المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم علم النفس

العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي

لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث

إعداد الطالب

عبد الله بن إبراهيم العصماني

إشراف

د. هشام محمد إبراهيم مخيمر

دراسة مقدمة لقسم علم النفس كلية التربية جامعة أم القرى متطلب تكميلي للحصول درجة الماجستير في علم النفس تخصص (إرشاد نفسي)

الفصل الأول

١٤٣٣ / ١٤٣٤هـ

ملخص الدراسة

عنوان الرسالة: العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث.

هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى العنف والنمو الأخلاقي والعلاقة بينهما والفروق تبعًا للتخصص والصف والعمر.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٦٠) طالباً، موزعين على التخصص الشرعي والطبيعي في الصف الثاني والثالث ثانوي بتعليم محافظة الليث.

أدوات الدراسة: مقياس تشخيص العنف الذي إعداد زينب شقير (٢٠٠٥). ومقياس النمو الأخلاقي أعد هذا الاختبار في الأصل جبس وآخرون (١٩٨٤) في ضوء نظرية كولبرج.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة:

- يتراوح مستوى العنف المدرسي لعينة الدراسة من (متوسط) إلى (مرتفع).أي أن (١١٦) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٧٢,٥%) من عينة الدراسة
- بينت منوالية كل من المرحلة الانتقالية{٢/٣} و المرحلة {الثالثة}، حيث يقع في هاتين المرحلتين (٥٠) و(٤٢) طالبا على التوالي أي مجموعهم (٩٢) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٥٧,٥%) من إجمالي عدد أفراد العينة.
- وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي وفقًا لمتغيرات الدراسة وكانت الفروق في اتجاه طلاب التخصص الشرعي، ومن حيث الصف الدراسي كانت الفروق في اتجاه طلاب الصف الثاني، ولاختلاف العمر كانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي وفقًا لمتغيرات الدراسة وكانت الفروق في اتجاه طلاب التخصص الطبيعي، ومن حيث الصف الدراسي كانت الفروق في اتجاه طلاب الصف الثالث، ولاختلاف العمر،كانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (٢٠ سنة).

أهم التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بإمكانية استخدام برنامج إرشادي لتقليل العنف لدى الطلاب، وتخصيص حصص دراسية للتركيز على زيادة الجانب الأخلاقي وبث ثقافة اللاعنف لدى الطلاب عن طريق عقد محاضرات وندوات وبرامج دينية توعوية في المدارس الثانوية لتنمية الجانب الأخلاقي لدى الطلاب، وإقامة الأنشطة الثقافية الدينية للمساعدة في زيادة النمو الأخلاقي لدى الطلاب، والاهتمام بالأنشطة اللاصفية التعاونية التي تزيد من التفاعل الاجتماعي والتواصل بين الطلاب بهدف زيادة المحبة والاحترام ونبذ العنف.

Abstract

Title of the Thesis: School Violence and its Relationship with Moral Growth at a Sample of Secondary School Students in Al-Lieth Directorate of Education

Aims of the Study: The purpose of this study is to identify the level of school violence and the moral growth, the relationship between them and the differences according to specialty, level and age.

Sample of the Study: This study has been applied on a sample of three secondary school and on (160) students, who are distributed between the legal and natural science specialties in the second and third secondary grades.

Tools of the Study: The scale of diagnosis of violence, which has been prepared Zainab Shoqair (2005), the scale of Moral Growth which has been originally prepared by Jibis & others (1984) in the light of the theory of Kohlberg.

Results of the Study: This study reached to the following results:

- Ranged level of school violence to the study sample of light and representing (26.25%) to the average and representing(46.25%), and to representing high (26.25%) .And very sharp and representing 1.25%.
- Ranged level of moral development to (138) representing a percentage (86 and 25%) Of the study sample fall between the transitional phase {2/3} transition {3/4}. While located two (2) students and their percentage (25.1%) in the transitional phase {2/1}, and located a number (6) students and their percentage (75.3%) in the second phase, and is located a number (10) students and the proportion (25 , 6%) in the transitional phase {4/3}, and located a number (4) and proportion of students (50.2%) in the fourth stage.
- There is positive statistically significant correlative relationship between the school violence and moral growth.
- There are statistically significant differences between the means of school violence scores, which have been in favor of the students of legal specialty. The differences were in favor of second graders in terms of level, and in favor of the students who are aged (17) Yrs old in terms of age difference.
- There are statistically significant differences between t the means of scores of moral growth. The differences were in favor of the students of natural specialty in terms of specialty, in terms of study level the differences were in favor of third graders, and in terms of age differences the differences were in favor of students who are aged (20) Yrs.

The Most Important Recommendations:

- The researcher recommends using behavioral cognitive program in order to reduce students' violence. Also, he recommends allocating study lectures for concentrating on the moral side of students via making seminars and religious programs in secondary schools. Furthermore, caring with extra-curricular cooperative activities, which increase social interaction and communication between students in order to increase love, respect and non-violence.

شكر وتقدير

عرفانا بالفضل لأهله وانطلاقاً من شكر الله بشكر من أجرى سبحانه وتعالى الخير على يديه ،حيث قال تعالى{ وَلَقَدۡ ءَاتَيۡنَا لُقۡمَٰنَ ٱلۡحِكۡمَةَ أَنِ ٱشۡكُرۡ لِلَّهِۚ وَمَن يَشۡكُرۡ فَإِنَّمَا يَشۡكُرُ لِنَفۡسِهِۦۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ ٱللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٞ }سُورَةُ لُقْمَانَ : ١٢

وفاءً وعرفاناً بالفضل لأهله، أزجي الشكر الجزيل لقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى إدارةً وأساتذةً وموظفين إداريين وعمال، وأتقدم بالشكر والامتنان للمشرف على هذه الرسالة سعادة الدكتور الفاضل / هشام مخيمر، والذي منحني الكثير من الوقت والاهتمام وقدم لي النصح والمشورة، ووالشكر موصول لكل من مناقشي خطة الدراسة الدكتور حسين عبد الفتاح الغامدي والأستاذ الدكتور إلهامي عبد العزيز إمام، وللطلاب الذين يمثلون عينة الدراسة، ولكل من الدكتور عابد عبد الله النفيعي والدكتور عبد الله علي أبو عراد لتفضلهما بمناقشة هذه الرسالة، ولا يفوت الباحث أن يشكر كل من ساهم في هذا العمل، من أهل، وأصدقاء، وفي مقدمتهم الأستاذ الكريم خالد الغامدي وأسأل الله تعالى أن يجعل ذلك في موازين حسناتهم وأن يكلل هذه الجهود بالنجاح.

سبحان ربك رب العز عما يصفون وسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين.

الطالب / عبد الله بن إبراهيم العصماني

قائمة المحتويات

ملخص الدراسة	أ
شكر تقدير	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
مقدمة:	٢
مشكلة وتساؤلات الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٦
اهمية الدراسة	٦
مفاهيم الدراسة	٧
حدود الدراسة	٨
الادوات المستخدمة	٨
الفصل الثاني: الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة	
أولاً: الإطار النظري:	**١٠**
١ - العنف المدرسي	١٠
تعريف العنف المدرسي	١١
مفاهيم متعلقة بالعنف ومتداخلة معه	١٣
اشكال العنف	١٦
الاتجاهات المفسرة للعنف	١٩
الاتجاه الأول: النفسي " الذاتي	٢٠
الاتجاه الثاني: الموضوعي	٣٢
الاتجاه الثالث: التكاملي	٣٩
العوامل المؤدية للعنف	٤١
٢ - النمو الاخلاقي	٤٢

مفهوم النمو الاخلاقي ٤٤
النمو الاخلاقي والسلوك الاخلاقي ٤٥
العوامل المؤثر في النمو الاخلاقي ٤٥
النظريات المفسرة للنمو الاخلاقي ٤٦
أ - النظرية التحليلية ٤٦
ب- نظرية التعلم الاجتماعي ٤٦
ج-نظرية بياجية في النمو الاخلاقي ٤٧
د- نظرية كولبرج ٤٨
و - تعديل جبس على المراحل ٥١
ثانيًا: بحوث ودراسات سابقة ٥٤
- بحوث ودراسات تناولت العنف المدرسي او في علاقته بمتغيرات اخرى ٥٥
- بحوث ودراسات تناولت النمو الأخلاقي أو في علاقته بمتغيرات أخرى ٥٩
-التعليق على الدراسات السابقة ٦٣
ثالثا: تساؤلات وفروض الدراسة ٦٧

الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة
منهج الدراسة ٧٠
مجتمع الدراسة ٧٠
عينة الدراسة ٧١
ادوات الدراسة ٧٢
الاساليب الإحصائية ٨٣

الفصـــل الرابـــع: عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
التساؤل الاول ٨٥
التساؤل الثاني ٩١
الفرض الاول ٩٤
الفرض الثاني ٩٦
الفرض الثالث ٩٨

الفرض الرابع ١٠١
الفرض الخامس ١٠٤
الفرض السادس ١٠٦
الفرض السابع ١٠٧

الفصل الخامس: الخلاصة والتوصيات
ملخص نتائج الدراسة ١١٠
توصيات الدراسة ١١٩
الدراسات والبحوث المقترحة ١١٩
قائمة المراجع ١٢١

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	رقم الصفحة
١	وصف لعينة الدراسة حسب الصف الدراسي، والتخصص الدراسي، والعمر	٧١
٢	معاملات الاتساق الداخلي لمقياس العنف	٧٨
٣	معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المقياس بعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس العنف	٧٩
٤	حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمقياس العنف	٧٩
٥	حساب الثبات لمقياس العنف بطريقة التجزئة النصفية	٨٠
٦	بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لدرجات العنف المدرسي	٨٦
٧	درجات الطلاب والنسبة المئوية على المحور الاول: المظاهر العامة	٨٧
٨	درجات الطلاب والنسبة المئوية على المحور الثاني: المظاهر اللفظية	٨٨
٩	درجات الطلاب والنسبة المئوية على المحور الثالث: المظاهر الجسدية	٨٩
١٠	درجات الطلاب والنسبة المئوية على الدرجة الكلية للعنف	٨٩
١١	بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لدرجات النمو الاخلاقي	٩١
١٢	درجات الطلاب والتوزيع حسب مراحل النمو والنسبة المئوية على مقياس النمو الأخلاقي	٩٢
١٣	العلاقة الارتباطية بين درجات العنف المدرسي ودرجات النمو الأخلاقي لعينة الدراسة	٩٤
١٤	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات العنف المدرسي تبعا للتخصص (طبيعي/شرعي)	٩٧
١٥	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات العنف المدرسي تبعا للصف الدراسي (ثاني/ثالث)	٩٩
١٦	نتائج اختبار تحليل التباين احادي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات درجات العنف المدرسي تبعا للعمر	١٠١
١٧	نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق لدرجات المظاهر العامة للعنف حسب العمر	١٠٢
١٨	نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق لدرجات المظاهر اللفظية للعنف حسب العمر	١٠٢
١٩	نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق لدرجات المظاهر الجسدية للعنف حسب العمر	١٠٣
٢٠	نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق في الدرجة الكلية للعنف حسب العمر	١٠٤
٢١	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات النمو الاخلاقي تبعا للتخصص (طبيعي/شرعي)	١٠٥
٢٢	نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات النمو الاخلاقي تبعا للصف الدراسي (ثاني/ثالث)	١٠٦
٢٣	نتائج اختبار ف للمقارنة بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي حسب اختلاف العمر	١٠٧
٢٤	نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق لدرجات النمو الأخلاقي حسب العمر	١٠٨

الفصل لأول
مدخل إلى الدراسة

مقدمة

مشكلة وتساؤلات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مفاهيم الدراسة

حدود الدراسة

مدخل إلى الدراسة

مقدمة :

إن العنف قدر محتوم على جبين الإنسانية والمهدد الأول للوجود الإنساني وهو أول شاهد في جدلية الظواهر الإنسانية حيث تعود أول حالة عنف بشري في مقابل التمسك بالقيم الأخلاقية من أولى صراع الأضداد التي دونها التأريخ في الأرض عندما قتل قابيل أخاه هابيل، قال تعالى حكاية عن أبني آدم عليه السلام: (وَٱتۡلُ عَلَيۡهِمۡ نَبَأَ ٱبۡنَيۡ ءَادَمَ بِٱلۡحَقِّۘ إِذۡ قَرَّبَا قُرۡبَانٗا فَتُقُبِّلَ مِنۡ أَحَدِهِمَا وَلَمۡ يُتَقَبَّلۡ مِنَ ٱلۡأٓخَرِۚ قَالَ لَأَقۡتُلَنَّكَۖ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ ٱللَّهُ مِنَ ٱلۡمُتَّقِينَ ٢٧ لَئِنۢ بَسَطتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقۡتُلَنِي مَآ أَنَا۠ بِبَاسِطٖ يَدِيَ إِلَيۡكَ لِأَقۡتُلَكَۖ إِنِّيٓ أَخَافُ ٱللَّهَ رَبَّ ٱلۡعَٰلَمِينَ) سورة المائدة : ٢٧-٢٨

لقد سجل الذكر الحكيم أول عنف ارتكبه الإنسان في حق أخيه الإنسان وفي هذا المشهد الحواري بين العنف والأخلاق يلخّص هويّة الأخوين وطبيعة كلّ منهما الفكرية والنفسية.

فقابيل انفعالي، يحكّم غريزته، ويحاول أن ينفّس عن حسده وحقده بقتل أخيه، أمّا (هابيل) لا يتعامل بطريقة ردّ الفعل الاستفزازية، وإنّما يحكّم عقله ودينه في النظر إلى الأمور، فهو لمعرفته أنّ القتل عند الله شنيع لم ينساق إلى مقاتلة أخيه، إلا أنه من الأسباب الجوهرية لتفشي هذه الظاهرة هو تدني مستوى النمو المعرفي، مما أدى إلى انخفاض مستوى النمو الأخلاقي ونتيجة لذلك كان انتشار العنف.

وأوضح نجاتي (٢٠٠٨: ٤٧-٤٨) : "بينت الدراسات التجريبية الحديثة أن العنف يظهر عند الأطفال إذا قيدت حركاتهم البدنية مما يسبب لهم حالة إحباط، فيظهر نتيجة لذلك سلوك العنف، ولذلك فإن كثيراً من علماء النفس المحدثين يميلون إلى اعتبار أن سلوك العنف هو في جزء منه سلوك مكتسب، وهذا الرأي يتفق مع ما جاء في القرآن الكريم وهديناه النجدين من أن في طبيعة الإنسان استعداداً لكل من الخير والشر"

ولا تزال الإنسانية تواجه خطر العنف إلى يومنا هذا ولا يخفى على أحد ما أحدثته المستجدات العصرية والتقنيات الحديثة من تطورات مذهلة في مختلف ميادين

الحياة، والآثار التي أحدثتها هذه التطورات على السلوك الإنساني، لعل من أبرزها التغيرات التي غيرت شكل الحياة في المجتمع العربي.

ونظرًا لأن المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع فقد تأثرت هي أيضًا وأصبحت تعاني من العنف بين طلابها بشكل غير مسبوق، وأنه من أخطر الآفات التي تهز كيان المدرسة وتحول دون تحقيق أهدافها.

كما أورد الشهري (٢٠٠٩: ٣) : "فقد كشفت الدراسة التي أجرتها وزارة التربية والتعليم في الأردن عن مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية، وخلصت الدراسة إلى أن عدد حالات العنف المسجلة في المدارس الحكومية بلغ (٤٣٩٨١) حالة عنف، وأن السلوك العدواني الذي يمارسه الذكور أكثر عددًا وأشد درجة من الإناث".

وكما أورد مركز رؤية للدراسات الاجتماعية (١٤٣١هـ) أن الأفراد الذين يعيشون في أسر يسودها العنف يصبحون أكثر قابلية لممارسة العنف مع غيرهم، أي أنهم يتأثرون كثيراً بالسلوك العدواني للأم والأب بالدرجة الأولى، وأثبتت الدراسات أيضاً أن بعض الثقافات التي تنشأ بين الأقران خارج المنزل لديها اتجاهات إيجابية قوية نحو العنف، وأنها تشجعه في ظروف عديدة، ما يعني أن العنف يتم شرعنته في بعض الثقافات.

ومما لاحظه الباحث من خلال عمله في الميدان التربوي أن العنف المدرسي بدأ يزداد في مدارسنا ويشهد انتشارا واسعًا مثل الاعتداء على المعلمين وإدارة المدرسة والممتلكات والمضاربات الجماعية بين الطلاب الأمر الذي بدت ملامحه على العمل التربوي والتعليمي ولقد صار العنف ملحوظًا بالدرجة التي لم يكن من السهل إغفاله أو التغاضي عنه.

وفي إحصائية رسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم كشفت عن العديد من مخالفات الطلبة وحوادث العنف المدرسي خلال العام الدراسي (١٤٢٥هـ) حيث وقعت (٢١٧١) حادثة عنف واعتداء (الشهري،٢٠٠٩).

كما شهدت مناطق مختلفة في المملكة حوادث عنف طلابي متفرقة مثل ما حدث في محافظة الليث حيث لقي طالبٌ في مجمع مدارس جدم ٧٥كم شرق الليث، صباح يوم ١٤٣٣/٣/٢٩ هـ مصرعه إثر مشاجرة مع أحد زملائه.

(سبق الإلكترونية٢٩ ربيع الأول ١٤٣٣)

ويتفق الباحث مع ما ذكره الشهري (١٤٢٨ ـ ١٤٢٩هـ) أن ظاهرة العنف ظاهرة اجتاحت إنسانية الإنسان، فعطلت العقل والفكر، وشوهت البناء النفسي والاجتماعي، وهددت الأمن والاستقرار، وذات أبعاد متعددة ومتداخلة ، وتظهر فتهز الحكمة الفردية والجماعية، وتعتل المسئولية الشخصية والاجتماعية ويغيب النضج، ويبرز الاندفاع والتهور، وتنطلق الفوضى، وترتبك الحياة.

إن عالمنا اليوم في أشد الحاجة إلى التعايش الإيجابي المبني على الأخلاق بين الناس أكثر من أي وقت مضى، نظراً لأن التقارب بين الثقافات والتفاعل بين الحضارات يزداد يوماً بعد يوم بفضل ثورة المعلومات والاتصالات والثورة التكنولوجية التي أزالت الحواجز الزمانية والمكانية بين الأمم والشعوب، حتى أصبح الجميع يعيشون في قرية كونية كبيرة.

ويعتبر النمو الأخلاقي واحداً من أهم مظاهر النمو لشخصية الإنسان فقد نعت الله جل وعلا رسوله عليه الصلاة والسلام بقوله : (وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ) القلم٤.

وعن النواس بن سمعان رضى الله عنه قال : سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن البر والإثم ، فقال :" البر حسن الخلق ، والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس " (رواه مسلم والترمذي) ويقول سبحانه وتعالى: [وَعِبَادُ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلَّذِينَ يَمۡشُونَ عَلَى ٱلۡأَرۡضِ هَوۡنٗا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ ٱلۡجَٰهِلُونَ قَالُواْ سَلَٰمٗا] سورة الفرقان/ ٦٣.

بالأخلاق وطيب القلب والعفو، نحدد علاقتنا بالأشياء والأشخاص، مشدودة إلى هذه القيم النبيلة، والمبادئ الأخلاقية، ذلك أن الجو المفعم بالأخلاق الحسنة يؤلف القلوب النافرة ويأتي بخير.

