنواع العنف المدرسي التي يتعرض لها المعلمون من الطلاب كانت تتم في شكل عنف جماعي.(طالب عبد الرحمان 2003)

. دراسة عبد الله محمد النيرب (2008) : بعنوان العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة.

هدفت الدراسة في مجملها الى التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية التي تقف وراء انتشار ظاهرة العنف في المدارس الإعدادية التابعة لوكالات التي تقف وراء انتشار ظاهرة العنف في المدارس الإعدادية التابعة لوكالات القوت وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة ولقد بلغت عينة الدراسة عدد افراد مجتمع الدراسة 10080 تلميذا فكانت عينة المجتمع الأصلي والبالغ عددهم 1673 فكانت عينة المعلمين الفعلية 110 معلم موزعين على 6 مدارس تم استخدام استبيانين من اعداد الباحث فتوصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية ان العوامل الاسرية مسؤولة بالدرجة الأولى عن أداء السلوك العنف وذلك حسب ما يدركه المعلمين. (عبد الله محمد النيرب 2008).

. دراسة **جيهان محمد رشاد 2019** بعنوان المناخ المدرسي والعوامل النفسية الاجتماعية في علاقتها بالعنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب. هدفت الدراسة الى التعرف على أسباب العنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب في علاقتهم بعدد من التغيرات هي المناخ المدرسي: سلوك زملاء الصف نمط الإدارة المدرسية والعوامل النفسية الاجتماعية المتمثلة في أسلوب المعاملة لوالديه سمات شخصية الطالب والفروق بينها. وأسفرت نتائج الدراسة الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة على العوامل الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي وفقا للمرحلة التعليمية (**جيهان محمد رشاد 2019**).

## 6 - 2 الدراسات الخاصة بالتحصيل الدراسي و علاقتهم بالعنف المدرسي

. دراسة **Blatier(1998)**: بعنوان العنف المدرسي و تأثيره على التحصيل الدراسي، هدفت الدراسة لمعرفة مدى انتشار السلوكيات العنيفة بالمؤسسات الثانوية و تأثيرها على المتعلم وعلى تحصيله الدراسي ، كانت العينة متكونة من 1820 متعلم و متعلمة و 80 عضوا من أعضاء هيئة التدريس و توصلت نتائج الدراسة إلى أن 33% من المتعلمين تحدثوا عن وقوع سلوكيات عنيفة من الدخول المدرسي، و 60% من هذه السلوكيات كانت صادرة عن المتعلمين كالتهديد و العدوان اللفظي. (طيب حمداوي، 2016 ،ص.28)

. دراسة **رحاب بوش (2013)**: بعنوان علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي ، و هدفت الدراسة إلى معرفة أبرز أنماط العنف المؤثرة على التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، استخدم الباحث استبيان من إعداده موجه إلى طلبة ثانوية محافظة دمشق و اسفرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي و ظهور سلوك العنف كما يبين التحليل الاحصائي للدراسة أن أكثر أنواع العنف هو العنف الجسدي مقارنة بالأنواع الاخرى (**رحاب بوش 2013**).

. دراسة **حسام سليمان (2014)**: بعنوان العلاقة بين العنف الاسري اتجاه الأبناء و التحصيل الدراسي، هدفت الدراسة للتعرف على طبيعة العلاقة بين العنف الأسري اتجاه الابناء و التحصيل الدراسي، توصلت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة العنف ضد الأبناء و تحصيلهم الدراس احصائية بين درجة ممارسة العنف ضد الأبناء و تحصيلهم الدراس (**حسام سليمان 2014**).

. دراسة **سمير جوهاري (2019)** : بعنوان العنف في الوسط المدرسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، هدفت الدراسة إلى التعرف على نوع و طبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف المدرسي و التحصيل الدراسي أجريت على عينة عشوائي طبيعة حجمها 83 تلميذ و تلميذة، و كانت أداة جمع البيانات هي مقياس سلوكيات العنف للباحث pierre colion توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية سالبة و ضعيفة بين العنف في الوسط المدرسي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، حيث توجد فروق ذات دلالة احصائية في العنف في لوسط المدرسي في مرحلة التعليم بين الذكور و الاناث ، و لصالح الذكور

(**سمير جوهاري 2019**).

## 6 - 3 الدراسات الخاصة بالحد من ظاهرة العنف المدرسي :

. دراسة **Hartman (1979)** : بعنوان استراتيجيات التعامل مع المراهقين للحد من ظاهرة العنف هدفت إلى التعرف على فعالية استراتيجية النمذجة و لعب الأدوار و المناقشة في تخفيض سلوك العنف ، تم اجراء دراسة على مجموعة من المراهقين الذين صنفوا ضمن من يمارسون سلوكيات العنف و خلصت الدراسة إلى انخفاض سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية عنها لدى الضابطة، و وجد **Hartman** أن المعالجة كانت دالة بعد تقديم القياس التتبعي بعد 03 أشهر (أحمد عبد الرشيد، 2008، ص.54)

. دراسة **Bendelton (1980)** : بعنوان دراسة كشفية لأثر برنامج ارشادي لتخفيف من حدة العنف لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، هدفت إلى التحقق من مدى تأثير البرنامج الارشادي في تخفيف حدة العنف لتلاميذ المرحلة الابتدائية، و طبقت على عينة مكونة من 126 تلميذ من الصف الرابع حتى السادس من المرحلة الابتدائية مما تتراوح ما بين 10 إلى 12 سنة و اختيار الباحث من أفراد العينة الكلية 80 تلميذ أو تلميذة و قسمها إلى مجموعتين متساويتين أحدهما التجريبية و الأخرى الضابطة حيث أن عدد الأفراد في كل مجموعة 40 تلميذ ، حيث استخدم الباحث مقياس العنف لبروديسكنو البرنامج الارشادي لمدة 6 أسابيع من تصميم الباحث. أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الدرجات في المجموعتين التجريبية و الضابطة ، و لقد تبين أن العنف قد انخفض لدى أفراد المجموعة التجريبية الذين طبق عليهم البرنامج الارشادي مقارنة بالمجموعة الضابطة، فيما يتعلق بصور العنف الثلاث فهما يؤكد فعالية برنامج ارشادي في خفض سلوك العنف (النيرب محمد عبد الله، 2008، ص. 68).

. دراسة **Criman et Dam (1986)** : بعنوان فعالية برنامج ارشادي تجريبي جماعي، على المهارات الاجتماعية لخفض سلوك العنف ، يهدف إلى التدريب على المهارات الاجتماعية الأساسية مثل الملاحظة و الإصغاء و استجابات اجتماعية مؤكدة للذات كما

تضمن البرنامج مهارات ضبط و مراقبة الذات لدى 131 شخصا لديهم مشكلات في المهارات الاجتماعية و مشاكل العنف ، ظهرت نتائج متوسطات العينة التجريبية تحسنا أكبر في المهارات الاجتماعية و قلة المشكلات السلوكية من الاختيار القبلي و البعدي أكبر من العينة الضابطة ( عبد الرشيد أحمد عبد العظيم 2009،ص.55).

. دراسة Stewart et Mickey ( 1995 ) : بعنوان برنامج ارشادي لخفض من استعمال سلوكيات العنف ، تهدف الدراسة إلى تجريب العديد من التقنيات التي تساعد على زيادة الوعي عندما يقوم المشاركون بتطبيقه من خلال تقنيات التخطيط و لعب الأدوار ، أسفرت نتائج الدراسة إلى انخفاض واضح في مستوى ممارسة سلوك العنف لدى المبحوثين (الحياني ، صبري ، سردلا 2008،ص.56).

. دراسة Hasslit et Boork (2001): بعنوان برنامج علاجي قائم على مهارة حل مشكلات من خلال استخدام التعليمات المباشرة و لعب الأدوار و التغذية الراجعة و التعزيز الايجابي و استخدام مهارات المحادثة و ادارة الغضب و التدريب على العديد من المهارات الاجتماعية من خلال و التدريب على العديد من المهارات الاجتماعية من خلال 16 حصة إرشادية جمعية و لمدة 8 أسابيع ، قد أظهر المشاركون استجابة واضحة و قدرات عالية على ضبط النفس الذي يساهم في خفض سلوكيات العنف

(زيادة أحمد عبد الرشيد 2008،ص.60).

. دراسة العبادية عبد القادر 2018: بعنوان فعالية برنامج ارشادي نفسي في التخفيف من سلوك العنف المدرسي ، هدفت الدراسة إلى توظيف استراتيجيات و تقنيات و نظريات الارشاد النفسي في وضع برنامج ارشادي نفسي للتحقق من فاعلية البرنامج الارشادي النفسي المعد للتخفيف من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ، اعتمدت الدراسة المنهج الشبه تجريبي من خلال وضع مجموعتين تجريبية وضابطة، و بعد الدراسة الميدانية

و تطبيق البرنامج الارشادي بما جاء فيه من تقنيات و جلسات و أسفرت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج الارشادي في خفض سلوك العنف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة ( العبادية عبد القادر، 2018) .

#### 6 - 4 الدراسات الخاصة بالاتصال المدرسي و مهاراته :

. دراسة الأسمر (2000) : بعنوان مدى توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية و الخاصة ، هدفت الدراسة إلى التعرف على توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية و الخاصة ، بلغت عينة الدراسة 550 معلما ومعلمة و توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لمدى توافر مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية و الخاصة تبعا لمتغيرات ملكية المدرسة و الجنس و المؤهل العلمي و الخبرة (الأسمر 2000).

. دراسة زيتوني نصيرة (2001) : بعنوان واقع الاتصال بين الجماعات التربوية في المؤسسات التربوية في مرحلة التعليم الثانوي ، هدفت الدراسة لمعرفة نظام الاتصال السائد بين الادارة و الأستاذ و كذلك معرفة مدى فعالية الأسلوب المطبق في المؤسسة الثانوية ، طبقت الدراسة على 50 مبحوث من اداريين و أستاذة ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاتصال بالمؤسسة التربوية يسير في اتجاه واحد ، ووجود عوائق تؤثر على عملية اتخاذ القرار (زيتوني صرة، 2001)

. دراسة بودريوة فوزية (2007) : بعنوان واقع الاتصال في المؤسسات الجزائرية ، هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع الاتصال التنظيمي في المؤسسات التربوية ، شملت عينة الدراسة 118 مبحوث منهم 14 إداري ، 18 أستاذ و 76 تلميذ أسفرت نتائج الدراسة إلى أن أغلبية الأنشطة الاتصالية في المؤسسات التربوية مستوحاة من التشريع المدرسي و من نوع الاتصال المباشر (بدریوة فوزية 2007).

. دراسة صلاح الميلي ( 2008): بعنوان مهارة الاتصال لدى المرشد و أهميتها كما يراها المسترشد في المرحلة الثانوية و هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات عند المرشد و أهميتها في تقديم الخدمات الارشادية و أسفرت نتائج الدراسة أن أكثر مهارة اتصال متوفرة هي مهارة التحدث و الاصغاء

( هدى هليل علي اللحياني 2014،ص.7)

. دراسة لكحل وهيبة (2012): بعنوان الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل البيداغوجية و عينة التفسير اجتماعية التي تؤثر على الاتصال البيداغوجي أستاذ-طالب ، طبقت الدراسة على تتكون من 172 طالب ، تم استخدام استبيان يتضمن على 32 نموذج للطلبة ، أسفرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الاستاذ تساعد على فعالية عملية الاتصال حيث ظهرت من خلال ارتفاع نسبة الطلبة الموافقين على مؤشر كفاءة الأستاذ (لكحل وهيبة، 2012).

. دراسة سلطاني فضيلة (2014) : بعنوان الاتصال و مهارات التعامل في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الأساتذة ، دراسة ميدانية على عينة من ثانويات الشلف هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الاتصال التربوي ، داخل المدارس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة من خلال التطرق للعلاقات التربوية بين أعضاء المؤسسة التعليمية مع تحديد مهارات الاتصال التي ينبغي أن يراعيها كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي و تكونت العينة من 200 أستاذ اختيرت من 10 ثانويات بولاية الشلف و لقد أسفرت الدراسة إلى أن العلاقات التربوية عادية جدا تتحدد حسب الموقف الاتصالي و طبيعة العملية الاتصالية ( التلاميذ ، الأساتذة و الإداريين ) كما بينت نتائج الدراسة إلى أن أعضاء المجتمع المدرسي يميلون للاتصال الشخصي أكثر من الوسائل الأخرى (سلطاني فضيلة 2014).

6 - 5 التعقيب على الدراسات السابقة :

- الدراسات التي تناولت واقع العنف :

أجمعت نتائج دراسات كل من (الشهري 2000) (عبد الرحمان طالب 2003) (محمد اليترب ، 2008) على أن العنف في البيئة المدرسية أصبح واقعا يهدد أمن و سلامة المدرسة ، كما أجمعت على ان الفئة الممارسة للعنف هي فئة المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي و هذا ما يتفق مع دراستنا الحالية ، من حيث العينة و أيضا من حيث المتغير التابع المتمثل في العنف ، كما ان أغلب أشكاله ، تتمحور في العنف البدني و العنف اللفظي، كما ترجع هذه الدراسات أسباب العنف إلى أسباب نفسية اجتماعية و تشير بصفة أخص إلى دور التنشئة الاسرية و ما تحمله من اختلالات و عدم التوازن في تلبية حاجات المراهقين .

- الدراسات المتعلقة بالتحصيل الدراسي و علاقته بالعنف المدرسي:

أجمعت نتائج دراسات كل من (blatier 1998) (رحاب يونس 2013) (حسام سلمان 2014) (سميرة جوهاري 2019) على وجود علاقة ارتباط موجبة بين العنف و التحصيل الدراسي ، حيث أن الجو السائد في البيئة المدرسية ، جو مشحون بالانفعالات و التوتر ، مما يدفع إلى ممارسة العنف ، و هذا ما ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي .

تتفق هذه الدراسات مع دراستنا الحالية من حيث طبيعة العينة المتمثلة في المراهقين المتدربين ، و أيضا في المتغيرين التابعين ، العنف المدرسي ، و التحصيل الدراسي .

- الدراسات المتعلقة بواقع الإتصال و مهاراته

أجمعت دراسات كل من دراسة الأسمر 2000 (صبرة زيتوني 2001) (بودربوة فوزية 2017) (صلاح الميلي 2008) و لكحل وهيبة 2012 (سلطاني فضيلة 2014)

حيث أشاروا إلى أهمية العملية الإتصالية في خلق التفاعل بين الأفراد ، و تأثيرها على العملية التعليمية ، متى يستلزم توفر الشروط لدى القائم على الاتصال من حيث ضرورة اكتسابه لمهارات الاتصال من بينها و أهمها مهارات التحدث و الاصغاء ، فكل الدراسات أجمعت أن الأفراد يميلون إلى الاتصال المباشر.

كما أكدت الدراسات على أهمية الاتصال في تقديم الخدمات الإرشادية التي تشرط وجود تفاعل إيجابي بين كل الأطراف.

### - الدراسات التي تناولت استراتيجيات خاصة للحد من ظاهرة العنف:

أجمعت نتائج الدراسات كل من (Hartman 1979) (Bendelton 1980) (Dam criman 1996) (Stewart et Mickey 1995) و (Hasslit 2001) (عمر سليمان محمد أبو قيزان 2018) (العبادية عبد القادر 2018) على فعالية الاستراتيجيات الخاصة لمعالجة المشكلات السلوكية و تعديلها ، و لا سيما المتعلقة بسلوكات غير المرغوبة المتمثلة في العنف داخل المجتمع المدرسي ، إذ نجد اتفاق شبه تام بين هذه الدراسات التي هدفت الى التحقق من فاعلية برامج التدخل القائمة على الاتصال و التواصل في تخفيض من سلوك العنف لدى المراهق المتمدرس من خلال تقديم استراتيجية التدريب على مختلف المهارات الاتصالية التفاعلية من اجل خلق علاقات إيجابية بين افراد المجموعة التجريبية و فتح قنوات الحوار و المناقشة و باستعمال تقنيات متعددة تساعدهم على تعديل أفكارهم و سلوكاتهم ، و قد لوجظ تحسن عند أفراد هذه المجموعة (التجريبية) مقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة اللذين لم يخضعوا الى مثل هذه البرامج و لم يتلقوا أي تدخل إرشادي إتصالي

6 – 6 مكانة البحث الحالي من البحوث السابقة :

- من خلال تحليلنا للدراسات السابقة ، و استعراض أهم نتائجها المرتبطة بالعنف المدرسي ، و التحصيل الدراسي ، و كذا واقع الاتصال المدرسي و استراتيجياته ، فأسفرت على النقاط المشتركة بين بحثنا والبحوث السابقة ، والمتمثلة في :
- وجود ارتباط و وثيق بين سلوك العنف و التحصيل الدراسي.
  - الاعتماد على أكثر من أداة في تحديد و تشخيص الأفراد الممارسين للعنف.
  - الاعتماد على المنهج التجريبي و المنهج شبه التجريبي للتحقق من فعالية برامج التدخل القائمة على الاتصال و التواصل و لتقديم خدمات ارشادية لأفراد المجموعة التجريبية ، و هو ذات المنهج المعتمد في بحثنا الحالي كونه يهدف الى التحقق من دور و فاعلية حصص الاتصال في تخفيض من سلوك العنف ، و تحسين التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة الثانوي ، من خلال تطبيق مقياس العنف لإعطاء عملية التشخيص أكثر مصداقية و فعالية ، و استعمال تقنيات مختلفة في برنامج التدخل لتحقيق عملية الاتصال أهدافها مع أفراد مجموعة التجريبية.

**الفصل الثاني :**

**الاتصال**

**المدرسي**

تمهيد:

إن التفاعل الإنساني سواء على مستوى الفرد أو على مستوى الجماعة، لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال عملية الإتصال كونه ملازم لنشأة الحياة البشرية، فهو جزء من الحياة الطبيعية لهذا المجتمع إذ يساهم في تحقيق الحاجات الفردية والاجتماعية.

ولقد ازدادت أهمية الإتصال في العصر الحديث بازدياد الحاجة للتواصل مع الآخرين مما يبعث التجديد والديناميكية في العلاقات الاجتماعية التي تعتبر ضرورة قصوى لاستمرار الحياة وإشباع الرقعة الإنسانية، إذ يساهم في بناء وتكوين الاتجاهات وتغيير في المواقف وبعض السلوكيات، فالإتصال هو المحرك الأساسي لكل المظاهر التي تحيط بالإنسان سواء من الجانب الاجتماعي، الثقافي والاقتصادي... الخ مما أثر على أنماط السلوك اليومي. لهذا خصصنا له هذا الفصل النظري بدء بالإتصال في شكله العام ، والتعمق أكثر في الإتصال المدرسي ، كونه موضوع بحثنا .

أولاً - الإتصال :

1- تعريف الإتصال:

يعرفه " R.Richard " على أنه عملية تفاعلية تحدث حين يؤثر عقل في عقل آخر مما يؤدي إلى حدوث خبرة مشابهة لتلك التي حدثت في عقل المرسل. كما عرفه " Carl Hovland " أنه عملية يقوم بها القائم بالإتصال والمقصود به المرسل منبهات، رموز لغوية، رسالة، بقصد تعديل أو تغيير سلوك فرد أو أفراد آخرين أي (مستقبل الرسالة) (أسامة محمد، 2014، ص. 16)، كما أن (wern 2006) يعرف الإتصال بأنه العملية التي تنتقل بها الرسالة من مصدر معين إلى مستقبل واحد أو أكثر بهدف تغيير في السلوك. كما أكد جبر (1989) أن الإتصال نظام متكامل من العمليات، ينشأ بواسطتها إنتاج أو توفير أو تجميع البيانات والمعلومات الضرورية والأفكار والمشاعر ونقلها وتبادلها أو بثها (إذاعتها) بحيث يتمكن الفرد من إحاطة غيره بالأفكار أو المشاعر أو الحقائق أو الأخبار أو

المعلومات الجديدة التي تؤثر في سلوكهم أو توجيههم في اتجاه معين (جبر، 1989، ص.21).

وقال "الطويل" (2001) الاتصال عملية ديناميكية يؤثر فيها شخص ما سواء عن قصد أو عن غير قصد على مدركات شخص آخر من خلال مواد أو وسائط مستخدمة بأشكال وطرق رمزية (الطويل، 2001، ص.12).

كما يرى "علاء الدين أحمد كفاي" أن الاتصال في علم النفس يدل على أنه نسق جماعي يؤثر بطريقة أو بأخرى في العلاقات بين أعضاء الجماعة وأداءهم واتجاهاتهم وعليه فأي تغيير يحدث داخل الكائن الحي نتيجة لمؤثر داخلي أو خارجي دليل على حدوث عملية الاتصال (لكحل وهيبة، 2011، ص. 13).

وعلى المستوى الإنساني أشار "Richard" أن الاتصال عبارة عن دفاع ضد القلق والشعور بالوحدة والهزيمة والانتماء إلى الجماعة يرفع معنويات الفرد ويشعره بالدعم والحماية (يعقوب، 1982، ص.74).

ويلاحظ من خلال التعاريف السابقة الذكر أن هناك اتفاق على جوهر الاتصال كونه يخلق التفاعل بين شخصين أو أكثر إذ انه الجسر الذي يصل الإنسان بالآخرين فيؤثر فيهم ويتأثر سلوكهم. فالاتصال يقوي الصلات الاجتماعية من خلال التفاعل بين الأطراف، فهي عملية مستمرة يتم فيها تبادل الأفكار والقيم والاتجاهات والمشاعر، تركز على عناصر أساسية متمثلة في المرسل، المستقبل، الرسالة، التغذية الراجعة.

## 2- تطور الاتصال عبر التاريخ:

إن الإنسان اجتماعي بطبعه ولذلك يتوجب عليه إيجاد وسائل الاتصال بالآخرين من أجل بناء علاقة تفاعلية للتفاهم مع من حوله.

فالإتصال عماد الحياة وقد عرف منذ العصور الأولى للتاريخ البشري ، إذ استعملت الإشارة الصوتية ودقة الطبول وغيرها من الوسائل التي يفهمها أفراد جماعته ، التي تختلف من جماعة إلى أخرى لتدل على أشياء معينة مثل الجوع، العطش، أو التنبيه إلى خطر ما أو غير ذلك من المشاعر المعبرة والأحاسيس والأفكار ومع مرور الوقت تبين أن لهذه الوسائل غير المجدية ومحدودة بالزمان والمكان، إذ لا يمكن نقل الماضي وتراثه الواسع من خلال الاعتماد على الذاكرة ثم الرواية الشفوية التي تعد أبسط وسائل الإتصال أو نقل المعلومات وأكثرها بدائية (زكي مصطفى عليان، 2003، ص.23).

ومع تطور الحياة وظهور الحضارات استخدم الإنسان الرسوم والنقوش للتعبير عن حياته اليومية بكل ما فيها. وبعدها استخدم الإنسان الرموز البصرية كوسيلة للإتصال والتسجيل، فاستخدم الرموز، الكتابة، وهو ما نجده في اللغة الهيروغليفية لغة قدماء المصريين وهذه الرموز البصرية مهدت نشأة الكتابة (محمد عبد الباقي احمد، 2005، ص.23). فالإهتمام بالإتصال أصبح واضحاً لأهميته ودوره في تطوير الشؤون الأساسية، كما أن عملية الإتصال الإنساني لم تولد مكتملة، بل كانت تشهد تطور عبر التاريخ.

يلعب الإتصال إذن دوراً مهماً في العلاقات الإنسانية بين البشر، إذ لا يمكن للإنسان العيش بمفرده فهو عضو في جماعة وعليه أن يستمد منها قيمه ومعاييره ويقوم بنقل الأفكار والمعاني على شكل رسائل كتابية أو شفوية، وكان ذلك عبر عدة مراحل نذكر منها ما يلي :

**3-1- مرحلة ما قبل اللغة:** وقد استخدم فيها الإنسان الأصوات المباشرة وغير المباشرة والإشارات اليدوية أو الجسدية والنار كوسائل الإتصال.

**3-2- مرحلة نشوء اللغة:** فيها تطورت إلى رموز صوتية مفهومة، تحمل فكرة من شخص إلى آخر ثم إلى جماعة من خلال المحادثة المباشرة.

**3-3- مرحلة الكتابة:** هذه المرحلة لم يشترط فيها وجود المرسل والمستقبل معاً، كما يحصل في المحادثة المباشرة وبذلك اتسعت دائرة الإتصال ووسائله. ( محمد عبد الدين ،2003،ص.23).

3-4- مرحلة اختراع الطباعة: ظهرت على يد Youhan Ghoutenbourg " التي أسهمت في ظهور المواد المطبوعة في شكل الكتب والمجلات والصحف وغيرها، مما أسهم في نشر العلوم والثقافة بشكل واسع.

3-5- مرحلة تكنولوجيا الاتصالات: تم في هذه المرحلة اختراع الهاتف والإذاعة والتلفزيون والأقمار الصناعية فظهرت على إثرها الاتصالات والمعلومات أي تميز انتشار الرسالة الاتصالية (زكي مصطفى عليان، 2003، ص.25).

من خلال ما سبق ذكره، يتضح أن كل المراحل التي مر بها الإنسان جعلته يطور وسيلة اتصاله ولاسيما أن العالم يشهد تطورات في وسائل الاتصال تساعد في تعميم الثقافة والمعرفة وخلق التفاعل بين الكثير من الأمم والشعوب.

### 4- نظريات الاتصال:

تعددت النظريات المفسرة للاتصال ، نذكر اهمها :

### 4-1- نظرية التعلم :

إن كل نظرية في علم النفس التعليمي تعطي أهمية كبيرة لعملية الترابط أو التداعي باعتبارها مبدأ أساسي للاتصال الفعال. فالعلاقة بين المثير والاستجابة في نظرية التعلم يمكن النظر إليها باعتبارها توفر المناخ الأساسي لكل من عمليتي التعلم والاتصال.

وقد أكد مختلف المنظرين على العناصر المختلفة في عملية التعلم ومن الأمثلة على ذلك فقد ركز " Hull " على الحوافز بينما "Thorndike" أكد على المكافأة في حين أكد " Tholmon " على عنصر المعرفة أما "skiner" اكد بدوره على عنصر التدعيم أو التعزيز و يبدو أن هؤلاء المنظرين يشتركون في إطار عام للمفاهيم التي تعتبر أيضا إطار لفهم كيفية عمل الاتصال ويعتبر الاتصال من هذا المنظور العملية التي تربط الأفراد بعضهم البعض والبيئة التي يعيشون فيها أي أن الأحداث يمكن أن تحدث بسبب التغيرات التي توجد

في نسق العلاقات بين اثنين أو أكثر من القائمين بالاتصال أو الأهداف والموضوعات الاتصالية (علي فوزي عبد المقصود، 2014، ص.202).

من هنا يتضح أن الاتصال له أسبابه، كما أن له آثاره أو تأثيراته، فعملية الاتصال بهذا النموذج يمكن النظر إليها أنها ردود أفعال.

#### 4-2- النظرية التوافقية:

إن الاتصال يغير المنهج الإنساني من أجل مد نطاق الموافقة والانسجام والتناغم. والنظرية التوافقية تعرض عددا من الشروط التي تتصل بالدافع الخاص بإرسال واستقبال الرسائل وكذلك النمط الذي يشكل السلوك والاتصال فالناس يجتنبون المعلومات التي من المحتمل أن تزيد من حالة التنافر وعدم الانسجام، فهم يفسرون المعلومات التي يتلقونها بطريقة انتقائية وفقا للبنية القائمة لأرائهم، وفي هذا الصدد يرى كل من " newcomen " و **Theodor** أن تشابه الأفراد في ميولهم، يجذبون لبعضهم البعض ويلتقون في نقاط مشتركة تجعلهم يتفقون بخصوص موقف الاتصال نظرا لقوة المشاعر والإدراك وبذلك يميلون إلى استقبال الاتصال من المصادر التي يربطهم بها علاقة ودية (عطية سالم الحداد وآخرون، 2014، ص.203).

ترى الباحثة أن هذه النظرية تعتبر الاتصال استجابة مكتسبة فكلما كانت الميول أكثر أهمية وصلة بموضوع الاتصال كانت الجاذبية المشتركة أقوى، فهذه النظرية اهتمت بشكل واضح بدراسة آثار الاتصال على الاتجاهات.

#### 4-3- نظرية النسق الاجتماعي:

تقدم هذه النظرية منظورا اجتماعيا للأفعال الاتصالية التي تكون أكثر قربا للتفسيرات السيكولوجية منها إلى الآلية التي قدمت من قبل. ويرى " parsons " أن نشأة الثقافة الرمزية هي أساس التفاعل بين الفاعلين من الناس، وحينما يوجد تفاعل اجتماعي فان الرموز والإشارات تكتب معاني عامة أو شائعة ويصبح لها دورا كبير كوسائل اتصال، كما

أن الأشكال المتطورة للسلوك الاجتماعي تعتمد بدورها على عملية الإتصال فكل فعل اجتماعي يتميز بوجود دافع له لإنجاز بعض الأهداف وقد يتمثل هذا الهدف في الوصول إلى حالة من الرضا أو تجنب الحرمان، فنظرية النسق الاجتماعي توجه اهتماما نحو المحافظة على النسق وعلى توازنه (محمد سيد فهمي وآخرون، 1991، ص.80).

ترى الباحثة أن الفرد حسب هذه النظرية مقيد بثقافة مجتمعه في أفعاله وسلوكه التي يكتسبها خلال تفاعله مع الأعضاء الآخرين في مجتمعه أو جماعته.

#### 4-4- نظرية التماس المعلومات:

ترتكز هذه النظرية على سلوك الفرد في بحثه عن المعلومات من مصادر مختلفة والتعرف على العوامل التي تؤثر في هذا السلوك فهي تستهدف متلقي الإتصال أي "المستقبل" بدلا من القائم بالإتصال (المرسل)، كما تفترض هذه النظرية أن التعرض الانتقائي للأفراد يجعلهم يختارون المعلومات التي تؤيد اتجاهاتهم الراهنة.

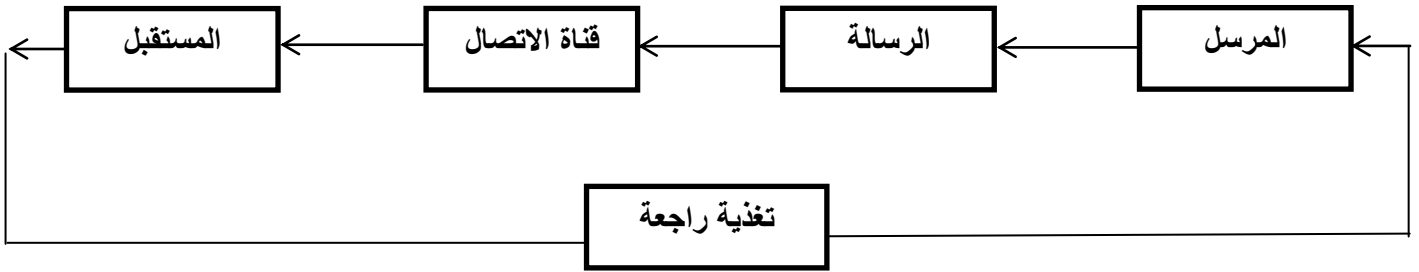
وفي هذا الصدد لاحظ "nepton" أن هناك عوامل عديدة يمكن أن تؤثر على اختيار الفرد للرسائل الاتصالية التي يتعرض إليها ومن هذه العوامل إمكانية توظيف المعلومات لخدمة أهداف محددة أو إشباع حاجات أساسية ولذلك تفترض نظرية "التماس المعلومات" وجود حوافز تؤدي إلى سعي الفرد للحصول على معلومات لمواجهة موقف أو مشكلة ما وتشمل هذه النظرية تحديد أنواع مصادر رسمية مثل: الكتب والخبراء والمصادر غير الرسمية مثل الأقران بالإضافة إلى ضرورة تحديد النقطة التي يكتفي عندها الفرد في التماس المعلومات فيقرر إغلاق دائرة سعيه للحصول عليها بعد أن شعر أنه جمع معلومات كافية تساعده في اتخاذ القرار المناسب (حسن عماد مكاوي ويلي حسين السيد، 2004، ص.43).

ترى الباحثة أن هذه النظرية ركزت على "المستقبل" للمعلومات أو الرسالة دون الاهتمام بالعناصر الأخرى للعملية الاتصالية وهذا ما يجعل عدم توفر عنصر التفاعل بين

القائم على الإتصال (المرسل) والمتلقي (المستقبل) الذي يؤكد مدى جذب انتباه المستقبل للرسالة وفهمه لها أو العكس وهذا ما يظهر مدى تحقق أهداف المرسل في العملية الاتصالية.

### 5- عناصر عملية الإتصال:

تعددت التعريفات المتعلقة بالإتصال بتعدد مجالاته واتجاهاته غير أن عناصر تبقى ثابتة. هذا وتتكون عملية الإتصال من عدة عناصر رئيسية لا بد من توفرها لإتمام العملية الاتصالية وتتلخص في الشكل التالي:



### الشكل رقم (1): عناصر عملية الإتصال

من خلال هذا الشكل يمكن صياغة عناصرها في شكل أسئلة وهذه الأمثلة والتي توضح عملية الإتصال نموذج Lasswell من خلال تساؤلاته الشهيرة

- من يقول
- يقول ماذا؟
- بأي وسيلة؟
- لمن؟
- بأي تأثير؟

تقدم إجابات هذه الأسئلة تحديدا واضحا لعناصر عملية الإتصال التي يجب توافرها في كل عمليات الإتصال بكل أشكالها ومستوياتها (علي الفهمي وآخرون، 2003، ص.253).

تتكون عملية الإتصال من عدة عناصر رئيسية هي:

**5-1- المرسل:** هو الفرد الذي يوجه رسالة الإتصال وهو الذي يبدأ الحوار بغرض الوصول إلى هدف معين، ويظهر عادة على مستويين مستوى ظاهري مرتبط بعامل أو بمهنة إنسانية أو مهنية، ومستوى خفي مستتر مرتبط بظاهرة نفسية أو حاجة خاصة بالمرسل القائم بالإتصال (ظلال سلامة الجازي، 2004، ص.62).

**5-2- الرسالة:** هي مضمون العملية الاتصالية التي تتمثل في الأفكار والمعلومات التي يريد المرسل إيصالها للمستقبل مع مراعاة الفروق الفردية بين المستقبلين وأن تكون بعيدة عن التعقيد والتشعب ليسهل فهمها وتعلمها وإحداث تغيير في سلوكياتهم (ظلال سلامة الجازي، 2004، ص.65).

**5-3- الوسيلة:** هي القناة التي يتم من خلالها نقل الرسالة إلى المستقبل وعلى المرسل أن يختار الوسيلة التي تضمن وصول رسالته بأكثر فعالية كما بإمكانه استخدام وسيلتين أو أكثر، أفضل من الاقتصار على وسيلة واحدة فالمستقبل للرسالة لا يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات الشفهية مدة طويلة مثلما يستطيع الاحتفاظ بالمادة المقروءة والمرئية (صلاح عبد الحميد مصطفى، 2002، ص.41).

**5-4- المستقبل:** هو الفرد الذي يتلقى محتوى رسالة الإتصال، ويعتبر المستقبل الهدف من عملية الإتصال فهو الشخص الذي توجه إليه الرسالة، حيث يقوم بفك رموزها بغرض الوصول إلى تفسيرها والتعمق في محتواها، ويتبلور فهم الرسالة من خلال أنماط السلوك التي تظهر على المستقبل وهذا ما يوضح مدى نجاح الرسالة ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة، وفي هذا الصدد يرى **حجازي مصطفى (1999)** أن الإتصال يؤثر في تكوين مفهوم الذات عند المرسل والمستقبل بمقدار ما يمكن كل منهما من توصيل مفهوم عن ذاته للآخر ، بذلك يكون الإتصال ناجح (ربحي مصطفى عليان، 2003، ص.48)، فعملية الإتصال

هي العملية التي يتفاعل بمقتضاها مرسل ومستقبل والتي بواسطتها يتم نقل المعلومات والقيم والأفكار والحقائق والمشاعر والأحاسيس مما يؤدي إلى تغيير في نمط السلوك.

**5-5- التغذية الرجعية:** هي عملية قياس وتقويم مستمرة لفاعلية العناصر الأخرى ، كما أنها الوسيلة التي يتعرف من خلالها المرسل على مدى التأثير الذي أحدثته رسالته في المستقبل. والمرسل يحتاج إلى معرفة مدى رسالته لدى المستقبل ليقرر ما إذا كانت الرسالة حققت أهدافها أم فشلت في ذلك، أي قد تكون إيجابية أو سلبية، فالإيجابية تؤكد على تحقيق الكفاءة أما السلبية فهي انحراف في تحقيق المعنى المقصود من طرف المرسل (عبد الحافظ محمد جابر سلامة، 2005، ص.39).

ترى الباحثة أن المتطلب الأول للاتصال الناجح هو الحصول على انتباه واهتمام المستقبل فإن تجاهل المستقبل للرسالة الموجهة إليه، تجعل العملية الاتصالية فاشلة، أما إذا كان هناك إقبال إيجابي لمضمون الرسالة في هذه الحالة يكون المرسل قد حقق أهدافه وبرز ذلك جليا من خلال التغذية الراجعة التي تترجم مدى قبول المرسل للرسالة من خلال التغييرات التي قد تحدث في آرائه وحتى في سلوكياته، فالإتصال نشأ عن ضرورة ويهدف إلى التأثير على الفكر وأنماط السلوك والمواقف.

### 6- أهداف عملية الإتصال:

يعد الإتصال أداة لتنمية الفرد و تطوره و يسعى الباحثين من خلاله تحقيق أهداف نذكر منها:

- أهداف معرفية: السعي إلى توصيل المعلومات إلى كافة الأفراد.
- أهداف إقناعية: يؤثر على الأفراد من خلال مؤثرات انفعالية وعاطفية من أجل إقناعهم بفكرة أو رأي معين:

- تحقيق التناسق في الأداء.
- تدعيم مفهوم العلاقات الإنسانية.

- أهداف إرشادية: تنمية قدرات الفرد ومساعدته على فهم ذاته والتعبير عن حاجاته، تحديد أفكاره وآرائه بوضوح.

ترى الباحثة أن تحقق أهداف الإتصال يتوقف عن مدى نجاح العملية الاتصالية وصول الرسالة بطريقة صحيحة لتحقيق الغرض من خلال حدوث عملية التأثير والتأثر وتغيير في الأنماط السلوكية، فهذه مؤشرات على تحقيق أهداف الإتصال.

#### 7- فاعلية عناصر الإتصال:

إن نجاح عملية الإتصال تتوقف على مدى فاعلية عناصرها كونها عملية ديناميكية متطورة باستمرار وتحتاج إلى ترابط مكوناتها لتحقيق أهدافها بشكل إيجابي.

7-1- فاعلية المرسل: إن فاعلية المرسل يمكن تقويمها على أساس مدى تحقيقه لأهدافه بشكل جيد، فالمرسل الناجح هو المقتنع برسائله ولديه قدرة جذب انتباه المستقبل في الوقت المناسب والمكان المناسب، مدركا لمحتوى رسالته ومصداقيتها، فإن المرسل يكون قد حقق أهدافه إلى أقصى درجة ممكنة (أسامة محمد وعباس حلمي، 2014، ص.56).

7-2- فاعلية الرسالة: إن فاعلية الرسالة تكمن في محتواها ومضمونها الذي يجب أن يتناسب من حيث اهتمام ومستوى إدراك واحتياجات المستقبل مع مراعاة التشويق لضمان تفاعله معها (علاء الدين، 2005، ص.62).

7-3- فاعلية الوسيلة (القناة): إن فاعلية الوسيلة لا بد أن تراعي في اختيارها قدرات المرسل والمستقبل كما أن اختيار الوسيلة المناسبة تعتمد على طبيعة الأفراد والمواضيع المتناولة قد تكون كتابية، مسموعة أو مرئية... الخ.

7-4- فاعلية التغذية الراجعة: التغذية الراجعة ذات فاعلية من خلال معرفة مدى تحقيق النشاط الاتصالي من نجاح أو فشل وما هو المطلوب لتطور عملية الإتصال في مختلف مراحلها (حارث عبود، 2009، ص.37).

## 8- نماذج الإتصال:

إن مفهوم الإتصال من المفاهيم الأساسية في مختلف العلوم الإنسانية، و لقد بحث العلماء والمفكرين في مفاهيمه وطوروا نماذجه لتوضيح العملية الاتصالية باعتباره وصف دقيق لأجزائها الرئيسية والعلاقات بينها (عليان و آخرون ، 2002 ، ص.146). كما يرى "Porter" أن النموذج طريقة نافعة للتفكير حول عملية ما أو بناء ما (علي فوزي، 2014، ص.273).

### 8-1- وظائف النماذج:

- 8-1-1- الوظيفة التنظيمية: وتتمثل في مقدرة النموذج على تنظيم البيانات وربطها وإظهار التشابه والصلات التي بين البيانات التي يسبق إدراكها.
- 8-1-2- الوظيفة التنبؤية: وتوضح هذه الوظيفة إذا قام نموذج جديد بشرح لما لم يكن مفهوما من البيانات من قبل، فإنه يتضمن دائما نظرة مستقبلية تنبؤية، وإذا كان النموذج ذو طبيعة عملية فإنه يتضمن تنبؤات يمكن التحقق منها.
- 8-1-3- الوظيفة الموجهة: تؤدي هذه الوظيفة إلى طرق وحقائق غير معروفة من قبل.
- 8-1-4- وظيفة القياس: يمكن للنموذج أن يصبح ذا صلة بقياس الظاهرة وفي هذه الحالة فإن الحصول على البيانات بمساعدة النموذج تكون قياسا سواء أكان ذلك ترتيبيا أو من مقاييس السبب (عطية سالم الحداد، 2014، ص.274).

### 8-2- نماذج الإتصال:

يعتبر أرسطو من المفكرين الذين اهتموا بالاتصال اهتماما مباشرا ويعتبر نموذجه من النماذج الأولى الرائدة في دراسة الإتصال، فهو يرى في كتابه (الخطابة) أن الخطابة هي القدرة على الإقناع في أي مسألة من المسائل. و يقسم الإتصال إلى ثلاثة عناصر:

\* - الخطيب: قد أوجب أرسطو عليه أن يدرك ما يحدث في نفوس من الجماهير من قيم ومبادئ ومعايير.

\* - الخطابة: هي أساس الإتصال عند أرسطو حيث يسعى الخطيب إلى إبلاغ جمهوره بها.

\* - الجمهور: قد اشترط أرسطو على الخطيب دراسة خصائص الجمهور إذا أراد لخطبته النجاح (عوانسة محمد، 1949، ص.78).

ترى الباحثة أن نموذج أرسطو كان يركز على أهم عناصر الإتصال المتمثلة في المرسل وهو الخطيب، والخطابة هي الرسالة التي اعتبرها ذات أهمية كبيرة كونها تهدف إلى تبليغ الجمهور وهو المستقبل.

8-2-1- نموذج LASWELL: يعتبر المختصون في علم الإتصال أن الباحث الأمريكي "LASWELL" أول من استخدم النموذج لتطوير عملية الإتصال وظهر نموده عام 1948 على شكل خمسة أسئلة هي:

من ؟ Who

يقول ماذا ؟ What to says

عبر أي وسيلة ؟ With witch cannal

لمن ؟ to who

أي تأثير ؟ With what effect

يقصد من؟ المصدر أو القائم بالاتصال، يقول ماذا ؟

تعني الرسالة التي تتضمنها كلام المصدر أو المرسل ويسمى أيضا الملتقى أو المستهدف، وبأي تأثير تدل على الأثر التي تركته الرسالة. ويرى LASWELL أن المعرفة الدقيقة

للعناصر المتفاعلة تساعد على اتصال الرسالة بأفضل صيغة) ، 2005، P.17،

(ELKORSO).

لفهم هذا النموذج نحاول تطبيق عناصره في المواقف الاتصالية داخل المؤسسة

التعليمية عن طريق تحليل والإجابة عن الأسئلة الخمسة الشهيرة لـ LASWELL:

\*- من ؟ يقصد به المرسل، وفي المؤسسة التعليمية يمكن أن يكون أستاذ، تلميذ، إداري أو مستشار التوجيه والإرشاد، حيث يقوم كل منهم بدوره كمرسل حسب طبيعة وصفته، والمهام الموكلة إليه، ولنجاح مهمته يجب أن يكون ملما بجميع جوانب العملية الاتصالية من حيث إتقان مهارات اتصال.

\*- يقول ماذا ؟ يقصد بها الرسالة الاتصالية، ويختلف محتواها من شخص لآخر وفق وظيفته، فقد تكون المادة التعليمية بالنسبة للأستاذ أسئلة من طرف التلميذ، وقد تكون نصائح وإرشادات، محاضرات ورشات من طرف الإدارة. ومستشار التوجيه والإرشاد، و يختلف محتوى هذه الرسالة حسب الهدف والمستقبل. ومهما كان مصدرها يتوجب وضوحها حتى يتمكن المتلقي فهمها فهما صحيحا بعيدا عن أي تأويل.

\*- بأي وسيلة؟ يقصد بها القناة وقد تكون على شكل ألفاظ رسوم توضيحية، خرائط، اجتماعات وغيرها من الوسائل التي تحدد حسب طرفي الاتصال (المرسل - المستقبل).

