

العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات

شادية أحمد التل¹، نشمية عبد الله الحربي²

1. جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية؛

2. وزارة التربية والتعليم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية.

قُبِل بتاريخ: 2014/6/2

عُدل بتاريخ: 2014/4/10

اُسْتُلم بتاريخ: 2013/9/11

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، ومعرفة علاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، وفحص أثر بعض المتغيرات في درجة ممارسة العنف المدرسي، وتحديد مدى مساهمة تلك المتغيرات ومتغير سلوكيات العجز المتعلم في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي.

ولتحقيق ذلك، تم بناء استبانة أنماط العنف المدرسي، واستبانة سلوكيات العجز المتعلم وتطبيقهما على عينة عشوائية عنقودية بلغت (715) طالبة من المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، بعد التحقق من دلالات صدقهما وثباتهما.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط العنف المدرسي جاءت على النحو التالي: العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة، ثم من معلمة إلى طالبة في المرتبة الأولى والثانية على الترتيب، يلي ذلك العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة، ثم من طالبة إلى طالبة في المرتبة الثالثة والرابعة على التوالي، وأخيراً العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة، ثم من معلمة إلى طالبة في المرتبتين الخامسة والسادسة على الترتيب. كما بلغت درجة ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى عينة الدراسة ككل (1,66) وهي درجة متدنية. وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بمعامل قدره (0,39) بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم. كما ظهرت متغيرات: سلوكيات العجز المتعلم والصف الدراسي، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للأسرة والمعدل الدراسي، كمتنبئات لأنماط العنف المدرسي.

هذا، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي لدى عينة الدراسة، تعزى إلى متغير كل من: حالة الرسوب لصالح من سبق لهن الرسوب، ومتغير الصف الدراسي لصالح طالبات الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: أنماط العنف المدرسي، سلوكيات العجز المتعلم، المرحلة الثانوية.

المقدمة

وتحتضن المدرسة العديد من الطالبات اللواتي يختلفن في شخصياتهن وخبراتهم، لذلك يتوقع وجود فروقات بينهن في عملية التفاعل الاجتماعي مع بعضهن من جهة، أو مع المعلمات من جهة أخرى. ومن خلال عملية التواصل، قد تعترض الطالبة بعض المشكلات التي تؤثر في تفاعلها، وقد تُظهر عدم القدرة على التكيف السليم، مما يشعرها بالعجز، فتظهر عليها بعض السلوكيات غير السوية كالعنف المدرسي (وزارة التربية والتعليم، 2006).
والعنف نمط من أنماط السلوك الإنساني المرفوض، ويعد قضية من القضايا التي شغلت المربين والباحثين في

تعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة التي تواصل فيها الطالبة نموها النفسي والاجتماعي، وإعدادها للحياة المستقبلية. فلا يقتصر دورها على تزويدها بالمعارف والخبرات فحسب، بل تلعب دوراً مهماً في تنشئتها اجتماعياً؛ إذ تعمل على تزويدها بالمهارات التي تفيدها في التعامل مع هذه المعارف والخبرات، وتعلمها القدرة على التحكم في مجريات الأمور، فضلاً عن دورها في تنمية القيم والمبادئ وتوجيه السلوك الوجهة السليمة.

حتى تجاه المدير نفسه، أو تجاه الأدوات والمعدات المدرسية، أو المباني.

ويعرف حسين (2006) العنف المدرسي بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب، أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسدية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والاعتداء الجسدي واللفظي.

ويرى لال (2007) أن العنف المدرسي هو ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسيماً أو التدخل في الحرية الشخصية.

وفي الإطار نفسه، يرى ميلر (Miller, 2008) أن العنف المدرسي يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول.

ويعرف حسين والرفاعي (2010) العنف المدرسي بأنه مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية، البدنية والنفسية واللفظية، التي تصدر من الطلبة أنفسهم، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية.

مما سبق يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه العنف الذي يحدث إيذاء معنوياً أو مادياً، ويتم التعبير عنه من خلال الأنماط التالية: العنف اللفظي، والعنف النفسي، والعنف الجسدي، وتعتبر جميع هذه الأنماط عن كيفية التأثر بالعنف، كما يمكن أن تكون موجهة من طالبة إلى طالبة، أو من معلمة إلى طالبة أو من طالبة إلى معلمة.

هذا؛ وقد تعددت تصنيفات أنماط العنف بتعدد الباحثين فيه، وجاء اختلاف التصنيف تبعاً لتنوع العنف نفسه، ومصادره، وتباين طريقة تناوله. وتأتي الحاجة إلى تمييز العنف نتيجة عدم وجود تحديد واضح وشامل له، فمعظم أنماط العنف متداخلة من حيث الضحية والجاني؛ مما استدعى الاهتمام بتمييز العنف من خلال تقرير المنظمة العالمية حول الصحة والعنف (2002) والذي يحدد أنماط العنف التي تتضمنها المؤسسات التعليمية على النحو الآتي:

أولاً: تصنيف الأنماط بحسب المتأثر بالعنف (الطالبة)

ويكون تأثرها من وجهين مختلفين هما:

- العنف الموجه من طالبة إلى طالبة.
- العنف الموجه من معلمة إلى طالبة.

المجالات كافة. ويتخذ العنف أنماطاً متعددة، نظراً لتداخل العوامل المغذية له، ونتيجة لهذا التباين في أنماط العنف، دعت "المنظمة العالمية حول الصحة والعنف" (2002) إلى تمييز واضح يشمل جميع البيئات التي يحتمل ظهور العنف فيها، ومن هذه البيئات كان الوسط التعليمي، حيث يحتمل ظهور كل من العنف اللفظي والعنف النفسي والجسدي فيه. ويشكل العنف خطورة إذا ما انتشر في مؤسسات التعليم التي تقوم بأعباء النهوض بالمجتمع، فضلاً عن أنه يمثل عائقاً للعمل التربوي المتوقع من المدرسة، وذلك في ضوء ما يترتب عليه من آثار تنعكس على جوانب عدة في شخصية الطالبة.

وبالرغم من أن المجتمعات التربوية المعاصرة تتبنى النظريات الحديثة التي تمنع استخدام العنف، وفي ظل التطور الذي يشهده قطاع التربية والتعليم في مجال استخدام التكنولوجيا والتعليم المحوسب، وتطوير المناهج، والخطط الدراسية، وتعيين معلمات بكفاءات عالية، إلا أن ذلك لم ينعكس على ممارسات الطالبات داخل المدرسة، فلا يزال العنف مستمراً، وتمارسه الطالبات مع بعضهم البعض، كما يمارس بين المعلمات والطالبات بأنماطه المختلفة (الحربي، 2009).

ويشكل العنف في إطار المدرسة خطورة؛ إذ إنه يعكس صوراً من أنماط التفاعل السلبي التي تكشف خلافاً في النسق القيمي للطلبة، وضعف مهارات التواصل، والتعامل مع المشكلات التي يواجهونها. كما يمثل العنف في المدرسة صيغة من صيغ التسلط والإكراه، وهو استخدام غير مشروع للقوة في توجيه العملية التعليمية (حسين، 2007؛ وطفة، 2009). وهو حالة تعكس سوء صحة المجتمع وأمنه، ودليل إهمال للعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لحاجات الطلبة. وبذلك فإن العنف يشوه سمعة المؤسسة التربوية، ويعوق النمو الشخصي للطلبة، ويؤدي إلى فقدان الأمل فيها (المخاريز، 2006).

العنف المدرسي: مفهومه وأنماطه

يصف أبو عليا (2001) العنف المدرسي بأنه جملة الممارسات (الإيذائية) البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلمهم أو من بعضهم في المدرسة. كما يعرف البشري (2004) العنف المدرسي بأنه هو ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سواء تجاه بعضهم بعضاً، أو تجاه بعض معلمهم في المدرسة، أو

ثانياً: تصنيف الأنماط بحسب كيفية التأثير بالعنف، ويشمل الأنماط التالية:

- **العنف اللفظي (Verbal Violence):** ويمثل استجابة صوتية ملفوظة، تحمل مثيراً يضر بمشاعر الآخر، وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام، دون مشاركة الجسد، ويعبر عنها في صورة التهديد والوعيد، والشتم، والمناوذة بالألقاب أو المناداة بما يكره الغير، أو الخطاب بصوت عالٍ (سليمان، 2008).

وفي هذا السياق، يشير السحيمي وفودة (2009) إلى أن ممارسة العنف اللفظي تأتي لأسباب منها: لفت الانتباه أو تفريغ انفعالي، إذ يميل الفرد إلى العنف اللفظي للتحري من التوتر. كما قد يشكل العنف اللفظي طريقة للتحدي في بعض البيئات الأسرية التي تحرم استخدام الشتائم بشدة، فتأتي ممارسة العنف اللفظي للتعبير عن الاستقلالية، وقد تكون رمزاً للنضج والوصول إلى حالة من الرشد وعدم اتباع الآخرين.

- **العنف الجسدي (Physical Violence):** يمثل أبسط وأشد مظاهر العنف، حيث تستغل بعض الطالبات طاقاتهم الجسمية في العنف. ويتراوح العنف الجسدي بين أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدها (مثل: الضرب وشد الشعر، والصفع، والدفع والإمساك بعنف، ولبّي اليد، واللكم والرمي أرضاً، والعض والخنق)، وغالباً ما يرافق هذا العنف نوبات من الغضب والعدوان (يحيى، 2007).

والجدير بالذكر أن العنف اللفظي عادة ما يسبق العنف الجسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة إظهار قدرات وإمكانات الآخر قبل ممارسة العنف الجسدي ضده. كما أن العنف الجسدي يعدّ من أقدم أنماط العنف التي عرفها الإنسان منذ أن أحس بوجوده وكيانه (حمدان، 2007).

- **العنف النفسي (Psychological Violence):** ويتم التعبير عنه بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين، والإهمال، والنزب، والسخرية والحطّ من تقدير الذات، والتفرقة والتمييز في المعاملة، وتعتمد الإحراج، وإطلاق الألفاظ الجارحة أو توجيه الإهانة لهم كحمقاء وبلهاء وغيرها، والنظر بطريقة تدل على الإزدراء والتحقير (شقيير، 2005).

وبالرغم من أن مؤسسات التعليم العام في معظم بلدان العالم منعت من توقيع العقوبات البدنية على الطلبة منذ عقود من الزمن، إلا أنها لا تزال توقع العقوبات النفسية (مثل: الإزدراء، والتهميش، والتفرقة، والإهمال، والتهكم، والسخرية) متجاهلة ما تحدثه من آثار في نفس الطلبة،

حيث يعد العنف النفسي من أشد وأخطر أنواع العنف؛ نظراً لما يلحقه من آثار نفسية في شخصية الطالبة، إذ يعمل على هدم ثققتها بنفسها تحت عمليات مستمرة ومتواصلة لبخس الذات، ويشكّل مصدر تهديد للشعور بالأمن النفسي والطمأنينة والكرامة والاعتبار (عياصرة، 2008).

وفي تجليات الحياة اليومية، يمكن بالمقابل السيطرة على قلوب الآخرين، من خلال كسبهم بالكلمة الطيبة، والموقف النبيل، والابتسام، والهدية، والمدح، والتسامح والتعاض، وتجاهل بعض الأخطاء. ويتجلى ذلك في حديث المصطفى - عليه الصلاة والسلام -: *إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وما لا يعطي على ما سواه* (رواه مسلم، باب فضل الرفق: 2594).