في ضوء ما سبق لاحظ الباحث أن الدراسات في مجال العنف، وعلاقته بمتغيرات متنوعة كدراسة (الغامدي،٢٠٠٩؛ الشهري، ٢٠٠٩؛ الخطابي،١٤٣٠هـ). وكذلك الدراسات التي تناولت النمو الأخلاقي متنوعة كدراسة (البيشي، ١٤٢٢هـ؛ الغامدي، ١٤٢٥هـ ؛ عريشي ،١٤٢٥هـ). أنه لا توجد أي دراسة في مجال العلاقة بين متغيري العنف المدرسي والنمو الأخلاق على حد علم الباحث لذا سوف تسعى الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث للوقوف على أبعاد هذا الموضوع الهام والتعرف على جوانبه المختلفة في ضوء متغيرات الدراسة الحالية.

مشكلة وتساؤلات الدراسة :

بالرغم من الاهتمام الكبير من الباحثين على المستوى المحلي والعربي والعالمي بالدراسة والبحث في مجالي العنف والنمو الأخلاقي وبالرغم أيضًا من وجود بعض الدراسات على عينات من طلاب المرحلة الثانوية؛ وكون أن الأبحاث في مجال العلاقة بين هذين المتغيرين بحسب علم الباحث لا توجد، لهذا فإن هذه الدراسة تحاول استقصاء العلاقة بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث، لذا تحددت مشكلة الدراسة من خلال محاولة الإجابة على التساؤلات التالية :

١- ما مستوى العنف لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ؟

٢- ما مستوى النمو الأخلاقي السائد لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث؟

٣- هل توجد علاقة بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث .

٤- هل توجد فروق في العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع إلى التخصص الدراسي، الصف الدراسي، العمر الزمني ؟

٥- هل توجد فروق في النمو الأخلاقي المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع إلى التخصص الدراسي، الصف الدراسي، العمر الزمني ؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على :

١- مستوى العنف والنمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الليث.

٢- طبيعة العلاقة بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الليث.

٣- الفروق في العنف المدرسي تبعًا للتخصص الدراسي، الصف الدراسي، العمر الزمني.

٤- الفروق في النمو الأخلاقي تبعًا للتخصص الدراسي، الصف الدراسي، العمر الزمني.

أهمية الدراسة:

أولاً: من الناحية النظرية

بالرغم من أن هناك كثير من الدراسات التي تناولت العنف المدرسي في العالم العربي بصفة عامة، وفي المجتمع السعودي بصفة خاصة، وأيضاً كثير من الدراسات التي تناولت النمو الأخلاقي في العالم العربي بصفة عامة، وفي المجتمع السعودي بصفة خاصة إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي في المجتمع السعودي تكاد تكون معدومة حسب علم الباحث، إذ أن البحث لم يسفر عن أية دراسة تناولت العلاقة بين متغيري العنف والنمو الأخلاقي وهذا ما دفع الباحث إلى البحث في هذا المجال .

وانطلاقاً من أن العنف أصبح يزداد في مدارسنا ومن أكثر المشكلات شيوعاً فإن هذه الدراسة تكتسب أهميتها من عدة جوانب ومنها :

- تناولها لفئة من طلاب المرحلة الثانوية وهي مرحلة تمثل العمود الفقري لمراحل التعليم باعتبار أن طلاب هذه المرحلة تضم شبابًا وتعدهم ليكونوا مواطنين صالحين ومن جهة أخرى أن طلاب المرحلة الثانوية في مرحلة المراهقة وهي مرحلة فاصلة وانتقالية بين

الطفولة والرشد ولارتباط مشكلات طلاب هذه المرحلة بما يحدث في المجتمع المحيط به من إشكالات وأزمات.

- تعتبر أول دراسة في حدود علم الباحث تجرى في المملكة العربية السعودية تتناول العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث.

- كما تقدم هذه الدراسة معلومات نظرية عن العنف المدرسي والنمو الأخلاقي والعلاقة بينهما لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث.

ثانيًا: من الناحية التطبيقية

يمكن أن تسهم الدراسة في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج في إعداد البرامج الإرشادية للحد من ظاهرة العنف المدرسي وكذلك البرامج الإرشادية لتنمية مستوى النضج الخلقي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مفاهيم الدراسة الإجرائية:

- **العنف**

ويحدد إجرائيًا بأنه استجابة سلوكية متطرفة تبدو في مظاهر الضرب أو السب أو الشتم أو التجريح وقد تصل لحد الإصابة أو القتل، تصحب تلك الاستجابة بانفعالية حادة ومؤلمة تنجم عن انخفاض في مستوى البصيرة أو الفهم أو التفكير الخاطئ تجاه بعض الأفراد أو المواقف أو الموضوعات . (شقير ، ٢٠٠٥).

- **النمو الخلقي:**

ويحدد إجرائيًا بأنه نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء والأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك أخلاقي وهو يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ(عبد الرحمن؛ محمد، ١٩٩١) .

حدود الدراسة

من الحدود التي تتحدد الدراسة بها ما يلي :

الحدود الموضوعية: الموضوع الذي تبحث فيه الدراسة وهو (العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث) .

الحدود البشرية: العينة: أجريت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالتعليم العام في محافظة الليث، مكونة من طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي بقسميه الطبيعي والشرعي ممن تتراوح أعمارهم بين ١٧-٢٠ سنة .

الحدود المكانية: تحدد إجراء الدراسة المكاني في الرقعة الجغرافية التي يغطيها التعليم العام بمحافظة الليث.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة الزمني وذلك في العام الدراسي ١٤٣٢-١٤٣٣هـ .

وبالأدوات المستخدمة:

- **مقياس العنف المدرسي:** محكم على البيئة السعودية أعدته في الأصل زينب شقير (٢٠٠٥) والمقنن على البيئة المصرية المستخدم على البيئة السعودية من قبل الخطابي (١٤٣٠هـ) .
- **مقياس النمو الأخلاقي:** ترجمة وتقنين عبدا لرحمن، وأعد هذا الاختبار في الأصل جبس وآخرون في ضوء نظرية كولبرج بهدف قياس النمو الخلقي والمقنن على البيئة المصرية والمستخدم في البيئة السعودية من قبل (النفيعي،١٩٨٧؛ الغامدي،٢٠٠٠؛ العمري، ٢٠٠١؛ البيشي، ١٤٢٢هـ).

الفصـــل الثـــانـــي

(الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة)

أولاً: الإطار النظري

١ - العنف المدرسي

- **تعريف العنف المدرسي**
- **مفاهيم متعلقة بالعنف ومتداخلة معه**
- **أشكال العنف**
- **الاتجاهات المفسرة للعنف (الذاتي- الموضوعي- التكاملي)**
- **العوامل المؤدية للعنف**

٢ - النمو الأخلاقي

- **مفهوم النمو الأخلاقي**
- **العلاقة بين النمو الأخلاقي والسلوك الأخلاقي**

العوامل المؤثرة في النمو الأخلاقي

- **النظريات المفسرة للنمو الأخلاقي** (التحليلية- السلوكية- المعرفية- بياجيه- كولبرج- تعديل جبس)

ثانيًا: بحوث ودراسات سابقة

ثالثًا: تساؤلات وفروض الدراسة

الإطار النظري وبحوث ودراسات سابقة

أولاً: الإطار النظري

١ - العنف

لقد اهتم الإنسان بسبر أغوار الكثير من الظواهر الحياتية المتكررة الحدوث التي تحيط به وتهدد وجوده وأن هذا الاهتمام كان يقف وراء الكم الكبير الذي أنتجه البشر من المعرفة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية وظاهرة العنف مثل أي ظاهرة لقيت اهتمام كبير لدى الكثير من الباحثين في مختلف فروع المعرفة مما ترتب عليه تبلور العديد من الأطروحات الفكرية والنظريات العلمية التي تسعى إلى تفسير العنف كسلوك إنساني له مضاره على الأفراد والممتلكات والمجتمع بعمومه فقد أضحى العنف يحوي حيزًا كبيرًا في واقع حياتنا المعاصرة وليل نهار يقتحم هذا المفهوم مجال تفكيرنا وسمعنا فالعنف من أخطر السلوكيات التي تهدد المجتمعات في أمنها واستقرارها، وذلك مما أسهم في اختيار موضوع العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي.

إن موضوع العنف في الوقت الراهن بات الشغل الشاغل والأساسي ليس فقط للأفراد بل على المستوى العالمي لما يستنزفه من مقدرات المجتمع المادية والبشرية إضافة لما يترتب عليه من خوف على النفس والمال والأهل .

إن مشكلة العنف مع كل القضايا المتعلقة بها سواء على النطاق الواسع أي نطاق العلاقات الاجتماعية أو على النطاق الضيق، ينبغي أن تدرس من خلال كل مظاهرها وعلاقتها بالعلوم المختلفة الاجتماعية أو الطبيعية.وتعلب فلسفة العنف هنا دوراً من أهم الأدوار، وتحتوي في ذاتها على جملة متطورة من النظريات الفلسفية والاجتماعية والنفسية والبيولوجية والقانونية وسواها، والغرض منها إثبات أن العنف والأزمات الاجتماعية لا يمكن تحاشيها في حياة المجتمع، وحسب إحصائيات دائرة العلوم الاجتماعية اليونسكو فإن عدد الأبحاث حول مشكلة العنف الاجتماعي يتزايد في الغرب بشكل أسرع كثيراً من أية قضية أخرى للعلوم الاجتماعية، وقد خصص العديد من المؤلفات والأعداد

الخاصة من المجلات لمشكلة العنف وكذلك مناقشات طلابية ومقالات صحفية، وأصبحت هذه المسألة موضوع جدل مؤتمرات علمية خاصة واجتماعات عالمية، وقد ظهر في الغرب منذ ثلاثة عقود تقريباً علم جديد هو (علم العنف) ويبدو أن الباحثين البريطانيين هم الذين طرحوا هذا اللفظ الذي اعتبر تأسيسه نقطة تحول في مصير البشرية (جادو: ٢٠٠٥).

وفي الحقيقة أن العنف المدرسي لم يكن في المنال ما لم يحاط علمًا بأكثر أو جل الاتجاهات والمناحي التي نحوها والإسهامات العلمية والدراسات المتخصصة لهذا الموضوع الذي يتطلب الوقوف على مفهوم وتعريف العنف المدرسي وأشكاله والعوامل المسببة له والاتجاهات المفسرة له وموقف الإسلام منه.

- **تعريف العنف المدرسي**

واجه الباحث عند أول محاولة لتعريف العنف كم كبير ومتنوع من التعريفات حيث يؤكد التنوع الكبير في التعريفات على تباين معرفي واضح في جميع التعريفات ذلك أن ما يعتبر عنفا في مجتمع ليس بالضرورة اعتباره عنفًا في مجتمع آخر حيث يتعلق بنظام المعايير والقيم والعادات والتقاليد والثقافة سواء في جوهرها الديني أو اللغوي التي يتبناها المجتمع لذلك يرى الباحث أنه قد يكون ذلك ما أدى إلى عدم الخروج بدرجة اتفاق مناسبة لتعريف للعنف .

العنف في اللغة " الخُرْقُ بالأَمر وقلّة الرِّفق به، وهو ضد الرفق " (ابن منظور،١٩٧٧: ٤٢٩).

"ويشتق العنف violence في الانجليزية من المصدر violate بمعنى ينتهك أو يعتدي ، أما في بعض المعاجم اللغوية فإنه يشتق من مادة عنف ، حيث يقال عنف به وعليه أي أخذ بشدة وقسوة فهو عنيف. ومن ثم ، يتضح أن الاشتقاق اللغوي للمفهوم في الانجليزية والعربية على السواء ينصرف إلى ضرب من السلوك الخارج على المألوف بحيث ينتهك أو يأخذ الأمور بشدة والقسوة" (نصر، ١٩٩٦: ١٣).

وذكر (بدوي ١٩٧٨ :٤٤١) أن " العنف هو : استخدام الضغط أو القوة استخدامًا غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما " .

كما يرى (حجازي ١٩٧٦ :١١) "العنف بأنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يشعر المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ القناعة بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته" .

كما عرفه (التير، ١٩٩٧ :١٥) إنه" الاستعمال غير القانوني لوسائل القسر المادي والبدني في ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جماعية على أنه في جوانبه النفسية يحمل معنى التوتر والانفجار "

وعرف (لطفي، ٢٠٠١ :١٠) العنف بأنه " الفعل العدواني الذي قد يقوم به الشباب بهدف إلحاق الضرر الجسماني أو إصابة غيرهم من الأفراد داخل الجامعة وخارجها ومن أمثلة هذا الفعل العدواني الضرب أو الصفع على الوجه أو الركل بالقدم بالإضافة إلى قيام الشباب بتخريب أو تحطيم الممتلكات العامة أو الخاصة سواء داخل الجامعة أو خارجها".

كما يعرف "على أنه كل فعل أو تهديد يتضمن استعمال القوة بهدف إلحاق الضرر بالنفس أو الآخرين" (عبدي، ٢٠١٠- ٢٠١١ : ٨٦).

لذلك يرى الباحث أن الوصول إلى تعريف للعنف جامع مانع أمر شديد التعقيد لاعتبارات متعددة كالآراء المختلفة لمفهوم العنف والمرتبطة بالأطر والمجالات والتخصصات والعوامل البيئية والاجتماعية والنفسية والأكاديمية والاقتصادية وبعد تأمل التعريفات سالفة الذكر يتساءل الباحث لمعرفة أكثر عن حقيقة العنف. هل إلحاق الأذى بالآخرين أو الممتلكات دون قصد يكون سلوك عنف ؟ وهل يكون الحكم واحدًا إذا كان إلحاق الضرر بالآخرين بقصد أو بغير قصد ؟ أم أن الحكم يتغير؟ وهل تنتفي صفة العنف لو أن فردًا لم ينجح في محاولته بإلحاق الضرر بفرد آخر؟ وماذا لو أن شخصًا أراد الإحسان لشخص آخر غير أن ذلك الشخص أعتبرها إساءة فقد يسيء إلى من أراد له الإحسان

فهل إلحاق الأذى والضرر بالآخرين يكون شرطًا كافيًا للحكم بأن هذا سلوك عنف؟ وماذا لو أن شخصًا دفع غيره للقيام بإيذاء الآخرين فهل سلوك المدفوع يعد عنفًا أو سلوك الذي دفع غيره يعد عنفًا أم ماذا ؟ .

وبالبحث عن إجابات لتلك التساؤلات حول العنف للوصول إلى تعريف شامل جامع مانع للعنف، لذا فقد وجد الباحث شيئاً من ذلك في التعريف الذي أورده الخادمي (١٤٣١هـ:١٦): أن العنف "هو كل سلوك عدائي واقع على الذات أو على الغير، سواء أكان قولاً أم فعلاً وسواء أكان صادراً من فرد أم من جماعة، وسواء أكان مبرراً بدين أو عرق أو مذهب أو نازلة إنسانية أو حياتية أم كانت غير مبرر وغير مفسر".

إن العنف لم يكن مقتصرًا على صورة واحدة حيث تعددت صوره وأنماطه وأساليبه وأشكاله غير أنه يهمنا في هذه الدراسة العنف المدرسي .

كما يعرفه الصرايرة (٢٠٠٩ :١٣٩) بأنه " جملة من الممارسات الإيذائية النفسية أو البدنية أو المادية، التي يمارسها الطلبة في المدارس، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالمعلمين والإداريين، أو بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية ، بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم والانتقام منهم".

- **مفاهيم متعلقة بالعنف ومتداخلة معه**

يتداخل العنف مع غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى مثل العدوان والإساءة والجريمة و والإرهاب...

ويرى الباحث أن بين تلك المفاهيم جوامع مشتركة وكل مفهوم منها يشكل فرقًا ولو يسيرًا عن تلك المفاهيم الأخرى بيد أنها تعبر في العموم عن مضمون واحد، بحيث لا يمكن تفسير العنف والوقوف على أبعاده وعوامله دون الإشارة لها عند دراسة ظاهرة العنف ، وأن هذه المسميات لا تتفق تمامًا و لا تختلف كثيرًا، وقد تكون بينها علاقة خصوص وعموم أو علاقة تعاضد لا تعارض، وسوف يعرض لبعض المفاهيم المتداخلة مع العنف فيما يلي:

العنف والعدوان:

ذكر عريشي، (١٤٢٥هـ) بأن بعض الباحثين يستخدمون كلا من مفهوم العدوان والعنف بوصفهما مترادفين، لكن التصور الأقرب إلى الدقة، والمجمع عليه من أكثر الباحثين، والقائم على المقارنة بين التعريف الإجرائي لكل منهما، أن العنف شكل من أشكال العدوان، وأنه يقتصر على الجانب المادي المباشر، فالعنف يعرف بأنه سلوك يستهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم. أي أن العدوان أكثر عمومية من العنف، وأن كل ما هو عنف يعد عدواناً، والعكس غير صحيح ، فعلى سبيل المثال يعتبر الامتناع عن أداء مهام معينة (الإضراب) عدوانا سلبياً، في حين لا يندرج تحت مفهوم العنف، وكذلك فإن إطلاق شائعات تسيء لسمعة الطرف الآخر من قبيل العدوان غير المباشر ولكنه لا يعد عنفا.

كما يُعرف العدوان أنه: " السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسيًا على شكل إهانة أو خفض قيمة، أو جسميًا كالضرب باليد أو بآلة أو الركل بالرجل أو العض بالأسنان وغيرها" (الحسين، ١٤٢٦: ٢٣٦).

ويرى الباحث مما تقدم أن مفهوم العدوان ومفهوم العنف بينهما علاقة عموم وخصوص بمعنى أن مفهوم العدوان أشمل وأن مفهوم العنف يشير إلى الجهة المتطرفة للعدوان ويظهر العنف في استعمال القوى المستمدة من الآلات والمعدات، وقد يكونا مرحلتين لعملية واحدة، ولنقل وجهان لعملة واحدة، وقد لاحظ الباحث أن مفهوم العدوان مستخدم من وقت بعيد في حين أن مفهوم العنف استخدم ومن وقت قريب في البحوث التربوية، وسواء أطلق على ذلك السلوك بالعنف أو العدوان فإن هذان المفهومان يشيران إلى مدلول ومضمون واحد هو فعل مضاد للرفق يوجه إلى الداخل (الذات) أو إلى الخارج (الآخر).

العنف والإساءة:

ويُعد مفهوم الإساءة Abuse أكثر المفاهيم ارتباطا بالعنف وهو أي فعل يقوم به شخص ما بقصد إيقاع الضرر بشخص آخر ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من جانب الآباء لأبنائهم أو تلك الإساءة التي تحدث للزوجة من خلال سلوك عنيف وكذلك الإساءة للوالدين والمسنين وكذلك الإساءة للطالب من معلمه أو القسوة في المعاملة أو التوبيخ والضرب أو الشجار الذي يؤدى أحيانا إلى إحداث جروح.. إنها صورا متعددة للإساءة تأخذ مظهراً للعنف الذي يصل في ذروته إلى حالة القتل (القصاص، ٢٠٠٥، ص١٠-١١).

العنف والإرهاب:

يرى (Bailiy – Breal) في قاموسهما اللاتيني أن الأصل اللغوي لكلمة إرهاب في الفرنسية يعطي معنى رجف . وفي الفارسية واللاتيني يدلان على نفس المعنى وهو الرجفان .

