

(العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة)

- محمد حسين أحمد ناصر، مرشد تربوي ونفسي

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية

-أ.د. زياد بركات، جامعة القدس المفتوحة

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة في ضوء متغيرات: الجنس والمعدل الأكاديمي والتخصص ومكان السكن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني الذي أعدته باظة (2003) وشقير (2005)، وقد قام الباحث بتطوير هذين المقياسين لكي يتوافقا مع الهدف الرئيس للدراسة، وذلك من خلال إجراء تعديل على صياغة بعض الفقرات. تكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة المكون من (2194) طالباً وطالبة، وبالتالي فإن نسبة عينة الدراسة شكلت (17.2%) من المجتمع الأصلي. وقد كان أفراد هذه العينة مسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2016/2017) بـ (6) مدارس ثانوية من أصل (10) مدارس ثانوية حكومية في مدينتي رام الله والبيرة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية. أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي لاستجابة طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية على مقياس السلوك العدواني كان منخفضاً بمتوسط حسابي (2.32)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي يعزى إلى متغير المعدل الأكاديمي ولصالح الطلبة الذين تقل معدلاتهم عن (60%). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي تعزى إلى متغير التخصص ولصالح الفرع الأدبي في مجالي العنف المادي واللفظي، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مجال العدائية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي تعزى لمتغير مكان السكن في مجالي السلوك العدواني المادي واللفظي، وإلى وجود فروق دالة إحصائية في مجال العدائية تبعاً لمتغير مكان السكن لصالح سكان المخيم.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، المدارس الثانوية الحكومية، مدينتي رام الله والبيرة.

Abstract:

This study aims to investigate the level of the school violence among students in secondary governmental schools in Ramallah and Al-Bireh cities, depending on four variables: gender, academic achievement, academic specialization, and place of residence. To achieve the objectives of the study, the researcher used the scales of aggressive behavior scale prepared by Baza (2003) and Shqair (2005). The researcher has adapted and developed these two scales to match the main objectives of this study through making some changes to several paragraphs. The sample of the study consisted of (377) students, both males and females, out of a larger study population of (2194) students. Thus, the study sample constituted (17.2%) of the original social groupings. The members of this sample were enrolled in the second semester of the academic year 2016-17 in six of the governmental secondary schools (out of 10) located in Ramallah and Al-Bireh cities. The study sample was chosen by random cluster method, and the study depends on the descriptive approach. The results of this study showed that the overall level of response of secondary students in the above-mentioned cities on the scale of aggressive behavior was relatively low, with an average of (2.32). The results also show statistical significant differences (higher) on the scale of school violence attributed to gender variable in favor of males. In addition, there were statistical significant differences on the scale of school violence attributable to the academic achievement variable of accumulative grade point average below (60%), for both males and females. Moreover, there were statistical significant differences on the scale of school violence attributable to the "art" specialization variable, specifically in the areas of physical and verbal violence; there was no statistical significant difference for the category of hostility. In addition, there were no statistical significant differences on the scale of school violence attributable to the place of residence variable in the fields of physical and verbal aggression; there were, however, statistical significant differences in the category of "hostility" for the camp inhabitants.

Keywords: school violence, governmental secondary schools, Ramallah and al-Bireh.

تمهيد:

تُعد ظاهرة العنف في البيئات الاجتماعية بشكل عام والبيئة المدرسية بشكل خاص أحد أخطر الظواهر التي تسترعي انتباه المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المحلي من جهة، والأسرة من جهة أخرى. وقد لوحظ بأن هذه الظاهرة شهدت ازدياداً في البيئة المدرسية خلال العقود الماضية، ومن الواضح بأن دوافعها متعددة ومتباينة، والتي تشتمل على مسببات أمنية وسياسية واقتصادية وتربوية.

لقد اهتمت معظم دول العالم بظاهرة العنف المدرسي حيث أصبحت محوراً رئيساً في الندوات والمحاضرات، والمؤتمرات العالمية. وقد استقطب هذا الموضوع عدداً من المختصين لعرض واقع هذه الظاهرة في بلدانهم وللإستماع من الآخرين عن تجاربهم الشخصية والمؤسسية في محاربة هذه الظاهرة. ومن ضمن سلسلة هذه الندوات والمؤتمرات فقد نظم - على سبيل المثال لا الحصر - في هولندا عام (1993) مؤتمراً تحت عنوان "الأمن والعنف المدرسي"؛ كما نظم في باريس عام (2001) ندوة حول العنف في المدارس كما أن مجلس الإنماء الأوروبي اعترف بخطورة انتشار هذه الظاهرة وأبعادها (شاهين، 2013).

إنّ العنف المدرسي موجود دون انقطاع عبر تاريخ التعليم (Aries, 1962)، إلا إن هذا العنف لم يعتبر ظاهرة جلية إلا في العقود الأخيرة لخطورتها وامتداد أحداثها في مختلف دول العالم، ففي الولايات المتحدة الأمريكية لم يعتبر العنف المدرسي ظاهرة في الفترة ما قبل السبعينيات من القرن الماضي. وقد أشارت اكنج (Agnich, 2011) إلى أن العنف المدرسي أضحى مشكلة رئيسة تواجه المجتمع الأمريكي في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن الماضي، حيث إن ما نسبته (3%) من مجموع البالغين في المجتمع عام (1982) اعتبروا أن العنف هو المشكلة الرئيسية التي تواجه مجتمعهم، في حين إن هذه النسبة قد زادت بشكل ملحوظ عام (1994) لتصل إلى (50%).

ويُعد العنف المدرسي أحد أخطر المهددات على حياة الفرد والمجتمع، وقد أضحى هذا العنف هاجساً رئيساً للطلبة أنفسهم، ولأولياء أمورهم، وللمؤسسة الأكاديمية التربوية ولتعليمية والسلطات العمومية ولكافة هيئات المجتمع المدني.

وينبثق هذا الهاجس من كون المدرسة ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأول حاضنة اجتماعية خارج نطاق الأسرة، والتي يتفاعل الطالب من خلالها مع عدد كبير من الأفراد صغاراً كانوا أم كباراً، كما تكبر أدوارهم فيها مع تقدم سنين الدراسة (أسعد، 2014).

1- مشكلة الدراسة:

لقد أضحى العنف المدرسي بتكراره وقسوته يشكل هاجساً للعاملين في وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، وللتلاميذ، وأسرهم، والمؤسسات الرسمية والمجتمعية، وبالتالي فقد جاءت إسهامات مميزة لفهم هذه الظاهرة، وللحد من جذورها، مثل الندوات، وورش العمل، والنشرات، والبرامج التلفزيونية، والأبحاث الهادفة. ومن الملاحظ أن العنف المدرسي في فلسطين بشكل عام، وفي مدينتي رام الله والبيرة بشكل خاص يتزايد بشكل ملفت للنظر، حيث يشير مركز الإحصاء الفلسطيني إلى أن ما يقارب خمس من الطلبة الملتحقين بسلك التعليم في العام الدراسي (2010/2011)، والذين تتراوح أعمارهم بين (12-17) عاماً قد تعرضوا للعنف في المدرسة إما من قبل أقرانهم أو من المدرسين. هذا وقد كان العنف النفسي أكثر أشكال العنف ممارسة في المدارس من قبل كل من الطلبة والمدرسين، والذي بلغت نسبته (25%) و(27.6%) على التوالي. مقابل ذلك، فقد بلغت نسبة العنف الجسدي في العام الدراسي المشار إليه سابقاً والممارس من المدرسين (21.4%)، مقابل (14.2%) من الطلبة أنفسهم ضد أقرانهم.

2- أسئلة الدراسة:

واعتماداً على الخبرة العملية الشخصية للباحث كمرشد في مدارس محافظة رام الله والبيرة على مدار (17) عاماً، وبعد الإطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وعلى القياس بأبحاث شبيهة، فإن أسئلة الدراسة تتمثل في الآتي:

1. ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس، والمعدل الأكاديمي، والتخصص، ومكان السكن؟
- 3- المفاهيم والمصطلحات: فيما يأتي مجموعة من المفاهيم والمصطلحات ترد في المتن، وتعرف كالآتي.

- طلبة المرحلة الثانوية: هم الطلبة الملتحقون بالمدارس الحكومية الثانوية (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) للعام الدراسي (2016-2017).

- العنف لغة: "العنف من المصدر الثلاثي "عنف"، وعنف به وعليه- عنفاً وعنافة أخذ بشدة وقسوة ولامه، فهو عنيف (إعتنف). الأمر: أخذ بعنف وأتاه ولم يكن له علم به و.... الشيء: كراهة يقال إعتنف

الطعام... فإن المجلس تحول عنه عنفوان الشيء: أوله، يقال هو عنفوان شبابه أي في نشاطه وحدته" (المسكيني، 1997: 4).

- **العنف اصطلاحاً:** لقد كانت إسهامات متعددة من عدد كبير من الباحثين في تعريف العنف بصيغته العامة، ومنهم عبد الفتاح الذي رآه على أنه استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما (عبد الفتاح، 2000). أما حلمي فيعرف العنف بأنه ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات كما إنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسيماً أو التدخل في الحرية الشخصية (حلمي، 1999). يتضح مما سبق بأنه يوجد كثير من التداخل بين بعض هذه التعريفات، وعلى ذلك فإن سلوك العنف قد يكون لفظياً أو غير لفظي، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، موجهاً ضد الذات أو ضد الآخرين أو الممتلكات بغض النظر إذا كانت شخصية أو غير ذلك. وبناء عليه فإنه يترتب على استخدام العنف إلحاق الأذى والضرر المادي أو الجسدي أو النفسي للشخص الممارس للعنف أو للآخرين أو كليهما معاً. ويعرف العنف إجرائياً بأنه الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس العنف المعد لهذا الغرض.

4- حدود الدراسة:

تحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

- الحد الموضوعي: تناولت الدراسة العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.
- الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2016-2017).
- الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.
- الحد البشري: هي عبارة عن المجتمع الأصلي المكون من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية.
- أدوات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأدواتها وخصائصها السيكمومترية.