\*- لمن ؟ المقصود منه المستهدف من الرسالة وهو المستقبل وفي المؤسسة التعليمية يمكن أن يكون هذا المستقبل أستاذا، تلميذا أو موظفا أو مستشارا ومن أهم المهارات التي توفرها لدى مستقبل الرسالة مهارات الاتصال المتمثلة في مهارة القراءة والفهم، ومهارة الإصغاء الجيد والفعال لما يقوله المرسل، ليتمكن من فهم الرسالة فهما واعيا دون أفكار مسبقة لتفادي ردود أفعال وسلوكيات خاطئة قد تكون عنيفة من طرف مستقبل الرسالة.

\*- بأي تأثير؟ يقصد بها أثر الرسالة على المستقبل **korsso kamel 2005**

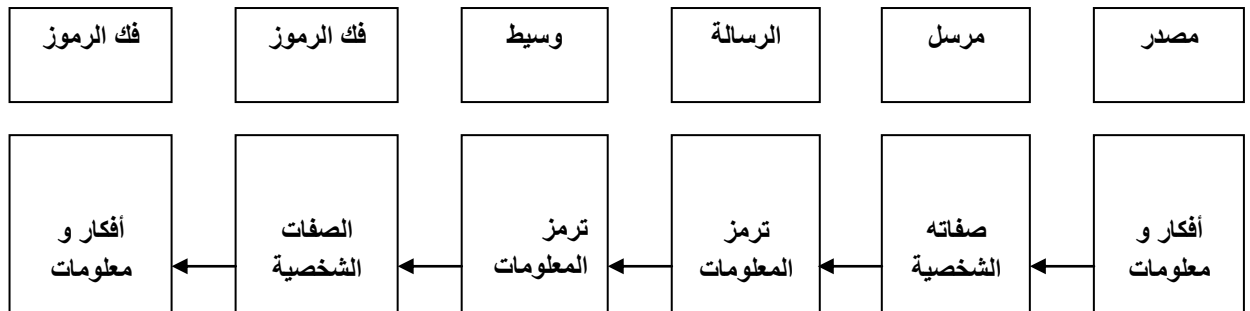
تري الباحثة أن "Laswell" قد ألم في نموذجها بأهم العناصر الأساسية لنجاح العملية الاتصالية مع مراعاة شروط نجاح كل عنصرها مما يستلزم اكتساب المهارات الاتصالية الفعالة، للوصول إلى الهدف المنشود وإلحاق تغييرات في السلوكيات غير المرغوبة، وهذا ما

يتماشى مع دراستنا الحالية التي تصبوا إلى خلق جو اتصالي فعال لتخفيض من سلوك العنف لدى المراهقين في المؤسسات التعليمية.

8-2-2- نموذج Berlo: ظهر هذا النموذج 1960، حيث يرى Berlo أن الاتصال يحتوي على العديد من الأنشطة، ويتميز نمودجه بوضع عوامل ومحددات لكل عنصر من العناصر الاتصالية التقليدية (فضيل دليو، 2003، ص.29). وتتمثل العناصر الاتصالية عند Berlo كالآتي:

- المرسل source
- الرسالة message
- الوسيلة canal
- المستقبل receiver

لهذا يسمى هذا النموذج SMRC، ويرى Berlo أن هناك مصدر لعملية الاتصال، يقوم بترميز أو صياغة المعلومات، التي توضع في رسالة، يتم نقلها من خلال وسيلة الاتصال، فيقوم فردا آخر بفك الرموز المرسله وتفسيرها ثم نقلها إلى فرد آخر وهي جهة الوصول ويتضح ذلك من خلال الشكل الموالي :



الشكل رقم (2): نموذج David Berlo (محمد سيد فهمي، 2008، ص.29)

يرى **Berlo** صاحب هذا النموذج أننا نتصل لكي نؤثر، وأن أية عملية اتصال لا بد أن تكون لها هدف تسعى لتحقيقه، فالناس يسعون دائماً للتأثير في بعضهم وفي البيئة التي يعيشون فيها، لذلك على القائم بالاتصال، المرسل أو المصدر أن يعرف الهدف الذي يرغب في تحقيقه وأن يضع هذا الهدف ودائماً نصب عينيه (محمد سيد فهمي، 2008، ص.89).

ترى الباحثة أن صاحب هذا النموذج، يولي اهتمام بالمصدر والمستقبل كونهما عنصرين أساسيين في العملية الاتصالية، التي نجاحها يتوقف على مهارات المرسل واتجاهاته وذلك تكون العملية الاتصالية فعالة، نتيجة وجود علاقة تفاعلية بين الطرفين.

8-2-3- نموذج **weavre et shanon**: قدم **shanon et Weavre** سنة (1949)

نموذج يعتبر أكثر نماذج الاتصال شهرة بشرحه عناصر الاتصال بذكرها في ما يلي :

- المصدر.

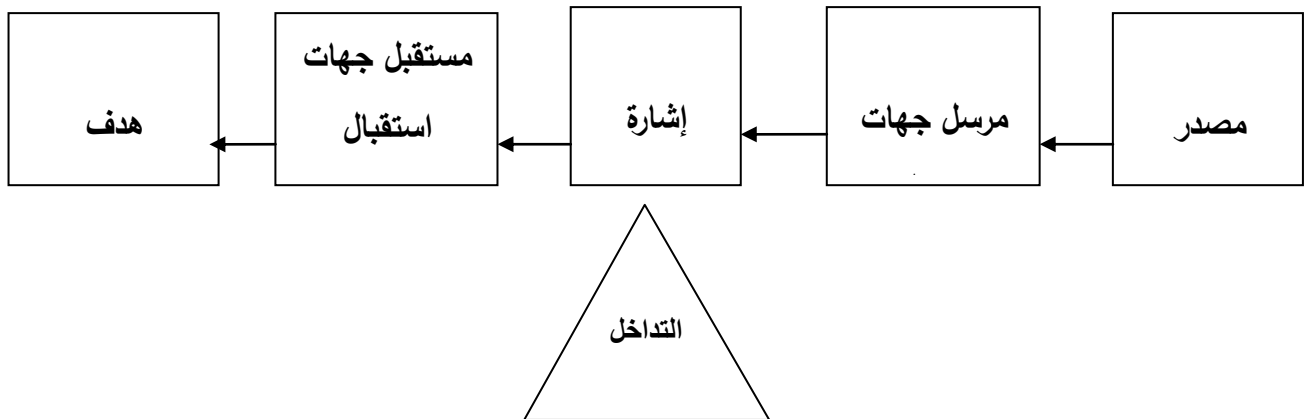
- المرسل

- القناة

- المستقبل

- الهدف

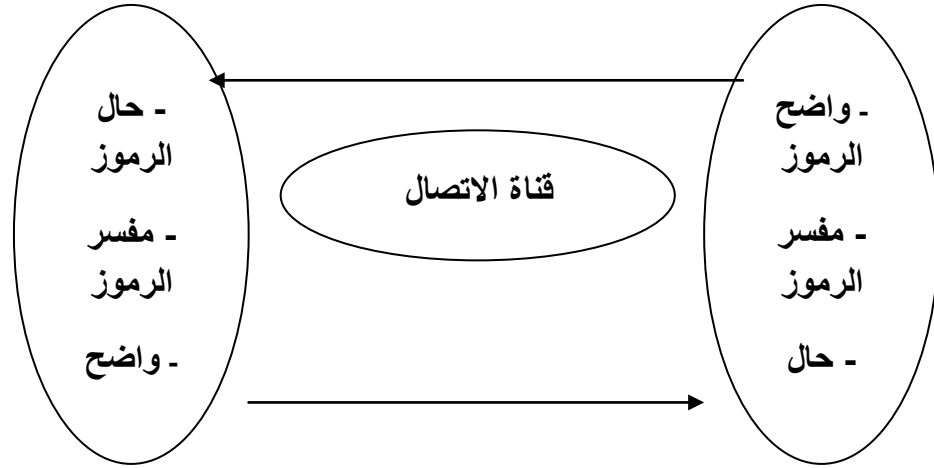
ولقد جاء هذا النموذج بفكرة جديدة، هو التداخل والتشويش والضوضاء الذي قد يصاحب إرسال الرسالة من مصادرها، حيث ينتج عن ذلك عدم ارتياح المستقبل مما يعيقه عن فهم الرسالة ويأتي مخطط هذا النموذج كالاتي:



الشكل رقم (3): نموذج **Chanon** (سلامة، 2001، ص.43).

ترى الباحثة أن هذا النموذج، يفتقر للأثر الرجعي وأنه مسار أحادي، إذا أن الإتصال يكون موجه دائماً من المصدر إلى الجهة المقصودة مما يتطلب تشابه الخبرات بينهما لكي تتجح.

**8-2-4- نموذج sheramm:** إن هذا النموذج لا يختلف عن نموذج Weavre et Chanon يؤمن بأن المستقبل عندما يصدر التغذية يصبح مرسلًا ويلغي ضرورة التفرقة بين الاثنين في وصف عملية الإتصال، فكل واحد منهما يوصف بأنه مصدر ومستقبل للرسالة فالإتصال الدائري، يختلف عن الإتصال القديم ذي الإتجاه الواحد، كما يبينه الشكل التالي:



تغذية راجعة

الشكل رقم (4): نموذج sheramm للإتصال (عبيد، 2001، ص.113)

يرى sheramm أن العملية الاتصالية هي خلق نوع من الإتحاد بين المرسل والمستقبل حول رسالة معينة وعناصر العملية الاتصالية عنده هي كالأتي: (عودة محمود، 1988، ص.14):

- المصدر.

- الرسالة

- الهدف

إن نظرية **sheramm** توضح أن أبسط صورة الاتصال الإنساني ممكن أن يتم كالآتي:

- اتصال ذو اتجاه واحد.

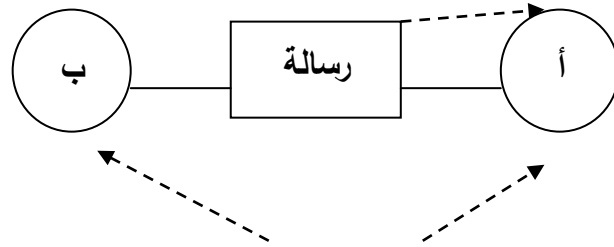
- اتصال ذو اتجاهين.

- الاتصال ذو الاتجاه الواحد: هو الاتصال الموجه من المصدر إلى الجهة المقصودة لكن

لا تتم عملية الاتصال ذو الاتجاه الواحد بصورة ناجحة إلا إذا كان هناك تشابه الخبرات لكل من المصدر والمتلقي.

- **الاتجاه ذو اتجاهين**: يقوم المستقبل بالرد على الرسالة الاتصالية، وهنا يتحول إلى مرسل ويتكرر الأمر في الإرسال والاستقبال وهذا ما يسمى رجع الصدى أو " التأثير المرتد " حيث ترى "جيهان أحمد رشا" أن رجع الصدى يلعب دورا مهما جدا في عملية الاتصال، لأنه يخبرنا كيف يستجيب الجمهور لرسائلنا (فضيلة سلطاني، 2016، ص.165).

وهذا الشكل يوضح رجع الصدى بين المرسل والمتلقي:



رجع الصدى

الشكل رقم (5): رجع الصدى بين المرسل والمتلقي

ترى الباحثة أن الاتصال ذو اتجاهين يكون فيه تبادل الأدوار حيث يصبح المرسل مستقبلا ويتحول المستقبل إلى مرسل، و هذا ما يسمح بملاحظة ردة الفعل الفوري على رسالة المرسل.

8-2-5- نموذج (Maclean et westley): يقدم هذا النموذج وصفا لعملية الاتصال، ويقترح أن الاتصال لا يبدأ بمصدر، بل بمجموعة من الإشارات والرسائل المختلفة وقد تعرض هذا النموذج للإيصال الجماهيري والاتصال الشخصي والعلاقة بينهما، كما وسع مفهوم التغذية الراجعة (الحيلة، 2002، ص.50)

8-2-6- نموذج (Kincaid et Rogers): يعد هذا النموذج من النماذج الحديثة حيث يدعى بنموذج الثلاثي للاتصال، وهذا النموذج يبين أن الاتصال هو إرسال الرسائل واستقبالها بين فردين يهدفان إلى فهم مشترك (عبيد، 2001، ص.114).

تري الباحثة أن هذه النماذج تبين لنا العناصر أو التغييرات الرئيسية لعملية الاتصال من مرسل ورسالة ووسيلة ومستقبل واستجابة وتأثير العلاقة بينهما، كما تساعدنا على تحليل العمليات الاتصالية المعقدة.

8-2-7- نموذج الاتصال الذاتي: هو ما يحدث داخل الفرد حيث يتحدث الفرد مع نفسه ويكون هذا الاتصال شعوري داخلي يشمل أفكاره، تجاربه تربط بين سلوك الفرد والبيئة التي يعيش فيها وتظهر أهمية فهم نموذج الاتصال الذاتي في أنه بداية الفهم لعملية الاتصال مع الآخرين.

8-2-8- نموذج الاتصال المواجهي: وهو الشكل الذي يتم بين الأفراد مواجهة سواء كان بين فردين أو بين فرد وآخرين وينقسم هذا النمط إلى نمطين فرعيين هما:

\*- نموذج الاتصال الشخصي: هو الاتصال المباشر حيث يمكن فيه أن نستخدم حواسنا الخمس، ويتيح هذا الاتصال التفاعل بين شخصين أو أكثر في موضوع مشترك ومنها صداقات وعلاقات حميمة بين الأفراد وينتج هذا النوع فرصة التعرف الفوري والمباشر على تأثير الرسالة، ومن ثم تصبح الفرصة أمام القائم بالاتصال سانحة لتعديل رسالته وتوجيهها بحيث تصبح أكثر فعالية وإقناعا (عماد مكاي وليلى حسين السيد، 2004، ص.31)، وعليه فان هذا النوع من

الاتصال يتمتع بالقدرة على معرفة صدى الرسالة عند المستقبل وتوجيه الرسالة على أساس هذا الصدى مما ساعد على إحداث التأثير المطلوب.

8-2-9- نموذج الاتصال الجمعي: يتم هذا النموذج من الاتصال بين فرد وآخرين أو بين مجموعة من الأفراد يعرفون بعضهم أو تجمع بينهم خصائص وسمات مشتركة ويلتقون مباشرة مع المرسل وينقسم إلى نمطين فرعيين هما:

- نموذج اتصال المجموعة الصغيرة: في هذا النموذج تتاح الفرصة للجميع للمشاركة في الموقف الاتصالي والتفاهم مع بعضهم.

- نموذج الاتصال الجمعي أو الجماعي: المشاركون في هذا النوع من الاتصال يتفاعلون مع بعضهم البعض ومع الآخرين من خلال شحنات كبيرة من العواطف والمشاعر المشتركة (علاء الدين كفاي وآخرون، 2008، ص.73).

ترى الباحثة أن هذا النموذج من الاتصال يسمح بالمشاركة للجميع في الموقف الاتصالي كما تكون التغذية الراجعة فورية لتوافر إمكانية التفاعل بين المرسل والمستقبل

مما سبق يمكن القول أن هذه النماذج تعتمد على عناصر أساسية ثابتة وأخرى مكملة تساهم في بناء العملية الاتصالية بأكثر فعالية إذا تم استغلالها والتحكم فيها من خلال مشاركة الخبرة بين شخصين أو أكثر لإعادة تشكيل وتعديل المفاهيم والتصورات لكل طرف واكتساب مهارات تمكنه من توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة.

فالالاتصال الجمعي داخل المؤسسة التعليمية يأخذ شكل التماثل باتجاهين أو أكثر وهذا ما اعتمدنا عليه في دراستنا الحالية لتحقيق الحاجات الفردية والاجتماعية من خلال تبادل مشترك لخلق ديناميكية مستمرة يتفاعل من خلالها المشاركون تفاعلا إيجابيا يتيح الفرصة لمناقشة المشكلات وتبادل الآراء والخبرات في جو من الألفة والتعاون في ظل العلاقات الإنسانية الإيجابية.

8-2-10 نموذج الإتصال الجماهيري: هو عملية اتصال التي تتم باستخدام وسائل الإعلام الجماهيري وتميز في قدرته على توصيل الرسائل إلى الإعلام الجماهيري وتتميز في قدرته على توصيل الرسائل إلى جمهور عريض متباين الاتجاهات والمستويات ويتميز هنا الجمهور في الإتصال الجماهيري بضخامة العدد و الانتشار و عدم التجانس، كما يختفي عنصر المواجهة أو التقاء المباشر بين طرفي الإتصال وهناك تنوع في وسائل الإتصال كالراديو، التلفزيون والصحف والملصقات.

ترى الباحثة أن هذا النموذج من الإتصال يتميز بتقنيات وسائل متنوعة إلا انه يتعذر إجراء اتصال المواجهي مما يصعب على المرسل معرفة استجابة المستقبل لانعدام التغذية الراجعة ولن يتم ذلك إلا لاحقاً من خلال البحوث الميدانية.

#### 8 - 2 - 11 نموذج الإتصال التنظيمي: يتم هذا النوع من الإتصال باستخدام وسائل

وقنوات الإتصال المختلطة بشكل فعال داخل المنظمات والمؤسسات لمساعدتها في تحقيق أهدافها التنظيمية المتمثلة في ضمان انسياب المعلومات والأفكار بأقصى درجة ممكنة من المستويات الإدارية المختلفة إلى المرؤوس وانتقال التغذية الراجعة من المرؤوسين إلى المستويات الإدارية المختلفة الأدنى أو الأعلى في المنظمة وتنقسم إلى قسمين:

- نموذج الإتصال التنظيمي الرسمي: المشاركون في هذا النوع من الإتصال يتفاعلون مع بعضهم البعض وفق التسلسل الإداري . ونلاحظ في هذا النموذج أن الإتصال يتم بطريقة رأسية بين المستويات الإدارية المختلفة دون تخطي أي مستوى إداري أعلى عليه في عملية الإتصال.

- نموذج الإتصال التنظيمي غير الرسمي: أن عملية الإتصال تتم بين كل المستويات الإدارية المختلفة دون قيود أو شروط تحد من عملية الإتصال.(علاء الدين محمد كفاي و اخرون،2008،ص. 77)،

نلاحظ أن هذا النوع من الاتصال يظهر كذلك في العلاقات الإنسانية والشخصية العاملين في المؤسسة و لا يمكن لجماعة أو منظمة ان تنشأ و تستمر دون اتصال يجري بين أعضائها و لهذا فإن عملية الاتصال تسعى لتحقيق هدف عام و هو التأثير في المستقبل حتى تتحقق المشاركة في الخبرة مع المرسل و قد ينصب هذا التأثير على أفكاره لتعديلها أو تغييرها أو على اتجاهاته أو على مهاراته.

## ثانيا - الاتصال المدرسي

المدرسة من إحدى دعائم التنشئة الاجتماعية السليمة أوكل إليها المجتمع مسؤولية تحويل أهدافه وفق منهج متفق عليه ضمن النمو المتكامل و السليم للتلاميذ عن طريق صقله بالمهارات الاتصالية و خلق المناخ السليم من اجل تحقيق الاتصال الفعال، فجودة الأداء في المؤسسة المدرسية يؤدي إلى جودة المنتج من خلال التفاعل بين كل الأطراف وتبادل الأفكار و الاتجاهات

### 1- تعريف الاتصال المدرسي:

هو العملية التي تكسب الفرد القدرة على الاستقبال و العطاء و نقل الأفكار و المعلومات التربوية و التعليمية بحيث يتحقق الفهم المتبادل بين الأسرة و المدرسة مما يؤدي إلى وحدة الهدف و الجهود(زهران،ص،8) من خلال الاتصال تحقق المدرسة أهدافها، فبتحقيق تغيير في سلوك المتعلمين بإكسابهم جملة من المعارف، المهارات و الاتجاهات وفي هذا الصدد يرى العجمي(2000) على وجوب توفر نظام الاتصال فبدونه تضعف عملية الإدارة و التعليم داخل المدرسة لأنه شرطا أساسيا ولازما لوجود المدرسة و استمرارها.(زياد أحمد خليل،2009،ص.24) . كما يرى(Daniel l' Ayache) أنه من خلال يؤثر كل شخص على الآخر وهو بحد ذاته يتأثر فالالاتصال الجيد يؤدي إلى توفير جو مريح وروح التبادل المشتركة "D. Anzron J.Y merlin1993".

وقد أشارت الدراسات أن الاتصال يمثل ما يقارب 75% من نشاط المدرسة فهو العنصر الأساسي لاستمرار الحركة التفاعلية داخل المؤسسة كما أنه من الضروري أن تحضر المدرسة الطفل لينمي مجال خبراته حتى تقترب من خبرة الآخرين بالتفاعل معهم وهنا يتحقق الاتصال.

ان الاتصال المدرسي يلزمه الواقع انطلاقا من وحدة الغايات وتحسين لجدوى وأهمية بناء العلاقات الجماعية بين كل أطراف الأسرة التربوية من أساتذة، تلاميذ، إدارة وحتى أولياء التلاميذ لما لها من أثر كبير في جعل البيئة المدرسية ذات فعالية.

### 2- أهمية الاتصال المدرسي:

يعد الاتصال المدرسي في حقيقته جوهر الأنشطة المدرسية و أداة تساهم في تحسين وتسهيل المهام لكل المشاركين في العملية التربوية وذلك من خلال احداث تفاعل بين الأفراد و تحفيزهم نحو تحقيق الأهداف من خلال تكوين علاقات أساسية فيما بينهم مما يساعد على اتخاذ القرارات المدرسية الرشيدة.(الاعبري،2000،ص، 309).

كما تكمن أهمية الاتصال المدرسي في فسح المجال لكل الأفراد المشاركة في الحوار والمناقشة مما يساعد على تكوين شخصية مستقلة و ناضجة لاسيما لدى المتعلمين ، إذ أنهم محور أساسي في السيرورة ومن هنا يمكن القول أن الاتصال دور أساسي في تكوين شخصياتهم و ضبط انفعالاتهم وبالتالي تحسين تحصيلهم الدراسي وهذا يظهر في التغذية الراجعة التي تعتبر حصيلة العملية الاتصالية.

### 3- أهداف الاتصال المدرسي:

إن الحياة المدرسية تتطلب تضافر الجهود بين كل أعضاءها من اجل تحقيق أهداف العملية الاتصالية، فالاتصال في التربية تعرف على انه عملية مشاركة في الخبرة بين شخصين أو أكثر بهدف إعادة تشكيل أو تعديل المفاهيم والتصورات السابقة لكل طرف من

الأطراف المشاركة في هذه العملية ومنه الإتصال المدرسي يسعى إلى غايات و أهداف تخدم الفرد والجماعة وتتمثل فيما يلي:

- التفاهم الإنساني وترابط الأجيال
- تحفيز كل الأطراف في الأسرة التربوية للقيام بالأدوار المطلوب منها بشكل فعال.
- مساعدة الفرد على رفع مهاراته وزيادة قدراته عبر مراحل نموه من اجل مواجهة المشاكل المستجدة والتغلب عليها.
- تدريب المتعلمين على مهارات التفكير، التحدث والاستماع وطرق التعامل مع الآخرين.
- التكيف مع المواقف المختلفة واكتساب خبرات معينة.
- فسح لكل فرد المجال للمشاركة في الحوار والنقاش مما يساعده على تكوين شخصيته المستقلة والناضجة في المجتمع. (الأغبيري 2000:315).

أن الإتصال المدرسي يهدف إلى إكساب الفرد القدرة على الاستقبال و العطاء مما يؤدي إلى تفاعل بين طرفين أو أكثر سواء بالأسلوب الكتابي أو الشفهي أو بوسائل أخرى فالإتصال ضروري ووسيلة جد فعالة لخلق الثقة المتبادلة و يمس الجانب التربوي و النفسي و الاجتماعي و هذه الجوانب مرتبطة بعضها البعض فهي بمثابة المحك بين المرسل و المستقبل للتعامل مع بعضهما حتى تنجح العملية الاتصالية، فكلما كان الإتصال صحيح ووثيق كان مرور الرسالة الاتصالية أسهل و تتحقق الأهداف بتأثير إيجابي على سلوك الفرد وفي تحسين تحصيله.

#### 4- مهارات الإتصال الفعال في الوسط المدرسي:

يعد الإتصال المدرسي أساس النظم الاجتماعية كونه عماد متين يربط العلاقات بين أفراد الأسرة التربوية ومن خلاله يحدث تبادل وتفاعل بين أطراف الإتصال.

و يعرف "شرهان" الإتصال المدرسي بعملية توصيلية أو نقل معرفة أو فكرة أو مفهوم أو اتجاه أو خبرة أو رأي أو مهارة من شخص لآخر أو مجموعة من الأشخاص حيث يؤدي في النهاية إلى مشاركة بين الأفراد في الخبرات والأفكار والمهارات بين الأفراد ومن ثم يحدث تغيير مرغوب في سلوك الفرد أو الجماعات ويتم ذلك من خلال الإتصال المباشر أو غير المباشر أو الاستعانة بأجهزة الإتصالات المتنوعة: كالمذياع، التلفاز، الأنترنت وغيرها. (عبد الفتوح، 2006، ص.9). فالإتصال لن يكون فعالا مع الآخرين إذ كان مجردا من المهارات الإتصالية المتمثلة في مهارات الإتصال اللفظية وغير اللفظية.

#### 4-1 المهارات اللفظية:

- مهارة التحدث: تعد هذه المهارة احدى أوجه الإتصال اللفظي وهي عبارة عن رموز منطوقة. يستخدم المتحدث نبرة الصوت يتحكم في سرعة الكلام للتعبير على ما تريد توصيله للآخرين مع الأخذ بعين الاعتبار ما يلي:
- البساطة: **simplicité** أي استخدام كلمات يمكن للشخص الآخر فهمها وتجنب المصطلحات الخاصة وغير المألوفة للآخر.
- الوضوح: يعني القدرة على التعبير عن الأفكار بوضوح من خلال اللغة البسيطة والمتسلسلة منطقيا.
- التوقيت: اختيار الوقت المناسب لضمان استماع الشخص الآخر لهذه الكلمات.
- الصلة بالموضوع: يجب التأكد من الرسالة التي تريد توصيلها للشخص الآخر وكيفية الصلة باهتماماته و رغباته.
- المصادقية: يجب أن يعكس الحديث حقيقة مشاعر المتحدث (أفكاره و آرائه) تتطابق أحوال المتحدث مع أفعاله وتصرفاته مما يجعله أهلا للنقطة. نقوم بنقل أفكارنا ومشاعرنا إلى الآخرين وذلك عن طريق الإتصال المباشر كالمناقشات والحوار. (عادل الح ،ص.45)

4-2 مهارات الاستماع و الإنصات: إن الفرد لا يمكن أن يستمع ويتكلم في نفس الوقت وفي هذا الصدد يرى Maurice (2014) أن مهارة الإنصات تتطلب مهارة الصمت في الوقت والظرف المناسبين أثناء الحوار. كما أنه ينشط التفكير والصبر و التريث.(Maurice، 35 .P 2014). إن مهارة الاستماع و الإنصات تساعد القائم بالاتصال الاستماع الجيد، وهو الطريقة الفعالة لكي يستوعب كل من المرسل والمستقبل الأفكار الأساسية لدى الآخر بالاعتماد على الشروط التالية:

- إثارة رغبة المتحدث في الاسترسال و الاستمرار في طرح الفكرة و إشعاره بأهمية ما يقوله والرغبة في الاستماع إليه.
- تفسير وتحليل وتقييم آراء وأفكار وتغييرات المرسل كما هي دون تكوين اتجاه عكس أو حكم مسبق عليها.

إن مهارات التحدث والاستماع مهارات الإتصال اللغوي حيث نستعمل الألفاظ الشفهية وهذا النوع من الإتصال هو الأكثر استعمالاً في المؤسسة التعليمية ،وينبعث من الإتصال المباشر بين المرسل والمستقبل مما يؤدي إلى التفاعل بينهما ،ولذلك يجب على المرسل متابعة الإتصال الذي يقوم به والعمل على تشجيع المستقبل على إعطاء تغذية راجعة حول الرسالة المقدمة ومدى تأثيرها عليه بالتغيرات و الإشارات التي تصدر عن المرسل لها آثار بالغة على مدى قبول الآخرين للرسالة أو رفضها. إن أي خطأ قد يؤدي إلى عدم بلوغ المقصود من الرسالة ولا يخدم لموقف الاتصالي .

4-3 مهارات الإتصال غير اللفظية: لغة الجسم من المهارات الإتصال الفعالة و يرى جلال (عبد الله الزعبي، 2019) أن لغة الجسم تتضمن ما يلي:

- الإشارات وحركة اليدين
- قرب المسافة من الطرف الآخر أو بعد المسافة
- المظهر الخارجي

• وضعية الجسم

إن جميع الحركات والتصرفات والإشارات لها تأثير في كيفية استقبال الرسالة فعدم الجلوس الجيد وحركات الأيدي وغيرها تضيي جو متوتر في الفضاء الاتصالي.

**4-4 مهارات الإتصال الكتابي:** تشمل مهارات الإتصال الكتابي مهارتين هما:

• مهارة الكتابة وتتم عن طريق نقل الرسالة بواسطة استخدام الكلمات المكتوبة من قبل المرسل.

• مهارة القراءة وتتم عن طريق استقبال الرسالة المكتوبة وفهم معانيها من قبل المستقبل و لان الرسالة مكتوبة تعتبر مهارة من مهارات الإتصال ومن أجل أن تكون الكتابة مؤثرة و تؤدي وظيفتها الاتصالية لا بد أن تكون ذات تخطيط محكم كالتالي:

• تحديد الأهداف والأولويات .

• دراسة الجمهور .

• اختيار فكرة الموضوع.

• جمع المادة اللازمة.

الشروط العامة للكتابة الفعالة حسب (Frederik Alexander).

• الاكتمال: بان تحتوي الرسالة الإعلامية على كل المعلومات أو الحقائق.

• الإيجاز: قصر الطريق المؤدية إلى توصيل المعاني.

• الدقة: من الأمور الهامة في صياغة النص

• الموضوعية: وهي فصل الرأي عن الحقيقة وتحقيق النزاهة والتوازن بإعطاء الأطراف المختلفة فرصا متكافئة لإبداء وجهة نظرها.

• البساطة: التبسيط سمة سمات التحرير الكتابي الذي يعرض الأحداث و الأفكار بطريقة مفهومة و سهلة.(عادل صالح،2016، ص. 75).

5- معوقات فعالية الإتصال المدرسي :

إن فشل العملية الاتصالية في تحقيق أهدافها ناتج عن عوائق متعددة من فاعليتها

نذكرها فيما يلي:

- أشار (سليمان مظهر) إلى الأسباب التي تعيق الإتصال الفعال ويعرقله وهي:

- ✓ التباين المستوى و الإدراك بين المرسل و المستقبل.
- ✓ الشرود وعدم الانتباه لأسباب داخلية او خارجية عند المستقبل.
- ✓ الافتراض المسبق عند المرسل.
- ✓ العرض المختل وغير المنظم وغير المترابط للرسالة.
- ✓ إغلاق قنوات الإتصال أمام المستقبل والحيلولة بينه وبين إبداء رأيه. (سليمان مظهر، 1986، ص. 22).

5 - 1 العوائق الناتجة عن طبيعة عملية الإتصال: هناك عوائق متعددة تنتج عن عدم توفر الخبرة المشتركة بين المرسل و المستقبل ، بالإضافة إلى عدم معرفة أنماط السلوك و التفكير و المعتقدات لدى المستقبلين كجماعة الطلاب.

5 - 2 العوائق الخاصة بالمرسل: من أهم هذه العوائق عدم قدرة المرسل على ارسال الرسالة بصورة واضحة ، و قد يكون ذلك سبب افتقاده للخلفية الثقافية الواسعة ، و عدم فهم الرسالة جيدا ، بالإضافة إلى ان الكلمات و الرموز المستخدمة قد تكون لها معاني مختلفة (حسين، 1995، ص. 200)

5 - 3 العوائق الناتجة عن الترميز الخاطي للرسالة الاتصالية: وهو ما يؤدي الى صعوبة تبادل المعاني ، حيث يتصور بعض القائمين بالاتصال ، أن مجرد نشر الكلمات سوف يؤدي إلى احداث اتصال ، و هذا غير حقيقي لأن الإتصال لن يتحقق الا في حالة واحدة فقط و هي أن يتم تبادل المعاني و أن يفهم الجمهور المستهدف الرسالة بنفس المعنى الذي يقصده المرسل (حسن، 1995، ص. 202)

5 - 4 العوائق الناتجة عن عوامل نفسية: يوجد عوامل نفسية لها تأثير مباشر على فعالية

الاتصال و من هذه العوامل ما يلي:

- شعور الفرد بمركب العظمة الذي ينتاب البعض مما يجعلهم يرفضون تلقي المعلومات و الاعتراف بالآخرين و بأرائهم ، و المعلومات المتبادلة و تشويه المعلومات ، أما شعوريا أو بدون قصد إلى غير ذلك من العوامل النفسية التي تحد من فعالية الاتصال (علاء حمد القاضي، ص. ص. 202- 63)

- ان عملية التفاعل تتوقف على قدرة الفرد على الانصات كما يحتويه من استعداد نفسي و جسدي لإستقبال المعلومات ، كما أنها تعمل على استظهار المعلومات و الاتجاهات و العواطف من خلال التخاطب اللفظي لمعرفة مدى قدرة الفرد على صنع القرار.

5 - 5 العوائق الناتجة عن عوامل اجتماعية: تتمثل هذه العوائق في العوامل المرتبطة

بالسنة الثقافية أو الاجتماعية من عادات و تقاليد و قيم و غيرها ، و ما يصاحب ذلك من الاختلاف في التصور و الفهم ، و أيضا سوء العلاقات و فقدان الثقة بين المشتركين في عملية الإتصال. (قدري عبد المجيد ، 2008، ص. 81)

كما أن تداخل و تشابك المصالح و الاتجاهات بين المرسل و المستقبل مثل التداخل في العوامل الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية و النفسية و غيرها .(أحمد الخطيب، 2009 ،ص. 64)

لقد تبين من خلال ما سبق أن معوقات الاتصال قد تحدث في أي مرحلة من مراحل الاتصال و في أي وقت من أوقاته و قد تنتج عن المرسل او الرسالة أو المستقبل او عن قناة الاتصال ، كما يمكنها أن تكون نتيجة الظروف النفسية و الاجتماعية المحيطة بعملية الاتصال. و يقصد بمعوقات الاتصال جميع المؤثرات التي تؤثر سلبا على العملية الاتصالية ، أو تمنع تبادل المعلومات أو المشاعر بين المرسل أو المستقبل أو تعطلها أو تأخرها أو تشوه معناها ، مما يقلل من كفاءة و فعالية عملية الاتصال.

6- سبل مواجهة معوقات الإتصال المدرسي:

إن أي إخفاق يحصل في عملية الإتصال المدرسي ينعكس سلباً على الأداء سواء على مستوى السلوكي أو التحصيلي.

فنظام الإتصال ينبغي أن يكون محكم الحلقات وإن أي ثغرة تحدث فيه من شأنها أن تجعله عقيماً في حالات عديدة. (أحمد الطائي و آخرون، ص.93 )

و الواقع أن عوائق الإتصال وعقباته تعد مشتركة، بمعنى أن مسؤولية حدوثها لا تقع على طرف واحد أو جزء من أركان عملية الإتصال دون غيره و إنما هي مسؤولية مشتركة يتحملها جميع الأطراف أو الحلقات وبالتالي فإن نظام الإتصال الفعال يفقد قيمته من دون وجود حلقة مؤثرة للتغذية العكسية التي تعد مؤشر فعالية الإتصال، فالتغذية الراجعة تعطينا صورة واقعية على مدى فعالية الإتصال وجدواه. (أحمد الطائي، ص.37 )

وللتغلب على معوقات التي تقلل من فعالية عملية الإتصال فإنه من الضروري اقتراح

الأمور التالية:

1. **التخطيط الجيد لعملية الإتصال**: ويكون بتحديد الهدف المنشود من عملية الإتصال

ثم تحويل المعنى المقصود إلى كلمات أو رموز أو إرشادات ذات دلالات معروفة وواضحة ومحددة ومتناسقة.

2. **اختيار الوسيلة المناسبة للإتصال**: ونقل الموضوع إلى الطرف الآخر بحيث تتناسب

الوسيلة المستخدمة مع خصائص المستقبل من جهة ومع الموضوع المستقبل من جهة أخرى واعطاء الفرصة المناسبة والكافية ليستوعب موضوع الإتصال والحصول على التوجيهات أو التغذية الراجعة (Feed Back) الملائمة.

3. **عدم التسرع و فهم الرسالة** : التي هي موضوع الإتصال من قبل المستقبل والنظر

إلى الموضوع نظرة كلية تساعد على فهمه.

4. النظر إلى الإتصال على انه عملية ذات تأثير : وليس مجرد نقل الرسالة أو المعلومة. ( مي العبد الله:2006، ص.67) .

ترى الباحثة أن الإتصال ضرورة فرضتها الطبيعة الاجتماعية إذ من خلاله يتم التماسك وتحقيق التكامل والانسجام والتفاعل بين الأفراد غير أن فعاليته لن تتم إلا بتحقيق الغرض المرجو من العملية الاتصالية والمتمثلة في إيصال المعنى والمضمون الذي يقصده المرسل تاما وواضحا إلى المستقبل ولبلوغ ذلك لا بد أن تكون وسيلة الإتصال ملائمة مع محتوى الرسالة فكل إتصال له غرض ألا وهو الحصول على استجابة معينة من شخص معين أو مجموعة من الأشخاص و انعدامها من شأنه أن يحد أو يعيق فاعلية الإتصال ولا يمكن أن تتم عملية الإتصال إذا غاب أحد عناصرها بل إن كل عنصر منها يؤثر في الآخر ويتأثر به فهي عملية ديناميكية مستمرة.

#### 7- استراتيجيات الإتصال المدرسي:

إن المدرسة فضاء واسع يقضي فيه التلميذ الذي يعتبر محور العملية التربوية جل أوقاته يتعامل ويتفاعل مع غيره سواء زملاءه في القسم أساتذته أو مع عناصر أخرى في الإدارة المدرسية أو التوجيه والإرشاد. هذه العناصر التي تنتج مع بعضها البعض مجتمعا مدرسيا يحتاج إلى إتصال مستمر مما يستدعي وجود استراتيجيات فعالة لتسهيل مرور الرسالة الاتصالية لضمان نجاح العملية التربوية ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر ما يلي:

#### 7 - 1 خلية الإصغاء والمتابعة النفسية و التربوية: تم إنشاء خلية الإصغاء والمتابعة

النفسية والتربوية من طرف وزارة التربية الوطنية على مستوى كل الثانويات تجسيدا لتوصيات المنبثقة عن أعمال الدراسية الخاصة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي والمتابعة اليومية في الميدان لحالات التوتر النفسي مما استلزم دعم التكفل بالقضايا التربوية والنفسية والاجتماعية للتلاميذ باليات تعتمد على الإتصال من خلال تفعيل و تنشيط خلايا الإصغاء من اجل

تخفيف التوتر ومعالجة القضايا قبل أن تستفحل وتسيء للعملية التعليمية. ( المنشور الوزاري رقم 1479.03.291).

7 - 2 أهداف خلية الإصغاء والمتابعة النفسية و التربوية: تهدف نشاط هذه الخلية إلى ما يلي:

- معالجة التوتر والعنف من خلال الإتصال و التواصل.
- حل النزاعات وفض الصراعات من خلال الوساطة التي تعتبر عنصر فعال في العملية الاتصالية.
- فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم و انشغالاتهم المدرسية.
- العمل على تعديل بعض سلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإتصال الذي يعتمد على الإصغاء و الإقناع.
- ترى الباحثة أن هذه الخلية يركز جل أهدافها على العملية الاتصالية إذ يتم فتح الحوار بين كل الأطراف مما يسهل تمرير كل الرسائل التي من شأنها التأثير في متلقيها وبالتالي إحداث تغيير في السلوك وذلك يستوجب منهجية فعالة يتبعها كل عضو من أعضاء هذه الخلية وعليه فان المنشور الوزاري رقم 14/0.03.291 قد وضح ذلك من خلال ذكره التشكيلة التي حددت كما يلي:

تتشكل خلية الإصغاء والمتابعة التربوية والنفسية في كل ثانوية كما يلي:

أ- الأعضاء الدائمون:

- أستاذ رئيسي أو أستاذ مكون رئيسا.
- مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي منسق وأمين الخلية.
- مستشار التربية عضوا.
- رئيس جمعية أولياء التلاميذ أو ممثله.
- مشرف رئيسي للتربية أو مشرف التربية.

- مساعد رئيسي للتربية أو مساعد التربية.

- مندوب القسم.

ب- **الأعضاء غير الدائمين:** يتم استدعاؤهم حسب الحاجة ، و كلما اقتضت الضرورة ذلك و يكون عملهم تطوعيا و استشاريا ، كطبيب الصحة المدرسة، مختص في الأطفونيا أو أخصائي نفسي.

### 9- مهام خلية الإصغاء و المتابعة النفسية و التربوية:

يقوم مستشار التربية، و مستشار التوجيه المدرسي كل في تخصصه الاستماع الى الافراد لكل تلميذ أو متدخل بحاجة إلى إصغاء لموضوع انشغاله فيقدر الحالة إن كان يكفي لمعالجتها الإصغاء الفردي أو إحالتها إلى خلية الإصغاء إذا اقتضت الضرورة.

تعتمد الخلية في تنشيط عملها على أسلوب التعبير الحر حتى الحدث لتسهيل تبليغ عن الإحساس و الصعوبات من طرف الفرد أو الجماعة المستهدفة و تم فتح الحوار بين كل الأطراف لمعالجة الوضع.

### 10 - استراتيجية التوجيه و الإرشاد المدرسي :

إن الإرشاد المدرسي، ركيزة أساسية تعتمد عليها التربية الحديثة كونه عملية تفاعلية التي نشأ عن علاقات مهنية بناءة بين المرشد (مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي) و المسترشد (التلميذ) يقوم فيه المرشد من خلال العملية الإرشادية بمساعدة التلميذ على فهم ذاته و معرفة قدراته و إمكاناته و التبصر بمشكلاته و مواجهتها وتنمية سلوكه الإيجابي ، وتحقيق توافقه الذاتي كما أن العلاقة لإرشاد تساعد على تحقيق النمو السوي للتلميذ ، و لا تقتصر هذه العلاقة على تنمية قدراته و ميولته في المحيط المدرسي، بل يتعدى ذلك إلى حل مشكلاته و توثيق العلاقة بين المدرسة و البيت و تغيير سلوك التلميذ نحو الأفضل من

خلال المهارات الاتصالية التي يتميز بها مستشار التوجيه و هذا ما يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي.

عرفت رابطة علماء النفس الأمريكية لعلم النفس الإرشاد الذي يعتمدون في تدخلهم على مبادئ ومناهج و إجراءات لتسيير سلوك الإنسان بطريقة إيجابية و فعالة. فخدمات الإرشاد تهدف إلى مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات الشخصية و الاجتماعية وتحسين توافقم لمطالب الحياة و تعزيز مهاراتهم في التعامل مع البيئة المحيطة بهم، و اكتساب المهارات و القدرة على حل المشكلات و اتخاذ القرارات.(صالح بن عبد الله،2000،ص. 25 )

ترى الباحثة أن العملية الإرشادية هي عملية اتصالية تعتمد على المرسل و الذي يتمثل في مستشار التوجيه و المستقبل هو التلميذ ، و الرسالة الاتصالية هي النصائح و الإرشادات أو طريقة تواصل مع الآخرين من خلال التقنيات المستعملة لبلوغ المقصود من الرسالة و تحقيق التغذية الراجعة التي قد تتمثل في تغيير السلوك أو الاتجاه ، أو تحقيق التوافق والتخفيف من التوتر و تحسين الدراسي.

### 11- دور مستشار التوجيه و الإرشاد في عملية الإتصال المدرسي:

إن التغيرات التي تشهدها المجتمعات في شتى المجالات الاجتماعية الاقتصادية و الثقافية أدت إلى ظهور مشكلات نفسية و اجتماعية و لا سيما لدى المراهقين ، مما يستدعي وجود شخص متخصص يساعد و يرافق هؤلاء الأفراد.

