﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

كلية التربية

مجلة شباب الباحثين

***

فاعلية التعزيز ولعب الدور في خفض حدة العنف المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي

(بحث مشتق من رسالة علمية تخصص علم النفس التربوى)

إعداد

أ. م . د/ كميل عزمي غبرس

أستاذ علم النفس التربوي المتفرغ

كلية التربية . جامعة سوهاج

د/ علا حمدي السمان

مدرس علم النفس التربوي

كليه التربية . جامعة سوهاج

د / جمال محمد عباس

مدرس علم النفس التربوي المتفرغ

كلية التربية – جامعة سوهاج

أ/ وداد محمود عبد الكريم

باحثة ماجستير –قسم علم النفس التربوى

مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية العدد الخامس – أكتوبر ٢٠٢٠م

Online:(ISSN 2682-2997) Print:(ISSN 2682-2989)

الملخص :

يهدف البحث الحالي التعرف علي مدى فاعلية التعزيز ولعب الدور في خفض حدة العنف المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وشمل البحث (١٠٠) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي: تم تقسيم عينة الدراسة إلى أربع مجموعات كل مجموعة تتكون من (٢٥) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي: بحيث تظل المجموعة الأولي والثانية "مجموعات ضابطة" للمجموعات التجريبية الأخرى، حيث تم استخدام البرنامج الإرشادي القائم على التعزيز ولعب الدور" في خفض حدة العنف المدرسي مع: المجموعة التجريبية الأولي (أ) طبق عليها أسلوب التعزيز، المجموعة التجريبية الثانية (ب) طبق عليها أسلوب لعب الدور، وتوصلت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفرد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة المستخدم معهم مبدأ التعزيز ولعب الدور، كما توصلت الدراسة ايضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البَعْدي والبَعْدي المؤجل، وكذلك وجود أثر كبير للبرنامج المقترح في خفض حدة العنف المدرسي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية

مقدمة البحث:

يُعدَ العنفُ من أبرز المشكلات السلوكية التي لا يكاد يخلو منها مجتمع سواء وصف بالتقدم أم بالتخلف، وحيث يُمَارسَ العنف بأوجه وأشكال مختلفة في عالم العولمة لتعاظم المخاطر والتحديات والصراعات غير المتكافئة بين الدول وشمولها جميع المجالات الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية، الدينية، الداخلية والخارجية فانتشر العنف في المجتمعات التي ينمو فيها الأطفال إلى أن أصبح جزء من المعايير الثقافية والمجتمعية التي تصنع البيئة المحيطة بالمراهقين والشباب في البيت والشارع تلك المعايير التي يكون الأطفال والشباب هم في الغالب أول الضحايا، فهي لا تحْمِي ولا تَحْتَرِم أمن واستقرار وحرية الطفل والشاب (وجدي بركات، ٢٠٠٨ : ٤٥).

لقد حِظي العنفُ باهتمام علماء النفس ودراساتهم في النصف الثاني من القرن العشرين حيث أجُرِيت العديد من البحوث والدراسات للتصدي لهذه الظاهرة لدى المتعلمين مثل دراسة كُلٍ من: كمال الحوامدة (٢٠٠٧)، عبد الله النيرب (٢٠٠٨)، نادية الدمياطي (٢٠٠٩)، فاطمة كامل(٢٠١١)، عايش محمود (٢٠١٣)، محمود حسين (٢٠١٤)، Volokn, Shell (1998)،(1999) Ellen، (2001) Stuart, Fongy & Frank, ، Bryan & Robert (2002)، وقد يرجع السبب في ذلك إلى ظهور العديد من أشكال العنف المدرسي بصورة مضطردة (حسين كامل وعلى سليمان،١٩٩٠: ٧٦٣). حيث يعتبر العنف سلوكاً شائعاً في مختلف المراحل العمرية وإن تعددت صورة وأشكاله، ويرى بعض العلماء وأبرزهم "سكنر" و"ألبرت باندورا" أن العنف سلوك متعلم يتعلمه الأفراد عن طريق التقليد(نبيل حافظ،١٩٩٣: ٢٨٣).

فقد أوضح Brahman Kasson(1993:352) "أنه بالرغم من اختلاف حده العنف المدرسي من مرحلة عمرية إلى مرحلة، إلا أنه قد وجُد أن مستوى العنف يكون ثابتاً إلى حد كبير خلال مراحل حياه الفرد المختلفة" كما وجد Kendall(1995:474) " أن العنف المدرسي لدى الأطفال يميل إلى الاستمرار في المراحل العمرية التالية" بينما أظهرت كريمة المزروعي وعلى الكعبي(٢٠١١ :٣٦٦) "أن العنف المدرسي يظهر بصورة كبيرة في نهاية المرحلة الابتدائية".

لذلك تُعَتبر المرحلة الإبتدائية من أكثر مراحل الحياة أهمية لما لها من تأثير بارز في بناء قدرات الإنسان وإكسابه أنماط السلوك المختلفة وتكوين شخصيته وهذا ما أكد عليه كثير من علماء النفس والتربية (أمجد جمعه، ٢٠٠٥ :١٠٥).

كما يُعتَبر العنف المدرسي من أخطر المشكلات السلوكية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الإبتدائية فقد أظهرت العديد من البحوث والدراسات ارتفاع ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية مثل دراسة كُلٍ من: فتياني حجازي(٢٠٠٠)، مروة فرغلي(٢٠١٠)، أحمد حسن ومحمد سلمان(٢٠١١)، هشام أحمد وأيمن يوسف(٢٠١٢).

فالعنف يأخذ عند ممارسته مظهرين مختلفين أحدهما مادي جسدي والآخر لفظي معنوي، والعنف في حد ذاته استجابة لمثير ما يمكن أن يُلْحِق الضرر بأي معتدٍ، ويتوقف نوع الاستجابة العنيفة للمثير العنيف لدى الطفل على العديد من العوامل منها الحكم الاجتماعي، الثقافي، البيئي، الاقتصادي، الصحي، الجسمي والنفسي وهى عوامل تختص بالسلوك العنيف الممارس نفسه أو بالخصائص الفردية للشخص العنيف أو بالخصائص الشخصية للشخص المُعْتَدى عليه أو بالأدوات والوسائل المستخدمة في العنف (Walker & Robrets,1993: 457).

حيث أوضحت دراسة كريمة المزروعي وعلى سعيد الكعبي (٢٠١١) أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية سواءً من حيث الممارسة أو الوقوع ضحية له أو مشاهدته، يليه العنف اللفظي.

ولقد شهدت العقود القديمة الماضية اهتماماً متزايداً بأثر التعلم على العنف فقد أصبحت وجهة النظر الأكثر تقبلاً هي تلك التي تتعامل مع هذا السلوك بوصفه سلوكاً اجتماعياً متعلماً، وكانت النظرية السلوكية هي التي أوضحت أثر الخبرات التعليمية على مستوي العنف بأشكاله المختلفة. وقد كان لبحوث عالَمِيْ النفس الأمريكيين المعروفَيْن ب. ف سكنر وألبرت باندورا الأثر الأكبر في إيضاح أن العدوان ظاهرة سلوكية اجتماعية يتعلمها الإنسان تبعاً لمبادئ التعلم العامة المعروفة (جمال الخطيب،٢٠٠١ : ٢٧٧).

ولأننا في عصر ثورة علمية فإن التصدي للعنف بالعلم هو السبيل إلى التخفيف من حدته، والقضاء على آثاره على مستوي الأفراد والجماعات والمجتمعات والحضارات.

من هنا كانت الحاجة ملحة للبحث عن مبادئ التعلم التي تتناسب مع طبيعة الأطفال في نهاية المرحلة الإبتدائية بغرض خفض حدة العنف المدرسي وهذه المبادئ متمثلة في" التعزيز، لعب الدور" فهي من المبادئ الأساسية التي تعلم الأطفال السلوك الإيجابي المرغوب كالصدق والتعاون والتسامح وغيرها من السلوكيات المرغوبة.

فالتعزيز يُعتَبر من أهم مبادئ التعلم على الإطلاق ويعود ذلك إلى حقيقة أن التعزيز لا يُقوي السلوك فحسب ولكنه ذو وظائف متنوعة منها: الوظيفة الانفعالية حيث إن التعزيز يُولِّد تغيرات إيجابية في مفهوم الذات، والوظيفة التشجيعية حيث إن التعزيز هو مفتاح الدافعية والوظيفة المعلوماتية، حيث إن التعزيز يقدم تغذية راجعة فورية حول طبيعة الأداء (جمال الخطيب،٢٠٠٣: ٢٨– ٢٩).

فقد أوضحت دراسة سعد ناصر الدين (٢٠٠٦ : ١٥) فاعلية التعزيز في خفض السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فتعزيز التلاميذ ادى إلى انخفاض تكرار السلوك العدواني غير المرغوب بشكل واضح.

كما يُعَد لعب الدور مبدأ من مبادئ التعلم المستخدمة في النظريات السلوكية المعرفية، وينتمي أسلوب لعب الدور لنظرية "باندورا" في التعلم الاجتماعي، ويتم تدريب التلاميذ في لعب الدور على أداء العديد من السلوكيات المرغوبة وتشجيعه على تكرار هذه السلوكيات وإتقانها.

حيث أظهرت دراسة كُلٍ من: عبد الله الشهري (٢٠٠٨)، هدى عساكر(٢٠١٠) أهمية استخدام البرامج التي تشتمل على لعب الدور والاستعانة معها بأنشطة أخرى متنوعة محببة للطفل تقدم له الخبرة وتكسبه العديد من المهارات والمعلومات.

كما استخدمت الدراسة الحالية القصة لعلاج مشكلة العنف المدرسي لما للقصة من أثر واضح في تعديل السلوك، وتُعَد القصة من الأساليب الحديثة في تنشئة الطفل وتربيته لما لها من قدرة على جذب انتباه الطفل والاستحواذ على تركيزه وقدرتها على تناول الموضوعات بأساليب لا تستطيع الطرق الأخرى أن تتناولها بنفس الدرجة، وللقصة دور مهم في خفض حدة العنف وذلك من خلال عرض القصص وتعديل السلوك خلال مواقف القصة وعرض مواقف الخير والشر والسلوك السوي وغير السوي(زياد بدوي،٢٠١١: ٨٥).

ويحاول البحث الحالي خفض حدة العنف المدرسي لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي باستخدام التعزيز و لعب لدور.