الإطار النظري:

تُعدّ ظاهرة العنف كغيرها من الظواهر المجتمعية التي جذبت كثير من الباحثين في مختلف الحقول العلمية، الأمر الذي أدى إلى تبلور العديد من النظريات العلمية والأطروحات الفكرية التي تهدف إلى تفسير العنف كسلوك إنساني وانعكاساته السلبية على الأفراد والممتلكات والمجتمع؛ ولأن العنف من أخطر السلوكيات البشرية التي تهدد أمن واستقرار المجتمعات، فقد أخذ حيزاً كبيراً في واقع حياتنا المعاصرة، وأصبح الشغل الشاغل للباحثين وللنخبة المجتمعية وللحكومات على حد سواء لما يستنزفه من مقدرات المجتمع المادية والمعنوية والبشرية.

5- العنف المدرسي: إن العنف هو أحد الظواهر النفسية المهمة لما يترتب عليها من آثار مدمرة للفرد فقد اهتم به علماء النفس، وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم وتوجهاتهم، هذا ما أدى إلى التباين الكبير في الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية أو مدرسة من مدارس علم النفس. وفيما يأتي سوف يتم التطرق إلى أهم النظريات التي فسّرت العنف:

أولاً: نظرية التحليل النفسي: إن رواد التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عدداً من الغرائز العدوانية، التي لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية (الشهري، 2008).

ويرى الصديقي وعبد الخالق ورمضان (2002) أن العنف هو بالأساس مشكلة نفسية بحتة لا اجتماعية، وذلك انطلاقاً من أن فرويد يؤكد على أن الإنسان يمتلك غريزتين أساسيتين، هما: غريزة الحياة؛ التي يتم من خلالها الحفاظ على الحياة واستمرار النوع، وغريزة الموت؛ التي يعبر عنها الإنسان بواسطة العدوان. كما يرى فرويد أن الإنسان يولد ولديه نزعة التخريب بشتى صورها، لذلك فقد اعتبر العنف طاقة لا شعورية موجودة داخل الفرد، وقد يلجأ الإنسان إلى أسلوب الكبت خاصة إذا لم يجد ملاذاً لتفريغ هذه الطاقة مما قد يؤدي إلى تراكم الضغوط النفسية لديه. وبالتالي فإن هذا الإنسان يكون شخصاً عنيفاً، وقد يوجه عدوانه إما بشكل مباشر أو غير مباشر نحو المصدر الذي يهدده.

ثانياً: النظرية البيولوجية: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى وجود ارتباط بين زيادة إفراز هرمون الرجولة (الأندروجين)، وزيادة أحداث العنف (مليكة، 1987). وقد أشار عبد العاني إلى بيولوجية العنف بقوله: إن اللوزة والتي توجد في الجهاز

الطرفي للدماغ هي نواة تنبيه الهيبوثلاموس، وهي بدورها المسؤولة عن العنف، وهذه العملية مرتبطة بشكل وثيق بالجهاز العصبي المحيطي والغدة النخامية. وأن هذه العملية ترتبط من الناحية الوظيفية ببعض الحالات الانفعالية الخاصة بالتغيرات الجسمية (عبد العاني، 2010). كما يرى علماء الوراثة أن هناك صفات أساسية من الفرد، تأتيه من أبويه وأجداده عن طريق الوراثة، فينتقل السلوك الجانح عن طريقه، فالأطفال كما يشبهون آبائهم من الناحية الجسمية والفعلية فإنهم يشبهونهم سلوكياً وعاطفياً، وذلك ما بينته الدراسات التي أقيمت على التوائم المتماثلة (عبد الله، 2005).

ثالثاً: النظرية السلوكية: يؤكد رواد هذه النظرية أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم؛ لذلك ركزت البحوث والدراسات التي أجراها السلوكيون إلى أن السلوك متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات أو المثيرات التي اكتسبها شخص معين وفيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه وتدعيمه (مرشد، 2006). ويكاد يجمع السلوكيون على أن العدوان كأي سلوك يمكن اكتشافه وإدراكه، وتعديله وفقاً لقوانين التعلم. ولذلك فإن عدداً كبيراً من البحوث والدراسات التي أجريت بواسطة السلوكيين ركزت على دراسة السلوك العدواني، وذلك بناءً على حقيقة يؤمن بها السلوكيون مفادها أن السلوك برمته مكتسب من البيئة الاجتماعية، ومن ثم فإن الخبرات المكتسبة المختلفة التي تؤدي إلى السلوك العدواني لدى شخص ما قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط. (بطرس، 2008)

رابعاً: النظرية المعرفية: تناول علماء النفس المعرفيون سلوك العنف لدى الأفراد بالبحث والدراسة، وذلك بهدف تشخيصه، وفهمه تمهيداً لعلاجيه. وقد ركزوا في جل دراساتهم وبحوثهم على موضوع الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة ومدى انعكاسها على الحياة النفسية للأفراد، مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب والكرهية، وأن مثل هذه المشاعر تتحول تلقائياً إلى إدراك داخلي يؤدي بالفرد إلى ممارسة السلوك العدواني. وقد اتسمت طريقتهم العلاجية المقترحة للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني الناتج عن إدراك العقل لمشاهد عنيفة عن طريق التعديل الإدراكي، وتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة عن حيثيات الموقف المحدد، الأمر الذي يؤدي إلى وضوح المجال الإدراكي مما يجعله متبصراً بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة (الشهري، 2009).

خامساً: نظرية الاتجاه نحو الذات: أعد هذه النظرية "كابلين وكابلين" (Kaplen et Kaplen, 1982) الوارد في حسين (2007) وهي تشير إلى أن العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات

السلبية نحو الذات لديه، والذين لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكيه منحرفة كوسيلة يحظى من خلالها باهتمام الآخرين.

سادساً: نظرية الإحباط: انطلق أصحاب هذه النظرية وهما ميلر ودولارد (Mollard et Diller) للعلاقة السببية "إحباط – عدوان"، حيث توجد علاقة بين "الإحباط – العدوان" كمثير- وهو عدم قدرة الفرد على إشباع حاجة من حاجاته النفسية أو الفسيولوجية من جهة، والعدوان كاستجابة إذ تختلف شدة سلوك العنف باختلاف درجة الإحباط الذي يواجهه الفرد في الحياة اليومية من جهة أخرى (العقاد، 2001).

سابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي: يعتبر ألبرت باندورا (Bandura) هو مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي، أو ما يعرف بالتعلم من خلال الملاحظة، وكذلك من أشهر الباحثين الذين برهنوا تجريبياً على مدى تأثير مشاهدة أحداث عدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ. كما أكد على كثرة وتنوع السلوكيات التي يتعلمها الفرد من خلال ملاحظتها عند ممارستها من قبل الآخرين، وأن التعلم بالملاحظة يحدث عفوياً في أغلب الأحيان، فالملاحظة عملية حتمية (بطرس، 2008). ويرى باندورا أن العنف سلوك متعلم من المجتمع، ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة فتفرض عليه تعلم السلوك العنيف كأي نوع من السلوك الآخر، فحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة به، سواء في الأسرة أم في المدرسة أم غيرهما (الطيّار، 2009).

6- أنماط العنف:

يمكن تصنيف العنف بشكل عام إلى عنف مشروع وآخر غير مشروع. والعنف المشروع هو العنف الذي يستند إلى أساس من المشروعية والحق، كالذي يستخدم في حالة الدفاع عن الوطن والمحارم والعرض والأسرة والممتلكات، والذي يستخدم من رجال الشرطة - على سبيل المثال لا الحصر - في أدائهم لمهامهم في الدفاع عن أفراد المجتمع وحقوقهم، وحفظ أمنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الاعتداء على هذه الحقوق أو الإخلال بالأمن والنظام (الخريف، 1993). وللعنف المشروع شكلان إثنان، وهما: العنف المادي والعنف الرمزي. وفي غالب الأحوال يكون العنف بشكله مشروعاً للشعوب وللأقليات المضطهدة والواقعة تحت الظلم أو الاحتلال، وذلك سعياً منها لنيل هويتها القومية، وحريتها، واستقلالها. وغالباً ما يستمد العنف مشروعيته من خلال تفويض الأقليات أو الشعوب لقياداتهم السياسية والدينية والاجتماعية من أجل تحقيق الذات الوطنية والقومية (الحمداني، 2007). أما العنف غير المشروع فهو الذي لا يستند إلى أساس مشروع، والذي يخالف

بشكل واضح أياً من الأنظمة والقوانين والقيم والأعراف والعادات والتقاليد التي صاغها أو تعارف عليها المجتمع (الخريف، 1993).

ويُقسم العنف إلى قسمين رئيسيين: المباشر، وغير المباشر. والعنف المباشر هو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية مثل المدرس أو الإداريين أو الطلاب، أو أي شخص يكون مصدراً أصلياً يثير الاستجابة العدوانية. وهنا الشخص العدواني يوجه عدوانه مباشرة إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية (الشهري، 2002). أما العنف غير المباشر فهو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فمثلاً عندما يثير المدرس طالباً يتسم بالعنف، لا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى الممتلكات المدرسية (شوقي، 1994).

ويقسم الشخيلي (2005) السلوك العدواني إلى قسمين: العدوان المباشر والعدوان الإزاحي المستبدل. ويرى العدوان المباشر على أنه هو الذي يوجه إلى الشخص الذي يسبب الإحباط. أما العدوان الإزاحي المستبدل فهو العدوان الموجه إلى شخص آخر، خاصة إذا كان الشخص الممارس للعنف ذكياً.