وبناءً على ما سبق، يمكن القول بأن أنماط العنف ليست أنماطاً مستقلة أو منفصلة عن بعضها بعضاً، وليست متميزة كل التمايز، فقد تكون هناك سلوكيات عنف لفظية ونفسية وجسدية في وقت واحد، بمعنى أنها قد تظهر هذه الأنماط مجتمعة، وقد تظهر منفصلة (زيادة، 2007).

النظريات النفسية التي تفسر العنف المدرسي

حاول علماء النفس تفسير العنف من مختلف الوجوه، منطلقين بذلك من الأطر المرجعية التي تتبناها كل نظرية. وفي ما يلي تفصيل لتلك النظريات:

• نظريات التحليل النفسي (Theories of Psychoanalysis)

يسهم التحليل النفسي في تفسير العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكيات غير السوية، مثل العنف. ويشير فرويد (Freud) مؤسس التحليل النفسي إلى أن العنف يأتي إما لعجز (الأنا) عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييرها، أو لعجز الذات عن القيام بعملية التسامي، أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية، والبدائية، والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقياً وروحياً ودينياً واجتماعياً (موسى والعايش، 2009).

• النظريات السلوكية (Behavioral Theories)

يعتقد السلوكيون بأن سلوك العنف - كغيره من أنماط السلوك الإنساني - محكوم بتوابعه أي أن احتمال حدوثه يزداد عندما تكون نتائجه إيجابية أو معززة، ويقل احتمال حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية (زيادة، 2007). لذا يمكن الإشارة إلى أن العنف يمكن تعلمه

بالعنف، فالطالبة التي يكون لديها قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديها اعتقاد منحرف يبقي ويدعم السلوك العنيف، كاعتقادها أن سلوك العنف هو سلوك مشروع لتقدير الذات، وهدف لتحقيق بعض المطالب والاعتبارات لدى الطالبات الأخريات (غانم والقلبي والقحطاني، 2011).

العوامل المهنية والدافعة للعنف المدرسي

أشار عدد من الباحثين إلى أن هناك مؤشرات للبيئة التي يتم فيها العنف المدرسي؛ إذ يمارس في البيئات التي يعاني أفرادها من الإحباط، وعدم تقدير الذات، وعدم تحمل المسؤولية، والاضطهاد، وعدم العدالة. وهذه جميعها مؤشرات تسهم في شعور الطالبة بالنقص، وانخفاض تقديرها لذاتها وعدم كفاءتها الذاتية، وبالتالي شعورها بعدم الرضا عن الآخرين والرفض، وعدم تقبل ذاتها، ولاسيما عندما تمر بخبرة فاشلة أو عند مواجهة المواقف الجديدة أو الصعبة. ونتيجة لهذا الإحساس، فقد تتم حماية الذات من خلال الحط من قيمة الآخرين، أو الحقد عليهم، أو توجيه الإساءة إليهم بأي نمط من أنماط العنف (بركو، 2010).

وتؤدي الممارسات الخاطئة للمعلمة مثل: إهانة الطالبة وإذلالها، وإحراجها أمام الطالبات، أو نعتها بألقاب سيئة كالفاشلة، أو التشكيك في قدراتها العقلية قد تؤدي إلى ممارسة العنف المدرسي. كما أن شعور الطالبة بفقد المساندة الاجتماعية لها، أو عدم السيطرة على التهديدات المستمرة لها بحسم الدرجات، أو إبلاغ ولي أمرها، والاعتقادات الخاطئة لديها بأنها فاشلة دراسياً، كل ذلك قد يؤدي إلى العنف المدرسي (الزواهرة، 2006).

وما من شك في أن لكل سلوك دافعاً وعوامل تقف وراءه، وهناك عوامل مهينة للعنف المدرسي تتضمن عوامل شخصية من مثل: العمر وانخفاض الذكاء الانفعالي، وارتفاع مستوى الاندفاعية والحرمان العاطفي وضعف الوازع الديني، وعوامل أسرية من مثل: مشاهدة العنف في الأسرة والتنشئة الأسرية الخاطئة ووضع الوالدين ومستوى الدخل الشهري للأسرة، والطموح المفرط للآباء، وعدد أفراد الأسرة والترتيب الولادي، وعوامل مجتمعية كوسائل الإعلام والرفاق. وأما فيما يتصل بالعوامل الدافعة للعنف المدرسي، فهناك عوامل تتمثل في: الفشل الدراسي وعدم مراعاة الفروق الفردية وأسلوب المعلمة في إدارة الصف وعدم تلبية حاجات الطالبة وغياب القوانين الواضحة والبيئة التنظيمية

وتعديله وفقاً للتعزيز الإيجابي أو السلبي. كما يرى سكينر (Skinner) أن العنف إذا كان يحقق لدى الطالبة مكاسب معنوية واجتماعية فإنها تميل إلى تكراره (حسين وحسين، 2010).

• نظريات التعلم الاجتماعي (Social Learning Theories)

ومن النظريات التي تصدت لدراسة العنف في مجال العلم السلوكي المعرفي نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)، وهي ترتبط بأعمال باندورا (Bandura) وبحوثه على النمذجة والتقليد. فهي ترى أن سلوك العنف متعلم، من خلال التقليد وملاحظة سلوك الآخرين. فالطالبة يمكن لها أن تتعلم سلوك العنف من خلال مشاهدة الأفلام العنيفة التي تشاهد فيها العنف، دون أن يكون متبوعاً بالعقاب (موسى والعايش، 2009).

• النظريات المعرفية (Cognitive Theories)

تتعلق هذه النظريات من دور الأفكار اللاعقلانية في الاضطرابات السلوكية التي أشار إليها إليس (Ellis). وهي بذلك تحدد السلوك السوي وغير السوي (كالعنف) من خلال العلاقة بين الأفكار والتصرفات، ومعتقدات الفرد عن ذاته وعن الآخرين من جهة، وبين السلوك من جهة أخرى. وتشير أيضاً إلى أن العنف والاضطرابات الانفعالية ترتبط باعتقاد أفكار خالية من المنطق والعقلانية؛ فالطالبة قد يكون لديها قصور في حل المشكلات الاجتماعية، ولديها إدراك مشوه، يدعم ويبقي على السلوك العنيف لديها، من قبيل أن العنف هو سلوك مشروع، ويزيد من تقدير الذات. وقد يرجع تبني الطالبة لسلوك العنف إلى نقص أساليب توعية توضح مدى خطورة العنف كوسيلة لحل المشكلات، وإيجاد البديل من خلال الحوار، وتنمية مهارات الذكاء الانفعالي (أبو مصطفى وأبو غالي، 2004).

ومن النظريات التي أسهمت في هذا المجال نظرية معالجة المعلومات لكريك ودودج (Crick & Dodge) التي تشير إلى أن الطالبة التي تمارس العنف يكون لديها أخطاء في إدراك المثيرات البيئية، وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين، والبحث عن الاستجابات الممكنة التي تم اختيارها. فالطالبة التي تمارس العنف يكون لديها قصور في تفسير وتفسير المعلومات؛ إذ أن التفسيرات الخاطئة لمقاصد الآخرين ونواياهم وأفكارهم في البيئة ترتبط بسلوك العنف. كما أن الهدف من سلوك العنف، والنتائج المرغوبة منه ترتبط بسلوك العنف. وهناك بعض المعارف التي ترتبط

السائدة وحجم الفصل والمدرسة (غانم، 2004؛ حسين وحسين، 2010).

العجز المتعلم

يرى سليجمان (2003) أن العجز المتعلم نوع من الاستسلام يصدر كرد فعل، يمثل الاستجابة التي تتبع الاعتقاد بأن ما يمكن فعله لن يأتي بالنتيجة المرجوة.

ويشير ماير واتكنز (Maier & Watkins, 2005) إلى أن العجز المتعلم جملة من التغيرات السلوكية التي تلي عدداً من الضغوطات التي لا يمكن السيطرة عليها.

فيما يشير سليمان (2007) في "معجم المصطلحات والاضطرابات السلوكية والانفعالية" إلى أن العجز المتعلم هو فقدان الحيلة. وهو وصف للشخصية الاعتمادية.

كما تصف "موسوعة علم نفس الصحة" العجز المتعلم بأنه فقدان القدرة والحيلة والنشاط والدافعية، مع وجود مشاعر غير مرغوبة منها كالقلق والاكتئاب. كما ينطوي على صعوبات في الإدراك تؤدي إلى الاعتقاد بأن سلوكيات معينة تؤثر في ما يحدث (Christensen, Martin & Smyth, 2004).

ويشير عثمان (1994) إلى أن العجز المتعلم حالة متعلمة تكتسب من تكرار التعامل مع المشكلات التي لا تحل، ولا يرى من يواجهها سبيلاً إلى حلها، أو لا يتوقع مخرجاً منها.

ويذكر رضوان (2002) أن العجز عبارة عن فقدان استقلالية الأنا، يترافق مع شعور بالحاجة نتيجة لفقدان الإشباع. ويتم السعي إلى تعويض هذه الحاجة من خلال موضوع خارج الذات.

وبناء على ما سبق ، يمكن تعريف العجز المتعلم بأنه عبارة عن الاستسلام للعقبات المتكررة التي تواجه الفرد، وعدم وجود محاولة للتغيير. ويتعلق بقناعة الفرد بأنه غير قادر على التحكم في مجريات الأمور، لانخفاض الكفاءة الذاتية لديه.

ويمثل العجز المتعلم ظاهرة سلبية لها انعكاسات هامة على المجال الدافعي والمعرفي والانفعالي والسلوكي والأكاديمي والتكيف الشخصي لدى الفرد؛ ففي مجال الإنجاز الأكاديمي يشكل تقدير الفرد لجهوده ومدى كفاءته في التحكم بنتائج السلوك ودافعيته للإنجاز عاملاً مهماً للتفوق والنجاح. وفي مجال التكيف النفسي، فإن خبرة الفرد الفاشلة المتكررة والمؤلمة، وإدراكه المشوه لذاته يقودها إلى

سوء تكيف مع نفسه من جهة، ومع الآخرين من جهة أخرى. وتتبعي الإشارة إلى أن أبحاث العجز المتعلم لدى الإنسان تحاول أن تحدد إسهامات البيئة والفرد نفسه في آثار العجز المتعلم؛ تحت مظلة التوجهات المعرفية التي تؤكد الخبرة الذاتية لفقدان السيطرة على الأحداث (Mikulincer, 1994).

وتعد نظرية العزو السببي أهم نقطة في تاريخ تطور مفهوم العجز المتعلم. وتحدد النظرية كيفية تأثير الأحداث على سلوك الفرد والتنبؤ بما إذا كان الفرد قابلاً للعجز المتعلم أم لا. وقد حدد واينر (Weiner, 1992) ثلاثة أبعاد للعزو السببي الخاصة بنمط العجز هي:

(1) لو كان العزو السببي ثابتاً، فإن العجز سيستمر.
(2) لو كان العزو السببي شاملاً، فإنه سيدمر كل شيء (التفسير التشاؤمي).

(3) لو كان العزو السببي داخلياً وليس خارجياً، فإن العجز سيكون مصحوباً بفقدان للذات.