مشكلة الدراسة:

تمثل مشكلة العنف المدرسي أخطر المشكلات التي تواجهها المؤسسات التعليمية حيث تدل الإحصائيات على أن العنف في تزايد مستمر وأنه يحتل المرتبة الأولى بين الأنماط الإجرامية الأخرى حيث أصبح مشكلة تهدد أمن المجتمع واستقراره.

فقد أوضح التقرير الذي أصدره المركز المصري (٢٠١٣) أنه وفقاً لمرصد خط نجدة الطفل التابع للمجلس القومي للطفولة والأمومة ٦٧% نسبة بلاغات العنف المدرسي في المرحلة الابتدائية، وأن ٢٤% نسبة بلاغات العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية، و٧% نسبة بلاغات العنف المدرسي في المرحلة الثانوية، و٣% نسبة بلاغات العنف المدرسي في مرحلة رياض الأطفال، وأن نسبة بلاغات العنف المدرسي من إجمالي البلاغات التي يتعرض لها الطفل أكثر من ٥٠% ما يوازي جميع أشكال العنف التي يتعرض لها الطفل في الشارع والمنزل والمؤسسات الأخرى التي يتعامل معها الطفل(الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان،٢٠١٣).

وقد أكدت دراسة عبد الرحمن العيسوي (٢٠١٢) "أن العنف المدرسي قد زاد في الوقت الراهن عما كان عليه في الماضي ٧٩% وأن العنف المدرسي سوف يزداد في السنوات الخمس القادمة وأنه أكثر انتشاراً في مدارس الذكور مقارنة بمدارس الإناث ٣٨.٤% وإن كان موجوداً أيضاً بنسب أقل في مدارس الإناث ٣.٤%".

بناءً على ما سبق قامت الباحثة باستطلاع رأى (٣٠٠) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي بمدينة سوهاج لمعرفه مدى انتشار ظاهرة العنف المدرسي بين تلاميذ هذه المرحلة وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة التي تم توزيعها عليهم وكان ذلك بهدف معرفة مدى انتشار العنف بين التلاميذ، كما قامت الباحثة بإجراء المقابلات مع بعض أولياء الأمور ومعلمي المدارس الابتدائية لمعرفه أكثر أنواع العنف انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية وأظهرت المقابلة أن العنف البدني والعنف اللفظي أكثر أنواع العنف انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الابتدائية.

فقد أشارت دراسة كريمة المزروعي وعلى الكعبي (٢٠١١ : ٣٦٦) إلى أن "العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، ويليه "العنف اللفظي"، وقد يرجع ذلك إلى أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف شيوعاً في برامج التلفاز

والسينما وكذلك أفلام الكرتون التي يشاهدها الأطفال ويقومون بنمذجتها"، ويتفق ذلك مع دراسة (Hoover& Stenhajem, 2003).

كما تَبرزُ المشكلة واضحة من خلال ازدياد معدل سلوك العنف المدرسي في المرحلة الابتدائية، حيث تشير دراسة إسماعيل إبراهيم (٢٠١٢) إلى أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية تجاه أقرانهم والممتلكات الموجودة داخل المدرسة، وأن هذه الممارسات السلوكية نتيجة طبيعية وهى جزء من البيئة الاجتماعية القاسية التي يكتسب منها الطفل خبره العنف مقابل التربية المدرسية التي لا ترتقي لمستوى معالجة العنف ونبذه للحد من خطورته، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كُلٍ من:(2003) Seals & Young، (2005)Tovqnoj، بتول زبيري (٢٠٠٦)، كريمة المزروعي وعلى الكعبي (٢٠١١)، على لعيبي (٢٠١١).

ومن ثم يعتبر نبذ العنف المدرسي في العالم الحالي أكثر خطورة وضراوة من أي وقت مضي، لتنشئة الأطفال على تفضيل الممارسات السليمة في حياتهم اليومية، وتزويد الأطفال بالمهارات اللازمة لحل الصراعات بأساليب فعالة ومتنوعة، تحتل مقدمتها الأساليب السليمة في حين يحتل العنف ذيل القائمة، وتتضمن تلك المهارات القدرة علي الحوار والمناقشة وتفنيد الآراء وجمع وتحليل المعلومات والتفاعل مع الآخرين وتوقع النتائج الإنسانية والاجتماعية المترتبة علي أية تصرفات. ويمكن إكساب تلك المهارات للتلاميذ داخل المدرسة وبصفة خاصة المدرسة الابتدائية وهذا ما تؤكده دراسة كُلٍ من: أحمد الزغبي (١٩٩٧)، هناء فرغلي(٢٠٠٩).

يتضح مما سبق أهمية البرامج التي تقدم المساعدة المتكاملة للأفراد من أجل مواجهة المشكلات وحلها والتوافق معها وتحقيق النمو السليم للطفل، وبخاصة البرامج التي تهتم بأثر التعلم على العنف، فقد تناول جمال الخطيب(٢٠٠١)، أنور الشرقاوي(٢٠٠٣) دور عملية التعلم في تكوين واكتساب أساليب السلوك المختلفة التي تشكل مجموعة العادات السلوكية لدى الفرد، سواء كانت مرغوبة أو غير مرغوبة، وقد أقتنع السلوكيون بأن علاج كثير من المشكلات النفسية إنما يخضع لعملية التعلم وكانوا مقتنعين تمام الاقتناع بأن طرق العلاج التي تقوم على اتجاهات التحليل النفسي تعتبر غير مناسبة، لذلك يجب استخدام أساليب

التعلم بدلاً منها في علاج هذه المشكلات أي أن يقوم العلاج على أساس التعزيز ولعب الدور.

وبذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في مدى فاعلية التعزيز و لعب الدور في خفض حدة العنف المدرسي لدي تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

أسئلة الدراسة:

يمكن بذلك بلورة مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى فاعلية البرنامج القائم على التعزيز ولعب الدور في خفض حدة العنف المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ؟

أهداف الدراسة :

تسعي الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن مدى فاعلية هذا البرنامج في خفض حدة العنف المدرسي(البدني . اللفظي) من خلال التعزيز ولعب الدور.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدي لدراسته، حيث إنها تسعي لدراسة فاعلية التعزيز ولعب الدور في خفض حدة العنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبالتالي فإن موضوع الدراسة ينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أو من الناحية التطبيقية.

الناحية النظرية:

١. قد تسهم في تقديم صورة متكاملة عن متغيرات الدراسة مما يساعد في تقديم فَهْماً أفضل وصورة أوضح تساهم في دفع عملية البحث العلمي.
٢. تعبر الدراسة عن حاجة البحث العلمي إلى القيام بتصميم البرامج الإرشادية، لتقديم الخدمات والمساعدات لفئة عمرية لها من الأهمية النفسية والتربوية والاجتماعية ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع الاهتمام البحثي.

الناحية التطبيقية:

١. تتضح أهمية هذه الدراسة من الناحية التطبيقية في إمكانية استفادة المتخصصين والباحثين والدارسين والممارسين للعملية التعليمية من هذه الدراسة وتطبيق خطواتها على حالات أخري.

٢. لفت الأنظار إلى أهمية مثل هذه الموضوعات وأهمية الدراسات التي تعتمد على البرامج القائمة على التعزيز ولعب الدور، وإعداد البرنامج القائم على التعزيز ولعب الدور في خفض حدة العنف المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣. أهمية المرحلة التي تستخدمها هذه الدراسة والمتمثلة في المرحلة الإبتدائية، تلك المرحلة التي لها من الأهمية النفسية والتربوية والاجتماعية ما يجعلها جديرة بأن تكون موضع اهتمام الباحثين، وهذا ما تؤكده دراسة كُلٍ من: عماد عطية ومحمد جاد الرب(١٩٩٣)، أحمد الرشيدي(٢٠١١).

فروض الدراسة :

تسعي الدراسة الحالية إلى اختبار الفروض التالية :

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من تلاميذ الصف السادس المستخدم معهم التعزيز و لعب الدور على مقياس العنف المدرسي(البدني . اللفظي).

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ "التعزيز . لعب الدور" على مقياس العنف المدرسي(البدني . اللفظي) والمقياس ككل.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية المستخدم معهم التعزيز ولعب الدور على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة.

مصطلحات الدراسة(التعريفات الإجرائية):

١. البرنامج المقترح :

تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة من المبادئ والأنشطة المباشرة وغير المباشرة وتعتمد هذه المبادئ والأنشطة على(التعزيز . لعب الدور) بهدف إحداث تغيير متوقع في سلوك التلاميذ(عينة الدراسة) وخفض حدة العنف المدرسي.

- التعزيز :

عبارة عن فعل أو حدث يرتبط تقديمه للتلميذ(عينة الدراسة) بزيادة السلوك المرغوب فيه بحيث نزيد من احتمال حدوثه في المستقبل .

- لعب الدور:

عبارة عن دراما صغيرة يقوم التلاميذ(عينة الدراسة) فيها بتمثيل بعض السلوكيات المرغوبة التي تتمثل في الصدق والأمانة والتسامح، وخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة من خلال تمثيل الأدوار التي يقوم بها التلاميذ، وذلك بهدف تغير سلوك وشخصية التلميذ إلى ما هو أحسن وفهم الآخرين والقدرة على التقليد والمحاكاة، بل وهناك مجموعة من الأنشطة التي تلي هذه الأدوار مثل الحوار والمناقشة الجماعية.

٢. العنف المدرسي :

عرفت الباحثة العنف المدرسي إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في الأبعاد التي يتضمنها مقياس العنف المدرسي المستخدم في الدراسة والذي يشتمل على:

أ. العنف اللفظي. ب. العنف البدني.

خطوات الدراسة وإجراءاته:

أولاً: إعداد الإطار النظري للدراسة:

تناول هذا الفصل الإطار النظري للدراسة من خلال عرض متغيرات الدراسة بشيء من التفصيل من خلال محورين هما: العنف المدرسي، مبادئ التعلم ، وذلك كما يلي:

المحور الأول: العنف المدرسي:

العنف من الظواهر الاجتماعية الخطيرة التي أصبحت واضحة على مرأى ومسمع للجميع مثل أي ظاهرة اجتماعية منتشرة والتي تعتبر من السلوكيات الاجتماعية الخطيرة التي تُحدث آثاراً اجتماعية سيئة ولا يمكن قبولها من أي مجتمع بشري وخاصة المجتمعات التي تمتاز بحضارة إنسانية راسخة اتسمت بالهدوء والاستقرار(على أبو زهري وجمال عبده وجهاد محمد،٢٠٠٨: ١٢٥).