ويختلف الإرهاب عن العنف الجماعي في أن الإرهاب ينطوي على رسالة تحذيرية ما للوسط المحيط تثير الرهبة والفزع في نفوس كل أفراد الجماعة التي ينتمي إليها الضحية أو موضوع الفعل، أما العنف الجماعي فتكون الضحايا أو موضوع الفعل هو المستهدف بالتحديد في تلك اللحظة، كما أن الإرهاب يتسم بالاستمرارية وخلق مناخ من التوتر والتأهب لعمليات أخرى حتى يتحقق الهدف الذي ترمي إليه الجماعة التي تمارسه، في حين أن العنف الجماعي يمكن القول إن له بدايه وذروة ونهاية كحدث (أبو قورة، ١٩٩٦).

العنف والجريمة:

هناك تداخل بين مفهوم العنف ومفهومي الجريمة، وإن كان مفهوم العنف أكثر اتساعا من الجريمة فهو يشتمل على تلك الصور التي يعاقب عليها القانون (الجريمة العنيفة)، وتلك التي لا يعاقب عليها القانون والتي قد يعد بعضها مرغوباً فيه اجتماعيا عندما يكون منظما من خلال معايير المجتمع، ويختلف تعريف العنف باختلاف الزاوية التي ينظر من

خلالها إليه فالبعض يعرفه على أساس الهدف منه، والآخر على أساس تعدد مظاهره وأن العنف ليس أمراً هامشياً عارضاً، وإنما هو جزء من بنية العلاقات بين الناس ، كما أن الاختلاف في الثقافات والمصالح أحيانا أضفى نوعاً من التباين والخلط المقصود والمتعمد على تعريف العنف وغيره خاصة في الفترة المعاصرة (القصاص، ٢٠٠٥).

- أشكال العنف:

يصنف العنف المدرسي بحسب أسلوب العنف وطريقته ويقسم العنف بحسب هذا الاعتبار إلى العنف الجسدي والعنف اللفظي والعنف الرمزي والعنف المباشر والعنف غير المباشر ويصنف من حيث المشروعية إلى العنف المشروع والعنف غير المشروع أما بحسب فردية أو جماعية العنف يقسم إلى العنف الفردي والعنف الجماعي ويعرض الباحث أشكال العنف في ما يلي:

١ - من حيث أسلوب العنف وطريقته :

ويقسم العنف بحسب هذا الاعتبار إلى ما يلي :

أ- العنف الجسدي:

وهو السلوك العنيف الموجه نحو الذات، أو الآخرين لأحداث الألم والأذى أو المعاناة للشخص الآخر، ومن أمثلـــة هذا النوع من العنف الضرب أو الدفع أو الركل (الطيار ، ٢٠٠٥).

ب- العنف اللفظي:

هو تهديد الآخرين وإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ البذيئة النابية والاستهزاء وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف الفعلي والجسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف عن قدرات وإمكانات الآخرين قبل الإقدام على توجيه العنف الجسدي ضدهم (الزبيدي، ٢٠٠٧).

ج- العنف الرمزي:

يبتعد هذا النوع من العنف عن أنواع العنف البدني أو اللفظي المباشر، حيث يهدف إلى استخدام طرق تعبيريه أو رمزيه تعبر في مضمونها عن محاولة التهديد والاحتقار بسلوك ما أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير (عبد العاني، ٢٠١٠).

٢-العنف من حيث مباشرته

وقد أوضح (النيرب، ٢٠٠٨) العنف من حيث أن مباشر وغير مباشر كالتالي:

أ- العنف المباشر:

وهو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية ، مثل : المدرس أو الإداريين أو الطلاب أو أي شخص يكون مصدرا أصليا يثير الاستجابة العدوانية وهنا الشخص العدواني يوجه عدوانه مباشرة إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية.

ب - العنف غير المباشر:

هو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية ، فمثلا عندما يثير المدرس طالبا يتسم بالعنف ، ولا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب ، عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى إلى الممتلكات المدرسية

٣-من حيث مشروعية العنف:

يقسم بحسب هذا الاعتبار إلى الآتي:

أ- العنف المشروع: هو العنف الذي يستند إلى أساس من المشروعية كالعنف الذي يستخدم للدفاع عن الوطن والمحارم والعرض ، وهذا النوع من العنف قد يستخدمه رجال الشرطة في أدائهم لمهامهم في الدفاع عن حقوق الناس ، وحفظ أمنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الاعتداء على هذه الحقوق أو الإخلال بالأمن والنظام (النيرب، ٢٠٠٨).

ب ــ العنف غير المشروع:

هو العنف الذي لا يستند إلى سند مشروع والذي يخالف القوانين والنظم والقيم والأعراف والعادات والتقاليد بالجملة وهو السلوك العنيف غير السوي الذي جاوز حدود

التسامح المجتمعي ومثاله الضرب والقتل والإيذاء ، وهذا النوع يشمل جميع أنواع العنف (النيرب، ٢٠٠٨).

٤ -من حيث فردية أو جماعية العنف:

يقسم العنف بحسب هذا الاعتبار إلى مايلي :

أ ــ العنف الفردي:

هو العنف الموجه من فرد لأخر ، وهذا النوع من العنف هو الغالب في مجالات الحياة اليومية (الشهري، ٢٠٠٩).

ب ــ العنف الجماعي:

يصدر من مجموعة من الأفراد، مع التشابه في شعورهم نحو وضع ما ومناهضته، ومن وجهة النظر الخاص بهولاء الأفراد بأن العنف هو الوسيلة الوحيدة لحل ما يعترضهم ولديهم رفض وعدم الموافقة تجاه مواضيع في حياتهم، وتكون الفرصة لهم ممارسة العنف وسط المجموعة لأن ذلك قد لا يحاسبون لوجودهم داخل الجماعة (الشهري، ٢٠٠٩) .

- **مظاهر العنف المدرسي**

يتخذ العنف المدرسي مظاهر مختلفة منها:

١- الإضراب والامتناع عن الدرس: حيث يتزعم بعض الطلاب حركة العصيان والإضراب داخل المدرسة .

٢- الإتلاف والتحطيم: حيث يقوم بعض الطلاب بالعنف المادي على أجهزة ومعدات وأثاث المدرسة .

٣- العنف الموجه إلى الآخرين: يقوم بعض الطلاب بإثارة الشغب داخل المدرسة أو داخل حجرات الدراسة وذلك بالتعدي على زملائهم بالضرب أو معلميهم في المدرسة .

٤- التمرد على المجتمع المدرسي: هو تجمع بعض الطلاب في عصابات أو شلل تحاول الخروج على تقاليد المجتمع المدرسي ومخالفة القواعد والقيم التي يحافظ عليها (الخولي ،٢٠٠٨) .

- **الاتجاهات المفسرة للعنف**

جاءت النظريات المفسرة للعنف نتيجة اهتمامات عدد من العلماء الذين درسوا أشكال العنف والبحث عن العوامل التي تختفي خلف هذه الأشكال وتفسير أسبابه؛ لذلك تباينت وجهات النظر حول تفسير العنف ويعتقد الباحث أن مرد ذلك التباين في تفسير ظاهرة العنف يعود إلى العديد من العوامل من أهمها الاهتمام الكبير بهذه الدراسات والاختلاف في التوجهات النظرية وقد لاحظ الباحث عناية النظريات النفسية والاجتماعية بتفسير العدوان معتبرة أنه الأساس وقد تمحور نشاطها البحثي حول العدوان بيد أنه يصعب أو يندر ملاحظة تجلياته إلاّ في شكل سلوك العنف، وسيعرض الباحث لأبرز التفسيرات العلمية للعنف غير أنه لم يجد الباحث اتفاقًا حول تصنيف وتبويب هذه الإسهامات العلمية، مما حداه للبحث عن تصنيف يسهم في فهم هذه الإسهامات، مستفيدًا من جملة ما طرح في مجال علمي النفس والاجتماع حول هذا الموضوع .

ويرى الباحث أنه يمكن تصنيف النظريات المفسرة للعنف بحسب الاتجاهات المختلفة التي تنحدر منها تلك النظريات وهي **الاتجاه الذاتي** والذي يشمل التفسيرات ذات الاتجاه الداخلي للفرد كالتفسيرات السيكولوجية والبيولوجية و**الاتجاه الموضوعي** والذي يتكون من التفسيرات ذات الاتجاه الخارجي للفرد كالتفسيرات السيسولوجية والإيكولوجية والاقتصادية والثقافية والدينية والإعلامية، و**الاتجاه التكاملي** الذي يجمع بين الاتجاه الذاتي والموضوعي وجاء هذا الاتجاه الثالث من منطلق النظرة الشمولية التي تجمع عوامل الذات والموضوع بنوعيها للتخلص من قصور النظرة لتفسير العنف.

الاتجاه الذاتي

أ- سيكولوجية العنف

إن النظريات التي استندت على العوامل السيكولوجية في تفسير العنف من الكثرة والتنوع غير أن الباحث سيركز جهده في تناول أبرزها وأكثرها اتصالاً بالعنف على النحو التالي:

المنظور الغريزي للعنف

وهي من أولى المحاولات التي قدمت تفسيرًا للعنف بوجود حافز عدواني فطري، ومن أنصارها وليام ماكدوجال وفرويد وأدلر وكونراد لورنز.

إن مكدوجال يرجع سلوك العنف إلى غريزة المقاتلة التي يحركها انفعال الغضب. (معمرية؛ ماحي، ٢٠٠٤).

لقد سلم أصحاب هذه النظرية بوجود حافز عدواني فطري، ولكنهم يفترضون أن هذا الحافز موجه أصلا بصورة تدميرية نحو الذات ولا يتجه إلى الخارج، أو ضد الأفراد الآخرين أو ضد العالم عموماً إلا كظاهرة ثانوية. (ستور، ١٩٧٥)

وتنقسم نظرية الغرائز إلى :

- نظرية التحليل النفسي .
- النظرية الإيثولوجية .

- تفسير نظرية التحليل النفسي : The psychoanalytic theory

لقد أشار أبو قورة، (١٩٩٦) إلى أن فرويد يرى أن الحياة كفاح بين غريزة الحياة(الليبيدو) ودافعها الحب والجنس والتي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد ، وبين غريزة الموت ودافعها العدوان والتدمير والانتحار وهي غريزة تحارب دائماً من أجل تدمير الذات ، وتقوم بتوجيه العدوان نحو موضوع خارج سوف يسترد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات.

وذكر (العقاد، ٢٠٠١) أنه عند ظهور كتاب فرويد ما وراء مبدأ اللذة أعاد تصنيف الغرائز فقد أصبح الصراع ليس بين الغرائز الأنا والغرائز الجنسية، ولكن بين غرائز (الحياة والموت) . فغرائز الحياة دوافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودوافعها العدوان والتدمير وهي غريزة تحارب دائماً من أجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجياً نحو تدمير الآخرين وإن لم ينفذ نحو موضوع خارجي فسوف يرد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات.

ويتفق الباحث مع ما ذكره وطفة (٢٠٠٧) حول محاولات فرويد لتفسير العدوان حيث جاءت الرؤى المتغايرة لفرويد حول العنف نتيجة طبيعية لنسق رؤيته الفلسفية المتغايرة للوجود، فكان يؤمن في كل مرحلة من مراحل تفكيره، بأن الحقيقة لا ترسم دفعة واحدة بل تنمو وترتسم وتتكامل في تجليات متناسقة عبر دوائر الزمان والمكان وعلى هذا الأساس كانت عبقريته السيكولوجية تتفتق بعطاءات نوعية مجددة تفكيره العلمي، وتأسيساً على ذلك كان فرويد كالرسام الذي يبدع لوحته في مرتسم العدوانية، حيث يقدم صورة متنامية لظاهرة العنف والعدوانية على مدى مراحل تاريخية متباعدة من نشاطه المعرفي، وكانت هذه الصورة ترتبط دائماً بمدى اكتشافاته العلمية المختلفة وبمدى اتساع نظرته.

وهناك وجهة نظر أخرى بأنه لا غريزة للعدوان :

أشار (الدّر،١٩٩٤) أن الحقائق العلمية والحجج المنطقية تنفي وجود غريزة للعنف في الإنسان وتنفي أن الشر ضربة لازمة، ثم أن غريزة العدوان المكتشفة في بعض المخلوقات غير موجودة في الإنسان، والذي يراجع صفات غريزة العدوان يدرك سرعة أن تلك الغريزة براء حسما وجزما من أسباب العنف البشري، ذلك أن تلك الغريزة ترافقها آليات عصبية تعمل فطرة للردع عن القتل والعنف، أما القول بغريزة خصوصية الإنسان فهذا منقوض بحجج كثيرة، منها الغرائز لا تعمل للإفناء وإلا لفنيت الغرائز، ولا يوجد في دماغ الإنسان ما ليس موجود في أدمغة بعض المخلوقات فلا يصح أن تجعل في دماغ الإنسان خلايا عصبية خصوصية له ولا يعقل أن تظهر في أرقى المخلوقات وسيدها الإنسان غريزة خالصة للشر.

وكما أشار (العقاد،٢٠٠١) إلى ما قال دولار Dollar وميلير Miller أنه يجب أن نخص فرويد بالشكر وذلك لأنه صاحب الفضل في تقديم رؤية علمية شاملة ساعدت على تشكيل فرضياتنا الأساسية ورؤيتنا العلمية لمسألة الإحباط والعدوان.

لذلك يؤكد الباحث على ضرورة الرجوع إلى أفكار ومفاهيم وآراء فرويد في الدراسات والبحوث التي في سياق العنف والعدوان كون ذلك يسهم في درجة وضوح حقيقة العنف على اعتبار أن الحقيقة لايتوصل إليها دفعة واحدة بل تتكشف بالبحث المتواصل عنها.

ومما يؤكد عليه الباحث حيال وضوح حقيقة العنف، وصوره المتنامية في ذهنية فرويد ما جاء برسالته المفتوحة الموجهة إلى أينشتاين والمكتوبة في السنة التي استلم فيها هتلر السلطة، حيث حاول فرويد أن يستخدم نظرية التحليل النفسي لتفسير أخطر أمراض الإنسان النفسية (نزعة الحرب) فالحرب العالمية الأولى كانت قد خلفت تأثيرًا عميقًا في تفكير فرويد، وهو قبل ذلك الصراع البشع كان قد أكد على قوة الحياة (الليبدو) بوصفها المصدر البيولوجي للدافعية عند الإنسان، بيد أن التدمير الهائل الذي خلفته الحرب جعل مؤسس مدرسة التحليل النفسي، ابن الستين عامًا، يقنع بأن الإنسان لايسير مدفوعًا بالليبدو وحسب بل بجملة أخرى مجهولة من الدوافع المسماه بغريزة الموت (فرويد؛ لورنز؛ ولترز؛ ميزر؛ ميلر، ١٩٩٤).

- تفسير النظرية الإيثولوجية:

اتفق علماء الإيثولوجيا مع فرويد على أن العدوان سلوك غريزي عند الإنسان والحيوان ، ومن هؤلاء كونراد لورنز من علماء الإيثولوجيا، والذي افترض أن العدوان له أصول بيولوجية غريزية، ويفترض لورنز أن العدوان لدى الإنسان غريزي أيضا يتضمن التفريغ لطاقة العدوان دون تفكير، كما أن السلوك العدواني ليس إلا تكيفاٌ بيولوجياً هدفه الحفاظ على حياة الإنسان.

أن نظرية لورنز لا تشرح لماذا يكون فرد معين عدوانياً ، ولماذا يحدث العدوان في وقت معين ؟ بل إن هناك العديد من الأدلة على إمكانية تدريب الحيوان لكي يكون عدوانياً أو مسالماً، وها هو ما يفسر على أساس التعلم الذي ينكره لورنز، وكذلك فإن عدوان الإنسان يمكن استدخاله أو تأجيله أو ضبطه، كما أنه لا يوجد دليل على صحة الزعم بأننا نخفض العدوان عن طريق مشاهدة مباراة عنيفة، بل إن بعض البحوث تشير إلى عكس هذه النتيجة، أي أن آراء لورنز قد يستعان بها لتبرير العدوان ولكن يصعب الاستعانة بها لمحاولة تغييره (مليكة،١٩٨٩).

وقد بينت ملاحظات الايثولوجي (كونراد لونز) أن السلوك العدواني عبارة عن (غريزة قتال) موجودة لدى الحيوان والإنسان معا، وأنها لا تعد شيئًا سيئًا بحد ذاته، وإنما تعمل بوصفها وظيفة لحماية النوع والجماعة والفرد من التهديدات الحقيقية الآتية من البيئة، لكن الإنسان بخلاف الحيوانات التي لا تقتل بني جنسها، لا يختلف اثنان في أنه كائن عدواني ويكاد يكون الكائن الحي الوحيد الذي يعتدي على بني جنسه حيث يقتل غيره ويجد متعة في مثل هذا القتل؛
لذلك فقد فشل الإنسان في تحجيم نزعة العدوان لديه إذ أن بنيته الجسدية الضعيفة نسبيا دفعته إلى تطوير أنواع متعددة من السلاح مكنته من قتل هذا الحجم المرعب والهائل من بني جلدته عبر التاريخ، لذلك يعد الإنسان من وجهة نظر (لورنز) أكثر الكائنات الحية على وجه البسيطة عدوانا وضررا ضد بني جنسه (البهالي؛ امجيديلة، ٢٠٠٩).

ومن أهم العيوب التي ساعدت على رفض نظرية الغرائز الآتي:

١ – عدم صلاحية مفهوم الغريزي في تفسير سلوك الإنسان فقد يصح القول بالعدوان الغريزي في تفسير العدوان عند بعض الحيوانات لكن لايصح تفسير العدوان عند الإنسان، لأنه السلوك الغريزي سلوك جامد يحدث بطريقة واحدة في كل زمان ومكان، وسلوك العدوان عند الإنسان سلوك متطور في أسلوبه متنوع في أدائه، حيث استخدم فيه الحجارة والعصي والسكاكين والخناجر والمسدسات والبنادق والمدافع وكل يوم يبتدع أساليب وأدوات جديدة لعدوانه.

٢ــ لا يعتدي الإنسان بالفطرة لأنه قادر على التحكم في سلوكه ، ويعرف كيف يعتدي؟ وبماذا يعتدي؟ فعدوانه سلوك معقد لا ينطبق عليه ما ينطبق على العدوان عند الحيوانات .

٣ــ القول بأن الاعتداء يخفض الدافع للعدوان ، ويفرغ الطاقة العدوانية الداخلية لا ينطبق على مشاهدتنا الواقعية ، إذ من الملاحظ أن الإنسان قد يكظم غيظه وغضبه ويخفف دافعه للعدوان بدون أن يعتدي على أحد ، وقد يعبر عن عدوانه وتزداد رغبته في العدوان ، فليس كل تعبير عن العدوان يخفض الرغبة في العدوان

٤ــ لا توجد أدلة علمية تثبت أن العدوان حاجة فسيولوجية كالجنس والجوع والعطش فمن دراسة سكوت سنة ١٩٥٩ لم يجد ميكانزمات فسيولوجية تعمل كدافع داخلي للعدوان ، كما هو الحال في الدوافع الفسيولوجية الأخرى.

٥ــ العدوان ليس سلوكا عاما عند جميع الناس ، مما يدل على أنه ليس غريزيًا، فمن مراجعة جوير سنة ١٩٦٨ للدراسات الانثروبولوجية وجد أن قبائل الارابش في غينيا الجديدة ، وقبائل ليبشاس في جبال الهملايا ، وقبائل البيجميس في الكونغو ـــــ تنمى المسالمة والوداعة عن أفرادها ، وتغرس فيهم حب التعاون ، وتعطى قيمة كبيرة لمساعدة الشخص لجاره ، وتعتبرها سلوكا ضروريا بالنسبة لمقدم المساعدة ومتلقيها على حد سواء(أبو قورة، ١٩٩٦).

