Journal of the Faculty of Arts (JFA)

Volume 79 | Issue 4 Article 5

10-1-2019

Student violence "between family reality and societal incitement"

Huta Hussein Saad Hussein
Assistant Professor, Faculty of Arts, Beni Suef University

Follow this and additional works at: https://jfa.cu.edu.eg/journal

Recommended Citation
Hussein, Huta Hussein Saad (2019) "Student violence "between family reality and societal incitement"," *Journal of the Faculty of Arts (JFA)*: Vol. 79: Iss. 4, Article 5.
DOI: 10.21608/jarts.2019.81805
Available at: https://jfa.cu.edu.eg/journal/vol79/iss4/5

This Book Review is brought to you for free and open access by Journal of the Faculty of Arts (JFA). It has been accepted for inclusion in Journal of the Faculty of Arts (JFA) by an authorized editor of Journal of the Faculty of Arts (JFA).

العنف الطلابي "بين الواقع الأسري والتحريض المجتمعي"(*)

د. حوته حسين سعد حسين
الأستاذ المساعد بكلية الآداب
جامعة بني سويف

ملخَّص الدِّرَاسَة

تهدف هذه الدراسة بوجه عام إلى التعرف على العوامل الأسرية والمجتمعية المؤثرة في انتشار ظاهرة العنف الطلابي في مجتمعنا المصري، حيث أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة ينتمون إلى أربع مدارس ثانوية (ذكور فني–إناث فني– ذكور عام– وإناث عام) من خلال تصميم استمارة مقابلة، ومقياس لأساليب المعاملة الوالدية وأساليب العقاب المدرسي، باستخدام المنهج المقارن، وطريقة المسح الاجتماعي، وعدة أساليب إحصائية، تمثلت في: برنامج SPSS، ومعامل ألفا كرونباخ، واختبار T.Test، وتحليل التباين، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار. وقد كشفت نتائج الدراسة إلى تأثير أساليب التنشئة الوالدية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ووسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي، وجماعات الأقران، وأساليب العقاب المدرسي على ممارسة العنف لدى عينة الدراسة من المدارس الأربع. وأخيرًا أشارت نتائج الدراسة إلى أن العنف الطلابي يرتبط بأساليب العقاب المدرسي، يليها جماعة الأقران. ثم سلبية أساليب المعاملة الوالدية للطلاب.

(*) **مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، المجلد (٧٩) العدد (٧) أكتوبر ٢٠١٩.**

The aim of this study is to identify the family and societal factors that influence the spread of student violence in our Egyptian society. The study was conducted on a sample of 300 students belonging to four secondary schools (male technical, female technical, male general and female general) through the design of a questionnaire form, a measure of parenting methods and methods of punishment, and several statistical methods, such as: SPSS program, T. Test, contrast analysis, Pearson correlation coefficient, and regression analysis. The results of the study revealed the impact of parental treatment methods, the social and economic level of the family, the means of communication and social communication, peer groups, and methods of school punishment on the violence of the study sample of the four schools. Finally, the results indicated that student violence is related to the methods of school punishment, followed by negative parental treatment methods students, and then the peer group.

مقـدمة

تُعد ظـاهرة العنـف الطلابـي مـن أبـرز الظـواهر التربويـة الخطيـرة التـي باتت تهدد الواقـع التربوي والثقافي لمجتمعنـا المعاصـر؛ لمـا تحويـه من خطورة بالغة تؤثر على كافة مناحي المجتمع، ولما بات العنف الطلابي يهدد مخرجات العمليـة التعليميـة، وظهـر صـداه الواضـح علـى طبيعـة العلاقـات ومكتسـبات السلوك الطلابي من مظاهر العنف والاعتداء على الآخرين، أصبحت الحاجة ملحة وماسة للبحث عن بدائل ووسائل حقيقية ورادعة للتخلص من تلك الظاهرة داخل المجتمع.

وفـي الحقيقـة لـم يَعد العنـف ظـاهرة قاصـرة علـى عينـة محـددة أو فتـرة زمنيـة بعينهـا، بل أصبح ينتشر في كل المجتمعات، وأصبح سمة مميزة لنمط التفاعل القائم داخل الحيـاة الاجتماعيـة، فأصـبح منتشـرًا فـي كافـة المؤسسـات سواء الأسرية أو التعليمية، وفي وسائل المواصلات، والأسواق، والشوارع، وكافة مناحي المجتمع (السمري، ٢٠٠٠ ، ص٦١٤)

وإذا كانت المدرسة هي الساحة التربوية التي يتلقى فيها الطالب الأفكار الثقافية والتربوية المتنوعة؛ فقد وقع العبء الأكبر على الأسرة؛ كونها اللبنة الأولى التي تتكون فيها شخصية الطفل، حيث تقوم هذه القضية على ثنائية قطبية تتأرجح بين السلطة الأبوية المفرطة، فإما أن تتمثل في الإذعان والترهيب والقسوة على الأبناء، وإما أن تتمثل في مزيد من المدح والتشجيع الذي يؤدي إلى صورة من الإهمال واللامبالاة من قبل الطفل؛ حيث تغيب الوسطية التي تحتاج إلى مزيد من النصح والإرشاد والحوار والتوجيه التربوي السليم (زايد، ٢٠١٨) الأمر الذي يؤدي إلى ضعف الدعم الاجتماعي وزيادة معدلات التجاوز الأخلاقي والقيمي من هؤلاء الأفراد. (Karcher,2002, p:47)

لهذه الدراسة أهمية نظرية وتطبيقية في آن واحد: فتتمثل الأهمية النظرية في اختبار مدى ملائمة القضايا الفكرية لنظرية "دورة العنف، والعجز والقوة، وتباينات القوة، والمخالطة الفارقة، والتعلم الاجتماعي، والاستحسان الثقافي للعنف، ومنهجية التحليل الثقافي" في دراسة الأسباب الجوهرية التي أدت إلى انتشار ظاهرة العنف الطلابي. أما فيما يتعلق بالأهمية التطبيقية؛ فتسعى هذه الدراسة إلى التوصل إلى حلول ومقترحات من شأنها إمكانية التقليل من حدة هذه الظاهرة، وسلبياتها في المجتمع.

مشكلة البحث:

تُعد ظاهرة العنف الطلابي من أكثر الظواهر المدرسية خطورة في مدارسنا؛ نظرًا لما يترتب على هذه الظاهرة من سلبيات خطيرة تؤثر على البناء الاجتماعي، واستراتيجيات التنمية والتغيير داخل مجتمعنا المعاصر، حيث أصبح العنف وانتهاك المعايير وتخريب الممتلكات السمة الأساسية لسلوكيات غالبية الطلاب داخل تلك المدارس؛ لدرجة أنها أصبحت مجال الحديث

المستمر لأجهزة الدولة والمؤسسات الإعلامية المختلفة. الأمر الذي دفع الباحث إلى الكشف عن طبيعة هذه الظاهرة، والأسباب الحقيقية الكامنة وراءها، وهل تعود إلى الواقع الأسري المحيط بالطالب ووسائل التنشئة والمعاملة التسلطية والقهرية التي يتعرض لها الأبناء داخل أسرهم؟ أم تعود إلى طبيعة الممارسات الثقافية والتربوية الرجعية التي يمارسها الآباء تجاههم؟ أم ترتبط بعوامل مجتمعية أخرى محيطة بالطالب؟ الأمر الذي دفع الباحث إلى الانطلاق من تساؤل أساسي مؤداه: هل العنف الطلابي نتاج واقع أسري؟ أم تحريض مجتمعي محيط بهؤلاء الطلاب؟

تهدف هذه الدراسة بوجه عام إلى التعرف على العوامل والأسباب الكامنة وراء انتشار ظاهرة العنف الطلابي في مجتمعنا المصري، وينبثق من هذا الهدف عدة أهداف على النحو التالي:

١- التعرف على تأثير أساليب التنشئة الوالدية الأسرية على العنف الطلابي.
٢- التعرف على تأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على العنف الطلابي.
٣- التعرف على تأثير وسائل الاتصال والتواصل المجتمعي على العنف الطلابي.
٤- التعرف على تأثير جماعات الأقران على العنف الطلابي.
٥- التعرف على تأثير أساليب العقاب المدرسي على العنف الطلابي.
٦- التنبؤ بأكثر متغيرات الدراسة تأثيرًا على العنف الطلابي.

ويمكن تحديد أسئلة أساسية لهذه الدراسة على النحو التالي:

١- ما أثر أساليب التنشئة الوالدية الأسرية على العنف الطلابي؟

٢- هل يؤثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على العنف الطلابي؟
٣- هل تؤثر وسائل الاتصال والتواصل المجتمعي على العنف الطلابي؟
٤- هل تؤثر جماعات الأقران على العنف الطلابي؟
٥- ما أثر أساليب العقاب المدرسي على العنف الطلابي؟
٦- ما أكثر متغيرات الدراسة تأثيرًا على العنف الطلابي؟

أنواع العنف الطلابي

أصبح العنف الطلابي منتشرًا في مجتمعنا المصري بشكل واضح وملموس؛ فهو ليس وليد عامل اجتماعي منفرد، ولم يقتصر على شريحة عمرية واحدة، ولا يلتصق بالشباب فقط، بل أصبح منتشرًا في جميع ربوع المجتمع شاملاً معظم فئاته، دون تمييز بين الذكور والإناث في ممارسة تلك الظاهرة (شفيق، ٢٠١٨)؛ حيث يرتبط العنف والتطرف بوجود إحباط أو حرمان من فرص الحياة، سواء تلك المتعلقة بفرص الحياة اليومية والأسرية، والثقافية وغيرها داخل المجتمع (زايد ، ٢٠١٨).

ويرى أحمد زايد أن هناك زاويتين لممارسة العنف: الزاوية الأولى: (الزاوية الأفقية) وتنقسم إلى: العنف في ضوء السياق أو الحيز الذي تُمارس فيه، مثل: العنف الذي يُمارس داخل الأسرة؛ كضرب الأبناء، والتعدي على الزوجات، وختان الإناث . والعنف الذي يُمارس على الطلاب أثناء طريقهم من المدرسة وإليها، وكافة أشكال المشاجرات والبلطجة في محيط المؤسسة التعليمية. والعنف الذي يُمارس على الأطفال داخل المدارس، أو مؤسسات الأحداث، أو دور الرعاية، أو الأطفال المشردين. أما الزاوية الثانية (الزاوية الرأسية)؛ فهى تتناول العنف في نظرة موضوعية، وتشمل هذه الفئة الضعاف من الأطفال والطلاب والنساء. ويُصنف العنف إلى عدة أصناف: العنف الفيزيقي (كالضرب، أو القتل مثلا). والعنف اللفظي؛ (كالقذف مثلاً). والعنف

المعنوي أو الرمزي؛ (كالإهمال، أو التخويف). والعنف التفاعلي (الذي يحدث في التفاعلات اليومية، سواء كان ماديًّا، أو معنويًّا). والعنف البنائي: (وهو اللصيق بالبيئة التي يعيش فيها الطالب: كالفقر، والضوضاء، وتردي الأوضاع البيئية). والعنف الأدائي أو الوسيلي: (هو وسيلة لبلوغ غاية، أو هدف معين، مثل: عقاب الأبناء بهدف تربيتهم). وأخيرًا العنف الغائي (وهو غاية العنف لذاته). (زايد، ٢٠١٧، ص ١٣).

ويشير عدلي السمري إلى أن هناك ثلاثة أنماط للعنف داخل الأسرة: عنف الأب تجاه الابن والابنة. وعنف الأم تجاه الابن والابنة. واتجاهات الآباء والأبناء نحو العنف. ويتمثل الشكل الأول من هذه الأنماط كرد فعل لخروج الطالب عن المألوف، مثل: رفع الصوت عاليًا عند الحديث مع الكبار، والتراجع عن القيام بالواجبات المدرسية، وسب وقذف الآخرين وتحطيم أثاث المنزل، والتدخين أيضًا (السمري، ٢٠٠١، ص ص: ٢٩٠ –٢٩٥).

ووفقًا لتقرير المؤسسة المصرية للطفولة، فإن نسبة حوادث العنف الطلابي داخل المدارس الثانوية قد وصلت إلى (٦٧،١٨٪) من الطلاب، وتراوحت نسبة الاعتداء الجسدي في المدارس إلى (٥١,٩١٪)؛ حيث جاء العنف الموجه من الطلاب لبعضهم ما بين الضرب، والتعدي على شكل القتل، والمشاجرة بين قرينين، والركل بالقدم أو الضرب بالكرسي (طعيمة، ٢٠١٨)، وللأسف تعتقد بعض المدارس أن العنف البدني الذي تمارسه على الأطفال يُعد بمثابة وسيلة للضبط والسيطرة وأداة لتخويف الطالب بالضرب؛ حتى يتمكن من زيادة مستوى إنجازه، الأمر الذي يؤدي إلى رهبة الطالب من المدرسة، ويكون الشارع هنا الملجأ أمام هؤلاء الأبناء، كي ينفذوا العدوانية بشكل غير مراقب من قبل الأسرة والمدرسة (زايد ٢٠١٧، ص ٣١)

أولاً: مفهوم العنف الطلابي

لا يوجد تعريف شائع لمفهوم العنف الطلابي، ولكن يمكن الأخذ ببعض التعريفات القريبة من موضوع الدراسة، ووفقا لتقرير التحقيق الوطني للعنف بأستراليا؛ فيعرف العنف بوجه عام على أنه: "الاستخدام المتعمد للقوة سواء البدنية، أو التهديد الفعلي ضد شخص آخر، أو ضد مجموعة، أو مجتمع، ينتج عنه احتمالية عالية للإصابة أو الموت أو الأذى النفسي والحرمان"؛ حيث يشتمل هذا التعريف على جميع أنواع العنف سواء أكانت عامة أو تفاعلية أو استباحية؟ جنائية أو غير جنائية (Queensland Government , 2010, p:5).

يُعرف الدكتور أحمد زايد العنف بأنه: "علاقة يفرض فيها طرف سلطته الجسدية أو المعنوية على طرف آخر، بداية من العنف اللفظي إلى التسلط، إلى العنف الظاهر، ويشتمل العنف على مظاهر، مثل: القتل والضرب، والسرقة بالإكراه، والقذف، والاستغلال، والإهمال، والتحريض، والانتهاك الجسدي؛ بهدف تحقيق أهدافه ومآربه الخاصة. (زايد ٢٠١٧، ص ص: ١١ -١٢).

أما العنف الطلابي فيعرف بأنه "استخدام التهديد أو القوة البدنية بهدف التسبب في إصابة جسدية أو ضرر لأحد الزملاء"، وقد يصل إلى أبعد من ذلك، "بأنه كافة أشكال العنف بين الطلاب، والذي يتضمن القتل العمد، والاعتداء المشدد، والسطو المسلح، والدفع ، والضرب تجاه أحد الأشخاص أو مجموعة من الزملاء داخل محيط المدرسة وخارجها". (2000 pp: 16 -17 Anthony,). فالعنف لا يتضمن فقط إلحاق الأذى والضرر بالآخرين، بل يشمل استخدام القوة بشكل يترتب عليه سلب حقوق الآخرين، أو التفريط فيها. (زايد ٢٠١٧، ص ص: ١٢- ١٣).

يعرف العنف الطلابي إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه "كل مظاهر الإيذاء اللفظي، أو الجسدي، أو المعنوي، (كالشتم، أو الصفع على الوجه، أو الركل بالقدم، أو البصق على الوجه، أو الضرب باليد، أو تمزيق الملابس) والتي تصدر من طلاب مدارس (على بن أبي طالب الثانوية العامة ذكور، ومدرسة السيدة عائشة الثانوية العامة بنات، والثانوية الفنية الزخرفية ذكور، والثانوية الفنية إناث) وخارجها في مدينة بنى سويف" تجاه بعضهم البعض؛ سواء باستخدام اليد، أو العصا أو اللسان، كما قد تشتمل على كافة مظاهر التخريب والتهديد المتعمد للممتلكات المدرسية، والاعتداء على المعلمين سواء أكان لفظيًّا أو معنويًّا؛ كرد فعل للضغوط التي يتعرض لها الطلاب داخل أسرهم، أو نتيجة لمكتسبات السلوك التي يحصلون عليها من قبل وسائل الاتصال المتطور، أو جماعات الأقران.

ثانيًا: نظريات الدراسة:

إن ديناميات العنف وأشكاله المختلفة على درجة عالية من التعقيد، الأمر الذي يحول دون التوصل إلى موقف نظري موحد يرتبط بطبيعة النظريات والقضايا الفكرية المتاحة (السمري، ٢٠٠١ ، ص ١١٢)، حيث يوجد العديد من النظريات التي فسرت أشكال العنف والقوة المختلفة داخل المحيط الأسري وخارجه. وفيما يلي يُعْرَض لنظريات الدراسة في محورين أساسيين، المحور الأول؛ وهو يتضمن النظريات المتعلقة بتفسير العنف داخل الأسرة، مثل: نظرية دورة العنف، والعجز والقوة، وتباينات القوة. والمحور الثاني؛ يرتبط بالنظريات الحديثة والمعاصرة المفسرة لتأثير البيئة الاجتماعية على ممارسة سلوك العنف، وتتمثل في: نظرية المخالطة الفارقة، ونظرية التعلم الاجتماعي، والاستحسان الثقافي للعنف، ومنهجية التحليل الثقافي.

المحور الأول: النظريات المتعلقة بتفسير العنف داخل الأسرة:

١- نظرية دورة العنف.

تقوم هذه النظرية على مبدأ أساسي مؤداه: أن دورة العنف تعبر عن توارث العنف من جيل إلى آخر؛ حيث تذهب إلى أبعد من ذلك، وهو أن الأبناء الذين يتعرضون إلى ممارسة العنف من المتوقع أن يصبحوا أطفالاً جانحين أو منحرفين يمارسون العنف داخل المنزل وخارجه. (السمري، ٢٠٠٢، ص ١٨) .

وتركز نظرية دورة العنف على ثلاث قضايا أساسية، وهي كالتالي: أثر معدل الإساءة الجسدية للأبناء، وما يترتب عليها من انتهاك ذاتي يلازمه في نفس الوقت ارتكاب مخالفات وممارسات عنيفة ضد الآخرين والزملاء (العلاقة بين الإساءة البدنية وممارسة الجريمة)، وأثر العلاقة بين الاعتداء الجسدي واستمرار الإساءة في مرحلة المراهقة إلى مرحلة البلوغ في دائرة مستمرة، ومدى اختلاف الاعتداء الجسدي والإساءة باختلاف الأفراد، والخصائص العائلية والعمر والجنس، ودخل الأسرة، وبناء الأسرة أيضًا (Fagan, 2005, p: 281)، ومن ثَم تُعد مظاهر العنف التي تمارس من قبل الطلاب تجاه زملائهم؛ رد فعل لما تعرضوا له هؤلاء من قبل أسرهم، خاصة الأسر التي يغلب عليها طابع القوة والتسلط والسيطرة. (karcher, 2002, p:38)

٢- نظرية العجز والقوة (كبش الفداء).

تقوم نظرية العجز والقوة على فكرة أساسية مؤداها: أنه نتيجة شعور أحد الأفراد بالقوة بين جماعته أو أصدقائه، أو في داخل الأسرة، ونتيجة لما يتعرض له من ظروف تؤدي به إلى فقدان هذا الشعور في علاقته بالآخرين،

فإنه يتجه إلى محاولة إخراج هذا العنف على الآخرين سواء داخل أسرته أو أي أفراد آخرين أقل منه في القوة. (السمري، ٢٠٠١، ص١٠١)، فعندما يشعر الأب بأنه عاجز عن تحقيق حاجات الأسرة، وغير قادر على توفير المتطلبات الأساسية، فيصاب بنوع من التوتر والضغط والضيق؛ الذي ينعكس على الأبناء (فيصبحون كبش الفداء)، حيث يتجه الطفل إلى تفريغ طاقة الكبت التي يتعرض لها؛ تجاه زملائه في المدرسة كوسيلة لحل مشكلاته، ولكن بأسلوب عنيف. (مجيدي، ٢٠١٣، ص ٢١٤).

من ثَمَّ تتحدد أبرز صور العجز والقوة داخل الأسرة فيما يلي: أولاً: بالنسبة للآباء: عندما يعود الرجل إلى المنزل وقد تعرض إلى شيء سلبي بالخارج، حينئذ يشعر بأن قوته في المنزل أصبحت مهددة فيتجه إلى استخدام تلك القوة داخل المنزل لمحاولة إثبات ذاته مرة أخرى. ثانيًا: عنف الأم على ابنها: فعندما تتعرض الأم للمعاملة السيئة من قبل مديرها في العمل، تصاب بعدم الراحة النفسية والرضا، فيصبح الطفل هنا هو كبش الفداء. (السمري، ١٩٩٧، ص ١٠٤).

٣- نظرية تباينات القوة.

احتل مفهوم القوة وبناؤها مكانة بارزة لدى علماء الاجتماع والسياسة والأنثروبولوجيا، وكانت محل اهتمام العديد من الفلاسفة من رواد الفكر الاجتماعي، حيث جاءت القوة بمعان محددة مثل السيطرة، والقدوة، والهيمنة، والنفوذ. (كمال، وآخرون، ٢٠٠٥ ، ص ٨).

وتقوم نظرية تباينات القوة على فكرة أساسية مؤداها: أن الشخص الأكبر والأقوى؛ هو ذلك الذي يحوز على أكبر قدر ممكن من ممارسة القوة

علـى الآخـرين، حيـث يعـرض قوتـه علـى الأصـغر أو الأضـعف. (السـمري ٢٠٠١، ص ٧٧). وفي دراسة لشارلز بورمان Bormann Charles عن تباينات القوة داخل هيكل السلطة الأسرية، وضح تبايُن القوة في العلاقات الزوجية والوالدية والأبناء؛ وفقًا لطبيعة الجنس والطبقة، الأمر الذي يترك صداه على تصرفات الأبناء داخل المؤسسة التعليمية، كانعكاسات لممارسة الآباء من عنف وقوة داخل البناء الأسري. (Bowerman, 1964, p:55).

وفيما يتعلق بطبيعة العلاقة بين تباينات القوة ونمط العقاب الذي يتبع تجاه الفتيات، فقد أكدت النظرية أن الفتيات أكثر تعرضًا للعنف مقارنة بالذكور، (السمري، ١٩٩٧، ص ص: ٧٨ – ٧٩)، حيث تتباين الاختلافات الجسدية بين الذكور والإناث في ممارسة القوة والضعف بأشكالها المختلفة (Felson, 1996).

وتسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على معدل استخدام القوة والعنف بين الذكور والفتيات داخل المدرسة وخارجها، وكذلك الملابسات المرتبطة بهذا الأسلوب المتبع، وعلاقة ذلك بالبيئة الأسرية والاجتماعية المحيطة بهم داخل "المجتمع السويفي".

المحور الثاني: النظريات الاجتماعية المتعلقة بتفسير العنف.

١- نظرية المخالطة الفارقة.

ترجع نظرية المخالطة الفارقة إلى العالم الأمريكي أدوين سيذرلاند Sutherland حيث تأتى ضمن النظريات النفسية الاجتماعية التي تفسر السلوك المنحرف، ويذهب سيذرلاند إلى التأكيد على أن الجريمة تأتي نتيجة رد فعل عشوائي منظم ناتج عن سلسلة من القواعد والمعايير التي ترتبط بسلوك

الجماعة المحيطة، (السمري،٢٠١٠، ص ٤٧)، حيث يرتبط ببواعث ومبررات تدفعه إلى ارتكاب السلوك العدواني، (اليوسف،٢٠٠٤،ص ٣٠١)، فالفرد جزء من الجماعة التي ينتمي إليها، حيث يتقمص موقف الجماعة، ويكتسب من جماعته بعض السلوكيات غير السوية، وينظر لها على أنها مألوفة، (ربيع، ٢٠٠١ص ٥٥)، وتمارس عليه ضغوطًا وسيطرة، وتُملي عليه قيمًا وسلوكيات يسعى دائمًا إلى إشباعها، بهدف تحقيق أهداف تلك الجماعة بصرف النظر عما يترتب على ذلك. (عودة، ٢٠١٤، ص٣٩٤).

ويرى سيذرلاند أن فن السلوك الإجرامي يرتبط بعدة قضايا نذكرها على النحو التالي (وليمز، ماك تشاني، ١٩٩٩، ص ص: ١٢٩-١٣٠):

١- يُعد السلوك الإجرامي سلوكًا متعلمًا ومكتسبًا، فهو لا يورث، فالشخص لا يمكن أن يرتكب السلوك الإجرامي ويمارس العنف إلا من خلال حصوله على قدرٍ من التدريب.

٢- يُتَعَلَّم السلوك الإجرامي من خلال بيئة الاتصال مع أشخاص آخرين يمارسون مثل ذلك النمط من السلوك، حيث يُكْتَسب من خلال ذلك المهارات والإشارات المرتبطة بهذا السلوك الإجرامي.

٣- يُتَّعَلم ويُكْتَسب السلوك الإجرامي من خلال التفاعل مع أشخاص تربطهم علاقات وثيقة، مما يشير إلى أن تأثير وسائل الاتصال غير الشخصية باتت تلعب دورًا ضئيلاً في اكتساب مهارات السلوك الإجرامي.

٤- تتضمن علمية تعلم السلوك الإجرامي عنصريين أساسيين:

أ- فن ارتكاب الجريمة: قد يكون معقدًا، وأحيانًا سهلاً.

ب-مبررات السلوك الإجرامي ودوافعه.

٥- يُكَوَّن الاتجاه نحو الدوافع من خلال مدى نفع أو عقم القواعد القانونية، فقد يحيط بالفرد أقران يحترمون القواعد القانونية؛ فيشجعونه على احترامها، وقد يُحيط به أقران لا يحترمون تلك القواعد، فيشجعونه على مخالفتها.

٦- ينحرف الشخص ويرتكب السلوك الإجرامي إذا رجحت الآراء المشجعة على انتهاك القواعد القانونية على الآراء التي تدعوا لاحترامها، ويُعد ذلك جوهر المخالطة الفارقة.

٧- تختلف المخالطة الفارقة من حيث: التكرار، والدوام، والأسبقية، والعمق؛ حيث يتحدد الارتباط بالسلوك الإجرامي والسلوك السوي في ضوء تلك الاعتبارات.

٨- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي كل الميكانيزمات التي تتضمنها أي عملية تعلم أخرى، فهي ليست مجرد عملية تقليد أو محاكاة لنمط معين من السلوك سواء كان سويًّا أو منحرفًا.

٩- يُعد السلوك السوي والسلوك المنحرف تعبيرًا عن حاجات ورغبات واحدة.

٢ – نظرية التعلم الاجتماعي.

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي على فكرة أساسية مؤداها: أن التعلم يُكْتَسَب من خلال الخبرات والتجارب من قبل الآخرين، فعندما يشاهد الفرد أن شخصًا ما مارس عنفًا على آخرين، وحصل من خلاله مزايا ومكافآت، وتجاوز العقاب؛ فإنه يلجأ إلى ممارسة مثل هذا السلوك وتقليد النماذج العدوانية التي اكتسبها من خلال الأقران، بالإضافة إلى أن الطفل دائمًا يميل إلى ترقية سلوك العنف الذي اكتسبه من خلال الوالدين داخل الأسرة إلى التعامل بمستوى كبير من الخشونة تجاه الآخرين كشكل من التعزير. (العجمي، ٢٠١٠، ص٣١).

ترتكز نظرية التعلم الاجتماعي على ثلاث فرضيات أساسية مؤداها: (شقلابو ٢٠١٥، ص ١٢١).

١- نشأة جذور العنف بأسلوب التعلم والملاحظة، والتقليد.

٢- يتم ذلك من خلال وجود الدافع الخارجي المحرض على ممارسة سلوك العنف.

٣- تعزيز سلوك وتصرفات القائم بالعنف والتشجيع عليه.

تؤكد هذه النظرية أن التعلم يتم من خلال الآخرين، وأن الفرد يميل دائمًا إلى تعلم أنماط السلوك التي تحقق له فائدة ومنفعة، وتعلي من شأنه؛ مهما كان هذا السلوك، خاصة الذي يكتسبه من الأقران.

٣- الاستحسان الثقافي للعنف.

تقوم نظرية الاستحسان الثقافي للعنف على فكرة أساسية مؤداها: أن المجتمع أصبح يتشبع بثقافة التلذذ والاستمتاع بمشاهدة العنف، حيث أصبح الناس يتهافتون إلى مشاهدة برامج العنف، بل وقد نجد أن هناك بعض الأطفال يمارسون ما يشاهدونه من حركات وأساليب مع الوالدين داخل الأسرة ويستحسنون ذلك؛ مما يدفعهم إلى استخدامه مع زملائهم في المدرسة وبشكل تعتبره بعض الأسر مشروعًا.

وهناك مجموعة من المسببات والعوامل الثقافية التي تدعم ممارسة العنف وتقابل باستحسان داخل المجتمع، نذكرها كالتالي:

أ- لعب الأطفال: حيث نجد أن هناك إقبالاً من قبل الآباء والأمهات على محلات لعب الأطفال لشراء ألعاب تتسم بالعنف؛ مثل: الضرب والقتل،

والتدمير، وغير ذلك من ألعاب تشبع عقول الأطفال بأنماط مختلفة من أساليب العنف. (السمري، ٢٠٠١، ص ١٣٠).

ب- القنوات الفضائية: حيث تعرض تلك القنوات أخبارًا غير صادقة، تتسم بمظاهر الشغب والعنف وتؤثر على عقول الأبناء وأفكارهم، وتكون دافعًا وراءها لارتكاب الجرائم، (الشرقاوي، ٢٠١٧، ص ١٧٠)، ولكن للأسف هناك من يشاهدون هذه القنوات وينساقون وراءها، ويتأثرون بما تعرضه من محتوى إعلامي عنيف يؤثر في معتقداتهم وثقافتهم.

جـ - وسائل التواصل الاجتماعي: تؤثر وسائل التواصل الاجتماعي، وشبكات الإنترنت على اكتساب الأفراد ممارسات تتنافى مع عادات وقيم المجتمع، (الشرقاوي، ٢٠١٧، ص ١٧٠) وفي دراسة أجراها ف – ميشيل عن أثر الفيس بوك والتكنولوجيا الحديثة في المجتمع، توصل إلى أن الطلاب الذين كانوا يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، ومشاهدة برامج اليوتيوب العنيفة؛ أكثر ممارسة للعنف دون غيرهم، نظرًا لإقامتهم لفترات طويلة مع أقران لهم عبر شبكات التواصل الاجتماعي. (الجلاد، ٢٠١٤، ص ٩٢٤).

د- الأفلام: ترى ماري دين أن لمشاهدة أفلام العنف الزائد على شاشات التلفاز أثرًا سلبيًّا واضحًا في تنمية سلوك العنف لدى الأطفال والمراهقين؛ (حسونة، ٢٠١٢، ص٢٠) ، كما أشارت اعتماد معبد، في دراستها عن "الأفلام السينمائية المعروضة في قنوات الأفلام العربية وعلاقتها بالسلوك العنيف" أن المراهقين كانوا أكثر تأثرًا بأفلام العنف أكثر من والديهم، حيث يتجهون إلى الاندماج في المشاهدات الدرامية والسينمائية ويسلكون أفعالاً ترادف ذلك، ويتصرفون وفقًا لها (معبد، ٢٠١٣، ص٢٨).

هـ- الملصقات والمطبوعات: تُعبر الصحف، والمجلات، والملصقات، وما نراه على الأرصفة وفي المحلات من صور وملصقات عن القوة والسيطرة، وما تحمله من عناوين جذابة تدفع الآخرين إلى مشاهدتها، وتكمن خطورتها في أن الشخص لا يمتلك حق اختيار مشاهدتها من عدمه، حيث نجدها في الشارع ومحطات المترو، وعلى وسائل النقل، وشاشات التلفاز. (السمري، ٢٠٠١، ص١٣١).

و- الألعاب الرياضية: هناك تهافت من قبل أولياء الأمور والأسر على اشتراك الأبناء في ألعاب عنف في بعض النوادي تتحول إلى ممارسات غير مشروعة تتحلى بالقوة والسيطرة، وقد يستخدمها البعض بهدف إلحاق الضرر بالآخرين، والسيطرة على الممتلكات بقصد تخريبها وتدميرها كرد فعل للإحباط والحرمان، وأصبح الصراع في الملاعب الرياضية وسيلة تتماشى مع رغبة الجماعات البشرية والمجتمع. (الششتاوي، ٢٠١٧، ص ص: ٤٢ – ٤٣).

٤- منهجية التحليل الثقافي.

تقوم هذه النظرية على فكرة أساسية مؤداها: أنه نظرًا للتطور الهائل الذي أحدثته ثورة المعلومات الرقمية في ظل عصر الرقمنة، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وما طرأ من مظاهر للاحتكاك الثقافي، والعولمة الثقافية والرقمية في دول العالم الثالث، وما قدمته من قضايا فكرية، وملامح ثقافية صاحبها تعزيز لقوالب نمطية مضادة تتعارض مع ملامح مجتمعاتنا الثقافية، وما تركته من آثارٍ سلبية على التربية الفكرية للشباب، وغزو عقولهم، فإنه قد ترتب عليه ظهور العديد من الأحداث السلبية التي لعبت دورًا كبيرًا في نشر ثقافة العنف والفوضى داخل مجتمعنا.

برز منهج التحليل الثقافي في البلدان الرأسمالية نتيجة لإسهامات وكتابات كلٍّ من ميشيل فوكو، وهابرماس، وبيتر برجر، وماري دوجلاس، من خلال زعمهم تقديم رؤى معاصرة تتماشى ومجريات الأحداث والوقائع، كما أنها تعد بديلاً للنظريات الكبرى التي طرحها بعض المفكرين مثل ماركس؛ بهدف الحفاظ على الحريات الأساسية للأفراد (عثمان، ٢٠١٧) كما ظهرت هذه النظرية نتيجة لعجز المناهج السياسية والاقتصادية السائدة في تفسير المشكلات المتعلقة بالجماعات، وحوادث العنف وتأثيرها على خريطة الدول، واحتكار وسائل الإعلام العالمية، وفرض هيمنتها على العالم، وظهور أنساق سياسية مفتوحة، وجماعات تعرض أيديولوجيات اقتصادية، وعلمية، وتكنولوجية تتسم بالدعوة إلى الصراع الحاد والعنف. (السيد، ٢٠١٧).

ولا تزال الغالبية العظمى من البلدان النامية غير قادرة على تطويع قدرتها الإبداعية حتى تستطيع أن تقابل التكتلات الثقافية التي قدمتها بعض الدول، والتي تعرض لمردود ثقافي يؤثر على ثقافتها الخاصة (تقرير اليونسكو العالمي) حيث سعى النظام الإعلامي الدولي إلى محاولة طمس ثقافة وهوية أبنائنا، وصياغة ثقافة عالمية منافية لأسلوب حياتنا، فلا تزال مجتمعاتنا النامية غير قادرة على التعامل مع الثورة المعلوماتية ومتدفقاتها الفكرية، والتبادل غير المحدد للثقافات. (ناصف، ٢٠١٠، ص ٤٩).

ويفهم من ذلك أن الدول المتقدمة استطاعت استغلال ثورات الربيع العربي، وما عرضته من أفكار ثقافية ومعلوماتية غير سوية حملت في طياتها غزوًا أيديولوجيًّا سلبيًّا لأبنائنا داخل المدارس، حيث دفعت وسائل الإعلام الأجنبية لمعلومات وشبكات اتصال تعرض لمحتويات ثقافية مركبة عن طريق شاشات التلفاز ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وتيقنها التام بتعارض

هذه المكتسبات الثقافية وعدم ملاءمتها لعاداتنا وتقاليدنا، وهذا ما نراه من مظاهر للتعدي والعنف داخل مدارسنا، وصور البلطجة التي نراها داخل أسوار المدارس وخارجها، بما يؤكد أن هؤلاء الطلاب للأسف أداة لتنفيذ أفكار وهمية خطيرة، وحلقات اختبار لابتكارات تلك الدول.

لقد بات العالم قرية صغيرة من خلال تمرير عادات دخيلة باستخدام وسائل التكنولوجيا المتطورة مثل شاشات التلفاز، وما تعرضه دور السينما من أفلام وبرامج تشجع على العنف، وتؤثر على عقول شبابنا، خاصة الذين لا يمتلكون ميراثًا ثقافيًا أو معرفيًا يساعدهم على مواجهة هذا الغزو الثقافي العنيف (الظاهر، ٢٠٠٨ ، ص١٨) حيث يستمد الأفراد خبراتهم من هذه البيئة الفكرية الغريبة عن ثقافتنا، حيث يكونون أكثر عرضة لها، نتيجة لمشاهدة هذا المحتوى الإعلامي الخطير (ناصف وآخرون، ٢٠١٠ ص ٥١) وأحيانًا يأخذ هذا العنف شكل العنف المنظم، أو غير المنظم؛ سعيًا وراء تحقيق أهدافه، كما يأخذ شكل العنف الذي تمارسه الجماعات: كأعمال الشغب، والتمرد، والتعدي على الآخرين، وعادة ما يرتبط الأمر بجماعات الضغط التي تربطهم فيما بينهم علاقات اجتماعية ومصالح مشتركة (محمد، ٢٠٠٨ ص ص: ١٤٣١ – ١٤٣٢) ونتيجة لذلك ينكر الفرد لذاته ويتحول إلى ذرة في كيان كبير هو الجماعة، بقدر ما تتاح له من خدمات وتضحيات، ويصبغ لأنظمة الجماعة وعقائدها، ويتبع نمطًا ثقافيًا مذابًا في النحن المنغلقة والملقنة. (أبو حلاوة، ٢٠١٦، ص٨).

هذا ويرى موريس أن تلك المنهجية يجب أن تحمل في طياتها مجتمع التغيرات المختلفة التي تحيط بالمجتمع، بما في ذلك التطور في وسائل المعرفة، والتنمية، والاكتشافات العلمية والتكنولوجية، وبرامج المنافسة المختلفة،

باعتبار أن المعرفة الحديثة من شأنها الوصول إلى تكوين القوة بأي شكل ممكن، وتحديث التفكير الناقد. (البريدي، ٢٠١١).

مما سبق يتضح أن لتكنولوجيا الرقمنة والغزو الثقافي الكبير الذي طال دول العالم الثالث نتيجة لثورات الربيع العربي، وما ارتبط بها من انتشار ثقافات مضادة، وسلبيات؛ أثرًا فعالاً في انتشار ثقافة العنف الممنهج والمنظم داخل مدارسنا، وأثرت على الاستقرار الداخلي لمجتمعاتنا، وطمس هوية شبابنا، نتيجة لفرض لغتها الخاصة.

ثالثًا: التراث البحثي.

يمكن تقسيم التراث العلمي للدراسات والأبحاث التي اهتمت بدراسة العنف الطلابي، وعلاقة ذلك بالعديد من المتغيرات الاجتماعية التي لعبت دورًا مؤثرًا في هذه الظاهرة إلى محورين، الأول: يتعلق بالعوامل الأسرية المؤثرة في ظاهرة العنف الطلابي. والمحور الثاني: خاص بالعوامل الاجتماعية المختلفة التي أثرت في ظاهرة العنف الطلابي.

المحور الأول: الدراسات التي تناولت تأثير العوامل الأسرية على ممارسة العنف الطلابي

هناك الكثير من الدراسات التي تناولت تأثير الأسرة على تفشى ظاهرة العنف الطلابي، نعرضها تباعًا وفقًا للترتيب الزمني على النحو التالي: دراسة السمري عن "العنف داخل الأسرة، تأديب مشروع أم انتهاك محظور" حيث كشفت نتائج هذه الدراسة إلى وجود أشكال مختلفة للعنف داخل الأسرة، مثل: عنف الأب تجاه الابن والابنة، وعنف الأم تجاه الابن والأبنة، واتجاهات الآباء والأبناء نحو العنف؛ وعلاقة ذلك بتفاوت معدلات تعرض جيل الأبوين وجيل

الأبناء للعنف داخل الأسرة، حيث كان الأبناء أكثر تعرضًا للعنف المعنوي من جيل الآباء، بينما أشارت الدراسة إلى أن الآباء كانوا أكثر تعرضًا للعنف المادي من جيل الأبناء، كما كان جيل الأمهات أكثر تعرضًا للعنف المادي من جيل الآباء، وأن جيل الأبن كان أكثر تعرضًا للعنف من جيل الأب منه من جيل الأم، بينما الفتيات كن أكثر تعرضًا للعنف من قبل الأب والأم داخل الأسرة. (السمري، ٢٠٠١). ودراسة فاجان عن "العلاقة بين الإساءة البدنية للمراهقين، والإجرام الجنائي: دعم لدورة دائمة من العنف"؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن لصور الاعتداء الجسدي لدى المراهقين أثرًا في ارتفاع معدلات انتشار الجرائم، كما أن لارتفاع تعاطى المخدرات، وزيادة معدلات الإساءة التي يتعرض لها الضحايا من قبل الأسرة؛ أثرًا واضحًا في ارتفاع معدلات السلوم الإجرامي. (Fagan,A, 2005, pp: 279-285). ودراسة هاردى، ولازولوفي "المراهقون والمصابون: الدور الأسرى للقضاء على دورة العنف بين المراهقين"، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن لنمط التفاعل المعقد من الأسرة والأبناء أثرًا واضحًا في تنامى مجموعة من العوامل التي تدفع الأبناء إلى ارتكاب سلوك العنف، يعد من أهمها : السباق الثقافي، والاجتماعي، والاقتصادي للأسرة. (Hardy & Laszloffy, 2009,pp 270-280). ودراسة ويدومكا عن "إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم، وعامل مامو الجيني؛ ومخاطر السلوك العنيف المادي في المجتمع". حيث أظهرت هذه الدراسة أن للتركيب الوراثي المرتبط بمستويات الأسرة؛ أثرًا في معدلات المعاملة والعنف الذى يتعرض له الأبناء من قبل الآباء وعلاقة ذلك بطبيعة السلوك الاجتماعي، كما أكدت نتائج الدراسة إلى عدم وجود دور جينى أو وراثي مرتبط بسلوك العنف، بمعنى أن هذا السلوك عامل مكتسب وليس فطريًا. (Widomca, 2006, pp: 684-689).

ودراسة جوفر وآخرين عن "العلاقة بين العنف الأسري، والعنف بين طلاب الجامعات"؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى انتقال العنف عبر الأجيال، مؤكدة على أثر العنف الجسدي الممارس من قبل الآباء في مرحلة الطفولة على تنامي تلك الظاهرة لدي الأبناء، حيث أشارت إلى أن التعرض للعنف في مرحلة الطفولة مؤشرًا على مشاركة الضحايا في علاقات وتعاملات تتسم بالعنف فيما بعد. (Gover, Others, 2008, pp: 1667-1693). دراسة مكى، وسامى عن "إشكالية العنف: العنف المشروع والعنف المدان" حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن لمظاهر الإساءة التي يتعرض لها الأبناء سواء كانت: جسدية أو تربوية أو عاطفية أثرًا في ظهور مشاعر عدوانية سلبية، ونشاط مفرط يرتبط بنوبات من العنف والقوة؛ قد تصل في بعض الأمور إلى الانتحار، أو الاعتداء على الآخرين بشكل مماثل للطريقة التي يتعرضون لها من قبل آبائهم داخل الأسرة. (مكى، سامى، ٢٠٠٨، ص ص: ١٠٦-١٠٧). ودراسة منيرة آل سعود "إيذاء الأطفال في المملكة العربية السعودية" والتي أشارت إلى أثر العنف الذى يمارس من قبل بعض الأمهات داخل المنزل؛ على إلحاق الأذى بأبنائهم، الأمر الذى ترتب عليه ظهور بعض الممارسات والتراكمات الثقافية التي ارتبطت بظهور أشكال مختلفة للممارسات العدوانية من قبل هؤلاء الأطفال تجاه زملائهم، بالإضافة إلى تراجع نظرتهم في الدور الوظيفي للأسرة في عملية تعزيز سلوكهم، بالإضافة إلى نظرتهم السلبية لها، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين انخفاض المستوي الاقتصادي لأسر الحالات، وتراجع المستوي التعليمي للوالدين باعتباره سببًا من أسباب استخدام العنف. (آل سعود، ٢٠١٣، ص ٨١). ودراسة يوسف بن أحمد الرميح عن "العنف الأسرى ضد الأطفال: دراسة ميدانية في محافظة عنيزة

بمنطقة القصيم"، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن للعنف الذي يمارسه الآباء ضد الأبناء أثرًا سلبيًّا يؤدي إلى تراكم العديد من الممارسات العنيفة التي يمارسونها ضد الآخرين داخل الأسرة وخارجها (الرميح، ٢٠١٣، ص ص: ٧٣ – ١٠١). ودراسة مجيدي عن "السلطة الوالدية وعلاقتها بالعنف لدي المراهقين في المؤسسات التعليمية" حيث أشارت الدراسة إلى وجود مجموعة من العوامل التي أدت إلى تنامى ممارسات العنف من قبل هؤلاء الأبناء تجاه المؤسسة التعليمية، كما أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية بين السلطة الوالدية ونمط العنف الممارس في المؤسسة التعليمية، كما أشارت الدراسة أيضًا إلى أن شكل العنف يختلف باختلاف المرحلة التعليمية، والتي تشكل شخصية المراهقين نظرًا لاختلاف مستوى تفكير الطالب باختلاف المرحلة العمرية، هذا بالإضافة إلى اتجاه الأبناء إلى ممارسة عنف يصل إلى الشجار مع الزملاء، والاعتداء عليهم، وقد يصل إلى التعدي على المعلم لفظيًّا؛ وتصبح المدرسة المناخ المتاح للطالب لإثبات تمرده على السلطة الأبوية. (مجيدي، ٢٠١٣، ص ص ٢٠٩ – ٢٢٣). ودراسة إنيستا وآخرين عن "ضحايا عنف الأمهات: استراتيجيات التواصل مع الأطفال لكسر دورة العنف"؛ حيث أشارت هذه الدراسة إلى تأثير العلاقة بين الأمهات وأطفالهن في التقليل من حدة العنف وتجنب الوقوع في ملابسات الجريمة والانحراف، حيث جاء ذلك من خلال الأمهات ودورهن في تقديم النصائح لأبنائهم الطلاب، وتحديد استراتيجيات الاتصال القائم على التفاهم، والفهم المشترك، وتعزيز برامج التواصل، حتى يتمكن من كسر دورة العنف المنزلي عبر الأجيال. (Insetta & others, 2015,pp: 703-724). ودراسة زو عن "تحجيم البلطجة بين طلاب المدارس الفنية المتوسطة: دورة العنف الأسرى" حيث أكدت على الدور الإيجابي لأنماط

التنشئة الوالدية في الأسرة، واكتساب أبنائهم للقيم، والاتجاهات، والمثل التي أدت إلى تراجع نسبة العنف الممارس من قبل تلك الطلاب داخل المدارس، مما يؤكد إلى دور الرعاية الوالدية في تحجيم ظاهرة العنف داخل المدارس. (Zhu Yang, 2018, pp: 1958-1977).

