

## دور أسلوب اشتغال المؤسسة التعليمية في الحد من عنف التلاميذ

أسماء أغنظور

asmaeaghandour@gmail.com

قسم علم النفس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ظهر المهراز جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، فاس، المغرب

### ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بحث طبيعة العلاقة بين أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية والعنف المدرسي، وإلى الكشف عن أسلوب الاشتغال المناسب (التسلطي، التسيبي، الديمقراطي) للحد من العنف المدرسي لدى التلاميذ. ولتحقيق أهدافها الأساسية اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي، وطبقت استمارة البيانات الأولية ومقباسي اشتغال المؤسسة التعليمية والعنف المدرسي، بعد التأكد من صدقهما وثباتهما بناء على آراء المحكمين والدراسة الاستطلاعية، على عينة عشوائية طبقية مكونة من (120) تلميذ وتلميذة. وقد تم اعتماد البرنامج الإحصائي SPSS لمعالجة بيانات هذا البحث وتحليل نتائجه وتفسيرها بالتركيز خصوصا على معامل ارتباط "بيرسون" ومعامل ألفا كرونباخ، فيما تمثلت أهم نتائجها في الخلاصات التالية: (1) تلعب الأساليب الإدارية والتربوية التسلطية دورا حاسما في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى عينة الدراسة؛ (2) تلعب الأساليب الإدارية والتربوية التسيبية دورا حاسما في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى عينة الدراسة؛ (3) تلعب الأساليب الإدارية والتربوية الديمقراطية دورا كاجبا في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى عينة الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية؛ النمط التسلطي؛ النمط التسيبي؛ النمط الديمقراطي؛ العنف المدرسي.

## The role of the educational institution's style of functioning in reducing student's violence

Asmae Aghandour

asmaeaghandour@gmail.com

Department of Psychology, Faculty of Lettre and Human Sciences Dhar El Mehraz, Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fes, Morocco.

### Abstract

This study aimed to examine the nature of the relationship between the educational institution's operating patterns and school violence, and to uncover the appropriate method of functioning (authoritarian, laissez-faire, and democratic) to reduce school violence among students. To achieve her main objectives, the researcher used the descriptive correlational method, and applied the primary data questionnaire and two scales of educational institution and school violence, after making sure of their validity and reliability based on the opinions of the arbitrators and the exploratory study, on a stratified random sample of (120) male and female students. The SPSS statistical program has been adopted to process the data of this research, analyze and interpret its results, focusing in particular on the "Pearson" correlation coefficient and the Cronbach alpha coefficient, while its most important results are the following conclusions: **(1)** Authoritarian administrative and educational styles play a decisive role in the emergence of violent acts and behaviors among the study sample. **(2)** Laissez-faire administrative and educational methods play a decisive role in the emergence of violent acts and behaviors among the study sample. **(3)** Democratic educational and administrative methods play an inhibitory role in the emergence of violent acts and behaviors among the study sample.

**Keywords:** school styles of functioning, authoritarian style, laissez-faire style; democratic style, school violence, students.

## مقدمة

يعتبر العنف من الإشكالات التربوية المهمة التي تواجه المدرسة الحديثة -على اختلاف أطوارها ومستوياتها المتفاوتة- في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها (Berkowitz, 2014). فهو يشكل في المدارس مصدر قلق عالمي، بل أضحى يمثل قضية تعليمية وسياسية كبيرة لم يتم للأسف التعامل معها بعد (Débarbieux, 2006). فالعنف المدرسي أصبح اليوم ظاهرة خطيرة لم تحظ بعد بالاهتمام المطلوب، إن على المستوى النظري والعلمي، أو على مستوى البحث في مسبباتها ودواعي انتشارها المقلق (Joing, Lorgnier, Mikulovic & Bui-xuân, 2010). فهو يعدّ بمثابة الظاهرة الكونية التي وإن كانت لا تمثل شيئاً جديداً في المغرب، إلا أنها أضحى تعرف انتشاراً واسعاً خلال العقد الأخيرين، حيث أقرت بعض الجهات الرسمية بتفاقمها في كثير من مؤسساتنا التعليمية (أحرشاو، 2013).

الأكد أن عوامل مركبة كثيرة تتداخل في تكوين ظاهرة العنف المدرسي، وذلك راجع لاختلاف الأبعاد والمتغيرات التي تشملها هذه الظاهرة (Vettenburg, 1998، البرجاوي، 2017)، حيث يرتبط العنف في المؤسسة التعليمية بحالة المجتمع، وسياسات وممارسات المدارس، وموظفيها والمهارات المعرفية والتواصلية وطبيعة العلاقة مع التلاميذ (Charlot & Emin, 1997).

الحقيقة أن تأثير المؤسسة التعليمية على التلاميذ من خلال المدرس والزملاء والإدارة، عادة ما ينعكس على تحصيلهم الدراسي وارتباطهم بالمدرسة والدراسة بصفة عامة. فالتعلم لا يمكن أن يحدث في جو من الخوف (Knox, 1996)، وعدم ممارسة الإدارة للسلوكيات الإيجابية كالتعاون، وتفاديها السلوكيات السلبية التي تصدر عن بعض التلاميذ وتساهم في حدوث العنف المدرسي (Roché, 2012). وبذلك يؤدي نمط اشتغال الإدارة دوراً مهماً في تجويد عمل المدارس وتحصيل التلاميذ (Bush, 2007). فالأكد أن أسلوب اشتغال المؤسسة التعليمية يساعد على تحقيق أهداف التربية والتعليم وعلى الحد من العنف المدرسي واستفحاله. وهنا يمكن التمييز بين ثلاثة أنماط للاشتغال هي: الأسلوب التسلطي، والأسلوب التسيبي، والأسلوب الديمقراطي (Marty, 1997). فلا يمكن فهم إشكالية العنف بالمؤسسة التعليمية ما لم نطرح تساؤلات عديدة حول طريقة وأسلوب تدبير وتسيير الشأن التربوي والتعليمي والإداري فيها (أوزي، 2014).

إذا كان تحقيق الرقي لقطاع استراتيجي وحيوي مثل قطاع التربية والتعليم يتطلب اعتماد التشخيص والبحث العلمي المنطقي (زغبوش، 2016)، فإن الدراسة المقدمة في هذا المقال، تتطلع إلى الفهم الدقيق لإشكالية العنف المدرسي التي تعرف تنامياً مستمراً. فإذا كان المناخ المدرسي في أساليب اشتغال مؤسساته، يساهم حسب نتائج دراسات عديدة إما في انتشار العنف المدرسي وإما في الحد منه (Diazgranados & Noonan, 2015, Celep & Konakli, 2013, Netshitangani, 2018, Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur, 2002)، فما هو الدور الذي يمكن لتلك الأساليب أن تلعبه في توليد أو كبح العنف لدى التلاميذ؟ سؤال مركزي تنبثق عنه عدة أسئلة جزئية عملنا على الإجابة عليها من خلال الدراسة الميدانية التي توصلت لأساليب قياسية وإجراءات منهجية وإحصائية نتعرف عليها في الخطوات الآتية.