وبذلك افترض منظرو إعادة صياغة العجز المتعلم أن أسلوب العزو الذي يتبناه الفرد في تفسيره لما يمر به من مواقف، وما يخبره فيها من نتائج، هو الذي يحدد ما إذا كان سيتعرض للعجز من حيث المبدأ أم لا، كما يحدد استمراريته عبر الزمن وشموليته لجوانب حياته المختلفة. فقد قام سليجمان وايرامسون وتيسدال (Seligman, Abramson & Teasdale) بإدماج نظرية العجز المتعلم في نظرية العزو السببي عند واينر. وبذلك فإن الفرد يقوم بالعزو السببي للفشل على ثلاثة أبعاد هي (كلاين، 2003):

أ- عجز شخصي - عجز عام (داخلي - خارجي).

ب- وعجز شامل - عجز محدد .

ج- وعجز ثابت - عجز غير ثابت.

وتنبأ سليجمان وزملاؤه بأن العجز المتعلم ينشأ في الحالات التي يعزو فيها الأفراد فشلهم في التحكم بمجريات الأمور إلى نمطين من العزو، والذي يفسر بدوره قابلية الأفراد للإصابة بالعجز المتعلم، فالفرد الذي يعزو الفشل إلى عوامل ذاتية (داخلية) وذات طبيعة ثابتة ينشأ لديه عجز مزمن (Chronic)، بحكم كون الذات هي السبب. وعندما يصاحب هذا العزو تضخم عوامل الانفعال المصاحبة للفشل، بحيث تقود إلى توقع نتائج مماثلة في المستقبل، وفي جوانب أخرى من حياة الفرد بحكم كونها ذات أثر شامل، فإنه يحصل عجز مزمن شخصي، ولكنه شامل لكل المواقف التي يمر بها الفرد. في حين أن عزو

- له، وعدم ثقتهم في كفاءته الذاتية وتحمل المسؤولية.
- 5- **الكمال الشخصي:** يختار العاجز معايير مرتفعة للحكم على سلوكه. وعند مقارنة ما يقوم به من سلوك بالمعيار الذي حدده لنفسه، تكون النتيجة أنه يصف نفسه دائماً بأقل مما يتمنى، ما ينتج عنه إحساس مستمر بالعجز والإحباط. وتعد رغبة الفرد في تحقيق الكمال في كافة الأعمال فكرة لا عقلانية، لصعوبة تحقيقها. كما أن سعيه لتحقيق ذلك يجعله عرضة للفشل والإحساس بالعجز وفقدان الثقة بالذات. ويصاحب الكمال الشخصي بعض المشكلات كالخوف من الفشل ولوم الآخرين والتأثر بالنقد نتيجة النظر إلى الذات نظرة مثالية.
- 6- **السلبية المتعلمة:** يتميز الشخص العاجز في تعامله مع الآخرين بسلبية في جلّ مواقف حياته التي يشعر حيالها بعدم القدرة على التحكم بسلوكاته. فهو يفضل عدم اتخاذ أي موقف إيجابي أو سلبي، كما يفضل الاستسلام في مقابل مواجهة الأمور والتغيير فيها لتسير نحو الأفضل.
- 7- **إستراتيجية الحظ والقضاء والقدر:** يعزو العاجز الفشل إلى عوامل خارجية، فهو يدرك عدم سيطرته على الأحداث، وأنها تقع خارج نطاق جهده وقدرته وكفاءته. وأن العوامل الحقيقية للفشل في نظره هي عوامل خارجية؛ كالحظ، والقضاء والقدر. ويأتي هذا النمط من العزو بغية حماية الذات.
- 8- **الكسل المتعلم:** عندما يشعر الفرد بالعجز نتيجة لعدم ارتباط الأفعال بالنتائج، تظهر لديه بعض مظاهر الكسل، وعدم المثابرة والصبر والكفاح.
- 9- **الاعتمادية:** يدرك العاجز بأن المجتمع غير عادل في تقويم جهده، ويعتقد أن قوته تأتي بمصاحبة الأقوياء، والاعتماد على الآخرين في تحقيق غاياته وأهدافه، وذلك نتيجة عدم الإحساس بالمسؤولية، وتدني احترام الذات.
- 10- **الانسحاب:** يعد الانسحاب من المؤشرات السلوكية للعجز المتعلم؛ إذ إن الشخص العاجز يفضل الانسحاب؛ لإيمانه بأن جهده ليس له تأثير في النتيجة، وإحساسه بعدم قدرته على تنفيذ المهمات.

عوامل ترتبط بالعجز المتعلم

لل فرد سمات شخصية معينة يرجح أن تكون مسئولة عن

الفرد فشله لأسباب داخلية وثابتة، ولكنها محددة بموقف معين، نتيجة شعوره بأن الخلل يكمن في الذات ولكنه مقيد بموقف محدد، ينتج عنه عجز مزمن شخصي، ولكنه خاص بمواقف معينة (Millman, 1995).

سلوكيات العجز المتعلم

وقد حدد سيمالسر وكانيل وسونار (Cemalcilar, Canbeyli & Sunar, 2003) السمات السلوكية للعجز المتعلم بالسلبية المتعلمة، والانسحاب، والمماطلة، والإحباط، وانخفاض تقدير الذات، والصعوبة في حل المشكلات. وتجمع العديد من الدراسات على وجود سمات وسلوكيات تميز العاجز على أنه أقل قدرة على تكوين علاقات مع الآخرين وأقل مكانة اجتماعية بين زملائه، وأقل تعاوناً، وأقل تحملاً للمسؤولية (أبو الخير، 2005). وتتحدد سلوكيات العجز المتعلم في المواقف الأكاديمية بالسلوكيات التالية كما وصف بها سليجمان الطلبة الذين يتسمون بالعجز المتعلم (الفرحاتي، 2012؛ أبو عليا، 2000).

- 1- **الرؤية الانتقائية:** تتمثل الرؤية الانتقائية السلبية في إدراك الفرد للأحداث السلبية منفصلة عن سياقها العام، وتأكيدا في سياق آخر، فهو بذلك يهول من المواقف نتيجة تعميمها في مواقف أخرى، والتغاضي عن الأمور الإيجابية في الموقف (تهوين). وتشكل الرؤية الانتقائية نمطاً من أنماط العزو التساومي الذي يربط الخبرات الجزئية بالذات، ويعممها على مواقف أخرى. وتعد الرؤية الانتقائية من أكثر العوامل تحطيماً للذات.
- 2- **توقع الفشل:** وهو انشغال الفرد وقلقه حول احتمال حدوث الفشل، ووضع احتمالات سيئة للأحداث تكمن في النظرة التفسيرية التساومية، والميل إلى أن الأحداث السيئة تحدث لفترات زمنية طويلة.
- 3- **لوم الذات:** يعد اللوم الموجه للذات عاملاً أكثر ثباتاً من اللوم الموجه للسلوك؛ لأن السلوك أمر يمكن تغييره، في نظر الفرد، أما عندما يدرك بأن شخصيته هي السبب في ما يتعرض له من فشل، فعندئذ قد يتولد لديه شعور دائم بعدم الفاعلية في السيطرة على الأحداث في المستقبل.
- 4- **الصورة السلبية في عيون الآخرين:** عندما يشعر الفرد العاجز بتدني الكفاءة الذاتية، والنظرة الدونية لذاته، تتعكس هذه الصورة على توقعاته حول ما يحمله الآخرون من تصورات له، ويشعر بعدم تقبل الآخرين

عينة قوامها (693) طالباً وطالبة. وأظهرت نتائج الدراسة انتشار أنماط العنف بدرجة منخفضة، ومرتببة تنازلياً وفقاً لشدتها على النحو الآتي: العنف الموجه من الطلبة نحو زملاء، يليه العنف الموجه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة، ثم العنف الموجه من الطلبة نحو الممتلكات المدرسية، وأخيراً العنف الموجه من الطلبة نحو الهيئة التدريسية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن زيادة عدد أفراد الأسرة تؤدي إلى زيادة استخدام العنف المدرسي بأنماطه المختلفة، وأن الطلبة الذين سبق لهم الرسوب يستخدمون العنف بأنماطه المختلفة بدرجة أكبر من الطلبة الذين لم يسبق لهم الرسوب.

وهدفت دراسة البقمي (2007) إلى التعرف على أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والعوامل التي تؤدي إلى العنف من وجهة نظر المرشدة الطلابية. تكونت عينة الدراسة من (345) طالبة و(40) مرشدة طلابية. وأظهرت النتائج ممارسة العنف المتمثل في إطلاق الألقاب على الأخريات بنسبة (72%)، يليه إطلاق الشائعات الكاذبة بنسبة (65%)، كما تبين أن غالبية أفراد العينة الممارسات لسلوك العنف المدرسي ينتمين إلى أسر ذات دخل مرتفع. كما أوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من عمر الطالبة ومستواها الدراسي وممارسة العنف المدرسي، لصالح الأصغر سناً والمستوى الدراسي الأدنى. كما كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف المدرسي وحجم الأسرة الكبير.

كما أجرى شيرر (Sherer, 2009) دراسة في تايلاند حول العنف لدى المراهقين وعلاقته ببعض العوامل الأسرية والشخصية، على عينة قوامها (1296) طالباً وطالبة من المراهقين من المدارس الثانوية والمهنية. وأظهرت النتائج ارتفاع العنف النفسي بنسبة (58%)، فالعنف اللفظي بنسبة (29%). كما أظهرت النتائج تأثير العوامل الأسرية (كدخل الأسرة المتدني والمستوى التعليمي للوالدين)، تليها العوامل الشخصية (كانخفاض تقدير الذات، واحترام الذات) في ارتفاع وتيرة العنف لدى المراهقين.

واستهدفت دراسة الغامدي (2009) فحص العلاقة بين العنف المدرسي والعنف الأسري لدى عينة قوامها (600) طالب من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. كما هدفت إلى معرفة أنماط العنف الأسري والمدرسي السائدة والعوامل المؤدية إليها. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط العنف

الشعور بالعجز المتعلم كالعنف والحساسية؛ فبينما تبدو الشخصية العنيفة وكأن صاحبها واثق من نفسه، إلا أنه يعاني من مشاعر خفية بعدم الكفاية، تدفعه إلى الشك بالآخرين وإلى النظرة التشاؤمية للأمور والشعور بالفشل ولوم الذات وغيرها من سلوكيات تتم عن العجز المتعلم (عطية، 2003).

وهناك عوامل متعددة يتوقع أن ترتبط بالعجز المتعلم، ترتبط بالفرد نفسه كحدوث صدمة مرّ بها ويفقد فيها سيطرته، أو كلوم الذات المفرط الذي يعزو فيه الفرد كل فشل على أنه ناتج من ثوابت في قدراته، ويتمثل ذلك في القرارات الخاطئة التي يصدرها العاجز لنفسه، مثل: أنا لا أستطيع، أنا فاشل، أنا غير كفء وغيرها من العبارات السلبية والكفاءة الذاتية له، التي تتمثل في تصورات الفرد حول قدرته على أداء نشاط أو مهمة محددة. كما تتمثل في المعتقدات الإيجابية حول نفسه والوعي بقدراته. ويمثل رفع الكفاءة الذاتية محور العلاج التربوي للعجز المتعلم. وهناك عوامل أسرية من مثل التنشئة الأسرية القائمة على الإهمال والنبيذ وتدني الحالة الاقتصادية (أبو عليا، 2000).

