



العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية

م. د. محمد عبد الكريم محسن
المديرية العامة لتربية الأنبار

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرّف مستوى (العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية)، وهل هناك فروقاً دالة إحصائية وفقاً لمتغيري النوع (ذكور، إناث)، والتخصص الدراسي (علمي، أدبي). تكونت عينة البحث من (٥٣٦) طالباً وطالبة، بواقع (٢٩٨) طالباً، و(٢٣٨) طالبة، وقد مثل (٣٧٩) الاختصاص العلمي، و(١٥٧) الاختصاص الأدبي، ثم أعدّ الباحث مقياساً للعنف المدرسي تكوّن من (٣٢) فقرة ذات الثلاثة بدائل (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً) توزعت بالتساوي على مجالين (العنف المادي، والعنف اللفظي)، وقد تم التحقق من صدقه الظاهري وصدق البناء، وثباته بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغ (٠,٧٧)، وقد أظهرت نتائج البحث: امتلاك عينة البحث لسلوك العنف المدرسي، ويوجد فرق دال إحصائياً في مستوى العنف المدرسي وفق متغير النوع (ذكور، إناث) لصالح الذكور، ولا يوجد فرق دال إحصائياً وفق متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)، وقد قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الفصل الأول: التعريف بالبحث:

أولاً: مشكلة البحث The problem of the Research:

نتيجة للأحداث الجارية التي يشهدها العراق جعلت الشعب العراقي في مواجهة مستمرة مع أعمال العنف كل يوم، سواء بالمواجهات المباشرة وجهاً لوجه، أو من خلال ما يختبره البعض ويتناقلونه للآخرين في عائلاتهم أو من خلال التقارير الاختبارية الأساسية في وسائل الإعلام المرئية، التي يتابعها كل من في البيت بمن فيهم الطلبة، وأصبح العنف ظاهرة عامة ويومية يعيشها كل أفراد المجتمع، إذ يجد أرضية صالحة في بعض أوساط مجتمعنا بسبب ظروف الحروب والأزمات الاقتصادية، وامتدت هذه الظاهرة لتشمل الصغار والكبار، الأفراد والجماعات، واتسمت أفعاله بمزيد من العدوان والتدمير، فأصبح العنف إحدى المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية على اختلافها ونجد أن بعضها قد تحول إلى المسرح الذي تظهر عليه الأنماط المختلفة من العنف، فظهر العنف المدرسي بشكل لافت للنظر مما يشير إلى وجود مشكلة متنامية لها مردودها وآثارها على المجتمع وعلى سير العملية



التعليمية داخل المدرسة بشكل خاص، حيث يمكن إن يؤدي إلى أشكال مشوهة من العلاقات والسلوكيات ويفرز أنماطاً من الشخصيات مضطربة نفسياً وانفعالياً، وهو الأمر الذي يؤدي بالضرورة إلى إعادة إنتاج العنف سواء في داخل المدرسة أو في غيرها من المؤسسات الاجتماعية؛ ومن خلال مزاوله الباحث لمهنة التدريس في المدارس الثانوية وملاحظتهما للسلوك العنيف الذي يمارسه الطلبة داخل المدرسة دفع الباحث إلى الكشف عن مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، لذا فإن مشكلة البحث الحالي تتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وهل هناك فروق دالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي بين الطلبة وفق متغيري النوع (ذكور، إناث) والتخصص (علمي، أدبي)؟.

ثانياً: أهمية البحث The significance of the Research:

نظراً للتطور العلمي الذي يشهده العالم اليوم في كافة ميادينته العلمية والتربوية لاسيما في مجال التكنولوجيا واستخدام التعليم الحاسوبي، وتطوير المناهج، والخطط التدريسية، وتبني أغلب المجتمعات التربوية النظريات الحديثة التي تمنع استخدام العنف، إلا أن ذلك لم ينعكس على ممارسات الطلبة داخل المدرسة، فلا يزال العنف مستمراً ويمارسه الطلبة مع بعضهم البعض، كما يمارس بين الطالب والمدرس بأنماطه المختلفة. (الحري، ٢٠٠٩، ص ٨).

وتعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي يواصل فيها الطلبة نموهم النفسي والاجتماعي، وإعدادهم للحياة المستقبلية، فلا يقتصر دورها على تزويدهم بالمعارف والخبرات فحسب، بل تلعب دوراً مهماً في تنشئتهم اجتماعياً، إذ تعمل على تزويدهم بالمهارات التي تفيدهم في التعامل مع هذه المعارف والخبرات، وتعلمهم القدرة على التحكم في مجريات الأمور، فضلاً عن دورها في تنمية القيم والمبادئ وتوجيه السلوك الوجهة السليمة. (الثل ونشيمة، ٢٠١٤، ص ٤٨).

وتحتضن المدرسة العديد من الطلبة الذين يختلفون في شخصياتهم وخبراتهم، لذلك يتوقع وجود فروق بينهم في عملية التفاعل الاجتماعي مع بعضهم البعض من جهة، أو مع المدرسين من جهة أخرى، ومن خلال عملية التواصل قد يعترض الطالب بعض المشكلات التي تؤثر في تفاعلها، وقد تظهر عدم القدرة على التكيف السليم، مما تظهر عليه بعض السلوكيات غير السوية كالعنف المدرسي. (الصبيحي وخالد، ٢٠١٠، ص ٣٣).

وبعد العنف من الظواهر الاجتماعية الخطيرة التي باتت واضحة على مرأى ومسمع الجميع مثل أي ظاهرو اجتماعية منتشرة والتي تعد من السلوكيات الخطيرة التي تحدث آثاراً اجتماعية سيئة ولا يمكن قبولها في أي مجتمع بشري. (أبو زهري وآخرون، ٢٠٠٨، ص ١٢٦).

وقد تفاوت الاهتمام بظاهرة العنف من مجتمع إلى آخر، ففي المجتمع الإسلامي جاء الاهتمام بالمفرد متمثلاً بالنظرة الإسلامية، حيث سبق كل القوانين والتشريعات الدولية، فالقرآن الكريم والسنة النبوية ألزمت المسلمين العناية بالفرد وتربيته تربية سليمة (العوايشة، ١٩٩٧، ص ٤١)، ونبذ العنف والإساءة



وإذاء النفس البشرية بأي شكل من الأشكال، قَالَ تَعَالَى: ﴿مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا﴾ (المائدة: ٣٢)،

قَالَ تَعَالَى: ﴿يَتَأَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ عَسَىٰ أَن يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّن نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْأَسْمُ الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴿١١﴾﴾ (الحجرات: ١١)، كما دعا الرسول الكريم محمد (إلى الرفق والعطف والتسامح ومقابلة السيئة بالحسنة حيث قال: (اتق الله حيثما كنت واتبع السيئة عليها السلام) الحسنة تمحها، وخالف الناس بخلق حسن). (أبو ذر الغفار في مسند الإمام أحمد)، كما ضرب لنا رسول الله (المثل الأعلى للرفقة في معاملة الآخرين، وعدم الغلظة والشدة والعنف في معاملتهم وبين لنا عليه السلام محمد (السلوك الصحيح للمسلم بقوله: (المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده). (رواه البخاري)، كما وضع الإسلام مبادئ التنشئة الاجتماعية

للفرد بتربيته تربية متوازنة سوية وبالعدل ما يمنع ظهور نمط السلوك العدواني لدى الأطفال والمراهقين يقول الرسول محمد (عليه السلام): (لا يحل لمسلم أو مؤمن أن يروع مسلماً) (عبد الرحمن بن أبي ليلى في مسند الإمام أحمد).

