

## الإحساس السلبي بالطاقة كمؤشر لتوقع العنف المدرسي داخل القسم لدى عينة من التلاميذ بالغرب الجزائري

### the negative sense of agency as index for Predicting school violence in classroom among a sample of students in west of Algeria

إبراهيم بن عزوزي<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> جامعة تلمسان (الجزائر) [brahim.benazzouzi@univ-tlemcen.dz](mailto:brahim.benazzouzi@univ-tlemcen.dz)

تاريخ الاستلام : 22 جوان 2024 ؛ تاريخ المراجعة : 12 جوان 2025 ؛ تاريخ القبول : 16 نوفمبر 2025

#### ملخص:

هدفت الدراسة إلى البحث في إمكانية مساهمة الإحساس السلبي بالطاقة في توقع العنف المدرسي داخل القسم لدى عينة من التلاميذ في وضعيات التعلم، حيث تم بناء مقياس لقياس الإحساس بالطاقة، ومقياس لقياس المعارف الضمنية العنيفة (بن عزوزي، 2022) باعتبار أن توفر معارف ضمنية عنيفة بمستويات مرتفعة لدى الأفراد يعني القابلية والاستعداد لممارسة العنف. شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 600 تلميذ بين الطورين المتوسط والثانوي، حيث تم التأكد من صدق الأدوات وثباتها. كما شملت عينة الدراسة الأساسية 1403 تلميذ بين الطورين المتوسط والثانوي. أظهرت النتائج أن الإحساس السلبي بالطاقة في وضعيات التعلم يرتفع مع ارتفاع المعارف الضمنية العنيفة، وبالتالي الإحساس السلبي بالطاقة في وضعيات التعلم عند التلاميذ الذين لديهم القابلية والاستعداد لممارسة العنف يجعلهم يتجهون نحو ممارسة العنف المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الإحساس السلبي بالطاقة؛ العنف المدرسي؛ المعارف الضمنية العنيفة؛ القسم.

#### Abstract:

The aim of the study is to investigate in the role of the negative sense of agency in classroom in predict school violence among a sample of students. We build a scale to measure the sense of agency, and a scale to measure implicit violent cognition (Benazzouzi, 2022). The high levels of implicit violent cognition it is means the ability and willingness to engage in violence. The pilot study sample included 600 students between the secondary and high school stages, where we calculate the validity and reliability of the scales. The main study sample included 1403 students between the secondary and high school stages. The results showed that the negative sense of agency in learning situations rise up with the rise of implicit violent cognition. The negative sense of agency in learning situations for students who have a predisposition and willingness to practice violence causes make him practice violence in school.

**Keywords:** negative sense of agency; school violence; implicit violent cognition; classroom.

\* Corresponding author, e-mail: [brahim.benazzouzi@univ-tlemcen.dz](mailto:brahim.benazzouzi@univ-tlemcen.dz)

## 1- مقدمة وطرح الاشكال:

عرف الانسان منذ القدم بقدرته على مجابهة المحن والصعاب، وصراعه من أجل البقاء من خلال التكيف مع البيئة. هذا ما يتطلب منه توفير العديد من القوى والطاقات من أجل التحرك وتحقيق أهدافه الحياتية. الانسان مزود بعدد كبير من الطاقات، منها ما هو عضلي مرتبط بالقدره على الشد العضلي وتحريك العضلات، ومنها ما هو حراري في الجسم، ومنها ما هو جنسي يدفعه نحو التناسل واستمرار النوع، ومنها ما هو انفعالي، وما هو اجتماعي يدفعه نحو الآخر، ومنها ما هو معرفي يشكل لديه الفضول والبحث المستمر على التعلم والاكتشاف، وغير ذلك من الطاقات.