كما أن للبيئة المدرسية دوراً في حدوث العجز المتعلم من خلال نظام العقوبات المتبع فيها من مثل: حرمان الطالب من المشاركة في العملية التعليمية، ومنعه من المشاركة في إعداد الخطط الدراسية، وعدم السماح له بإبداء الرأي والمشاركة في اتخاذ القرارات؛ مما يجعل دوره سلبياً. فضلاً عن استخدام المناهج الصماء ذات نمط التفكير الأحادي، وهرمية القيادة في الصف من جانب المعلم، فينشأ عن ذلك طالب غير قادر على التفكير باستقلالية، ولا يقبل النقد البناء، مع الميل إلى التردد والترجع، وتوقع الفشل مسبقاً، وتبني معايير غير منطقية للنجاح، وعزو النجاح إلى الحظ والصدفة، دون اعتبار لبذل الجهد. هذا فضلاً عن ظهور بعض المظاهر السلبية كالانسحاب، والعنف بدل الحوار، والتعصب، والاعتماد على الآخرين، وعدم المبادرة والانطواء (الفرحاتي، 2012).

وتأتي الدراسة الحالية للتعرف على أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها وعلاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، والتنبؤ به في ضوء بعض المتغيرات.

ولقد تناولت العديد من الدراسات موضوع العنف المدرسي بغية تحديد أنماط ودرجة ممارستها؛ كدراسة حمدان (2007) التي هدفت إلى التعرف على أنماط العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر بمدينة عمان، على

الجنوح، وتزايد أعراض الاكتئاب والعجز المتعلم لدى عينة الجانحين.

وأجرى ألتون وبيكر (Altun & Baker, 2010) دراسة للعنف المدرسي من جانب الطلبة والمعلمين بتركيا. شارك في الدراسة (27) من المعلمين و(125) من الطلبة. وأوضحت النتائج أن الطلبة يميلون إلى العنف بعد حدوث مشاجرات بينهم، كما أنهم يشعرون بالعجز المتعلم حيال مواجهة العنف بسبب تدني مهارات التواصل وحل النزاعات لديهم.

وأجرى أفونسو وآخرون (Affonso et al., 2010) دراسة في مدينة هاواي حول تصاعد العنف المدرسي وتأثير القوى الثقافية عليه، وذلك على عينة قوامها (86) من المعلمين والآباء. كشفت النتائج عن وجود خمسة عوامل تتعلق بتصاعد العنف، كان من أبرزها: فقدان الهوية لدى الممارس للعنف، وشعوره بالعجز المتعلم، وعدم وجود نماذج حسنة، وتدني مستوى القيم الثقافية لديه.

وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن نتائج الدراسات السابقة في مجال أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها وفي تحديد الفروق في سلوك العنف المدرسي تبعاً لبعض المتغيرات، كشفت ثلاثة أنماط للعنف المدرسي هي: العنف النفسي ثم اللفظي وأخيراً الجسدي، وأن مستوى ممارسة العنف يتراوح بين المتوسط (حسين والرفاعي، 2010) إلى المنخفض - المنخفض جداً (الغامدي، 2009).

كما بينت نتائج الدراسات السابقة (البقي، 2007) وجود أثر لعدد من المتغيرات لعل أبرزها: (تدني المستوى الدراسي وزيادة عدد أفراد الأسرة والرسوب المتكرر والدخل المرتفع للأسرة) في مستوى ممارسة العنف المدرسي، بينما توصلت نتائج دراسات أخرى (الغامدي، 2009) إلى عدم وجود أثر لمستوى دخل الأسرة والحالة الأسرية في مستوى ممارسة العنف المدرسي. كما أشارت دراسات أخرى (الصبيحي والرواجفة، 2010) إلى ارتفاع مستوى العنف المدرسي مع تدني مستوى دخل الأسرة.

وفي سياق الدراسات التي تناولت العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم فقد أوضحت النتائج أن ثمة علاقة بين العنف المدرسي والعجز المتعلم من خلال سلوكيات تدل عليه كدراسة كل من: ريس (Reese, 1991) وألتون وبيكر (Altun & Baker, 2010) وأفونسو وآخرون (Affonso et al., 2010) ولم تجر أية دراسة على المتغيرين معاً، وهو الأمر الذي تسعى الدراسة للتحقق منه.

المدرسي ظهرت بمستوى "منخفض إلى منخفض جداً". كما أظهرت النتائج أن العنف اللفظي كان أكثر أنماط العنف المدرسي شيوعاً، يليه العنف النفسي، فيما كانت أقل أنماط العنف المدرسي شيوعاً العنف الجسدي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تبعاً للصف الدراسي لصالح الصف الثالث المتوسط، بينما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تعزى لأي من متغيرات: الدخل الشهري أو الحالة الأسرية، أو مستوى تعليم الوالدين.

وقام حسين والرفاعي (2010) بدراسة هدفت إلى تقصي درجة انتشار العنف الطلابي لدى طلبة الجامعات الأردنية، والعوامل المؤدية إلى انتشاره. تكونت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة من ثماني جامعات أهلية وحكومية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك انتشاراً "متوسطاً" للعنف بين الطلبة بنسبة (40%) من عينة الدراسة. كما أن هناك عدداً من العوامل المؤدية للعنف من أبرزها: غياب الحوار، وعدم تقبل رأي الآخرين، وعدم توافر أنشطة كافية من قبل الجامعة، وعدم احترام المدرس للطلبة، وتحيزه لبعضهم، والميل للزعامة والسيطرة على الزملاء، وضعف دور الإرشاد الطلابي، وضعف الوازع الديني.

وقام الصبيحي والرواجفة (2010) بإجراء دراسة عن مشاركة الطلبة بالعنف داخل الجامعة الأردنية، وعلاقته بعدد من المتغيرات كالمستوى الدراسي والمعدل التراكمي والتخصص الدراسي والجنس ومستوى الدخل. وتم إجراء الدراسة على عينة قوامها (1000) طالب وطالبة. وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشاركة الطلبة بالعنف داخل الجامعة وكل من: المستوى الدراسي الأدنى، والمعدل الدراسي المنخفض، والتخصصات الإنسانية ومستوى الدخل المنخفض. كما أظهرت النتائج أن مشاركة الطلاب في العنف أعلى منها لدى الطالبات.

وفي مجال الدراسات السابقة التي تناولت العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم معاً فلا توجد أية دراسة سابقة بهذا الشأن، ولكن ثمة دراسات تناولت العنف المدرسي وبعض سلوكيات العجز المتعلم كل على حدة، كدراسة ريس (Reese, 1991) التي كشفت عن العلاقة بين العجز المتعلم وسلوك الجنوح. اشترك في الدراسة (23) من الشباب الجانح، و(92) من الشباب غير الجانح. وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة بين تكرار معدلات

طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء المتغيرات التالية: سلوكيات العجز المتعلم، والعمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، والمعدل الدراسي؟

4 هل هناك أثر للمتغيرات التالية: (العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين) في ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- 1 التعرف على أنماط العنف المدرسي وتحديد درجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- 2 الكشف عن العلاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- 3 التنبؤ بممارسة أنماط العنف المدرسي في ضوء المتغيرات التالية: (سلوكيات العجز المتعلم، العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، والمعدل الدراسي) لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.
- 4 الكشف عن أثر المتغيرات التالية: (العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين) في ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية موضوعي العنف المدرسي والعجز المتعلم كمشكلتين تهددان تحقيق أهداف التربية والتعليم ومخرجاتها، باعتبار أن التربية والتعليم يُفترض أن تتم في بيئة داعمة آمنة، تساعد على إعداد طالبات يشعرن بالثقة بالنفس

وتتشارك الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التعرف على أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها، وتحديد الفروق في درجة ممارستها في ضوء بعض المتغيرات. كما تضيف لها فحص القدرة التنبؤية لممارسة العنف المدرسي في ضوء متغير سلوكيات العجز المتعلم، وبعض المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية. هذا علاوة على دراستها لفئة طالبات المرحلة الثانوية التي لم تتل حظاً وافياً من الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تبرز مشكلة الدراسة من كون العنف المدرسي من أكثر المشكلات السلوكية انتشاراً في الوسط التربوي، وهو ما يهدد سير العملية التعليمية، ويبدد طاقة الطلبة النفسية والجسدية، بالإضافة إلى أنه يصرف العملية التعليمية عن تحقيق الأهداف المنوطة بها.

ولعل من الدوافع الرئيسة التي أثارته الاهتمام بدراسة العلاقة بين العنف المدرسي والعجز المتعلم، هو وجود بعض أعراض سلوكيات العجز المتعلم لدى ممارس العنف وضحاياه. كما جاء في افتراض أن السلوكيات المدرسية غير اللائقة -ومن بينها العنف الجسدي والنفسى- يتوسطها العجز المتعلم. وعليه، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في التعرف على أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة، وفحص العلاقة بين ممارسة العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم، وتحديد إمكانية التنبؤ بسلوك العنف المدرسي من خلال سلوكيات العجز المتعلم، وعدد من المتغيرات، فضلاً عن تقصي ما إذا كان هناك أثر دال إحصائياً للمتغيرات التالية: العمر - الصف الدراسي - التخصص الدراسي - عدد الطالبات في الصف - حالة الرسوب - الدخل الشهري للأسرة، عدد أفراد الأسرة، الترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، في أنماط العنف المدرسي.

ولهذا فإن الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1 ما أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة وما درجة ممارستها؟
- 2 هل توجد علاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟
- 3 ما القدرة التنبؤية لممارسة أنماط العنف المدرسي لدى

الطالبة على كل بعد من الأبعاد التالية للاستبانة: (الرؤية الانتقائية، توقع الفشل، لوم الذات، الصورة السلبية في عيون الآخرين، الكسل المتعلم المستخدمة في الدراسة الحالية).

حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بموضوع العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدينة المنورة. كما تتحدد بمتغيرات الدراسة التالية: العمر، الصف الدراسي، التخصص الدراسي، عدد الطالبات في الصف، حالة الرسوب، الدخل الشهري للأسرة، عدد أفراد الأسرة، الترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، المعدل الدراسي. كما تتحدد نتائج الدراسة في ضوء أدائها: استبانة العنف المدرسي، واستبانة سلوكيات العجز المتعلم من إعداد الباحثين، وفي ضوء ما يتوافر لكل منهما من دلالات صدق وثبات، وبذلك يكون تعميم نتائج الدراسة في إطار حدود الدراسة الحالية، وعلى المجتمعات المماثلة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بغية تحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة والبالغ عددهن (13750) طالبة. وتكونت عينة الدراسة من (715) طالبة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية العنقودية بما نسبته (5,46%) من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

المتغير المستقل	المستويات	التكرار	النسبة المئوية
العمر	أقل من 17 سنة	108	15.1%
	بين 17-18 سنة	538	75.2%
	أكثر من 18 سنة	69	9.7%
الصف الدراسي	أول ثانوي	280	39.2%
	ثاني ثانوي	207	29.0%
	ثالث ثانوي	228	31.9%

والكفاءة، وقدرات على مواجهة المشكلات اليومية بكفاءة واقتدار. كما تبرز من خلال اتفاق أهداف هذه الدراسة مع أهداف العملية التعليمية التي تتمثل في تخريج جيل ناضج من النواحي النفسية والاجتماعية، قادر على التكيف مع من حوله، وعلى تكوين نظرة إيجابية متفائلة للحياة، وعلى ضبط سلوكياته وتوجيهها نحو الأفضل. أما من الناحية التطبيقية فتكمن أهمية الدراسة في بناء استبانة لأنماط العنف المدرسي وأخرى لسلوكيات العجز المتعلم يمكن للباحثين فيما بعد الاستفادة منهما.