المنظور السلوكي للعنف :

يعتبر الاتجاه السلوكي من أهم الاتجاهات التي تفسر سلوك العنف فهو يرى أن العنف هو الهجوم لدى الفرد سواء أكان ماديًا أو لفظيًا.

ويعتبر السلوكيون أن "العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه عن الظهور هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد" (عبد العال ، ١٣٧:١٩٩٢).

وهنا تناول الباحث نظرية الإحباط-العدوان ونظرية التعلم الاجتماعي على النحو الآتي:

_ نظرية الاحباط – العدوان أو كما يسميها البعض (نظرية الدافع)

هذه النظرية أشهر النظريات التي حاولت تفسير سلوك العنف والتي يطلق عليها غالبًا (فرض الإحباط – العدوان) قدم هذا الفرض فريق من سيكولوجي جامعة ييل الأمريكية وهم : -جون دولارد -نيل ميلر -لونارد دوب -هوبرت مورر –روبرت سيزر عام ١٩٣٩م الذين افترضوا أن الإحباط كتشريط بيئي يؤدي إلى العدوان، فالإحباط وهو إعاقة تحقيق الهدف، يؤدي إلى استثارة دافع الهجوم على الذين تسببوا في إعاقة تحقيق الهدف وإلحاق الأذى بهم (معمرية وماحي، ٢٠٠٤).

كذلك ذهب أصحاب هذه النظرية إلى ما ذكره (مواري، ١٩٨٨) عندما يتم تعرض الشخص للإحباط، وكل المخارج الممكنة للعدوان تكون مسدودة سدا منيعاً فان العدوان قد يستدير ليتجه نحو الذات في صورة كراهية للذات أو نقد للذات أو انتحار.

بعد ذلك عدلت فروض نظرة الإحباط ـــ العدوان لتتضمن التسليم بأن الإحباط يمكن أن يؤدي إلى أنواع عديدة من السلوك غير العنيف، فقد ينتج عنه زيادة الاعتمادية أو الانزواء أو التسليم أو الإدمان، كما أن الفرد حين يعتدي لا يتعين بالضرورة أن يكون محبطا(مليكة، ١٩٨٩)

- نظرية التعلم الاجتماعي:social Learning لألبرت باندورا Bandura.A. :

تتخلص وجهة نظر باندورا Bandura في تفسير العدوان إلى أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلا الملاحظة والتقليد، وذلك بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها افرد الأسرة والأصدقاء والأفراد في بيئة الطفل، وهناك عدة مصادر يتعلم من خلالها الطفل بملاحظة السلوك العدواني، منها التأثير الأسري، الأقران، النماذج الرمزية كالتلفزيون (العقاد، ٢٠٠١).

وقد وجد باندورا عند دراسته السلوك العدواني في عينة من الأطفال أنه غالبًا ما يرتبط بالمثير أو المنبه الذي يتعرضون له، فبعض هؤلاء الأطفال لديهم آباء يعاقبونهم عندما يظهرون العدوان نحوهم، وفي الوقت نفسه يرتكب هؤلاء الآباء سلوكيات عنيفة مميزة ويشجعون

أبناءهم على ارتكاب مثل هذه السلوكيات مع أقرانهم خارج المترل وهذا النمط من السلوك يجعل هؤلاء الأطفال يظهرون عدواناً بسيطاً داخل المترل وعدواناً شديداً أثناء تفاعلهم مع زملائهم في المدرسة (العمري، ٢٠٠٨).

المنظور المعرفي

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

يوجد جانبان للمنظور المعرفي في تفسير العنف من المنظور المعرفي أشار إليهما عبدالعاني(٢٠١٠) وهما:

الجانب الأول: يرى الس Ellis أن الناس قد لا يضطربون بسبب الأحداث ولكن بسبب وجهات نظرهم التي يتخذونها بصدد هذه الأحداث.

الجانب الثاني: تتجسد في وجهة نظر كل من ليفين Lewin ، وفايكوتسكي Vygostsky. ورغم اختلاف منطلقاتهم الفكرية، إلا أن ليفين يرى في العدوان سلوك إقدام – اجتماعي، يلجأ أليه الفرد أو الجماعة إذا لم يتمكنوا من الوصول إلى تحقيق أهدافهم بصورة عقلانية.

أما تفسير فايكوتسكفي فيرى أن الصراع بكل أشكاله سواء كان تاريخياً وهو الذي يعد المحرك الأساسي لعملية التغيير (مهما كان نوع التغيير). وان المرحلة

التاريخية–الاجتماعية والظروف البيئية هي التي تحدد شكل حياة الفرد أو حدوث تغيير ونوع هذا التغيير، وأن شكل التغيير هو الذي سوف يحدد طبيعة العنف الموجه نحو الأفراد وقد يظهر بأشكال مختلفة (اجتماعي، سياسي، عسكري، اقتصادي).
ويشير البورت (Allport) أن العدوان سلوك لا علاقة له بالغريزة أو الفطرة، فقبيلة تازادي (Tasaday) التي اكتشفت في مطلع الثمانينات في غابات الفلبين وهم يعيشون منذ مئات السنين و لم يوجود عدوان بينهم وبين الآخرين، وحتى كلمة حرب لا توجد في قاموسهم اللغوي.

- تفسير نظرية الذكاء الانفعالي:

صاحب هذه النظرية هو جولمان حيث يعد مشكلة السلوك العدواني في مرحلة المراهقة، من أهم المشكلات التي اهتم بها جولمان فحوادث العنف والقتل التي تجري بين الطلاب في المدارس الثانوية دفعت جولمان إلى إجراء المزيد من البحوث عن المهارات الانفعالية لدى المراهقين، وأولاها الأهمية في برامج تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية، ولقد أطلق جولمان على هذه المشكلات اسم الانحراف العاطفي ويعني النقص الكبير في الكفاءات الانفعالية، فإن أساس مشاكل الأطفال الخطيرة يكمن باحتياجاتهم المتزايدة للكفاية العاطفية والاجتماعية، وهناك خلل ما يوحد هؤلاء الأطفال هم أنهم يتخيلون أن الأطفال الآخرين عدوانيون ضدهم، ولا يفكرون في لحظة الغضب سوى في شيء واحد هو الاعتداء، هؤلاء الأطفال ضعفاء عاطفياً بمعنى أنهم سريعو التوتر يشعرون بالغيظ لأسباب كثيرة في معظم الأحيان دون الانتباه لما يحدث في الواقع فمجرد أن يقترحوا التهديد يقفزون إلى الفعل، ويتصفون بالاندفاعية ويفتقدون إلى مهارات وعي الذات أي فهم مشاعرهم ومشاعر الآخرين . هذه السلوكيات تدل على تحيز إدراكي عميق لدى الأطفال العدوانيين، فالميل الذهني الذي يصاحب الأطفال العدوانيين طوال حياتهم هو الذي يجعلهم عرضة للمشاكل، فيرى جولمان بأن التوجه العدواني يبدأ منذ سنوات الدراسة المبكرة حيث نجد أن الأطفال الأكثر عدوانية يفشلون في تعلم التفاوض وحل

التراعات، بل يتعلمون القوة والعربدة ويفشلون في تعلم أي سيطرة على الذات في الصف ويلجئون للقوة والتهديد في حل خلافاتهم (الشهري، ٢٠٠٩).

- تفسير نظرية بروكوفتش:

وقد ذكر (العقاد،٢٠٠١) أن بركوفتش قدم نموذجًا نظريًا يبين العلاقة بين الانفعالات السلبية ومشاعر الغضب والميول العدوانية الناتجة، وأن أكثر ما يجذب الانتباه تطبيقا لهذا النموذج وجود علاقة ارتباطيه بين الانفعالات السلبية والمشاعر والأفكار المرتبطة بالغضب والميول العدوانية وجوهر هذه النظرية ترى أنه عندما يصبح البشر على درجة من الوعي بالمشاعر السلبية فنتيجة لذلك فهم يستطيعون أن يصلوا لأي مستوى راق من النشاط المعرفي حيث يفكرون في الأسباب المحتملة لمشاعرهم السلبية ويأخذون في الاعتبار ما يمكن أن يكون أحسن طريقة لتعامل مع الآخرين.

ب- بيولوجية العنف :

لقد أشار (عبد العاني،٢٠١٠) إلى بيولوجية العنف أن في الجهاز الطرفي للدماغ توجد اللوزة، وهي نواة تنبه الهيبوثلاموس وهي المسؤولة عن العنف وهذا مرتبط بالجهاز العصبي المحيطي والغدة النخامية، وأنه من الناحية الوظيفية يرتبط ببعض الحالات الانفعالية الخاصة وبالتغيرات الجسمية.

لذلك ظهرت نظريات بيولوجية في تفسير العنف المستمد من داخل الفرد وقد ذكرها (عبدالعاني، ٢٠١٠) وتتلخص في الآتي :

-نظرية بيولوجية العنف:

ولقد فسر بعض البيولوجيون العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية أو التركيبية الوراثية، وأن هذا الشذوذ يؤدي إلى إنتاج هرمونات معينة، أو تغير الإفرازات الهرمونية في الجسم قبل الولادة أو بعدها مباشرة.

_نظرية النقص العقلي:

فسر أصحاب وجهة النظر هذه العنف على انه نتيجة عيوب ونقائص تصيب العقل البشري. وقد أشارت الدراسات أن العنف عند بعض الذكور يتكون عند المصابين بإضرار بأدمغتهم وما تتميز به عقولهم من خصائص مرضية. وقد أطلق على وجهة النظر هذه بمصطلح (بيولوجيا العنف) إلا أنها تتعلق كلها بالنقص العقلي.

_نظرية انحرافات وظائف الدماغ

فسر أصحاب هذه النظرية سلوك العنف على انه يحدث بسبب انحرافات في وظائف الدماغ، وقد استند علماء الأعصاب إلى معطيات التشخيص التي تمت باستخدام آلة قراءة الدماغ (FMRI) للكشف عن الإخطار، وعن طريق مشاهدة نماذج النشاط في أدمغة الأشخاص أثناء قيامهم بأنشطة متعددة والتفكير في أمور مختلفة. استطاع علماء الأعصاب وضع خريطة مفصلة لوظائف الدماغ، وتظهر هذه الخريطة أن السلوك يتم عبر تفاعل وحدات قياس الدماغ، وهي كتل فردية أو مناطق نسيجية كل واحدة فيها مخصصة لوظيفة محددة بدقة.

-نظرية كيميائية الدماغ

فسر أصحاب هذه النظرية العنف بأنه بسبب حدوث تغيرات كيميائية.. فقد جاء في مشروع جامعة سومونا ستيت في ولاية كاليفورنيا، تفسيرا يربط بين الكيمياء والعنف ولكن بشكل مختلف حيث ربط هذا التفسير بين زيادة العنف وملوثات البيئة وقد جاء ذلك في عام ١٩٩٩ على النحو الأتي: إن ملوثات البيئة تدعم العنف، حيث إن التعرض للملوثات السامة في مواد كيميائية ومعادن ثقيلة، يشكل خطرًا على الصحة.

تركز هذه النظرية على أن سبب العنف بيولوجي في الفرد، وأن بعض العوامل في الكائن الحي كالعوامل الفسيولوجية والعوامل الجينية والعوامل التشريحية تحث على العنف وسيعرض الباحث تلك العوامل كما يلي:

أ _دور العوامل الفيسيولوجية (الهرمونات الجنسية) في العنف:

ذكر (النيرب، ٢٠٠٨) عرف رعاة الأنعام من قديم الزمن أن إزالة الخصيتين من ذكر الحيوان تؤدي إلى هدوئه ووداعته بعد أن كان جامحًا هائجًا ، وقام سكوت بعدة محاولات في هذا المجال على المساجين الذكور ووجد أن زيادة نسبة (التستوسترون) هي المسئولة عن سلوك العف.

لوحظ أيضًا أن سلوك بعض النساء يكون عنيفًا وشرسًا خلال ثمانية أيام من كل شهر وهي الأيام التي تكون قبل وأثناء الدورة الشهرية كنتيجة للتغيرات الهرمونية، ففي فترة ما قبل العادة الشهرية عندما ينخفض انتاج الاستروجين Estrogen والبروجستيرون Proesterone تشعر كثير من النساء بالتوتر والقلق والميل للعداء، وترتكب النساء عديدًا من الجرائم في ذلك الوقت؛ ولذلك فإن القانون الإنجليزي يعتبر النساء خلال هذه الفترة مريضات ولا يعاقبن من الناحية القانونية بنفس العقاب الذي يعاقبن به إذا قمن بارتكابه في أيام أخرى غير أيام الدورة الشهرية (أبو قورة، ١٩٩٦).

ب– دور العوامل الجينية (الوراثة) في العنف:

لقد أشار (الخولي، ٢٠٠٨) نحو العنف بأنه يرجع إلى الكر موسومات الذكرية، وأن نسبة عالية من مجرمي العنف الذين تم إيداعهم في السجون بهم عيب في توزيع الكروموسومات، وحاول البعض إرجاع سلوك العنف لدى هؤلاء الأفراد إلى وجود كروموسوم (y) زائد عن الطبيعي حيث يزيد عدد الصبغات إلى (٤٧) بدلاً من (٤٦) ليصبح تمييزها الجنسي (xyy) أو (xxY).

جـــ – دور العوامل التشريحية (المخ البشري) في العنف:

ذكر (النيرب، ٢٠٠٨) ما يرى أحمد عكاشة أن كل من اللوزة في المخ والأميجدالا والجهاز الطرفي في السطح، والأنسجة للمخ مع التنبيهات الكهربائية والأجزاء من الهيبوثلامس لها علاقة بالعنف، كما يؤكد روبرت على أن الأميجدالا هي الجزء المسْئول عن العنف في المخ وهي جزء من الجهاز الطرفي ويعتبر أقدم جزء في المخ من حيث النشأة

الجينية والجهاز الطرفي مهم جدًا للوظائف الانفعالية الدافعية التي تخص الحاجات البيولوجية ويشمل الطرفي عدد من المناطق أهمها الهيبوثلامس والأمجدالا وقرن أمون، ووجد أن حاجز الأمجدالا والهيبوثلامس جزئين مهمين جدا بالنسبة للعنف .

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه العقاد، ٢٠٠١) أنه مما سبق يوجد تضارباً بين دعوى الحتمية البيولوجية بان الصفات التي تحدد بيولوجياً غير قابلة للرد وبين برنامجهم لعلاج العدوان أو العنف مثلاً باستخدام برنامج للتدخل بالعقاقير أو الجراحة، فالمسألة تطبيقية أكثر منها نظرية وعندما تُظهر مجموعة صغيرة من الناس صفة منحرفة يفترض أنها غير مرغوب فيها فإن البرنامج التبسيطي يصف لها تعديلاً في الجين والجينات التي يعتقد أنها تحدد هذه الصفة، وإذا كان السبب النهائي لسلوك منحرف جين معيب فإن تعديل هذا الجين يشفي من الانحراف، لذا كان هناك الكثير من الاعتراضات منها :

- كيف يترع من الإنسان آدميته ويحول إلى دمية لا حول لها ولا قوة. كيف يتحول الأسد إلى كائن يخاف الفئران.
- من الصعب قبول أن العدوان فطري وبتالي كأمر حتمي مؤكد .
- إن مفهوم الغريزة يوقف أي محاولات للبحث العلمي والتفسير . لذلك لأننا نطلق على سلوك ما سلوكا غريزي فإن ذلك كاف لإيقاف أي محاولات علمية لتفسير أو تحديد كيفية منع حدوثه مادام هو غريزي .
- إن النتائج الجراحية التي أجريت على الأفراد العدوانيين تعرضت لنقد شديد من قبل المتخصصين الذين رأوا أن نفس النتائج لسلوك المرضى يمكن تحقيقها بأساليب أقل خطورة كما أن الآثار الجانبية لمثل هذه الجراحات تصيب الإنسان بالتبلد وعدم القدرة على التركيز .

ويرى الباحث وفي نفس السياق أن التسليم للأسباب البيولوجية يعطي مبررًا للعنف مما يدفع الشخص لارتكاب الجريمة، ولذلك ما قيمة العقاب الذي جاء به الدين الإسلامي وكل الشرائع السماوية؟.

لذا فإن العقاب أفضل من المعالجة التي تقوم على نزع آدميه الإنسان بل أن العقاب يعيد الشخص للاتزان ناهيك عن أنه أسلوب وقائي يحفظ للإنسان توازنه قبل الإقدام على سلوك العنف.

الاتجاه الموضوعي:

يمثل الاتجاهات الموضوعية محاولة علمية منهجية تربط السلوك العدواني والعنف بإتجاه خارج الذات بأرضية اجتماعية واسعة يمكن أن تعتبر مسؤلة عن العنف، وتركز هذه الاتجاهات على ربط الفرد بالجماعة أو المجتمع المحلي أو المجتمع الكبير.

أ- سيسولوجية العنف

لعلم الاجتماع إسهامًا كبيرًا لا يمكن بحال من الأحوال تجاهله فهي تمكن الباحث من فهم وتفسير أي ظاهرة من ظواهر السلوك الإنساني حيث أن تلك التفسيرات الاجتماعية جاءت انعكاسًا لما يعتمل في المجتمع من ممارسات في جميع جوانب الحياة المجتمعية، ولأن المدرسة من أهم النظم الاجتماعية التي تشترك جميع المجتمعات الإنسانية فيها، فالمدرسة هي امتداد للأسرة في التربية والتعليم، وفيما يأتي عرض لبعض تفسيرات نظريات علم الاجتماع المختلفة التي يمكن توظيفها في محاولة فهم العنف المدرسي .

- **نظرية المخالطة الفارقة (الاختلاط التفارقي)**

لقد ذكر (طالب، ٢٠١٠) : في نظرية المخالطة الفارقة للعالم الامريكي أدوين ساذر لاند Suther land Edwin بأن العنف في الوسط الحضري وبخاصة لدى الأحداث الناشئة ينتج من تعلم الانحراف، وذلك عندما يخالط الفرد مجموعة من الأفراد أقران السوء لديهم اتجاهات وسلوكيات انحرافية، وفي المقابل تقل وتضعف أو تنعدم مخالطة الأقران الأسوياء الذين لديهم اتجاهات وسلوكيات منسجمة متوافقة ومحبذة للقانون والنظام والسلوك السوي، وكلما زادت المخالطة السيئة وفي المقابل قلت أو انعدمت مخالطة الأقران الأسوياء، كلما زاد احتمال تأثر الفرد باتجاهات وسلوك الأقران الجانحين، وبذلك يصبح هو نفسه جانحًا، وملخص نظرية ساذر لاند أن السلوك الانحرافي هو سلوك متعلم في محيط الأقران.

-نظرية التقليد الاجتماعي

أورد (العقيل، ١٤٢٦) ترى هذه النظرية أن الشخص العنيف إما أن يكون شخصاً سوياً سليمًا أم مريضاً غير سوى، فالمجرم السوي لا ينتمي إلى أي نموذج إجرامي معين، بينما أن المجرم المريض غير السوى فهو لا يمثل نموذجاً مرضيا معينا يتصل بطبقة المجرمين وحدهم وإنما هو شخص مريض يعاني اضطرابات مرضية معينة، وأن العنف يتكون تحت تأثير البيئة الاجتماعية وهي حصيلة ظاهرة التقليد التي تتأصل في المجتمع عن طريق التقليد والمحاكاة.