أولاً: أبعاد العنف المدرسي(أشكال):

قد أشارت كثير من الدراسات السابقة مثل دراسة كُلٍ من:(2002)Sullivan ، Hoover & Stenhjem (2003)، كريمة المزروعي وعلى الكعبي(٢٠١١)، أحمد الخريف(٢٠٠٨) أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف المدرسي انتشاراً بين تلاميذ المرحلة الإبتدائية يليه العنف اللفظي.

١. العنف الجسدي:

العنف الجسدي يعتبر أقدم أنواع العنف التي عرفها الإنسان منذ القدم ككائن متميز له فكره وآرائه (فهد الطيار،٢٠٠٥: ٣)، وهو العنف الذي له آثار واضحة على الضحية كالجروح والكدمات واتساخ الملابس أو تقطيعها، وهو صورة عنف يمكن ملاحظتها بسهولة(Sullivan, 2002:88).

٢. العنف اللفظي:

عنف يقف عند حدود الكلام، والعنف اللفظي عنف يهدف إلى إيذاء الآخرين عن طريق الكلام والألفاظ، النبذ والتحقير وليس استخدام العنف الفعلي(سعد ناصر الدين،٢٠٠٦: ٤).
بناءً على ذلك فإن علماء النفس يرون أن العنف إما أن يكون بدنياً أو لفظياً والعنف سواء أرتكبه فرد أو جماعة وسواء أكان مباشراً أو غيرَ مباشرٍ وسواء أكان مشروعاً أو غير مشروعٍ لا يخرج عن نوعين هما: العنف الجسدي(البدني)، العنف اللفظي.

ثانياً: النظريات المفسرة للعنف المدرسي:

١. نظرية التعلم الاجتماعي:

ويري(Bandura (1961:580 "أن هناك مصادرَ يتعلم منها الطفل بالملاحظة هذا السلوك وهي التأثير الأسري، تأثير الأقران، تأثير النماذج الرمزية، وهذا ما أثبتته نتائج دراسته في هذا المجال (عبد المجيد نشواتي،١٩٩٦: ٣٥٥-٣٥٦).

فلأسلوب النمذجة أهميه وقيمه في تعليم وتعديل سلوك الأطفال حيث يؤدي نتائج إيجابية مقارنة مع طرائق وأساليب تعديل السلوك الأخرى نظراً لسهولة تطبيقها مع كافة الفئات العمرية وكافة الأعمار وكافة الأطفال ومع الأطفال العاديين وغير العاديين(فاروق الروسان،٢٠٠١: ١٢٨).

٢. النظرية الإجرائية "لسكنر":

يري "سكنر" أن التعزيز إجراء فعال في تقوية الاستجابات والاحتفاظ بها في حين يَعْتبر أن العقاب قد يكون إجراء غير فعال لأنه لا يستطيع قمع الاستجابة إلا بصورة مؤقتة، أما التعزيز فله دور فعال في علاج كثير من المشكلات السلوكية(عماد الزغول،٢٠٠٦: ٩٩).

فالتعزيز يعمل على تشجيع المتعلم ويثير رغبته واهتمامه على بذل المزيد من الجهد، وأن التعزيز الاجتماعي يعتبر أحد أهداف الأطفال، ويسعون إلى ذلك عن طريق سلوك الإنجاز(حامد زهران،١٩٩٩: ٢١٧).

المحور الثاني: أ. مبدأ التعزيز:

تعريف التعزيز:

يُعرفَ التعزيز على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة، فإن نعزز سلوكا ما يعني أن نزيد من احتمالية حدوثه مستقبلا، ويسمي المثير(الشيء أو الحالة، أو الحدث) الذي يحدث بعد السلوك، فيؤدي إلى تقويته بالمعزز(جمال الخطيب،٢٠٠٣: ١٨٢).

العوامل المؤثرة في التعزيز:

اهتم علماء النفس بدراسة تأثير عدد من متغيرات التعزيز على مسار التعلم، ويعد كل من فورية التعزيز، انتظام التعزيز، كمية التعزيز من العوامل التي تزيد من فاعلية التعزيز(جمال الخطيب ،١٩٩٧: ٨٢).

١. حجم التعزيز:

له أهميه خاصة في التعلم، حيث تزداد سرعة التعلم كلما زاد عدد مرات التعزيز، وذلك في حدود معينة كذلك بينت نتائج التجارب في هذا الصدد أن تأجيل التعزيز من شأنه أن يضعف من الاستجابة المتعلمة(أحمد أبو اسعد وأحمد عريبات،٢٠١٢: ١٠٤).

٢.ثبات التعزيز(انتظام التعزيز):

يجب استخدام التعزيز على نحو منظم وفقا لقوانين معينه يتم تحديدها قبل البدء بتنفيذ برنامج العلاج، فلا يكفي أن نعطي المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك وإنما يجب ألا يتصف بالعشوائية(جمال الخطيب،٢٠٠٣ : ١٩٦).

٣.فورية التعزيز:

إن أحد العوامل التي تزيد من فعالية التعزيز هو تقديمه مباشرة بعد حدوث السلوك، أن التأخر في تقديم المعزز قد ينتج عنه تعزيز سلوكيات غير مستهدفه لا نريد تقويتها قد تكون حدثت في الفترة الواقعية بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز، فعندما لا يكون من

الإمكان تقديم المعزز مباشرة بعد حدوث السلوك المستهدف، فإنه يُنْصَح بإعطاء الفرد معززات وسطيه(كالمعززات الرمزية أو الثناء) بهدف الإيحاء للفرد أن التعزيز قادم.

ج. مبدأ لعب الدور:

تعريف لعب الدور:

عرفته هدي عساكر(٢٠١٠: ٨) أن لعب الدور" هو قيام الطفل بدور أحد شخصيات القصة وتقمصه لتعبيراتها وانفعالاتها ومعايشة دورها في الأحداث، فيتعلم التفكير الصائب والتجديد والابتكار في إنجاز الأعمال، ويكتسب الخبرات وتكوين المفاهيم والمعلومات، وإتقان اللغة المنطوقة".

أهمية لعب الدور:

إن الخصائص التي تميز طريقة لعب الدور من حيث اعتمادها على قدرات الطفل، تشير إلى الأهمية التي يشغلها لعب الدور في جوانب النمو كافة، فللعب الدور أهمية كبيره في العملية التربوية(سعاد عبد السميع،٢٠٠٠: ٩٩).

١. تنمية روح الجماعة واحترام الآخرين.
٢. يساعد الأطفال على المناقشة والتعبير عن أنفسهم والإحساس بالثقة بالنفس.
٣. يساعد الأطفال على التنفيس عن انفعالاتهم عن طريق المواقف التمثيلية التي يتعرضون لها، وهذا يفيد في إكساب التلاميذ السلوكيات المرغوبة.
٤. معالجة الموضوعات والمشكلات بطراق مختلفة.
٥. يقوم لعب الدور بمعالجة الاضطرابات النفسية مثل الانطواء والعدوانية، حيث ينطلق الممثل ليقضي عليها وليتخلص منها عن طريق التمثيل.
٦. يساعد لعب الدور الطفل على فهم وجهات نظر الآخرين من خلال أدائه لدورهم كدور الأم أو المعلم أو الجندي وهذا ما يساعده على القيام ببعض الأدوار في المستقبل(محمد الحيلة،٢٠٠٩ :٣٩).
٧. ملاحظة متقصيه لسلوك من يراد لعب دوره(يوسف قطامي،٢٠٠٨: ٣١٥).

ثانياً: إجراءات الدراسة:

١. منهج الدراسة:

قامت الدراسة على المنهج شبه التجريبي والذي يعد من أنسب المناهج اتساقاً مع مشكلة الدراسة وأهدافها، فالدراسة الحالية تهدف إلى معرفة فعالية بعض مبادئ التعلم في خفض حدة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.

٢. العينة النهائية.

تكونت عينه الدراسة النهائية من(١٠٠) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي(٥٠) مجموعة تجريبية، (٥٠) مجموعةً ضابطةً، موزعه على أربع مجموعات كالتالي:

١. مجموعة التلاميذ الذين لديهم عنف مدرسي (بدني . لفظي) والبالغ عددهم ٢٥ تلميذ (مجموعة ضابطة أ).
٢. مجموعة التلاميذ الذين لديهم عنف مدرسي (بدني . لفظي) والبالغ عددهم ٢٥ تلميذ (مجموعة ضابطة ب).
٣. مجموعة التلاميذ الذين لديهم عنف مدرسي (بدني . لفظي) والبالغ عددهم ٢٥ تلميذ (مجموعة تجريبية أ).
٤. مجموعة التلاميذ الذين لديهم عنف مدرسي (بدني . لفظي) والبالغ عددهم ٢٥ تلميذ (مجموعة تجريبية ب).

بحيث تظل المجموعة الأولي والثانية" مجموعات ضابطة " للمجموعات التجريبية الأخرى، حيث تم استخدام البرنامج الإرشادي القائم على " التعزيز و لعب الدور" لخفض حدة العنف المدرسي مع المجموعات التجريبية: المجموعة التجريبية الأولي(أ) طبق عليها أسلوب التعزيز، المجموعة التجريبية الثانية(ج) طبق عليها أسلوب لعب الدور.

وصف أدوات الدراسة:

تقدم الباحثة فيما يلي عرضاً لكل أداة من أدوات الدراسة الحالية كما يلي:

١. اختبار الذكاء المصور: (إعداد: أحمد صالح:١٩٧٥).

هدف الاختبار:

اختبار أعده أحمد زكي صالح بهدف تقدير القدرة العقلية العامة للأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (٨: ١٨) والذي يعتمد أساساً على إدراك العلاقة بين مجموعة من الاشكال وانتقاء الشكل المخالف وهو اختبار جماعي، لا يحتاج إلى اللغة إلا لشرح التعليمات. (الأمثلة عباره عن صور يطلب من المفحوص إدراك العلاقة فيما بينها).

وصف الاختبار: يحتوي الاختبار على كراستين:

الكراسة الاولي (خاصه بالتعليمات): والتي تشرح كيفيه تطبيق وتصحيح الاختبار.

الكراسة الثانية (خاصه بالأسئلة): وتحوي على(إحدى عشرة صفحةً) حيث أفرد الصفحة الاولي للبيانات الخاصة بالمفحوص: الاسم واللقب، اسم المدرسة، تاريخ اجراء الفحص.