أما وجهة النظر الحديثة فتعد دراسة ظاهرة العنف لها أهمية كبيرة لاسيما في المؤسسات التربوية كونها عرضاً معتلاً أو مرضياً Symptom أو صحيحة إنذار أو رسالة خطر على المجتمع أن يحسن قراءتها، فهي قضية المجتمع بأسره، فالمؤسسات التربوية ينبغي أن تتصدى لها باعتبارها قضية تربوية معقدة ومتشعبة تحتاج في بلادنا لكثير من الدراسات والبحوث الميدانية النفسية والتربوية والاجتماعية. (العيصوي، ٢٠٠٤، ص ١٥٣-١٥٥).

ويشكل العنف المدرسي في إطار المدرسة خطورة؛ إذ أنه يعكس صوراً من أنماط التفاعل السلبي التي تكشف خللاً في النسق القيمي للطلبة، وضعف مهارات التواصل والتعامل مع المشكلات التي يواجهونها، كما يمثل العنف المدرسي صيغة من صيغ التسلط والإكراه وهو استخدام غير مشروع للقوة في توجيه العملية التعليمية. (وظقة، ٢٠٠٩، ص ١٠٢).

والعنف المدرسي حالة تعكس سوء صحة المجتمع وأمنه، ودليل إهمال للعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لحاجات الطلبة، وبذلك فإن العنف المدرسي يشوه سمعة المؤسسة التربوية، ويعوق النمو الشخصي للطلبة ويؤدي إلى فقدان الأمل فيها. (المخازير، ٢٠٠٦، ص ٢١).

وقد نكون غير واقعيين إذا تصورنا خلو المدارس من العنف تماماً لأن العنف موجود في مجتمعنا، وحقيقة الأمر أن العنف المدرسي ليس إلا انعكاساً للعنف الذي يحدث خارج المدرسة، فالطلبة المتواجدون في المدرسة هم جزء من ذلك المجتمع الصاحب الذي يمارس العنف خارج المدرسة، وقد



أكد هوربيتس "Horpets" ذلك عندما قال: "إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة حتماً". (العيسوي، ٢٠٠٨، ص ٦٧).

فلاحظ في مؤسساتنا التعليمية العديد من الحالات التي يظهر فيها الطالب وهو يمارس فعل العنف تجاه زملائه في المدرسة، وهذا لا يعني الوقوف عند حدود تعريف الظاهرة أو جرد بعض مظاهرها، بل يحتاج الأمر بحثاً وميدانياً لمعرفة كيفية التعامل مع هذه الظاهرة التي تستشري يوماً عن يوم في مؤسساتنا التعليمية، وهذا الأمر لن يتم دون تحديد المسؤوليات والمهام المنوطة بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا الداء الذي ينخر كيان مؤسساتنا التعليمية من الداخل، وهذا ما أثار الباحث لاختيار موضوع العنف المدرسي وقياس مستواه لدى طلبة المرحلة الإعدادية، لأهمية هذه المرحلة كونها الأساس الذي ينطلق منه للدراسة الجامعية الأولية واختيار المستقبل المهني العلمي وبما يتناسب ويتلائم مع قدرات وقابليات الطلبة أنفسهم كي يكونوا مؤهلين علمياً لخدمة المجتمع في مجالات الحياة كافة، فضلاً أن هذه المرحلة تعد جزءاً من مرحلة المراهقة والتي أكد العديد من علماء النفس ومن بينهم (أريكسون وستانلي هول) على أهمية وخطورة هذه المرحلة لأنها مرحلة أزمات نفسية وصراعات حادة إذا ما نجح الفرد في اجتيازها بشكل سليم بمساعدة مرشداً يعاونه على مواجهة تلك الأزمات والصراعات فسيكون فرداً غير متوافقاً في المجتمع.

ثالثاً: أهداف البحث Aims of the Research:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١. مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٢. دلالة الفروق في مستوى العنف المدرسي وفق متغير النوع (ذكور، إناث).
٣. دلالة الفروق في مستوى العنف المدرسي وفق متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

رابعاً: حدود البحث Limits of the research:

اقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الإعدادية بفرعيها (العلمي والأدبي) في المدارس الثانوية والإعدادية للبنين والبنات التابعة لممثلية وزارة التربية للنازحين في السليمانية للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦م).

خامساً: تحديد المصطلحات Definition of the Terms:

١. العنف Violence: عرّفه:

* (كوافحة وعمر، ٢٠١٠): بأنه سلوك يعبر عنه بأب رد فعل بهدف إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين أو إلى تخريب ممتلكات الآخرين. (كوافحة وعمر، ٢٠١٠، ص ١٦٣).

* هاريس (Harris, 2010): بأنه التهديد أو الأذى الحقيقي الجسدي والسيكولوجي الذي يسببه الفرد للآخرين، والذي يأخذ أشكالاً متعددة مثل العنف اللفظي، والاستغلال، أو العقاب الجسدي. (Harris, 2010, p294).



* غنيم (Ghoneem, 2012): بأنه نمط من أنماط السلوكيات العدائية تجاه الآخرين والتي تتضمن الإساءة الجسدية، والإساءة النفسية، وتدمير الممتلكات المملوكة للآخرين. (Ghoneem, 2012, p101).

ويعرفه الباحث بأنه السلوك الذي يتسم بالقسوة والشدة والإكراه إذ تستثمر فيه الدوافع العدائية استثماراً صريحاً كالضرب والإيذاء والتعطيم للأفراد والممتلكات.

٢. العنف المدرسي Violence School: عرّفه:

* ميلر (Miller, 2008): مجموعة السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الصفوف المدرسية. (Miller, 2008, p34).

* (دباب، ٢٠١٣): بأنه جملة الممارسات التي تحدث في الوسط المدرسي يقوم بها الطلبة وتتسم بالرغبة في إحداث ضرر مادي أو معنوي ضد الآخرين من طلاب وأساتذة وضد ممتلكات المدرسة، وتتم بشكل فردي أو جماعي في غالب الأحيان. (دباب، ٢٠١٣، ص ١٣٤).

* (التل ونشمية، ٢٠١٤) بأنه مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية البدنية والنفسية واللفظية التي تصدر من الطلبة أنفسهم وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية. (التل ونشمية، ٢٠١٤، ص ٤٩).

ويعرفه الباحث نظرياً: بأنه السلوك الذي يمارسه الطالب داخل البيئة المدرسة مستخدماً القوة لإلحاق الأذى أو الضرر المادي أو اللفظي بزملائه أو الممتلكات المدرسية.

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه العنف اللفظي والمادي الذي يمارسه الطالب/ الطالبة داخل البيئة المدرسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب/ الطالبة من خلال إجابته على فقرات مقياس العنف المدرسي الذي أعدّه الباحث لهذا الغرض.

الفصل الثاني: إطار نظري ودراسات سابقة:

أولاً: إطار نظري: العنف المدرسي Violence School:

العنف ظاهرة سلوكية وجدت منذ أن وجد الإنسان على وجه الأرض ويرجع تاريخها إلى المجتمع الإنساني الأول منذ حادثة قابيل مع أخيه هابيل، فالعنف لا يؤكّد إلاّ العنف لكونه يتنامى مع طبيعة التكوين البشري. (محمد، ٢٠٠٥، ص ٤٩)، ولم يقتصر العنف على نمط واحد فق، بل قد تعددت أنماطه، وأن ما يهمننا هنا هو العنف في المؤسسات التربوية وبالتحديد "العنف المدرسي"، فهو أحد هذه الأنماط التي بدأت تظهر بصورة جلية وواضحة في مجتمعاتنا العربية، وأن الحديث عن العنف المدرسي يكتسب أهمية خاصة حيث إن المدرسة هي ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية بعد الأسرة ويقع على عاتقها مسؤولية كبيرة إلى جانب الأسرة في تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية لن المدرسة وجدت في المجتمع لتعديل الأهداف الاجتماعية وفق فلسفة تربوية إلى عادات سلوكية تتزامن مع النمو المتكامل والسليم للأفراد والطلبة كما أوكلها المجتمع تربية



النشء وصياغة العقول التي تأخذ بدورها إلى صناعة المستقبل بكل ما تزود به هذه العقول وتنشأ عليه.

