



جامعة البحرين
كلية التربية
قسم علم النفس
ماجستير علم النفس الإرشادي

أساليب التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي كمنبئات بالعنف الطلابي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

بحث مقدم لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس الإرشادي

إعداد الطالب

خالد عبد الله محمد الصياح

الرقم الجامعي (٢٠٠٨٤٤٩٤)

بإشراف الدكتورة

جهان عيسى أبوراشد العمران

أستاذ علم النفس المشارك - جامعة البحرين

مملكة البحرين

٢٠١٢/٢٠١١

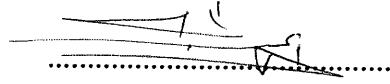


جامعة البحرين

كلية الآداب

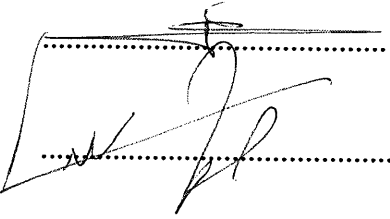
قسم علم النفس

لجنة مناقشة رسالة الماجستير للطالب / خالد بن عبد الله بن محمد الصباح
الرقم الجامعي 20084494
المنعقدة في تمام الساعة الواحدة ظهرا من يوم الخميس الموافق 10 مايو/ 2012 م بقاعة 47 بمقر الجامعة بالصخير



ممتحنا خارجيا

1- أ.د. أحمد عبد المجيد الصمادي



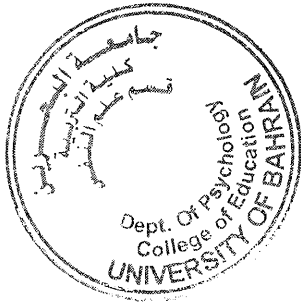
ممتحنا داخليا

2- أ.د. محمد مقداد

مشرفا ورئيسا

3- د. جهان العمران

الختم



ملخص الدراسة

عنوان الرسالة: أساليب التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي كمنبئات بالعنف الطلابي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين سلوك العنف الطلابي: (الكلي و اللفظي و البدني) وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، كما هدفت إلى التعرف على الفروق بين أنواع العنف: (الكلي و اللفظي و البدني) ومستويات التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على المتغيرات المستقلة في الدراسة القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي .

عينة الدراسة :تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية .

الأدوات المستخدمة : ١/ مقياس أساليب التنشئة الأسرية من إعداد الباحث .

٢/ مقياس العنف الطلابي من إعداد إيمان جمال الدين (٢٠٠٨).

منهجية الدراسة : استخدم الباحث المنهج الوصفي الفارقي والارتباطي بشقيه العادي والتنبؤي.

أهم النتائج :

١. وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى $p \leq 0.001$ بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي: (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) و درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية (السواء)، حيث يتضح أنه كلما زادت ممارسة أسلوب السواء من قبل أسر الطلاب كلما انخفضت درجات العنف الطلابي: (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) ، ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى $p \leq 0.001$ بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي: (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) و درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية: (الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي)، حيث

اتضح أنه كلما زادت ممارسة أسلوب: (الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي) من قبل أسر الطلاب زادت درجات العنف الطلابي: (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) .

٢. عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $p \leq 0.05$ بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي (العنف اللفظي) باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $p \leq 0.01$ بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي: (العنف البدني ، العنف بصورة عامة) باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب ، كما اتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $p \leq 0.05$ بين الطلاب الذين مستواهم الدراسي جيد والطلاب الذين مستواهم الدراسي ممتاز على مقياس العنف الطلابي: (العنف البدني ، العنف بصورة عامة) لصالح الطلاب الذين مستواهم الدراسي جيد. مما يبين أنه كلما انخفض المستوى الدراسي للطلاب كلما زاد مستوى (العنف البدني ، العنف بصورة عامة). ويبين لنا وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذين مستواهم جيد جدا والطلاب الذين مستواهم جيد في العنف البدني، مما يدل على أنه كلما انخفض المستوى الدراسي للطلاب كلما زاد العنف البدني.

٣. وجود دلالة إحصائية عند مستوى $p \leq 0.01$ بين العنف الكلي للطلاب وممارسة أسرهم لأساليب أساليب التنشئة الأسرية (الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي) .

الأساليب الإحصائية

- أ. معامل الارتباط بيرسون
ب. تحليل التباين الأحادي
ج. اختبار شافيه
د. تحليل الانحدار الخطي المتعدد.

أبرز التوصيات:

١. الوعي بالأسباب التي تكمن وراء ظاهرة العنف الطلابي والتي كشفت الدراسة عنها.
٢. العمل على تنظيم برامج إرشادية لتخفيف العنف عند الطلاب .
٣. العمل على القضاء على العنف من مصادره الرئيسية وهي تطوير أساليب التنشئة الأسرية.

إهداء

- إلى والدي ووالدتي اللذين كان لهما الأثر الكبير في تشجيعي للحصول على شهادة الماجستير .
- إلى زوجتي الغالية وأبنائي يوسف و عبد الرحمن حيث كان لهم الأثر الطيب في نفسي أثناء الدراسة .
- إلى إخواني وأخواتي لمتابعتهم المستمرة لي.
- إلى زملائي وأقاربي وكل من اهتم بدراستي وفرح لنجاحاتي .
- إلى الجامعة العريقة التي فتحت أبوابها لي فنهلت من معارفها واستفدت من علومها ممثلة في قسم علم النفس بجامعة البحرين .

شكر وتقدير

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم : (لا يشكر الله من لا يشكر الناس) رواه أبو داود.

في ظل هذا التوجيه النبوي الكريم يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى والدي العزيزين وزوجتي وأبنائي الغاليين، ولا يفوتني أن أشكر العم

الأستاذ / عبد الرحمن محمد الصباح والخالة الأستاذة / نادية الصالح .

ويمتد الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل / أحمد بن يحيى الزهراني مدير مدرسة الملك عبد الله بن عبد العزيز الذي ساندني وشجعني .

كما أتقدم بالشكر الجزيل والفضل والاحترام والتقدير للأستاذة الدكتورة / جهان العمران المشرفة على هذا البحث، والتي أولت اهتماماً كبيراً، ورعاية كريمة، وعناية دقيقة، فاستفدت من توجيهاتها وملاحظاتها ونهلت من علمها وأدبها وخلقها .

كما لا يفوتني أن أشكر أساتذتي في قسم علم النفس بجامعة البحرين ، وزملائي الطلاب والطالبات ، وكل من ساعدني وأعانني.

وأخيراً أتقدم بالشكر الجزيل للجنة المناقشة على تفضلهم لمناقشتي والاستفادة من توجيهاتهم .

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
ملخص البحث باللغة العربية	أ - ب
إهداء	ت
شكر وتقدير	ث
فهرس المحتويات	ج-ح-خ
فهرس الجداول	د-ذ
الفصل الأول: (مدخل البحث) .	
مقدمة البحث	٢ - ٤
مشكلة البحث وتساؤلاتها	٥ - ٧
أهداف البحث	٧
أهمية البحث	٨
مصطلحات البحث	٩ - ١٣
حدود البحث	١٣
الفصل الثاني: (الإطار النظري) و(الدراسات السابقة) و (فروض البحث).	
العنف الطلابي	١٦ - ٤٩
مفهوم العنف	١٦ - ١٩
الجانب التاريخي للعنف	١٩ - ٢٠
الفرق بين العنف والعدوان	٢٠
أشكال العنف	٢١ - ٢٩

٣٩-٢٩	النظريات المفسرة للعنف
٤٣-٣٩	العوامل المؤدية للعنف
٤٩-٤٤	أسباب العنف في المدارس
٦٠-٥١	التنشئة الأسرية
٥٢-٥١	تعريف الأسرة
٥٣-٥٢	دور الأسرة ووظائفها
٥٦-٥٣	أنواع الأسر
٥٧-٥٦	تعريف أساليب التنشئة الأسرية
٦٠-٥٧	أنواع التنشئة الأسرية
٦٤-٦١	التحصيل الدراسي
٦٢-٦١	مفهوم التحصيل الدراسي
٦٤-٦٢	العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي
٨٤-٦٦	الدراسات السابقة
٨٨-٨٥	التعليق على الدراسات السابقة
٨٩	فروض البحث
	الفصل الثالث: (منهجية وإجراءات الدراسة).
٩١	منهج الدراسة
٩١	مجتمع الدراسة
٩٥-٩١	عينة الدراسة
١١٣-٩٥	أدوات الدراسة

١١٤	الأسلوب الإحصائي
	الفصل الرابع: (نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات).
١٢٤-١١٦	نتيجة الفرض الأول
١٣٠-١٢٤	نتيجة الفرض الثاني
١٣٦-١٣٠	نتيجة الفرض الثالث
١٣٧	التوصيات
١٣٧	مقترحات لدراسات مستقبلية
١٥٣-١٣٩	المراجع
١٧٥-١٥٦	الملاحق
١٧٨-١٧٦	ملخص البحث باللغة الإنجليزية

فهرس الجداول

م	الموضوع	رقم الصفحة
١	توزيع أفراد الدراسة وفق متغير اسم المدرسة.	٩٢
٢	توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الصف.	٩٣
٣	توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التخصص.	٩٤
٤	توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العمر.	٩٤
٥	توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التحصيل الدراسي.	٩٥
٦	نسبة اتفاق المحكمين لبنود مقياس أساليب التنشئة الأسرية.	٩٧-٩٩
٧	معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد بالدرجة الكلية للبعد.	٩٩-١٠٠
٨	معاملات ارتباط بيرسون البيئية لمقياس أساليب التنشئة الأسرية.	١٠٠-١٠١
٩	معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية.	١٠٢
١٠	معامل التجزئة النصفية لقياس ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية.	١٠٣
١١	معاملات ارتباط بيرسون للأدائين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على عبارات أبعاد مقياس أساليب التنشئة الأسرية.	١٠٤
١٢	نسبة اتفاق المحكمين لبنود مقياس العنف الطلابي.	١٠٦-١٠٨
١٣	معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد مقياس العنف الطلابي بالدرجة الكلية للبعد	١٠٨-١٠٩

١٤	معاملات ارتباط بيرسون البينية لمقياس العنف: (البدني ، اللفظي).	١١٠
١٥	معامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات مقياس العنف الطلابي.	١١١
١٦	معامل التجزئة النصفية لقياس ثبات مقياس العنف الطلابي.	١١١
١٧	معاملات ارتباط بيرسون للأدائين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على عبارات أبعاد مقياس العنف الطلابي .	١١٢-١١٣
١٨	نتائج معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي: (الكلي ، اللفظي ، البدني) ومتوسطات درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية : (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي) .	١١٧
١٩	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي: (الكلي ، اللفظي ، البدني) باختلاف مستويات تحصيلهم الدراسي : (ممتاز ، جيد جداً، جيد، ضعيف) .	١٢٥
٢٠	دلالة الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي على متغير العنف البدني باستخدام اختبار شيفيه.	١٢٦
٢١	دلالة الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي على متغير العنف الكلي باستخدام اختبار شيفيه.	١٢٧
٢٢	تحليل الانحدار الخطي المتعدد لمقياس القوة التنبؤية للمتغيرات المستقلة : (أساليب التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي) بالعنف الطلابي.	١٣١

الفصل الأول

مدخل البحث

- مقدمة .
- مشكلة البحث وتساؤلاتها.
- أهداف البحث .
- أهمية البحث.
- مصطلحات البحث.
- حدود البحث.

مقدمة :

يعد العنف من بين مظاهر السلوك التي عرفت المجتمعات البشرية ، وبعض أشكاله عرفت تلك المجتمعات منذ زمن قديم ، لكن معدلاته ارتفعت كثيرا خلال العقود الأخيرة ، كما أن أنواعا جديدة منه ظهرت لأول مرة خاصة في المجتمعات الحديثة، نتيجة لكثرة الضغوط الواقعة على أفراد تلك المجتمعات، وما يعانونه من مشاعر الإحباط. لذلك لا يكاد يخلو مجتمع إنساني من حوادث عنف، ولا يوجد إنسان لم يواجه موقفا عنيفا أثناء تفاعله مع الآخرين من أفراد مجتمعه سواء في محيط أسرته، أو مدرسته ، أو عمله ، فالعنف ظاهرة عامة بين البشر ، يمارسه الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة ويأخذ صورا مختلفة، كالعنف في التعبير اللفظي، أو العدوان البدني، أو المادي.

وأصبح الاهتمام بموضوع سلوك العنف أمراً في غاية الأهمية، لأنه كاد أن يصبح نمطا سائدا في العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية بين البشر، وهو ليس بجديد في حياة الإنسان بل موجود منذ نشأة الخليقة، ويمثل في العصر الحاضر ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، لم تعد مقصورة على الأفراد ، وإنما اتسع نطاقها ليشمل الأسر والجماعات والمجتمعات ، بل تكاد تشمل العالم بأسره ويعد وسيلة من وسائل التعبير عن النزعات العدوانية يصعب التنبؤ بحدوثها أو نتائجها ، ويتميز أحيانا بتطرفه وأنماطه غير المنطقية (الداهري ، ٢٠٠٥).

ولا غرابة في ذلك ، خصوصا في ظل الثورة التقنية الالكترونية ، وتغير أنماط الحياة الاجتماعية ، مما أثر على قيم المجتمعات وطرق وأساليب تربية الأبناء، فأصبحت كثير من القنوات الفضائية والألعاب الالكترونية تساهم مساهمة إلى حد كبير في تعليم سلوك العنف ، خصوصا عندما ركن كثير من أولياء الأمور إلى تلك الوسائل في تسلية أبنائهم وقضاء أوقاتهم دون حسيب أو رقيب.

ويرى الباحث أن تدني مستوى سلوك العنف يعكس الحالة الصحية للمجتمع والسلامة العامة له ، فهو مؤشر على الاستقرار، والبيئة الآمنة التي تساعد أفراد المجتمع على نموهم وانتمائهم وانصرافهم لأعمالهم،

وعلى تطلعاتهم وزيادة انجازاتهم في المؤسسات التي يعملون أو يتعلمون بها، وبالتالي فهو دليل على صحة المجتمع وسلامته.

إن سلوك العنف المدرسي الذي يصدر عن الطالب بشكل عام قد يتأثر بعدة عوامل تحيط به وتؤثر في سلوكه سلبا. وهذه العوامل تتمثل في متغيرات مختلفة ومتنوعة في المجتمع حوله : مادية ونفسية واقتصادية وسياسية وصحية. وكون الأسرة هي الحاضن الرئيسي للفرد، والنواة الأساسية في المجتمع تقع عليها المسؤولية الأولى في إكسابه سلوك العنف أو رده عنه، مما يتطلب تضافر جميع الجهود التربوية للتعرف على دور الأسرة في انتشار ظاهرة سلوك العنف لدى أبنائها وبالتالي إيجاد الوسائل الكفيلة بالتغلب على هذه الظاهرة.(الدوسري، ٢٠٠٣).

ومما حدا بالباحث إلى اختيار سلوك العنف كموضوع لهذه الدراسة هو تلك الإحصائيات المخيفة التي بينت مدى انتشار ظاهرة العنف وازدياد خطورتها بشكل متزايد في العديد من المجتمعات في دول العالم. إذ تشير إحصائيات وزارة التربية اليابانية عام ١٩٩٦م إلى وقوع (١٠٥٧٥) حادث عنف في المدارس ، أي بزيادة تقدر ٢٠% عن عام ١٩٩٥م ، وخلال عام ١٩٩٧م وقع (١٣٠٠) حادث بين التلاميذ وأساتذتهم أي بزيادة تقدر ٥٠% عن السنة السابقة عام ١٩٩٦م ، وفي أوروبا عقد الاتحاد الأوروبي عام ١٩٩٧م ندوة حول (الأمن والعنف المدرسي) اعترف فيها بخطورة انتشار هذه الظاهرة، وقد أدى تزايد العنف في المجتمعات الأوروبية إلى تكوين لجان أوروبية مشتركة ، ولجنة خاصة بدراسة الموضوع مكونة من أعضاء كل من بلجيكا وبريطانيا وفرنسا وألمانيا لإيجاد حلول لهذه المشكلة في المؤسسات التربوية (طالب ، ٢٠٠١) ، وفي الولايات المتحدة الأمريكية تمت دراسة عام ١٩٩٦م واعتمدت على فحص الحوادث التي وقعت داخل المدارس، أو بالقرب منها ، وتوصلت إلى أن ٦٥% من ضحايا العنف المدرسي تلاميذ ، و ١% معلمون أو إداريون بالمدرسة، و ٢٣% من المجتمع المحيط بالمدرسة ، و ٨٣% من ضحايا حوادث القتل والانتحار داخل المدارس

من الذكور، و٢٨% من الإصابات القاتلة وقعت داخل المبنى المدرسي، و٣٦% من تلك الإصابات وقعت بجوار المدرسة، و ٣٥% منها وقعت في حرمها، وأما بالنسبة عن الحالات الوفاة الناتجة عن تلك الحوادث فقد وقعت في ٢٥ ولاية أمريكية في مدارس ابتدائية وثانوية ومن مختلف الأعمار (الخميسي، ٢٠٠٢).

أما في العالم العربي فقد أشارت دراسة في الأردن أن ما يقارب من ٩٨% من الطلبة والطالبات أكدوا وجود العنف في مدارسهم (طالب ، ٢٠٠١) .

إن للتنشئة الأسرية أثرا بالغاً في إكساب أبنائها سلوكيات العنف الشائعة، فمن أسباب سلوك العنف بعض أساليب التنشئة الأسرية التي تتلخص في التفكك الأسري، والتدليل المبالغ فيه من الوالدين ، وقسوتهما الزائدة ، وعدم متابعتهم لأبنائهما. (السنوسي، ٢٠٠٤).

من خلال هذه الإحصائيات، ومن خلال واقع عمل الباحث مرشداً مدرسياً برزت لديه مشكلة العنف الطلابي وضرورة أخذها بعين الاعتبار والاهتمام بها كمسكلة يجب دراستها ، والتعرف على العوامل المرتبطة بها، والتي تؤدي إلى حدوثها، مثل أساليب التنشئة الأسرية، وتدني مستوى التحصيل الدراسي.

مشكلة البحث :

إن ظاهرة العنف الطلابي من المشكلات التربوية التي استرعت اهتمام الباحثين النفسيين والتربويين والاجتماعيين، لما لها من آثار بالغة على مستقبل الأبناء، ونهضة المجتمع، فهؤلاء الشباب هم عماد المستقبل، يعول عليهم مجتمعهم آمالاً كبيرة في تحقيق التقدم والازدهار كونهم المواطنين الأكثر فعالية وإنتاجية فيه، وإن مستقبلهم مرهون بما يكونون عليه في الحاضر من سلوكيات وقيم واتجاهات.

لقد حاول الباحثون والمربون رصد هذه الظاهرة في مؤسساتنا التربوية والوقوف على أسبابها، وكان لكل منهم فلسفته واتجاهه حيالها. ورغم التقدم الذي أحرز في القضاء عليها إلا أنها لا تزال قائمة وراسخة في المدارس والفصول الدراسية. وأكبر دليل على ذلك ما تطالعنا به الصحف بين الحين والآخر من حوادث العنف في البلاد العربية والغربية داخل المدارس ، فهذا طالب اعتدى على زميله ، وذلك تهجم على معلمه ، وآخر أتلّف مرافق المدرسة، وكلها سلوكيات تنم عن أشكال متعددة من العدوان.

ولقد حاول العديد من الباحثين التعرف إلى أهم العوامل التي تؤثر على العنف الطلابي، حيث بينت معظم الدراسات إلى أن الأساليب والأنماط التي ينشأ فيها الفرد داخل أسرته لها أهمية كبيرة في تنشئة وتشكيل شخصيته .

وتعتبر أساليب التنشئة الأسرية من أهم العمليات تأثيراً على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، لما لها من أهمية أساسية في تشكيل شخصياتهم وتكاملها، وهي تعد إحدى وسائط تربية الأبناء حيث يكتسبون من خلالها العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية، و يتلقون فيها مختلف المهارات والمعارف الأساسية، وهي بمنزلة الرقيب على وسائط التنشئة الأخرى (مصطفى ، ٢٠٠٩).

وتعتبر المرحلة الثانوية في غاية الأهمية لأنها تقع في مرحلة المراهقة الحرجة لدى الطلاب، حيث يكثر فيها استخدام أشكال مختلفة من العنف، مثل العنف البدني، والعنف اللفظي للتعبير عن المواقف المحبطة، والتي تثير الغضب لدى المراهق. وقد يعزى ظهور سلوك العنف لدى الطلاب في مرحلة المراهقة إلى التغيرات الجسمية والفسولوجية التي تطرأ على نموه بشكل طفرات مفاجئة، وما يتبعها من تغيرات انفعالية

وتوتر نفسي شديد. وهذه التغيرات تنعكس على سلوك المراهق في صورة تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسة والمجتمع، حيث أنه في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا، ويزداد الشعور بالقلق والاكتئاب، وتزداد معدلات العدوانية والعنف والمشغبة والتدخين وإدمان المخدرات. وقد يعود السلوك العدواني إلى سعي المراهقين في هذه المرحلة إلى تأكيد الذات والبحث عن هوية، مما يجعل العنف من أكثر الأنماط السلوكية شيوعاً في هذه المرحلة. (الشهري، ٢٠٠٩).

وقد لفت انتباه الباحث - والذي يعمل مرشداً مدرسياً في المرحلة الثانوية - تزايد مظاهر العنف التي تحدث بين طلاب المرحلة الثانوية في الآونة الأخيرة، حيث لا يقتصر عنف الطلاب فيما بينهم؛ بل قد يطول المعلمين والبيئة المدرسية. حيث وضحت دراسة أجريت على عينة قوامها (٨٠ ألف) طالب سعودي في (١٥٠) مدرسة، اشترك في إعدادها خمس إدارات تعليمية في وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٠٢م أن العنف السلوكي العدواني احتل النسبة الأعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة ٣٥,٢% (البشر، ٢٠٠١).

ومن خلال الوقوف على عدد من حالات العنف بين الطلاب في المدارس يرى الباحث أنه من الأهمية بمكان فحص العلاقة بين سلوك العنف لهؤلاء الطلبة، وأساليب التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي. ومعرفة أي من متغيرات الدراسة القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي .

ومن هنا تحددت مشكلة هذه الدراسة التي لاتصف الظاهرة فحسب ؛ بل تفسر هذه الظاهرة وتتنبأ بالعوامل التي تؤدي إلى حدوثها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل يوجد ارتباط ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي : (العنف الكلي ، العنف اللفظي ، العنف البدني) ومتوسطات درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي :

(العنف الكلي ، العنف اللفظي ، العنف البدني) ومستويات التحصيل الدراسي (ممتاز ، جيد جدا ، جيد

، ضعيف) لديهم؟

٣. هل يمكن التنبؤ بسلوك العنف الطلابي الكلي لأفراد العينة من خلال المتغيرات المستقلة التالية: أساليب

التنشئة الأسرية: (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي) ، والتحصيل الدراسي؟

أهداف البحث :

١/ التعرف إلى العلاقة بين سلوك العنف الطلابي: (الكلي ، اللفظي ، البدني) وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

٢/ التعرف إلى الفروق بين أنواع العنف: (الكلي ، اللفظي ، البدني) ومستويات التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٣/ التعرف إلى المتغيرات المستقلة في الدراسة القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي .

أهمية البحث :

تتجلى أهمية هذه الدراسة في الآتي :

أولاً : الأهمية النظرية :

١- رصد الأدبيات والدراسات السابقة التي أجريت حول هذه الدراسة .

٢- إضافة معلومات جديدة تتعلق بهذه الدراسة ، وتزويد المكتبة العربية والمتخصصين في مجالات الدراسات النفسية بنتائج علمية .

٣- يؤمل أن تكون هذه الدراسة لبنة من لبنات العلم والمعرفة وأن تضيف شيئاً للمرشد المدرسي .

ثانياً : الأهمية التطبيقية :

١- تسهم نتائج الدراسة في توعية الآباء والمربين بضرورة اتباع أساليب التنشئة الأسرية التي تحمي أبناءهم من العنف ، وتجنب الأساليب التي تؤدي إلى العنف الطلابي مما يعمل على الحد من هذه الظاهرة .

٢- يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لكل من العاملين في المرحلة الثانوية من مديريين ومعلمين وأخصائيين اجتماعيين ومرشدين وغيرهم لمحاولة العمل على تجنب العوامل التي تؤدي إلى سلوك العنف، كالاهتمام بتحسين التحصيل الدراسي.

٣- إن هذه الدراسة قد تفتح المجال لدراسات أخرى تحاول وزارة التربية والتعليم الاستفادة من نتائجها في إعداد برامج إرشادية لتخفيف العنف الطلابي ولتغيير أساليب التنشئة الأسرية .

مصطلحات البحث :

العنف الطلابي Student violence

تستعرض جادو تعريف عنف التلاميذ بأنه: تعدي التلميذ على غيره من التلاميذ، أو على أحد العاملين بالمدرسة، بالقول أو بالفعل، أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع بالمعتدى عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعتدي، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه، أو في نطاق المدرسة (جادو، ٢٠٠٥).

ويفسر حويتي مفهوم العنف الطلابي بأنه: مجموع السلوك غير المقبول اجتماعياً بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدده في العنف المادي، كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدرسة، والكتابة على الجدران، والاعتداء الجنسي، والقتل، والانتحار، وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسباب والشتم، والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة . (حويتي، ٢٠٠٤).

ويذهب كفيي إلى أن العنف في المدارس: ما يجري في بعضها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب والطالبات والمعلمون والمعلمات، شرارتها الغضب ووقودها تزايد الانفعال، ونتيجتها استخدام الركل والضرب باللكمات والآلات الحادة والعصي وأحياناً بالسلاح (كفيي، ١٩٩٩).

ويعرّف طالب العنف الطلابي بأنه: قيام الطلاب بممارسة أعمال عنف وسرقة وشغب وتخريب الأملاك الخاصة والعامة داخل وخارج المدرسة (طالب، ٢٠٠١).

وترى رزق أن العنف الطلابي هو: استجابة متطرفة فجّة وشكل من أشكال السلوك العدواني، تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهيج وشدة الانفعال، والاستخدام غير المشروع للقوة، تجاه شخص ما، أو موضوع معين، ولا يمكن إخفاؤه، وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة، ويتخذ العنف عدة أشكال (جسمية - لفظية - مادية - غير مباشرة) ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو بموضوع ما، وهو إما أن يكون فردياً أو جماعياً (رزق، ٢٠٠٢).

كما يعرف إبراهيم العنف الطلابي بأنه: الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان، ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالاً من التخريب والسب والضرب بين تلميذ وتلميذ، أو بين تلميذ ومدرس . (إبراهيم، ١٩٩٦).

ويعرف الصرايرة العنف الطلابي بأنه : جملة من الممارسات الإيذاوية النفسية أو البدنية أو المادية ، التي يمارسها الطلبة في المدارس ، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالمعلمين والإداريين ، أو بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية ، بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم والانتقام منهم . (الصرايرة ، ٢٠٠٩).

ويُعرف الصغير العنف المدرسي بأنه: ذلك السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب، والذي ينطوي على انخفاض مستوى البصيرة والتفكر، والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين - إداريين - طلاب - أجهزة - أثاث - وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي (الصغير، ١٩٩٨).

ويعرفه الباحث : أي سلوك يصدر عن الطالب لفظياً أو بدنياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي على الآخرين.

ويعرفه الباحث إجرائياً : بأنه الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الأداة الخاصة بمقياس سلوك العنف الطلابي والمستخدم في هذا البحث.

أساليب التنشئة الأسرية Methods of Family upbringing

نجد أن مفهوم أساليب التنشئة الأسرية قد استخدم تحت العديد من المسميات مثل: الرعاية الوالدية - المعاملة الوالدية - أنماط التنشئة الأسرية - أنماط المعاملة الوالدية - التنشئة الوالدية .

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم أساليب التنشئة الأسرية وبالمسميات المختلفة كما سبق ذكره من وجهة نظر علماء النفس.

عرفها حسن (١٩٩٣) بأنها : الطرق التربوية التي يتبعها الوالدان لإكساب أبنائهما الاستقلالية والقيم والقدرة على الإنجاز وضبط السلوك.

وعرفها عسكر (١٩٩٦) بأنها: مدى إدراك الطفل للمعاملة من والديه في إطار التنشئة الاجتماعية في اتجاه القبول الذي يتمثل في إدراك الطفل للدفع والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان و الأمان، بصورة لفظية أو غير لفظية، أو في اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك الطفل لعدوان الوالدين وغضبهم عليه واستيائهم منه، أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل والانتقاص والتجريح والتقليل من شأنه وتعتمد إهانته وتأنيبه من خلال سلوك الضرب والسباب والسخرية والتهكم واللامبالاة والإهمال ورفضه رفضاً غير محدود بصورة غامضة.

ويعرفها النفيعي (١٩٩٧) بأنه: الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء، سواء كانت إيجابية وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايتة من الانحراف، أو سالبة وغير صحيحة تعيق نموه عن الاتجاه الصحيح، بحيث يؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة، وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي.

ويقصد بأساليب التنشئة الأسرية : سلوك الوالدين نحو أبنائهما في مواقف التنشئة الاجتماعية .(بوذراع ، ٢٠٠٩).

وقد حدد الباحث أربعة أساليب للتنشئة الأسرية التي تجري عليها الدراسة وهي:

١- أسلوب السواء Normal : ويتمثل في ممارسة الوالدين الأساليب السوية من وجهة نظر الحقائق التربوية والنفسية .

٢- أسلوب الإهمال Neglect : ويتمثل في ترك الوالدين المراهق يفعل ما يشاء دون محاسبة أو مراقبة أو اهتمام أو يحملونه المسؤولية.

٣- أسلوب القسوة Cruelty : ويتمثل في إحساس المراهق بأن والديه قاسيين في تعاملهما، إما بالعقاب أو التهديد أو الحرمان أو الضرب أو النهر والتوبيخ أو تعظيم الأمور .

٤- أسلوب إثارة الألم النفسي Inducing psychological pain : ويتمثل في عدم إظهار مشاعرهما بالرضا ، أو تكليف المراهق فوق طاقته أو تذكيره بمن هو أفضل منه، أو إبراز نواحي القصور، أو التقليل من شأن المراهق أو عدم الثناء عليه .

ويعرفها الباحث بأنها: الطرق أو الأساليب التي يتبعها الآباء في تربية أبنائهم، وتنشئتهم التنشئة السوية أو غير السوية، سواء كانت هذه الطرق أو الأساليب تعبيرات لفظية، أو حركية، أو أفعال، مما يكون له الأثر على شخصية الأبناء.

وأما تعريفها إجرائياً: هي الدرجة التي يحصل عليها المفحوص (الطالب) في مقياس أساليب التنشئة الأسرية.

طلاب المرحلة الثانوية Secondary school students

هي المرحلة الدراسية التي تعتبر حلقة الوصل بين مرحلتين المتوسطة والمرحلة الجامعية ، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات دراسية ، وتنشعب فيها التخصصات بعد الصف الأول الثانوي إلى التخصص العلمي (الطبيعي) والتخصص الشرعي (الأدبي)، وتكون أعمارهم عادة من (١٥-١٨) سنة ، والطالب الذي يتخرج من المرحلة الثانوية يمنح شهادة تسمى شهادة الثانوية العامة.

التحصيل الدراسي Academic achievement

يعرف علام (٢٠٠٠) التحصيل الدراسي على أنه: ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد، أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات واتجاهات وقدرات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية أو التدريبية.

ويشير أحمد والمراغي (٢٠٠٠) إلى أنه يعني الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية، أو مجموعة المواد، مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي .

ويشير الحامد (١٩٩٦) إلى أن التحصيل الدراسي يعني إنجاز عمل ما، أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات .

ويشير طه وآخرون إلى أن هذا المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح

المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام، أو النوعي لمادة دراسية معينة (طه وآخرون، ٢٠٠٣).

ويعرفه الجسماني بأنه :مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية.(فريحات،٢٠٠٩).

ويعرفه الباحث بأنه: التقدير الذي حصل عليه الطالب (ممتاز أو جيد جداً أو جيد أو ضعيف) خلال السنة الماضية.

حدود البحث :

- أ- الحدود البشرية : وتتمثل العينة في (٣٥٠) طالباً من المرحلة الثانوية.
- ب- الحدود المكانية : تتمثل في المدارس الثانوية في التعليم العام (الحكومية) بالدمام بالمملكة العربية السعودية .
- ج- الحدود الزمانية : في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١ م .
- د. الحدود الموضوعية : يقتصر هذا البحث على معرفة العلاقة بين العنف الطلابي: (الكلي ، اللفظي ، البدني) وأساليب التنشئة الأسرية : (السواء ، الإهمال ، القسوة، إثارة الألم النفسي) ومعرفة الفروق بين العنف : (اللفظي ، البدني ، الكلي) وبين مستويات التحصيل الدراسي : (ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، ضعيف) ، ومعرفة أي من المتغيرات المستقلة القادرة : (أساليب التنشئة الأسرية ، التحصيل الدراسي) القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة و فروض الدراسة

الإطار النظري :

العنف الطلابي :

- ١- مفهوم العنف.
- ٢- الجانب التاريخي للعنف.
- ٣- الفرق بين العنف والعدوان.
- ٤- أشكال العنف.
- ٥- النظريات المفسرة للعنف.
- ٦- العوامل المؤدية إلى العنف.
- ٧- أسباب العنف في المدارس.

أساليب التنشئة الأسرية :

- ١- تعريف الأسرة.
- ٢- دور الأسرة ووظائفها.
- ٣ - أنواع الأسر.
- ٤- تعريف أساليب التنشئة الأسرية.
- ٥- أنواع التنشئة الأسرية.

التحصيل الدراسي:

١- مفهوم التحصيل الدراسي.

٢- العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي .

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات متعلقة بالعنف المدرسي (الطلابي) وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية.

ثانياً: دراسات متعلقة بالعنف المدرسي (الطلابي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

ثالثاً: التعليق على الدراسات السابقة.

فروض الدراسة

١ - مفهوم العنف Violence

تعددت واختلقت التعريفات في الأدبيات التربوية والاجتماعية والنفسية المعاصرة التي حاولت أن

تكشف عن مفهوم العنف من جوانب مختلفة، وتأتي تلك الاختلافات تبعاً للأطر المرجعية للثقافات العامة

والفرعية الموجودة داخل المجتمع وفيما يلي عرض تلك التعريفات:

العنف لغة : من عنف به وعليه، ويعنف عنفاً وعنافة : لم يرفق به، فهو عنيف، وعنف فلاناً: لأمه

بعنف وشدة وعتب عليه، وأعنفه عنف عليه، واعتنق الأمر: أخذه بعنف، والعنف بضم النون ضد الرفق،

والتعنيف بمعنى التعبير باللوم، ويظهر من التعريف اللغوي للعنف أن العنف هو المغالاة في الشدة، وهو ضد

الرفق. (البستاني: ١٩٩٧).

ويمكن تعريف العنف بأنه: ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى على الأشخاص أو الممتلكات ، كما أنه

الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسيماً، أو التدخل في الحرية الشخصية. (لال ، ٢٠٠٧).

وتناول حسن تعريف فريمان (Freeman) لسلوك العنف أنه: فعل مقصود ومدرك يؤدي إلى إيذاء

الآخرين.(الشهري، ٢٠٠٩).

أما الصيرفي (١٩٩٠) فقد عرفه بالميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاركة والمعادنة، والميل

للتحدي، والتلذذ في نقد الآخرين، وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز، والاتجاه نحو

التعذيب، والتتغيب وتعكير الجو، والتشهير وإحداث الفتن، والنوبات العصبية بصورها المختلفة المعروفة .

ويعرفه (عويس ، ٢٠٠٠) بأنه : سلوك عدواني وليد الشعور بالعداوة ، وقد يوجه ضد الطبيعة،

أو ضد الأفراد أو من الأفراد إلى الجماعات المنتظمة ، أو من الجماعات المنتظمة إلى الجماعات المنتظمة

الأخرى .

ويقصد به أي سلوك يصدره الفرد بهدف إلحاق الأذى أو الضرر بشخص أو شيء ما . ويتم التعبير

عنه بدنيا أو لفظيا ، سواء تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، أو أفصح عن نفسه في صورة الغضب

والعداوة والكراهية التي توجه إلى المعتدى عليه . (عبد الرزاق ، ٢٠٠٧) .

وعرفته زينب شقير (٢٠٠٥) على أنه : استجابة سلوكية متطرفة تبدو في مظاهر الضرب أو السب أو

التجريح وقد تصل لحد الإصابة أو القتل ، تصطبغ هذه الاستجابة بصيغة انفعالية حادة ومؤلمة (كره أو

بغض) تنجم عن انخفاض (قد يصل لحد الجهل) في مستوى البصيرة أو الفهم أو التفكير الخاطئ تجاه

بعض الأفراد أو المواقف أو الموضوعات .

ويعرف القرني العنف المدرسي بأنه : " ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب، سواء

تجاه البعض منهم أو تجاه بعض معلمهم في المدرسة أو حتى تجاه المدير نفسه، أو تجاه الأدوات والمعدات

المدرسية أو المباني " (البشري ، ٢٠٠٤) .

ويعرفه إبراهيم بأنه: كل سلوك فعلي أو قولي يتضمن استخداما للقوة أو تهديدا باستخدامها لإلحاق الأذى

والضرر بالآخرين وإتلاف ممتلكاتهم ، وذلك بطريقة مباشرة لتحقيق أهداف معينة في ظل ثقافة مجتمعية

معينة . (يحيى ، ٢٠٠٦) .

كما عرف الباحث الفرنسي جاك دو باكييه العنف المدرسي على أنه: " تعدي قاسي على نظام المؤسسة

المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الاجتماعية " (صعب ، ٢٠٠٤) .

ويقدم موير (Moyer,1976) مفهوما للعنف بأنه : قيم أو مشاعر أو اعتقادات تشجع الناس على إيقاع

الضرر بالآخرين ، وذلك بالاعتداء عليهم أو على ممتلكاتهم .

ومما حددت هذه الدراسة بالعنف الطلابي فقد عرفه محمود على أنه: الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا

تتطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا

من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب، أو بين طالب ومدرس. (الخولي، ٢٠٠٨) .

ويعرفه سالمين بأنه: مجموعة الممارسات، فردية أو جماعية، تلك التي تتسم بقلة الرفق، داخل فضاء المدرسة، سواء تلك التي يمارسها الطلاب فيما بينهم أو تجاه عناصر ومرافق المدرسة (البشرية والمادية)، تعبيراً عن رفضهم لسلطة ما، أو تلك الموجهة ضدهم من قبل الجهاز التعليمي والتربوي، وتشمل هذه الممارسات الفعل واللفظ (الخطابي، ٢٠٠٩).