مفهوم الطاقة (Agency) يتخلله الكثير من الغموض باعتبار أنه مصطلح واسع ويتداخل مع العديد من المفاهيم، وهذا بدوره طرح مشاكل حتى على مستوى ترجمة المصطلح بالنسبة للعديد من اللغات (Vaughn et al, 2019). لكن بالرغم من ذلك شهد استخدامات متنوعة من طرف علماء النفس على مر التاريخ. تحدث "ديوي" (Dewey) سنة 1922 عن تحرير الجسد كأحد الطاقات التي تميز خصائص الطبيعة الانسانية، حيث أن الجسد يقوم بتحرير نفسه من شحنات انفعالية متنوعة. أما "فيغودسكي" (Dygotsky) سنة 1978 فتحدث عن استخدام اللغة باعتبارها طاقة للتفاعل مع السياق الاجتماعي، وهي انتاج ثقافي، تقوم الذات باكتسابها من المجتمع ثم توظيفها في التواصل مع العالم الخارجي، واعطاء معنى للمثيرات الداخلية والخارجية. بالنسبة لـ "باندورا" (Bandura) سنة 2001 اعتبر أن الطاقة مرتبطة بالفعالية الذاتية للأفراد والسعي نحو التحكم في النشاطات، حيث أن الأشخاص الذين يمتازون بفعالية ذاتية عالية يقومون بتوظيف طاقاتهم في التحكم بالنشاطات والسيطرة على البيئة. بينما اعتبر البعض الآخر بأن الطاقة عبارة عن جزء من الدافعية التي تسمح للأفراد بوضع اختياراتهم واتخاذ القرارات في الحياة (in: Vaughn, 2019, 3). من هنا يمكن القول أن للطاقة جوانب جسدية، وجوانب اجتماعية، وجوانب تحكمية مرتبطة بالفعالية الذاتية. بطريقة أخرى مفهوم الطاقة تم النظر له من زاوية فردية مرتبطة بالشخص نفسه، ومن زاوية اجتماعية، ومن زاوية تفاعلية نفس اجتماعية، حيث يزود المجتمع الذات بالطاقة اللازمة للتصرف فيه وإعادة التأثير فيه.

استنادا على هذا تم تعريف الطاقة حسب الخلفية المعرفية للباحثين. هناك من عرف الطاقة على أنها السعة السوسيوثقافية على الفعل والتصرف (Vaughn, 2014, 4)، وهناك من يعرفها على أنها السعة على ممارسة التحكم في مجال من مجالات الحياة حسب "باندورا" سنة 2001 (in: Imants, Van der Wal, 2019, 2). الطاقة (Agency) هي السعة على الفعل (act)، حيث يرى Suranti سنة 2004 أن الطاقة تعنى بمراقبة السلوك، وانتاج الأفعال التي تؤثر على الكيانات الأخرى مثلما تؤثر على الذات (in: Lier, 2008).

ترتبط الطاقة بأبعاد مزاجية للأفراد الذين يتصرفون ويؤثرون على البيئة، وبالتالي قد تتجلى في مؤشرات انفعالية، وأبعاد الدافعية للأفراد الذين يضبطون أفعالهم ويتخذون القرارات، بحيث لديهم القدرة على التصرف وفق ما يريدون، ويتوقفون وقت ما يريدون، ووضعية الأفراد ومكانتهم في التفاعل مع السياقات الاجتماعية المعقدة (Vaughn, 2019, 4)، بحيث أن التفاعلات الاجتماعية تقوم في جزء منها على مكانة الأفراد وشعبيتهم ضمنه وفق ما يمتلكون من مصادر شخصية واجتماعية، تحددها أطر أنثروبولوجية معينة ترتبط بالثقافات.

المدرسة فضاء خاص، أنشأه الإنسان من أجل عدد من الوظائف التربوية والاجتماعية، فالمدرسة مكان لتبسيط ونقل المعارف العلمية بطريقة منظمة، والمعايير الثقافية والاجتماعية للأفراد التي تسمح لهم بتشكيل الذات الفردية والهوية الاجتماعية. لعل القسم هو المكان الذين تتم فيه أغلب الوظائف المنوطة بالمدرسة، فهو يتحدد بجانبين: جانب بيداغوجي يقوم فيه الطفل بعملية التعلم، من خلال التفاعل مع زملائه والأستاذ، وفق وضعيات بيداغوجية متنوعة، وجانب اجتماعي يرتبط بالعلاقات الاجتماعية التي تظهر في القسم بين التلاميذ والأستاذ. هذا بطبيعة الحال يتطلب توظيف عدد من الطاقات.

الحديث عن الطاقة في السياق المدرسي يستلزم ثلاث مفاهيم أساسية: الفاعلين (تلاميذ، معلمين)، والسياقات (وضعيات التعلم)، والأفعال (Adie, Willis & Kleij, 2018, 3)، فالطرف الفاعل هو الذي تصدر منه الأفعال، التي تعبر بدورها عن طاقتهم، وهذا في ظل سياق محدد هو وضعيات التعلم. يقوم التلميذ بتوظيف طاقته في خمس مجالات: الطاقة في القراءة وفيما هو بيداغوجي، والطاقة الاجتماعية فيما هو علائقي في القسم، والطاقة الأخلاقية التي تؤثر وتحكم ما هو بيداغوجي وما هو اجتماعي، فالتلميذ مثلا يدرك أن توظيف الطاقة بشكل سلبي في عملية الغش شيء لا أخلاقي، والكذب على الزملاء والأستاذ كذلك، والطاقة في عملية الضبط الذاتي ومراقبة الذات، والطاقة المرتبطة بالذات السردية والحياة الشخصية (Ivey & Johnston, 2013). كما تحدث "ميتمن" (Miettinen) سنة 2013 عن الطاقة المشتركة بين التلاميذ وتوجيهها نحو هدف مشترك (in: Lemos, 2017)، محيلا إلى توحيد الطاقات الفردية للتلاميذ وجعلها مشتركة تخدم هدف محددا مشتركا بينهم.