المحور الثاني: الدراسات التى تناولت تأثير العوامل الاجتماعية على ممارسة العنف الطلابي:

دراسة أنتوني وآخرين "العلاقة بين أخطاء الانتساب والسلوكيات المعرضة للخطر بين الأحداث الجانحين"، أشارت إلى أن الطلاب المعرضين للخطر دائمًا عرضة لارتكاب أفعال عنف مختلفة، ويرتبط ذلك بانخراطهم في سلوك غير اجتماعي من شأنه التدخل في ممارسات ينجم عنها مخاطر تصيب الآخرين، حيث يكونون عرضة للانضمام في جماعات منحرفة تقودهم إلى تصرفات سلبية تؤثر على حياتهم الاجتماعية والصحية، مثل: الانخراط في تعاطي المخدرات، وحمل السلاح، والنشاط الجنسي. (Anthony & Others, 2000). ودراسة الصبيحي، والرواجفة عن "العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية"؛ حيث كشفت الدراسة عن أن الطلاب الذين تورطوا في مشادات وتصرفات تتسم بالعنف؛ كانوا أقل في مستوى التحصيل الدراسي، كما أكدت الدراسة أن لجماعة الأقران أثرًا في تنامى سلوك العنف؛ حيث يميل الأقران إلى التوافق مع من يتشابهون معهم في نفس المستوي التحصيلي، ونمط التفكير، والمستوي الثقافي، باعتباره يمثل دائرة للتفاعل الاجتماعي الرجعي، ويصبحون عرضة لدخولهم في ممارسة السلوك العنيف داخل المدرسة وخارجها. (الصبيحي، الرواجفة، ٢٠١٠ ، ص ص: ٢٩ – ٥٦). ودراسة كارشر عن "دورة العنف والانفصال بين

طلاب المدارس المتوسطة الريفية: المعلم كسبب للعنف"؛ حيث أشارت الدراسة إلى دور الإدارة المدرسية في استمرار ممارسة الطلاب للعنف داخل المدرسة، حيث بدا ذلك بانقطاع الصلة بين الطلاب والمعلمين، وتراجع دور المعلمين في تنمية مهارات التأقلم لدى الطلاب، وسلبية إدارة المدرسة، وتجاهلها لممارسات العنف، مما أدى إلى تراجع آليات الضبط بداخلها، وتنامى سلوك العنف. (Karcher, 2002, pp: 35-50). ودراسة القحطاني "العنف الطلابي ضد الممتلكات التعليمية"؛ حيث أكدت الدراسة أن للمدرسة دورًا في دفع الطلاب إلى الاعتداء على الممتلكات داخل المؤسسة التعليمية، ويأتي ذلك من خلال السلبية التي تشوب إدارة المدرسة، وعنف المدرسين تجاه الطلاب، والعنف بين الأقران، بالإضافة إلى وجود أثر للعنف الذى يتعرض له هؤلاء الطلاب من قبل الأسرة كعامل للاعتداء على الممتلكات التعليمية. (القحطاني، ٢٠١١، ص ص: ٥٤٣ – ٥٨٧). وهناك دراسة الشميسي عن "العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في اليمن"، حيث أشارت الدراسة أن للعوامل المدرسية المتمثلة في الخبرة التي اكتسبها المعلمون، والمرونة في اتخاذ القرار، أثرًا واضحًا على انخفاض معدل سلوك العنف تجاه الطلاب، بالإضافة إلى العمر، والمؤهل العلمي، والنواحي الانفعالية والنفسية التي ترتبط بكل معلم، كما كشفت نتائج الدراسة إلى أن للعوامل الأسرية، المتمثلة في: عدد أفراد الأسرة، وترتيب الأبناء، والمستوي الاقتصادي للأسرة، أثرًا واضحًا في خفض معدلات العنف لدى الأبناء. (الشميسي، ٢٠١٢، ص ص ١١ – ٤٣). ودراسة شاهين عن "اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقته بالتحصيل"؛ حيث أشار الباحث إلى وجود علاقة وثيقة بين مستويات العنف التي تمارس في المدارس ومستوي التحصيل الدراسي

للطلاب، ومعدل شعورهم بالعدالة، حيث أكدت الدراسة إلى أن لبيئة المدرسة الاجتماعية والفيزيقية أثرًا كبيرًا في ارتفاع معدلات التحصيل الدراسي داخل المدرسة، وذلك من خلال الإيجابية في توحيد الصفوف، ودعم العلاقات بين الطلاب، وانتشار مشاعر الود والتعاون والتنافس الإيجابي فيما بينهم، والالتزام بالقواعد المنظمة داخل المدرسة، بالإضافة إلى الأثر الفعال الناتج عن تنمية العلاقات العاطفية بين الطلاب والمعلمين داخل المدرسة. (شاهين، ٢٠١٣، ص ص ١٠٧-١١٤). ودراسة ساهبيل وآخرين عن "تعرض الطلاب للعنف العاطفي والجسدي في بيئة المدرسة"، كشفت الدراسة أن الذكور كانوا أكثر تعرضًا للعنف العاطفي والجسدي من قبل المعلمين، كما أكدت الدراسة إلى أنه من المتوقع ارتفاع معدل العنف العاطفي بين الأبناء من قبل المعلمين داخل المدرسة، كما أكدت الدراسة على دور وسائل الإعلام في تزايد معدلات العنف داخل بيئة المدرسة وخارجها. (Sahbel and Others, 2016, pp: 303-310). وأشار دونج وآخرون في دراستهم عن "العنف ضد طلاب التمريض: الخبرة والممارسة والعنف المدرسي" أشاروا إلى أن العنف اللفظي يُعد من أكثر أنواع العنف الذي يمارس داخل المدارس، يليه التهديدات البدنية، ثم العنف الجنسي، ثم العنف الجسدي، كما أكدت الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من طلاب مدرسة التمريض محل الدراسة، قد تعرضوا للعنف بأشكاله المختلفة. (Dong, and others, 2017, pp: 625-662). وأكد بيرداود في دراسته عن "مخالطة أصدقاء السوء وعلاقتها بارتكاب السلوك الإجرامي" على أن للأصدقاء دورًا كبيرًا في ممارسة العنف الطلابي، وبدا ذلك من خلال مخالطة أصدقاء السوء في أماكن توصف بالخطيرة، أو بعض الأماكن المشكك فيها، مثل : الكازينوهات، والنوادي الليلية، وبعض صالات اللعب؛ الأمر الذى دفعهم إلى

تناول بعض أنواع المخدرات، التي كانت سببًا في ارتكابهم لسلوكيات عنيفة داخل المدرسة (بيرداود، ٢٠١٧، ص ص: ٧٣-١٢٣). وأخيرًا دراسة سو وآخرين عن "الآثار المترتبة على برنامج العنف المدرسي في بيئة الفصل الدراسي لطلاب المدارس الابتدائية" التي أشارت إلى تراجع دور إدارة المدرسة، وعدم تفعيل الأنشطة، وغياب الواعظ التربوي، وسلبية عملية التقويم الفعال كسبب في تنامى سلوك العنف. (Soo, 2018, pp: 54-61).

تعقيب نقدي (موقف الدراسة الحالية).

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة، يتضح أن هذه الدراسات قد تناولت بشكل مباشر وغير مباشر ظاهرة العنف الطلابي؛ حيث استفاد الباحث من هذه الدراسات في إطارها النظري والمنهجي، وكذلك في طريقة عرض النتائج.

تناولت الدراسات السابقة عاملاً أو عاملين على الأكثر كأسباب مفسرة لظاهرة العنف الطلابي، ولكن الدراسة الحالية تهتم بالكشف عن عدة عوامل، مثل: التنشئة الوالدية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، ووسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي، وجماعة الأقران، والإدارة المدرسية.

اعتمدت هذه الدراسات على نظريات محددة مثل: دورة العنف، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية الإحباط والعدوان، والنظريات التطبيقية، والنظرية النفسية الاجتماعية، ونظرية الضبط الاجتماعي. بينما تعتمد الدراسة الحالية على نظريات ركز بعضها على البعد الأسري مثل: نظرية دورة العنف، والعجز والقوة، وتباينات القوة. ونظريات حديثة ومعاصرة؛ فسرت أثر العوامل الاجتماعية مثل وسائل التواصل والاتصال، والأقران، والمدرسة على ممارسة

العنف، مثل: نظرية المخالطة الفارقة، ونظرية التعلم الاجتماعي، والاستحسان الثقافي للعنف، ومنهجية التحليل الثقافي.

اعتمدت بعض الدراسات على استخدام استمارة الاستبيان مثل دراسة الرميح، ومجيدي، ودراسة يونج، وكارشير، والشيمي، وساهبيل، ودنج، وبيرداود، ويون سو. وهناك بعض الدراسات التي استخدمت دليل المقابلة، مثل: دراسة إنيستا في المقابلة شبه المتعمقة، وهناك دراسات استخدمت استمارة الاستبيان ودليل المقابلات معًا مثل دراسة الشميسي، وبيرداود، ودراسة شاهين. والبعض الآخر استخدم المقاييس مثل: جوفير، ومكي، ودراسة سليمان، والقحطاني. بينما استخدمت الدراسة الحالية عدة أساليب لجمع البيانات مثل: مقياس لأساليب التنشئة الوالدية، وأسلوب العقاب المستخدم في المدرسة، ودليل المقابلة.

اقتصرت الدراسات على استخدام طريقة المسح الاجتماعي، والمنهج الاستقصائي، والمنهج الوصفي. بينما في الدراسة الحالية استخدم الباحث المنهج المقارن، وطريقة المسح الاجتماعي بالعينة.

أُجْرِيَت الدراسات السابقة على بيئة مدرسية واحدة، والبعض على مدرستين. بينما اعتمد الباحث في هذه الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات في أربع مدارس ثانوية، وفي حي واحد وهو حي صلاح سالم بمدينة بنى سويف.

رابعًا: الإجراءات المنهجية للدراسة.

١- مجالات الدراسة.

تشمل الدراسة الحالية ثلاثة مجالات، فبالنسبة للمجال الجغرافي؛ فقد أجريت الدراسة في مدينة بنى سويف فى شارع صلاح سالم. أما المجال البشري؛ فقد تحدد على طلاب وطالبات المدارس الثانوية العامة، والفنية. وأما المجال الزمني؛ فقد أجريت الدراسة بعد نهاية النصف الأول من العام الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩، حتى يتمكن من تحديد جميع مظاهر أشكال العنف الممارس بين الطلاب.

٢- منهج الدراسة

اُستُخْدِم المنهج المقارن، ويعد المنهج المقارن من أكثر المناهج المناسبة لهذه الدراسة؛ حيث يقوم بإجراء مقارنات بين أربع عينات من الطلاب والطالبات في أربع مدارس مختلفة.

٣- الطريقة العامة للدراسة

اعتمدت الدراسة على طريقة المسح الاجتماعي بالعينة؛ على عينة من طلاب وطالبات المدارس الثانوية العامة، والفنية بمدينة بنى سويف؛ حيث اتجه الباحث إلى إجراء مسح على جميع طلاب وطالبات المدارس الأكثر ممارسة للعنف في محافظة بني سويف، ثم قام باختيار عينة عمدية من أربع مدارس؛ وهم الأكثر ممارسة للعنف. حيث راعى أن تنتمي المدارس الأربع إلى حي واحد وهو حي صلاح سالم، وأن يكونوا متشابهين في بعض السمات والصفات والخصائص، كما أنها تُعد من أكثر المدارس التي سجلت بممارسة العنف في مدينة بني سويف، وسوف يشير الباحث إلى ذلك بالتفصيل في تفسير عينة البحث.

٤- أدوات جمع البيانات

أُعتُمِد على عدة أدوات لجمع البيانات تتمثل في؛ استمارة الاستبيان، ومقياس لأساليب التنشئة الوالدية، وأساليب العقاب المدرسي، ودليل المقابلة مع مديري المدارس الأربع، والوكلاء، والأخصائيين الاجتماعين، بالإضافة للرجوع إلى الوثائق والسجلات الموجودة بتلك المدارس.

أ- **<u>الأداة:</u> استمارة الاستبيان،** طُبِّقَت عن طريق مقابلة الباحث للمبحوثين. وقد تكونت من ستة عناصر، تمثلت في: البيانات الأولية. والبيانات المتعلقة بتأثير أساليب المعاملة الوالدية على العنف الطلابي. والبيانات المتعلقة بتأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على العنف الطلابي. والبيانات المتعلقة بتأثير وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي على العنف الطلابي. والبيانات المتعلقة بتأثير جماعة الأقران على العنف الطلابي. وأخيرًا البيانات المتعلقة بتأثير أساليب العقاب المدرسي على العنف الطلابي.

ومن أجل التحقق من مطابقة الاستمارة بالمتطلبات البحثية وخروجها بشكل علمي مناسب، اتبع الباحث مبدأين أساسيين هما:

١-معامل ثبات الأداة:

حيث قام الباحث بتطبيق الاستمارة على عينة من الطلاب والطالبات العنيفين بالمدارس الأربع، ثم قام بتطبيقها مرة أخرى على نفس العينة بعد مرور (٢١) يومًا من التاريخ السابق، وتوصل إلى معدل ثبات بلغ ٩٣,..

٢-صدق الاستمارة:

أُعتُمِد على صدق المحتوى، وذلك من خلال عرض استمارة المقابلة

على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم الاجتماع، وعلم النفس بكلية الآداب، وكلية التربية –جامعة بني سويف–، للتأكد من سلامة وصحة الأسئلة، واستبعاد الأسئلة المكررة(•).

ب– المقياس:

كما قام الباحث باستخدام مقياس لأسلوب المعاملة الوالدية، وأساليب العقاب بالمدرسة، وتكون هذا المقياس من (٧٣) عبارة، وقد اتبع الباحث الخطوات الآتية في التأكد من ثبات وصدق المقياس.

أولاً– معامل الثبات: حُسِبَ معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة القسمة النصفية (فردي– زوجي) كما يتضح من الجدول رقم (١). فيما يتعلق بأساليب المعاملة الوالدية، يشير الجدول إلى تمتع المقياس بقدر كبير من القبول والثبات، حيث تراوحت نسبة معامل الثبات في الطريقتين ما بين ٠,٥ حتى ٠,٧ . وفيما يتعلق بمقياس أساليب العقاب المدرسية، فقد تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٣ إلى ٠,٨.

ثانيًا– الصدق: أُعتُمِد على صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على عدد من السادة المحكمين من تخصصات (علم الاجتماع– وعلم النفس– والتربية)، حيث عُدِّلت بعض العبارات التي أُشِير إليها من قبل المحكمين(•).

• يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير إلى: ١- أد/ طلعت إبراهيم لطفي، أستاذ علم الاجتماع بآداب بني سويف، ٢- أد/ مصطفى خلف عبدالجواد أستاذ علم الاجتماع بآداب بني سويف. ٣- أد/ محمد حسين الأستاذ بكلية التربية ٤- أد/ هشام عبد الحميد التهامي أستاذ علم النفس بالكلية. ٥- أ.م.د/ طه مبروك محمد أستاذ علم النفس المساعد الكلية. ٦-أ.م.د/حسني إبراهيم عبدالعظيم أستاذ علم الاجتماع المساعد بآداب بني سويف. ٧- أ.م.د/ جمال محمد عبدالمطلب؛ أستاذ علم الاجتماع المساعد. ٨- أ.م.د/ محمد حمزة أمين، أستاذ علم الاجتماع المساعد بآداب بني سويف. ٩- أ.م.د/ رمضان محمد، الأستاذ المساعد بكلية التربية . ١٠- د . حسن إبراهيم حسن مدرس علم الاجتماع ببني سويف .١١- د- أحمد محمد عبدالغني. ١٢- د. أحمد خليفة مدرس علم النفس الاجتماعي كلية الآداب ببني سويف .١٣. د.بيكار محمد شبل، مدرس علم الاجتماع بكلية آداب بني سويف.

- (راجع السادة المحكمين ص (٢٣).

- ففيما يتعلق بمقياس أساليب المعاملة الوالدية، كانت الصورة الأولية للمقياس مكونه من (٨٠) عبارة، واسْتُبْعِد عدد (٢٤) عبارة لا تتلاءم مع طبيعة التعريف الإجرائي للمقياس، وكذا طبيعة العينة، بنسبة اتفاق تصل إلى ٧٥% فأكثر. وبعد عرض المقياس وإجراء التعديلات اللازمة المشار إليها من قبل السادة المحكمين، أصبح المقياس في صورته النهائية من (٥٦) عبارة، واتُّبعَت التعليمات اللازمة المرفقة طي المقياس، وكذا بدائل الاستجابات المشار إليها سابقًا.
- وفيما يتعلق بمقياس أساليب العقاب المدرسي، فكان مكونًا من (٥٠)، واستُبْعِدَت (٢٣) عبارة، وأصبحت الصورة النهائية للمقياس (٢٧) عبارة.

جـ- دليل المقابلة المتعمقة: Depth Interview

قام الباحث باستخدام دليل المقابلة المتعمقة مع عدد (٢٠) مفردة من المدارس الأربعة، مُثلت كل مدرسة بخمس مفردات، حيث رجع إليهم الباحث بهدف التعمق في بعض النتائج التي شعر أنها تحتاج إلى المزيد من التعمق في بعض القضايا الهامة، وقد تضمن دليل المقابلة بعض البنود الرئيسية، مثل: طبيعة العلاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وارتكاب الأبناء لسلوك العنف، والتأثير الفعلي لأساليب التسلط الوالدي على ارتكاب الطلاب للسلوك الإجرامي، وكذلك بعض البنود التي ارتبطت بالآثار الأخرى الكامنة وراء ارتكاب أفراد العينة للسلوك الإجرامي، سواء المتعلقة بتأثير وسائل الاتصال المتطورة، ومدى دافعيتها لارتكابهم للسلوك العنيف، والكيفية التي أثرت بها وسائل التواصل الاجتماعي في اكتساب خبرات ومهارات جديدة اُسْتُخَدِمَت في ممارسة العنف تجاه بعضهم، وكذلك بعض البنود التي اختصت بالكشف عن التأثير المباشر لجماعة الأقران على ارتكابهم لسلوك العنف،

والدور الذي لعبته المدرسة في اتساع حدة هذا السلوك. كما قام بإجراء مقابلات مع السادة مديري المدارس الأربع، والوكلاء والأخصائيين الاجتماعيين للتعرف على آرائهم في هذه الظاهرة، والأسباب الفعلية الكامنة خلفها، والدور الإيجابي للمدرسة الذي قدمته للتقليل من حدة هذا السلوك داخل المدرسة، وانعكاسه على الطلاب.

د- الوثائق والسجلات:

الاطلاع على المحاضر المدرسية المسجلة للطلاب والطالبات الممارسين للعنف، ولهم محاضر مدرسية رسمية بذلك.

٥- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة. اعتمدت الدراسة على عدة أساليب إحصائية، تمثلت في: معامل ألفا كرونباخ. وطريقة القسمة النصفية. واختبار T.Test. وتحليل التباين. ومعامل ارتباط بيرسون. وتحليل الانحدار. والمتوسط الحسابي. و كا٢.

٦- عينة البحث.

اعتمد الباحث في هذه الدراسة على نمط العينة العمدية، حيث أُخْتيرَت عينة عمدية من أربع مدارس ثانوية بمدينة بنى سويف، وهي (مدرسة علي بن أبي طالب الثانوية العامة بنين – مدرسة السيدة عائشة الثانوية العامة بنات– ومدرسة الزخرفية الثانوية بنين – ومدرسة الثانوية الفنية بنات)؛ حيث حرص الباحث على أن تنتمي هذه المدارس إلى شارع واحد في مدينة بني سويف وهو شارع صلاح سالم –مما يوضح أن نمط اختيار المدارس كان عمديًّا– حتى يضمن أن جميع أفراد العينة يتقاربون في العديد من الظروف والسمات تقريبًا، خاصة أن المدارس الأربع تصنف مدارس حكومية. وقد اتجه الباحث إلى

الأخصائي الاجتماعي في كل مدرسة، وطلب منه التعرف على أكثر الطلاب العنيفين بالمدرسة بناء على الوثائق والسجلات الرسمية، ومحاضر مدرسية رسمية تجاه هؤلاء الطلاب، فتوصل إلى أن نسبة من يمارسون العنف في كل مدرسة تراوحت في المدارس الأربع من (٧٥ إلى ٨١) طالب وطالبة، وحرصًا من الباحث على تحقيق التجانس في العينة، وأن تخرج النتائج بقدر من الاتساق، واُعْتُمِد على النسبة الأصغر وتعميمها على المدارس الأربع، ومن ثم؛ اخْتير (٧٥) طالبًا وطالبة من كل مدرسة باستخدام العينة العمدية، وقد راعى الباحث ملائمة الشروط الأساسية لمثل هذا النوع من العينات عند اختياره لعينة البحث، يُعد من أهمها: أن الباحث لدية خبرة كبيرة حول مجتمع البحث؛ فهو مقيم بالقرب من تلك المنطقة، بالإضافة لحضوره عدد كبير من الندوات العلمية بتلك المدارس، كان من أهمها: ندوات للعنف الطلابي، ومشكلات التحصيل الدراسي؛ مما جعله أكثر معرفة بأهم القضايا الخطيرة التي تواجه تلك المدارس، من ثم شعوره بأن هذه المفردات تفيئ بغرض البحث، مراعيًا أن تُمثل هذه الحالات الأبعاد المختلفة لمجتمع البحث.