وتستعرض جادو تعريف عنف التلاميذ بأنه: تعدي التلميذ على غيره من التلاميذ، أو على أحد العاملين بالمدرسة، بالقول أو بالفعل، أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع بالمعتدى عليه إلى الشكوى، أو الاشتباك مع المعتدي، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه، أو في نطاق المدرسة (جادو، ٢٠٠٥).

ويفسر حويتي مفهوم العنف الطلابي بأنه: مجموع السلوك غير المقبول اجتماعياً بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدده في العنف المادي، كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدرسة، والكتابة على الجدران، والاعتداء الجنسي، والقتل، والانتحار، وحمل السلاح، والعنف المعنوي كالسباب والشتيم، والسخرية والاستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة. (حويتي، ٢٠٠٤).

ويذهب كفي إلى أن العنف في المدارس: ما يجري في بعضها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب والطالبات والمعلمون والمعلمات، شرارتها الغضب ووقودها تزايد الانفعال، ونتيجتها استخدام الركل والضرب باللكمات والآلات الحادة والعصي وأحياناً بالسلاح (كفي، ١٩٩٩).

ويعرّف طالب العنف الطلابي بأنه: قيام الطلاب بممارسة أعمال عنف وسرقة وشغب وتخريب الأملاك الخاصة والعامة داخل وخارج المدرسة. (طالب، ٢٠٠١).

وترى الباحثة رزق أن العنف الطلابي هو: استجابة متطرفة فجّة وشكل من أشكال السلوك العدواني، تتسم بالشدّة والتصلب والتطرف والتهيج وشدّة الانفعال، والاستخدام غير المشروع للقوة، تجاه شخص ما، أو موضوع معين، ولا يمكن إخفاؤه، وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة، ويتخذ العنف عدة أشكال (جسمية - لفظية -

مادية - غير مباشرة) ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالنفس، أو بالآخرين، أو بموضوع ما، وهو إما أن يكون فردياً أو جماعياً (رزق، ٢٠٠٢).

و كما يعرف إبراهيم العنف الطلابي بأنه: الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالاً من التخريب والسب والضرب بين تلميذ وتلميذ، أو بين تلميذ ومدرس (إبراهيم، ١٩٩٦).

ومن خلال هذه التعريفات يعرف الباحث العنف الطلابي بأنه : أي سلوك يصدر عن الطالب لفظياً أو بدنياً أو كلياً عاماً، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشر، ويترتب على هذا السلوك إلحاق أذى بدني، أو مادي، أو نفسي على الآخرين.

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على الأداة الخاصة بقياس سلوك العنف الطلابي، والمستخدمة في هذا البحث.

يتضح من التعريفات السابقة أن العنف يتسم بمجموعة من السمات والخصائص منها :

— أنه سلوك فردي أو جماعي.

— إلحاق الأذى بالآخرين، أو بالأشياء والممتلكات.

— أن العنف الطلابي قد يمارس داخلياً داخل المدرسة أو خارجياً.

— أن العنف هو استجابة سلوكية متطرفة.

— أن العنف هو طاقة تتجمع داخل الإنسان لا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية.

٢- الجانب التاريخي للعنف :

إن العنف قديم قدم الإنسان نفسه، فهو ليس من أنماط السلوك التي تعلمها أفراد البشر خلال فترة زمنية لاحقة، وليس من بين الظواهر الاجتماعية التي ظهرت على مسرح الحياة في فترة متأخرة من تاريخ البشرية، إذ وردت بعض أفعال العنف ضمن أقدم ما خلفه الإنسان من آثار، ولكن أفعال العنف غير متساوية من حيث تاريخ ظهورها، كما تختلف شكلاً وحادّةً ومجالاً. (المنير، ١٩٩٧).

ويرى الباحث: أن العنف قديم قدم الوجود، وجد منذ بداية التاريخ ومنذ أول حدث للصراع بين البشر

المتمثل في الخلاف بين قابيل وهابيل، وشهدت البشرية أحداثاً كثيرة تميزت بالعنف.

والعنف سلوك مكتسب من البيئة، وعلى مدى التاريخ نجد إثباتات وشواهد تدل على لجوء الإنسان إلى العنف

استجابة لانفعالاته من الغضب والخوف وحتى لمجرد المتعة .

والاستعداد للعنف من الصفات الطبيعية القائمة في الكائنات الحية عموماً بما فيها الإنسان ، وإن اختلفت

درجات ذلك الاستعداد باختلاف الأفراد.

٣- الفرق بين العنف والعدوان :

ذكر خضر " أن هناك فرقاً جوهرياً بين العنف والعدوان ، فعلى الرغم من الخلط بين المفهومين إلا أنه

مما لا شك فيه أن هناك اختلافاً بينهما ، فالعدوان سلوك ربما يكون ظاهراً أو كامناً ، فالأفراد جميعاً يمتلكون

غريزة العدوان ، ولكن الفرق في التعبير عن هذه الغريزة التي تختلف باختلاف الأفراد والأساليب ، فالعنف

في نهاية المطاف يتحول إلى سلوك عدواني ، أو شكل من أشكال العدوان المتعددة . (لال، ٢٠٠٧) .

ويشير (Anderson,2000) إلى أن العنف يمثل إحدى الصور المتطرفة للعدوان، مثل: القتل،

والاغتصاب، وقطع الطريق، والاعتداء على الآخرين .

وذهب (الشامي ٢٠٠٦) : في أن هناك خلطاً بين مفهومي العنف والعدوان ، فالعنف صورة من صور

العدوان، ويقتصر على الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان فقط ، أي أن العدوان أكثر عمومية من

العنف ، وكل عنف يعد عدوان ، والعكس غير صحيح.

٤- أشكال العنف :

كثيرة جدًا هي السلوكيات التي توصف بأنها عنيفة، وقد نشعر بأن سلوك العنف ظاهرة واضحة المعالم سهلة التعريف إلا أن الحقيقة غير ذلك تمامًا، خاصة فيما يتعلق بالعنف المدرسي، حيث يرى باندورا (Bandore) كما أورد (الشهري، ٢٠٠٩) أن وصف السلوك بالعنيف يستند إلى ثلاثة معايير وهي:

١- نوعية السلوك نفسه، كالعنف الجسدي أو الشتم أو الإهانة، أو الاعتداء على الممتلكات .

٢- شدة السلوك .

٣- خصائص الشخص المعتدي، فالطلبة يحملون القلق والتوتر والغضب معهم من بيئتهم الأسرية، ويكشفون عن أنفسهم داخل جدران المدرسة، وهناك عوامل خطيرة ارتبطت بالسلوك العدواني، مثل التحصيل الدراسي المتدني، وتبرير المشاكل السلوكية والانحراف.

ويصنف العنف حسب الوسيلة إلى:

العنف الجمعي Group violence

هو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد، وعادة ما يقوم على شعور ثابت برفض الوضع الذي ترمي الجماعة إلى مناهضته، وبأن العنف هو الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف، وبحيث يستباح حرم الجهة المرفوضة دون عمل أي حساب لها؛ بل إن كل من يناهض المجموعة القائمة بالعنف فإنه يجب تعطيل دوره والقضاء عليه شخصيًا إن أمكن ذلك، ونتيجة للشعور بعدم المسؤولية الفردية وانصهار الفرد داخل الجماعة، فإن الفرد يتصرف بحرية أكثر في أفعال العنف، نظرًا لأن المسؤولية تضيع بين أفراد الجماعة عامة، والانفعالية هي سمة بارزة في العنف الجماعي، وتتحول غالبًا إلى العنف، وتبرز زعامة يلتف حولها الأفراد وينصاعون لأوامرها مما يضعف الشعور بالمسؤولية، ويزيد من أحداث العنف، وكلما أمنت الجماعة في عنفها تملكها الخوف من رد الفعل فتزداد عنفًا، وبصفة عامة فإن ما يجمع شمل جماعة العنف هو توافق في الشعور حول ما هو مرفوض من الجماعة، واستعداد لترجمة هذا الرفض إلى عنف ، وبذل الطاقات الفردية من أجل تحمل العنف وممارسته، وما يترتب عليه من ردود الفعل. (الخريف، ١٩٩٣).

ويُفرق الباحثون بين شخص الإنسان العنيف الذي يشارك في أحداث الشغب، وبين مشاركة الشخص العادي، أو رجل الشارع الذي قد ينساق إليه إذ " أن الشخص العادي ينساق أحياناً إلى أحداث الشغب عندما يجد أمامه فرصة جاهزة للاستفادة، وفي كلتا الحالتين يؤدي اشتراك الفرد في العنف الجمعي إلى تحسين صورته عن نفسه أو الدفاع عن مكانته، أو التحرر من ضغوط داخلية والتعبير عنها، وقد تتخذ الشخصيات المشاركة في هذه الحالة من الشغب وسيلة للتأثر الذي يوجه إلى شخص غير محددة، كما قد يصبح العنف بالنسبة لها تفرغاً انفعالياً أو شكلاً من أشكال التمرد بالنسبة إلى البعض الآخر" (الشهري، ٢٠٠٩) .

ويتميز العنف الجمعي من حيث دافعيته بأنه يرجع إلى العديد من العوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والعقائدية- وذلك على خلاف العنف الفردي- وعادة ما تكون هذه العوامل بارزة في أذهان المشاركين في الشغب ويسعون للتعبير عنها، حيث يتحين الأفراد الذين يتصفون بالعنف الفرصة لتفجير الموقف من خلال بعض الأحداث التي تستثير العنف الجمعي.

ويرجع العنف الجمعي في أحد أسبابه إلى كونه رد فعل لرغبات ومطالب لم يتم إشباعها، ويتجه حينئذ إلى التأثير ممن حالوا دون الاستجابة لهذه الطموحات والمطالب، وتبدو على المشاركين في العنف مشاعر العداء والكرهية وأحاسيس قلة الحيلة والمكانة المنخفضة وفقدان الهوية، وهو عنف يصدر من مجموعة من الأفراد، مع التشابه في شعورهم نحو وضع ما ومناهضته، ومن وجهة النظر الخاص بهؤلاء الأفراد بأن العنف هو الوسيلة الوحيدة لحل ما يعترضهم من أمور لا توافق رغباتهم، أو لديهم رفض وعدم الموافقة تجاه مواضيع في حياتهم، وتكون الفرصة لهم في ممارسة العنف وسط المجموعة؛ لأن ذلك قد لا يحاسبون لوجودهم داخل الجماعة.

- العنف الفردي Personal violence

هو عنف موجه من فرد إلى فرد آخر، وهو يظهر في مجالات الحياة اليومية كافة، ويتعرض لهذا النوع من العنف- في الغالب- كل من الأطفال والنسوة، والمسنين على وجه التحديد، وقد تتم مهاجمتهم في بيوتهم أو في الطرقات، وقد يكون هذا الاعتداء بالضرب أو القتل سعياً وراء سرقة أموالهم أو هتك أعراضهم،

باعتبار أنهم غير قادرين في معظم الأحيان على الدفاع عن أنفسهم، وهو أكثر نسبة حدوث في المجتمع مقارنة بأنواع العنف الأخرى، ويتصف مرتكب العنف الفردي بخصائص معينة تجعله ينجح إلى السلوك العنيف أينما قامت ظروف موالية لمثل هذا السلوك، ويصنف هؤلاء الأشخاص إلى ثلاث فئات رئيسة يمكن توضيحها فيما يلي: (الخطابي، ٢٠٠٩) .

الفئة الأولى:

هم هؤلاء الأشخاص الذين يصبح العنف جزءاً أساسياً من سلوكهم لتحقيق رسالتهم، وهم ضمن فئة يمكن أن يطلق عليها (المتطرفون) ويندرج تحت هذه الفئة ذوو الخلق المتسلط، الذين يستمدون قوتهم من سلطة عليا لا يمكن قهرها، ويمكن أن يدخل ضمن هذه الفئة الأفراد الذين يقدمون على عمليات انتحارية وهم في حالة النشوة والانجذاب، وتنفيذاً لرسالة مؤمنين بها دون تفكير في الموت، وإنما فيما يحققه هذا الموت من مزايا.

فهم أفراد متسلطون، والعنف يمثل جزءاً من سلوكياتهم، ويحقق غايات يسعون إلى تحقيقها عن طريق السلوك العنيف.

الفئة الثانية:

هم الأشخاص الذين يستخدمون العنف لتعزيز مكانة الفرد أمام نفسه وأمام الآخرين، وبعض أهداف هذه الفئة يتماثل بشكل أو بآخر مع أهداف الفئة السابقة من الانتحاريين، وإن كان الأمر يقتصر هنا على السلوك العنيف الذي يأخذ شكلاً متطرفاً دون اللجوء إلى عمليات انتحارية، ويرجع عنف هذه الفئة إلى الدفاع عن صورة الذات، حيث يكون العنف أسلوباً عقابياً يوجه ضد من يشعر المرء بأنهم قد أساءوا إلى صورته عن ذاته.

ويفسر ذلك على أنه نوع من العلاقة التعويضية بين تقييم الذات المنخفض وبين العنف، حيث يتم استخدام العنف لإظهار أو عرض قيمة المرء، ويميل أفراد هذه الفئة إلى استخدام العنف في حالة إدراك أن الآخرين مصدر للخطر البدني يستلزم التحديد، كما يميلون إلى الانفجار في مواقف اجتماعية بسبب العجز عن تناول

هذه المواقف بسبب قصور في المهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على تحمل الضغوط التي تثيرها مواقف الحياة المختلفة.

فهم أفراد يعانون من عقدة النقص، ويعتبر العنف الطريقة التعويضية لسد هذا النقص الذي يشعرون به، ويعتبر هذا النوع من العنف علاقة تعويضية بين الذات المنخفض وبين العنف.

الفئة الثالثة:

وتتضمن الفئة الثالثة من ذوي الشخصية العنيفة أولئك الذين لا يعملون حساباً إلا لأنفسهم وحاجاتهم ومطالبهم، دون أي اعتبار لمطالب وحاجات الآخرين، ويمارس بعض أفراد هذه الفئة نوعاً من (الباطجة) حيث يجدون اللذة من ممارسة العنف وإثارة الفزع واستغلال الآخرين، وجعلهم أدوات مطيعة تحت إمرتهم بغرض تحقيق حالة من المتعة والرضا لأنفسهم، وتكشف هذه الصور السلوكية أن هذه الفئة تلجأ إلى العنف كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الآخرين لإشباع احتياجاتهم.

وإضافة إلى هذا المنظور الثلاثي السابق في تفسير العنف الفردي، يميل الباحثون إلى ضرورة التمييز بين العنف كظاهرة سلوكية تعتبر جزءاً من العناصر الأساسية لشخصية بعض الأفراد، وبين العنف في حالة انفجارات الهياج والثورة، إذ أن انفجارات الهياج والثورة السلوكية قد ترجع إلى فقدان السيطرة على النفس، ومن صورها في هذه الحالة توجيه السلوك العدواني إلى الأصدقاء والغرباء على حد سواء، وتحدث حالة الهياج ومصاحباتها الحركية عقب أكثر الأحداث تفاهة، ويصاحب تلك الحالة تعبيرات لفظية انفجارية حادة، وقد تنتهي هذه الانفجارات بنوبات صرعية، وعادة ما تكون هناك مغالاة في السلوك مع عدم تكيف للموقف.

والعنف الذي يصاحب حالة الهياج والثورة قد يكون لفظياً أو بدنياً، ففي حالة العنف اللفظي تكون هناك ألفاظ بذيئة أو ما شابه ذلك، أما في حالة العنف البدني فإنه غالباً ما يكون ذا طبيعة بدائية، مثل: العض والبصق، ويمكن أن يتضمن جرائم القتل بطبيعة الحال، وبالنسبة للجرائم الجنسية فإنها تكون أقل شيوعاً بين هذه الحالات حيث تميل الطاقة الغريزية لأن تكون منخفضة عادة.

ويمكن لهذه الأنماط السلوكية أن تحدث في أي مرحلة عمرية إلا أنها أكثر شيوعاً خلال مرحلة المراهقة وأوائل مرحلة البلوغ، إن من أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق في حياته اليومية والتي تحول بينه وبين التكيف السليم، هي علاقة المراهق بالراشدين، وعلى وجه الخصوص الآباء، ومكافحته التدريجية للتححرر من سلطتهم من أجل أن يصل إلى مستوى الكبار من حيث المركز والاستقلال. وبصفة عامة فإن العدوان يتضاعف حدوثه مع التقدم في السن، وبالنسبة للعوامل السببية فإن هذه الاضطرابات السلوكية ترجع إلى العديد من العوامل النفسية والعضوية.

ويقول بعض الباحثين أنه ينبغي أن نشير إلى قيام تباين بين نمطين من أنماط العنف، أحدهما: العنف الجمعي أو ما يسمى بالشغب، والثاني: هو العنف الفردي أو الذاتي. ففي حين يتناول الفرد العنيف ما يواجهه باعتباره حالة خاصة به وحده، فإن المشترك في الشغب يصبح ضالعا كعضو في جماعة، حتى وإن كانت ذات صفة مؤقتة عابرة، وفي حين يكون للفرد العنيف نزوع نحو السلوك العدواني فإن الاشتراك في الشغب هو نتاج لسلسلة من التراكمات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والعائلية، وبينما يعمد الشخص العنيف إلى استثارة العدوان، فإن الاشتراك في أحداث الشغب هو دائما استجابة لموقف يؤدي إلى استثارة الفرد والعمل على إشراكه في الشغب، على هذا فإن استجابة الشخص العنيف تتفق في مدتها ونمطها مع طبيعة الشخص نفسه، بينما المشتركون في العنف الجمعي يستجيبون بشكل شبه موحد لسلسلة من الخبرات المحيطة.

وتذكر سناء محمد خولي : إن العنف الفردي يشير إلى العنف الذي يكون ضحيته شخصا واحداً، في حين أن العنف الجماعي يشير إلى العنف الذي يؤدي إلى إصابة ضحايا كثيرين، أو على الأقل أكثر من شخص واحد.

أما من حيث مرتكبي جريمة العنف، فالعنف الفردي عند هؤلاء هو العنف الذي يكون فيه الجاني شخصا واحداً، أما العنف الجماعي فهو العنف الذي يكون فيه الجناة أكثر من شخص واحد.

ويرى علماء النفس أن العنف إما أن يكون عنفاً بدنياً، أو لفظياً، أو رمزياً، والعنف سواء ارتكبه فرد أو جماعة وسواء كان مباشراً أو غير مباشر، وسواء كان مشروعاً أو غير مشروع لا يخرج عن ثلاثة أنواع هي:

- ١- **العنف الجسدي**: هو العنف الذي يوجه إلى جسم الشخص، ومن أمثلته: الضرب، والإيذاء، ونحوهما.
- ٢- **العنف اللفظي**: عنف يتم عن طريق اللسان بألفاظ شديدة مبالغ فيها، وتتمثل في: الاعتداء على الآخرين، كالقذف، والشتم، ونحوهما.
- ٣- **العنف الرمزي**: عنف بتصرفات ذات دلالات واضحة يقصد إهانة من توجه إليه ومن أمثلتها: النظر إلى شخص ما باحتقار، ونحو ذلك. (العياصرة، ٢٠٠٨) ومن أشكال العنف :

— العنف البدني أو الجسدي Physical violence

هو سلوك عنفي لإحداث المعاناة والأذى والألم البدني للآخرين، ومن أمثلته: الضرب والركل والعض وشد الشعر ويرافق هذا كله عادة نوبات من الغضب، ويوجه عادة هذا الغضب نحو المصدر الرئيس المسبب للعنف، والعنف البدني يعتبر أقدم أنواع العنف التي عرفها الإنسان منذ القدم ككائن متميز له فكر وإرادة. (يحيى، ٢٠٠٠).

وتشير دراسات من عدة بلدان في جميع مناطق العالم أن ما يتراوح بين ٨٠% إلى ٩٨% من الأطفال يعانون من العقوبة البدنية في منازلهم. (C. Currie et, 2004).

ويرى الباحث: أنه من أشد وأبرز مظاهر العنف، ويتراوح من أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدّها مثل: (الضرب، وشد الشعر، والصفع، والدفع، والمسك بعنف، ولوي اليد، والرمي أرضاً، واللكم، والعض، والخنق، والحرق، والدهس).

— العنف اللفظي Verbal violence

ويتضح من التسمية أن هذا العنف هو الإيذاء باللفظ، أي أن وسيلة العنف هي الكلام، ويهدف هذا النوع من العنف إلى التعدي على حقوق الآخرين بطريقة الكلام والألفاظ النابية، وعادة هذا النوع من العنف يسبق

العنف الجسدي لقصد وهو الكشف عن قدرات وإمكانات الأشخاص الموجه إليهم هذا العنف اللفظي، ويكون قبل أن يتطور العنف من الكلامي إلى الجسدي (الخريف، ١٩٩٣).

- العنف الرمزي Symbolic violence

هو عنف تسلطي كما يسميه علماء النفس، وهو قدرة يتمتع بها صاحب هذا النوع من العنف والذي يصدر منه مثل هذا العنف، والمتمثل في استخدام بعض الطرق الرمزية والتعبيرية التي تحدث آثارًا نفسية وعقلية واجتماعية على الشخص الموجه إليه العنف، وهذا العنف غير لفظي كاحتقار الآخرين أو عدم النظر إلى الشخص الموجه له العداء أو العنف أو ازدراؤه وتحقيره، أو أي إشارة غير لفظية وإنما تدل على الرمزية وتعني إثارة الشخص الموجه له بالنظر، أو الإشارة أو الرمز. (آل رشود، ٢٠٠٠).

- العنف التعليمي Educational Violence

ويعنى بأبسط أشكاله الحرمان من التعليم، أو الإجبار على ترك مقاعد الدراسة، أو التهديد بإيقاف التعليم، والإجبار على دراسة تخصص معين بدون رغبته.

- العنف النفسي Psychological violence

هو أي فعل مؤذ نفسيًا للعواطف والمشاعر دون أن تكون له آثار جسدية، مثل: الشتم، والإهمال، والمراقبة، وعدم تقدير للذات، والتحقير، والنعت بألفاظ بذيئة، والإحراج، وتوجيه اللوم، والاتهام بالسوء، وإساءة الظن، والتخويف، والشعور بالذنب، وغيرها.

- العنف الاجتماعي Social violence

وهو أكثر الأنواع ممارسة ضد المرأة في المجتمع العربي، ويظهر بأبسط أشكاله في محاولة فرض حصار اجتماعي على الفتاة، وتضييق الخناق على فرص تواصلها وتفاعلها مع العالم الاجتماعي والخارجي، وهو أيضًا محاولة الحد من انخراطها في المجتمع وممارستها لأدوارها، وتقييد الحركة لديها، والتدخل في الشؤون الخاصة لها، وتحديد أدوارها، وعدم السماح لها باتخاذ القرارات، ومنعها من زيارة الآخرين، وعدم الاستماع لها، وعدم مساعدتها في تحقيق أهدافها وتطلعاتها في الحياة .

إن من آثار العنف في المدى القصير والطويل ازدياد إمكانية التعرض لمفاسد اجتماعية والتعرض لأنماط سلوك ضارة واختلالات في الإدراك. (V. J. Felitti et, 1998).

— العنف المدرسي School violence

العنف المدرسي أصبح يشكل ظاهرة خطيرة تجتاح مدارسنا، انتقلت من الشوارع إلى المدارس بعد أن اجتاحت بيوتنا ، الكل يرمى بالتهمة على الآخر ، المنزل يلقي باللوم على الشارع ، والمدرسة تلقي باللوم على الاثنين، حيث تشير الدراسات إلى أن ٣٣% من الأطفال الذين تمت دراسة حالاتهم يظهرون سلوكاً عدوانياً أو غير منضبط، ومن الواضح أن نمط السلوك الذي يتضمن العدوان والعنف على نحو مستمر وشديد يعتبر مشكلة حقيقية يلاحظها معظم الناس، وهذه تحتاج إلى أن تضبط في مرحلة مبكرة، فهي لا تؤدي فقط إلى العدوان المضاد وعدم التقبل والنبذ من المجتمع، وخطورتها أنها يمكن أن تقترن أيضاً بالعنف أثناء مرحلة الرشد والرجولة فيما بعد، وكذلك هناك دراسات تؤكد من خلال متابعة هؤلاء الأطفال أن نسبة كبيرة من هؤلاء شديدي العدوان يصبحون راشدين سيئ التكيف فيما بعد، ولكن مع الرعاية الأبوية المناسبة فإن كثيراً من هؤلاء الأطفال يمكن مساعدتهم في البيت والمدرسة ومن خلال الأقران ووسائل الإعلام. (الشهري ، ٢٠٠٩).

تقسيم العنف حسب الطريقة:

١ — وهو عنف يوجه مباشرة: لمثير الموضوع الأصلي للاستجابة العدوانية، مثل: المدرس أو الإداريين

أو الطلاب، أو أي شخص يكون مصدراً أصلياً يثير الاستجابة العدوانية.

٢- العنف غير المباشر: عنف يوجه إلى رموز الموضوع الأصلي المثير للعنف، وليس للمثير الأصلي

للعنف، ومثال ذلك عندما يريد طالب أن يثأر من معلم فإن هذا الطالب يتجه إلى رمز المثير الذي أثار لديه

العنف: مثل سيارة هذا المعلم، فيقوم بتكسير أي شيء في السيارة كالزجاج أو غيره، وذلك لعدم استطاعته

توجيه العنف للمثير الأصلي، وهو المعلم لاعتبارات ما. (شوقي، 1994).

وتقسيم العنف إلى بدني ولفظي ورمزي، هو تقسيم للعنف بحسب الوسيلة، أما تقسيم العنف إلى عنف

مباشر، وعنف غير مباشر، فهو تقسيم بحسب طريقة العنف.

وما إذا كان موجهاً نحو الموضوع الأصلي المثير لاستجابة العنف، أو نحو أحد رموز الموضوع

الأصلي.

أما من حيث مشروعية العنف: يقسم بحسب هذا الاعتبار إلى:

١ – العنف المشروع Lawful violence

هناك من العنف ما هو مشروع، وهو الدفاع عن العرض والمال والمحامرم والوطن، كأن يدافع فرد عن عرضه من أن ينتهك، أو يدافع عن ماله من شخص أو أشخاص يريدون أخذه منه بدون وجه حق، وإنما بالباطل وبالقوة، ومنها الدفاع عن الوطن من أي اعتداء، أو إخلال بأمن الوطن، وذلك عن طريق الشرطة أو الجيش الذي مهمته هي الدفاع عن الوطن وعن حقوق الناس، وجعلهم يتمتعون بالأمن وحمايتهم ممن يحاولون الاعتداء على حقوقهم، أو أن يخلوا بأمنهم ونظام وطنهم.

٢ – العنف غير المشروع Unlawful violence

وهو العنف غير المشروع أو غير المسموح به وهو المخالف للقوانين والنظم والقيم والأعراف والعادات والتقاليد، وبالجمله هو السلوك العنيف غير السوي، ومثاله:

الضرب والقتل والإيذاء، وهذا النوع يشمل جميع أنواع العنف. (شوقي، ١٩٩٤).

وخلاصة القول أن النتائج المترتبة جراء العنف قد تختلف وفقا لطبيعة نوع العنف ودرجته وحدته. Centers

(for Disease Control and Prevention 2006)

٥ – النظريات العلمية التي تفسر سلوك العنف:

حاول عدد من الذين اهتموا بدراسة العنف تفسير أسبابه والبحث عن العوامل الظاهرة والباطنة المسببة

له، نتج عن هذه المحاولات عدد كبير من الاتجاهات، وهناك افتراضات أساسية قامت عليها بعض النظريات

الشائعة في تفسير سلوك العنف، وسوف يتم استعراض أبرز هذه النظريات لما لها من أهمية تخدم أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

أ. النظرية البيولوجية Biological Theory

ترتكز هذه النظرية على أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساساً ، إذ أن الهرمونات لها تأثير على السلوك العدواني ، فقد لوحظ أن هناك ارتباطاً بين زيادة هرمون الذكورة وبين العدوان ، خاصة في حالة الاغتصاب الجنسي ، كما لوحظ أن إخصاء الحيوانات يقلل من عدوانيتها . (مرشد ، ٢٠٠٥).

إن تركيز هذه النظرية في أن العنف يرجع إلى عدة عوامل بيولوجية في الكائن الحي التي تحث على العنف مثل : الصبغيات ، الجينات البيولوجية ، الهرمونات ، الجهاز العصبي المركزي واللامركزي ، الغدد الصماء ، التأثيرات البيو كيميائية ، الأنشطة الكهربائية في المخ .

ب - نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic theory

كان فرويد من الأوائل الذين اعتبروا العدوان سمة من سمات الشخصية، حيث اعتقد أن السلوك البشري عدوانيٌّ بالفطرة، والعنف ينتج جراء دافع بيولوجي يضمن الحياة وبقاء الجنس من جانب، ومن جانب آخر يقود للموت، لقد جعل فرويد غريزة العدوان متصلة بغريزة الموت، واستناداً إلى هذا الافتراض فكل إنسان يخلق ولديه نزعة التخريب نتيجة للإحباطات التي تواجهه، ويحب التعبير عنها بشكل أو بآخر، فإن لم تجد هذه الطاقة منفذاً لها إلى الخارج "البيئة" فهو يوجه نحو الشخص نفسه .

ويرى (فرويد) أن الإحباط قد يحدث للطفل عندما يحدث ما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في إشباع حاجاته، وهنا يبدأ في تفاعله العدواني ويحطم ما يراه أمامه، وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد رضوخه وتفاعله على الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته على درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة المحيطة به.

وترتكز نظرية التحليل النفسي على حافزين فطريين؛ هما: حافز الجنس، وحافز العدوان . ويلعب الحافز الأول من وجهة نظرها دوراً خطيراً في تحديد سلوك الفرد واتجاهاته في مختلف أدوار حياته، وهو

ملازم له للمحافظة على ذاته وتأكيد وجوده، ويعد العدوان حافزاً فطرياً يتصل بالحوافز البيولوجية، ووظيفته المحافظة وإشباع حاجاته، ويظهر العدوان حيث تبقى الحاجات بلا إشباع نتيجة كبتها أو صدها.

وقد ثار حول هذه النظرية الكثير من الجدل وعارضها بعض الباحثين، وهي أن هذه النظرية لم تتجح في وضع نماذج تفسيرية صالحة ومقنعة، فهي بعيدة عن الواقع، وغير صالحة لتفسير بعض أنماط السلوك الإجرامي، وأحياناً أخرى تقدم تفسيرات عامة غير مقنعة وغير مناسبة في الزمان والمكان. كما يرى آخرون بأنها يصعب تعميمها على الإنسان، لأن الإنسان منذ ولادته وهو في جماعة يتعلم منذ اللحظة الأولى، وتكتسب عن طريقها دوافع توجهه. (علاوي، 1998).

تتمثل جوانب القوة في نظريات التحليل النفسي للعدوان بأنها تقدم تفسيراً واضحاً للعنف، فللعنوان خاصية تمتد جذورها إلى الطبيعة البشرية، وهي بذلك موجودة في وضع كمن، وتثار إذا اعترض نشاط الفرد أو حتى الحيوان المتمثل في سلسلة من الاستجابات الموجهة نحو هدف معين، وعندما تستثار نزوة العدوان فإنها تأخذ أشكالاً متعددة من بينها العنف، وفي هذه الحالة يصبح العنف استجابة طبيعية كغيرها من الاستجابات الطبيعية للفرد، ويصبح ما يمكن أن يفعله المجتمع لا يتعدى بعض البرامج التي تستهدف تشجيع الفرد على التحكم في نزواته العدوانية وحفظها في الداخل، والإحجام عن التعبير عنها في شكل فعل من أفعال العنف، وتصبح معدلات العنف المنخفضة مؤشراً على نجاح هذه البرامج الاجتماعية، ونفس الكيفية تعكس المعدلات المرتفعة للعنف فشل تلك البرامج. (المنير، 1997)

"ينبع من هذا الاتجاه الافتراض بأن الإحباط قد يؤدي إلى العنف فهو يؤكد أن الإحباط إن لم يؤد إلى العنف في معظم الظروف فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف إحباطي، وقد يكون هذا الاتجاه ناتجاً عن دراسات عن تطور الطفل أثناء نموه النفسي والعاطفي، وأن السلوك العدواني والتحطيم يعقبه إحساس الطفل بأنه لا يستطيع أن ينال ما يريده، ويحدث الإحباط عند الطفل عندما يحدث ما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في إشباع حاجاته، وهنا يبدأ في تفاعله العدواني ويحطم ما يراه أمامه لدرجة أنه إذا أحس أن لعبته أو دميته لا تطيقه فلا يتردد في تحطيمها". (الفيومى، 1991).

وعادة في التطور النفسي للفرد يستمر هذا السلوك الطفولي العدوانى إلى أن يتعلم ويكتسب من أبويه كيفية التحكم في عدم إشباع رغباته وضبط انفعالاته، وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه وتفاعله على الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته، على درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة المحيطة به.

ج - نظرية العدوان - الإحباط Aggression-Frustration theory

من أشهر علماء هذه النظرية نيل ميللر Miller روبرت سيرز Sears ، ليونارد دوب Doob، جون دولارد Dollard وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان، حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، كما يتمثل جوهر النظرية في الآتي:

- أن الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدوانى.

- أن العدوان يفترض مسبقاً وجود إحباط سابق.

وتختلف شدة الرغبة في السلوك العدوانى باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد، ويعتبر كـ السلوك العدوانى في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر، ويؤدي ذلك إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدوانى .

ويذكر حسن وشند (٢٠٠٠) أن دولارد، ميلر، سيرز أكدوا على أن العدوان أمر ناجم عن الإحباط،

بمعنى أن الإحباط يؤدي إلى وجود دافع للعدوان، وهذا يقود إلى سلوك عدوانى مباشر، كما يرى أنصار هذه النظرية أن الإحباط يولد طاقات في النفس من الضروري أن تخفف أو تصرف بأسلوب ما حتى يشعر الفرد بالراحة فيها، ومن أساليب التخفيف أو الاستهلاك لهذه الطاقة السلوك العدوانى.

ولا يعني هذا أن الإحباط لا يؤدي إلى العدوان، ولكنه يحتاج إلى بعض الظروف، ولذلك تم تعديل

نظرية دولارد إلى أنه تحت ظروف معينة تزداد احتمالية السلوك العدوانى الناتج عن الإحباط، فالسياق الاجتماعى للموقف يعد مسؤولاً عن الاستجابات التي يمكن أن نصفها بأنها عدوانية، وأضاف "بيركويتر" أن

السلوك العدوانى يمكن تعلمه واكتسابه. (الشهري، ٢٠٠٩).

د - النظرية السلوكية Behavioral theory

يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه، ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها، وهي أن السلوك برمته متعلم في البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة (المثيرات)، التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني والاستجابة العنيفة، قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط، وانطلق السلوكيون إلى طائفة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية جون واطسون، وبهذا يعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه عن الظهور، هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد .

وقد أشار "سكينر" إلى أن الإنسان يتعلم السلوك عن طريق الثواب والعقاب، فالسلوك المثاب لدى الفرد يميل إلى تكراره، والسلوك المعاقب لديه لا يكرره، وهذا السلوك ينطبق على العنف والعدوان، كما أن مكافأة السلوك العدواني يؤيد هذا السلوك حتى ولو كانت هذه المكافأة غير منتظمة. (إيمان 2008).

هـ - النظرية المعرفية Cognitive theory

حاول علماء النفس المعرفيون Cognitive psychology أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بالبحث والدراسة بهدف علاجه، وقد ركزوا في معظم دراساتهم وبحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي، أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة النفسية للإنسان مما يؤدي به إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وكيف أن مثل هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه إلى ممارسة السلوك العدواني. ومن ثم كانت طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق التعديل الإدراكي وتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي غموض أو إبهام مما يجعله متبصراً بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة. (الشهري، ٢٠٠٩).

و - نظرية الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence theory

صاحب هذه النظرية هو جولمان، حيث يعد مشكلة السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، من أهم المشكلات التي اهتم بها جولمان، فحوادث العنف والقتل التي تجري بين الطلاب في المدارس الإعدادية والثانوية دفعت جولمان إلى إجراء المزيد من البحوث عن المهارات الانفعالية لدى المراهقين، وأولها الأهمية في برامج تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية. ويرى جولمان (2000) أن أطفال اليوم يعانون من عدة مشكلات منتشرة بشكل واضح في المجتمع الأمريكي والمجتمعات الأخرى، وتتبنى كل المؤشرات إلى اتجاه سلوك الأطفال بثبات إلى الانحراف، وتظهر من خلال أنماط سلوكية مثل: الانسحاب أو المشكلات الاجتماعية، عدم الانتباه ومشاكل التفكير، الجنوح والعدوانية.

لقد أطلق جولمان (2005 Goleman) على هذه المشكلات اسم "الانحراف العاطفي" ويعني النقص الكبير في الكفاءات الانفعالية، فإن أساس مشاكل الأطفال الخطيرة يكمن باحتياجاتهم المتزايدة للكفاية العاطفية والاجتماعية، وهناك خلل ما يوجد لهؤلاء الأطفال أنهم يتخيلون أن الأطفال الآخرين عدوانيون ضدهم، ولا يفكرون في لحظة الغضب سوى في شيء واحد هو الاعتداء. هؤلاء الأطفال ضعفاء عاطفياً، بمعنى أنهم سريعو التوتر يشعرون بالغضب لأسباب كثيرة في معظم الأحيان دون الانتباه لما يحدث في الواقع، فبمجرد أن يقترحوا التهديد يقفزون إلى الفعل. ويتصفون بالاندفاعية ويفتقدون إلى مهارات وعي الذات، أي فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين، هذه السلوكيات تدل على تحيز إدراكي عميق لدى الأطفال العدوانيين، فالميل الذهني الذي يصاحب الأطفال العدوانيين طوال حياتهم هو الذي يجعلهم عرضة للمشاكل، فيرى جولمان "Goleman" بأن التوجه العدواني يبدأ منذ سنوات الدراسة المبكرة، حيث نجد أن الأطفال الأكثر عدوانية يفشلون في تعلم التفاوض وحل النزاعات، بل يتعلمون القوة والعريضة، ويفشلون في تعلم أي سيطرة على الذات في الصف، ويلجئون للقوة والتهديد في حل خلافاتهم. (الشهري، ٢٠٠٩).

ز - نظرية التفكك الاجتماعي Social Disintegration theory

التفكك الاجتماعي مصطلح شاع استخدامه في كتابات علماء الاجتماع للدلالة على مفهوم عام يشمل كل مظاهر سوء التنظيم في المجتمع من الناحيتين: العضوية والثقافية، وقد يراد به أحياناً عدم التناسق، أو التوازن بين أجزاء ثقافة المجتمع، وتتمثل دواعي التفكك الاجتماعي في التغيرات السريعة التي تحدث داخل المجتمع، فعندما يتعرض المجتمع لحالة من عدم الاستقرار في العلاقات القائمة بين أعضائه فإن الترابط الاجتماعي ينعدم بين أجزائه. (أبو توتة 1998).