(يحيى، ٢٠٠٧، ص ١٨٥)، وقد تعددت أنماط العنف المدرسي على النحو الآتي:

أولاً: تصنيف الأنماط حسب المتأثر بالعنف (الطالب):

١. العنف الموجه من طالب إلى طالب.

٢. العنف الموجه من معلم إلى طالب. (الحريري وسمير، ٢٠١١، ص ٢٤٢).

ثانياً: تصنيف الأنماط حسب كيفية التأثير بالعنف، ويشمل:

١. العنف اللفظي **Verbal Violence**: ويمثل استجابة صوتية ملفوظة، تحمل مثيراً يضر بمشاعر الآخر،

وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام، دون مشاركة الجسد، ويعبر عنها في صورة

التهديد والوعيد، والشتائم، والمنايزة بالألقاب أو المناداة بما يكره الغير، أو الخطاب بصوت عالٍ.

(سليمان، ٢٠٠٨، ص ٣٣).

وتأتي ممارسة العنف اللفظي لأسباب منها: لفت الانتباه أو تفريغ انفعالي، إذ يميل الفرد إلى العنف

اللفظي للتحرير من التوتر، كما قد يشكل العنف اللفظي طريقة للتحدي في بعض البيئات الأسرية التي تحرم

استخدام الشتائم بشدة، فتأتي ممارسة العنف اللفظي للتعبير عن الاستقلالية، وقد تكون رمزاً للنضج والوصول

إلى حالة من الرشد وعدم إتباع الآخرين. (السحيمي ومحمد، ٢٠٠٩، ص ٤٢).

٢. العنف الجسدي **Physical Violence**: يمثل أبسط وأشد مظاهر العنف، حيث تستغل بعض

الطالبات طاقتهن الجسمية في العنف، ويتراوح الجسدي بين أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدّها

مثل: (الضرب وشد الشعر، والصفع، والدفع والإمساك بعنف، ولبّي اليد، واللكم والرمي أرضاً، والعض

والخنق)، وغالباً ما يرافق هذا العنف نوبات من الغضب والعدوان. (يحيى، ٢٠٠٧، ص ١٨٦).

والجدير بالذكر أن العنف اللفظي عادة ما يسبق العنف الجسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة

إظهار قدرات وإمكانات الآخر قبل ممارسة العنف الجسدي ضده، كما أن العنف الجسدي يعد من أقدم

أنماط العنف التي عرفها الإنسان منذ أن أحس بوجوده وكيانه. (حمدان، ٢٠٠٧، ص ٢٣).

٣. العنف النفسي **Psychological Violence**: ويتم التعبير عنه بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين،

والإهمال، والنبذ، والسخرية والحطّ من تقدير الذات، والتفرقة والتمييز في المعاملة، وتعتمد الإحراج،

وإطلاق الألفاظ الجارحة أو توجيه الإهانة لهم كحمقاء وبلهاء وغيرها، والنظر بطريقة تدل على الازدراء

والتحقير. (شقيير، ٢٠٠٥، ص ٤٤).

النظريات النفسية التي تفسّر العنف المدرسي:

حاول علماء النفس تفسير العنف من مختلف الوجوه منطلقين بذلك من الأطر المرجعية التي تتبناها كل

نظرية، وفيما يأتي تفصيل لتلك النظريات:

١. نظريات التحليل النفسي **Theories of Psychoanalysis**: يسهم التحليل النفسي في تفسير

العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكيات غير السوية، مثل العنف، ويشير فرويد (Freud) مؤسس

التحليل النفسي إلى أن العنف يأتي إما لعجز (الأنا) عن تكيف النزاعات الفطرية الغريزية مع مطالب



المجتمع وقيمه ومثله ومعايير، أو لعجز الذات عن القيام بعملية التسامي، أو الإغلاء، من خلال استبدال النزاعات العدوانية، والبدائية، والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقياً وروحياً ودينياً واجتماعياً. (موسى وزينب، ٢٠٠٩، ص ٥٢).

٢. النظريات السلوكية **Behavioral Theories**: يعتقد السلوكيون بأن سلوك العنف - كغيره من أنماط السلوك الإنساني - محكوم بتوابعه أي أن احتمال حدوثه يزداد عندما تكون نتائجه إيجابية أو معززة، ويقل احتمال حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية. (زيادة، ٢٠٠٧، ص ٣٣)، لذا يمكن الإشارة إلى أن العنف يمكن تعلمه وتعديله وفقاً للتعزيز الإيجابي أو السلبي، كما يرى سكينر (Skinner) أن العنف إذا كان يحقق لدى الطالبة مكاسب معنوية واجتماعية فإنها تميل إلى تكراره (حسين وسلامة، ٢٠١٠، ص ١٢١).

٣. نظريات التعلم الاجتماعي **Social Learning Theories**: ومن النظريات التي تصدت لدراسة العنف في مجال العلم السلوكي المعرفي نظرية التعلم الاجتماعي، وهي ترتبط بأعمال باندورا (Bandura) وبحوثه على النمذجة والتقليد، فهي ترى أن السلوك العنف متعلم، من خلال التقليد وملاحظة سلوك الآخرين، فالطالبة يمكن لها أن تتعلم سلوك العنف من خلال مشاهدة الأفلام العنيفة التي تشاهد فيها العنف، دون أن يكون متبوعاً بالعقاب. (موسى وزينب، ٢٠٠٩، ص ٥٥).

٤. النظريات المعرفية **Cognitive Theories**: تنطلق هذه النظريات من دور الأفكار اللاعقلانية في الاضطرابات السلوكية التي أشار إليها إليس (Ellis)، وهي من خلال العلاقة بين الأفكار والتصرفات، ومعتقدات الفرد عن ذاته وعن الآخرين من جهة، وبين السلوك من جهة أخرى، وتشير أيضاً إلى أن العنف والاضطرابات الانفعالية ترتبط باعتناق أفكار خالية من المنطق والعقلانية، فالطالب قد يكون لديه قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديه إدراك مشوه، يدعم ويثقف على السلوك العنيف لديه، من قبيل أن العنف هو سلوك مشروع، ويزيد من تقدير الذات، وقد يرجع تبني الطالب لسلوك العنف إلى نقص أساليب تنوعية توضح مدى خطورة العنف كوسيلة لحل المشكلات، وإيجاد البديل من خلال الحوار، وتنمية مهارات الذكاء الانفعالي. (أبو مصطفى وعطاف، ٢٠٠٤، ص ٥٦٣).

٥. نظرية الإحباط - العدوان **Frustration and Aggression theory**: تعد هذه النظرية من النظريات النفسية الأولى في دراسة العدوان ومن أبرز علمائها (جون دولارد **Gon Dollard**، وميلدر **Miller**، ودوب **Doob**، وسيرز **Sears**)، حيث اجروا بحثاً عن الإحباط والعدوان توصلوا من خلاله إلى نتيجة مفادها بأن الإحباط يؤدي إلى العدوان، والعدوان يحدث نتيجة الإحباط، وأن الإحباط دائماً يقود إلى شكل من أشكال العدوان، والإحباط على وفق هذه النظرية إعاقه الفرد عن تحقيق وإنجاز أهداف معينة، ويعني أيضاً رد الفعل الذي ينتج عن مثل هذه الإعاقه. (أبو مصطفى وعطاف، ٢٠٠٤، ص ٥٦٤).