وذكرت فيلد (2005) أن للعنف شكلين هما: العدوان الاجتماعي، والعدوان البدني أو الجسماني. ورأت بأن العدوان الاجتماعي ينطوي على التلاعب أو المناورة الاجتماعية، وفي العادة يكون غير مباشر وسريعاً، ولكنه يشمل سلوكاً مستمراً قد يتكرر على مدى قد يصل إلى عدة أشهر. أما العدوان البدني أو الجسماني فيمارس على الأفراد الضعفاء، ويكون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وبغض النظر إذا كان العنف مشروعاً أو غير مشروع، مباشراً أو غير مباشر، اجتماعياً أم بدنياً، فإن للعنف أشكالاً مختلفة، يمكن عرضها كالآتي:

1. **العنف اللفظي:** ويمثل استجابة صوتية ملفوظة تحمل مثيراً يضر بمشاعر الآخرين، وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام دون مشاركة الجسد، ويعبر عنها في صورة التهديد والوعيد والشتائم، والمنازة بالألقاب أو المناداة بما يكره الغير، أو الخطاب بصوت عالٍ (سليمان، 2008)، أو إطلاق الكلمات النابية بشكل مستفز، والوشاية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013).

2. **العنف الجسدي:** ويمثل أبسط وأشد مظاهر العنف (يحيى، 2000)، وهو استخدام القوة الجسدية بدرجات مختلفة وبشكل متعمد تجاه الآخرين بهدف إلحاق الضرر الجسدي لإيقاع الألم والأذى والمعاناة النفسية بهم، وهو وسيلة عقاب غير شرعية (الخالدي، 2008). حيث يوظف الطلبة قدراتهم الجسدية في العنف، ويتراوح العنف الجسدي بين أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدّها مثل: الضرب، وشد الشعر، والصفع، والدفع، والإمساك بعنف، ولى اليد، واللكم، والرمي أرضاً، والعض، والخنق (يحيى، 2000)، والحرق والكي بالنار (الخالدي، 2008). وأشار التقرير السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني إلى أن نسبة العنف الجسدي في المدارس الفلسطينية عام (2014) تحتل المرتبة الثانية بعد العنف اللفظي.

3. **العنف النفسي:** ويتم التعبير عنه بطرق غير لفظية (شقيز، 2005)، أو لفظية (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2012). كاحتقار الآخرين والإهمال، والنبذ، والسخرية، والحط من التقدير، والتفرقة، والتمييز في المعاملة، وتعتمد الإحراج وإطلاق الألفاظ الجارحة، أو توجيه الإهانة لهم كخرقاء، وبلهاء، وغيرها، أو النظر بطريقة تدل على الازدراء والتحقير (شقيز، 2005). ويهدف المعنف إلى الإساءة، وتحطيم القدرات المعنوية، وخلخلة الثقة بالنفس وإضعاف تقدير ذات الآخرين (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2012).

4. **العنف الجنسي:** الذي يشمل على توجيه ألفاظ بذيئة أو حركات أو إيماءات غير أخلاقية، أو التعريض لمواد إباحية، أو إجباره على التلفظ بألفاظ جنسية أو التحرش أو الاغتصاب (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013).

5. **العنف ضد الممتلكات:** وهو حالة من الغضب والانفعال تهدف إلى إيقاع الأذى والضرر بالآخر (زيادة، 2007)، ويقصد به تخريب الممتلكات الخاصة والعامة، والتي تشمل الأثاث المدرسي بكل أنواعه، وكذلك سرقة الوسائل التعليمية المدرسية والأخرى التابعة بملكيتها للتلاميذ (زيادة، 2007).

6. **العنف الرمزي:** وهذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي، وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف، والممثلة في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، وهو يشمل التعبير بطرق غير لفظية وعلى سبيل المثال "كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداوة أو النظر إليه بطريقة تدل على ازدراؤه وتحقيره (آل رشود، 2000).

وبغض النظر عن أشكال العنف الواردة أعلاه، فإن حالات العنف قد تحصل في بيئتين اثنتين، ولكنهما متصلتين بحكم الحال، وهما:

7-أسباب ودوافع العنف المدرسي:

تُعدّ ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة كغيرها من ظواهر السلوك الإنساني، فهي لا ترجع إلى سبب واحد بل إلى أسباب عدة، منها:

1. الاحتلال الإسرائيلي: حقيقة، وبسبب خصوصية فلسطين لوقوعها تحت الاحتلال الإسرائيلي، فإنه لا يمكن رؤية مشكلة العنف بمعزل عن الظروف السياسية والأمنية السائدة التي نتجت عن تداعيات هذا الاحتلال وما يترتب عنه من ممارسات القتل المتعمد للأطفال وتعذيبهم بشتى أشكال ومستويات التعذيب، والإصابة بالرصاص أو الاعتقال الأمني، والضغط النفسي المتزايد عليهم في بيئاتهم المدرسية وفي الطرقات من وإلى المدارس، والتهديد بالقتل، واستهداف المدارس بالقصف أو الهدم أو السيطرة عليها وتحويلها إلى ثكنات عسكرية، بالإضافة إلى تضيق الخناق عليهم وعلى أسرهم من خلال الحواجز العسكرية، وبناء جدار الفصل العنصري الذي انعكس سلباً على مختلف نواحي العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013).

2. العوامل الفردية: هي عوامل ترتبط بالتلميذ وذاته وطبيعته البيولوجية. ومما لا شك فيه أن مرحلة الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي تغيرات في مختلف الجوانب، منها عقلية، وفيزيولوجية انفعالية، وهذا يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية. وتشير بعض الدراسات إلى أن البناء النفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لديه يولد السلوك العنيف، خاصة في مرحلة المراهقة (حسين، 2007).

3. العوامل الأسرية: تؤدي الأسرة دوراً هاماً في تشكيل السلوك السوي والسلوك غير السوي للطفل. ويعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي تساهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فهي التي تحدد تصرفات أعضائها. وتعد الأسرة النواة الأولى التي تكسب الفرد الثقافة، والقيم، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع. ومنها يتعلم الفرد فكرة الأصح والصواب، ويتعلم الأساليب السلوكية التي سوف يتخذها أسلوباً في سلوكه ويتعلم ما عليه من واجبات وما له من حقوق (Bruno, 2003).

4. العوامل الاقتصادية: يختلف السلوك العنيف باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد، فقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن المراهقين الذين يعيشون في المستوى الاقتصادي المنخفض أكثر عدوانية من المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع. فقد وجد كل من سيرز وماكوبي ولفن أن المراهقين في الطبقات المتوسطة أكثر عدوانية منهم في الطبقات المرتفعة. كما أظهرت دراسة نجوى شعبان وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض في بعض مظاهر السلوك العنيف (عريش، 2005).

5. وسائل الاعلام: إن وسائل الإعلام تؤثر بشكل مباشر في السلوك الاجتماعي للحدث، كما تلعب دوراً كبيراً في جنوح هؤلاء الأحداث. وتشتمل الوسائل الإعلامية على البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفاز على مدار الساعة، وكذلك أفلام السينما سواء كانت للكبار أو حتى للصغار. إن وسائل الإعلام المختلفة والبرامج التي تبثها تستثير خيال الكثير من الأحداث وتدفعهم في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدونها ويعجبون بها، خصوصاً ما يتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف، وقد تتحول حالات التقليد إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف التي يترتب عليها انسياق الحدث في مسارات الجنوح وارتكاب الجرائم (الشامي، 2006).

6. الأقران: يشير فورمان وبورمستر إلى دور وأهمية توفر العلاقات الإيجابية بين الأقران، التي بدورها تحد من إمكانية حدوث العنف (Furman & Buhrmester, 1992). كما تشير بياني إلى أن قلة أو انعدام العلاقات الاجتماعية بين الأقران لها تأثير سلبي عليهم. وتزيد حوادث العنف المدرسي للأفراد في حالة عدم اشتراكهم في شبكات علاقات اجتماعية (Beane, 1998).

وتضيف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني مسببات أخرى إلى ما تقدم من أسباب تؤدي إلى استفحال ظاهرة العنف المدرسي، والتي تشتمل على أن بعض المعلمين يتخذون العنف وسيلة مقبولة اجتماعياً لضبط السلوك وتحسين التحصيل العلمي لدى الطلبة، كذلك ضعف نظام الرصد والمتابعة للمشكلات المدرسية، وكذلك ازدحام المدارس والغرف الصفية بالطلبة، وغياب آليات الاتصال والتواصل وكذلك الحوار بين المعلمين والطلبة وأسرههم، بالإضافة إلى قلة الوعي بالأنظمة والقوانين المدرسية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013).

8-الدراسات السابقة:

بعد استفحال ظاهرة العنف في المدارس على الصعيد العالمي، وتنامي انعكاساتها السلبية على البيئة المدرسية، فقد اهتم كثير من الباحثين في دراسة هذه الظاهرة للوقوف على مسبباتها، وأنماطها، وحدّتها تمهيداً لوضع خطط وآليات للحد من تكرارها ومن نتائجها السلبية.

أ. دراسات تناولت العنف

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع العنف بالدراسة والمناقشة والتحليل، وفيما يلي نعرض عدداً منها:

1. الدراسات العربية: هدفت دراسة دحماني (2017) البحث عن العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي والسلوك العدواني لدى المراهق الملتحق في المرحلة الثانوية ببعض مدارس مدينة المسيلة. وتكونت عينة الدراسة من (206) مراهقاً، ممن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبالاعتماد على مقياس التوافق النفسي للخامري (1996)، ومقياس السلوك العدواني لعبد الله سليمان ابراهيم ومحمد نبيل عبد المجيد (1994). وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتدرس تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى)، وكانت الفروق لصالح الذكور. كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في السلوك العدواني لدى المراهق المتدرس تعزى لمتغير التخصص (أدبي/ علمي).

ودرس قادري (2015) اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي، وقد هدفت إلى معرفة اتجاهات طلاب جامعة وهران نحو العنف في البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً (70 ذكر، 90 أنثى). ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت قادري المنهج الوصفي التحليلي، وقامت باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، كما استعانت بالأساليب الإحصائية الآتية: النسبة المئوية، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة التائية (ت)، ومعامل الارتباط. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجتين رئيسيتين، هما: أنه يوجد فروق في اتجاهات الطلبة نحو العنف والتي تعزى لمتغير الجنس لمصلحة الذكور، كما يوجد فروق في اتجاهات الطلبة نحو العنف يعزى لمتغير المستوى الدراسي لمصلحة الإناث.