الإحساس الإيجابي بالطاقة يؤدي إلى: المبادرة والاندماج في عملية التعلم، والأخذ بالمسؤولية في عملية التعلم، ويصبح المتعلمين فاعلين وليس سلبيين (Vaughn, 2014, 4)، حيث يصبح التلاميذ أكثر قدرة في على الإحساس بمدى تحكمهم فيما يقومون به، وأطراف فاعلة في وضعيات التعلم. بينما الإحساس السلبي للطاقة يرتبط بعدم القدرة على الشعور بالذات وفقدان السيطرة عليها (Tapal et al, 2017).

تظهر في المدرسة العديد من السلوكيات التخريبية والعنيفة، والتي تعتبر ظاهرة بحاجة إلى الدراسة والفهم والتصويب على حد سواء، ولعل العنف المدرسي من بين أهم هذه الظواهر، والذي يحيل إلى إيذاء الآخر والرغبة في إفناءه، بحيث تتعدد أشكاله وحالاته من اللفظي، إلى ما هو جسدي، إلى ما هو رمزي، سواء بين التلاميذ أنفسهم، أو بين التلاميذ والمعلمين، أو بين التلاميذ والطاقم الإداري، أو بين التلاميذ والفضاء الفيزيائي للمدرسة حيث يقومون بتعطيم الأثاث المدرسي (Ferrara et al, 2019, 2).

إن العنف انتاج ثقافي، وبنية معرفية داخلية، يتجلى على مستوى سلوكي اجرائي مشاهد من خلال التصرفات. مظاهر الطاقة تؤثر على أفكارنا وانفعالاتنا وسلوكياتنا (Locke, 2014)، وعلاقاتنا مع الآخرين بسبب أنها البوابة نحو الحركة والفعل، حيث أن هناك وقت قصير بين الطاقة والفعل، كما أنها تثار بواسطة الانفعال (Engbert, Wohlschlagel & Haggard, 2008). من هذا المنطلق باعتبار أن العنف المدرسي يتجلى سلوكيا من خلال الفعل، فهو يعبر في طياته عن الطاقة، من خلال التلازم بالحضور والتلازم بالغياب، مما قد يسمح بتوقعه باعتبار أنها تسبق الفعل مباشرة. توقع العنف عموما ليس بالأمر السهل وي طرح اشكالية في القياس، وهذا ما جعل العديد من الباحثين يتجون نحو قياس المعارف

الضمنية العنيفة لدى الأشخاص، فبعض الأشخاص منجذبون نحو العنف ويشتهون ممارسته (Weierstall & Elbert, 2011)، والبعض الآخر يؤمنون بمشروعية العنف (Michel et al, 2014)، والبعض الآخر ينحاز للقوي ويحتقر الضعيف (Murray, Eisne & Ribeaud, 2016)، وغير ذلك من المعارف الضمنية التي يعتقدها البشر.

إننا نفترض أنه كلما زادت مستويات المعارف الضمنية العنيفة لدى التلاميذ، زادت القابلية والاستعداد لممارسة العنف المدرسي لديهم، وسنسعى لاعتماد هذه الطريقة في القياس من أجل توقع حالات العنف المدرسي.

الاحساس السلبي بالطاقة لدى الأشخاص الذين يمتلكون القابلية لممارسة العنف المدرسي قد يجعل منهم يتوجون نحو ممارسة حالة من حالات العنف المدرسي، وعليه هل يمكن أن نتوقع حالات العنف المدرسي من خلال الاحساس السلبي بالطاقة داخل القسم؟

إن الإجابة على الإشكالية تسمح لنا مستقبلاً بتشخيص حالات العنف قبل وقوعها، مما يسمح بتحرير الطاقة بطريقة متوافقة تمنع حدوث العنف قبل وقوعه.

## 2 - الطريقة والأدوات:

اتجهنا في بداية السنة الدراسية 2021/2020 إلى مجتمع الدراسة (المدارس)، حيث واجهتنا عدد من الصعوبات المادية والمعنوية والصحية، باعتبار أنه يوجد بروتوكول صحي ضد وباء كورونا، وهذا ما جعلنا نواجه عراقيل إدارية، وعراقيل التنقل بسبب أن النقل مقطوع لنفس الأسباب الصحية، وهذا ما كلفنا جهداً.