أما العشر صفحات الأخرى فهي خاصة بمادة الاختبار(مجموعه مختلفة من الاشكال والأشياء) في حين نجد الأمثلة التوضيحية في الصفحتين الأولي والثانية منها حيث يقوم المفحوص بحلها، ثُم تُصحح وتُشرح من قبل الفاحص حتي يتسنى للمفحوص الفهم الجيد(أي ما يطلب منه في الاختبار).

وتحوي كل صفحة من الصفحات على سبعة صفوف، وفي كل صف خمس صور متباينة(أشكال، اشخاص، حيوانات، أشياء .....) ويطلب من المفحوص وضع إشارة (x) على الشكل المخالف والمختلف من بين الصور الخمسة، علماً بأن زمن الإجابة قدر "١٥" دقيقة.

أولاً: صدق الاختبار:

تم حساب الصدق بطريقه صدق الاتساق الداخلي(المفردات) للاختبار، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين مفردات الاختبار مع المجموع الكلى بعد حذف درجة المفردة، وكانت عينه الدراسة (١٥٠) تلميذاً وتلميذةً.

ثانياً: ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار بالطرق الأتية:

- **الأولي: معامل الفا، وكان معامل الثبات(٠.٨٦٤)**
- **الثانية: الفا بعد حذف العبارة وتبين أن جميع قيم الثبات كانت أقل من(٨٦٤. ٠) وهذا يعني أهميه كل عباره من عبارات المقياس، كم موضح بالجدول(٢).**
- **الثالثة: التجزئة النصفية، وكان معامل الثبات(٠.٩١٦).**

٢. مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة(إعداد: معمر نواف).

الهدف من المقياس:

الهدف من المقياس قياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة، لما لهذا المستوى من تأثير واضح على كثير من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية.

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (٥٥) سؤالاً،(٢٦) سؤالاً لقياس المستوى الثقافي، و(٢٩) سؤالاً لقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، وتتم الإجابة عن الأسئلة التي تقيس المستوى الاجتماعي الاقتصادي بطريقه الاختيار من المتعدد، ما عدا السؤال الأول والثاني، فتتم الإجابة عليه بطريقة التكملة، أما الأسئلة التي تقيس المستوى الثقافي، فتتم الإجابة عليها بطريقة (دائماً . أحياناً . ابداً) عدا السؤال الأول الخاص بالمستوى التعليمي للوالدين، فتتم الإجابة عليه بطريقة الاختيار من متعدد.

٣. مقياس العنف المدرسي:(إعداد/ الباحثة).

هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوي العنف المدرسي لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

وصف المقياس:

مر إعداد الصورة الأولية للمقياس طبقاً للخطوات الأتية:

- **القراءة الناقدة للإطار النظري للعنف المدرسي.**
- **الاطلاع على ما أتيح من دراسات عن العنف المدرسي.**
- **الاطلاع على ما أتيح للباحثة من مقاييس أعدت لقياس أبعاد العنف المدرسي، وذلك للاستفادة منها في صياغة عبارات المقياس.**
- **تحديد الأبعاد الرئيسة التي شملها المقياس.**
- **صياغة الفقرات التي تقع تحت كل بعد وإعداد الاختبار في صورته الأولية، ثم عرض المقياس في صورته الأولية علي عدد من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وتم ٬جراء التعديلات التي أوصي بها المحكمون.**

حساب الصدق والثبات لمقياس العنف المدرسي:

أولاً: حساب الصدق:

١. صدق المحكمين:

تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من أساتذة علم النفس والصحة النفسية وقد بلغ عددهم(١٨) محكماً بعده كليات، وتم إجراء التعديلات التي أقرها (٨٣%) فأكثر من الساده المحكمين.

وقد أتفق المحكمين على صلاحية غالبية عبارات المقياس، وتم استبعاد (٨) عبارات من البعد البدني هما(٣، ٥ ،١٠ ،١١،١٦، ٢٢ ،٣٢ ،٣٩)، وعبارتين من البعد اللفظي هما(٢ ،١٦)، حيث قل عدد الموافقين عليها عن (١٥) محكماً وقلة نسبة الاتفاق على ٨٣%، وتم الإبقاء على العبارات التي حظيت على نسبة اتفاق ٨٣% فأكثر.

٢.صدق الاتساق الداخلي:

أ. حساب معاملات صدق اتساق عبارات كل بعد مع مجموعه بعد حذف درجة العبارة.

تم حساب معاملات الارتباط بين درجه كل بعد من أبعاد مقياس العنف المدرسي (البعد البدني . البعد الفظي) والدرجة الكلية للمقياس، أشارت النتائج أن عبارات كل بعد مع مجموعه بعد حذف درجة العبارة جاء دالاً وبذلك أصبحت عبارات المقياس كما هي.

ب. حساب معاملات صدق اتساق بعدي المقياس مع المجموع الكلى:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجه كل بعد من أبعاد مقياس العنف المدرسي(البعد البدني . البعد الفظي) والدرجة الكلية للمقياس، أشارت النتائج أن بعدي المقياس مع المجموع الكلى جاء دالاً.

ثانياً: حساب الثبات:

١. حساب الثبات بطرقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بالاستعانة بمعادلة سبيرمان . بروان، وكانت معاملات الثبات كما يلي: البعد البدني(٠.٩٢٢)، البعد اللفظي(٠.٩١٤)، المقياس ككل(٠.٩٥٢).

٢. حساب الثبات بطرقة ألفا كرونباخ:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريفة ألفا كرونباخ بالطرق الأتية:

أ. حساب الفا كرونباخ لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وكانت معاملات الثبات كما يلي البعد البدني(٠.٨٧٢)، والبعد اللفظي(٠.٩٠٨)، والمقياس ككل(٠.٨٩٨).

ب. حساب الفا بعد حذف العبارة لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت قيم الثبات ما بين (٠.٩٥٠)،(٠.٩٥١) وهي جمعيها قيم مرتفعة تدل على ثبات عالية.

وتم التأكد من مدى التجانس بين درجات التلاميذ في المدارس الست المختلفة باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov وكانت النتائج كما يلي:

أ. بالنسبة لاختبار الذكاء المصور:

أشارت النتائج أن قيمة Z بلغت ١.٠٣١ والاحتمال المناظر لها بلغ ٠.١٠٢وهو أكبر من مستوى المعنوية ٠.٠٥ وهذا يعنى أنه لا توجد فروق بين درجات التلاميذ بالمدراس الست على مقياس الذكاء المصور، مما يدل علىِ تجانس التلاميذ في ضوء هذا الاختبار.

ب. بالنسبة لمقياس العنف المدرسي:

أشارت النتائج أن قيمة Z بلغت ١.١٤٢ والاحتمال المناظر لها بلغ ٠.١٤٧وهو أكبر من مستوى المعنوية ٠.٠٥ وهذا يعنى أنه لا توجد فروق بين درجات التلاميذ بالمدراس الست على مقياس العنف المدرسي. مما يدل علىِ تجانس التلاميذ في ضوء هذا المقياس.

ج. بالنسبة لمقياس المستوى الثقافي:

أشارت النتائج أن قيمة Z بلغت ٠.٩٥٢ والاحتمال المناظر لها بلغ ٠.٣٢٥وهو أكبر من مستوى المعنوية ٠.٠٥ وهذا يعنى أنه لا توجد فروق بين درجات التلاميذ بالمدراس الست على مقياس المستوى الثقافي، مما يدل علىِ تجانس التلاميذ في ضوء هذا المقياس.

د. بالنسبة لمقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

أشارت النتائج أن قيمة Z بلغت ١.٣٠٦ والاحتمال المناظر لها بلغ ٠.٠٦٦ وهو أكبر من مستوى المعنوية ٠.٠٥ وهذا يعنى أنه لا توجد فروق بين درجات التلاميذ بالمدراس الست على مقياس المستوى الاجتماعي والاقتصادي. مما يدل علىِ تجانس التلاميذ في ضوء هذا المقياس.

وقد قامت الباحثة بتحقيق شرط التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة وفقًا لما يلي:

جدول(١) تكافؤ تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس العنف المدرسي وأبعاده في التطبيق القَبْلي

البعد	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجة الحرية	قيمة "ت"	الاحتمال المناظر	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع				
البدني	٥٧.٩٢	١١.٧٧	٦٠.٣٥	١٢.٣٦	١٤٨	١.٢٣	٠.٢٢٠	غير دالة
اللفظي	٣٦.٤٩	٩.١٢	٣٨.٢٤	٨.٩٨		١.١٨	٠.٢٣٩	
المقياس ككل	٩٤.٤١	١٩.٢٠	٩٨.٥٩	١٩.٨٤		١.٣١	٠.١٩٣	

يتضح من جدول (١) عدم وجود فروق دالة بين تلاميذ مجموعات الدراسة التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة، وعلي ذلك فإن مجموعات الدراسة متكافئة في مقياس العنف المدرسي، قبل تنفيذ البرنامج.

البرنامج الإرشادي المقترح(إعداد/ الباحثة).

كيفية تنفيذ البرنامج:

راعت الباحثة عند تنفيذ البرنامج مجموعة من الأسس هي:

١. المرونة في التعامل مع التلاميذ.
٢. إقامة جو من الود والألفة بين الباحثة والتلاميذ.
٣. تشجيع إنجاز الطفل وتقديم الحوافز الفورية.
٤. مراعاة أن خفض العنف المدرسي بنوعيه (البدني . اللفظي) لتلاميذ المرحلة الابتدائية يتم عن طريق إعادة تنظيم المواقف السلوكية التي تحدث فيها مثل هذه السلوكيات ومن خلال تفاعله مع الجماعة.
٥. مراعاة تجانس أفراد العينة من حيث" العنف المدرسي" بقدر الإمكان والتجانس أيضاً من حيث مستوى الذكاء، العمر الزمني، حالة القيد، المستوى الاجتماعي والاقتصادي الثقافي.
٦. استخدام " التعزيز، لعب الدور" كمبادئ أساسية في البرنامج لخفض حدة العنف المدرسي بأنواعه(البدني . اللفظي).
٧. إكساب تلاميذ المرحلة الإبتدائية مهارات السلوك الصحيح والمقبول ومساعدتهم على ممارسة تلك السلوكيات الجديدة.

٨. أن تكون مدة الجلسة الإرشادية ما بين(٤٥-٦٠) دقيقة وذلك حسب مدى فاعلية واستجابة تلاميذ الصف السادس خلال تطبيق البرنامج.