## 1. إشكالية الدراسة

نستخلص من اطلاعنا على البحوث والدراسات السابقة أن موضوع العنف المدرسي في علاقته بأنماط اشتغال المؤسسة التعليمية، من أكثر الإشكالات احتياجاً للدراسة؛ إذ لا نجد بحوثاً حقيقية تنهض بتقديم إجابة دقيقة عن طبيعة هذه العلاقة. وتعتبر الدراسة الميدانية لإشكالية العنف في المؤسسات التعليمية، ذات أهمية بالغة من الناحية العلمية والعملية. فظاهرة العنف المدرسي تحتاج إلى رصد علمي سيكوتربوي يقوم بمقاربة هذه الظاهرة وبيان أسبابها وعواملها. ولتحقيق الرهان العلمي والعملية لهذه الدراسة، ارتأينا رصد وتحليل أنماط اشتغال المؤسسات التعليمية بالمغرب، لفهم وتحديد مدى تأثيرها على توليد ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة محددة وهي مرحلة التعليم الإعدادي الثانوي.

وبذلك تركز إشكالية هذا البحث على الدور الذي يمكن لأساليب وأنماط اشتغال مؤسسة تعليمية معينة أن تقوم به على صعيد مظاهر العنف التي يعايشها ويحس بها التلاميذ، وسط الفضاء المدرسي بجميع بنياته ومكوناته. وبهذا المعنى، تتحدد إشكالتنا في محاولة الإجابة بالدرجة الأولى عن سؤال رئيسي يمكن بلورته على الشكل التالي: ما هو الدور الذي يمكن لأساليب وأنماط اشتغال المؤسسة التعليمية أن تلعبه في توليد أو كبح العنف لدى التلاميذ؟ وهو سؤال تتفرع عنه عدة أسئلة يمكن إجمالها في الآتي:

- 1- هل تلعب الأساليب الإدارية والتربوية التسيبية دورا حاسما في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى التلاميذ؟
- 2- هل تلعب الأساليب الإدارية والتربوية التسلطية دورا حاسما في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى التلاميذ؟
- 3- هل تلعب الأساليب الإدارية والتربوية الديمقراطية دورا كاجبا في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى التلاميذ؟

## 2. أهمية الدراسة

تكمّن أهمية هذه الدراسة في كونها تسعى إلى معرفة أنماط اشتغال المؤسسات التعليمية، وبيان درجة تأثيرها السلبي أو الإيجابي في توليد أو كبح سلوك العنف داخل المؤسسة التعليمية المغربية، وبالخصوص لدى التلاميذ. وتتجلى أهميتها في النقاط التالية:

- رصد نمط اشتغال المؤسسة التعليمية الذي يقف وراء كبح سلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ.
- المساهمة في إغناء البحث السيكوتربوي في موضوع العنف المدرسي، ذلك أن أهمية هذا الموضوع وتعدد أبعاده، تتطلب المزيد من الدراسات الميدانية المتكاملة.
- توفير المعطيات الميدانية التي تكشف عن نوعية الممارسات الإدارية التي تحرض على العنف المدرسي لدى التلاميذ.
- بناء وتعديل الأدوات المستخدمة لدراسة العنف المدرسي وأنماط اشتغال المؤسسة التعليمية، لتصبح صالحة للتطبيق في مجتمعنا وتتلاءم مع طبيعة البحث وأهدافه كلما تطلب الأمر ذلك.
- تقديم حلول واستراتيجيات عملية مبنية على النتائج التي خلص إليها البحث، والتي تساعد على الوقاية والحد من ظاهرة العنف بالمؤسسة التعليمية بالمغرب.

## 3. التعريف الإجرائي للمفاهيم

تكتسي عملية أجراً المفهوم أهمية بالغة في إنتاج المعرفة العلمية، وسنقتصر في هذا البحث على تعريف المفاهيم المحورية التالية:

**أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية:** نقصد بها أسلوب وطريقة إدارة الإداريين والمدرسين للعمل داخل المؤسسة التعليمية، لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

**النمط الديمقراطي:** نقصد به الأسلوب الذي يعتمد الإداريون والمدرسون، والذي يقوم على أساس العلاقات الإنسانية والمشاركة والتفهم والتواصل والتحفيز، والإشراك في اتخاذ القرارات وكذا في تسيير سواء القسم أو المؤسسة التعليمية.

**النمط التسلطي:** نقصد به الأسلوب الذي يقوم على أساس الاستبداد بالرأي والتعصب واتخاذ القرار بشكل فردي واستخدام أساليب الفرض والإرغام والتخويف لتنفيذ الأوامر، بالإضافة إلى التهديد والعقاب.

**النمط التسيبي:** نقصد به النمط الذي يتبناه المدرسون والإداريون، بمن فيهم المدير والذي يتميز بالإهمال واللامبالاة وعدم التدخل في العمل، حيث تصبح الحرية مطلقة فتعم الفوضى في الأقسام وبساحة المؤسسة التعليمية.

**المؤسسة التعليمية:** نقصد بها المدارس الإعدادية، وهي فضاء مدرسي تتم فيه عملية التعليم والتربية والتكوين، ومن أهم عناصرها: التلاميذ والمدرسين والإداريين، وتتوسط مرحلتي التعليم الإعدادي مرحلة التعليم الابتدائي والثانوي، وتستغرق مدة الدراسة فيها بدون تكرار ثلاث سنوات.

**العنف المدرسي:** نقصد به أي سلوكات أو ممارسات إيذاوية مباشرة أو غير مباشرة، تصدر من التلميذ، وتتسبب في أضرار جسدية أو نفسية عند الأفراد المنتمين للمؤسسة التعليمية أو إلحاق أي أضرار بالتجهيزات المدرسية.

**التلاميذ:** نقصد بهم المتمدرسين المنتسبين لسلك التعليم العام لوزارة التربية والتكوين بالمرحلة الإعدادية. فالتلميذ هو المتقبل لعملية التعليم والمستفيد منها ويتابع دراسته بالمؤسسة التعليمية بهدف التعلم والتكوين.

**المدرسون:** نقصد بهم مدرسي المرحلة الإعدادية، ووظيفتهم تكوين التلاميذ وتربيتهم وتعليمهم، وهم الأساس في إيصال المعرفة وتربية النشء، ويلعبون دورا كبيرا في بناء شخصية التلميذ الثقافية والنفسية، وفي جعله مواطنا صالحا.

**الإداريون:** نقصد بهم الفريق الإداري وعلى رأسهم مدير المؤسسة التعليمية، وهم يقومون بمهام ووظائف الإدارة المدرسية، كمراقبة العمل التعليمي وكل نشاط تربوي، كما يساعدون على تحسين سير العمل المدرسي، وتوفير البيئة التعليمية في المدرسة لأجل تحقيق أهداف التربية والتعليم والتكوين.