- خصائص عينة الدراسة

١- موطن الميلاد.

كشفت نتائج الدراسة كما هو موضح بالجدول رقم (٢) تشابه عينات الدراسة من الذكور بالتعليم الفني- الإناث بالتعليم الفني- الذكور بالتعليم العام؛ حيث كانوا من أصول ريفية، بينما كانت عينة الإناث بالتعليم العام ذات أصول حضرية.

٢- محل الإقامة

فيما يتعلق بمحل إقامة أفراد العينة، نسبة ٥٨,٧٪ من الذكور بالتعليم الفني؛ ريف، ونسبة ٦٩,٣٪ من الإناث بالتعليم الفني؛ حضر، ونسبة ٥٤,٧٪ من الذكور بالتعليم العام؛ حضر أيضًا، ونفس نمط الإقامة بالنسبة لـ ٦٤٪ من جملة عينة الإناث بالتعليم العام. مما يشير إلى تشابه عينات الدراسة (الإناث بالتعليم الفني- الذكور بالتعليم العام- الإناث بالتعليم العام) في إقامتهم في مناطق حضرية وتباين عينة الذكور العام.

مما يشير الى أن معظم عينة الدراسة كانت ذات أصول ريفية، وأقامت في مناطق حضرية، الأمر الذي يدفعنا الى التساؤل: هل للأصول الريفية تأثير في ممارسة العنف لدى هؤلاء الطلاب؟ أم لا؟

أولاً: النتائج المتعلقة بتأثير أساليب المعاملة الوالدية على العنف الطلابي

يحاول الباحث في هذه النتيجة التعرف على تأثير أساليب المعاملة الوالدية (القبول، والرفض/ الحماية، والإهمال/ الحب، والعداء/ الديمقراطية، والبيروقراطية) المتبعة من قبل آباء عينات الدراسة من المدارس الأربع على معدلات العنف الطلابي.

كشفت نتائج الدراسة كما هو مبين بالجدول رقم (٣) أن لأساليب المعاملة الوالدية أثرًا فعالاً في التأثير على سلوك العنف لدى طلاب وطالبات المدارس الفنية والعامة، حيث يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المعاملة الوالدية في متغيرات (الحماية – القبول – الرفض – الإهمال). ومن أجل تحديد مصدر الفروق أُجْرى عدد من التحليلات البعدية لكل مجموعتين فرعيتين (الذكور بالتعليم الفني – الإناث بالتعليم الفني) (الذكور

بالتعليم العام– الإناث بالتعليم العام) باستخدام اختبار أقل فرق ممكن (L. S.D) أشارت نتائج الدراسة إلى التالي: فيما يتعلق بمتغير الحماية كانت الفروق في اتجاه عينة الإناث عامة. وفيما يتعلق بمتغير القبول كانت الفروق في اتجاه عينة الذكور عامة. وبالنسبة لمتغير الرفض كانت الفروق في اتجاه عينة الإناث فنية. وفيما يتعلق بمتغير الإهمال كانت الفروق في اتجاه عينة الذكور فنية. وفيما يتعلق بمتغير العداء كانت الفروق في اتجاه عينة الإناث فنية. وفيما يتعلق بمتغير الديمقراطية كانت الفروق في اتجاه عينة الذكور فنية. وفيما يتعلق بمتغير البيروقراطية كانت الفروق في اتجاه عينة الإناث فنية.

يتضح مما سبق أن عينة الدراسة من الإناث بالتعليم الفني؛ كانوا أكثر تعرضًا لمتغيرات (الرفض، والعداء، والبيروقراطية)، وجميعها متغيرات تعبر عن ضغط الوالدين، وربما يعود ذلك إلى طبيعة الحياة الريفية التي نَشَأنَ فيها الغالبية العظمى من تلك العينة، ومن خلال المقابلة المتعمقة مع خمس مفردات تنتمي إلى تلك العينة، تبين أنهن يعانين وبشكل مستمر من الرفض الدائم من قبل الوالدين لكل ما يطلبن ويحتجن إليه؛ حتى ولو كان حقًّا من حقوقهن الإيجابية التي تؤثر عليهن بالسلب، بالإضافة إلى نمط العداء الذي ارتبط بفقدان الثقة والتعامل بقسوة وتعنت مقصود، وما تعرضن له من بيروقراطية من قبل والدهن؛ ومن ثم اتجهن إلى العدائية في التعامل مع زميلاتهن، مشيرين إلى اشتراكهن في مشاجرات لتفريغ هذا الكبت الأسري، وممارسة العنف مع الزميلات، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية تباينات القوة، حيث إن الفتيات اللاتي نُشِّئْنَ على نمط التحلي بالصبر، والمسئولية؛ لم تملن إلى القسوة، بالمقارنة مع بيئة الأبناء الذكور الذين يعتمدون على استخدام الثقة بالنفس، والتنافس والعدوانية. (السمري، ٢٠٠٦، ص ١١٦).

– أما فيما يتعلق بعينة الدراسة من الذكور بالتعليم العام، أشارت النتائج إلى أنهم كانوا أكثر تعرضًا لأسلوب القبول من قبل الوالدين، وربما يعود ذلك إلى كونهم في المرحلة الثانوية العامة، وفي حاجة إلى الدعم النفسي والمعنوي، حيث ذكرت المفردات الخمس لتلك العينة إلى أن أسلوب المعاملة من آبائهم كان يغلب عليه المشاركة الوجدانية، وتقديم النصائح بشكل مستمر، مما عزز من روح المنافسة الإيجابية، وشعورهم بقدر كبير من الاستقرار في علاقتهم مع آبائهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هنري وآخرين، حيث أشارت إلى أن للأسرة أثرًا فعالاً في الحد من معدلات العنف داخل المدرسة، وبدا ذلك من معدل التعاطف والتقارب والانضباط الذي يمارسه الآباء داخل الأسرة؛ وتهيئة المناخ الأسري المناسب والفعال، الذي يكون دافعًا لتوجيه سلوك الطالب نحو الامتثال والانضباط والبعد عن ممارسة المخاطر (Henry& Others, 2001, pp:172-184).

– أما فيما يتعلق بعينة (الذكور بالتعليم الفني)، فقد أشارت مفردات العينة الخمس إلى غياب الدور الوالدي، حيث كان عدم الاهتمام، واللامبالاة، والتجاهل هو الأسلوب المتبع تجاههم من قبل الآباء. وترى نهاد عباس أن غياب الدور الوالدي؛ يُعد البداية الحقيقية الملائمة التي تدفع الطالب إلى ممارسة العنف ضد الآخرين؛ كنوع من رد الفعل المتوقع لما يلاقيه من سوء معاملة وسلبية من قبل الوالدين حيث يتخلق لدى الطفل الشعور بالخلاص، ويتجه الى محاولة ممارسة ما يراه من عنف وما يتعرض له من نبذ، تجاه زملائه من الطلاب (عباس، ٢٠١٥. ص:٩٦) والجدول رقم (٤) يوضح تلك النتيجة.

مما سبق ومن الجدولين رقم (٣-٤) يتضح الأثر الفعال لأساليب

التنشئة الوالدية على عينات الدراسة من المدارس الأربع، التي كان لها آثار سلبية واضحة على طلاب وطالبات المدرستين (الذكور بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم الفني)، وإيجابية على طلاب التعليم العام، وتتفق هذ النتيجة مع نظرية دورة العنف، حيث تذهب إلى أن الطلاب الذين يكتسبون سمات عدوانية مبكرة، يُخلق لديهم خبرات بيئية معادية سلوكيًّا لغيرهم من الطلاب. (Buckely, 2008, pp: 462-463)، وهذا ما يجيب على التساؤل الأول الذي صِيغَ لهذه الدراسة ومؤداه: ما أثر أساليب التنشئة الوالدية على العنف الطلابي؟

ثانيًا: النتائج المتعلقة بتأثير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على العنف الطلابي.

هدفت الدراسة إلى التعرف على تأثير المستوى الاجتماعي، والاقتصادي والثقافي للأسرة على العنف الطلابي، والمتمثل في دخل الأسرة، ومتوسط الدخل، ومهنة الأب، ومهنة الأم، وأثر ذلك على ارتكاب عينة الدراسة لسلوك العنف.

كشفت نتائج الدراسة كما هو مبين بالجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع، فيما يتعلق بتأثير المستوى التعليمي للأب على ممارسة سلوك العنف لدى الأبناء (كا٢ دالة أقل من٠,٠٠١٪)؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن المؤهل المتوسط تصدر المستوى التعليمي لآباء وأمهات عينتي المدرستين (الذكور بالتعليم الفني – الإناث بالتعليم الفني) وأكد على ذلك نسبة ٣٠,٧٪ من جملة عينة الذكور فني، ونسبة٥٣,٣٪ من عينة الإناث فني. بينما تصدر المؤهل العالي المستوى التعليمي لدى معظم آباء عينة الدراسة من طلاب وطالبات المدرستين (الذكور بالتعليم العام – الإناث بالتعليم العام) وأكد على ذلك نسبة ٤٠٪ من عينة

الذكور العام، ونسبة ٣٧,٣٪ من عينة الإناث العام. كما أشارت نسبة ٣٦٪ من عينة الذكور الفني بأن أمهاتهم كن أميات، وأشارت نسبة ٣٣,٣٪ من عينة الإناث الفني بأن أمهاتهن كن حاصلات على مؤهلات متوسطة. الأمر الذي يشير إلى ارتفاع المستوى التعليمي لآباء عينتي الدراسة من المدرستين العام (ذكور – إناث) إلى مستوي التعليم الجامعي، وانخفض المستوى التعليمي لآباء عينة الدراسة (ذكور – إناث) عند المستوى الأمي والمتوسط.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع، فيما يتعلق بتأثير المستوى التعليمي للآباء على ممارسة العنف الطلابي (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١)، حيث الغالبية العظمى من عيني (الذكور بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم الفني)؛ كان تعليم والدهم حكوميًّا ومثل ذلك ٦٥,٣٪ من حجم عينة الذكور، وأشارت نسبة ٣٠,٧٪ من نفس العينة بأن آباءهم غير متعلمين، بينما أشارت نسبة ٧٧,٣٪ من عينة الإناث الفني بأن تعليم آبائهم كان حكوميًّا للأب والأم. كما أشارت غالبية عينة الدراسة من الذكور بالتعليم العام إلى أن تعليم الأبوين أيضًا كان تعليمًا حكوميًّا.

–فيما يتعلق بالمستوى الاقتصادي للأسرة، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة في المدارس الأربع، فيما يتعلق بتأثير المستوى الاقتصادي للأسرة على العنف الطلابي، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الغالبية العظمى من عينتي (الذكور بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم الفني)؛ كانت دخولهم من الأعمال الخاصة؛ حيث جاءت عند مستوى الفلاحة والعمل اليدوي بالنسبة للأب – وربة منزل والعمل الإداري بالنسبة للأم؛ وتراوح معدل دخل آبائهم من (١٠٠٠ إلى ٢٠٠٠ جنيه شهريًّا). بينما كان

النمط الحكومي نوع دخل أسر أفراد العينة من (الذكور– والإناث) من التعليم العام، وتراوحت معدل دخول الغالبية العظمي منهن عند (٢٠٠٠ إلى ٤٠٠٠ جنيه شهريًّا)، بالمقارنة مع عينتي الدراسة من (الذكور بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم الفني) والذين بدا مستوى أسرهم الاقتصادي منخفضًا نظرًا لعدم وجود دخل ثابت لهم.

ومن خلال المقابلات المتعمقة، توصل الباحث إلى أن للمستوى الاجتماعي والاقتصادي والمهني المنخفض أثرًا واضحًا في تنامي سلوك العنف لدى أفراد العينة من عينتي الدراسة (الذكور بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم الفني)؛ حيث كانت نظرتهم إلى الآخرين يغلب عليها الحقد، كونهم ينعمون أكثر منهم، فكانوا ينظرون لأنفسهم بالدونية، وانخفاض المستوى الثقافي لآبائهم، وتراجع قدرتهم على التنوع الفكري والمستقبلي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الخوالدة عن "العوامل المؤثرة في العنف في بعض المدارس الأردنية"؛ حيث توصلت هذه الدراسة الى أن للظروف المعيشية والأسرية، ووجود مظاهر للعنف داخل الأسرة؛ أثرًا كبيرًا في انتشار سلوك العنف داخل المدرسة (الخوالدة، ٢٠١٤، ص ص: ٦٤٦–٦٦٦). بالمقارنة مع مفردات الدراسة من عينتي (الذكور بالتعليم العام– والإناث بالتعليم العام)، فقد انعكس المستوى الاجتماعي والاقتصادي لأسرهم على تصرفاتهم، وإن كان يغلب عليهم العنف، ولكنهم أشاروا إلى وجود تقارب فكري ومادي مع باقي زملائهم في المدرسة، نظرًا للاهتمام المتزايد من قبل آبائهم –خاصة حالات الإناث ، حيث أشارت مفردات تلك العينة إلى حاجاتهن إلى المزيد من الدعم الأسري واستغلال مهن آبائهن في تميزهن على زميلاتهن. وهذا ما يجيب على التساؤل الثاني الذي صِيغَ لهذه الدراسة ومؤداه: هل يؤثر المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة على العنف الطلابي؟

ثالثًا: النتائج المتعلقة بتأثير وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي على العنف الطلابي

سعت الدراسة إلى الكشف عن تأثير وسائل الاتصال على العنف الطلابي؛ وكذلك التعرف على تأثير وسائل التواصل الاجتماعي من شبكات الإنترنت ومشاهدة برامج العنف على ممارسة العنف لدى عينة البحث.

كشفت نتائج الدراسة كما هو مبين بالجدول رقم (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع فيما يتعلق بأكثر وسائل الاتصال استخدامًا بشكل عام؛ حيث أشارت عينة الدراسة من المدارس الأربع إلى تصدر الموبايل وسائل التواصل التي يفضلون استخدامها في مشاهدة العنف. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١) فيما يتعلق بمدى مشاركة برامج الأكشن عن طريق هذه الوسيلة؛ حيث تشابهت عينات الدراسة الثلاث (الذكور بالتعليم الفني، والإناث بالتعليم الفني، والذكور بالتعليم العام) في مشاهدة تلك البرامج من خلال الموبايل. بينما أشارت نسبة ٤٨٪ من حجم العينة التي تنتمي إلى (الإناث بالتعليم العام) بأنهن لا يفضلن مشاهدتها؛ الأمر الذي دفع الباحث إلى الاقتراب من عينات الدراسة –من المدارس الأربع – الذين أكدوا على مشاهدة تلك البرامج (وكان عددهم ٦٥ من الذكور بالتعليم الفني –٤٠ من الإناث بالتعليم الفني – ٥٣ من الذكور بالتعليم العام – و٣٧ من الإناث بالتعليم العام) على أكثر برامج العنف التي يفضلون مشاهدتها؛ فتوصل إلى تصدر برنامج مصارعة المحترفين أكثر البرامج التي تشاهدها عينة الدراسة (الذكور بالتعليم الفني– الإناث بالتعليم الفني– الذكور بالتعليم العام–الإناث بالتعليم العام) بينما انخفض معدل

مشاهدتهم للبرامج الوثائقية، كما تصدرت قناة المصارع أكثر القنوات التي يفضل مشاهدتها عينات الدراسة من المدارس الأربع، وتشابهت عينتا الدراسة (الإناث بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم العام) في مشاهدتهم لقناة Top Movies، وانخفضت مشاهدة قناة الرياضة لدى عينة الذكور بالتعليم العام، مما يشير إلى أن عينتي الدراسة من (الذكور بالتعليم الفني– الذكور بالتعليم العام) كانتا أكثر مشاهدة لقنوات المصارعة بمعدل يفوق مشاهدتهم للقنوات الهادئة، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الاستحسان الثقافي للعنف، حيث ترى أن لوسائل الإعلام دورًا كبيرًا في اكتساب الطلاب لسلوك العنف، نظرا لما تعرضه من مشاهد عنيفة تؤثر على قيم الأبناء وتدفعهم إلى تعلم العنف. (الخشاب، ٢١٠٤، ص٦٣٠).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع في عدد ساعات مشاهدة قنوات الأكشن؛ حيث سجلت عينة الذكور بالتعليم الفني أعلى مستوى ممكن في ساعات مشاهدة قنوات الأكشن حتى تجاوزت الأربع ساعات يوميًّا عند نسبة ٦٩,٢٪، بينما انخفضت هذه المشاهدة إلى ساعتين عند نسبة ٧٥٪ لدى عينة الإناث بالتعليم الفني، كما انخفضت مشاهدة هذه القنوات لدى الغالبية العظمى من عينتي الدراسة (الذكور بالتعليم العام – الإناث بالتعليم العام) إلى ساعتين (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١)؛ وربما يعود ذلك إلى عدم إتاحة الوقت بشكل كاف لدى عينة الدراسة من الثانوي العام (ذكور – إناث) لمشاهدة تلك البرامج، حيث ذكرت مفردات الدراسة من المدرستين العام (الذكور – والإناث) انشغالهم بدروسهم ومجموعات التقوية من جانب، والرقابة الأسرية عليهم من جانب آخر، كما أرجع بعضهم ذلك أيضًا إلى رغبته في تحقيق مجموع مرتفع

للالتحاق بالجامعة وعدم الاغتراب خارج المحافظة، باستثناء مفردة واحدة من الذكور عام؛ التي كانت تشاهد هذه القنوات لأكثر من أربع ساعات يوميًّا لرغبته في دخول كلية التربية الرياضية، كونها تزوده بمزيد من الخبرات. وللتحقق من ذلك حاول الباحث التعرف من عينة الدراسة الأربع على مدى مشاركة أعضاء الأسرة لهم في مشاهدة برامج الأكشن، فتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة الأربع بأنهم نادرًا ما يشاهدون هذه البرامج مع أعضاء الأسرة؛ نظرًا للرقابة الأسرية ورفضهم مشاهدة هذه البرامج العنيفة، كما يعود أيضًا نمط الرقابة القوية الذي كان واقعًا على عينة الإناث العام، والسلطة والسيطرة والبيروقراطية التي كن يتعرضن لها عينة الدراسة من الإناث الفني من قبل آبائهن- *راجع الجدولين رقم (٣-٤) أساليب المعاملة الوالدية*، مما يشير إلى تواكب نتائج الدراسة في تأثير أساليب المعاملة الوالدية على الأبناء عبر مراحل النمو المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية دورة العنف حيث تؤكد على مسئولية المجتمع عن حدوث مظاهر العنف المختلفة لدى الأبناء، حيث يُعد الآباء شركاء، ويكون لديهم دور كبير في دعم دورة العنف. (Child, 2016, p:216) . كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع دراسة أحمد زايد عن التنشئة الاجتماعية في البلدان العربية، حيث يكون للأسرة أثرٌ واضحٌ في دعم النمط التسلطي على الأبناء. (زايد، ٢٠١٨).

أما فيما يتعلق بمدى مشاهدة الرياضات العنيفة داخل مراكز الشباب والأندية، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى تقارب عينتي الدراسة (الذكور بالتعليم الفني- الذكور بالتعليم العام) في مشاهدة الغالبية العظمى منهم لتلك الرياضات داخل الأندية

بدرجة مرتفعة؛ بلغت النسبة بين ذكور التعليم الفني ٦٥,٧ ٪، ونسبة ٦٥,٣ ٪ بين عينة الذكور بالتعليم العام ، ولكن تباينت العينتان في ترتيب تلك الرياضات، حيث تصدرت رياضة رفع الأثقال بين عينة الدراسة من الذكور بالتعليم الفني، تليها كمال الأجسام، وانخفضت رياضة الجودو. بينما تصدرت رياضة كمال الأجسام لدى عينة الذكور العام، وتليها الكاراتيه ثم الملاكمة، وعلى أية حال تُعد رياضة القوة الرياضة المفضلة لدى عينة الدراسة من (الذكور بالتعليم الفني– والذكور بالتعليم العام) هي كمال الأجسام. بينما أشارت نتائج الدراسة إلى تراجع مشاهدة الغالبية العظمى من عينتي الدراسة (الإناث بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم العام) لتلك الرياضات العنيفة داخل مراكز الشباب، وربما يعود ذلك إلى أن الإناث كن أقل عرضة لمشاهدة مثل هذه الرياضات، بالمقارنة مع الذكور الذين كانوا أكثر عرضة ومشاركة لتلك الرياضات بمشاركة زملائهم وبشكل مستمر، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الاستحسان الثقافي للعنف؛ حيث ترى أن للأصدقاء دورًا كبيرًا في ممارسة العنف، ويبدو ذلك من خلال مخالطة الأصدقاء في أماكن ضارة كالكازينوهات، والنوادي الليلية، وصالات اللعب المختلفة (بيرداود، ٢٠١٧، ص ١١٧).