٩. يتم تقسيم عينة الدراسة إلى ست مجموعات كل مجموعة تتكون من ٢٥ تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الإبتدائي.

- **الفنيات السلوكية المستخدمة في البرنامج:**

تم الاستعانة ببعض فنيات تعديل السلوك في خفض حدة العنف المدرسي، علماً بأنه تم استخدام "التعزيز ولعب الدور" بشكل رئيسي حيث يقوم البرنامج الحالي عليها، بالإضافة إلى بعض الأساليب الإرشادية التي يقوم عليها البرنامج.

- **التعزيز الإيجابي:**

ترجع أهمية التعزيز الإيجابي للاستجابة الصحيحة إلى كونها تمثل القبول الاجتماعي الذي يحتاج إليه الطفل. ويقصد به تقوية السلوك واستمراره مما يزيد من إمكانية وقوع هذا السلوك مستقبلاً(لويس مليكه،١٩٩٨: ٩).

- **لعب الدور:**

يساعد لعب الدور على إتاحة الفرصة للطفل للتفاعل اللفظي والتعبير السليم في المواقف المختلفة(محمد النجار،٢٠٠٠: ١١٧)، مما يجعل من استخدام لعب الدور أحد الفنيات المساندة للنمذجة (لويس مليكه،١٩٩٠: ١٠٥).

- **الأساليب المساعدة:**

- **أسلوب القصص:**

يقوم البرنامج على استخدام الأسلوب القصصي كأسلوب أساسي في البرنامج، لما للقصة من أهمية في حياة الطفل وما تحظى به من مكانة وصدارة في تعليم الطفل السلوك المرغوب، فالقصة هي التي تُرضي دوافعه وتشبع حاجاته وتخفف من مشكلاته وتوتراته خاصة النفسية.

- **الألعاب الترفيهية:**

إن التربية الحديثة تؤكد أهمية الألعاب الترفيهية، وتنادي بضرورة استخدامها في تربية الأطفال؛ لما لها من دور حيوي في خفض السلوك العدواني بل في تكوين أبعاد شخصية الطفل، فاللعب هو عالم الطفل، وهو إطار حياة الطفولة المبكرة، وهو مفتاح تربية الطفل، بل

هو مفتاح الحياة، فاللعب في سنوات التكوين الأولى هو مرادف للحياة بالنسبة للطفل(هشام أحمد وأيمن يوسف،٢٠١٢: ١٢٢).

- **أسلوب المحاضرات والمناقشات الجماعية:**

يذكر حامد زهران(٢٠٠٢:٣٣٠) أن المحاضرات والمناقشات الجماعية أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي، حيث يَغْلُبُ فيها المناخ شبه العلمي، ويلعب فيها عنصر التعليم وإعادة التعليم دوراً رئيساً، حيث يعتمد أساساً على إلقاء محاضرات سهلة على التلاميذ يتخللها ويليها مناقشات، وتهدف المحاضرات والمناقشات الجماعية أساساً إلى تغيير الاتجاهات لدى التلاميذ.

- **الواجب المنزلي:**

وتمثل الواجبات المنزلية المهام والوظائف الإرشادية التي يكلف بها تلاميذ المجموعة التجريبية خارج الجلسات الإرشادية وتعمل على تحقيق أهداف الجلسات بنوعيها وتنقل الأثر الإيجابي الذي تعلمه وتدرب عليه ومارسه التلاميذ أعضاء المجموعة التجريبية إلى حياتهم.

إجراءات الدراسة:

وتم إجراء الخطوات التالية:

١. اختيار عينة من تلاميذ الحلقة الأولي من التعليم الأساسي، الصف السادس الابتدائي.
٢. تطبيق اختبار الذكاء المصور(إعداد: أحمد زكي صالح).
٣. تطبيق مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي(إعداد: معمر نواف).
٤. تقسيم التلاميذ لمجموعتين متجانستين في الذكاء وحالة القيد والعمر والمستوى الاقتصادي الاجتماعي والثقافي للأسرة أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية.
٥. تم تطبيق القياس القَبْلي لمقياس العنف المدرسي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
٦. التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القَبْلي لمتغير الدراسة(العنف المدرسي).
٧. تطبيق البرنامج لتلاميذ المجموعة التجريبية.
٨. تم تطبيق القياس البَعْدي لكلا المجموعتين في مقياس العنف المدرسي.
٩. تم تطبيق القياس التتبعي أو البَعْدي المؤجل للمجموعة التجريبية.
١٠. تحليل النتائج وتفسير فروض الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تم إجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS وتمثلت أساليب المعالجة الإحصائية فيما يلي:

١. **المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط لتحديد الإحصاءات الوصفية.**
٢. **اختبار مان وتني.**
٣. **اختبار ويلكوكسون اللابارامتري نظراً لكون المجموعات صغيرة.**
٤. **اختبار حجم الأَثر:**

أ. **للإحصاء اللابارمتراي.**

رابعاً: نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

٢. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من "تلاميذ الصف السادس" المستخدم معهم مبدأ "التعزيز . لعب الدور" على مقياس العنف المدرسي(البدني . الفظي).**

أ. **مبدأ التعزيز:**

جدول(٢) نتائج اختبار "مان ويتني" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية (مبدأ التعزيز) على مقياس العنف المدرسي وأبعاده

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " U "	قيمة " Z "	الاحتمال المناظر	الدلالة
البدني	التجريبية	٢٣	١٤.٥٢	٣٣٤.٠٠	٥٨.٠٠٠	٤.٥٤٣	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	٢٣	٣٢.٤٨	٧٤٧.٠٠				
اللفظي	التجريبية	٢٣	١٥.٢٨	٣٥١.٥٠	٧٥.٥٠٠	٤.١٥٧	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	٢٣	٣١.٧٢	٧٢٩.٥٠				
المقياس ككل	التجريبية	٢٣	١٤.٣٣	٣٢٩.٥٠	٥٣.٥٠٠	٤.٦٣٩	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	٢٣	٣٢.٦٧	٧٥١.٥٠				

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية (مبدأ التعزيز)، والضابطة كانت (٤.٥٤٣) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ "التعزيز" والتي بلغ متوسط الرتب (١٤.٥٢) وهو بدوره أقل من متوسط

رتب المجموعة الضابطة والذي بلغ(٣٢.٤٨) وذلك في البعد البدني من مقياس العنف المدرسي وهذا يدل على فاعلية مبدأ " التعزيز " في خفض حدة العنف المدرسي.

كما أن قيمه (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية (مبدأ التعزيز)، والضابطة كانت (٤.١٥٧) وقيمة الاحتمال المناظر له(٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ "التعزيز" والتي بلغ متوسط الرتب (١٥.٢٨) وهو بدوره أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة والذي بلغ(٣١.٧٢) وذلك في البعد اللفظي من مقياس العنف المدرسي وهذا يدل على فاعلية مبدأ " التعزيز" في خفض حدة العنف المدرسي.

كذلك أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية (مبدأ التعزيز)، والضابطة كانت (٤.٦٣٩) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوي الدلالة المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ "التعزيز" والتي بلغ متوسط الرتب (١٤.٣٣) وهو بدوره أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة والذي بلغ(٣٢.٦٧) وذلك في مقياس العنف المدرسي ككل وهذا يدل على فاعلية مبدأ " التعزيز " في خفض حدة العنف المدرسي.

ب. مبدأ لعب الأدوار:

جدول(٣) نتائج اختبار "مان ويتني" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية (مبدأ لعب الأدوار) على مقياس العنف المدرسي وأبعاده

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " U "	قيمة " Z "	الاحتمال المناظر	الدلالة
البدني	التجريبية	٢٤	١٣.٨٥	٣٣٢.٥٠	٣٢.٥٠٠	٥.٢٧٨	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	٢٤	٣٥.١٥	٨٤٣.٥٠				
اللفظي	التجريبية	٢٤	١٦.١٧	٣٨٨.٠٠	٨٨.٠٠٠	٤.١٣٥	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	٢٤	٣٢.٨٣	٧٨٨.٠٠				
المقياس ككل	التجريبية	٢٤	١٣.٨٣	٣٣٢.٠٠	٣٢.٠٠٠	٥.٢٨١	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	الضابطة	٢٤	٣٥.١٧	٨٤٤.٠٠				

من الجدول السابق يتضح أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية (مبدأ لعب الأدوار)، والضابطة كانت (٥.٢٧٨) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٠٠٠) وهي

أقل من مستوي الدلالة المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ "لعب الأدوار" والتي بلغ متوسط الرتب (١٣.٨٥) وهو بدوره أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة والذي بلغ(٣٥.١٥) وذلك في البعد البدني من مقياس العنف المدرسي وهذا يدل على فاعلية مبدأ " لعب الأدوار" في خفض حدة العنف المدرسي.

كما أن قيمه (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية (مبدأ لعب الأدوار)، والضابطة كانت (٤.١٣٥) وقيمة الاحتمال المناظر له(٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوي الدلالة المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ "لعب الأدوار" والتي بلغ متوسط الرتب (١٦.١٧) وهو بدوره أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة والذي بلغ(٣٢.٨٣) وذلك في البعد اللفظي من مقياس العنف المدرسي وهذا يدل على فاعلية مبدأ "لعب الأدوار" في خفض حدة العنف المدرسي.

كذلك أن قيمة (Z) المحسوبة للفرق بين المجموعتين التجريبية (مبدأ لعب الأدوار)، والضابطة كانت(٥.٢٨١) وقيمة الاحتمال المناظر له (٠.٠٠٠) وهي أقل من مستوي الدلالة المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ " لعب الأدوار" والتي بلغ متوسط الرتب (١٣.٨٣) وهو بدوره أقل من متوسط رتب المجموعة الضابطة والذي بلغ(٣٥.١٧) وذلك في مقياس العنف المدرسي ككل وهذا يدل على فاعلية مبدأ "لعب الدور" في خفض حدة العنف المدرسي.

حساب حجم الاثر:

ويعتمد حساب حجم الأثر على نوع الاختبار الإحصائي؛ حيث يتم حساب حجم الأثر المقابل لكل اختبار إحصائي باستخدام المعادلة المناسبة.

ومن الطرق المناسبة لحساب حجم الأثر في حالة الاختبار "اللابارمترى" استخدام المعادلة الآتية:

$$R = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث R تعبر عن حجم الأثر.، Z إحصاء الاختبار، n عدد المشاهدات وليس افراد العينة.