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية 600 تلميذ من الطور الثانوي والمتوسط، موزعة على ثانوية (ثانوية بوزيدي عبد القادر)، ومتوسطة (متوسطة هامل بن عيسى) بدائرة صبرة ولاية تلمسان، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، حيث قمنا بالتأكد من السلامة اللغوية لعبارات المقاييس، وطبقنا مقياس الاحساس بالطاقة، ومقياس المعارف الضمنية العنيفة، وعدة مقاييس أخرى ليس محل الدراسة الحالية على أفراد العينة بعد بنائها وذلك في إطار مشروع الدكتوراه (بن عزوزي، 2022)، ثم قمنا بحساب الصدق الاستكشافي والثبات باستخدام برنامج JASP، والصدق التوكيدي من خلال البرنامج الاحصائي AMOS.

### 1-2- الدراسة الاستطلاعية:

نهدف من خلالها إلى بناء أداة لقياس الإحساس بالطاقة داخل القسم.

#### 1-1-2- مقياس الإحساس السلبي بالطاقة داخل القسم:

تم بناء المقياس انطلاقاً من الاستفادة من مقياس الإحساس بالطاقة ل (Tapal et al, 2017)، حيث أعطانا هذا المقياس نظرة حول بناء المقياس.

يتكون المقياس إذاً من 04 فقرات، تقيس الإحساس السلبي بالطاقة داخل القسم (أنظر الملحق 1).

ينقط المقياس بسلم ليكارت خماسي: أبدا (1)، نادرا (2)، أحيانا (3)، غالبا (4)، دائما (5)، حيث تتراوح الدرجة الكلية للمقياس ما بين 04 إلى 20.

#### 1-1-1-2- الصدق:

من أجل التأكد من صدق المقاييس اعتمدنا على التحليل العاملي، من خلال التحليل العاملي الاستكشافي الذي يسمح باكتشاف بنية المقياس، ثم التحليل العاملي التوكيدي الذي سمح بتأكيد بنية المقياس ومطابقتها لعينة الدراسة. بطبيعة الحال فإن حجم العينة كاف لإجراء التحليل العاملي من خلال تأكدنا من ذلك استنادا على محك كايزر ماير، وبارتليت، مع تجانس العينة.

#### • الصدق الاستكشافي لمقياس الإحساس السلبي بالطاقة داخل القسم:

يقدم لنا التحليل العاملي الاستكشافي معلومات وصفية عن العينة والمقياس، وهذا ما سنوضحه.

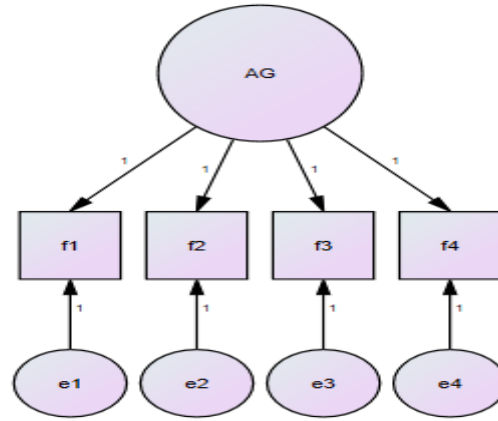
جدول (01): يوضح التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس الإحساس السلبي بالطاقة داخل القسم

| الرقم | التشبع |
|-------|--------|
| 1     | 0.40   |
| 2     | 0.58   |
| 3     | 0.61   |
| 4     | 0.64   |

بطريقة البواقي الصغيرة، وبتدوير بروماكس لمصفوفة الارتباط، تشبعت العبارات بنسب مقبولة فاقت 0.40 على المقياس.

#### • الصدق العاملي التوكيدي لمقياس الإحساس السلبي بالطاقة داخل القسم:

سنعرض نتائج التحليل العاملي التوكيدي انطلاقا من الشكل إلى مؤشرات المطابقة.



الشكل رقم (01): يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الاحساس السلبي بالطاقة داخل القسم

يشير رمز AG إلى مقياس الإحساس السلبي بالطاقة، بينما تشير f إلى العبارات، و e إلى البواقي (outliers).

يتضح إذا أن مقياس الاحساس بالطاقة يتكون من أربع عبارات، سنقوم بعرض مؤشرات المطابقة التي أظهرتها.

جدول (02): يوضح مؤشرات المطابقة لمقياس الاحساس السلبي بالطاقة داخل القسم

| المؤشرات                  | القيمة المحسوبة         | المدى المثالي للمطابقة |
|---------------------------|-------------------------|------------------------|
| مربع كاي                  | 301.41/df=6/pvalue=0.42 | غير دالة               |
| مؤشرات المطابقة المطلقة   |                         |                        |
| GFI                       | 0.99                    | GFI>0.90               |
| SRMR                      | 0.01                    | SRMR<0.05              |
| RMSEA                     | 0.7                     | 0.05-0.08              |
| مؤشرات المطابقة المتزايدة |                         |                        |
| TLI                       | 1                       | TLI>0.90               |
| CFI                       | 1                       | CFI>0.90               |

مربع كاي غير دال، ومؤشرات المطابقة المتزايدة، ومؤشر حسن المطابقة (GFI)، وجذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (SRMR) في المدى المثالي المقبول، وعليه تقبل بنية المقياس المتكونة من 04 عبارات.