٦. النظرية البيولوجية **Theory of biological**: فسّر بعض البيولوجيون سلوك العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية أو التركيبية الوراثية، فقد جرت مابين الستينات والسبعينات من القرن العشرين أبحاث مهمة عن تكوين الكروموسومات لدى ذكور المجرمين وإنائهم، والتكوين الجيني قد بات



ثابتاً ومعروفاً منذ ١٩٥٦، حيث أن مجموع الصفات الصبغية أو الكروموسومات لدى الإنسان يحتوي على (٤٦) وحدة صبغية "كروموسوم" منها (٢٢) زوجاً متشابهاً كلياً (وكل صبغ أو كروموسومات يحتوي على المئات بل الألوف مما يسمى بالجينات أو المولودات أو المورثات)، في حين أن الزوج الثالث والعشرين من هذه الصبغات أو الكروموسومات هو زوج الصبغيات أو الكروموسومات الجنسية (أي المرتبط بالجنس) يختلف في خلية الذكر عنه في خلية الأنثى فهو يتكون لدى المرأة من صبغتين متشابهين وكلاهما (X)، أما لدى الرجل من صبغتين مختلفتين أحدهما (X) والآخر (Y)، وقد أثبتت الدراسات إن الأفراد الذين يتميزون بالعدوانية والذين اعتقلوا بسبب ارتكابهم شتى أنواع العنف، تظهر لديهم في أغلب الأحيان حالات من الشذوذ في صبغتهم الجنسية، إذ إن زيادة (X) واحدة أو اثنتين قد تسبب تخلفاً عقلياً، ولكن زيادة (Y) واحدة قد يكون لها تأثير في الغرائز الإجرامية، وقد لوحظ بالفعل وجود نسبة كبيرة من صبغة (XYY) وهي غير طبيعية بين المجرمين. (كورنلتون، ١٩٩٣، ص ٦٣).

ثانياً: دراسات سابقة:

١. دراسة (البقي، ٢٠٠٧): أجريت الدراسة في السعودية، وهدفت إلى التعرف على (العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي عند طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض)، تكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) طالبة و(٤٠) مرشدة طلابية، ومن نتائج الدراسة: أن غالبية أفراد العينة الممارسات لسلوك العنف المدرسي ينتمين إلى أسر ذات دخل مرتفع، ووجود علاقة دالة إحصائية بين كل من عُمر الطالبة ومستواها الدراسي وممارسة العنف لصالح الأصغر سناً والمستوى الدراسي الأدنى. (البقي، ٢٠٠٧).
٢. دراسة شيرر (Sherer, 2009): أجريت الدراسة في تايلند، وهدفت إلى تعرف (العنف لدى المراهقين وعلاقته ببعض العوامل الأسرية والشخصية)، تكونت العينة من (١٢٦٩) طالباً وطالبة من المراهقين من المدارس الثانوية والمهنية، وأظهرت النتائج: ارتفاع العنف بنسبة (٥٨%)، وتأثير العوامل الأسرية (كدخل الأسرة المتدني والمستوى التعليمي للوالدين)، وتليها العوامل الشخصية (انخفاض تقدير الذات، واحترام الذات) في ارتفاع وتيرة العنف لدى المراهقين. (Sherer, 2009, p9-39).
٣. دراسة (الغامدي، ٢٠٠٩): أجريت الدراسة في السعودية، وهدفت على تعرف (العنف المدرسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة)، تكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طالباً من المرحلة المتوسطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن العنف اللفظي أكثر أنماط العنف المدرسي شيوعاً، يليه العنف النفسي، وإن هناك فروقاً دالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تبعاً للصف الدراسي لصالح الصف الثالث المتوسط، ولا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغيرات: الدخل الأسري، الدخل الشهري، مستوى الوالدين التعليمي. (الغامدي، ٢٠٠٩).
٤. دراسة ألتون وبيكر (Altun&Baker, 2010): أجريت الدراسة في تركيا، وهدفت إلى تعرف (العنف المدرسي من جانب الطلبة المعلمين بتركيا)، تكونت العينة من (٢٧) معلماً، و(١٢٥) طالباً، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة



يميلون على العنف بعد حدوث مشاجرات بينهم، كما أنهم يشعرون بالعجز المتعلم حيال مواجهة العنف بسبب
تدني مهارات التواصل وحل النزاعات لديهم. (Altun&Baker,2010,p3165-3169).

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي قام بها الباحث من حيث اختيار منهجية البحث، وتحديد
مجتمعه واختيار العينة، وإعداد أداة البحث (مقياس العنف المدرسي)، واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة
لتحليل نتائجه، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أولاً: منهجية البحث **Research Methodology**: اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يعد أحد
أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها عن طريق جمع بيانات
ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة
الدقيقة. (ملحم، ٢٠١٠، ص ٣٧٠).

ثانياً: مجتمع البحث وعينته **Research Population and its Sample**:

١. مجتمع البحث **Research population**: هو جميع الأعضاء أو العناصر سواء كانت أهداف أو
موضوعات أو أفراد نرغب بتعميم نتائج الدراسة عليهم. (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ص ١٠١)، تألف مجتمع
البحث الحالي من (٥٦٣٤)^١ طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في المدارس الثانوية والإعداديات
التابعة لممثلية وزارة التربية للنازحين في مركز مدينة السليمانية للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦م، البالغ عددها
(١٧) مدرسة، بواقع (٢٩٣٨) من الذكور، و(٢٦٩٦) من الإناث، ويُمثل (٣٧٧٠) الاختصاص العلمي،
و(١٨٦٧) الاختصاص الأدبي، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) مجتمع البحث

ت	المدرسة	عدد الطلبة				المجموع
		الذكور		الإناث		
		العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	
١	ث المراد للبنين	١٩٤	١٦٠	—	—	٣٥٤
٢	ث رابه رين للبنين	٢١٠	٨٨	—	—	٢٩٨
٣	ث عبد القادر الكيلاني للبنين	١٨٢	٨٠	—	—	٢٦٢
٤	ث المستقبل للبنين	١٩٤	٩٢	—	—	٢٨٦
٥	ث الحسام للبنين	٢٦٨	٧٦	—	—	٣٤٤
٦	ث سرجنار للبنين	٤١٤	١٥٢	—	—	٥٦٦
٧	ث الشهيد اللواء حسين للبنين	٨٢	٧٦	—	—	١٥٨
٨	ث الرصافي الثالثة للبنين	٣٢٤	١٣٦	—	—	٤٦٠
٩	ث الرصافي الخامسة للبنين	١٥٤	٥٦	—	—	٢١٠
١٠	ث الياسمين للبنات	—	—	٢٨٨	٦٢	٣٥٠
١١	ث الحرية للبنات	—	—	٢١٦	١٠٨	٣٢٤

^١ تم الحصول على جميع البيانات من ممثلية وزارة التربية للنازحين في السليمانية/ قسم الإحصاء.