- نظرية اللامعيارية (الأنومي)

طور هذه النظرية العلامة أميل دوركايم ومن الملاحظ أن نظرية دوركايم تقوم على فرضيتين أساسيتين هما:

١ - كلما زاد التماثل بين الأعضاء في الجماعة زاد تماسكهم معًا.

٢ – كلما قوي التماسك في الجماعة زادة مقاومتها لسلوك العنف.

و من زاوية أخرى قدم كلوارد ، واوهلن نظريتهما في الأنومي معتمدين على متغيري الطبقة الاجتماعية وبناء الفرصة في المجتمع الأمريكي، وإن المنتمون لهذه النظرية يريدون القول : بأن الأفراد يجرمون عنوة أي جراء الصراع الحادث بين طموح الفرد وأهدافه الثقافية المشروعة ، وبين وسائل الضبط الاجتماعي ، فهم يحملون النظام الاجتماعي مسؤولية ارتكاب الأفراد سلوكيات إجرامية ومهما يكون من أمر هذه النظرية ، يمكن تلخيصها في النموذج الآتي :

تغير اجتماعي ثوري ⟵ اضطرابات في البناء الاجتماعي ⟵ تغير سريع وجذري في القيم الاجتماعية ⟵ إخفاق الأفراد في تكوين الذات الاجتماعية ⟵ اتخاذ موقف سالب تجاه المجتمع ⟵ التحرر النسبي من الضوابط الاجتماعية ⟵ إتباع مسالك إجرامية لتحقيق الأهداف والطموحات الفردية (الخولي، ٢٠٠٨).

ب- إيكولوجية العنف (الجغرافية أو البيئية أو مدرسة الخرائط)

لقد طور هذه المدرسة أعمال كل من كاتيليا Quetelet وجيري Guerry إذ استفاد جيري من وظيفته كمدير للشؤون الجنائية في فرنسا في تكوين رؤية عن العنف مفاده أن عنف الجنايات FeLonies ضد الأشخاص يزيد في الصيف عنه في الشتاء وفي الجنوب عنه في الشمال أما المرتكبة ضد الأموال فهي على العكس أي تزيد في الشتاء عنه في الصيف وفي الشمال عنه في الجنوب أما كاتيليا فقد طور قانونه المعروف بقانون (الحرارة الإجرامية) والذي مفاده أن هناك علاقة طردية بين درجة الحرارة وارتفاع معدلات العنف بالمجتمع ولقد خلص كليهما إلى التأكيد على أن العوامل الجغرافية ذات دور في تفسير ظاهرة العنف.

وجدير أن ننوه إلى أن المحاولات العلمية لإماطة اللثام عن أثر العوامل الجغرافيا في السلوك البشري عموماً لم تبدأ من إسهامات من سبق ذكرهم بل قد ترجع إلى ما تقدم به العلامة ابن خلدون حين قدم شروحه حول تأثير المناخ على طبائع العمران والكثير من أحوالهم المعيشية وأمزجتهم وأخلاقهم (المصراتي، ٢٠٠٤) .

ج- التفسيرات الاقتصادية للعنف:

إن العوامل الاقتصادية من بين أهم العوامل التي أولاها العديد من العلماء دوراً بارزاً في تحليلاتهم الاجتماعية التي قدموا لها تفسير ما يعتري المجتمع من تغير وتبدل في أوضاعه المختلفة ومن هذه العوامل توزيع العمالة والدخل ونوع المهنة ومدى توافر السلع الاستهلاكية والأزمات الاقتصادية ..... الخ .

ولقد قدم عدنان الدوري تلخيصاً لهذه الدراسات تمثل في حصرها بخمس مجموعات أساسية منها مثلا تلك المجموعة التي تركز على عوامل اقتصادية مثل المواسم والتقلبات في الأسعار، أيضاً الدراسات التي ركزت على درجة عجز الفرد عن اشباع احتياجاته ودور ذلك في ارتكابه سلوك إجرامي بينما اهتمت مجموعة أخرى بمتغيرات مثل المهنة والدخل ومثل هذه الدراسات تلك التي قدمها (بونجيه) في ايطاليا وانتهى منها للقول بأن العنف يصل ذروته في المهن التجارية وينخفض كلما اتجهنا نحو المهن المرتبطة بالزراعة أما المجموعة الأخرى من هذه الدراسات فقد اهتمت بمتغيرات منها البطالة وأثرها على

معدلات الجريمة. وتجد الإشارة إلى أن الركون إلى العامل الاقتصادي وحده لم يسوغ للباحث سبر غور السلوك الإجرامي فالفقر قد لا يكون سببا كاف لتفسير هذا السلوك ومع ذلك كله تبقى لهذه العوامل أهميتها في فهم السلوك الإجرامي والظاهرة الإجرامية عموماً (المصراتي، ٢٠٠٤).

- نظرية المورد:

كلما زادت مصادر وموارد الشخص التي يستطيع أن يستخدمها في أي لحظة كلما قلت درجة ممارسته الفعلية للعنف، وبالتالي فإن الفرد يلجأ إلى استخدام العنف عندما يكون مورده غير كافي أو ضئيل. فعلى سبيل المثال : فإن الزوج الذي دخله ضئيل وتعليمه منخفض من يحتمل أن يلجأ إلى العنف (جادو، ٢٠٠٥).

د-التفسيرات الثقافية للعنف

- نظرية صراع الثقافات

يقول العيد (٢٠٠٨) ترجع تلك النظرية - في بداياتها - إلى المفهوم الذي أطلقه العالم (ثورتين سيلين) وهو مفهوم يميل إلى النظر إلى الجريمة بأنها صراع القيم والمعايير والاتجاهات وبالتالي فان تفسير السلوك الإجرامي راجع إلى معايير السلوك التي يكتسبها الأفراد خلال حياتهم، وهذه النظرية تفترض وجود عدة ثقافات داخل المجتمع، وكلما زاد عدد الثقافات الفرعية ضمن المجتمع الواحد كلما أسس لوجود اختلافات كثيرة، يمكنها أن تؤدي إلى الصراع والتناحر.

والجدير بالذكر أن الصراع الثقافي إما أن يكون داخلياً أو خارجياً ومن أمثلة النموذج الأول صراع ثقافة الريف مع ثقافة الحضر والتخلف مع ثقافة التقدم وصراع ثقافة الآباء مع ثقافة الأبناء وثقافة الرجال مع ثقافة النساء ومن النموذج الثاني صراع ثقافة المحتل مع ثقافة المستعمر أما من حيث العوامل التي تحدث هذه الهوة بين الثقافات فهي إما نتاج التغير الاجتماعي السريع أو نتاج تدخل عناصر ثقافية عبر عمليات الانتشار الثقافي في تلك الثقافة المستقبلة و لم تحض بقبول داخل النسق الثقافي العام أو الأنساق الفرعية بالمجتمع (عبد الستار، ١٩٩٨).

- نظرية الثقافة الفرعية:

نظرية الثقافة الفرعية للعالم إلبرت كوهن وميلر وولف حيث يرى كوهن أن نشأة الثقافة الفرعية الجانحة يعود إلى الطرق المتبعة في تنشئة الأطفال في الطبقة الاجتماعية، بالإضافة إلى أنه يعطي أهمية بالغة لوجود مجموعة من العناصر لدى ثقافة الطبقة الدنيا، التي تغذي وتربي وتشجع السلوك المنحرف، على خلاف ثقافة الطبقة الوسطى التي تغذي وتربى على احترام الآخرين، وبالتالي تقف حائلاً أمام ارتكاب السلوكيات الجانحة، فكوهن ركز على التفاوت الكبير بين قيم الطبقتين حيث يرى أن نظريته تقوم على أربعة افتراضات :

١- أن هناك جزءًا كبير من أبناء الطبقة الدنيا يفشلون في التعليم.

٢- أن هذا الفشل يعود إلى الانحراف.

٣- إن فشل أبناء الطبقة الدنيا يعود أساسًا إلى الصراع بين قيم الطبقة الدنيا، وقيم الطبقة الوسطى التي تسيطر وتوجه نظام المدرسة.

٤- أن أبناء الطبقة الدنيا المنحرفين يرتكبون السلوك المنحرف في إطار اجتماعي، حيث إن ارتكابهم للسلوك ما هو إلا لتدعيم وتعزيز الذات لدى كل منهم من جانب، وتغذية العداء للتعليم الاجتماعي (قيم الطبقة الوسطى) التي تسيطر على المجتمع من جانب آخر(الحماد، ٢٠٠٦).

- نظرية الغرس الثقافي:

لقد وضع هذه النظرية وطورها جورج جيربنر نظرية الغرس الثقافي أن التليفزيون قد أصبح بالنسبة للكثير مصدرا رئيسيا لبناء تصوراتهم عن الواقع الاجتماعي، والذي يعرف بأنه صورة لما هو موجود بالفعل.

"ترى نظرية الغرس أن العالم الرمزي للوسيلة الإعلامية خاصة التلفزيون يشكل مفاهيم الجماهير عن العالم الواقعي ويؤكد مدركاتهم عن الواقع فالتلفزيون بوجوده المستمر في أغلب البيوت بيئة رمزية مشتركة يولد فيها الأطفال ولذلك تتشابه مصادر التعرض اليومي للنماذج الثقافية لدى الصغار ومن ثم يصبح العالم الرمزي للتلفزيون عالما

رئيسيا يقدم فيه العنف كشيء مألوف واعتيادي لأن العنف تستخدمه معظم الشخصيات التلفزيونية للفوز في صراع القوة"
(الخولي، ٢٠٠٨: ١١٧-١١٨).

- نظرية الوصمة الاجتماعية (الوصمة الانحرافية)

يشير (المصراتي، ٢٠٠٤) إلى ما تقوم عليه هذه النظرية على أساس قضيتين هما حكم بعض الأفراد على سلوكيات معينة وحكم الجماعة التي ينتمون إليها ، ففي الوقت الذي يبيح الأفراد لأنفسهم إبداء تلك السلوكيات نجد الجماعة تجرمها وتحكم على فاعلها بكونه خارجاً عن قواعد الإجماع بالمجتمع ، وهذه هي الوصمة الاجتماعية.

هـــ-التفسيرات الدينية للعنف:

جاءت مهمة الدين بمثابة آلية لضبط الحياة أو إطار مرجعي للتعامل مع مشكلات الحياة للتعايش السلمي ولجم العنف في مقابل تجذير الرفق والتسامح والحب والتفسيرات الدينية إحدى التفسيرات ولكنها تنظر إلى العنف بما يستحقه من التشريع.

ويتفق الباحث مع ما ذهب إليه (زيدان، ١٤١٤: ٢٦٠) للدين أثر واضح على الصحة النفسية والنمو النفسي، والعقيدة حين تتغلغل في النفس تدفعها إلى سلوك إيجابي، والدين أحد أبعاد الشخصية، فيتناول كل نواحي الحياة الشخصية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويعتبر الدين قوة دافعة خلال فترة المراهقة بصفة خاصة.

لقد ذهب البعض إلى افتراض وجود علاقة بين ضعف الوازع الديني والعنف، وبالرغم من الإشكاليات المنهجية التي قد تعوق قياس هذا المتغير بالشاكلة التي هو عليها في الواقع، إلا أن باحثين منهم دوركايم أكدوا وجود علاقة بين ارتكاب الأفراد بعض السلوكيات الإجرامية مثل الانتحار والشروع فيه، على أي حال فإن الوقف عند متغير واحد في تفسير سلوك العنف يبدو عاجزًا عن إيصالنا إلى تفسير علمي عميق الغور لسلوك العنف، وعلى الرغم من أن هذه النظرية تولي كامل الاهتمام لمتغير على قدر كبير من الأهمية في تفسير العنف ضعف الوازع الديني (المصراتي، ٢٠٠٤) .

الإسلام لم يدع جانباً من الحياة الإنسانية إلا تناولها وبينها ولقد صورًا وأشكالاً من العنف فيقول عز وجل (فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ ٱللَّهِ لِنتَ لَهُمْ ۖ وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ ٱلْقَلْبِ لَٱنفَضُّوا۟ مِنْ حَوْلِكَ ۖ) آل عمران (آية ،١٥٩)

وقال تعالى (وَٱلَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ ٱللَّهِ إِلَٰهًا ءَاخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ ۚ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ يَلْقَ أَثَامًا) (الفرقان ، آية ٦٨)

إلى غير ذلك عشرات الآيات الكريمة التي توضح حقيقة العنف.

كما تناول الإسلام العنف البدني أو الجسدي بكافة أشكاله ومظاهرة فإنه تناول العنف اللفظي أيضا ومن الأدلة على ذلك قوله تعالى (لَّا يُحِبُّ ٱللَّهُ ٱلْجَهْرَ بِٱلسُّوٓءِ مِنَ ٱلْقَوْلِ إِلَّا مَن ظُلِمَ ۚ) النساء، ١٤٨

و - تفسيرات الإعلام للعنف

تلعب وسائل الإعلام والمرئية خاصة منها دوراً كبيراً في انتشار ظاهرة العنف حيث أن سواد وسائل الإعلام لا يمكن أن تخلو من صور العنف بل أنها لا تقتات إلا على تسويق العنف وهذا في اعتقاد الباحث له التأثير الكبير على تشكيل قيم واتجاهات الأطفال والمراهقين .

ويؤكد تانبيناوم " tannenbaum " أن مختلف الوسائل السمعية والبصرية تثير العوامل النفسية عند الفرد فترفع من مستوى حدة المشاعر العاطفية ، وبالتالي احتمال الاستجابة السلوكية الانفعالية فتتحول إلى سلوك عدواني ، وهذا ما يحدث لمشاهد وسائل الإعلامية المرئية وتؤكد، نظرية التعزيز التي تعتبر إحدى نظريات الإعلام أن وسائل الإعلام تقوم بدور تعزيز نماذج سلوك العنف لدى الفرد عندما يشاهد البرامج الإعلامية وأن تاثير العنف المتلفز هو تعزيز التقاليد والاتجاهات الراسخة لكل من المشاهدين أو الميالين له ولغير الممارسين للعنف أو الميالين له، وبما أن هناك من المشاهدين ممن ينقصهم الاستقرار الشخصي وبالأخص الأطفال والمراهقين الذين يفتقدون لروابط وعلاقات اجتماعية مستقرة ولا يخضعون لرقابة وتوجيه كافيين من الجماعة حول استخدام العنف ، قد تملأ برامج العنف التي يشاهدونها في التلفزيون الفراغ الموجود في حياتهم لأنها بمثابة موجهات

لهم ونماذج لسلوكهم ويمثل هذه الحالات فتأثيرها يتعدى التعزيز ليحدث زيادة في مستوى العنف لدى هؤلاء المشاهدين .(الخولي، ٢٠٠٨)

ثالثًا: الاتجاه التكاملي

يرى (النيرب، ٢٠٠٨) بأن الاتجاه التكاملي ينطلق من رفض التفسيرات الأحادية سواء تلك التي تعتمد على الفرد كأساس مثل المدرسة البيولوجية أو المدرسة النفسية، أو تلك التي تعتمد على المجتمع كأساس لتفسير سلوك العنف، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن سلوك العنف ما هو إلا محصلة مجموعة من العوامل يرجع بعضها إلى عوامل بيولوجية، وبعضها إلى عوامل نفسية وبعضها إلى عوامل اجتماعية واقتصادية ، لأن السلوك يعد استجابة لوقف معين مرتبط بالفرد ككائن اجتماعي يعيش في أوساط اجتماعية عديدة هي الأسرة والمدرسة والنادي وغيرها، ويتأثر بعوامل متعددة كالعوامل الوراثية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية وغير ذلك من عوامل كثيرة.

وتأصيلاً لذلك فإن الباحث يرى أن الاتجاه التكاملي يركز على العوامل الذاتية والموضوعية في تفسيره للعنف منتقدًا الاتجاه الذي ركن للعوامل المستمدة من تركيبة الفرد الداخلية، وكذلك الاتجاه الذي يقع في الطرف الآخر مغاليًا في تأكيد دور العوامل الخارجية، وانطلاقًا من الجمع بين ذلك الاتجاهين يقع هذا الاتجاه الثالث لتحقيق ما عجزة عنه التفسيرات السابقة.

ويرى الباحث على أن الاتجاه التكاملي يمكن من رؤية تعدد أوجه حقيقة العنف ويرفع درجة الوضوح لتفسير سلوك العنف لهذا يعرض الباحث بعض تفسيرات الاتجاه التكاملي.

لقد أشار المصراتي (٢٠٠٤) إلى بعض تفسيرات العنف في المنظور التكاملي يلخصها الباحث فيما يلي : -

- **نظريتي فير ي وجولد:** من بين هذه الإسهامات تلك التي طرحها تلميذ لمبروزو فيري في كتابه علم الاجتماع الجنائي ١٨٨١ التي جمع فيها بين العوامل الذاتية (الداخلية)

والموضوعية (الخارجية) ، فهو يعتقد أن العنف نتاج لتداخل ثلاث مجموعات من العوامل شخصية واجتماعية وجغرافية . وهذا تقريبا ما ذهب إليه مارتن جولد حين أكد أن الجريمة ما هي إلا نتاج تفاعل مجموعتين من العوامل أحدها داخلية والأخرى خارجة عن بنية الفرد الذاتية ، فالأولى هي الكامنة في نفس الفرد أو في تركيبته البيولوجية ، أما الثانية فتمثل المؤثرات البيئية المحيطة بالفرد.

- **نظرية والتركلس:** ذهب الأمريكي والتركلس إلى تطوير نظرية أطلق عليها نظرية الاحتواء ، وقد ارجع فيها سلوك العنف لفشل في الاحتواء ، إما الداخلي أو الخارجي ، أو الاثنين معا . والمقصد من الاحتواء الداخلي : مدى تمكن الأفراد من إشباع رغباتهم وحاجاتهم بالطرق المنافية للمعايير والقيم في الجماعة . أما الاحتواء الخارجي فيعني : مدى قدرة الجماعة على أن تجعل لمعاييرها وقيمها أثرا فعالا على أفعال الأفراد . وفي اعتقاده يظهر الأخير في مقاومة الأفراد لوسائل الضبط ، بينما يظهر الاحتواء الداخلي في مدى مقاومة الفرد لعوامل داخلية تدفعه لسلوك العنف مثل التوترات النفسية والشعور بالنقص والذنب والاتجاهات العدوانية.

- **نظرية دي تيليو:** من الإسهامات المهمة في هذا المجال أطروحة (الاستعداد الإجرامي) تقدم بها دي تيليو عام ١٩٤٥ التي أكد فيها أن بعض الناس يحملون استعدادا للإجرام يكون في حالة ركود حتى يصادفوا بعض العوامل الخارجية التي تثير هذا الاستعداد وتمكن الفرد من التهيؤ للإجرام، ووفقا لرأي تيليو فإن العنف أو الجريمة هي نتاج تفاعل عوامل ثلاثة هي : عوامل نفسية تمثل الاستعداد للعنف أو للإجرام : ويعني بها تيليو الميل الفطري لدى الإنسان لارتكاب العنف أو الجريمة أو مخالفة ما هو مرغوب ومفروض . وعوامل مهيئة وهي داخلية أو خارجية تحفز الفرد على التحضير للعنف أو للجريمة وتطوير أفكاره الإجرامية فتقوي فيه النزوع للإجرام والعنف وتضعف من دور الضبط الداخلي (الضمير)، وعوامل منفذة أو دافعة للتنفيذ الفعلي .