## 2-1-1-2- الثبات:

لحساب الثبات قمنا بحساب معامل الثبات ألفا كلونديباخ ومعامل الثبات ماكدونالد

جدول (03): يوضح معامل الثبات ألفا كلونديباخ وماكدونالد

| ماكدونالد | ألفا كلونديباخ | ما بين العناصر |
|-----------|----------------|----------------|
| 0.65      | 0.64           | 04             |

بلغ معامل الثبات ألفا لكونديباخ 0.64، وماكدونالد 0.65، وهي قيم مقبولة في ظل عدد العبارات وحجم العينة الكبير، وبالتالي فإن المقياس ثابت.

نستنتج أخيراً أن مقياس الإحساس السلبي بالطاقة داخل القسم جاهز للاستخدام في الإجابة على إشكالية الدراسة.

## 2-1-2- مقياس المعارف الضمنية العنيفة:

شملت قائمة المقاييس المستخدمة التي تم الاستعانة بها في تصميم مقياس المعارف الضمنية ثلاث مقاييس: مقياس اشتهاء العدوانية لمقياس انجذاب البشر نحو العنف (Weierstall & Elbert, 2011)، ومقياس التوجهات والمعتقدات الضمنية للعدوانية (Michel et al, 2014)، والمقياس المختصر للأفكار العنيفة (Murray, Eisne & Ribeaud, 2016).

يهدف هذا المقياس إلى قياس المعارف الضمنية العنيفة لدى التلاميذ، حيث أن ارتفاع المعارف الضمنية العنيفة يعني الاستعداد لممارسة العنف. يتكون هذا المقياس من 08 عبارات، ويصحح بسلم ليكارت خماسي: أبداً (1)، نادراً (2)، أحياناً (3)، غالباً (4)، دائماً (5). تنحصر نتائج المقياس من 08 إلى 40، وعليه يمكن اعتبار أن: من 08 إلى 19 (مستوى منخفض للمعارف الضمنية العنيفة)، ومن 20 إلى 30 (مستوى متوسط من المعارف الضمنية العنيفة)، ومن 31 إلى 40 (مستوى مرتفع من المعارف الضمنية العنيفة).

لكن يجب التنبيه على أن هذه التصنيفات للمستويات نسبية ووصفية فقط، ونستخدمها كمؤشرات وصفية فقط في هذه الدراسة، لكنها لا تمتاز بالدقة باعتبار أن الفئة التي تقع ضمن المنتصف (أي من حوالي 20 إلى 30) يسهل تصنيفها إحصائياً، لكن على المستوى النفسي والمعرفي فهي تخلق إشكالا معرفيا حول مدى استعدادهم للعنف من عدمه.

يتمتع المقياس بصدق وثبات مقبولين، حيث تم التأكد من الصدق من خلال التحليل العاملي الاستكشافي، والتحليل العاملي التوكيدي، والثبات من خلال معامل ألفا كلومباخ وماكدونالد (بن عزوزي، 2022، ص 152).

## 2-2- الدراسة الأساسية:

اعتمدنا على المنهج الوصفي من خلال الأسلوب الإحصائي، وتمت الدراسة في منتصف السنة الدراسية 2020/2021، وهذا بولاية تلمسان وولاية وهران، حيث شملت عينة الدراسة الأساسية 1403 تلميذ في الطور المتوسط والثانوي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، موزعة على النحو الآتي:

جدول (4): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية

| اسم المؤسسة              | الدائرة والولاية     | عدد التلاميذ |
|--------------------------|----------------------|--------------|
| متقن قاضي عكاشة          | صبيرة، تلمسان        | 165          |
| متوسطة منصور عبد القادر  | صبيرة، تلمسان        | 117          |
| متوسطة بونخلة عبد القادر | صبيرة، تلمسان        | 174          |
| ثانوية مجاوي الهبري      | الرمثي، تلمسان       | 272          |
| ثانوية الاخوة لياني      | حمام بوغرارة، تلمسان | 150          |
| متوسطة زليون             | بني مستار، تلمسان    | 65           |
| متوسطة عدوراج            | ندرومة، تلمسان       | 154          |
| متوسطة زحاف قدور         | سواني، تلمسان        | 148          |
| متوسطة مغوفل كلثوم       | سانية، وهران         | 158          |

إذا بلغ حجم العينة 1403 تلميذ، منها 1245 من ولاية تلمسان، بحيث أن هناك 456 تلميذ من دائرة صبيرة، والبقية تتوزع على باقي الدوائر المذكورة.