١٢	ث الخيام للبنات	-	-	١٥٤	١٣٢	٢٨٦
١٣	ث النور للبنات	-	-	٣١٨	٩٢	٤١٠
١٤	ث الرسالة للبنات	-	-	٨٨	٥٦	١٤٤
١٥	ث الأطلال للبنات	-	-	٢٩٦	١٧٢	٤٦٨
١٦	ث الرصافي الثالثة للبنات	-	-	٢٥٨	٢٢٠	٤٧٨
١٧	ث الرصافي الخامسة للبنات	-	-	١٣٠	١٠٦	٢٣٦
المجموع		٢٠٢٢	٩١٩	١٧٤٨	٩٤٨	٥٦٣٤
		٢٩٣٨	٢٦٩٦			

٢. عينة البحث Research Sample: هي جزء من المجتمع يجري اختيارها وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً. (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٨، ص ٣٠٩)؛ أي إنها تمثل عناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يُمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع. (عباس وآخرون، ٢٠١٢، ص ٢١٨)، وتم اختيار نسبة (٥٠%) من عينة المدارس، أي (٥) مدارس للبنين و(٤) مدارس للبنات، ثم اختيار عينة الطلبة بنسبة (٢٠%)، حيث ذكر ملحم (٢٠١٢) عندما يكون عدد أفراد المجتمع صغيراً نسبياً (بضع آلاف) يتم اختيار نسبة (٢٠%). (ملحم، ٢٠١٢، ص ١٥٥)؛ فتكونت عينة البحث من (٥٣٦) طالباً وطالبة، بواقع (٢٩٨) طالباً، و(٢٣٨) طالبة، وقد مثل (٣٧٩) الاختصاص العلمي، و(١٥٧) الاختصاص الأدبي، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) عينة البحث

ت	المدرسة	عدد الطلبة				
		الذكور		الإناث		
		العلمي	الأدبي	العلمي	الأدبي	
١	ث رابه رين للبنين	٤٢	١٨	-	-	٦٠
٢	ث عبد القادر الكيلاني للبنين	٣٦	١٦	-	-	٥٢
٣	ث سرجنار للبنين	٨٣	٣٠	-	-	١١٣
٤	ث الشهيد اللواء حسين للبنين	١٦	١٥	-	-	٣١
٥	ث الرصافي الخامسة للبنين	٣١	١١	-	-	٤٢
٦	ث الياسمين للبنات	-	-	٥٨	١٢	٧٠
٧	ث الخيام للبنات	-	-	٣١	٢٦	٥٧
٨	ث النور للبنات	-	-	٦٤	١٨	٨٢
٩	ث الرسالة للبنات	-	-	١٨	١١	٢٩
المجموع		٢٠٨	٩٠	١٧١	٦٧	٥٣٦
		٢٩٨		٢٣٨		

ثالثاً: أدوات البحث Instrumentation:

تُعد أداة البحث وسيلة وأسلوب لجمع البيانات كالاستبانة والملاحظة والمقابلة والاختبار. (الكيلاني ونضال، ٢٠١٤، ص ٨٣)؛ وتمثلت أداة البحث الحالي بمقياس العنف المدرسي:



* مقياس العنف المدرسي Scale Violence School:

- اتبع الباحث خطوات محددة لإعداد مقياس العنف المدرسي لطلبة المرحلة الإعدادية، وهي:
١. الإطلاع على أدبيات ودراسات تناولت في طياتها العنف المدرسي؛ واستشارة مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية.
 ٢. الإطلاع على مقاييس تناولت العنف المدرسي منها مقاييس الدراسات السابقة، والإطلاع على كتاب (الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية: تأليف أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، ٢٠١١).
 ٣. بعد مراجعة التعريف النظري والإطار النظري للعنف المدرسي تم تحديد مجالين لقياسه، هما:
- * العنف المادي Material Violence: وهو إيقاع الأذى بالطلبة المتضمن الضرب واللكم والرفس والبصق أو تحطيم الأشياء أو العبث بها.
- * العنف اللفظي Oral Violence: ويتضمن الشتم وإطلاق الأسماء والصفات البذيئة والإغاظه والتشاجر والتحقير والتهديد بالإيذاء.
- بعد ذلك أعدّ الباحث مقياساً للعنف المدرسي تكوّن من (٣٢) فقرة، ذات البدائل (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً)، وقد توزعت الفقرات على المجالين (العنف المادي، والعنف اللفظي) بواقع (١٦) فقرة لكل مجال.

صدق المقياس Scale Validity: يقصد به أن يقيس المقياس ما وضع من أجله، بحيث يعطي صورة كاملة وواضحة لمقدرة الطالب على الخاصية المراد قياسها. (العبيسي، ٢٠١٠، ص ٢١٠)؛ ومن أجل التحقق من صدق المقياس عمد الباحث إلى التحقق من الآتي:

١. الصدق الظاهري Face Validity:

عرّض الباحث المقياس بصورته الأولية المتكوّن من (٣٢) فقرة على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في وضوح الفقرات وصياغتها بصورة جيدة وأي ملاحظات أخرى تفيد في تحسين نوعية المقياس، وقد جاءت نتيجة آرائهم حول الفقرات على نسبة اتفاق أكثر من (٨٥%) دون إجراء أي تعديلات، لذا عدّت جميع فقرات المقياس صادقة لقياس العنف المدرسي.

٢. صدق البناء أو (المفهوم) Construct Validity:

لأجل التحقق من صدق بناء المقياس تم إيجاد علاقة ارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس من خلال حساب درجات "عينة التحليل الإحصائي" المتكونة من (١٥٠) طالباً وطالبة؛ لأن الدرجة الكلية تعد معياراً لصدق المقياس، وحُسبت علاقة الارتباط باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٥ - ٠,٦٩)، وتُعد هذه النتائج فعّالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٤٨) عند مقارنتها بالقيمة الجدولية.



التطبيق الاستطلاعي للمقياس :Scale Pilot Application

للتحقق من مدى فهم أفراد العينة لتعليمات المقياس ومدى وضوح الفقرات لديهم ولتحديد فيما إذا كانت الفقرات في مستوى المفحوصين، إذ ينصح قبل طباعة المقياس وإخراجه بصورته النهائية بتطبيق فقراته على عينة صغيرة تتراوح ما بين (٣٠-٤٠) فرداً. (النبهان، ٢٠٠٤، ص ١٨٥)، فضلاً عن حساب الزمن الذي يتطلبه تطبيق المقياس، فقد طبق الباحث المقياس على عينة من طلبة المرحلة الإعدادية بلغ عددهم (٣٠) طالباً وطالبة، وكانت جميع الفقرات واضحة ومفهومة، وكان متوسط الوقت المستغرق للإجابة (١٥) دقيقة.

التحليل الإحصائي للفقرات :Analysis Of The Items

يهدف التحليل الإحصائي للفقرات إلى التحقق من دقة الخصائص السايكومترية للاختبار نفسه، لأنّ خصائص الاختبار تعتمد إلى حد كبير على خصائص فقراته، ولأن التحليل المنطقي قد لا يكشف أحياناً عن صدق أو صلاحية الفقرات بشكل دقيق، في حين إن التحليل الإحصائي للدرجات يكشف مدى دقة الفقرات في قياس ما وضعت من أجل قياسه، إذ أشار أيبيل (Ebel, 1972) إلى إن الهدف من تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات الجيدة في المقياس. (عثمان، ٢٠١١، ص ١٤٥)؛ طبق الباحث مقياس العنف المدرسي على عينة استطلاعية تكوّنت من (١٥٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية، روعيت فيها النسبة المئوية لمتغير النوع (ذكور، إناث)، ومتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

القوة التمييزية للفقرات :Discrimination Power of the Item

يقصد بالقوة التمييزية للفقرات هي قدرة فقرات المقياس على التمييز بين المستويات الدنيا والمستويات العليا للأفراد فيما يخص السمة المراد قياسها. (عودة، ٢٠١١، ص ١٨٩)؛ ولإيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس اتبع الباحث الخطوات الآتية:

١. ترتيب الدرجات ترتيباً تنازلياً من أعلى درجة كلية إلى أدنى درجة كلية.
٢. حددت المجموعتان المتطرفتان بنسبة (٢٧%) من المجموعتين العليا والدنيا، أي تمثل (٤١) استمارة المجموعة العليا، و(٤١) استمارة المجموعة الدنيا.
٣. استخدام الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، تبين أن فقرات المقياس مميزة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، إذ تراوحت قيمها المحسوبة ما بين (٣,١٤-٧,٢٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١,٩٦) عند درجة حرية (١٤٨).