ويضيف أبو توتة : أن (دورتن سيلين) الباحث الأمريكي أول من أفصح عن أثر التفكك الاجتماعي في إحداث الظاهرة الإجرامية، عندما أوضح أن المجتمعات الريفية يسودها الترابط الاجتماعي، ويشعر الفرد داخلها بالأمن والاستقرار، مما يجعل سلوكه منسجماً مع المعايير السائدة في المجتمع، بخلاف المجتمع الحضري. ويلخص (سيلين) مضمون نظريته في الآتي:

إن التفكك الاجتماعي يلعب دوراً قوياً في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات الاجتماعية والنظم، وكل وحدة منها تشبع له بعض الحاجات، ولكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك، وحيث إن الفرد في تفاعله داخل المجتمع ينتقل من جماعة الأسرة إلى جماعة الرفاق، ومن المدرسة إلى زملاء العمل، ومن خلال تفاعل الفرد مع هذه الجماعات فإنه يكتسب منها بعض معايير السلوك التي توجه علاقاته بالآخرين، وأن فرصة التماثل بين المعايير تزداد كلما كانت الجماعات التي يتفاعل معها الفرد محدودة بعكس ما إذا اتسعت دائرة تفاعله، وهو ما يؤدي إلى حالة من اضطراب في المخزون المعرفي للمعايير في حالة وجود أنماط ثقافية ومعايير مختلفة بين الجماعات تؤدي لصراعات داخلية تؤدي إلى أنماط انحرافه. (أبو توتة، ١٩٩٨).

ومما سبق يتضح أنه إذا اختلفت المعايير التي تنظم المعايير التي تنظم السلوك بين الوحدات الاجتماعية التي تنتقل الفرد في تفاعله داخل المجتمع بينها وهي الأسرة والمدرسة، وجماعة الرفاق، وزملاء

العمل وغيرها، فإنه عندئذ سيحدث للفرد صراعات داخلية تؤدي به إلى العنف، وأنه كلما اتسعت دائرة تفاعله، فإن ذلك سيؤدي إلى حالة من الاضطراب في المخزون المعرفي للمعايير، ففي حالة وجود معايير مختلفة بين الجماعات تؤدي إلى صراعات داخلية تؤدي إلى أنماط مختلفة من العنف.

ويرى الباحث أن هذه النظرية على صواب عندما قررت أهمية الترابط الاجتماعي وانسجام المعايير الاجتماعية الضابطة للسلوك بين وحدات المجتمع المختلفة، فلاشك في أن اختلاف المعايير المنظمة للسلوك بين الأسرة والمدرسة مثلاً، يؤدي إلى صراعات داخلية واضطرابات نفسية تقود إلى السلوكيات العنيفة.

باختصار فإن الضبط الاجتماعي، تنظر إلى الطبيعة البشرية من خلال وجهة النظر التي تفترض أن الانحراف أمر طبيعي وسوي، فمن خلال وجود نظام أخلاقي قائم، وإطار مرجعي تقليدي في المجتمع، تجد نظرية الضبط الاجتماعي مؤسسات اجتماعية تزيد من قوة الرابطة التي تربط الأفراد بالنظام الأخلاقي، كما أنها تضعف أيضاً وتسمح هذه الرابطة الضعيفة بصورة آلية - بحدوث درجة أكبر من الانحراف .

ويؤكد أصحاب نظرية الضبط الاجتماعي إلى أن خط الدفاع الاجتماعي الأول بالنسبة للمجتمع يتمثل

في معايير الجماعة التي لا تشجع على العنف، وترفضه، لأنه سلوك غير مقبول ومستهجن اجتماعياً.

ولكن يؤخذ على هذه النظرية أنها لم تفسر الكيفية التي تتم بها واقعة الجريمة عموماً، أو العنف أي: لم

توضح علاقة السببية بين التفكك الاجتماعي والعنف، أو الجريمة عموماً، هذا بالإضافة إلى اعتمادها على

عامل واحد وتركيزها عليه في تفسيرها للسلوك الانحرافي أو العنفي، عرفت هذه النظرية منذ أن نشر (جون

دولا رد) وزملاؤه فرضيتهم حول الإحباط والعدوان، فقد نظروا إلى العدوان على أنه نتيجة للإحباط دائماً

(أبوتوتة، ١٩٩٨).

ح - نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف سلوك متعلم، أو سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل

الاجتماعي .

فالناس يتعلمون سلوك العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أي نمط آخر من أنماط السلوك الاجتماعي، وهناك كثير من الأدلة التي تؤكد على أن سلوك العنف يتم تعلمه عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات المختلفة للتنشئة الاجتماعية كالأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، وغيرها.

وهناك علاقة بين العنف وحل المشكلات؛ فقد يلجأ الفرد أحياناً إلى العنف كأسلوب لحل المشكلات، ويتم ذلك بناء على خطوات التعليم تبدأ بنقد الآخرين واتخاذ موقف منهم ، ثم تطوير أساليب للتصنيف لإبعاد الآخرين، ثم أخيراً محاولة خلع الطابع الإنساني والشرعي على أفعال العنف الموجه نحو الآخرين، ويعني ذلك أن السلوك العنيف هو سلوك يمكن تعلمه مثل كل أشكال السلوك الأخرى.

ونفيد هذه النظرية في إلقاء الضوء على بعض العوامل المرتبطة بالسلوك العدواني أو العنيف، ويعرف التعلم بأنه متغير دائم نسبياً في السلوك يحدث نتيجة الخبرة، وهو يحدث داخل الكائن الحي، لا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة وبتطبيق هذا المفهوم على الكائن البشري يصبح التعلم عملية مصاحبة للمتغيرات التي يخبرها الكائن البشري منذ الطفولة وعبر مراحل حياته المختلفة، وتظهر نتائج التعلم في ألوان النشاط التي يقوم بها الإنسان، وفيما ينجزه من أعمال . (المعاينة، ٢٠٠٠).

لذلك يرى أبو عبيد أن نمط التنشئة الأسرية والاجتماعية يلعب دوراً قوياً في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات الاجتماعية والنظم، وكل وحدة منها تشبع له بعض الحاجات، ولكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات الممثلة للثقافة في المجتمع، حينئذ لا توجد مشكلة، ولكن تظهر المشكلة حينما تختلف هذه الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك، وحيث إن الفرد في تفاعله داخل المجتمع ينتقل من جماعة الأسرة إلى جماعة

الرفاق ومن المدرسة إلى زملاء العمل، ومن خلال تفاعل الفرد مع هذه الجماعات فإنه يكتسب منها بعض معايير السلوك التي توجه علاقاته بالآخرين (أبو عيد، 2004).

وإن فرصة التماثل بين المعايير تزداد كلما كانت الجماعات التي يتفاعل معها الفرد محدودة، بعكس ما إذا اتسعت دائرة تفاعله، وهو ما يؤدي إلى حالة من اضطراب في المخزون المعرفي للمعايير في حالة وجود أنماط ثقافية ومعايير مختلفة بين الجماعات تؤدي إلى صراعات داخلية تؤدي إلى أنماط انحرافية. (المعاينة، ٢٠٠٠).

ومعنى ما سبق، أنه إذا اختلفت المعايير التي تنظم السلوك بين الوحدات الاجتماعية التي ينتقل الفرد في تفاعله داخل المجتمع بينها وهي الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، وزملاء العمل وغيرها، فإنه عندئذ سيحدث للفرد صراعات داخلية تؤدي به إلى العنف، وإنه كلما اتسعت دائرة تفاعله، فإن ذلك سيؤدي إلى حالة من الاضطراب في المخزون المعرفي للمعايير، ففي حالة وجود معايير مختلفة بين الجماعات تؤدي إلى صراعات داخلية يترتب عليها أنماط مختلفة من العنف.

ومن هنا نلاحظ الأسس الاجتماعية التي يقوم عليها العنف، حيث يعود التفاعل الاجتماعي السلبي بالدور الأكبر في نشوء العنف واستمراره وانتقاله عبر المواقف المختلفة، فإذا ما ابتعدنا قليلاً عن النظرية "الإثنولوجية" و"البيولوجية" لمسنا دور العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية في تشكيله، سواء باكتسابه من خلال تعزيزه كما هو الحال لدى السلوكيين أو بتعلمه بالتقليد كما هو الحال لدى "باندورا ورفاقه" أو نتيجة لتعرضه للإحباط في مواقف متكررة، كما هو الحال لدى "دولروميلر" وهي النظريات الأساسية التي استند إليها البحث الحالي.

ويرى الباحث أن هذه النظريات المفسرة للعنف تمثل جزءاً هاماً من التراث النظري لموضوع العنف، وهي على الرغم من تعدد تفسيراتها كل بما تتبنى من اتجاهات وآراء، إلا أنها تكمل بعضها البعض، فيرى فرويد أن الإنسان لديه غريزة تحركه إلى العدوان والتدمير وما تعرضت له هذه النظرية وما زالت من النقد المرير منذ "فرويد" وحتى الآن حيث لا تعد هذه النظرية خاطئة بقدر ما هي ناقصة، حيث إنها تجاهلت سائر عمليات التعلم حيث هناك تفاعل بين الكائن الحي والبيئة من حوله. ونرى أن نظرية الإحباط — العدوان تربط

بشكل وثيق بين العنف والعدوان، وأن النظرية الأنثروبولوجية توظف سلوك العنف وفقاً لثقافة المجتمع وأفراده، كما أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على أن الفرد يتعلم العدوان من البيئة من حوله، يوضح لنا الاتجاه الاجتماعي أيضاً مصادر التأثير على الكائن الحي لاكتساب هذا السلوك.

٦- العوامل المؤدية إلى العنف :

ينبثق سلوك العنف بوصفه أسلوباً لحل المشكلات في المرحلة المبكرة من عمر الطالب، وهذه الاستجابات قد ترتبط بالعوامل الفسيولوجية والأسرية والثقافية والبيئية، وهي تحدث في أوضاع مختلفة في البيت والمدرسة والشارع، وهناك العديد من العوامل قد تساهم في جعل الطلاب عنيفين.

إن طبيعة الأسرة قد تدفع الطفل إلى السلوك العدواني، وقد وجد أن الطفل الذي يلقي القليل من التقبل ويشعر أنه مرفوض من قبل الأسرة يميل إلى القيام بالسلوكيات العدائية، كما وجد أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين العلاقات الاجتماعية الفاترة غير المشبعة وجدائياً من قبل الآباء وسلوك الأطفال العدائي ، وأضاف فريسر (Fraser, 1996) أن الأم التي تتفاعل بشكل قليل مع الطفل قد تؤثر على عدائية طفلها، والأطفال الذين يعزز سلوكهم العدواني في البيت هم على الأرجح، يتصرفون بعدوانية في الأماكن الاجتماعية الأخرى، وللآباء دور كبير في إكساب الطفل السلوك العدواني من خلال محاكاة الأبناء وتقليدهم للاستجابات العدوانية التي قد تصدر عن الآباء. وثمة علاقة بين عدوان الأبناء وطريقة التربية، حيث إن أطفال الآباء المتساهلين، وأطفال الآباء الذين يمارسون العقاب الزائد مع أبنائهم قد يزدون من عدوانية أبنائهم.(الشهري، ٢٠٠٩).

ويرى الباحث أن انفصال الوالدين، والحياة المنزلية التي يسودها الشجار الدائم بين الأبوين، أو إصابة أحدهما بالمرض، يؤثر على ظهور العدوان عند الأبناء، وأن العائلات التي تفتقر إلى مسكن ملائم وطعام ولباس، ورعاية صحية ملائمة، تزيد من السلوك العدائي لدى الأبناء .

وإن من العوامل المؤدية للعنف ممارسة العنف بين الزوجين ، وظهر أحد الوالدين بصورة سيئة

أمام الأبناء ، والصدمات النفسية التي يواجهها الشباب في صغرهم . (Adler &Denmark, 1995)

ويرى عقل أن هناك عوامل نمائية تتمثل في حدوث تغيرات فسيولوجية واجتماعية وانفعالية لدى

الطلبة، وظهر حاجات نفسية واجتماعية تستدعي إشباعاً ورغبة ملحة في تأكيد ذاتهم إضافة إلى حساسيتهم

الشديدة للنقد، ورهافتهم الانفعالية وكلها عوامل تدفع إلى ظهور السلوك العدواني. وأيضاً هناك عوامل ترجع

إلى نزعة عدوانية لدى الفرد تنشأ بصفة خاصة نتيجة الحرمان وعدم إشباع حاجات الطفل الأساسية، ويكون

السلوك العدواني على شكل: (تمرد، هروب، تخريب) أو عوامل ترجع إلى ضعف الشعور بالذنب أو غيابه،

ويكون السلوك العنيف على شكل (سرقة، كذب، اعتداء) وترجع في أساسها إلى اضطرابات تكوين الأنما

الأعلى (جادو، 2005) .

ويكاد يجمع علماء الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي على أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى

المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمانية والاجتماعية

والنفسية، وإذا كان لبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى دور في عملية التنشئة الاجتماعية، فإنه دور ثانوي؛

لأنه يأتي في مرحلة زمنية لاحقة على السنوات التكوينية الأولى التي يعيشها الطفل في أحضان أسرته

(العمرى، 2002) .

وقد اهتم كثير من الباحثين بالأسرة، لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنفي، وذلك

لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد.

وتتمو مظاهر العدوانية والعنف في مراحل العمر منذ الطفولة وخلال فترة المراهقة والرشد، وتعتبر

التنشئة الاجتماعية المتوافقة، والتطبيع الاجتماعي السليم للصغار وأثناء فترة المراهقة والوصول إلى البلوغ،

من أهم المؤثرات المحددة لسلوك الفرد في مستقبل أيامه.

ومما لا شك فيه أن درجة نمو وتكيف الحدث بالشكل الطبيعي السوي يعتمد على ما يسود الأسرة من

اتجاهات وقيم ومبادئ وطريقة تعامل الأزواج مع بعضهم ومع أبنائهم، سواء كانت سلباً أو إيجاباً، وكذلك

الحال فإن طريقة التربية السائدة في الأسرة، وكيف تنشئ أبنائها وكيفية الطريقة التي تعامل بها الأحداث، هي على قدر كبير من الأهمية في تشكيل هذه الشخصية، فبينما نجد أن بعض الأسر تفضل أسلوب القسوة والتسلط والشدّة مع أبنائها، نجد أن البعض الآخر ينبذ هذه الطريقة ويفضل أسلوب اللين والتسامح، والحوار البناء، وأسر أخرى يسود لديها أسلوب الإهمال واللامبالاة.

إن طريقة الوالدين في تنشئة الابن من خلال أساليب المعاملة التربوية التي يتلقاها قد تكون مصدر أمن وثقة وعطف، وقد تكون سبباً في خيبة أمله واضطرابه، وقد رأى سيرل بيرت في دراساته أن الحدث عندما يتلقى معاملة قاسية تتولد لديه الرغبة في الانتقام، أو قد تتولد لديه ردود فعل سلبية كالسرقة، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن التساهل الزائد في تربية الحدث ينمي الشخصية الضعيفة عنده، ويجعل منه إنساناً ضعيف الإرادة، غير قادر على مواجهة الأمور الصعبة التي قد تعترض حياته، وكذلك يصعب عليه إقامة علاقات اجتماعية إيجابية مع الآخرين، أما أسلوب التآرجح وعدم وجود نظام ثابت في معاملة الحدث، فإنه لا يقل خطورة عن الأسلوبين السابقين. حيث إنه يجعل الحدث متردداً، مشتتاً ولا يستطيع أن يعتاد على نمط معين.

جماعة الرفاق:

لقد أكدت البحوث والدراسات النفسية أهمية تأثير ودور جماعة الرفاق على الشخصية وتشكيل سلوك الأفراد في نشأة العنف، وهناك العديد من الأمثلة التي توضح أن الفرد الهادئ قد يتحول إلى وحش مفترس عنيف تحت تأثير سيكولوجية الجماعة، خاصة الاضطرابات والتمرد وإثارة المشكلات وغيرها.

— أسباب سلوك العنف التي ترجع إلى الرفاق:

* رفاق السوء .

* النزعة إلى السيطرة على الغير.

* الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق .

* الهروب المتكرر من المدرسة .

* الشعور بالرفض من قبل الرفاق.(العريني، ٢٠٠٣).

ضعف الوازع الديني:

يعد ضعف الوازع الديني من العوامل المهمة في بروز سلوك العنف، فالدين يقوم السلوك ويهذب، ويكسبه القيم الإسلامية السامية، ويحذره من السلوكيات المنحرفة، ومنها العنف، لأنه يزرع في الفرد قيم مثل التسامح والصبر والعفو والرفق والرحمة، وكلها قيم تبعد الفرد كل البعد عن العنف الذي يتسم بالأنانية الذي هو عكس الرفق والتسامح والرحمة.

ويدل على ذلك دراسة (خليفة والهولي ، ٢٠٠٣) حيث وضحت نتائج الدراسة أن هناك علاقة سلبية جوهريّة بين السلوك العدواني والصلاة بانتظام والالتزام الديني عموماً .
إن جميع الأديان السماوية بلا استثناء تحث على السلوك السوي، واحترام الأنظمة والقوانين التي وضعت ليكون للناس طريق واضح كي يسيروا على نهجه دون زيغ أو انحراف.

ومن هنا يجيء الاهتمام بالروح الديني الذي يجب أن يسود البيت ممثلاً في صلاح الوالدين والكبار من الأسرة وقيامهم بفرائض الدين وبُعدهم عن المنكرات والآثام والتزامهم حدود الفضيلة والأدب، وتوفيرهم الطمأنينة والرعاية والحنان للصغار وتعهدهم بالتعليم وتلقينهم مبادئ الدين في القالب المناسب لنموهم وغرس بذور الاعتقاد والإيمان في نفوسهم.

العوامل البيئية :

العوامل البيئية: هي جميع ما يمر بالطفل من خبرات منذ ولادته أو حتى قبل ولادته إلى أن يبلغ، ومن ذلك ظروف التنشئة الاجتماعية، وخبرات القسوة والعنف من الوالدين أو من المحيطين بالطفل والحرمان والصد والزجر والإهمال، ولعل أهمها الحرمان العاطفي، ومن العوامل البيئية: ظروف التربية والدراسة والظروف الثقافية ومكوناتها من العادات والتقاليد والقيم والنظم واللغة المستخدمة.

إنّ فالتفاعل مع هذه العوامل يؤثر على الحالة النفسية للطفل، مما قد يجعله عدوانياً تجاه نفسه والآخرين من حوله .

عوامل متعلقة بالمدرسة :

وتتمثل في السياسة التربوية ، وثقافة المدرسة ، والمحيط المادي ، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب (الصرايرة، ٢٠٠٩).

فقد يعزى انتشار الجريمة والعنف إلى نقص الإمكانيات الموجودة في المدرسة، والنقص في إعداد المعلم، ونقص في العناية الفردية بالطلاب والازدحام في المدارس. وقد تكون من الأسباب التي تزيد من العدوانية في المدرسة ، عدم وفاء المدرس بالوعود التي أعطاها للتلميذ ، والاهتمام بطلاب معين وإهمال الآخرين في الفصل الدراسي ، وأن غضب المعلم وهياجه على التلميذ ، وعدم وجود نظام ثابت للمعلم يعرفه التلميذ معرفة جيدة ، وأوامر الانضباط المبالغ فيها ، والتشدد في التعليمات ، واستخدام المعلم للعقاب الشديد في التعامل مع الطلاب يزيد من عدوانية الطلاب.

إن المدرسة هي الصرح الشاهق الذي يمكنه أن يشكل حاجزاً في وجه الانتشار العدواني المتزايد بين جموع الشباب، والمعلم هو المحور الرئيس في عملية التعليم والتنشئة، ولذلك يجب الاهتمام بتعليم الطلاب مختلف المهارات وممارسة مختلف الهوايات التي تتفق مع ميولهم ورغباتهم، وإرشادهم إلى كيفية تنمية العلاقات الإنسانية لديهم، وتنمية الثقة في نفوسهم ومعالجة المشاكل التي تعترضهم بموضوعية وعلمية. (أبو عيد، ٢٠٠٤).

وخلاصة القول يرى الباحث أن هناك عوامل أخرى تؤدي إلى العنف منها ما يرتبط بالعوامل الفسيولوجية ، ومنها ما يرتبط بالعوامل النفسية أو البيولوجية أو ما يتعلق بالحالة الاقتصادية المنخفضة والفقر، أو كثرة الضغوط النفسية التي قد تؤدي إلى العنف أحياناً .

٧- أسباب ظاهرة العنف في المدارس:

كثرت ظاهرة العنف المدرسي في كل المجتمعات، وأصبحت تمثل مشكلة حقيقية تترتب عليها آثاراً سلبية على الفرد والمجتمع، ويتضح ارتباط المدرسة بالعنف لتأثيرها القوي في شخصية الحدث من ناحية، وتأثيرها في البيئة المحيطة من ناحية أخرى، فالمدرسة تعد مؤسسة تربوية اجتماعية، وقد تفشل المدرسة في أداء وظيفتها الحقيقية، احتمال إرجاعها لعوامل متعددة، منها ما يتعلق بالحدث نفسه، ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها، أو النظام المدرسي بصفة عامة، ويمكن تفصيل تلك الأسباب بالتالي:

تسلط المدرسة والمعلمين :

إن تسلط الإدارة والمعلمين يؤدي إلى خلق جيل غير قادر على حل مشكلاته وقد يتطور ذلك إلى الإحباط واعتلال الصحة النفسية التي بدورها إلى سلوك العنف، فمتى استطاعت المدرسة القيام بدورها التعليمي والتربوي، فستفرض القواعد والتعليمات والنظم، إذا تجاوزت حدودها المعقولة في فرض القواعد والتعليمات والنظم، واتبعت أسلوباً صارماً لا يتفق مع الحد الطبيعي للأمور، فلا شك سيؤدي ذلك إلى نفور الطلاب من المدرسة وكراهيتها والهروب منها، ثم يتبع الهروب الخطوة الأولى في الوقوع في سلوكيات منحرفة . (الطخيس، 1993).

وقد لا يتمتع الطالب بنوع الحرية والشعور بالمسؤولية، ولا يحصل على النمو المتوافق مع طبيعته وحاجات المجتمع، وعند ذلك يصاب الطالب بالإخفاق والقلق والشعور بالنقص، والاتجاه إلى بعض الأعمال غير الاجتماعية لإثبات ذاته والتعويض عن النقص الذي يشعر به.

المجتمع المدرسي قد لا يراعي الفروق الفردية للطلاب:

كثيراً ما تركز المدرسة على الطالب المتفوق والناجح ولا تهتم بالطالب الذي يعاني من صعوبات تعليمية، أو الطالب غير المتجاوب مع المدرسة، وبحسب نظرية الدوافع، فإن الإحباط هو الدافع الرئيس الذي

يليه العنف، فبالعنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز، من إثبات قدراته، وكثيراً ما يكون العنف نتيجة عن المنافسة والغيرة، وأيضاً الطالب الذي يعاقب من معلميه باستمرار يبحث عن شخص يفرغ غضبه عليه.

البيئة المدرسية:

عند ظهور علامات الانحراف لدى طلاب المدرسة، والمتوقع أن تقوم المدرسة بدورها لمعالجة هذا الانحراف، ولنقص الإمكانيات والقدرات لدى طاقم المدرسة من الإداريين والمعلمين لكشف هذا الانحراف وتقديم الوسائل والأساليب التربوية والعلاجية لمنع هذا الانحراف، وكما يعزى انتشار سلوكيات العنف إلى نقص قدرات وإمكانات المعلمين والتربويين الذين يتعاملون مع الطلاب وضعف ونقص أعداد وتأهيل المعلم لمواجهة وعلاج مشكلات الطلاب، وعدم الاهتمام والعناية الفردية بالطلاب، وكثرة عدد الطلاب في المدارس مما ينتج عن ذلك نوعاً من التوتر والضييق والاضطراب، ويهيئ الطالب للسلوك العنفي.

وإن من أهم العوامل المرتبطة بالبيئة المدرسية : ضيق المساحات والممرات والملاعب في المدرسة ، الأثاث المدرسي التالف ، ازدحام الشعب الدراسية ، ضعف المعلم ، المنهج الدراسي . (الزيود و الخوالدة ، ٢٠٠٩).

الإخفاق الدراسي:

قد ينعكس الإخفاق الدراسي على سلوك الطلاب وتصرفاتهم، ويمكن إرجاعه إلى أسباب متعددة، منها ما يتعلق بالقدرة العقلية وعدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في العملية التعليمية، ومنها ما يعزى إلى عدم الرغبة وعدم التوافق مع البرامج الدراسية، وكلها أمور لها أثرها على شخصية الطالب، وقد تجعله يتجه إلى سلوكيات العنف والهروب من المدرسة، أو ردود فعل مضادة للمجتمع لشعورهما بالنقص، وممارسة العنف مع الذات في بعض الأحيان كالانتحار (العريني، 2003) .

سلوكيات المدرسة:

قد يؤدي تكليف الطالب بأعمال تفوق قدراته واستعداداته أو لا تتفق مع ميوله ورغباته، وعدم إنجاز المهمات سواء في البيت أو في المدرسة، إلى شعور الطالب بالإحباط الذي يؤدي إلى العدوانية، كما أن عدم تطبيق الإجراءات التربوية المناسبة، وعدم إرشاد الطلاب وتوجيههم، أو التساهل المفرط مع الطلاب المخالفين قد يؤدي إلى التمادي في مثل تلك السلوكيات، وبالتالي ينعكس على الطلاب الآخرين بالتعلم منهم وتقليدهم.

وقد وجد بلاتشفورد (Blatchford, 2003) بأن عدد الطلاب الكبير في الفصل يؤدي إلى زيادة تشتت الطلاب وطول اليوم الدراسي، وسوء تنظيم جدول توزيع الدروس كلها عوامل تزيد من عدوانية الطلاب. ويضيف (المعاينة، ٢٠٠٠) ارتباط العدوان بعوامل فسيولوجية وبيئية، حيث وجد في كثير من الدراسات أن ارتفاع مستوى هرمون التستوستيرون عند العدوانيين أكثر من العاديين، وأن الظروف الفسيولوجية والتوقعات الاجتماعية تجعل العدوان أكثر انتشاراً بين الذكور عن الإناث، كما أن هناك علاقة قوية بين ارتفاع درجة حرارة الجو والسلوك العدواني.

ويرتبط سلوك العدوان بالثقافة، حيث تسعى بعض المجتمعات إلى غرس ثقافة رد العدوان بالعدوان والتحريض عليه، ولا تسعى هذه المجتمعات إلى نشر ثقافة الحوار والتعامل بالاحترام، بالإضافة إلى ما تقدمه وسائل الإعلام من مشاهد العنف والأفلام المخيفة، وما تقوم به الألعاب الإلكترونية من دور في غرس روح العدوان والتحدي العنيف خصوصاً في عصر انتشرت فيه تلك الألعاب الإلكترونية أبعد انتشار.

وظاهرة سلوك العنف في المدارس قد لا تكون ناتجة عن الظروف المدرسية فقط؛ بل ناتجة عن تفاعل العديد من العوامل الوراثية والبيئية، والعنف قد يكون من أسبابه الكبت والحرمان والخوف والإحساس بالخطر، وقد لا يشعر الطالب الذي يمارس سلوك العنف بالذنب، إذ أنه يمارسه وهو يشعر بأنه يقوم بدور رجولي، وبخاصة عند عدم لجوء أي من الطرفين إلى الحوار وحل المشكلات بالطرق السلمية. (الداهري، ٢٠٠٥).

كذلك أن هناك مؤسسات اجتماعية أخرى غير الأسرة والمدرسة لها الأثر في اكتساب الطفل أو الشاب سلوكيات عنيفة، من هذه المؤسسات وسائل الإعلام المختلفة، والحي الذي يتربى فيه الشاب وغيرهما. وما سبق ذكره من أنواع للعنف فقد يرجع العنف أيضاً إلى أسباب مرضية تدفع الشخص إلى القيام بالسلوك العنفي تجاه الآخرين، وتؤكد أيضاً الإحصائيات وجود ارتباط بين سلوك العنف والحالة الاقتصادية المنخفضة التي يعيشها بعض الأفراد. (عمر، ١٩٩٨).

إن الدور الذي يلعبه المعلم والمدير والإدارة المدرسية في التعامل مع مشكلة العنف، وقسوة المعلم في إدارته للفصل وطريقته في التدريس وغيرها قد ينتج عنها انحراف لدى الطلاب. (رشوان، ١٩٩٥).

إن إلمام المدرسة بطبيعة المرحلة النمائية وبأساليب الصحيحة في التعامل مع الطلاب وقيامها بدورها التربوي والتعليمي على أكمل وجه، أثبت أنه من الأمور التي لها صلة وثيقة بعنف وعدوانية الطلاب، عدم وعي المعلم بطبيعة طلابه، والعجز عن فهم نفسية وخصائص المرحلة التي يمر بها الطلاب. (العريني، ٢٠٠٣).

ويرى الباحث أن إهمال مدير المدرسة له دور كبير، وتغير المدير من قبل إدارة التربية والتعليم ودخول آخر بطرق تربوية أخرى وتعليمات وتوجيهات مختلفة عن المدير السابق، تخلق تذبذب ومقاومة عند الطلاب مع تلك التغيرات، وكل ذلك له آثار سلبية على سلوكيات الطلاب. والتعقيد الإداري الذي قد تتصف به إدارة المدرسة، وضعف الرقابة على الطلاب وقلة متابعتهم، وعدم الاهتمام بدراسة مشكلاتهم، وكل هذه الأسباب قد تدفع الطلاب إلى انتهاج السلوك العنيف، وكثير من المؤسسات التربوية تعاني من عدم وجود لجان تأديبية تثبت دورها وفعاليتها ووجود دورها في متابعة الطلبة، وتفتقر لوجود أنظمة وقوانين تأديبية لمعالجة الخلافات داخل المؤسسات التربوية، وعدم وجود طرق عملية بين المعلمين والمسؤولين والإداريين في المؤسسات التربوية وبين الطلبة وأوليائهم والمسؤولين والإداريين في تلك المؤسسات التربوية، واستخدام الأساليب غير المنظمة قد يجانب الصواب، وقد تصيب مرة وتجلي مرات؛ لأنه يترك لاجتهادات شخصية ارتجالية دون خطط وقوانين وأساليب مدروسة مسبقاً، ودور هذه اللجان لو عمل بها لكان دورها إيجابياً سواء

كان وقائي أو علاجي ولقصور العلاقات بين الطالب والمعلم وإدارة المدرسة، وغياب مثل تلك اللجان في المدرسة قد تكون سبباً في فشل أداء المدرسة الدور المنوط بها، وقد توجد لجان في المدارس ولكن دورها لم يفعل، وإنما بطريقة صورية.

الصحة السيئة داخل المدرسة:

صحة الطالب السيئة في المدرسة، تكون في شكل جماعات تعطي لمن ابتلي بمثل هذه الصحة الشجاعة ليلسك طريق الانحراف، ويميل إلى سلوكيات العنف، ومن المعلوم أن الصحة السيئة لا يكون تأثيرها إلا لمن هو في مرحلة المراهقة؛ لأن لديهم الاستعداد للتأثر بسلوكيات الأقران، وأيضاً الاستعداد للانحراف، وقد يكون صحيح أن الطالب الجديد قد يملك استعداداً سابقاً للانحراف والاستجابة للميول العنيفة من بيئته الاجتماعية، وأيضاً قد يصح القول بأن المدرسة المقصرة في أداء واجبها ورسالتها التربوية والتعليمية تكون سبب في دفع طلابها نحو السلوكيات العنيفة.

وقد يكون بعض العيوب الخلقية لدى بعض الطلاب مما يجعل زملاءه وصحبه السيئة يسخرون منه بسبب تلك العيوب، وإحساسه بالنقص هذا يجعله يأتي بحركات شاذة لتعويض النقص أو العيب الذي أدى بزملائه وصحبه السيئة السخرية منه، وهذا لمن لم يكن لديه ثقة في نفسه. (الشهري، ٢٠٠٩).

إن القرين والصاحب إما أن يكون حامل للمسك أو نافخ كير، لذا يجب على الطالب أن يختار صديق سوي ذو خلق حسن.

إحباط كبت وقمع للطلاب :

متطلبات المعلمين والواجبات المدرسية التي تفوق قدرات الطلاب وإمكانياتهم، مجتمع تحصيلي، التقدير فقط للطلاب الذين تحصيلهم عالي، العوامل كثيرة ومتعددة غالباً ما تعود إلى نظرية الإحباط حيث نجد أن الطالب الراضي غالباً لا يقوم بسلوكيات عنيفة، والطالب غير الراضي يستخدم العنف كأحدى الوسائل التي يُعبر بها عن رفضه وعدم رضاه وإحباطه، فعلى سبيل المثال :

١- عدم التعامل الفردي مع الطالب، وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف.

- ٢- لا يوجد تقدير للطالب كإنسان له احترامه وكيانه.
- ٣ - عدم السماح للطالب بالتعبير عن مشاعره، فغالبًا ما يقوم المعلمون بإذلال الطالب وإهانته إذا أظهر غضبه .
- ٤ - التركيز على جوانب الضعف عند الطالب والإكثار من انتقاده.
- ٥- الاستهزاء بالطالب والاستهتار من أقواله وأفكاره.
- ٦ - رفض مجموعة الرفاق والزملاء للطالب مما يثير غضبه وسخطه عليهم .
- ٧- عدم الاهتمام بالطالب، وعدم الاكتراث به، مما يدفعه إلى استخدام العنف ليلفت الانتباه لنفسه .
- ٨ - وجود مسافة كبيرة بين المعلم والطالب، حيث لا يستطيع محاورته أو نقاشه حول علاماته أو عدم رضاه من المادة. كذلك خوف الطالب من السلطة يمكن أن يؤدي إلى خلق تلك المسافة.
- ٩- الاعتماد على أساليب التلقين التقليدية .
- ١٠ - عنف المعلم تجاه الطلاب.
- ١١- عندما لا توفر المدرسة الفرصة للطلاب للتعبير عن مشاعرهم وتفريغ عدوانيتهم بطرق سليمة.

الأسرة أصغر خلية اجتماعية يرتبط بها الإنسان منذ طفولته، وهي ضرورية لبقائه فهي التي تتولى رعايته جسميًا وعاطفيًا وفكريًا واجتماعيًا ، وينشأ عن نمط العلاقات والعواطف المتبادلة بين أعضائها اكتساب الأبناء الخبرات التي تمكنهم من التوافق والاندماج في إطار الأسرة الثقافي، وفي الإطار العام للمجتمع . ويتعلم الأبناء في محيط الأسرة اللغة، والأخلاق والعقيدة والقيم وأساليب التعامل الاجتماعي ومعايير السلوك والعمليات الحياتية كالحب والكره والغيرة، والتعاون والتنافس والتسلط والخنوع مما يجعلهم قادرين على القيام بأدوارهم على مسرح الحياة ويتم ذلك عن طريق المعاملة القائمة على المكافأة والتشجيع أو العقاب، ومن خلال التوجيهات والأوامر والنواهي التي يتلقونها من والديهم (بركات، ٢٠٠٠) .

إن التراث العلمي النظري والميداني يفيد أن التنشئة الأسرية وسيلة يبنها الآباء لكي يبنوا في أبنائهم القيم والمثل وأنماط السلوك التي تجعلهم يتوافقون في حياتهم ويسعدون في علاقاتهم مع الآخرين وينجحون في أعمالهم ويخططون لمستقبلهم وآمالهم. (Bronbrenner، ١٩٩٦) .

وفوق تأثير الأسرة في الشخصية أثر أي منظمة اجتماعية أخرى ويرجع ذلك إلى عدة أمور منها :

— الوهن الشديد الذي يولد به الإنسان، وطول مدة إقامته داخل أسرته .

— حاجته إلى الرعاية الدائمة والتوجيه.

— عدم تأثره بأي جماعة غير جماعة الأسرة في بداية حياته.

— قلة خبرته وضعف إرادته في الطفولة .

— سهولة تأثره وتشكله وقابليته للإيحاء والتعلم.

ويظل تأثير الأسرة جزءًا أساسيًا من كيان الأبناء حتى بعد أن يدخلوا إلى المدرسة، مشاركة بذلك المجتمع والمدرسة في التأثير على شخصياتهم (الجميل، ١٩٩٥).

١ - تعريف الأسرة:

عرف العديد من الباحثين الأسرة بتعريفات متعددة منها ما عرفته الخشاب " بأنها اتحاد حتمي تؤدي إليه الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية النازعة إلى الاجتماع، وهي بأوضاعها ومراسيمها مؤسسة اجتماعية تنبعث من ظروف الحياة التلقائية للنظم والأوضاع الاجتماعية، كما أنها ضرورة حتمية للبقاء الجنسي البشري، ودوام الوجود الاجتماعي، ويتحقق ذلك بفضل اجتماع اثنين هما الرجل والمرأة، والاتحاد الدائم المستقر بينهما بصورة يقرها المجتمع.

وعرفتها الخولي بأنها : أصغر وحدة اجتماعية مسؤولة عن المحافظة على نسق القيم الذي يتحدد عن طريق الدين والأنساق التربوية فيتحكم في تحديد أنماط السلوك المرغوبة أو المطلوبة أو الشرعية، ومن واجباتها أنها تعمل على تماثل أعضائها، وامتصاص توتراتهم وبدون إنجاز هذه المتطلبات لا يمكن للنسق الأسري والمجتمع أن يوجد. (موسى، ١٩٩٣).

وعرفها بوجاردس Bogardus بأنها : جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادة من الأب والأم وواحد أو أكثر من الأطفال يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية، وتقوم الأسرة بتربية الأطفال وتوجيههم وضبطهم ليصبحوا أشخاصاً يتصرفون بطريقة اجتماعية. (بركات، ٢٠٠٠).

وعرفها بيرجس ولوك Burgess&Locke بأنها: مجموعة من الأشخاص ارتبطوا بروابط الزواج والدم والاصطفاء أو التبنّي مكونين حياة معيشية مستقلة ومتفاعلة ويتقاسمون الحياة الاجتماعية كل مع الآخر، ولكل من أفرادها الزوج والزوجة، الأم والأب، والابن والبنات دوراً اجتماعياً خاصاً به، ولهم ثقافتهم المشتركة. (أبوجادو، ٢٠٠٧).

ويخلص الباحث من تلك التعاريف إلى مجموعة من الخصائص التي تميز الحياة الأسرية وهي:

— أن الأسرة مؤسسة اجتماعية ذات ثقافة مشتركة.

— أنها اتحاد طبيعى ودائم ولازم لدوام الوجود الاجتماعي بصورة يقرها المجتمع.