إن مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بحكم تخصصه مؤهل لتقديم المساعدة المتخصصة للأفراد و الجماعات الذين يواجهون بعض الصعوبات و المشكلات النفسية و الاجتماعية التي يؤثر على سلوكياتهم و تجعلهم غير منضبطين و يميلون إلى حل مشكلهم عن طريق العنف أو عدم احترام قواعد النظامية داخل المدرسة و الاعتداء على الآخرين و

على ممتلكاتهم ، حتى يتمكن مستشار التوجيه و الإرشاد من تقديم خدماته لهؤلاء التلاميذ يجب ان يكون متميزا بالخصائص التالية :

حدد(1974 shetzer et stone ) ، خمس خصائص أساسية يشترك فيها جميع المتخصصين في مهن المساعدة الأساسية المرشد أو المستشار و الإرشاد الطبيب النفسي و الإحصائي النفسي و الأخصائي الاجتماعي هي:

- الافتراض بأن كل سلوك مكتسب و متعلم فإنه يمكن تعديله و تغييره.
  - الاشتراك في الهدف و هو مساعدة الأفراد المسترشدين لكن يصبحوا أكثر فاعلية.
- ترى الباحثة أن تلبية الحاجيات للتلميذو جعله يشعر بالتقبل و الاقتناع و أنه مثل غيره، فيزداد أمله في إيجاد الحلول لمشاكله ، و يجد في الجماعة سندا ، مما ينمي العلاقات و التفاعل الاجتماعي بين أعضاءها و يقوي الصلات الاجتماعية عند طريق تبادل الأفكار و المشاعر التي ينتج عنها التعاطف و التفاهم ، ففي الجماعة قوى إرشادية هائلة يجب استغلالها و تعريف أعضاء الجماعة الإرشادية بهذه القوى من خلال مختلف التقنيات التي يستخدمها مستشار التوجيه في العملية الاتصالية الإرشادية في الوسط المدرسي. (قرار وزاري رقم 827 المؤرخ 13-11-1991)

### 12- تقنيات الإرشاد المدرسي:

إن للقائم على الإتصال في المدرسة ، دور هام في تفعيل الحركية و التواصل بين كل الأطراف كل حسب اختصاصه ، وفي مجال الإرشاد و التوجيه نجد مستشار التوجيه ، يقدم خدمات إرشادية تساعد التلميذ على فهم ذاته و تحفيزه لبناء مشروعه المستقبلي كما نساعدته على تحصيله الدراسي و على تفاعله مع الآخرين و هذا عن طريق المقابلات التي ستعمل فيها تقنيات كوسيلة لإيصال رسالته الاتصالية واختيار الوسيلة تكون حسب ما تتطلبه حاجة التلميذ و المواقف المتواجد فيهاو من هذه التقنيات نذكر ما يلي :

1-12 ديناميكية الجماعة : تعني الديناميكية في المجال السكواجتماعي مختلف القوى الإيجابية و السلبية التي تتحكم في الجماعة و يساعدها على التوازن و التطور و الاندماج . يرى **Cooley** أن هذه القوى المؤثرة في العلاقات على شكل تفاعلات تؤدي إلى تغيير يحدث تأثيرا في اتجاهات الجماعة، و يمتد هذا التغيير إلى اتجاهات الأفراد و سماتهم الشخصية و اهتماماتهم و مهاراتهم خلال التفاعل الاجتماعي.(جميل حمداوي، 2008-2009)

الخصائص السيكولوجية للجماعة : تتبنى الجماعة حسب " **Muchecllir** " على مجموعة

من الخصائص السيكولوجية الأساسية و هي:

- التفاعلات.

- وجود انفعالات و مشاعر جماعة مشتركة.

- إقامة توازن داخلي و نظام للعلاقات المستقرة مع محيطها.

ترى الباحثة أن ديناميكية الجماعة نفسه بسيطة هامة يمكن الاستعانة بها أثناء الحصص الإرشادية، لإدماج التلاميذ داخل أنساق جماعية.

- استخدام علاقة المساعد: كأداة أساسية لتوفير المساعدة.

- التأكيد على أهمية الوقاية، الجميع يشتركون في امتلاك المعرفة و الخبرة و المهارة و التدريب اللازم.

مهارات العمل الإرشادي : إن العمل الإرشادي يؤثر على تقديم خدمات للمسترشدين من

أجل مساعدتهم على تجاوز الصعوبات فهي عملية تفاعلية تعتمد على عناصر اتصالية

لبلوغ الهدف، مما يستدعي توفر مهارات لدى القائم على الإتصال و نذكر منها :

- القدرة على الاستماع و الإنصات للآخرين.

- القدرة على الفهم.

- القدرة على استنباط و استخراج المعلومات و جمع الحقائق ذات صلة و تركيبها.

- القدرة على تكوين علاقة المساعدة و المحافظة عليها.
- القدرة على ملاحظة السلوك اللفظي و غير اللفظي وفسره.
- القدرة على التحدث . و إيصال الرسالة بصفة واضحة.
- القدرة على التوسط و التفاوض بين الأطراف المتنازعة متى استدعت الحاجة لذلك .(صالح بن عبد الله و آخرون ، 2000، ص.43).

ترى الباحثة أن مستشار التوجيه المدرسي بحكم تخصصه و المهارات التي يتميز بها بإمكانه ان يجعل من العملية الاتصالية عملية مبدعة عن طريق استعمال و سائل متنوعة، تجلب انتباه ، و اهتمام التلاميذ من خلال إشراكهم في ورشات تستعمل فيها عدة تقنيات الاتصال الحديثة من خلال الإرشاد الجماعي أو استعمال تقنية الاتصال الفردي من خلال المقابلة الإرشادية الفردية . مختلف هذه الطرق الاتصالية الإرشادية يتم عرضها:

**12-2 المقابلة الإرشادية الفردية:** المقابلة الإرشادية كما يعرفها "Larousse" أنها تفاعل علاقة ديناميكية بين طرفين . أحدهم المرشد و الطرف الثاني هو المسترشد طالبا المساعدة التقنية المتميزة و تستدعي السرية ، وتعتمد فعاليتها و أسبابها على العلاقة المهنية و تهدف إلى تبادل المعلومات و حل الدافعية لدى المسترشد و تفسير المشكلات ووضع الخطط المناسبة.(خطاوي كريمة، 197)

**12-3 المقابلة الإرشادية الجماعية:** إن المقابلة الجماعية تسمح لأعضاء الجماعة تعلم مهارات الاتصال و العوامل و طرق حل المشكلات و تعديل سلوكا تهم و مساعدتهم التكيف مع الآخرين من خلال اكتشاف الشخصية و التغذية الراجعة داخل الجماعة هي أن يساعد كل عضو على اتجاه القرارات المختلفة سواء في حياته العامة أو الخاصة ، كما يهدف الإرشاد الجماعي إلى تنمية الحس العام لدى الفرد داخل الجماعة ا لاحترام الآخرين واحترام مشاعرهم.(يوسف مصطفى القاضي، 1981، ص.394)

ترى الباحثة أن أي اتصال إنشائي يعتمد على بناء علاقة مبنية على الثقة و الاحترام المتبادل ففي دراستنا نبين أن المرسل الذي يتمثل في مستشار التوجيه ، يتميز بمهارات تجعل المستقبل (التلميذ) يتحرر من صراعاته و مشاعره السلبية وانفعالاته من خلال الإنصات الفعال ، الذي يجعله يعبر عن مشاعره و قيمه و اتجاهاته و أفكاره مما يساعده على التكيف مع نفسه و بيئته. كما أن المقابلة الإرشادية الجماعية تجعل من الاتصال ذو فعالية إذ تساعد على التفاعل الاجتماعي وفهم التلاميذ لمشاكلهم حيث يسمع مشكلات الآخرين التي قد تكون أكبر من مشكلتهم.

كما أن وجود الحوار وتبادل الأفكار يجعل العلاقة بين أعضاء الجماعة علاقة تفاعلية.

تلبى الحاجات النفسية يمكن تلخيصها في ما يلي:

- الحاجة إلى الانتماء.

- الحاجة إلى الطمأنينة و الاستقرار.

- الحاجة إلى توكيد الذات.(العقوب، 1979، ص.73).

من أجل خلق صداقات حميمة والقضاء على الصراعات والحد من التوترات ، و نبذ الكراهية ، و استبدالها بالانسجام و التوافق و التشارك و الابتكار الجماعي و الإبداع الهادف و بالتالي التخفيف من سلوكيات العنف و لاسيما اللفظي منه ويعني أن ديناميكية الجماعة، تراقب بناء الجماعة و سيرورتها النهائية مع رصد التفاعلات النفسية و الاجتماعية للأفراد داخل الجماعة و تساهم في تعديل السلوكيات الفردية ، مع تعزيز مشاعر الأمن و الطمأنينة و إشباع الحاجة إلى الانتماء.

**4-12 تقنية العصف الذهني:** إن تقنية العصف الذهني **Brainstoring** تقوم على

إشراك جميع الأفراد في المناقشة قصد إيجاد الأفكار و الحلول الجماعية المناسبة لموقف أو لمجموعة من المواقف و الوضعيات. وتتمثل قواعد استراتيجية العصف الذهني في : لا نسمح بالحكم على الأفكار، لا تقوم أي فكرة.

- الترحيب بالأفكار العربية.
- الحصول على أكبر عدد من الأفكار.
- تشجيع تحويل الأفكار و تصويرها. (محمود محمد علي، 2002، ص.85 )  
ولتفعيل جلسات العصف الذهني نفسي. (Bouchard52; 1972) ، استخدام عمليات التتابع بمشاركة جميع أفراد المجموعة و عدم انفراد بعض المجموعات بإعطاء الأفكار دون غيرهم.
- خطوات جلسة العصف الذهني : تمر جلسة العصف الذهني بعدد من المراحل هي :
  - 1- تحديد و مناقشة المشكلة (الموضوع) : مثلا يحدد الموضوع (العنف المدرسي) المطلوب إعطاء المشاركين الحد الأدنى من المعلومات في الموضوع.
  - 2- إعادة صياغة الموضوع: يطلب من المشاركين في هذه المرحلة الخروج من نطاق الموضوع على النحو الذي عرف به و أن يحددو أبعاده و جوانبه المختلفة من جديد فقد تكون للموضوع جوانب أخرى.
  - 3- تهيئة جو الإبداع و العصف الذهني: يحتاج المشاركون في جلسة العصف الذهني إلى تهيئتهم للجو الإبداعي، إذ يتدرب المشاركون على الإجابة عن سؤال أو أكثر.
  - 4- العصف الذهني: يطلب من المشاركين تقديم أفكارهم بحرية و يقوم كاتب الملاحظات تدوينها، وترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها.
  - 5- تحديد أغرب فكرة: يتم اختيار أغرب الأفكار المطروحة، و التفكير كيف يمكن جعلها فكرة علمية مفيدة.
  - 6- جلسة التقييم: يتم تقديم الأفكار و تحديد ما يمكن أخذ منها و عملية التقييم تحتاج الى التفكير الانكماشى الذي يبدأ بعشرات الأفكار و نلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة.

العوامل المساعدة في نجاح أسلوب العصف الذهني :

- يسود الارتياح داخل المجموعة أثناء الجلسة.

- قبول الأفكار غير المألوفة أثناء الجلسة و تشجيعها.
- عدم النقد و الترحيب بالكم لا كيف في هذه المرحلة.
- أن تعود الموضوعية بعيدا عن الآراء الشخصية.
- الإبقاء على حماس المشاركين في جو يسوده الاطمئنان والراحة (عبد الله علي محمد إبراهيم).

ترى الباحثة أن أسلوب العصف الذهني يلقي اهتماما كبيرا من طرف التلاميذ إذ يتحررون من قيود الأفكار المحدودة و يطلقون العنان لتوليد الأفكار من أجل معالجة مواضيع تنير اهتمامهم بطريقة إبداعية من أجل التوصل إلى إيجاد حل لمشكلة ما باختيار الأفكار الأفضل والحلول القابلة للتطبيق في جو مريح بعيدا عن الضغط و النقد أو السخرية و بذلك يجد التلميذ فضاء آمن يعبر فيه عن أفكاره مما يساعده على تغيير سلوكه للأحسن.

**12-5 تقنية لعب الأدوار:** عبارة عن نظام محاكاة نفترض من الطالب القيام بالأدوار المختلفة حول موقف حياتي حقيقي، و هو يمثل الطريقة التي يتم الكشف من خلالها عن القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعية. (سعادة و أحران، 105، ص. 2005).

#### **12-5-1 مبادئ تقنية لعب الأدوار:**

- أسلوب المبادرة و الارتجال و اتحاد القرارات الفورية.
- التعرف المباشر إلى الأشخاص و الأحداث و المواقف.
- إيجاد الفرصة لتعديل السلوك.
- توفير فضاء آمن بعيدا من السخرية و الاستهزاء. (الحملة، 2000، ص. 283:284).

**12-5-2 - مجالات استخدام لعب الأدوار:** تستخدم تقنية لعب الأدوار في عدة مجالات

نذكر منها:

- معالجة مشكلات الطلبة السلوكية.

- المناقشة في تقديم المنافع للآخرين.

- التركيز على العلاقات الأساسية. (القرشي، 2001، ص.81).

12-5-3 خطوات تمثيل الأدوار: وضع "Sheftil 1984" تسع خطوات لتمثل الأدوار و

هي :

الخطوة الأولى: تقديم المشكلة و تحديدها و تعريف الطلاب بها.

الخطوة الثانية: تمثيل الأدوار ووضعها و تحديد صفات ممثلي الأدوار و تحديد دور كل منهم.

الخطوة الثالثة: تحديد خط سير العمل.

إعادة توضيح الأدوار.

-الدخول في موقف المشكل.

الخطوة الرابعة: إعداد المشاهدين من خلال تقرير الأمور التي ينبغي ملاحظتها.

الخطوة الخامسة: بدء تمثيل الأدوار.

الاستمرارية في تمثيل الأدوار.

قطع تمثيل الأدوار أو إعادة تمثيلها.

الخطوة السادسة: التقويم يتم من خلال

مراجعة عملية تنفيذ تمثيل الأدوار.

مناقشة القضية الرئيسية في الدور.

الخطوة السابعة:

إعادة تمثيل وتم من خلال.

تمثيل الأدوار المنفعة عدة مرات.

اقتراح خطوات لاحقة و بدائل سلوكية.

## الخطوة الثامنة:

المناقشة و التقويم من خلال.

دفع الناس إلى حل واقعي عن طريق التساؤل إذا كان الطلاب يظنون أن النهاية واقعية.

## الخطوة التاسعة:

المشاركة في الخبرات.

ربط المشكل بالخبرات الواقعية و المشكلات الجارية.

الوصول إلى مبادئ عامة للسلوك.

إن تقنية لعب الأدوار من أهم التقنيات التي يفضلها التلاميذ و لاسيما فور وقوع المشاكل السلوكية إذ تقوم مستشارة التوجيه بالمؤسسة فصح المجال للتلاميذ لفصح عن مكنوناتهم عن طريق الإتصال بالأخريين، و تقمص أدوار تفتح لهم الفرصة للتعبير بكل حرية عن آرائهم و للوصول الى تقييم السلوك من أجل تعديله ، و لاسيما سلوكيات العنف ، التي تتطلب إعادة النظر في كيفية تفاديها ، فممارسة التلميذ للعب الدور، يجعله يعبر عن انفعالاته و يحاول إيجاد الحلول المناسبة لتجنبها في المواقف التي قد يتعرض لها لاحقا و بهذا يكون قد أكتسب مهارة اتصالية، مساعدة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

**6-12 النمذجة :** إن هذا الأسلوب يقوم على نظرية التعلم الاجتماعي (Bandura) و

يمكن استخدامه في زيادة السلوك المرغوب فيه فهي عملية تتضمن تعلم تغيير الفرد لسلوكه ، نتيجة ملاحظة تقليد سلوك الفرد الأخر.

يرى **الخطيب** أن هذا الأسلوب يستخدم لمساعدة المسترشد في تحقيق استجابات مرغوب فيها، و ذلك عن طريق مشاهدة نموذج واقعي للسلوك.

**1-6-12 وظائف النمذجة :**

- ملاحظة النموذج يتمكن التلميذ من تعلم سلوكا جديدا مناسباً.

- بعد الملاحظة بدفع بالمسترشد إلى أداء هذه السلوكيات التي كان بوسعه أن يقوم بها فيما مضى بأسلوب أكثر ملائمة.

- يليها كف سلوكيات ليتجنبها بسبب الحزن و القلق.

12-6-2 أنواع النمذجة : يشير المختصون إلى وجود أنواع من النمذجة و هي على النحو التالي كما يراها الخطيب (2007).

1-النمذجة الحية : يقوم النموذج تأدية السلوكيات المستهدفة بوجود الشخص الذي يقوم مراقبتها.

2- النمذجة المصورة : تسمى بالنمذجة الرمزية و هنا يتم مشاهدة سلوك النموذج من خلال الأفلام أو أي وسائل أخرى.

3-النمذجة من خلال المشاركة : خلافا للنوعين السابقين التي يقوم فيها الفرد بمراقبة النموذج فقط في هذا النوع من النمذجة يقوم الفرد بمراقبة نموذج حي أولا ثم يقوم بمساعدة و تشجيع النموذج و أخيرا يؤدي الاستجابة بمفرده.(جمال الخطيب،2007:160).

## 12-7 تقنية التفريغ:

إن المراهقين في بداية مرحلة المراهقة في الغالب يلجؤون لمجموعة الأصدقاء و يكون تعبيرهم عن الحدث و الضغوط التي ترافقه مناسبة لقوانين هذه المجموعة. في هذا الصدد يرى (Dyregraw:2003) أنه في مرحلة المشاعر يجب أن يترك للمراهقين فرصة الحديث عن مشاعر اللوم ، الذنب ، المسؤولية ، العجز و الغضب كجزء أساسي في هذه المرحلة.

## التنفيس عن المشاعر و التفريغ النفسي: (Catharsis)

تعرف (Nichols et poolino 1986) التنفيس عن المشاعر بأنها عملية قوية من التعبير عن المشاعر المكونة و مواد الصراع في وجود شخص ليس له علاقة بأصل

هذه المشاعر و هي بالتالي عملية معرفية و عضوية في نفس الوقت، حيث تشمل استرجاع و استتكار والضحك أو الصراخ أو الدموع .(ضياء الدين مصطفى صايمة، 2005:38)

### 12-7-1 مراحل التفريغ النفسي:

قامت "Bauer" تخلص المراحل التي يمر بها التفريغ إلى ثلاث مراحل :

**المرحلة الأولى: إدراك الأحاسيس :** في هذه المرحلة يكون التركيز على إدراك الشخص لأحاسيسه الداخلية و الخارجية، وهذا الإدراك يستعمل معاني هذه الأحاسيس في مستواها الاجتماعي و البيئي.

**المرحلة الثانية: تحريك الطاقة و الحوار:** المطلوب في هذه المرحلة هو إعادة تفعيل عملية التفكير عن طريق جمع كل الأحاسيس و المشاعر المتعلقة بالحدث و طرحها بسرد منظم ، و هذه العملية تعتمد على مساعدة الشخص على الانتقال من مرحلة الحواس إلى مرحلة الإدراك حتى يتم تحريك الطاقة و بالتالي الاستماع لقصص الأفراد عايشوا نفس الأحداث.

**المرحلة الثالثة: تحريك الطاقة إلى الفعل و الاحتكاك:** المطلوب في هذه المرحلة تحويل مجال الانتباه إلى التكيف و تسهيل عملية حل المشكلات، و الوصول بالطاقة إلى مرحلة الفعل و أخذ زمام الأمور و اتخاذ القرار . (ضياء الدين مصطفى صايمة، 2005: 52).

من خلال هذه المراحل ترى الباحثة أن الفرد ينخفض مستوى الاستتارة الانفعالية لديه عن طريق تفريغ المشاعر و تفعيل عملية الإدراك و التفكير و بالتالي وضع هذه المشاعر من خلال قصة متصلة تسرع من عملية تحريك الطاقة في الفعل لتعزيز أسلوب حل المشكلات.

12 - الوساطة :

- تعريف الوساطة: عرف "Moor الوساطة أنها عملية تدخل طرف ثالث و يسمى وسيطا، بحيث يكون مقبولا لدى أطراف النزاع، فيقوم مساعدتهم، من أجل تسوية القضايا المنازع عليها) راوية عبد الرحمان، 2003، ص. 25).

- من هو الوسيط: هو الشخص الموثوق به للتدخل من الأطراف بشكل طوعي لمساعدة الأفراد على حل مشاكلهم، نعتمد علة آليات و تقنيات تواصلية تقوم على أساس تعلم التحكم في الانفعال سعيا نحو فهم الآخر. (خلود السباعي، دون سنة، ص. 19).

- خصائص الوسيط :

- ليس حاكما، لأنه لا يملك حق اتخاذ القرار.
- ليس وصيا لأنه لا يجب أن يقدم النصح.
- لا بد أن يكون حياديا، لا تكون بينه و بين الأطراف المعنية أو أحدهما مصالح مشتركة.

- خطوات تطبيق الوساطة:

لقد قدم "Shepperd" سنة 1991 نموذجا لبعض خطوات التي يمكن اعتمادها لتطبيق الوساطة و هي كالاتي :

- 1-مرحلة التقديم: حيث يتم تقديم الخلاف و توضيحه من كلا الطرفين.
- 2-مرحلة الحوار: يتم توضيح الخلاف من وجهة نظر كل من الطرفين ( تقديم المعلومات، الحجج، المبررات التي يتوفر عليها كل طرف اتجاه الطرف الثاني، مع فتح المجال لكل طرق توضيح وجهة نظره كما يوضح الحل الذي يقترحه.
- 3-مرحلة اختيار البدائل: وهنا يتم تصنيف المعلومات للبحث عن البدائل لحل الخلاف، لكي يبدأ الفرز التي على أساسه يتم اختيار الأفكار التي يمكن أن ترضي الطرفين.
- 4-مرحلة التوافق: حيث يتم توافق الطرفين واتفاقهما بخصوص قرار معين أو اقتراحهما لبدائل معينة. (Carlos، 2005 ، p.64 ، Raul de Diego et

ترى الباحثة أن الوساطة ينبغي أن تنطلق خصوصيات كل مؤسسة و اقتناع كل الفاعلين فيها و إكسابهم مهارات التواصل لأنها طريقة سلمية لمواجهة الخلافات و تفادي مظاهر العنف لذلك من المستحسن أن تكون الخطوة الأولى في الرسالة عملية تحسيس و التعريف بالوساطة كمفهوم وكخطة عمل.

- فاعلية الوساطة المدرسية في تخفيف العنف في الوسط المدرسي : إن المؤسسات الإقليمية المعاصرة في حاجة ماسة لتدبير الخلافات و خلق جو ملائم لسير الحسن للعملية التربوية، بذلك لجأت كثير من الدول لتبني مشروع الوساطة داخل المدرسة كونها طريقة حضارية في التواصل و التعايش.

كما تسعى الوساطة المدرسية إلى تلقين أنماط جديدة من العلاقات الإنسانية يقوم على أساس الحوار في تدبير الخلافات بعيدا عن السلطة أو استعمال العنف، تدفع بالمراهقين إلى مراجعة أخطاءهم و الاستفادة منها مع إكسابهم تقنيات الإنصات و الحوار بلورة القدرة على الإبداع ، و تشجيعهم على تقديم اقتراحات لكل المشكلات و المساهمة في خلق مناخ يسمح بالتعايش من خلال تعلمهم كيفية التغيير من الانفعالات و توضيحها بعيدا عن العنف بكافة أشكاله. (خلود السباعي ،ص.20).

ترى الباحثة أن الوساطة المدرسية تمكن الفرد من إعادة خلق العلاقات السكواجتماعية وتجديدها و إرساء روح التعاون و تقاسم المشاعر مع الآخرين بدل من الاعتماد على العنف لحل مشاكله ، مما يتطلب خضوع الأفراد إلى عدة جلسات إلى التدريب على مهارات للاتصال تقوم على حسن الإصغاء بالآخرين و تعلم التحكم في الانفعال سعيا نحو فهم الآخر و التفاوض معه بدلا من الانتقام منه.

إن الصراعات و الخلافات وجدت منذ الازل وهي وجه من أوجه الحياة البشرية ، إلا أن طريقة تعاملنا مع الخلافات و كيفية مواجهتها ، غالبا ما تكون مشحونة بالتضايق و الغضب إلى درجة الوصول الى سلوك العنف ، مما يتطلب تدخل أطراف أخرى التي تعتمد

على أسلوب الوساطة كمنهجية تسمح بتبني أسلوب الحوار و الإتصال كمكانيزمات أساسية للبحث عن الحلول لفك النزاع و الوصول إلى الصلح.

**14 - استراتيجية التفكير (تقنية القبعات الست ) :** استراتيجية القبعات الست ، من الأساليب الشائعة و الشيقة لتنمية الإبداع و تحسين التفكير ، وهي من إبداع الطبيب البريطاني، دو الأصل المالطي " EdwardDebono " ، وتتمثل في :

- **القبة البيضاء :** ترمز إلى التفكير المحايد ، موضوعة فهي رمز للحقائق و المعلومات و الرسومات التوضيحية فهي عملية جمع معلومات حول موضوع التفكير و هذه المعلومات محايدة إيجابية، فغياب الألوان يرمز إلى الحياد وعدم الانحياز .

- **القبة الحمراء:** ترمز هذه القبة للتفؤل و التفكير الإيجابي و البحث من الفرص المتوقعة، متسائلين: كيف تساهم هذه الفكرة في تقدم عملنا وتحقيق أهدافنا.

-**القبة السوداء:** ترمز الى التفكير السلبي من خلال البحث عن سلبيات الامور بما فيها من صعوبات ومشاكل و عثرات.

-**القبة الصفراء :** ترمز الى التفكير الاجابي من خلال البحث عن الفرص المتوقعة للوصول الى الامور الاجابية من اجل التقدم وتحقيق الاهداف .

-**القبة الخضراء :** ترمز هذه القبة للإبداع و توليد الأفكار الجديدة ، حيث فتحت من أفكار جديدة لم تصح سابقا كما و كيف ، و يمكن أن نفكر في السلبيات و الاتجاهات من أجل قفزة ايجابية.

-**القبة الزرقاء:**(التفكير الموجه الشمولي، وهي رمز للسيطرة و تنظيم التفكير بهدوء و حكمة، كما ترمز إلى التفكير الشمولي للتحقق من استعمال جميع أنماط التفكير متسائلين قبل إنهاء عملية التفكير، هل استخدمنا جميع الأنماط ؟ ( Edward De Bono ، 2001،p.274).

- أهداف تقنية القبعات الست :

من بين اهدافها توضيح و تبسيط التفكير لتحقيق فعالية أكثر، والمرونة في تعبير التفكير نمط إلى آخر.

- مميزاتا :

- سهولة التعلم و التعليم.

-تستخدم على جميع المستويات.

- تغذي جانب التركيز و التفكير الفعال.

- يمارس فيها أنواع مغلقة من التفكير مثل، التفكير الناقد و الإبداعي و العاطفي.

(خليل الجبوسي،2001،ص.11)

- فاعلية تقنية قبعات التفكير الست على تغيير السلوك: إن فاعلية من تقنية قبعات الست

تكن في إتباع طريقة تفكير واحدة في الوقت الواحد، بدلا من القيام بكل نشئ في نفس الوقت. وقد صممت طريقة القبعات الست لنقل التفكير بعيد عن طريقة الجدل التقليدية، فالتفكير المركز يصبح أكثر فاعلية لأنها توزع أدوار للتفكير و يتم توضيح كالتالي حسب صاحبها Edward Debono.

تري الباحثة أن المراهقين يحتاجون التعلم استراتيجية التفكير ، إذ ساعدهم للوصول إلى اتخاذ القرارات بعد مرور بأنماط عديدة من التفكير و الانتقال إلى مسارات عديدة نجعله يفكر بطريقة مختلفة حول مشكلة ما، يقوده إلى الهدوء من أجل الوصول إلى حل سليم و مستنير حتى لا يبقى فريسة لانفعالاته التي تؤدي به إلى ردود أفعال غير اللائقة و لذلك فان استخدام مصطلح قبة التفكير تصبح كإشارة محددة لأنفسنا و للأخرين، فتلما نستطيع تغيير أو نزع القبة تمكن تغيير تفكيرنا حتى نتمكن من رؤية الأمور بوضوح و سعة الافق ، بدل أن تكون سلوكياتنا مندفعة و رهينة لمجرد ردود أفعال.

إن تقنية القبعات الست تمكن استخدامها بمختلف الدرجات و ، نحن من خلال التواصل و العلاقات العامة ،نقل من النزاعات و الخلافات ، نشجع الإبداع والتفكير، و ترى الباحثة بحكم احتكاكها بالميدان، فان استعمال هذه التقنية لقيت قبول من طرف التلاميذ و تمكنوا من الاستفادة منها و الوصول إلى تفكير ابداعي بعيدا عن الروتين و الانفعالات.

**15 - تقنية الاسترخاء :** يسعى الإنسان في حياته البحث عن الهدوء و الراحة و الابتعاد عن المعاناة، عن طريق ممارسة أسلوب حياتي معين أو العلاج الدوائي والاسلوب الاتصالي ارشادي لتخفيف عنه التوتر وبتطور العلم، توصل الإنسان إلى أسلوب الاسترخاء الذي حقق نجاحا على مستوى العلاج النفسي .

**- تعريف الاسترخاء:** عرفه " Harbert Soon (2011) أن الاسترخاء هو التوقف الكامل لكل الانفعالات و التقلصات العضلية المصاحبة للتوتر ، قد يظهر التوتر في الجسم كصداع ، ألم الظهر و خفقات القلب.

كما عرف العلماء أن الاسترخاء حالة هدوء تنشأ في الفرد عقب إزالة التوتر، بعد تجربة انفعالية شديدة و قد يكون الاسترخاء غير إرادي عند الذهاب للنوم حيث تتحول كهرباء الدماغ من "قاما" إلى "دالتا" في حالة النوم إرادي عندما يتخذ المرء وضعا مريحا، و نتصور حالات باعثة للهدوء ، وارتخاء العضلات وايضا المشاركة في أنواع مختلفة من النشاطات . (فاروق السيد عثمان، 2001 ،ص.147).

**- مبادئ الاسترخاء العامة :**

- **الكلمات:** الانتباه إلى استخدام الكلمات و المعايير منها: اترك عضلاتك مسترخية.
- **الوقت:** ليتمكن الأفراد تعلم الاسترخا لا بد من إتباع ما يلي:
- عرض تعلم الاسترخاء ببطيء أو بإيقاع في بداية التعليم التدريسي مع وقفات لجعل الخبرة الذاتية متكاملة.

.عدم السرعة في عرض الكلمات الإيجابية الاسترخائية.

. جعل الكلمات تتابع ببطء و تلقائية طبيعية فتنفعل من اتجاه إلى آخر مع تواصل زمني

- مراعاة الفروق الفردية : يجب مراعاة الفروق الفردية، في فهم تقنية الاسترخاء

- إدراك علامة التوتر: ينبغي على المعالج، ملاحظة علامات التوتر، و الاسترخاء و

السعال و التنفس غير المنتظم و التشنج العضلي غالبا ما يدل على عدم نجاعة الأسلوب أو

التقنية المستعملة.

- تنبيه المفحوص على أهمية بقاءه يقضا: يجب شرح الفرق بين النوم و الاسترخاء.(محمد

حمدي الحجار، 1990،ص.185)

- فاعلية تقنية الاسترخاء في تخفيف سلوك العنف : يعتبر "Jackson" أن الاسترخاء

فاعلية على سلوك الفرد فهو مضاد للقلق إذ أن خبرة الفرد الانفعالية تنتج عن تقلص أو

انقباض العضلات و الاسترخاء يجعل الحالة تنتقل إلى حالة معاكسة أو مضادة لحالة

التوتر و الانفعال، بعبارة أخرى هناك علاقة قوية بين درجة التوتر العضلي و الإثارة

الانفعالية و أكد "Jackson" في نفس السياق أن معدل النبض و ضغط الدم يرتفعان في

الحالات الانفعالية التي غالبا ما تؤدي إلى سلوكيات عنيفة ، و تنخفضان بالاسترخاء.(عبد

الرحمان العسيوي، 1998،ص. 152) فالاسترخاء ستخدم التغيير من الاعتقادات الفكرية

الخاطئة التي قد تكون أحيانا من الأسباب الرئيسية في إثارة الاضطرابات الانفعالية ،

فالاسترخاء من شأنه أن يمنح للشخص بصيرة عقلية و واقعية بطبيعة انفعالاته، و يدرك أنه

يمكن ضبطهما و التحكم فيها ذاتيا. (عائشة نجوى، 2010).

إن الضغوطات المعاشة في الوسط المدرسي ، تؤثر سلبيا على نسبة التلاميذ و على

مردودهم الدراسي ، مما يستوجب ايجاد فضاء للترويح و التنفس من هذه الضغوطات و

بحكم احتكاكنا بالميدان ، فإن تقنية الاسترخاءيجدد الطاقة لهؤلاء المراهقين ، و يصبحون أكثر هدوءا و اتزاناً.

## ملخص الفصل :

إن الثورة التكنولوجية من كامل أوجه النشاط الإنساني مما يجعل من الاتصال متغيراً حيوياً يفرض تفاعلات اجتماعية داخل المؤسسة التربوية و خارجها، كونه عنصراً هاماً في بناء العلاقات الاجتماعية.

فظاهرة المجتمع البشري في أساسها ظاهرة اتصالية تهدف إلى تحقيق الاندماج بين أفراد المجتمع ومعروف أن أساليب الإتصال تطورت بتطور المجتمعات البشرية حيث أن الإشارات تطورت إلى استخدام الكتابة كوسيلة لنقل الحقائق و الأفكار مما أدى إلى ظهور نظريات متعددة لمفهوم الاتصال وكيفية فهم سيرورته ، التي في إطاره العام، كون عناصره الاتصالية ثابتة، و المتمثلة في المرسل و المستقبل ، الرسالة ، قناة الاتصال و التغذية الراجعة . و لن نتجح العملية الاتصالية إلا بتكامل هذه العناصر فعلى المرسل متابعة الاتصال الذي يقوم به ، و العمل على تشجيع المستقبل على إعطاء تغذية راجعة حول الرسالة المقدمة و مدى تأثيرها عليه و يرى " François " أن أي رسالة اتصالية مهما كان نوعها تهدف إلى ممارسة فعل على مستقبلها من خلال إحداث تأثير عليه فالإتصال الفعال هو الذي يحدث تبادل و تفاعل بين أطراف الاتصال.

كما أن الاتصال المدرسي أخذ الحلقات الهامة في المنظومة التربوية إلى جانب

اكتساب المعارف و المهارات اللازمة للتفاعل و صقلها بالتدريب العملي من خلال الاستراتيجيات الاتصالية المعتمدة لتقديم خدمات للمراهقين المتمدرسين من أجل مساعدتهم على تعديل سلوكياته.

# الفصل الثالث

## العنف المدرسي

تمهيد :

العنف ظاهرة عامة بين البشر يمارسها الأفراد بأساليب مختلفة مما يهدد أمن و استقرار الأفراد و المجتمعات من خلال سلوكيات و ممارسات عنيفة التي تغطي كلماتوفرت لها الظروف والبيئة المناسبة. فالفرد يكبت خلال نموه و تنشئته سلوكيات مرغوبة و أخرى غير مرغوبة في المحيط الذي يترعرع في أحضانه ، مما جعل المختصين يولون اهتمام خاص لهذه الظاهرة من خلال دراسة الفرد و المجتمع ، فانبتق على ذلك تعاريف متعددة و مختلفة باختلاف الزوايا المنظور إليها منها .

فما هو العنف و النظريات المفسرة له و أشكاله و مستوياته و تصنيفاته و العوامل المسؤولة عنه و ما علاقتها بمتغيرات بحثنا هذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل :

أولاً: العنف

1- تعريف العنف:

عرف خليل احمد خليل (1995) العنف أنه السلوك الذي يستخدم لإيذاء الاخرين باليد أو باللسان أو بالفعل أو بالكلمة في الحقل التصادمي (خليل أحمد خليل، 1995، ص.281) . و قد جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية (2000OMS) فالعنف كونه تهديد نستعمل فيه عمدا القوة الجسدية أو السلطة ضد الذات أو ضد الأخر أو ضد مجموعة أو تجمع سكاني الذي قد يؤدي إلى صدمة نفسية أو وفيات أو إصابات نفسية أو التأثير السلبي على نمو الفرد أو الحد منه ( ميزاب ناصر، 2014 ،ص.31)

أما (LESTER) قد عرف العنف أنه قوة جسدية ترتكب ضد شخص ما، مع احتمالية إصابته، مثل تعرضه للسرقة بالإكراه و الهجوم الجسدي و الاغتصاب (معتز سيد عبد الله 2005،ص.39)

كما يعرفه (**chraws**) أنه استجابة لمثير خارجي يؤدي إلى إلحاق الأذى لشخص آخر يكون مشحون بالانفعالات كالغضب و الهيجان (إلياس زحلاوي، 1995، ص47) كما يرى **Hesnard** أن العنف كغيره من أشكال السلوك هو مأزق علائقي حيث يصيب التدمير ذات الشخص في الوقت الذي يصيب فيه الآخر لإيدائه ' فتشكل العدوانية بطريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخرين "حسان عرباوي 2005:34 "

ويعرفه **Freud** أيضا بالقوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين و ممتلكاتهم بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت و التدمير و الإخضاع أو الهزيمة (فيليب برنو و آخرون، 1975 ص.15).

كما عرفه **مصطفى حجازي** على انه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع و مع الآخرين ، حيث يشعر المرء بالعجز عن إيصال صوته إلى الآخرين بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه و قيمته (محمد منير مرسى 1997، ص210) .

ترى الباحثة من خلال هذه التعاريف ، أن ظاهرة العنف مركبة و متعددة الجوانب ، إذ تم تفسيره من زوايا مختلفة ، إلا أن هناك قواعد مشتركة بينها ، باعتبار العنف سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين ، وقد يكون جسديا نفسيا أو معنويا ، بالإضافة إلى فرد الآراء بالقوة ، يلجأ إليه الفرد عموما عندما تضعف لديه القدرة على الإقناع والتواصل و التحوار بواقعية و موضوعية مما يؤدي إلى خلل في الشبكة الاجتماعية و بالتالي يتجلى ذلك في سلوكيات الأفراد.

### 2- النظريات المفسرة للعنف :

ظهرت نظريات مختلفة لتفسير سلوك العنف من زوايا متعددة مما أحدث تباين في العوامل و المصادر التي ينبثق منها سلوك العنف، نذكر منها :

2-1 النظرية الفيزيولوجية: يؤكد العلماء على وجود صلة وطيدة بين أداء بعض أعضاء الجسم الداخلية لوظائفها و بين سلوك العنف سببه خلل عضوي في قاع المخ الذي تتركز فيه كثير من العمليات النفسية (أكرم نشأت إبراهيم، 2000، ص.20). في حين ركز علماء آخرون اهتمامهم على الغدد الصماء باعتبارها ذات علاقة لتحديد الشخصية، وسلوك العنف خاصة الغدة النخامية التي تسيطر على إفراز معظم الغدد الأخرى والكيان الإنساني نفسه لذلك يسميه العلماء بالغدة ذات السيادة.

كما ثبت من خلال الأبحاث ان هناك فترات من عمر الإنسان الغدد فيها تزيد إفرازاتها أو يجمد نشاطها فتقل إفرازاتها مما يؤدي الى انعكاسات على الحالة لشخص العصبية والنفسية وهي انعكاسات تؤثر في سلوكه إلى حد بعيد. ومنها ما يحدث في فترة المراهقة من نشاط في الغدد الجنسية قد يؤدي إلى سلوك العنف والعدوان كما أن هناك إفرازات غدد عند المرأة تجعلها عرضة لارتكاب انواع كثيرة من السلوكيات العنيفة او العدوانية (فتوح عبد الله الشاذلي)

2-2 النظرية النفسية : إن العنف من الناحية النفسية يتمثل في استجابة سلوكية تتميز بصيغة انفعالية شديدة قد تؤدي الى انخفاض مستوى البصيرة والتفكير كما يحدث كرد فعل او استجابة لعنف قائم وهو العنف المضاد (فاتن محمد شريف، 1998، ص142).

كما يرجع بعض علماء النفس العنف الى نوع من اضطراب السلوك أساسه الاضطراب النفسي نتيجة عوامل مختلفة تؤدي الى نقص في بعض خصائص الشخصية لأنه من الخطأ القول أن هذا المتعلم أو ذاك مطبوع بمواصفات جينية قد تدفعه إلى ممارسة العنف دون سواه فقد يصدر عن الفرد سلوك عنيف له علاقة بالمحيط الخارجي والتفاعل مع البيئة الجغرافية التي يعيش فيها الفرد مما يشكل نسقا مفتوحا على المحيط الخارجي ومنه يتوقع تعقد وتشابك العوائق النفسية لتفاعلها مع العوائق الاجتماعية (زينب حميد نقادة، 1990، ص 11-10).

وفقا لذلك يركز علماء النفس اهتمامهم على شخصية الفرد المراهق ومراحل تطور هذه الشخصية في فترة المراهقة والضغوطات التي يتلقاها مما يؤدي إلى اضطرابات في السلوك خلال مراحل النمو والتي تؤدي بدورها الى سلوك عنيف ومنحرف يؤثر على توازن الفرد .

وقد أشار العالم **freud** في نظرية التحليل النفسي الى الاضطرابات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة والعلاقات غير السليمة التي تنعكس على حياته المستقبلية وتبقى آثار هذه الخبرات عالقة في شخصية الفرد وتصبح دافعا لا شعوريا.فإن هذه الطاقة تجد منفذا لها الى الخارج أي نحو البيئة فهو يوجه نحو الشخص نفسه(العقاد، 2001، ص.73).

وفقا لهذه النظرية الانسان يبدأ حياته بغريزة اساسيتين أو دافعين هما غريزة الجنس الحب والحياة أو الموت . (عبد الرحمن محمد العيسوي، 1999، ص26). حيث أن الإنسان يولد لديه غريزة نحو الحياة أطلق عليها اصطلاح **Eros** ، ولديه أيضا غريزة قوية أخرى نحو الموت **Death Instinct** و التي أطلق عليها **thanatos** أي باعت غريزة نحو الموت و يقود الباحث الإنسان نحو العدوان و التدمير والتحطيم و إبداء نفسه ( عبد الرحمن محمد العيسوي، 269).

و قد حاولت مدرسة التحليل النفسي تفسير الاضطرابات السلوكية العنيفة والعدوانية في ضوء الاضطرابات السلوكية العنيفة والعدوانية والشدود الذي يصيب الجهاز النفسي للشخصية والذي يتألف عندهم من :

- **الهُو:** يشمل مجموعة الغرائز الفطرية والنزاعات الأنانية عند الإنسان أنه يقوم على أساس مبدأ اللذة ويعرف أيضا بالنفس البدائية

- **الأنا:** وهو المسؤول عن تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي السوي والمرضي عند الفرد أو انحراف السلوك يتوقف على الوظيفة المتوازنة الأنا التي تحاول تحقيق مطالب الإنسان الشهوية في إطار ما يسمح به المجتمع من القيم والمثل العليا التي يتمسك بها الفرد.

- الأنا الأعلى : ويشمل مجموع المثل العليا والقيم المثالية التي يكتسبها الإنسان من محيط الأسرة والمؤسسات الخاصة بالتنشئة الاجتماعية التي يعيش داخلها والتي تعكس العقيدة والثقافة في صراع مستمر بين عنصري الشخصية العنصر الغريزي والمثالي ومعيار استواء الشخصية أو انحرافها بل انا يساهم في تحقيق التوافق بين العنصرين المتصارعين إذا كان قادرا على ذلك (عبد المجيد سيد أحمد ، 2003، ص.154).

ويذهب فرويد للقول بأن السلوكيات العنيفة والعدوانية تظهر اكثر اذا كان للفرد عقدة نفسية مكبوتة سواء في جانبه الشعوري أو اللاشعوري ومن هذه العقد نذكر: عقده الذنب: وهو شعور ينتاب الشخص بعد ارتكابه سلوكا غير مشروع من الناحية الأخلاقية والاجتماعية لعدم تمكن الضمير من ممارسة سلطته . ( اسحاق ابراهيم المنصور ، 1982، ص.28)

2-3 نظرية التعلم الاجتماعي: يرى Bandura أبرز الممثلين في نظرية التعلم الاجتماعي أن التحليل الشامل للسلوك العدواني يتطلب الانتباه إلى ثلاث قضايا هي: الطريقة التي يتم بها اكتساب هذا السلوك والعوامل التي تحفز على قيامه والعوامل و الظروف التي تساهم في اداء هذا السلوك العدواني الذي يتلوه نوع من التدعيم الايجابي سوف يعمل على تعزيز الميل لممارسة هذا السلوك (عزه سيد اسماعيل ، 1988، ص.62) .

وفقا لهذه النظرية فإن سلوك او الاستجابة المعززة هي التي تثبت في خبرة الكائن الحي وتميل الى التكرار أما الاستجابات التي لاتعزز فإنها تزول وتمحى من خبرة المتعلم ( عبد الرحمن محمد العيسوي ، 2001، 110) . ويعتبر التعزيز من أسس تثبت العادات السلوكية من أهم عوامل تكوين العنف عند الصغار يلقي التعزيز من الاباء او الاخوة او الزملاء او الأساتذة يميل الى التردد ويكرر في خبرة الطفل ( عبد المجيد سيد أحمد منصور، 1985، ص.179 )

من خلال هذه النظرية يتبين أن الكائن البشري غالباً ما يكتسب صور سلوكيات جديدة من خلال التعزيز وملاحظه افعال الاخرين بما فيها سلوك العنف.

**2-4 نظريه Maslow:** وضع Maslow مدرج هرمي يبدأ بالحاجات الفسيولوجية وينتهي بالحاجة الى تحقيق الذات في قمة الهرم فان الفرد يتفاعل مع الاخرين فهو يحتاج الى الحب والأمن والتقدير الاجتماعي وغيرها من الحاجات النفسية لكن إذا لم يتمكن الطفل في سياق نموه من إشباع حاجاته النفسية فإنه يصبح غير متوافق نفسياً واجتماعياً وخاصة إذا كان محروماً من الأمن فان ذلك ينعكس على سلوكه إذ يتجه نحو العنف للتعبير عن حاجته الى الأمن مما يترتب عليه عدم الاحساس بالأمان والشعور بالنقص وضعف الكفاءة مما يؤدي به الى المشاركة في سلوكيات غير مرغوبة كالعدوان والعنف ( سامي محمد لحم ،2002،ص.40)

ترى الباحثة أن الحاجات الأساسية التي تعرضت إليها هذه النظرية لها تأثير على سلوكيات الفرد إذ تكون مصدر سلوكيات معينة يقصد التحقيق بالنسبة للفرد كحاجة إثبات الذات والتوافق مع المحيط ومن خلالها يعبر عن رغبته لتحقيق رغباته وشعوره بالأمن والاستقرار

**2-5 نظرية الضبط الاجتماعي:** تفترض هذه النظرية أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى الأفراد لكن الطاعة و الامتثال هو الشيء الذي يجب أن يفعله الفرد ، فالفرد يصبح عنيفاً إذا ما وجد نماذج ومعايير سلوكية امامه توظف العنف ( نزيـم صرداوي،2014،ص.43)

كما أشار " طلعت ابراهيم لظفي" أن أصحاب نظرية الضبط الاجتماعي يرون أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف وتشكره وأعضاء المجتمع الذي لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية وعندما تفشل الضوابط الرسمية يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع وتبرز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في ما يلي:

عندما تصاب ادوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب الى الانحراف منه الى التوافق تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين الأنماط السلوكية الاجتماعية ( محمود سعيد الخولي، 2008، ص.106)

ان أساس هذه النظرية يتمثل في وضع ضوابط التي تلزم الأفراد احترامها والتقيدهم باللوائح والقوانين واي خروج عنها يعرض مرتكبها للعقوبات كما هو معمول به في المؤسسات التربوية المتمثلة في العقوبات والجزاء

**2-6 النظرية السلوكية:** إن النظرية السلوكية تقوم على فكرة وجود حافز للسلوك وتكرار السلوك حيث ان سلوك الانسان مكتسب بالتعلم من البيئة و المواقف الحياتية المختلفة

وقد اكد **watson** ان السلوك الشاذ سلوك مكتسب يتعلمه الفرد عن طريق الاشتراط الكلاسيكي والعدوان كما يرى الكثير من علماء النفس أن العنف سلوك متعلم وتفسيرها في ضوء نظرية التعلم الاشرطي الإجرائي فقد كان لعالم النفس "Skinner" اكبر اثر في توضيح أن العدوان ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الإنسان ( التواتي، 1999).