ويتم الحكم على قيمة R في ضوء المعايير التالية:

- ٠.١ حجم أثر ضعيف.
- ٠.٣ حجم أثر متوسط.
- ٠.٥ أو أكثر حجم أثر قوى.

والجدول التالي يوضح قيم ودلالة حجم الاثر.

جدول(٤) حجم اثر المتغير المستقل (التعزيز، لعب الأدوار) على متغير الدراسة التابع العنف المدرسي ببعديه والمقياس ككل

المبدأ	البعد	قيمة " Z"	حجم الأثر " R"	الدلالة
التعزيز	البدني	٤.٥٤٣	٠.٦٧	كبير
	اللفظي	٤.١٥٧	٠.٦١	كبير
	المقياس ككل	٤.٦٣٩	٠.٦٨	كبير
لعب الأدوار	البدني	٥.٢٧٨	٠.٧٦	كبير
	اللفظي	٤.١٣٥	٠.٦٠	كبير
	المقياس ككل	٥.٢٨١	٠.٧٦	كبير

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم R أكبر من ٠.٥ وهذا يعنى أن حجم أثر المتغير المستقل في المتغير التابع كبير. وتفسير ذلك كما يلى:

كما أن نسبة (٠.٦١،٠.٦٧، ٠.٦٨) من التباين الحادث في البعد البدني، والبعد اللفظي، ومقياس العنف المدرسي ككل ترتبط بالتباين الموجود في مبدأ التعزيز.

وكذلك نسبة (٠.٧٦، ٠.٦٠، ٠.٧٦) من التباين الحادث في البعد البدني، والبعد اللفظي، ومقياس العنف المدرسي ككل ترتبط بالتباين الموجود في مبدأ لعب الأدوار.

وهذا ما يؤكد أن الفروق القائمة لدى أفراد المجموعة التجريبية عنها في المجموعة الضابطة إنما يرجع إلى المتغيرات المستقلة المستخدمة بالدراسة " التعزيز و لعب الأدوار" وليس لأية عوامل أخرى.

تفسير نتائج الفرض الأول:

تفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء تعدد الفنيات الإرشادية التي تم استخدامها.

في البرنامج الحالي في شكل منظومة إرشادية متكاملة ومترابطة تتناسب مع تعقد وتشابك مشكلة العنف المدرسي وتتناسب مع خصائص أعضاء المجموعة الإرشادية، حيث عملت فنية

التنفيس الانفعالي على مساعدة الأعضاء في تفريغ الشحنات الانفعالية وإخراج الخبرات المتراكمة المكبوتة التي تسبب التوترات والاندفاعات لدى التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية.

ولقد استخدمت الدراسة الحالية التعزيز و لعب الدور من خلال القصص التي كانت تعرض على التلاميذ وأثناء سرد القصص التي تحاكي مشكله التلاميذ كان التلاميذ يلتزمون بالهدوء ويظهرون الاهتمام بأحداث القصة، كما كانوا يتسابقون للمشاركة في إعادة وتلخيص أحداث القصة بأسلوبهم، ولقد استخدم(2001) ***Roxanne*** العلاج بالقراءة والقصص في تعليم الأطفال المواقف الجيدة، والاعتقادات المناسبة لوقف العنف، ويرى أن هذه الطريقة تُستخدم مع كل الأعمار من خلال تمثيل القصة من خلال لعب الدور ويؤكد على أنه لا يُستخدم هذا الأسلوب لوحده ويمكن أن يكون ملحقاً بأساليب أخرى.

هذا بالإضافة كله الي الأساليب المتنوعة التي اتبعتها الباحثة في البرنامج الإرشادي:

الألعاب والأنشطة الترفيهية: أظهر التلاميذ شعوراً بالسعادة والمتعة والعيش في أجواء مليئة بالمرح والمشاركة، فهذه الألعاب كانت موجهة وهادفة تساعد التلاميذ على تنميه الحواس والإدراك من المحاكاة والتنفيس الانفعالي، حيث يري مصطفي رجب (١٩٩٠: ١٣٤) أنه عن طريق اللعب تتضح اتجاهاته ومشاعره المكبوتة المتراكمة، والتي قد تعبر عن الإحباط والخبرة، وبذلك يستطيع أن يواجهها وأن يسيطر عليها أو أن يتخلى عنها.

أسلوب المناقشة الجماعية: حيث أبدي التلاميذ مشاركة فعالة في النقاشات الجماعية التي كانت تدور حول العنف المدرسي وحول أحداث القصة التي كانت تسرد عليهم، والإيجابيات والسلبيات الموجودة في القصة، وعن الاستفادة التي جنوها من أحداث القصة.

وهذا ما أكد عليه كُلٍ من: حامد زهران(١٩٩٨)، كمال الدين حسين(١٩٩٨)، خالد شحاته (١٩٩٩) حيث اعتبروا أن المحاضرات والمناقشات الجماعية تهدف أساساً إلى تغيير الاتجاهات، كما تعكس مدى الفهم للموضوع.

الواجبات المنزلية: ينظر إلى الواجبات المنزلية كأحد الفنيات والأساليب الإرشادية التي تستخدم في الاتجاه السلوكي ويؤكد محمد الحبشي(٢٠٠٦ : ١٠٦) أن التحسن الحادث في الجلسات التدريبية احتمال استمراره ضئيل، إذا لم يتم ممارسة المهارات التي تم التدريب عليها في مواقف الحياه الواقعية "خارج جلسات البرنامج" لذا ففي نهاية كل جلسة يُعطي لأفراد

المجموعة التجريبية واجب منزلي محدد يقومون فيه بممارسة المهارات التي تم تعلمها واكتسابها داخل كل جلسة، وتكون بداية الممارسات من الجلسة الثانية.

وتري الباحثة أن الأساليب المتنوعة التي احتوي عليها البرنامج واتبعتها الباحثة في البرنامج ساهمت بقدر كبير في التنفيس الانفعالي والطاقات الزائدة والكامنة في نفوسهم لدى أفراد المجموعة التجريبية كما أُعطيت الفرصة لكل تلميذ أن يلاحظ نفسه داخل المجموعة ويلاحظه الآخرون، وطرح الحلول لمشكلاتهم والسيطرة على انفعالاتهم، وهذا يعني أن البرنامج قد حقق النتيجة المرجوة وساعد على خفض حدة العنف لدى التلاميذ بينما حدث العكس مع أفراد المجموعة الضابطة من عدم إتاحة الفرصة أمامهم للمشاركة في إرشاد جماعي عن طريق لعب أدوار القصة والألعاب والأنشطة الترفيهية وتنفيس انفعالي وغير ذلك من الخبرات التي تضمنها البرنامج بتوجيههم وإرشادهم نحو مساعدتهم في التخلص من مشكلة العنف المدرسي، وتعزيز السلوك الذي يتفق عليه المجتمع كل ذلك ادى إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية المستخدم معهم "التعزيز ولعب الدور" على مقياس العنف المدرسي (بدني . لفظي) بعد تطبيق البرنامج مما يدل على التحسن الذي طرأ على سلوك المجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ " التعزيز و لعب الدور" على مقياس العنف المدرسي(البدني . اللفظي) والمقياس ككل.

جدول (٥) نتائج اختبار "كر وكسال واليس" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية المستخدم معهم مبدأ "التعزيز ولعب الدور" على مقياس العنف المدرسي(البدني ـ اللفظي) المقياس ككل

البعد	المبدأ	العدد	متوسط الرتب	قيمة " chi-square "	درجة الحرية " df "	الاحتمال المناظر	الدلالة
البدني	التعزيز	٢٣	٥٣.٦٥	٢٥.١١	٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	لعب الدور	٢٤	٢٦.٨٥				
اللفظي	التعزيز	٢٣	٥٠.٩٦	١٨.٢٧	٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	لعب الدور	٢٤	٣٠.٢٥				
المقياس ككل	التعزيز	٢٣	٥٤.٠٢	٢٦.٠٣	٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	لعب الدور	٢٤	٢٧.٧١				

يتضح من الجدول السابق أن قيمه (chi-square) للمجموعات التجريبية الثلاثة المستخدم معهم مبادئ النمذجه، التعزيز، لعب الدور" كانت:

١. البعد البدني (٢٥.١١) وكانت قيمة الاحتمال المناظر لها (٠.٠٠٠) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة.
٢. البعد اللفظي(١٨.٢٧) وكانت قيمة الاحتمال المناظر لها (٠.٠٠٠) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة.
٣. المقياس ككل (٢٦.٠٣) وكانت قيمة الاحتمال المناظر لها (٠.٠٠٠) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاثة.

ولبيان اتجاه هذه الفروق بين أفراد المجموعات التجريبية الثلاثة المستخدم معهم مبادئ (التعزيز. لعب الدور) تم المقارنة بينهم باستخدام اختبار " مان ويتني" وكانت النتائج كما يلى:

جدول(٦) نتائج اختبار "مان ويتني" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات الثلاث مجموعات التجريبية المستخدم معهم مبدأ " التعزيز ـ لعب الدور" على مقياس العنف المدرسي (البدني ـ اللفظي) المقياس ككل

البعد	المبدأ	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة " U "	قيمة " Z "	الاحتمال المناظر	الدلالة
البدني	التعزيز	٣٢.٧٢	٧٥٢.٥٠	٧٥.٥٠٠	٤.٢٨٢	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	لعب الدور	١٥.٦٥	٣٧٥.٥٠				
اللفظي	التعزيز	٣٠.٨٧	٧١٠.٠٠	١١٨.٠٠٠	٣.٣٧٣	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	لعب الدور	١٧.٤٢	٤١٨.٠٠				
المقياس ككل	التعزيز	٣٢.٥٩	٧٤٩.٥٠	٧٨.٥٠٠	٤.٢١٠	٠.٠٠٠	دالة عند ٠.٠١
	لعب الدور	١٥.٧٧	٣٧٨.٥٠				

يتضح من الجدول السابق ان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين مبدأي التعزيز ولعب الدور لصالح مبدأ التعزيز في الابعاد الثلاثة (البدني ـ اللفظي) المقياس ككل حيث بلغت قيمة (Z) (٤.٢٨٢، ٣.٣٧٣، ٤.٢١٠) وقيم الاحتمال المناظر لأى منها كانت (٠.٠٠٠) وهى اقل من(٠.٠٠٥).