— تحافظ على القيم والأخلاق الدينية والتربوية والاجتماعية عن طريق امتصاص أعضائها لتلك القيم.

- تمارس تأثيرها في تعديل وتشكيل الشخصية الإنسانية بما تمنحه من حب لأعضائها.

- يقوم فيها الوالدان بدور مميز من خلال التوجيه والضبط .

وهي تتكون في الوضع الطبيعي من زوج وزوجة وأطفال، كل منهم يقوم بدوره في إطار العلاقات الأسرية الصحيحة التي يفترض أن يقوم عليها بناء الأسرة.

٢- دور الأسرة ووظائفها :

تقوم الأسرة بإشباع حاجات الفرد، وتحقيق إنجازات المجتمع عند قيامها بوظائفها الاقتصادية والتشريعية والتنفيذية والقضائية والدينية والتربوية وتنظيم الإنجاب وإعالة الأطفال. (الحربي ، ٢٠٠٠).

إن من وظيفة الأسرة إنجاب الأطفال، والمحافظة الجسدية على أعضائها، ومنحهم المكانة الاجتماعية والتنشئة الاجتماعية، والضبط الاجتماعي .

ويرى سمارت Simart أن الأسرة تمنح أطفالها الاستعدادات والسمات، والحب والأمن، والفرص العديدة لنمو شخصياتهم، وتقوم بإشباع حاجاتهم الفسيولوجية والعقلية والعاطفية، وتعليمهم كيف يسلكون ويتعاملون ويعملون، ويتم تأثيرها عليهم من خلال عاملي الوراثة والبيئة (موسى، ١٩٩٣) .

وعلى ذلك يمكن أن تصنف وظائف الأسرة كالتالي :

١- حفظ النوع البشري، وفق قواعد اجتماعية، مبنية على تعاليم إلهية في الشريعة الإسلامية بقصد التعمير والاستمرار.

٢- تربية الأطفال، وإكسابهم العادات والمعتقدات والخبرات اللازمة لهم، وتنمية الشعور بالانتماء الأسري والاجتماعي وتكوين شخصيتهم .

٣ - القيام بوظيفتها النفسية بتوفير علاقات الاهتمام والتكافل لأفرادها، والأمن النفسي، لخلق إنسان متزن ومستقر، يشعر بالانتماء الأسري والتفاعل المتعمق من أجل مصلحة الأسرة، والمحافظة على كيانها ووحدتها.

٤- القيام بوظائفها الاقتصادية بتوفير الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للحياة وتحقيق أمن الأسرة المادي.

٥ - القيام بوظيفتها الحضارية بإنجاب الأطفال وتربيتهم ليتلاءموا مع الجيل الحاضر، ومنع أفرادها من اقتراف السلوكيات غير الاجتماعية التي لا تتفق مع قيم المجتمع، وإعداد أعضائها للعمل والتفاعل والمشاركة الاجتماعية .(الجميلى، ١٩٩٥).

وخلاصة القول : تعد الأسرة مؤسسة اجتماعية مسؤولة بالدرجة الأولى عن الضبط الاجتماعي ، حيث تلعب دورا أساسيا في سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية . (بوذراع، ٢٠٠٩).

٣- أنواع الأسر:

يصعب تحديد تصنيف للأسر ، لأنها متنوعة كتتنوع اتجاهات الآباء في معاملة الأبناء ، ومتداخلة إلى درجة لا يمكن معها تحديد خصائص وصفات كل نوع منها بدقة ، فالأسرة التي لا يحظى أبنائها بالتقبل من الممكن أن تكون متساهلة ومستبدة ومهملة ولا تحترم فردية الأبناء ووجهات نظرهم إلخ ، والأسرة الديمقراطية لا يعني بالضرورة عدم تعرض أبنائها لأي شكل آخر من أساليب المعاملة التي تميز الأنواع الأخرى، والمهم في هذا الأمر هو مدى إدراك الأبناء لما تكون عليه العلاقات بينهم وبين آبائهم . ويبرز التصنيف التالي الصفات الغالبة التي تميز النوع الواحد بغرض الفهم والدراسة كما صنفها (بركات ، ٢٠٠٠) وهي كما يلي :

الأسرة الراضية المتقبلة :

هي الراغبة في أبنائها، ويتلقون الانتباه والرعاية المناسبة . لا يستاء منهم آباؤهم ويعجبون بهم، ولا يعتبرونهم عبئاً ثقيلاً عليهم، يتواجدون معهم تواجدًا حقيقيًا ، ولا يبتعدون عنهم نفسيًا، أو يغفلون مطالبهم للحن والتأييد يهتمون براحتهم وسعادتهم عكس الأسرة الراضية تمامًا ويظهر آثار القبول الأسري في الشخصيات السوية من المواطنين ورجال العلم ، والأزواج والآباء الصالحين .

الأسرة النابذة :

التي يشعر فيها الابن بأنه غير مرغوب فيه، لا يحظى إلا بالقليل من انتباه والديه، حيث يسيطران عليه بقسوة ولا يعتنيان به ، وقد يظهران حقدما عليه أو يعبران عنه بصورة عكسية كالتساهل معه كنوع من نبذ مشاعر الكره أو إظهار الحب الشديد والمحافظة عليه ويشير الرفض إلى الاضطراب في التعلق الوجداني وعدم وجوده بين الطفل وعائلته .

الأسرة المسرفة المحافظة :

هي المبالغة في العناية والانتباه الشديد لا يتقبل فيها الآباء التغيرات التي تطرأ على أبنائهم ، يعاملونهم كما عاملوهم في الطفولة ، لا يطبقون النظر إليهم على أنهم أصبحوا كباراً وبحاجة إلى الحرية ، والطفل الذي تسرف أسرته في المحافظة عليه يفقد الثقة بنفسه ويصبح ميالاً إلى الحياء والانطواء والخوف من التقدم، وقد ينجح في دراسته بتفوق لأنه يعوض عن تكيفه الاجتماعي بالجد والاجتهاد؛ لكنه عندما يصبح راشداً لا يكون قادراً على التصرف كناضج عند مواجهته لمشاكل الحياة .

الأسرة المتساهلة :

وهي التي يؤثر فيها الأبناء في القرارات أكثر من تأثير آبائهم، وقد يصبح الأبناء في هذه الأسر المتساهلة أنانيين ولحويين، انفجاري المزاج وضيق الصدر ، يتوقعون دائماً الانتباه والخدمة والعطف من الآخرين.

الأسرة الأوتوقراطية المستبدة :

لا يسمح الآباء فيها للأبناء بالتعبير عن وجهات نظرهم أو تعديل سلوكهم إلا في الاتجاه الذي رسموه لهم، مما يضطرونهم إلى الخضوع، ويسيطرون عليهم، وينوبون عنهم في ما يجب أن يقوموا به، وقد يكون الأبناء في مثل هذه الأسر مهذبين حسني السلوك هادئين، ولكنهم في قرارة أنفسهم يشعرون بالنقص، ويسهل انقيادهم لرفاق السوء عندما يكبرون .

يعترف فيها الوالدان بالفروق الفردية بين أبنائهم، ونظرتهم لهم موضوعية، لكل منهم حقوقه وواجباته في البيت الديمقراطي لا تدوم المشاكل أو تؤثر على العلاقات بين أفرادها وتزال الخلافات الأسرية بالمناقشة الصريحة والتعاون، ويكون العقاب مناسباً عندما لا يحسن الأبناء التصرف .

التنشئة الأسرية Family upbringing

سبق الإسلام سائر المنظمات والقوانين والنظريات في التأكيد على أهمية العلاقة الفطرية بين الآباء و الأبناء، ومن ذلك أن الله بيّن في كتابه الكريم أن الذرية نعمة من النعم العظيمة، امتن بها على عباده قال الله تعالى : (والله جعل لكم من أنفسكم أزواجاً وجعل لكم من أزواجكم بنين وحفدة) (سورة النحل : آية ٧٢) وعد الأبناء زينة حياة آبائهم قال الله تعالى : (المال والبنون زينة الحياة الدنيا) (سورة الكهف: آية ٤٧) كما صور إلحاح الغريزة الوالدية وأهميتها في قصة زكريا عليه السلام حين دعا ربه في قوله تعالى: (رب لا تذرني فرداً وأنت خير الوارثين) (سورة الأنبياء : آية ٨٩) ووصف الله تعالى أسلوب معاملة لقمان عليه السلام لابنه القائم على التوجيه في قوله: (ولا تصعر خدك للناس ولا تمش في الأرض مرحاً إن الله لا يحب كل مختالٍ فخور، واقصد في مشيك واغضض من صوتك إن أنكر الأصوات لصوت الحمير) .

وشدد العلماء المسلمون على أهمية ذلك الدور، يقول الغزالي : " الصبي أمانة عند والديه ومائل إلى كل ما يمال إليه، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة أبواه وكل معلم ومؤدب له وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة الولي له " (فيض الله، ١٩٩١) .

ويعتقد العلماء النفسيون بأن الوالدين في الأسر المترابطة يعاملون أبنائهم معاملة قائمة على المحبة وحسن الرعاية تشحن طاقاتهم وتتسامى بها. (Shaheen, ١٩٧٢) .

وجمود المعايير التي يحددونها لأبنائهم يجنح بهم نحو السلوك العصابي ، ومن الضروري عند معالجة الاضطرابات التعرف على شكل العلاقات التي بين الآباء والأبناء (غو سيلنغ، 1992).

وبما أن اهتمام الدراسة الحالية ينصب على أساليب التنشئة الأسرية يستهدف الباحث بعضًا من

تعاريفها على النحو التالي :

٤- تعريف أساليب التنشئة الأسرية :

عرف العديد من الباحثين أساليب المعاملة الوالدية بتعريفات متعددة :

عرفها عبد الله (١٩٩١) بأنها : " الأسلوب الذي يتبعه الآباء لإكساب الأبناء أنواعًا من السلوك

المختلف والقيم والعادات والتقاليد " .

وعرفها حسن (١٩٩٣) بأنها : " الطرق التربوية التي يتبعها الوالدان لإكساب أبنائهما الاستقلالية

والقيم والقدرة على الإنجاز وضبط السلوك " .

وعرفها عسكر (١٩٩٦) بأنها : " مدى إدراك الطفل للمعاملة من والديه في إطار التنشئة الاجتماعية

في اتجاه القبول الذي يتمثل في إدراك الطفل للدفء والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان و الأمان،

بصورة لفظية أو غير لفظية، أو في اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك الطفل لعدوان الوالدين وغضبهم عليه

واستياءهم منه، أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل والانتقاص والتجريح والتقليل من شأنه وتعمد إهانته وتأنيبه

من خلال سلوك الضرب والسباب والسخرية والتهكم واللامبالاة والإهمال ورفضه رفضًا غير محدود بصورة

غامضة " .

وعرفها النفيعي (١٩٩٧) بأنها : " الأساليب التي يتبعها الآباء مع الأبناء، سواء كانت إيجابية

وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف أو سالبة وغير صحيحة تعيق نموه عن

الاتجاه الصحيح، بحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة، وبذلك لا تكون لديه القدرة

على التوافق الشخصي والاجتماعي " .

ويعرفها الباحث بأنها : " الطرق التربوية الصحيحة أو الخاطئة التي يمارسها الوالدان مع أبنائهم أثناء

عملية التنشئة، والتي تظهر من خلال مواقف التفاعل بينهم، وتهدف إلى تعديل سلوكهم والتأثير في شخصياتهم

بما يدفع بهم إلى السواء أو الشذوذ " .

ويلحظ من تلك التعريفات السابقة تناولها للتنشئة الأسرية من وجهتين مختلفتين، فمنهم من ينظر إليها من ناحية مدركات الأبناء لما تكون عليه معاملة الآباء، ومنهم من ينظر إليها كطرق عامة يستخدمها الآباء في تعاملهم مع الأبناء، ومع ذلك فهي تؤكد على مضمون واحد هو أن التنشئة الأسرية تعبر عن أشكال التعامل المختلفة المتبعة من الوالدين مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة، وإدراك الأبناء لهذا التعامل وما يعنيه بالنسبة لهم هو العامل المهم الذي يحدد إلى أي مدى يكون الاضطراب النفسي لديهم .

٥-أنواع التنشئة الأسرية :

إن التنشئة الأسرية متداخلة ومتنوعة كتتويع اتجاهات الآباء في مواقف التفاعل المختلفة بينهم وبين أبنائهم، مما يصعب مسألة وضع تحديد دقيق لخصائص كل أسلوب منها، فالتقبل مثلاً لا يعني خلوه تماماً من أنواع التنشئة الأخرى فالابن المقبول قد يعامل بقسوة في مواقف الخطأ، ويدلل في المواقف التي تتطلب التدليل وهكذا، والاعتدال في التنشئة هو الذي يحدد ما إذا كان الأبناء يعتبرون أنفسهم أنهم عوملوا معاملة حسنة أم سيئة من والديهم .

ومن أساليب التنشئة الأسرية المتبعة مع الأبناء ما يلي :

التقبل Acceptance

وهو من أهم الاحتياجات الإنسانية، وعلى حد رأي برستون preston أنه ضروري لكي يشعر الإنسان بالطمأنينة في حياته (دملج، ١٩٩٣) .

النبد Ostracism

يعبر الآباء الذين ينبذون أبنائهم عن كراهيتهم لهم في صور متعددة كالإهمال والتهديد بالعقاب والقسوة في المعاملة والسخرية منهم فينمون وهم محملون بخبرات الهم والكآبة والشك في نوايا الآخرين وإدراك الابن للنبد، كما يرى رونر Rohner يشعره بعدم الأمن والاعتمادية وعدم القيمة، وعدم القدرة على المواجهة، وتمتد النظرة السلبية إلى العالم من حوله فينظر إليه على أنه مكان غير آمن، ويرى لازاروس

Lazarus أن النبذ يؤدي إلى الشعور بتوقع الخطر والتهديد المستمر، مما يجعل الفرد يبالغ في تقدير

المواقف المهددة ويدرك إمكاناته على أنها غير كافية لمواجهة (مخيم، ١٩٩٦).

الإذلال Humiliation

إن أكثر الأفراد المضطربين سلوكيا يكونون ضحايا لإساءة معاملة الوالدين ، فبعض الوالدين يبحثون عن أخطاء الطفل ، ويبدون ملاحظات نقدية هدامة لسلوكه مما يفقد الطفل ثقته بذاته ويجعله مترددا في أي عمل يقدم عليه خوفا من حرمانه من رضا الكبار وحبهم ، وغالبا ما يترتب على هذا الأسلوب شخصية انسحابية منطوية غير واثقة من نفسها توجه عدوانها نحو ذاتها . (هدى قناوي، ١٩٩٦) .

الحماية الزائدة Overprotectiveness

وفي هذا النوع من المعاملة يقوم الوالدان بالواجبات نيابة عن الأبناء مع أنهم قادرون على القيام بها، ولا يعطيهم الفرصة في التصرف في كثير من الأمور كاختيار الملابس وإنفاق المصروف، وقد يتداخل هذا النوع من المعاملة مع التسلط وما يميز بينهما تقبل الأبناء لمواقف التدخل من الآباء، فإذا كانوا غير راضين عنها فإن ذلك يعتبر تسلطاً، وتنمي الحماية الزائدة الاعتمادية، وعدم التركيز، وانخفاض مستوى قوة الأنا والطموح، والخوف والانسحاب، وعدم التحكم الانفعالي، ورفض المسؤولية وسهولة الانقياد للجماعة والاعتماد عليها، والحساسية المفرطة للنقض. (هدى قناوي ، ١٩٩٦).

التدليل Fondling

غالبا ما يكون هذا الأسلوب نتيجة لوجود الطفل الذكر مع إخوة له من البنات أو ميلاده بعد طول انتظار . (أحمد ومحمد، ٢٠٠٢).

ويحدث التدليل عندما تختل أركان أسلوب التعاطف ، فالتعاطف في التنشئة إنما يقيم الحب كأحد أركانه كما يقيم التعبير عن الحب كركن للحب ثان، كما يوجد ركن ثالث يتمثل في تمكين الأطفال من أن يعتمدوا على أنفسهم في قضاء بعض حاجاتهم الشخصية ، ومن ثم يؤدي إلى تنمية مهارات وقدرات الأطفال. (عبدالله وخليفة ، ٢٠٠١).

وهو إحساس الطفل بأن أحد الوالدين أو كليهما قاس في تعامله كأن يستخدم معه التهديد بالحرمان لأبسط الأسباب ، كما يعبر اتجاه القسوة عن مجموعة من الأساليب التي يتبعها الآباء لضبط سلوك أبنائهم ، ويتضمن العقاب الجسمي كالصفع والضرب ، أي كل مايؤدي إلى إثارة الألم الجسمي ، وقد يكون مصحوبا بالتهديد اللفظي أو الحرمان ، وقد تصل شدة العقاب لإساءة الطفل وإيذاؤه. (الكتاني ، ٢٠٠٠) .

السيطرة Dominance

قد يصاحب قسوة الوالدين سيطرة وتحكم زائد، فيكلفان أبنائهم بأعمال شاقة لا تتفق وسنهم تعزز من شعورهم بالعجز حتى وإن أظهروا الأدب والخنوع ، ويرى سيموندز وزملاؤه أن الآباء المسيطرين يصرون على أن يطيعهم أبنائهم طاعة كاملة، ويشرفون على اختيار أوجه نشاطاتهم إشرافاً دقيقاً ويفرضون عليهم مثلهم، ويزداد قلقهم عليهم بسبب أمور تافهة مثل أنواع الطعام التي يأكلونها، ومواعيدها، وقد يقابلون مشكلة مص الأصابع أو قضم الأظافر أو التبول في الفراش بالعقاب أو السخرية مما يؤدي إلى توتر وعناد الأبناء، وزيادة القلق والشعور بفقدان الأمن، ويرى بيكر وبترسون paker & paterson بأن الشدة والضبط يعطلان الاستقلال الذاتي عند الأبناء، وينميان مشاعر النقص والخوف والخجل، وتوصل شيفر وبل Shaefer & BELL إلى أن السلوك الوالدي الذي يتصف بالتحكم النفسي والسيطرة يرتبط بالانطواء وسوء التوافق الاجتماعي والنفسي لدى الأبناء.(بركات ، ٢٠٠٠).

التذبذب في المعاملة Inconsistency

ويحصل أحياناً أن يختلف موقف الوالدين في سلوك أبنائهم فيكون مقبولا في وقت، وغير مقبول في وقت آخر، وقد يتساهل أحدهما بينما يتشدد الآخر، ويؤدي هذا التعامل إلى الاضطراب في سلوك الأبناء والزعزعة في كيانهم، والفشل في مواكبة الاعتبارات السلوكية (الشربيني، ١٩٩٣) .

التفرقة في المعاملة Discrimination

يفرق بعض الآباء بين الأبناء بقصد ومن غير قصد بناء على المركز أو الجنس أو السن أو لأي سبب آخر كأن يصب أحدهم غضبه على أحد أبنائه لأنه يعتبره نذير شؤم لمصاحبة مولده بحادث سيئ للأسرة، وقد يؤل الأبناء انشغال الأم بطفل جديد على أنه تخلى عن حبها وتدلّيلها لهم، والابن الذي يعرف أنه أسير عند والديه يمكنه أن يقول ويفعل أشياء يعاقب عليها إخوته ولا يعاقب هو عليها .

الإهمال Neglect

ويقصد به ترك الطفل دون تشجيع على السلوك المرغوب، أو محاسبته على السلوك غير المرغوب، وتركه دون توجيه إلى ما يجب فعله أو ما ينبغي أن يتجنبه وقد يكون السبب في إهمال الوالدين هو عدم قدرتهم على تعليم أطفالهم احترام السلطة وإتباع القواعد الاجتماعية أو بسبب الطلاق، أو موت أحدهما، وبالتالي لا يتزود الطفل بالعناية الكافية كأن يترك وحيداً في المنزل أو أن يترك قذراً، قبيح المظهر أو لا يأخذ طعامه بانتظام، أو لا يأخذه على الإطلاق، وقد يؤدي إهمال الطفل إلى أن يسعى دائماً إلى إرضاء الآخرين لكي ينتبهوا إليه، أو يسترسل في أحلام اليقظة ليحقق ما يهفو إليه، وقد ينظم إلى الجماعات غير المرغوبة، أو يلجأ إلى الانحراف وتحدي السلطة وعدم قبول اللوم على سلوكه (بوذراع، ٢٠٠٩).

ويشير الباحث إلى أن الدراسة الحالية ركزت على أربعة أساليب في التنشئة الأسرية المشار إليها في المقياس لشموليتها، ولأنها تمثل طرفي المعاملة المتمثلة في السواء أو الإهمال الوالدي للأبناء، ويتضح ذلك في المرونة التي تعبر عنها المعاملة القائمة على الإرشاد والتوجيه التي تبين للأبناء مدى تقبل والديهم والقسوة والتي تصل إلى حد العقاب البدني، أو إثارة الألم النفسي التي تشعرهم برفض والديهم لهم.

١ - مفهوم التحصيل الدراسي :

يعرف تشابلن Chaplin (ابن لادن، ٢٠٠١) التحصيل على أنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي، يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة.

ويعرف علام (٢٠٠٠) التحصيل الدراسي على أنه: ما يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد، أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج معين، أي أنه يعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية، أو التدريبية .

ويشير أحمد والمراغي (٢٠٠٠) إلى أنه: يعني الإنجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية أو مجموعة المواد مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام أو نهاية الفصل الدراسي .

ويشير الحامد (١٩٩٦) إلى أن التحصيل الدراسي يعني: إنجاز عمل ما، أو إحراز التفوق في مهارة أو مجموعة من المعلومات .

ويشير طه وآخرون إلى أن هذا المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة. (طه ٢٠٠٣).

ويعرفه الجسماني بأنه مدى استيعاب الطلبة لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة، ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية. (فريحات، ٢٠٠٩).

ويفرق حمدان (١٩٩٦) بين مفهوم التحصيل كفاعلية نفسية ناتجة عن التعلم، وأيضاً كمحصلة بيئية كنتيجة مدرسية. فيشير إلى أن التحصيل نفسياً كنتيجة للتعلم يعني: الزيادة المضطردة للرموز والمعلومات التي تودعها السائلات العصبية بدون كلل في الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى من الدماغ، وللزيادة في العملية الكيموحيوية أو الكيموكهربية في سائلات العصبية المرمزة العابرة لخلايا الدماغ، حسب اختصاصاتها المختلفة باعتبار الرسائل الحسية القادمة للدماغ من بوابات الإدراك البصرية، والسمعية، والشمية، والذوقية

،والإحساسية للمسية، تزداد معها كمية التعلم. باعتبار أن دماغ الإنسان لا يقف أو ينام خلال حياة الفرد كلها، لأنه آلة بيولوجية لا تتعب. فالقاعدة تنص على: أن الدماغ لا يستهلك بكثرة الاستخدام كبقية الأشياء المادية في الحياة اليومية؛ بل يزداد قدرة وعطاء بازدياد الخبرة والتعلم.

أما التحصيل ببيئاً كنتيجة مدرسية فيرجع إلى المحصلة النهائية للمعارف والمهارات والميول، والملاحظة لدى الدارسين نتيجة عملية التعلم، فهو عامل تابع ومتأثر بعدة عوامل مستقلة أهمها المتعلم والمعلم والمنهج أو الكتاب المنهجي.

يلي ذلك عوامل أخرى مثل: الإدارة المدرسية والأسرة والأقران والتقنيات والإرشاد الطلابي والغرفة الدراسية واللوائح التنظيمية.

٢- أهم العوامل المؤثرة على التحصيل أو الإنجاز ، ويمكن حصرها في ثلاث فئات (حمدان، ١٩٩٦):

١- العوامل المباشرة: وتشمل تلك العوامل المرتبطة بكل من المعلم والمتعلم والمنهج

الدراسي.

المعلم كعامل مؤثر على التحصيل : يمثل المعلم واحد من أهم عناصر العملية التربوية، فخصائص المعلم وقدراته وأساليبه تؤثر بشكل مباشر في أداء تلاميذه، ويشير في هذا المجال إلى أن هناك عدد من الشروط التي يجب توافرها في المعلم لأداء واجبه بطريقة صحيحة، ومن هذه الشروط التمكن من المادة العلمية أو الدراسية الخاصة بموضوع المنهج، ثم المعرفة العامة المرتبطة به من الحقول الأكاديمية الأخرى، وأيضاً التمكن من التدريس نظرياً وتطبيقياً، أي مهاراته الأكاديمية والمهنية والوظيفية باختلاف اهتماماتها: النفسية والأدائية والإدارية النظامية.

والخلفية والفنية المساعدة وغيرها، وأيضاً توفر الميول الإيجابية نحو التربية والمربين، أي أن يحب مهنة التربية والعمل بها، وأن يمتلك إنسانية حانية نحو المتعلمين.

الطلاب الدارسون كعامل منتج للتحصيل: ولا شك في أن خصائص الطالب العقلية والوجدانية عاملاً

مهماً في إنجازه إن لم تكن العامل الأهم، ويشير حمدان (١٩٩٦) إلى تأثير القوة الإدراكية والذكاء للطلاب في

تحصيلهم، فالطالب بإدراك عادي يكون على الأرجح عادي الذكاء بمعدل (٩٠ - ١١٠) والطالب المتفوق أو المتقدم في إدراكه يكون متفوقاً أو متقدماً بحسب درجة ارتفاعه عن المعدل الآنف الذكر، أما الطالب الذي يقل إدراكه عن المعدل المبين أعلاه فإنه يتحول إلى معاق بحسب درجة انخفاضه.. كما يشير إلى أهمية الدافعية والمثابرة في التحصيل، ويشير إلى أن عملية التركيز والانتباه عملية إدراكية، فإن المثابرة هي عملية إدراكية إجرائية أو سلوكية تحرك التركيز عبر مدى زمني ومعرفي من نقطة أو موضوع أو خطوة حتى نهاية المهمة أو التحصيل.. ولا شك في أن هناك العديد من العوامل الأخرى المؤثرة في دافعية الطالب ومثابرته، منها ما يختص بالطالب من شخصية وعاطفية واجتماعية وجسمية ونفسية مرتبطة بالحوافز والرغبة في الموضوع، ومنها ما يختص بالأسرة من الاستقرار والمستوى الاقتصادي ومشاكل الأسرة اليومية وميولها نحو التحصيل. ومنها ما يخص المجتمع من مجريات وأفضليات الحياة اليومية ومشوشاتها أو رخاؤها، ثم ضمن استقرارها العام.. كما أن للميول علاقتها بالتحصيل، فالعاديون فأكثر في ميولهم نحو التربية وفي التزامهم بقوانينها ونظامها العام.

المنهج كرسالة أو وثيقة للتعليم والتحصيل: ولا شك في أن للمنهج والمحتوى وأساليب عرضه تأثير

كبير في نجاح المتعلم وإنجازه. ولكي يؤدي المنهج دوره فإنه لا بد أن يكون صالحاً فنياً ونفسياً وتربوياً. وهذا يتطلب أن يكون مقبولاً في صناعته وإخراجه بما يجعله صالحاً للتداول من المعلمين والمتعلمين، ومتوافقاً من حيث نوع ومستوى الذكاء واللغة وصيغ التعلم والحوافز، ومرحلة الإدراك ومتطلبات تنفيذ التعلم مع ما يملكه المتعلمون الطلاب من هذه الخصائص النفسية، وصالحاً في محتواه الأكاديمي لما يمتلكه المتعلمون من معرفة متخصصة سابقة، ويربي في نفس الوقت لديهم سلوكاً ومعرفة جديدة، مناسبة في طوله الدراسي للوقت العام المتوفر إدارياً للتعلم والتحصيل، ومتكاملاً في بنيته التربوية محتوياً بصيغ متوازنة مناسبة على العناصر الأربعة المنهجية (الأهداف، المعارف، وأنشطة التعلم وتقييم التحصيل) ولا يتم التأثير على التحصيل إلا من خلال التفاعل بين هؤلاء الثلاثة المعلم والمتعلم والمنهج. بالإضافة إلى نوعية التربية وأنظمتها، فكلما ارتفعت النوعية وكان النظام منضبطاً كان التحصيل عالياً وبدون ذلك تنخفض نتائج التحصيل.

٢-العوامل المباشرة الثانوية أهمها: الأقران والإرشاد الطلابي ومركز الوسائل أو التقنيات التربوية، والمكتبة والمقصف، الساحات والحدائق والخدمات البشرية والتربوية والنفسية والتنظيمية المساعدة الأخرى.

٣-العوامل غير المباشرة خارج البيئة المدرسية في المجتمع من وسائل الإعلام ومؤسسات اجتماعية متنوعة بدءاً من الطريق الذي يفصل المدرسة عن الأسرة مروراً بالأسرة نفسها ثم الأسواق والمحلات التجارية وانتهاءً بالنوادي والمراكز الثقافية الشعبية والرسمية في البيئة الواسعة للمجتمع.

ومما ينبغي التنويه له أن العوامل المدرسية الثانوية والاجتماعية غير المباشرة ليست بأقل أهمية للتعلم والتحصيل من سابقتها الصيغة المباشرة؛ بل قد تكون الطريق الذي يفصل البيت بالمدرسة سبباً رئيساً في ضعف التحصيل دون المعلم والمجتمع أو غيرهما من العوامل المدرسية الثانوية خاصة مع تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية. (النفيعي، ٢٠٠٠).

ويرى الباحث أن هذه العوامل مهمة ومؤثرة على الانجاز والتحصيل وأنها شاملة لكل مايؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي ، كما أنها عوامل متداخلة ومترابطة حيث أنها لاينفك أحدها عن الآخر لأهميتها في البيئة التي يعيشونها الطلاب.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات متعلقة بالعنف المدرسي (الطلابي) وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية.

ثانياً: دراسات متعلقة بالعنف المدرسي (الطلابي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

أولاً: دراسات متعلقة بالعنف المدرسي (الطلابي) وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية :

استعرض الباحث أهم الدراسات المتعلقة بالعنف المدرسي وعلاقته بأساليب التنشئة الأسرية :

قام العريني (1993) بإجراء دراسة بعنوان: أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها

بالسلوك العنيف بمدينة الرياض بهدف الكشف عن علاقة أساليب المعاملة الوالدية ذات العلاقة بسلوك الأبناء العدوانية الموجه نحو الآخرين والموجه نحو الممتلكات، والموجه نحو الذات.

وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي: وجود علاقة موجبة بين استخدام الأب لأسلوب التدليل وأسلوب الإشعار بالذنب، وبين السلوك العدواني البدني لدى الأبناء، ووجود علاقة سالبة بين استخدام الأب لأسلوب التشجيع والسلوك العدواني البدني لدى الأبناء، وجود علاقة موجبة بين استخدام الأب لأسلوب الحرمان والإذلال والتدليل، وبين السلوك العدواني اللفظي لدى الأبناء، وجود علاقة موجبة بين استخدام الأم أسلوب الحماية الزائدة والإشعار بالذنب، وبين السلوك العدواني البدني لدى الأبناء.

دراسة كريمب (Crump 1993).

بعنوان معرفة اتجاهات طلاب المدارس الثانوية نحو استخدام العنف، وهدفت الدراسة إلى التعرف على الاتجاه العام للطلبة نحو العنف ليتم مواجهته، واعتمد الباحث المقابلة أداة لجمع بيانات دراسته من خلال استبانته تحتوي على (٣٨٠) سؤالاً، وقام الباحث باختيار العينة متعددة الطبقات لاختيار المنازل التي شملتهم الدراسة، وخلصت الدراسة إلى نتائج من أهمها:

أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤدي دوراً مهماً في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالإحباط والاتجاهات نحو العنف، فكلما كان الفرد أكثر إحباطاً كان أكثر اتجاهًا لاستخدام العنف.

دراسة الفلقي (2000) بعنوان: العلاقة بين السلوك العدواني وبعض المتغيرات الأسرية لدى عينة

من طلاب الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي في محافظة محايل التعليمية .

وهدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد السلوك العدواني لدى عينة من طلاب الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي، وعلى ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد السلوك العدواني (البدني – اللفظي – الغضب – العداوة) إضافة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين السلوك العدواني وبعض المتغيرات الأسرية: (الحالة الاجتماعية – التعليمية – الاقتصادية – أساليب المعاملة الأسرية – حجم الأسرة – تدخل الأسرة في شؤون الأبناء) لدى أفراد العينة .

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ١ – أن حجم السلوك العدواني منخفض لدى أفراد العينة .
- ٢ – توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مجمل أبعاد مقياس السلوك العدواني لدى أفراد العينة وبعض المتغيرات الأسرية (الحالة الاجتماعية – التعليمية – الاقتصادية – أساليب المعاملة الأسرية – حجم الأسرة – تدخل الأسرة في شؤون الأبناء).
- ٣ – توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين بعد العداوة ومتغير العمر لدى أفراد العينة .
- ٤ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة من طلاب الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي في أبعاد مقياس السلوك العدواني (البدني – اللفظي – الغضب) والعدوان الكلي .
- ٥ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد العداوة لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي .

دراسة الحربي (2000) والتي بعنوان :

علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات شخصية الأبناء من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .

وهدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بمستوى القلق والانبساطية والعدائية لدى الأبناء من طلاب المرحلة الثانوية في سبيل الوصول إلى خدمات إرشادية أفضل لهذه الفئة العمرية في المجال التربوي .

كما استهدفت إلى الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية الأكثر إسهاماً في تكوين سمات الشخصية موضوع الدراسة .

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي .

واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) طالباً من خمس مدارس (٤٠) طالباً من كل مدرسة ، (٢٠) طالباً من القسم الطبيعي (العلمي) و (٢٠) طالباً من القسم الشرعي (الأدبي) .

واستخدم الباحث أدوات الدراسة التالية : مقياس أساليب المعاملة الوالدية لعابد النفيعي (١٩٨٨) .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

١ - وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الأسلوب العقابي ، وأسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) ، والقلق لدى عينة الدراسة.

بينما لا توجد تلك العلاقة بين الأسلوب الإرشادي لكل من الأب والأم ، والقلق لدى عينة الدراسة .

٢ - لا توجد علاقة ارتباطية بين كل من الأسلوب العقابي ، أسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) لكل من الأب والأم والانبساطية لدى عينة الدراسة ، بينما توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الإرشادي لكل من الأب والأم والانبساطية لدى عينة الدراسة.

٣ - وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الأسلوب العقابي ، أسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) لكل من الأب والأم والعدوانية لدى عينة الدراسة، بينما توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الإرشادي لكل من الأب والأم والعدائية لدى عينة الدراسة.

٤ - أسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) لكل من الأب والأم أكثر أساليب المعاملة الوالدية إسهاماً في تكوين القلق لدى عينة الدراسة .

٥ - الأسلوب الإرشادي التوجيهي لكل من الأب والأم أكثر أساليب المعاملة الوالدية إسهاماً في تكوين الانبساطية .

٦ - أسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) للأم أكثر أساليب المعاملة الوالدية إسهاماً في تكوين العدائية ، بينما نجد الأسلوب الإرشادي التوجيهي هو أكثر أساليب المعاملة الوالدية إسهاماً في التقليل من العدائية.

٧ - أسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) للأب أكثر أساليب المعاملة الوالدية (للأب والأم معاً) إسهاماً في تكوين القلق .

٨ - الأسلوب الإرشادي التوجيهي للأم أكثر أساليب المعاملة الوالدية (الأب والأم معاً) إسهاماً في تكوين الانبساطية .

٩ - الأسلوب العقابي للأم أكثر أساليب المعاملة الوالدية (للأب والأم معاً) إسهاماً في التقليل من العدائية .

دراسة الزهراني (2000) بعنوان : دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية ، وسلوك النمط

(أ) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .

وهدفت الدراسة إلى:

١ - الكشف عن أساليب المعاملة الوالدية كما يراها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

٢ - كشف العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية من قبل الأب وبين سلوك النمط (أ) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية .

— تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة بواقع (١٧٠) طالباً ، (١٨٢) طالبة .

استخدم الباحث الأدوات التالية:

١ — مقياس أساليب المعاملة الوالدية من إعداد :- عابد النفيعي (١٩٨٨).

٢ — مقياس سلوك النمط (أ) إعداد عادل شكري كريم (١٩٩١) .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- لا توجد علاقة ارتباطية بين الأسلوب العقابي كما يدركه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من قبل (الأب) و (الأم) وبين سلوك النمط (أ) .

٢ — توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أسلوب سحب الحب كما تدركه طالبات المرحلة الثانوية من قبل (الأم) وبين سلوك النمط (أ) .

٣ — توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الأسلوب الإرشادي التوجيهي كما يدركه طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من قبل (الأب) و (الأم) وبين سلوك النمط (أ) .

٤ — توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لبعض أساليب المعاملة الوالدية من قبل (الأب) ، وذلك في الأسلوب العقابي وأسلوب سحب الحب لصالح مجموعة الذكور ، بينما لا توجد بينهم فروق دالة إحصائية في الأسلوب الإرشادي التوجيهي كما يرونه من قبل (الأب) .

٥ — توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إدراك طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لبعض أساليب المعاملة الوالدية من قبل (الأم) ، وذلك في الأسلوب الإرشادي التوجيهي لصالح مجموعة الإناث ، بينما لا توجد بينهم فروق دالة إحصائية في الأسلوب العقابي وأسلوب سحب الحب كما يرونه من قبل (الأم).

وكشفت دراسة العيلي (٢٠٠٠) والتي رصدت حالات العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية ،

وتطورها، خلال السنوات الخمس الأخيرة، وشملت جميع طلاب مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض،

وأظهرت النتائج أن بعض المشكلات السلوكية لدى الشباب السعودي ظهرت في مراحل التعليم العام المختلفة،

وأبرزها: الشجار والألفاظ النابية والكذب والغش والتخريب والسلوك العدواني والتأخر الدراسي والغيرة والعناد أو الاعتداءات على زملائهم، وأشار إلى أن عوامل كثيرة ساهمت في إيجاد هذا السلوك الخاطئ لدى الطلاب، ومن هذه العوامل النظام التعليمي والمنهاج والأساليب المتبعة في عقاب الطلاب، وأساليب التنشئة الأسرية ووسائل الإعلام، وهي كلها بحاجة إلى التطوير.

دراسة (2000) To Duckworth, and Haralan ، بعنوان : آراء الإداريين والمرشدين

التربويين، والمدرسين، والطلاب فيما يتعلق بالأمن المدرسي والعنف في المدارس الثانوية :

استهدفت تحديد آراء الإداريين والمرشدين والمدرسين التربويين والطلاب حول مستويات الأمن المدرسي، والعنف في بعض المدارس الثانوية المنتقاة بولاية لويزيانا الشمالية، ذلك للتعرف على أنواع العنف التي كان لها أضخم الأثر على الأمن بهذه المدارس، وأيضاً أهم الاستراتيجيات المتاحة حالياً للتعامل مع العنف في المدارس. أما عن الأهداف الثانوية لهذه الدراسة فقد حاول الباحثون تحديد الاختلافات بين كل من الإداريين والمرشدين والمدرسين حول مفهومهم للأمان والعنف المدرسي، وأيضاً تحديد فهم الطلاب. بالإضافة لذلك بحثت هذه الدراسة تغير مستوى العنف في المدارس المنتقاة، وأنشطة التطور المهنية التي قدمتها الجهات المعنية للتعامل مع الأمن المدرسية والعنف.