إن هذه النظرية تعتمد في تفسيرها للسلوك أنه متعلم من البيئة ويمكن تعديله وفق لقوانين التعلم اذ تهتم بالسلوك الخارجي و الظاهري أكثر من اهتمامها في الاسباب الحقيقية الكامنة وراء السلوك الصادر من الإنسان.

**2-6 نظرية المخالطة الفارقة للعالم الامريكي (Senther Land) 2010:** ذكر ان العنف بالوسط الحضري وخاصة في الأحداث ينتج من تعلم الانحراف وذلك عندما يخالط الفرد مجموعة من الأفراد أقران السوء لديهم سلوكيات انحرافية وفي المقابل تقل وتضعف عند مخالطة الأقران الأسوياء الذين لديهم اتجاهات وسلوكيات منظمة متوافقة للقانون السلوك

السوي فكل ما زادت المخالطة السيئة كلما زاد احتمال تأثير الفرد اتجاهات وسلوك الأقران الجانحين ( عبد الله محمد النيرب، 2008، ص.19).

من خلال هذه النظرية يمكن القول أن سلوك العنف هو سلوك متعلم في محيط الأقران وكلما زادت درجة التقارب برفقاء سوء زادت إمكانية التعلم وتبني السلوك العنيف.

**2-7 نظرية الإحباط و العدوان:** تتضمن هذه النظرية أن البيئة تتسبب في الإحباط للفرد مما يدفعه دفعا نحو العنف. ومن أشهر العلماء لهذه النظرية " Miller " " Sars " " Doob " ، " Dollard " ينصب هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني. و قد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض وجود ارتباط بين الإحباط و العدوان إحباط كمثيرو العدوان كاستجابة كما يتمثل جوهر النظرية في الآتي :

إن كل عنف يسبقه موقف إحباطي ، و السلوك العدواني يحدث عقب إحساس الفرد بعدم قدرته أن ينال ما يريد، و عندما يؤخر إشباع تلك الرغبات ، فإن ذلك يؤدي إلى ظهور الإحباط. (محمد سيد فهمي، 1998، ص. 170).

ترى الباحثة أن هذه النظرية ركزت على أن ممارسة العنف و حدته يتوقف على مدى الشعور بالإحباط لدى الفرد الذي يرد عليه بالعنف، فإن الرغبة في السلوك العنيف يختلف باختلاف درجات الإحباط التي يتعرض إليها الفرد ، لكن لا يمكن تعميمها على جميع الأفراد و ذلك لاختلاف عدة متغيرات في البيئة و اختلاف الجانب الإدراكي للوقائع بحكم وجود الفروق الفردية.

**2-8 النظرية التكاملية:** تمثل النظرية التكاملية من أحدث النظريات التي درست السلوك الإنساني. وترى هذه النظرية أن العنف ظاهرة إنسانية و اجتماعية ذات أبعاد متعددة و متداخلة في نفس الوقت و هي لانؤمن بالنظرة الأحادية الذي ينظر بها العنف و تفسر سلوك من زاوية و إهمال زوايا أخرى مما يجعل تفسيرها ناقص ، ومنه جاءت النظرية

التكاملية التي تؤمن بضرورة تكاثف التخصصات المختلفة و ذلك بالاستفادة من نتائجها و بالتالي التوصل إلى الفهم النفسي المتكامل لهذه الظاهرة ، فإهمال أي جانب من جوانب الحياة للفرد لن يعطينا فهما ناضجا و متكاملًا .(عبد الله عراد الشهري،2008،ص.30).

من خلال اطلاعنا على مختلف النظريات التي حاولت تفسير العنف تبين انها تفتقر للبعد الشمولي للفرد، و هذا ما يجعل كل التفسيرات تركز على جانب و تهمل الجوانب الأخرى. إن الاهتمام بظاهرة العنف كان نتيجة تطور وعي عام بأخطار المشكلة خاصة بعدما تطورت العلوم الاجتماعية و النفسية إذ قام علماء النفس و الاجتماع تسليط الضوء على هذه الظاهرة و تقصي مختلف أشكالها .

**3- أشكال العنف:** في كتاب العنف الاجتماعي للدكتور سليمان مظهر يبين أن هناك أربعة أشكال منتشرة في المجتمعات هي :

**3-1 العنف النظامي :** تقوم به اجهزة الضبط الاجتماعي و تمارسه بعض الأسر في حدود مختلفة لكن لا يتعدى العزم المطلوب لإستقرار و أمن الأشخاص و الممتلكات و المحافظة على حقوق الحياة في مجتمع متغير .

**3-2 العنف الإجرامي :** يعرقل هذا النوع من العنف الوظائف الاجتماعية و يشوه العلاقات و البنية الاجتماعية و تتجسد أعلى مراحل العنف الإجرامي في الارهاب الذي يروع الأمن النفسي و الاجتماعي و يوقف سير المجتمع نحو التنمية و النهضة .

**3-3 العنف الاجتماعي :**العنف الاجتماعي تابع لنمط حياة البشر في جميع الميادين و له وظائف اجتماعية. (سليمان مظهر، 1997،ص،80)

**3-4 العنف المدرسي :**يمثل العنف المدرسي حلقة من حلقات العنف المشاهدة في المجتمع سواء كان ذلك في الاوساط العائلية أو في المحيط العام كالشارع و الملاعب ...الخ. إذ تخطت اسوار المدرسة ملامح العنف بأشكاله أو تهديدا ووعيدا ضد الأساتذة أو ضد

المتعلمين أو ضد بعضهم البعض أو كان سلوكا تخريبيا ضد هياكل و تجهيزات المؤسسة التربوية الذي ينتج عنه أيضا تبوُّث المناخ النفسي التعليمي بالمدرسة التربوية (خالد عبد السلام، 2004، ص.40)

ترى الباحثة أن تصنيفات العنف متعددة بتعدد جذورها ومعاييرها فهي ظاهرة مركبة و معقدة تحتاج المزيد من البحث و التقصي للوصول إلى ما يحقق أثارها. فالعنف ظاهرة مركبة ذات متغيرات متعددة و عليه لا يمكن حصرها في عوامل معينة فقط فالعنف و ليد تفاعل عدة عوامل تترايط و تتداخل فيما بينهما فسلوك العنف ينتج عن عوامل متعددة يمكن ذكرها فيمايلي:

#### 4 - أنماط العنف:

من الأنماط الأساسية و الأكثر اتفاقا بين الباحثين حول العنف الأنماط التالية :

**4-1 العنف الفردي :** وهو في حالة ما يكون العنف نابع من فرد واحد ، يعمل على إلحاق الأذى بغيره ، سواء لفرد أو لجماعة و هو يرمي من خلال ذلك إلى تحقيق أهداف متعلقة بحاجات نفسية ، يتصف صاحبه أو مرتكبه بخصائص معينة تجعله يميل كثيرا إلى ممارسة السلوك العنيف .

**4-2 العنف الجماعي :** يقوم به مجموعة من الأفراد ، إذ يتم ممارسة العنف بإلحاق الأذى سواء ضد مجموعة أو ضد أفراد فاشترك الفرد في العنف الجمعي يمكن أن يؤدي به إلى إشباع صورته عن نفسه أو الدفاع عن مكانته (عزت إسماعيل، 1988، ص.118).

كما فرق "فتاوي" بين نمطين من العنف هما:

. **العنف الرسمي :** و هو العنف المجرم ولا يعاقب عليه القانون المحلي أو الدولي مثل عنف الدولة ومؤسساتها السياسية و الإقتصادية و الثقافية في عدم تحقيقها لإشباع أفرادها .

. **العنف المتبادل** : يعرف على أنه ممارسة القوة أو التهديد بها مما يؤدي إلى إحداث أضرار جسدية (جلال إسماعيل حلمي، 1999، ص.83).

نستنتج مما سبق أن العنف بالمعنى الواسع شمل عدة أنماط قد يكون فردي أو و جماعي و سيهدف إيقاع الأذى بالطرف الأخر و الاعتداء على الأشخاص و الممتلكات .

### 5 - تصنيف العنف :

صنف العديد من الباحثين العنف وفق معايير متعددة نذكر منها :

#### 5-1 التصنيف حسب المصدر :

**5-1-1 العنف الفطري** : يلعب التكوين الفسيولوجي و البيولوجي دور في ظهور سلوك العنف لدى الفرد حسب "Lambrozo" ، إذ يرى أن العنف سلوك فطري ، إذ يولد المجرم بخصائص شخصيته التي تتضمن ميول عدواني . كما أرجع "Freud" العنف إلى غريزة العدوان ، هدفه تفريغ الطاقة العدوانية الكامنة داخل الإنسان . أما "Dolard" يؤكد أن الإحباط سبب العدوان ، و كلما زاد الإحباط زاد العدوان (حسين توفيق إبراهيم ، 1990، ص.46)

**5-1-2 العنف المكتسب** : يرى بعض الباحثين أن العنف يكتسب من البيئة المحيطة به إذ يتعلمه الفرد من خلال ملاحظة نماذج لدى والديهم ، مدرسيهم و أصدقائهم أو من مشاهدة الأفلام .

#### 5-2- تصنيف حسب المؤسسات الاجتماعية :

**5-2-1 العنف العائلي أو الأسري** : العنف الممارس على الأفراد في إطار العائلة أو الأسرة و من أوجه ذلك العنف الممارس على الأبناء من طرف الآباء أو الأبناء على الآباء، و العنف الممارس من طرف الأزواج أو العنف بين الأخوة والأقارب (الخطيب نوار، ، 2004، ص.115)

### 6- مستويات العنف :

يرى سليمان مظهر أن العنف الإنساني يتميز عن غيره بوجود مستويات نقسمها إلى ثلاثة هي:

**6-1 العنف الجسدي :** وهو العنف الذي يتم تجسيده عن طريق الأيدي و الأرجل و استعمال الجسد لممارسة العنف ضد الآخرين ، و استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين ، من أجل ايدائهم و إلحاق أضرار جسيمة بهم مما يؤدي إلى الألم و أوجاع و معاناة الحرق ، الكي بالنار ، رفسات الأرجل ، الخنق ، الضرب بالأيدي ، و استعمال السلاح و تكسير الأشياء .

**6-2 العنف اللفظي :** وهو استعمال الكلام دون الجسد و يتجسد في الشتم ، السب القذف بالسوء ، التناوب بالألقاب ، تحط من قيمة الآخر ، و غالبا ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب و تهديد و بمثل هذا النوع من العنف الأكثر انتشارا في المجتمعات

**6-3 العنف الرمزي :** وهو ممارسة سلوكيات و حركات تعتمد على العنف ، لاضهارا لاحتقار للآخرين مثل عدم النظر الى الطرف الآخر أثناء الحديث ليشعره بعدم الاهتمام . كما يعتمد عدم رد السلام و هذا النوع شائع في حياتنا اليومية -22 . ( Sliman Medhar 2004 )  
23)

تري الباحثة ان العنف الإنساني ذو مستويات متأصلة في عمق الطبيعة الإنسانية التي تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة و التفكير و ارتفاع مستوى العنف سواء كان لفظيا، ماديا أو رمزيا ، فإنه يتجسد في ممارسات سلوكية تعيشها المجتمعات البشرية.

### 7- العوامل المسؤولة عن العنف

7-1 العوامل النفسية و الفيزيولوجية : إن السلوك الإنساني هو نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته، كما يتفاعل مع أفرادها، و باختلاف البيئات ، تظهر أشكال العنف عند فئة دون غيرها وفيما يلي نعرض بعض هذه العوامل:

- **الإحباط:** يرى **Freud** ان الاحباط قد يحدث للطفل عندما لا يتمكن من اشباع حاجاته وهنا يبدأ في تفاعله العدوانى (علاوي،1998،ص28) كما يرى **Miller** ان الاحباطات تزيد من احتمالات رد فعل عنيفة وتختلف الرغبة في ممارسة هذا السلوك باختلاف درجة الاحباط الذي يواجهه الفرد (calvillo ; 2000 . p 58)

- **الاكتئاب :** يشير **طه (1993)** أن الاكتئاب حالة من الاضطراب النفسي، إذ يعيش الفرد حالة من الانفعال و الاضطراب مع شعوره باليأس. فالفرد في هذه الحالة ينخفض تقديره لذاته و يلزمه الشعور بالذنب و يميل إلى الغضب و العنف في سبيل مقاومة هذا الاكتئاب.

- **الأناانية المفرطة و حب الذات :** إن الفرد الذي يتسم بالأناانية و حب الذات تجعله يستعمل كل الوسائل لفرض نفسه و تحقيق مصالحه دون مبالاة بغيره ، فالعنف هو صورة الأنا و الأناانية في الفرد و أن العلاقة بينهما مضطربة، فكلما زادت الأنا كان العنف ، فالتحريض و التهجم و الإهانة كلها عوامل تركزى و تشحن الأنا العدوانية عند الفرد مما يولد العنف بين الأفراد.(العربي محمد صالح ،1991،ص.31)

ترى الباحثة إن الفرد يحتاج إلى إشباع حاجاته النفسية ، حتى لا يختل توازنه و يضطرب سلوكه و لاسيما في سن المراهقة، فهو في حاجة إلى خدمات نفسية لمساعدته على تأكيد ذاته و زيادة الثقة بنفسه وفهم ذاته و توجيه سلوكه.

- القدرات العقلية : يرى الحمداني (2003) أن النضج العقلي دوراهاما في ظهور مشاكل سلوكية.

- الحالة البدنية و الصحية :إن العوامل الجسمية ذات تأثير بالغ في سلوك الأبناء و دراستهم.(الفيانجي، ص.ص155،200)،

فتتمتع بالطاقة الزائدة ، قد يؤدي إلى إمكانية استغلالها في سلوكيات عنيفة ، إذ يميل التلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة إلى حب التسلط و التزعزع (عبد الله اليترب،2008، ص.33).

7-2 العوامل الاجتماعية: أصبح مفهوم العنف يكتسب أهمية بالغة التعقيد في المجتمع المعاصر و هو مفهوم متعدد الجوانب و الوجوه بدءا بالعنف المدرسي و المجتمعي حتى الأسري كونه أساسا مرتبطا بالعوامل الاجتماعية التي نحصرها فيما يلي :

7-2-1 التنشئة الأسرية: إن الأسرة هي حلقة وصل بين الفرد و المجتمع و هي احدى مقومات الوجود المجتمع الإنساني ، و على الرغم من أهمية الأسرة في تأثيرها في بناء المجتمع من خلال قيامها بالتنشئة الاجتماعية للأبناء ، إلا أنها قد تقشل أحيانا في القيام بهذا الدور.قد تقدم الاسرة للمجتمع افراد مضطربين نفسيا و سلوكيا، و يرجع سبب ذلك إلى أنماط السلوك و أنواع التفاعلات التي تستخدمها في علاقاتها.(حسان طقش،2002) إن التأثير السلبي للأسرة يظهر جليا حيث نستبدل الاتصال و التواصل بالعنف كوسيلة للتعامل ، و هذا ما يؤدي إلى خلل في الأداء الاجتماعي و الانسحاب الاجتماعي و ممارسة السلوكيات العنيفة ويؤكد جلال حلمي (1999) على أهميته و ضرورة دراسة اثر العنف الأسري على اضطرابات التوافق النفسي و الاجتماعي لهؤلاء الأفراد، مع التكفل النفسي فكثرة الخلافات تجعل المراهق يلجأ إلى سلوك العنف و ذلك يجلب انتباه الأخرين و التخفيف من الضغوطات التي يعيشها في البيت .

ترى الباحثة مما سبق ان هناك ارتباط قوي بين البيئة الاجتماعية المتسمة بالعنف وبين السلوك العنيف بين افراد الاسرة فالمجتمع هو الخزان الذي تتبثق منه كل الممارسات الفردية والجماعية لذا فانه يؤثر في نسق الاسرة فادا ساد العنف في الاسرة فلا شك ان هذه الممارسات تنتقل الى المدرسة.

### ثانيا : العنف المدرسي

يشكل العنف المدرسي بكل أنواعه تحديا كبير أمام الباحثين والقائمين على القضايا التربوية ،بسبب تعلق هذا الأمر باستقرار المدرسة و استمراريتها من جهة و بلوغ غاياتها من جهة أخرى مما يستلزم تسليط الضوء على هذه الظاهرة، من كل الجوانب لفهم أبعادها قصد تحديدها و الوصول للأهم الأساليب لمعالجتها.

### 1 - تعريف العنف المدرسي :

عرف أحمد حويطي العنف المدرسي بأنه مجموعة السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص العلاقات داخل المؤسسة والتحصيل ويحدده بالعنف المادي والمشاجرة والسطو على الممتلكات المدرسية والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي والانتحار، وحمل السلاح والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى في أقسام الدراسة (بن قفة سعاد، 2014،ص.86) . كما يرى « pain jacque » أن العنف المدرسي هو ذلك السلوك الذي يسيء للمدرس والتلميذ إجراء عدم واجباته، أو عدم قبول الالتزام بالهدوء وإثارة الشغب في الحصة، أما من وجهة نظر التلاميذ فهو ناتج عن غياب الاتصال ورفض الحوار وتبادل الآراء إضافة إلى إجبار التلميذ على عدم التحرك في القسم

( pain jacque 1995 ; P .12 )

وتعرف "فاطمة فوزي" عنف التلاميذ بأنه تعدي التلميذ أو عدد من التلاميذ على غيرهم من التلاميذ أو على أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع المعتدي عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أوفي نطاق المدرسة (أمية جادو، 2005، ص.6) يعرف "shilder" العنف المدرسي على أنه السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص اخر يقع داخل حدود المدرسة (أحمد حويتي، 1992، ص.161) وقد أعطى «Dipaquier» أبعاداً نفسية في تعريفه للعنف حيث يقول هو المساس الجسدي أوغير الجسدي والذي يحدث ضرراً،جروحاً أو خوفاً أو اضطرابات ويؤدي إلى إعاقة العملية التعليمية كما يكون عائقاً كذلك للنمو الشخصي، ويؤدي إلى الإحساس بالضعف وفقدان الأمل ( dubet ;1994 ;p11 ) ، "Alain Bouer" أنه سلوك أو تصرف يصدر من التلميذ داخل المدرسة سواء كان هذا السلوك جسماً أو رمزياً يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة (سميرة عبيد 2011، ص.95) .

ويعرفه سلامين انه مجموعة الممارسات الفردية أو الجماعية تتسم بقلة الرفق داخل فضاء المدرسة سواء تلك التي يمارسها الطلاب فيما بينهم أو تجاه المرافق المدرسية (البشرية والمادية) تعبيراً عن رفضهم لسلطة ما أو تلك الموجهة ضدهم من قبل الجهاز التعليمي والتربوي وتشمل هذه الممارسات اللفظ والفعل (سعود بن مبارك، 2011، ص.99)

من خلال هذه التعاريف يمكن القول أن العنف المدرسي هو إصدارسلوكات غير المقبولة اجتماعياً حيث يؤثر على النظام العام للمدرسة وتؤدي إلى نتائج سلبية في تحصيلهم الدراسي.

### 2 - عوامل و أسباب العنف المدرسي:

حسب الكثير من الاستطلاعات والدراسات الميدانية الغربية و العربية هناك عوامل متعددة و متداخلة فيما بينها ساهمت بشكل أو بآخر في تنامي سلوك العنف في الوسط المدرسي.نذكر منها

#### 2-1 العوامل المتعلقة بالتنشئة الأسرية: تتجلى في مختلف أنماط السلوك التربوي الذي

ينشأ عليه الفرد داخل أحضان أسرته و ظروفه الاجتماعية والاقتصادية المتمثلة فيما يلي :

- **الإهمال ولا مبالاة:** عدم الاهتمام بمتطلبات وحاجات الفرد النفسية و بالتالي انعدام المتابعة و التوجيه للأبناء و في هذا الصدد يرى **تهامي عثمان منيب** أن عدم الاهتمام بالأبناء ،ينمي الاستعداد للعنف المدرسي.( **عثمان منيب،2007،ص.90**).

إن ضعف مساهمة الأسرة في متابعة أبنائها وضبط سلوكياتهم و توجيههم أدى ذلك إلى تمادي هؤلاء في سلوكيات الشغب و التمرد و العصيان وبالتالي استعمال العنف اتجاه الأساتذة، الزملاء و الإدارة،فنقص التواصل بين الأسرة و المدرسة تعزز سلوك العنف لدى التلاميذ( **زدام عمر 2014،ص45** ).

#### 2-2 العوامل الاجتماعية للعنف المدرسي:يعيش المجتمع تناقضات و اختلافات في طبيعة

العلاقات الاجتماعية ، التي تساهم في تشكيل تصورات إيجابية نحو بعض أنواع العنف والتي تتجلى مظاهرها فيمايلي:

. **العلاقات الاجتماعية مبنية على منطق القوة و السيطرة :** انطلاقا من الحياة

الأسرية، نجد أن العلاقات الداخلية تسودها نوع من السيطرة،فكل طرف يحاول إظهار

قوته للإضعاف الآخر و فرض الاحترام و التقدير بمبدأ الغلبة، و نفس المبدأ سائد في

الحياة الاجتماعية، الكبير و الصغير، القوي و الضعيف، الذكر و الأنثى.

وفي المدرسة العلاقة بين الإدارة و الأساتذة و بين هؤلاء و التلاميذ مبنية على نفس المبدأ أي من يملك السلطة و المسؤولية على الآخر فهذا المعيار في العلاقات الاجتماعية يولد ردود أفعال عنيفة ، تخلق ثقافة القصد و الكراهية خاصة لدى المراهقين اتجاه أساتذتهم الذين يعاملونهم بقوة وقهر و استهزاء أثناء الحصة الدراسية. وانعدام الثقة بالنفس اذ يفتقدون القدرة على التعبير عن أنفسهم.(عبد الرقيب احمد البحتري، 2008، ص.89 )

كما أشار ( 1999 Brawmetal ) أن الإحباط و الاكتئاب و القلق، و قلة الثقة بالنفس يرفع من معدلات العنف بين الطلاب.( زدام عمر 2014،ص.49)

**2-3 الشعور بالأمن داخل القسم :** إن سوء المعاملة للمتعلمين عند كل خطأ ، نتيجة ضعف التكوين النفسي البيداغوجي للمعلمين خاصة في مجال سيكولوجية الطفولة و المراهقة، أصبح الكثير منهم يتعاملون باندفاعية و عنف عند كل خطأ تعليمي أو عند سوء التصرف داخل القسم فيعاقب عليها المخطئ جسدياً و نفسياً و إدارياً فيجد المتعلم نفسه يدرس في جو من الخوف و اللا أمن اللذان يشوشان طريقة إدراكه و طريقة تفكيره فتولد لديه ردود فعل انتقامية اتجاه الأستاذ أو اتجاه كل ما يرمز للمؤسسة من أثاث و تجهيزات و أعوان الإدارة و غيرها.(خالد عبد السلام، 2014،ص.14)

ترى الباحثة أن المتعلم يتأثر بصفة مباشرة بالمناخ الذي يسود أثناء العملية التعليمية، فإذا كان غير مرتاح و ينتابه الشعور بالأمن فانه يفقد دافعية الإنجاز، ويفقد قدرته على التركيز فغياب الحوار و تبادل الأفكار يجعل من الدرس عبئاً عليه، فيحاول تجاهله بتصرفات و سلوكيات عنيفة اتجاه الآخرين تعبيراً عن تدمره للوضع.

. **الإدمان على الانترنت :** إن انعدام الرقابة الوالدية في كيفية استعمال الأبناء لوسائل التكنولوجيا الحديثة و التوغل في الشبكة العنكبوتية دون حدود يجعلهم عرضه إلى كثير من الآفات و توجب العنف لدى الشباب نتيجة إدمانهم على ألعاب العنف الأجنبية التي تبرز

ممارسة العنف كقيمة و تمجدها مروجة فكرة التفوق و السلطة لممارستها، مما يخلف آثار عميقة في النفس تكون لها انعكاساتها بعيدة و خطيرة على نوعية و توجيه سلوك الفرد. (طيب حمداوي، 2016، ص. 62)

. **جماعة الرفاق** : إن الأسرة التي تفقد السيطرة و المتابعة لأبنائها فان هذا الفراغ يجعل الأبناء فريسة لرفاق السوء و السيطرة على اتجاهاته و سلوكاته و قد وجد بعض الباحثين أن جماعة الرفاق قد يكون البديل للأسرة، فالوقت الذي يقضيه الأبناء مع جماعة الرفاق أطول من الوقت الذي يقضيه مع الأسرة ، و يرى **المغربي** أن تأثير الجماعة يقلل التفكير المنطقي يضعف عملية الضبط الذاتي. كما يشير عبود (1994) أن لجماعة الرفاق اثر كبير على سلوك الفرد و خاصة في مرحلة المراهقة ، فالمراهق يجد نفسه منتما إلى هذه الجماعة لأنهم من جيلهم ولهم نفس الحاجات و الأفكار و القيم و الرغبات وفيها يستطيع إثبات ذاته ، ويشعر بالأمان كما يقرر بأن الأفراد يتأثرون عادة بقوة الأفعال و الكلمات للأفراد المحيطين بهم و أن لديهم استعدادا عاليا لتغيير اتجاهاتهم و مشاعرهم أو سلوكهم نتيجة التأثير الاجتماعي من الآخرين .(شريف رحيمة، 2004، ص.109)

**2-4 الحالة الاقتصادية للأسرة** : عدم إشباع رغبات الفرد المادية بسبب تدني المستوى المعيشي لكثير من الأسر (الأكل ، اللباس، النقل ، الرعاية الصعبة و غيرها)، يتسبب في ظهور التهميش ، و غياب العدالة الاجتماعية و ظهور الطبقة و التباين الاجتماعي.

أو على العكس من ذلك الغنى المفرط خاصة بالنسبة للمراهقين الذين لا يقدرّون ذلك والذين يعيشون في حرمان عاطفي لانشغال أولياءهم بمناصبهم وكل هذه الظروف التي تنقص فيها الرعاية الأسرية قد يؤدي إلى سلوكات عنيفة نوع من التمرد على الأسرة . (رشاد موسى، 1991، ص.50)

2-5 ضعف آليات الاتصال: إن العلاقات الاجتماعية التي تعتمد في علاقاتها على أساليب اتصال أحادية الاتجاه من الأعلى إلى الأسفل أساسها الأوامر و النواهي والتي يغيب الاتجاه المعاكس (الرأي الآخر) وتبرز فيها الهيمنة و الغلبة في التواصل ، تؤدي إلى فشل العملية الاتصالية لانعدام مهارات الاتصال ، التفهم والتحدث و تبادل الأفكار ، فنجد كل طرف يريد سماع كلامه و لا يريد سماع الآخرين ، واستعمال وسيلة الصراخ كوسيلة تخويف و إقناع في نفس الوقت دون قبول الحوار والمناقشة وهذا ما يؤثر سلبا على سلوك التلاميذ إذ يلجؤون إلى طرق و أساليب عنيفة للتعبير عن دواتهم. ( خالد عبد السلام ، 2014، ص.45 ).

### 3 - تصنيفات العنف المدرسي :

قام عدد من الباحثين بوضع تصنيفات مختلفة للعنف المدرسي و نذكر على سبيل المثال dupaquier و dubet و كذلك buss حيث تم وضع التصنيفات حسب الشكل الدرجة و الطبيعة .

3-1 تصنيف dupaquier : تم تصنيف حسب الشكل و الدرجة و هذا كالتالي :

#### 3 - 1-1 حسب الشكل

- العنف ضد الممتلكات الشخصية : يصدر من مجموعة من الافراد ضد آخر أو مدرس
- العنف ضد الممتلكات الجماعية : تخريب ممتلكات المدرسة ووسائل الإيضاح فيها ، و الكراسي و الطاولات .
- العنف الجسدي : يتضمن الدفع و الركل و الرمي بالحجر و الطباشير و الأقلام و الاحتكاك الجسدي
- العنف اللفظي : يتضمن السب و الشتم و التنايز بالألقاب غير المرغوبة و البصق .

#### 3-1-2 حسب درجات العنف

- الدرجة الأولى : الفوضى في القسم ( رمي الأوراق في الأرض ، و الصراخ، و الغناء) .

- الدرجة الثانية : العراك بين التلاميذ ( المطاردة و المشاغبة).
- الدرجة الثالثة : الغياب و التهديد.
- الدرجة الرابعة : الاخلال بالآداب و الاستفزاز.
- الدرجة الخامسة: كتابات على الطاولات و الجدران ، التكسير و الحرق .
- الدرجة السادسة : عنف جسدي ضد الأشخاص ( خالد خيرة ، 2007، ص.98)

2-3 تصنيف **dubet** : صنف العنف المدرسي حسب مكان وقوع العنف سواء داخل المدرسة أو خارجها

- العنف خارج المدرسة : تمتد هذه السلوكات لا مدرسية إلى جدران المدرسة كتصفية حسابات .

- العنف بداخل المدرسة : السلوكات الغريبة عن النظام المدرسي و الفوضى المستمرة ، صعوبة في قبول الرقابة الاجتماعية المدرسية عدم الامتثال للنظام الداخلي للمدرسة ( dubet ، 1994 p.11 )،

3-3 تصنيف " buss " :

- حسب السلوكات العنيفة التي تقع في المدرسة : لقد صنف **buss** مختلف السلوكات العنيفة في المدرسة حسب عدة متغيرات تتمثل في ثلاث محاور أساسية هما :

- العنف الإيجابي مقابل العنف السلبي

- العنف المباشر مقابل العنف الغير مباشر

- العنف المادي مقابل العنف اللفظي

ويمكن توضيح ذلك في الجدول الموالي :

- جدول رقم (1) : تصنيفات السلوك

محاور العنف	العنف الایجابي		العنف السلبي	
	مباشر	غير مباشر	مباشر	غير مباشر
المادي الجسدي	-المساس الجسدي ضد الغير	-مساس لممتلكات الأشخاص	-نبذ الفوضى - الغيابات - التكسير	- حضور غير مشارك - حضور دون أدوات - رفض العمل
اللفظي	-المساس اللفظي ضد المجنى عليه -تهديد - سب - استنقاز	- غيبة - نميمة - استهزاء - المكر	- رفض المشاركة و الإجابة و الكلام - سوء الأدب	- رفض العمل - رفض الحوار رفض الموافقة -نطق أو كتابة

(معتز سيد عبد الله، 2005، ص. 43 )

4 - العوامل النفسية للعنف المدرسي :

للعامل النفسي دور أساسي في دفع الفرد إلى أنماط معينة من السلوك العنيف الذي يبني على الغرائز و العواطف و العقد النفسية و الإحباط و القلق فالجزائر هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين و أن يشعر الفرد بانفعال خاص عند ادراكه لذلك الشيء و من أسباب هذا السلوك ما يرجع إلى شخصيته وهي :

- الشعور المتزايد بالإحباط
- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة و المدرسة
- عدم القدرة على مواجهة المشكلات

- عدم اشباع التلميذ لحاجاته (مصطفى مباركة و اخرون، 2018، ص.4)
- عدم القدرة على مواجهة المشكلات

كما يشير **Walman** أن الإسراف في الحب و التدليل و الحماية الزائدة ينمي في الطفل صفات الأنانية و يجعله دائم التمركز حول ذاته فيتعود على تلبية جميع رغباته مهما كانت هذه الرغبات، فالتدليل يخلق منهم أفراد يميلون للسيطرة

(WALMAN 1975 ; p55)

و عليه هناك عوامل متعددة و متشابكة و متداخلة تساهم في ظهور سلوكيات عنيفة يمكن عرضها فيما يلي:

- **مفهوم الذات** : تتمثل في الصورة التي يتصورها الفرد عن ذاته فإحساس الفرد بالدونية و النقص يرتبط بالعدوانية حيث يعتبر ادلر **ADLER** أن العدوانية المبالغ فيها ما هي إلى تعويض للإحساس بالنقص و الدونية (زهرا، 1982، ص.98).

و يرى توخ **tokh** أن الأفراد العدوانيين هم أولئك الذين يشعرون بعدم الأمان و تقديرهم لذاتهم جد منخفض و يعتقدون أن الآخرين يلاحظون ذلك مما يضطرهم للدفاع عن النفس عن طريق ممارسة سلوك عدواني عنيف محاولين تعزيز قصورهم عن أنفسهم و دينامية أخرى من الديناميات التي لها دور رئيسي في ظهور السلوك العدواني (الفقي ، 2000 ، ص252)

- **الإحباط** : إن الإحباط حالة الحرمان من اشباع مشروع و قد يكون الاحباط عن حرمان أو وجود مانع داخلي يحول دون الوصول إليه ( سيلامي، 2000، ص.287).

إن وجود العوائق أمام الفرد التي تمنعه من تحقيق ما يصبو اليه يجعله يعيش حالة احباط مما يدفعه لتجاوز هذا الشعور بسلوكيات عنيفة مما يدل على دور الاحباط في ظهور أنماط سلوكية شاذة (الزغبى، 1997، ص.122)

ومما سبق يمكن القول أن ممارسة العنف وسيلة سريعة يشعر الفرد من خلالها بالتفريغ و التنفيس بما يخلق بداخله من توترات .

- **الاكتئاب** : يعني الاكتئاب حالة من الاضطراب النفسي يتجلى في الجانب الانفعالي للشخصية. (طه 1993:110) . ويظهر عند الأفراد الذين يشعرون بعدم السعادة و تمركزهم حول ذواتهم و الاعتقاد بأنهم عديمي الكفاءة و عديمي القيمة فتتخفص والذات فيصبح الشخص مكتئب منكر و ناقد و محاسب للغير (عبد الرحمان ،1999،ص.169). ويرى الباحث " فايد " أن الأفراد خصوصا في سن المراهقة عندما يشعرون بالاكتئاب يميلون إلى الغضب و العدوان (فايد ،2001،ص.123). كما يرى الباحث خالد عبد السلام (2014) أن الدوافع الداخلية للفرد تحركه للاستعمال العنف ضد غيره، نتيجة تراكم الضغوط النفسية و الإحباطات التي تمارس على المتعلمين بشكل مباشر أو غير مباشر من قبل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع في الشارع .

من هنا يمكن القول أن المراهقين المتمدرسين قد يشعرون ببعض صور الاكتئاب و الاحباط نتيجة معاشتهم لمواقف تنقص من قيمتهم و بالتالي يؤدي بهم ذلك إلى ممارسة سلوكيات عنيفة في سبيل مقاومة هذا الشعور. كما يرى الباحثون أن الأشخاص يختلفون من حيث استعدادهم للتأثر بتجاربيهم، لكن يظل التفاعل بين تراثهم البيئي و الوسط المعيشي هو المحدد لطبيعة شخصيتهم

### 5 - مصادر العنف المدرسي:

يرى الكثير من الباحثين أن للعنف المدرسي مصدرين أساسيين : الاول يكون مصدره من داخل المدرسة والثاني يكون من خارجها، وتتمثل في :

### 5-1 مصدر العنف من خارج المدرسة:

5.1.1 - 1 - 1 - 5 **عنف من الغرباء عن محيط المدرسة** : وهو العنف القائم من داخل المدرسة إلى خارجها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا تلاميذ حيث يأتون في ساعات الدوام أو غيرها من أجل الإزعاج والتشويش على سير الدروس.

5-1-2 **العنف من قبل اولياء التلاميذ** : ويكون إما بشكل فردي أو جماعي نتيجة عدة أسباب و بحجة مواجهة الأساتذة أو الإدارة باستعمال أسلوب العنف .

5-2 **مصدر العنف من داخل المدرسة**: كما أشار لها روكوع يتخذ هذا اللون من العنف عدة صور نذكر منها :

- **العنف بين التلاميذ أنفسهم** : يقوم بعض التلاميذ بالاعتداء على بعضهم البعض أفراداً أو جماعات نتيجة لعدة أسباب قد تكون من داخل المدرسة أو خارجها، إذ كثيراً من حالات العنف مصدرها خارجي ثم يتخطى أسوار المدرسة، وتصبح هذه الأخيرة ميداناً للانتقام، وهذا ما يخلق حالة لامن في المدارس، فالتلاميذ الذين تعرضوا لمثل هذه السلوكيات المتمثلة في السب و الشتم و الضرب ،يصبحون منطوون على انفسهم ويصيبهم الإحباط ،ثم يحاولون استرجاع ثقتهم بالبحث عن منفذ آخر يعيد لهم الاعتبار واسترجاع دواتهم ،باستعمال نفس الأسلوب و هو ممارسة أسلوب العنف (نادية مصطفى الزرقاوي، 2003،ص.59).

- **مصدر العنف المعلمين أنفسهم**: وهو أن يكون أحد المعلمين مصدراً للعنف، من خلال ممارسة العنف على احد زملائه نتيجة خلافات بينهم وقد تكون لفظياً أو جسدياً.

- **مصدر بين المعلمين و التلاميذ**: اعتداء المعلم على التلميذ أو العكس سواء بالإهانة، بالشتم أو الضرب.

- مصدر متعلق بتخريب للممتلكات: وهو قيام التلميذ بتكسير الممتلكات وتدميرها كإتلاف الجدران أو تحطيم الطاولات والكراسي.

يرى "loker" أن هذه المصادر التي ينطلق منها العنف يسمى بالعنف المدرسي الشامل، حيث تؤثر على نظام المؤسسة، ويسود حالة عدم الاستقرار و اللأمن داخل المؤسسة، وهذا دليل على عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف.(صباح عجرود، 2007، ص.20).

ترى الباحثة بحكم احتكاكها بالميدان التربوي، أن مصادر العنف متعددة قد تكون داخل المدرسة أو خارجها وهذا نتيجة تراكمات و أسباب متنوعة، تكون وراء ممارسة العنف بمختلف أشكاله. فالمصادر سالفة الذكر ليست إلا شرارة ينبعث منها سلوك العنف، لأسباب قد تكون ظاهرة أو خفية لظاهرة معقدة ومتعددة الأوجه، نتيجة نقص المرافقة الضرورية وانعدام الخدمات، وجعل من المدرسة ميدان خصبا للانتشار ظاهرة العنف، مما يستدعي البحث و التقصي عن العوامل المسؤولة عن العنف.

### 6 - أشكال العنف المدرسي و مظاهره: هناك عدة أشكال من للعنف الذي يمارس في

الوسط المدرسي تتمثل فيما يلي:

**6-1 العنف الجسدي:** وهو استعمال القوة بشكل متعمد اتجاه الآخر بهدف إلحاق الضرر بهم و إيذائهم ومن نتائجه إحداث الآلام و الأوجاع في الجسم أو إحداث جروح و الكسر و قد عرف عمران العنف الجسدي انه استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من اجل إيذائهم و إلحاق أضرار جسيمة لهم و ذلك كوسيلة عقاب غير الشرعية مما يؤدي إلى آلام و أوجاع ومعاناة نفسية.(كامل عمران، 2003، ص. 123)

**6-2 العنف اللفظي:** يكون بالشتم و القذف و التهديد و التوبيخ و إهانة الآخرين، كما يتمثل في الألفاظ العنصرية و مقاطعة الأستاذ لتلميذ و هو يتحدث، و هو أكثر أنواع العنف شيوعا.

6-3 العنف النفسي: قد يتم من خلال عمل أو امتناع عن القيام بعمل و هذا وفق مقاييس مجتمعة و معرفة عملية الضرر النفسي. و قد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة و السيطرة لجعل الطفل متضرر مما يؤثر على وظائفه السلوكية الوجدانية الذهنية و الجسدية مثل رفض و عدم قبول الفرد اهانتته تهديده عزله و تذبذب الطفل كمتهم و عدم الاكتراث بالطفل (زغبى، 1995، ص.105).

كما تصنف خزان (1999) إلى ما سبق أن فرض الآراء على الفرد بالقوة هو أيضا عامل من عوامل العنف النفسي.

وتعرفه زبيدة بن عويشة بأنه عنف غير مادي يلحق الضرر بالجوانب النفسية للفرد في مشاعره و إحساسه عن طريق الاتهام و التخويف، الترويع، وقد يمس سمعة كرامة و حرمة الفرد وامنه، فهو عبارة عن ضغط يمارس على الفرد للسيطرة على أفكاره و تصرفاته و الحد من حريته.(زبيدة بن عويشة، 2008، ص.110). كما أشارت أيضا " **hurist and**

**vasta**" إلى عدة مظاهر للعنف النفسي نذكره ما يلي :

. السلبية و الاستهزاء: ذكر الوقائع بلهجة ساخرة.

. التحقير التقليل من قيمة الضحية.

. الاستفزاز بالحركات: كالدق على الحائط أو الأرض.

.النكات و العبارات الساخرة: حيث يطلق عبارات ساخرة ليجعل الضحية موقع

سخرية.

.الإيماءات و الإشارات: التي تحمل في مضمونها سلوكا عنيفا يؤثر على الضحية،

فيشعر بسببها بالاحتقار.(كمال بوطورة، 2017، ص.169).

ترى الباحثة أن العنف المدرسي يشمل أنماط متعددة،نقسمها إلى عدة أشكال منها

العنف الجسدي الذي (يستعمل فيها الجسد) و العنف اللفظي(الكلامي)،والعنف النفسي الذي

يترك آثار غير مرئية لدى الضحية، لكن تأثيره قوي على نفسيته، كما يوجد شكل آخر من أشكال العنف غير المباشر والذي لا يتجه مباشرة للمصدر، و نذكره فيما يلي :

### 6-4 العنف المادي التخريبي: العنف الذي يتعلق بتخريب الأثاث المدرسي و الممتلكات

الخاصة و العامة داخل المدرسة، من مظاهره:

- تكسير الكراسي.

- إتلاف و سرقة الوسائل التعليمية.

- تشميع السبورة بمواد لزجة (كالزيوت و الشحوم).

### 7 - العوامل الخاصة بالمحيط المدرسي:

#### 7-1 الوسط المدرسي من حيث التأثير: عدم استقرار التأطير، الغياب المتكرر لبعض

الأساتذة و المؤطرين، يترك فجوة لدى المتعلمين، مما يشعرهم بوجود فراغ يدفعهم إلى

تصرفات و سلوكيات عنيفة فيما بينهم أو تحول إلى التخريب و الكتابة على الجدران .

#### 7-2 الوسط المدرسي من حيث النظام العام للمؤسسة:

.الاكتظاظ داخل الأقسام.

.انعدام النشاطات الثقافية و الرياضية و الترفيهية.

. كثافة الحجم الساعي و البرامج.

. غياب التواصل بين التربويين.

. عدم الاهتمام بالانشغالات الجماعية التربوية و المتعلمين . (شيخي رشيد،

2012 ، ص . 145).

كما أشار أحمد حويتي 2004 إلى أهم العوامل المسؤولة عن العنف المدرسي

نذكر منها ما يلي :

- عوامل تعود الى المؤسسة التربوية : نفسها طريقه تصميم المؤسسة واكتظاظ

الصفوف

- عوامل تعود الى المدرسين : كثرة الغيابات في اوساط الأساتذة الامر الذي يؤدي الى استخلافهم وهذا يؤدي بدوره بالتلاميذ الى الخروج عن نظام الصف يساعد على الفوضى والتمرد داخل المدرسة

- عوامل تعود الى التلاميذ: كطبيعة الاجتماعية والوقوع تحت تأثير المخدرات و الاحساس بالظلم والتعويض عن الفشل بالاختلاط برفقاء السوء

- عوامل بيداغوجية: استعمال اساليب بيداغوجية غير المناسبة وعدم وجود لجان لمتابعه التلاميذ ونقص البرامج الثقافية والترفيهية بالمؤسسات التعليمية

- عوامل تنظيمية : عدم التعاون والتنسيق بين جمعية اولياء التلاميذ وادارة المؤسسة

- عوامل امنية : عدم وجود اعوان الامن بالمؤسسة التربوية او نقص كفاءاتهم او عدم كفايتهم مقارنة بحجم المؤسسة وعدد التلاميذ

- عوامل تعود الى وسائل الاعلام: نظرا للدور الذي تلعبه في نشر ثقافه العنف وخاصة الاعلام المرئي من خلال الاعلام والمسلسلات التي تبث يوميا ( احمد حويتي ، 2004 ، ص 107.)