وفي دراسة قام بها العتوم ودراغمة (2014) بهدف الكشف عن مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك/الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم بناء مقياس للعنف الجامعي، كما تم استخدام مقياس النمو الأخلاقي (رست) ومقياس المنظومة القيمية. تكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس

تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة منخفضة.

وفي دراسة قام بها الريماوي وعبد الله والريماوي (2014) بهدف التعرف إلى العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ومجالات مظاهر العنف، وإلى معرفة دلالة بعض المتغيرات مثل الجنس، ومكان السكن، ونوع المدرسة في الأسلوب المعرفي والعنف. وقد استخدم الباحثون مقياس تزاوج الأشكال المؤلف من إعداد الفرماوي (1986) واستبانة مظاهر العنف من اعداد الباحثين. تكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة، منهم (86) طالباً و(104) طالبة الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق في مجالات مظاهر العنف المدرسي (العنف اللفظي، والعنف البدني، والعنف الموجه نحو الممتلكات) بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق في مستوى العنف تبعاً لمتغير مكان السكن سواء كان مدينة، أم قرية، أم مخيم.

وهدف دراسة شاهين (2013) تقصي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف، وتحديد الاختلاف في الاتجاهات بحسب بعض خصائص النوعية، إضافة إلى تحديد العلاقة بين الاتجاهات نحو العنف وتحصيلهم الدراسي. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستبانة، والتي تمتعت بدلالات صدق وثبات. تكونت عينة الدراسة من (394) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة المعاينة العنقودية من الطلبة في مديرية محافظة رام الله والبيرة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة لاتجاهاتهم نحو العنف بمجالاته الثلاث كانت سلبية (أدنى من 60%). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في كل مجالات اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو العنف تبعاً لمتغير مكان الإقامة ولصالح المخيم والقرية على المدينة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف ومستوى التحصيل الدراسي، أي أنه كلما ازدادت اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف انخفض مستوى التحصيل الدراسي.

وهدف دراسة سياح (2013) التعرف إلى درجة العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل في ضوء متغيرات الجنس والفرع في الثانوية العامة والمعدل العام والصف الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس العنف المدرسي ومقياس الغضب اللذان تم تطويرهما

وتطبيقهما على البيئة الفلسطينية. وتم التطبيق على عينة عشوائية مكونة من (366) طالباً وطالبة أي ما نسبته (4.8%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (7627) حسب إحصاء مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل. وفي هذه الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي الارتباطي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لاستجابة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل على مقياس العنف المدرسي كانت منخفضة؛ وإلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والمعدل العام لصالح ضعيف ومقبول؛ وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الصف الدراسي والفروع في الثانوية العامة.

ب. دراسات أجنبية:

في دراسة قامت بها ملاك (Malak, 2015) بهدف تقدير انتشار العنف والجروح غير المقصودة بين الطلبة من الفئة العمرية ما بين (15-19) سنة وإلى مقارنة أنماط هذه السلوكيات بين الذكور والإناث. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي- الوصفي لعينة تكونت من (750) طالباً وطالبة من (8) مدارس ثانوية في عمان (4) مدارس للذكور و (4) مدارس للإناث. وقد استخدم استبيان مكتوب باللغة العربية. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (26.8%) من الطلبة قد تم الاعتداء عليهم جسدياً؛ وإلى أن (43.3%) من الطلبة قد شاركوا في عراك جسدي؛ وإلى أن (20.1%) قد تم التسلط عليهم؛ وإلى أن (45.3%) منهم قد تم جرحهم بشكل جدي، منهم (35.6%) من الطلبة قد تعرضوا للجروح بالوقوع أرضاً، وإلى أن (60.3%) قد أذوا أنفسهم عرضياً (بدون قصد)، وقد كانت الكسور أو الخلع أكثر حالات الجروح جدية. وقد كان هناك تباين في النسب بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

وهدف دراسة بيركowitz وبنبنشيتي (Berkowitz & Benbenishty, 2012) التعرف إلى أصناف الاشتراك في العنف المدرسي داخل المدارس الإسرائيلية بالارتكاز على النوع الاجتماعي، والعمر، ومستوى صفوف الطلبة، وعلى القومية (إسرائيلي/ عربي). وشملت عينة الدراسة على (13262) طالب من الصف (7-11). وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نسبة (3.6%) كانوا ضحايا التنمر/التسلط؛ وإلى أن نسبة ضحايا التنمر بين الذكور حوالي ستة أضعاف ضحايا التنمر بين الإناث.

وفي دراسة قام بها بيوجر ورولي ولي (Bougere, Rowely & Lee 2004) بهدف التعرف إلى مدى انتشار والترتيب الزمني لتاريخ العنف لدى عينة من طلبة الجامعات من أصل أفرو-أمريكي". اشتملت عينة الدراسة على (288) طالباً وطالبة من أربع جامعات في جنوب أمريكا خلال العام الدراسي (2002). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن

(83.42%) من أفراد عينة الدراسة قد مارسوا أو مارس عليهم العنف النفسي على الأقل مرة واحدة خلال سنة (2001)، وأن (82.35%) من الطلاب، و (83.52%) من الطالبات اعترفوا بأنهم مارسوا الاعتداء النفسي مثل الاستهزاء والصراخ، وأن ما نسبته (33.33%) من الطلاب وما نسبته (20.99%) من الطالبات اعترفوا بممارسة العنف الجسدي.

أما دراسة تابور وبولتون (Tapper & Boulton, 2004) فقد هدفت التحقق من العدوان غير المباشر والعدوان اللفظي والجسدي تبعاً لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الابتدائية، والذين كان متوسط أعمارهم بين (7-12) سنة، وكانوا ملتحقين بمدرستين من مدارس بريطانيا. وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة، ومقياس تقدير الذات، ومقياس تقدير الوفاق للسلوك العدواني. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الذكور أكثر ممارسة للعدوان الجسدي من الإناث.

-التعقيب على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة، والتي تم عرضها آنفاً سواء كانت عربية أم أجنبية، متغيرات كثيرة في بيئات وسنوات مختلفة، وقد استهدفت غالباً فئات عمرية مختلفة من الطلبة. كما كان لها أهداف متباينة، واستخدمت فيها أدوات متعددة لغرض تحقيق أهدافها. وقد لاحظ الباحث أن أي من هذه الدراسات لم يشترك مع دراسات أخرى بنفس المتغيرات على الرغم من اختلاف مجتمعات الدراسة وبيئاتها الجغرافية والتعليمية. وقد كان لهذه الدراسات فائدة كبيرة في تطوير وتدعيم الفكرة البحثية لهذه الدراسة، وفي بناء إطارها النظري، وفي إيجاد قاعدة معلوماتية يستند عليها لعقد مقارنات ما بين نتائجها ونتائج هذه الدراسة.

9-إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: ستخدم الباحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها، حيث أن هذا المنهج يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر (المرحلة الثانوية) بفرعيهما العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة خلال العام الدراسي (2016-2017). ويتكون مجتمع الدراسة من (2194) طالباً وطالبة موزعين على عشرة مدارس، منهم (775) طالباً، و(1419)

طالبة، منهم (640) طالباً وطالبة ملتحقين بالفرع العلمي، و(1554) طالباً وطالبة ملتحقين بالفرع الأدبي. والجدول الآتي يبين توزيع مجتمع الدراسة تبعاً للمدرسة والتخصص والجنس.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف.

الرقم	المدرسة	الصف	عدد الشعب	عدد الطلبة
1	ذكور الهاشمية الثانوية	الحادي عشر علمي	3	99
		الثاني عشر علمي	3	65
2	ذكور عين مصباح الثانوية	الحادي عشر علمي	1	22
		الثاني عشر علمي	1	6
3	ذكور رام الله الثانوية	الحادي عشر أدبي	6	205
		الثاني عشر أدبي	6	206
4	ذكور البيرة الجديدة	الحادي عشر أدبي	3	100
		الثاني عشر أدبي	3	72
المجموع				
5	بنات رام الله الثانوية	الحادي عشر علمي	4	145
		الثاني عشر علمي	4	134
6	بنات البيرة الجديدة الثانوية	الحادي عشر علمي	3	98
		الثاني عشر علمي	2	71
		الحادي عشر أدبي	3	91
		الثاني عشر أدبي	2	49

7	بنات البيرة الثانوية	الحادي عشر ادبي	6	209
		الثاني عشر أدبي	7	234
8	بنات عزيز شاهين	الحادي عشر أدبي	3	85
		الثاني عشر أدبي	3	92
9	سميحة خليل الثانوية المختلطة	الحادي عشر ادبي	1	16
		الثاني عشر ادبي	1	23
10	بنات التركية الثانوية	الحادي عشر أدبي	4	108
		الثاني عشر أدبي	3	64
المجموع			46	1419
المجموع الكلي			72	2194

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة، والتي تشكل نسبة (17.2%)، من مجتمع الدراسة الكلي والبالغ (2194) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة. وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية (Cluster Random Sampling)، وذلك على مراحل متتابعة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف، وفي كل مرحلة كان الباحث يستخدم أسلوب القرعة بالإرجاع لاختيار الشعب الدراسية تبعاً لهذه المتغيرات. والجدول (2.3) الآتي يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لهذه المتغيرات.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف.