التعريفات الإجرائية

سيتم تعريف المفاهيم الرئيسية الواردة في الدراسة الحالية إجرائياً وهي:

1- أنماط العنف المدرسي (Patterns of school violence)

تتمثل أنماط العنف المدرسي في الآتية: العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة، العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة، والعنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة، والعنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة، والعنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة، وتقاس درجة ممارسة أنماط العنف المدرسي بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على كل بعد من أبعاد الاستبانة المعدة في الدراسة الحالية.

2- سلوكيات العجز المتعلم (Behaviors of learned helplessness)

هي جملة من الأعراض السلوكية التي تظهر على الطالبة التي تشعر بالعجز المتعلم. وتقاس في الدراسة الحالية بمجموع الدرجات التي تحصل عليها

التخصص الدراسي	غير محدد	274	38.3%
	أدبي	234	32.7%
	علمي	207	29.0%
عدد الطالبات في الصف	أقل من 20	19	2.7%
	من 20-29	198	27.7%
	من 30-39	415	58.0%
	40 فأكثر	83	11.6%
حالة الرسوب	سبق لها الرسوب	61	8.5%
	لم يسبق لها الرسوب	654	91.5%
دخل الأسرة الشهري	أقل من 4000 ريال	179	25.0%
	من 4000- إلى أقل من 10000	393	55.0%
	أكثر من 10000	143	20.0%
عدد أفراد الأسرة	أقل من 5 أفراد	57	8.0%
	من 5-7	288	40.3%
	من 8-10	289	40.4%
	11 فأكثر	81	11.3%
الترتيب الولادي في الأسرة	الأكبر	179	25.0%
	الأوسط	422	59.0%
	الأصغر	114	15.9%
وضع الوالدان	الوالدان على قيد الحياة وغير منفصلين	606	84.8%
	الوالدان على قيد الحياة ومنفصلان	43	6.0%
	الوالدان متوفيان/الأم متوفاة والأب متزوج من أخرى/ الأم متوفاة والأب غير متزوج من أخرى/ الأب متوفى والأم متزوجة من آخر الأب متوفى والأم غير متزوجة من آخر الأب متزوج أكثر من زوجة	18	2.5%
		27	3.8%
		21	2.9%
		715	100.0%
	الكلي		

أداتا الدراسة

إلى طالبة.

هذا وقد تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

تم تطوير استبانتيين في الدراسة الحالية هما:

1- استبانة أنماط العنف المدرسي

دلالات الصدق (Validity)
تم التحقق من دلالات الصدق لاستبانة أنماط العنف المدرسي على النحو الآتي:

صدق المحتوى

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على ثمانية من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة أم القرى وجامعة طيبة وجامعة الملك عبد العزيز، لتحديد مدى انتماء العبارات لما تدرج تحته من أبعاد،

تتكون الاستبانة من جزأين، يتعلق أحدهما بجمع معلومات عامة حول متغيرات الدراسة، بينما يتضمن الآخر عبارات أنماط العنف المدرسي. وقد تم بناء الاستبانة بعد الإطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والأطر النظرية في هذا المجال. وقد تم حصر أنماط العنف المدرسي في ستة أبعاد هي: العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة/ من معلمة إلى طالبة، العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة / من معلمة إلى طالبة، والعنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة/ من معلمة

النظرية في هذا المجال. وقد تم حصر سلوكيات العجز المتعلم في عشرة أبعاد هي: (الرؤية الانتقائية، توقع الفشل، لوم الذات، الكمال الشخصي، الصورة السلبية في عيون الآخرين، الكسل المتعلم، الاعتمادية، السلبية المتعلمة، الانسحاب، استراتيجية الحظ والقضاء والقدرة).

هذا وقد تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: (أبداً، نادراً، أحياناً، غالباً، دائماً).

دلالات الصدق (Validity)

تم التحقق من دلالات الصدق لاستبانة سلوكيات العجز المتعلم على النحو الآتي:

صدق المحتوى

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عشرة من المحكمين من ذوي الاختصاص في كليات التربية في جامعة أم القرى وجامعة طيبة وجامعة الملك عبد العزيز، لتحديد مدى انتماء العبارات لما تدرج تحته من أبعاد، بالإضافة إلى تحديد ملاءمة الصياغة اللغوية للعبارات، وقد تم اعتماد معيار ما نسبته (90%) من الاتفاق بين المحكمين على العبارة الواحدة.

وعليه، فقد تكونت استبانة سلوكيات العجز المتعلم بعد عرضها على المحكمين من (90) عبارة؛ موزعة على النحو الآتي: بعد الانسحاب المتعلم (6 عبارات)، وبعد الكسل المتعلم (11) عبارة، وبعد السلبية المتعلمة (6) عبارات، وبعد الاعتمادية (8) عبارات، وبعد الرؤية الانتقائية (10) عبارات، وبعد إستراتيجية الحظ والقضاء والقدرة (7) عبارات، وبعد توقع الفشل (11) عبارة، وبعد لوم الذات (15) عبارة، وبعد الصورة السلبية في عيون الآخرين (8) عبارات، وبعد الكمال الشخصي (8) عبارات.

الصدق العاملي (Factorial Validity)

تم التوصل إلى دلالات الصدق العاملي لاستبانة سلوكيات العجز المتعلم عن طريق إجراء التحليل العاملي في طوره الاستكشافي بطريقة فاريماكس (Varimax) في تدوير المحاور؛ حيث تم اعتبار التشعب بمقدار (0,4) فأكثر للعبارة مقبولاً. وقد أظهرت النتائج الخاصة باستبانة سلوكيات العجز المتعلم تشعب (29) عبارة (ملحق ب) على خمسة معاملات كان الجذر الكامن لها < 1 ، وتفسر مجموعها (50,2%) من التباين موزعة على النحو الآتي:

بالإضافة إلى تحديد ملاءمة الصياغة اللغوية للعبارات. وقد تم اعتماد ما نسبته (87%) من الاتفاق بين المحكمين على العبارة الواحدة، وفي ضوء هذا المعيار جرى تعديل بعض العبارات.

وعليه، فقد تكونت استبانة أنماط العنف المدرسي بعد عرضها على المحكمين من (64) عبارة؛ موزعة على النحو الآتي: بعد العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة (11) عبارة، وبعد العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة (8) عبارات، وبعد العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة (12) عبارة، وبعد العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة (6) عبارات، وبعد العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة (13) عبارة، وبعد العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة (14) عبارة.

الصدق العاملي (Factorial Validity)

تم التوصل إلى دلالات الصدق العاملي لاستبانة أنماط العنف المدرسي عن طريق إجراء التحليل العاملي في طوره الاستكشافي بطريقة فاريماكس (Varimax) في تدوير المحاور؛ حيث تم اعتبار التشعب بمقدار (0,4) فأكثر للعبارة مقبولاً. وقد أظهرت النتائج المتعلقة باستبانة أنماط العنف المدرسي تشعب (34) عبارة (ملحق أ) على ستة معاملات كان الجذر الكامن لها < 1 ، وتفسر بمجموعها (59,1%) من التباين، موزعة على النحو الآتي: العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة (8) عبارات، العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة (7) عبارات، العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة (6) عبارات، العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة (5) عبارات، العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة (4) عبارات، العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة (4) عبارات.

دلالات الثبات (Reliability)

تم التوصل إلى دلالات الثبات لاستبانة أنماط العنف المدرسي بطريقة كرونباخ-ألفا، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل (0.94) وهي قيمة مرتفعة. وبالنسبة إلى معاملات الثبات للأبعاد فقد تراوحت بين (0.66-0.88)، وهي قيم مناسبة لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

2- استبانة سلوكيات العجز المتعلم

تم بناء استبانة سلوكيات العجز المتعلم بعد الإطلاع على الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة والأطر

(3,67-5,00)؛ متوسطة (2,34-3,66)؛ متدنية (2,33-1,00).

الرؤية الانتقالية (11) عبارة، وتوقع الفشل (7) عبارات، ولوم الذات (4) عبارات، والصورة السلبية في عيون الآخرين (3) عبارات، والكسل المتعلم (4) عبارات.

الإجراءات

تم توزيع أداتي الدراسة على أفراد عينة الدراسة، بالاستعانة بمعلمات متعاونات، خلال أوقات الحصص الدراسية، هذا وقد تم تقديم التعليمات الخاصة بتعبئة عبارات كل أداة على حدة والإجابة عن استفسارات الطالبات.

دلالات الثبات (Reliability)

تم التوصل إلى دلالات ثبات استبانة سلوكيات العجز المتعلم بطريقة كرونباخ-ألفا، حيث بلغت قيمة معامل ثبات الاستبانة ككل (0.91) وهي قيمة مرتفعة، في حين تراوحت قيم معاملات الثبات للأبعاد ما بين (0.87-0.77)، وهي قيم مناسبة لأغراض إجراء الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول "ما أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة وما درجة ممارستها؟" للإجابة عن السؤال الأول المتعلق بتحديد أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأنماط العنف المدرسي ككل وأبعاده، مع مراعاة ترتيب الأبعاد ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية، وذلك كما في الجدول (2).

التصحيح

تم تصحيح إجابات الطالبات على كل من أداتي الدراسة على النحو الآتي: (أبدأ وتأخذ الدرجة 1، نادراً وتأخذ الدرجة 2، أحياناً وتأخذ الدرجة 3، غالباً وتأخذ الدرجة 4، دائماً وتأخذ الدرجة 5). هذا وقد تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي؛ لأغراض إطلاق الأحكام على درجة الممارسة الخاصة بكل من: أنماط العنف المدرسي وأبعاده وسلوكيات العجز المتعلم وأبعاده لدى الطالبات؛ وذلك عن طريق تصنيف المتوسطات الحسابية الخاصة بالاستبانة وأبعاده على النحو الآتي: مرتفعة

الجدول 2

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بممارسة العنف المدرسي وأبعاده لدى الطالبات مرتبة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية

الرتبة	البعد	استبانة أنماط العنف المدرسي وأبعاده	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارستها
1	6	العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة	1.908	0.81	متدنية
2	1	العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة	1.765	0.82	متدنية
3	5	العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة	1.748	0.88	متدنية
4	2	العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة	1.735	0.79	متدنية
5	3	العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة	1.382	0.67	متدنية
6	4	العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة	1.347	0.57	متدنية
		المجموع الكلي للاستبانة	1.666	0.61	متدنية

ممارستها- هي: النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة والموجه من معلمة إلى طالبة، ثم العنف اللفظي الموجه من

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الأول إلى أن أنماط العنف المدرسي- مرتبة تنازلياً بحسب درجة

الأخيرة العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة، فالموجه من معلمة إلى طالبة.