ثبات المقياس : Scale Reliability

يقصد بالثبات درجة الاتساق في قياس السمة موضوع القياس من مرة لأخرى فيما لو أعدنا تطبيق الأداة عدداً من المرات. (الشايب، ٢٠١٢، ص ١٠٢)؛ وحسب معامل ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ:



طريقة ألفا كرونباخ Alpha – Cronbach Method:

هي تقيس جودة الفقرات أو المتغيرات التي تقيس السمات المتماثلة أو ارتباط المفهوم بالمجالات الأخرى، وهي تعطي تقديرًا جيدًا للثبات في معظم الحالات من وجهة نظر الباحث. (Ravid, 2011, p196)؛ وقد تم حساب معامل الثبات بهذه الطريقة وبلغ (٠,٧٧)، وهو معامل ثبات يمكن الاعتماد عليه في البحث الحالي، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) معاملات الثبات للمجاليين والمقياس ككل

المجال	العنف المادي	العنف اللفظي	مقياس العنف المدرسي ككل
معامل الارتباط	٠,٧٦	٠,٧٨	٠,٧٧

مقياس العنف المدرسي بصورته النهائية:

تكون مقياس العنف المدرسي بصورته النهائية (ملحق ١) من (٣٢) فقرة ذات الثلاثة بدائل (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً)، توزعت بالتساوي على مجاليين "العنف المادي، والعنف اللفظي"، أي تكون أعلى درجة (٩٦)، وأدنى درجة (٣٢)، بمتوسط فرضي (٦٤)، وقد تم تطبيقه على طلبة عينة البحث بعد أن تم إعطاءهم جملة من التعليمات والتوصيات عن كيفية الإجابة، وقد جرى التطبيق تحت إشراف الباحث، والجدول (٤) يوضح توزيع فقرات المقياس على المجاليين:

جدول (٤) توزيع فقرات مقياس العنف المدرسي على المجاليين

ت	المجالات	الفقرات
١	العنف المادي	١٦-١
٢	العنف اللفظي	٣٢-١٧
	المجموع	٣٢

رابعاً: الوسائل الإحصائية Statistical Means:

اعتمد الباحث في التحليل الإحصائي لنتائج بحثهما على المعادلات الآتية:

١. الاختبار التائي لعينة واحدة لاختبار الفرق بين متوسط درجات الطلبة على مقياس العنف المدرسي والمتوسط الفرضي. (الشايب، ٢٠١٢، ص ١٧٩).
٢. استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في استخراج دلالة الفروق بين الطلبة على مقياس العنف المدرسي في متغيرات (النوع، والتخصص). (المنيزل وعدنان، ٢٠١٠، ص ٣٦٥).
٣. معامل ارتباط بيرسون لاستخراج صدق بناء المقياس. (الزامل وآخرون، ٢٠٠٩، ص ٢٥٨).
٤. معامل التمييز لفقرات المقياس. (ملحم، ٢٠١٢، ص ٢٣٩).
٥. معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج ثبات المقياس. (مجيد وياسين، ٢٠١٣، ص ٨٨).



الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث وتحليلها بعد تطبيق مقياس (العنف المدرسي) على طلبة عينة البحث، ومن ثم مناقشتها، فضلاً عن عرض عددٍ من التوصيات الموجهة إلى ذوي الاختصاص، وعدد من المقترحات التي تُمثل دراسات مستقبلية مكتملة للبحث الحالي أو موازنة له، وفيما يأتي عرض ذلك:

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:

الهدف الأول: التعرف على مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية:

بعد تحليل درجات طلبة عينة البحث على مقياس العنف المدرسي، كان الوسط الحسابي لدرجاتهم (٧١،٥٢) وبانحراف معياري قدره (١١،٣٩)، وبمقارنة المتوسط المحسوب مع المتوسط الفرضي (٦٤) ظهر أن المتوسط المحسوب أعلى من المتوسط الفرضي؛ وللوقوف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة تم استخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، والجدول (٥) يوضح ذلك :

جدول (٥) الوسط الحسابي والانحراف المعياري والوسط الفرضي والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لعينة البحث على مقياس العنف المدرسي

العينة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠،٠٥)
						المحسوبة	الجدولية	
الطلبة	٥٣٦	٧١،٥٢	١٢،٣٩	٦٤	٥٣٥	١٤،٠٤	١،٩٦	دال

يتبين من الجدول أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (١٤،٠٤) وهي أعلى من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) عند درجة حرية (٥٣٥) وبمستوى دلالة (٠،٠٥)، مما يدل على ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى عينة البحث وذلك لكون الوسط الحسابي أكبر من الوسط الفرضي؛ واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (البقمي، ٢٠٠٧)، ودراسة شيرر (Sherer, 2009)، ودراسة (الغامدي، ٢٠٠٩)، ودراسة ألتون ويكر (Altun&Baker, 2010)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة حسب اعتقاد الباحث بأنها من المؤشرات الاعتيادية لدى عينة البحث نتيجة معاشتهم لفترة طويلة تميزت بالعنف في أماكن سكنهم قبل الزواج، وسوء الأوضاع (النفسية والاجتماعية والاقتصادية) التي يعيشها الطلبة بعد الزواج وانتشار مظاهر العنف اليومية التي يشهدها العراق مما أصبح العنف لدى الطلبة من الخبرات الاعتيادية التي يتسمون بها.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق في مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة وفق متغير النوع (ذكور، إناث):

لحساب دلالة الفروق في مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير النوع (ذكور، إناث) استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق، والجدول (٦) يوضح ذلك:



جدول (٦) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق لمقياس العنف المدرسي

وفق متغير النوع (ذكور، إناث)

النوع	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
ذكور	٢٩٨	٧٣,٤٨	١٣,٢٣	٥٣٤	٤,٨٩	١,٩٦	دال
إناث	٢٣٨	٦٩,٥٦	١٤,٤٢				

يتبين من الجدول، إن الوسط الحسابي لدرجات الطلاب "الذكور" كان (٧٣,٤٨) وبانحراف معياري مقداره (١٣,٢٣)، في حين كان الوسط الحسابي لدرجات الطالبات "الإناث" (٦٩,٥٦)، وبانحراف معياري قدره (١٤,٤٢)، ولغرض التعرف على دلالة الفروق، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٤,٨٩)، وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٣٤)، وهذا يشير إلى وجود

فرق ذو دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث) لصالح الذكور، وقد تُفسر هذه النتيجة حسب المنظور البيولوجي بان زيادة كروموسوم (Y) عند الذكور ليكون (XY) يكون له تأثير في تكوين الغرائز العدوانية، وبما إن الذكور يحملون أصلاً الكروموسوم (Y)، في صيغة الكروموسوم (XY)، عنه عند الإناث إذ يحملن الكروموسومين المتماثلين وهما (X) (X)، ولا يحملون كروموسوم (Y)، وهذا ما أكدت عليه نظرية التحليل النفسي بتأكيداها على السلوك العنيف هو نتاج غرائز فطرية بيولوجية عدوانية تولد مع الإنسان وقد يتميز بها الذكور عن الإناث، لما لدور الذكور من دور اجتماعي عبر التاريخ في تحمله أعباء الحياة مما تجعله يتمتع بالسلوك العنيف بيولوجياً دون الإناث؛ ومن جانب آخر أكدت النظرية المعرفية في أن هناك تأثير للثقافة في اكتساب السلوك العنيف وسميت بثقافة العنف، كما أن التنشئة الاجتماعية والاختلاف الثقافي التي تنمي السلوك العنيف عند أبناءها من الذكور، ومنها الثقافات الفرعية، ومن جانب آخر قد يتأثر الذكور أكثر من الإناث بمظاهر السلوك الجمعي، بحكم كثرة اختلاط الذكور بأفراد المجتمع يجعلهم أكثر شدة عنه عند الإناث، ومن جانب آخر يمكن تفسيره بان الذكور يتفوقون على الإناث بالقوة الجسمية، وأن ثقافة المجتمع العربي عامة والعراقي خاصة تمجد التربية التي تحفز القوة عند الذكور وأن يكونوا عنيفين، عكس تنشئة الإناث التي تتميز بالالتزام بالضوابط والتقاليد الاجتماعية للعالم العربي والإسلامي، وعلى المرأة أن تكون أكثر مسامحة ومن غير اللائق أن تتمتع بالسلوك العنيف.