العوامل المؤدية للعنف المدرسي:

جعل الله لكل شيء سبباً ودافعاً ، ولا يختلف الأمر بالنسبة للعنف فله أسبابه ودوافعه، ومن هذا العرض السابق للاتجاهات النظرية والآراء المختلفة التي تناولت العنف بالتفسير نجد أنها انتهت إلى استبعاد السبب الواحد ، أو التركيز على بعض الأسباب دون الأخرى ، ودعمت الاتجاه نحو الأخذ بتعدد الأساليب وقسمها الباحثون ومنهم (الشهري،٢٠٠٩)؛ (وجادو، ٢٠٠٥)؛ (الصرايرة، ٢٠٠٩) إلى الآتي :

العوامل النفسية :

وتقول (جادو ٢٠٠٥) يمكن أن تقع أعراض الاضطرابات السلوكية في أحد الفئات الآتية :

١- أعراض ترجع إلى نزعة عدوانية تنشأ بصفة خاصة نتيجة الحرمان الأموي، وعدم إشباع حاجات الطفل الأساسية، ويكون هذا السلوك العدواني على شكل تمرد – هروب – تخريب .

٢- أعراض ترجع إلى ضعف الشعور بالخطيئة كالسرقة – الكذب – الاعتداء الجنسي فإنها ترجع في أساسها إلى اضطرابات تكوين الأنا الأعلى.

العوامل الاجتماعية

تتمثل في كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة، والمحيط السكني، وأشارت الدراسات إلى أن مصادر العنف تأتي ممثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، ووسائل الإعلام، وجماعة الرفاق، فضلاً عن بيئة المؤسسة. ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب ، والتدليل الذي قد يبلغ حد التسيب. وطبقًا لمبدأ " العنف يولد العنف " ، فإن رواسب الإحباط والكبت والضيق والقلق تتراكم داخل الأبناء ، لتظهر بعد ذلك في شكل قد يصعب التنبؤ به فالعائلة والأهل مسئولون عن عنف الطلاب وقيمهم وسلوكياتهم. وأنه إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة، إذ أن الطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات

أساسية هي (الأسرة، والمجتمع، والإعلام) وبالتالي يكون العنف المدرسي هو في الأساس نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة (الصرايرة، ٢٠٠٩).

العوامل المدرسية

إن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لخدمته، وبلورة السياسة التربوية ، وإن ثقافة المدرسة ، والمحيط المادي ، والرفاق في المدرسة ، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب ، وغياب اللجان المتخصصة؛ تكون التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية ، المتداخلة، أما عن دور المدرسة في سلوكيات الطلاب العدوانية فقد وجد أبو عيد أن الأسباب التي تزيد من عدوانية الطفل في المدرسة، عدم وجود نظام ثابت للمعلم يعرفه التلميذ معرفة جيدة ، وأوامر الانضباط العالية ، والتشدد في التعليمات قد تزيد من العدوانية ،
واستخدام المعلم للعقاب الشديد في التعامل مع الطلاب قد يزيد من عدوانيتهم أيضا، وقد وجد بلاتشفرد أن عدد الطلاب الكبير في الفصل يؤدي إلى زيادة تشتت الطلاب وكذلك طول اليوم الدراسي ، وسوء تنظيم جدول توزيع الدروس كلها عوامل تزيد من عدوانية الطلاب (الشهري، ٢٠٠٩).

٢ - النمو الأخلاقي

تنبثق النظرية الأخلاقية الإسلامية من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة لذا فإنها تتصف بالكمال الإنساني الذي يشكل العناصر الأساسية التي تجعل سلوك الإنسان سلوكاً مستقيماً فاضلاً، وحال النظرية الأخلاقية الإسلامية يختلف عن حال غيرها من النظريات الأخلاقية الأخرى، فهي ليست توجيهات وإرشادات تجريدية صرفة بل يصاحبها التطبيق العلمي، وهي أخلاق قول وعمل ودعوة وممارسة ومبدأ وتطبيق وعقيدة وعبادة ودين ودنيا (مشرف، ٢٠٠٩) .
لقد نعت الله جل وعلى رسوله صلى اللع عليه وسلم بقوله: [وإنك لعلى خلق عظيم] (القلم: ٤).

وعن النواس بن سمعان رضي الله عنه قال: سألت رسول الله صلى الله عليه وسلم عن البر والإثم، فقال: (البر حسن الخلق،والإثم ما حاك في صدرك وكرهت أن يطلع عليه الناس). (رواه مسلم والترمذي).

فانظر إلى هذا الإيجاز العجيب من رسول الله صلى الله عليه وسلم للخلق واللاخلق.

إن الدافع الخلقي مرتبط بالدافع الفطري ومنطلق منه، ويتمثل بالحاسة الخلقية عند الفرد والتي تؤدي به إلى التمييز بين الأفعال الحسنة والقبيحة، ففي الإنسان ما يشبه القوة الإدراكية التي بها يميل للجميل الحسن (النغيمشي، ١٤١٥).

قال تعالى (وَٱلۡأَرۡضَ وَمَا طَحَىٰهَا ٦ وَنَفۡسٖ وَمَا سَوَّىٰهَا ٧ فَأَلۡهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقۡوَىٰهَا ٨ [الشمس: ٦، ٨]

وقال تعالى (وَهَدَيۡنَٰهُ ٱلنَّجۡدَيۡنِ (البلد: ١٠).

"والإنسان والبيئة يتفاعلان في سياق موقف محدد ولابد من تناولهما في ضوء الموقف الذي يتفاعلان فيه، وأن الإنسان والبيئة كل متكامل لا ينفصل" (البركاتي، ١٩٩٧: ٢).

كما ذكر (عبد الحميد ١٩٩٥) أن أبو حطب؛ وصادق يريا أن البيئة المدرسية هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء يؤثر بعضهم في بعض، فالعلاقات الاجتماعية بين التلاميذ والمعلم، والتلاميذ بعضهم بعضاً تؤثر تأثيراً كبيراً في الجو الاجتماعي لحجرة الدراسة وهذا يؤثر في نواتج التعليم، ويعتبر الفصل الدراسي من الأماكن المهمة التي يمكن إعدادها بحيث تؤدي إلى تنظيم اتجاهات التلاميذ وسلوكهم، ولذلك يجب توفير الوسائل والإمكانات اللازمة لتهيئة المناخ النفسي المناسب للتلاميذ، فالبيئة المدرسية التي تقابل احتياجات التلميذ وتحقق توقعاته سوف تؤدي إلى تحقيق توافقه الدراسي والنفسي وشعوره بذاته، وتقدير زملائه، ورضا مدرسية بينما البيئة التي يكرهها التلميذ لعدم احتوائها على خبرات محببة إلى نفسه وتفشل في مقابلة احتياجاته ومتطلباته سوف تؤدي إلى فشل التلميذ في تفاعله مع زملائه ومدرسيه .

ويتفق الباحث مع ما أشار إليه (مخيمر،١٩٩١) بأن بيئة المدرسه تساعد على سرعة النمو لوجود أشكال من النشاط وتنوعه والتي تحدث تفاعلات وعلاقات اجتماعية بناءة تتيح فرصة اتجاهات سليمة نحو الذات ونحو الآخرين.

وترى (قناوي، ١٩٨٣: ١٩) "أن مناخ العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ داخل حجرة الدراسة يؤثر على مشاعر الأمن أو القلق والتوتر لديهم" .

لذلك إذا وجد الطلاب جوًا ومناخًا عام مناسبًا وإدارة واعية ثابتة في سياستها ومعلمين متقبلين لهم وقدوة فلا شك في أن ذلك سوف ينعكس على الطلاب سلوكياً وخلقياً ونفسياً واجتماعياً مما يسهل عملية التعليم والتعلم، ويجعل الطلاب يتقبلون ما يقال ويلقى عليهم ببساطة وحب كما أن للعلاقات الاجتماعية بين الطلاب أثراً مهماً على سلوكهم.

- **مفهوم النمو الأخلاقي**

لقد نال موضوع الأخلاق والبحث فيه الاهتمام الكبير من قبل الفلاسفة وعلماء النفس في دراستهم وتعريفهم له، ويلاحظ أنه قد تباينت نظرتهم لمفهوم الأخلاق، فهناك من ينظر للأخلاق على أنها تتمثل في مقاومة الإغراء أو كف السلوك الخطأ، وبعض الاتجاهات نظرت للأخلاق على أنها إيثار للآخرين على مصلحة الفرد الذاتية وأخذ حقوق الآخرين بعين الاعتبار، وأشار بعضهم للأخلاق بأنها مجموعة القواعد الاجتماعية والثقافية التي يتذوقها الفرد، التي تحكم سلوكه في المواقف الاجتماعية بقوة الضمير والواجب، فالأخلاق باعتبارها مصطلحاً لغوياً تفيد معنى المروءة، والسجية والطبع، وبحث الفلاسفة الأخلاقيون في أصل كلمة أخلاق فوجدوا أنها ترجمة للكلمة الانجليزية (Moral) وتعني العادات والتقاليد والعرف (الصقر،٢٠٠٥).

عادة ما يعد أبو (حطب وصادق، ٢٠٠٨) النمو الخلقي أحد مظاهر التطبيع الاجتماعي، التي يتعلم بها الطفل مسايرة توقعات المجتمع والثقافة التي يعيش فيها. وتوصف القيمة الخلقية بأنها ما يتم استيعابها داخلياً وليست مفروضة من الخارج حين نلاحظ على السلوك الإنساني أنه لا يخرق معيار الحكم الخلقي بالرغم من وجود الإغراءات التي تدفعه إلى ذلك، وعدم وجود السلطة الخارجية التي تكشف .

- **النمو الأخلاقي والسلوك الأخلاقي**

هناك علاقة متمثلة في الأحكام الأخلاقية والسلوك الأخلاقي.

أوضح الحكم الأخلاقي (حجاج، ١٩٨٤) أنه القرار الذي يتخذه الفرد ويعتقد أنه صائب ليسلك سلوكاً أخلاقياً عند مواجهته لموقف أخلاقي والمبادئ الأخلاقية الداخلية ما هي إلا تعليمات مكونه من سلسلة من القرارات الفردية النابعة من ذات الشخص .

أما التفكير الأخلاقي فيمثل نمط التفكير المستعمل في حل المشكلة الأخلاقية وهو وفقاً لنظرية Kohlberg كولبرج يمتد من المرحلة الأولى مرحلة التوجه بالعقاب والطاعة إلى المرحلة السادسة مرحلة التوجه بالمبادئ الأخلاقية العامة (حميدة، ١٩٩٠).

- **العوامل المؤثرة في النمو الأخلاقي:**

لقد أوضح آدم (٢٠٠٢) العوامل المؤثرة في النمو على النحو التالي:

أ- **عامل الأسرة:** إن النمو الأخلاقي للمراهقين يتأثر بشكل مستمر بالبيئة المنزلية المحيطة بهم ، فتعليق الآباء على الأغاني والأفلام والفيديو العنيفة الخاصة بأبنائهم يكون له تأثير كبير على هؤلاء الأبناء،، فإن المبادئ التي يكتسبونها من الأبوين سيكون لها الأثر الايجابي الأكبر على نموهم الأخلاقي أكثر من الضرر الذي قد تلحقه بهم هذه البرامج الأفلام.

ب- **عامل الأصدقاء:** خلال مرحلة المراهقة ، وخصوصاً في المرحلة المبكرة منها ، يكون تأثير جماعة الأقران على المراهق أكثر من تأثيرها في مرحلة الطفولة ، ففي مرحلة المراهقة يكون الفرد أكثر طاعة لمعاير الصديق ، وبهذا فإن دور جماعة الأقران هام جداً في مرحلة المراهقة.

ج- **عامل المدرسة:** لابد من إيلاء الاهتمام للدور الكبير الذي تقوم به المدرسة في النمو الأخلاقي للطلاب ، وذلك بعناية بالأطفال والمراهقين ومنعهم من التسرب خارج المدرسة لأن تفكيرهم الأخلاقي لا يكون مكتملاً ، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث جمود وتوقف لهذا النمو ،بينما أقرانهم الذين يتابعون تعليمهم لا يزالون يتطورون ويتقدمون في نموهم الأخلاقي.

د- **عامل الدين والأخلاق:** يتفق الباحث مع ما أجمله (زهران، ٢٠٠٥) حيال مشكلات الشباب لعامل الدين والأخلاق الحاجة إلى الإرشاد الديني، ضعف الإيمان، الضلال وعدم إقامة

الشعائر الدينية، عدم التمسك بالتعاليم الدينية، الوقوع في المحرمات، عدم احترام القيم الخلقية، سوء الخلق، نقص معرفة المعايير التي تحدد الحلال والحرام والصواب والخطأ، الصراع بين المحافظة والتحرر، محاولة التغلب على عادات سيئة، الشعور بالذنب وتأنيب الضمير، القلق بخصوص التعصب الديني، القلق بخصوص عدم التسامح، القلق بخصوص الإصلاح .

- النظريات المفسرة للنمو الأخلاقي

لقد تأثرت بحوث النمو الخلقي بعدد من النظريات السيكولوجية من أبرزها نظريات التحليل النفسي والنظرية السلوكية أو التعلم الاجتماعي ونظريات النمو المعرفية، ويعد العالم الأمريكي لورنس كولبرج أشهر المنظرين في هذا الميدان.

أ- نظرية التحليل النفسي

أن نظرية التحليل النفسي قد ربطت بين الغرائز الجنسية وبين الحاجات الانفعالية. وعالجت موضوع النمو الخلقي في إطار مبدأ اللذة، فالأنا العليا الذي يمثل معايير الراشدين . ينمو من خلال التوحد مع الوالد من نفس الجنس وان المجتمع يضمن بقاءه من خلال التقمص أو التوحد الذاتي بفرض معاييره على الفرد الذي ينقل هذه المعايير إلى الجيل الذي يليه، فكل من الأولاد والبنات الذين يتوحدون مع الوالد من نفس الجنس بسبب الخوف أو القلق على السلوك ،فقدان الحب أو العدوانية (ملحم،٢٠٠٤) .

ب- نظرية التعلم الاجتماعي

إن السلوك الأخلاقي في نظرية التعلم الاجتماعي مكتسب من خلال النمذجة والتقليد الأخلاقي، ويرى أصحاب نظريات التعلم الاجتماعي أن مفهوم التحليل النفسي للتوحد مطابق لمفهوم نظرية التعلم الاجتماعي بشأن التقليد، وأن التوحد يحدث عندما يطابق سلوك الشخص سلوك النموذج، وطبقا لنظريات التعلم الاجتماعي، فان التوحد والتقمص هما عملية مستمرة لاكتساب الاستجابات وتعديلها .

ونظرية التعلم الاجتماعي مثلها مثل نظرية التحليل النفسي تؤكد على دور الوالدين أو غيرهما من النماذج في هذا التعلم فالوالدان يعلمان ويقدمان النموذج لسلوك ذريتهما.

(ملحم، ٢٠٠٤) .

ج- نظرية بياجيه في النمو الخلقي :

استخدم جان بياجيه طرقًا أمبريقية لجمع المعلومات وبدأ اهتمامه بتفكير الأطفال حيث، توصل إلى اعتقاد مؤداه أنه كلما نما الأطفال تطورت قدراتهم على التفسير أو البناء من خلال عدد من المرحل إلى أن تصل قدراتهم العقلية إلى مستوى قدرات الراشدين حيث يتعلمون مواجهة المشكلات والمصاعب التي تصادفهم، وتنمو قدراتهم آليًا (دافيدوف، ١٩٨٣) .

وقد قام بياجيه بدراسة النمو الأخلاقي عن طريق توجيه أسئلة معينة للأطفال تتلو بعض القصص التي يقدمها لهم ، مستخدماً بذلك الطريقة الإكلينيكية بالإضافة إلى قيامه بملاحظة الأطفال أثناء اللعب مع أقرانهم . وتوصل بياجيه إلى تحديد ثلاثة مراحل للنمو الأخلاقي بناءً على نتائج اختباراته حول التغير في مفهوم الأطفال، وإدراكهم لقواعد الألعاب عبر الفترات العمرية لهم والحكم الذي يصدره الأطفال حول سلوك شخصية القصة التي تروى لهم، ويطلب منهم إعطاء حكم عليها وذلك في ضوء ما توصل إليه من خصائص الأطفال المعرفية في ظل مراحل النمو المعرفي الأربعة (المرحلة الحس حركية ، ومرحلة ما قبل العمليات ، ومرحلة العمليات المادية ، ومرحلة العمليات المجردة

والمراحل الثلاث للنمو الأخلاقي هي : المرحلة ما قبل الأخلاقية (Premoral Stage) ، ومرحلة الأخلاق الواقعية (Moral Realism Stage) ، ومرحلة الأخلاق النسبية (Moral Relativism Stage وتوجز على النحو التالي:

أولاً : المرحلة ما قبل الأخلاقية: وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى سن الرابعة تقريباً ، وتمتاز بعدم الاهتمام بالقواعد والقوانين من قبل الأطفال ، حيث يضع الأطفال قوانين خاصة بهم أثناء القيام باللعب أو أي سلوك أخر ، ويكون حكم الطفل على المواقف الأخلاقية من خلال المنفعة واللذة الحسية . بالإضافة إلى كون تفكيره متمركزاً حول الذات ، ولا يستطيع أن يضع بعين الاعتبار وجود وجهات نظر تختلف عن وجهة نظره الخاصة ، وأن الأمر يمكن أن ينظر له من منطلقات مختلفة .

ثانياً : المرحلة الأخلاقية الواقعية: وتمتد هذه المرحلة من السنة الرابعة حتى الثامنة من العمر . الطفل في هذه المرحلة يطبق القوانين ويعتبرها مقدسة ، وغير قابلة للتغيير ، ويجب عليه أن يطيع القوانين وأن لا يخالفها . إن الحكم على السلوك بأنه جيد أو سيء يكون بناءً على ما يسمح به القائمون على التنشئة الاجتماعية ، فالسلوك المسموح به هو السلوك الجيد ، أما السلوك السيئ فهو السلوك غير المرغوب به من قبل السلطة . وطفل هذه المرحلة لا زال متمركزاً حول ذاته فهو يعتقد أن كل الأفراد يؤمنون بنفس ما يؤمن به . ويبدأ الطفل بالتخلص التدريجي من التمركز حول الذات مع نهاية هذه المرحلة.

ثالثاً : المرحلة الأخلاقية النسبية: تمتد هذه المرحلة من سن الثامنة حتى الثانية عشر من العمر ، في هذه المرحلة يتغير تفكير الفرد ويصبح أكثر واقعية وأقل تمركزاً حول الذات حيث يدرك أن القوانين قابلة للتغيير والتعديل وأنها ليست مطلقة ، بل هي أمر يتفق عليه الناس وأداة لتنظيم العمل الاجتماعي ، ويصبح الفرد أكثر قدرة على استخدام المفاهيم المجردة . وبالتالي فإنه يستطيع أن يصدر أحكاماً خلقية نسبية اعتماداً على النية والقصد من وراء الفعل الذي يجريه الفرد . وهكذا يلاحظ أن بياجيه قد نظر إلى أن نمو الأحكام الأخلاقية وجه من وجوه النمو المعرفي أو العقلي ، وأنه يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي للطفل (الصقر، ٢٠٠٥).