هكذا تبين ان العنف المدرسي ظاهره مركبة لا يمكن ان تعود الى التصميم المادي للمدرسة او سلوكيات معلمها فقط بل تعود الى عدة عوامل وبشكل اساسي الى المجتمع ومؤسساته الاجتماعية والأسرية و وسائل الاعلام وجماعات الرفاق باعتبار ان هذه المؤسسات هي السابقة عن المدرسة المتزامنة معها وبالتالي ينتقل العنف من المجتمع الى المدرسة وتصبح هذه الأخيرة معنية بالخلافات الأسرية ومشاكل الشارع وما فيه من افات.

كل هذا يساهم في ترجيح ثقافة العنف لدى المراهقين لاسيما في ظل غياب الحوار والتواصل الفعال.

8 - آثار العنف في الوسط المدرسي :

لقد أثبتت العديد من الدراسات أن العنف ينجر عنه آثار سلبية على الأداء الاجتماعي السلوكي و الانفعالي. و في هذا الصدد يشير ( دفا رمه ، 1994) أن الأفراد الذين تعرضوا للعنف نجدهم مشتتين من الناحية الانفعالية و يشعرون بعدم تفهم الآخرين فيؤثر ذلك على ثقتهم بالنفس و حالتهم النفسية تكون غير مستقرة .

و في الملتقى الدولي الخاص بالعنف و المجتمع 2003 تم عرض أهم التأثيرات التي تنشأ عن العنف نموثلها في الجدول الاتي :

جدول رقم (2) : تأثيرات العنف في مختلف المجالات

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
- عدم المبالاة	- غيابات متكررة و	- الانعزال عن الناس	- انخفاض الثقة بالنفس
- عصبية زائدة	تأخيرات في المدرسة	- عدم التواصل مع	- توتر دائم
- مخاوف غير مبررة	- عدم المشاركة في	الآخرين	- عدم الشعور بالأمان
- مشاكل انضباط	الأنشطة المدرسية	- العدوانية اتجاه	- عدم الاستقرار النفسي
- عدم القدرة على التركيز	- التسرب المدرسي	الآخرين	
- تشتت الانتباه	تدني المستوى		
- السرقة	التحصيلي		
- الكذب			
- محاولة الانتحار			

(كامل عمران ، 2004، ص131).

من خلال هذا الجدول نبين أن للعنف آثار في مجالات متعددة فالمراهق معرض للتوتر و عدم الثقة بالنفس و الخمول الاجتماعي و قد يفقد حيويته داخل القسم.

## ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل موضوع العنف بصفة عامة و العنف المدرسي بصفة خاصة باعتبارها ظاهرة سلط عليها الباحثون الأضواء من أجل تعريفها و الإلمام بالأسباب و العوامل التي كانت من وراء انتشارها و تعد الأكثر تأثيراً على المراهق حيث يلجأ هذا الأخير لممارسة العنف كلغة التخاطب بعدما عجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادية و كان من وراء ذلك عدة عوامل مسببة للعنف منها العوامل النفسية الاجتماعية و عوامل تتعلق بالمحيط المدرسي ،حيث أن سلوك الفرد يؤثر على الآخرين و يتأثر بالخلفية البيئية التي يعيش فيها. كما أن للأسرة دور في تفشي العنف لدى أبنائها من خلال الأساليب غير الصحيحة في متابعة سيرورة أبنائهم في المدارس ، فالعنف الذي يمارس داخل المدرسة ما هو إلا توزيع للعنف النفسي الاجتماعي فالأساليب و الاستراتيجيات السليمة أساس بناء مجتمع مسالم متطلع لبناء مستقبل أفضل من خلال غرس ثقافة الحوار و منهج اللاعنف .

# الفصل الرابع

## التحصيل الدراسي

**تمهيد:**

إن التحصيل الدراسي للتلاميذ في مختلف مستوياتهم الدراسية الهدف الأساسي لكل فعاليات العملية التعليمية، ودليل على مدى تحقيق أهدافها، ونجاح الخطة التربوية، ومستوى أداء القائمين عليها من تربيين وإداريين ، فالمجتمعات الراقية تتخذ كمعيار لرفي الأمة واتجاهها نحو تطوير نفسها ونموها حضاريا، لذا وجب تسليط الضوء على هذا المفهوم، الذي عرف اختلافا بين علماء النفس وعلماء التربية، كونه من أكثر المفاهيم النفسية و التربوية تعقيدا، نظرا لارتباطه بالعديد من المتغيرات الشخصية و الاجتماعية والمدرسية وتداخل العوامل المؤثرة فيه.

لذلك خصصنا له هذا الفصل للتعريف به بالتفصيل.

**1- تعريف التحصيل الدراسي:**

حسب ما ورد في معجم الرائد اللغوي، فان كلمة التحصيل لغة مصدرها كلمة حصل و تعني " اكتساب العلوم و المعارف". ( مسعود جبران، 2001، ص.317) أما اصطلاحا يعتبر التحصيل الدراسي هو نوع من التحصيل المتعلق بدراسة مختلف العلوم والمواد الدراسية.(الموسوعة التقنية دون سنة الموسوعة التقنية دون سنة ،ص.159) . كما تعددت التعاريف المحددة لمفهوم التحصيل الدراسي نذكر منها:

. يعرفه " صلاح الدين علام " بأنه درجة الاكتساب الذي يحققها الفرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين وهو مقدار المعرفة أو المهارة التي يحصل عليها التلاميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة (علي عبد الحميد ،2010، ص.91).

كما يعرفه " الرابي " : بأنه مستوى محدد من الانجاز أو براعة في العمل المدرسي، يقاس من قبل المعلمين أو الاختبارات المقررة ومقدار ما حصل من تغيير في سلوكهم نحو الأفضل وذلك نتيجة أداء المعلم التربوي من خلال الموقف التعليمي داخل الصف أو خارجه من خلال الأنشطة الصفية و اللاصفية. (رابي، 2007، ص.4).

في حين يعرفه " رشاد صالح د منهوري " بأنه " : المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية ما". (رشاد صالح د منهوري، 2006، ص.86)

أما " Legendre Renald " (1993) يعرف التحصيل الدراسي في المجال التربوي أنه عبارة عن نوعية وكمية العمل المبذول من طرف المفحوص أو مجموعة من المفحوصين .

( أحمد لويزة ، 2011، ص.77).

ويعرفه أيضا " محمد السيد أبو النيل " أن التحصيل بمعنى خاص يشير إلى التحصيل الأكاديمي وهو يستخدم ليشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (محمد قوارح ، 2012، ص.144)، فيعرف التحصيل إذن بأنه مجموعة من المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات و الكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم ، وما يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب ، ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به وتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي يحصلها التلميذ من خلال الاختبارات الخطية والشفوية وعلامات التقييم المستمر والنهائي التي تؤكد مستوى امتلاكه لهذا التحصيل المدرسي. (جوجسي ميشال ، 2005، ص.142)

من التعاريف سابقة الذكر للتحصيل الدراسي ، يتضح أن مفهوم التحصيل الدراسي، يرتبط بالعديد من المتغيرات الشخصية والاجتماعية والمدرسية ، فهو يدل على كل ما يكتسبه الفرد من مهارات فكرية وانجازات في المجال التعليمي ، بالإضافة إلى مقدار التغيير الذي يطرأ على سلوك التلاميذ نتيجة ممارستهم للأنشطة الصفية و اللاصفية وعليه

يمكن القول أن التحصيل الدراسي لا يقتصر على بعد واحد فقط وإنما يتعدى ذلك ، فما هي تلك الأبعاد؟

### 2-أبعاد التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي بعدين يمكن ذكرهما فيما يلي:

**1-2 البعد الكمي:** يتمثل في حصيلة المعارف المكتسبة أو مجموعة المهارات المكتسبة من خلال عملية تعليمية معينة والتي يمكن قياسها عن طريق اختبارات مختارة من البرنامج التعليمي. ويقصد به الحصول على نتائج يتم تقديرها والتعبير عنها من خلال الدرجات المتحصل عليها في مادة ما، أو مجموع الدرجات في فصل ، أو بالمعدل التراكمي المتحصل عليه في نهاية السنة الدراسية.

**2-2 البعد الكيفي:** وهو البعد الذي يمثل قدرة التلميذ على ترجمة تلك المعالم الى خبرات يقدرها المعلم ويساعد في أدائها ضمن نشاط تربوي معين في التكيف المدرسي.(زيان محمد حمدي ،1985،ص.56).

وفي هذا الصدد يرى " Wibster " على أنه أداء الطالب لعمل ما من ناحية الكم أو الكيف، وعليه فإن التحصيل الدراسي ، لم يقتصر على معنى واحد ، حيث أن هناك من يراه من زاوية الكم أي التقدير الكمي المتمثل في العلامات وهناك من يرى أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة في المدرسة والأداء الذي يقوم به الطالب ويخضع لتقدير المدرسين.

### 3- مستويات التحصيل الدراسي:

للتحصيل الدراسي ثلاث مستويات وهي:

**1-3 التحصيل المرتفع :** هو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة أي أن الفرد ذو التحصيل المرتفع يستطيع أن يحقق مستويات خاصة مع أقرانه في نفس العمر العقلي والزمني.

ويمكن القول أيضا أن عمره التحصيلي يفوق عمره الزمني والعقلي بشكل غير متوقع، وعادة ما يفسر ذلك التجاوز في ضوء متغيرات أخرى مثل القدرة على المثابرة من الفرد نفسه. (محمد زياد، 1996، ص.14).

**2-3 التحصيل المتوسط :** يعني به أن الفرد يكون متوسط أي لا يصنف ضمن فئة الفاشلين بل مستواه، يكون محصور بين الفئتين المرتفع والضعيف. فهنا يمكن أن يكون تحصيله أحسن من هذا لو كانت مثابرة من طرفه. (شاكر عطية قنديل، ص.94)

**3-3 التحصيل المنخفض :** هو مشكلة تربوية يعاني منها التلاميذ ، المعلمين والآباء وكل من لهم علاقة بالتلميذ على حد سواء، وهذا المستوى المنخفض يبرز عند التلميذ الذي يكون تحصيله أقل من مستوى ذكائه وإمكانياته العقلية ، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله المدرسي بشكل واضح ، بالرغم من إمكانياته ، يقال أنه متأخر تحصيليا ، أي أن التأخر الدراسي أو التحصيلي هنا ، قد يرجع لأسباب أخرى خارج التلميذ ويقاس التأخر في التحصيل عن طريق الاختبارات التحصيلية المقننة ومقارنة المستوى التحصيلي في ضوء العمر العقلي والعمر الزمني ومتوسطات أقرانه في الفصل الدراسي (محمد زياد، 1996، ص.15) فالفروق الفردية ، تظهر جليا في مستويات التحصيل ، إذ نجد من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يتفوقون عن أقرانهم وذلك بفضل قدرتهم على المثابرة، أما ذوي التحصيل المتوسط لا نعتبرهم متأخرين تحصيليا بل بإمكانهم الارتقاء إلى مستوى أعلى ، أما منخفضي التحصيل أي ذوي التحصيل الضعيف فهم بحاجة ماسة إلى مساعدة من طرف القائمين على التربية، لنتدارك نقائصهم ومعالجتها ، ومن هنا لا بد من تحديد العوامل التي بإمكانها أن تؤثر على المستوى التحصيلي للمتعلمين.

4- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

هناك عوامل متعددة تؤثر في عملية التحصيل الدراسي التي قد تحول دون تحقيق المستوى التحصيلي الذي يسمح للمتعلم باكتساب المهارات اللازمة لتحقيق أهدافه والتغلب على ما يصادفه من مشكلات ومن بين هذه العوامل نذكر ما يلي:

4-1 العوامل الخاصة بالمتعلم : تتمثل هذه العوامل في سمات المتعلم الشخصية و الانفعالية، و خصائصه الخلقية وقدراته العقلية ، فالعوامل الذاتية هي المسؤول الأول عن تقدم أو تأخر المتعلم في تحصيله الدراسي باعتبار أن الفرد هو المسؤول عن ذلك. (علي عبد الحميد ،2010،ص.97). ويمكن حصر أهم هذه العوامل فيما يلي:

4-1-1 العوامل العقلية : تتمثل في قدرات التلميذ العقلية ، سواء ما تعلق منها بالعامل العامل كما يسميه **SPEARMAN** ، وهو الذكاء أو القدرات الخاصة بالتلميذ ذو الاستعداد العقلي الكبير أسرع وأعلى مستوى في تحصيله من التلميذ المتوسط في قدراته العقلية (رمزية الغريب، 1976، ص.17) ولقد أثبتت العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء والتحصيل على يد "cyril burt" في إنجلترا ، وعلى يد "bond wireman" أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين هاذين المتغيرين وهذا يدل على دور الذكاء في عملية التوافق الدراسي.(مدحت عبد الحليم،1990،ص.115)

4-1-2 القدرات الخاصة: تتمثل في القدرة اللغوية ، والقدرة على الاستدلال ، والقدرة المكانية ، لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث على طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة ، واتضح أن أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتحصيل الدراسي هي القدرة اللغوية (محمد قوارح، 2012،ص.154)كما أشار " Willems " أنه إذا وجدت عند شخص من المفروض أن يكون ذكيا عاهة أو عدة عاهات في بعض وظائف القشرة الدماغية الحيوية كالإدراك ، الذاكرة وغيرها ، ستحد من بعض أو معظم القدرات التي تساعد على التعلم لديه. (Willems .G.Noel . et Al 1983 .P86)

4-1-3 العوامل الجسمية: إن النمو الجسمي السوي لأعضاء الجسم المتصلة بالوظيفة التي يتعلم في مجالها وهو شرط أساسي لعملية التعلم، فالطفل لا يستطيع المشي مثلا إلا بعد أن تنمو رجلاه النمو الكافي الذي يمكنها من تحمل جسمه. كذلك لا يحدث الإحساس إلا إذا استقبل عضو من أعضاء الحس العين، الأذن، الأنف، الجلد، متيرا ما أو تنبئها معين من البيئة الخارجية أو الداخلية، وهذه الأجهزة الحسية هي أول طريق للتعلم، فعن طريقها تتم الرؤية، السمع، الشم، الإحساس والذوق وبهذه العمليات يتم الانتباه والإدراك والتعلم، وما قد يقع لهذه الأجهزة من إعاقة تؤدي إلى عرقلة في عملية التعلم ، وكلما دربت الحواس على القيام بوظائفها كلما ساعد ذلك في تحسين عملية التعلم، فعبارة أخرى الحواس تمثل النوافذ التي يطل بها الأشخاص على العالم الخارجي. (بوشدوب شهرزاد ، 2001،ص.74)

كما أكد " j Boisvert " بأن الأشخاص الذين يعانون من قصور جسمي يقعون ضحية الاتجاهات السلبية التي يتعرضون لها من قبل الغير، والتي تترجم في الكثير من الأحيان إلى العزلة أو الانسحاب هذا ما يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم . (AL . j Boisvert ) (M 1995.P26)

4-1-4العوامل النفسية المتعلقة بشخصية التلميذ: تؤثر العوامل النفسية للتلميذ بشكل مباشر على سلوكياته وعلاقاته وميوله وبالتالي على تحصيله الدراسي ومن بين هذه العوامل:

\*الدافعية للإنجاز : الرغبة القوية للتعلم والمثابرة ، فالعامل الذاتي يعمل كقوة محركة تدفع بطاقة التلميذ إلى استغلال أقصى إمكانياته ، فالدافعية تحرك نحو سلوك ما يشجع القيام به. (جودت عبد الهادي،2004،ص.87) . ولهذا من المستحسن أن يوجه التلاميذ بقدر الإمكان إلى نوع الدراسة التي يميلون إليها واختيار أحسن طرق لتعليمهم ، حتى يشعرون بأنهم في

مجالهم الطبيعي الذي يرتاحون إليه بحيث يرى " **Strong** " : " أن الميل اهتمام ورغبة في حين أن النفور استجابة كراهية " عن (مرسي عبد المجيد، 1976، ص.184).

\***الثقة بالنفس** : من الجوانب النفسية المؤثرة أيضا مدى ثقة التلميذ بنفسه ويعني ذلك الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة ، وقد أثبتت الدراسات أن الطلبة المتفوقين يمتازون بالثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي مع الآخرين ، في حين أظهرت دراسات أخرى أن الطلبة المتأخرين دراسيا يعانون بعض المشكلات النفسية ، كإحساسهم العميق بعدم الثقة بالنفس وعدم الشعور بالأمن. (أماني محمد ناصر، 2005، ص.3)

\***التقدير الايجابي للذات**: فهو عبارة عن مركبة أساسية للنجاح المدرسي بحيث أشارت بعض البحوث " **Bedsoe** " ( 1964 ) و " **Bodwins** " ( 1962 ) ، أن الأطفال ذوي تقدير مرتفع للذات يتصلون على أحسن النتائج ، كما بينت دراسات أخرى بأن تقدير الذات عند الطلبة أو التلاميذ عبارة عن عامل محدد للاستمرارية أو الانفصال عن الدراسات العليا (Peylet ، . 1997:509) . فالتقدير الايجابي للذات تكسب المتعلم الثقة بعمله واجتهاده وبقينه بالنجاح واجتياز المرحلة الدراسية دون صعوبات ، وان مفهوم الذات هذا يؤدي إلى تحسين سلوك الطالب في مدرسته علاوة على أدائه الأكاديمي (نوفل ، 2001:39) كما يرى " **Beke** " (1971) أن دوافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تعبيراً عن الحاجة إلى تقدير ذاته وأغلب الباحثين يؤكدون على أن تقرير الايجابي للذات هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف وبالتالي يجلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة.

\***العوامل الانفعالية السلوكية** : يشخص التصنيف الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي الأطفال المضطربين سلوكيا من خلال ما يبديونه من تشتت في الانتباه والاندفاعية ، وهو ما يجعلهم يجيبون عن الأسئلة قبل استكمالها ودون تركيز كاف على المنبهات

المرتبطة بها ، كما أن لديهم ضعفا في القدرة على التفكير مما يجعلهم يخطؤون كثيرا ، كما أن حديثهم في الحوار سيكون غالبا غير مترابط (السيد علي سيد أحمد وآخرون، 1999 ص.33) من هنا يمكن القول أن المشكلات السلوكية والتعليمية كثيرا ما تترايط ، فالطفل الذي يعاني اضطرابا سلوكيا كاضطراب النشاط الزائد المصحوب بقصور الانتباه غالبا ما يواجه صعوبات التعلم بسبب حركته الزائدة وتشتت انتباهه فيؤثر ذلك سلبا على تحصيله الدراسي وهذا ما أكده السيد "إبراهيم السمدوني ( 1990 ) " في دراسته التي هدفت إلى معرفة الآثار السلبية لمشكلة النشاط الزائد لدى الأطفال حيث توصل إلى وجود انخفاضا ملحوظا في مستوى المهارات التحصيلية لدى هؤلاء الأطفال مقارنة مع الأطفال العاديين.

فالتلميذ الذي يعاني من اضطراب قلة الانتباه وكثرة الحركة لا يمكنه التركيز والانتباه إلى شرح المعلم ، إذ يقال عنه أنه متهور وغير قادر على متابعة التحصيل ، فهو يقاطع المتحدثين ويتحرش برفقائه أثناء الدرس ويعلق على الحديث قبل أن يفهمه ومن الصعب عليه أن يشتغل مع فريق وان يبقى جالسا في مكانه لوقت طويل. (محمد علي ، 2005،ص.24)

في ضوء ما سبق يتجلى لنا أن التحصيل الدراسي يتأثر سلبا من مخلفات السلوكيات المضطربة وهذا ما أثبتته نتائج الدراسات التي تناولت النشاط الزائد وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الأطفال أنهم متميزون بمعدلات عالية من عدم الانتباه أو إكمال الواجبات المطلوبة منهم في المدرسة كما أنهم يتصفون بضعف الأداء التحصيلي المدرسي بشكل عام وان الكثير منهم يعيد على الأقل إحدى سنوات المدرسة الابتدائية قبل أن ينتقل إلى المرحلة الموالية من التعليم المتوسط ومنهم من يعتبر أقل تحصيليا في مادتين أو أكثر من المواد الدراسية بين (60% - 80%) من هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلات حقيقية في التعلم (العاسمي، 2001،ص.39) يبدو مما سبق أن الأطفال ذوي السلوك المضطرب يتسمون بالاندفاعية وعدم الانتباه والحركة الزائدة والذي تصاحبه مجموعة من الأعراض الثانوية مثل:

القلق ، الاكتئاب ، السلوك العدواني يعانون من التحصيل الدراسي المنخفض ، وهذا ما يتطلب اهتمام خاص بهؤلاء الأطفال.

**2-4 العوامل الخارجية :** يقصد بها العوامل المتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها التلميذ والمتمثلة فيما يلي:

**1-2-4 العوامل الأسرية والاجتماعية :** تعتبر الأسرة النظام الإنساني الأول الذي يتلقى فيه الأطفال أول دروسهم الحياتية فلا شك أن لها دور كبير في التحصيل الدراسي ، فالجو العائلي بما يوفره من استقرار أو عدمه يؤثر على نفسية وسلوكيات الأطفال وبالتالي على تحصيلهم الدراسي فلقد أثبتت الدراسات أن التلميذ الذي يعاني من التفكك الأسري الناتج عن الطلاق أو غياب الأب بشكل دائم عن الأسرة أو فقدان أحد الوالدين يعاني من مشكلات عاطفية وسلوكية ويكون أقل قدرة على ضبط النفس والتوافق مع المواقف الاجتماعية .  
(محمد قريشي ، 2002، ص71).

ويحتاج الطفل إلى التشجيع و المؤازرة و التوجيه و التواجد في المنزل قبل الذهاب للمدرسة و بعد العودة لرفع معنوياتهم و سماع احتياجاتهم و انجازاتهم و تحدياتهم. كما أثبتت التحليلات الحديثة لبيانات الدراسة القومية لنمو الطفل على أن اهتمام الوالدين بالتعليم هو أحد العوامل التي ترتبط بقوة التحصيل الدراسي وأثاره على حياة الطفل بعد أن يكبر.  
(سبركس وغلنرشر ، 2007، ص.320).

ويؤكد "حامد محمد بن معجب " إلى أن تماسك الأسرة ومعاملة الوالدين والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعدد الأفراد لها دور هام في التأثير على تحصيل الطالب وعلى سلوكه العام ، وهذا ما أثبتته العديد من الدراسات إذ أنه كلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل الطالب وأن ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطا قويا بطبيعة البيئة الأسرية للمتعلم. (الحامد محمد ، 1996، ص.159).

وترى " Medeci " أن التلاميذ الذين يعيشون في وسط اجتماعي - ثقافي فقير معرضين منذ الأيام الأولى من حياتهم الدراسية لحرمان كبيرو عليهم تحمله وبالتالي يجدون أنفسهم أقل حظا أو خاسرين أمام المتطلبات المتزايدة أمامهم. ( Medeci 1997,p7 ) ، أكد " lautrey " (1980) أن البيئة العائلية والسلوكيات التربوية والقيم ، تتدخل في تشكيل البنيات المعرفية ( les structures cognitives ) وهذه الأخيرة تساهم في النجاح ، المدرسي ، ففي الأوساط الاجتماعية المكتظة مثلا نجد نمط اللغة التي يستعملها هؤلاء التلاميذ ومجموع القيم لا تساعد على التكيف مع معايير المدرسة ونجاح التعلم ، فالنجاح المدرسي يرتبط أساسا بدرجة تطابق الثقافة المكتسبة من المحيط العائلي مع ما يقدمه المحيط المدرسي من أعمال ، ولكي يتم الكشف عن أهمية السياق الذي يربط المحيط الاجتماعي بالنجاح المدرسي، قام كل من " passeran " (1964) و " bourdeau " ببناء مفهوم الإرث الثقافي ( heritage culturel ) ، إذ أنشأ هذا الأخير من خلال قواعد تجريبية ، تحقيقات وملاحظات ، فاكتشفا أن المدرسة تعيد إنتاج عدم التساوي الاجتماعي تحت شكل عدم التساوي المدرسي الناتج عن الاختلاف في الإرث الثقافي ( cacouault .m et al ;1998, 55-52.P) .

ومنه يمكن القول أن العوامل الأسرية الاجتماعية تلعب دورا في تقدم التلميذ دراسيا أو تأخره، وتتمثل في المستوى الاقتصادي للأسرة ومستواها الثقافي، فالمستوى المادي الذي يعيش فيه التلميذ يحول دون تفوقه، لعدم توفر كل مستلزمات النشاط الدراسي.

أما من الجانب الثقافي ، فقد لوحظ أن المستوى التعليمي والثقافي للوالدين يظهر خلال لغة الأطفال ورصيدهم اللغوي وأسلوبهم ومعارفهم العامة وسلوكهم ونجاحهم في الدراسة.

#### 4-2-2 العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية: تتمثل في المدرسة والتي هي عبارة عن

مجتمع مصغر يتفاعل فيه الأعضاء ، ويؤثر بعضهم ببعض ومن العوامل الأكثر تأثيرا في العملية التعليمية والتحصيل الدراسي ما يلي:

\*المعلم وطريقة تدريسه: يعد المعلم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية فاتجاهات المعلم تلعب دورا لا يستهان به ، وهذا ما أكده " Fidjal –Kow " فأى تلميذ كان بإمكانه أن ينجح مع أستاذ معين ، كما أنه بإمكانه أن يفشل مع أستاذ آخر عن (poje – cretien et all c.1992.P .117) فالمعلم لا يعمل بمادته فقط وإنما بشخصيته وتعامله مع المتعلمين ، ومدى ما يقدمه لهم من مثل أعلى وقدوة حسنة ولجهوده أثر كبير لدى طلبته سواء على المدى القريب أو البعيد(احمد محمود السيد ،2002:40) فالمعلم بإبداعه يساعد تلاميذه على الوصول السريع إلى التعلم الفردي وهو أيضا الذي يعلمهم الطريق الذي يجب أن يسلكوه أمام كثرة المعلومات، فهو مرشد ومستشار أكثر من كونه مجرد آلة ميكانيكية باعثة للمعلومات،(Rassekh 1987.P.113) .

كما أن المدرس الجيد هو الذي يتقبل التلاميذ كما هم لا كما يحب أن يكونوا ويبرهن لهم وأمامهم على أنه يهتم بهم ويناقش معهم مشاكلهم وآلامهم وأمالهم في الحياة . وفي هذا الصدد أكد " bandura " عام 1986 و " credler " سنة 1992 على أهمية تدعيم سلوكيات الطلبة ، إذ أنه من الأحسن إعطاء تغذية رجعية ايجابية ( feed back positif ) للتلميذ الذي يتحسن في تحصيله ، فهذا ما سوف يسمح له بتكوين صورة ايجابية لشخصه وإدراك الكفاءة لإنجاز المهام.بالإضافة إلى أن طريقة التدريس لا بد أن تكون مشوقة تدفع المتدرسين نحو المشاركة الفعالة في القسم ، فلقد أثبتت الدراسات أن التدريس القائم على الشرح وإشراك التلميذ في المناقشة والحوار ، تمكنه من فهم موضوع المادة وبالتالي يسهل عليه تحصيلها والاستفادة منها في حياته الواقعية من خلال تنويع الأنشطة والنماذج .  
التعليمية المثيرة للانتباه .(ياسر نصر،ص-ص.97، 210).

- نستخلص مما سبق ذكره أن المعلم المتمكن من مادته العلمية والمزود بمهارات وكفايات تربوية والتميز بميول ايجابية نحو مهنته يؤثر إيجابا على تحصيل تلاميذه.

\***المنهج الدراسي:** يمثل المنهج الدراسي ركنا أساسيا آخر لا يقل أهمية عن دور المعلم، بل ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي، ويشير " آل ناجي ( 2002 ) " إلى أن طبيعة المنهج الدراسي من العوامل الأساسية التي تساهم في رفع كفاءة الطالب الأكاديمية. فالقيادة التربوية الناجحة هي التي تلاحق المستجدات في المناهج الدراسية وتعمل على تقديمها وتطويرها باستمرار حتى تكون أنواع التعليم و أساليبه ونتائجه مؤدية فعلا لتحقيق الأهداف التي تعمل المؤسسة التعليمية على تحقيقها. ( احمد لويظة ، 2011، ص.85)

فإذا كانت المناهج غير مصممة لمتوسط قدرات الطلبة وخالية من عناصر التشويق والإثارة. قد تكون المناهج غير مرتبطة ، كل هذا يؤثر في تحصيل المتعلمين كما أن البرنامج الذي يخلو من الأنشطة فان ذلك يخلق جوا من الملل ، ويحول دون استمتاع الطالب بالدراسة ويؤدي بالتالي إلى تأخره دراسيا وانخفاض دافعيته نحو التحصيل .(حمدان هشام، 2003، ص ص.60-67)

\***الوسائل التعليمية :** يتوقف استيعاب التلميذ بدرجة كبيرة لمادة معينة على الوسائل المستعانة في تدريسها ، وإذا كانت الوسائل التعليمية هامة في كل المستويات ، فان أهميتها تزداد في السنوات الأولى حيث يعتمد التلاميذ على المحسوسات والمدرجات الحسية وكلما تنوعت الوسائل وشملت جميع الحواس الخمسة كلما ساهمت أكثر في استيعاب المادة أو ساعدت في تنمية المدرجات العقلية التي تساهم فقط في رفع مستوى التحصيل وإنما هي وسيلة هامة في استشارة عملية الإبداع والابتكار. (عبد الحفيظ مقدم، 1996، ص.31).

\***اكتظاظ الأقسام :** إن اكتظاظ الأقسام عامل من العوامل المعيقة للتحصيل فالأقسام المكتظة يصعب على المعلم التحكم فيها مهما كانت كفايته التربوية وقدرته في التعامل مع التلاميذ .و ذلك أنه كلما ازداد عدد التلاميذ ازدادت معه الفروق الفردية في القدرات الذهنية والخصائص النفسية والسلوكية .(المرجع السابق ، ص.30)

من المعلوم أن بعض الخصائص النفسية كالخجل والنشاط الزائد وغيرها تحول دون اندماج أصحابها في القسم مما يؤدي إلى تأخرهم الدراسي ، بالرغم من ارتفاع مستواهم في الذكاء فالمعلم الذي يتعامل مع الأقسام المكتظة لا يستطيع معرفة الخصائص الذهنية والنفسية لكل واحد منهم ، فهو يتعامل معهم بصعوبة مع أن المطلوب من المعلم هو معرفة كل تلميذ معرفة ذاتية حتى يستطيع معاملته بالطريقة الملائمة لكن هذا ما يصعب تحقيقه في الواقع.

**\*جماعة الأقران(الرفاق):** يتأثر التحصيل الدراسي بمدى توافق المتعلم مع محيط المؤسسة التعليمية من حيث علاقته مع زملائه ومدرسيه ، فجماعة الأقران قد تساهم في خفض دافعية التحصيل الدراسي عند المتعلم .(علي عبد الحميد، 2010، ص 118-119)

نستخلص مما سبق ذكره أن التحصيل الدراسي يتأثر سواء ايجابيا أو سلبيا بعوامل متعددة، منها العوامل الداخلية كالعوامل العقلية ، كما أن للعوامل النفسية لها نصيبها من التأثير فالطفل الذي يعاني مثلا من مشكلات نفسية يجد صعوبات خاصة تعرقل سير نشاطه الدراسي . بالإضافة إلى العوامل الجسمية التي بدورها تؤثر تأثيرا سلبيا كالاضطرابات الحركية وعيوب النطق وغيرها من العيوب التي تؤدي إلى التأخر الدراسي.

أما العوامل الخارجية فهي تتمثل في العوامل المحيطة بالمتعلم وتعيق تحصيله ، والخاصة بالوسط الأسري و المدرسي اذ تلعب المدرسة دورا هاما في ارتفاع أو انخفاض المستوى التحصيلي للتلاميذ، وذلك من خلال عدة وسائط تربوية على رأسها المعلم ، الذي يلعب دورا رئيسيا في تحديد مصير المتعلم ، من خلال شخصيته وتكوينه الأكاديمي ومدى كفاءته في التدريس واتجاهه نحو المهنة ومدى إشباعها لتطلعاته المادية و الاجتماعية.

### 5- شروط التحصيل الدراسي الجيد:

التعلم هو تغيير في سلوك الكائن الحي، فهو لا يحدث ارتجالاً وإنما يخضع لشروط معينة وكلما توفرت للمتعلم هذه الشروط كلما كان أقدر على التعلم، ومعرفة هذه الشروط تساعد على اكتساب الخبرات الجديدة وأداء رسالته التربوية بصورة أكثر فعالية. (شلوف حورية، 2004، ص.52). ومن بين الشروط الواجب توفرها نذكر:

**5-1 الدافع:** هو من الشروط الأساسية لحدوث عملية التعلم وهو الذي يؤدي إلى الميل والتوجيه للعمل بطريقة خاصة فهو يثير ويدفع الفرد نحو هدف معين ويحافظ على ذلك التوجه مدة من الزمن. (عبد الرحمان عدس، 1998، ص.334)

**5-2 التكرار:** من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى تكرار أدائه حتى يتعلم خبرة معينة، تكرار وظيفة معينة يؤدي إلى نمو الخبرة بحيث يستطيع الإنسان القيام بالأداء المطلوب بطريقة آلية وسريعة. (محمد حاسم محمد، 2008، ص.281).

**5-3 النشاط الذاتي:** يعني أن على التلميذ أن يكون فعالاً في العملية التعليمية وذلك عن طريق البحث الذاتي، فالنشاط الذاتي هو السبيل الأمثل في اكتساب المهارات والخبرات والمعارف المختلفة، كما أنه يكون أكثر ثبوتاً ورسوخاً.

**5-4 معرفة المتعلم لنتائج ما تعلمه والتقويم الذاتي:** على التلميذ أو المتعلم أن يصل إلى تقويم ذاته، عن طريق التغذية الراجعة التي تطلعه على صدق وملائمة أفعاله، فهي الوحيدة التي تكشف على الفرق الموجود بين النتائج المنتظرة والواقع، فالقدرة على التقويم الذاتي ترتكز أكثر وأحسن لدى التلميذ، إذ لم يجد هذا الأخير أستاذه المههد وإنما يرى فيه تقويماً إضافياً من خلال تجربته كراشد يزخر بنقاط مرجعية أكثر صدقاً واتباً. في هذه الحالة يتكون استثماراً كبيراً لديه، عند مقارنته لمعطياته والمعنى المعطى له من قبل أستاذه

أي أن تكون العلاقة التربوية بين التلميذ وأستاذه مبنية وقائمة على المشاركة.

(delandsheere et al g.1992.P .307)

ولهذا فان معرفة نتائج التحصيل تجعل التلميذ يدرك حقيقة مستواه، وبالتالي معرفة نقاط القوة لدعمها، ونقاط الضعف لمعالجتها وبذل مزيد من الجهد لتحسين مستواه. أما عدم معرفة النتائج فقد تجعل المتعلم يظن أنه قد وصل إلى المستوى المطلوب فلا يبذل المزيد من الجهد أو قد يظن العكس بأنه لم يحرز على أي تقدم فيضعف حماسه.

**5-5 التدريب المركز والتدريب الموزع :** يقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة. أما التدريب الموزع فيتم على فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب. ولقد تبين أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل كما أن ما يتعلمه الفرد بطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان وذلك لأن فترات الراحة لا تتخلل فترات التدريب، أما الموزع فيؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد ، ان نشاط المتعلم بعد فترات يجعله اكثر إقبال على التعلم وباهتمام أكبر . (راشد علي، 1993، ص.146)

**5-6 الإرشاد و التوجيه:** ان التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه يؤدي الى حدوث التعلم في مدة قصيرة وبمجهود أقل ويجب ان تكون الإرشادات ذات صبغة ايجابية ، فعن طريق التوجيه يتعلم التلميذ الحقائق الصحيحة للموقف التعليمي.

كما ينبغي على المعلم أن يعرف متى يكون التلميذ في حاجة إلى توجيه ، ومتى يتركه يحاول الاعتماد على ذاته في محاولة الفهم والاستبصار والتحصيل حتى إذا ما تأكد للمعلم عجز التلميذ تدخل لمساعدته في الوقت المناسب حتى تكون فائدة المساعدة أكثر فاعلية.

(طه فرج عبد القادر ، 1986، ص.100)

مما سبق ذكره ، يتبين أن عملية التحصيل الدراسي عملية معقدة ومركبة تستلزم عدة شروط منها ما يتعلق بالمتعلم في حد ذاته ومنها ما يتعلق بالبيئة التعليمية ، وهذا ما يحقق

فعالية العمل التربوي والوصول بالمتعلم إلى اكتساب المعلومات والمعارف المختلفة بطريقة صحيحة تتلاءم مع شروط التحصيل الجيد والارتقاء إلى أعلى درجات النجاح.

5-7 شروط خاصة بالخدمات التربوية التعليمية: إن التربية من خلال خدماتها من شأنها أن تضيي تغيرات كثيرة على سلوك المتعلم ، من حيث تعديله أو تعزيزه وذلك عن طريق فهم محركات السلوك البشري وما يحتاجه من وسائل الإثارة والدعم وفق حاجاته في جانبي:

- إثارة الدوافع للتحصيل الدراسي : يزيد من حماس المتعلم وفي انتباهه ورغبته في الاستمرار في التعلم .(محمد محمود الزيني 1967،ص.145)،فالحاجة هي المنبع الذي تتفجر منه دوافع السلوك للمتعلم فالأطفال بشكل عام أكثر استعدادا إذ تعلموا المواد التي تراعي حاجاتهم وميولاتهم

- الحافز : إن للتحفيز أثر ايجابي على سلوك المتعلم وعلى المعلم أن يقدم هذه الخدمة للمتعلم ، وجعله بذلك يستغل أقصى ما لديه من قدرات ومهارات في هذا الصدد يقول " gurthis " إن للدوافع و الحوافز تأثير هام في عملية التعلم ، إذ يكفي أن يشعر بأهمية شيء معين لتحفيزه على تعلمه ، فإبراز أهمية الموضوع للتلميذ ، قد يحرك القوى الضرورية للتعلم.

5-8 دور المدرسة في النمو الشامل للمتعلم: من خلال المعارف والخبرات والمهارات التي يتفاعل معها المتعلم فيحدث التغير المرغوب في سلوكه، ويتمكن من حل مشاكله وينتقل من طفل يعتمد على غيره إلى راشد مستقل معتمد على نفسه.

5-9 التكيف النفسي و الاجتماعي: إشراك المتعلم مع جماعات الأنشطة المدرسية سواء كانت صفية أو لا صفية فهي تساعد على اثبات ذاته والتكيف مع غيره، فتكسب روح الجماعة و الابتعاد عن العزلة والانطوائية ويحقق حاجاته للانتماء . (جابر عبد الحميد، 1989،ص.15)

ومن هنا يمكن القول أن الخدمات المقدمة تجعل الطفل أكثر توازنا نفسيا و اجتماعيا مما يجعله ايجابيا في تحصيله الدراسي وفي هذا السياق يرى " علي سليمان ( 1996 ) " أن المدرسة يقدر إدراكها لأهمية التنشئة في المجال التعليمي لها دور في عملية التحصيل الدراسي وفاعلية التعليم . (علي سليمان ، 1996،ص.26).

كما أن من أحد أهداف الخدمات التربوية أن تمس جميع فئات المتعلمين باختلاف مستوياتهم ، ففئة المتفوقين يحتاجون إلى تشجيع و دعم لمواصلة النجاح ، وفئة التلاميذ الذين يتعثرون من حين لآخر في تحصيلهم فهم يحتاجون لرعاية خاصة من طرف معلمهم من خلال المتابعة المستمرة والوقوف على نقاط قوتهم لدعمها وتعزيزها ، ونقاط ضعفهم لمعالجتها .والتي تتطلب تخصيص حصص تسمى بالمعالجة التربوية المندرجة في جدول توقيت التلاميذ إذ يتم استغلاله لتقديم مساعدة مشخصة للتلميذ حسب صعوباته الدراسية حتى يتجاوزها ويتحسن تحصيله الدراسي وللوصول إلى هذا المبتغى لا بد من الاعتماد على الوسائل التي نعتمد عليها في التشخيص والتقويم هذا ما سنتطرق إليه فيمايلي:

### 6 - قياس التحصيل الدراسي

تعتبر الاختبارات الوسيلة المساعدة لقياس المعارف والمهارات التي اكتسبها المتعلم في المجالات الدراسية حيث تركز هذه الاختبارات على قياس مكتسبات الأفراد في نهاية مدة زمنية معينة. ( صلاح الدين محمد، 2000،ص.30) ويوجد نوعين أساسيين من الاختبارات الأكثر شيوعا وهي:

#### 6-1 اختبارات المقال : ومن أنواع الاختبارات الموضوعية ما يلي:

#### 6-1-1 الاختبار المتعدد :وهو أكثر الاختبارات الموضوعية شيوعا حيث يستخدم هذا

النوع من الاختبارات في تقويم الأهداف الخاصة بذكر أو حفظ الحقائق والتفاصيل.

6-1-2- اختبار الصواب والخطأ (أسئلة البديلين) : يتطلب هذا النوع اختيار إجابة واحدة من إجابتين كالحك على العبارة بالصواب أو الخطأ ، نعم ، أو لا .... ويستخدم في قياس نتائج التعليم التمييزي البسيط.

6-1-3- اختبار المطابقة أو المزوجة : يستخدم هذا الاختبار في تقويم أهداف معرفة الحقائق والتفاصيل التي تتطلب التعرف البسيط مثل القواعد والأمثلة ، العلماء نظرياتهم .... الخ

6-1-4- اختبار التكميل أو ملأ الفراغ : يتطلب هذا النوع إجابة قصيرة ويستخدم في تقويم الذكر والحفظ وبعض المهارات المعرفية العليا مثل القدرة على حل المسائل الرياضية والمشكلات العلمية . (حنان العنابي ، 2008 ، ص253)

فبالرغم من الاختلاف في نمط الاختبار التحصيلي المقدم سواء كان من نوع اختبار المقال أو اختبار موضوعي إلا أنها تشترك في هدف واحد ، وهو تقييم التلميذ وتقويمه للكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التكوينية بهدف تحسينها وصلاحيه كل منهم تتوقف على الانتقاء الجيد لما يوافق البرامج والهدف من الاختبار .

أن اختبارات المقال من أقدم أنواع وسائل التقييم المكتوبة في التربية، وتستخدم لكشف قدرة التلاميذ على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها تنسيقاً منطقياً بأسلوب لغوي واضح مفيد، فهي بالإضافة إلى كونها وسيلة لقياس التحصيل فهي أيضاً تنمي قدرة التلاميذ على التأمل والإبداع الفكري ونقد المعلومات وتقييمها. من مزايا الاختبارات المقالية ما يلي:

\* تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار وتركيبها على نحو تمكنه من تعلم مهارات حل المشكلات بالطريقة التي يراها مناسبة.

\* تساعد على اكتساب عادات ومهارات دراسية جيدة تمكن الطالب من فهم المادة على نحو كلي و تساعده على تنظيم أفكاره ومعلوماته.

\* القدرة على إدراك العلاقات.

\* القدرة على توضيح المفاهيم والمصطلحات.

\* القدرة على التحليل، التفسير ، النقد، المقارنة والتقويم.....الخ

رغم المزايا المتعددة لهذا النوع من الاختبار غير أن نتائجه غير ثابتة نظرا لعامل

الذاتية الذي تتدخل في عملية التصحيح كما أنها تتطلب وقتا كبيرا للتصحيح.

**2-6 الاختبارات الموضوعية:** هي وسيلة قياس حديثة العهد في التربية وترجع تسمية هذه

الاختبارات في الواقع لموضوعية التصحيح ، وتمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية ،

تتحكم فيها إجابات التلميذ ذاته دون أي فرصة لتدخل ميول المصحح او أهوائه . ( محمد

صالح،2006،ص418)

ملخص الفصل:

إن التحصيل الدراسي لم يقتصر على معنى واحد، فهو يرتبط بالعديد من المتغيرات الشخصية الاجتماعية والمدرسية ، ومقدار ما يطرأ على السلوك من تغيير ، كما أن له بعدين : البعد الكمي وهو مجموع المعارف التي يمكن قياسها ، والبعد الكيفي المتمثل في قدرة التلميذ في ترجمة تلك المعارف إلى خبرات.

وللمعلم دور في تحديد مستوى التحصيلي للتلاميذ ، الذي يتفاوت بين التحصيل المرتفع المتوسط، والمنخفض.

هذا المستوى الذي يتأثر بعوامل متعددة ومتداخلة منها المتعلقة بالتلميذ في حد ذاته كقدرته العقلية، الجسمية والنفسية التي تتأثر بمؤثرات خارجية قد تتعلق بالجو الأسري والاجتماعي أو بالبيئة المدرسية، فان تفاعل كل هذه العوامل قد ينتج عنه تحصيل دراسي ايجابي أو سلبي. مما يستلزم على المدرسة أن تقدم خدمات للمتعلمين وفق احتياجاتهم من اجل مساعدتهم على تجاوز الصعوبات التي تعيق تحصيلهم الجيد .بتوفير مستلزمات والشروط الملائمة لذلك، والاستعانة بوسائل القياس التي تساعد المعلم على تشخيص أوجه النقص والعيوب الموجودة في العملية التعليمية من أجل تقويمها، والوصول بالمتعلم إلى أرقى درجات النجاح.