تم استخدام مقياس الإحساس السلبي بالطاقة في نسخته النهائية المكونة من أربع عبارات، ومقياس المعارف الضمنية العنيفة (بن عزوزي، 2022) من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة، حيث تم حساب تحليل التباين الأحادي من أجل ذلك، وهذا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

## 3- النتائج ومناقشتها:

نسعى في هذه الدراسة من توقع حالات العنف المدرسي من خلال الإحساس السلبي بالطاقة داخل القسم لدى عينة من التلاميذ. ولتحقيق ذلك سنقوم بحساب التباين الأحادي بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة)، والإحساس بالطاقة، فإذا ثبت أن هناك فروق بين المستويات الثلاثة من حيث الإحساس بالطاقة ولصالح المستوى المرتفع يتأكد لنا بأنه كلما ارتفعت المعارف الضمنية زاد الإحساس السلبي بالطاقة، وبالتالي حضور هذين المتغيرين (المستوى المرتفع من المعارف الضمنية المرتفعة، والإحساس السلبي بالطاقة) يجعلنا نتوقع حدوث العنف المدرسي داخل القسم.

جدول (05): يوضح تحليل التباين الأحادي بين الإحساس بالطاقة داخل القسم ومستويات المعارف الضمنية العنيفة لدى عينة من التلاميذ في بعض ولايات الغرب الجزائري

| SIG   | F      | متوسط المربعات | DF   | مجموع المربعات |                   |                                     |
|-------|--------|----------------|------|----------------|-------------------|-------------------------------------|
| 0.000 | 53.149 | 636.882        | 2    | 1273.765       | بين المجموعات     | الإحساس<br>بالطاقة<br>داخل<br>القسم |
|       |        | 11.983         | 1400 | 16776.268      | داخل<br>المجموعات |                                     |
|       |        |                | 1402 | 18050.033      | الكلية            |                                     |

يتضح لنا من خلال الجدول أن قيمة F بلغت 53.149 عند مستوى الدلالة 0.000، وهو مستوى دال احصائيا، وعليه فإنه يوجد تباينات دالة احصائيا بين مستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للإحساس بالطاقة داخل القسم. ولتحديد الفروق نعرض القياسات البعدية من خلال معامل توكاي.

جدول (06): يوضح الفروق بين المجموعات حسب الإحساس بالطاقة داخل القسم من خلال معامل توكاي

| SIG   | SD    | Means Difference |       | Means |       |  |
|-------|-------|------------------|-------|-------|-------|--|
| 0.000 | 0.221 | -1.620 *         | متوسط | 7.68  | منخفض |  |
| 0.000 | 0.356 | -2.958 *         | مرتفع |       |       |  |
| 0.000 | 0.221 | 1.620 *          | منخفض | 9.30  | متوسط |  |
| 0.002 | 0.338 | -1.338 *         | مرتفع |       |       |  |
| 0.000 | 0.356 | 2.958 *          | منخفض | 10.64 | مرتفع |  |
| 0.002 | 0.388 | 1.338 *          | متوسط |       |       |  |

من خلال الجدول نلاحظ أن المتوسطات الحسابية لمستويات المعارف الضمنية العنيفة تبعا للإحساس بالطاقة في ارتفاع، من المستوى المنخفض وصولا إلى المستوى المرتفع. كما أن التباينات بين الفروق دالة لجميع المستويات.

وعليه كلما ارتفعت المعارف الضمنية العنيفة كان هناك إحساس سلبي بالطاقة داخل القسم، وبالتالي يمكن توقع حالات العنف المدرسي من خلال الإحساس السلبي بالطاقة.

يعيش المتعلم داخل القسم العديد من التفاعلات البيداغوجية، والاجتماعية، حيث يقوم التلاميذ والأستاذ بالاستدلال على شخصية التلميذ انطلاقا من أدائه البيداغوجي داخل القسم، ويشكلون مكانة اجتماعية له داخل القسم انطلاقا من ذلك (Cillessen, Lansu & VanDen Berg, 2014, 636)، وهذا ما يجعل بالتلميذ يحاول الظهور في صورة جيدة، بيداغوجيا واجتماعيا، مخافة فقدان مكانته بين أقرانه تبعا لذلك.