الرقم	اسم المدرسة	الصف	عدد الشعب	عدد الطلبة
1	ذكور الهاشمية الثانوية	الحادي عشر علمي	1	24

21	1	الثاني عشر علمي		
32	1	الحادي عشر أدبي	ذكور رام الله الثانوية	2
35	1	الحادي عشر أدبي		
33	1	الثاني عشر أدبي		
145	5	المجموع		
36	1	الحادي عشر علمي	بنات رام الله الثانوية	3
34	1	الثاني عشر علمي		
43	1	الحادي عشر أدبي	بنات عزيز شاهين	4
30	1	الثاني عشر أدبي		
21	1	الحادي عشر أدبي	بنات البيرة الجديدة	5
28	1	الثاني عشر أدبي		
23	1	الحادي عشر أدبي	بنات التركية	6
17	1	الثاني عشر أدبي		
232	8	المجموع		
377	13	المجموع الكلي		

رابعاً: أداة الدراسة: لتحقيق غرض الدراسة تم استخدام مقياس السلوك العدواني لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد قام الباحثان ببناء هذا المقياس بالاعتماد على المقاييس المستخدمة في بعض الدراسات السابقة مثل مقياس باظة (2003) للسلوك العدواني، ومقياس شقير (2005) لتشخيص العنف. إذ اشتمل هذا المقياس في صورته الأولى على (40) فقرة موزعة إلى ثلاثة محاور، وهي: السلوك العدواني المادي

الذي اشتمل على (15) فقرة، والسلوك العدواني اللفظي والذي اشتمل على (15) فقرة، والعدائية التي اشتملت على (10) فقرات. ويجب المفحوص على فقرات المقياس اعتمد مقياس ليكرت الخماسي كالآتي: كثيراً جداً، كثيراً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً. إن العدد الإجمالي للفقرات الموجبة في هذا المقياس قد بلغ (37)، وإن مفتاح التصحيح لها هو (5، 4، 3، 2، 1)، أما العبارات السالبة فقد بلغ عددها الإجمالي (3)، وأن مفتاح التصحيح لها هو (1، 2، 3، 4، 5) كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

الجدول (3): توزيع فقرات مقياس السلوك العدواني على المجالات المختلفة.

رقم	محاور مقياس السلوك العدواني	عبارات المحاور	عدد العبارات
1	السلوك العدواني المادي	1-2-3-4-(5)*-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15	15
2	السلوك العدواني اللفظي	16-17-(18)-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30	15
3	العدائية	31-32-33-34-35-36-37-38-39-40	10

• البنود التي داخل القوس هي البنود السالبة العكسية

صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقتين هما: الأولى طريقة صدق الظاهري (Face Validity) أو ما هو معروف بصدق المحكمين من خلال عرضه على أحد عشر محكماً من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وجامعة القدس/أبو ديس، وهم مختصون في مجالات الإرشاد النفسي والتربوي، وإدارة تربوية، ومناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وتطوير على ضوء مقترحاتهم الكتابية، وقد أفاد المحكمون بصدق المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة. أما الطريقة الثانية فكانت طريقة صدق البناء (Construct Validity) باحتساب معامل ارتباط بيرسون

بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس والمتوسط الكلي للمقياس وذلك على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=43)، وكانت نتيجة هذه الطريقة كما هو مبين في الجدول (4) الآتي:

جدول (4): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس السلوك العدواني والمتوسط الكلي الخاص بالعنف المدرسي

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.645**	.000	11	.655**	.000	21	.614**	.000	31	.335**	.000
2	.503**	.000	12	.648**	.000	22	.624**	.000	32	.381**	.000
3	.438**	.000	13	.510**	.000	23	.586**	.000	33	.350**	.000
4	.669**	.000	14	.579**	.000	24	.448**	.000	34	.607**	.000
5	.336**	.000	15	.520**	.000	25	.485**	.000	35	.344**	.000
6	.694**	.000	16	.747**	.000	26	.683**	.000	36	.577**	.000
7	.529**	.000	17	.677**	.000	27	.570**	.000	37	.428**	.000
8	.465**	.000	18	.107*	.038	28	.610**	.000	38	.361**	.000
9	.663**	.000	19	.591**	.000	29	.391**	.000	39	.400**	.000
10	.637**	.000	20	.750**	.000	30	.520**	.000	40	.494**	.000

● دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) * دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تظهر نتائج الجدول السابق أن معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك العدواني لدرجتها الكلية كانت مرتفعة ودالة احصائياً.

ثبات المقياس

تم احتساب ثبات مقياس السلوك العدواني بأبعاده المختلفة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، باستخدام معادلة الثبات لكرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك على عينة الدراسة الاستطلاعية (ن=43)، وقد بلغت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة لمقياس السلوك العدواني الكلي والمجالات الفرعية كما هو مبين في الجدول (3). الآتي:

جدول (5): معاملات الثبات لمقياس السلوك العدواني الكلي والمجالات الفرعية

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
1	السلوك العدواني المادي	15	0,883
2	السلوك العدواني اللفظي	15	0,872
3	العدائية	10	0,749
	السلوك العدواني الكلي	40	0.935

ويتضح من الجدول (5.3) أعلاه بأن معاملات الثبات لمجالات: السلوك العدواني المادي، والسلوك العدواني اللفظي، والعدائية قد بلغت (0,883، 0,872، 0,749) على الترتيب، كما بلغ معامل الثبات الكلي لمقياس السلوك العدواني (0.935)، وهذه المعاملات تعتبر مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

معيارتفسير الاستجابات على المقياس

لتفسير استجابات أفراد الدراسة على مقياس السلوك العدواني استخدم المعيار النسبي الآتي:

$$\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى} \setminus 3 + 1$$

$$2.33 = 1 + 1.33 = 3 \setminus 4 = 3 \setminus 1 - 5 =$$

وبذلك يكون المعيار كالاتي:

$$- \text{أقل من } (2.33) \quad \text{استجابة منخفضة}$$

- (3.33 – 2.66) استجابة متوسطة

- أكثر من (3.66) استجابة مرتفعة

خامساً: المعالجات الإحصائية: ولتحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها اعتمد برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية ، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

2. اختبار "ت" (Independent T-test) للعينات المستقلة.

3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

4. معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation).

5. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي.

10-نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مقياس السلوك العدواني، والمتوسط الكلي لكل مجال من المجالات كما هو مبين في الجداول (6-9) كالآتي:

مجال السلوك العدواني المادي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على مجال السلوك العدواني المادي كما هو مبين في الجدول (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى أفراد الدراسة على مجال السلوك العدواني المادي مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	2	لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعاً على أية إساءة	3.83	1.26	76.6	مرتفعة
2	1	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجد نفسي مدفوعاً لضربه	3.50	1.35	70.0	متوسطة
3	6	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها	3.23	1.53	64.6	متوسطة
4	9	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي	2.61	1.42	52.2	متوسطة
5	5	في بعض الأحيان أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر	2.56	1.25	51.2	متوسط
6	10	أقدم على العنف المادي لحماية حقوقي	2.32	1.54	46.5	منخفض
7	4	أندفع في مشاجرات بدون سبب كافٍ	2.19	1.39	43.8	منخفض
8	12	أتشاجر مع زملائي حتى في اللعب	2.14	1.31	42.8	منخفض
9	11	ممارستي للعنف أو ضرب الآخرين يشعرنني بالقوة	2.05	1.29	41.0	منخفض
10	13	أرمي المخلفات والقمامة في الساحات العامة	1.89	1.17	37.7	منخفض
11	14	إذائي للغير بسبب قوتي يكسبني الثقة بالنفس	1.76	1.12	35.2	منخفض

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
12	3	أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كافٍ	1.71	1.13	34.3	منخفض
13	8	أشعر باندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين	1.60	1.00	31.9	منخفض
14	15	أضايق الحيوانات وأعذبها	1.45	1.00	29.0	منخفض
15	7	أعتدي بالضرب على كل من يختلف معي بالرأي	1.42	0.89	28.5	منخفض
المتوسط الكلي لمجال السلوك العدواني المادي			2.28	0.78	45.7	منخفض

وكما يتضح من الجدول (6) السابق أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال السلوك العدواني المادي كان مرتفعاً على الفقرة (2) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83)، بينما كان متوسطاً على الفقرات (1، 6، 9، 5)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات (3.50-2.56) على الترتيب، بينما كان منخفضاً على الفقرات (10، 4، 12، 11، 13، 14، 3، 8، 15، 7) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات (2.32-1.42) على الترتيب. وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للسلوك العدواني المادي كان منخفضاً حيث بلغ المتوسط الحسابي له (2.28).

مجال السلوك العدواني اللفظي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على مجال السلوك العدواني اللفظي كما هو مبين في الجدول (7) الآتي:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال السلوك العدواني اللفظي مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	17	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أرد عليه	3.50	1.43	70.0	متوسط
2	29	أقتنع برأيي ولا أبالي برأي غيري	3.32	1.38	66.4	متوسط
3	26	أرد على شتائم الآخرين بنفس الطريقة	2.88	1.51	57.6	متوسط
4	20	إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل	2.81	1.54	56.2	متوسط
5	30	أعرض الزملاء على الهيئة التدريسية	2.73	1.54	54.5	متوسط
6	21	أذكر الأفراد بأخطائهم علنياً	2.60	1.40	52.1	متوسط
7	25	أعبر عن غيظي بالألفاظ الجارحة بدلاً من الضرب أو الأذى	2.36	1.30	47.3	متوسط
8	18	في تعبيراتي اللفظية أراعي شعور المحيطين من حولي	2.20	1.09	44.0	منخفض
9	19	أميل للسخرية من أداء الآخرين	2.19	1.19	43.9	منخفض
10	16	أسيء للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما أختلف معهم	2.12	1.25	42.3	منخفض
11	27	الصوت المرتفع والعنيف يكسبني ثقتي بنفسي	2.04	1.20	40.8	منخفض
12	28	السب العلني وسيلة للدفاع عن الذات	1.90	1.20	38.0	منخفض

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
13	23	أفضل أسلوب للتعامل مع الغير هو التهديد والوعيد بالكلام	1.85	1.12	37.0	منخفض
14	22	أسيء لفظياً للآخرين بدون سبب كافٍ	1.54	0.94	30.8	منخفض
15	24	أشعر بالقوة عندما أشتتم زملائي بصوت مرتفع	1.47	0.89	29.4	منخفض
المتوسط الكلي لمجال السلوك العدواني اللفظي			2.37	0.77	47.4	متوسط

ويتضح من نتائج الجدول (7) السابق أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال السلوك العدواني اللفظي كان متوسطاً على الفقرات (17، 29، 26، 20، 30، 21، 25)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (3.50، -2.36)، وكان منخفضاً على الفقرات (18، 19، 16، 27، 28، 23، 22، 24) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (2.20 - 1.47). وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للسلوك العدواني اللفظي فقد كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.37).