تكونت عينة الدراسة من ٥٨١ فرداً منهم الإداريون والمرشدون والمدرسون والطلاب من ١١ مدرسة

ثانوية منتقاة. استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لوصف هذه الآراء والتعبير عنها كمياً

وكيفياً. وعلى ضوء ما توصل إليه الباحثان من بيانات حول ظاهرة العنف والأمان توصلوا إلى عدة

نتائج من أهمها: أن المدراء يرون أن مدارسهم أقل أمناً، بينما رأى المرشدون التربويون العكس، في

حين وصف الطلاب مدارسهم بأنها أقل أمناً مما رآه المدرسون والمرشدون التربويون. إن مشاجرات

الطلاب والتخريب وسب المدرسين كان له أكبر الأثر على أمن المدرسة، وكما كان لتوزيع وحيازة

وتعاطي المخدرات بين الطلاب أكبر تأثير على أمن المدرسة، أدركت الجماعات الأربعة أن حوادث

العنف قد بقيت كما هي أو انخفضت عند تطبيق الجهات المعنية لإستراتيجية حرم الجامعة المغلقة، واستعمال بطاقة المرور للزائرين، حيث حدثت هذه الإستراتيجية من ظاهرة العنف، كما أن أكثر أنواع ورش العمل التي حضرها موظفو المدارس كانت عن عنف الطلاب، وعنف العصابات، وإيمان المخدرات وحل النزاعات، بالتالي جاءت آراؤهم متشابهة نحو مستويات الأمان المدرسي والعنف، كما أن الطلاب بدوا كأنهم يمتلكون آراء متشابهة نحو مستويات الأمن المدرسي بغض النظر عن اختلافاتهم العرقية والتعليمية والجنس والنوع.

دراسة (الشهري 2003):

بعنوان دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور المرشد الطلابي — حيال العنف المدرسي، والوقوف على مظاهر العنف السائد في المدرسة، وكذلك التعرف على أسباب العنف المدرسي من الناحية الدينية والاجتماعية والأسرية والنفسية، ودور البيئة المدرسية في العنف المدرسي، واستخدم الباحث في دراسة المنهج الوصفي متخذاً الاستبانة أداة له في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٣) مرشداً طلابياً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومن أبرز نتائج الدراسة:

أ — ضرورة التأكيد على التعاون والتكاتف بين جميع العاملين بالمؤسسة التربوية من أجل سير العملية التربوية بكفاءة وفعالية.

ب — التأكيد على مصاحبة أهل الخير والصالح من قبل الوالدين والبعد عن رفقاء السوء.

ج — إن الجهل بأداب الحوار مع الآخرين يعد من أهم أسباب العنف لدى الطلاب.

دراسة (القريني 2004):

علاقة الضبط الأسري باتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف في مدينة الرياض، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الضبط الأسري وأسلوب القسوة وأسلوب التدليل في اتجاه الطلاب نحو العنف، واستخدم

الباحث المنهج الإحصائي معتمداً على الاستبانة في جمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٥) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

ومن أبرز نتائج الدراسة:

١- أن ممارسة الأسرة للدور الخاص بها والمرتبط بالضبط الأسري من شأنه أن يخفف من مظاهر سلوك العنف.

٢- أن هناك علاقة بين أسلوب القسوة والتدليل واتجاه الطلاب نحو مظاهر العنف.

دراسة الزايدي (2004) بعنوان : استراتيجيات الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف .

وهدفَت الدراسة إلى التعرف على استراتيجيات الإدارة المدرسية في مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة من خلال التعاون بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى : (الأسرة ، المسجد ، وسائل الإعلام) وكذلك من خلال الإرشاد الطلابي والنشاط المدرسي والعلاقات الإنسانية داخل البيئة المدرسية .
واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي .

كما استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

١ - تمارس الإدارة المدرسية استراتيجية مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة من خلال التعاون بين المدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى (الأسرة ، المسجد ، وسائل الإعلام) بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٥٠ و ٣) ما عدا فقرة دعوة وسائل الإعلام لتغطيته المناسبات المدرسية ، وفقرة التنسيق مع إمام مسجد الحي بأن تتضمن خطبة الجمعة مناقشة المشكلات التربوية للطلاب فقد تم ممارستها بدرجة منخفضة حيث كانت قيم المتوسطات لهذه الفقرات على التوالي (٦٢ و ٢) و (٢٧ و ٢) .

٢ - تمارس الإدارة المدرسية إستراتيجية مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة من خلال الإرشاد الطلابي بدرجة عالية ، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (١٨ و ٤) .

٣ - تمارس الإدارة المدرسية إستراتيجية مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة من خلال النشاط المدرسي بدرجة عالية ،حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٣٧١ و٣) ما عدا فقرة الأخذ بآراء الطلاب واقتراحاتهم فيما يتعلق بتطوير الأنشطة ، وفقرة توفير التجهيزات اللازمة لممارسة الأنشطة، فقد تم ممارستها بدرجة متوسطة ، حيث كانت قيم المتوسطات لهذه الفقرات على التوالي (٢٩٨٢ و٢) و (٢٩٥٨ و٢) .

٤ - تمارس الإدارة المدرسية إستراتيجية مواجهة العنف الطلابي بالمرحلة المتوسطة من خلال تقوية العلاقات الإنسانية داخل البيئة المدرسية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٣٧٩ و٣) .

دراسة عالصة (2004) وهدفت إلى إظهار درجة تعرض طلبة الصف الثالث المتوسط إلى أشكال الإساءة الوالدية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٩٨ طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من طلبة الصف العاشر في عكا، استخدمت الدراسة مقياس الإساءة الوالدية ومقياس السلوك العدوانى، وأظهرت النتائج أن هناك اختلافاً في أشكال الإساءة الوالدية بين فئات عينة الدراسة، وتبين أن ذوي الدخل المرتفع يستخدمون الإساءة الوالدية أكثر من فئات الدخل المنخفض، وأن مستوى الإساءة الوالدية ينخفض بارتفاع المستوى التعليمي للأب والأم، وأن هناك علاقة طردية موجبة ارتباطية بين الإساءة الوالدية والسلوك العدوانى.

دراسة جادو (2005): بعنوان العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام ، والدراسة هدفت قراءة واقع العنف المدرسي في المدارس المصرية بما تمثله من إشكالية أو أزمة تربوية أو ظاهرة سلبية، إضافة إلى محاولة التعرف على مظاهر العنف المدرسي وأسبابه وبواعثه، وتحليل مضمون عينة من الصحف المصرية والمجلات على مدى عام كامل (١٩٩٨-١٩٩٩)، وخلصت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها: أن هناك علاقة بين التنشئة الاجتماعية للأسرة والعنف، وبين التلفاز وتقنية الاتصالات والسينما وبين العنف، وأظهر تحليل القصائد الشعرية والأمثال الشعبية أنها تؤجج ظاهرة العنف المدرسي، واستنتجت الدراسة انحدار القيم الخلقية والتربوية من ارتفاع مستوى الشكاوي الأخلاقية.

دراسة الطيار (2005) : والتي هدفت إلى التعرف على الأنماط السائدة في العنف المدرسي عند طلاب المرحلة الثانوية ، والتعرف على دور كل من (التنشئة الأسرية - المستوى الاقتصادي للأسرة - جماعة الرفاق - الوضع الاجتماعي للأسرة- المستوى التعليمي للأسرة - البيئة المدرسية) في العنف المدرسي . وطبق الباحث استبانته على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدارس شرق الرياض، وعلى عينة من المدرء والوكلاء والمعلمين والمرشدين الطلابيين بنفس المدارس .

ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي :

وجود أنماط سائدة نوعا ما في العنف المدرسي، أبرزها الصراخ ورفع الصوت ، وأن أكثر أنماط العنف شيوعا بين الطلاب الجدل الكلامي الذي يؤدي إلى العنف ، وأن هناك دورا متوسطا للتنشئة الأسرية والمستوى الاقتصادي للأسرة ، كما أنه يوجد دور متوسط لجماعة الرفاق وكذلك الوضع الاجتماعي للأسرة والدور التعليمي للأسرة والبيئة المدرسية في العنف المدرسي .

دراسة القديري (2006) بعنوان: التنشئة الأسرية وعلاقتها بانحراف الطلاب دراسة حالة محافظة آبين باليمن.

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين التنشئة الأسرية والانحراف، وكذا معرفة الأسباب التي تؤدي إلى ضعف عملية التنشئة الأسرية وتحديد آثار وانعكاسات الانحراف على الفرد والأسرة والمجتمع .

— استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي للكشف عن التغيرات التي طرأت على طبيعة وبنية الأسرة ووصف وتشخيص التنشئة الأسرية وعلاقتها بالانحراف الاجتماعي، والمنهج المقارن لإبراز أوجه الشبه والاختلاف بين الاتجاهات والقيم المختلفة للوالدين والأبناء بالإضافة إلى دراسة الحالة.

— استخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة .

— وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب من الذكور وأسرهم .

وقد خلصت الدراسة إلى أن تأثير التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية ساعدت على الانحراف من حيث إن انتشار رقعة الفقر وانخفاض دخل الأسرة وارتفاع عدد أفراد الأسرة والوضع

الاجتماعي والتعليمي وصعوبة الحياة المعيشية التي تعيشها الأسرة، بالإضافة إلى تراجع أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى، وضعف دور المدرسة ووسائل الإعلام ومؤسسات الضبط الاجتماعي التقليدية والحديثة أثرت بشكل سلبي على تربية الناشئة . الأمر الذي أوجد تربة خصبة لانحراف الطلاب في مجتمع الدراسة .

وأجري شب واي (Shipway، 2006) دراسة عن الإساءة المنزلية والعنف في المملكة المتحدة، حدد فيها العناصر التي يشتمل عليها العنف المنزلي، وهي العنف الجنسي، والعاطفي والمالي والجسدي والنفسي والمعرفي، وقد سلطت هذه الدراسة على الآثار التحصيلية والأكاديمية للعنف المنزلي والتي تمثلت بانخفاض الدافعية المعرفية وتدني التحصيل الدراسي، وبيّنت هذه الدراسة أن ٩٠% من ضحايا العنف الأسري هن من النساء وموجه إليهن من قبل الرجال.

دراسة الناجم (2007) بمدينة الرياض بعنوان: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية عند طالبات المرحلة المتوسطة .

وهدفت الدراسة إلى:

١- التعرف على أساليب المعاملة الوالدية المتبعة مع طالبات المرحلة المتوسطة.

٢- التعرف على تأثير أساليب المعاملة الوالدية على التوافق الاجتماعي الأسري عند طالبات المرحلة المتوسطة.

٣- التعرف على تأثير أساليب المعاملة الوالدية على التحصيل المدرسي عند طالبات المرحلة المتوسطة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لهذه الدراسة.

— وتم الاعتماد على العينة العشوائية المتعددة المراحل كمصدر لجمع البيانات.

وخلصت الدراسة إلى أن:

١— غالبية الآباء والأمهات يستخدمون الأساليب الإيجابية في المعاملة، وأن القليل منهم كانوا يستخدمون أساليب سلبية في تعاملهم .

٢ - أن هناك استخداماً للأساليب السلبية ولكن بصورة أقل بشكل ملحوظ من الأساليب الإيجابية.

٣ - جاء في مقدمة الأساليب السلبية كأكثر الأساليب اتباعاً عند التنشئة الاجتماعية من الوالدين أسلوب الحماية الزائدة.

٤ - أقل الأساليب التي اتضحت في اتباع الوالدين لها عند التنشئة الاجتماعية كانت لصالح أسلوب القسوة والنبد .

٥ - وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين غالبية أساليب معاملة الوالدين السلبية وبين وجود مشكلات في التوافق الاجتماعي الأسري للطالبة، والتفاعل المدرسي، والتحصيل الدراسي.

٦ - أن مَنْ كانت معاملتهن أساليب سلبية كن يعانين من وجود مشكلات في توافقهن الاجتماع الأسري، وكان أكثر أسلوب اتضح منه أن هناك علاقة بينه وبين حدة مشكلات التوافق الاجتماعي الأسري عند الطالب أسلوب القسوة، يليه أسلوب التفرقة في المعاملة بالنسبة للآباء، وبالعكس بالنسبة للأمهات، فقد جاء أسلوب التفرقة أولاً ثم تلاه أسلوب القسوة .

٧ - الأسلوب الذي لم يظهر له أثراً في وجود مشكلات في التوافق الاجتماعي الأسري عند الطالبات كان أسلوب الحماية الزائدة من قبل الأب .

٨ - وجود علاقة بين اتباع الأسرة لأساليب سوية في المعاملة وارتفاع التحصيل الدراسي للطالبات.

أجرت تهاني منيب وعزة سليمان (2007) دراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة سلوك العنف الجامعي بأبعاده المختلفة، وكذلك التعرف على الدوافع النفسية والاجتماعية التي تكمن وراءه ، فضلاً عن التحقق من وجود علاقة ارتباطية بين سلوك العنف بأبعاده المختلفة ومتغيرات الاغتراب والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، ثم استخدام مقياس العنف لدى الشباب الجامعي ومقياس الدوافع المسببة لسلوك العنف لدى الشباب الجامعي ومقياس الاغتراب لدى طلاب المرحلة الجامعية من الجنسين واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومقياس الثقافة الأسرية .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم دوافع العنف الشباب هي على الترتيب:

— الدوافع المتعلقة بالجوانب النفسية ثم الدوافع الأسرية والاقتصادية، يليها الدوافع المتعلقة بالجوانب الإعلامية الدينية والدوافع التربوية الثقافية ، وأوضحت الدراسة أن العنف (كدرجة كلية) له علاقة ارتباطية موجبة دالة بالدافعية للعنف والمتمثل في عوامل أسرية واجتماعية واقتصادية، كذلك بشعور الشباب بالاغتراب المتمثل في العزلة من المجتمع واللامعيارية ، كما ارتبط العنف بالمستوى الثقافي للأسرة والمتمثل في توفير مستوى الثقافة والرفاهية الإعلامية من تلفاز وأجهزة لالتقاط البث الفضائي، حيث تشيع ثقافة العنف في وسائل الإعلام بما تبثه من أفلام ومسلسلات أجنبية وعربية وبرامج رياضية كالملاكمة وغيرها .

دراسة الشهري(2009) بعنوان : العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة.

وهدفت الدراسة إلى :-

- ١- التعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء والعنف لدى أفراد العينة.
- ٢- التعرف على الفروق في العنف تبعاً لإقامة الطلاب مع والديهم، أو أحدهما أو غيرهما لدى أفراد العينة .
- ٣- التعرف على الفروق في العنف تبعاً للمستوى التعليمي للوالدين لدى أفراد العينة .
- ٤- التعرف على الفروق في العنف تبعاً للمستوى الاقتصادي للأسرة لدى أفراد العينة .
- ٥- التعرف على الفروق بين حجم الأسرة والعنف لدى أفراد العينة .
- ٦- استخدام الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي . واستخدم الباحث أدوات الدراسة :
- ١- قياس العنف من إعداد إيمان جمال الدين (٢٠٠٨ م)
- ٢- مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية، كما يدركها الأبناء تجاه كل من (الأب - الأم) من إعداد إلهامي

عبد العزيز (١٩٨٧ م) .

- ٣- استمارة البيانات الأولية (إعداد الباحث) .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

١- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات مقياس العنف ودرجات مقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها أفراد عينة الدراسة .

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف نتيجة لمتغير إقامة الطلاب (مع أحد الوالدين أو كليهما أو غيرهما) لدى أفراد عينة الدراسة .

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي للوالدين لدى أفراد عينة الدراسة .

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للوالدين لدى أفراد عينة الدراسة.

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مقياس العنف تبعاً لاختلاف حجم الأسرة لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة المليص الغامدي (2009) والتي بعنوان العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة .

وهدفَت الدراسة إلى معرفة أنماط العنف الأسري والعنف المدرسي السائدة بمحافظة جدة، ومعرفة العلاقة بين العنف الأسري، والمدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وكان من أبرز نتائج الدراسة:

١- أن أكثر أسباب العنف الأسري شيوعاً هي :

التعرض للعقاب البدني، والتدليل الزائد والحرمان من الترفيه ، بينما أقل أسباب العنف الأسري شيوعاً هي انفصال الوالدين وفقدان عائل الأسرة والسكن غير المناسب .

٢- أن أكثر أسباب العنف المدرسي شيوعاً هي :

كره المدرسة وبعض المعلمين وكسب ود الزملاء ، بينما أقل أسباب العنف المدرسي شيوعاً هي ضعف الوازع الديني والفضل الدراسي ، وتفرغ الانفعالات المكبوتة .

٣- أن أكثر مظاهر العنف الأسري شيوعاً هي العنف البدني ، يليه العنف الرمزي ، وأقل مظاهر العنف الأسري شيوعاً هي العنف اللفظي .

٤- بينما كانت أكثر مظاهر العنف المدرسي شيوعاً هي العنف اللفظي ، يليه العنف الرمزي ، وكانت أقل مظاهر العنف المدرسي شيوعاً هي العنف البدني .

دراسة الخطابي (2010) بعنوان :

العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات النفسية (القلق - تقدير الذات) والمتغيرات الاجتماعية (المستوى الاجتماعي والثقافي) لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وكذلك استقصاء المحددات التي يمكن أن يركز عليها سلوك العنف من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية ، واستقصاء الفروق بين الطلاب ذوي سلوك العنف المرتفع والمنخفض حسب نتائج تطبيق مقياس العنف على عينة الدراسة ، تبعاً لمتغيرات نفسية هي القلق ، وتقدير الذات ، وكذلك تبعاً لمتغيرات اجتماعية وثقافية .

وقد استخدم الباحث مقياس تشخيص العنف من إعداد الباحثة زينب شقير (٢٠٠٥) ومقياس القلق من المواد (الدليم وآخرون ١٩٩٢) ومقياس تقدير الذات الذي قام به الدريني وآخرون راشد خدمة العابد (٢٠٠٢)، واستمارة الوضع الاجتماعي الثقافي في البيئة السعودية الذي أعدها منسي.

وأهم نتائج هذه الدراسة :

١- ظهرت محددات مرتبة تنازلياً يمكن أن يركز عليها سلوك العنف من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة ، وهي مظاهر العنف غير المباشر .

٢- توجد علاقة دالة إحصائياً بين محددات العنف وأبعاده وكلاً من القلق وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية .

- ٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة ذوي العنف المرتفع والمنخفض لصالح ذوي العنف المرتفع في محددات العنف وأبعاده ومستوى القلق وتقدير الذات .
- ٤- لا توجد علاقة ارتباطية بين محددات العنف وأبعاده وكلاً من المستوى الاجتماعي ، والمستوى الثقافي ، والمستوى الاجتماعي الثقافي العام عند طلاب المرحلة الثانوية .
- ٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي العنف المرتفع والمنخفض ولصالح المرتفع في المستوى الثقافي .
- ٦- لا توجد فروق في محددات العنف وأبعاده ومستوى القلق ، والمستوى الاجتماعي ، والمستوى الثقافي ، والمستوى الاجتماعي الثقافي ككل لدى طلاب المرحلة الثانوية تبعاً للعمر ، بينما تبين أن هناك فروقاً دالة في تقدير الذات لصالح الفئة العمرية من ١٥- أقل من ١٧ سنة عند تعارفها مع الفئة العمرية ١٩ سنة - وكذلك لصالح الفئة العمرية ١٧ - أقل من ١٩ سنة مقابل ١٩ سنة .
- ٧- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الجنسية عدا متغير المستوى الثقافي لصالح السعوديين .

ثانيًا : دراسات تناولت العنف المدرسي (الطلابي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي :

استعرض الباحث أهم الدراسات المرتبطة بالعنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

دراسة مهاريشي (Maharishi, 1998).

بعنوان "حول الحلول للعنف داخل المدارس الأمريكية"، وهدفت الدراسة إلى وضع الحلول للعنف المدرسي عن طريق تقليل الضغط النفسي والإحباط بين الطلاب، ورفع الروح المعنوية، وزيادة نقاء المجتمع التربوي لمواجهة العنف داخل المدارس، ودرس الباحث تسع حالات عنف، تم فيها إطلاق نار في فترة ثمانية عشر شهرًا داخل المدرسة، وخلصت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها:

ضرورة تقليل الضغط النفسي والاكتئاب ليقب العنف، وكذلك التقليل من الاتهام والمقت والنعت والمضايقة بين الطلاب، تؤدي إلى تقليل العنف، ومن أهم الحلول التي طرحتها الدراسة لمواجهة العنف تحسين مستوى التحصيل الدراسي وإشاعة التسامح في البيئة المدرسية وخصوصًا بين الطلاب.

ناقشت دراسة "دن" (Dunn , 2001) . العلاقات بين عوامل العنف المدرسي (إدراكات العنف المدرسي ، القلق المدرسي ، الاهتمامات بالأمان الشخصي) وبين المناخ المدرسي ، القلق المدرسي ، درجة التحصيل الدراسي وقيمة التحصيل، وذلك لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المناخ المدرسي يتنبأ بجميع عوامل العنف المدرسي ، كما تنبأ بالقيمة التحصيلية في علاقة سلبية ، وأن المناخ المدرسي تنبأ بالقيمة الأكاديمية بشكل غير مباشر من خلال تدخل متغير القلق المدرسي ، أما التحصيل الدراسي فقد تنبأ بالاهتمامات بالأمان الشخصي ، والقلق المدرسي ، كما تنبأ النوع (لدى الذكور) بالقلق المدرسي. بينما لم يستطيع أيًا من المتغيرات التنبؤ بمستوى التحصيل الدراسي. دراسة أبو عيد (2004) .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧١٧) طالبًا وطالبة، وقد استخدم مقياس عين شمس لقياس السلوك العدواني، وتوصل في دراسته إلى أن هناك فروقًا بين أشكال سلوك العدوان الجسدي والعدوان اللفظي

والسلبي، فقد كانت القيمة التفسيرية للعدوان السلبي ٩١% من أشكال العدوان، يليها العدوان اللفظي بنسبة (٧٤%) ثم العدوان الجسدي وقد بلغ (٥١%).

دراسة أبو طالب (2005) بعنوان:

العلاقة بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات المدرسية لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي للبنين .

وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين السلوك العدواني ومتغير مستوى التحصيل الدراسي ، وإلى التعرف على حجم السلوك العدواني لدى أفراد العينة ، كما هدفت إلى التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مجمل أبعاد السلوك العدواني ومتغيرات الدراسة (العمر - التخصص - عدد الطلاب ومستوى المدرسة - وتصميم مبنى المدرسة وخدماته) .

وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني المقنن على البيئة السعودية من قبل عبد الله وأبو عبادة (١٩٩٥)، وكذلك أداة لجمع المعلومات من إعداد الباحث، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المقارن لتحديد العلاقة بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي بقسميه الشرعي والطبيعي بالاعتماد على المنهج الارتباطي باستخدام معامل بيرسون للارتباط كما تمت دراسة الفروق بين أبعاد السلوك العدواني حسب العمر باستخدام تحليل التباين في اتجاه واحد (ANOVA). وحسب التخصص ، وعدد الطلاب ومنسوبي المدرسة ، وتصميم مبنى المدرسة وخدماته باستخدام اختبار (T. Test) .

وخلصت الدراسة إلى : وجود علاقة ارتباطية عكسية بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي، وأشارت الدراسة إلى أن حجم السلوك العدواني منخفض لدى أفراد العينة كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على أبعاد الدراسة للسلوك العدواني (العدوان البدني ، اللفظي ، الغضب ، العداوة) ومتغير العمر في المقابل أشارت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على بُعد العدوان اللفظي ومتغير التخصص ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على بقية أبعاد الدراسة للسلوك العدواني (البدني، الغضب، العداوة) ومتغير عدد الطلاب ومنسوبي المدرسة.

ووجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على أبعاد الدراسة للسلوك العدواني (العدوان البدني ، العدوان اللفظي ، الغضب ، العداوة) ومتغير عدد الطلاب ومنسوبي المدرسة، كما أشارت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على بُعد (العداوة) ومتغير تصميم مبنى المدرسة وخدماته ، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلاب على بقية أبعاد الدراسة للسلوك العدواني (العدوان البدني ، العدوان اللفظي، الغضب) .

أجرى الحوامدة (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى انتشار العنف بين طلبة الجامعات ، وأشكاله المختلفة ، ومعرفة الدوافع الكامنة وراءه ، ومدى اختلاف هذه الظاهرة تبعاً لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي ونوع الكلية .

وذلك على عينة من (٦) جامعات أردنية رسمية وخاصة واستخدم فيها الاستبيان ، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية : إن أبرز الدوافع والأسباب التي أدت إلى العنف مرتبة كالاتي : الشعور بالكبت الزائد ، والتعصب القرابي والعقلي ، التحيز وعدم المساواة في تطبيق القوانين ، نجدة الأصدقاء عند تعرضهم للاعتداء ، عدم التكيف مع الحياة الجامعية .

إن أهم أشكال العنف كانت : عدم التحكم في الانفعالات الغش في الامتحانات ، المشاغبة في المحاضرة ، تحقير بعض الطلبة ، إتلاف مرافق الجامعة ، السخرية من الزملاء ثم الضرب بالأيدي والمشاجرات مع بعض الطلبة .

إن أهم آثار العنف تضمنت الانتقام عن وجه له العنف ، الغياب من المحاضرات ، والشعور بالقلق والخوف من الجامعة ، وترك الجامعة ، والتعمد بإتلاف مرافق الجامعة .

التعليق على الدراسات السابقة :

بالنظر إلى مجموعة البحوث والدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث يمكن أن نخلص إلى ما يلي :

أ - من ناحية الأهداف :

يلاحظ من عرض الدراسات السابقة أن بعضاً منها هدف إلى الكشف عن علاقة أساليب المعاملة الوالدية ذات العلاقة بسلوك الأبناء العدوانية الموجه نحو الآخرين، والموجه نحو الممتلكات، والموجه نحو الذات مثل دراسة العريني (١٩٩٣) .

وهذفت بعض الدراسات إلى التعرف على أبعاد السلوك العدواني (البدني - اللفظي - الغضب - العداوة) كما في دراسة الفلقي (٢٠٠٠) ودراسة أبو عيد (٢٠٠٤)، بينما هذفت بعض الدراسات إلى التعرف على العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض سمات شخصية الأبناء وسلوك النمط (أ) كما في دراسة الحربي (٢٠٠٠) ودراسة الزهراني (٢٠٠٠)، ونلاحظ دراسة الشهري (٢٠٠٣) هذفت إلى الكشف عن دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي .

ونجد أن بعض الدراسات هذفت إلى الكشف عن دور الضبط الأسري وأسلوب القسوة وأسلوب التدليل فقط في اتجاه الطلاب نحو العنف كما في دراسة القرني (٢٠٠٤) والغامدي (٢٠٠٩)، بينما هذفت دراسة القديري (٢٠٠٦) إلى العلاقة بين التنشئة الأسرية والانحراف وبين العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي .

ونلاحظ أن بعض الدراسات هذفت إلى وضع حلول للعنف في المدارس مثل دراسة مهاريشي (١٩٩٨)، وهذفت دراسات إلى التعرف على مدى انتشار العنف سواء بين طلبة الجامعات، أو طلاب المرحلة المتوسطة مثل دراسة عالصة (٢٠٠٤) ودراسة جادو (٢٠٠٥) ودراسة الحوامدة (٢٠٠٦) . ومن هنا يرى الباحث أن أهداف تلك الدراسات السابقة قد تباينت بهدف كل دراسة، ومن الملاحظ أن هناك دراسات هذفت إلى كشف العلاقة بين العنف بشكل عام ومتغيرات أخرى كأساليب المعاملة الوالدية، أو التنشئة الأسرية ولكن حدد الباحث نوعاً من أنواع العنف في دراسته الحالية وهو العنف الطلابي

تحديدًا، ومما أضافه الباحث في أهداف الدراسة الحالية التعرف على أي من العوامل المستقلة القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي، وهذه إضافة جديدة في هذه الدراسة .

ب - من ناحية الأهمية :

إن دراسة العنف الطلابي لا يزال بحاجة إلى مزيد من اهتمام الباحثين خصوصًا على مستوى الدول العربية بصورة عامة، والمملكة العربية السعودية بصورة خاصة .

ج - العينة :

بعد استعراض الدراسات السابقة نجد أن هذه الدراسات تتفق مع بعض الدراسات السابقة في تحديد الفئة العمرية في مجتمع الدراسة، وهي مقارنة أيضًا في عدد أفراد العينة مثل دراسة الفلقي (٢٠٠٠) ودراسة كريمب (١٩٩٣) ودراسة الزهراني (٢٠٠٠) والعيلى (٢٠٠٠) ودراسة دكورت وشاريلين (٢٠٠٠) ودراسة القريني (٢٠٠٤) ودراسة الطيار (٢٠٠٥) والخطابي (٢٠١٠) وأبو طالب (٢٠٠٥) .

د - من ناحية الأدوات :

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات كما في دراسة الفلقي (٢٠٠٠) ودراسة الحربي (٢٠٠٠) ودراسة الزهراني (٢٠٠٠) ودراسة الشهري (٢٠٠٣) ودراسة القريني (٢٠٠٤) ودراسة الزايدى (٢٠٠٤) ودراسة الطيار (٢٠٠٥) ودراسة القديري (٢٠٠٦) ودراسة الناجم (٢٠٠٧) ودراسة الشهري (٢٠٠٩) ودراسة الخطابي (٢٠١٠) .

وقد استخدم الباحث مقياس إيمان جمال الدين (٢٠٠٨) للعنف الطلابي ، بينما صمم الباحث أداة جديدة لمقياس أساليب التنشئة الأسرية .

هـ - منهج الدراسة :

نلاحظ أن عددًا من الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية كاعتماد المنهج الوصفي مثل دراسة الفلقي (٢٠٠٠) ودراسة الحربي (٢٠٠٠) ودراسة دكورت وشاريلين (٢٠٠٠) ودراسة الشهري

(٢٠٠٣) ودراسة الزايدي (٢٠٠٤) ودراسة القديري (٢٠٠٦) ودراسة الناجم (٢٠٠٧) ودراسة الشهري (٢٠٠٩) ودراسة المليص الغامدي (٢٠٠٩) ودراسة أبو طالب (٢٠٠٥) .

و- الأسلوب الإحصائي :

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الأساليب الإحصائية كمعامل الارتباط بيرسون كما في دراسة أبو طالب (٢٠٠٥)، بينما نجد أن الباحث أضاف أسلوبين من الأساليب الإحصائية وهما :

— أسلوب التباين الأحادي للتعرف على العلاقة بين العنف الطلابي (الكلي ، اللفظي ، البدني) ، والتحصيل الدراسي (ممتاز ، جيد جدًا ، جيد ، ضعيف)، وأسلوب تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتعرف على أي من العوامل القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي .

ز- من ناحية النتائج :

يتضح من بعض الدراسات وجود علاقة موجبة بين استخدام الأب لأسلوب التدليل وأسلوب الإشعار بالذنب وبين السلوك العدواني البدني لدى الأبناء ، ووجود علاقة سالبة بين استخدام الأب لأسلوب التشجيع والسلوك العدواني البدني لدى الأبناء ، ووجود علاقة موجبة بين استخدام الأب لأسلوب الحرمان والإذلال والتدليل، وبين السلوك العدواني اللفظي لدى الأبناء ، ووجود علاقة موجبة بين استخدام الأم أسلوب الحماية الزائدة والإشعار بالذنب، وبين السلوك العدواني البدني لدى الأبناء . كما في دراسة العريني (١٩٩٣) .

كما بينت دراسة كريمب (١٩٩٣) أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة يؤدي دورًا مهمًا في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف.

كما وضحت دراسة الفلقي (٢٠٠٠) وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مجمل أبعاد مقياس السلوك العدواني وبعض المتغيرات الأسرية، ونلاحظ أن الأسلوب الإرشادي التوجيهي للأب وللام أكثر

أساليب المعاملة الوالدية إسهاماً في تكوين الانبساطية كما في دراسة الحربي (٢٠٠٠) ، وبيّنت دراسة عالصة (٢٠٠٤) أن ذوي الدخل المرتفع يستخدمون الإساءة الوالدية أكثر من فئات الدخل المنخفض، وأن هناك علاقة طردية موجبة ارتباطية بين الإساءة الوالدية والسلوك العدواني، بينما وضحت دراسة جادو (٢٠٠٥) أن أكثر أنماط العنف شيوعاً بين الطلاب الجدل الكلامي الذي يؤدي إلى العنف ، والذي أوجد تربة خصبة لانحراف الطلاب ضعف دور المدرسة ، ووسائل الإعلام ومؤسسات الضبط الاجتماعي التقليدية الحديثة كما في دراسة القديري (٢٠٠٦) .

كما نتجت من دراسة الناجم (٢٠٠٧) أن أقل الأساليب التي اتضحت في اتباع الوالدين لها عند التنشئة الاجتماعية كانت لصالح أسلوب القسوة والنبد، وجاء في مقدمة الأساليب السلبية كأكثر الأساليب اتباعاً عند التنشئة الاجتماعية من الوالدين أسلوب الحماية الزائدة .

وجاء أسلوب التفرقة في المعاملة من أكثر الأساليب السلبية تأثيراً في مشكلات التحصيل الدراسي عند الطالبات، ووجود علاقة بين اتباع الأسرة لأساليب سوية في المعاملة وارتفاع التحصيل الدراسي للطالبات ، كما بيّنت دراسة تهاني وعزة سليمان (٢٠٠٧) أن أهم الدوافع في عنف الشباب هي على الترتيب : الدوافع المتعلقة بالجوانب النفسية، ثم الدوافع الأسرية والاقتصادية، يليها الدوافع المتعلقة بالجوانب الإعلامية الدينية والدوافع التربوية الثقافية، بينما وضحت دراسة المليجي الغامدي (٢٠٠٩) دراسة أبو عيد (٢٠٠٤) أن أكثر مظاهر العنف المدرسي شيوعاً هي : العنف اللفظي، يليه العنف الرمزي، وكانت أقل مظاهر العنف المدرسي شيوعاً هي العنف البدني.

وخلصت دراسة أبو طالب (٢٠٠٥) إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسي .

وخلاصة القول إن الباحث أضاف شيئاً جديداً في هذه الدراسة، وهو استخدام المنهج الفارقي والتنبؤي إضافة إلى المنهج الارتباطي .

فروض الدراسة :

قام الباحث باختبار الفروض التالية:

١/ لا يوجد ارتباط دال إحصائياً بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي:

(العنف الكلي ، العنف اللفظي ، العنف البدني) و درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية : (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي).

٢/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أنواع العنف: (الكلي ، اللفظي ، البدني) تعزى لاختلاف مستويات التحصيل الدراسي: (ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، ضعيف).

٣/ لا يمكن التنبؤ بسلوك العنف الطلابي الكلي لأفراد العينة من خلال المتغيرات المستقلة التالية: أساليب التنشئة الأسرية : (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي) ، والتحصيل الدراسي.

الفصل الثالث

منهجية وإجراءات الدراسة

- منهج الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
- أدوات الدراسة.
- الأسلوب الإحصائي.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

يتطرق الباحث في هذا الفصل إلى منهج الدراسة ، مجتمع الدراسة ، عينة الدراسة ، كما سيتطرق إلى الأدوات المستخدمة في الدراسة ، والأساليب الإحصائية المناسبة لفرضيات البحث .

أولاً : منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي (الارتباطي) لبحث العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية وبين العنف الطلابي ، واستخدم المنهج الفارقي بين العنف : (الكلي و اللفظي و البدني) ومستويات التحصيل الدراسي : (ممتاز و جيد جدا و جيد و ضعيف) ، كما استخدم الباحث المنهج (التنبؤي) للكشف عن المتغير الأكثر قدرة على التنبؤ بالعنف الطلابي ، وقد تم الاعتماد على هذين المنهجين لأنهما أكثر ملائمة لفرضيات الدراسة الحالية.

ثانياً : مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية والمسجلين في المدارس الحكومية بمدينة الدمام، والذي بلغ عددهم (٨٠٠٠) طالب ، وذلك حسب إحصائية الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية لعام ١٤٣٠-١٤٣١هـ.

ثالثاً : عينة الدراسة :

قام الباحث بالاستفادة من تقسيم مدارس مدينة الدمام إلى قسمين تابعين لمكتب التربية والتعليم (المدارس التابعة لقطاع غرب الدمام و المدارس التابعة لقطاع شرق الدمام) وقد تم اختيار إحدى عشرة مدرسة ، ست مدارس من قطاع غرب الدمام، وخمس مدارس من قطاع شرق الدمام وسبب الاختيار الأكثر من قطاع غرب الدمام أن عدد الطلاب والمدارس أكثر في هذا القطاع ، وبالطريقة العشوائية المنتظمة تم

اختيار الطلاب (عينة الدراسة) من المدارس ، وشملت جميع صفوف المرحلة الثانوية (الأول) الثانوي (والثاني والثالث) الثانوي بقسميه العلمي والأدبي .

وصف أفراد عينة الدراسة :-

جدول رقم (١)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير اسم المدرسة

النسبة	التكرار	اسم المدرسة
٧.٧	٢٧	عبد الله بن الزبير
١٠.٠	٣٥	ثانوية الشاطئ
١٠.٣	٣٦	محمد بن سعود
٩.٧	٣٤	ثانوية الخليج
٩.١	٣٢	المنذر بن الزبير
١٠.٣	٣٦	الملك عبد الله
٩.٤	٣٣	عكاظ
٩.٧	٣٤	ثانوية الدمام
١٠.٠	٣٥	سعود بن نايف
٦.٦	٢٣	ثانوية المدينة
٧.١	٢٥	ثانوية ابن باز
%١٠٠	350	المجموع

يتضح من الجدول رقم (١) أن (٣٦) منهم يمثلون ما نسبته 10.3% من إجمالي أفراد الدراسة اسم

مدرستهم محمد بن سعود، مقابل (٣٦) منهم يمثلون ما نسبته 10.3% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم

الملك عبد الله، و (٣٥) منهم يمثلون ما نسبته 10.0% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم ثانوية

الشاطيء، و (٣٥) منهم يمثلون ما نسبته 10.0% من إجمالي أفراد الدراسة سعود بن نايف، و (٣٤) منهم يمثلون ما نسبته 9.7% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم ثانوية الخليج، و (٣٤) منهم يمثلون ما نسبته 9.7% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم ثانوية الدمام، و (٣٣) منهم يمثلون ما نسبته 9.4% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم عكاظ، و (٣٢) منهم يمثلون ما نسبته 9.1% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم المنذر بن الزبير، و (٢٧) منهم يمثلون ما نسبته 7.7% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم عبد الله بن الزبير، و (٢٥) منهم يمثلون ما نسبته 7.1% من إجمالي أفراد الدراسة اسم مدرستهم ثانوية ابن باز .