الهدف الثالث: التعرف على دلالة الفروق في مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة وفق متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي):

لحساب دلالة الفرق في مقياس العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وفق متغير التخصص (علمي، أدبي)، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق والجدول (٧) يوضح ذلك:



جدول (٧) نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد دلالة الفروق لمقياس العنف المدرسي
وفق متغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي)

مستوى الدلالة (٠,٠٥)	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	التخصص الدراسي
	الجدولية	المحسوبة					
غير دال	١,٩٦	٠,٩٩	٥٣٤	١٢,٣٤	٧١,٨٤	٣٧٩	علمي
				١٢,٦٧	٧١,٢٠	١٥٧	أدبي

يتبين من الجدول إن الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص العلمي (٧١,٨٤) وبانحراف معياري مقداره (١٢,٣٤)، في حين كان الوسط الحسابي لدرجات طلبة التخصص الأدبي (٧١,٢٠)، وبانحراف معياري قدره (١٢,٦٧)، ولغرض التعرف على دلالة الفروق، استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، إذ بلغت القيمة المحسوبة (٠,٩٩)، وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٣٤)، وهذا يبين على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي بين طلبة المرحلة الإعدادية وفقاً لمتغير الاختصاص (علمي، أدبي)، وهذا يدل على أن طلبة المرحلة الإعدادية يتمتعون بتنشئة نفسية واجتماعية متقاربة، إذ تقاربت التنشئة الأسرية والموقع المكاني والمناهج المدرسية والنظام التعليمي، كما أن سلوك العنف لا يخضع لطريقة تفكير الفرد وإنما يخضع لجوانب نفسية واجتماعية وثقافية، أي وجهة نظر كلية شمولية، وهذا ما أكدت عليه نظرية العدوى للوبون (Lwpon)، وهي إحدى نظريات السلوك الجمعي، التي أشارت في أن هناك عدد من العمليات النفسية تأخذ مجراها عند تشكيل السلوك الجمعي وتؤثر على سلوك الفرد وهي تقبل الإيحاء (Suggestibility) في إن الأفراد يلجأون إلى بعض السلوكيات ومنها سلوك العنيف بشكل جمعي بلا وعي بغض النظر على التحصيل الأكاديمي أو المكانة الاجتماعية للفرد.

ثانياً: الاستنتاجات **Conclusions**: في ضوء نتائج البحث يمكن أن نخلص إلى الاستنتاجات الآتية:

١. امتلاك عينة البحث لسلوك العنف المدرسي، فهم تأثروا بصور العنف اليومية وهذه الحالة سلبية.
٢. يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس العنف المدرسي وفقاً لمتغير النوع (ذكر، إناث) لصالح الذكور.
٣. لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة على مقياس العنف المدرسي وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

ثالثاً: التوصيات **Recommendations**: في ضوء ما تقدم من نتائج، يوصي الباحث بالأمور الآتية:

١. توعية المسؤولين في المجال التربوي بأهمية مرحلة المراهقة، ومراعاة الخصائص السيكولوجية للمراهق وجعله ملتزماً بالأنظمة داخل المدرسة وخارجها بصيغة محبة.
٢. التأكيد على أهمية دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم دون اللجوء إلى العنف.



٣. اهتمام المدارس بدروس التربية الرياضية والتربية الفنية والنشاطات اللاصفية بهدف تفريغ الشحنات الانفعالية لدى الطلبة.

٤. الاستفادة من أداة البحث الحالي (مقياس العنف المدرسي) في تفعيل دور المرشدين التربويين والمدرسين في المدارس لتشخيص سلوك العنف المدرسي لدى الطلبة ووضع إستراتيجية مناسبة للتعامل معه في الوقت المناسب.

رابعاً: المقترحات **Suggestions**: في ضوء ما سبق واستكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي في مراحل دراسية أخرى (المرحلة المتوسطة، المرحلة الجامعية).

٢. إجراء دراسة تجريبية حول أثر بعض البرامج الإرشادية في خفض سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

٣. إجراء دراسة أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

Abstract:

The research aims to identify the current level (of school violence among students in the preparatory stage), and are there differences statistical function according to the variables of gender (male, female), and a course of study (scientific, literary).

The sample of the research (536) students, of which (298) students, and (238) students, has been like (379) scientific competence, and (157) literary jurisdiction, then the researchers prepared a measure of school violence are (32) of paragraph the three alternatives (always apply to, apply to me sometimes, never apply to me) distributed evenly over the two areas (physical violence, verbal abuse), has been checked and virtual truthfulness and sincerity of construction, and persistence of alpha-way Cronbach has reached (0.77), and shown Search: owning a sample of the behavior of school violence results, there is a statistically significant difference in the level of school violence in accordance with the variable type (male, female) in favor of males, and there is no statistically significant difference according to the variable area of study (scientific, literary), and researchers gave a group of recommendations and proposals.

المصادر

١. أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (٢٠١١)، دليل المقاييس والاختبارات النفسية والتربوية "الجزء الأول: مقاييس الصحة النفسية، مقاييس المشكلات والاضطرابات"، ط ٢، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان.



٢. أبو زهري، علي زيدان وجمال عبد ربه الزعانين وجهاد جميل حمد (٢٠٠٨)، اتجاهات طلاب الجامعة الفلسطينية نحو العنف ومستوى ممارستهم له، مجلة جامعة الأقصى، المجلد (١٢)، العدد (١)، ص ١٢٥-١٧٢
٣. أبو مصطفى، نظمي وعطاف أبو غالي (٢٠٠٤)، العنف المدرسي لدى الأطفال الفلسطينيين: دراسة ميدانية على عينة من طلاب مدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين الفلسطينيين، المؤتمر التربوي الأول "التربية في فلسطين ومتغيرات العصر"، فلسطين، (٢)، ص ٥٥٩-٥٨٠
٤. البقمي، غزيل (٢٠٠٧)، العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي عند طالبات المرحلة الثانوية دراسة وصفية مطبقة على مدينة الرياض، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الملك سعود، الرياض.
٥. التل، شادية أحمد ونشمية عبد الله الحربي (٢٠١٤)، العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد (٩)، العدد (١)، ص ٤٨-٦٩
٦. الحربي، بسام (٢٠٠٩)، عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
٧. الحبري، رافدة وسمير الإمامي (٢٠١١)، الإرشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية، دار المسيرة، عمان
٨. حسين، طه وسلامة حسين (٢٠١٠)، إستراتيجيات وبرامج لمواجهة العنف والمشغبة في التعليم، دار الوفاء للنشر، الإسكندرية.
٩. حمدان، مجدي (٢٠٠٧)، مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان.
١٠. دباب، زهية (٢٠١٣)، دور مستشار التربية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، العدد (١)، ص ١٣٢-١٤٩
١١. الزامل، علي عبد جاسم وآخرون (٢٠٠٩)، مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.
١٢. زيادة، أحمد (٢٠٠٧)، العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق، دار الوراق للنشر، عمان.
١٣. السحيمي، أسماء ومحمد فودة (٢٠٠٩)، النظرية المعرفية للسلوك غير السوي لطالبات المدارس "التعاطي، الألفاظ البذيئة، اللامبالاة"، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.
١٤. سليمان، سناء (٢٠٠٨)، مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب، عالم الكتب، القاهرة.
١٥. الشايب، عبد الحافظ (٢٠١٢)، أسس البحث التربوي، ط ٢، دار وائل للنشر، عمان.
١٦. شقير، زينب (٢٠٠٥)، العنف والاعترا ب النفس بين النظرية والتطبيق، دار النهضة العربية، القاهرة.