#### 4. منهج الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي بخطواته وإجراءاته، لتلاؤمه مع طبيعة هذا البحث. وبذلك تمثلت منهجية البحث الحالي في مجموعة من الإجراءات والخطوات التي شملت بالخصوص بناء الفرضيات وتحديد العينة، وإعداد الأدوات القياسية والاستمارة المصاحبة لها، فضلا عن التحقق من صدقها وثباتها، والعمل على تحليل البيانات المجمعة وتفسيرها ومناقشتها باعتماد البرنامج الإحصائي SPSS. ونقدم فيما يلي عرضا مقتضبا لأهم هذه الخطوات والإجراءات:

#### فرضيات الدراسة

فضلنا بدل الرفع من عدد الفرضيات وتنوعها، الاكتفاء في تحديدها بدراسة دور أنماط وأساليب اشتغال المؤسسات التعليمية في توليد أو كبح السلوكات والتصرفات العنيفة لدى التلاميذ. واتساقا مع الأسئلة المنبثقة من إشكالية البحث، تم تحديد فرضيات الدراسة في ثلاث فرضيات وهي كالتالي:

- تلعب الأساليب الإدارية والتربوية التسيبية دورا حاسما في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى التلاميذ.
- تلعب الأساليب الإدارية والتربوية التسلطية دورا حاسما في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى التلاميذ.
- تلعب الأساليب الإدارية والتربوية الديمقراطية دورا كابحا في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى التلاميذ.

#### عينة الدراسة

اخترنا عينة هذا البحث باعتماد الطريقة العشوائية الطبقية، وهي تضم مجموعة من التلاميذ الذكور والإناث الذين يتابعون دراستهم بالقسمين الأول والثالث إعدادي. وقمنا باختيار هذه العناصر وفق متغيرات الدراسة المتمثلة في السن والجنس، والمستوى التعليمي ووسط الإقامة. وعملنا قدر الإمكان على تثبيت متغيرات الدراسة بتوزيع مصادر عينتها، حيث أخذناها من ست مؤسسات تعليمية إعدادية، مما فتح الفرص المتكافئة أمام جميع المستويات للظهور في العينة بشكل متساو. وقد بلغ عدد أفراد العينة (120) تلميذ.

#### جدول 1. خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسب المئوية
الجنس	ذكر	63	52,5%
	أنثى	57	47,5%
	المجموع	120	100%
السن	أقل من 14 سنة	38	31,7%
	من 14 سنة فما فوق	82	68,3%
	المجموع	120	100%
الصف الدراسي	أولى إعدادي	59	49,2%
	ثالثة إعدادي	61	50,8%
	المجموع	120	100%

يوضح الجدول السابق أن (52,5%) من عينة التلاميذ ذكور، و(47,5%) إناث. وتجدر الإشارة إلى أننا حاولنا تثبيت متغير الجنس للحصول على نفس العدد تقريبا من الذكور والإناث، مع العلم أنه عند استرجاع المقاييس وجدنا بعضها يتضمن خانات غير مملوءة مما دفعنا لحذفها. وفيما يخص السن فنسبة (31,7%) من عينة البحث أقل من 14 سنة، وأغلب عينة البحث من 14 سنة فما فوق بنسبة (68,3%). وقد حاولنا تثبيت

متغير السن وذلك بالحصول على نفس عدد العينة من القسم الأول إحصائي والثاني إحصائي، إلا أننا حصلنا على عدد كبير من المجموعة (من 14 سنة فما فوق)، وقد يرجع السبب لارتفاع عدد التلاميذ الذين كرروا السنوات، وبذلك يتواجد بالأولى إحصائي تلاميذ يزيد سنهم عن 14 سنة. كما يبين الجدول السابق أن (49,2%) من عينة التلاميذ في القسم الأول إحصائي، وأن (50,8%) من عينة الدراسة في السنة الثالثة إحصائي وهي نسب تقريبا متساوية.

### أدوات الدراسة

اعتمدنا في هذه الدراسة على مقياس العنف المدرسي، ومقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية تبعاً لطبيعة موضوع الدراسة ونوعية عناصر عينتها. ولتحقيق أهدافها قمنا بإعداد الأدوات وتطويرها، بعد القيام بالعديد من الإجراءات وهي كالتالي:

### صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

عرضنا الصيغ الأولية لاستمارة البحث، ومقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية، ثم مقياس العنف المدرسي، على ثمانية من الأساتذة المحكمين المختصين في علم النفس والتربية واللغة العربية، وأعضاء هيئة التدريس والإدارة، من أجل إبداء آرائهم في مدى صلاحية كل فقرة من الفقرات في قياس العنف المدرسي وأنماط اشتغال المؤسسة التعليمية. وفي ضوء التوجيهات التي أبداها الأساتذة المحكمون على هذه الصيغ الأولية، قمنا بإجراء التعديلات التي أشاروا إليها، سواء بحذف بعض العبارات بعد تحديد مواضع الالتباس فيها، أو إضافة عبارات جديدة، أو تعديل الصياغة. وبعد حساب نسب الاتفاق بين المحكمين على فقرات المقاييس وجدنا أنها حصلت على نسبة اتفاق عامة تجاوزت (80%).

وقد احتفظنا بعدد فقرات المقاييس لارتفاع النسبة المئوية لاتفاق الأساتذة المحكمين عليها. ومن أهم التعديلات التي أجريت على المقاييس: إعادة صياغة بعض الفقرات، وتعديل الصياغة اللغوية والنحوية لبعضها، وبهذا تكونت في صيغتها النهائية من (24) فقرة. وللتأكد من صدقها وثباتها، ومن ملاءمة فقراتها وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، قمنا باختبارها على عينة استطلاعية.

### الدراسة الاستطلاعية لمقياس العنف المدرسي

بعد تعديل مقياس العنف المدرسي على ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين، قمنا بتطبيقه على عينة استطلاعية ممثلة في (20) تلميذ، تم اختيارهم من مجتمع الدراسة، وذلك للتحقق من صدق وثبات هذا المقياس وباعتماد الإجراءات التالية:

### صدق الاتساق الداخلي

اعتمدنا على الاتساق الداخلي للتأكد من صدق مقياس العنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، حيث قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاده ودرجته الكلية، كما يتضح ذلك من معطيات الجدول التالي:

جدول 2. معامل الارتباط بين أبعاد مقياس العنف المدرسي ودرجته الكلية

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	أبعاد العنف المدرسي	
0.780**	العنف تجاه الإداريين	1
0.803**	العنف تجاه المدرسين	2
0.814**	العنف تجاه التلاميذ	3

\*\* دالة إحصائية عند مستوى 0.01 (ر الجدولية عند درجة حرية 18، ومستوى دلالة 0.01 = 0.561)

يتبين من نتائج هذا الجدول المتعلق بالعنف المدرسي لعينة التلاميذ، أن قيم الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة الارتباط الجدولية، حيث يتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة حرية (18) تساوي (0.561)، وذلك في جميع أبعاد العنف المدرسي في علاقته بالدرجة الكلية للمقياس. وبذلك تعتبر أبعاده صادقة لما وضعت لقياسه، وهذا ما يدل على أن مقياس العنف المدرسي يتمتع بدرجة عالية من الصدق تطمئننا لتطبيقه على عينة البحث الأساسية.