جدول رقم (٢)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الصف

الصف	التكرار	النسبة
أول ثانوي	٦١	١٧.٤
ثاني ثانوي	١٣٨	٣٩.٤
ثالث ثانوي	١٥١	٤٣.٢
المجموع	350	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١٥١) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٣.٢% من إجمالي

أفراد الدراسة صفهم الدراسي ثالث ثانوي، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٣٨) منهم يمثلون ما

نسبته 39.4% من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي ثاني ثانوي، و (٦١) منهم يمثلون ما نسبته 17.4%

من إجمالي أفراد الدراسة صفهم الدراسي أول ثانوي.

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التخصص

النسبة	التكرار	التخصص
٤٤,٠	١٥٤	علمي
٣٨,٦	١٣٥	شرعي
١٧,٤	٦١	عام
%١٠٠	٣٥٠	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (١٥٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٤,٠% من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم علمي وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٣٥) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٨,٦% من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم شرعي ، مقابل (٦١) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,٤% من إجمالي أفراد الدراسة تخصصهم عام.

جدول رقم (٤)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العمر

النسبة	التكرار	العمر
١.٧	٦	١٥ سنة
١٥.٤	٥٤	١٦ سنة
٢٨.٩	١٠١	١٧ سنة
٥٤.٠	١٨٩	أكثر من ١٧ سنة
%١٠٠	٣٥٠	المجموع

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (١٨٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٤.٠% من إجمالي أفراد الدراسة أعمارهم أكثر من ١٧ سنة، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١٠١) منهم يمثلون ما نسبته

٢٨.٩% من إجمالي أفراد الدراسة أعمارهم ١٧ سنة، مقابل (٥٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٥.٤% من إجمالي أفراد الدراسة أعمارهم ١٦ سنة، و (٦) منهم يمثلون ما نسبته ١.٧% من إجمالي أفراد الدراسة أعمارهم ١٥ سنة .

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد الدراسة وفق متغير التحصيل الدراسي للعام الماضي

التحصيل الدراسي للعام الماضي	التكرار	النسبة
ممتاز	٩٤	٢٦.٩
جيد جداً	١٢٤	٣٥.٤
جيد	١١٥	٣٢.٩
ضعيف	١٧	٤.٩
المجموع	٣٥٠	١٠٠%

يتضح من الجدول رقم (٥) أن (١٢٤) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٥.٤% من إجمالي أفراد الدراسة تحصيلهم الدراسي في العام الماضي جيد جداً، وهم الفئة الأكثر من أفراد الدراسة، بينما (١١٥) منهم يمثلون ما نسبته ٣٢.٩% من إجمالي أفراد الدراسة تحصيلهم الدراسي في العام الماضي جيد، مقابل (٩٤) منهم يمثلون ما نسبته ٢٦.٩% من إجمالي أفراد الدراسة تحصيلهم الدراسي في العام الماضي ممتاز، و (١٧) منهم يمثلون ما نسبته ٤.٩% من إجمالي أفراد الدراسة تحصيلهم الدراسي في العام الماضي ضعيف.

- رابعاً : أدوات الدراسة :

قام الباحث بإعداد أدوات الدراسة من خلال مراجعة التراث الأدبي والمقاييس السابقة في هذا المجال:

أولاً :مقياس أساليب التنشئة الأسرية، وهو من إعداد الباحث :

وقد تضمن أربعة أساليب من أساليب التنشئة الأسرية وهي : (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي). وذلك على النحو الآتي :

١/ أسلوب السواء وتضمن (٨-١) عبارات .

٢/ أسلوب الإهمال وتضمن (٩-١٤) عبارات .

٣/ أسلوب القسوة وتضمن (١٥-٢٢) عبارات .

٤/ أسلوب إثارة الألم النفسي وتضمن (٢٣-٣٠) عبارات.

بالإضافة إلى جزء خاص بالبيانات الأولية في بداية المقياس، والتي تتضمن: الاسم والصف واسم المدرسة والصف الدراسي والعمر والتخصص الدراسي وتعليمات الاستخدام للطلبة.

وتتم الاستجابة على بنود المقياس بوضع إشارة أمام أحد العبارات التالية (دائماً - أحياناً - نادراً)

وتعطى الدرجات (٣-١) (دائماً = ٣) (أحياناً = ٢) (نادراً = ١) وطبق الباحث المقياس على عينة من طلاب المرحلة الثانوية (٥٤) طالباً في نفس البيئة، وقد استخرج الباحث الخصائص السيكومترية للمقياس ، كما يشير الباحث إلى أنه استفاد في إعداد هذا المقياس من عدة مقاييس، من أهمها :

*مقياس التنشئة الأسرية من إعداد عبد الرحمن الصالح . * أساليب التنشئة الوالدية من إعداد حياة العيفان

. * مقياس التنشئة الوالدية من إعداد يحيى السقار . *أساليب المعاملة الوالدية من وجهة نظر الأبناء (

مقياس أمبو) .

*صدق وثبات المقياس :

أ / الصدق :

١/ الصدق الظاهري :

قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري لمقياس (أساليب التنشئة الأسرية) وذلك بعرضه على

عشرة أساتذة متخصصين في علم النفس (انظر الملاحق) لتحكيم المقياس وللتأكد من وضوح العبارات

الخاصة لكل بعد ، وقام الباحث بإبقاء البنود التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من (٨٠%) مع تعديل ما

يلزم من العبارات، واستبعاد البنود التي حصلت على أقل من (٨٠%) بين الأساتذة المحكمين ، وذلك على

النحو الآتي :

جدول (٦)

نسبة اتفاق المحكمين لمقياس أساليب التنشئة الأسرية

١- أسلوب السواء :

العبارة	نسبة الاتفاق
١. يُشجّعني والداي على قضاء جزء من وقتي في ممارسة الأنشطة النافعة مثل: القراءة .	% ١٠٠
٢. يُعودني والداي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم إليّ .	% ١٠٠
٣. يتيح لي والداي الفرصة لمناقشة الأفكار التي لديّ والعمل بالمناسب منها .	% ١٠٠
٤. يحثني والداي على أداء الصلاة في المسجد مع الجماعة .	% ١٠٠
٥. يوجهني والداي على اختيار الصديق الصالح .	% ١٠٠
٦. يحرص والداي على أن تكون أخلاقي طيبة .	% ١٠٠
٧. يُبين لي والداي الأشياء النافعة والأشياء الضارة.	% ١٠٠
٨. يعمل والداي على إيجاد التفاهم بيني وبين إخوتي حينما يحصل خلاف بيننا.	% ١٠٠

٢- أسلوب الإهمال :

العبارة	نسبة الاتفاق
١. لا يناقشني والدي إذا تأخرت خارج المنزل .	% ٨٠
٢. يترك والداي أبناءهم يعملون ما يحلو لهم .	% ١٠٠

٣. مهما تكرر امتناعي عن الأكل والشرب فإن والدي لا يعيران هذا الأمر أي اعتبار .	٨٠ %
٤. لم أشعر أن والداي أظهرأ أي اهتمام بارتفاع أو انخفاض مستواي الدراسي.	٨٠ %
٥. لا يطلب مني والداي أن أنام في موعد محدد.	٨٠ %
٦. نادراً ما يرافقني والداي لشراء حاجاتي المهمة.	١٠٠ %

٣- أسلوب القسوة :

العبارة	نسبة الاتفاق
١. لا يتراجع والداي عن رأيهما في عقابي حتى ولو ثبت عدم صحته .	٨٠ %
٢. عندما يحصل خلاف بيني وبين إخوتي يبادر والداي إلى عقابي .	٨٠ %
٣. عندما أكرر سؤال والداي مرتين فإنهما ينهرانني بشدة .	٨٠ %
٤. يستعمل والداي الضرب على أنه الوسيلة الأفضل للتربية .	١٠٠ %
٥. يُعاقبني والداي بقسوة على أقل الأخطاء .	٧٠ %
٦. يحبسني والداي حينما لا أطيع جميع أوامرهما .	١٠٠ %
٧. يحرمني والداي من وسائل التسلية بمجرد أنني وقعت في خطأ غير مقصود .	١٠٠ %
٨. عندما أقع في خطأ بسيط فإن والداي يُكبرانه ويلومونني عليه .	١٠٠ %
٩. يُهددني والداي بالطرد من المنزل إذا لم أطع أوامرهما .	١٠٠ %

٤- أسلوب إثارة الألم النفسي :

العبارة	نسبة الاتفاق
١. مهما حاولت إرضاء والداي إلا أنهما لا يظهران شعورهما بالرضا عني .	١٠٠ %
٢. يُكلفني والداي بمسؤوليات فوق طاقتي .	١٠٠ %

١٠٠ %	٣. يذكرني والداي كثيراً بمن هو أفضل مني رغم إجادتي بعض الأعمال .
١٠٠ %	٤. يرى والداي أن من أفضل الطرق لتشجيع الابن هو إبراز نواحي قصوره .
١٠٠ %	٥. إذا اشتكى أحد إخوتي لوالدي فإنه يوبخني ويعتبرني مسئولاً عن ذلك .
٨٠ %	٦. لا يثني والداي على سلوكي الطيب بحجة الخوف علي من الغرور .
٨٠ %	٧. لا يكتفي والداي بمحاسبتي على الخطأ ؛ بل يعيدان ذكر أخطائي السابقة.
١٠٠ %	٨. عندما أخفق في عمل فإن والداي يُحقرانني ويُقللان من شأنِي .

٢/ صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التنشئة الأسرية :

بعد التأكد من التحقق للصدق الظاهري لأداة الدراسة (مقياس أساليب التنشئة الأسرية) قام الباحث بتطبيقه ميدانياً على عينة مكونة من (٥٤) طالبا وعلى بيانات العينة، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجدول التالي:

الجدول رقم (٧)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات البعد بالدرجة الكلية للبعد

معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	
**٠.٤١٨	٥	**٠.٥٢٥	١	أسلوب
**٠.٣٧٩	٦	**٠.٦٧١	٢	السواء
**٠.٥٧٨	٧	**٠.٦٠١	٣	
*٠.٢٧٨	٨	**٠.٥٣١	٤	
معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	
**٠.٦٨٥	٤	**٠.٤٦٤	١	أسلوب
**٠.٦٠١	٥	**٠.٤٦٦	٢	الإهمال
**٠.٤٩٤	٦	**٠.٤٤٧	٣	

معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	
**٠.٣٥١	٥	**٠.٦٧٤	١	أسلوب
**٠.٤٤١	٦	**٠.٤٠٧	٢	القسوة
**٠.٥٨٠	٧	**٠.٦٣٠	٣	
**٠.٥٨٠	٨	**٠.٧٦٣	٤	
معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	
**٠.٦٥٦	٥	**٠.٥٨٠	١	أسلوب
**٠.٧١٤	٦	**٠.٦٤٨	٢	إثارة
**٠.٥١٥	٧	**٠.٥٦٦	٣	الألم
**٠.٦٣٩	٨	**٠.٧٠٠	٤	النفسي

** دال عند مستوى الدلالة $p \leq ٠.٠٠١$

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور الذي تمثله موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة $p \leq ٠.٠٠١$ أو $p \leq ٠.٠٠٥$ مما يدل على صدق اتساقها مع أبعادها، وتمتع المقياس بالتالي بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

الجدول رقم (٨)

معاملات ارتباط بيرسون البينية لمقياس أساليب التنشئة الأسرية: (السواء ، القسوة ، الإهمال ، الألم النفسي).

أسلوب إثارة الألم النفسي	أسلوب القسوة	أسلوب الإهمال	أسلوب السواء		
-0.597	-0.595	-0.429	1.000	معامل ارتباط بيرسون	أسلوب السواء
**٠.٠٠٠	**٠.٠٠٠	**٠.٠٠١	-	الدلالة الإحصائية	
0.459	0.308	1.000	-0.429	معامل ارتباط بيرسون	أسلوب الإهمال
**٠.٠٠٠	*٠.٠٢٣	-	**٠.٠٠١	الدلالة الإحصائية	

أسلوب القسوة	معامل ارتباط بيرسون	-.595	.308	1.000	.774
	الدالة الإحصائية	**.....	*.0.23	—	**.....
أسلوب إثارة الأكم النفسي	معامل ارتباط بيرسون	-.597	.459	.774	1.000
	الدالة الإحصائية	**.....	**.....	**.....	—

* دال عند مستوى الدلالة $p \leq 0.05$

** دال عند مستوى الدلالة $p \leq 0.01$

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس التنشئة الأسرية مع الأبعاد الأخرى للمقياس موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $p \leq 0.01$ أو $p \leq 0.05$ مما يدل على صدق اتساقها فيما بينها ، وتمتع المقياس بالتالي بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ب / الثبات :

١/ الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس أساليب التنشئة الأسرية) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية ، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق البنائي (٥٤ طالبا) والجدول رقم (٩) يوضح معاملات ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية.

جدول رقم (٩)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة: (مقياس أساليب التنشئة الأسرية).

أبعاد المقياس	عدد العبارات	ثبات البعد
أسلوب السواء	٨	٠.٧٤
أسلوب الإهمال	٦	٠.٧٤
أسلوب القسوة	٨	٠.٦٩
أسلوب إثارة الألم النفسي	٨	٠.٧٣
الثبات العام	٣٠	٠.٧٥

يتضح من الجدول رقم (٩) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٧٥) وهذا يدل على أن مقياس

أساليب التنشئة الأسرية يتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة .

٢/ الثبات من خلال معامل التجزئة النصفية :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس أساليب التنشئة الأسرية) استخدم الباحث (معادلة التجزئة

النصفية (split half (α) باستخدام معاملات ارتباط بيرسون و معادلة سبيرمان براون -Spearman

Brown للتأكد من ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية ، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس

الصدق البنائي (٥٤ طالبا) والجدول رقم (١٠) يوضح معاملات ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية.

جدول رقم (١٠)

معامل التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة (مقياس أساليب التنشئة الأسرية)

القياس	عدد العبارات	الثبات
أسلوب السواء.	٨	٠.٨٣
أسلوب الإهمال.	٦	٠.٨٢
أسلوب القسوة.	٨	٠.٨٦
أسلوب إثارة الألم النفسي.	٨	٠.٨٥
الثبات العام	٣٠	٠.٨٤

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠,٨٤)، وهذا يدل على أن مقياس

أساليب التنشئة الأسرية يتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

٣/ الثبات من خلال إعادة التطبيق :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الثبات للمقياس، حيث تم حساب معامل الارتباط

بين الدرجات القبلية والبعديّة لكل عبارة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول

. كما يوضح ذلك الجدول التالي :

الجدول رقم (١١)

معاملات ارتباط بيرسون للأدائيين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على عبارات أبعاد مقياس أساليب التنشئة

الأسرية

معامل الاستقرار	رقم العبارة	معامل الاستقرار	رقم العبارة	
**٠.٥٣	٥	**٠.٧١	١	أسلوب
**٠.٥٩	٦	**٠.٦٦	٢	السواء
**٠.٥٥	٧	**٠.٥٠	٣	
**٠.٦٢	٨	**٠.٦١	٤	
معامل الاستقرار	رقم العبارة	معامل الاستقرار	رقم العبارة	
**٠.٨١	٤	**٠.٥٠	١	أسلوب
**٠.٥٤	٥	**٠.٥١	٢	الإهمال
**٠.٦٨	٦	**٠.٧٩	٣	
معامل الاستقرار	رقم العبارة	معامل الاستقرار	رقم العبارة	
**٠.٦٢	٥	**٠.٧٦	١	أسلوب
**٠.٤٧	٦	**٠.٤٨	٢	القسوة
**٠.٦٥	٧	**٠.٥٩	٣	
**٠.٧٣	٨	**٠.٨٣	٤	
معامل الاستقرار	رقم العبارة	معامل الاستقرار	رقم العبارة	
**٠.٤٥	٥	**٠.٦٦	١	أسلوب
**٠.٥٩	٦	**٠.٧٠	٢	إثارة
**٠.٦٥	٧	**٠.٥٩	٣	الأم
**٠.٦٥	٨	**٠.٦٦	٤	النفسي

** دال عند مستوى الدلالة $p \leq 0.001$

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم معامل الارتباط للأدائيين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على مقياس أساليب التنشئة الأسرية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $p \leq 0.001$ مما يدل على ثباتها، وتمتع المقياس بالتالي بدرجة ثبات مرتفعة.

ثانياً : مقياس العنف الطلابي، وهو من إعداد إيمان جمال الدين (٢٠٠٨):

ويتكون هذا المقياس من (36) فقرة مقسمة بالتساوي إلى قسمين :

١/ **العنف اللفظي** : ويتكون من (18) عبارة تشمل العبارات التي تدل على العنف اللفظي وهي العبارات :

(5,6,7,8,12,14,17,18,19,22,25,26,28,29,30,32,35,36)

٢/ **العنف البدني** : ويتكون من (18) عبارة تشمل العبارات التي تدل على العنف البدني وهي :

(1,2,3,4,9,10,11,13,15,16,20,21,23,24,27,31,33,34)

وتتم الاستجابة على بنود المقياس بوضع إشارة أمام أحد العبارات التالية (نعم - لا).

وتعطى الدرجات (٢-١) (نعم = ٢) (لا = ١) وطبق الباحث المقياس على عينة من طلاب المرحلة الثانوية

(٥٤) طالباً في نفس البيئة، وقد استخرج الباحث الخصائص السيكومترية للمقياس على النحو الآتي :

* صدق وثبات المقياس :

أ / الصدق :

١ / الصدق الظاهري :

قام الباحث بالتحقق من الصدق الظاهري لمقياس (العنف الطلابي)، وذلك بعرضه على عشرة أساتذة متخصصين في علم النفس (انظر الملاحق) لتحكيم المقياس، وللتأكد من وضوح العبارات الخاصة لكل بعد ، وقام الباحث بإبقاء البنود التي حصلت على نسبة اتفاق أكثر من (٨٠%) مع تعديل ما يلزم من العبارات ، واستبعاد البنود التي حصلت على أقل من (٨٠%) بين الأساتذة المحكمين ، وذلك على النحو الآتي :

جدول (١٢) نسبة اتفاق المحكمين لمقياس العنف الطلابي

١	إذا شعرت بالغضب أقوم بضرب أي شيء أمامي.	%١٠٠
٢	لكي أدافع عن موقفي أقوم بالهجوم أولاً على من يواجهني .	%١٠٠
٣	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زملائه بالقوة .	%١٠٠
٤	أميل لممارسة الألعاب العنيفة حتى أكون مستعداً للدفاع عن نفسي .	%١٠٠
٥	أقول ألفاظ السخرية على زملائي .	%١٠٠
٦	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثلة .	%١٠٠
٧	لا بد من عقاب من يقوم بالفتنة عن زملائه .	%١٠٠
٨	الصوت المرتفع والصراخ أساليب مشروعة للتعامل مع الآخرين .	%١٠٠
٩	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق المشروعة وغير المشروعة.	%١٠٠
١٠	لا يوجد أفضل من رد الهجوم بهجوم مماثل له في النوع والشدة .	%٨٠
١١	أقوم بضرب من يعارض كلامي .	%١٠٠
١٢	لا ضرر من أن يقول الفرد كلاماً يجرح مشاعر الآخرين .	%٨٠

١٣	أرد الإهانة التي حدثت لي بضرب زملائي .	%١٠٠
١٤	لاضرر من كتابة تعليقات ورسم صور انتقاماً من زميلي الذي يضايقني .	%٨٠
١٥	إذا داس زميلٌ على قدمي أو دفعني أرد على ذلك بالضرب .	%١٠٠
١٦	أميل إلى التشاجر مع مَنْ هم أقل قوة مني .	%١٠٠
١٧	أدخل في مناقشات حادة مع الذين يختلفون معي في الرأي .	%١٠٠
١٨	أميل إلى سب وشتم زملائي دون سبب .	%١٠٠
١٩	حينما أشعر بالغضب أقول ألفاظ بذيئة .	%١٠٠
٢٠	أقوم بإتلاف وتخريب ملابس زملاء بعنف .	%١٠٠
٢١	أميل إلى التعامل مع الزملاء بعنف .	%١٠٠
٢٢	أرد إساءة زميلي بإساءة أكبر منها .	%١٠٠
٢٣	القويُّ جسمانيّاً قادر على أخذ حقه .	%١٠٠
٢٤	لاضرر من تخريب الأشياء التي تعجبني ولا أستطيع امتلاكها.	%٨٠
٢٥	لاضرر على الإطلاق أن يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه .	%٨٠
٢٦	لاضرر من شتم الفرد لزملائه إذا رفضوا تلبية طلباته .	%٨٠
٢٧	من الطبيعي أن يكون الفرد أقوى من كل أصدقائه .	%١٠٠
٢٨	لايستطيع الفرد التحكم في انفعالاته نحو زملائه .	%٨٠
٢٩	لاضرر من السخرية من الآخرين .	%٨٠
٣٠	أستفز زملائي للتشاجر معهم .	%١٠٠
٣١	لاضرر من أن يبدأ الفرد بالشجار مع أي زميل له .	%٨٠
٣٢	أقول النكت بقصد السخرية من الآخرين .	%١٠٠

٣٣	لاضرر على الإطلاق من إيذاء الزملاء أثناء اللعب.	%٨٠
٣٤	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية .	%١٠٠
٣٥	أقول ألفاظاً وألقاب بذيئة لزملائي .	%١٠٠
٣٦	لأقبل الهزيمة في أي شيء بسهولة .	%٨٠

٢/ صدق الاتساق الداخلي :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لهذا المقياس قام الباحث بتطبيقه ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (٥٤) طالباً، وعلى بيانات العينة قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للمقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات كل بعد بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجدول التالي :

الجدول رقم (١٣)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أبعاد مقياس العنف بالدرجة الكلية للبعد

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
العنف	٥	٢٢	٣٠
اللفظي	٦	٢٥	٥٠
	٧	٢٦	٣٩
	٨	٢٨	٥٩
	١٢	٢٩	٦٠
	١٤	٣٠	٤٠
	١٧	٣٢	٥٥
	١٨	٣٥	٥٩
	١٩	٣٦	٤٤

معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	
**٠.٥٠٠	١٦	**٠.٦٣	١	العنف
**١.٠٠٠	٢٠	**٠.٤٦	٢	البدني
**٠.٦٥	٢١	**٠.٤٥	٣	
**٠.٣٦	٢٣	**٠.٣٧	٤	
*٠.٢٧	٢٤	**٠.٤٨	٩	
**٠.٥٣	٢٧	**٠.٥٤	١٠	
*٠.٢٩	٣١	**١.٠٠٠	١١	
**٠.٣٩	٣٣	**٠.٤٩	١٣	
**٠.٤٣	٣٤	**٠.٥٤	١٥	

* دال عند مستوى الدلالة $p \leq ٠.٠٥$

** دال عند مستوى الدلالة $p \leq ٠.٠١$

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة ودالة

إحصائياً عند مستوي الدلالة $p \leq ٠.٠١$ أو $p \leq ٠.٠٥$ مما يدل على صدق اتساقها مع أبعادها وتمتع

المقياس بالتالي بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

الجدول رقم (١٤)

معاملات ارتباط بيرسون البينية لمقياس العنف : (البدني ، اللفظي)

العنوان اللفظي	العنوان البدني		
العنف اللفظي	معامل ارتباط بيرسون	1.000	.627
	الدلالة الإحصائية	—	**.....
العنف البدني	معامل ارتباط بيرسون	.627	1.000
	الدلالة الإحصائية	**.....	—

** دال عند مستوى الدلالة $p \leq 0.01$

كما يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم معامل ارتباط كل بعد من أبعاد مقياس العنف مع البعد الآخر موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $p \leq 0.01$ مما يدل على صدق اتساقها فيما بينها، وتمتع المقياس بالتالي بدرجة صدق اتساق داخلي مرتفعة.

ب- الثبات :

١/ الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس العنف) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) Cronbach's

(Alpha (α) للتأكد من ثبات مقياس العنف ، حيث طبقت المعادلة على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق

البنائي (٥٤ طالبا) والجدول رقم (١٥) يوضح معاملات ثبات مقياس العنف.

جدول رقم (١٥)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (مقياس العنف)

أبعاد المقياس	عدد العبارات	ثبات البعد
العنف اللفظي	١٨	٠.٧٩
العنف البدني	١٨	٠.٧٣
الثبات العام	٣٦	٠.٨٥

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٨٥) وهذا يدل على أن

مقياس العنف يتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة .

٢ / الثبات من خلال معامل التجزئة النصفية :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (مقياس أساليب التنشئة الأسرية) على عينة استطلاعية قوامها (٥٤)

طالب استخدم الباحث حساب الثبات بالتجزئة النصفية split half reliability ، وتم معادلتها باستخدام

معادلة سبيرمان براون (Spearman-Brown) للتأكد من ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية ، والجدول

رقم (١٦) يوضح معاملات ثبات مقياس أساليب التنشئة الأسرية.

جدول رقم (١٦)

معامل التجزئة النصفية لقياس ثبات أداة الدراسة (مقياس العنف)

أبعاد المقياس	عدد العبارات	الثبات
العنف اللفظي	١٨	٠.٧٤
العنف البدني	١٨	٠.٨٦
الثبات العام	٣٦	٠.٨٦

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن معامل الثبات العام عال حيث بلغ (٠.٨٦)، وهذا يدل حيث كانت دالة عند مستوى $p \leq 0.001$ ، مما يدل على أن مقياس أساليب التنشئة الأسرية يتمتع بدرجة عالية من الثبات، يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة.

٣/ الثبات من خلال إعادة التطبيق :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الثبات للمقياس حيث تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات القبلية والبعدي لكل عبارة بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية بعد أسبوعين من التطبيق الأول . كما يوضح ذلك الجدول التالي :

الجدول رقم (١٧)

معاملات ارتباط بيرسون للأدائين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على عبارات أبعاد مقياس العنف

رقم العبارة	معامل الاستقرار	رقم العبارة	معامل الاستقرار
العنف	٥	٢٢	*٠.٣٢٥
اللفظي	٦	٢٥	**٠.٤٧٩
	٧	٢٦	**٠.٦٧٨
	٨	٢٨	**٠.٤٧١
	١٢	٢٩	**٠.٤٧٠
	١٤	٣٠	**٠.٧٠٠
	١٧	٣٢	**٠.٦٧٠
	١٨	٣٥	**٠.٦٢٦
	١٩	٣٦	**٠.٧٣٩

معامل الاستقرار	رقم العبارة	معامل الاستقرار	رقم العبارة	
**٠.٦٥٣	١٦	**٠.٨٨٩	١	العنف البدني
**١.٠٠٠	٢٠	**٠.٧٢٠	٢	
**٠.٤٨٠	٢١	**٠.٤٣٧	٣	
**٠.٦٣١	٢٣	**٠.٨٥١	٤	
**١.٠٠٠	٢٤	**٠.٦٣١	٩	
**٠.٥٧٧	٢٧	**٠.٦٦٢	١٠	
**١.٠٠٠	٣١	**١.٠٠٠	١١	
**٠.٦١٥	٣٣	*٠.٢٩٩	١٣	
**٠.٦٦٣	٣٤	**٠.٥١٣	١٥	

* دال عند مستوى الدلالة $p \leq ٠.٠٥$

** دال عند مستوى الدلالة $p \leq ٠.٠١$

يتضح من الجدول رقم (١٧) أن قيم معامل الارتباط للأدائيين القبلي والبعدي لعينة الدراسة على

مقياس العنف موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $p \leq ٠.٠٥$ ، أو $p \leq ٠.٠١$ مما يدل على تمتع

المقياس بدرجة ثبات مرتفعة.

خامساً : الأسلوب الإحصائي :

استخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وذلك

على النحو الآتي :

- ١/ معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية ذات الدلالة الإحصائية بين أبعاد العنف الطلابي :
(الكلي، اللفظي ، البدني) وأساليب التنشئة الأسرية : (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي).
- ٢/ تحليل التباين الأحادي الاتجاه لحساب الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين العنف : (الكلي ، اللفظي ، البدني) ومستويات التحصيل الدراسي : (ممتاز ، جيد جداً ، جيد ، ضعيف).
- ٣/ معامل ثبات ألفا لحساب الثبات لجميع مقاييس الدراسة .
- ٤/ تحليل الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بأي المتغيرات : (أساليب التنشئة الأسرية، أو التحصيل الدراسي) قادرة على التنبؤ بالعنف الطلابي ، أو قدرة على تفسير التباين في العنف الطلابي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

نتيجة الفرض الأول وتفسيره.

نتيجة الفرض الثاني وتفسيره.

نتيجة الفرض الثالث وتفسيره.

التوصيات.

مقترحات لدراسات مستقبلية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها والتوصيات

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين سلوك العنف الطلابي : (الكلي ، اللفظي ، البدني) وأساليب التنشئة الأسرية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى التعرف على العلاقة بين سلوك العنف الطلابي : (الكلي ، اللفظي ، البدني) والتحصيل الدراسي لدى نفس العينة ، وهدفت الدراسة كذلك إلى التعرف على المتغيرات المستقلة في الدراسة القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي، وسعت الدراسة لتحقيق أهدافها من خلال التحقق من فروض الدراسة :

نتيجة الفرض الأول:

- لا يوجد ارتباط دال إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي : (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) ومتوسطات درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية : (السواء و الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي)، وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي : (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) ومتوسطات درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية : (السواء و الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي)، وقد رصدت النتيجة في الجدول التالي:

جدول رقم (١٨)

نتائج معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين

درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي: (العنف الكلي ، العنف اللفظي ، العنف البدني) ومتوسطات درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية: (السواء ، الإهمال ، القسوة ، إثارة الألم النفسي).

أسلوب التنشئة						أبعاد العنف	
البدني		اللفظي		الكلي			
معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية		
٠.٢٢٥-	**٠.٠٠٠	٠.١٩٠-	**٠.٠٠٠	٠.٢٣٦-	**٠.٠٠٠	السواء	
٠.٣١٢	**٠.٠٠٠	٠.٢٨٣	**٠.٠٠٠	٠.٣٤٠	**٠.٠٠٠	الإهمال	
٠.٣٥٦	**٠.٠٠٠	٠.٢٣٨	**٠.٠٠٠	٠.٣٣٥	**٠.٠٠٠	القسوة	
٠.٣٩٧	**٠.٠٠٠	٠.٣٠٠	**٠.٠٠٠	٠.٣٩٤	**٠.٠٠٠	إثارة الألم النفسي	

** دال عند مستوى الدلالة $p \leq ٠.٠٠١$

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود ارتباط سالب دال إحصائياً عند مستوى

$p \leq ٠.٠٠١$ بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي: (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف

البدني) ودرجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية (السواء) حيث يتضح أنه كلما زادت ممارسة أسلوب

السواء من قبل أسر الطلاب كلما انخفضت درجات العنف الطلابي : (العنف الكلي ، العنف اللفظي ، العنف البدني).

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى $p \leq 0.001$ بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي : (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) و درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية: (الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي) حيث يتضح أنه كلما زادت ممارسة أسلوب: (الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي) من قبل أسر الطلاب كلما زادت درجات العنف الطلابي : (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) .

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسات عديدة منها: دراسة العريني (١٩٩٣) بوجود علاقة سالبة بين استخدام الأب لأسلوب التشجيع والسلوك العدواني البدني لدى الأبناء، حيث كلما زادت ممارسة أسلوب السواء من قبل الوالدين كلما انخفضت درجات العنف الطلابي : (الكلي و اللفظي و البدني)، ويمكن تفسير ذلك بأن الأسلوب السوي القويم ينشئ الأبناء تنشئة سوية وقوية مما ينعكس ذلك على سلوكياتهم وتصرفاتهم .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الوالدين يلعبان دوراً كبيراً في التنشئة الأسرية للأبناء، ويقع على عاتقهما مسؤولية كبيرة اتجاه تربية وتوجيه الأبناء والتعامل معهم بأساليب تربوية ، والتعامل مع مشكلاتهم بفن وحكمة، وأن يكون لديهما الخبرة والاطلاع على بعض الأساليب التربوية الحديثة في تربية أبنائهم كما وضحت بذلك دراسة (العياصرة ، ٢٠٠٨).

وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة الحربي (٢٠٠٠) التي خلصت إلى أن الأسلوب الإرشادي التوجيهي (السواء) لكل من الأب والأم أكثر أساليب المعاملة الوالدية إسهاماً في تكوين الانبساطية .

ومن ناحية أخرى يتبين لنا من الجدول السابق أن هناك ارتباطاً موجباً دالاً إحصائياً عند مستوى

(٠.٠٠١) فأقل بين درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي :

(العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) و درجاتهم على مقياس أساليب التنشئة الأسرية : (الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي) حيث يتضح أنه كلما زادت ممارسة أسلوب : (الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي) من قبل الوالدين كلما زادت درجات العنف الطلابي (الكلي و اللفظي و البدني)، ومن هنا يرى الباحث أن هذه النتيجة واقعية من خلال بعض الدراسات كدراسة العريني (١٩٩٣) والتي خلصت إلى وجود علاقة موجبة بين استخدام الأب لأسلوب الحرمان والإذلال والتدليل وبين السلوك العدواني اللفظي لدى الأبناء ، ووجود علاقة موجبة بين استخدام الأم أسلوب الحماية الزائدة والإشعار بالذنب، وبين السلوك العدواني البدني لدى الأبناء .

والملاحظ أن أسلوب الحرمان والإذلال والتدليل والحماية الزائدة والإشعار بالذنب ، والقسوة والإهمال وإثارة الألم النفسي كلها تشترك في أنها أساليب غير سوية للتنشئة الأسرية ، إضافة إلى ذلك أن هذه الأساليب تولد كثيرًا من الضغوط النفسية وعدم استقرار شخصية المراهق، مما ينتج عن ذلك ممارسات خاطئة وسلوكيات غير سوية كالعنف سواء لفظيًا أو بدنيًا أو عنفًا عامًا .

وتتفق نتائج هذه الدراسة كذلك مع دراسة الحربي (٢٠٠٠) حيث إنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب الإرشادي وبين الأساليب الغير سوية، ومن خلال عمل الباحث مرشدًا مدرسيًا، وتتابع الحالات المستمرة من حالات العنف الطلابي يجد أن أغلب الحالات ترجع إلى أن إتباع الوالدين في تنشئتهم الأسرية لأبنائهم تنشئة غير سوية بسلوكهم أساليب كالقسوة وإثارة الألم النفسي والإهمال .

وتتفق نتائج هذه الدراسة كذلك مع دراسة الحربي (٢٠٠٠) بوجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين كل من الأسلوب العقابي ، وأسلوب سحب الحب (الحرمان العاطفي) لكل من الأب والأم والعذوانية .

وتتفق أيضًا مع دراسة العريني (٢٠٠٤) أن ممارسة الأسرة للدور الخاص بها والمرتبط بالضبط الأسري من شأنه أن يخفف من مظاهر سلوك العنف .

ويمكن تخفيف حدة العنف حينما يجد الأبناء رعاية خاصة وتعاملاً جيداً سويّاً معهم من خلال تفهم احتياجاتهم ، والاستماع إليهم والتحاور معهم والتعامل معهم بما يليق بأعمارهم ومستوياتهم، ولا بد النظر كذلك في أن هؤلاء الأبناء مراهقون ، ولا يخفى أن مرحلة المراهقة فيها تغيرات كثيرة، سواء نفسية أو فسيولوجية ، فلا يصح أبداً استخدام أساليب مؤلمة وعقابية فقط أو استخدام أساليب إيجابية فقط؛ بل لابد من التوازن في الأسلوب الأمثل السوي الوسط في التربية والتنشئة ما بين الثواب والعقاب والمكافأة والحرمان وهكذا..

فقد يكون تعرض الأبناء للعنف بشكل متكرر في منازلهم نتيجة المشاجرات التي تكون بين الوالدين فإن هذا له التأثير البالغ على الأبناء سواء في مرحلة الطفولة أو مرحلة الرشد. McClosky, (L.A., Figueredo A. J. & Koss, M. P. 1995).

وكما خلصت دراسة من الهند إلى أن العنف الأسري في المنزل يضاعف مخاطر تعرض الأطفال للعنف.(M. Hunter et.2000).

إن أساليب المعاملة الوالدية هي مجموعة من الطرق التي تتبعها الأسرة كطريقة في تعاملها مع الأبناء في المواقف الحياتية المختلفة ، وهي بالتالي تؤثر على تكوينهم النفسي وتوافقهم الاجتماعي ، وبالتالي فإن الأسر تختلف باختلاف طرق وأساليب المعاملة للأبناء . (الكندري و الرشدي،٢٠٠٦).

إن تنشئة الأبناء على أسس تربوية قوية تعتبر عاملاً جوهرياً في التصدي لمظاهر العنف، وذلك من مراحل الطفولة الأولى ، وحتى إتمام الطالب تعليمه، فيجب على المدرسة والمنزل أن تكسب الأبناء الإحساس بالثقة واحترام المبادئ والعادات والتقاليد والقيم والأعراف ، وأن تنمي عندهم أهمية الوازع الديني واحترام الآخرين، والتحكم في الانفعالات، ويكون ذلك بقدوة الوالدين أولاً القدوة المثلى، ثم باتخاذ الطرق والأساليب الصحيحة في التعامل مع مواقف العنف من قبل الأبن.

إن طبيعة الأسرة قد تدفع الطفل إلى السلوك العدواني ، وقد وجد أن الطفل الذي يلقي القليل من التقبل ويشعر أنه مرفوض من قبل الأسرة يميل إلى القيام بالسلوكيات العدائية ، كما وجد أن هناك علاقة

ارتباطية موجبة بين العلاقات الاجتماعية غير المشبعة وجدانيًا من قبل الآباء وسلوك الأطفال العدائي.
(الطاهر، ١٩٩٧).

ويرى عقل (٢٠٠٠) أن هناك عوامل غائبة تتمثل في حدوث تغيرات فسيولوجية واجتماعية وانفعالية لدى الطلبة ، وظهور حاجات نفسية واجتماعية تستدعي إشباعًا ورغبة ملحة في تأكيد ذاتهم، إضافة إلى حساسيتهم الشديدة للنقد، ورفاهيتهم الانفعالية، وكلها عوامل تدفع إلى ظهور السلوك العدواني.