– أما فيما يتعلق بتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على العنف الطلابي بين عينات الدراسة من المدارس الأربع، فتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع في مدى استفادتهم من الإنترنت في مشاهدة برامج العنف؛ كونها وسيلة غير مراقبة من قبل الأسرة، حيث يشاهدونها من خلال الموبايل في غرفهم الخاصة، حيث تصدرت فيديوهات البلطجة مشاهدة عينات الدراسة الثلاث (الذكور بالتعليم الفني – الإناث بالتعليم الفني – الذكور بالتعليم العام)، وتصدرت مشاهدة فيديوهات

القتل بنسبة ٦٩,٦٪ من عينة الدراسة من الإناث بالتعليم العام، مما يشير إلى تعرض عينات الدراسة من المدارس الأربع إلى مشاهدة برامج العنف وخاصة الخطيرة منها، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الاستحسان الثقافي للعنف، حيث ترى أن لشبكات التواصل الاجتماعي أثرًا فعالاً في تنامي سلوك العنف بين الطلاب، وذلك من خلال ما تضمنته تلك الشبكات من خدمات إلكترونية ومعلوماتية تعرض عن طريق الحاسب الآلي، أو الهواتف النقالة؛ من ظهور ثقافات اجتماعية تنشر فكرًا منحرفًا يدعو للعنف، ويفضله الطلاب ويستحسنون أنماطه (الجلاد، ٢٠١٤، ص ٩١٦)، كما تتفق أيضًا مع دراسة ماري وين، حيث أشارت إلى أن لمشاهدة برامج العنف المتزايد على شاشات التلفاز أثرًا كبيرًا في تنمية سلوك العنف لدى الأطفال والمراهقين؛ حيث لم تقتصر هذه المشاهدات على برامج العنف والاغتصاب فقط، بل كذلك مشاهدة مظاهر الاعتداء والعنف والشتم المختلفة لدى الطلاب من النوعين. (حسونة، ٢٠١٢، ص ٢٠).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع (الذكور بالتعليم الفني – الإناث بالتعليم الفني – الذكور بالتعليم العام – الإناث بالتعليم العام) في الذهاب لصالة البلايستيشن لمشاهدة ألعاب العنف (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١)، حيث تشابهت عينتا الدراسة من (الذكور بالتعليم الفني – الذكور بالتعليم العام) ؛ وأشارت نسبة ٧٣,٣٪ بين الذكور بالتعليم الفني، ونسبة ٦١,٣٪ بين الذكور بالتعليم العام إلى أنهم يلعبون هذه الألعاب العنيفة داخل صالات البلايستيشن بشكل مستمر. بينما جاءت هذه المشاهدات ضعيفة عند عينة الإناث بالتعليم الفني بنسبة ٢٤٪، و٥٪ عند عينة الإناث بالتعليم العام).

كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع، فيما يتعلق بتراجع مشاهدتهم لأفلام الأكشن مع أعضاء الأسرة عن طريق شبكات الإنترنت، كونها شبكات يمتلكها كل طالب أو طالبة بمفرده عن طريق أجهزة الاتصال الخاصة بهم، ومن خلال المقابلات مع مدير مدرسة (علي بن أبي طالب الثانوية بنين) "ذكر أن سيارة الإسعاف دائمة التردد على المدرسة لنقل الحالات التي تتعرض للعنف من قبل بعض الطلاب، بالإضافة إلى وجود سيارة النجدة بجوار سور المدرسة"، كما أشارت مفردات تلك العينة أن العنف هو السمة الأساسية لجميع الطلاب داخل المدرسة، ومن لا يمارس العنف يُتَعَدَّي عليه بالضرب والسخرية من قبل الطلاب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاردي ولازولفي، حيث تريان أن لنمط التفاعل المعقد بين الأفراد والأسرة والمؤسسة التعليمية، والقوى المحيطة؛ أثرًا في دفع الأبناء الى ارتكاب سلوك العنف (Hardy, Laszloffy, 2005, pp:270-273)، والجدول رقم (٦) يوضح تلك النتيجة، وهذا ما يجيب على التساؤل الثالث الذي صِيغَ لهذه الدراسة ومؤداه: هل تؤثر وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي على العنف الطلابي؟

رابعًا: النتائج المتعلقة بتأثير جماعة الأقران على العنف الطلابي.

يسعى الباحث في هذه النتيجة إلى التعرف على تأثير جماعات الأقران على العنف الطلابي بين عينات الدراسة من المدارس الأربع.

كشفت نتائج الدراسة كما هو مبين بالجدول رقم (٧) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تشابه عينات الدراسة الأربع لأقرانهم في المدرس (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١٪) حيث توصلت الدراسة إلى وجود تشابه بين عينات الدراسة الثلاث (الذكور بالتعليم الفني– والذكور بالتعليم العام – والإناث بالتعليم

العام) مع أقرانهم بدرجة كبيرة، بينما أشارت عينة (الإناث بالتعليم الفني) بأنهن يتشابهن مع أقرانهن بدرجة متوسطة؛ وذلك بنسبة ٤٤٪؛ حيث كان من أبرز ملامح التشابه بينهما؛ التقارب في التفكير؛ حيث تقاربت عينات الدراسة (الذكور بالتعليم الفني – والذكور بالتعليم العام) في أنهم دائمًا ما يشاركون أقرانهم في التفكير، بينما أشارت عينتا الدراسة (الإناث بالتعليم الفني – والإناث بالتعليم العام) إلى أنهما أحيانًا ما يشاركن قريناتهن في التفكير في ممارسة سلوك العنف، فيما غلب الطابع الأنثوي على مجموعتي (الإناث بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم العام) في مشاركتهن قريناتهن في التفكير في ممارسة العنف، لسيطرة بعض العادات المجتمعية التي أحيانًا ما تفرض قوتها على الفتيات، وخوفهن من تسلط والديهن.

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة من المدارس الأربع فيما يتعلق بالنقاش الدائم فيما بينهم قبل ممارسة سلوك العنف، بينما بدا التباين واضحًا في المشاركة مع الأقران في ممارسة العنف داخل المدرسة بين عينات الدراسة الأربع، حيث جاء إيجابيًّا وبشكل مستمر بين عينتي الدراسة الذكور بالتعليم الفني بنسبة٨٦,٧٪ – والذكور بالتعليم العام بنسبة ٧٣,٣٪، بينما جاءت هذه الممارسة في بعض الأمور لدى عينتى الدراسة الإناث بالتعليم الفني بنسبة ٥٨,٧٪ – والإناث بالتعليم العام بنسبة ٧٢٪، مما يشير إلى تراجع ممارسة الإناث لسلوك العنف بشكل مستمر بالمقارنة مع الذكور من عينات الدراسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أنتوني، حيث تشير إلى أن الطلاب المعرضين للخطر دائمًا يكونون عرضة لارتكاب أفعال عنف مختلفة، حيث ينخرطون في سلوك لا اجتماعي من شأنه التدخل في ممارسات قد ينتج عنها مخاطر تصيب الآخرين، بالمقارنة

مـع الإنـاث فقد كـن أقـل ممارسـة لسـلوك العنـف؛ نظـرًا لطبيعـتهن البيولوجيـة وتراجعهن عن بعض الممارسات التي تهدد الآخرين (W.Anttony , 2000,)

كمـا حـاول الباحـث التعـرف علـى أشـكال العنـف الممـارس لـدى عينـة الدراسة من العينات الأربـع، فتوصل إلى وجود فروق ذات دلالـة إحصائية بين عينـات الدراسـة من المدارس الأربـع (كا٢ دالـة عند أقل من ٠,٠٠١٪) حيث تشابهت عينتا (الذكور بالتعليم الفني – والذكور بالتعليم العام) في شكل العنف الممارس، حيث تصدر العنف الممارس عن طريق الضرب باليد أبرز أشكال العنـف الممـارس بينهم. بينمـا أكدت عينتـا الدراسـة مـن الإنـاث بـالتعليم الفنـي بنسبة ٤٨٪ ، والإنـاث بـالتعليم العـام بنسبة ٥٤,٧٪ ؛ بـأن الشـتم هـو الوسيلة المستخدمة في ممارسة العنف مع الأقران، مما يشير إلى أن الذكور من عينة الدراسة كانوا يميلون إلى استخدام القوة في ممارسة العنف والضرب والتعدي، فيمـا كـان أسـلوب عينـة الدراسـة مـن الفتيـات يميـل إلـى الاكتفـاء بالشـتم وعـدم التدخل في المشاجرات، أو ما تطلق عليه نظرية المخالطة الفارقة بفن ارتكاب الجريمة، الذي يتمثل في التدابير والتهيئة المناخية وكيفية تنفيذها، وما يرتبط بهـا مـن عمليـة توجيـه الميـول والـدوافع، وتبريـر هـذه التصـرفات المنحرفـة". (بيرداود، ٢٠١٧، ص ٨٥).

وبدا رد الفعل واضحًا لدى غالبية عينات الدراسة من (الذكور بالتعليم الفني – الإناث بالتعليم الفني – والذكور بالتعليم العام)؛ فيما يتعلق بالمشاركة في ممارسة العنف على من يتعرض لهم من قبل الزملاء؛ حيث أكدت نسبة ٦٦,٧٪ من عينة الذكور الفني، و٧٧,٣٪ من عينة الإناث الفني، ونسبة ٩٢٪ مـن عينـة الـذكور العـام؛ أنهـم يتعرضـون لـزملائهم الـذين يخـالفونهم بـالرأي باستخدام العنف والضرب إذا لزم الأمر ذلك، بينما أكدت عينة (الإناث بالتعليم

العام) بأنهن نادرًا ما يمارسن العنف على زميلاتهن إذا تعرضن لهن إلا في أضيق الحدود. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة من المدارس الأربع (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١٪) فيما يتعلق باستخدام السخرية كوسيلة من الوسائل المستخدمة في بعض الأحيان لدى الأقران الذين لا يفضلون التعامل معهم، حيث بدا ذلك واضحًا لدى عينات الدراسة الثلاث (الذكور بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم العام) فقد كانوا دائمي النبذ والاستهزاء لهم، بينما كان الاعتداء الجسدي المباشر الوسيلة المستخدمة لدى عينة الذكور بالتعليم العام بنسبة ٥٦٪، كشكل من أشكال العنف الموجه تجاه الأقران الذين لا يفضلون التعامل معهم. وفي الحقيقة بدت هذه المدرسة وكأنها غابة للبلطجة واستخدام العنف، وتتفق هذه النتيجة مع منهجية التحليل الثقافي، حيث ترى أن العنف بين الجماعات يأخذ أحيانًا شكل العنف المنظم، أو غير المنظم؛ سعيًا وراء تحقيق أهدافه، كما يأخذ شكل العنف الذي تمارسه الجماعات: كأعمال الشغب، والتمرد، والتعدي على الآخرين، وعادة ما يرتبط الأمر بجماعات الضغط التي تربطهم فيما بينهم علاقات اجتماعية ومصالح مشتركة (محمد ، ٢٠٠٨ ص ص: ١٤٣١ – ١٤٣٢) كما تتفق هذه النتيجة أيضًا مع نظرية المخالطة الفارقة، حيث ترى أن السلوك الإجرامي مثله كأي سلوك يكتسب من خلال المحاكاة والاتصال على مستوى جماعات الرفاق، حيث يعزز الفرد من آرائه واتجاهاته ويشجعونه على اكتساب الأنماط السلوكية العدوانية. (ابن عسكر، ٢٠١٤، ص ٥٨).

وأخيرًا كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة من المدارس الأربع (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١٪) فيما يتعلق بالمشاركة في أسلوب الكتابة على جدران الفصل كشكل من أشكال العنف المستخدم بهدف التعبير عن الرأي، حيث كان التشابه واضحًا بين

عينات الدراسة الثلاث: الذكور بالتعليم الفني بنسبة ٧٤,٧٪ – والإناث بالتعليم الفني بنسبة ٨٠٪ – والذكور بالتعليم العام بنسبة ٧٨,٧ ٪؛ بأنهم يلجأون إلى هذه الوسيلة للتعبير عن الرأي، فيما أشارت نسبة ٦٨٪ من حجم عينة الإناث العام بأنهن لم يمارسن هذه الوسيلة باعتبار أن ذلك يؤثر على نظافة الفصل ويعكس شخصيتهن ونظافتهن، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية المخالطة الفارقة؛ حيث ترى أن عملية تعلم السلوك الإجرامي تتم من خلال عمليات الاتصال الفعال القائم بين الفرد والآخرين في المجتمع، التي تبدأ بالاتصال اللفظي، وقد تكون بالإشارات الحركية المتفق عليها فيما بينهم. (بيرداود، ٢٠١٧، ص٨٥).

مما سبق يتضح أن لجماعة الأقران أثرًا واضحًا في ممارسة عينات الدراسة الأربع لسلوك العنف بأشكاله المختلفة وأساليبه المتنوعة، وبدا ذلك بوضوح لدى عينات الدراسة من (الذكور الفني– والإناث الفني – وتزايد بشكل ملحوظ لدى الذكور العام – وتتوسط عند الإناث العام) وربما يعود ذلك لطبيعة البيئة المحيطة والنمط الأسرى. *راجع الجدول رقم (٥) المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، الذى بدا واضحًا في مصلحة عينة الإناث العام.* وتتفق هذه النتيجة مع نظرية المخالطة الفارقة؛ حيث ترى أن السلوك الجانح مُتعلم من خلال الاحتكاك بأشخاص آخرين، وتجمعهم معايير مترابطة وردود أفعال متشابهة؛ تعبر عن الترابط الفارقي الذي أدى إلى ممارسة سلوك العنف، (العربي، ٢٠١٤، ص ٣٠)، وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع نظرية التعلم الاجتماعي، حيث أكد (باندورا) أن سلوك العنف متعلم ومكتسب من خلال الملاحظة والتقليد، (شقلابو، ٢٠١٥، ص ١٢١)، وهذا ما يجيب على التساؤل الرابع الذي صِيغَ لهذه الدراسة ومؤداه: هل تؤثر جماعة الأقران على العنف الطلابي؟

خامسًا: النتائج المتعلقة بتأثير أساليب العقاب المدرسي على العنف الطلابي.

يسعى الباحث في هذه النتيجة إلى التعرف على تأثير المدرسة على العنف الطلابي لدى عينات الدراسة من المدارس الأربع؛ وذلك من خلال التعرف على أساليب العقاب التي تتبعها المدرسة تجاههم، وأثر ذلك على معدلات العنف الطلابي. وكذلك الكشف عن عدالة هذه الأساليب المتبعة من المدرسة من وجهة نظر أفراد العينة. كما يسعى أيضًا إلى التعرف على الأساليب التي يتبعها المُعلم عند مخالفة أفراد العينة لقواعد السلوك، وممارسة العنف داخل الفصل، والأثر الذي تتركه عليهم، وعلاقة ما سبق بمعدلات التحصيل الدراسي لأفراد العينة.

– كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الأربع في أسلوب العقاب الذى تتبعه المدرسة في بعض المواقف تجاه أفراد العينة (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن اللوم هو الأسلوب المتبع من قبل إدارة المدرسة تجاه عينتي الدراسة الإناث بالتعليم الفني بنسبة ٥٣,٣٪ – والإناث بالتعليم العام عند نسبة ٢٩,٣٪ إذا تأخروا في حضور الحصة، بينما تباين هذا العقاب بين عينتي الدراسة (الذكور بالتعليم الفني – والذكور بالتعليم العام) عند قيامهم بهذا التصرف، حيث أشار (الذكور بالتعليم الفني) إلى أن الطرد من الحصة هو العقاب المتبع من قبل المُعلم؛ عند نسبة ٣٦٪، وأشارت نسبة ٥٤,٧٪ من عينة الذكور بالتعليم العام بأن الفصل المؤقت هو العقاب الذى يتبعه المُعلم عند هذا التصرف.

– كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الأربع في أسلوب العقاب الذى تتبعه المدرسة في حالة التحدث مع أحد

الزملاء أثناء الحصة (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١) حيث أشارت نسبة ٤٤٪ من عينة الذكور بالتعليم الفني، ونسبة ٣٢٪ من عينة الإناث بالتعليم الفني؛ أن العقاب باللوم من قبل المُعلم هو الأسلوب المتبع من قبل إدارة المدرسة في هذه الحالة، بينما أشارت نسبة ٢٦,٧٪ من عينة الذكور بالتعليم العام، ونسبة ٢٥,٣٪ من عينة الإناث بالتعليم العام بأن التهديد بإنذار ولي الأمر هو الأسلوب المتبع من قبل المُعلم في هذه الحالة.

– كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفصل المؤقت هو الأسلوب المتبع من قبل المُعلم في حالة التعدي على أحد الزملاء جسديًّا لدى عينتا الدراسة الذكور بالتعليم الفني بنسبة ٢٨٪– وذكور عام بنسبة ٣٦٪، بينما تباينت عينتا الدراسة (الإناث بالتعليم الفني– والإناث بالتعليم العام) في مردود هذا الموقف من قبل المُعلم، حيث أشارت عينة الإناث الفني بأن اللوم هو الأسلوب المتبع عند هذا التصرف بنسبة ٣٧,٣٪، فيما أشارت عينة الإناث العام بنسبة ٣٢٪؛ بأن الطرد من الحصة هو الأسلوب المتبع من المُعلم عند قيام إحداهن بهذا التصرف، وبالرجوع إلى مفردات الدراسة (١٠ مفردات من الذكور بالتعليم الفني، والذكور بالتعليم العام) أشاروا إلى أنهم تعرضوا للفصل أكثر من مرة، بسبب قيامهم بهذا التصرف داخل الفصل –الاعتداء جسديًّا على أحد الزملاء– لدرجة أن ثماني مفردات منهم مهددة بالفصل النهائي من المدرسة إذا تكرر هذا الأسلوب مرة أخرى، الأمر الذى جعلهم يمارسون هذا الأسلوب بشكل يشمله القوة خارج سور المدرسة، مما يشير إلى أن عقاب المدرسة هنا لم يمنع هؤلاء الطلاب من ممارسة هذا السلوك العنيف، وقد انعكس ذلك على انخفاض معدل التحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب، وتراجع إنجازهم العلمي، وبالرجوع إلى الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس الأربع، ونتائج العام الماضي لعينة

(الذكور بالتعليم العام) توضح تراجع معدل تحصيلهم العلمي، حيث تبين أن نسبة ٨٢٪ من تلك العينة كان متوسط درجاتهم بين ٥٥ إلى ٦٥٪، وربما يعود ذلك إلى عمليات الفصل التي تعرضوا لها بسبب تكرار ارتكاب سلوكيات العنف داخل الفصل والمدرسة، فلم يتقدموا لإعادة القيد إلا بعد مرور فترة من الفصل، وكانوا يفضلون البقاء خارج المدرسة وعدم حضور الامتحانات الشهرية؛ الأمر الذي أدى إلى تأخر تحصيلهم الدراسي، مع ملاحظة أن نسبة ٧٥٪ من جملة تلك العينة كانوا ينتمون إلى القسم الأدبي نظرًا لخوفهم من الرسوب في حالة التحاقهم بالقسم العلمي، بينما كان معدل التحصيل الدراسي الفني لعينة الدراسة من الذكور يتراوح بين ٦٨٪ إلى ٧١ ٪، خاصة في المواد العملية، حيث كانوا يلتزمون بالحضور مجبرين؛ خوفًا من الرسوب، وكانوا يحاولون الالتزام داخل حصص العملي خوفًا من الطرد، والفصل إذا لزم الأمر(•) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميشيل وآخرين التي أجريت على (٩٠٨) حالات موثقة في سجلات المحاكم لحالات اعْتُدى عليها في ضوء الجنس والعمر، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة، توصلت إلى أن إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم من قبل الأسرة والمدرسة زاد من معدلات جنوحهم المستقبلي، حيث ترتب عليها العديد من المشكلات من أهمها ضعف التحصيل الدراسي، ومشاكل صحية متعددة، الأمر الذي سبب لهم نوعًا من الضيق والإحباط، وثقافات سلبية دفعتهم إلى ارتكاب جرائم غير تقليدية. (Maxfield, 2001, p.142.)

– كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات

•) من واقع الوثائق والسجلات الرسمية بالمدرسة، علمًا بأن الباحث اعتمد على نتيجة الصف الثاني الثانوي لهؤلاء الطلاب من السجلات بقسم شئون الطلاب.

الدراسة الأربع في نمط العقاب الذى يتعرضون له عند قيامهم بالكتابة على المقاعد الخاصة بهم داخل الفصل؛ حيث اكتفى المُعلم باستخدام اللوم كعقاب لهذا التصرف. بينما أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الأربع في أسلوب العقاب المتبع أيضًا من قبل المُعلم في حالة تمزيق لوحات الفصل (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١) حيث أشارت نسبة ٣٠,٧٪ من الإناث الفني – ونسبة ٤٠٪ من عينة الإناث العام؛ بأن اللوم هو الأسلوب المتبع من قبل المُعلم في هذه الحالة، بينما تباينت عينتا الدراسة (الذكور بالتعليم الفني– الذكور بالتعليم العام) في نمط العقاب الواقع عليهم عند هذا التصرف، حيث كان التهديد هو الأسلوب المتبع لدى الذكور بالتعليم الفني بنسبة ٢٥,٣٪، وكان الفصل المؤقت هو العقاب الواقع على الذكور بالتعليم العام بنسبة ٢٥,٣٪. فيما كان التوبيخ هو الأسلوب المتبع مع العينات الأربع في حالة قيام أحدهم بمقاطعة المُعلم أثناء سير الحصة الدراسية.

كما أشارت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الأربع في أسلوب العقاب المتبع من قبل المُعلم في حالة إتلاف ممتلكات أحد زملائهم في المدرسة (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١) حيث أشارت نسبة ٢٥,٣٪ من عينتي (الذكور بالتعليم الفني– والذكور بالتعليم العام) في أن الفصل المؤقت هو الأسلوب المتبع من قبل المُعلم. بينما كان اللوم هو الأسلوب المتبع مع عينتي الدراسة (الإناث بالتعليم الفني بنسبة ٢٨٪ – والإناث بالتعليم العام عند نسبة ٣٢٪).

– كما كشفت نتائج الدراسة إلى أن اللوم هو العقاب الواقع على عينتي الدراسة الذكور بالتعليم العام بنسبة ٢٦,٧٪– والإناث بالتعليم العام بنسبة ٤٢,٧٪، في حالة الكتابة أو الرسم على جدران الفصل، بينما تباينت عينتا

الدراسة (الذكور بالتعليم الفني– الإناث بالتعليم الفني) في أسلوب العقاب الواقع عليهم عند هذا التصرف، حيث كان الطرد من الحصة عقاب الذكور بالتعليم الفني بنسبة ٢٩,٣٪، بينما كان الاكتفاء بالتوبيخ من قبل المُعلم في عقاب الإناث بالتعليم الفني بنسبة ٣٢٪. كما كان الطرد من الحصة نمط العقاب المتبع على عينة الدراسة من الذكور بالتعليم الفني بنسبة ٢٢,٧٪ في حالة استخدام أحدهم للموبايل داخل الفصل أثناء سير الحصة الدراسية، وأشارت نسبة ٢٥,٣٪ من عينة الإناث بالتعليم الفني، ونسبة ٢٩,٣٪ من عينة الإناث بالتعليم العام؛ بأن اللوم هو الأسلوب المتبع في هذه الحالة، وأشارت نسبة ١٨,٧٪ من عينة الذكور بالتعليم العام بأن التوبيخ هو العقاب الذي يتعرضون عند قيامهم بمثل هذا التصرف.