الباب الثاني :

الجانب

التطبيقي

**الفصل الخامس :**  
**الإجراءات المنهجية**  
**للبحث**

**تمهيد :**

بعد الانتهاء من الجانب النظري لهذا البحث و الذي تمثل في تحديد إشكالية البحث و فرضياته و أهدافه و تحديد المفاهيم و الدراسات السابقة حول الموضوع و الانتهاء من الفصول النظرية فإننا في هذا الجانب سنحاول مقارنة ميدان البحث من أجل التحقق من فرضيات بحثنا و حتى نضفي عليه الصيغة الموضوعية تضمن لنا نتائج علمية. إذ يسمح للباحث معرفة الحقائق و المعلومات الواقعية حول الظاهرة المتعامل معها و هذا ما سنحاول التطرق له في هذا الفصل، بدأ بعرض نتائج الدراسة الاستطلاعية، ثم منهج البحث و عينته و كيفية اختيارها إلى ادوات البحث المعتمدة في جميع البيانات و الحقائق لنختتم الفصل بعرض لأهم الأساليب الإحصائية المتبناة في معالجة البيانات .

**أولاً: الدراسة الاستطلاعية:**

**1- تعريف الدراسة الاستطلاعية :**

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة هامة في البحث العلمي، نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، فهي تعد أول خطوة يلجأ إليها الباحث للتعرف على ميدان بحثه وعلى الظروف والإمكانيات المتوفرة ، بالإضافة إلى أنها تسمح بالتعرف على المشكلات التي يمكن أن تظهر قبل القيام بالدراسة الأساسية فيما يمكن حل هذه المشكلات غير متوقعة في هذه المرحلة من الدراسة فيما بعد (فضيلة سعادات، 2021 ، ص. 266).

فهي أساسا جوهريا لبناء البحث العلمي وعدم تخطي هذه الخطوة في أي بحث يجعل الباحث يبذل جهدا مضاعفا في الدراسة الأساسية، لذا فهي خطوة البدء منها في إنجاز أي بحث علمي.

**2- أهداف الدراسة الاستطلاعية :**

سعيانا من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف تمثلت في :

- تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس العنف لدى المراهق  
- تم التطبيق على عينة واسعة لضبط التلاميذ الذين يتميزون بدرجات مرتفعة على مقياس العنف حتى يتسنى تكوين مجموعتي البحث الضابطة و التجريبية .

### 3 - عينة الدراسة الاستطلاعية :

تمت اختيار عينة الدراسة بمقر عمل الباحثة ثانوية أحمد شطبي بدائرة بوزريعة و من ثانوية العاشور حيث تضمنت العينة تلاميذ من السنة الثانية و الثالثة قوامها 50 تلميذ.

### 4 - نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلنا في نهاية الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي :

- تحديد بناء برنامج مكون من 15 حصة
- تجميع المادة العلمية و الدراسات المختلفة ذات صلة بمشكلة البحث و الأعمال التي قام بإجرائها باحثون اخرون ذات علاقة بموضوع البحث ثم تلخيص أهم المعطيات العلمية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء برنامج تدخل و تحديد أهدافه بدقة و خلفية نظرية محكمة ثانيا - الدراسة الأساسية (البحث التجريبي):

لما كان البحث الحالي يهدف إلى التحقق من فعالية حصص الاتصال في الخفض من العنف المدرسي وتحسين التحصيل الدراسي، فإن طبيعة البحث تفرض تبني المنهج التجريبي.

### 1 - منهج البحث وتصميمه:

1-1 المنهج المعتمد في البحث: لا يخلو أي بحث علمي من الاعتماد على منهج من أجل القيام بدراسة وفق قواعد وأسس ويعرف المنهج على أنه: جملة القواعد والإرشادات التي على الباحث اتباعها من بداية البحث إلى نهايته بغية الكشف عن العلاقات العامة

والجوهرية الضرورية التي تخضع لها الظواهر موضوع الدراسة" (لطاد وآخرون، 2019، ص14). وتماشيا مع أهداف البحث الحالي تم الاعتماد على " المنهج التجريبي " .

**1 - 1 - 1 تعريف المنهج التجريبي :** يعرف على أنه: "المنهج الذي يقوم أساسا على التجربة، أي مجموعة الإجراءات المنظمة والمقصودة التي سيتدخل من خلالها الباحث في إعادة تشكيل واقع الحدث أو الظاهرة وبالتالي الوصول إلى نتائج تثبت الفروض أو تنفيها، وتصميم التجربة يتطلب درجة عالية من المهارة والكفاءة لأنه يتوجب فيه حصر جميع العوامل والمتغيرات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة وكذلك تحديد العامل المستقل المراد التعرف على دوره وتأثيره في الظاهرة وضبط العوامل الأخرى، كذلك يشتمل تصميم التجربة على تحديد لكان وزمان إجرائها وتجهيز واضح لوسائل قياس النتائج واختبار صدقها (عليان، 2001، ص56)، ويتميز المنهج التجريبي عن غيره من المناهج بدور متعاطف للباحث بتزويده بمعلومات وحقائق موثوق فيها، وذلك بدءا بالتعرف على المشكلة وتحديدها ثم صياغة الفروض واستنباط ما يترتب عليها بعدها وضع تصميم تجريبي يتضمن جميع النتائج وشروطها وعلاقتها ثم إجراء التجربة، ليقوم بعدها الباحث بتنظيم البيانات الخام واختصارها بطريقة تؤدي إلى أفضل تقدير غير متحيز للأثر الذي يفترض وجوده، ليقوم في الأخير بتطبيق اختبار دلالة مناسب لتحديد مدى الثقة في نتائج الدراسة (فضيلة سعادات، 2021، ص. 264).

وقد تم اعتماد المنهج التجريبي، كونه يتماشى مع طبيعة موضوع البحث (فعالية حصص الاتصال المطبقة في الجلسات مع تلاميذ مرحل التعليم الثانوي في خفض سلوك العنف وتحسين التحصيل الدراسي).

### 1-1-2 خصائص المنهج التجريبي : تتمثل أهم خصائصه في :

- اعتماد الطريقة العشوائية في اختيار أفراد عينة البحث في المجموعتين: الضابطة والتجريبية وأن تكونا متشابهتين ومتوازيتين (ملحم، 2000، ص.369). ولتحديد هذا التشابه في بحثنا، اعتمدنا طريقة تكافؤ المجموعتين بالمجانسة بينهما.
- ضبط المتغيرات التي لها علاقة بالظاهرة.
- وجود متغير مستقل ومتغير تابع على الأقل.
- التغير في بعض جوانب المتغير التابع يخضع لتغير في المتغير المستقل (الرشيدي، 2000، ص. 96).

**1-2 التصميم المعتمد في البحث :** عندما يريد الباحث أن يثبت فروضه عن طريق التجريب يحتاج إلى أن يصمم تجربته عن طريق اتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب وهذا ما نسميه بالتصميم التجريبي (عدس وآخرون، 2005، ص.318). واختيار التصميم التجريبي المناسب يساعد الباحث في ضبط بحثه، والوصول إلى نتائج يمكن التعويل عليها في الإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته (فضيلة سعادات، 2021، ص. 265).

#### – تعريف التصميم التجريبي :

عندما يريد الباحث أن يثبت فروضه عن طريق التجريب يحتاج إلى يصمم تجربته عن طريق اتخاذ إجراءات متكاملة لعملية التجريب وهذا ما نسميه بالتصميم التجريبي (عدس وآخرون، 2005، ص. 318)

- نموذج التصميم التجريبي المعتمد في البحث :

التصميم ذي القياسين: (قبلي/بعدي) مع استخدام المجموعتين الضابطة والتجريبية: يعني أن هناك مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة، يتم تعيين أفراد كل مجموعة دون الحاجة للتوزيع العشوائي - كون الباحثة لم تضبط التجانس بينهما سوى من جانب متغيرات البحث فقط (سلوك العنف، والمعدل الفصلي: الفصل الأول) - ، ثم تخضع الأولى للتجربة (المتغير المستقل)، فيما تحجب الثانية (الضابطة)، وبعد نهاية مدة التجربة تعرض المجموعتان لقياس بعدي للمتغيرات التابعة بغية التعرف على أثر التجربة على المجموعة الأولى (التجريبية) (بن هوميل، 2012، ص.11). يمكن تمثيل هذا التصميم على النحو الآتي:

جدول رقم (3): التصميم تجريبي للمجموعتين بقياسات قبلية وبعديّة :

المجموعة	القياسات القبليّة	المعالجة التجريبية	القياسات البعديّة	توزيع الأفراد على المجموعتين بشكل غير عشوائي
المجموعة الضابطة R1	10	X	20	
المجموعة التجريبية R2	10		20	
مرور الزمن				

يبين الجدول أعلاه أحد التصاميم التجريبية وهو التصميم الحقيقي ذي المجموعتين، والذي يتم فيه تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين متكافئتين أو متجانستين (فقط في متغيرات البحث) بالإضافة للمتغير المستقل الذي يكون فقط لمجموعة واحدة على حساب الأخرى حيث أن:

$$O = \text{الاختبار أو القياس.}$$

X = المعالجة (حصص الاتصال).

ويتم تحليل البيانات لتحديد فاعلية المعالجة واختبار فرض البحث، بإجراء المقارنات التالية:

\* (قياس قبلي / قياس بعدي): للمجموعة التجريبية: التحسن دال إحصائياً.

\* (قياس قبلي / قياس بعدي): للمجموعة الضابطة: لم يحدث تحسن.

\* (قياس بعدي / قياس بعدي): بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية: الاختلاف

دال إحصائياً. هذا ما يعكس فاعلية المعالجة التجريبية (جيلي، 1993، ص ص. 348-

349) نقلا عن (فضيلة سعادات، 2021، ص. 265).

وقد تم اختيار هذا النوع من التصاميم لإجراء القياس القبلي والقياس البعدي لدرجات

المتغيرات التابعة (درجات العنف، التحصيل الدراسي)، لذلك يمكن تصميمه على النحو

التالي:

الجدول رقم (4): التصميم التجريبي ذو القياسين (قبلي/ بعدي) لدرجات (العنف

والتحصيل الدراسي)

المجموعات	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
التجريبية	تطبيق مقياس العنف + نتائج الفصل الأول	تطبيق حصص الاتصال	تطبيق مقياس العنف + نتائج الفصل الثاني
الضابطة	تطبيق مقياس العنف + نتائج الفصل الأول	عدم إخضاعها للعامل التجريبي	تطبيق مقياس العنف + نتائج الفصل الثاني

استخدم هذا التصميم للتحقق من صحة فرضيات البحث، وذلك للكشف عما إذا حدث تغير

في نتائج مجموعتي البحث في المتغيرات التابعة بعد تطبيق المعالجة التجريبية ، مقارنة

بنتائج قبلها.

## 2 - عينة البحث و كيفية اختيارها :

2 - 1 عينة البحث و كيفية اختيارها : عملاً بمبدأ الاختيار العشوائي لتوزيع أفراد البحث

على المجموعتين (الضابطة و التجريبية) الذي يعتبر شرط أساسي في المنهج التجريبي، و

لتحقيق ذلك حاولت الباحثة اتباع خطوات المنهجية الآتية لاختبار أفراد عينة البحث :

. التطبيق الأولي لمقياس العنف استبيان من طرف الباحثة حول سلوك العنف على عينة

واسعة قوامها 200 تلميذ من المستويين (2ثا و 3ثا) بثانوية أحمد شطبي و ثانوية العاشور

الذي أظهروا سلوكيات العنف حسب تصريح و شكاوي الأستاذة للإدارة.

. حصر التلاميذ الذين تحصلوا على درجات مرتفعة لسلوك العنف و الذين صرحوا على

أسئلة الاستبيان أنهم قاموا بسلوك العنف ، للاطلاع على كشوف النقاط واستخراج المعدلات

التي تحصلوا عليها في الفصل الأول.

. ضبط القائمة النهائية للتلاميذ المتحصلين على أعلى الدرجات على مقياس العنف و

المعدلات المنخفضة في الفصل الأول .

. الاختيار العشوائي لهؤلاء التلاميذ بطريقة القرعة بحيث تم اختيار 19 تلميذ من الثانوية

العاشور لتكوين المجموعة الضابطة ، و 19 تلميذ من ثانوية أحمد شطبي لتكوين المجموعة

التجريبية .

## 2-1 المجانسة و التكافؤ بين المجموعتين الضابطة و التجريبية :

تمت المجانسة بين المجموعتين في متغيرات البحث لسلوك العنف، ونتائج التحصيل، للتأكد

قبل الشروع في تطبيق المعالجة التجريبية (حصص الاتصال) من وجود تكافؤ و تجانس

بين المجموعتين ، و ذلك عملاً بشروط المنهج التجريبي من حيث المجانسة، كما هي

موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم(5):التكافؤ و المجانسة بين المجموعتين (الضابطة والتجريبية) في متغيرات البحث :

المتغيرات	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار T	الدلالة الاحصائية
سلوك العنف	التجريبية	19	30,47	1,5	0,328	غير دال احصائيا
	الضابطة	19	30,21	3,15		
معدل الفصل الأول	التجريبية	19	8,96	1,04	0,70	غير دال احصائيا
	الضابطة	19	8,98	1,06		

يتضح من الجدول تكافؤ و تجانس المجموعتين ( الضابطة و التجريبية) و يمكن توضيح ذلك على النحو الآتي :

-بالنسبة لسلوك العنف : قدر متوسط درجات سلوك العنف حسب ما حدده القياس القبلي ب:(30,21) للمجموعة الضابطة و (30,47) للمجموعة التجريبية ، و الفرق بينهما غير حقيقي إذ قدرت قيمة اختبار t ب0,328 و هي غير دالة احصائيا و منه المجموعتين متكافئتين من حيث ارتفاع سلوك العنف لديهم.

-أما فيما يخص المعدل الفصلي : فقد قدر ب 8,98 لدى المجموعة الضابطة و (8,96) لدى المجموعة التجريبية و الفرق بينهما غير حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار t ب0,70 و هي غير دالة إحصائيا .ومنه المجموعتين متكافئتين من حيث المستوى الدراسي المتدني

## 2-2 مواصفات عينة البحث :

تكونت عينة البحث من 39 تلميذ من التعليم الثانوي الذين أظهروا سلوكيات مرتفعة للعنف و نتائج مدرسية منخفضة ، و تمثلت خصائص عينة البحث الموزعة عشوائيا على مجموعتين على النحو التالي:

جدول رقم (6) خصائص عينة البحث

التجريبية	الضابطة	خصائص العينة	
13	9	ذكر	الجنس
		أنثى	
6	10	2 ثانوي	المستوى التعليمي
6	8	3 ثانوي	
30,47	30,21	متوسط درجات العنف	
8.96	8.98	معدل الفصل الأول	

يتضح من الجدول السابق توزع الجنسين (ذكر، أنثى) على كلا المجموعتين بنسب متقاربة، وكذا من حيث المستوى الدراسي و سلوك العنف و نتائج التحصيل.

### 3- الحدود المكانية و الزمانية للبحث:

#### 3-1 الحدود المكانية : تم إجراء البحث التجريبي على ثانويتين

- ثانوية العاشور لحصر المجموعة الضابطة و اجراء عليها القياس القبلي و البعدي لسلوك العنف .

- ثانوية أحمد شطبي ببوزريعة لحصر المجموعة التجريبية و اجراء القياسات القبالية، البعدية و التتبعية و تطبيق حصص الاتصال المدرسي مع التلاميذ .

#### 3-2 الحدود الزمانية:

- الدراسة الاستطلاعية : أكتوبر 2018

- القياس القبلي : ديسمبر 2018
- برنامج حصص الاتصال المدرسي : جانفي 2019
- القياس البعدي : مارس 2019
- القياس التتبعي : ماي 2019

#### 4 - أدوات البحث :

#### 4-1 الأدوات الخاصة بجمع معطيات البحث من الميدان :

#### 4-1-1 استبيان موجه للتلاميذ حول مدى ممارسة سلوك العنف :

- وصف الاستبيان : تكون من 10 أسئلة 3 أسئلة مفتوحة لمعرفة هل تعرضوا لسلوك العنف أم مارسوا العنف ، تكرارها، و نوعها منها:
- هل سبق و أن واجهتك مشكلة في الثانوية؟
- ما الذي سبب لك هذا التصرف ؟
- و 7 أسئلة مغلقة لجمع بيانات حول التلميذ منها :
- هل سبق و أن مارست سلوك العنف بالثانوية؟
- هل تكرر هذا السلوك؟(انظر الملحق)

#### 4-1-2 مقياس العنف لدى المراهق : من اعداد إيمان جمال الدين (2008)

تعريف المقياس: تم تصميمه سنة 2008 من طرف إيمان جمال الدين ، يتكون المقياس من (36) فقرة موزعة بالتساوي إلى بعدين هما :

- العنف اللفظي : ويتكون من (18) عبارة تشمل العبارات التي تدل على العنف اللفظي و

هي العبارات: 5,6,7,8,12,14,17,18,19,22,25,28,29,30,32,35,36.

- **العنف اللفظي البدني:** ويتكون من (18) عبارة تشمل العبارات التي تدل على العنف

البدني: 1,2,3,4,9,10,11,1,15,16,20,21,23,24,27,31,33,34.

يتم تقديم المقياس للتلاميذ الذين تم تعرضهم لسلوك العنف و طلب منهم وضع علامة (+) إذا كانت العبارة تنطبق عليه في الخانة الموافقة لنعم ، وإذا كانت العبارة لا تنطبق عليه نضع كلمة (+) في الخانة الموافقة. (علي بن نور بن عبد الرحمان الشهري، 2002،ص).  
**كيفية التنقيط على المقياس:** تحسب الإجابة على السؤال بنعم بالدرجة 1 ، و تحسب الإجابة على السؤال بلا بالدرجة 0، و من ثم نحسب العدد الكلي لدرجات مقياس العنف الموجه لتلاميذ الممارسين للعنف .

- **الخصائص السيكومترية لمقياس العنف في الدراسة الحالية ( البيئة المحلية):**

تم تحديد الخصائص السيكومترية لمقياس العنف بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها 30 تلميذ.

- **صدق المقياس :** تم تعيين الاتساق الداخلي لمقياس العنف ، و ذلك بحساب ارتباط كل بعد من ابعاد المقياس بالمقياس الكلي، تمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

**جدول رقم (7) : نتائج صدق الاتساق الداخلي لمقياس العنف :**

الدالة الاحصائية	قيمة معامل الارتباط	ابعاد مقياس العنف
دال احصائيا عند $\alpha 0.01$	0.47	العنف اللفظي
دال احصائيا عند $\alpha 0.01$	0.47	العنف البدني

يتضح من الجدول ان بعد العنف اللفظي يرتبط بالمقياس الكلي للعنف، إذ قدرت قيمة معامل الارتباط ب 0.47 و هي دالة احصائية ، كما يرتبط بعد العنف البدني بالمقياس

الكلي، إذ قدرت أيضا قيمة معامل الارتباط ب0.47 و هي دالة احصائية ، أي أن كل بعد من أبعاد المقياس يقيس ما يريد قياسه مقياس العنف ، وبالتالي فالمقياس صادق.

- ثبات المقياس : تم تعيين ثبات الاتساق الداخلي بتطبيق طريقة التباين و استخدام معادلة الفالكرونباخ، و تمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (8) : نتائج ثبات الاتساق الداخلي لمقياس العنف:

مقياس العنف و ابعاده	قيمة معامل الفا لكرونباخ
العنف اللفظي	0.68
العنف البدني	0.66
مقياس العنف الكلي	0.71

تراوحت قيم معامل الفا لكرونباخ لمقياس العنف و ابعاده على التوالي ( 0.68، 0.66، 0.71) و هي مقبولة تعكس تميز المقياس بالثبات.

4 - 1 - 3 سجل النتائج : تم الحصول على معطيات البحث و المتمثلة في المعدلات السنوية لعينة بحثنا من سجل النتائج المدرسية ، وذلك للسنة الدراسية 2018-2019

4 - 1 - 4 برنامج الاتصال المدرسي :

- التعريف بالبرنامج : هو مجموعة من الأنشطة المخطط لها لتحقيق عملية اتصالية فعالة بين جميع أفراد المجموعة التجريبية عدد الحصص 15 حصة، لكل منها هدفها الخاص، أسلوبها و اجراءاتها التنفيذية.

- أهداف البرنامج:

الأهداف العامة : يطمح البرنامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

- مساعدة التلاميذ على تعديل سلوكهم و الابتعاد عن العنف .
- مساعدة التلاميذ على تنظيم و تسيير مراجعتهم لتحسين التحصيل، و ذلك من خلال رفع المعنويات و تقديم استراتيجيات العمل.

#### الأهداف الخاصة :

- التخفيف من حدة التوتر.
- تفرغ مشاعر سلبية.
- تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول سلوك العنف.
- التدريب على الضبط الانفعالي.
- تنمية الثقة بالنفس و تعزيزها.
- اىصال التلميذ إلى الاقتناع الذاتي و اتخاذ القرار في التغيير.
- الأساليب و الوسائل و التقنيات المعتمدة في برنامج الاتصال:
- أسلوب المناقشة الجماعية : اعتمدنا هذا الأسلوب الذي تعتبره الباحثة "سلمى الأنصاري" 1986 على أنه تفاعل في مناقشة المشكلات السلوكية في مناخ جماعي، بين عدد من الأفراد تكون مشكلتهم مشتركة و يقومون بمناقشتها و تبادل الآراء مع المرشد لاقتراح الحلول المناسبة، للمساعدة عن قرب و تفاعل متبادل، يعبر من خلاله عن انشغالاته مع شعوره بالأمن، كونه ليس الوحيد الذي يشعر بهذه المشكلة .(فضيلة سعادات ،2005،ص.301)
- الواجبات المنزلية: تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التجريبية بالموضوعات السابقة و في نفس الوقت تعتبر بمثابة تحضير و تهيئة لموضوعات الحصة الحالية، كما أنه تساعد على كشف مكنونات التلميذ و التنفيس عن انفعالاته، و تعلم مهارات جديدة يمارسها من خلال الواجب المنزلي المقدم له في اخر كل حصة و تكون بداية تقديم الواجبات من الجلسة الثانية.

- مشاهدة فيديوهات ليتم مناقشة جماعية حول مضمونها و استخراج الحلول.
- تقديم محاضرات حول الاتصال المدرسي، وحول العنف المدرسي.
- محتوى برنامج الاتصال المدرسي القائم على خفض سلوك العنف لدى المراهقين المتدربين : تضمن البرنامج المطبق في الاتصال المدرسي على خمسة عشر (15) حصة موزعة مواضيعها ومحاورها وتقنياتها على النحو الآتي :
- الحصة الأولى : التعارف و بناء العلاقة الإرشادية
- أهداف الحصة :
- معرفة و تأهيل أعضاء المجموعة للعملية الإرشادية الاتصالية
- تعرف أعضاء المجموعة على الباحث و على بعضهم البعض.
- تعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على أهمية البرنامج و أهدافه و أسلوب الممارسة
- إقامة علاقة ودية و تحقيق الألفة و الثقة المتبادلة بين الباحثة و أعضاء المجموعة
- الاتفاق على موعد الحصص الإرشادية و مكانها و مدتها .
- فنيات الحصة :
- المناقشة الجماعية
- استعمال تقنية التعارف الثنائي حيث يتم إعطاء الوقت لكل ثنائي المجموعة للتعرف على الآخر ، ثم تقديمه للآخرين و فق المعلومات التي قدمت له من طرف الآخر.
- زمن تقديم الحصة: 60 دقيقة
- محتوى الحصة و إجراءاتها : حرصت الباحثة على تقديم الخطوات التالية :
- استقبال أعضاء المجموعة الإرشادية و الترحيب بهم و تحقيق الألفة و توثيق التعارف بين الباحثة و أعضاء المجموعة و تدعيم العلاقة الإرشادية باعتبارها نقطة انطلاق المهمة و

الأساسية و تهيئة الجو النفسي الامن لإقبال المجموعة على العملية الإرشادية و تفاعلهم الإيجابي معها .

- توضيح الباحثة فكرة البرنامج الإرشادي و محتواه و أهميته
- ستجمع المشاركين على تقديم نبذة موجزة عن مشكلاتهم و مناقشة توقعاتهم و مايرغبون بتحقيقه من المشاركة في المجموعة الإرشادية
- التمرکز على أهمية الحضور و الانتظام في حصص البرنامج و التعاون في أداء الواجبات و المهام الإرشادية المنزلية
- الاتفاق مع أعضاء المجموعة على مواعيد الحصة الذي حددت بجلستين في الأسبوع
- تقديم الشكر و الاعجاب بما أظهره من اهتمام بالموضوع .
- الاساليب والتقنيات المعتمدة :

- الواجب المنزلي : قامت الباحثة بتوزيع واجب منزلي عبارة عن سؤال مفتوح يتضمن ما يجب مناقشته و التحدث فيه في الحصة القادمة.

### الحصة الثانية : موضوعها : عرض حول الممارسات العنيفة

- أهداف الحصة :
- التعرف على أعضاء المجموعة على طبيعة المرحلة العمرية و أهميتها و الدور المطلوب منه في مجتمعه .
- تعرف أعضاء المجموعة على التصرفات العنيفة و تأثيراتها ونظرة الآخرين لمن يمارسها
- التعرف على انواع العنف .

فنيات الحصة :

المحاضرة

-المناقشة الجماعية

-الواجب المنزلي : يتضمن ذكر كل عضو من الأعضاء أشكال العنف التي تعرض لها و يشاهدها في محيطه و إعطاء الكلمة لأعضاء المجموعة لتقييم الحصة الإرشادية .

الحصة الثالثة : موضوعها : العنف المدرسي ، أشكاله عوامله و أسبابه.

-محتوى الحصة و إجراءاتها :

الترحيب بأعضاء المجموعة و شكرهم على اهتمامهم بالحضور و الانتظام و التزامهم و حرصهم على الاستفادة من البرنامج

-مراجعة الواجب المنزلي و تقديم التعزيز و التغذية الراجعة لتجفيف الفائدة

- المرجع عرض فيديو حول بعض المشكلات السلوكية الشائعة في الوسط المدرسي

- مناقشة الممارسات العنيفة في الوسط المدرسي التي تصدر من المجموعة الإرشادية الأحداث المرتبطة بها احكامهم حول هذه الممارسات و ما هو السلوك الأمثل

- مساعدة الأعضاء على استشعارهم بأنهم مسؤولين عن سلوكهم و أنهم محاسبون عليه و

أن مواجهة واقع سلوكهم يعتمد على شخصياتهم و أفكارهم و قراراتهم و تشجيعهم على الاعتراف بواقعهم و على قدراتهم على تعديل سلوكياتهم

- الواجب المنزلي : تكليف أعضاء المجموعة لتحديد المواقف التي تشعرهم بالتوتر و

تسجيل ما يمكن عمله تجاه هذه الممارسات

ما يمكن عمله اتجاه هذه الممارسات من هو المسبب في توترك

الحصّة الرابعة : موضوعها : واقع الممارسات الفعلية لسلوك العنف بالمؤسسة التعليمية .

- أهداف الحصّة :

- أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية مهارات مواجهة المواقف الصعبة الضاغطة

- أن يقوم كل عضو من أعضاء المجموعة بتفريغ مشاعره السلبية

- التخفيف من حدة التوتر

. فنيات الجلسة : DEBREFING استعمال تقنيات التفريغ

. زمن الحصّة : 60 دقيقة

محتوى الحصّة و إجراءاتها: إعطاء فرصة التحدث لكل أعضاء المجموعة لسرد بعض

الوقائع و التجارب الشخصية أثناء ممارسته للعنف و الآثار المترتبة عن ذلك بحيث قام كل

عضو بعرض موقف مارس فيه سلوك العنف و النتائج المترتبة عن هذا السلوك و تم فسح

المجال للمناقشة الجماعية و توضيح الجوانب السلبية و الإيجابية

. واجب منزلي : ملأ الجدول الآتي : تدريب الأعضاء على تطوير نسق و نظام واقعي في

تقويم الذات عن طريق العمود الثلاثي للاستجابة الصحيحة للتفكير السابق تفكيرك المباشر

الذي أدى إلى العنف و آثار ممارسة العنف .

الحصّة الخامسة : موضوعها : مخلفات العنف المدرسي

. أهداف الحصّة :

-تقويم عواقب الممارسات السلوكية العنيفة قبل صدورها

-تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها

- تشجيع الأعضاء على إظهار دوافعهم في مواقف متعددة

. **فنيات الحصة :** المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، لعب الأدوار تم تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على خطة مقترحة للتحكم في الاندفاع و التعامل مع المواقف المثيرة ، قائمة على الخطوات التالية: تم تقسيم أعضاء المجموعة إلى مجموعتين و طلب من كل عضو داخل المجموعة كتابة موقفه السابق الذي لم يستطع التحكم فيه ثم قامت الباحثة بعرض المواقف بصوت مرتفع و يطلب من كل عضو أن يقوم بدور الاستجابة لهذا الموقف و طلب من كل عضو أن يفكر بصوت عالي و هو يقوم بأداء الأدوار لمزيد من التأثير و التأثير و بعد الانتهاء من المجموعة الاولى تمت المناقشة الجماعية و استخلاص النتائج الإيجابية من ذلك ثم قام أفراد المجموعة الثانية بأداء الأدوار بنفس الطريقة طلبت الباحثة من جميع الأعضاء الجلوس في دائرة واحدة و اختارت احد الأعضاء ليقوم بلعب دور موقف من المواقف التي رأت الباحثة اهمية تكرار التدريب عليه بحيث يكون أدائه للدور وسط الدائرة و طلب من أعضاء المجموعة تقديم الاقتراحات و المساعدات أثناء الخطوة الثانية و عند الانتهاء تم تبادل الأدوار لمزيد من محاولة توليد تصرفات بديلة كوسائل لضبط الذات في مثل هذه المواقف و أهمية اكتساب و تعلم مهارات السيطرة على الذات في المواقف التي تسبب الضغط التوتر و الغضب .

-تلخيص لما ورد في الحصة

- إعطاء كلمة لتقييم الحصة و إعطاء الملاحظات

- تحديد موضوع الحصة القادمة و تقديم الشكر للأعضاء .

. **الواجب المنزلي :** تكليف الأعضاء ترصد بعض الأفكار المثيرة للعنف في بعض المواقف و تصحيحها . وكيفية مواجهة الموقف .

**الحصة السادسة :** موضوعها : الاتصال مفهومه و عناصره

**أهداف الحصة :** التعريف بماهية الاتصال

إظهار قيمة الاتصال كبديل للعنف

. فنيات الحصة : المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، توليد الأفكار عن طريقة العصف الذهني.

. زمن الحصة : 60 دقيقة

. محتوى الحصة و إجراءاتها : الترحيب بالأعضاء و شكرهم و إبداء الإعجاب بما تم تحقيقه من خلال حصة البرنامج الإرشادي

مراجعة الواجب المنزلي و التحقق من اكتساب الأعضاء لما تم ممارسته في الحصة الإرشادية و ربط موضوعاتها في الجلسة الحالية

إلقاء الضوء على مفهوم الاتصال و عناصره تشجيعا للتفاعل الإيجابي للتنفس الانفعالي عن طريق توليد مزيد من الأفكار حول أهمية الاتصال في حياة الفرد و كيفية تكوين علاقات في المحيط المدرسي

-تلخيص لما ورد في الحصة ، إعطاء الكلمة لكل عضو لتقييم الجلسة

- تحديد موضوع الجلسة القادمة تقديم الشكر للأعضاء و حثهم على أداء الواجب المنزلي

. الواجب المنزلي : أذكر اثار المواقف التي طغى عليها العنف و غاب عنها الاتصال و الحوار

الحصة السابعة : موضوعها : أهمية الاتصال الفعال و مهاراته

. أهداف الحصة: أن يكتسب الأعضاء مهارات التفاعل الإيجابي مع الآخرين و القدرة على إقناعهم بالطرق السلمية

-استخدام أعضاء المجموعة لمهارات إدارة الحوار الاجتماعي

-ممارسة أعضاء المجموعة لمهارات الاتصال اللفظي و غير اللفظي

-ممارسة أعضاء المجموعة لمهارات الاستماع و الإنصات الواعي  
-ممارسة أعضاء المجموعة لمهارات التحدث و التعبير عن الأفكار و المشاعر الإيجابية  
. فنيات الحصة :المحاضرة ، المناقشة الجماعية تنظيم ورشة التفكير المشترك-الحوار و  
المناقشة التغذية الراجعة

. زمن الحصة: 60 دقيقة (30دقيقة مناقشة جماعية و 30 دقيقة ممارسة إرشادية)

. محتوى الحصة و إجراءاتها :

-الترحيب بالأعضاء و شكرهم على انتظام و إبداء الإعجاب و الثناء على مشاركتهم  
الإيجابية

- مراجعة الواجب المنزلي و مناقشته جماعيا و تقديم التعزيز و التغذية الراجعة و ربط  
موضوعاتها بالجلسة الحالية

- إلقاء الضوء على أهمية الاتصال الفعال في حياة الفرد و مهارات الاتصال اللفظية و  
الغير لفظية و مهارة الاستماع المهذب و الإنصات الواعي و المؤثر و المؤثر و المتمثل  
في:

- أن تكون عملية الإنصات تركز على الكلمات المستقبلية و محتوى مضمون الحديث و  
المشاعر المنعكسة في نغمة الصوت التي تعبر عن كيفية التعبير حتى يكون الاستماع  
شاملا لما يقال و ما لا يقال

- أهمية أن نضع أنفسنا و نحن نمارس الإنصات في موضع الطرف المقابل من أجل أن  
نشعر بما يشعر هو وترى الموضوعات كما يراها

- إلقاء الضوء على مهارات التحدث و التعبير عن الافكار و المشاعر الإيجابية و التركيز  
في الطرح و عدم مقاطعة الآخرين و احترام آرائهم ، التحكم في الإنفعالات عند التحدث مع  
الآخرين و تقبل النقد

- تنمية مهارات التحدث و الإنصات من خلال توظيف تقنيات الجلسة لمواقف و أحداث متعددة في إطار تنظيم ورشة للتفكير المشترك

- ثم تقييم أعضاء المجموعة إلى مجموعتين تشكل ورشة للتفكير المشترك مجموعة تكون داخل الدائرة و مجموعة تكون خارج الدائرة

تقدم الباحثة قواعد الورشة تقديم التعليمه تشمل سؤال للمجموعة الداخلية عن طريق إستعمال ميكرفون افتراضي أثناء الحديث يستعمله كل من يطلب الكلمة للتحدث  
 طرحت الباحثة السؤال التالي :

هل سبق ان مارست سلوك العنف و ماذا حدث جراء ذلك؟

مدة زمنية دقيقتين للتأمل في السؤال

طلب الميكرفون من طرف العضو الذي يريد أن يتحدث و المطلوب من الاخرين عدم التدخل أو الحكم على المتحدث

و عند انتهاء الدورة الأولى تكون الدورة الثانية لإعطاء فرصة لمن لم يتحدث لأخذ الكلمة إذا أراد ذلك و المجموعة الثانية تسجل كل الملاحظات

بعدها يتم تبادل الأدوار إذ ندخل المجموعة الثانية لتقوم بنفس ما قامت به الأولى قبل إخراجها

و في الأخير يتم فتح المجال للحوار و المناقشة و إبداء الرأي عن شعوره عندما كان يتحدث و الاخرون ينصتون له دون مقاطعة و كل متحدث يلتزم بمهارات التحدث و الإقناع ثم الوصول إلى مرحلة المناقشة العقلية للأفكار المطروحة في سبيل الوصول إلى إتفاق جماعي لأفضل الحلول

-تلخيص ما دار في الحصة إعطاء الكلمة لكل عضو تقييم الحصة.

- تحديد موضوع الحصة القادمة و تقديم الشكر للأعضاء.

. الواجب المنزلي: التفكير في المواقف التي سادها العنف و كيفية معالجتها عن طريق الاتصال الفعال لتخفيف من ممارستها

الحصّة الثامنة : موضوعها : مهارة التفكير و الإقناع

أهداف الحصّة :

-اكتساب أعضاء المجموعة التفاعل الإيجابي مع الآخرين و القدرة على إقناعهم بالطرق السلمية.

- توضيح و تبسيط التفكير لتحقيق فعالية أكبر

- المرونة في تغيير التفكير من نمط لآخر

. فنيات الحصّة : تنظيم ورشة ، واستعمال القبعات الست ، والتدريب على فنية الانتقال من نمط تفكير إلى آخر.

. محتوى الحصّة و إجراءاتها :

- استعمال ست قبعات بألوان مميزة وفق ما جاء به " Edward De Bono " إذ أعطي لونا مميزا لكل قبعة. نستخدم في طريقة تحليل تفكير المتحدثين بناء على لون القبعة التي يرتدونها.

- تحويل المواقف السلبية إلى مواقف إيجابية و المواقف الجامدة إلى مواقف مبدعة و صولا إلى التفكير الإقناعي.

. المدة الزمنية :

- يسمح ثلاث إلى أربعة دقائق لكل قبعة.

- يتم إعلان الوقت المحدد لكل قبعة.

- يجوز تمديد الوقت إذا توالى الأفكار المقترحة.
  - يسمح بثلاثين ثانية فقط للقبعة الحمراء كحد أقصى.
- نلخص ما ورد في الحصة ، اعطاء الكلمة لكل عضو لتقييم الحصة ، تحديد موضوع الحصة القادمة ، نشكر كل الأعضاء.

. الواجب المنزلي :

- تمرين خاص بالتغذية الراجعة.

الحصة التاسعة: موضوعها : خلفية الاتصال تحقيق العملية الاتصالية.

. أهداف الحصة :

- تنمية العلاقات بين أعضاء المجموعة.
- تنمية قدرات الفرد للتعبير عن نفسه .
- تحديد لأفكاره و آراءه بوضوح.
- الاقتداء بالنموذج الإيجابي لتعديل السلوك.
- . فنيات الحصة : المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، النمذجة .
- . زمن الحصة : 60 دقيقة
- . محتوى الحصة و اجراءتها:
- الترحيب بأعضاء المجموعة و شكرهم على اهتمامهم بالحضور و الانتظام و التزامهم و حرصهم على الاستفادة من البرنامج.
- مراجعة الواجب المنزلي و تقديم التغذية الراجعة لتحقيق الفائدة.

-تقديم للمجموعة النموذج الإيجابي، و الاستفادة من مهاراته في مواجهة المواقف الصعبة الضاغطة ، تسليط الضوء على كيفية خلق تفاعل ايجابي مع الآخرين و التركيز على أهمية تحكم التفكير في الأفعال.

. نمذجة أنماط السلوك السوي .

. تقديم نشاط : يتم بتقسيم الأعضاء إلى مجموعتين ، اختيار أحدهم لأداء دور يعبر عن الممارسة العنيفة في التعامل داخل القسم، ودور آخر يعبر عن التسامح و تقبل الآخرين.

- فتح المناقشة و الإدلاء بالملاحظات ، بهدف إتاحة الفرصة للأعضاء رؤية أنماط سلوكهم من نماذج مختلفة.

- تلخيص لما دار في الحصة واعطاء الكلمة لكل الأعضاء لتقييم الحصة.

تقديم الشكر للأعضاء و حثهم على أداء الواجبات المنزلية و الانتظام و الحرص على حضور الحصص القادمة

. الواجب المنزلي: اذكر الآثار التي يتركها التفاعل الإيجابي مع الآخرين.

**الحصة العاشرة : موضوعها : خلفية الاتصال (2) التغذية الراجعة البناءة**

. أهداف الحصة :

- اكتساب الأعضاء فنيات التفاعل الإيجابي مع الآخرين.
- قدرة الإقناع بالطرق السلبية.
- استخدام أعضاء المجموعة لمهارة إدارة الحوار الاجتماعي.
- ممارسة أعضاء المجموعة لمهارات التحدث و الإصغاء و التعبير عن الأفكار و المشاعر الإيجابية.
- التمكن من ممارسة التغذية الراجعة البناءة.

- الابتعاد عن تفسيرات و الأحكام الخاطئة.
- فنيات الحصة : مناقشة جماعية ، تقديم نشاط ، والواجب المنزلي.
- . زمن الحصة : 60 دقيقة.
- . محتوى الحصة و إجراءاتها :
- الترحيب بالأعضاء و شكرهم على الانتظام و إبداء الإعجاب و الثناء على مشاركتهم الإيجابية.
- مراجعة الواجب المنزلي و مناقشته و تقديم التغذية الراجعة و ربط موضوعاتها بالحصة الحالية.
- إلقاء الضوء على أهمية التواصل مع الآخرين.
- أهمية أن نضع أنفسنا و أن نشعر بما يشعر هو و نرى الموضوعات كما يراها.
- استخدام عبارات لإظهار الاهتمام و الاقتراب و التعاطف.
- عدم التعصب عند مناقشة الآخرين و التحكم في الانفعالات عند التحدث مع الآخرين و تقبل النقد.
- . تقديم نشاط : قواعد التغذية الراجعة البناءة: تقوم الباحثة بتقسيم المشاركين إلى أزواج يجلسون مقابل بعضهم البعض و في دقيقة يقوم كل واحد منهم ذكر إيجابيات الشخص المقابل ثم ذكر سلبياته مناقشة جماعية و التعبير عن مشاعرهم عندما يحدثه الطرف الآخرين عن نفسه، ما الذي تقبله و ما لم يتقبله و هل كان ملتزما بمهارات التحدث والإقناع. يليه تقديم تلخيص ما جاء في الحصة ، تقييم الحصة تقديم - الشكر للأعضاء.
- . الواجب المنزلي : أذكر بعض المواقف تعرضت لها للنقد السلبي ، و مواقف أخرى تعرضت للنقد البناء ، كيف كانت مشاعرك.

الحصة الحادية عشر : موضوعها : معوقات الاتصال

. أهداف الحصة :

- تحديد المعوقات المتعلقة بشخصية المرسل التي تعترض فهم رسالته من طرف المستقبل ونتيجة تشوشات نفسية أو عقلية أو جسدية تؤثر على طبيعة الرسالة و حسن صياغتها.
- معرفة خصائص المستقبل وضعه من حيث وجود تشوشات عقلية، أو نفسية أو جسدية قد تؤثر في حسن استقباله للرسالة و فهمهما.

. فنيات الحصة : محاضرة، مناقشة جماعية ، وأسلوب عصف الذهني.

. زمن الحصة : 60 دقيقة

محتوى الحصة و اجراءاتها :

- الترحيب بأعضاء المجموعة ، الثناء على انضباطهم في المشاركة و الحضور.
- مناقشة الواجب المنزلي مع الإشادة بالأعمال المقدمة.
- تقديم التغذية الراجعة لتحقيق الفائدة.
- تقويم أعضاء المجموعة الإرشادية لسلوكهم الفعلي ، و الحكم عليه بأنفسهم باعتبارهم في وضعية المرسل أو في وضعية المتقبل للتغيير ما يمكن تغييره لتحقيق تفاعل إيجابي مع الآخرين، و أن يكونوا أكثر وعيا في تصرفاتهم.
- مساعدة الأعضاء على استشعارهم بأنهم مسئولين عن سلوكهم و أن مواجهة واقع سلوكهم تعتمد على شخصياتهم و أفكارهم و قراراتهم و نشجعهم على الاعتراف بواقعهم و على قدراتهم على التعديل من أجل تحقيق ذلك ثم استعمال أسلوب العصف الذهني ، لأعضاء الفرصة للمشاركين لإدلاء بكل الأفكار التي نعيق اتصالهم بالآخرين.
- تقييم الأفكار ، التعرف على الأسباب ، تجنب التعليقات السلبية و النقد ، اختيار أحسن الآراء المتفق عليها و قد تكون الفكرة الأكثر تكرار هي الحل للمشكلة.

- تقديم نشاط ، تقسيم المشاركين إلى مجموعة مكونة من عضوين - تقديم صفحة بيضاء و قلم تلوين.
- بطلب من كل شخص في المجموعة رسم لوحة بسيطة دون أن يراها زميله.
- يقوم المرسل ( الشخص الذي يرسم اللوحة) بإرسال رسالة مشفرة.
- يقوم المستقبل محاولة تخيل الصورة عن طريق فك الرموز.
- تدريب الأعضاء على حسن صياغة الرموز ليتمكنوا من إيصال رسالتهم للمستقبل.
- تدريب الأعضاء على التركيز لفك الشفرة و يفهم الرسالة.
- تلخيص ما جاء في الحصة، إعطاء الكلمة لكل الأعضاء لتقييم الجلسة ، تحديد موضوع الحصة القادمة.
- تقديم شكر للأعضاء.
- . **الواجب المنزلي :** استرجع ثلاث مواقف تعرضت إلى سوء فهم من طرف الآخرين كيف كان رد فعلك.

### الحصة الثانية عشر : موضوعها : معوقات الاتصال الخاص بوسيلة الاتصال

. أهداف الحصة :

- تسليط الضوء على أهمية وضوح الرسالة في تحقيق العملية الاتصالية الفعالة و غموضها يؤدي إلى التباس في المعنى و تقليل من فاعليها.
- توضيح أهمية الاختيار الملائم للرسالة أثناء العملية الاتصالية.
- : **فنيات الحصة :** مناقشة الجماعية ، العصف الذهني، و الواجب المنزلي.
- . **زمن الجلسة :** 60 دقيقة
- . **محتوى الحصة و اجراءاتها:**

- بدأت الباحثة بالترحيب و شكرهم على حسن التزامهم و يطلب من أحد الأعضاء أن يلخص ما ورد في الجلسة السابقة بصورة سريعة ثم فتح المناقشة حول الواجب المنزلي.
- قامت الباحثة بالحديث عن أهمية الرسالة الاتصالية في تخفيف التفاعل الإيجابي.
- قيام بتمرين بسيط ، حيث تكتب الباحثة جملة على ورقة ثم يقرأها أحد أعضاء المجموعة الذي يقوم بدوره الهمس في أذن زميله بنقل ما هو مكتوب دون أن يسمعه الآخرون، ثم كل فرد ينقله بنفس الطريقة للآخرين آخر عضو في الأخير نسمع محتوى الرسالة و نرى إن كانت نفس الرسالة المكتوبة من قبل.
- لتطبيق أسلوب العصف الذهني ، لتوليد أكبر عدد من الأفكار عن أهمية الرسالة في تحقيق عملية اتصالية ناجحة و فعالة ، التعرف عن معوقات الاتصال . بتقديم أفكار مختلفة ، تجربة دون نقد من طرف الآخرين.
- تقييم الأفكار وما يمكن الأخذ منها.
- التوصل إلى إيجاد الحلول.
- تلخيص ما جاء في الحصة ، أعضاء الكلمة لكل الأعضاء لتقويم الجلسة.
- إرشاد المشاركين إلى ضرورة الاستمرار في تنفيذ ما تم اكتسابه و توظيفه في حياتهم اليومية.
- تحديد موضوع الحصة الموالية، و شكر كل الأعضاء على الاهتمام و التفاعل الإيجابي مع محتوى الحصة.
- . تقديم الواجب المنزلي : إعادة تمرين نقل المعلومة المكتوبة بطريقة شفوية مع أفراد الأسرة، و استنتاج مدى تغيير محتوى الرسالة أو تغييرها.