وتتفق نتيجة السؤال الأول من حيث أن ممارسة العنف النفسي يقع في المرتبة الأولى، يليه العنف اللفظي مع نتائج دراسة شيرر (Sherer, 2009) التي أظهرت ارتفاع العنف النفسي بنسبة (58%)، يليه العنف اللفظي بنسبة (29%) لدى طلبة المرحلة الثانوية والمهنية. وعليه، يمكن القول بأن احتلال العنف النفسي في المراتب الأولى (سواء الموجه من طالبة إلى طالبة، أو الموجه من معلمة إلى طالبة) يأتي لقناعة الطالبة والمعلمة على حدٍ سواء بأن العنف النفسي أبلغ وأيسر في إحداث الضرر والأذى بالضحية، لما ينطوي عليه من توابع نفسية مدمرة، أكثر من أي نمط آخر من أنماط العنف؛ فالعنف النفسي يعمل على تدمير شخصية الطالبة وزعزعة ثقتها بنفسها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الضبط الاجتماعي، التي تشير إلى أن العنف الممارس داخل المدرسة ما هو إلا نتاج لتفكك العلاقة بين المعلمة والطالبة. فالبيئة التعليمية السلبية التي تقتصر إلى التفاعل البناء والإيجابي بين الطالبة والمعلمة من جهة، وبين الطالبة وزميلاتها من جهة أخرى، فضلاً عن غياب الحوار وتبادل الاحترام والخوف من طرح الأفكار خشية ما قد تواجهه الطالبة من توبيخ أو كبت، يشعرها بعدم الأمان وعدم الرضا عن الذات. وبالتالي عدم التوافق وعدم القدرة على تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، مما قد يسهل الخروج على الأنظمة والقواعد المدرسية. فتتصاعد وتيرة المشكلات المدرسية كالعنف. وقد تتحرف الطالبة عن الاتجاه الذي رسمته لنفسها من الانجاز والنجاح، وتلجأ إلى طرق أخرى للتفتيس والتعبير عن ذاتها.

كما أظهرت النتائج أن العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة جاء في المرتبة الثالثة، والعنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة يأتي في المرتبة الرابعة. وهما نمطان يبينان عدم احترام الآخرين، ويخالفان الهدف التربوي المتعلق بتنمية أخلاق المسلم الذي يبتعد عن السب والشتم والصراخ واستخدام الألفاظ البذيئة والجارحة، وكل ما من شأنه أن يخلّ بالأداب العامة التي أشار إليها المصطفى عليه الصلاة والسلام، في قوله: "المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده" (رواه البخاري، صحيح مسلم، باب بيان تفاضل الإسلام وأي أمره أفضل: 41) وقال عليه الصلاة والسلام "ياكم والفحش فإن الله لا يحب الفحش والتفحش"

معلمة إلى طالبة والموجه من طالبة إلى طالبة، وأخيراً العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة والموجه من معلمة إلى طالبة. كما تشير النتائج إلى أن ممارسة العنف المدرسي ككل وبأنماطه المختلفة جاءت بدرجة متدنية، بمتوسط يتراوح بين (1,3 - 1,9). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (2007) ونتيجة دراسة الغامدي (2009) من حيث ظهور مستوى منخفض إلى منخفض جداً للعنف المدرسي. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حسين والرفاعي (2010) والتي كشفت نتائجها أن ممارسة العنف المدرسي بجميع أنماطه ظهرت لدى أفراد العينة بدرجة متوسطة.

ويفسر ظهور هذه النتيجة في إطار الوعي العام للطلبات بالممارسات السلوكية الخاطئة والمخالفة لمبادئ الدين الإسلامي الذي يدعو إلى العفو والتسامح، وكظم الغيظ، كما أنه يعدّ مظهراً غير حضاري، خاصة إذا صدر من جانب الطالبة، التي يُتوقع منها أن تظهر بالصورة المفعمة بالبرقة والأوثق بعيداً عن العنف وأنماطه، ووعي المعلمات لما يخلفه العنف المدرسي من أضرار نفسية على الطالبة من مثل زعزعة ثقتها بنفسها وصورتها عن ذاتها. كما يحدّ من مشاركة الطالبة في الحوار، ويقلل من قدرتها على الإبداع والتعلم من جهة، ويسهم في الرغبة في الانعزال عن الأخريات، والخوف من الفشل، وإعاقة عملية التعلم من جهة أخرى.

ولعل ما يفسر تدني درجة ممارسة العنف المدرسي بوجه عام نتائج مبادرة وزارة التربية والتعليم بربط إدارات التربية والتعليم بلجنة حقوق الإنسان منذ عام 2006، في إطار رصد حالات العنف والتعامل معها أولاً بأول. وقد بدت ثمار هذه الخطوة في الحدّ من العنف المدرسي في المؤسسات التعليمية. هذا ومن الجدير بالذكر أن وزارة التربية والتعليم تعقد سنوياً الندوات والمحاضرات والمؤتمرات لتوعية المعلمات والطلبات للحدّ من العنف ونبذّه، ونشر القيم الاجتماعية؛ كالتسامح، والعفو، واحترام الآخرين.

كما أشارت نتائج السؤال الأول إلى أن أنماط العنف المدرسي جاء ترتيبها وفقاً لدرجة ممارستها على النحو الآتي: العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة في المرتبة الأولى، ثم العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة في المرتبة الثانية، يليه العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة، فالموجه من طالبة إلى طالبة في المرتبتين الثالثة والرابعة على التوالي. وجاء في المرتبة

العنف النفسي واللفظي في مقدمة أنماط العنف المدرسي؛ إذ إن الطالبات غالباً ما يلجأن إلى تلك الأساليب غير المباشرة من العنف وذلك لافتقارهن إلى القوة البدنية، بخلاف الذكور الذين يتمتعون بقوة بدنية تمكنهم من ممارسة العنف الجسدي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني "هل توجد علاقة دالة إحصائية بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟"

للإجابة عن السؤال الثاني، تم حساب معاملات الارتباط الخاصة بالعلاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات وأبعاده من جهة، وبين سلوكيات العجز المتعلم لدى الطالبات من جهة أخرى، باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما هو مبين في الجدول (3).

(صحيح مسلم، باب النهي عن ابتداء أهل الكتاب بالسلام، وكيف يرد عليهم: 2165).

وقد يأتي ظهور هذا النمط من العنف نتيجة تدني مهارات الذكاء الانفعالي - التي تمكن طالبة من ضبط انفعالاتها والتعامل مع الزميلات بإتزان - الذي من شأنه أن يسهم في رفع حدة توتر العلاقات، التي قد تقضي إلى ممارسة العنف اللفظي على الزميلات.

ويعزى ظهور العنف الجسدي في المرتبة الأخيرة إلى منع مؤسسات التعليم توقيع العقوبات من خلال العنف الجسدي. كما قد يعزى إلى وعي المعلمات والطالبات بأضرار ممارسة العنف الجسدي لغاية التأديب أو الضبط أو العقاب. فضلاً عن تعرض من تلجأ إليه للمساءلة، لذلك تعول المعلمة والطالبة على أساليب العنف النفسي واللفظي أكثر من العنف الجسدي. بالإضافة إلى أن العنف الجسدي لا يظهر ابتداءً، بل يأتي بعد مقدمات من العنف اللفظي والنفسي. علاوة على أن جنس العينة له دور في ظهور

الجدول 3

معاملات الارتباط الخاصة بالعلاقة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وأبعاده من جهة وبين سلوكيات العجز المتعلم لدى الطالبات وأبعاده من جهة أخرى

سلوكيات العجز المتعلم	الكسل المتعلم	الصورة السلبية في عيون الآخرين	لوم الذات	توقع الفشل	الرؤية الانتقائية	العلاقة الارتباطية*
0.34	0.32	0.23	0.05	0.26	0.34	العنف النفسي الموجه من معلمة إلى طالبة
0.32	0.31	0.23	0.07	0.24	0.30	العنف اللفظي الموجه من طالبة إلى طالبة
0.24	0.21	0.18	0.01	0.18	0.25	العنف الجسدي الموجه من طالبة إلى طالبة
0.27	0.26	0.22	0.01	0.19	0.28	العنف الجسدي الموجه من معلمة إلى طالبة
0.32	0.30	0.20	0.04	0.21	0.35	العنف اللفظي الموجه من معلمة إلى طالبة
0.35	0.34	0.23	0.12	0.29	0.30	العنف النفسي الموجه من طالبة إلى طالبة
0.39	0.37	0.27	0.07	0.29	0.40	أنماط العنف المدرسي

* الخط الغامق: يشير إلى الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha=0.05)$.

(Reese, 1991) التي بينت وجود علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم والجنوح. وتتفق أيضاً مع نتيجة دراسة ألتون وبيكر (Altun & Baker, 2010) التي بينت أن الطلبة الممارسين للعنف المدرسي والضحايا يشعرون بالعجز المتعلم عند مواجهة المشكلات المدرسية، فيرون أن التعامل مع الآخرين بالطرق العنيفة هو السبيل الوحيد لذلك، أي أنهم يجدون العنف المدرسي ملاذاً ومنتفساً للتعبير عن ذواتهم.

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثاني إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم ككل وجميع أبعاده باستثناء سلوك لوم الذات. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أفونسو وزملائه (Affonso et al., 2010) التي أشارت إلى أن الشعور بالعجز المتعلم يعد أحد العوامل التي تصعد وتيرة العنف المدرسي. كما تتفق مع نتيجة دراسة ريس

مما ينم عن خلل في الكفاية الذاتية يدفعها إلى عدم ثقته بنفسها والنظر بالنظرة التشاؤمية واللجوء إلى لوم الذات وانخفاض مستوى الدافعية والمبادرة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث
 "ما القدرة التنبؤية لممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء المتغيرات التالية: سلوكيات العجز المتعلم، والعمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين، والمعدل الدراسي؟"

للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بالكشف عن القدرة التنبؤية الخاصة بمجموعة المتغيرات المتنبئة بالمتغير المنتبأ به (أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات)، تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد الأسلوب المتدرج (Stepwise) في إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية، وذلك كما في الجدول (4).

ويمكن تفسير هذه العلاقة الارتباطية في ضوء التداخل الجزئي بين العوامل المرتبطة بالعنف المدرسي والعجز المتعلم، فضلاً عن أن العنف يعدّ من السلوكيات الدالة على العجز المتعلم، كما أشار كافيل وموسستير (Kavale & Moster, 2004) وساذرلاند وسينغ (Sutherland & Singh, 2004) إلى أن العجز المتعلم يعدّ طرفاً في المشكلات المدرسية كالعنف المدرسي.