3. 1. ج. مجال العدائية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة على مجال السلوك العدواني اللفظي كما هو مبين في الجدول (8) الآتي:

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال العدائية مرتبة تنازلياً وفق أهميتها

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقييم
1	32	أشك بالصدقات الجديدة	3.20	1.14	64.1	متوسط
2	39	أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب مني	2.97	1.29	59.4	متوسط
3	31	أعتقد أن جميع من حولي من زملاء يعاملونني بلطف لغاية في أنفسهم	2.95	1.16	59.0	متوسط
4	35	أشعر أن زملائي لا يفرحون لي عندما أفوق	2.47	1.36	49.4	متوسط
5	38	أشعر أن زملائي يغارون من أفكاري	2.34	1.27	46.7	متوسط
6	40	أشعر كأن زملائي يدبرون المكائد لي من خلفي	2.32	1.34	46.4	منخفض
7	34	أشعر بمتعة خاصة وأنا أرى أصدقائي يتحاشون أو يتجنبون مواجهتي	2.29	1.29	45.9	منخفض
8	36	أشعر بالسعادة عندما يهان أحد أمامي	1.69	1.17	33.7	منخفض
9	33	أستمتع عندما أفرق بين الأصدقاء	1.45	0.94	29.1	منخفض
10	37	لا أحب أن أرى أحداً سعيداً غيري	1.24	0.70	24.9	منخفض
المتوسط الكلي لمجال العدائية			2.29	0.65	45.9	منخفض

ويتضح من نتائج الجدول (8) السابق أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال العدائية كان متوسطاً على الفقرات (32، 39، 31، 35، 38) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (2.20- 2.34)، وكان منخفضاً على الفقرات (40، 34، 36، 33، 37) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها ما بين (2.32- 1.24). وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للعدائية فقد كان منخفضاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.29).

ومن مجمل النتائج السابقة يتبين أن مجالات مقياس السلوك العدواني قد جاءت مرتبة وفق أهميتها كما هو مبين في الجدول (9) الآتي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مستوى السلوك العدواني أفراد الدراسة والمتوسط الكلي مرتبة تنازلياً حسب مستوى السلوك العدواني

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
السلوك العدواني اللفظي	2.37	0.77	47.4	متوسط
العدائية	2.29	0.65	45.9	منخفض
السلوك العدواني المادي	2.28	0.78	45.7	منخفض
المتوسط الكلي	2.32	0.66	46.4	منخفض

ويتضح من نتائج الجدول (9) السابق أن السلوك العدواني اللفظي قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطه الحسابي (2.37)، يليه المجال الخاص بالعدائية الذي بلغ متوسطه الحسابي (2.29)، وأخيراً السلوك العدواني المادي والذي كان متوسطه الحسابي يساوي (2.28)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجال الكلي الخاص بالسلوك العدواني (2.32).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تشكل حالة من الوعي العام لدى الجسم الطلابي والهيئتين الإدارية والتعليمية، وإلى الدور الإيجابي الذي يلعبه المرشد التربوي في البيئة المدرسية، وإلى المستوى الثقافي الذي يتمتع به الشعب الفلسطيني المستمد من التعاليم الدينية الإسلامية الراضية لكل أوجه العنف، وإلى التركيز على عقد دورات وندوات بمستويات مختلفة لأعضاء الهيئة التدريسية في مواضيع موصولة بالعنف المدرسي، وإلى تفعيل

دور الوساطة الطلابية في البيئة المدرسية، وإلى وضع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني قانون الانضباط المدرسي على المحك وتؤكد على تطبيقه باعتباره مرجعاً تربوياً في حل المشكلات التي تعترض الهيئة التدريسية والطلبة على حد سواء، بالإضافة إلى تفعيل الأنشطة اللامنهجية بمجالاتها المختلفة مثل الرياضية والفنية والتربوية والاجتماعية .

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجها في الجدول (10) الآتي:

جدول (10): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس

الجنس المجالات	الذكور		الإناث		قيمة (ت) المحسوبة الدلالة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
السلوك العدواني المادي	2.89	0.68	1.91	0.56	15.22	*0.000
السلوك العدواني اللفظي	2.93	0.64	2.02	0.62	13.73	*0.000
العدائية	2.67	0.65	2.06	0.54	10.00	*0.000
الكلي	2.85	0.56	1.99	0.48	15.90	*0.000

*وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (10) السابق وجود فروق دالة احصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى العنف المدرسي الكلي وفي المجالات الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور في مجالات السلوك العدواني، حيث أظهرت النتائج في الجدول أعلاه أن المتوسط الخاص بفئة الذكور لمجال السلوك العدواني المادي يساوي (2.89)، بينما بلغ (1.91) لفئة الإناث. وأظهرت النتائج أن متوسط فئة الذكور لمجال السلوك العدواني اللفظي يساوي (2.93)، بينما بلغ (2.02) لفئة الإناث لنفس المجال. أما فيما يتعلق بمجال العدائية أظهرت النتائج أن متوسط فئة الذكور يساوي (2.67)، بينما يساوي (2.06) لفئة الإناث. وأظهرت النتائج أن المتوسط الخاص بفئة الذكور الخاص بمجال السلوك العدواني الكلي يساوي (2.85)، أما فئة الإناث فقد أظهرت النتائج أنه يساوي (1.99).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى الدور الأسري في عملية التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين الذي يعطي الصلاحية للذكور بممارسة العنف أكثر من الإناث من جهة، وإلى فرض المجتمع على الإناث ضوابط أكثر من تلك التي يفرضها على الذكور من جهة أخرى الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قدرة الإناث على ضبط مشاعر العنف لديهم حتى لا تظهر بصورة غير مقبولة اجتماعياً، وإلى وجود الذكور بمختلف فئاتهم العمرية في الشارع العام الأمر الذي يعرضهم لسلوكيات عنيفة متكررة تؤدي إلى تفاقم نزعة العنف لديهم، وإلى أن التكوين الجسدي والعضلي للذكور يسمح لهم بإمكانية توجيه السلوك العدواني نحو الآخر أكثر من الإناث. ويرى أصحاب النظرية البيولوجية أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى وجود ارتباط بين زيادة إفراز هرمون الرجولة (الأندروجين)، وزيادة أحداث العنف لدى الذكور (ملكية، 1987).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تبعاً إلى متغير المعدل الأكاديمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي، كما هو مبين في الجدول (11) الآتي:

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى العنف المدرسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي

المعدل المجال	اقل من 60		80-60		اعلى من 80	
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات
السلوك العدواني المادي	2.75	0.79	2.24	0.73	2.06	0.70
السلوك العدواني اللفظي	2.72	0.75	2.33	0.76	2.19	0.71
العدائية	2.45	0.69	2.31	0.61	2.18	0.66
السلوك العدواني الكلي	2.67	0.67	2.29	0.64	2.14	0.61

يوضح الجدول (11) السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي، ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والمبينة نتائجها في الجدول (12) الآتي:

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في العنف المدرسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلوك المادي	بين المجموعات	25.798	2	12.899	24.093	*0.000
	داخل المجموعات	200.235	374	0.535		
	المجموع	226.033	376			
السلوك العدواني اللفظي	بين المجموعات	15.014	2	7.507	13.666	*0.000
	داخل المجموعات	205.448	374	0.549		
	المجموع	220.463	376			
العدائية	بين المجموعات	3.775	2	1.887	4.494	*0.012
	داخل المجموعات	157.079	374	0.420		
	المجموع	160.853	376			
السلوك العدواني الكلي	بين المجموعات	14.657	2	7.328	18.183	*0.000
	داخل المجموعات	150.741	374	0.403		
	المجموع	165.398	376			

*وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig (مستوى الدلالة) أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وهي بذلك دالة إحصائية، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة الخاصة بالعنف المدرسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي. ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات (المعدل الأكاديمي) فقد تم استخدام اختبار (شفيه) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجداول أدناه (12-15) الآتي:

جدول (12): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني المادي تبعاً لم00تغير المعدل الأكاديمي

المعدل الأكاديمي	أقل من (60)	(80 – 60)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.5132*	0.6964*
(80 – 60)	-	-	0.1832
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بالاستناد الى اختبار شفاه المقارنات البعدية (Post Hoc Test) تبين أن مستوى الدلالة بين الفئة (60%-80%) والفئة أعلى من (80%) أكبر من (0.05)، وهي بذلك غير دالة إحصائياً، لذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين هاتين الفئتين. أما فيما يتعلق بباقي الفئات فقد تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة إحصائياً، ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (8.4) أعلاه الفروق تميل لصالح فئة الطلبة الذين تقل معدلاتهم عن (60%) فيما يتعلق بالسلوك العدواني المادي تبعاً للتحصيل الدراسي؛ لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

جدول (13): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني اللفظي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي

المعدل الأكاديمي	أقل من (60)	(80 – 60)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.3899*	0.5316*
(80 – 60)	-	-	0.1418
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (13) السابق بالاستناد الى اختبار المقارنات البعدي شافيه (Post Hoc Test) أن مستوى الدلالة بين الفئة (60%-80%) والفئة التي هي أعلى من (80%) أكبر من (0.05)، وهي بذلك غير دالة إحصائياً لذلك لا

توجد فروق دالة إحصائية بين هاتين الفئتين. أما فيما يتعلق بباقي الفئات تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة إحصائية. ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (9.4) أعلاه الفروق تميل لصالح الفئة الذين معدلاتهم تقل عن (60%) فيما يتعلق بالسلوك العدواني اللفظي تبعاً للتحصيل الدراسي؛ لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

جدول (14): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول العدائية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي

المعدل الأكاديمي	أقل من (60)	(80 – 60)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.1422	0.2671*
(80 – 60)	-	-	0.1249
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (14) السابق بالإستناد إلى اختبار المقارنات البعدي شافيه (Post Hoc Tests) أن مستوى الدلالة بين الفئة (أقل من 60%) والفئة (60%-80%) أكبر من (0.05) كذلك بين الفئة (60%-80%) والفئة (أكبر من 80%) وهي بذلك غير دالة إحصائية، لذلك لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلك الفئات. أما فيما يتعلق بالفئة (أقل من 60%) والفئة (أكثر من 80%) فقد تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة إحصائية. ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (10.4) أعلاه الفروق تعود لصالح الفئة الذين معدلاتهم تقل عن (60%) فيما يتعلق بالعدائية تبعاً للتحصيل الدراسي؛ لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

جدول (15): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني الكلي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي

المعدل التراكمي	أقل من (60)	(80 – 60)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.3742*	0.5273*
(80 – 60)	-	-	0.1531
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح الجدول (15) السابق بالاستناد إلى اختبار المقارنات البعدي شافيه (Post Hoc Tests) أن مستوى الدلالة بين الفئة (60%-80%) والفئة أعلى من (80%) أكبر من (0.05) وهي بذلك غير دالة إحصائياً، لذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين هاتين الفئتين. أما فيما يتعلق بباقي الفئات فقد تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة إحصائياً. ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (11.4) أعلاه الفروق تميل لصالح الفئة الذين معدلاتهم تقل عن (60%) فيما يتعلق بالسلوك العدواني الكلي تبعاً للتحصيل الدراسي وذلك لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى نظرية الإحباط والعدوان التي تحدث عنها دولارد وميلر، حيث أشارا إلى أن هناك علاقة طردية ما بين الإحباط والعدوان. وتختلف شدة السلوك العنيف باختلاف درجة الإحباط التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية (العقاد، 2001). فعدم قدرة الطالب على رفع تحصيله الدراسي يؤدي إلى الإحباط الذي يقود إلى ممارسة سلوكيات عنيفة مصاحبة بالتمرد الجزئي أو الكلي على الأنظمة المدرسية. والطلبة الذين لديهم نقص في تقدير الذات يميلون في الغالب إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة آملين جذب اهتمام الآخرين. كما تعزى هذه النتيجة إلى أن عدداً من أصحاب المعدلات المدرسية المتدنية يكونون قد أعادوا صفًا دراسياً واحداً على الأقل، وبذلك فإن قوتهم الجسدية – في الغالب – تفوق القوة الجسدية لدى نظرائهم ولكن يبقى تحصيلهم الدراسي أقل منهم، الأمر الذي يؤدي بهم إلى فرض شخصياتهم بالقوة عليهم. كما إن ضغط الأسر المتزايد على أبنائهم ذوي المعدل الأكاديمي المتدني يؤدي إلى تداعيات نفسية تنعكس في كثير من الأحيان على هؤلاء الطلبة في ممارسة العنف. بالإضافة إلى أن أساليب العقاب المتبعة من الهيئتين الإدارية والتدريسية على الطلبة ذوي المعدل الأكاديمي المتدني يؤدي بمعظمهم إلى ممارسة أشكال عنف مختلفة باتجاه الذات وضد الآخرين – بما فيهم المعنفين – والممتلكات الخاصة والعامة. كما إن النقد من الأقران والأصدقاء ذوي التحصيل الأفضل، والذي يصل في كثير من الأحيان إلى حد التجريح، يلعب دوراً كبيراً في شحن نفسيات أفراد تلك الفئة بالعنف.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبييرة تبعاً إلى متغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على العنف المدرسي تبعاً لمتغير التخصص، كما إنه تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو في الجدول (16) الآتي:

جدول (16): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	التخصص	علمي		ادبي		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
السلوك العدواني المادي		2.08	0.75	2.37	0.75	-3.38	*0.001
السلوك العدواني اللفظي		2.22	0.79	2.43	0.75	-2.45	*0.015
العدائية		2.29	0.78	2.30	0.59	-.14	0.886
السلوك العدواني الكلي		2.19	0.68	2.38	0.65	-2.52	*0.011

*وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (16) السابق بالاستناد إلى اختبار (ت) فقد تبين أن قيمة (مستوى الدلالة) أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بمجال العدائية، وهي بذلك غير دالة إحصائياً، لذلك نقبل الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات أفراد العينة حول مجال العدائية تعزى لمتغير التخصص. كما تبين أن قيمة (مستوى الدلالة) أقل من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بكل من السلوك العدواني المادي واللفظي والسلوك

العدواني الكلي، وهي بذلك دالة إحصائية، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة لمتوسطات العينة الخاصة بالسلوك العدواني المادي واللفظي والسلوك العدواني الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بتلك المجالات، كما تبين أن الفروق في المتوسطات لصالح الطلبة في الفرع الأدبي، حيث أظهرت النتائج أن متوسط طلبة الأدبي في السلوك العدواني المادي يساوي (2.37)، بينما يساوي (2.08) في الفرع العلمي، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الخاص بطلبة الفرع الأدبي في مجال السلوك العدواني اللفظي يساوي (2.43)، بينما يساوي (2.22) لطلبة الفرع العلمي، أما فيما يتعلق بالسلوك العدواني الكلي فقد بينت النتائج أن متوسط طلبة الفرع الادبي يساوي (2.38)، وأن متوسط طلبة الفرع العلمي يساوي (2.19).

وتعزى هذه النتيجة إلى أن كثافة المعلومات الصفية وما يترافق معها من تركيز وحجم الواجبات المدرسية الملقاة على عاتق طلبة الفرع الأدبي أقل منها في الفرع العلمي، الأمر الذي يؤدي إلى وجود أوقات فراغ مدرسية وبيتية لدى كثير من طلبة الفرع الأدبي، وبهذا فإن سوادهم الأعظم – على العكس من طلبة الفرع العلمي - يدخل في تفاعلات اجتماعية مع الأقران، وقد ينشأ عن هذه التفاعلات صدمات وسلوكيات عنيفة. بالإضافة إلى أن الحصيلة المعرفية لدى طلبة الفرع العلمي متطورة – في غالب الأحوال – أكثر منها لدى طلبة الفرع الأدبي، وبالتالي فإنه بمقدورهم تفادي الوقوع في شرك السلوك العنيف وبإمكانهم حل المشكلات التي تعترضهم. ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة الفرع الأدبي أكثر عرضة من طلبة الفرع العلمي للإخفاق في المعدل الأكاديمي، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة نسبة الإحباط وما يترتب عليه من سلوكيات عنيفة. هذا بالإضافة إلى الرغبة الشخصية لغالبية طلبة الفرع العلمي بتحصيل علامات تؤهلهم بدراسة تخصصات تتطلب بالعادة علامات مرتفعة تثنيهم عن ممارسة سلوكيات عنيفة تلهمهم عن الدراسة.

كما أظهرت نتائج الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات أفراد العينة حول مجال العدائية تعزى لمتغير التخصص. ويمكن عزو السبب في ذلك إلى أن مجال العدائية هو الأسهل في التنفيذ والممارسة، ولا يشكل خطراً كبيراً على ممارسة خاصة وإنه لا يتطلب – في غالب الأحوال – حركة أو صوتاً تلفت انتباه أحد من أعضاء الهيئتين الإدارية والتعليمية. هذا بالإضافة إلى أن ممارسة هذا المجال من العدائية لا يحتاج إلى جهد كبير، ولا ينطوي على ردود فعل قوية من الأقران أو مخاطر عقابية كبيرة من الهيئتين الإدارية والتعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تبعاً إلى متغير مكان السكن؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة الخاصة بالسلوك العدواني تبعاً لمتغير مكان السكن فكانت كما هو مبين في الجدول (17) الآتي:

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير مكان السكن

	مدينة		فرية		مخيم	
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات
السلوك العدواني المادي	2.26	0.77	2.49	0.87	2.40	0.79
السلوك العدواني اللفظي	2.33	0.75	2.62	0.83	2.57	0.88
العدائية	2.26	0.63	2.33	0.72	2.60	0.81
السلوك العدواني	2.29	0.64	2.50	0.75	2.51	0.77

يوضح الجدول (17) السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مستوى العنف المدرسي وفق متغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدمت الدراسة اختبار تحليل التباين الأحادي والمبين نتائجه في الجدول (18) الآتي:

جدول (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في العنف المدرسي تبعاً لمتغير مكان السكن

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلوك العدواني المادي	بين المجموعات	1.611	2	0.806	1.343	0.262
	داخل المجموعات	224.422	374	0.600		
	المجموع	226.033	376			
السلوك العدواني اللفظي	بين المجموعات	3.171	2	1.585	2.729	0.067
	داخل المجموعات	217.292	374	0.581		
	المجموع	220.463	376			
العدائية	بين المجموعات	2.920	2	1.460	3.458	*0.033
	داخل المجموعات	157.933	374	0.422		
	المجموع	160.853	376			
السلوك العدواني	بين المجموعات	2.178	2	1.089	2.495	0.084
	داخل المجموعات	163.220	374	0.436		
	المجموع	165.398	376			

*وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بالإستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig (مستوى الدلالة) أعلى من ($\alpha \leq 0.05$)، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات افراد العينة الخاصة بكل من السلوك العدواني المادي واللفظي والعنف المدرسي الكلي (السلوك العدواني) تبعاً لمتغير مكان السكن. من ناحية أخرى فقد تبين أن قيمة sig (مستوى الدلالة) أقل من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بمجال العدائية، وهي بذلك دالة إحصائياً لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة حول العدائية تبعاً لمتغير مكان السكن، لذلك قامت الدراسة باستخدام اختبار للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة حسب متغير مكان السكن، والجدول التالي يوضح الاختبار البعدي للمقارنات:

جدول (19) اختبار شافيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير مكان السكن

مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	-	-0.0704	-0.3395*
قرية	-	-	-0.2691
مخيم	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح الجدول (19) السابق بالإستناد إلى اختبار المقارنات البعدي لتحليل التباين الأحادي فقد تبين أن قيمة sig (مستوى الدلالة) أكثر من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بالطلبة من سكان القرى، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذلك لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين فئة (قرية) بالمقارنة مع المدينة والمخيم، بينما أظهرت النتائج الخاصة بالجدول أعلاه أن قيمة sig (مستوى الدلالة) أقل من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بسكان المدينة بالمقارنة مع سكان المخيم، حيث إن الأولى تظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالمتوسطات الخاصة بسكان المدينة والمخيم، لذلك يتضح أن المتوسط الخاص بسكان المخيم أعلى من المتوسط الخاص بسكان المدينة مما يعني أن الفروق تعود لصالح سكان المخيم (المتوسط الأعلى) والخاص بمجال العدائية تبعاً لمتغير مكان السكن.