د- نظرية كولبرج في النمو الخلقي

تعتبر نظرية لورنس كولبرج أحدث نظريات النمو الخلقي ونمو التفكير الخلقي بشكل خاص . كما أنها تعتبر أكثر النظريات ثراء من حيث استثارتها للبحث في التفكير الخلقي، طور كولبرج تصور بياجيه عن نوعي الأخلاقية وقدم تصوره الخاص عن ست مراحل لنمو التفكير الخلقي يمكن تصنيفها إلى ثلاث مستويات . تبدأ من منظور التمركز حول الذات . ثم المنظور الاجتماعي وأخيرا المنظور الإنساني العالمي . كما سعى على تقديم استبصار أكبر بأثر القوى الاجتماعية والخبرة على النمو الخلقي، وكان اتجاه كولبرج في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الخلقية شأنه شأن بياجيه يعتمد على تحليل الأبنية

العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها، اعتبر كولبرج المفهوم الأساسي للنمو الخلقي هو العدل، وهو نفس الاعتبار الذي دارت حوله تحليلات بياجيه (ملحم،٢٠٠٤) .

خرج (كولبرج، ١٩٨١) من دراساته المتعددة بتحديد ثلاث مستويات أساسية لنمو التفكير الأخلاقي يحتوي كل منها على مرحلتين تتضمن كل منها تغيراً نوعياً في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً وهي كالتالي:

المستوى الأول : أخلاقية ما قبل العرف The Pre-Conventional Morality :

ترتبط أخلاقية ما قبل العرف ببدائية النمو المعرفي والنفس / اجتماعي لدى الأطفال وبعض المراهقين ، حيث يعاني الفرد من درجة عالية من التمركز حول الذات، ويشتمل هذا المستوى على مرحلتين تعكسان درجة عالية من الذاتية رغم الاختلاف النوعي بينهما والذي يمكن إيجازه فيما يلي :

المرحلة الأولى: أخلاقية العقاب والطاعة Punishment and Obedience Morality :

ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بقواعد السلطة التي ينظر إليها كمقدسات يحتم كسرها وقوع العقاب، وعلى هذا الأساس فان طاعتها فرضاً أخلاقياً في حد ذاته كنتيجة لإدراك أو خبرة الفرد للعقاب المترتب على انتهاك هذه القدسية وليس لإدراكه لأهمية الأهداف الاجتماعية لهذه القواعد.

المرحلة الثانية : أخلاقية الفردية والغائبة النفعية وتبادل المصالح ,Individualism Instrumental Purpose and Exchange Morality :

يؤدي التقدم النوعي في النمو المعرفي والنفس / اجتماعي وزيادة خبرات الفرد في هذه المرحلة إلى درجة من التطور في تفكيره الأخلاقي ، حيث يبدأ إدراكه للتضارب بين حاجاته وحاجات الآخرين ويخبر عملياً الحرمان المترتب على هذا التضارب أحياناً. ونتيجة لذلك يتبنى الفرد مبدأ المنافع الأخلاقية " خذ وهات " ، وتفعيل مبدأ التقسيم العادل كضرورة لتحقيق الإشباع وليس تفعيلاً للمبدأ العادلة كقيمة أخلاقية مطلقة .

المستوى الثاني : أخلاقية العرف Conventional Morality :

تمثل أخلاقيات العرف نقلة نوعية من الذاتية إلى الاجتماعية في التفكير الأخلاقي كنتيجة لتطور النمو المعرفي والنفس / اجتماعي وكفاية الخبرات الحياتية المحررة للفرد من حدة التمركز حول الذات إلى الدرجة التي يستطيع معها إدراك وتفهم مشاعر وحاجات وتوقعات الآخرين وإصدار أحكامه الأخلاقية وفقاً لذلك. ويتم ذلك من خلال مرحلتين يعكس كل منهما إدراكاً مختلفا للتوقعات الاجتماعية وبالتالي نمطاً مختلفاً من الأحكام الخلقية يمكن إيجازها فيما يلي :

المرحلة الثالثة : أخلاقية التوقعات المتبادلة العلاقات والمسايرة Mutual Interpersonal, Expectation, Relationships, and Conformity Morality :

ترتبط الأحكام الأخلاقية في هذه المرحلة بادراك الفرد المعرفي لحاجات ومشاعر وتوقعات الآخرين وإدراكه لأهمية القصد كمحدد لأخلاقية الفعل من جانب ، وكنتيجة لحاجته النفس / اجتماعية للارتباط والحصول على الاعتراف والتقدير من جانب آخر. وعلى هذا الأساس يتحدد السلوك المقبول بممارسة الأفعال المتوقعة اجتماعياً والمحققة لسعادة الغير بهدف الحصول على قبولهم واعترافهم ولذا تعرف بأخلاقية الإنسان الطيب . وهنا يجب ملاحظة استمرارية الذاتية متمثلة في " تحقيق القبول والاعتراف " كدافع للقرارات الأخلاقية .

المرحلة الرابعة : أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير Social System and Conscience Morality :

تمثل هذه المرحلة نقلة كيفية باتجاه الاجتماعية في التفكير الأخلاقي حيث ترتبط أحكام الفرد فيها بالقواعد القانونية للسلوك، حيث ينظر إليها كقواعد مقدسة تهدف إلى حماية المجتمع من الانهيار، وعلى هذا الأساس فكل ما ليس قانونياً ليس أخلاقياً بصرف النظر عن الضرورات الملحة والحاجات الفردية .

المستوى الثالث : مرحلة ما بعد العرف والقانون The Post-Conventional Morality:

يتمكن قلة من الأفراد فقط من تحقيق أخلاقية ما بعد العرف حيث تتطلب درجة عالية من النمو المعرفي والنفس / اجتماعي المحررة للفرد من درجة كبيرة من تمركزه حول ذاته أو ما يرتبط بها من منافع. هذا يؤدي بدوره إلى إظهار فهماً جديداً للقيم والقواعد الأخلاقية يقوم على الموازنة بين الحقوق الاجتماعية والحقوق الفردية ويحدث هذا التطور من خلال المرحلتين التاليتين :

المرحلة الخامسة : أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية Social Contract and Individual Rights Morality :

ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة بإدراكه المتطور لنسبية القيم الاجتماعية والحاجات الفردية ، ويرتبط بذلك إدراك القانون كعقد اجتماعي يتضمن قواعد متفق عليها تعتمد صلاحيتها ومبررات استمراريتها على قدرتها على النجاح في الحفاظ على الحقوق الاجتماعية والفردية على حد سواء .

المرحلة السادسة : أخلاقية المبادئ العالمية (الإنسانية) Universal Ethical Principles Morality :

ندرة من الأفراد يمكن له تحقيق هذه المرحلة ، حيث ترتبط أحكام الفرد الأخلاقية فيها بمبادئ أخلاقية مجردة ذاتية الاختيار Self-chosen Ethical Principles تعتمد على النظر للعدالة والمساواة والتبادلية وحقوق الأفراد كمبادئ إنسانية عامة تعني باحترام حقوق الإنسان لإنسانيته دون اعتبار لأي مؤثرات أخرى .

و- تعديل جبس على مراحل نمو التفكير الأخلاقي :

أشار (العمري، ٢٠٠٨) أن جبس قدم اختباراً يحتوي على نفس القصص الثلاث التي تضمنها الصورة (أ) من اختيار كولبرج ، إلا أنهم ضموا القصتين الثانية والثالثة معاً في قصة واحدة ، ثم قدموا مجموعة من الأسئلة ليست كما قدمها كولبرج ولكنها على هيئة الاختيار من

متعدد . وبذلك نجد أنهم يتخذون من نظرية كولبرج إطاراً نظرياً للمقياس، ومن خلال محاولات جبس ومعاونيه توصل إلى حصر نمو التفكير الأخلاقي في المراحل التالية:

(١) المرحلة الأولى : الأخلاقية المادية ذات جانب واحد unilateral physicalistic:

يرتبط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة بالسلطة الأحادية (من جانب واحد)، وتبعاً لهذا المقياس يوجد مرحلتان انتقاليتان بين المرحلة الأولى والمرحلة الثانية هما ١(٢) مرحلة انتقالية بين المرحلتين الأولى والثانية وهي أقرب إلى نمط التفكير المرحلة (الثانية) وهذا يتضمن وجود تفكير أخلاقي أعلى من المرحلة الأولى وأقل من تفكير المرحلة الثانية ، والفرق بينهما هو في درجة النمو (كمي) فقط .

(٢) المرحلة الثانية : التبادلية النفعية Exchanging and Instrumental :

يرتبط التفكير الأخلاقي في هذه المرحلة بتبادل المنافع والتساوي والاهتمام بالحاجات النفعية العلمية، وتبعاً لهذا المقياس يوجد مرحلتين انتقاليتين بين المرحلة الثانية والثالثة هما ٢(٣) مرحلة انتقالية بين المرحلتين الثانية والثالثة وهي أقر إلى نمط التفكير الأخلاقي في المرحلة (الثانية) و ٣(٢) مرحلة انتقالية بين المرحلة الثالثة والثانية وهي أقرب إلى تفكير المرحلة (الثالثة) وهذا يتضمن وجود تفكير أخلاقي أعلى من المرحلة الثانية وأقل تفكير من المرحلة الثالثة، والفرق بينهما كما هو الحال في المرحلة الأولى هو في درجة النمو؛ لأن التغيير النوعي في هذه المرحلة لا يكون عالياً مقارنه بما يحدث في المراحل اللاحقة .

(٣) المرحلة الثالثة : العلاقات الشخصية الاجتماعية الحميمة المتبادلة Relationships Mutual and Prosocial :

في هذه المرحلة يرتبط التفكير الأخلاقي لدى الفرد بالتوقعات الاجتماعية والمشاعر الوجدانية وذلك على المستويين الشخصي والاجتماعي؛ فهو يسعى إلى تعزيز الاستحسان والقبول لدى كل من يرتبط معه بعلاقات حميمة، وتبعاً لهذا المقياس يوجد مرحلتين انتقاليتين بين المرحلتين الثالثة و الرابعة هما ٣(٤) مرحلة انتقالية بين المرحلتين الثالثة والرابعة وهي أقرب إلى نمط التفكير الأخلاقي في المرحلة الثالثة و ٤(٣) مرحلة انتقالية بين المرحلتين الرابعة والثالثة وهي أقرب إلى تفكير المرحلة (الرابعة) وفي هذه النقلة بين المرحلتين تتضمن نوعا من التفكير الأخلاقي الأقرب إلى المرحلة الرابعة، لكنه لا يمثل نمط التفكير في المرحلة الرابعة بشكل حاسم .

(٤) المرحلة الرابعة : المعاير والتنظيم Systemic and Standdard:

لدى الفرد في هذه المرحلة يمتد التفكير الأخلاقي ليشمل النظام الاجتماعي المركب، حيث يحدد عن طريق عدة جوانب تغطي مطالب المجتمع ، الحقوق الأساسية، التكامل، المسؤوليات .

ختاماً تعتبر مساهمة بياجية ودراساته المتعمقة في النمو المعرفي تمر في ثلاث مراحل هي : مرحلة التمركز حول الذات وفيها يعتقد الطفل أن نظرته للأشياء والموضوعات تنطبق على الجميع، حيث لا يتبنى وجهات النظر الأخرى، ثم المرحلة الثاني وهي مرحلة السلطة، وفي هذه المرحلة تحدد مصادر السلطة القواعد الأخلاقية، وعلى الطفل الالتزام بهذه القواعد، حيث يتمثل الطفل في هذه المرحلة نواهي وأوامر الوالدين. وفي المرحلة الثالثة مرحلة القوانين المشتقة اجتماعيا ، تتعدد مصادر اشتقاق القوانين والقواعد الضابطة للسلوك الأخلاقي. أبعد من السلطة للوالدين في المرحلة السابقة ، وتظهر هذه المرحلة من التفكير الأخلاقي فيما فوق سن الحادية عشرة . واستمرارا للجهد الذي قدمه بياجية طور كولبرج تطوير بياجية السابق مقدما تصوره الخاص عن نمو التفكير الأخلاقي، يضاف إلى ذلك سعيه إلى تقديم استبصاراً أكبر بأثر العوامل والقوة الاجتماعية والخبرة على نمو التفكير الأخلاقي. لقد كان اتجاه كولبرج في فهم استجابات الأفراد للمشكلات الأخلاقية – شأنه شأن بياجية – يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها . وقد اعتبر كالبرج العدل هو المفهوم الأساسي لنمو التفكير الأخلاقي ، وهو نفس الاعتبار الذي دارت حوله تحليلات بياجية . إن نمو التفكير الأخلاقي لديهما ليس فقط حب البشر والإحساس البديهي لقدسية الواجب أو الاهتمام ببقاء الجنس البشري ، بل هو يعني تماماً تحقيق الاتزان الاجتماعي بين الأفراد أثناء تفاعلهم ، لقد انطلق كولبرج من هذا الأساس مطوراً نظرية بياجية ومتفقاً معه في كثير من الجوانب : كتأكيدها على أهمية التراكيب المعرفية والتي تعتبر أساسا للتعقل الأخلاقي ، حيث يرى كل من بياجية وكولبرج أن هناك أساسا معرفيا لإصدار الحكم الأخلاقي كما أقر كل منهما أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الجانبين .

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن نمو التفكير الأخلاقي وفقا لكولبرج ، يكون محكوماً بالنضج ، والخبرة ، حيث يمر الفرد خلال فترة نموه من الطفولة إلى الرشد بثلاث مستويات يمثل كل مستوى منها مرحلتين ، يتجه فيهما نمو التفكير الأخلاقي من الأدنى إلى الأعلى ويلعب نمو الفرد المعرفي دوراً كبير غير كاف في نضج الفرد أخلاقياً .

ويمكن إيجاز مستويات ومراحل التفكير الأخلاقي في التالي :-

المستوى الأول : أخلاقية ما قبل العرف :

المرحلة الأولى : أخلاقية العقاب والطاعة

المرحلة الثانية : أخلاقية فردية ، والغائبة النفعية ، والتبادلية

المستوى الثاني : أخلاقية العرف :

المرحلة الثالثة : أخلاقية التوقعات المتبادلة ، والعلاقات الشخصية ، والمسايرة

المرحلة الرابعة : أخلاقية النظام الاجتماعي والضمير

المستوى الثالث : أخلاقية ما بعد العرف والقانون :

المرحلة الخامسة : أخلاقية العقد الاجتماعي والحقوق الفردية

المرحلة السادسة : أخلاقية المبادئ العالمية الإنسانية

من جانب آخر يمكن القول أنه ومن خلال التطبيقات العلمية وجد الباحثون أن قلة من الأفراد فقط هم من يحققون المراحل العليا وخاصة المرحلة السادسة من مراحل كولبرج لنمو التفكير الأخلاقي، التي يعتبرها الكثير المثالية إلى حدج اعتبارها (نظرية) غير قابلة للتطبيق، على هذا الأساس نجد جبس ومعاونيه قدموا بعض التعديلات للمراحل وفق نظرية كولبرج حيث تم الاستغناء عن المراحل العليا، والاكتفاء بالمراحل التالية :

١) **المرحلة الأولى** : الأخلاقية المادية ذات الجانب الواحد
٢) **المرحلة الثانية** : التبادلية النفعية
٣) **المرحلة الثالثة** : العلاقات الشخصية الاجتماعية الحميمة المتبادلة
٤) **المرحلة الرابعة** : المعاير والتنظيم.

ثانيا: بحوث ودراسات سابقة

على حد علم الباحث لا توجد أي دراسة تناولت موضوع العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي وهذا ما يؤكد أهمية هذه الرسالة والحاجة إليه.

١ -بحوث ودراسات سابقة تناولت العنف المدرسي أو في علاقته بمتغيرات أخرى.

تشيردراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن ١٩٩٣ إلى التعرف على العوامل البيولوجية والعائلية والمدرسية والعاطفية والمعرفية والاجتماعية والثقافية التي تسهم في وجود سلوك عنيف لدى التلاميذ حتى تم مواجهة جرائم العنف، وقد استندت هذه الدراسة إلى كل ما عرفه علماء النفس من العوامل التي تسهم في وجود العنف، لتقديم النصائح والتوجيهات التي تساعد على تقليل العنف، ومن أهم نتائجها، وإن التدخل المتكرر أثناء الطفولة ومرحلة المدرسة عند وجود سلوك عنيف ووضع حل لمواجهته هذا السلوك يؤدي إلى نتائج جيدة في التقليل من هذه الظاهرة، وجود علاقة ايجابية بين شرب الكحول والمخدرات والعنف، إن وسائل الإعلام من العوامل التي أسهمت في وجود العنف. (النيرب، ٢٠٠٨)

كما هدفت دراسة (Doob . A . & MasDonald , 1994) للكشف عن أسباب ارتفاع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية وتضمنت عينه الدراسة من (٦٠٠) تلميذ، لقد كشفت النتائج عن دور الإعلام في ارتفاع نسبة العنف لدى الشباب، وأوضحت إن الإعلام الخاطئ من العوامل التي تدفع إلى تقليد السلوك العنيف .

وقد أشارت دراسة (Koziey . P.W , 1996) إلى كشف عن اثر برامج التلفزيون على ممارسة العنف لدى التلاميذ وتم تطبيق الدراسة على (٦٠) تلميذاً ، وقد أكدت النتائج أن برامج العنف التي يعرضها التلفزيون ، لها أضرار كبيرة على دفع التلاميذ نحو ممارسة وتقليد العنف داخل وخارج المدرسة ، وإذا فقد أوصت الدراسة بالاهتمام بعرض برامج تلفزيونية وقائية وعلاجية نحو عنف التلاميذ .

وفي الدراسة التي قام بها الجندي (١٩٩٩) للتعرف على دوافع سلوك العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في القاهرة، ومدى اختلافها من وجهة نظر كل من الطلبة والمعلمين والآباء الأخصائيين النفسيين، ومدى اختلاف سلوك العنف باختلاف الجنس ونوع التعليم. وتكونت عينة الدراسة من ٥٠٠ طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ٥٠ مدرسة ثانوية، باستخدام استبانه لجمع البيانات. وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من الدوافع النفسية الاجتماعية والتربوية لدى الطلبة لممارسة سلوك العنف ، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين المبحوثين في تحديد تلك الدوافع.

كما قام آل رشود (٢٠٠٠) بدراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف داخل المدرسة وخارجها مع الرفاق والزملاء وكذلك في وسائل الإعلام. توصلت الدراسة إلى أن كثير من أفراد عينة الدراسة أكدوا على خطورة مشكلة العنف وأن النظام داخل البيت ومصادقة الرفاق من العوامل الرئيسية المؤثرة في سلوك الطلاب داخل المدارس وأن أسباب العنف : الانهيار الأسري والعنف الإعلامي وتأثير الرفاق .

وفي دراسة موتوكو (motoko , 2001) عن أسباب العنف في المدارس في سنوات المدرسة المتوسطة في اليابان والولايات المتحدة: من حيث تأثير التنافس الأكاديمي في عنف الطلبة، واستخدمت ثلاث أدوات للحصول على البيانات التي تتعلق بضحايا المدارس في ٣٧ مدرسة، وبيانات المسوح الفردية على ٩٢٢ طالباً وبيانات دراسة حالة على ٣٠ صفاً في اليابان، وأظهرت النتائج أن عنف المدارس يسود بنسبة الربع، كما تبين وجود ضحايا في المدارس نتيجة ممارسة سلوك العنف، وأن من أسباب العنف قلق الطلبة حول العلامات حول مستقبلهم، والضجر، وانخفاض العمل المدرسي، وإعطاء الطلاب فرصاً محددة للتواصل داخل الدرس وخارجة ، وكان من أهم الأسباب تأثير التنافس الطبقي ضمن النظراء.