١٧. الصبيحي، فريال وخالد الرواجفة (٢٠١٠)، العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد (٣)، العدد (١)، ص ٢٩ - ٥٥،
١٨. عباس، محمد خليل وآخرون (٢٠١٢)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ٤، دار المسيرة للنشر، عمان.
١٩. عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي زنكنا (٢٠٠٨)، الأسس النظرية والتصورية والنظريات في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية، ط ١، بغداد.
٢٠. العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٠)، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان.
٢١. عثمان، محمد (٢٠١١)، أساليب التقويم التربوي، دار أسامه للنشر، عمان.
٢٢. العوايشة، أحمد (١٩٩٧)، موقف الإسلام من الإساءة إلى الأطفال، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، عمان.
٢٣. عودة، أحمد سليمان (٢٠١١)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر، عمان.
٢٤. العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٤)، اضطرابات الطفولة وعلاجها، دار الراتب الجامعية للنشر، بيروت.
٢٥. ——— (٢٠٠٨)، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، دار النهضة العربية، القاهرة.
٢٦. الغامدي، مسفر (٢٠٠٩)، العنف المدرسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.
٢٧. كوافحة، تيسير وعمر عبد العزيز (٢٠١٠)، مقدمة في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان.
٢٨. كورنلتون، ميشيل (١٩٩٣)، جذور العنف الحيوية النفسية والنفسية الاجتماعية، ترجمة مصطفى حجازي، المؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، بيروت.
٢٩. الكيلاني، عبد الله زيد ونضال كمال الشريفين (٢٠١٤)، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية (أساسياته مناهجه تصاميمه أساليبه الإحصائية)، ط ٤، دار المسيرة للنشر، عمان.
٣٠. مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٣)، القياس والتقويم للطلاب الجامعي، مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.
٣١. محمد، زينب عبد الله (٢٠٠٥)، دور البيئة المدرسية في سلوك العنف (دراسة ميدانية في مدينة بعقوبة - محافظة ديالى)، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.
٣٢. المخازير، لافي (٢٠٠٦)، ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابها ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
٣٣. ملحم، سامي محمد (٢٠١٠)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.
٣٤. ——— (٢٠١٢)، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان.
٣٥. المنيزل، عبد الله فلاح وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٠)، مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية، ط ١، دار إثراء للنشر، عمان.



٣٦. موسى، رشاد وزينب العايش (٢٠٠٩)، سيكولوجية العنف ضد الأطفال، عالم الكتب، القاهرة.
٣٧. النبهان، موسى (٢٠٠٤)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط ١، دار الشروق، عمان.
٣٨. وطفة، علي (٢٠٠٩)، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي، مجلة شؤون اجتماعية، المجلد (٢٦)، العدد (٤٥)، ص ١٠٢-١٠٤.
٣٩. يحيى، خولة أحمد (٢٠٠٧)، الاضطرابات السلوكية والانفعالية، دار الفكر للنشر، عمان.

40. Ghoneem, K.(2012), Attitudes of Princess Rahma College Students toward University Violence. International Education Studies, 5(3); 98 – 114.
41. Harris, Geoff.(2010), Studying conflict, violence and peace in African Universities, Higher Education, 59, 293–301.
42. Miller, T. (2008). School Violence and Primary Prevention. New York, Springer.
43. Ravid, R. (2011), Practical Statistics for education, 4th ed, Rowman & Littlefield Publishers, Inc, United Kingdom.
44. Sherer, P. (2009). Prevalence and correlates of adolescent violence in Bangkok, Thailand. Journal of Sociology & Social Welfare, 36 (1), 9–39.



ملحق (١)

مقياس العنف المدرسي بصورته النهائية

عزيزي الطالب ...

عزيزتي الطالبة ... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

يروم الباحث إجراء بحث علمي، ويودا معاونتك في الإجابة عن فقرات المقياس المرفق طياً بكل دقة وصراحة، ويتكون المقياس من (٣٢) فقرة، ذات البدائل الثلاثة (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، لا تنطبق عليّ أبداً)، فالمطلوب منك قراءتها جيداً، والإجابة بدقة وبصرامة، وذلك بوضع علامة (✓) تحت الاختيار "البديل" الذي يتناسب مع موقفك، وعليك القيام بما يأتي:

* يرجى الإجابة عن جميع الفقرات ولا تترك أي فقرة من غير إجابة .

* علماً إن الإجابة سرية ولا يطلع عليها سوى الباحث ولأغراض البحث العلمي دون ذكر الاسم ..

وإليك مثال يوضح ذلك..

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
١	أكسر العاب زملائي		✓	

ولا يسع الباحث إلا أن يقدم شكره وامتنانه

الباحث

م. د. محمد عبد الكريم محسن



ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي أحياناً	لا تنطبق علي أبداً
١	اعمد على الكتابة على المقاعد.			
٢	أقفز على الرحلات أثناء الفرس كي تنكسر.			
٣	أغلق الأبواب بشدة كي تنكسر.			
٤	اعمد إلى ترك حنفيات الماء مفتوحة.			
٥	أمزق بعض صور الكتاب المدرسي.			
٦	أجد متعة في إتلاف شبائك المدرسة.			
٧	استخدم أدوات حادة لتشويه أبواب المدرسة.			
٨	أضرب الطالب الضعيف لخافني القوي.			
٩	استخدم الضرب كشكل من أشكال المزاح.			
١٠	ادفع الطالب الذي يحاول أعاقني في أثناء دخولي للصف.			
١١	اعمد إلى ترك المصابيح الكهربائية في الصف مفتوحة بعد خروجي منه.			
١٢	الجا على شد شعر الطلبة الذين يحاولون إزعاجي.			
١٣	استخدم حاجات زملائي بالقوة.			
١٤	أرد على مضايقات الطلبة بالبصق.			
١٥	أمزق الكتب والمجلات التي أستعيرها من مكتبة المدرسة.			
١٦	أشكل عصابة لإيقاع الأذى ببعض الطلبة.			
١٧	أتحدث مع زملائي في أثناء الدرس.			
١٨	أشتم الطلبة لأبسط الأسباب.			
١٩	أرد على انتقادات الطلبة بكلام عنيف.			
٢٠	أهدد بعض الطلبة بالإيذاء الجسدي إذا لم يستجيبوا لمطالبتي.			
٢١	أخاطب المدرس بكلمات قاسية وحادة عندما يحاول الاستخفاف مني.			
٢٢	أحل مشاكلتي بطريقة الصراخ مع الآخرين.			
٢٣	أسخر من الآخرين عندما يثيرون غضبي.			
٢٤	أطلق التهديدات أثناء الحديث مع الآخرين.			
٢٥	أقاطع الآخرين في أثناء الحديث.			
٢٦	أطلق أصوات غريبة في ساحة المدرسة لإثارة الخوف لدى الطلبة.			
٢٧	أميل إلى تشويه سمعة المدير عندما يحاول معاقبتي.			
٢٨	أشجع الطلبة على تجاوز التعليمات المدرسية.			
٢٩	أرد على تحرشات الطلبة بالوعيد.			
٣٠	أجادل بشدة لكي أفرض رأيي على الآخرين.			
٣١	أعتمد استفزاز زملائي بحجة المزاح.			
٣٢	أصرخ بوجه الآخرين لإخافتهم للحصول على ما أريد.			