كما أشار الفرحاتي (2010) إلى أن الطالبة التي تشعر بالعجز المتعلم لا تلجأ إلى الحوار لحل المشكلات. وبذلك يمكن القول بأن عدم قناعة الطالبة باللجوء إلى الحوار أو أساليب الإقناع لحل المشكلات مع زميلاتها، يأتي نتيجة لقناعتها بأنها مهما بذلت من الجهود في سبيل حلها بالطرق السلمية، فإنها لن تجدي نفعاً. هذا علاوة على إحساس الطالبة بأن لا سبيل إلى حل المشكلات مع الآخرين إلا بالطرق العنيفة. وعليه، فإن العنف بجميع أنماطه، قد يعدّ مظهراً تنفيسياً للعجز المتعلم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عطية (2003) من أن الشخصية العنيفة تتظاهر بالقوة وتحاول إثبات الذات، غير أنها في حقيقة الأمر تعاني من مشاعر العجز المتعلم،

الجدول 4

نتائج اختبار الفرضيات الانحدارية ومعاملات الارتباط الخطية المتعددة ومربعاتها ومقدار تفسيرها حسب أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة على المعادلة الانحدارية

النموذج التنبؤي*	R	R ²	R ² المعدل	الخطأ المعياري في التقدير	إحصائيات التغير		
					التغير في R ²	ف التغير المحسوبة	درجة حرية البسط
1	0.394	0.155	0.154	0.564	15.49%	130.692	1
2	0.422	0.178	0.176	0.557	2.34%	20.277	1
3	0.435	0.189	0.186	0.553	1.09%	9.535	1
4	0.443	0.196	0.192	0.551	0.69%	6.081	1
5	0.451	0.203	0.197	0.549	0.70%	6.235	1

أ. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم

ب. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف الدراسي

ج. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف، عدد أفراد الأسرة

د. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة

هـ. المتنبئات: (ثابت الانحدار)، سلوكيات العجز المتعلم، الصف، عدد أفراد الأسرة، الدخل الشهري للأسرة، المعدل الدراسي

* المتغير المنتبأ به: أنماط العنف المدرسي

تشير النتائج الخاصة بالإجابة عن السؤال الثالث إلى أن المتنبئات التالية: (سلوكيات العجز المتعلم، والصف الدراسي، وعدد أفراد الأسرة، والدخل الشهري للأسرة، والمعدل الدراسي) تفسر ما مجموعه (20,3%) من التباين في أنماط العنف المدرسي. كما تم حساب أوزان الانحدار اللامعيارية، وأوزان الانحدار المعيارية، وقيم (ت) المحسوبة للمتغيرات المتنبئة ودلالاتها الإحصائية، وذلك كما في الجدول (5).

الجدول 5

الأوزان اللامعيارية والمعيارية الخاصة بالمتغيرات المتنبئة بالمتغير المتنبأ به (أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات)

الارتباطات	الأوزان		الدلالة الإحصائية	ت المحسوبة	الأوزان		المتغيرات المتنبئة*	
	اللامعيارية	المعيارية			الخطأ المعياري	B		
شبه الجزئي	جزئي	يرسون	0.000	5.466	0.226	1.235	(ثابت الانحدار)	
0.383	0.394	0.394	0.000	11.427	0.389	0.032	0.369	سلوكيات العجز المتعلم
0.166-	0.183-	0.151-	0.000	4.959-	0.167-	0.025	0.122-	الصف الدراسي
0.093	0.104	0.081	0.006	2.777	0.094	0.026	0.072	عدد أفراد الأسرة
0.092	0.103	0.058	0.006	2.759	0.093	0.031	0.086	الدخل الشهري للأسرة
0.084-	0.093-	0.135-	0.013	2.497-	0.086-	0.002	0.006-	المعدل الدراسي

* المتنبأ به: أنماط العنف المدرسي

هورني وإريكسون. وعليه، يمكن القول بأن سلوكيات العجز المتعلم والعنف المدرسي يفرضي كل منهما إلى الآخر.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع "هل هناك أثر للمتغيرات التالية: العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي، وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين في ممارسة أنماط العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟"

للإجابة عن السؤال الرابع، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بأنماط العنف المدرسي ككل لدى الطالبات وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة (العمر، والصف الدراسي، والتخصص الدراسي وعدد الطالبات في الصف، وحالة الرسوب، والدخل الشهري للأسرة، عدد أفراد الأسرة والترتيب الولادي في الأسرة، ووضع الوالدين) كما هو مبين في الجدول (6).

تبين النتائج في الجدول (4) أن متغير سلوكيات العجز المتعلم كان أقوى المتغيرات في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي، إذ أسهم في تفسير ما مقداره (15,49%) من التباين في العنف المدرسي. وبلغت قيمة الوزن المعياري لسلوكيات العجز المتعلم (0,389) وهي قيمة دالة إحصائياً وذات اتجاه موجب .

وهذا يعني أن ممارسة أنماط العنف المدرسي تميل إلى الزيادة بازدياد سلوكيات العجز المتعلم، من مثل: الرؤية الانتقائية والكسل المتعلم والصورة السلبية في عيون الآخرين وتوقع الفشل. كما يمكن القول بأن ممارسة الطالبة لسلوكيات العجز المتعلم، مثل الرؤية الانتقائية، وتوقع الفشل، والكسل المتعلم، والصورة السلبية في عيون الآخرين، تدل على النظرة الدونية للذات، والإدراك المشوه للمعرفة. وفي المقابل نجد أن ممارسة العنف المدرسي تأتي لغاية تقبل الذات أمام الآخرين، ولتخفيف حدة التوتر والشعور بالرضا. وهو الأمر الذي يشير إلى عدم إحساس الطالبة بالأمن النفسي، فيأتي العنف كسلوك تكيفي لمشاعرها، كما أشار إلى ذلك التحليليون الجدد من مثل

الجدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بممارسة أنماط العنف المدرسي ككل لدى الطالبات وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات المتغير المستقل	المتغير المستقل
0.64	1.679	أقل من 17 سنة	العمر
0.59	1.652	بين 17-18 سنة	
0.73	1.757	أكثر من 18 سنة	
0.76	1.955	سبق لك الرسوب	حالة
0.59	1.639	لم يسبق لك الرسوب	الرسوب
0.66	1.740	غير محدد	التخصص الدراسي
0.59	1.642	أدبي	
0.56	1.595	علمي	
0.75	1.639	أقل من 20	عدد الطالبات في الصف
0.65	1.689	من 20-29	
0.61	1.679	من 30-39	
0.49	1.555	40 فأكثر	
0.66	1.750	أول ثانوي	الصف الدراسي
0.63	1.707	ثاني ثانوي	
0.51	1.525	ثالث ثانوي	
0.55	1.634	أقل من 4000 ريال	الدخل
0.60	1.652	من 4000-10000	الشهري
0.70	1.744	أكثر من 10000	للأسرة
0.48	1.646	أقل من 5 أفراد	عدد أفراد
0.55	1.608	من 5-7	الأسرة
0.65	1.695	من 8-10	
0.74	1.782	11 فأكثر	
0.60	1.641	الأكبر	الترتيب
0.62	1.674	الأوسط	الولادي
0.60	1.676	الأصغر	
0.63	1.668	الوالدان على قيد الحياة وغير منفصلان	وضع
0.48	1.698	الوالدان على قيد الحياة ومنفصلين	الوالدان
0.50	1.712	الوالدان متوفيان/	
0.46	1.580	الأب متوفى والأم غير متزوجة من آخر	
0.62	1.623	الأب متزوج أكثر من زوجة	

لدى الطالبات وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (7).

وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، تم إجراء تحليل التباين التساعي لممارسة أنماط العنف المدرسي ككل

الجدول 7

نتائج تحليل التباين التساعي لممارسة أنماط العنف المدرسي لدى الطالبات ككل وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة

الدلالة الإحصائية	المحسوبة	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
0.189	1.673	0.596	2	1.192	العمر
0.001	10.620	3.783	1	3.783	حالة الرسوب
0.374	0.986	0.351	2	0.702	التخصص الدراسي
0.055	2.549	0.908	3	.724	عدد الطالبات في الصف
0.001	7.564	2.694	2	5.389	الصف الدراسي
0.062	2.793	0.995	2	1.990	الدخل الشهري للأسرة
0.235	1.423	0.507	3	1.521	عدد أفراد الأسرة
0.960	0.041	0.014	2	0.029	الترتيب الولادي في الأسرة
0.782	0.437	0.156	4	0.622	وضع الوالدين
		0.356	693	246.862	الخطأ
			714	268.358	الكلية

يجعلهن عرضة للمزيد من الفشل، وبالتالي ممارسة العنف كنوع من التنفيس للتخلص من التوتر النفسي. وتشير نتائج تحليل التباين التساعي إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة العنف المدرسي تعزى إلى متغير الصف الدراسي. ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية، تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما في الجدول (8).

الجدول 8

نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية لممارسة العنف المدرسي لدى الطالبات وفقاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	المتوسط الحسابي	ثالث ثانوي	ثاني ثانوي	أول ثانوي
Scheffe	1.525	1.525	1.707	1.750
ثالث ثانوي	1.525			
ثاني ثانوي	1.707	0.182		
أول ثانوي	1.750	0.225	0.043	

تشير النتائج في الجدول رقم (7) إلى وجود فروق في ممارسة العنف المدرسي ككل جاءت لصالح طالبات الصف الأول الثانوي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

تشير النتائج الخاصة بالسؤال الرابع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ممارسة العنف المدرسي تعزى إلى متغير حالة الرسوب لصالح من سبق لهن الرسوب. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدان (2007). التي تشير إلى أن فشل الطالبة يجعلها أكثر عرضة من غيرها لممارسة العنف. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية الإحباط، العدوان لدولارد وميلر، التي تشير إلى أن الإحباط يعدّ من مسببات العنف. ولعل خبرة الرسوب تشكل لدى الطالبة زعزعة في النفس، وعدم القناعة بكفاءتها وقدراتها. كما قد يسبب لها الإحباط والعجز عن تغيير تلك الخبرة الفاشلة في ذهنها، كما في أذهان الآخرين. ولعل عدم مراعاة الفروق الفردية من جانب المعلمة، وبالتالي عدم التعامل بالشكل المناسب مع الطالبات اللواتي لهن خبرة سابقة في الرسوب، وتجاهلها لهن يجعلهن يمارسن العنف لإثبات ذواتهن.

كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء عدم توافر المناهج الملائمة لحاجات الطالبة واهتماماتها، وعدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطالبات، مما يسهم في الشعور بالمزيد من الإخفاقات. هذا إضافة إلى أن التوقعات العالية للأهل من بناتهم للحصول على أعلى الدرجات، ودراسة تخصصات قد لا توافق قدراتهن أو رغباتهن، كل ذلك

الطالبة اتجاهاً إيجابياً نحو ممارسة العنف بشتى أنماطه (اللفظي والنفسي والجسدي) كنوع من الدفاع عن النفس، وكوسيلة لتحقيق أهداف معينة كالسيطرة والاستقلال، وبالتالي يمكن أن تمارس العنف كأسلوب حياة، وكحق مشروع وفقاً لمبررات خاطئة لديها.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، توصي الباحثتان بالآتي:

1. تبصير المعلمات بطرق التعامل الفعالة لاستثارة دافعية الطالبة المتدنية التحصيل، وتمكينها من إحراز النجاح، ولاسيما تلك التي تكرر رسوبها.
2. نبذ السلوكيات السلبية التي تشعر الطالبة بالعجز المتعلم كالرؤية الانتقائية وتوقع الفشل والكسل المتعلم والصورة السلبية في عيون الآخرين، ويستبدل بها صورة ايجابية عنها وسلوكيات مفعمة بالأمل والتفاؤل وبخاصة الطالبات في الصف الأول الثانوي.
3. توجيه الباحثين إلى إجراء دراسات تتناول علاقة العنف المدرسي بمتغيرات أخرى من مثل المنظومة القيمية للطلبة، والذكاء العاطفي.
4. إجراء دراسات مشابهة على مراحل أخرى في التعليم العام والتعليم الجامعي.