### ثبات المقياس

اعتمدنا على معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات مقياس العنف المدرسي لدى عينة التلاميذ باستخدام برنامج SPSS، كما توضح ذلك معطيات الجدول التالي:

جدول 3. معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس العنف المدرسي لعينة التلاميذ

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	مقياس العنف المدرسي
0.731	24	مقياس العنف المدرسي لعينة التلاميذ

تشير معطيات هذا الجدول إلى أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس العنف المدرسي لعينة التلاميذ يساوي (0.731)، الأمر الذي يعني أن هذا المعامل يتميز بقيمة دالة، لأنه أكبر من (0.50) التي تشكل القيمة الدنيا المقبولة لمعامل ألفا كرونباخ. وهذا ما يؤكد على أن مقياس العنف المدرسي يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

### الدراسة الاستطلاعية لمقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية

بعد تعديل مقاييس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية على ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين، قمنا بتطبيقها على عينة استطلاعية قوامها (20) تلميذ، والذين تم اختيارهم من مجتمع الدراسة، بهدف التحقق من صدق وثبات مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية وذلك باعتماد الإجراءات التالية:

#### صدق الاتساق الداخلي

اعتمدنا على الاتساق الداخلي للتأكد من صدق مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية لعينة التلاميذ، حيث قمنا بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاده ودرجة الكلية، كما هو وارد في الجدول التالي:

جدول 4. معامل الارتباط بين أبعاد مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية ودرجته الكلية

معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	أبعاد أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية	
0.472*	النمط الديمقراطي	1
0.550*	النمط التسلطي	2
0.700**	النمط التسيبي	3

\* دالة إحصائياً عند مستوى 0.05 (ر الجدولية عند درجة حرية 18، ومستوى دلالة 0.05 = 0.444)  
\*\* دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 (ر الجدولية عند درجة حرية 18، ومستوى دلالة 0.01 = 0.561)

توضح معطيات الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة أكبر من قيمة معامل الارتباط الجدولية، حيث أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية (18) تساوي (0.444) بالنسبة لبعد نمط الاشتغال الديمقراطي والتسلطي والدرجة الكلية للمقياس، ودالة عند مستوى 0.01 ودرجة حرية (18) تساوي (0.561) وذلك بالنسبة لبعد النمط التسيبي. وبالتالي تعتبر أبعاد المقياس صادقة لما وضعت لقياسه. وهذا ما يدل على أن مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية يتمتع بدرجة جيدة من الصدق تطمئننا لتطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

### ثبات المقياس

إذا كان المقصود بثبات المقياس مدى قدرة مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية على إعطاء نفس النتائج إذا تم تكراره على نفس الشخص عدة مرات وفي نفس الظروف، فإن نتائج تطبيقه على العينة الاستطلاعية وحساب معامل ثباته بطريقة معامل ألفا كرونباخ، تترجمها معطيات الجدول التالي:

جدول 5. معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس أنماط الاشتغال

معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية حسب العينة
0.725	24	مقياس أنماط الاشتغال لعينة التلاميذ

يتضح من هذا الجدول أن معامل ألفا كرونباخ لمقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية لعينة التلاميذ الذي يساوي (0.725) يتميز بقيمة دالة، لأنه أكبر من (0.50) التي تشكل القيمة الدنيا المقبولة لمعامل ألفا كرونباخ. وهذا ما يدل على أن مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية بالنسبة لعينة التلاميذ يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

#### أدوات الدراسة في صورتها النهائية

بعد التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، وعلى أساس أن الدراسة الميدانية تسعى إلى التحقق من الفرضية العامة المتعلقة بدور أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية في كبح أو توليد سلوكيات عنيفة لدى التلاميذ، فقد جددنا صياغة تلك الأدوات لتصبح على النحو التالي:

#### الاستمارة

اشتملت على بيانات عامة لأفراد عينة الدراسة (المؤسسة، الجنس، السن... إلخ).

#### مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية

يوضح الجدول الموالي الأنماط الثلاثة لمقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية ومختلف أبعاده وأرقام فقراته:

جدول 6. أبعاد مقياس أنماط الاشتغال وعدد الفقرات وأرقامها في كل بعد

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات في المقياس
النمط الديمقراطي	8	8-7-6-5-4-3-2-1
النمط التسلطي	8	16-15-14-13-12-11-10-9
النمط التسيبي	8	24-23-22-21-20-19-18-17

يصل مجموع فقرات مقياس أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية إلى (24) فقرة، وللإجابة على فقرات المقياس، اعتمدنا سلم ليكيرت (Likert) الخماسي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. وخصصنا له الأوزان (1.2.3.4.5) على التوالي.

#### مقياس العنف المدرسي

يوضح الجدول الموالي الأبعاد الأربعة لمقياس العنف المدرسي ومختلف فقراته وأرقامها بخصوص كل بعد:

جدول 7. أبعاد مقياس العنف المدرسي وعدد الفقرات وأرقامها في كل بعد

الأبعاد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات في المقياس
العنف تجاه الإداريين	8	8-7-6-5-4-3-2-1
العنف الموجه نحو المدرسين	8	16-15-14-13-12-11-10-9
العنف تجاه التلاميذ	8	24-23-22-21-20-19-18-17

يصل مجموع فقرات مقياس العنف المدرسي إلى (24) فقرة، تطلبت الإجابة عليها اعتماد سلم ليكيرت (Likert) الخماسي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا. ومنحت الأوزان (1.2.3.4.5) على التوالي.

#### 5. أساليب المعالجة الإحصائية

نظرا لطبيعة البيانات والمعلومات التي حصلنا عليها جراء تطبيق أدوات القياس على عينة الدراسة، فإن الأساليب الإحصائية الملائمة أكثر لطابعها الكمي تتلخص في الإجراءات التالية:

- معامل ارتباط، "بيرسون" لتحديد العلاقة بين أنماط اشتغال المؤسسة التعليمية والعنف المدرسي.
- معامل ألفا كرونباخ، لتحديد معامل ثبات المقياسين.
- وقد اعتمدنا برنامج "SPSS" في معالجة البيانات إحصائيا.

## 6. نتائج الدراسة

### تحليل النتائج وتفسيرها

بعد تطبيق أدوات القياس على عينة الدراسة المكونة من 120 تلميذ، وللتحقق من مصداقية فرضيات البحث، عملنا على توظيف برنامج SPSS لاستخلاص أهم النتائج وتفسيرها وهي كالتالي:

### تحليل وتفسير نتائج الفرضية الأولى

نفترض أن الأساليب الإدارية والتربوية التسلطية تلعب دوراً حاسماً في ظهور أفعال وسلوكيات عنيفة لدى التلاميذ والمدرسين والإداريين.

لنتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لإبراز العلاقة بين نمط اشتغال المؤسسة التعليمية التسلطي، والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، المكونة من 120 عنصر في المستوى الإحصائي الثاني، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه المحطة:

جدول 8. معاملات الارتباط بين النمط التسلطي للمؤسسة التعليمية والعنف المدرسي للتلاميذ

الأبعاد النمط	العنف تجاه الإداريين	العنف تجاه المدرسين	العنف تجاه التلاميذ	الدرجة الكلية للعنف المدرسي
النمط التسلطي	0.512**	0.454**	0.483**	0.495**

\*\* دالة إحصائية عند مستوى 0.01 (ر الجدولية عند درجة حرية 118، ومستوى دلالة 0.01 = 0.232)

بناء على القراءة الفاحصة لقيم ومعطيات هذا الجدول نستنتج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية، عند مستوى 0,01 بين نمط اشتغال المؤسسة التعليمية التسلطي والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.495) وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة. فكلما تم استخدام أسلوب الاشتغال التسلطي أدى هذا إلى ظهور العنف المدرسي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى النمط التسلطي بالمؤسسة التعليمية تصاعد مستوى العنف المدرسي لدى عينة التلاميذ.

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين النمط التسلطي والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ والموجه تجاه الإداريين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.512) وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة، بحيث كلما تم استخدام النمط التسلطي بالمؤسسة التعليمية أدى هذا إلى ظهور العنف المدرسي لدى عينة التلاميذ والموجه تجاه الإداريين.

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين النمط التسلطي والعنف المدرسي الموجه تجاه المدرسين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.454). وهي قيمة دالة عند الحدود الإحصائية المطلوبة؛ إذ أنه كلما تم استخدام النمط التسلطي أدى ذلك إلى ظهور العنف المدرسي لدى عينة التلاميذ والموجه نحو المدرسين.

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين النمط التسلطي والعنف المدرسي الموجه نحو التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.483). وهي قيمة دالة عند الحدود الإحصائية المطلوبة، بحيث كلما تم استخدام النمط التسلطي أدى هذا إلى ظهور العنف المدرسي تجاه التلاميذ.

### تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية

لنتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لإبراز العلاقة بين نمط اشتغال المؤسسة التعليمية التسيبي، والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، والمكونة من 120 عنصر في المستوى الإحصائي الثاني، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه المحطة:

جدول 9. معاملات الارتباط بين النمط التسيبي للمؤسسة التعليمية والعنف المدرسي للتلاميذ

الأبعاد النمط	العنف تجاه الإداريين	العنف تجاه المدرسين	العنف تجاه التلاميذ	العنف المدرسي
النمط التسيبي	0.483**	0.511**	0.493**	0.509**

\*\* دالة إحصائية عند مستوى 0.01 (ر الجدولية عند درجة حرية 118، ومستوى دلالة 0.01 = 0.232)



بناء على القراءة الفاحصة لقيم ومعطيات الجدول (9) نستنتج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً، عند مستوى 0,01 بين نمط اشتغال المؤسسة التعليمية التسيبي والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.509). وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة. فكلما تم استخدام أسلوب الاشتغال التسيبي أدى ذلك إلى ظهور العنف بالمؤسسة التعليمية، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى النمط التسيبي تصاعدت درجة العنف المدرسي لدى التلاميذ.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين النمط التسيبي والعنف المدرسي الموجه تجاه الإداريين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.483). وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة، بحيث كلما تم استخدام النمط التسيبي بالمؤسسة التعليمية أدى ذلك إلى ظهور العنف المدرسي تجاه الإداريين.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين النمط التسيبي والعنف المدرسي الموجه تجاه المدرسين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.511). وهي قيمة دالة عند الحدود الإحصائية المطلوبة؛ إذ أنه كلما تم استخدام النمط التسيبي بالمؤسسة التعليمية أدى ذلك إلى ظهور العنف المدرسي تجاه المدرسين.
- وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين النمط التسيبي والعنف المدرسي الموجه تجاه التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.493). وهي قيمة دالة عند الحدود الإحصائية المطلوبة، بحيث كلما تم استخدام النمط التسيبي أدى ذلك إلى ظهور العنف المدرسي تجاه التلاميذ.

### تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة

نفترض أن الأساليب الإدارية والتربوية الديمقراطية تلعب دوراً كابتاً في ظهور أفعال وسلوكات عنيفة لدى عينة التلاميذ والمدرسين والإداريين.

لنتحقق من الفرضية الثالثة قمنا بحساب معامل ارتباط "بيرسون" لإبراز العلاقة بين نمط اشتغال المؤسسة التعليمية الديمقراطية، والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ والمكونة من 120 تلميذاً وتلميذة في المستوى الإعدادي الثانوي، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه المحطة:

جدول 10. معاملات الارتباط بين النمط الديمقراطي للمؤسسة التعليمية والعنف المدرسي للتلاميذ

العنف المدرسي	العنف تجاه التلاميذ	العنف تجاه المدرسين	العنف تجاه الإداريين	الأبعاد النمط الديمقراطي
-0.881**	-0.866**	-0.854**	-0.856**	

\*\* دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 (ر الجدولية عند درجة حرية 118، ومستوى دلالة 0.01 = 0.232)

بناء على القراءة الفاحصة لقيم ومعطيات هذا الجدول نستنتج ما يلي:

- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الأسلوب الديمقراطي والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.881). وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة. فكلما تم استخدام أسلوب الاشتغال الديمقراطي قل العنف المدرسي، بمعنى أنه كلما ارتفع مستوى النمط الديمقراطي بالمؤسسة التعليمية انخفضت درجة العنف بها.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين النمط الديمقراطي والعنف المدرسي الموجه تجاه الإداريين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.856). وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة، بحيث كلما تم استخدام النمط الديمقراطي بالمؤسسة التعليمية انخفض مستوى العنف المدرسي تجاه الإداريين.
- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين النمط الديمقراطي والعنف المدرسي الموجه تجاه المدرسين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.854). وهي قيمة دالة عند الحدود الإحصائية المطلوبة؛ إذ أنه كلما تم استخدام النمط الديمقراطي بالمؤسسة التعليمية انخفض مستوى العنف المدرسي تجاه المدرسين.

- وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين النمط الديمقراطي والعنف المدرسي الموجه تجاه التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.866). وهي قيمة دالة عند الحدود الإحصائية المطلوبة، بحيث كلما تم استخدام النمط الديمقراطي بالمؤسسة التعليمية انخفضت درجة العنف المدرسي تجاه التلاميذ.