وعليه نجد ان مبدأ التعزيز كان له بالغ الأثر في خفض حدة العنف المدرسي مقارنة بمبدأ لعب الدور والذي كان له تأثير في خفض حدة العنف المدرسي لدى التلاميذ.

تفسير نتائج الفرض الثاني:

إن الطفل لا يستطيع الحكم علي سلوكه بطريقة ذاتية ويحتاج لمن يبصره بنتائج سلوكه والتعزيز الفوري يحقق ذلك ولقد استخدمت الدراسة الحالية مبدأ التعزيز ولعب الدور لخفض حدة العنف المدرسي وأثبتت نتائج الدراسة أن مبدأ التعزيز كان له بالغ الأثر في خفض حدة العنف المدرسي مقارنة بمبدأ لعب الدور الذي كان له نفس التأثير في خفض حدة العنف المدرسي لدي التلاميذ عينة الدراسة.

كما يمكن مناقشة نتائج الفرض في ضوء معطيات النظرية السلوكية وما قرره علماء النفس السلوكيين في مجال تعديل السلوك، حيث يري أصحاب " النظرية السلوكية" أن السلوك هو محصلة الظروف والمؤثرات البيئية في تفاعلها مع استعدادات الشخصية وسماتها وأن

جميع أنواع السلوك يمكن أن يتغير عن طريق التغير في بيئة الفرد، وأن الفرد يكتسب كُلٍ من السلوك العادي والسلوك غير العادي خلال تنشئته الاجتماعية، وأن المشكلات السلوكية عباره عن سلوك غير عادي (Davis, 1976: 359).

كما تفسر الباحثة ذلك في ضوء ميل التلاميذ إلي التعزيز بكافة أنواعه (المادية والاجتماعية والنشاطية) أكثر من غيره من المبادئ فالتلميذ يشعر بالسعادة عند حصوله علي جائزه نتيجة لأدائه سلوك معين مرغوب فيه، أو عند تقديره بكلمة من كلمات الشكر والاستحسان مثل كلمه برفو واحسنت وممتاز فكل هذه الاشياء تشعر التلميذ بالنجاح والتفوق والتميز عن غيرة وتدفعه إلي أداء السلوك المرغوب فيه للحصول علي المكافأة، فالتعزيز يعمل علي تقوية وتدعيم السلوكيات الجديدة المرغوب فيها، ففي كل مره يحصل التلميذ فيها علي مكافأة يؤدي السلوك المرغوب فيه بشكل أفضل مما كان علية في الماضي.

واتفقت نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إلية دراسة كُلٍ من: (Raymond & Nasrin, 1989) التي استخدمت مبدأ التعزيز علي فردين لديهما عنف لفظي وأشارت نتائج الدراسة إلي فاعلية مبدأ التعزيز مقارنة بغيرة من مبادي التعلم الأخرى المستخدمة في تعديل السلوك.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة خالد عبد القادر(٢٠٠٠) التي توصلت إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة المستخدم معها أسلوب التعزيز ومتوسط درجات المجموعة المستخدم معها أسلوب النمذجة لخفض حدة السلوك العدواني.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية المستخدم معهم التعزيز ولعب الدور على مقياس العنف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة وبعد مرور فترة المتابعة.

جدول(٧) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس العنف المدرسي وأبعاده (بدني ـ لفظي) في التطبيقين البَعْدي والمؤجل لمبدأ التعزيز

المبدأ	ن	البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة " Z "	الاحتمال المناظر	الدلالة
					السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة			
التعزيز	٢٣	البدني	الموجبة	٢	٠.٠٠	١.٥٠	٠.٠٠	٣.٠٠	١.٣٤٢	٠.١٨٠	غير دالة
			السالبة	٠							
			التعادل	٢١							
			الكل	٢٣							
		اللفظي	الموجبة	٣	٠.٠٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٦.٠٠	١.٦٣٣	٠.١٠٢	
			السالبة	٠							
			التعادل	٢٠							
			الكل	٢٣							
		المقياس ككل	الموجبة	٣	٠.٠٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٦.٠٠	١.٦٠٤	٠.١٠٩	
			السالبة	٠							
			التعادل	٢٠							
			الكل	٢٣							

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) للتلاميذ لبعدي المقياس والمقياس ككل للتلاميذ الذين درسوا باستخدام مبدأ " التعزيز" كانت (١.٣٤٢، ١.٦٣٣، ١.٦٠٤) وقيمة الاحتمال المناظر لها كانت(٠.١٨٠، ٠.١٠٢، ٠.١٠٩) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في التطبيقين البَعْدي والبَعْدي المؤجل.

جدول(٨) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس العنف المدرسي وأبعاده (بدني ـ لفظي) في التطبيقين البَعْدي والمؤجل لمبدأ لعب الدور

المبدأ	ن	البعد	نوع الرتب	العدد	متوسط الرتب		مجموع الرتب		قيمة "Z"	الاحتمال المناظر	الدلالة
					السالبة	الموجبة	السالبة	الموجبة			
لعب الأدوار	٢٤	البدني	الموجبة	٣	٠.٠٠	٢.٠٠	٠.٠٠	٦.٠٠	١.٦٠٤	٠.١٠٩	غير دالة
			السالبة	٠							
			التعادل	٢١							
			الكل	٢٤							
		اللفظي	الموجبة	٢	٢.٠٠	٢.٠٠	٢.٠٠	٤.٠٠	٠.٥٧٧	٠.٥٦٤	
			السالبة	١							
			التعادل	٢١							
			الكل	٢٤							
		المقياس ككل	الموجبة	٤	٢.٠٠	٣.٢٥	٢.٠٠	١٣.٠٠	١.٥١١	٠.١٣١	
			السالبة	١							
			التعادل	١٩							
			الكل	٢٤							

ويتضح من الجدول السابق أن قيمه (Z) للتلاميذ لبعدي المقياس والمقياس ككل للتلاميذ الذين درسوا باستخدام مبدأ " لعب الدور" كانت (١.٦٠٤، ٠.٥٧٧، ١.٥١١) وقيمه الاحتمال المناظر لها كانت(٠.١٠٩، ٠.٥٦٤، ٠.١٣١) وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات التلاميذ في التطبيقين البَعْدي والبَعْدي المؤجل.

مناقشه نتائج الفرض الثالث:

وتفسر الباحثة نتائج الفرض الثاني في ضوء ما يلي:

تشير هذه النتائج إلى استمرار أثر فاعلية البرنامج القائم على التعزيز ولعب الدور وأحداثه تغيرات إيجابيه مستمرة في أنماط سلوك التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية بعد فتره المتابعة والتي استمرت ما يقرب شهر.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كُلٍ من :أحمد السحيمي(٢٠٠٢)، حسام الدين عزب(٢٠٠٣)، حسن محمد(٢٠٠٨)، أحمد حمزه(٢٠١١)، ميسر أبو صفيه(٢٠١٢)، التي أشارت إلى استمرار فاعلية البرامج الإرشادية في التقليل من مستوي الممارسات العنيفة بعد فتره المتابعة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء الأثر الإيجابي للبرنامج القائم على "التعزيز. لعب الدور" وذلك بالإضافة إلى الاستفادة من التجارب التي عاشها أفراد المجموعة التجريبية طيلة مدة البرنامج وإكسابهم العديد من المهارات السلوكية المرغوبة المستمدة من البرنامج، هذا بالإضافة إلى مساعدة تلاميذ المجموعة الإرشادية لفهم المشكلات التي تواجههم، واستغلال ما لديهم من إمكانيات لتحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي والتفاعل الإيجابي وتحقيق الأهداف والوصول لأفضل مستوى ممكن من الحد من الممارسات العنيفة تجاه أنفسهم وتجاه الآخرين وتجاه الممتلكات واستبدالها بممارسات صحيحه قائمة على التسامح وتقبل اَراء الاخرين والتفاعل الإيجابي مع الآخرين والأحداث والمواقف واحترامهم لأنفسهم واحترامهم للأخرين، حيث ساهم البرنامج في تنمية قدرات التلاميذ على التحكم والسيطرة على المواقف التي كانت تسبب لهم التوتر والغضب والاندفاع، كما ازدادت ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم على اتخاذ القرارات المتروية وتقدير عواقب الأمور، وتبني لغة الحوار والمناقشة المهذبة والاستماع الواعي وإحلالها محل الغضب وإساءة الظن والعنف اللفظي والبدني تجاه الذات والآخرين والممتلكات، إضافة إلى ما تحقق لهم من فرص متعددة للتنفيس والاستبصار بالذات

وبالآخرين وبالموضوعات وما تم اكتسابه من أفكار ومعارف ومهارات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الحياة.

توصيات الدراسة:

١. استخدام التعزيز الاجتماعي بطريقة جماعية مثل التصفيق الجماعي يساعد على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ ويبث بينهم روح التنافس للالتزام بالسلوكيات المرغوبة.

٢. تدريب التلاميذ على لعب الدور لان ذلك يساعد التلاميذ على تنمية روح العمل الجماعي لديهم.

٣. الاهتمام بالأنشطة الجماعية التي تشجع التلاميذ على العمل الجماعي والتعاوني كالرحلات والحفلات التي تساعد التلاميذ على إخراج ما لديهم من طاقات كامنة.

٤. اشراك جميع التلاميذ في الأنشطة الاجتماعية والرياضية والفنية والثقافية بالمدرسة، حيث أنها تساعد على توجيه طاقاتهم وقدراتهم واستثمارها فيما يعود عليهم بالنفع والفائدة.

٥. تنظيم دورات لتطوير كفاءة معلمي المرحلة الإبتدائية يشارك فيها كل من ينضم إلى الهيئة التعليمية في المدرسة، وتقديم بعض النماذج التي ثبتت فعاليتها في التخلص من المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.

لمراجع :

أحمد حسن القواسمة ومحمد سلمان الخزاعلة (٢٠١١). مظاهر وأشكال العنف التي تتضمنها برامج الأطفال في قناة space toon الفضائية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بالأحساء في المملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة العربية*،(٥٥)،٩-٤٠.

أحمد زكى صالح (١٩٧٥). *اختبار الذكاء المصور*. القاهرة: دار النهضة المصرية.

أحمد عبد الكريم حمزه (٢٠٠١). فاعلية برنامج إرشادي لخفيف العنف لدى عينه من المراهقين الذكور من طلاب الثانوية العام. *رساله ماجستير*، كليه البنات، جامعة عين شمس.