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة الأربع في أسلوب العقاب المتبع عن مخالفة الزي المدرسي (كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١)، حيث كان اللوم هو الأسلوب الواقع على عينة الذكور الفني بنسبة ١٧,٣٪ خاصة في حصص العملي، بينما كان الطرد من الحصة هو العقاب المتبع على عينة الإناث الفني؛ بنسبة ٢٥,٣٪، وكان الفصل المؤقت هو العقاب الواقع على عينة (الذكور بالتعليم العام)، والتوبيخ هو عقاب عينة الإناث بالتعليم العام إذا خالفوا الزى المدرسي وارتدوا ملابس مخالفة، وذلك بنسبة ٢٩,٣٪. مع ذلك ذكرت مفردات المقابلة التي تنتمي إلى المدرسة الفنية (إناث) بأن المدرسة تمارس عليهن نمطًا من العنف والضغط النفسي والعقاب المستمر، إذا ارتدت إحداهن زيًّا مخالف لزي المدرسة الرسمي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى تعنت بعض المُعلمين في معاملتهم لعدد كبير من أفراد العينة؛ نتيجة لعدم أخذ دروس خصوصية، حيث كان اللوم

المستمر من قبل المُعلم هو الأسلوب المتبع على عينتي الدراسة الذكور الفني بنسبة ٢٩,٣٪ – والإناث بالتعليم الفني بنسبة ٣٠٪، بينما تباين هذا الأسلوب لدى عينتي الدراسة (الذكور بالتعليم العام – الإناث بالتعليم العام)؛ حيث كان الطرد من الحصة من قبل المُعلم إحدى الحيل التي يستخدمها المعلمون نتيجة لعدم دخول الطلاب في مجموعات دراسية خارجية تابعة لهم. وكان التهديد والإنذار بالفصل هو الأسلوب المتبع مع نسبة ٣٢٪ من الإناث العام، لإجبارهن على أخذ دروس خصوصية عند المُعلمين.

– فيما يتعلق بالأسلوب المتبع من المُعلم في حالة بصق أحد الطلاب من أفراد العينة على وجه زميله، أوضحت نتائج الدراسة تباين عينات الدراسة الأربع في العقاب الذي تعرضوا له من قبل المُعلم عند هذا التصرف، فقد كان التهديد هو العقاب المتبع مع نسبة ٣٢٪ من عينة الذكور بالتعليم الفني، وكان الطرد من الحصة العقاب المتبع مع نسبة ٢٩,٣٪ من عينة الإناث بالتعليم الفني، بينما كان التوبيخ مع عينة الذكور بالتعليم العام بنسبة ٣٠,٧٪، وكان الطرد من الحصة هو مع عينة الإناث بالتعليم العام بنسبة ٢٨٪. كما كان الطرد من الحصة هو العقاب المتبع من قبل المُعلم على عينتي الدراسة (الذكور بالتعليم الفني – الإناث بالتعليم العام) في حالة تعدي أحدهم على الآخر بالركل بالقدم كشكل من أشكال العنف المتبع من قبل عينتي الدراسة داخل الفصل، وكان التوبيخ هو أسلوب العقاب الواقع على الإناث بالتعليم العام، والفصل المؤقت هو عقاب من يسلك هذا الأسلوب بين عينة الدراسة من (الذكور بالتعليم العام).

مما سبق يتضح أن هناك تقاربًا بين عينتي الدراسة (الإناث بالتعليم الفني – الإناث بالتعليم العام) في أكثر أنماط العقاب التي تعرضن لها من

قبل المُعلم داخل المدرسة، فقد كان اللوم أبرز أشكال هذا العقاب، بينما كشفت نتائج الدراسة إلى أن الفصل المؤقت أكثر أنماط العقاب ممارسة من قبل المُعلم على مجموعة الدراسة من (الذكور بالتعليم العام) بينما كان الطرد من الفصل بشكل مستمر هو أكثر أنماط العقاب المتبع تجاه عينة الدراسة من الذكور بالتعليم الفني الأمر الذي ترتب عليه انخفاض إنجازهم التعليمي، والجدول رقم (٨) يوضح تلك النتيجة.

ولم يكتفِ الباحث عند ذلك؛ بل حاول التعرف علي رأي عينات الدراسة الأربع (الذكور بالتعليم الفني– الذكور بالتعليم العام– الإناث بالتعليم الفني– الإناث بالتعليم العام) في مدى عدالة هذا الأسلوب ، فتوصل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينات الدراسة (كا٢ غير دالة)، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك اتفاقًا بين الغالبية العظمى لعينات الدراسة الأربع؛ بأن هذا الأسلوب غير عادل في التعامل معهم من قبل إدارة المدارس والمُعلمين بها؛ وأكد على ذلك نسبة ٨٦,٧٪ من عينة الذكور الفني، ونسبة ٦٤٪ من عينة الإناث بالتعليم الفني، ونسبة ٩٠,٧٪ من الذكور بالتعليم العام، وأخيرًا نسبة ٧٢٪ من عينة الإناث بالتعليم العام، نظرًا لنمط الإجبار المتبع من قبل المعلمين، وسيطرتهم على أفراد العينة وقمع حريتهم، وعدم منحهم الفرصة لممارسة أنشطتهم والتعبير عن الرأي بشكل فعال، والحرية في اتخاذ القرار.

– كما حاول الباحث التعرف من أفراد العينة على تكوين المدرسة من حيث البناء والوظيفة وأثرها على ممارسة سلوك العنف بين أفراد العينة من المدارس الأربع، فتوصل إلى التالي:

أشارت نتائج الدراسة كما هو مبين بالجدول رقم (٩) إلى أن كبر مساحة المدرسة وتكدسها بالطلاب، وكثافة الفصول، وانخفاض سيطرة

المدرسة، وغياب دور الأنشطة الفعالة والتحفيزية لاستغلال طاقات الطلاب؛ كان عاملًا مساعدًا في ارتكابهم لسلوك العنف؛ وأكدت على ذلك عينات الدراسة الأربع، يليها الخشونة في أسلوب التعامل من قبل إدارة المدرسة، وطول الفترة الزمنية للحصة، وتراجع الحوار الفعال داخل الفصل، وأكد على ذلك عينات الدراسة الثلاث (الذكور بالتعليم الفني– الإناث بالتعليم الفني– الذكور بالتعليم العام)، كما يُعد غياب المرشد الأكاديمي عاملًا من عوامل ارتكاب الطلاب لسلوك العنف، وأكد على ذلك عينات الدراسة (الذكور بالتعليم الفني بمتوسط حسابي ٣,٢– الذكور بالتعليم العام بمتوسط حسابي٣,١– والإناث بالتعليم العام بمتوسط حسابي ٣,٢)، وكذلك تُعد الوساطة والتدخل في حل العديد من المشكلات لدى بعض الطلاب، وغياب دور الأخصائي الاجتماعي، وانخفاض سور المدرسة، وسهولة الهروب من أهم العوامل التي تساعد على ارتكاب سلوك العنف لدى عينتي الدراسة (الذكور بالتعليم الفني– الذكور بالتعليم العام) ولكن عارضت بشدة عينتا الدراسة (الذكور بالتعليم الفني بمتوسط حسابي٢,٩ – الذكور بالتعليم العام بمتوسط حسابي ٢,٦) أسلوب المدرسة الذي تتخذه عند بصق أحدهم على وجه زميله؛ وينظرون إلى ذلك على أنه جور وظلم واقع عليهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميشيل كارشير، حيث أشارت الدراسة إلى أن للإدارة المدرسية دورًا في استمرار ممارسة الطلاب للعنف داخل المدرسة، ويعود ذلك إلى انقطاع الصلة بين الطلاب والمُعلمين، وغياب دور الأخصائي الاجتماعي والمرشد الأكاديمي بالمدرسة، وتراجع رغبة المُعلمين في تنمية مهارات التأقلم لدى الطلاب، وحالة اللامبالاة من قبل إدارة المدرسة وتجاهل ممارسات العنف بداخلها، مما أدى الى تراجع دور المدرسة في عملية الضبط، وتنامي السلوك العنيف بداخلها. (Karcher, 2002, pp: 47-48).

بينما تباينت آراء عينات الدراسة الأربع بين –موافق بشدة، ومحايد، ومعارض بشدة– في تراخي إدارة المدرسة في عقاب مرتكبي الخطأ، وعدم فاعلية حصة التربية الدينية بالشكل الفعال في دعم سلوك الطلاب، وإرشادهم إلى الصواب والبعد عن سلوك العنف.

ذكرت مفردات العينة من العينات الثلاث (الذكور بالتعليم الفني– الإناث بالتعليم الفني– الذكور بالتعليم العام) عن أن هذه الأساليب المتبعة والقصور الذي يوجد في المدارس من أبرز العوامل التي تؤدي الى انتشار ممارسة العنف، وأرجعوا ذلك إلى عدم إدراك إدارة المدارس الأربع لخطورة هذه المرحلة العمرية؛ وما يحتاجون من احتواء من قبل المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مجيدي محمد، حيث تبين أن لقسوة المُعلمين واستخدامهم المستمر للعقاب، وتسلط إدارة المدرسة، وضيق المكان أو المسافة، وإهدار الوقت المخصص لحصص الأنشطة والألعاب، وعدم توافر أنشطة لتنمية مواهب الطلاب، واستخدام الأسلوب التقليدي في التدريس، وغياب الضوابط وعدم وضوحها، أثرًا في زيادة معدلات العنف بين الطلاب. (محمد ،٢٠١٣، ص ص:٢١٥–٢١٧). وهذا ما يجيب على التساؤل الخامس الذي صِيغَ لهذه الدراسة ومؤداه: ما أثر أساليب العقاب المدرسي على العنف الطلابي؟

ولم يُكْتَفَ بذلك، بل حاول الباحث التعرف على أكثر العوامل تسببًا في ممارسة العنف الطلابي، فاتجه إلى حساب معامل الانحدار والتنبؤ بدرجة العنف من خلال معامل الانحدار التدريجي، الذي يشير إلى حساب درجة الإسهام النسبي للمتغيرات المتنبئة في تشكيل المتغير المُتنبأ به، ولتحقيق ذلك؛ كان لا بد من وجود علاقة ارتباطية مسبقة بين تلك المتغيرات كخطوة أولية نحو حساب معامل الانحدار، حيث يوضح الجدول رقم (١٠) نتائج حساب

معامل الارتباط الخطي المستقيم لبيرسون بين العنف الطلابي ومتغيرات البحث، أساليب التنشئة الوالدية– والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة– وتأثير وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي– جماعة الأقران– أساليب العقاب المدرسية، حيث أشار إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العنف، وكلٍّ من الديمقراطية، ووسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي، وجماعة الأقران، وأسلوب العقاب المتبع في المدرسة؛ حيث كان معامل ارتباط بيرسون دالًا عند مستوى أقل من (٠.٠٥)، في حين لم تتضح أية علاقة ارتباطية بين العنف وباقي متغيرات الدراسة.

وبناء على ذلك أُعْتُمِدَ على المتغيرات صاحبة العلاقة الارتباطية في معادلة التنبؤ؛ فكانت نتائج معامل الانحدار التدريجي على النحو التالي:

١– أن متغيرات (المدرسة، والأقران، وأساليب المعاملة الوالدية) فقط كانت صاحبة القدرة التنبؤية لمتغير العنف، حيث أسهمت المتغيرات الثلاثة في تشكيل متغير العنف الطلابي، فيما أُسْتُبْعِدَت باقي المتغيرات لعدم دلالتها في تشكيل سلوك العنف.

٢– كان أكثر المتغيرات الثلاثة تأثيرًا هي المدرسة، تليها جماعة الأقران، وأخيرًا أساليب التنشئة الوالدية.

إذَن تُعد المدرسة واحدة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية صاحبة التأثير القوي لارتكاب الطلاب والطالبات لسلوك العنف داخل وخارج أسوارها، نظرًا لما تتبعه إدارات المدارس الأربع من أساليب صارمة، ومعاملات قاسية، يشوبها الغلظة والبيروقراطية المطلقة، وعدم إتاحة الفرصة لعينات الدراسة الأربع للتعبير عن الرأي، والمشاركة في بعض القرارات التي تخص أمورهم بشكل ديمقراطي، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية المخالطة الفارقة حيث يرى

سذرلاند أن التنظيم الاجتماعي يلعب دورًا كبيرًا في تفاقم ظاهرة الانحراف، حيث يؤدى سوء التنظيم إلى تزايد معدلات الجريمة والسلوك الانحرافي. (إبراهيم ، ٢٠١٤، ص ٢٢٠). وهذا ما يجيب على التساؤل السادس الذي صِيغَ لهذه الدراسة ومؤداه: ما أكثر متغيرات الدراسة تأثيرًا على العنف الطلابي؟

هذا ويؤكد الباحث على ضرورة التكامل في الأدوار التي تقوم بها كل من الأسرة، والمدرسة، ووسائل الاعلام؛ بشأن الحد من سلوكيات العنف بين الطلاب على النحو التالي:

١- تواصل الوالدين مع الأبناء بصفه مستمرة، ومتابعه سلوك الأبناء داخل الأسرة وخارجها؛ بما يضمن حماية هؤلاء الأبناء من المؤشرات الداخلية والخارجية التي يمكن أن تدفعهم إلى ممارسة العنف.

٢_ تنوع الأنشطة الصفية واللاصفية داخل المدارس وخارجها، والاهتمام بعقد ندوات توعية للطلاب بمخاطر سلوك العنف، وتقوية الاتجاهات الإيجابية بينهم ، واستثمار وقت فراغهم في الأنشطة المفيدة .

٣_ رصد برامج إعلاميه هادفة تسعى إلى تكوين ثقافة داعمة للسلوك الإيجابي ونبذ العنف، والحد من عرض الأعمال والألعاب والمسلسلات التي تشجع على العنف.

المراجع العربية والأجنبية

١- أبو حلاوة، كريم (٢٠١٦)، ثقافة العنف: بحث في الأسباب والتداعيات والحلول المقترحة (مركز دمشق للأبحاث والدراسات) (مداد) دراسات اجتماعية.

٢- أحمد، رضوان (٢٠١٤) عزوف أولياء الأمور عن المشاركة في مجالس الآباء والمعلمين وأثره في العنف المدرسي، فلسطين، (مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية)، مجلد (٢٨) ، العدد (٣)، ص ص ٦٤٥-٦٦٦.

٣- ابن عسكر، منصور بن عبدالرحمن (٢٠١٤) دور الأسرة في هروب الفتيات: دراسة ميدانية على الفتيات الموقوفات في قضايا هروب الفتيات في المجتمع السعودي، (مجلة كلية الآداب) جامعة قناة السويس، العدد (٩).

٤- إبراهيم، هاني محمد (٢٠١٤)، الاتجاهات النظرية في علم اجتماع الجريمة: رؤية نقدية (مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية)، جامعة قناة السويس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد (١٠) ص ص ٢١٥-٢٣٩.

٥- بلعادي، إبراهيم (٢٠١٥)، العنف في المدرسة: نتاج مدرسي أم انعكاس للعنف المجتمعي، الجزائر، (مجلة العلوم الإنسانية الاجتماعية)، العدد (١٩)، ص ص ٣٩-٥٠.

٦- البريدي، عبدالله عبدالرحمن (٢٠١١)، إدارة المعرفة: نحو منظور ثقافي حضاري، مدخل استشرافي فلسفي، السعودية، معهد الإدارة العامة، السنة ٥١، العدد (٤).

٧- بيرداود، زانا أحمد (٢٠١٧) مخالطة أصدقاء السوء وعلاقتها بارتكاب السلوك الإجرامي: دراسة ميدانية في إقليم كردستان، العراق، القاهرة، (مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة)، المجلد (٧٧) العدد (١)، ص ٧٣-١٢٣.

٨- تاج السر، عثمان (٢٠١٧) منهج التحليل الثقافي: رؤية نقدية، الحوار المتمدن، العدد ٥٦٦١.

٩- تقرير اليونسكو العالمي (٢٠٠٩)، الاستثمار والتنوع الثقافي والحوار بين الثقافات: الجزء الثاني، حملة التنوع الثقافي، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

١٠-الجلاد، هالة أحمد إبراهيم محمد، (٢٠١٤)، انعكاسات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على انتشار ظاهرة العنف لدى طالبات الجامعات: دراسة ميدانية على طلاب جامعة الزقازيق، (مجلة دراسات تربوية واجتماعية)، كلية التربية جامعة حلوان، مجلد (٢٠) عدد (٤) ، ص ص: ٩١٣-٩٧٨.

١١- حسونة، محمد السيد، وآخرون، (٢٠١٢) العنف في المدرسة الثانوية، مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية، الجزء (٣) الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث.

١٢- الخشاب، سامية مصطفى، منصور، محمد مهنا، (٢٠١٤) المحددات الاجتماعية والثقافية للعنف المدرسي، بحث في أطروحة دكتوراه لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة، (مجلة العلوم التربوية)، العدد (٢) مجلد (٢)، ص ص: ٦١٤-٦٣٥.

١٣- ربيع، حسني، (٢٠٠١) مبادئ علم الإجرام، القاهرة، المؤسسة العربية للطباعة والنشر.

١٤- الرميح، يوسف بن أحمد، العنف الأسري ضد الأطفال: دراسة ميدانية في محافظة عنيزة بمنطقة القصيم، السعودية، (مجلة البحوث الأمنية)، مجلد (٢٢)، العدد (٥٢)، ص ص: ٧٣-١٠١.

١٥- زايد، أحمد (٢٠١٧) طفولة بعيداً عن الخطر، (المجلة العربية لعلم الاجتماع) مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة، العدد (٢٠)، ص ص:٩-٦٢.

١٦- زايد، أحمد (٢٠١٨) نحو نموذج جديد للتنشئة الاجتماعية، جريدة الأهرام ، السبت ١١ صفر ، ٢٠ أكتوبر، السنة (١٤٣)، العدد (٤٨١٦٥).

١٧- زايد، أحمد (٢٠١٨) حول خطاب مواجهة التطرف، مقالة بالأهرام، السبت ٢١ أبريل، السنة (١٤٢) العدد (٤٧٩٨٣).

١٨- آل سعود، منيرة (٢٠١٣)، دراسة ظاهرة إيذاء الأطفال في المملكة العربية السعودية، في الرميح، يوسف بن أحمد، العنف الأسري ضد الأطفال: دراسة ميدانية في محافظة عنيزة بمنطقة القصيم، السعودية، (مجلة البحوث الأمنية)، مجلد(٢٢) العدد (٥٤)، ص ص: ٨١-٨٢.

١٩- سليمان، فريال، الرواجفة خالد ، (٢٠١٠)، العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، الأردن، (المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية)، مجلد (٣)، العدد (١)، ص ص: ٢٩-٥٦.

٢٠- السمري، عدلي محمود (٢٠٠٠) سلوك العنف بين الشباب: دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، الندوة السنوية

السابعة لقسم الاجتماع (الشباب ومستقبل مصر)، جامعة القاهرة، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، ص ص: ٤٥٣-٤٦٢.

٢١ - السمري، عدلي (٢٠٠١) العنف في الأسرة: تأديب مشروع أم انتهاك محظور، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص ص: ٩-٣٤٤.

٢٢- السمري، عدلي (٢٠٠٦) علم الإجرام النسوي، الشارقة، القيادة العامة لشرطة الشارقة، مركز بحوث الشرطة، مجلد (١٥)، العدد (١)، ص ص: ٩٨-١٣١.

٢٣- السمري، عدلي، (٢٠١٠) علم اجتماع الجريمة والانحراف، عمان، دار المسيرة.

٢٤- السيد، أمين شلبي (٢٠١٧) السيد يس ومنهجية في التحليل الثقافي، القاهرة، جريدة الحياة.

٢٥- شحاته، نبيل إمام، (٢٠٠٠)، الجماعات غير الرسمية ودورها في الضبط الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع، كلية الآداب- جامعة القاهرة، فرع بنى سويف .

٢٦- شفيق، أمينة (٢٠١٨)، مواجهة العنف مجتمعيًّا، مقالة بجريدة الأهرام اليومي، الأحد ٢٨ أكتوبر، السنة (١٤٣) العدد (٤٨١٧٣).

٢٧- شقلابو، نوري محمد أحمد (٢٠١٥)، العنف الأسري: الأسباب والآثار وطرق الوقاية، الجزائر، (مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية)، مركز جيل البحث العلمي، العدد (٥)، ص ص: ١١٥-١٢٧.

٢٨- الشرقاوي، عادل عبدالله (٢٠٠٧)، دور المدرسة الثانوية في مواجهة العنف الطلابي: دراسة حالة لمحافظة بورسعيد، مصر، (مجلة كلية التربية بالإسماعيلية)، العدد (٩)، ص ص: ١٥٩-١٩٥.

٢٩- الششتاوي، محمد السيد، (٢٠١٧) تقويم دور الخطاب الإعلامي الرياضي في الحد من العنف والعدوان لدى بعض المتفرجين في المناقشة الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنات بحلوان، (المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة)، مجلد (٥٠)، ص ص ٣٥-٥٩ .

٣٠- الشميسي، سالم محمد سعيد (٢٠١٢) العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي بالمرحلة الثانوية في اليمن، مدارس عدن نموذجًا، البحث، (مجلة كلية التربية)، العدد (١٣)، ص ص: ١١-٤٣.

٣١- الصبيحي، فريال سليمان، تميم خالد (٢٠١٠) العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات: دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، الأردن، (المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية)، مجلد (٣)، العدد (١)، ص ص: ٢٩-٥٦.

٣٢- الطاهر، ثابت (٢٠٠٨)، ثقافة العنف وتحدي العولمة: فعاليات الدورة الحادية عشرة لملتقيات قرطاج الدولية: العنف، تونس، المجتمع التونسي للعلوم والإدارة والفنون، بيت الحكمة، ص ص: ١٣ -٢٦.

٣٣- طعيمة، سارة (٢٠١٤)، دماء على التختة، المدارس الحكومية تستحوذ على أعلى حوادث العنف المدرسي والانتحار، عرض طريقة للطلاب، مقالة في الأهرام المسائي، الخميس ٢٥ سبتمبر لسنة (٢٤) العدد (٨٥٥١).

٣٤- عباس، نهاد فاروق (٢٠١٥)، العنف الأسري وتأثيره على الأبناء، السعودية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، (مجلة الأمن والحياة)، مجلد (٣٥) العدد (٤٠٢)، ص ص: ٩٤-٩٧..

٣٥- العربي شرماط (٢٠١٤) مقارنة اجتماعية لانحراف الأحداث بالمغرب: دراسة ميدانية بمؤسسة حماية الطفولة، المغرب، (المجلة التربوية الدولية المتخصصة)، مجلد (٣) العدد (٢) .