### مناقشة النتائج

سيتم فيما يلي التركيز على مناقشة نتائج فرضياتنا الثلاث المتعلقة بمظاهر وأفعال العنف لدى التلاميذ. ونقدم فيما يلي عرضاً بمضامين ومناقشة تلك النتائج:

### مناقشة نتائج الفرضية الأولى

كشفت المعالجة الإحصائية التحليلية والتفسيرية لبيانات هذه الفرضية عن نتائج وخلصات قوامها وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً، عند مستوى 0,01 بين نمط اشتغال المؤسسة التعليمية التسلطي والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.495). وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة؛ إذ أنه كلما تم استخدام النمط التسلطي أدى ذلك إلى ظهور العنف المدرسي لدى عينة التلاميذ. كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين الأسلوب التسلطي وعنف التلاميذ تجاه كل من المدرسين والإداريين والتلاميذ، فكلما تم استخدام النمط التسلطي أدى ذلك إلى ظهور العنف المدرسي تجاه هؤلاء، وكلما قل اعتماد هذا النمط نتج عن ذلك انخفاض مستوى العنف بالمؤسسة التعليمية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن النمط التسلطي يقوم على بناء علاقات قمعية بين المؤسسة التعليمية والتلاميذ، حيث تعتمد هذه الأخيرة أسلوب النهي والأمر والعنف في التعامل، وتعتبر أن الحوار معهم مضيعة للوقت، فتلقي اللوم عليهم وتعاقبهم عند حدوث خطأ دون مراعاة لظروفهم النفسية والاجتماعية (خصوصاً وأنهم يمرون بمرحلة عمرية حساسة وهي مرحلة المراهقة). فلا تثق المؤسسة التعليمية مطلقاً بالتلاميذ ولا تشرکہم في صنع القرارات المتعلقة بهم مع استخدام أسلوب التهديد والتخويف والعقاب.

فتؤدي هذه الطرق من التعامل إلى خلق مناخ مشحون وتولد العنف المدرسي. وبالتالي يؤثر الأسلوب التسلطي سلباً على التلاميذ ويجعلهم يعيشون في إحباط داخل المؤسسة التعليمية، نتيجة غياب التفهم والحوار والتواصل معهم، مما يؤثر سلباً على تصرفاتهم ويؤدي بهم إلى الإقبال على السلوكات العنيفة في جميع الاتجاهات، وبالخصوص تجاه كل من التلاميذ الآخرين وتجاه المدرسين والإداريين. وهي سلوكات وتصرفات يكون مصدرها سياق ومناخ الفضاء المدرسي؛ إذ كلما تعرض التلميذ للطابع العدائي والتسلطي لبعض الممارسات التربوية والإدارية إلا وكانت ردة فعله عبارة عن سلوكات وأفعال عنيفة.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم الأعمال المنجزة في هذا الاتجاه لا تختلف كثيراً عن نتيجة دراستنا بهذا الخصوص. فقد خلصت دراسة أسطور وبينينيشي وزايرة وفينوكور Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur (2002)، التي شملت عينتها 3518 تلميذ، يدرسون بالمؤسسات التعليمية بالثانوي، إلى أن خوف التلاميذ من الالتحاق بالمدرسة، يسببه عنف زملاء وعنف موظفي المؤسسة التعليمية. كما توصلت دراسة موتوكو وجغالد ودافيد وبرايان Motoko, Gerald, David & Brian (2002) التي طبقت في 37 دولة إلى أن العنف المدرسي لا يرتبط بأنماط العنف العامة كما لا يرتبط بالوسط الاجتماعي، بل إن نظام التربية والتعليم ونمط الاشتغال بالمؤسسة التعليمية، كلها عوامل تؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى العنف بالمؤسسة التعليمية.

ويؤدي استعمال نمط الاشتغال التسلطي مع التلاميذ إلى شعورهم بأحاسيس سلبية كالغضب، مما ينتج عنه تطوير السلوك العدواني لديهم، وهذا ما أكدته دراسة نومان وبول ولي وفغينز وميوز وكوت Neuman, Pol, Iier, Frijns, Meeus & Koot (2011) التي شملت عينتها 452 مراهقاً سنهم بين 13 و14 سنة وتمت متابعتهم لمدة سنة، حيث خلصت إلى أن الغضب يلعب دوراً كبيراً في تطوير السلوك العنيف. وتسير في نفس الاتجاه نتائج دراسة تركم Turkum (2011) التي شملت عينة تضم 600 تلميذ (298 إناث، و302 ذكور)، تتراوح أعمارهم بين 14 و19 سنة، ويدرسون بالثانوي التأهيلي، والتي أكدت على أن تصورات التلاميذ لمهارات حل المشكلات تختلف وفقاً لمستوى تعرضهم للعنف بالمؤسسة التعليمية، حيث أن مستوى

الإدراك لمهارات حل المشكلات لدى التلاميذ الذين نادرا ما يتعرضون للعنف، أعلى من مستوى إدراك مهارات حل المشكلات لدى التلاميذ الذين يتعرضون للعنف أحيانا أو في كثير من الأحيان. وإن تصورات المراهقين لمهارات حل المشكلات فعالة جزئيا في حمايتهم من العنف المدرسي.

### مناقشة نتائج الفرضية الثانية

أظهرت المعالجة الإحصائية التحليلية والتفسيرية لبيانات الفرضية الثانية عن نتائج وخلصات قوامها، وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا، عند مستوى 0,01 بين نمط اشتغال المؤسسة التعليمية التسيبي والعنف المدرسي لدى عينة التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.509). وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة، إذ أنه كلما تم استخدام النمط التسيبي أدى ذلك إلى ظهور العنف بالمؤسسة التعليمية لدى عينة التلاميذ.

كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين النمط التسيبي وعنف التلاميذ تجاه كل من المدرسين والإداريين والتلاميذ، فكلما تم استخدام هذا النمط أدى ذلك إلى ظهور العنف تجاه كل من التلاميذ والمدرسين والإداريين، وكلما قل استعماله أدى ذلك إلى انخفاض مستوى العنف المدرسي.

قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المؤسسة التعليمية المعتمدة للنمط التسيبي تقوم بإعطاء الحرية الكاملة للتلاميذ دون ضوابط أو قيود، كما تتساهل مع شغبهم ومع غيابهم أو تأخرهم عن دخول الفصل، وتهمل ممارسة الأنشطة التربوية والمدرسية التي يمكن أن تساهم في امتصاص شحناتهم السلبية وميولهم العنيفة، خصوصا وأنهم يمرون بمرحلة عمرية حساسة وهي مرحلة المراهقة، فلا تهتم المؤسسة التعليمية المستعملة لهذا النمط بحل مشاكل وصعوبات التلاميذ، فيسود الإهمال والفوضى وانعدام الانضباط.

ويؤثر أسلوب الاشتغال التسيبي سلبا على سلوك التلاميذ لغياب القوانين وانعدام التواصل معهم، وتجاهل مشاكلهم فيختل النظام المدرسي ويسود العنف؛ مما يؤثر سلبا على تصرفاتهم ويؤدي بهم إلى الإقبال على السلوكات العنيفة في جميع الاتجاهات وبالخصوص تجاه كل من التلاميذ الآخرين والمدرسين والإداريين. وهي سلوكات وتصرفات يكون مصدرها سياق ومناخ الفضاء المدرسي؛ إذ كلما أدرك التلميذ الطابع العدائي والتسيبي لبعض الممارسات التربوية والإدارية إلا وكانت ردة فعله عبارة عن سلوكات وأفعال عنيفة.