أحمد عبد اللطيف أبو اسعد وأحمد سعد عريبات (٢٠١٢). *نظريات الارشاد النفسي والتربوي*. ط٢، عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

أحمد فهمي السحيمي (٢٠٠٢). مدى فاعلية برنامج لتخفيض سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. *رساله دكتوراه*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس القاهرة.

أحمد كامل الرشيدي(٢٠١١). *المشكلات المدرسية المعاصرة*. القاهرة: المكتبة الاكاديمية.

أحمد محمد الخريف(١٩٩٣). *جرائم العنف عند الإحداث*. الرياض: مركز الدراسات العربية.

أحمد محمد الزغبي (١٩٩٧). *الأمراض النفسية والمشكلات الدراسية عند الأطفال*. صنعاء: دار الحكمة.

اسماعيل إبراهيم بدر(٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الانتماء لدى عينه من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية ببنها*،١٢(٤٨)،١٦١- ٢٠٤.

أمجد عزت جمعة (٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

أنور محمد الشرقاوي (٢٠٠٣). *علم النفس المعرفي المعاصر*. ط٢، القاهرة: مكتبه الانجلو المصرية.

بتول زبيري (٢٠٠٦). *العدوان عند الأطفال أسبابه وعلاجه*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

جمال محمد الخطيب(١٩٩٧). *تعديل السلوك (القوانين والاجراءات)*. ط٢، السعودية: مطبعه الصفحات الذهبية.

جمال محمد الخطيب (٢٠٠١). *تعديل سلوك الاطفال المعوقين(دليل الاباء والمعلمين)*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع

جمال محمد الخطيب (٢٠٠٣). *تعديل السلوك الإنساني*. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

حامد عبد السلام زهران(٢٠٠٢). *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

حامد عبد السلام زهران(١٩٩٧). *علم النفس النمو(الطفولة والمراهقة)*.القاهرة: عالم الكتب .

حسام الدين محمود عزب (٢٠٠٣). فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينه من المراهقين. *أبحاث المؤتمر السنوي التاسع لمركز الإرشاد النفسي*. جامعه عين شمس،٢(١)،١-١٨.

حسن سيد محمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتعديل السلوك العدواني لبعض تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حسنين محمود كامل وعلى السيد سليمان(١٩٩٠). السلوك العدواني وإدراك الابناء للاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية "دراسة تنبؤية". *بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم النفس في مصر*، الجزء الثاني، الجمعية النفسية المصرية للدراسات النفسية، ٧٦٣- ٧٨٨.

خالد شحاته (١٩٩٩). استخدام السيكودراما في تخفيض العدوانية لدى الأطفال اللقطاء مجهولي النسب لسن ما قبل المدرسة. *رساله ماجستير*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعه عين شمس القاهرة.

زياد أحمد بدوي (٢٠١١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فن القصة لخفض السلوك العدواني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

سعاد عبد السميع (٢٠٠٠). فاعلية استراتيجية لعب الادوار في تنمية الاحكام الخلقية والتحصيل الدارسة لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

سعد ناصر الدين(٢٠٠٦). تطوير برنامج إرشادي لمعالجة سلوك العنف(دراسة ميدانية) http://www.gulfkids.com/vb/archive/index.php/t7706.htm.

الشبكة العربية لمعلومات حقوق الإنسان (٢٠١٣). *المنظومة التعليمية في خطر ... العنف في المدارس يهدد قدسية المؤسسات التعليمية*. مصر: قسم المركز المصري لحقوق الإنسان.

عايش محمود شومان (٢٠١٣). أثر مشاهده أفلام العنف والإثارة وممارسة العاب الفيديو العنيفة على سلوك طلبه المرحلة الإعدادية من وجهة نظر الطلبة أولياء الأمور. *مجلة جامعة الأزهر-غزه، سلسلة العلوم الإنسانية*،١٥(٢)،١٨١-٢١٠.

عبد الرحمن محمد العيسوي (٢٠١٢). *علاج العنف المدرسي والمشاكل السلوكية*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

عبد الله بن على الشهري(١٤٢٩)(٢٠٠٨). فعالية الارشاد الانتقائي في التقليل من سلوك العنف لدى المراهقين(دراسة تجريبية). *رساله دكتوراه*، كليه التربية، جامعة أم القري.

عبد الله محمد النيرب (٢٠٠٨). العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كم يدركها المعلمين والتلاميذ. *رساله ماجستير*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

عبد المجيد نشواتي (١٩٩٦). *علم النفس التربوي*. عمان: دار الفرقان.

على زيدان أبو زهري وجمال عبد ربه الزعاتين وجهاد جميل حمد (٢٠٠٨). اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له. *مجلة جامعة الأقصى*،١٢(١)،١٢٥- ١٧٢.

على لعيبي جبارة (٢٠١١). ظاهرة العنف لدى طلاب المرحلة الاعدادية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. *مجلة كلية التربية الأسلامية*،١٩(٧٨)،٤٨٧-٥١٨.

عماد محمد عطيه ومحمد جاد الرب عبد الله (١٩٩٣). *أنماط التعاون بين المدرسة والأسرة ودورها في حل بعض المشكلات المدرسية للمرحلة الابتدائية*. القاهرة: دار الطباعة للنشر والتوزيع.

فاروق الروسان (٢٠٠١). *تعديل وبناء السلوك الإنساني*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

فاطمة كامل محمد (٢٠١١). العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان أحد الوالدين. دراسات تربوية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*،(١٤).١٧٩-٢٠٨.

فتياني أبو المكارم حجازي (٢٠٠٠). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

فهد على عبد العزيز الطيار(٢٠٠٥). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض" . *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.

كريمة مطر المزروعي وعلى سعيد الكعبي (٢٠١١). أشكال العنف الطلابي ومدى انتشارها. جامعة أسيوط، *مجلة كلية التربية*،٢٧(٢)، ٣٦٤-٣٩٠.

كمال الحوامدة (٢٠٠٧). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. جامعة محمد خضير بسكره، *مجلة العلوم الإنسانية*،(١٢)،٩٥-١١٧.

كمال الدين حسين(١٩٩٨). *تدريبات في مسرح ودراما الطفل*. الجيزة: مطبعة العمرانية.

لويس كامل مليكة(١٩٩٨). *علم النفس الإكلينيكي*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة.

لويس كامل مليكة (١٩٩٠). *العلاج السلوكي وتعديل السلوك*. الكويت: دار القلم.

محمد حامد النجار(٢٠٠٠). *المشكلات السلوكية لدى الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك عبد العزيز العامة.

محمد سيف الحبشي (٢٠٠٦). أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسبن الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

محمد محمود الحيلة(٢٠٠٩). *مهارات التدريس الصفي*. عمان: دار الميسرة للنشر والطباعة.

محمود عطا حسين(٢٠١٤). أسباب العنف الجامعي وأشكاله من وجهة نظر عينه من الطلبة الجامعين. *مجلة جامعة الأقصى(سلسة العلوم الانسانية)*،١٨(١)،١٦٨-١٩٦.

مروه محمد محروص فرغلي (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي نفسي لتنمية التعاطف في خفض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة اسيوط.

مصطفي رجب (١٩٩٠). *أطفالنا ومشكلاتهم التربوية والنفسية*. اسبابها والوقاية منها. القاهرة: المكتب المصري لتوزيع المطبوعات.

ميسر محمد أبو صفيه (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج نفسي إرشادي للحد من سلوكيات العنف لدى تلميذات المرحلة الأساسية في قطاع غزه. *رساله ماجستير*، كلية التربية، جامعة الازهر.

ناديه محمد الدمياطي (٢٠٠٩). العنف ضد الأطفال المعاقين وكيفية تدعيم أسرهم. *مجلة التربية*،(١٦٨)، السنه(٣٨)،٢٥٤- ٢٦٢.

نبيل عبد الفتاح حافظ (١٩٩٣). السلوك العدواني والتوافق النفسي للأطفال. جامعة عين شمس، *مجلة كلية التربية*،(١٧)،٢٨٣- ٣٢٤.

هدي محمد عساكر(٢٠١٠). فاعلية لعب أدوار القصة على تنمية المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. *رسالة دكتوراه*، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

هشام أحمد غراب وأيمن يوسف حجازي (٢٠١٢). فاعلية برنامج ألعب الصيف في خفض مظاهر السلوك العدواني لدى الأطفال في غزة. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الأنسانية*،٩(١)،١٢١-١٧٤.

هناء محمد فرغلي (٢٠٠٩). دور المدرسة الابتدائية في تنمية مفهوم السلام ونبذ العنف المدرسي لدى تلاميذها (دراسة ميدانية بمحافظة أسيوط). *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة أسيوط.

يوسف قطامي (٢٠٠٨). *الاتجاهات الحديثة في تربية الطفل*. القاهرة: الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات.

Ellen, M.(1999) ***The school shooter: A THREAT ASSESSEMENT PERSPECTIVE*** **.National center for the analysis of violent crime (NCAVC), FBI Academy Quantico, Virginia22135.**

Bandura, A(1961). transmission of Aggression models. ***journal of Abnormal and social psychology*****, 63(3), 282-575.**

Bryan, V. Robert A, F& Marisa, R. Randy, B. William, M.(2002)The Final Report And Findings Of The Safe School Initiative: Implications For The Prevention Of School Attacks In The united States. national Violence Prevention and study Center,(301),460-1244.

Hoover, J. & stenhjem, P.(2003). Bullying and teasing of youth with disabilities: creating positive school environments for effective inclusion. Retrieved Feb 12th, 2007, from:

http://www.ncset.org/publications/pritresource.asp?id=1332.

Seals, D. & young, J.(2003) Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression Adolescence. *Journal of social sciences,* (38),735-747.

Strut, M, Fongy, Y & France, C.(2001) ANI NNO Votive psycho DYNA Mainly in FLUENCED APPROACH TO REDUCE school Violence. *In journal(American Academy of child and Adolescent),5(67),16-29.*

Sullivan, K.(2002) *The anti-bullying handbook*. New York: Oxford University Press. 240360.

tovaqnoj, A.(2005).*Validating a school violence prevention Program Among Elementary school violence.* PEY DST :John university.

Volokn, A, Shell, L (1998). School violence Prevention: Strategies to school safe (unabridged).policy study, (234), *January Available at :www.-reason. Org/ ps234. Html, Accessed January 21,2008.*

Walker ,C & Roberts, M.(1993) *Handbook of clinical child psychology* .New York: John Wiley & sons , Inc.