٣٦- القزاز، محمد، قطب ، منير (٢٠١٤) للمدارس دور في المواجهة: العنف يحاصر أطفال مصر، مقالة بالأهرام اليومي، ٢٥ سبتمبر، السنة (١٣٨) العدد (٤٦٣١٤).

٣٧- القحطاني، مشبب سعيد بن ظويفر (٢٠١١) العنف الطلابي ضد الممتلكات التعليمية الحكومية، القاهرة، (مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة) مجلد (٧١) ج (٤)، ص ص: ٥٤٣-٥٨٧ .

٣٨- كمال، محمود مصطفى، الاتجاهات النظرية والمنهجية في بناء القوة في العالم الثالث، في: الشاذلي، خلاف خلف، وآخرين (٢٠٠٥) اتجاهات حديثة في علم الاجتماع، المنيا، دار التيسير للطباعة والنشر، ص ص: ٣-٨٥.

٣٩- مجيدي محمد (٢٠١٣)، السلطة الوالدية وعلاقتها بالعنف لدى المراهق في المؤسسات التعليمية: دراسة ميدانية بمدينة المسلة، العدد (١٠)، ص ص ٢٠٩-٢٢٣.

٤٠-محمد ، ساجد شرف (٢٠٠٨)، ثقافة العنف والكراهية: دراسة تحليلية (مجلة جامعة بابل) المجلد (١٥)، العدد (٤) ، ص ص: ١٤٢٥ – ١٤٣٧.

٤١- معبد، اعتماد خلف (٢٠١٣)، الأفلام السينمائية المعروضة في قنوات الأفلام العربية وعلاقتها بالسلوك المحبب لدي عينة من المراهقين

المصريين، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، المجلد (١٦)، العدد (٥٩)، ص ص: ٢٧-٣٠.

٤٢- ناصف، سعيد أمين محمد وآخرون (٢٠١٠) ، التأثير الثقافي للإعلام على الطفل في عصر العولمة: تحليل سوسيولوجي لثقافة العولمة، جامعة عين شمس، (مجلة كلية الدراسات العليا للطفولة)، مجلد (١٣) ، العدد (٤٨) ص ص: ٣٩ – ٥٨ .

٤٣- وليامز، فرانك، ماك شاني، مارلين (١٩٩٩)، السلوك الإجرامي: النظريات، ترجمة وتعليق عدلي السمري، تقديم محمد الجوهري، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

٤٤- اليوسف، عبدالله محمد عبدالعزيز (٢٠٠٤)، الشباب والانحراف: أرقام وحقائق وتطلعات، (مجلة الفكر الشرطي) الإمارات، مركز بحوث الشرطة (القيادة العامة لشرطة الشارقة). ص ص :٢٧٢-٣٢٩.

(45) Anthony& Others , (2000) Relationship between attributional errors and at – risk behaviors among juvenile delinquents. Full text from Eric Vailable N . A

(46) Bower man Charles E, Elder Jr Glen, (1964), Variations in adolescent perception of Family power structure, American Sociological Review, Vol (29), Issue (4), p p. 551-567.

(47) Buchely Katherine. E, and Others (2008) Creating your own hostile environment. a laboratory examination of trait aggressiveness' and the violence escalation cycle , Perssonality & Social psychology Bulletin, Vol (34) Issue (4), p p.462-473 .

(48) Chiang Laura (2018) Cycle of viollance among young Kenyan women: the link between childhood violence and adult physical in timbale partner violence in a population –based survey, Child Abuse&Neglect, Vol (84), p p.45-52.

(49) Child welfare league of American, peace in the streets: Breaking the cycle violence. Inc. washing ton . DC. Hernande2, Arturo (2017).

(50) Cowart Melinda T, Cowart Ronald E (1993) south east Asian refuge youth and the cycle of violence, Nassp Bulletin, Vol (71), No(557), p p. 216.

(51) Dong – Eun Park – and Others (2017) , Violence against nursing students during clinical practice experiences, perception, responseses and coping with violences, Journal of the Korea Academia industrial cooperation Sociology . Vol (18) Issue (10), pp.652-662.

(52) Henry, D. B, Tonal P . H & Gorman – smith. D. (2001) longitudinal family and peer group effects on violence and nonviolent delinquency, Journal of Child Clinical Psychology, Vol (30), No(1), p p.172-186 .

(53) Fagan Abigail A, (2005) The relationship between adolescent physical abuse and criminal off ending and generalized cycle of violence, Journal of Family violence, Vol (20). No(5), p p.279-290.

(54) Felson Richard B. (1996), Big people hit people sexdifte fences in physic al power and interpersonal violence, Criminology Diagram, Vol(34) Issue (3), pp.433-452.

(55) Gomez : Aru Manchikantis (2011), Testing the cycle of violence hypothesis : child abuse and adolescent dating violence as predictors of intimate partner Violence in Young Adulthood, Journal of Youth& Society, Vol (43), No(1), pp171-192.

(56) Gover Angela R, and Others, (2008)The relationship between violence in the Family of origin and dating violence among college students, Journal Of interspersion and Violence, Vol (23), Issue (12), pp. 1667-1693.

(57) Hardy Kenneth. V , laszoffy tracey A, (2005) Teens who hurt :

clinical interventions to break the cycle of odolescent violence, Guiford publication, pp.198-225.

(58) Insetta – Emily P, AND Others, (2015) Intimate partner violence victims as mothers : their messages and strategies for communicating with children to break cycle of violence, Journal of interpersonal Violence, Vol(30) , Issue(4), pp.703-724.

(59) Karcher M. Cheal J. (2002) the cycle of viol en ce and disconnection among rural midde school students: teacher dis connection as echo sequence of violence, Journal of School Violence, Vol (1), No(1)pp. 35-49.

(60) Maxfield Micheal G, and Other (2001), An update "cycle of violence" research in briep , full text from Eric Available on line : https : //Eric . ed.gov.

(61) Sahbel, Aras, and Others (2016), Exposure of student to emotional and physical violence the school environment, Archives of Neuropsychiatry / Noro Psysikiatri Arsivi, Vol(53), Issue (4), pp.303-310.

(62) Soo youn lim, and others, (2018), Effects of a class – based school violence prevention program for elementary school , student, Journal of the Korean Academy of child & Adolescent Psychiatry , Vol (29), Issue (2), pp.54-61.

(63) what is school violence ? an integrated definition in the annals of the American Academy of political and Social Science .567(1) (2000) , 4, 105 reads.

(64) working to ye There understanding student violence in schools(2010),, An initiative of the queens land schools Alliance A gains violence . (Queensland Government).

(65) Widomca, Cathy Spatz, and Others, (2006) Maoo and the " cycle of violence " chicd hood abuse and neglect , maoaeno type and risk for violent and antisocial behavior , Biological Psychiatry , Vol (60) Issue (7), pp.684-689.

(66) Zhu Yuhong and Others (2018), Bullying victimization among chinese middle school students : the role of family violence, Journal of Interpersonal Violence, Vol (33), Issue (12), pp.1958-1977.

الجدول رقم (١) طريقة القسمة النصفية (فردي- زوجي).

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	القسمة النصفية	
		قبل تصحيح الطول	بعد تصحيح الطول
أساليب المعاملة الوالدية	.٧٤٢	.٣٢٩	.٤٩٥
أساليب العقاب المدرسي	.٨٢٨	.٢٠٥	.٣٣٦

جدول (٢) التوزيع التكراري لأفراد العينة طبقا لخصائص العينة

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فنى				تعليم عام			
		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
محل الميلاد	ريف	٤٣	٥٧,٣	٤٥	٦٠	٤٤	٥٨,٦	٤٠	٤٠
	حضر	٣٢	٤٢,٧	٣٠	٤٠	٣١	٤١,٣	٤٥	٦٠
محل الإقامة	ريف	٤٤	٥٨,٧	٢٣	٣٠,٧	٣٤	٤٥,٣	٢٧	٣٦
	حضر	٣١	٤١,٣	٥٢	٦٩,٣	٤١	٥٤,٧	٤٨	٦٤
الجملة		٧٥	%١٠٠	٧٥	%١٠٠	٧٥	%١٠٠	٧٥	%١٠٠

جدول (٣) الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث، أساليب المعاملة الوالدية

المتغيرات	الفئات الفرعية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
الحماية	ذكور فنى	٧٥	١٩,١٦	٥,٠٨
	إناث فنى	٧٥	١٩,٥٣	٤,٤٨
	ذكور عام	٧٥	١٤,٨٦	٣,٤٢
	إناث عام	٧٥	١٧,٢٤	٤,٦٩
الإهمال	ذكور فنى	٧٥	١٧,٢٠	٦,٤٩
	إناث فنى	٧٥	١٧,٠١	٦,٢٧
	ذكور عام	٧٥	١٣,٧٠	٦,١٠
	إناث عام	٧٥	١٣,١٦	٤,٩٩
القبول	ذكور فنى	٧٥	٢٧,٥٧	٤,٨٣
	إناث فنى	٧٥	٢٥,٣٤	٦,١٩
	ذكور عام	٧٥	٢٨,٨٥	٦,٩٠
	إناث عام	٧٥	٢٦,٤٢	٥,٣٩
الرفض	ذكور فنى	٧٥	١٧,٦١	٦,٩٣
	إناث فنى	٧٥	١٨,٢١	٥,٨٥
	ذكور عام	٧٥	١٤,٤٤	٥,١٢
	إناث عام	٧٥	١٤,٣٣	٤,٧٩
الحب	ذكور فنى	٧٥	٢٦,٨٢	٥,٥٥
	إناث فنى	٧٥	٢٥,٨٠	٦,٠١
	ذكور عام	٧٥	٢٧,٩٨	٦,١٢
	إناث عام	٧٥	٢٦,٢٢	٥,٧٧
العداء	ذكور فنى	٧٥	١٦,٥٠	٦,١٦
	إناث فنى	٧٥	١٦,٥٣	٦,٥٢
	ذكور عام	٧٥	١٣,٣٤	٦,١٤
	إناث عام	٧٥	١٤,٠٢	٥,٣٦
الديمقراطية	ذكور فنى	٧٥	١٩,٣٤	٥,٩٧
	إناث فنى	٧٥	١٩,٤١	٧,٧١
	ذكور عام	٧٥	١٦,١٢	٥,٤٧
	إناث عام	٧٥	١٦,٨٤	٥,٢٥
البيروقراطية	ذكور فنى	٧٥	١٨,٢٤	٥,١٧
	إناث فنى	٧٥	١٤,٤١	٣,٧١
	ذكور عام	٧٥	١٨,٢٢	٧,٤٧
	إناث عام	٧٥	١٦,٨٤	٥,٢٥

جدول (٤) نتائج تحليل التباين بين مجموعات البحث (ذكور فنى- إناث فنى-ذكور عام – إناث عام) (أساليب المعاملة الوالدية)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجه الحرية	متوسط المربعات	F
الحماية	بين المجموعات	١٠٢٩,٩٠٧	٣	٣٤٣,٣٠٢	١٧,٢١٤
	داخل المجموعات	٥٩٠٣,٠٩٣	٢٩٦	١٩,٩٤٣	
	المجموع الكلى	٦٩٣٣,٠٠٠	٢٩٩		
الإهمال	بين المجموعات	١٠٢٤,٥١٧	٣	٣٤١,٥٠٦	٩,٥٠٠
	داخل المجموعات	١٠٦٤٠,٦١٣	٢٩٦	٣٥,٩٤٨	
	المجموع الكلى	١١٦٦٥,١٣٠	٢٩٩		
القبول	بين المجموعات	٥١١,١٨٣	٣	١٧٠,٣٩٤	٤,٩٢٠
	داخل المجموعات	١٠٢٥١,٠٦٧	٢٩٦	٣٤,٦٣٢	
	المجموع الكلى	١٠٧٦٢,٢٥	٢٩٩		
الرفض	بين المجموعات	٩٤٦,٧٣٠	٣	٣١٥,٥٧٧	٩,٥٨٩
	داخل المجموعات	٩٧٤١,٥٢٠	٢٩٦	٣٢,٩١١	
	المجموع الكلى	١٠٦٨٨,٢٥٠	٢٩٩		
الحب	بين المجموعات	٢٠٢,٨٩٠	٣	٦٧,٦٣٠	١,٩٦٢
	داخل المجموعات	١٠٢٠٢,٨٨٠	٢٩٦	٣٤,٤٦٩	
	المجموع الكلى	١٠٤٠٥,٧٧٠	٢٩٩		
العداء	بين المجموعات	٦١٩,٤٥٠	٣	٢٠٦,٤٨٣	٥,٦١٣
	داخل المجموعات	١٠٨٨٨,٣٤٧	٢٩٦	٣٦,٧٨٥	
	المجموع الكلى	١١٥٠٧,٧٩٧	٢٩٩		
الديمقراطية	بين المجموعات	٦٥٠,٣٥٧	٣	٢١٦,٧٨٦	٧,٥٠٤
	داخل المجموعات	٦٥٥١,١٧٣	٢٩٦	٢٨,٨٨٩	
	المجموع الكلى	٧٢٠١,٥٣٠	٢٩٩		
البيروقراطية	بين المجموعات	٦٥٠,٣٥	٣	٢١٦,٧٨٩	٨,٥٠٤
	داخل المجموعات	٩٥٥١,١٧٣	٢٩٦	٣١,٨٨٩	
	المجموع الكلى	١٠,٢٠١,٥٢٣	٢٩٩		

جدول رقم (٥) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقًا لتأثير المستوى الاجتماعى والاقتصادي للأسرة على العنف الطلابي

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فنى				تعليم عام				كا٢
		ذكور		إناث		ذكور		إناث		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
المستوى التعليمي للأب	أمي	٢٣	٣٠,٧	٣	٤	٠	٠	٠	٠	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	يقرأ ويكتب	٢٣	٢,٧	٨	١٠,٧	٠	٠	٠	٠	
	ابتدائي	١٧	٢٢,٧	٧	٩,٣	٧	٩,٣	١١	١٤,٧	
	إعدادي	١	١,٣	٦	٨	٦	٨	٥	٦,٧	
	ثانوي	٢٣	٣٠,٧	٤٠	٥٣,٣	١٦	٢١,٣	٢٥	٣٣,٣	
	جامعي	٨	١٠,٧	٧	٩,٣	٣٠	٤٠	٢٨	٣٧,١	
	فوق الجامعي	١	١,٣	٤	٥,٣	١٦	٢١,٣	٦	٨	
المستوى التعليمي للأم	أمي	٢٧	٣٦٠	١٧	٢٢,٧	٠	٠	٤	٥,٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	يقرا ويكتب	١٦	٢١,٣	٩	١٢	٠	٠	٠	0	
	ابتدائي	٢	٢,٧	١٥	٢٠	٨	١٠,٧	٤	٥,٣	
	إعدادي	٧	٩,٣	١	١,٣	١٢	١٦	٤	٥,٣	
	ثانوي	١٣	١٧,٣	٢٥	٣٣,٣	١٩	٢٥,٣	٣٤	٤٥,٤	
	جامعي	١٠	١٣,٢	٨	١٠,٧	٣١	٤١,٣	٢٥	٣٣,٤	
	فوق الجامعي	٠	٠	٠	٠	٥	٦,٧	٤	٥,٣	
نوع تعليم الأب	حكومي	٤٩	٦٥,٣	٧٢	٩٦	٧٥	١٠٠	٧٥	١٠٠	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	خاص	٣	٤	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	غير متعلم	٢٣	٣٠,٧	٣	٤	٠	٠	٠	٠	
نوع تعليم الأم	حكومي	٤٨	٦٤	٥٨	٧٧,٣	٧٥	١٠٠	٧١	٩٤,٧	كا٢ غير دالة
	خاص	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
	غير متعلم	٢٧	٣٦	١٧	٢٢,٧	٠	٠	٤	٥,٣	
نوع دخل الأسرة	حكومي	٣٥	٤٦,٧	٤٥	٦٠	٦٦	٨٨	٥٨	٧٧,٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	خاص	٤٠	٥٣,٣	٣٠	٤٠	٩	١٢	١٧	٢٢,٧	
متوسط دخل الأسرة	من١٠٠٠إلى٢٠٠٠	٣٥	٤٦,٧	٣١	٤١,٣	٢٣	٣٠,٧	١٠	١٣,٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	من٢٠٠٠إلى٣٠٠٠	٣١	٤١,٣	٣١	٤١,٣	٣١٠	٤١,٣	٤٩	٦٥,٣	
	من٣٠٠٠إلى٤٠٠٠	٨	١٠,٧	٨	١٠,٧	١٤	١٨,٧	٦	٨	
	من٤٠٠٠إلى٥٠٠٠	٠	٠	٢	٢,٧	٤	٥,٣	٨	١٠,٧	
	من٥٠٠٠إلى٦٠٠٠	١	١,٣	٢	٢,٧	٢	٢,٧	٢	٢,٧	
	من٦٠٠٠إلى أعلى	٠	٠	١	١,٣	١	١,٣	٠	٠	

مهنه الأب	فلاح	٢٢	٢٩,٣	٦	٨	٣	٤	٢	٢,٧
	حرفي	٣١	٤١,٣	٢٠	٢٦,٧	١٨	٢٤	١١	١٤,٧
	مهندس	٥	٦,٧	١٠	١٣,٣	١١	١٤,٧	١٤	١٨,٧
	طبيب	١	١,٣	٠	٠	١	١,٣	٠	٠
	مستشار	٠	٠	٢	٢,٧	٠	٠	١	١,٣
	محاسب	٢	٢,٧	٤	٥,٣	٤	٥,٣	٣	٤
	سائق	٢	٢,٧	١	١,٣	٠	٠	٠	٠
	نجار	٠	٠	٣	٤	٠	٠	٣	٤
	ضابط شرطة	١	١,٣	٤	٥,٣	٢	٢,٧	١	١,٣
	محامٍ	٢	١,٣	٠	٠	٣	٤	١	١,٣
	صاحب مكتب عقارات	٠	٠	٢	٢,٧	١	١٣	٢	٢,٧
	موظف إدارى	١٠	١٣,٣	٢٢	٢٩,٣	٢٩	٣٨,٧	٣٣	٤٤
مهنه الأم	ربه منزل	٥٦	٧٤,٧	٥٢	٦٩,٣	٥٢	٦٩,٣	٤٧	٦٢,٧
	حرفية	٤	٥,٣	٥	٦,٧	٠	٠	١	١,٣
	مدرسة	٥	٦,٧	٨	١٠,٧	٤	٥,٣	١٢	١٦
	طبيبة	٣	٤	٠	٠	٣	٤	٠	٠
	موظفة إدارية	٧	٩،٣	٩	١٢	١١	١٤،٣	١٢	١٦
	محامية	٠	٠	١	١،٣	٥	٦،٧	٣	٤

كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١

كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١

جدول رقم (٦) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقًا لتأثير وسائل الاتصال والتواصل الاجتماعي على العنف الطلابي

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فنى				تعليم عام				كا٢
		ذكور		إناث		ذكور		إناث		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
أكثر وسائل الاتصال والتواصل استخداما	التلفزيون	١٦	٢١,٣	١٦	٢١,٣	٩	١٢	١٠	١٣,٣	كا٢ غير دالة
	الراديو	١	١,٣	١	١,٣	٠	٠	٢	٢,٧	
	الموبايل	٣٨	٥٠,٧	٤٦	٦١,٣	٣٦	٤٨	٤٥	٦٠	
	الإنترنت	٢٠	٢٦،٧	١٢	١٦	٣٠	٤٠	١٨	٢٤	
طبقا لمشاهدة برامج الأكشن	نعم	٦٥	٨٦،٧	٤٠	٥٣،٣	٥٣	٧٠،٧	٣٧	٤٩،٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	لا	١٠	١٣،٣	٣٥	٤٦،٧	٢٢	٢٩،٣	٤٨	٥٠،٧	
اكثر برامج الأكشن مشاهدة (في حاله نعم)	مصارعة المحترفين	٣٠	٤٦،١	٢٦	٦٥	٣٥	٦٦	٢٦	٧٠،٣	كا٢ غير دالة
	برنامج الملاكمة	١٢	١٨,٥	٧	١٧,٥	٩	١٧	٣	٨،١	
	برنامج المصارعة	٢٠	٣٠,٨	٥	١٢,٥	٧	١٣,٢	٤	١٠,٨	
	برامج الوثائقية	٣	٤,٦	٢	٥	٢	٣,٨	٤	١٠,٨	
أكثر قنوات الأكشن مشاهدة	قناة المصارعة	٤١	٦٣,١	١٥	٣٧,٥	٢٨	٥٢,٨	٦	٣٥,١	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	الأكشن	١٠	١٥,٤	٦	١٥	٤	٧,٥	٤	١٠,٨	
	نجوم هوليود	٠	٠	١٥	٣٧,٥	٠	٠	٢٣	١٦,٢	
	قناة الرياضة	٤	٦,٢	٠	٠	١	١,٩	٤	١٠,٨	
	TOP Movies	١	١,٥	٢	٥	٢	٣,٨	٢	٥,٥	
	Action films	٩	١٣,٨	٢	٥	١٨	٣٤	٨	٢١,٦	
عدد ساعات مشاهدة قنوات الاكشن	من ساعة إلى اثنين	٥	٧	٢	٥	٣٣	٦٢,٣	١٩	٥١,٤	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	من ساعتين إلى ثلاث	٧	١٠,٨	٣٠	٧٥	١٥	٢٨,٣	١٠	٢٧	
	من ثلاث إلى أربع	٨	١٢,٣	٥	١٢,٥	٣	٥,٧	٢	٥,٤	