يختبر التلاميذ العديد من مواقف الأداء كالاختبارات وحل التمارين والتي يظهرون فيها قدراتهم، والتي غالبا ما تدفع بالتلاميذ إلى القيام بالمقارنات مع بعضهم البعض، وينجر عنها بعض التعليقات والأحكام الاجتماعية حول ذلك في نهاية الدرس. هذه الوضعية تجعل التلاميذ أكثر انفعالا خصوصا عند الذين لا يظهرون بشكل جيد أثناء مواقف الأداء البيداغوجي في وضعيات التعلم. هذه الاثارة الانفعالية السلبية مثل الخوف والغضب، تعمل على خفض من القدرة على الإحساس بالطاقة، كما أنها تقوم بالتأثير على التحكم الإرادي في نواتج الفعل من خلال فقدان السيطرة على الفعل أو السلوك الناتج (Christensen et al, 2019)، حيث يصبح التلميذ يشعر بأنه لا يتحكم في نواتج سلوكه وكأن أحد ما يقوم بتوجيهه. بالمقابل، الإحساس بالطاقة ينبأ بالاثارة الانفعالية لنتائج الحركة أو التصرف (Yoshine & Haggard, 2017)، حيث أنه كلما كان الإحساس بالطاقة ايجابيا وشعر الشخص على أنه يتحكم في سلوكياته ويشعر بها، كلما تنبأنا بانفعالات ايجابية وسلوكيات أكثر توافقية، بينما إذا كان الإحساس سلبيًا وشعر بأنه يفقد القدرة على الإحساس بتحكمه في سلوكياته تنبأنا بانفعالات سلبية.

العزو في الاحداث الاجتماعية يسمح للأفراد بوضع الأحكام المتعلقة بدوافع الآخرين حول سبب ومقصد قيامهم بذلك، وتزود الشخص بالمعلومات المتعلقة بكيف يجب أن يستجيب في هذه الوضعية انطلاقا من الأحكام التي شكلها (Godleski & Ostrov, 2010, 447)، فيؤول التلميذ تلك المواقف الاجتماعية في وضعيات التعلم والتي لها علاقة به بأنها تستهدفه وتهدد مكانته الاجتماعية بين أقرانه، مما يجعله ينفعّل سلبيًا، ويفقد الإحساس بالطاقة. فإذا كان التلميذ يحمل قدرا كبيرا من المعارف الضمنية العنيفة، ويعتقد بأن العنف مشروع في مثل هذه المواقف، وطريقة من طرق حل المشكلات، ويستمتع بممارسته، و/أو ينتظر مكافآت معنوية، فإنه سيتجه نحو ممارسة حالة من حالات العنف المدرسي المتنوعة، سواء كانت لفظية، أو سلوكية من أجل أن يتكيف مع هذه الوضعية وينال ما يريد.

هؤلاء التلاميذ إذا ما تم سؤالهم عن حالاتهم الشخصية، وعن السلوكيات الصادرة عنهم أثناء ممارسة العنف المدرسي، فإنه يصرحون على أن تلك السلوكيات وكأنها لم تصدر عنهم، وبأنهم فقدوا السيطرة على أنفسهم ولم يعد لهم أي تحكم بما يقومون به في تلك اللحظة.

أما التلاميذ الذين يمتلكون قدرا منخفضا من المعارف الضمنية العنيفة الذين يعتقدون بأن العنف ليس مشروعا وليس مقبولا ولا يجب ممارسته بأي شكل من الأشكال، يتجهون نحو عزو مقبول لتلك المواقف الاجتماعية، ولا يتجهون نحو الإحساس السلبي بالطاقة، فإنهم يتجهون نحو البحث عن طرق أكثر توافقا مع هذه المواقف. إذا ما تم سؤالهم على السلوكيات الصادرة عنهم أثناء المواقف البيداغوجية والاجتماعية داخل القسم، فإنهم يدركون انفعالهم في غالب الأحيان، ويرون أنه لا يرتقي إلى ممارسة العنف المدرسي، وأنهم على وعي تام بما يصدر عنهم من سلوكيات، واختاروا طرقا مقبولة ومشروعة في التكيف مع هذه الوضعيات بدون اللجوء إلى العنف.

بالتالي، كلما ظهرت علامات الإحساس السلبي بالطاقة لدى التلميذ داخل القسم، وكانت له القابلية لممارسة العنف المدرسي، فإننا نتوقع أنه سيتجه إلى ممارسة العنف المدرسي.

#### 4-الخلاصة:

يعتبر توقع العنف المدرسي من بين السبل المهمة للوقاية ومنع حدوثه مستقبلا، ولعل الإحساس السلبي بالطاقة من أهم المتغيرات التي تسمح لنا بتوقعه، لهذا وجب تنمية الوعي بالذات والسلوكيات الصادرة من التلاميذ من أجل التحكم في سير الطاقة لديهم. يبقى هذا التحدي بحاجة إلى البحث والتقصي والابداع من طرف الباحثين، أملا في منع حالات العنف المدرسي.