الحصة الثالثة عشر: موضوعها : الاتصال بدون عنف

. أهداف الحصة :

- تدريب المشاركين على تقنية الوساطة.
- تدريب على فك النزاع بطريقة ايجابية.
- تقوية الروابط بين أعضاء المجموعة.
- تعميق مفهوم العلاقات الإنسانية و تطبيق مهارات التواصل الإيجابي مع الآخرين.

. فنيات الحصة:

- عرض بوربونت حول مراحل الوساطة.
- المناقشة الجماعية - لعب الدور - الواجبات المنزلية.
- . زمن الحصة: 60 دقيقة.

. محتوى الحصة و إجراءاتها:

- الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية ، ثم استعراض ما تم في الواجب المنزلي للتأكد من استيعاب الأعضاء و فهمهم لما تم في الجلسات السابقة و مناقشة ذلك جماعيا.
- مناقشة جماعية حول دور الوساطة في حل الصراعات و فك النزاع.
- الشروط التي يجب توفرها في الوسيط.
- تقديم قواعد الوساطة.
- لعب دور الوسيط كطرف ثالث بين طرفي النزاع لمساعدتهم للوصول بأنفسهم لحلول مشتركة و مقبولة لديهم.
- تلخيص ما دار في الحصة ، تحديد موضوع الجلسة القادمة لتقييم الجلسات ثم تقديم الشكر للأعضاء.

. تقديم الواجب المنزلي : تخيل نفسك وسيط بين صديقين متخاصمين كيف تمارس هذا الدور موضحا ما نفعه في كل خطوة.

### الحصة الرابعة عشر : موضوعها : الاسترخاء

. أهداف الحصة :

- التأكيد على الأثر النفسي و الاجتماعي للاسترخاء.
- أن يتدرب أعضاء المجموعة على تمرينات الاسترخاء.
- أن يتعرف الأعضاء على أهمية الاسترخاء في مواجهة مثيرات الغضب و التوتر.
- أن يكتب الأعضاء مهارات ضبط الاندفاع و الغضب و الممارسات العنيفة المتهورة.
- . **فنيات الحصة :** المحاضرة - المناقشة الجماعية - الاسترخاء التنفسي الانفعالي - الواجب المنزلي.

. زمن الجلسة : 60 دقيقة.

. محتوى الجلسة و اجراءتها:

- الترحيب بالأعضاء و تقديم الشكر لهم على الاهتمام و الانضباط في الحضور.
- مراجعة الواجب المنزلي للتأكد من استيعاب وفهم محتوى الجلسة السابقة و مناقشة الأعمال المقدمة و تقديم التغذية الراجعة.
- قامت الباحثة بإعطاء فكرة عن أهمية تحقيق التوافق الشخص و الاجتماعي و تدريب أعضاء المجموعة الإرشادية على الاسترخاء و تنمية قدرتهم على الهدوء في مواجهة الأحداث و إشعارهم بالقيمة الشخصية و الاجتماعية لدواتهم و محاولة جعلهم أكثر إقبالا على الحياة.

طلبت الباحثة من أعضاء المجموعة تسجيل بعض المواقف التي حصلت لهم و كانوا فيها في حالة توتر مع ذكر التغيرات الفسيولوجية السالبة و ما يصاحبها من مؤثرات سلوكية و معرفية و مناقشتها جماعيا.

- مناقشة بعض المواقف المثيرة و التي تؤدي للممارسات العنيفة و التركيز على أهمية و ضرورة التوقف عند الشعور بالتوتر و الغضب و توظيف الاسترخاء لذلك.

- نلخص ما جاء في الحصة.

- تحديد موضوع الحصة القادمة و توزيع استمارة تقييم الحصص.

. **الواجب المنزلي** : التدريب على ممارسة الاسترخاء بتطبيق أسلوب الاسترخاء في المنزل.

**الحصة الخامسة عشر** : موضوعها انهاء الحصص و التقييم مع اجراء القياس البعدي

. **أهداف الحصة** :

- إنهاء العلاقة المهنية الإرشادية.

- مراجعة و تلخيص جماعي لما تم في حصص البرنامج الإرشادي.

- الوقوف على مدى تخفيف أهداف البرنامج.

- الوقوف على مدى تقليل مستوى سلوك العنف لدى أعضاء المجموعة الإرشادية.

- تطبيق الاختيار البعدي.

. **فنيات الحصة** :

المناقشة الجماعية - قياس البعدي.

. **محتوى الحصة و اجراءتها** :

- الترحيب بالأعضاء و شكرهم على تفاعلهم الإيجابي طوال فترة جلسات البرنامج و

حرصهم على الحضور و الانتظام و التزامهم بأداء مهامهم و إبداء الإعجاب و الثناء

على ما لمستة الباحثة من رغبتهم في المشاركة من قدرات و شخصيات قادرة على لتحقيق الاتصال تلخيص لما دار و التأكد من استفادة أعضاء المجموعة و التأكيد عليهم بأهمية ما حققوه لأنفسهم خلال مشاركتهم في العملية الإرشادية .

- مناقشة ما تم طرحه من الأعضاء ، ثم تطبيق المقياس البعدي و الاتفاق على موعد إجراء المقياس التبعي (البعدي) في نهاية السنة الدراسية.

جدول رقم ( 9 ) : تسيير حصص الاتصال

الحصص	الموضوع أو عنوان الحصة	أهداف الحصة	الأساليب	الإجراءات التنفيذية
الحصة التمهيدية الأولى	-ترحيب بالمجموعة - تعارف تقديم البرنامج	- بناء علاقة بين أفراد المجموعة - الإتفاق على جدول الحصص و المواعيد المناسبة للجميع	- تقنية خاصة للتعارف - حوار و مناقشة -تسجيل ما جاء في الحصة في جدول الملاحظات	- يتم التعارف بكيفية تقوي الروابط الاتصالية إذ يقوم كل فرد بتعريف زميله بعد أن يكون قد تم التعرف على بعضهما في مدة 5 دقائق
الحصة	العنف المدرسي 1	التعريف بمفهوم سلوك العنف	محاضرة	قيام الباحث بتحديد أنواع سلوك العنف

<p>(اللفظي الجسدي)</p>	<p>المناقشة الجماعية واجب منزلي ؟ ما هي أشكال العنف محاضرة</p>	<p>التعرف على أنواع سلوك العنف</p>	<p>تعريف العنف أنواع العنف</p>	<p>الثانية</p>
<p>قيام الباحث بتسليط الضوء على الأسباب التي تقف وراء سلوك العنف</p>	<p>المناقشة الجماعية عرض بالفيديو بعض المشكلات السلوكية الشائعة في المراهقة</p>	<p>حصر أهم الأشكال المناقشة التفصيلية لأسباب سلوك العنف</p>	<p>العنف المدرسي 2 أشكال العنف المدرسي عوامل و أسباب العنف المدرسي</p>	<p>الحصّة الثالثة</p>
<p>سرد الوقائع ماذا حدث ؟ الحديث حول التجربة الشخصية لكل عضو أثناء ممارسته للعنف و بعدها</p>	<p>التفريغ المناقشة و الحوار واجب منزلي ماهو أثر العنف على</p>	<p>التخفيف من حدة التوتر تفريغ المشاعر السلبية</p>	<p>واقع الممارسات الفعلية لسلوك العنف بالمؤسسة التعليمية</p>	<p>الحصّة الرابعة</p>

				تقدمك و تحصيلك الدراسي ... ؟
الحصة الخامسة	مخلفات العنف المدرسي	التعرف على أنماط الإستجابات تحديد الجوانب السلبية والجوانب الايجابية تحديد الانعكاسات السلبية للعنف على التحصيل الدراسي	محاضرة لعب أدوار واجب منزلي أذكر ردود أفعالك في مواجهة المواقف تسجيل الملاحظات على الدفتري	تقديم المشكلة و تحديدها تمثيل الدور تمثيل الوضع العكسي بوضع بدائل سلوكية المشاركة في الخبرات ربط المشكل بالخبرات الواقعية
الحصة السادسة	محاضرة حول الاتصال I مفهوم الاتصال عناصر الإتصال : *المرسل	تعريف المجموعة المشاركة عن ماهية الإتصال التي يجب توفرها في العملية الإتصالية	استعمال بورونوت يحتوي على مخطط لإظهار عناصر الإتصال تقديم نموذج عملية الاتصال	تقديم بطاقات عمل تحتوي على مفهوم وعناصر الاتصال حوار و مناقشة عن طريق العصف الذهني

	واجب منزلي		*المستقبل *قناة الإتصال *الرسالة * التغذية الراجعة	
تقوم الباحثة بتقسيم المجموعة إلى ورشات تتكون من مجموعتين مجموعة داخلية(تجلس في الوسط) و مجموعة خارجية	تقديم باور بوينت تنظيم ورشة التفكير المشترك الحوار و المناقشة	تمكين المشاركين من تطبيق مهارات الاتصال الفعال الذي ساعدهم على ضبط سلوكياتهم و الابتعاد عن ممارسة سلوك العنف	محاضرة حول الاتصال 2 أهمية الإتصال الفعال مهارات الإتصال الفعال *مهارة الاستماع و	

<p>-تقدم الباحثة قواعد الورشة التي تعتمد على الاتصال الفعال</p> <p>-تقديم سؤال المقترح للتفكير مثل هل سبق لك أن مارست سلوك العنف و ماذا حدث جراء ذلك؟</p> <p>مدة زمنية دقيقتين لتأمل في السؤال</p> <p>-أخذ ميكرفون رمزي الذي لا يملك مكرفون عليه بالانصات و في الأخير يتم فتح مجال للحوار و المناقشة</p>	<p>التغذية الراجعة واجب منزلي</p>	<p>اثارة رغبة المتحدث في الاسترسال و الاستمرار في طرح الفكرة و اشعاره بأهمية ما يقوله</p> <p>تدريب المشاركين على العرض و التغيير و على الضبط الانفعالي لتفادي العنف اللفظي</p>	<p>الاتصال الجيد</p> <p>**مهارة التحدث</p>	<p>الحصّة السابعة</p>
<p>جمع معلومات حول موضوع التفكير:</p>	<p>استراتيجية التفكير</p>	<p>تدريبهم على المرونة في التفكير</p>	<p>مهارة التفكير و الإقناع</p>	<p>الحصّة</p>

<p>كيفية الحد من سلوك العنف يتم تحديد مختلف أنماط التفكير القبعة البيضاء : تمثل التفكير الحيادي إذ يقوم كل تلميذ بإعطاء مفهوم العنف بطريقة حيادية القبعة الحمراء : يسمح لكل تلميذ التعبير عن عواطفه و أحاسيسه إزاء ممارسته لسلوك العنف القبعة السوداء :التفكير فس سلوك العنف و سلبياته القبعة الصفراء : التفكير الإيجابي.</p>	<p>القبعات الست التفكير الحيادي التفكير التعاطفي التفكير السلبي التفكير التفاوضي التفكير الإبداعي التفكير الإقناعي</p>	<p>تغيير من نمط للأخر للوصول إلى فعالية أكبر الوصول إلى الإقناع و الإقتناع تغذية راجعة تمرين خاص بكيفية ممارسة التغذية الراجعة</p>		<p>الثامنة</p>
<p>التعرف على سلوكيات الفرد (النموذج)وبتجربة الاعجاب</p>	<p>محاضرة تقديم للمجموعة نموذج</p>	<p>خلق علاقة لتوصيل الحوار دفع الأخر للتفاعل و التأثير عليه</p>	<p>خلفية الاتصال 1 تحقيق العملية الإتصالية</p>	<p>الحصة التاسعة</p>

<p>التأثر محاولة التغيير و التعديل في سلوك العنف</p>	<p>إيجابي تقديم نشاط : إعادة رواية القصة التدريب على الإصغاء و الإنتباه و الإقتداء بالسلوك الإيجابي واجب منزلي مناقشة الواجب المنزلي</p>	<p>وفق إرادته نقل الرسالة و تمريرها تعديل السلوك من خلال الإقتداء بنموذج إيجابي</p>		
<p>تقوم الباحثة بشرح قواعد التغذية الراجعة ا لبناء تقسيم المشاركين إلى أزواج يجلسون مقابل بعضهم البعض مجموعة تكون</p>	<p>الحوار و المناقشة تقديم نشاط</p>	<p>اكتساب القدرة على التواصل بغير عنف الإبتعاد عن التفسيرات و الأحكام الخاطئة تعلم وممارسة التغذية الراجعة</p>	<p>خلفية الإتصال 2 التغذية الراجعة البنائة</p>	<p>الجلسة العاشرة</p>

<p>في الوسط (داخلية ) و ثانية (خارجية)  يطلب من المجموعة الداخلية تزويد  المجموعة الخارجية بالتغذية الراجعة  ذكر ما أعجبهم بالشخص المقابل و ما  لم يعجبهم</p>		<p>البناء  الهدف الأساس لعملية الإرجاع  الأثر هو المساعدة و ليس إلحاق  الضرر بالآخرين</p>		
<p>تقسيم المشاركين إلى مجموعات مكونة  من إثنين  -تقديم صفحة بيضاء و قلم للتلوين  يطلب من كل شخص في المجموعة أن  يرسم لوحة جميلة دون أن يراها زميله  (المرسل :الشخص الذي يرسم اللوحة  يقوم بإرسال رسالة مشفرة )  (المستقبل : الشخص الذي يحاول تخيل</p>	<p>محاضرة  مناقشة و حوار  تقديم نشاط لفهم عملية  الاتصال بين المرسل و  المستقبل  واجب منزلي : أذكر مواقف  عرقلت فهمك للأخر</p>	<p>تحديد جملة المعوقات التي تتعلق  بشخصية المرسل نفسه و ما يتصل  بها من تشويشات نفسية أو عقلية  أو جسدية به تؤثر على طبيعة  الرسالة و حسن صياغتها  معرفة خصائص المستقبل (وضعه  المزاجي أو تشويشات عقلية أو  نفسية جسدية قد تؤثر على حسن</p>	<p>معوقات الإتصال 1  -معوقات تتعلق بالمرسل  -معوقات تتعلق بالمستقبل</p>	<p>الحصة  الحادي عشر</p>

<p>الصورة يقوم بفك هذه الرموز</p>		<p>استقباله للرسالة وفهمها ومن ثم الاستجابة لها )</p>		
<p>-تحديد و مناقشة المشكلة (معوقات الاتصال) توليد أكبر قدر من الأفكار بحرية تقييم الأفكار و ما يمكن الأخذ منها التعرف على أسباب المشكلة -التوصل إلى إيجاد حل</p>	<p>عصف ذهني : تستعمل هذه التقنية لإعطاء فرصة للمشاركين بإدلاء كل الأفكار المتعلقة بمعوقات الاتصال تشمل الجزء 1 و 2</p>	<p>-تحديد مدى عدم ملائمة الرسالة من حيث الشكل أو الحجم أو المضمون و تأثيرها على العملية الاتصالية -تحديد أهمية إختيار الوسيلة الملائمة للاتصال</p>	<p>معوقات الاتصال 2 تتعلق بالرسالة -معوقات تتعلق بوسيلة الاتصال</p>	<p>الحصة الثاني عشر</p>
<p>تقديم قواعد الوساطة -ضرورة الوساطة تحضير لعملية الوساطة افتتاحية إصغاء لكل من الطرفين تشخيص المواقف و الإحتياجات</p>	<p>-تقنية الوساطة تقديم بوربوينت حول مراحل الوساطة</p>	<p>التدريب على التقنيات المساعدة على تعديل سلوك أفراد المجموعة و فك النزاعات -توليد الحلول بين الأطراف الممارسة للعنف</p>	<p>محاضرة الإتصال بدون عنف</p>	<p>الحصة الثالثة عشر</p>

تعريف محدد للمشكلة الانفتاحية رابع-رابع				
اختيار مكان هادئ التنفس العميق	ممارسة الاسترخاء بين المشاركين	تخفيف التوتر و القلق إراحة الجسم و النفس	الاسترخاء	الحصة الرابع عشر
تقديم توصيات و الحرص على أن يكون كل عضو قادرا على توجيه نفسه و الإستفادة من العملية الإتصالية في حياته الشخصية و الاجتماعية و أثر ذلك على تحصيله الدراسي	قياس بعدي	الوقوف على مدى تخفيف أهداف البرنامج الوقوف على مدى الشحن الذي وصلت إليه المجموعة	التقييم و الختام	الحصة الخامسة عشر

4 - 2 الأساليب الإحصائية المعتمدة في البحث :

تم اجراء التحليل الاحصائي لاختبار فرضيات البحث ، اعتمادا على الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS25 ، بتطبيق الاساليب الاحصائية الاتية :

- معامل ارتباط بيرسون : لتعيين الخصائص السيكومترية للمقياس : الصدف
- معامل ألفا لكرونباخ : لتعيين الخصائص السيكومترية للمقياس : التباث
- اختبار "t" لدلالة الفرق بين متوسطين :
- T لعينتين متشابهتين لمقارنة نتائج القياسات : قبلي- بعدي لكل مجموعة على حدى (ضابطة - تجريبية).
- T لعينتين مستقلتين لمقارنة نتائج القياسات : قبلي- بعدي لكلا المجموعتين.
- اختبار كوهن لقياس حجم الأثر من نتائج المقارنة بين القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية .

**الفصل السادس :**  
**عرض ومناقشة نتائج**  
**البحث**

بعد ضبط الإجراءات المنهجية للبحث التجريبي، من اعداد وتطبيق حصص الاتصال المدرسي مع المجموعة التجريبية ، سنحاول في هذا الفصل عرض ومناقشة اهم النتائج الخاصة بفرضيات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية البارامترية ، نظرا لتوفر شروط تطبيق الاساليب الاحصائية الاستدلالية المعلمية ( اختيار عشوائي للعينة ، توزيع البيانات يخضع للاعتدالية )

أولاً: عرض ومناقشة نتائج البحث:

### 1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى للبحث:

نصت الفرضية الأولى للبحث على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص سلوك العنف"، وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائياً، باختبار " ت " ( **t test** ) لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي:

جدول رقم (10): نتائج اختبار " t " للمجموعة الضابطة في القياسات القبليّة والبعديّة لسلوك العنف:

سلوك العنف وابعاده	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
العنف اللفظي	قبلي	19	14,58	1,211-	1,955-	غير دال احصائيا
	بعدي		15,79			
العنف البدني	قبلي	19	15,63	0,158	0,325	غير دال احصائيا
	بعدي		15,47			
سلوك العنف عامة	قبلي	19	30,21	1,053-	1,977-	غير دال احصائيا
	بعدي		31,26			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول اعلاه أن الفرق بين متوسط درجات سلوك العنف في القياس القبلي ، والذي ب ( 30,21 ) ، ومتوسط الدرجات في القياس البعدي ( 31,26 ) لدى المجموعة الضابطة غير حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار t ب -1,977 ، وهي غير

## الفصل السادس :

### عرض ومناقشة نتائج البحث

دالة احصائيا . أي أن سلوك العنف لدى المجموعة الضابطة لم ينخفض طول فترة تطبيق حصص الاتصال مع المجموعة التجريبية ، بل هو في ارتفاع متواصل . هذا ما يؤكد صحة الفرضية الاولى للبحث .

#### 2 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية للبحث :

نصت الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص سلوك العنف ، وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار (t test) لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي :

جدول رقم (11): نتائج اختبار " t " للمجموعة التجريبية في القياسات القبلي والبعدي لسلوك العنف:

سلوك العنف وابعاده	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
العنف اللفظي	قبلي	19	17,68	7,78	11,34	دال احصائيا عند $0,01\alpha$
	بعدي		9,89			
العنف البدني	قبلي	19	12,79	5,31	8,55	دال احصائيا عند $0,01\alpha$
	بعدي		7,47			
سلوك العنف عامة	قبلي	19	30,47	12,94	13,49	دال احصائيا عند $0,01\alpha$
	بعدي		17,53			

يظهر جليا من النتائج الواردة في الجدول السابق انخفاض سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية القائمة على التواصل لخفض العنف . إذ أصبح متوسط درجاته 17,53 بعدما كان في الاول 30,47 . وهذا الفرق حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 13,49 وهي دالة احصائيا . بالتالي ساهمت حصص الاتصال المدرسي على

## الفصل السادس :

### عرض ومناقشة نتائج البحث

تخفيض سلوك العنف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية ، وذلك على مستوييه اللفظي والبدني .  
بالتالي تحققت الفرضية الثانية للبحث .

### 3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة للبحث :

نصت الفرضية على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي ." .  
وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائياً، باختبار (t test) لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم ( 12 ) نتائج اختبار "t" للمجموعة الضابطة في القياسات القبلية والبعدي لنتائج التحصيل

المتغير	المؤشرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
نتائج التحصيل الدراسي	معدل الفصل الاول	قبلي	19	8,98	0,108-	0,687-	غير دال احصائيا
	معدل الفصل الثاني	بعدي		9,09			

يتضح من النتائج الواردة في الجدول اعلاه أن الفرق بين متوسط معدل الفصل الاول ، والذي ب ( 8,98 ) ، ومتوسط معدل الفصل الثاني ( 9,09 ) لدى المجموعة الضابطة غير حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار t ب -0,387 ، وهي غير دالة احصائياً . أي أن نتائج تحصيل المجموعة الضابطة لم تتحسن طول فترة تطبيق حصص الاتصال مع المجموعة التجريبية ، هذا ما يؤكد صحة الفرضية الاولى للبحث .

4 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة للبحث :

نصت الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي ". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائياً، باختبار (t test) لعينتين متشابهتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم ( 13 ) نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات القبلية والبعدي لنتائج التحصيل

المتغير	المؤشرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
نتائج التحصيل الدراسي	معدل الفصل الاول	قبلي	19	8,96	1,05-	9,385-	دال احصائيا عند $0,01\alpha$
	معدل الفصل الثاني	بعدي		10,01			

يظهر جليا من النتائج الواردة في الجدول السابق ارتفاع معتبر لنتائج التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية القائمة على التواصل لخفض العنف وتحسين التحصيل . إذ أصبح متوسط معدل الفصل الثاني ( 10,01 ) ، بعدما كان في الفصل الاول ( 8,96 ) . وهذا الفرق حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار t بـ 9,385- وهي دالة احصائيا . بالتالي ساهمت حصص الاتصال المدرسي على رفع نتائج التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. بهذا تكون الفرضية الرابعة للبحث قد تحققت.

5 - عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة للبحث :

نصت الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لسلوك العنف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة

## الفصل السادس :

### عرض ومناقشة نتائج البحث

التجريبية". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار (t test) لعينتين مستقلتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم ( 14 ) : نتائج اختبار t لسلوك العنف بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
سلوك العنف	التجريبية	19	17,52	3,71	-13,49	دال احصائيا عند 0,01 α
	الضابطة	19	31,26	2,42		

تعكس النتائج الواردة في الجدول اعلاه وجود فرق حقيقي في متوسط درجات العنف بين المجموعتين ( ضابطة / تجريبية) في القياس البعدي ، إذ أصبح عند المجموعة التجريبية 17,52 مسجلا انخفاضاً محسوساً بعد حضور حصص الاتصال والتواصل مع الباحثة ، في حين بقي هذا السلوك مرتفعاً لدى المجموعة الضابطة ، إذ قدرت قيمة اختبار t ب -13,49 وهي دالة احصائيا ، وهذا ما يعكس فعالية حصص الاعلام والتواصل مع المراهقين لمساعدتهم على تخفيض سلوك العنف لديهم . كل هذا يؤكد صحة الفرضية الخامسة للبحث .

#### 6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة للبحث :

نصت الفرضية على أنه : " توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لنتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا، باختبار (t test) لعينتين مستقلتين، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم ( 15 ) : نتائج اختبار t لنتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "t"	الدلالة الاحصائية
نتائج التحصيل الدراسي ( معدل الفصل الثاني)	التجريبية	19	10,01	0,71	2,796	دال احصائيا عند $\alpha$ 0,01
	الضابطة	19	9,09	1,24		

تعكس النتائج الواردة في الجدول اعلاه وجود فرق حقيقي في متوسط المعدلات الفصلية بين المجموعتين ( ضابطة / تجريبية) في القياس البعدي ، إذ أصبح عند المجموعة التجريبية 10,01 مسجلا ارتفاعا محسوسا بعد حضور حصص الاتصال والتواصل مع الباحثة ، في حين بقي المعدل الفصلي منخفض لدى المجموعة الضابطة ، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 2,796 وهي دالة احصائيا ، وهذا ما يعكس فعالية حصص الاعلام والتواصل مع المراهقين لمساعدتهم على تحسين نتائج التحصيل لديهم .

#### 7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة للبحث :

نصت الفرضية على أنه: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف لصالح القياس التتبعي". وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائيا باختبار (t test) لعينتين متشابهتين ، مع تحديد حجم الأثر بتطبيق اختبار " كوهن " (Cohen)، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم ( 16): نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتبعية لسلوك العنف

سلوك العنف وابعاده	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط ط الفروق	قيمة اختبار (t)	الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار كوهن	مستوى الأثر
العنف اللفظي	البعدي	19	9,89	3,31	6,25	دال احصائيا عند $\alpha 0.01$	1,43	قوي
	التتبعي		6,58					
العنف البدني	البعدي	19	7,47	1,1	2,06	دال احصائيا عند $\alpha 0.05$	0,47	متوسط
	التتبعي		6,37					
سلوك العنف عامة	البعدي	19	17,53	4,57	9,20	دال احصائيا عند $\alpha 0.01$	2,11	كبير وقوي جدا
	التتبعي		12,95					

يظهر جليا من النتائج الواردة في الجدول السابق استمرار انخفاض سلوك العنف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في قياسه التتبعي ، أي بعد انتهاء حصص الاتصال لمدة حوالي شهرين، إذ قدر ب 12,95 بعدما كان في القياس البعدي - أي القياس عند انتهاء حصص الاتصال - يقدر ب 17,53 ، وهذا ما يبين فعالية حصص الاتصال مع المراهقين لتخفيض سلوك العنف ، وهذا الفرق بين المتوسطين حقيقي ، إذ قدرت قيمة اختبار t ب 9,2 وهي دالة احصائيا . وللتأكد من فعالية هذه الحصص المبرمجة لتخفيض العنف ، قمنا بحساب حجم الأثر الذي خلفه الاتصال والتواصل على سلوك التلاميذ ، بتطبيق اختبار " كوهن " ، الذي قدرت قيمته ب 2,11 ، تشير هذه القيمة للأثر القوي الذي خلفه الاتصال ، أي الإسهام الإيجابي لخصص الاتصال المطبقة مع تلاميذ المجموعة التجريبية لخفض العنف لديهم .

## الفصل السادس :

### عرض ومناقشة نتائج البحث

وهذا ما يعكس إسهام الاتصال المدرسي في ترك الأثر الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه، من جانب تخفيض العنف لديهم . بهذا تكون الفرضية السابعة للبحث قد تحققت.

#### 8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة للبحث :

نصت الفرضية على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي لصالح القياس التتبعي"، وللتأكد من صحتها تم معالجتها احصائياً باختبار (t test) لعينتين متشابهتين، مع تحديد حجم الأثر بتطبيق اختبار " كوهن " (Cohen) ، وتمثلت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (17) نتائج اختبار "t" للمجموعة التجريبية في القياسات البعدية والتتبعية لنتائج التحصيل الدراسي

المتغير	المؤشرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الفروق	قيمة اختبار (t)	الدلالة الاحصائية	قيمة اختبار كوهن	مستوى الأثر
نتائج التحصيل الدراسي	نتائج الفصل الثاني	تتبعي	19	10,56	0,552	2,95	دال احصائيا عند $0,01 \alpha$	0,67	فوق المتوسط وقوي نوعا ما
	نتائج الفصل الثالث	بعدي		10,01					

يظهر جليا من النتائج الواردة في الجدول السابق استمرار تحسن نتائج التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في قياسه التتبعي ، أي بعد انتهاء حصص الاتصال لمدة حوالي شهرين، إذ قدر ب 10,56 بعدما كان في القياس البعدي - أي القياس عند انتهاء حصص الاتصال -

يقدر ب10,01، وهذا ما يبين فعالية حصص الاتصال مع المراهقين لتحسين نتائج التحصيل ، وهذا الفرق بين المتوسطين حقيقي ، إذ قدرت قيمة إختبار t ب-2,95 وهي دالة احصائيا .وللتأكد من فعالية هذه الحصص المبرمجة لتحسين التحصيل ، قمنا بحساب حجم الاثر الذي خلفه الاتصال والتواصل على سلوك التلاميذ ، بتطبيق اختبار " كوهن " ، الذي قدرت قيمته ب0,67، تشير هذه القيمة للاثر فوق المتوسط الذي خلفه الاتصال ، أي الاسهام الايجابي لحصص الاتصال المطبقة مع تلاميذ المجموعة التجريبية للتحسين التدريجي لمستواهم الدراسي .

وهذا ما يعكس إسهام الاتصال المدرسي في ترك الأثر الإيجابي على أفراد المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه، من جانب تحسين التحصيل . بهذا تكون الفرضية الثامنة للبحث قد تحققت.

ثانيا : استنتاج العام لنتائج البحث :

في ضوء ما سبق عرضه لاختبار فروض البحث ، يمكن حصر أهم النتائج المتوصل اليها في هذا البحث على النحو الآتي :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص سلوك العنف
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص سلوك العنف
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لسلوك العنف بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية
- توجد فروق ذات دلالة احصائية في متوسط درجات القياس البعدي لنتائج التحصيل الدراسي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، لصالح المجموعة التجريبية
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف لصالح القياس التتبعي
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي لصالح القياس التتبعي

ثالثا - تفسير النتائج :

بعد تطبيق حصص الاتصال على تلاميذ المجموعة التجريبية و اجراء المعالجة التجريبية بالقياسات القبلية و البعدية و التي بدورها أخذت نتائجها للتحليل الاحصائي للتأكد من صحة فرضيات البحث ، الأمر الذي مكنا من حصر أهم النتائج التي توصل إليها البحث ، سنحاول في هذا الجانب تفسيرها اعتمادا على التناول النظري و انطلاقا من متغيرات موضوع بحثنا و المتمثلة في :

**1-فعالية الاتصال المدرسي لتخفيض سلوك العنف لدى المراهق :**

تبين لنا أنه بعد مرور فترة من تقديم حصص الاتصال و التي استفادت منها المجموعة التجريبية ، قد ساهم في تخفيض سلوك العنف عند هؤلاء التلاميذ الذين التزموا بحضور حصص الاتصال و الاستفادة من التقنيات و الارشادات المقدمة لهم، بحيث أوضح التحليل الاحصائي أن فروق بين متوسطي درجات القياس القبلي و البعدي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية القائمة على حصص الاتصال لخفض العنف طراً عليها تغيير في السلوك حيث انخفض سلوك العنف و ذلك على المستوى اللفظي و البدني ،

تؤكد نتائج بحثنا ( نتائج الفرضية الاولى والثانية والخامسة) إذن الاسهام الايجابي لخصص الاتصال المدرسي في تخفيض سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية ، وفي ذات السياق نجدها متوافقة ومدعمة لنتائج دراسات أجريت من طرف العديد من الباحثين التي اعتمدت على استراتيجيات التواصل عن طريق حصص الاتصال أو عن طريق برامج ارشادية تشرك في مضمونها على تقنيات تعتمد على المناقشة و الحوار، نذكر منها :

- دراسة Hartman(1979): التي أسفرت نتائجها إلى أن استراتيجيات التعامل و

الاعتماد على تقنيات مختلفة، كالنمذجة و هذا ما أظهرته نتائج دراسة و (

Stewart et mekey (1998) فعالية البرنامج الذي يقوم على تجريب العديد

من التقنيات التي تساعد على زيادة الوعي عندما يقوم مشاركون بتطبيقه بالتدريب

على تقنيات التخطيط ولعب الأدوار مما أسفر على انخفاض واضح في مستوى

ممارسة سلوك العنف لدى المبحوثين ( الحبائي صرى سردان ، 2009، ص.56)

- و نفس النتيجة توصلت إليها دراسة Halssine van Book (2001) أي وجود تأثير

دال احصائيا للتدخل برنامج علاجي قائم على مهارة حل المشكلات من خلال

استخدام مهارات المحادثة و ادارة الغضب حيث كانت الاستجابة واضحة و قدرات

عالية على ضبط النفس مما ساهم في خفض سلوكيات العنف (زيادة أحمد عبد الرشيد،

2008، ص.60) كما نجد أن دراسة (أحمد محمد عبد الكريم، 2001) توصلت إلى انه

يوجد فروق دالة إحصائيا بين أعضاء بين أعضاء المجموعة التجريبية و أعضاء

نفس المجموعة قبل و بعد تطبيق البرنامج التواصلي الارشادي الذي يهدف إلى

تحقيق العنف و دلت نتائج دراسة عمر سليمان أبو قيزان 2018 على تحسين سلوك

المجموعة التجريبية من خلال انخفاض مستوى العنف بعد المعالجة التجريبية المتمثلة

في برنامج ارشادي قائم على مهارات اتصالية بوجود فروق دالة احصائيا بين

متوسطي درجات المجموعة الضابطة و درجات المجموعة التجريبية في سلوك العنف

على التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

هذا التدعيم الأمبريقي للدراسات سابقة الذكر ، يؤكد فعالية التواصل القائم على مهارات

اتصالية ارشادية الأمر الذي يعزز كذلك نتائج بحثنا ، مما يكشف فعالية حصص

الاتصال القائمة على التحاور و المناقشة و الاصغاء مع الحرص على متابعة ذلك طيلة

مدة التطبيق لخصص الاتصال وذلك في خفض من سلوك العنف .

بعد عرض نتائج القياسات القبليّة و البعدية و تدعيمها بالدراسات تبين أيضا استمرار

فاعلية حصص الاتصال و الاعلام من خلال الأثر الذي ترك بعد القياس التتبعي إذ بين

لنا التحليل الاحصائي أنه توجد فروق في نتائج القياسين البعدي و التتبعي عند المجموعة التجريبية حيث يظهر جليا من نتائج في الجدول ( 16 ) السابق استمرار انخفاض سلوك العنف لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في قياسه التتبعي أي بعد إنهاء حصص الاتصال لمدة حوالي شهرين حيث تشير قيمة الأثر القوي الذي خلفه الاتصال عن المساهمة الفعالة و الإيجابية لخصص الاتصال المطبقة مع تلاميذ المجموعة التجريبية بعد مرور مدة زمنية على تطبيقه ، و بهذا تكون الفرضية السابعة للبحث أكدت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياس البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص سلوك العنف لصالح القياس التتبعي .

وبالرجوع إلى التراث السكولوجي و الدراسات السابقة تأتي نتيجة بحثنا السابعة و المتمثلة في استمرار الأثر الإيجابي لخصص الاتصال على انخفاض سلوك العنف بعد مرور مدة زمنية من التطبيق مدة حوالي شهرين مؤيدة و مدعمة لنتائج دراسات أجريت في ذات السياق نذكر منها :

- دراسة (Hartman(1979): التي أجراها على مجموعة من المراهقين الذين صنّفوا ممن يمارسون العنف ، حيث خضعوا للمعالجة التجريبية بالتطبيق عليهم تقنيات الاتصال المتمثلة في النمذجة و لعب الأدوار و المناقشة و خلصت النتائج إلى انخفاض سلوك العنف لدى المجموعة التجريبية مقارنة مع المجموعة الضابطة التي لم تخضع للمعالجة التجريبية و أثبتت الدراسة أيضا أن المعالجة كانت دالة عند التقييم التتبعي بعد 3 أشهر .

**Selaxy ( 1994 ) :** التي توصلت نتائجها أن تزويد المجموعة بمهارات الاتصال لإقامة علاقات إيجابية مع الطلاب من خلال مشاهدة النماذج المناسبة لذلك أدى إلى خفض مشكلات العنف لدى الأفراد التجريبية و أثبتت الدراسة أيضا أن التقييم التتبعي كانت له دلالة إحصائية بعد شهرين من تطبيق المعالجة التجريبية لدى أفراد المجموعة التجريبية ( زيادة أحمد عبد الرشيد، 2008، ص.55)

وأيضاً دراسة Kemey (1997): التي أثبتت نتائج الدراسة إلى تأكيد على أثر النماذج من الأفراد حيث سميت هذه النماذج بأطفال كيمي، كانت وسيلة اتصال استخدمت كنماذج مؤثرة لخفض سلوكيات العنف من خلال تمثيلهم لسلوكيات للاعنف عن طريق الأحاديث الجذابة ، عن اللاعنف و أكدت النتائج على انخفاض مستوى العنف في المجموعة التجريبية إذ ثبت وجود أثر قوي خلفه أسلوب الاتصال مع المجموعة التجريبية لخفض العنف لديهم بعد مرور مدة زمنية (زيادة أحمد عبد الرشيد، 2008، ص.57).

و في نفس السياق أسفرت دراسة عمر سلمان محمد أبو قيران التي أسفرت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج الإرشادي القائم على تقنيات اتصالية على التطبيق البعدي و متوسط درجاتهم على تطبيق التتبعي على سلوك العنف بأبعاده و درجاته الكلية ، و هذا ما يفسر الأثر الإيجابي في التخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة الدراسة بعد فترة أسبوعين من انتهاء البرنامج (عمر سلمان محمد أبو قيران 2018، ص86).

كما أظهرت دراسة kuntzell ( 2009 ) تحت عنوان أثر تدريب المرشدين على مهارات الاتصال و فعاليتها في العملية الارشادية حيث تم تطبيق برنامج تدريبي على مهارات الاتصال وفعاليتها في العملية الارشادية حيث تم تدريب برنامج تدريبي على مهارات التواصل على المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة لم تتلقى أي تدريب فأسفرت النتائج إلى أن هناك أثر إيجابي في تقدم الارشادية نتيجة تدريب فأسفرت النتائج إلى أن هناك أثر ايجابي في تقدم الارشادية نتيجة تدريب المرشدين على مهارات الاتصال .

## 2 - فعالية الاتصال المدرسي في تحسين التحصيل الدراسي :

أسفرت نتائج البحث بعد مرور فترة تطبيق الاتصال والاعلام التي استفادت منها المجموعة التجريبية ، قد ساهم في تحسين التحصيل الدراسي لدى هؤلاء التلاميذ، حيث تحسنت نتائجهم الدراسية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة التي لم تخضع لحصص الاتصال، بل بالعكس انخفض مستواهم الدراسي وتجلت ذلك في القياسات البعدية وبالتالي كشف لنا التحليل الاحصائي لنتائج فرضية بحثنا الرابعة التي نصت على أنه توجد فروق دالة إحصائية في متوسط درجات القياس القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية التي خضعت للمعالجة التجريبية القائمة على التواصل لخفض العنف و تحسين التحصيل الدراسي و هذا ما يعكس فعالية حصص الاتصال والإعلام مع المراهقين على رفع نتائج التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية .

و بالرجوع إلى التراث السكولوجي في مجال علم النفس تأتي نتيجة فرضية بحثنا مؤيدة و مدعمة لنتائج دراستنا أجريت في ذات السياق من طرف العديد من الباحثين نذكر منها:

نتائج دراسة **أمنة ياسين (2011)** التي هدفت إلى معرفة فعالية ارشاد جمعي القائم على مهارات مدرسية على التحصيل الدراسي و التي أسفرت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (05,0) في تغيير اتجاهات نحو المدرسة بين التلاميذ الذين خضعوا للمعالجة التجريبية (المجموعة التجريبية ) وبين الذين لم يخضعوا للمعالجة التجريبية (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة التجريبية و أيضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند (0,05) في تحسين مستوى التحصيل الدراسي بين التلاميذ الذين خضعوا للمعالجة التجريبية المتمثلة في التدريب على المهارات المدرسية و بين الذين لم يخضعوا لهذه المعالجة و أكدت هذه النتائج الاثر القوي و الايجابي لاستخدام البرنامج التدريبي على مهارات المدرسة بخلق جو تفاعلي بين أفراد المجموعة بتواصلهم الايجابي فيما بينهم مما ساهم في تحسين التحصيل الدراسي في المقابل أيضا أظهر (ناصر ميزاب) في دراسته أن

تفاعل التلميذ داخل المجموعة يؤثر على نمو شخصيته وعلى تحصيله الدراسي حيث توجد الفرد في مجموعة تجعله يتواصل ويربط علاقات تفاعلية تدفعه لتحسين تحصيله الدراسي

في نفس السياق أكدت دراسة **امغيات العجال (2011)** أن الاتصال البيداغوجي هو جزء هام من العملية الاتصالية فالتواصل المدرسي البيداغوجي يؤثر فعلا وبشكل إيجابي على التحصيل الدراسي فالإتصال الشخص للأستاذ يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ السنة الرابعة متوسط من خلال بعض المتغيرات المتمثلة في اللغة المستعملة وتفاعله مع التلميذ في تكوين علاقة إيجابية مما أثر بطريقة إيجابية على تحصيله الدراسي.

وفي نفس السياق توصل فريمارك وآخرون في نتائج دراستهم أن المعاملة التي يعامل بها التلميذ داخل المدرسة إذا كانت تخلو من التواصل والتفاعل تؤدي إلى خلق جو يتميز بالعنف أما إذا كان يتسم بالرفق والتفهم وكانت العلاقة القائمة بينهم علاقة إيجابية فإنها تشجع على العمل الجاد وبالتالي يرتفع التحصيل الدراسي.

كما أسفرت دراسة **Robsson (2001)** نتائجها أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين لفظ الاتصال المدرسي القائم على الحوار والإصغاء والتحسين في التحصيل الدراسي لدى المراهقين.

وأسفرت **Celine Pique (2000)** إلى أن لتلاميذ خضعوا إلى اتصال قائم على المرافقة تحسن مستواهم الدراسي مقارنة مع التلاميذ الذين لم يخضعوا لهذا البرنامج.

كما توصلت نتائج الدراسة **Willianson** التي أجراها على مجموعتين مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية أن المجموعة لم يتحسن تحصيلها الدراسي بل زاد انخفاضا بينما المجموعة التجريبية تحسنت نتائجها الدراسية وثبت ذلك في القياسات البعدية.

عرض نتائج القياسات القبلية والبعدية تدعيمها بالدراسات تبين أيضا استمرار فاعلية حصص الاتصال من خلال الأثر الذي تركته بعد القياس التتبعي إذ تبين لنا التحصيل الاحصائي كما هو موضح في الجدول رقم (17) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطي درجات القياسين البعدي و التتبعي للمجموعة التجريبية فيما يخص نتائج التحصيل الدراسي لصالح القياس ا لبعدي الذي تبرز استمرار تحسن نتائج التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في قياسه التتبعي أي بعد انتهاء الاتصال لمدة حوالي شهرين اذ خلت من الاسهام الإيجابي للحصص المقدمة للتلاميذ المجموعة التجريبية من جانب التحسن في نتائجهم الدراسية كما تظهر فعاليتها في ترك الأثر الجيد لدى تلاميذ هذه المجموعة وعدم وقوعها في الانتكاسة بعد مرور فترة من تطبيقه.

وبالرجوع إلى التراث النظري تأتي فرضية بحثنا الثامنة والتمثلة في استمرار الأثر الإيجابي للحصص الاتصال المطبقة للتلاميذ المجموعة التجريبية في تحسين التحصيل الدراسي بعد مرور مدة زمنية من التطبيق مؤيدة ومدعمة لنتائج دراسات أجريت في ذات السياق من طرف العديد من الباحثين نذكر منها:

- دراسة Boudine ( 1965 ) التي هدفت إلى التعرف على دور الارشاد في التوفيق الدراسي على مجموعتين من الطلاب المجموعة التجريبية تلقت حصص ارشادية والمجموعة لم تتلقى أي ارشاد فكانت النتائج تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية من جانب تحسين التحصيل الدراسي.

وتتبع آثارها كامبل Cambal بعد 25 سنة حيث تبين أن الطلاب الذين استفادوا من الاتصال والإرشاد كانوا أكثر تحصيلاً في دراستهم العليا وكانت نسبة التخرج على مستوى الليسانس اعلى بمقدار الربع على غير المستفيدين من الإرشاد واستمر التحسن لدى أفراد المجموعة التجريبية وأظهروا نجاحاً أكثر في الدراسات العليا (عبد الحفيظ قدم)

كما اثبتت دراسة احمد عثمان (2005) أن التلاميذ الذين يخضعون الى برنامج علاجي تربوي واتصالي استمر أثر نجاحهم إلى ابعد الحدود (اللعثالي 1915، 258)

دراسة Anderson (1993) إلى التعرف على العلاقة بين ميكانيزمات الاتصال ومدى فاعليتها وعلاقتها بنسبة التحصيل لدى المتعلم وتوصلت النتائج الى أن المعاملة القائمة على الاتصال والتفاعل الإيجابي لها أثر كبير على تحصيل الطلبة ومدى استجابتهم.