وتعزى هذه النتيجة إلى تواجد هؤلاء الطلبة تحت ظروف متشابهة وبشكل نسبي من الناحية الاقتصادية، والاجتماعية، والأسرية، والبيئة المدرسية وكذلك يعزى الباحث إلى عدم وجود فروق إلى كون الطلبة باختلاف مناطق سكنهم يعانون معاناة واحدة وإن اختلفت نسبها من قبل المحتل كما أن وصول التكنولوجيا ووسائل الاتصال المختلفة إلى كل المناطق السكنية ودخولها إلى معظم البيوت قد قلل من الفروق النوعية بين الطلبة، كما ساهم اختلاط واحتكاك سكان القرى والمخيمات في التعليم والعمل بسكان المدينه إلى تقليل الفروقات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية بينهم، وأن المواقف الدافعة للعنف لدى طلبة القرية والمدينة والمخيم ذات تأويل وتفسير واحد فليس هناك تأويل ينفرد به أي منهم فمواقف الإهانة والإذلال كلها تحمل معنى واحد بالنسبة للأفراد الذين يقيمون في القرية أو المدينة أو المخيم مما يجعلهم يستجيبون بنفس مستوى العنف تقريباً باستثناء بعض المواقف والسلوكيات التي تتباين في ثقافة القرية والمدينة والمخيم.

وأظهرت نتائج جدول (19) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالمتوسطات الخاصة بمجال العدائية لدى طلبة سكان المدينة والمخيم، حيث إن المتوسط الخاص بطلبة سكان المخيم جاء أعلى منه لدى طلبة سكان المدينة، مما يعني أن الفروق تعود لصالح طلبة سكان المخيم (المتوسط الأعلى) تبعاً لمتغير مكان السكن. ويمكن عزو النتيجة إلى طبيعة الحياة القاسية في المخيم، حيث الكثافة السكانية، والضغط النفسي المتراكم التي تنتج عن الفقر والشعور بالاغتراب والهجرة الإجبارية عن البلد الاصلي، والتنشئة الاجتماعية المبنية على ثقافة الولاء للمخيم أكثر من الولاء للمجتمع ككل.

11-الاقتراحات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح مايلي:

أولاً: تفعيل مسؤولية وزارة التربية والتعليم، وهذه المسؤولية تشتمل على النواحي الآتية:

1. الناحيتين الإنسانية والاجتماعية: حيث يجب التركيز على التربية الأخلاقية واعتبارها على رأس هرم الأولويات المدرسية، وإعطائها المساحة الكافية في ساعات الدوام المدرسي لتأصيلها وتفعيلها.
2. الناحية الإدارية: حيث يجب اختيار الإداريين على أسس مهنية خالصة تجمع بين الكفاءة العلمية والإدارية والتفاني في العمل والأمانة والأخلاق الحسنة.

3. الناحية التربوية: حيث ينبغي الاهتمام من بداية المرحلة الأساسية بتنشئة الطلبة وتقوية ملكة التعبير اللفظي والكتابي لديهم حتى تكون الوسيلة لفض اي خلاف قد ينشأ بين الأقران، وبالتالي فإن العنف بأشكاله المختلفة سوف يتراجع.

ثانيا: تفعيل الوساطة الطلابية: وتتجلى في تدريب الطلبة على تقديم المساعدة والعون لزملائهم في حل النزاعات مباشرة عند حدوثها وقبل أن تصل إلى مرحلة ممارسة العنف بأشكاله المختلفة.

ثالثا: تعزيز الانضباط المدرسي: إن تعميم تعليمات الانضباط المدرسي وتفعيلها بالشكل الصحيح يؤدي إلى خلق بيئة مدرسية آمنة خالية نسبياً من العنف.

رابعا: تفعيل الأنشطة المدرسية: حيث من الأفضل اعتبار هذه الأنشطة جزء لا يتجزأ من برامج المدرسة اللاصفية، وذلك باعتبار أنها تؤثر بشكل مباشر على شخصيات الطلبة.

خامساً: تفعيل دور المرشد الطلابي: يعتبر المرشد الطلابي محور أساسي في عملية الحد من العنف المدرسي، وإذا ما تم استثمار دوره المهني في البيئة المدرسية فإن صعاب كثيرة سوف تذلل.

سادسا: الاهتمام المناسب بمبنى المدرسة وما يرتبط به من عناصر انشائية حتى يتلاءم مع عدد الطلبة المسجلين فيها.

المراجع العربية:

- أسعد، شذى (2014). درجة تواجد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المدرسين فيها. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 36 (5): 279-303.
- آل رشود، سعد (2000). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

- باظلة، أمال (2003). مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب "كراصة إجابة. تربية كفر الشيخ، جامعة طنطا.
- بطرس، حافظ (2008). المشكلات النفسية وعلاجها. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2012). التقرير السنوي. أطفال فلسطين – قضايا وإحصاءات. سلسلة إحصاءات الطفل (رقم 15). رام الله: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.
- حسين، طه (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- حلمي، إجلال (1999). العنف الأسري. القاهرة: دار الأقباء.
- الحمداني، حسين (2007). العنف والإرهاب وأسبابهما. جريدة الصباح العراقية، 1063، (14-3-2007)، العراق: 9.
- الخالدي، عطا الله (2008). إرشاد المجموعات الخاصة. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الخريف، أحمد (1993). جرائم العنف عند الأحداث في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- دحماني، وفاء (2017). التوافق النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
- الريماوي، زكية وعبد الله، تيسير والريماوي، عمر (2014). التروي/الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 9 (1): 24-37.
- زيادة، أحمد (2007). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- سليمان، سناء (2008). مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب. القاهرة: عالم الكتب.
- سياج، منال حمدي (2013). العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

- الشامي، محمد (2006). المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي (دراسة تقويمية). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.
- شاهين، محمد (2013). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقتها بالتحصيل. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21 (3): 107-140.
- شقير، زينب (2005). العنف والاعترا ب النفس بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الشهري، عبد الله (2008). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين. رسالة دكتوراه في علم النفس غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- الشهري، علي (2002). توجيه المراهقين، التوجيه والإرشاد. الرياض
- <http://www.ect18.net/sotor/sotor/sotor2.htm>
- الشهري، علي (2009). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- شوقي، طريف (1994). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: مركز النشر بجامعة القاهرة.
- الشخيلي، خالد (2005). المشكلات السلوكية لدى الأطفال: المظاهر، الوقاية، والعلاج. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر.
- الصديقي، سلوى وعبد الخالق، جلال ورمضان، السيد (2002). مناهج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الطيار، فهد (2009). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.
- عبد العاني، ليث (2010). أنماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق وفق تنميظ منظمة الصحة العالمية، دراسة منشورة بمؤتمر كلية التربية الثامن 20-22 نيسان 2010، جامعة اليرموك، إربد.

- عبد الفتاح، مراد (2000). المعجم القانوني رباعي اللغة (فرنسي - إنجليزي - إيطالي - عربي - شرعي). الإسكندرية: الكرنك للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- عبد الله، معتر (2005). العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته. القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية كلية الآداب.
- العتوم، عدنان ودراغمة، غادة (2014). العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة المنارة، 20 (2/ب): 243-221.
- عريش، صديق (2005). نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة، بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.
- العقاد، عصام (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحنى علاجي معرفي جديد. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- فيلد، إيفلين (2005). حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء. ترجمة مكتبة جرير للطباعة والنشر والتوزيع. الرياض: مكتبة جرير للطباعة والنشر والتوزيع.
- قادري، حليلة (2015). اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي. مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، 11-2015: 138-109.
- مرشد، ناجي (2006). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دليل للآباء والأمهات. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- المسكيني، فتحي (1997). ما هو الإرهاب؟ نحو مساءلة فلسفية. دراسات عربية 1-2: 25-2.
- ملكية، لويس (1987). علم النفس الإكلينيكي. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2013). سياسة الحد من العنف وتعزيز الانضباط المدرسي. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

- وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني/ مديرية التربية والتعليم لمحافظة رام الله والبيرة (2014). التقرير السنوي للعام 2014. نظام المتابعة والتقييم المبني على النتائج للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014-2019. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.
- يحيى، خولة (2000). الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان: دار الفكر.

قائمة المصادر والمراجع الأجنبية

- Agnich, Laura (2011). **A Cross-National study of school violence**. Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and state University. America.
- Aries, P. (1962). Centuries of childhood. New York, Ny: Alfred Knopf.
- Beane, A. (1998). **The trauma of peer victimization**. In L. Goldberger (ed.) Children of trauma: Stressful life events and their effects on children and adolescents (pp. 205-218). Madison, CT: International University Press.
- Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies and bully-victims. **AM.J. Orthopsychiatry**, 82 (1): 67-74.
- Bougere, A., Rowely, L., Lucille, M. & Lee, G. (2004). Prevalence and chronicity of dating violence among a sample of African-American University students. **The Western Journal of Black Studies**, 28 (4): 458-478.
- Bruno, D. (2003). **les enseignants souhaitent l'equilibre entre Le reglement et le projet educatif**, edit by Etienne Martik.
- Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perception of networks of personal relationships. **Child Development**, 63: 103-115..

-
- Malak, M. (2015). Violence and unintentional injuries among school students aged 15-19 years in Jordan. **International Journal of School Health**, 2 (4): 25-31.
 - Tapper, K. & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary schools children and their associations with beliefs about aggression. **Aggressive behavior**, 30 (2): 123-145.