وتتفق جل نتائج الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها مع نتائج دراستنا بهذا الخصوص. فقد خلصت نتائج دراسة هورفورد، ليندسكوج، كول، جاكسون، طوماسون وويد Hurford, Lindskog, Cole, Jackson, Thomasson, & Wade (2010) التي أنجزت بأربع مؤسسات تعليمية بالثانوي، حيث شملت عينتها 806 تلميذ، إلى أن المناخ المدرسي، والبيئة المدرسية يلعبان دورا حاسما في تطوير السلوك العنيف لدى التلاميذ. وتسير دراسة بيركوفيت Berkowitz (2014) في نفس الاتجاه، حيث درست تصورات التلاميذ وردود أفعالهم على العنف المدرسي، فأشارت النتائج إلى أن أي مشاركة في العنف المدرسي تنطوي على انخفاض كبير في تصورات الاستجابة الإيجابية لدى التلاميذ في جميع المجالات. وأكدت الدراسة على أهمية تعزيز بيئة مدرسية آمنة من خلال وضع قواعد واضحة وقوية لمكافحة العنف بالوسط المدرسي.

وخلصت دراسة كالون، فيليبو، بويدان ولوكوك Galand, Philippot, Buidin & Lecocq (2004) إلى نتيجة مماثلة، حيث هدفت إلى تحديد العوامل التي من المحتمل أن تفسر الاختلافات في ظاهرة العنف من مدرسة إلى أخرى، فتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هذه الاختلافات في العنف المدرسي، ترتبط بتكوين وطبيعة التلاميذ، كما تساهم فيها الممارسات الداخلية للمؤسسة التعليمية وأسلوب عملها. وتتفق مع هذه النتائج دراسة زايفوسكي وكونتر Zaykowski & Gunter (2012) بحيث توصلنا من خلال دراستهما التي شملت عينة تضم 5037 تلميذ بالسنة الثانية ثانوي تأهيلي، وطبقت في 33 مؤسسة تعليمية إلى أن المناخ المدرسي المشحون بالإساءة؛ يؤدي إلى جنوح التلاميذ وإلى نتائج أكاديمية سلبية.

### مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

برهنت المعالجة الإحصائية التحليلية والتفسيرية لبيانات هذه الفرضية عن نتائج وخلصات قوامها وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين النمط الديمقراطي والعنف المدرسي لدى عينة

التلاميذ، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.881). وهي قيمة دالة عند الحدود المطلوبة؛ إذ أنه كلما تم استخدام النمط الديمقراطي انخفض مستوى العنف بالمؤسسة التعليمية.

كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية عكسية دالة إحصائياً عند مستوى 0.01 بين النمط الديمقراطي وعنف التلاميذ تجاه كل من التلاميذ والمدرسين والإداريين، فكلما تم استخدام النمط الديمقراطي نتج عن ذلك انخفاض مستوى العنف المدرسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الأسلوب الذي يعتمد داخل المؤسسة التعليمية وهو النمط الديمقراطي، والذي يقوم على تشجيع التلاميذ وتنمية مهاراتهم لبذل جهد أكثر في الدراسة، مع اعتماد أسلوب التوجيه بدل الأمر واستخدام عبارات الثناء والمدح لإشباع الحاجات النفسية للتلاميذ، بالإضافة إلى إتاحة المدرس فرصة المشاركة في القسم للجميع؛ مما يقلل من مشاعر القلق والإحباط لديهم، ويشجع جواً من الثقة والشعور بالأمن والأمان داخل المؤسسة التعليمية، مما يساهم في انخفاض مستويات العنف المدرسي.

ويلبي نمط الاشتغال الديمقراطي كل احتياجات التلاميذ ويحاول حل مشاكلهم وصعوباتهم، واستعمال أسلوب التواصل والتفهم والحوار معهم، فينجم عن ذلك تحقيق نتائج تربوية ونفسية إيجابية للتلاميذ والتي يمكن أن تساهم في امتصاص شحناتهم السلبية وميولهم العنيف (خصوصاً وأنهم يمرون بمرحلة عمرية حساسة وهي مرحلة المراهقة)؛ مما يؤثر بشكل فعال وإيجابي على تصرفاتهم فيقل مستوى العنف لديهم في جميع الاتجاهات وبالخصوص تجاه كل من التلاميذ الآخرين والمدرسين والإداريين.

وتؤكد هذه النتيجة خلاصات كثير من الدراسات وفي مقدمتها دراسة ديازغرانادوس ونونان Diazgranados & Noonan (2015) واللذان قاما بدراسة شملت عينتها 97971 تلميذ، يدرسون في 1649 مؤسسة تعليمية، فأكدت نتائجها أن المناخ المدرسي الآمن والتشاركي يؤدي إلى الحد من العنف المدرسي، ودراسة أسطور، بينبينيشتي، زايرة وفينوكور Astor, Benbenishty, Zeira & Vinokur (2002) التي خلصت إلى أن المناخ المدرسي يساهم في زيادة العنف المدرسي أو الحد منه. ودراسة كون، ولكر وكريستانسون Kwon, Walker & Kristjánsson (2018) التي تؤكد أن تعليم السلم والسلام بالمؤسسة التعليمية، يمكن أن يساعد في تحويل ثقافة العنف إلى ثقافة سلام.

وتوصل بيروكوفيتز Berkowitz (2014) إلى نتيجة مماثلة بعد دراسته تصورات التلاميذ وردود أفعالهم على العنف المدرسي، حيث أكدت نتائج هذه الدراسة أن ردود الأفعال الإيجابية لدى التلاميذ ترتبط بتجارب المدارس الإيجابية. كما أكدت نتائج دراسة نيتشيتانغني Netshitangani (2018) أن اعتماد الإدارة المدرسية للنمط الديمقراطي يساهم في الحد من العنف المدرسي. وبذلك نلاحظ أنه وإن كان هناك اختلاف في استخدام بعض الألفاظ، فالواضح أن هذه الخلاصات تقترب كثيراً من النتائج التي انتهينا إليها بهذا الخصوص.

### خلاصة

سعيًا في هذه الدراسة إلى مقارنة إشكالية العنف المدرسي في علاقتها بأنماط اشتغال المؤسسة التعليمية، هادفين بذلك إلى فهم وتشخيص مقوماتها مع محاولة تحديد استراتيجيات للوقاية منها، ولمختلف تداعياتها الخطيرة، المتمثلة في الأضرار الجسدية والنفسية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية. وعلى أساس أن العمق الاستراتيجي لحل هذه الإشكالية لا يكمن في الحد من عنف التلاميذ وفق مقارنة أمنية أو بخطة تشريعية، فإننا تطلعنا من خلال هذه الدراسة إلى مقارنة إشكالية العنف المدرسي في علاقتها بأنماط اشتغال المؤسسة التعليمية، وذلك باعتماد الاستنطاق الدقيق لطبيعة هذه الظاهرة ومقوماتها ومظاهرها المختلفة وعبر معالجة سيكوتربوية قائمة على تشخيص ورصد أبعاد العنف بالمدرسة المغربية. والذي يؤثر بشكل سلبي على المجتمع التعليمي، فينشر بين التلاميذ الخوف والقلق، وهذه الانفعالات تحد من قدرتهم على معالجة المعلومات مما ينعكس بشكل سلبي على تحصيلهم الدراسي. كما يؤثر العنف المدرسي على المدرس والإداري الذي يتهاون في أداء واجبه نتيجة شعوره بانعدام الأمن داخل المدرسة، فينجم عنه نتائج ذات كلفة ثقيلة اقتصادياً واجتماعياً، ويقف عقبة أمام تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ونستخلص من عرض ومناقشة نتائج هذه الدراسة أن اعتماد المؤسسة التعليمية لنمط اشتغال تسلطي أو تسيبي يؤثر بشكل سلبي على أطرها وتلاميذها، كما يساهم في تفاقم مشاكلها وعلى رأسها إشكالية العنف المدرسي؛ أما الأسلوب الديمقراطي فيلعب دوراً فعالاً في الحد من مشكل العنف المدرسي، حيث برهنت نتائج هذه الدراسة أن اعتماد المؤسسة التعليمية لنمط اشتغال ديمقراطي يلعب دوراً مهماً في الحد من عنف