ويجمع علماء النفس الاجتماعي على أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الأبناء من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمانية والنفسية ، وإذا كان لبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى دور في عملية التنشئة فإنه أقل أهمية من دور الأسرة ؛ لأنه يأتي في مرحلة زمنية لاحقة على السنوات التكوينية الأولى التي يعيشها الأبناء في أحضان أسرهم (العمري ٢٠٠٢). ومما لاشك فيه أن درجة نمو وتكيف الأبناء بالشكل الطبيعي السوي يعتمد على ما يسود الأسرة من اتجاهات وقيم ومبادئ وطريقة تعامل الزوجين مع بعضهم ومع أبنائهم ، سواء كانت سلبيًا أو إيجابيًا ، فنجد أن بعض الأسر تفضل أسلوب القسوة والإهمال وإثارة الألم النفسي مع أبنائها، ونجد أن البعض الآخر ينبذ هذه الطرق ، ويفضل أسلوب اللين والتسامح والحوار البناء، فطريقة الوالدين في تنشئة الابن من خلال أساليب المعاملة التربوية التي يتلقاها قد تكون مصدر أمن وثقة وعطف، وقد تكون سببًا في خيبة أمله واضطرابه ،مما يتولد لديه الرغبة في الانتقام أو تتولد لديه سلوكيات خاطئة كالسرقة والضرب والسب والعدوان . كما كشفت دراسة (Dawud ،

١٩٩١) إلى أن مجموعة الطلاب من ضحايا العنف كانوا أكثر من يمارس المشكلات السلوكية ومنها العنف.

وقد يعزى سبب العنف إلى فقدان الأمن النفسي والقلق بسبب المعاملة الوالدية، كما في دراسة مهندس (٢٠٠٦) والتي وضحت بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين أسلوب معاملة الأب والأم : (العقاب - سحب الحب) والشعور بعدم الأمن النفسي والقلق وعلاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين أسلوب الأب والأم : (الإرشاد والتوجيه) والشعور بعدم الأمن النفسي والقلق .

وقد يكون مرد العنف والعدوان انخفاض الذكاء الانفعالي لارتباطه بأساليب المعاملة الوالدية، كما بينت ذلك دراسة بخاري (٢٠٠٧) أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيًا بين أسلوب التوجيه والإرشاد لكل من الأبوين والدرجة الكلية للذكاء الانفعالي.

ويمكن تفسير نتيجة الفرض الأول كذلك بأنه قد يكون سبب العنف المدرسي بعض العوامل المدرسية كما في دراسة الحربي (٢٠٠٨)، حيث خلصت الدراسة إلى: أن أكثر العوامل المدرسية المتعلقة بالمعلم المؤدية إلى العنف المدرسي هي: التراخي الزائد في معاملة الطلاب، وكذلك المبنى المدرسي، والصف الدراسي، وشخصية المعلمين، وضبط إدارة المدرسة، أو المشكلات التعليمية وصعوبات الفهم داخل الصف الدراسي تؤدي إلى العدوانية حيث أنهم يشعرون بالدونية عن زملائهم، كما وضحت ذلك دراسة (رزق، ٢٠٠٩).

وكما كشفت دراسة الزيود و الخوالدة (٢٠٠٩) أن هناك عوامل اجتماعية ومدرسية أثرت في تزايد العنف المدرسي في بعض المدارس الأردنية .

ومن هذه العوامل ضعف بعض المعلمين لحسن إدارة الصف، استفزات بعض المعلمين . وقد يعزى سبب العنف إلى ضعف شخصية المعلم الضعيفة، والفشل في رفع قدرات الطلاب، وضعف الصورة العامة للمدرسة ومكانتها في نظر الطلاب وأولياء أمورهم، وعدم اتفاق المعلمين حول توقعاتهم الخاصة بسلوك طلابهم، وإلى ضعف الإدارة المدرسية. (سليمان، ٢٠٠٦).

ويمكن تفسير هذه النتيجة عن أثر المناخ المدرسي على عنف المراهقين لعينة مكونة من (٤٠٠) مراهق بالمرحلة الثانوية، حيث أشارت إلى أن معظم الممارسات العنيفة مرتبطة بالمناخ المدرسي السيء مما ينعكس بصورة سلبية على سلوك المراهقين داخل وخارج المدرسة، كما أشارت إلى أهمية تعديل برامج وأنشطة البيئة المدرسية لتكون مؤهلة لإكساب الطلاب المراهقين أنماط سلوكية سوية.

(Knox,R.F.1990)

وقد يرجع سبب العنف إلى بعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة كما في دراسة شعبي

(٢٠٠٩) حيث بينت: وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية للأبوين وبعض متغيرات

المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة . وكما في دراسة الشهري (٢٠٠٩) أنه توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في درجات مقياس العنف تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للوالدين لدى أفراد عينة الدراسة ، وكما

كشفت دراسة (Beasley, ١٩٩٨) أن هناك علاقة بين العنف وبعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية.

وكما في دراسة الفلبي (٢٠٠٠) أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية بين مجمل أبعاد مقياس

السلوك العدواني لدى أفراد العينة وبعض المتغيرات الأسرية: (الحالة الاجتماعية - التعليمية - الاقتصادية

- أساليب المعاملة الأسرية - حجم الأسرة - تدخل الأسرة في شؤون الأبناء) .

ودراسة (Crump, 1993) التي أجراها على مجموعة من طلاب المدارس الثانوية لمعرفة اتجاهاتهم

نحو استخدام العنف وارتباطه بالخلفية الأسرية والاجتماعية ، بهدف التعرف على الاتجاه العام للطلبة نحو

العنف حتى يتم مواجهته ، وكان من أهم نتائج الدراسة : أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة

يؤدي دوراً مهماً في تشكيل الاتجاهات نحو استخدام العنف ، وأن الشباب الذين ينتمون للأسر ذات

المستوى الاجتماعي والاقتصادي المتوسط أقل توجهاً لاستخدام العنف من الشباب الذين ينتمون لأسر فقيرة

أو ذات دخل محدود.

ويمكن تفسير أسباب العنف ما يعرض داخل الأسرة من وسائل الإعلام المختلفة ، كما وضحت

دراسة جادو (٢٠٠٥) أن هناك علاقة بين التلفاز وتقنية الاتصالات والسينما ، وبين العنف ، وإن مما

لاشك فيه أن وسائل الإعلام لها دور في تنشئة الأبناء في ظل الثورة التقنية والتكنولوجية من أجهزة

المذياع والتلفزة والجوالات وأجهزة الحاسب الآلي وغيرها .

إن الآثار التي يخلفها التلفاز على الناشئة ليست وليدة الصدفة وإنما يمكن إرجاعها إلى التنشئة

التربوية للطفل داخل الأسرة ونشاطاته الاجتماعية الأخرى .(السوسي.٢٠٠٢).

فالنظر إلى أحداث العنف في الأفلام المخيفة ، أو الألعاب الإلكترونية ، تغرس روح العنف والعدوان ، والتحدي العنيف في نفوس المراهقين مع ما يصاحبهم من تغيرات يعيشونها كما كشفت بذلك دراسة (نعيسة ، ٢٠١١).

وظاهرة سلوك العنف في المدارس قد لا تكون ناتجة من الظروف المدرسية فقط؛ بل ناتجة عن تفاعل العديد من العوامل الوراثية والبيئية ، والعنف قد يكون من أسبابه الكبت والحرمان والخوف والإحساس بالخطر . (الداهري ٢٠٠٥).

وقد يفسر سبب العنف غياب اللعب والأنشطة الحركية والمباريات الرياضية في كثير من المدارس الثانوية - محل البحث الراهن - مما يحرم الطلاب من الانخراط في أنماط من السيطرة والخضوع سليمة اجتماعيا يتعلمون من خلالها ضبط عدوانهم ووضع ضوابط على دوافعهم الخشنة أو العنيفة اتجاه الآخرين. (سليمان، ٢٠٠٦).

ويؤكد علماء النفس على أن أساليب المعاملة الوالدية (التنشئة الأسرية) تؤثر تأثيرا بالغا على تنمية شخصية الأبناء ، وتطبع سلوكهم .فالآباء والأمهات هم المسؤولون عن تربية وتنشئة الأبناء في المجالات المعرفية والاجتماعية والوجدانية وخاصة في السنوات الأولى من أعمار الأبناء .(دانيال. ٢٠٠٥).

نتيجة الفرض الثاني:

▪ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف : (الكلي و اللفظي و البدني) تعزى لاختلاف مستويات

التحصيل الدراسي: (ممتاز و جيد جدا و جيد و ضعيف).

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) بين

متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي : (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني)

باختلاف مستوياتهم التحصيلية : (ممتاز و جيد جداً و جيد و ضعيف) وقد رصدت النتيجة في الجدول التالي:

جدول رقم (19)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي : (العنف الكلي و العنف اللفظي و العنف البدني) باختلاف مستوياتهم التحصيلية: (ممتاز و جيد جداً و جيد و ضعيف)

أبعاد العنف	مصدر الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
العنف اللفظي	بين المجموعات	57.92	3	19.31	1.998	0.114
	داخل المجموعات	3342.544	346	9.67		
	المجموع	3400.460	349			
العنف البدني	بين المجموعات	121.677	3	40.56	6.123	***0.000
	داخل المجموعات	2292.037	346	6.624		
	المجموع	2413.714	349			
العنف بصورة عامة	بين المجموعات	341.684	3	113.895	4.663	***0.003
	داخل المجموعات	8450.491	346	24.423		
	المجموع	8792.174	349			

*** دال عند مستوى الدلالة $p \leq 0.001$

من خلال النتائج الموضحة في جدول (١٩) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى

$p \leq 0.05$ بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي (العنف اللفظي)

باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

بينما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى

$p \leq 0.01$ بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس العنف الطلابي (العنف البدني و العنف الكلي)

باختلاف مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

وللتعرف إلى أي من مستويات التحصيل الدراسي تعود الدلالة الإحصائية لقيمة "ف" ، قام الباحث بإجراء

اختبار شافيه للمقارنات البعدية للتعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات. ولقد رصدت النتائج في الجدولين

التاليين.

جدول رقم (٢٠)

دلالة الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي على متغير العنف البدني باستخدام اختبار شفیه

مستويات التحصيل	ممتاز مع جيد جدا	ممتاز مع جيد	ممتاز مع ضعيف	جيد جدا مع جيد	جيد جدا مع ضعيف	جيد مع ضعيف
الفروق بين المتوسطات	0.56	1.49*	0.76	0.94*	0.21	0.72
المتوسطات	ممتاز (3.70) ، جيد جدا (4.26) ، جيد (5.20) ، ضعيف (4.47)					

* دال عند مستوى الدلالة $p \leq 0.05$

جدول رقم (21)

دلالة الفروق بين متوسطات مستويات التحصيل الدراسي على متغير العنف الكلي باستخدام اختبار شفيه

مستويات التحصيل	ممتاز مع	ممتاز	ممتاز مع	جيد جدا مع	جيد جدا مع	جيد مع
	جيد جدا	مع جيد	ضعيف	جيد	ضعيف	ضعيف
الفروق بين المتوسطات	1.16	2.55*	1.20	1.39	0.04	1.34
المتوسطات	ممتاز (10.50) ، جيد جدا (11.66) ، جيد (13.05) ، ضعيف (11.71)					

* دال عند مستوى الدلالة $p \leq 0.05$

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى $p \leq 0.05$ بين الطلاب الذين مستواهم الدراسي جيد، والطلاب الذين مستواهم الدراسي ممتاز، على مقياس العنف الطلابي : (العنف البدني ، العنف الكلي) لصالح الطلاب الذين مستواهم الدراسي جيد، كما تبين النتيجة وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب الذين مستواهم جيد جدا والطلاب الذين مستواهم جيد في العنف البدني لصالح الفئة الأخيرة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطلاب غير المتفوقين دراسياً عادة ما تكون تنشئتهم الأسرية غير جيدة، مما يزيد من درجات العنف لديهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ذلك يرجع إلى عوامل منها : عوامل ترجع إلى ضعف تحصيله الدراسي مما جعل هذا الطالب تنعكس انفعالاته وجهده وطاقاته في تصدر (العنف البدني) بدلاً من أن يسخر هذه الطاقة في رفع مستوى تحصيله الدراسي، ولكن يرى الباحث أنه لعلاج وإيضاح هذه المشكلة لابد من إيضاح وتفسير سبب انخفاض الطالب في مستواه الدراسي، وهنا يعود إلى أسباب عديدة ، من أبرزها أسلوب تنشئة الطالب أسرياً .

وهذا يولد للطلاب انفعالات وصراعات نفسية وعدم راحة بال ، وعدم اهتمام من الوالدين وعناية له وتفهم لاحتياجاته فيولد ذلك آثاراً سلبية وانعكاسات غير مرضية كحالات العنف البدني من الضرب

والاعتداء إلخ ، مما يستنتج من ذلك أن لب مشكلة زيادة العنف البدني عند بعض الطلاب قد ترجع إلى أسلوب تربية وتنشئتهم في أسرهم .

ويرى الباحث أن لوسائل الإعلام وخاصة الأفلام والألعاب الإلكترونية أثراً بالغاً في تمثل سلوك العنف ،ولاسيما العنف البدني، ولا يختلف عاقلان في قضاء أغلب الأبناء الساعات الطويلة أمام هذه الأفلام والبرامج العنيفة وحب الطلاب وتداولهم لها . ولذا ينبغي أن يوجه الناشئة في رؤية خطر مثل هذه الأفلام العنيفة وغيرها من الألعاب الإلكترونية التي تؤدي إلى زيادة هذا السلوك ، وقد وضحت دراسة (نعيسة، ٢٠١١) أن لأفلام العنف أثراً واضحاً في ميل الأطفال لاستخدام العنف في الحياة وخاصة الذكور منهم.

ومن خلال هذه النتيجة- كذلك- نجد أن الفروق كانت دالة بين الطالب الممتاز والجيد (في العنف البدني والعام) وبين الطالب الجيد جداً والجيد في العنف البدني تحديداً، ومن هنا يبدو أن للتحصيل الدراسي أهمية كبرى في خفض درجات العنف، ومن هنا تتجلى أهمية توفير المناخ المدرسي الملائم الذي يسهم في تحسين مستوى التحصيل الطلابي ، مثل مستوى المناهج ، وجودة المعلمين ، وحسن إدارة المدرسة، مما يخلق لنا جواً يساعد الطلاب على الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي مميز ، مما يؤثر ايجاباً على سلوكياتهم السلبية ، ويؤدي إلى خفض درجات العنف لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساليب التنشئة الأسرية السلبية مثل: القسوة والإهمال التي ينشأ عليها الطالب قد يكون لها علاقة بالعنف الطلابي، ولاسيما أنه ظهرت في نتيجة الفرض الأول أن هناك علاقة سالبة بين أسلوب السواء ،وبين العنف: (الكلي واللفظي والبدني) فكلما زاد أسلوب السواء الأمثل في توجيه الأبناء داخل الأسرة وامتثال الوالدين بالقوة الحسنة كلما انخفض درجات العنف، ومنها العنف اللفظي الذي يعتبر أقل أنواع العنف وأبسطها .

وظهر لنا من خلال نتيجة الفرض الأول الأساليب غير السوية في التنشئة الأسرية ،سواء أسلوب الإهمال أو القسوة أو إثارة الألم النفسي ،فهناك علاقة موجبة دالة إحصائياً بين هذه الأساليب في درجات

العنف ،وهنا يظهر لنا جلياً أن الطالب الذي يتلقى وينشأ بأسلوب تربية خاطئة غير سوية كإهمال مثلاً ،فلا نستغرب من مرافقة هذا الطالب لسلوك العنف البدني ، بالنسبة للطلبة ذوي التحصيل الدراسي الأقل مستوى.

وكما كشفت دراسة لطفي عن وجود ارتباط بين أساليب التنشئة الأسرية الاجتماعية وبين مستوى التحصيل الدراسي .(لطي، ٢٠٠١).

ويرى الباحث أنه من أسباب ظهور هذه النتيجة التي ربما لا نستغربها من الطلاب الحاصلين على مستوى منخفض في دراستهم إلى ما نعيشه من الانفتاح المعلوماتي والتقني والتكنولوجي، سواء من وسائل الإعلام المختلفة وأجهزة الجوال والشبكة العنكبوتية، كلها أصبحت مصادر لتلقي الطلاب قيمهم وطريقة تفكيرهم وأسلوب حياتهم.

ويمكن للباحث أن يفسر إلى أن الطلاب ذوي مستوى التحصيل الدراسي (الجيد) هم في الواقع طلاب ضعاف في المستوى الدراسي، أي تتراوح نسبهم المئوية من ٧٠% إلى ٧٩% ، وعادة الطلاب الضعاف يفقدون الاهتمام والرعاية الأسرية من قبل أسرهم ، وبالتالي لا تجد منهم الحرص على التحصيل العلمي . ويفسر الباحث - كذلك - أنه لم تظهر فروق دالة احصائياً لذوي المستوى الدراسي ضعيف ،مع أنهم أدنى مستوى من الجيد، وقد يرجع ذلك إلى قلة العينة بالنسبة للطلاب ذوي المستوى الضعيف مقارنة بالطلاب ذوي المستوى الجيد ، إذ يبلغ عدد طلاب ذوي المستوى الجيد في عينة الدراسة (١١٥) طالباً ،بينما عدد طلاب ذوي المستوى الضعيف (١٧) طالباً .

ويمكن يعزى تفسير هذه النتيجة لبعض العوامل المتعلقة بالبيئة الأسرية كالأثر الاقتصادي ، وأثر الترتيب الولادي ، وأثر المستوى الثقافي على التحصيل الدراسي ، فقد كشفت دراسة (فريحات، ٢٠٠٩) عن وجود علاقة ودلالة لصالح المستوى الاقتصادي المرتفع ، ووجود علاقة ودلالة لأثر الترتيب الولادي لصالح الابن الأكبر ثم الأصغر ، كما كشفت نتيجة هذه الدراسة أن المستوى الثقافي لأب أثراً في التحصيل الدراسي ولصالح الأب الأكثر ثقافة.

وأكدت عديد من الدراسات السابقة على أهمية الدور الذي يلعبه الوالدان في شخصية الطفل وتوكيده بذاته ومدى الارتباط بين ذلك ونسبة تحصيله وتعثره الدراسي ، كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة تزويد الوالدين بالنتائج المباشرة لسلوك الطفل غير السوي لما لها من أثر فعال في تعديل سلوك الطفل، فاستجابات الوالدين الصحيحة والفعالة التي تصدر بعد ظهور سلوك الطفل يكون لها تأثير كبير في تعديل سلوك الطفل غير السوي .

(Katherine, 1991; Richman et al., 1994; and Heiervang , 2001)

وعلى كل حال فإن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الميل إلى العنف والسلوك العدواني وبين التحصيل الدراسي أو المعدل التراكمي كما خلصت دراسة (الفقهاء، ٢٠٠١) بذلك حينما أجرى دراسته على طلبة جامعة فيلادلفيا بالأردن.

نتيجة الفرض الثالث:

■ لا يمكن التنبؤ بسلوك العنف الطلابي الكلي لأفراد العينة من خلال المتغيرات المستقلة التالية: أساليب

التنشئة الأسرية: (السواء و الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي) ، والتحصيل الدراسي.

للتحقق من هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار الخطي لإيجاد العلاقة الخطية بين متوسطات

القوة التنبؤية لمتغيرات الدراسة مجتمعة: (السواء و الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي و التحصيل

الدراسي) على تفسير التباين في المتغير التابع، وهو العنف الكلي لأفراد العينة . وقد رصدت النتائج في

الجدول التالي :

الجدول (22)

تحليل الانحدار المتعدد لقياس القدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة (أساليب التنشئة الأسرية والتحصيل

الدراسي) بالعنف الطلابي

تغيرات نسبة عنف للإبني	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مربع ر R^2	قيم الثابت (B)	معاملات الانحدار الجزئي (Beta)	قيم ت الانحدارية
الانحدار	٢٠٥٦.٥٧	٥	٤١١.٣١٤	***٢١.٠٠٧	٠.٢٢٣			
البواقي	٦٧٣٥.٦١	٣٤٤	١٩.٥٨٠					
المجموع	٨٧٩٢.١٧٤	٣٤٩						
. أسلوب السواء								
. أسلوب الإهمال								
أسلوب القسوة								
أسلوب الألم النفسي								
التحصيل الدراسي								

*** مستوى الدلالة $P \leq 0.001$

يبين الجدول (٢٢) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد مربع ر = ٠.٢٢٣، وأن قيمة ف = ٢١.٠٠٧ ،

وهي دالة عند مستوى $P \leq 0.001$ أي أن جميع المتغيرات المستقلة مجتمعة قادرة على تفسير التباين في العنف

الطلابي لدى عينة الدراسة بنسبة ٢٢.٣ % . وللتعرف على نسبة إسهام كل متغير منها في التنبؤ بالمتغير التابع

(السلوك العنيف)، قام الباحث بحساب معاملات الانحدار الجزئي بيتا (Beta) ، وقيم الثابت (B) ، وقيم "ت"

الانحدارية ودالاتها الإحصائية.

ويتضح من النتائج في الجدول (٢٢) أن قيم ت دالة إحصائياً لثلاثة متغيرات فقط دخلت في معادلة

الانحدار، وهي أسلوب الإهمال، وأسلوب القسوة ، وأسلوب الألم النفسي، حيث كان مستوى الدلالة عند $P \leq$

عند $P \leq 0.001$ للمتغيرات الثلاثة. أما بقية متغيرات الدراسة فكانت جميعها غير دالة إحصائياً، حيث خرجت من معادلة الانحدار.

وعليه يتضح أن منبئات العنف الطلابي لعينة الدراسة الحالية هي المتغيرات التالية: (الإهمال و القسوة و إثارة الألم النفسي) .

ويفسر الباحث بأن هذه النتيجة واضحة بأن الأساليب غير السوية في التنشئة الأسرية هي القادرة على التنبؤ بسلوك العنف الطلابي في الدراسة الحالية، وذلك لأنها أساليب تفقد الاستقرار النفسي والأمان الشخصي للمراهق، فأسلوب الإهمال يشكل الأسلوب الأكثر دلالة إحصائياً، كما هو موضح في الجدول (٢٢) ومن هنا تبين لنا خطر هذا الأسلوب من أساليب التنشئة الأسرية مع الأبناء ، إذ فيه من المفسد والمضار الكبيرة ، فإذا أهمل الوالدان أبنائهما ولم يعلما عنهما شيئاً ويتركان لهما المجال والحرية المطلقة، فإنه ذلك يؤدي إلى لجوء الأبناء لسلوك العنف وخاصة في سن المراهقة ، لأن الشاب في سن المراهقة يحدث له تغيرات فسيولوجية ونفسية وصراعات داخلية ، فيحتاج المراهق إلى مَنْ يوجهه ويقنّدي به ويُسمع منه ويتحاور معه، فإذا فقد ذلك من أقرب الناس إليه وهما الوالدان فيذهب إلى مصادر عديدة تزرع فيه سلوك العنف، والسبب هو الإهمال الذي حصل له من قبل والديه، فتراه يبحث عن نقص حاجته إلى أصدقاء ورفقاء ليسوا صالحين، بل من الذين يعانون من الإهمال فأصبحوا ضحية الشارع ورفقاء السوء، ممن يعملون على تحقيق رغباتهم ونزواتهم دون سيطرة، ولا سيما في مرحلة المراهقة التي يعيشونها إلى صراعات وأحداث شغب وعنف مع الآخرين .

ويزخر التراث العلمي من الدراسات التي تناولت أثر معاملة الوالدين على نفسية الأبناء كدراسة (بارش وزملائه ١٩٩٤، ودراسة نويل ١٩٣٤) والتي تبين منها أن المعاملة الوالدية تؤثر على النمو الجسدي والانفعالي، وأن المعاملة المتسلطة القاسية تؤدي إلى الانعزال وعدم القدرة على التعامل مع الآخرين. (perris,1986).

إن من وظائف الأسرة المهمة هي حفظ النوع البشري ، وفق قواعد اجتماعية مبنية على تعاليم إلهية في الشريعة الإسلامية والأعراف المجتمعية ، بقصد التعمير والاستمرار والمحافظة على هذا الإنسان البشري، ولا يتصور تحقيق هذه الوظيفة بأسلوب الإهمال .

إن أسلوب الإهمال الذي تتبأ بسلوك العنف عند الأبناء يخلق فجوة كبيرة ما بين الأبناء والآباء، إذ لا يوجد حوار بينهم ولا هموم يتداولونها بينهم، ولا رقيب ولا حسيب، فكل يعمل ما يحلو له.

وبالتالي تنشأ كثير من الصدمات التي تؤدي بحرمان الأبناء عن الحياة بين والدين محبين ، ويفقد الأبناء الأمور المعنوية التي يحتاجونها كالحنان والعطف والرعاية والعناية والاهتمام والسؤال وتلمس الحاجات وتحقيق الرغبات، كل هذا يفقد مع أسلوب الإهمال .

وقد يرجع سبب الإهمال إلى أبعاد عديدة منها : انفصال الزوجين إما بطلاق أو وفاة أحدهما، وبالتالي لا يتزود الأبناء العناية الكافية كأن يترك الابن وحيداً في المنزل أو يكون قبيح المظهر، أو لا يأخذ طعامه بانتظام، وهنا يؤدي هذا الإهمال إلى إرضاء الآخرين لكي ينتبهوا إليه ويلفت أنظار الآخرين إليه، وقد يعتبر دلالة أسلوب الإهمال كمنبأ للعنف الطلابي هي العوامل البيئية ، فظروف التنشئة الاجتماعية وخبرات القسوة والعنف من الوالدين والحرمان ، والهجران والصد والزجر والإهمال، كلها ظروف وخبرات تبقى في ذهن الأبناء، ولعل من أهمها أن يهمل الوالدان الجوانب المتعلقة بالإشباع العاطفي لدى الأبناء .

وتدل نتائج هذا الفرض كذلك على أن أسلوب القسوة منبئ للعنف الطلابي، ولا شك ولا غرابة فأسلوب الشدة والقسوة والغلظة كلها أساليب غير سوية، وليس هناك أشد وأصعب على الأبناء من قسوة آبائهم وفضاظة تعاملهم، والواقع يحكي ذلك في حوادث كثيرة تمر علينا في مدارسنا ومجتمعاتنا بما يسمى بالعنف الأسري، وهو أسلوب من أساليب القسوة في التنشئة الأسرية غير السوية .

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن هناك أبعاداً خلف هذه القسوة التي تحصل من الوالدين، فقد يكون نفس الوالدين ربواً وكانت طريقة نشأتهم نشأة القسوة، وقد يرجع السبب إلى بعض الأعراف القبلية الجاهلية من

التسلط على الآخرين وإظهار القسوة والشدة، وهنا لابد من التوعية بخطر ذلك النوع السيئ من أنواع التنشئة والتربية.

ويفسر الباحث مزاوله أسلوب القسوة من بعض الآباء نتيجة الضغوط النفسية التي تتكالب على عاهل الوالدين، سواء ضغوط نفسية نتيجة الظروف الاقتصادية التي تمر عليها الأسرة أو الفقر الذي حل على هذه الأسرة، وقد يكون المستوى الاقتصادي والاجتماعي له أثر بالغ في التعامل بهذا الأسلوب المنبأ بالعنف الطلابي، أو المستوى التعليمي والثقافي لدى الوالدين.

ويرى الباحث أن من أسباب نهج بعض الوالدين لأسلوب القسوة هو قلة الوعي الثقافي لعواقب هذا النوع الخطير، فحينما نتكلم عن أسلوب القسوة يعني الضرب بالآلات الحادة القوية والصفع واللكم على الوجه والأماكن الحساسة الخطيرة؛ بل وصلت بعض الحالات التي وقف عليها الباحث إلى السجن أياماً في دورات المياه أو غرف النوم أو في المنزل مع تعليق الابن في مروحة وضرب وسفك، وهذا ليس بغريب لمن عايش واقع الطلاب واستمع إلى شكاوهم وأنينهم.

إن أسلوب القسوة الذي يمارسه بعض الوالدين هو أسلوب وطريق سريع لأن يسلك الأبناء للعنف البدني أو اللفظي أو الكلي؛ لأن الآباء لم يعرفوا احتياجات أبنائهم، ولم يستطع أبنائهم إيصال ما يحتاجونه إليهم بشكل حضاري وهادئ لعدم فسح المجال لهم، والتعامل معهم إلا بلغة القسوة والسيطرة.

ولا نكتفي بأن أسلوب القسوة ينبئ بالعنف فقط، وإنما زيادة الأمراض النفسية كالاكتئاب والاضطرابات العقلية والسلوكية، وعدم ثبات الشخصية للأبناء والثقة بقدراتهم وإمكانياتهم، كل هذه إفرازات من تعامل الوالدين لهذا الأسلوب من التنشئة الأسرية، فليس بمستغرب ظهور هذه النتيجة أن أسلوب القسوة منبئ للعنف الطلابي أبداً، والدليل على ذلك دراسة (William, 1986) حيث أجرى دراسة على عينات سويدية مكونة من ١١٨ ذكراً و ٨٧ أنثى من الأصحاء متوسط أعمارهم ٣٩,٢٤ سنة وبين ٥٣ ذكراً و ٨٨ أنثى من المكتئبين متوسط أعمارهم ٩, ٤٥ سنة، وقارنوهم بعينة من الألمان مكونة من ١٣٧ ذكر و ١٤٠ أنثى من الأصحاء متوسط أعمارهم ٠٧,٤١ و ١٧١ ذكراً و ٦٧٠ أنثى من المكتئبين

متوسط أعمارهم ١٨,٤٢ سنة ، فوجدوا أن العوامل والتنشئة الأسرية تمثل جزءا من أسباب الاكتئاب ، وأن الاضطرابات النفسية التي يعيشها الأبناء التي تمثل في الخوف والتصرفات العدائية تولد الاكتئاب .

وكما في دراسة (الغامدي، ٢٠٠٩) حيث كشفت عن أن أسلوب الوالدين المتصف بالقسوة في المعاملة يؤدي إلى افتقار الأمن النفسي ، وإلى اضطرابات في العلاقة بالآخرين.

وإن مما لاشك فيه أن أسلوب إثارة الألم النفسي ليس ببعيد عن الأسلوبين السابقين: (الإهمال والقسوة) فإن كان الإهمال ترك الأبناء وعدم السؤال عنهم إلخ من صور الإهمال، فهو يتعلق بالأجساد والمشاعر، وأسلوب القسوة هو القسوة على الأبناء بالاعتداء والضرب ، وهذا متعلق بالجانب الجسدي، فإن أسلوب إثارة الألم النفسي أخطر بكثير، إذ يتعلق بالمشاعر والأحاسيس التي فقدها كثير من الأبناء وحصل عندهم سلوكيات العنف نتيجة الحرمان العاطفي داخل الأسرة، ولا سيما في هذه المرحلة مرحلة المراهقة التي يحتاج فيها المراهق أن يفهمه الآخرون، وأن يتلمسوا احتياجاته ويشبعوا رغباته ، فعدم الإصغاء إلى الأبناء؛ بل وتسكيتهم وعدم الاستماع إلى رأيهم وحتى لو كان جانب الصواب، وعدم السؤال عنهم في حال حزنهم ،كل هذا يؤثر على مشاعرهم وأحاسيسهم، ولهذا يلجأ كثير من المراهقين إلى ما يسمى بسلوك المغازلات في غالب الأحيان، وحقيقة ذلك لإشباع نهمة النقص عندهم التي لم تشبع من والديهم بالكلمات الجميلة والعبارات الحنونة واللمسات البريئة والقبلات الحارة ، فلم يجد المراهق متنفساً إلا لغرضها إما بسلوك العنف داخل المدرسة أو خارجها أو سلك طرق ملتوية للوصول إلى الحقيقة المزعومة. إن هذه الأساليب من أساليب التنشئة الأسرية غير السوية لا يتوقع منها إلا مخرجات قد اقتربت من سلوك العنف والعدوان، ولذا يجب على الآباء والأمهات أن يكون عندهم الوعي الكامل بخطر وعواقب هذه الأساليب، ويجب عليهم كذلك أن يغيروا طريقة تنشئة أبنائهم إلى الأساليب المثلى الصحيحة السوية حتى تقرر أعينهم بصلاح أبنائهم وتعديل سلوكياتهم.

ويرى الباحث أن عدم قدرة التحصيل الدراسي أن يكون منبأ للعنف الطلابي هو أن أغلب الطلاب الذي أجري عليهم هذه الدراسة من القسم الطبيعي (العلمي) وفي غالب الأمر أن هؤلاء الطلاب يكون عندهم ضبط أسري واهتمام وحرص على التحصيل الدراسي أكثر من القسم أو التخصص الشرعي.

إن لجوء الوالدين لطرق التنشئة الأسرية يزيد في التحصيل الدراسي ويخفف من العنف عموماً، بينما لجوئهم لأساليب تنشئة غير سوية كالإهمال والقسوة وإثارة الألم النفسي يولد عند الأبناء ضغوطاً نفسية واجتماعية يتسمون بسلوك العنف ، كما أكدت نتائج دراسة : (Nogaera,P.A.1996) على الارتباط القوي بين تعرض الطلاب للضغوط النفسية والاجتماعية وممارستهم للعنف في البيئة المدرسية والاجتماعية .

• التوصيات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة، تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات ، من أهمها:

- ١- زيادة الوعي بأساليب التنشئة الأسرية السوية من قبل الآباء والأمهات والمعلمين والمربين؛ لتحقيق التكيف النفسي والتوافق الاجتماعي ،وذلك من خلال الاستفادة من العلوم والمعارف التربوية .
- ٢- خلق الوالدين جو الألفة والمحبة داخل أسرهم ،مما يساهم في كسر الحواجز النفسية بين الأبناء والوالدين .
- ٣- إقامة دورات تدريبية للطلاب في مهارات حل المشكلات ، وحثهم على استخدام أسلوب الحوار والمناقشة .
- ٤- إقامة دورات تدريبية للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور في فن التعامل مع المشكلات السلوكية ، وكيفية التعامل مع المراهقين .
- ٥- الابتعاد عن الأساليب الغير السوية التي تنتبأ بسلوك العنف كالإهمال والقسوة وإثارة الألم النفسي .
- ٦- التأكيد على الوالدين بعدم استخدام أسلوب العنف البدني بصوره المختلفة .
- ٧- التأكيد على الاهتمام بالجانب الأخلاقي والتمسك بالقيم الدينية والمبادئ الصحيحة.

• مقترحات لدراسات مستقبلية :

- ١- إجراء دراسات مماثلة عن العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية في مختلف مناطق ومحافظات المملكة العربية السعودية؛ لإعطاء صورة أشمل وأعم لهذه الظاهرة .
- ٢- دراسة علاقة الذكاء بسلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- ٣- دراسة العنف وعلاقته بسمات الشخصية للأبناء .
- ٤- إجراء دراسات تجريبية لخفض سلوك العنف لدى المراهقين .

المراجع

أولاً : المصادر العربية :

* القران الكريم.

*الأحاديث النبوية الشريفة.

ثانياً : المراجع العربية :

إبراهيم ، مجدي أحمد محمود (١٩٩٦). العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى

.مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، المجلد (٢)القاهرة :مصر.

أبو توتة ، عبد الرحمن محمد (١٩٩٨). الأحداث الجاثون المفهوم العام والتدابير. طرابلس: الإدارة العامة

للعلاقات والتعاون.

أبو جادو ،صالح (٢٠٠٧). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية . ط٦، عمان: دار الميسرة .

أبو عيد، مجاهد حسن (٢٠٠٤). أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس .

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

أحمد ، إبراهيم أحمد و المراغي ، السيد شحاته محمد (٢٠٠٠). عناصر إدارة الفصل والتحصيل

الدراسي. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة .

أحمد، سهير ومحمد، شحاتة (٢٠٠٢). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق . الإسكندرية : مركز

الإسكندرية للكتاب.

آل رشود ، سعد محمد سعد (٢٠٠٠). اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض . رسالة ماجستير غير

منشورة ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض :المملكة العربية السعودية.

إيمان، إبراهيم جمال الدين (٢٠٠٨): العنف كما يدركه المراهق ١٥-١٦ سنة. رسالة ماجستير غير منشورة ،

جامعة عين شمس، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة.

البيستاني، بطرس (١٩٩٧) . محيط المحيط . بيروت : ساحة الصلح للنشر.

البشر، خالد بن سعود (٢٠٠١). مكافحة الجريمة في المملكة العربية السعودية . الرياض : أكاديمية نايف

العربية للعلوم الأمنية .

البشري، عامر شايح (٢٠٠٤) دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض : السعودية.

بن لادن، سامية محمد (٢٠٠١). المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل والطمأنينة النفسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض. مجلة كلية التربية وعلم النفس. ١٠ (٢٥)، ٢٣٠-٢٠٧.

بوزراع، نادية (٢٠٠٩). أساليب التربية الأسرية وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى الطفل . مجلة العلوم الإنسانية. الجزائر- جامعة محمد خيضر. ١٠ (١٧)، ١٩١-٢٠٤.

جادو ، أميمه منير عبد الحميد (٢٠٠٥). العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام . القاهرة: دار السحاب .

الجمعية الأمريكية للصحة النفسية (١٩٩٣). العوامل الاجتماعية والفردية التي تؤدي إلى عنف الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية .

الجميل، خيري خليل وآخرون (١٩٩٥). المدخل في الممارسات المهنية في مجال الأسرة والطفولة . الإسكندرية : المكتب العلمي .

الجوهري ،محمد وآخرون(١٩٩٨). علم الاجتماع والمشكلات الاجتماعية. القاهرة: دار الفكر العربي .

الحامد، محمد معجب (١٩٩٦). التحصيل الدراسي دراساته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه دراسة ميدانية . الرياض: الدار الصولتية للتربية .

الحربي، عبدالله(٢٠٠٠). أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بكل من التناول والتشاؤم لدى عينة من تلاميذ

المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة جازان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة : السعودية.

الحربي، بندر (٢٠٠٠). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية ببعض شخصية الأبناء من طلاب المرحلة الثانوية

بمدينة مكة المكرمة .رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة أم القرى،مكة المكرمة:السعودية.

الحربي،عبدالله(٢٠٠٨).العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

بمدينة الرياض .رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة الملك سعود،الرياض:السعودية.

حسن ، محمد بيومي علي (١٩٩٣). التغير والاستمرارية في أساليب الرعاية الوالدية بين مرحلتى الطفولة

المبكرة والمراهقة المبكرة .المجلة المصرية للدراسات النفسية ،العدد(٤)،ص٩٢.

حلمي، إجلال(١٩٩٩). العنف الأسري. القاهرة: دار قباء .

حمدان،محمد زياد(١٩٩٦).التحصيل الدراسي مفاهيم ومشاكل وحلول .دار التربية الحديثة. دمشق - الجمهورية

العربية السورية.

الحوامدة ،كمال(٢٠٠٦).ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية . المؤتمر الأول لعمادات شؤون الطلبة

في الجامعات العربية .الأردن :جامعة الزرقاء.