## قائمة المراجع:

- بن عزوزي إبراهيم، (2022). تشخيص وتوقع حالات العنف المدرسي من خلال فهم وقياس الانفعالات المصاحبة لوضعيات التعلم. أطروحة دكتوراه غير منشورة في علم النفس المدرسي، جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، الجزائر.
- Adie Lenore Ellen, Willis Jill & Kleij Fabienne Michelle Van der. (2018). "Diverse perspectives on student agency in classroom assessment". Aust. Educ. Res, 45, 1-12.
  - Christensen Julia F., S. Costa Di, Beck B. & Haggard P.. (2019). "I Just lost it! Fear and anger reduce the sense of agency: a study using intentional binding". Experimental Brain Research, 237, 1205-1212. <http://doi.org/10.1007/900221-018-5461-6>.
  - Cillessen Antonius H. N., Lansu Tessa A.M. & Yvonne H.M. VanDen Berg. (2014). "Aggression hostile attributions, status, and gender : A continued quest". Development and Psychopathology, 26, 635-644.
  - Engbert Kai, Wohlshlager Andreas & Haggard Patrick. (2008). "Who is causing what? The sense of agency is relational and efferent-triggered". Cognition, 107, 693-704. Doi:10.1016/j.cognition.2007.07.021.
  - Ferrara Pietro, Franceshini Giulia, Villami Alberto & Corsello Giovanni. (2019). "Physical, psychological and social impact of school violence on children". Italian Journal Of Pediatrics, 45(76), 1-4. <http://doi.org/10.1186/s13052-019-0669-7>.
  - Godleski Stephanie A. & Ostrov Janie M.. (2010). "Relational aggression and hostile attribution biases: Testing multiple statistical methods and models". J Abnorm Child Psychol, 38, 447- 458.
  - Imants Jeroen, Van der Wal Merel. M. (2019). "A model of teacher agency in professional development and school reform". Journal of Curriculum Studies, 1-14.
  - Iwey G & Johnston, P.H. (2013). "Engagement with young adult literature: Outcomes and processes". Reading Research Quarterly, 48, 255-275.
  - Lemos Monica. (2017). "Collaborative agency in educational management: a joint object for school and community transformation". RAE, 57(6), 555-566.
  - Lier Leo Van. (2008). Agency in the classroom. Chapter in: Lantolf, J. P & Poelmer, M.E. (Eds). Sociocultural theory and the teaching of second languages. Equinox, London.
  - Locke Kenneth D. (2014). Agency and communion in social comparisons. Chapter in: Z. Krizan & F. X. Gribbons (Eds), Communal functions of social comparison (11-38), University Press, Cambridge.
  - Michel Jesse S., L. Pace Victoria, Edun Anya, Sawhney Ena & Thomas Jeffrey. (2014). "Development and validation of an explicit aggressive beliefs and attitudes scale". Journal of Personality Assessment, 96(3), 327-338. Doi:1080/00223891.2013.832260.
  - Murray Aja Louise. Eisner Manuel & Ribeaud Denis. (2016). "Development and validation of a brief measure of violent thoughts: the violent ideations scale". Assessment. 1- 14. <http://doi.org/10.1177/1073191116667213>.
  - Tapal Adam, Oren Ela, Dar Reuven & Eitam Baruch. (2017). "The Sense of Agency Scale: A Measure of Consciously Perceived Control over One's Mind, Body, and the Immediate Environment". Front. Psychol. 8:1552. 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01552.

- Vaughn Margaret, Premo Joshua, Sotirovska Vera. V, Erickson Danielle. (2019). "Evaluating agency in literacy using the student agency profile". The Reading Teacher, 0(0), 1-15.
- Vaughn Margaret. (2014). "The role of student agency: exploring openings during literacy instruction". Teaching & Learning, 24(1), pp. 4-16.
- Vaughn Margaret. (2019). "What is student agency and why is it needed now more than ever?". Theory into practice, 1-19.
- Weirstall Roland & Elbert Thomas. (2011). "The appetitive aggression scale development of an instrument for the assessment of human's attraction to violence". European Journal of Psychotraumatology, 2: 8430, 1-11. Doi:10.3402/ejpt.v2i0.8430.
- Yoshine Michiko & Haggard Patrick. (2017). "Effect of emotional valence on sense of agency require a predictive model". Scientific Reports, 7:8733. Doi:10.1038/s41598-017-08803-3.

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

إبراهيم بن عزوزي (2025) الإحساس السلبي بالطاقة كمؤشر لتوقع العنف المدرسي داخل القسم لدى عينة من التلاميذ بالغرب الجزائري ، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 17 (العدد 2)، الجزائر : جامعة زيان عاشور الجلفة، ص.ص 54-66.