التلاميذ، باعتبار هذا الأخير يعتمد أسلوب التواصل والحوار والتفهم وإشراك الفاعل التربوي في حل المشاكل. فينتج عن ذلك انخفاض مستوى العنف المدرسي وبالتالي خلق مناخ آمن بالمؤسسة التعليمية.

### توصيات الدراسة

في ضوء ما خلصت إليه الدراسة من نتائج عملية نقترح:

- إجراء دورات تكوينية للإداريين والمدرسين لتقديم التوعية الكافية حول أنماط الاشتغال (التسلطية والتسيبية والديمقراطية)، وانعكاس كل نمط على البيئة التربوية ودوره في معالجة إشكالية العنف المدرسي.
- اعتماد النمط الديمقراطي بالمؤسسة التعليمية، باعتباره أسلوب للحوار والتواصل والإفناع والمساواة وتجنب اعتماد الأسلوب التسلطي أو التسيبي، مما يخلق جوا من المودة والتفاهم والاحترام داخل المؤسسة التعليمية.
- إقامة دورات تدريبية للإداريين والمدرسين في مهارات حل المشاكل وإدارة الصراع، وحثهم على استخدام أسلوب ديمقراطي أساسه التواصل والحوار والنقاش، والابتعاد عن أسلوب التسلط أو التسيب.
- إعداد المدرس وتوعيته باعتباره العنصر الفعال بل وأهم عنصر مساهم في تنشئة التلاميذ وتهذيبهم، ليكون قادرا على تفهمهم وتقبلهم، وليعتمد أسلوب ديمقراطي في التعامل معهم وعلاج مشكلاتهم، وليحفز التلاميذ ذوي السلوك العنيف على احترام القوانين باعتماد أسلوب التواصل والحوار.
- تعيين أخصائيين نفسيين واجتماعيين بالمؤسسات التعليمية لدراسة المشاكل النفسية والسلوكية والاجتماعية للتلميذ، وتقديم الحلول المناسبة والأساليب التربوية والنفسية الملائمة لعلاج المشاكل المطروحة كمشكل العنف المدرسي، وتقديم المشورة والحلول، وتشكيل حلقة وصل بين المدرس والتلميذ والإداري والأسرة.
- إجراء دراسات سيكوتربوية تركز على دراسة علاقة الذكاء الوجداني بسلوك العنف لدى التلاميذ.

## المراجع

- أحرشواو، الغالي (2013). مشكل العنف المدرسي بالمغرب. الرباط: مجلة البحث العلمي، 54، 3-16.
- أوزي، أحمد (2014). سيكولوجية العنف: عنف المؤسسة ومؤسسة العنف. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
- البرجاوي، مصطفى (2017). حول التربية والتعليم في المغرب: الرهان والواقع. سلا: مطبعة بني ازناسن.
- زغبوش، بنعيسى (2016). الطفل المغربي المتعلم والمقتضيات المعرفية والبيئية للتعلم. فاس: أبحاث معرفية، 7، 9-42.
- Astor, R; Benbenishty, R; Zeira, A & Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors and victimization as predictors of high school students fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29(6), 716-736.
- Berkowitz, R. (2014). Student and teacher responses to violence in school: The divergent views of bullies, victims, and bully-victims. *School Psychology International*, 35(5) 485-503.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*, 27(3)391-406.
- Celep, C & Konakli, T. (2013). Mobbing Experiences of Instructors: Causes, Results, and Solution Suggestions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1)193-199.
- Charlot, B & Emin, J. (1997). *Violences à l'école: état des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Debarbieux, E. (2006). *La violence à l'école, un défi mondial?* Paris: Armand Colin.
- Diazgranados, S & Noonan, J. (2015). The relationship of safe and participatory school environments and supportive attitudes toward violence: Evidence from the Colombian saber Test of citizenship competencies. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(1) 79-94.
- Galand, B; Philippot, P; Buidin G & Lecocq, C. (2004). Violence à l'école en Belgique francophone : Différence entre établissements et évolution temporelle, *Revue Française de Pédagogie*, 149, 83-96.
- Hurford, D. P; Lindskog, R; Cole, A; Jackson, R; Thomasson, S & Wade, A. (2010). The role of school climate in school violence: A validity study of a web-based school violence survey. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 10(1), 51-77.
- Joing, I; Lorgnier, N; Mikulovic, J & Bui-xuân, G. (2010). L'institution scolaire a-t-elle les moyens d'agir contre la violence à l'école? *Revue de Recherche en Education Supplément Electronique*, 45, 3-22.
- Knox, R. F. (1996). Changing the schools'climate to reduce student violence. *Multicultural Education*, 4(2), 43-45.
- Kwon, S; Walker, D, I, & Kristjánsson, K. (2018). Shining Light into Dark Shadows of Violence and Learned Helplessness: Peace Education in South Korean Schools, *Journal of Peace Education*, 15(1), 24-47.
- Marty, N. (1997). *Directeur d'école un métier de l'éducation*. Paris: Ellips.
- Motoko, A; Gerald, K. T; David, P. B & Brian, G. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Netshitangani, T. (2018). Management Style and School Violence: South African Perspectives, *International Journal of Educational Management*, 32(1), 96-106.
- Neuman, A; Pol, A. C; Iier, P. V; Frijns, T; Meeus, W & Koot, H. M. (2011). Emotional dynamics in the development of early adolescent psychopathology: A one year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 657-669.
- Roché, S. (2012). Violence & délinquance: Les racines du mal. *Revue L'essentiel, Cerveau et Psycho*, 8, 4-7.
- Turkum, A. S. (2011). School Violence: To What Extent Do Perceptions of Problem Solving Skills Protect Adolescents? *Educational Science: Theory and Practice*, 11(1), 127-132.
- Vettenburg, N. (1998). *Violence à l'école: sensibilisation, prévention, répression*. Bruxelles, Rapport du symposium.
- Zaykowski, H. & Gunter, W. (2012). Youth Victimization: School Climate or Deviant Lifestyles?. *Journal of Interpersonal Violence*, 27(3), 431-452.