حويتي، أحمد(٢٠٠٤). العنف المدرسي .الشارقة: مجلة الفكر الشرطي .

الخريف ، أحمد عبد الله (١٩٩٣). جرائم العنف عند الأحداث في المملكة العربية السعودية . رسالة ماجستير

غير منشورة ، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب ، الرياض : السعودية.

الخطابي،خالد (٢٠٠٩). العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من

طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى ، مكة

المكرمة: السعودية .

خليفة،عبداللطيف و الهولي ، احمد (٢٠٠٣).مظاهر السلوك العدواني وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى

عينة من طلاب جامعة الكويت .الكويت : دراسات عربية في علم النفس ، ٢ (٣) ، ٤٩-٩٤ .

الخميسي، السيد سلامة(٢٠٠٢). دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي . الإسكندرية : دار

الوفاء الدنيا للطباعة والنشر .

الخولي ، محمود سعيد(٢٠٠٨). سلسلة قضايا العنف (٢)، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة . القاهرة

: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخولي، محمود سعيد (٢٠٠٨). سلسلة قضايا العنف (١)، *العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات وتفاعلات*.

القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

دانيال، عفاف (٢٠٠٥). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بكل من المستوى الاجتماعي

والاقتصادي والثقافي للأسرة والترتيب الإنجابي للأبناء. *دراسات عربية في علم النفس*. القاهرة: دار

غريب للنشر والتوزيع ، ٤ (٢)، ١٤٩-١٩٧.

الداهري ، صالح (٢٠٠٥). *مبادئ الصحة النفسية*. عمان: دار وائل .

دملج ، سلمى المصري (١٩٩٣) . مقال بعنوان الصحة النفسية للطفل . *مجلة الثقافة النفسية* ، العدد (١٣).

الدوسري، صالح (٢٠٠٣) . المشكلات السلوكية والقضايا الطلابية لطلاب المراحل التعليمية الثلاث . جامعة

الملك سعود ، الرياض: السعودية .

رزق ، كوثر إبراهيم (٢٠٠٢) . *العنف بين طلاب المدارس الثانوية (العامة والفنية)* . جامعة المنصورة ،

المنصورة : مصر.

رزق، محمد عبدالسميع (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تعلم تعاوني للمعلمين في زيادة التحصيل الدراسي وخفض

السلوكيات العدوانية لدى طلابهم بالمرحلة الثانوية . *مجلة كلية التربية* . *المنصورة : جامعة المنصورة*

، العدد (٧١)، الجزء الثاني ، ١-٥٦.

رشوان ، حسين (١٩٩٥). الجريمة دراسة في علم الاجتماع الجنائي. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الزهراني، نجمة (٢٠٠٥). النمو النفسي - وفق نظرية أريكسون وعلاقته بالتوافق والتحصيل الدراسي لدى عينة

من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف . *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى

، مكة المكرمة :السعودية.

الزهراني، خالد (٢٠٠٠). دراسة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وسلوك النمط (أ) لدى طلاب وطالبات

المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة . *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى، مكة المكرمة:

السعودية.

الزيود، ماجد و الخوالدة، تيسير (٢٠٠٩). العوامل الاجتماعية والمدرسية المؤثرة في العنف المدرسي في بعض

المدارس الأردنية. *مجلة جرش للبحوث والدراسات*. الأردن : *جامعة جرش الأهلية* . (١١) (٢)،

١١-٤٦.

سليمان، نجدة (٢٠٠٦). دور الإدارة في مواجهة العنف في مدارس التعليم الثانوي العام. *مجلة دراسات في التعليم*

الجامعي. مصر: *جامعة عين شمس*. العدد (١١)، ١٩٥-٣٢٤.

السنوسي ، نجا (٢٠٠٤) الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته . القاهرة :

الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية.

السنوسي، معتصم (٢٠٠٢). العنف والعدوان في برامج التلفاز وأثره في تنشئة الطفل العربي. *مجلة التربية*

قطر: التربية، ٣١ (١٤٢)، ٢٧٤-٢٩٤.

الشامي ، محمد (٢٠٠٦). المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي دراسة تقويمية . الرياض: مكتبة الملك فهد

الوطنية .

الشربيني ، زكريا (١٩٩٣) . *المشكلات النفسية عند الأطفال* . القاهرة : دار الفكر العربي، ط١.

شعبي، إنعام (٢٠٠٩). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتخاذ الأبناء لقراراتهم لدى عينة من طلاب المرحلة

الثانوية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض: السعودية.

شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). مقياس تشخيص العنف . جامعة طنطا ، طنطا: مصر .

الشهري ، علي عبد الرحمن (٢٠٠٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب . *رسالة*

ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض : السعودية.

الشهري ، علي نوح (٢٠٠٩). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية

والاجتماعية في مدينة جدة . *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة: السعودية.

شوقي ، طريف (١٩٩٤). *علم النفس الاجتماعي* . القاهرة : مركز النشر بجامعة القاهرة .

صادق ، عادل (١٩٩٠). *في بيتنا مريض نفسي* . جدة : الدار السعودية للنشر والتوزيع، ط١.

الصريرة ، خالد (٢٠٠٩). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية

الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين . *المجلة الأردنية في العلوم*

التربوية. الأردن: جامعة اليرموك ، ٥ (٢)، ١٣٧-١٥٧.

صعب ، إيلين دمعة (٢٠٠٤). التربية والتعليم والعنف المدرسي . الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية.

الصغير ، أحمد حسين (١٩٩٨). الأبعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية . *مجلة*

كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي ، سوهاج.

الصيرفي، إيمان ، سعيد (١٩٩٠). مظاهر العدوان لدى الأطفال الذكور وعلاقتها بعمل الأم . *رسالة ماجستير*

غير منشورة ، جامعة عين شمس، القاهرة: معهد الدراسات العليا للطفولة .

طالب ، أحسن (٢٠٠١). العنف في المؤسسات التربوية الدور الوقائي للإعلام . *مجلة الفكر الشرطي . الشارقة:*

الإمارات العربية المتحدة .

الطاهر، حسين محمد (١٩٩٧). *الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع ظاهرة العنف الطلابي* . الكويت :

وزارة التربية والتعليم .

الطخيس، إبراهيم (١٩٩٣). *دراسات في علم الاجتماع الجنائي* . الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر .

طه ، فرج عبدالقادر ، وآخرون (٢٠٠٣). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*. القاهرة : دار غريب للنشر

والتوزيع .

الطيّار، فهد (٢٠٠٥). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية لمدارس

شرق الرياض . *رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض :*

السعودية .

عالصة، صالح قاسم (٢٠٠٤). أشكال الإساءة الوالدية للطفل وعلاقتها بمستوى تعليم الوالدين دخل الأسرة

والسلوك العدواني للأبناء . *رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، عمان : الأردن.*

- عبد الرزاق، عماد علي (٢٠٠٧). المعاناة الاقتصادية ورفض الأقران والسلوك العدواني لدى الأبناء . المؤتمر السنوي الرابع عشر، مركز الإرشاد النفسي كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة : مصر .
- عبدالله ، معتز و خليفة، عبداللطيف (٢٠٠١). *علم النفس الاجتماعي* . القاهرة : دار غريب.
- عبدالله، انشراح (١٩٩١). الفروق بين طلاب الريف والحضر في إدراك المعاملة الوالدية وعلاقته ببعض خصائص الشخصية. *مجلة علم النفس . الهيئة المصرية للكتاب، العدد (١٧)، ص ٩٦* .
- العريني ، صالح (١٩٩٣). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك العدواني . *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود ، الرياض : السعودية .
- العريني ، محمد الصالح (٢٠٠٣). دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية ، دراسة تطبيقية على مديري المدارس بمدينة الرياض . *رسالة دكتوراه غير منشورة* ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ، السودان .
- عسكر، عبدالله السيد (١٩٩٦). دراسة ثقافية مقارنة للفروق بين عينة من الأطفال المصريين واليمنيين في إدراكهم للقبول والرفض الوالدي . *مجلة دراسات نفسية ، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسية المصرية رانم، المجلد (٦)، العدد (٢)، ص ٢٥٧* .
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). *القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته)* . مصر : دار الفكر العربي .
- علاوي ، محمد حسن (١٩٩٨). *سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة* . القاهرة: مركز الكتاب للنشر .
- عمر، معن خليل (١٩٩٨). *علم المشكلات الاجتماعية* . عمان: دار الشروق .
- العمرى، صالح محمد رفيع (٢٠٠٢). العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض.
- عويس ، سيد (٢٠٠٠). *أثر سياسة الانفتاح على القيم الاجتماعية* . القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب .
- العياصرة ، وليد (٢٠٠٨). ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب مدرسة الحكمة الأردنية دراسة نوعية. *المجلة*

العلمية لكلية التربية.جامعة أسيوط ، المجلد (٢٤)، العدد(٢)، ص ٣٩٥-٤٢٢.

العيلي،فهد (٢٠٠٠) . فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني . رسالة ماجستير غير

منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض : السعودية.

الغامدي، محمد سعيد(٢٠٠٩).أساليب التنشئة الأسرية وانعكاسها على الفتاة المراهقة الطالبة بالمرحلة الثانوية

بمحافظة جدة.مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية.الكويت، السنة(٣٥)،العدد(١٣٣)، ص ٢٤١-

٣٠١.

الغامدي،مسفر (٢٠٠٩). العلاقة بين العنف الأسري والعنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة

بمدينة جدة .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة : السعودية.

غوسيلنغ ، باتريك (١٩٩٢). مقال بعنوان إعادة اللحمة إلى العائلة . مجلة الثقافة النفسية ، ٣(١١)، ٤٢.

فريحات،باسم وآخرون(٢٠٠٩).أثر البيئة الأسرية على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف التاسع.مجلة

كلية التربية.طنطا:كلية التربية، العدد(٤٠)، ص ١-١٦.

الفقهاء،عصام(٢٠٠١).مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا وعلاقتها

الارتباطية بمتغيرات الجنس والكلية والمستوى التحصيلي وعدد أفراد الأسرة ودخلها.عمان:مجلة العلوم

التربوية، ٢٨ (٢)، ٤٨٠-٤٨٧.

الفلكي ،عبدالعلام (٢٠٠٠). العلاقة بين السلوك العدواني وبعض المتغيرات الأسرية لدى عينة من طلاب

الصفين الثالث المتوسط والثالث الثانوي في محافظة محايل التعليمية .رسالة ماجستير غير منشورة ،

جامعة أم القرى، مكة المكرمة : السعودية .

فيض الله ، محمد فوزي وآخرون (١٩٩١). منهج التربية النبوية للطفل مع نماذج تطبيقية من حياة السلف

الصالح . الكويت : دار المنار الإسلامية، ط٤.

الفيومي ، محمد عيسوي (١٩٩١). سيكولوجية العنف والعدوان ودوافعها .مجلة الخفجي .الرياض: المملكة

العربية السعودية .

القديري،ريما (٢٠٠٦) . التنشئة الأسرية وعلاقتها بانحراف الطلاب دراسة حالة محافظة ابين باليمن رسالة

ماجستير غير منشورة .

الكتاني، فاطمة المنتصر (٢٠٠٠). *الاتجاهات الوالدية في التنشئة الإجتماعية* . عمان : دار الشروق للنشر

والتوزيع.

الكندري، يعقوب و الرشيدى،عفاف(٢٠٠٦).أساليب المعاملة الوالدية السلبية وعلاقتها ببعض المتغيرات .مجلة

الطفولة العربية، ٧ (٢٦) ، ١-٢٣ .

كفي، عدنان أحمد(١٩٩٩). *العنف في المدارس* .الرياض: دار المعرفة .

لآل، زكريا يحيى (٢٠٠٧). *العنف في عالم متغير* . الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية .

لطفى ، طلعت(٢٠٠١).التنشئة الاجتماعية الأسرية والتحصيل الدراسي. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ،

١٧ (١) ، ٤٦-٩١ .

محمد ، يوسف عبدالفتاح (١٩٩٢). العلاقة بين الرعاية الوالدية كما يدركها الأبناء وتوافقهم وقيمهم. مجلة

العلوم الاجتماعية، ٢٠ (٣) ، ٩٥-١١٠ .

مخيمر ، عماد محمد (١٩٩٦) . إدراك القبول والرفض الوالدي وعلاقته بالصلاية النفسية لطلاب الجامعة .

مجلة دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين رانم، ٦ (٢) ، ٩٥- ١١٥ .

مرشد ، ناجي عبد العظيم (٢٠٠٥). *تعديل السلوك العدوانى للأطفال والعاديين ونوى الاحتياجات الخاصة* .

القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

مصطفى،طلال(٢٠٠٩).التنشئة الأسرية وعلاقتها بالسلوك الانحرافي للأحداث الجانحين .مجلة العلوم

الاجتماعية والإنسانية .عدن : دار جامعة عدن للطباعة والنشر ، ١٠ (٢٤) ، ١١٠- ١١٣ .

المعاينة، خليل عبدالرحمن(٢٠٠٠). *علم النفس الاجتماعي*.عمان: دار الفكر.

منيب، تهاني وسليمان ،عزة محمد (٢٠٠٧). *العنف لدى الشباب الجامعي* .جامعة نايف للعلوم الأمنية

.الرياض: السعودية .

المنير ، مصطفى عمر (١٩٩٧). **العنف العائلي** . الرياض: مركز الدراسات والبحوث .

مهندس، ميساء (٢٠٠٦). أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينة من طالبات المرحلة

المتوسطة بمدينة جدة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة: السعودية.

موسى ، رشاد علي (١٩٩٣). **علم النفس الديني** . القاهرة : دار عالم المعرفة .

الناجم، محمد (٢٠٠٧). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها ببعض المشكلات الأسرية والمدرسية عند طالبات

المرحلة المتوسطة. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، جامعة الملك سعود ، الرياض: السعودية .

نبيهة، محمد بخاري (٢٠٠٧). الذكاء الانفعالي وأساليب المعاملة الوالدية والمستوى التعليمي للوالدين لدى عينة من

طالبات جامعة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة أم القرى، مكة المكرمة :السعودية.

نعيسة، رغداء (٢٠١١). أفلام العنف الأجنبية في برامج التلفاز وتأثيرها في أطفال الحلقة الثانية من التعليم

الأساسي في مدارس ريف دمشق. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ٩ (٣) ،

٦٧-١٠٠ .

هدى فناوي، محمد (١٩٩٦). **الطفل تنشئته وحاجاته** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

يحيى ، خولة أحمد (٢٠٠٠). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية** . عمان : دار الفلك للطباعة والنشر .

يحيى، زكريا (٢٠٠٦). التنبؤ بسلوك العنف الطلابي في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة الجامعات السعودية

(الحلول والمقترحات). **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب**، ٢١ (٤٢)، ١١٩ - ١٥٨ .

American Psychological Association Washington D.C (2001). Violence and youth
U.S.A.

American Psychological Association, American Academy of Pediatrics. (nd).

Raising children to resist violence. what you can do.

www.uncg.edu/ericcass/violence/docs/raising.htm.

Adler, Leonore Loeb, & Florence L. Denmark, F.L.,. 1995, violence and the
prevention of violence, Westport, CT: Praeger.

Anderson, C.A., & Dill, K.E. (2000). Video games and aggressive thoughts,
feelings, and behavior in the laboratory and in life. *Journal of Personality
and Social Psychology*, 78, 772-790.

Anderson, C.A. (2000). Violence and Aggression . Chapter in A.E. Kazdin (Ed.)
Encyclopedia of psychology, 8, 162-169. New York & Washington
D.C.: Oxford University Press and the American Psychological
Association.

Anderson, C.A. (2000). Violent video games increase aggression and violence .
U.S. Senate Committee on Commerce, Science, and Transportation
hearing on the impact of interactive violence on children.

- Anderson, G. (2005). Family relations, adjustment, and well-being in a longitudinal study of children in care. *Child and Family Social Work, 10*(1), 43–56.
- Baron, R. A., & Deborah R. Richardson (1994). Human aggression. New York, NY: Plenum Press,.
- Blatchford, P., Edmonds, S., & Martin, C. (2003). Class size, pupil attentiveness, and peer relations. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 15–36.
- Beasley, k., L. (1998). Bully and victim problems in elementary school and students beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 11*, 153–165.
- Bronfenbrenner, U. (1996). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology, 22*, 723–742.
- Crump, S. (1993). Adolescents perceptions of self- esteem. American study. *International Journal of Acquiescence, 7*, 357–359 .
- Centers for Disease Control and Prevention (2006). Adverse childhood experiences study. Atlanta, National Centers for Injury Prevention and Control.
- Retrieve from <http://www.cdc.gov/NCCDPHP/ACE>.

Dawud, S. (1991). Problems in elementary school and students beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology, 11, 170–185.*

Heiervang Einar, jim Stevenson,& ers Lund,Kenneth Hugdahl
(2001). Behavior problems in children with dyslexia, *Nord Journal of Psychiatry, 55:251–256.*

Katherine A.Kosmos and Aline Kidd.(1991)Personality Characteristics of Dyslexia and no dyslexia Adults, *Psychological Reports,69,231–234.*

Knox, R. F.(1996). Changing the schools. Climate to reduce student violence, *It icultural–Education.*

McClosky, L.A., Figueredo A. J. & Koss, M. P. (1995). The effect of systemic family violence on children's mental health. *Child Development,*
vol. 66, 239–1261.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1987). Personality moderates the interaction of mood and cognition. In K. Fielder & J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior.* Toronto: Hogrefe. (pp. III, 175) .

Moyer, K. E. (1976). *The psychology of aggression.* New York: Harper & Row. p.
440.

M. Hunter et al., "Risk factors for severe child discipline practices in rural India", *Journal of Paediatric .Psychology I,* vol. 25 (2000), 435–447.

- Noguera, P. A. (1996). The critical state of violence prevention. *The School Administrator*, 53(4).
- Perris , C. et al. (1986). Perceived Depriving Parental Rearing and Depression , *British Journal of Psychaitry* , 148 , 170–175.
- Richman, Gina S. & et al. (1994): Assessing Parental Response Patterns in the Treatment of Noncompliance in Children. *Child & Family Behavior Therapy*, 16, 1, 29–42.
- S. R. Dube et al. (2002) “Exposure to abuse, neglect, and household dysfunction among adults who witnessed intimate partner violence as children: implications for health and social services” *Violence and Victims*, 17(1}, 3–17.
- Sheehan, K., DiCara, J.A., LeBailly, S., and Christoffel, K.K. (1997). Children’s exposure to violence in an urban setting. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. 51, pp. 502–504.
- Shaheen , (1972). Some Psychological Spotlights on Community Problems. *The Egyptian Journal of Mental Health* 13,7.
- Sausjord, I., & Friedman, L. (1997). The challenge of youth violence: Finding our role, doing our part. *Social Studies Review*, 6(2), 8–50.
- Tom, yonkw (1981) . How to cope with violence in a

public school classroom .U.S. Oregon.

University of the State of New York. (1994). Violence in the schools: A national, state, and local crisis. Albany, NY: State University of the State of New York, the State Education Department, Office for Planning, Research, and Support Services.

V. J. Felitti et al., "Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study", American Journal of Preventive Medicine, vol. 14 (1998), 245-258.

William, A. et al. (1986). Cross national invariance of dimension .

الملاحق

ملحق رقم (١)

مقاييس الدراسة في صورتها الأولية

=====

مقياس أساليب التنشئة الأسرية

إعداد

خالد بن عبد الله الصياح

أخي الطالب / وفقه الله
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

وبعد ..

يختلف الوالدان في أسلوب تربيته لأبنائهم ، فمنها أساليب صحيحة وأخرى خاطئة ، وبين يديك دراسة علمية تهدف إلى بحث العلاقة بين العنف الطلابي وأساليب التنشئة الأسرية : (السواء — الإهمال — القسوة — إثارة الألم النفسي) .

والمطلوب منك قراءة العبارات بتمعن ، ثم وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تنطبق على تعامل والديك ، وهي إما (نعم) أو (أحياناً) أو (لا) على ورقة الإجابة المرفقة .

وليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، لذا فإن تحرّيك للصدق والموضوعية في الإجابة على الاستمارة المرفقة له أهمية في وصول هذه الدراسة العلمية إلى نتائج دقيقة .

مع ملاحظة عدم الكتابة على كراسة الأسئلة ، وأن هذه الاستمارة لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

ولك خالص تحياتي

الباحث

الاسم / (اختياري)

اسم المدرسة /

الصف / ☐ أول ثانوي ☐ ثاني ثانوي ☐ ثالث ثانوي.

التخصص / ☐ علمي ☐ شرعي.

العمر: ☐ ١٥ سنة ☐ ١٦ سنة ☐ ١٧ سنة ☐ أكثر من ١٧ سنة .

التحصيل الدراسي للعام الماضي :

☐ ممتاز ☐ جيد جداً ☐ جيد ☐ ضعيف

١ - أسلوب السواء :

العبارة	نعم	أحياناً	لا
يشجعني والدائي على قضاء جزء من وقتي في ممارسة هواياتي الخاصة مثل القراءة .			
يعودني والدائي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم إليّ .			
يعمل والدائي على إيجاد التفاهم بيني وبين إخوتي حينما يحصل خلاف بيننا .			
يتيح لي والدائي الفرصة لمناقشة الأفكار التي لديّ والعمل بالمناسب منها .			
يحثني والدائي على أداء الصلاة في المسجد مع الجماعة .			
يوجهني والدائي على اختيار الصديق الصالح .			
يحرص والدائي على أن أتخلق بالخلق الإسلامي .			
يبين لي والدائي الأشياء المباحة والأشياء المحرمة .			

٢ - أسلوب الإهمال:

العبارة	نعم	أحياناً	لا
لا يناقشني والداي إذا تأخرت خارج المنزل.			
يترك والداي أبناءهم يعملون ما يحلو لهم .			
مهما تكرر امتناعي عن الأكل والشرب فإن والداي لا يعيران هذا الأمر أي اعتبار .			
لم أشعر أن والداي أظهرأ أي اهتمام بارتفاع أو انخفاض مستواي الدراسي .			
لا يطلب مني والداي أن أنام في موعد محدد			
نادراً ما يرافقني والداي لشراء حاجاتي المهمة			

٣ - أسلوب القسوة:

لا	أحياناً	نعم	العبارة
			لا يتراجع والداي عن رأيهما في عقابي حتى ولو ثبت عدم صحته .
			عندما يحصل خلاف بيني وبين إخوتي يبادر والداي إلى عقابي .
			عندما أكرر سؤال والداي مرتين فإنهما ينهرانني بشدة .
			يستعمل والداي الضرب على أنه الوسيلة الأفضل للتربية .
			يعاقبني والداي بقسوة على أقل الأخطاء . يحبسني والداي حينما لا أطيع جميع أوامرها .
			يحرمني والداي من وسائل التسلية بمجرد أنني وقعت في خطأ غير مقصود .
			عندما أقع في خطأ بسيط فإن والداي يُكبرانه ويلومونني عليه .
			يهددني والداي بالطرد من المنزل إذا لم أطع أوامرها .

٤ - أسلوب إثارة الألم النفسي :

لا	أحياناً	نعم	العبارة
			مهما حاولت إرضاء والداي إلا أنهما لا يظهران شعورهما بالرضا عني .
			يكلفني والداي بمسؤوليات فوق طاقتي .
			يذكرني والداي كثيراً بمن هو أفضل مني رغم إجادتي بعض الأعمال .
			يرى والداي أن من أفضل الطرق لتشجيع الطفل هو إبراز نواحي قصوره .
			إذا اشتكى أحد إخوتي لوالدي فإنه يوبخني ويعتبرني مسئولا عن ذلك .
			لا يثني والداي على سلوكي الطيب بحجة الخوف علي من الغرور .
			لا يكتفي والداي بمحاسبتي على الخطأ ؛ بل يعيدان ذكر أخطائي السابقة .
			عندما أخفق في عمل فإن والداي يحقرانني ويقللان من شأني .

مقياس العنف الطلابي

(إيمان جمال الدين ٢٠٠٨م)

أخي الطالب :

أمامك بعض العبارات والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية ، وإذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع علامة (✓) تحت كلمة نعم ، وإذا كنت ترى أنها لا تنطبق عليك ضع علامة (✓) تحت كلمة لا .

م	العبارات	نعم	لا
١	إذا شعرت بالغضب أقوم بضرب أي شيء أمامي .		
٢	لكي أدافع عن موقعي أقوم بالهجوم أولاً على من يواجهني .		
٣	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زملائه بالقوة .		
٤	أميل لممارسة الألعاب العنيفة حتى أكون مستعداً للدفاع عن نفسي .		
٥	أقول ألفاظ السخرية على زملائي .		
٦	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثلة .		
٧	لا بد من عقاب من يقوم بالفتنة عن زملائه .		
٨	الصوت المرتفع والصراخ أساليب مشروعة للتعامل مع الآخرين .		
٩	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق المشروعة وغير المشروعة.		
١٠	لا يوجد أفضل من رد الهجوم بهجوم مماثل له في النوع والشدة .		
١١	أقوم بضرب من يعارض كلامي .		
١٢	لا ضرر من أن يقول الفرد كلاماً يجرح شعور الآخرين .		

١٣	أرد الإهانة التي حدثت لي بضرب زملائي .		
١٤	لا ضرر من كتابة تعليقات ورسم صور انتقاماً من زميلي الذي يضايقتني .		
١٥	إذا داس زميل على قدمي أو دفعني أرد على ذلك بالضرب.		
١٦	أميل إلى التشاجر مع مَنْ هم أقل قوة مني .		
١٧	أدخل في مناقشات حادة مع الذين يختلفون معي في الرأي .		
١٨	أميل إلى سب وشتم زملائي دون سبب .		
١٩	حينما أشعر بالغضب أقول ألفاظ بذيئة .		
٢٠	أقوم بإتلاف وتخريب ملابس زملاء بعنف .		
٢١	أميل إلى التعامل مع الزملاء بعنف .		
٢٢	أرد إساءة زميلي بإساءة أكبر منها .		
٢٣	القويُّ جسمانيّاً قادر على أخذ حقه .		
٢٤	لا ضرر من تخريب الأشياء التي تعجب الفرد ولا يستطيع امتلاكها.		
٢٥	لا ضرر على الإطلاق أن يلجأ الفرد إلى العنف لأخذ حقه.		
٢٦	لا ضرر من شتم الفرد لزملائه إذا رفضوا تلبية طلبه .		
٢٧	من الطبيعي أن يكون الفرد أقوى من كل أفراد شلته .		
٢٨	لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته نحو زملائه.		
٢٩	لا ضرر من السخرية من الآخرين .		
٣٠	أستفز زملائي للتشاجر معهم .		
٣١	لا ضرر من أن يبدأ الفرد الشجار مع أي زميل له .		
٣٢	أقول النكات بقصد السخرية من الآخرين .		

٣٣	لا ضرر على الإطلاق من إيذاء زملاء أثناء اللعب.		
٣٤	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية .		
٣٥	أقول ألفاظاً وألقاب بذيئة لزملائي .		
٣٦	لا أقبل الهزيمة في أي شيء بسهولة .		

ملحق (٢)

مقاييس الدراسة في صورتها النهائية

=====

مقياس أساليب التنشئة الأسرية

إعداد

خالد بن عبد الله الصياح

أخي الطالب : وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

وبعد ..

يختلف الوالدان في أسلوب تربيته لأبنائهم ، فمنها أساليب صحيحة وأخرى خاطئة ، وبين يديك دراسة علمية تهدف إلى بحث العلاقة بين العنف الطلابي وأساليب التنشئة الأسرية: (السواء — الإهمال — القسوة — إثارة الألم النفسي) .

والمطلوب منك قراءة العبارات بتمعن ، ثم وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تنطبق على تعامل والديك ، وهي إما (نعم) أو (أحياناً) أو (لا) على ورقة الإجابة المرفقة .

وليس هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، لذا فإن تحرّيك للصدق والموضوعية في الإجابة على الاستمارة المرفقة له أهمية في وصول هذه الدراسة العلمية إلى نتائج دقيقة .

مع ملاحظة عدم الكتابة على كراسة الأسئلة ، وأن هذه الاستمارة لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط .

ولك خالص تحياتي

الباحث

معلومات أولية

الاسم / (اختياري)

اسم المدرسة /

الصف / ☐ أول ثانوي ☐ ثاني ثانوي ☐ ثالث ثانوي.

التخصص / ☐ علمي ☐ شرعي.

العمر: ☐ ١٥ سنة ☐ ١٦ سنة ☐ ١٧ سنة ☐ أكثر من ١٧ سنة .

التحصيل الدراسي للعام الماضي :

☐ ممتاز ☐ جيد جدًا ☐ جيد ☐ ضعيف

١ - أسلوب السواء :

لا	أحياناً	نعم	العبارة
			١. يُشجعني والداي على قضاء جزء من وقتي في ممارسة الأنشطة النافعة مثل القراءة .
			٢. يُعودني والداي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم إليّ .
			٣. يعمل والداي على إيجاد التفاهم بيني وبين إخوتي حينما يحصل خلاف بيننا .
			٤. يتيح لي والداي الفرصة لمناقشة الأفكار التي لديّ والعمل بالمناسب منها .
			٥. يحثني والداي على أداء الصلاة في المسجد مع الجماعة .
			٦. يوجهني والداي على اختيار الصديق الصالح .
			٧. يحرص والداي على أن أتخلق بالخلق الإسلامي.
			٨. يُبين لي والداي الأشياء المباحة والأشياء المحرمة .

٢ - أسلوب الإهمال:

لا	أحياناً	نعم	العبارة
			١. إذا تأخرت خارج المنزل لا يُناقشني والداي .
			٢. يتركني والداي أن أعمل ما يحلو لي .
			٣. يتجاهل والداي امتناعي عن الأكل والشرب .
			٤. إذا ارتفع أو انخفض مستواي الدراسي لا أشعر أن والدي يظهران أي اهتمام .
			٥. والداي لا يطلبان مني أن أنام في موعد محدد .
			٦. نادراً ما يرافقني والداي لشراء حاجاتي المهمة .

٣ - أسلوب القسوة:

لا	أحياناً	نعم	العبارة
			١. والداي لا يتراجعان عن رأيهما في عقابي حتى لو ثبت عدم صحته .
			٢. عندما يحصل خلاف بيني وبين إخوتي يبادر والداي إلى عقابي .
			٣. عندما أكرر سؤال والداي مرتين فإنهما ينهرانني بشدة .
			٤. يستعمل والداي الضرب على أنه الوسيلة الأفضل للتربية .
			٥. يحبسني والداي حينما لا أطيع جميع أوامرهما .
			٦. يحرمني والداي من وسائل التسلية بمجرد أنني وقعت في خطأ غير مقصود .
			٧. عندما أقع في خطأ بسيط فإن والداي يكبرانني ويلومونني عليه .
			٨. يهددني والداي بالطرد من المنزل إذا لم أطع أوامرهما .

٤ - أسلوب إثارة الألم النفسي :

لا	أحياناً	نعم	العبارة
			١. مهما حاولت إرضاء والداي إلا أنهما لا يظهران شعورهما بالرضا عني .
			٢. يُكلفني والداي بمسؤوليات فوق طاقتي .
			٣. يذكرني والداي كثيراً بمن هو أفضل مني رغم إجادتي بعض الأعمال .
			٤. يرى والداي أن من أفضل الطرق لتشجيع الابن هو إبراز نواحي قصوره .
			٥. إذا اشتكى أحد إخوتي لوالدي فإنه يوبخني ويعتبرني مسئولاً عن ذلك .
			٦. إذا مارست سلوكاً حسناً لا يثنى عليّ والداي بحجة الخوف من الغرور .
			٧. والداي لا يكتفيان بمحاسبتي على الخطأ ؛ بل يعيدان ذكر أخطائي السابقة .
			٨. عندما أخطئ في عمل فإن والداي يُحقرانني ويُقللان من شأنني .

مقياس العنف الطلابي
(إيمان جمال الدين ٢٠٠٨ م)

أخي الطالب :

أمامك بعض العبارات والمطلوب منك أن تقرأ كل عبارة بعناية ، وإذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع علامة (✓) تحت كلمة نعم ، وإذا كنت ترى أنها لا تنطبق عليك ضع علامة (✓) تحت كلمة لا .

م	العبارات	نعم	لا
١	إذا شعرت بالغضب أقوم بضرب أي شيء أمامي .		
٢	لكي أدافع عن موقعي أقوم بالهجوم أولاً على من يواجهني .		
٣	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زملائه بالقوة .		
٤	أميل لممارسة الألعاب العنيفة حتى أكون مستعداً للدفاع عن نفسي .		
٥	أقول ألفاظ السخرية على زملائي .		
٦	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثلة .		
٧	لا بد من عقاب من يقوم بالفتنة عن زملائه .		
٨	الصوت المرتفع والصراخ أساليب مشروعة للتعامل مع الآخرين .		
٩	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق المشروعة وغير المشروعة.		
١٠	أفضل رد على الهجوم هجوم مماثل له في النوع والشدة .		
١١	أقوم بضرب من يعارض كلامي .		
١٢	أقول كلاماً يجرح مشاعر الآخرين .		
١٣	أرد الإهانة التي حدثت لي بضرب زملائي .		
١٤	أقوم بكتابة تعليقات ورسم صور انتقاماً من زميلي الذي يضايقني .		
١٥	إذا داس زميل على قدمي أو دفعني أرد على ذلك بالضرب .		
١٦	أميل إلى التشاجر مع مَنْ هم أقل قوة مني .		

١٧	أدخل في مناقشات حادة مع الذين يختلفون معي في الرأي .		
١٨	أميل إلى سب وشتم زملائي دون سبب .		
١٩	حينما أشعر بالغضب أقول ألفاظ بذيئة .		
٢٠	أقوم بإتلاف وتخريب ملابس زملاء بعنف .		
٢١	أميل إلى التعامل مع الزملاء بعنف .		
٢٢	أرد إساءة زميلي بإساءة أكبر منها .		
٢٣	القويُّ جسمانيًّا قادر على أخذ حقه .		
٢٤	أمارس تخريب الأشياء التي تعجبني ولا أستطيع امتلاكها.		
٢٥	ألجأ إلى العنف لأخذ حقي .		
٢٦	اشتتم زملائي إذا رفضوا تلبية طلباتي .		
٢٧	من الطبيعي أن يكون الفرد أقوى من كل أصدقائه .		
٢٨	الفرد لا يستطيع التحكم في انفعالاته نحو زملائه .		
٢٩	أحب السخرية من الآخرين .		
٣٠	أستفز زملائي للتشاجر معهم .		
٣١	من الأفضل أن يبدأ الفرد بالشجار مع أي زميل له .		
٣٢	أقول النكت بقصد السخرية من الآخرين .		
٣٣	أقوم بإيذاء زملائي أثناء اللعب.		
٣٤	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية .		
٣٥	أقول ألفاظاً وألقاب بذيئة لزملائي .		
٣٦	عندما اهزم لا أتقبل هزيمتي بسهولة .		

ملحق (٣)

أسماء المحكمين

أسماء الأساتذة المحكمين :

- ١- الدكتور / أحمد سعد أستاذ علم النفس بجامعة البحرين
- ٢- الدكتور/ توفيق عبد المنعم أستاذ علم النفس بجامعة البحرين
- ٣- الدكتور / محمد مقداد أستاذ علم النفس بجامعة البحرين
- ٤- الدكتورة / مایسة شکري أستاذ علم النفس بجامعة البحرين
- ٥- الدكتورة / أمينة شلبي أستاذ علم النفس بجامعة البحرين
- ٦- الدكتور / عبدالعزيز المطوع رئيس قسم علم النفس بجامعة الدمام
- ٧- الدكتور/ خالد السعدي أستاذ علم النفس بجامعة الدمام
- ٨- الدكتور / ممدوح صابر أستاذ علم النفس بجامعة الدمام

Abstract

The Title:

Family Upbringing styles and academic achievement as predictors of student violence among a sample of secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia.

Objectives of the Study:

The study aimed to identify the relationship between the student violence (total, verbal , physical violence) and the styles of family upbringing among a sample of the secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia . It also aimed to identify the differences between the types of violence and the levels of academic achievement among the sample of study. Also, the study aimed to identify which independent variables in the study were the best predictors of the student violence.

The Study Sample:

The study sample consisted of 350 students of secondary schools in Dammam , Saudi Arabia.

The Used Tools:

- 1– The Family Upbringing Styles prepared by the researcher.
- 2– The Scale of Student Violence prepared by Eman Jamal El–Din (2008).

Methodology of the Study:

The researcher used the descriptive method(correlational , comparative) and predictive approach.

Results:

- 1- There was a negative significant correlation at the level of $p \leq 0.01$ between the mean scores of the sample on the scale of student violence (total violence , verbal violence, physical violence) and their mean scores on the scale of Family Upbringing Styles , indicating that the more the practice of good upbringing of family, the lower was the degree of the student violence(total violence, verbal violence, physical violence). Results also showed that there was a positive significant correlation at the level of 0.01 or less between the mean scores of the sample on the family upbringing styles (neglect, cruelty, inflicting psychological pain), and their scores the scale of student violence (total violence , verbal violence, physical violence), indicating the more the practice of neglect, cruelty and inflicting psychological pain, the more the degree of the student violence was (total , verbal and physical violence).
- 2- There was no significant correlation at the level of 0.05 or less between the mean scores of sample on (verbal violence), while there was a significant correlation coefficient at the level of 0.01 or less between the mean scores of the sample on the student violence scale (physical violence , violence, in

general). Results further showed that there was a significant correlation at the level of 0.05 between good students and excellent students in the academic achievement, indicating that the less the academic achievement , the more the degree of student violence, especially physical violence .

3– There was a significant correlation at the level of $p \leq 0.01$ or between the total student violence and the family upbringing styles (neglect, cruelty , psychological pain).

4– The predictors of the total violence of the sample were : neglect, cruelty, and inflicting psychological pain, consequently.

Statistical Methods:

Pearson Correlation Coefficient, One Way Analysis of Variance, Shaeffet test, Multiple Regression Analysis.

Recommendations

1– Raising awareness of the causes of student violence which was strongly revealed by the present study.

2– Working on outreach programs to reduce the violence among students .

University of Bahrain

College of Arts

Psychology Department

M.A.in Psychological Psychology



**Styles of family upbringing and academic achievement as predictors of
Students' violence among a sample of secondary school students in the
kingdom of Saudi Arabia.**

A thesis presented to the Psychology Dept at the University of Bahrain in partial
fulfillment of the requirement for the Master degree in Psychological Counseling.

Prepared by:

Khalid Abdullah bin Mohammed Al- Sayah

University I.D. (20084494)

Under the supervision of

Dr. Jihan Alumran

Associate Professors of Educational psychology

University of Bahrain

Kingdom of Bahrain

2011-2012