	من أربع إلى أكثر	٤٥	٦٩,٢	٣	٧,٥	٢	٣,٧	٦	١٦,٢	
مشاهدة برامج الأكشن مع أعضاء الأسرة	دائما	١٢	١٦	٦	٨	١	١,٣	٥	٦,٧	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أحيانا	٢٨	٣٧,٣	٢٣	٣٠,٧	٣٢	٤٢,٧	٢٦	٣٤,٧	
	نادرا	٣٥	٤٦,٧	٤٦	٦١,٣	٤٢	٥٦	٤٤	٥٨,٧	
ممارسه المشاهد العنيفة مع الاشقاء داخل الأسرة	بشكل مستمر	٢٩	٣٨,٧	٣	٤	٧	٩,٣	٢	٢,٧	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	بشكل متوسط	٢٧	٢٦	٣٠	٤٠	٢٥	٣٣,٣	٢٦	٣٤,٧	
	بشكل ضعيف	١٩	٢٥,٣	٤٢	٥٦	٤٣	٥٧,٣	٤٧	٦٢,٧	
مشاهدة رياضيات عنيفة في مراكز الشباب والأندية	أشاهد بشكل كبير	٤٧	٦٥,٧	٥	٦,٧	٤٩	٦٥,٣	٣	٤	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أشاهد بشكل متوسط	١٠	١٣,٣	١٤	١٨,٧	١٦	٢١,٣	١٥	٢٠	
	أشاهد بشكل ضعيف	١٨	٢٤	٥٦	٥٦	١٠	١٣,٣	٥٧	٧٦	
أبرز الرياضيات التى تشاهدها	الكاراتيه	٩	١٢	٢٢	٢٩,٣	١٥	٢٠	٢٢	٢٩,٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	الكونغو فو	١٢	١٦	٢٢	٢٩,٣	١١	١٤,٧	١٦	٢١,٣	
	الجودو	١	١,٣	٢	٢,٧	٣	٤	٦	٨	
	كمال الأجسام	١٨	٢٤	٧	٩,٣	٢٢	٢٩,٣	٧	٩,٣	
	رفع الاثقال	٢٢	٢٩,٣	١١	١٤,٧	١٣	١٧,٣	٢٢	٢٩,٣	
	الملاكمة	١٣	١٧,٣	١١	١٤,٧	١١	١٤,٧	٢	٢,٧	
الاستفادة من شبكات الإنترنت	نعم	٦٣	٨٤	٦٧	٨٩,٣	٦٥	٨٦,٧	٦٥	٨٦,٧	كا٢ غير دالة
	لا	١٢	١٦	٨	١٠,٧	١٠	١٣,٣	١٠	١٣,٣	
مدى الاستفادة من شبكات الإنترنت في مشاهدة برامج العنف	أشاهد	٦٢	٨٢,٧	٤٥	٦٠	٦٤	٨٥,٣	٥٢	٦٩,٣	كا٢ غير دالة
	لا أشاهد	١٣	١٧,٣	٣٠	٤٠	١١	١٤,٧	٢٣	٣٠,٧	
أكثر الفيديوهات مشاهدة (في حاله نعم)	فيديوهات البلطجة	٥٥	٨٨,٧	٢٣	٧٦,٧	٥٦	٨٧,٥	٣	١٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	فيديوهات القتل	٨	١٢,٩	١	٣,٣	٦	٩,٤	١٦	٦٩,٦	

	فيديوهات السرقة بالإكراه	١٢	١٩,٤	٦	٢٠	٢	٣,١	٤	١٧,٤	
الذهاب إلى صالات البلايستيشن لمشاهدة العاب العنف	نعم	٦٠	٨٠	١٠	١٣,٣	٥٣	٢٩,٣	٢	٢,٧	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	لا	١٥	٢٠	٦٥	٨٦,٧	٢٢	٧٠,٧	٧٣	٩٧,٣	
ممارسة ألعاب الأكشن داخل صالات البلايستيشن	بشكل مستمر	٥٥	٧٣,٣	٤	٥,٣	٤٦	٦١,٣	٦	٨	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	بشكل متوسط	١٤	١٨,٧	١٨	٧٠,٧	٢٠	٢٦,٧	٦٥	٨٦,٧	
	بشكل ضعيف	٦	٨	٥٣	٢٤	٩	١٢	٤	٥,٣	
مدى مشاهدة أفلام الأكشن مع أعضاء الأسرة عن طريق شبكات الإنترنت	أشاهد	٣١	٤١,٣	١٣	١٧,٣	٢١	٢٨	١٦	٢١,٣	كا٢ غير دالة
	لا اشاهد	٤٤	٥٨,٧	٦٢	٨٢,٧	٥٤	٧٢	٥٩	٧٨,٧	

جدول رقم (٧) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقًا لتأثير جماعة الأقران على العنف الطلابي

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فني				تعليم عام				كا٢
		ذكور		إناث		ذكور		إناث		
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
تدخل الوالدين في اختيارك لأقرانك	بدرجة كبيرة	٧	٩,٣	٣٤	٤٥,٣	١٨	٢٤	٢٢	٢٩,٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	بدرجة متوسطة	١٢	١٦	٢٤	٣٥	٣٩	٥٢	٣٨	٥٠,٧	
	بدرجة ضعيفة	٥٦	٧٤,٧	١٧	٢٢,٧	١٨	٢٤	١٥	٢٠	
مشاركة الوالدين في الرأي	دائما	١٩	٢٥,٣	١٨	٢٤	١٠	١٣,٣	١٧	٢٢,٧	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أحيانا	٣١	٤١,٣	٣٣	٢٤	٣٦	٤٨	٤٣	٥٧,٣	
	نادرا	٢٥	٣٣,٣	٢٤	٣٢	٢٩	٣٨,٧	١٥	٢٠	
مدى تشابه الصفات مع الأقران	أتشابه بشكل كبير	٥٤	٧٢	٢٢	٢٩,٣	٥٩	٧٨,٧	٤٨	٦٤	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أتشابه بشكل متوسط	١٣	١٧,٣	٣٣	٤٤	٩	١٢	١٥	٢٠	
	أتشابه بشكل ضعيف	٨	١٠,٧	٢٠	٢٦,٧	٧	٩,٣	١٢	١٦	
مشاركة الأقران في التفكير في ممارسة العنف	دائما	٥٣	٧٠,٧	١٢	١٦	٤٨	٦٤	٩	١٢	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أحيانا	١٦	٢١,٣	٥٨	٧٧,٣	١٥	٢٠	٥١	٦٨	
	نادرا	٦	٨	٥	٦,٧	١٢	١٦	١٥	٢٠	
الأخذ برأي الطالب من قبل أقرانه قبل ممارسه العنف	بشكل مستمر	١٩	٢٥,٣	١٨	٢٤	١٩	٢٥,٣	١٤	١٨,٧	كا٢ غير دالة
	في بعض الأمور	٣٠	٣٤,٧	٤٠	٥٣,٣	٤٣	٥٧,٣	٥٤	٧٢	
	لا يأخذ برأيّ	٢٦	٢٥,٣	١٧	٢٢,٧	١٣	١٧,٣	٧	٩,٣	
مدى مشاركة الأقران في سلوك العنف داخل المدرسة	أمارس بشكل مستمر	٦٥	٨٦,٧	٩	١٢	٥٥	٧٣,٣	١٤	١٨,٧	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أمارس بشكل ضعيف	٧	٩,٣	٢٢	٢٩,٣	٥	٦,٧	٧	٩,٣	
	في بعض الأمور	٣	٤	٤٤	٥٨,٧	١٥	٢٠	٥٤	٧٢	
شكل العنف الذى يمارس داخل المدرسة على الأقران	الشتم	١٨	٢٤	٢٦	٤٨	١٥	٢٠	٤١	٥٤,٧	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	الصفح على الوجه	١٠	١٣,٣	٥	٦,٧	٤	٥,٣	٢	٢,٧	
	الركل بالقدم	٢	٢,٧	٤	٥,٣	١٠	١٣,٣	٥	٦,٧	
	البصق على الوجه	٦	٨	١٠	١٣,٣	٥	٦,٧	١٠	١٣,٣	
	الضرب باليد	٣٧	٤٩,٣	٢٠	٢٦,٧	٣٣	٤٤	١٧	١٢,٧	
	تمزيق الملابس	٢	٢,٧	٠	٠	٨	١٠,٧	٠	٠	
مشاركة ممارسة العنف على أحد الزملاء	دائما	٥٨	٧٦	٥٣	٧٠,٦	٦٣	٨٤	٤	٥,٣	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أحيانا	١٥	٢٠	١٤	١٨,٧	١٠	١٣,٣	٦	٨	
	نادرا	٣	٤	٨	١٠,٧	٢	٢,٧	٦٥	٨٦,٧	
التعدي على الزملاء لمجرد مخالفة الرأي	نعم	٥٠	٦٦,٧	٥٨	٧٧,٣	٦٩	٩٢	٩	١٢	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	لا	٢٥	٣٣,٣	١٧	٢٢,٧	٦	٨	٦٦	٨٨	
مشاركة مع الزملاء في الكتابة على جدران الفصل	أشارك	٥٦	٧٤,٧	٦٠	٨٠	٥٩	٧٨,٧	٢٤	٣٢	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	لا أشارك	١٩	٢٥,٣	١٥	٢٠	١٦	٢١,٣	٥١	٦٨	
شكل الممارسات المتبعة مع الأقران الذى لا تفضلهم	السخرية	٣١	٤١,٣	٣١	٤١,٣	٤	٥,٣	٣٢	٤٢,٧	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	النبذ	٩	١٢	١٧	٢٢,٧	١٠	١٣,٣	١٩	٢٥,٣	
	التهديد اللفظي	٢٠	٢٦,٧	٢٥	٣٣,٣	١٩	٢٥,٣	١٩	٢٥,٣	
	الاعتداء الجسدي	١٥	٢٠	٢	٢,٧	٤٢	٥٦	٥	٦,٧	
العنف كوسيله للتعبير عن الرأي	دائما	٥٥	٧٣,٣	٤٩	٦٥,٣	٤٥	٦٠	١٥	٢٠	كا٢ دالة عند أقل من ٠,٠٠١
	أحيانا	١١	١٤,٧	١٥	٢٠	٢٦	٣٤,٧	٥٧	٧٦	
	نادرا	٩	١٢	١١	١٤,٧	٤	٥,٣	٣	٤	

جدول رقم (٨) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقًا لتأثير أساليب العقاب المدرسي على العنف الطلابي

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فنى				تعليم عام			
		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يعاقبني المُعلم إذا حضرت الحصة متأخرًا	الضرب	٣	٤	٠	٠	٨	١٠,٧	٠	٠
	الفصل المؤقت	٩	١٢	٢	٢,٧	٤١	٥٤,٧	٣	٤
	الطرد من الحصة	٢٧	٣٦	١١	١٤,٧	٤	٥,٣	٢٠	٢٦,٧
	التوبيخ	١	١,٣	٩	١٢	٩	١٢	١٢	١٤,٧
	التهديد	٨	١٠,٧	١٣	١٧,٣	٩	١٢	١٩	٢٥,٣
	اللوم	٢٧	٣٦	٤٠	٥٣,٣	٤	٥,٣	٢٢	٢٩,٣
يعاقبني المُعلم إذا تحدثت مع أحد زملائي أثناء الحصة	الضرب	٣	٤	٢	٢,٧	١٥	٢٠	٤	٥,٣
	الفصل المؤقت	٨	١٠,٧	٤	٥,٣	٣	٤	٨	١٠,٧
	الطرد من الحصة	١٣	١٧,٣	١١	١٤,٧	١٣	١٧,٣	١٠	١٣,٣
	التوبيخ	٥	٦,٧	١٣	١٧,٣	١٤	١٨,٣	٢١	٢٨
	التهديد	١٣	١٧,٣	٢١	٢٨	٢٠	٢٦,٧	١٩	٢٥,٣
	اللوم	٣٣	٤٤	٢٤	٣٢	١٠	١٣,٣	١٣	١٧,٣
يعاقبني المُعلم اذا اعتديت على أحد زملائي جسديا	الضرب	٣	٤	١	١,٣	١٤	١٨,٧	٤	٥,٣
	الفصل المؤقت	٢١	٢٨	١٢	١٦	٢٧	٣٦	١٢	١٦
	الطرد من الحصة	٢١	٢٨	١٨	٢٤	١٠	١٣,٣	٢٤	٣٢
	التوبيخ	٣	٤	٥	٦,٧	٨	١٠,٧	١٤	١٨,٧
	التهديد	١٠	١٣,٣	١١	١٤,٧	٩	١٢	٧	٩,٣
	اللوم	١٧	٢٢,٧	٢٨	٣٧,٣	٧	٩,٣	١٤	١٨,٧
يعاقبني المُعلم إذا كتبت على الديسك الخاص بي	الضرب	٢	٢,٧	٤	٥,٣	١٠	١٣,٣	٢	٢,٧
	الفصل المؤقت	١٠	١٣,٣	٠	٠	١٢	١٦	٥	٦,٧
	الطرد من الحصة	١٢	١٦	١٠	١٣,٣	٨	١٠,٧	٤	٥,٣
	التوبيخ	١٦	٢١,٣	١٨	٢٤	١٠	١٣,٣	١١	١٤,٧
	التهديد	١١	١٤,٧	١٦	٢١,٣	١٣	١٧,٣	١٠	١٣,٣
	اللوم	٢٤	٣٢	٢٧	٣٦	٢٢	٢٩,٣	٤٣	٥٧,٣

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فنى				تعليم عام			
		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
يعاقبني المُعلم إذا مزقت لوحات الفصل	الضرب	٣	٤	٣	٤	٨	١٠,٧	٢	٢,٧
	الفصل المؤقت	١٢	١٦	٨	١٠,٧	١٩	٢٥,٣	٤	٥,٣
	الطرد من الحصة	١٤	١٨,٧	١٢	١٦	٧	٩,٣	٦	٨
	التوبيخ	١٢	١٦	١٦	٢١,٣	١٩	٢٥,٣	١٨	٢٤
	التهديد	١٩	٢٥,٣	١٣	١٧,٣	١٠	١٣,٣	١٥	٢٠
	اللوم	١٥	٢٠	٢٣	٣٠,٧	١٢	١٦	٣٠	٤٠
يعاقبني المُعلم إذا قاطعته في الحديث	الضرب	٦	٨	٤	٥,٣	١١	١٤,٧	٢	٢,٧
	الفصل المؤقت	٥	٦,٧	٦	٨	٦	٨	٠	٠
	الطرد من الحصة	١٣	١٧,٣	٨	١٠,٧	٥	٦,٧	١٣	١٧,٣
	التوبيخ	٢٤	٣٢	٢٢	٢٩,٣	٢٣	٣٠,٧	٣٠	٤٠
	التهديد	١٢	١٦	١٣	١٧,٣	١٠	١٣,٣	١٢	١٦
	اللوم	١٥	٢٠	٢٢	٢٩,٣	٢٠	٢٦,٧	١٨	٢٤
يعاقبني المُعلم اذا مزقت الممتلكات الخاصة بأحد زملائي	الضرب	١	١,٣	٢	٢,٧	١٤	١٨,٧	٣	٤
	الفصل المؤقت	١٩	٢٥,٣	٧	٩,٣	١٩	٢٥,٣	٤	٥,٣
	الطرد من الحصة	١٠	١٣,٣	٨	١٠,٧	١٣	١٧,٣	١٦	٢١,٣
	التوبيخ	١٤	١٨,٧	٢١	٢٨	٥	٦,٧	١٦	٢١,٣
	التهديد	١٦	٢١,٣	١٦	٢١,٣	٧	٩,٣	١٢	١٦
	اللوم	١٥	٢٠	٢١	٢٨	١٧	٢٢,٧	٢٤	٣٢
يعاقبني المُعلم إذا رسمت على احد الجدران	الضرب	٤	٥٣	١	١,٣	١٦	٢١,٣	٤	٥,٣
	الفصل المؤقت	٩	١٢	٣	٤	١٠	١٣,٣	٢	٢,٧
	الطرد من الحصة	٢٢	٢٩,٣	١٥	٢٠	١٢	١٦	٩	١٢
	التوبيخ	١٢	١٦	٢٤	٣٢	١٣	١٧,٣	١٧	٢٢,٧
	التهديد	١٧	٢٢,٧	١٨	٢٤	١٤	٥,٣	١١	١٤,٧
	اللوم	١١	١٤,٧	١٤	١٨,٧	٢٠	٢٦,٧	٣٢	٤٢,٧
يعاقبني	الضرب	٥	٦,٧	صفر	صفر	١٢	١٦	٢	٢,٧
	الفصل المؤقت	٧	٩,٣	١٠	١٣,٣	١٣	١٧,٣	٣	٤

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فنى				تعليم عام			
		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
المُعلم إذا استخدمت المحمول أثناء الفصل	الطرد من الحصة	١٧	٢٢,٧	١٥	٢٠	١٣	١٧,٣	١٤	١٨,٧
	التوبيخ	١٨	٢٤	١٧	٢٢,٧	١٤	١٨,٧	٢٥	٣٣,٣
	التهديد	١٢	١٦	١٤	١٨,٧	١٣	١٧,٣	٩	١٢
	اللوم	١٦	٢١,٣	١٩	٢٥,٣	١٠	١٣,٣	٢٢	٢٩,٣
يعاقبني المُعلم إذا خالفت الزى المدرسي	الضرب	٥	٦,٧	صفر	صفر	١٣	١٧,٣	٥	٦,٦
	الفصل المؤقت	١٣	١٧,٣	١٣	١٧,٣	١٨	٢٤	٢	٢,٧
	الطرد من الحصة	٢١	٢٨	١٩	٢٥,٣	١٢	١٦	١١	١٤,٧
	التوبيخ	٨	١٠,٧	١٢	١٦	١٠	١٣,٣	٢٢	٢٩,٣
	التهديد	١٥	٢٠	١٩	٢٥,٣	٩	١٢	١٥	٢٠
	اللوم	١٣	١٧,٣	١٢	١٦	١٣	١٧,٣	٢٠	٢٦,٧
يعاقبني المُعلم إذا لم أحصل على درس خصوصي عنده	الضرب	١	١,٣	٣	٤	١٠	١٣,٣	٤	٥,١
	الفصل المؤقت	١٦	٢١,٣	٧	٩,٣	١٢	١٦	٦	٨
	الطرد من الحصة	١٥	٢٠	١٣	١٧,٣	١٦	٢١,٣	١٠	١٣,٣
	التوبيخ	٨	١٠,٧	٢٠	٢٦,٧	١١	١٤,٧	١٣	١٧,٣
	التهديد	١٣	١٧,٣	٨	١٠,٧	١١	١٤,٧	٢٤	٣٢
	اللوم	٢٢	٢٩,٣	٢٤	٣٢	١٥	٢٠	١٨	٢٤
يعاقبني المُعلم إذا بصقت على وجه زميلي	الضرب	٣	٤	٦	٨	٢٠	٢٦,٧	٣	٤
	الفصل المؤقت	١٩	٢٥,٣	١٠	١٣,٣	١٣	١٧,٣	٨	١٠,٧
	الطرد من الحصة	١٥	٢٠	٢٢	٢٩,٣	٥	٦,٧	٢١	٢٨
	التوبيخ	٥	٦,٧	١٣	١٧,٣	٢٣	٣٠,٧	١٨	٢٤
	التهديد	٢٤	٣٢	١١	١٤,٧	٥	٦,٧	١٢	١٦
	اللوم	٩	١٢	١٣	١٧,٣	٩	١٢	١٣	١٧,٣
يعاقبني المُعلم إذا ركلت زميلي	الضرب	٥	٦,٧	٤	٥,٣	٩	١٢	٥	٦,٦
	الفصل المؤقت	٢٠	٢٦,٧	١٠	١٣,٣	٢٦	٣٤,٧	٢	٢,٧
	الطرد من الحصة	١٧	٢٢,٧	٢٠	٢٦,٧	٧	٩,٣	٢١	٢٨

العبارة	بدائل الاستجابات	تعليم فنى				تعليم عام			
		ذكور		إناث		ذكور		إناث	
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
بالقدم	التوبيخ	١١	١٤,٧	٢١	٢٨	١٠	١٣,٣	١٣	١٧,٣
	التهديد	٨	١٠,٧	٥	٦,٧	٧	٩,٣	١٧	٢٢,٧
	اللوم	١٤	١٨,٧	١٥	٢٠	١٦	٢١,٣	١٧	٢٢,٧

جدول رقم (٩) التوزيع التكراري لأفراد العينة وفقًا لتأثير أساليب العقاب المدرسي على العنف الطلابي

العبارة	تعليم فنى		تعليم عام	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
	م	م	م	م
المدرسة كبيرة ومساحتها واسعة ومتكدسة بالطلاب	3.7	4.7	3.2	3.3
كثافة الفصول عالية مما تجعل إدارة المدرسة غير مسيطرة	3 .2	3.2	2.6	3.4
تراخى إدارة المدرسة في عقاب مرتكبي الخطأ	3.2	2.7	2.7	2.7
الوساطة تتدخل في حل العديد من المشكلات لبعض الطلاب	3.4	3.3	2.9	2.4
غياب الأنشطة الفعالة والتحفيزية لاستغلال طاقات الطلاب	3.3	3.3	3.2	3.05
سور المدرسة منخفض ويسهل لي الهروب	3.3	2.3	3.1	1.9
سور المدرسة منخفض ويسهل لي الهروب	4.1	2.4	3.3	1.9
غياب دور الأخصائي الاجتماعي داخل المدرسة	3.7	4.7	3.2	3.3
عدم فاعلية حصة التربية الدينية بالشكل الفعال	٢,٨	٢,٤	٣,٢	٢,١
الخشونة أسلوب التعامل من قبل إدارة المدرسة	٣,٠٤	٣,٤	٣,٠٤	٣,١
طول الفترة الزمنية للحصة وتراجع الحوار الفعال داخل الفصل	٣,٠	٣,٢	٣,٣	٣,٠
غياب المرشد التربوي داخل المدرسة	٣,٢	٣,٠١	٣,٢	٣,٣
يعاقبني المعلم إذا بصقت على وجه زميلي	٢,٩	٣,٠٨	٢,٦	٣,٢
يعاقبني المعلم إذا ركلت زميلي بالقدم	٣	٣,٥	٣,٤	٣,٢

جدول رقم (١٠) نتائج تحليل الانحدار للمتغيرات محل البحث لأفراد العينة الكلية

المتغيرات	المتغير التابع (ر)	الارتباط المتعدد (ر)	مربع الارتباط المتعدد (ر)	الإسهام في مربع الارتباط المتعدد	دلالة معادله الانحدار		معامل الانحدار	دلالة معادلات الانحدار		القيمة الثابتة
					قيمة (ف)	دلالة (ف)		قيمة (ت)	دلالة (ت)	
المدرسة		٠,٩٤١	٠,٨٨٥	٠,٨٨٥	٢٢٩٢,٥٦	٠,٠٠٠	٠,٩٩٣	٤٧,٨٨١	٠,٠٠٠	٦٢,٠٦
المدرسة		٠,٩٧٨	٠,٩٥٧	٠,٨٨٥	٣٣٤٢,٠٤٢	٠,٠٠٠	٠,٩٨٩	٧٨,٢٩٣	٠,٠٠٠	٢٦,٧٦
جماعة الأقران				٠,٠٧٢			١,١٥٦	٢٢,٤٨٩	٠,٠٠٠	
المدرسة		١,٠٠	١,٠٠	٠,٨٨٥			١	٥٥٧٢,٦	٠,٠٠٠	٣,٥٥٣
جماعة الأقران				٠,٠٧٢			١	١٣٥٠,٥	٠,٠٠٠	
الأسرة				٠,٠٤٣			١	١٢١٤,٢	٠,٠٠٠	