وقد تابع هذه الدراسة Whyte et Libit وكان أثر المعاملة الإيجابية بعد مرور فترة طويلة من الزمن (مغتاب العجال 2012 : 13)

والجدير بالذكر أن فعالية حصص الاتصال المطبقة في البحث التجريبي المستمدة من حصص الاتصال المطبقة على المجموعة التجريبية من أجل تخفيض سلوك العنف وتحسين التحصيل الدراسي لدى المراهق، وما تم تطبيقه من أساليب وفنيات والمتمثلة في المحادثة المباشرة والمناقشة الجماعية التحكم الذاتي استخدام الفكاهاة الاسترخاء التخيل نشيط ورشات تضم افراد المجموعة التجريبية أثمرت نتائجها من عدة جوانب منها:

- ساهم في خلق جو تفاعلي تعاوني انعكست إيجابيا على سلوكياتهم.
- ساهم في خلق دافعية للإنجاز وتحسن التحصيل الدراسي.
- تنوع تقنيات الاتصال مما خلق فضاء للحوار والمناقشة.

خاتمة

### - خاتمة البحث واقتراحاته :

إن مشكلة العنف المدرسي مشكلة معقدة و متعددة الأسباب مخلفا آثار سلبية ، خاصة إذا تعلق الأمر بالمدرسة فالعنف اذ اتغلغل داخل المحيط المدرسي ، جعله مكانا غير أمنا إذ يعيق القائمين على العملية التربوية أداء مهامهم. لهذا كان لابد من ضبط المفهوم ضبطا دقيقا وتحديد إجراءاته حتى يسهل التعامل معه لإيجاد الاستراتيجية الملائمة للتخفيف من حدته و تجنبه قدر الإمكان ، نظرا لنتائج المضرة وتأثيرها على سلوكيات التلاميذ و تحصيلهم الدراسي، لاسيما أنها تتزامن مع مرحلة المراهقة التي تتميز بتغيرات فيزيولوجية ونفسية مما يقتضي تجنب كل ما من شأنه إعاقة توازنهم النفسي والاجتماعي فظاهرة العنف أصبحت تأخذ حيزا كبيرا من الاهتمام من طرف المختصين النفسيين و الاجتماعيين القائمين على المنظومة التربوية و غيرهم من الباحثين كونها تعرقل سير العملية التربوية وتخلق كثيرا من التوتر في العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي من تلاميذ، أساتذة وإداريين بسبب فشلهم في بناء علاقات تربوية جيدة أساسها الحوار و التواصل و التفاهم المتبادل.

ومن هذا المنطق هدفت دراستنا الحالية إلى معرفة دور الاتصال المدرسي في التخفيض من سلوك العنف في المدارس و تحسين التحصيل الدراسي للوصول إلى تحقيق أهدافها، اعتمدنا على مجموعة من الخطوات و ذلك بالاستعانة بالتراث العلمي و الخلفية النظرية ، لوضع استراتيجية تدخل قائمة على الاتصال و التواصل للتأكد من فعاليته في تخفيض سلوك العنف و تحسين التحصيل الدراسي.

وللإجابة على تساؤلات التي كانت تخدم أهداف البحث المسطرة قمنا بصياغة فرضيات بحثنا و اعتمدنا على المنهج التجريبي ، لأن طبيعة بحثنا تستدعي ذلك تم تطبيقه باعتماد

## خاتمة

التصميم التجريبي ذو القياسين (القبلي، البعدي) مع استخدام المجموعتين الضابطة و التجريبية ، و ذلك للتحقق من فرضيات بحثنا ، كما تم اختيار عينة بحثنا بمبدأ الاختيار العشوائي ثم توزيع أفراد البحث على المجموعتين الضابطة و التجريبية. تأسيسا على ما سبق قمنا بالتدخل ببرنامج يتضمن خمسة عشر حصة قائمة على مهارات الاتصال ، بغرض خفض من سلوك العنف و تحسين التحصيل الدراسي ، اعتمدنا على مجموعة من الأساليب و التقنيات قائمة على المناقشة الجماعية في التعريف بمفهوم العنف وأسبابه و التعرض إلى واقع الممارسات الفعلية لسلوك العنف بهدف التخفيف من حدته عن طريق تفريغ المشاعر السلبية ، استعمال تقنية التفريغ ، كما تم استعمال تقنية لعب الأدوار للتعرف على أنماط الاستجابات والانعكاسات السلبية على السلوك و التحصيل الدراسي . كما تخصص حصص للتعريف بالاتصال و أهم عناصره بغرض تقديم عرض حول الاتصال و تقديم نماذج منه .

وكذلك تم تخصيص حصص تهدف إلى أهمية التعرف على أهمية الاتصال الفعال وأهم مهاراته و التدريب عليها كمهارة التحدث، و الانصات لتدريب أفراد المجموعة التجريبية على الضبط الانفعالي و تجنب ردود الأفعال العنيفة و أيضا التدريب على مهارة التفكير والإقناع بهدف اكتساب مرونة في التفكير باستعمال استراتيجيات التفكير القبعات الست.

و أيضا تمرين خاص بكيفية ممارسة التغذية الرجعية كما اعتمدنا في حصص الاتصال على تقنية النمذجة بهدف الاقتداء بالنموذج الإيجابي، و أيضا التدريب على الوساطة بفك النزاع و إيجاد الحلول كما تم تقديم عرض عن طريق فيديو للتعرف على حالات العنف سببها فقدان التواصل الايجابي ، و مخلفاتها على السلوك مع فتح قناة للمناقشة و الحوار لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الإيجابية بتقنية العصف الذهني كما تم تخصيص حصة للاسترخاء لتخفيف التوتر و اراحة الجسم و النفس.

## خاتمة

و في الأخير تم تطبيق القياس البعدي للتعرف على فعالية حصص الاتصال في تخفيض سلوك العنف و تحسين التحصيل الدراسي من خلال الاطلاع على نتائج الدراسة يمكن حصر أهم النتائج التي أسفر عنها البحث في النقاط التالية:

- الاسهام الإيجابي لخصص الاتصال التي تم تقديمها لتلاميذ المجموعة التجريبية .
- التأثير الإيجابي لخصص الاتصال على أفكار وسلوكيات تلاميذ العينة التجريبية وذلك بإكسابهم لمهارات الاتصال و تدريبهم على كيفية التعامل مع الآخرين .
- تزويد أفراد العينة التجريبية بمهارات الاتصال الخاصة بالتحدث و الإصغاء .
- استفادة أفراد العينة التجريبية من تقنية الوساطة للتدريب على كيفية فك النزاعات و البحث عن الحلول التي تناسب كل أطراف النزاع (رابح-رابح).
- الإسهام الإيجابي لخصص الاتصال على اكتساب قدرة توجيه نفسه و الاستفادة من العملية الاتصالية في حياته الدراسية و الأسرية و الإجتماعية.

وتتمينا لأهمية موضوع بحثنا في الميدان التربوي ، وأهمية النتائج المتوصل إليها ، والتي سلطت الضوء على أهمية الاتصال والتواصل مع المراهقين لرفع معنوياتهم وتوجيههم وارشادهم حول التواصل الفعال للحد من سلوك العنف ، نقترح ما يلي :

- **اقتراحات البحث:** في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية يمكن عرض بعض الاقتراحات التي يمكن ان تساهم في الحد من انتشار ظاهرة العنف :
- توعية الاسرة بأهمية الاتصال و التواصل مع الأبناء باستخدام الحوار و الابتعاد عن كل أنواع العنف .

- تفعيل لجان الاصغاء و المتابعة النفسية في المؤسسات التربوية في الاطوار الثلاث
- تشجيع التلاميذ على الاشتراك في مختلف النوادي الثقافية و الرياضية ، لأهميتها في عملية التنشئة الاجتماعية و اثرها على شخصية الأبناء و سلوكهم .

- تدريب التلاميذ على مهارات الاتصال الفعال .

-إقامة دورات تدريبية للمعلمين و الإداريين في فن التعامل مع المشكلات السلوكية.

-عقد ندوات وحملات التوعية داخل المؤسسات التعليمية لتوعية التلاميذ بأخطار العنف

وآثاره السلبية اجتماعيا ، نفسيا و تربويا ، وإرساء ثقافة التسامح و اللاعنف.

-معالجة الصعوبات الدراسية لدى تلاميذ ممارسي العنف و المتعرضين له و التكفل بهم نفسيا و بيداغوجيا .

-تفعيل الاتصال البيداغوجي الفعال بين الأساتذة و التلاميذ من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي

# المراجع

### المراجع باللغة العربية:

- 1-أحمد ، محمدالزغبى. (2001) .علم النفس النمو الطفولة والمراهقة ، عمان: دار الزهران.
- 2-أحمد، حميد الطائي . (2009). أساسيات الاتصال ، نماذج و مهارات عمان : دارالصفاء للنشر والتوزيع.
- 3-أحمد، الخطيب.(2007) . الارشاد النفسي في المدرسة أسسه و نظرياته و تطبيقاته ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- 4-أحمد، بن دانية. (1995). معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي ، المغرب : مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء.
- 5-أحمد، بن دريدي فوزي . (2007). العنف المدرسي لدى تلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية ، الرياض : مركز الدراسات و البحوث.
- 6-أحمد، حويش. (2006). العنف المدرسي الأسباب والمظاهر الجزائر: خورام للنشر.
- 7-أحمد، لويذة . (2011). استراتيجيات التعامل أمام الضغط المدرسي و علاقاتها بالتحصيل ، رسالة ماجستير ، الجزائر : جامعة الجزائر 2.
- 8-الأغبيري. (1994) . المسؤوليات الفنية و الإدارية لمدير المدرسة بوجه عام . صنعاء : بحوث المؤتمر العلمي السادس .
- 9- آل رشود، محمد سعيد (2000) اتجاهات طلاب مرحلة الثانوية بمدينة الرياض ،رسالة ماجستير غير منشورة ، السعودية: أكاديمية نايف للعلوم العربية للعلوم الأمنية.

- 10-أماني، محمد ناصر. (2006) . التكيف المدرسي عند المعوقين و المتأخرين تحصلا في مادة اللغة العربية و علاقته بالدراسة ، رسالة ماجستير جامعة دمشق ، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر.
- 11-جرجس، مشال جرجس. (2005) . معجم مصطلحات التربية و التعليم. بيروت: دار النهضة العربية
- 12-جلو، إسماعيل حلمي. (1999) . العنف الاسري، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- 13-جواد، دويك. (2000) . العنف المدرسي نقلا عن الموقع الالكتروني
- 14-جودت، عزت عبد الهادي . سعيد، حسني. (1998) . نظريات الارشاد و العلاج النفسي ، الأردن : مكتبة دار الثقافة للنشر التوزيع.
- 15-حمدان، محمد زياد . (2000) . تقييم التحصيل اختباراته و إجراءاته (ط1) دمشق : دار التربية للنشر و التوزيع.
- 16-حنان، العنابي. (2008) . علم النفس التربوي ، عمان : دار الصفاء للنشر و التوزيع.
- 17-خالد، عبد السلام . (2014) . استراتيجيات مواجهة العنف في الوسط المدرسي ، مشروع مدرسة بلا عنف ، الجزائر: جامعة سطيف 2.
- 18-الختاتنة، سامي محسن. (2016) . التوجيه و الارشاد النفسي (ط1) عمان: دار مكتبة الحامد للنشر و التوزيع.
- 19-دياب ، سعد. (2012) . فاعلية أساليب الاتصال الإداري و معوقاتهما لدى مديري المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين .السعودية : جامعة أم ديوان المطبوعات الجامعية.
- 20-ربحي، مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم. (2013) . اساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق عمان: دار الصفاء للنشر و التوزيع.

- 21-رحي، عليان و الدبس .(1999) . وسائل الاتصال و التكنولوجيا التعليم (ط1)، عمان : دار الصفاء للنشر .
- 22-رشيد، شيخي. (2010) . العنف في المؤسسات التعليمية و انعكاساته على التحصيل الدراسي ، الجزائر: جامعة سعد دحلب (قسم الاجتماع و الديمغرافيا).
- 23-رمزية، الغريب. (1976) . التعلم دراسة نفسية و توجيهية تربوية ، القاهرة : مكتبة الانجلو مصرية.
- 24-ستي، بن عائشة. (2020) . ظاهر العنف المدرسي أسبابه و مخلفاته، الجزائر: مجلة التعليمات ، جامعة مستغانم.
- 25-سركس، غلغرس. (2007) . الوقاية من الاستعداد الاجتماعي و دور النظام التعليمي. الكويت :المجلس الوطني للفنون والاداب
- 26-سلاطينة، بلقاسم و الجيلالي، حسان .(2007). أسس البحث العلمي (ط1) ، الجزائر:ديوان المطبوعات الجامعية
- 27-سلامة، عبد الحافظ. (2001) . الوسائل التعليمية و المنهج .(ط1) ، الأردن : دار الطباعة و التوزيع.
- 28-سميرة، زيتوني .(2014) . واقع اتصال المؤسسات التربوية .الجزائر : جامعة المسيلة.
- 29-سيد فهمي، محمد. (2004) . قواعد البحث في الخدمة الاجتماعية . مصر: مركز الجامعي الحديث.
- 30-الشري، علي عبد الرحمان. (2002) . العنف في المدارس الثانوية .دراسة مبدئية لمدارس شرق الرياض من وجهة نظر المعلمين و الطلاب ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض: كلية الدراسات ، جامعة نايف العربية.
- 31-شيفان، كلاوس. (2017) . معالجة النزاعات. ترجمة يوسف حجازي ، الشرق الأوسط : مركز الشرق الأوسط.

- 32-الصرايرة . (2008) .أسباب العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين و الإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظ الطلبة و المعلمين و الاداريين .
- 33-ضياء الدين مصطفى، صايمه. (2005) . مدى فعالية برنامج ارشادي مقترح في التفريغ الانفعالي للتخفيف من أثار الخبرات الصادمة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا .غزة : الجامعة الإسلامية.
- 34-طه فرج ،عبد القادر. (1996) .علم النفس و القضايا العصر . بيروت : دار النهضة.
- 35-العاجز، فؤاد. (2001) . الإدارة المدرسية القدس ، دار الشروق و التنظيمي المعاصر .بيروت : دار النهضة العربية.
- 36-عادل، صالح. (دون سنة) . مهارات الاتصال الفعال ، رسالة دكتوراه الاتصال السياسي .فريدرش الكسندر المانيا.
- 37-عبد الحفيظ، مقدم. (2003) الإحصاء و القياس التربوي .(ط3) مصر.
- 38-عبد الرحمان ،عدس .(1998). علم النفس التربوي (ط2) عمان : دار الفكر
- 39-عبد الرحمان، عسوي .(1984) . علم النفس بين النظرية و التطبيق . بيروت: دار النهضة العربية.
- 40-عبد الرحمان، عيسوي.(1992) . التوجيه و الإرشاد الإسلامي و العلمي . بيروت: دار النهضة العربية
- 41-علاء محمد ،القاضي. (2010). مهارات الاتصال .المجتمع العربي (ط1) ، المجتمع العربي للنشر و التوزيع.
- 42-علي، شاعوينات. (2009). التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي . الجزائر : المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

- 43-فاطمة، عبد الرحيم النواصة . ( 2012 ) . الاتصال الإنساني بين المعلم و الطالب . عمان : دار الحامد للنشر و التوزيع.
- 44-فضيل، دليو .(2003) . اتصال المؤسسة .(ط1) القاهرة : دار الفجر للنشر.
- 45-فضيل، دليو . (2003) . إشهار علاقات عامة ، علاقات مع الصحافة (ط1) ، القاهرة.
- 47-فضيل، دليو و آخرون . (2003) . الاتصال في المؤسسة . قسنطينة : مؤسسة الزهراء للفنون المطبعية.
- 49-فضيلة ، سعدات .(2021) . فاعلية برنامج إرشادي قائم على التناول السلوكي المعرفي لتخفيف من تشتت الانتباه لدى التلاميذ ذوي الصعوبات تعلم الرياضيات . بحث تجريبي مع تلاميذ السنة ثالثة من التعليم الثانوي ، أطروحة دكتوراه الطور الثالث في تخصص علم النفس المدرسي ، جامعة الجزائر 2.
- 50-قديري ، عبد المجيد .(2008) . اتصالات الازمة و إدارة الأزمات ، مصر: دار الجامعة الجديدة.
- 51-لكحل، وهيبة .(2012). الاتصال البيداغوجي أستاذ -طالب ، محاولة لدراسة بعض العوامل البيداغوجية و النفس اجتماعية . رسالة ماجستير ، عنابة : برج باجي مختار.
- 52-الابتعاد الاجتماعي ترجمة محمد، الجوهري. الكويت: المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب.
- 53-ماجدة، لطفى السيد .(2011). تقنيات الاعلام التربوي والتعليمي .الأردن: دراسة أسامة للنشر والتوزيع.
- 54-مجال الإدارة المدرسية في اليمن بوجه خاص، صنعاء : بحوث المؤتمر العلمي السادس.

- 55- محمد ، الحيلة .(2002) . تصميم و إنتاج الوسائل التعليمية ، عمان : دار المسيرة للنشر .
- 56- محمد، الخريف .(2008) . العنف في الوسط المدرسي ، أبعاده النفسية و الاجتماعية و انعكاساته البيداغوجية . رسالة ماجستير علم النفس الاجتماعي الجزائر : جامعة منتوري قسنطينة.
- 57- محمد ، العكور . (2002) . الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف و الإساءة ، عمان : إدارة التعليم العام و شؤون الطلبة.
- 58- محمد، العكور. و آخرون .(2008) . الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف.
- 59- محمد، نزياد (2000) . سيكولوجية الاتصال التربوي ، بيروت: دار التربية الحديثة.
- 60- محمد، زياد حمدان (1992) . التحصيل الدراسي مفاهيم ، مشاكل حلول . سوريا: دار التربية للنشر .
- 61- محمد زياد حمدان (1992) . المدرسة و الإدارة المدرسية ، الأردن: دار التربية الحديثة.
- 61- محمد سيد فهمي و آخرون (1991) المدرسة المعاصرة و المجتمع (ط1) ، مصر، دار الوفاء لنديا صفاء للطباعة و النشر .
- 62- محمد، عدس (1992) . المعلم الفاعل و التدريس الفعال ، ط1 عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر
- 63- محمد، بن مهيب الحامد . (1996) . التحصيل الدراسي و العوامل المؤثرة فيه ، الرياض : دار الصولونية للتربية.
- 64- محمد، سعيد الخولي .(2006) . العنف في المرافق اليومية بطاقاته و تفاعلاته لبنان: دار مكتبة الاسراء للطباعة والنشر والتوزيع.

- 65-محمد، صاحب سلطان. (2014). مبادئ الاتصال، الأسس والمفاهيم، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 66-محمد، قريشي. (2002). القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيلي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير الجزائر: جامعة ورقلة.
- 67-المربي (2014)، ظاهر العنف في الوسط المدرسي ، الجزائر : المجلة الجزائرية للتربية ، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- 68-مصطفي، حجازي. (2000). الاتصال الفعال في العلاقات الاجتماعية و الإدارية (ط3).
- 69-منال، هلال مزاهرة. (2012). نظريات الاتصال، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 70-منصور، بن عسكر عبد الرحمان. (2003). العنف في المدارس، الرياض: مركز الدراسات والبحوث الاكاديمية للعلوم الأمنية.
- 71-منين سليمان، العودة. (2020). واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن و سبل مواجهته ، المملكة العربية السعودية: إدارة التعليم منطقة القصيم التعليمية.
- 72-مي، عبد الله. (2001). الاتصال في عصر العولمة ، الدور و التحديات (ط2) ، مصر : دار النهضة العربية الإسكندرية.
- 73-ناصر، مزارب. (1988). المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم و علاقتها بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجزائر: جامعة الجزائر.
- 74-ناصر مزارب (2004) ، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي ، الجزائر المؤسسة

- 75- نجلاء، محمد صالح. (2012). مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية، الاسس النظرية والعلمية، لبنان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 76- نها، نوح بن عبد الرحمن الشهري. (2009). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية و الاجتماعية في مدينة جدة .
- 77- هادي، نهر أحمد الخطيب. (2009). إدارة الاتصال و التواصل النظريات ، العمليات ، الوسائط ، الكتابات ، الأردن: عالم الكتب الحديث.
- 78- هاني، الطويل. (2001). الإدارة التربوية و السلوك المنظمي (ط3) ، الأردن : دار وائل للنشر.
- 79- هريت، نسبلر . ترجمة سمعان ، عبد المسيح . (2008). مصر: سلسلة العلوم الاجتماعية.
- 80- وليد، العبد. (2009). استراتيجيات التعليم و التعلم ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 81- وليد، العيد. (2014). المشكلة النفسية السلوكية و علاقتها بالعنف في الوسط المدرسي، الجزائر: مجلة العربي ، المركز الوطني للوثائق.
- 82- اليترب، عبد الله . (2008). العوامل النفسية و الاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية، كما يدركها المعلمون و التلاميذ في قطاع غزة فلسطين: الجامعة الإسلامية.

### المراجع باللغة الأجنبية:

- 83-Alan، Bauer. (2010).H,ssion sur les violences en milieu scolaire.
- 84-Bell، flower ، T. (2010). examining the perceptions of school.

85-bernard .(1992). **défonce la violence à l'école** ، Ed syros ، paris.

86-Blatier. (1998). **violence à l'école** ، revive de psychologique.

87-Bradrie. (RENE) (2006) . **éducation et science cognitives.**

88-Claudini ، Chaulet. (2000) . **une violence a part centre anthropologique sociale et culturelle.**

89-Caston, (jean) psychologie ، **tome 2 ellipse** ، paris 1993  
communication France : édition ESF.

90-Deland ، Sheere et all. (1992) **définir les objectif de l'éducation.**

91-Dictionnaire en eyclopedie ، **la rousse libraire** ، la rousse ، paris.

92-El korso, Kamel. (2005). **communication orale et écrite édition.**

93-Eric, débardeur .(1996). **la violence en milieu scolaire** ، France.

94-Gérard ، pirlot. (2003). **souffrance et violence à l'adolescence psychopathologie et anthropologie de Paris.**

95-Girard, pirot. (2003). **violence et souffrance à l'adolescence.**

94-Gordon(Mace). 1991. **guide d'élaboration d'un projet de recherche 6 eme édition universitaire de Bruxelles.**

95–[http://www.elhewar.org/debet/show art.asp](http://www.elhewar.org/debet/show_art.asp) 7912.

96–j basvert, et all .(1985). **les attitude envers les personnes ayant une incapacité physique internationale de psychologie sociale.**

97–Marcel, (postic). (1996). **la relation pédagogique 7em édition.**

98–Maurice, Mathieu. (2004). **gagné en autorité naturelle en affaires et dans la vie !** Paris : édition du nord.

99–Michaud .(1998). **violence et politique. Paris: Gallimard.**  
ministères de l'éducation national.

100–Mucc hielli .(1979). (R) . **le questionnaire dans l'enquête.**

101–Mucehielli. Rogers.(1973).**communication et réseaux de NATHAN** ، Paris.

102–Oliver . (2004). **middle shcool students are engaging in school P،V،F.**

103–Pain. (jacque). (1999). **histoire de violence** ،  
problématique de paris : PUF، 3eme édition

104–Pers Ky A Zonation, R Dupuis. (2008). **students perception of the incorporation of gammes into class room instruction for basic and clinc cal pharmacokinetics.**

American journal of pharmaceutique vol 71.

105–Psychosocial ، **libraires technique et Ed E.S.F.Paris.**  
**psychopathologie et anthropologie culturel** ، Paris.

106–Richard .B. (2000). P.Pastor. **Gestion des conflits la communication à l'épreuve et liaisons perceptions.**

107–Stanley. (HALL). (1985). **physiologie de l'adolescence .**

108–Stiman Medhar . (1997) . **la violence social en Algérie édition.**

**teachers and community membienthala.**

109– Walman .(ENJANTIN) .(1973). **hand book of general psyghologique.**

الملاحق

جامعة الجزائر 02

قسم علم النفس المدرسي

## استبيان موجه للتلاميذ

البيانات الشخصية :

المستوى التعليمي :

الجنس :

المعدل الفصلي :

إعادة السنة :

التعليمة : المطلوب منك أن تضع علامة (x) في الخانة التي تعبر عن سلوكك أو رأيك ، مع العلم بأنه ليست هناك عبارات صحيحة و أخرى خاطئة مع خالص تقديرونا لحسن تعاونك معنا .

1- هل سبق لك و أن مارمت سلوك العنف بالمدرسة ؟

جسدي

لفظي

2- ما شكله ؟

3- هل تكرر؟ مرة واحدة  3 مرات  عدة مرات و بشكل مستمر

4- ما الذي سبب لك هذا التصرف ؟

.....

5- حسب رأيك إلى ماذا يرجع ذلك؟

.....

6- هل تدخل عضون أعضاء الثانوية لتهديتك؟

لا

نعم

إذا كان الجواب بنعم أنكره.....

لا

نعم

7- هل سلوك العنف يؤثر على علاقتك مع الآخرين ؟

8- هل تعرضت للاهانة من طرف:

الإدارة

أساتذتك

زملائك

إذا كان الجواب بنعم كيف كان رد فعلك؟

.....

9- هل توترت تهديدات أساتذتك لك؟

لا

نعم

## مقياس العنف لدى المراهقين

عزيزي الطالب :

أمامك بعض العبارات و المطلوب منك ان تقرأ كل عبارة بعناية و إذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع علامة (+) تحت كلمة نعم و اذا كنت ترى أنها لا تنطبق عليك ضع علامة (+) تحت كلمة لا

الرقم	العبارات	نعم	لا
1	إذا شعرت بالغضب أقوم بضرب أي شيء أمامي		
2	لكي أذافع عن موقفي أقوم بالهجوم أولاً على من يواجهني		
3	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زملائه بالقوة		
4	أميل لممارسة الألعاب العنيفة حتى أكون مستعداً للدفاع عن نفسي		
5	أقول ألفاظ السخرية على زملائي		
6	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثلة ذ		
7	لا بد من عقاب من يقوم بالفنتنة مع زملائه		
8	الصوت المرتفع و الصراخ أساليب مشروعة للتعامل مع الآخرين		
9	من حقي أن أذافع عن نفسي بكل الطرق المشروعة و غير المشروعة		
10	أقوم بضرب من يعارض كلامي		
11	ألا يوجد أفضل من رد الهجوم بهجوم مماثل له في النوع و الشدة		
12	لا ضرر من أن يقول الفرد كلاماً يجرح شعور الآخرين		
13	أرد الإهانة التي حدثت لي بضرب زملائي		
14	لا ضرر من كتابة تعليقات و رسم صور انتقاماً من زميلي الذي يضايقتني		
15	إذا داس زميل علي قدمي أو دفعني أرد على ذلك بالضرب		
16	أميل إلى سب و شتم زملائي دون سبب		
17	أدخل في مناقشات حادة مع الذين يختلفون معي في الرأي		
18	أميل للتشاجر مع من هم أقل قوة مني		
19	حينما أشعر بالغضب أقول ألفاظ بذيئة		
20	أقوم باتلاف و تخريب ملابس زملاء بعنف		
21	أميل للتعامل مع الزملاء بعنف		
22	أرد إساءة زميلي بإساءة أكبر منها		
23	القوي جسمياً قادر على أخذ حقه		
24	لا ضرر من تخريب الأشياء التي تعجب الفرد ولا يستطيع امتلاكها		
25	لا ضرر على الإطلاق ان يلجأ الفرد إلى العنف لأخذه حقه		
26	لا ضرر من شتم الفرد لزملائه إذا رفضوا تلبية طلبه		
27	من الطبيعي أن يكون الفرد أقوى من كل أفراد شلته (مجموعته)		
28	لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته نحو زملائه		
29	لا ضرر من السخرية من الآخرين		
30	استنفر زملائي للتشاجر معهم		
31	لا ضرر من أن يبدأ الفرد الشجار مع أي زميل له		
32	أقول النكات بقصد السخرية من الآخرين		
33	لا ضرر على الإطلاق من إيذاء الزملاء أثناء اللعب		
34	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بذيئة		
35	أقول ألفاظ و القاب بذيئة لزملائي		
36	لا أقبل الهزيمة في أي شيء بسهولة		

خلية إصغاء ومتابعة لهذا العرض  
بكل ثابوية. تكون أهداف هذه  
الخلية وتشكيلتها ومهامها وصهحية  
عملها كما يلي:

### 1/ أهدافها

بهدف نشاط حليه الإصغاء  
والمتابعة النفسية والتربوية إلى:  
- معالجة الجوانب المترتبة عن  
مظاهر التوتر والعنف وآثارها  
المباشرة وغير المباشرة،  
- حل التفاعلات وفض الصراعات  
المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي  
من خلال الوساطة،  
- التكفل بالقضايا والمشاكل ذات  
الصلة بتمدرس التلاميذ،  
- فتح فضاء الحوار لتمكين  
التلاميذ من التعبير عن مختلف  
اهتماماتهم وأنشغالهم المدرسية،  
- العمل على تعديل بعض  
السلوكيات المخرجة بالحياة المدرسية  
عن طريق الإصغاء والإقناع.

### 2/ تشكيلتها

تشكل خلية الإصغاء والمتابعة  
التربوية والنفسية في كل ثانوية  
كما يلي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التربية الوطنية  
مديرية التعميم الثانوي عام والتكنولوجيا  
الرقم: 14/0.0.3/291

إلى السيدات و السادة  
مديري التربية (للتنفيذ والمتابعة)  
مفتشي التربية الوطنية (للمتابعة)  
مديري الثانويات (للتطبيق)

الموضوع: إنشاء خلايا الإصغاء  
والمتابعة النفسية والتربوية  
بالثانويات.

تجسيدا للتوصيات المنبثقة عن  
الأعمال الدراسية الخاصة بظاهرة  
العنف في الوسط المدرسي والمتابعة  
اليومية في الميدان لحالات التوتر  
النفسية، تينبت الحاجة الماسة إلى  
دعم التكفل بالقضايا التربوية  
والنفسية والاجتماعية للتلاميذ  
بألبا... اعتماد... تجديد  
أساليب تنظيم الحياة المدرسية  
بتنشيط الإصغاء باعتباره عملا  
إرشادا في المؤسسات قصد معالجة  
هذه القضايا في حينها، قبل أن  
تستفحل وتؤثر سلبا على العملية  
التعليمية - التعلمية.

وعليه، وبالنظر لأهمية الإصغاء،  
بشرفني أذ، أطلب منكم تنصيب

نذكر: طبيب الصحة المدرسية،  
الأخصائي النفسي، ممرضاة  
مختصة في الأرطوفونيا.

### 3/ مهامها:

- جمع المعلومات التي لها علاقة  
بالقراع من الأشخاص المعنيين  
والإجابة عن التساؤلات  
(أساتذة، إداريين، أولياء،  
زملاء...).
- التبليغ عن الحدث أو القراع إلى  
الهيئة الوعوية حسب الخطورة.
- تحديد إطار تدخل المعنيين بالأمر  
و أعضاء الخلية.
- تحديد العناصر المستهدفة  
وتكليف المتدخلين حسب  
الحدث.
- تحديد العناصر المستهدفة من  
المتابعة وعرض المساعدة.
- تنظيم التدخل التقني على  
مستوى التلاميذ.
- تنظيم التدخلات التقنية على  
مستوى الأولياء من الضرورة.

### 4/ منهجية عملها:

- يتولى نشاط الإصغاء فرديا كل  
عضو من أعضاء الخلية عامة  
ومستشارا التربية والتوجيه  
خاصة، بحكم صلاحياتهما،  
حيث يمكن الاستماع على

### أ) الأعضاء الدائمون:

- أستاذ رئيسي أو أستاذ منسق،  
رئيسا،
- مستشار التوجيه والإرشاد  
المدرسي، منسقا وأمين الخلية،
- مستشار التربية، عضوا،
- ممثلان عن الأساتذة (مواد  
علمية وأدبية)،
- رئيس جمعية أولياء التلاميذ أو  
ممثلها،
- مشرف رئيسي للتربية أو  
مشرف تربية،
- مساعد رئيسي للتربية أو  
مساعد تربية،
- مندوب القسم.

يختار مدير الثانوية رئيس الخلية  
مثلا له من بين الأساتذة الرئيسيين  
أو المنسقين على أساس تقدير  
كفاءته التربوية وأقدميته ومستندا  
على تقييم مفتش التربية والوطنية.  
كما يختار ممثلي الأساتذة وبساق  
أعضاء الخلية على أساس الخبرة  
الكافية. المادة المتكفل بهذا  
الموضوع.

### ب) الأعضاء غير الدائمين:

- يتم استدعاؤهم حسب الحاجة  
وكلما اقتضت الضرورة ذلك  
ويكون عملهم تطوعيا  
واستشاريا. ومن بين المعنيين

- انفراد لكل تلميذ أو مستدخل بحاجة إلى استجابة إصغائية لموضوع انشغاله؛ فيقدر الحالة إن كان يكفي لمعالجتها
  - الإصغاء الفردي أو تنطس بالضرورة إحالتها على خلية الإصغاء وفي شكل الأحوال يشعر المدير بالوضعية.
  - ينسق مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي مع مستشار التربية والأساتذة المعنيين عملهم بغرض ضبط الوضعية وإشعار مدير الثانوية بالموضوع الذي يستدعي عملية إصغاء ومتابعة نفسية وتربوية مع تقدير نوعية الإصغاء الملائمة : انفراديا (على مستوى مستشار التربية أو مستشار التوجيه) أو جماعيا (على مستوى الخلية).
  - يحدد مدير الثانوية إطار العملية ومكانها بشكل يجعله يتضمن السرية والاستقرار للسرد أو الجماعة المستهدفة.
  - يستعين مدير الثانوية بإمكانية المرافقة التقنية لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني وللمفتشي التربوية الوطنية.
  - يستدعي مدير الثانوية أعضاء خلية الإصغاء والمتابعة ويكلف رئيسها بتنشيط جلساتها.
  - يحدد رئيس الخلية موعد عقد الجلسات و مدتها.
  - يحدد الخلية إستراتيجيتها لتسيير الحدث أو النزاع.
  - تعتمد الخلية في تنشيط عملها على أسلوب التعبير الحر عن الحدث لتسهيل التبليغ عن الأحاسيس والصعوبات من طرف الفرد أو الجماعة المستهدفة. وفي حالة الرفض تكون المساعدة على التعبير بطرح أسئلة بسيطة، كما يمكن اقتراح الإصغاء الفردي حسب الضرورة.
  - تعد الخلية تقريرا لمدير الثانوية يتضمن عناصر المعالجة المتوصل إليها أو اقتراحات التدخل.
- وفي إطار تنظيم الحياة المدرسية على الأسس التربوية، تعمل الثانويات عادة ضمن المجالس التربوية المختلفة بأساليب الحوار والإصغاء. وفي هذا السياق يندرج نشاط خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية في منظور الإرشاد والمعالجة الوقائية والاحتياطية؛ لكن لا يمكن إخلال نشاط خلية الإصغاء محل المجالس الأخرى عامة ومجالس التأديب والأقسام بالخصوص؛ بل يكملها ويمهد لعقدتها على أساس تفعيل الأساليب التربوية والسيكولوجية

A graphic of a scroll with a black outline and a grey shadow on the left side. The scroll is unrolled at the top and bottom. The text is written in a bold, black, sans-serif Arabic font.

بطاقات  
الأنشطة

**النشاط : تقمص الأدوار في معالجة العنف**  
**أهداف النشاط : تقييم و تقدير السلو الشخص أثناء النزعات**  
**سير النشاط :**

- تقسم المجموعة إلى مجموعات فرعية كل واحدة منها تتألف من شخصين .
  - يطلب من كل مجموعة ان تفكر في حالة نزاع على أن تكون الحالة نموذجية يواجهها هذا الشخص مرارا و تكرارا.
  - تعرض المجموعات النزاعات المختلفة أمام الجميع عن طريق تقمص الأدوار
  - صاحب النزاع يوضح تصرفه (موقفه)  
الأسئلة المهمة :  
لماذا جاء رد فعلي على هذا النحو ؟ هل كان ذلك بناء أو غير بناء ؟ ماهو دوري في حالة النزاع ؟  
ما هي الحالات التي تثير غضبي ؟  
ما الذي ساعدني لأهدأ
  - تناقش المجموعة الكبيرة الحالة : ما الذي يمكن القيام به بغية التعامل مع النزاع ؟ ما هو السلوك الذي سعد وتيرة النزاع أو خففه ؟
- (محمد العكور، 2006 ، ص.30)

## النشاط : لعبة الهاتف

أهداف النشاط : فهم تحديات التواصل ، التدريب على الاصغاء

### سير النشاط :

- أطلب من المشاركين الجلوس بشكل دائري .
- أطلب من أحد المشاركين التفكير بجملة ما ، ثم دعه يهمس بها إلى المشارك الذي يجلس بجانبه.
- يقوم المشارك الذي سمع الجملة بنقل الجملة همسا إلى المشارك الذي يليه .
- اطلب من المشاركين الاستمرار في عملية نقل الجملة هذه حتى تصل لأخر شخص في الدائرة على أن لا يوجه أي مشارك سؤالا للشخص الذي سمع منه الجملة .
- يصرح المشارك الاخير بالجملة التي سمعها بشكل علني امام المجموعة .

### نقاط النقاش :

- على الأرجح تختلف الجملة التي أرسلها المشارك الأول عن التي سمعها و قالها المشارك الأخير
  - اسأل المشاركين عن افضل الطرف لإيصال الرسالة بشكل واضح (على سبيل المثال أن تلفظ بوضوح ، أن تقال الجملة في الوجه مباشرة ، وجود جو هادئ ، اختيار جملة بسيطة غير معقدة ...)
  - تدون هذه الملاحظات على الصبورة .
  - يعاد النشاط مرة ثانية مع الأخذ بعين الاعتبار الملاحظات .
  - بعد تكرار النشاط مرة أخرى يسمح للمشارك أن يطرح له سؤال هل كان سؤالك ... نعم أو لا ... بل قلت ...
  - تفتح هذه الفعالية مجالا للنقاش حول كيفية تحسين مهارات الاصغاء و التواصل .
- (محمد العكور، 2006 ، ص.90)

### النشاط : حوض السمك

أهداف النشاط : الاندماج في المجموعة و التفاعل الجماعي .

مدة النشاط : بين 15- 20 دقيقة

### سير النشاط :

- يقسم المشاركون إلى ثلاث مجموعات .
  - كل مجموعة تناقش موضوع معين .
  - اعطاء للمجموعة بعض الوقت لمناقشة الموضوع .
  - نضع 4 كراسي في الوسط ، وضع بقية الكراسي حولها (ذاكرة خارجية).
  - اطلب من كل مجموعة ، أن تختار مندوبا عنها ليجلس على أحد الكراسي ليبقى كرسي فارغ.
  - يمكن لأي شخص من الدائرة الخارجية في أي وقت يريد أن يجلس على الكرسي الفارغ و أن يشارك في النقاش ، أما إذا أراد مشارك من الدائرة الخارجية أن يشارك في النقاش و كانت الكراسي الأربعة محجوزة ، فما عليه الا أن يربت على كتف أحد الأشخاص الأربعة ليتبادل معه الموقع.
- نقاط للنقاش :** يتعين على المجموعة أن تناقش إلى أي درجة يمكن الاستفادة من طريقة النقاش "حوض السمكة"

(محمد العكور، 2006 ، ص. 79)

## **النشاط : التغذية الراجعة (على شكل نجمة)**

**أهداف النشاط : تغذية راجعة من المجموعة**

### **سير النشاط :**

- أطلب من المشاركين الوقوف بشكل دائري .
- يطلب من أحد المشاركين الدخول إلى وسط الدائرة ، و نطلب أن يقم محتوى حصة اليوم.
- اطلب من المشاركين أن يقترحوا أو يبتعدوا عن المشارك المتحدث في وسط الدائرة نسبة موافقتهم أو عدم موافقتهم على وجهة نظره ليصبح شل المجموعة على شكل نجمة غير منظمة الأطراف .
- اطلب من كل مشارك القيام بنفس الدور بحيث يدخل إلى الدائرة و يعلق على حصة اليوم.

(محمد العكور، 2006 ، ص.45)

النشاط : فهم مستويات تصاعد وتيرة النزاع  
مدة النشاط : 20 دقيقة .

سير النشاط :

التعليمة :

- اختر نزاعا عشته مؤخرا، قد يكون بسيطا أزعجك أو أزمة بييرة ما هو هذا النزاع ؟  
صفه بجملة بسيطة

.....  
-الشعور بالضيق : هل تفكر كثيرا في هذا الوضع بسبب الضيق الذي سببه لك؟

.....  
-كيف تشعر اتجاهه؟

.....  
-هل تحدثني عنه قليلا؟

.....  
-حادثة : هل بإمكانك ذكر مناسبة اصطدمت فيها مع أحد يسبب هذا الموضوع؟

.....  
ما الذي سمعته فيسبب لك الشعور بالضيق

.....  
سوء الفهم : هل تعتقد أن شخص اخر قد أساء تفسير مشاعرك أو أفكارك؟

.....  
(يوسف حجازي، 2002 ، ص.234)

## بطاقة وقت الاصغاء:

أهداف الفعالية ، الاسترخاء (النشاط مفيد لتمهيد الاتصال)

مدة النشاط : 10 إلى 15 دقيقة

### سير النشاط :

اطلب من المجموعة التزام الهدوء التام و الاستمتاع للأصوات القادمة من خارج الغرفة.

بعد مرور دقيقة من الصمت اسأل المشاركين عما سمعوه (الهدف تبيان ما يمكن سماعه إذا ما التزمت المجموعة الهدوء)

(priscillo –lee stern , leonard, 1996 . p-64)

## بطاقة تمثيل ايمائي

أهداف النشاط : فهم أهميته الاتصال الفعال

مدة النشاط : 40 دقيقة

### سير النشاط:

- قم بتمثيل إيمائي أمام أحد المشاركين بينما تكون المجموعة في الخارج -
- أطلب من المشارك تأتي سدى من الخارج -
- يقوم المشارك الثاني باستدعاء ثالث من الخارج و هكذا دواليك حتى يدخل آخر فرد من المجموعة
- نطلب من المشارك الأخير أن يشرح لبقية المشاركين ما شاهده -

نقاط للنقاش : سوف تختلف النتيجة النهائية كما قام المشارك الأول بتمثيله دون شك ، أطلب من المشاركين معرفة أين بدأ التغيير بالظهور يبين نشاط "التمثيل الايمائي" سهولة تغييره مضمون الرسائل التي تنتقل من شخص إلى الآخر و يظهر الصعوبة التي قد تواجهنا إذا أردنا أن نتواصل بشكل صحيح

(cohen ,Richard ,1995,p .205)

## بطاقة إعادة رواية قصة

أهداف النشاط : التدرّب على مهارات الإصغاء و التحدّث

مدة النشاط : 10 دقيقة

سير النشاط:

- تقسم المجموعة الى مجموعات من مشاركين اثنين
  - يفكر أحد المشاركين في كل مجموعة صغيرة بقصة قصيرة يرويها لزميله الذي عليه أن يلخصها
  - يجب ان يوافق صاحب القصة على التلخيص
  - يتبادل الزميلان الأدوار
- ملاحظة : يعتبر هذا النشاط تحضيراً جيداً للإصغاء الجيد

(steven clauss , 2002, p. 215)

## نشاط المرأة :

أهداف النشاط : تمهيد للتمثيل ( الوساطة - تقمص الأدوار )

## سير النشاط :

- اطلب من كل المشاركين اثنين أن يقفا لمواجهة بعضهما البعض .
- يقوم أحدهما بدور الشخص ، بينما يقوم الآخر بدور المرأة .
- عندما تبدأ الموسيقى لمدة خمسة دقائق يجب على الشخص الذي يلعب دور المرأة أن يقلد كل شيء يقوم به الشخص المقابل على أن يبدو ذلك و كأنه انعكاسا في المرأة .
- يتم تبادل الأدوار و يصبح الشخص المرأة و بالعكس و يكرر النشاط.

(يوسف حجازي، 2002 ، ص.222)

## الإصغاء الفعال

أهداف النشاط : التدرب على الإصغاء بعناية و فهم الطرف الآخر

مدة النشاط : 20 دقيقة

سير النشاط : يقوم القائم على الاتصال ( المدرب ) بتمثيل القصة التي تمهد لموضوع الإصغاء الفعال و توضح أهدافه ، تحتوي القصة على " الحيرة بين أمرين " يقصها احد المشاركين و يكون بحاجة ماسة للحصول على النصيحة و الدعم من صديقه .

- الطريقة الاولى : لا يستمع الصديق لما يقوله صديقه (اصغاء غير فعال)

- الطريق الثانية : الصديق يصغي و يبدي الاهتمام و الرغبة في ايجاد الحل (الإصغاء الفعال)

- يسأل المشاركين عن الفرق بين الطريقتين

- توضيح بإيجاز مفهوم الاتصال الفعال

" الإصغاء الفعال " : هو الاستماع الجيد لشخص آخر بهدف فهم ما يحاول التعبير عنه حيث يتعين عليك فهم المشاعر و المحفزات التي تقف وراء سلوك شخص ما ، ولكن هذا لا يعني ان عليك الموافقة على وجهة نظره .

(يوسف حجازي، 2002 ، ص.212)