لدى الأطفال الفلسطينيين: دراسة ميدانية على عينة من طلاب مدارس وكالة الغوث الدولية للاجئين الفلسطينيين. المؤتمر التربوي الأول بعنوان التربية في فلسطين ومتغيرات العصر. فلسطين، (2)، 559-580.

بركو، مزوز. (2010) العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف. القاهرة، المكتبة العصرية.

البشري، عامر. (2004) دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقاً على منطقة عسير التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. الرياض.

البيومي، غزيل. (2007) العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي عند طالبات المرحلة الثانوية دراسة وصفية مطبقة على مدينة الرياض.

رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحري، بسام. (2009) عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

حسين، أحمد وابتهاج الرفاعي. (2010) العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوي في علاجه من

الصبيحي والرواجفة (2010)، ودراسة البيومي (2007) في أن هناك أثراً للمستوى الدراسي في ممارسة سلوك العنف المدرسي لصالح المستوى الدراسي الأدنى. فيما تختلف النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة الغامدي (2009) التي أظهرت وجود فروق في العنف المدرسي لصالح الصف الأعلى.

ويمكن تفسير ظهور الفروق في ممارسة العنف المدرسي تبعاً لمتغير الصف الدراسي الأدنى (الأول الثانوي) في ضوء مظاهر النمو النفسي للطالبة في هذه المرحلة، والتي تمثل مرحلة اندفاع وتهور وعدم انضباط، بالإضافة إلى حساسيتها للنقد الاجتماعي واللوم. كما تعد بداية تمرد على الأنظمة والمعايير والقواعد المدرسية في محاولة للاستقلال والقيادة. وفي هذه المرحلة تلجأ الطالبة إلى إطلاق النكات على زميلاتها ومعلماتها. ونظراً لعدم تفهم بعض المعلمات لطبيعة هذه المرحلة، فإنهن قد يسنن معاملة الطالبة كأن يقمعنها أو يعنفنها، مما يشعرها بالإحباط، فتتنفس عن ذلك بالعنف على الزميلات، وقد تواجه الطالبة في الصف الأول الثانوي بمعلومات ضخمة، وبالتالي يلقي عليها عبء معرفي كبير من حيث الواجبات، الأمر الذي قد يسبب لدى الطالبات ضغطاً نفسياً في تلبية متطلبات كل مادة، من واجبات وتحضير، الأمر الذي يجعل الطالبة في قلق وخوف من الفشل والإخفاق، وبالتالي التعرض للعقاب. وعطفاً على المبررات السابقة، فقد تكون

المراجع

References

- القرآن الكريم
موسوعة الحديث الشريف. (2009) الكتب الستة (صحيح البخاري، صحيح مسلم، سنن أبي داود، جامع الترمذي، سنن النسائي، سنن ابن ماجه)، ط4. إشراف الشيخ صالح بن عبد العزيز آل الشيخ. الرياض، دار السلام للنشر.
- أبو الخير، هانم. (2005) العجز المتعلم وعلاقته باليأس والاكتئاب لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. وقائع المؤتمر الإقليمي الثاني. مجلة كلية البنات، جامعة عين شمس.
- أبو عليا، محمد. (2000) العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة مؤتمة للبحوث والدراسات، 15 (3)، 111-127.
- أبو عليا، محمد. (2001) أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي. المجلة الأردنية للعلوم التربوية، 28 (1)، 102-115.
- أبو مصطفى، نظمي وعطاف أبو غالي. (2004) العنف المدرسي

- غانم، محمد والقليوبي، خالد والقحطاني، غانم. (2011) مقدمة في علم النفس الجنائي. الرياض: الشقري.
- لال، زكريا. (2007) العنف في عالم متغير. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- كلين، ستيفن. (2003) التعلم. ترجمة: رباب حسن هاشم. ج2، الرياض، معهد الإدارة العامة.
- الفرحاتي، الفرحاتي. (2010) العجز المتعلم: سياقاته وقضاياها التربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو.
- الفرحاتي، الفرحاتي. (2012) علم النفس الإيجابي للطفل (تعلم العجز، تقدير الذات، الأمن النفسي، الثقة بالنفس، المهارات الاجتماعية). الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- المخاريز، لافي. (2006) ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية أسبابها ودور عمادات شؤون الطلبة في معالجتها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان.
- موسى، رشاد وزينب العايش. (2009) سيكولوجية العنف ضد الأطفال. القاهرة، عالم الكتب.
- المنظمة العالمية حول الصحة والعنف. (2002) القاهرة، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط.
- وزارة التربية والتعليم. (2006) الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة. عمان، إدارة التعليم وشؤون الطلبة.
- وظفة، علي. (2008) الطاقة التدميرية للعنف السيكولوجي في الحياة التربوية. مجلة المعرفة السورية. سوريا، (534)، 956-994.
- وظفة، علي. (2009) من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفية البيداغوجية للعنف الرمزي. مجلة شؤون اجتماعية، 26 (45)، 102-104.
- يحيى، خولة. (2007) الاضطرابات السلوكية والانفعالية. عمان، دار الفكر.
- Affonso, D., Mayberry, L., Shibuya, J., Archambeau, O., Correa, M., Deliramich, A. & Frueh, C. (2010). Cultural context of school communities in rural Hawaii to inform youth violence prevention. *Journal of School Health*. 80 (3), 146-152.
- Altun, A. & Baker, E. (2010). School violence: A qualitative case study. *Social and Behavioral Sciences*. 2 (2), 3165-3169.
- Cemalcilar, Z., Canbeyli, R. & Sunar, D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: An experimental study. *Journal of Social Psychology*. 143 (1), 65-81.
- Christensen, A., Martin, R. & Smyth, J. (2004). *Encyclopedia of Health Psychology*. New York, Springer.
- Kavale, K. & Moster, M. (2004). Other aspects of Sutherland and Singh's take on learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*. 29 (2), 182-188.
- المنظور الإسلامي. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 25 (50)، 85-125.
- حسين، طه. (2006) سيكولوجية العنف: المفهوم - النظرية - العلاج. الرياض، دار الصولتية للتربية.
- حسين، طه. (2007) سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- حسين، طه وسلامة حسين. (2010) استراتيجيات وبرامج لمواجهة العنف والمشغبة في التعليم. الإسكندرية، دار الوفاء.
- حمدان، مجدي. (2007) مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- رضوان، سامر. (2002) الصحة النفسية عمان، دار المسيرة.
- الزواهرة، محمد. (2006) العلاقة بين العجز المتعلم وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
- زيادة، أحمد. (2007) العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. عمان، دار الوراق.
- السحيمي، أسماء ومحمد فودة. (2009) النظرية المعرفية للسلوك غير السوي لطالبات المدارس: التعاطي، الألفاظ النابية، اللامبالاة. الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- سليجمان، مارتين. (2003) تعلم التفاؤل. ترجمة مكتبة الرياض، مكتبة جرير.
- سليجمان، مارتين. تفاؤل الأطفال: هل أصبح ضرورة في عالم يشيع فيه الاكتئاب والعجز والتشاؤم. ترجمة: الفرحاتي السيد الفرحاتي. (2009) القاهرة: المكتبة العصرية.
- سليمان، سناء. (2008) مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب. القاهرة، عالم الكتب.
- سليمان، عبد الرحمن. (2007) معجم المصطلحات والاضطرابات السلوكية والانفعالية. القاهرة، زهراء الشرق.
- شقير، زينب. (2005) العنف والاعتراب النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة، دار النهضة العربية.
- الصبيحي، فويال وخالد الرواجفة. (2010) العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية. المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، 3 (1)، 29-55.
- عثمان، سيد أحمد. (1994) الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان. القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية.
- عطية، عز الدين. (2003) الأوهام المرضية أو الضلالات في الأمراض النفسية والعنف. القاهرة، عالم الكتب.
- عياصرة، وليد. (2008) ظاهرة العنف المدرسي لدى طلاب مدرسة الحكمة الأردنية: دراسة نوعية. المجلة العلمية لكلية التربية، 24 (2)، 395-422.
- الغامدي، مسفر. (2009) العنف المدرسي وعلاقته بالعنف الأسري لدى عينة من المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.
- غانم، عبد الله. (2004) جرائم العنف وسبل المواجهة. جامعة نايف العربية للعلوم، الرياض.

- Analysis*. Ph.D. Dissertation: Marquette University, Wisconsin.
- Sherer, P. (2009). Prevalence and correlates of adolescent violence in Bangkok, Thailand. *Journal of Sociology & Social Welfare*. 36 (1), 9-39.
- Sutherland, K. & Singh, N. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders in the classroom. *Journal of Behavioral Disorders*. 29 (2), 169-181.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. London, Sage.
- Maier, S. & Watkins, L. (2005). Stressor controllability and learned helplessness, *Neuroscience and Biobehavioral: The Reviews*. 29 (4-5), 829-841.
- Mikulincer, M. (1994). *Human Learned Helplessness*. Plenum Press, New York and London.
- Miller, T. (2008). *School Violence and Primary Prevention*. New York, Springer.
- Millman, Z. (1995). *Integrating Attribution Theory, Social Cognitive Theory, and Training in Self-Talk to Enhance Job Search Behavior*. Ph.D. Dissertation. University of Toronto, Canada.
- Reese, D. (1991). *The Impact of Learned Helplessness on Delinquency: A Multidimensional Attributional*

School Violence and its Relation to Learned Helplessness Behaviors in Girls Secondary Schools in Al Madinah Al-Monowarah in Light of Some Variables

Shadia Ahmed Al-Tel¹, Nashmieh Abdullah AL-Harbi²

1. Yarmouk University, Irbid, Jordan.

2. Ministry of Education, Al Madinah Al-Monowarah, Saudi Arabia

Abstract

This study aimed to identify the patterns of school violence and the extent of its occurrence in girls secondary schools in Al Madinah Al-Monowarah, and to identify its relation to learned helplessness behaviors. It also aims to explore the effects of some variables on practicing school violence. The study also aims to determine to what extent these variables and the variable of learned helplessness behaviors contribute in predicting the extent of practicing school violence.

To achieve these aims, a questionnaire of school violence patterns and a questionnaire of learned helplessness behaviors, were applied on a stratified random sample of (715) secondary girls school.

Results revealed that school violence patterns were as follows: Psychological violence directed from a student to a student and directed from a teacher to a student came first and second rank, respectively. In the third and fourth rank came verbal violence directed from a teacher to a student and directed from a student to a student, respectively. The fifth and last patterns were the physical violence directed from a student to a student and directed from a teacher to a student, respectively. The degree of practicing school violence in the sample was low (1,66). There was a moderate positive statistically significant correlation (0,39) between practicing school violence and learned helplessness behaviors. The variables of: learned helplessness, school grade, number of family members, family income, and grade point average predicted patterns of school violence. There were statistically significant differences in practicing school violence attributed to academic failures for those who previously failed, and attributed to school grade for girls first secondary grade.

Keywords: School violence patterns, Learned helplessness behaviors, Secondary school stage.