وتشير دراسة العاجز (٢٠٠٢) إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية وأهميتها في تشكيل الشخصية، وتحديد نسبة شيوع مظاهر العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. والكشف عن درجة الاختلاف

في تأثير هذه العوامل باختلاف الجنس (ذكر ، أنثى) واختلاف المنطقة التعليمية (الشمالية ، غزة ، خانيوس) توصلت الدراسة إن المجال المتعلق بوسائل الإعلام في المرتبة الأولى من حيث درجة تأثيره على العنف لدى الطلبة بنسبة مئوية قدرها (٨٠,٤%) وجاء مجال العوامل المدرسية في المرتبة الثالثة بنسبة(٧٢,٥%). وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) لصالح الذكور. وأوضحت النتائج وجود فروق ذات إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين طلبة المنطقة الشمالية ومنطقة غزة وذلك لصالح منطقة غزة التعليمية .

كما تشير دراسة زيدان (٢٠٠٤) إلى العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة وتكون مجموع الدراسة من ٥٩ مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٠ طالباً ١١٨ معلماً و ٥٩ مديراً. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يمارسون جميع أشكال العنف ضد المعلمين ابتداءً من العنف اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ويليه العنف الجسدي، كما أظهرت النتائج أن مصادر العنف جاءت مرتبة حسب درجة ممارستها، طالب / معلم، طالب / طالب، معلم / طالب. وأن أهم أسباب العنف هي : أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطالب وتحقيره أمام الزملاء، وتمييز المعلم بين الطالبة، وضعف شخصية المعلم، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، ثم الأسرة، ثم وسائل لإعلام، وأن هناك نسبة ٨١،٩٨ من عينة الدراسة كانت ترفض ممارسة العنف ضد المعلم بأي شكل من الأشكال .

ودراسة الزيود والحباشنة (٢٠٠٦) هدفت الدراسة إلى تعرف الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حوادث العنف المدرسي في المدارس الحكومية الأردنية، والعوامل المؤثرة فيها. وتكونت عينة الدراسة من ١٦ حالة عنف مدرسي، تم اختيارها من سجلات الوقوعات المدرسية في أقسام الإرشاد التربوي في مديرات التربية والتعليم لست محافظات. وأشارت نتائج الدراسة النوعية إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي: الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لشلة

الرفاق، والمزاح والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطلبة، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب .

كما قام الحربي، (٢٠٠٨) بدراسة العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين .هدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المدرسية التي تؤدي إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية بدينة الرياض ومن وجهة نظر المعلمين، ومن أهم نتائجها مخالطة الطالب برفقاء السوء ، رغبة بعض الطلاب في فرض سيطرتهم ، الميول والعدوانية ، وضعف الوازع الديني لدى بعض الطلاب ، وكثرة مشكلاتهم داخل المدرسة ، وتحريض بعضهم البعض على العنف، ضعف تجهيز الملاعب للأنشطة الرياضية، عدم تلبية الأنشطة لرغبات الطلاب وإبراز مواهبهم، ندرة الرحلات الثقافية والترفيهية، لا تتضمن برامج الأنشطة فقرات خاصة لبحث مشكلات الطلاب وحلها، عدم تواجد الأنشطة الكافية لممارسة الأنشطة .

وفي دراسة النيرب (٢٠٠٨) التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية التي تقف وراء انتشار ظاهرة العنف في المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة (بنين) .فإن نتائج الدراسة تبين من خلال الأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة للتعرف على التساؤل الأول للدراسة " ما العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي كما يدركها المعلمين في المرحلة الإعدادية هي في الدرجة الأول تعود للعوامل الأسرية، وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الإعلامي في المرتبة الثانية، ثم العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة ، ومن ثم العوامل الذاتية في المرتبة الرابعة ، وتأتي العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المرتبة الخامسة والأخيرة .وأن العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي كما يدركها التلاميذ في المرحلة الإعدادية ، هي في الدرجة الأول تعود للعوامل الخاصة بالجانب الإعلامي ، وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الذاتي في المرتبة الثانية ، والعوامل الاجتماعية في المرحلة الثالثة ، ومن ثم العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المرتبة الرابعة ، وتأتي العوامل الأسرية في المرتبة الخامسة.

وفي دراسة الخطابي (١٤٣٠هـ) العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات النفسية الاجتماعية لدى عينه من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة .ومن أهم النتائج :

توجد علاقة دالة إحصائياً بين محددات العنف وأبعاده وكلاً من القلق وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. وتوجد فروقاً دالة إحصائياً بين مجموعة ذوي العنف المرتفع والمنخفض لصالح ذوي العنف المرتفع في محددات العنف وأبعاده ومستوى القلق وتقدير الذات ولا توجد علاقة ارتباطيه بين محددات العنف وأبعاده وكلاً من المستوى الثقافي ، والمستوى الاجتماعي الثقافي العام عند طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة وتوجد فروقاً دالة إحصائياً بين ذوي العنف المرتفع والمنخفض ولصالح المرتفع في المستوى الثقافي ولا توجد فروق في محددات العنف وإبعاده، ومستوى القلق، والمستوى الاجتماعي، والمستوى الثقافي، والمستوى الاجتماعي الثقافي ككل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة تبعاً للعمر، بينما تبين أن هناك فروقاً دالة في تقدير الذات لصالح الفئة العمرية من ١٥ – أقل من ١٧ سنه عند مقارنتها عند الفئة العمرية ١٩ سنه – وكذلك لصالح الفئة العمرية ١٧ – أقل من ١٩ سنه مقابل ١٩ سنه. وعدم وجود فروق في متوسطات متغيرات الدراسة تبعاً لمتغير الجنسية عدا متغير المستوى الثقافي لصالح السعوديين.

وتشير دراسة الصرايرة (٢٠٠٩) إلى الكشف عن درجة وجود الأسباب المؤيدة بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور في الأردن لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين، من وجهت نظر كل من الطلبة والمعلمين والإداريين. وقد أظهرت نتائج الدراسة، درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور لممارسة سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين كانت متوسطة وقد جاء ترتيب هذه الأسباب من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة على النحو الآتي :
الأسباب الخارجية (السياسة الإعلامية) في الدرجة الأولى، ومن ثم الاسباب المدرسية وتليها الاسباب النفسية (التي تعود للطلبة وأسرهم) تعزى إلى متغير (طبيعة المهنة) .

٢ - بحوث ودراسات سابقة تناولت النمو الأخلاقي أو في علاقته بمتغيرات أخرى.

تشير دراسة الشيخ (١٩٨٥) إلى معرفة التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين في المجتمع المصري على عينة مكونة من (٣٣٣) طالباً وطالبة، موزعين على المراحل التعليمية الإعدادية والثانوية والجامعية، وأظهرت النتائج أن المرحلتين الثالثة والرابعة تسودان التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين، وأن الإناث كثر وقوعاً في المرحلة الثالثة، بينما يقع نسبة أكبر من الذكور في المرحلة الرابعة مقارنة بالإناث، و لم يحدث تغيير جوهري فيما بين مرحلتي المراهقة والرشد في الإطار العام للتفكير الأخلاقي.

وفي دراسة عباس، جمال محمد (١٩٩٥) هدفت الدراسة إلى معرفة تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في العمر والجنس وبيئة التلميذ، وقبول ورفض الطفل وأساليب المعاملة الوالدية التي يلقاها وكمذلك المتغير المعرف. وتكوت عينة الدراسة من ١٥٠ تلميذا من تلاميذ مدينة سوهاج وقرية بلصفورة في مصر. ونتائج البحث: توجد فروق دالة إحصائيا في نمو الحكم الخلقي بين الأعمار المختلفة لصالح الأكبر سنا. ولا توجد فروق دالة إحصائيا في نمو الحكم الخلقي بين البنين والبنات وعينة البحث. وتوجد فروق في النمو الخلقي بين أبناء الريف وأبناء الحضر لصالح أبناء الحضر. وتوجد علاقة ارتباطيه دالة بين نمو الحكم الخلقي ومستوى الذكاء. ولا يوجد تفاعل دال بين المتغيرات الديموجرافية ومتغيرات الحكم الخلقي بين تطبيق مقياس بياجيه ومقياس كولبرج على عينة الدراسة.

وقد تناولت دراسة حميد (١٤٠٨هـ) مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ومن نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النمو الأخلاقي في اتجاه التخصص الطبيعي وأن المرحلة الرابعة تمثل مرحلة منوالية للتفكير الأخلاقي لعينة من ٢١٩ طالباً وطالبة من جامعة أم القرى.

كما أشارت الغامدي (٢٠٠٠) إلى نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد، من سن (١٣-٤٥) على عينة بلغت (٥٠٢) فرداً وقد كشفت نتائج هذه الدراسة منوالية المرحلة الثالثة للمراهقين.

كما تناولت دراسة الغامدي (٢٠٠١) علاقة تشكل الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينه من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. وتتلخص الدراسة في محاولة لكشف طبيعة العلاقة بين تشكيل الهوية ونمو التفكير الأخلاقي ، قام الباحث في هذه الدراسة بتطبيق المقياس الموضوعي لتشكيل الهوية والمقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي على عينه من ٢٣٢ من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية والجامعي بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية . وقد انتهت الدراسة الحالية إلى نتيجة إجمالية تؤكد العلاقة الإيجابية لنمو التفكير الأخلاقي بتحقيق هوية الأنا والسلبية بتشتتها ، والمؤكدة أيضاً لدلالة الفروق بين المحققين والمشتتين بشكل خاص في درجات ومراحل التفكير الأخلاقي ، وإلى ضعف العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي والرتب والوسطية مع ميل للتأثير الإيجابي للتعليق منخفض التحديد والسلبي لانغلاق الهوية .

وفي دراسة المرعب (٢٠٠١) عن نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الإناث السعوديات في سن المراهقة والرشد بمدينة حائل وقد تكونت العينة من (٣٧٧) أنثى، تراوحت أعمارهن مابين (١٢-٤٠) سنة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة تقع في المرحلة الأخلاقية الثانية والثالث، وبالرغم من منوالية المرحلة الثالثة.

وتناولت دراسة البيشي (١٤٢٢هـ) العلاقة بين نمو التفكير الخلقي وبعض متغيرات البيئة المدرسية، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لمحافظة الطائف . **ونتائجها** : توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين نمو التفكير للتلاميذ، وبين اتجاهات المعلمين نحوهم، كما يدركها هؤلاء التلاميذ . ولا توجد علاقة بين نمو التفكير للتلاميذ، وبين اتجاهات إدارة المدرسة نحوهم، كما يدركها هؤلاء التلاميذ، لحد الدلالة الإحصائية . وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار النمو الخلقي، وبين درجاتهم في اتجاهاتهم نحو المدرسة عند مستوى دلالة مقدارة (٠.٠٥) وتوجد علاقة ذات دلالة

إحصائية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار النمو الخلقي، وبين درجاتهم في العلاقات الاجتماعية فيما بينهم عند مستوى دلالة مقداره (٠.٠١) وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين النمو التفكير الخلقي، وبين درجاتهم الكلية في اختبار المناخ المدرسي عند مستوى دلالة مقداره (٠.٠١) وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأكبر سناً والأصغر سناً في نمو التفكير الخلقي لصالح التلاميذ الأكبر سناً(الصف ثالث متوسط)

وقد كشفت دراسة الغامدي (١٤٢٤-١٤٢٥هـ) عن درجات ومراحل النمو الأخلاقي ثم دراسة العلاقة بين النمو الأخلاقي وسمة التصلب – المرونة لدى عينه من المراهقين نتائجها : تراوحت درجات النمو الأخلاقي لعينه الدراسة من ٢٢٧ درجة وحصل عليها ٧،١% من الأفراد ، ووصلت أعلى درجة إلى ٣٦٧ وحصل عليها ٤،٥ % من الأفراد ، وكانت الدرجة المنوالية هي ٣٠٤ وحصل عليها ١٢،٥% وكذلك الدرجة ٣٣٧ وحصل عليها ١٢،٥% وتراوحت مراحل النمو الأخلاقي لعينه الدراسة من المرحلة ٢ (٣) وحصل عليها ٧،١% من الأفراد ، وكانت المرحلة المتوالية هي ٣ وحصل عليها ٥٥،٤ % وتوجد فروق دالة إحصائيا في درجات النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف الصفوف الدراسية ، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً في مراحل النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف الصفوف الدراسية لصالح الصف الثالث .وتوجد فروق دالة إحصائيا في درجات النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف العمر ، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف العمر لصالح الفئة العمرية الأعلى. وتوجد علاقة ارتباطيه سالبة بين كل من النمو الأخلاقي وسمة التصلب – المرونة .

هدفت دراسة عريشي (١٤٢٥هـ) إلى الكشف عن نمو الأحكام الخلقية بالسلوك العدواني لدى عينه من (١١٦) طالباً منهم (٣٦) لقيطاً و(٨٠) طالباً ، من طلاب التعليم العام الذين يتمتعون بالعيش مع أسرهم ، الذين يقعون في الفئة العمرية من (١٥-٢٠) سنة ، التي تمثل المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة ، وقد انتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين، وأيضا أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

في درجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين، في حين خلصت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطيه سالبه بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعدوانيين .

وفي دراسة الصقر، (٢٠٠٥) هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى النمو الأخلاقي ، والكفاءة الذاتية المدركة والعلاقة بينهما لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة جاءوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الأخلاقي (التمسك بالعرف والقانون) وثمة فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مستوى النمو الأخلاقي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وثمة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

٣- التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح بعد عرض مجموعة البحوث والدراسات التي عرضها الباحث تحت بحث الدراسات السابقة في مجال العنف المدرسي ومجال النمو الأخلاقي أنه يمكن التعليق على تلك الدراسات لبيان بعض الجوانب لإيضاح ما يمكن أن تسهم به الدراسة الحالية حيال معرفة العلاقة بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي :

أ : التعليق على الدراسات السابقة في مجال العنف المدرسي.

١ ــ من ناحية الأهداف:

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن منها ما هدف إلى التعرف على العلاقة بين العنف ومغيرات أخرى كالمتغيرات النفسية والمتغيرات الاجتماعية مثل دراسة الخطابي(١٤٣٠هـــ)، ومعرفة العوامل المودية إلى العنف مثل دراسة (الحربي، ٢٠٠٨؛ والنيرب ،٢٠٠٨؛ و العاجز ،٢٠٠٢؛ وزيدان ،٢٠٠٤؛ والجمعية الأمريكية للصحية النفسية بواشنطن ،١٩٩٣) ومعرفه الاتجاهات نحو العنف مثل دراسة (آل رشود ،٢٠٠٠) ومعرفة الأسباب المودية للعنف مثل دراسة (الصرايرة ،٢٠٠٩؛ والزيود والحباشنه،٢٠٠٦؛ ودراسة Doob . A . & MasDonald , 1994 ؛

وموتوكو، motoko , 2001) ومعرفة دوافع سلوك العنف مثل دراسة (الجندي ،١٩٩٩) و؛ Koziey . P.W، 1996).

٢ - من ناحية العينة

يلاحظ أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الثانوية كدراسة (الخطابي، ١٤٣٠؛ و الحربي ،٢٠٠٨؛ والرشود ،٢٠٠٠؛ والنيرب، ٢٠٠٨؛ والصرايرة، ٢٠٠١؛ والجندي ،١٩٩٩؛ والعاجز، ٢٠٠٢؛ Doob (A . & MasDonald , 1994، ؛ Astor. R.A &Others , 1996) .

واختلفت الدراسات السابقة عن هذه الدراسة في تحديد المرحلة الدراسية بحيث أنها أخذت العينة من عموم المراحل الدراسية ودراسة الجمعية الامريكية للصحة النفسية (٩٩٣)، وبحث (موتوكو، motoko , 2001).؛ و Koziey . P.W , 1996) كما تباينت أحجام العينات من دراسة إلى أخرى .

٣ - من ناحية الأدوات :

تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

٤ - من ناحية النتائج :

يتضح مما تم عرضه من نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بالعنف أن هناك نتائج يرى الباحث أهمية الاستفادة منها في هده الدراسة ومنها أما يوجزه الباحث كما يلي :

أن أكثر العوامل المؤدية إلى العنف المدرسي هي عدم توفر برامج وأنشطة مناسبة لرغبات الطلاب، وضعف تجهيز الملاعب للأنشطة الرياضية، وعدم تلبية الأنشطة لرغبات الطلاب، وإبراز مواهبهم وندرة الرحلات الثقافية والترفيهية لا تتضمن برامج الأنشطة فقرات خاصة لبحث مشكلات الطلاب، وحلها عدم تواجد الأنشطة الكافية لممارسة الأنشطة، كما يظهر ذلك واضحا في دراسة (الحربي،٢٠٠٨). وأكدت دراسة

(آل رشود ،٢٠٠٠) على خطورة مشكلة العنف وأن النظام داخل البيت ومصادقة الرفاق من العوامل الرئيسية المؤثرة في سلوك الطلاب داخل المدارس، وأن أسباب العنف: الانهيار الأسري والعنف الإعلامي وتأثير الرفقاء.

أن العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي، كما يدركها التلاميذ في المرحلة الإعدادية هي في الدرجة الأولى تعود لعوامل الخاصة بالجانب الإعلامي، وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الذاتي في المرتبة الثانية والعوامل الاجتماعية في المرحلة الثالثة ومن ثم العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المرحلة الرابعة ،وتأتي العوامل الأسرية في المرتبة الخامسة كما في نتائج دراسة (النيرب، ٢٠٠٨)، وأما في نتائج دراسة (العاجز،٢٠٠٢) جاء المجال المتعلق بوسائل الإعلام في المرتبة الأولى من حيث درجة تأثيره على العنف، وجاء مجال العوامل المدرسية في المرتبة الثالثة في حين أظهرت بعض النتائج إن أسباب العنف هي أسباب مدرسية تمثلت في تمييز المعلم بين الطلاب وضعف شخصية المعلم وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، ثم الأسرة، ثم وسائل الإعلام كما في نتائج دراسة (زيدان ،٢٠٠٤) كما أشارت بعض النتائج أن من أسباب سلوك العنف المدرسي الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي للشلة الرفاق والمزاج، والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية، والنفسية غير السوية للطالب، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل والظروف الأسرية والمعيشة للطالب كما جاء ذلك في دراسة الزيود والحباشنة (٢٠٠٦).

وأكدت الأبحاث على الآثار الضارة لمشاهدة مناظر العنف على مدى فترة طويلة، وعن دور الإعلام في ارتفاع نسبة العنف، وأن برامج العنف التي يعرضها التلفزيون لها أضرار كبيرة على دفع التلاميذ وتقليد العنف داخل وخارج المدرسة وأن وسائل الإعلام أسهمت في وجود العنف كما في دراسة (Doob . A . & MasDonald , 1994 ؛ ودراسة Koziey P.W , 1996 ؛ والجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن ،١٩٩٣) .

توجد فروقاً دالة إحصائياً بين مجموع ذوي العنف المرتفع والمنخفض لصالح المرتفع في المستوى الثقافي وفي محددات العنف وأبعاده ومستوى القلق وتقدير الذات كما في نتائج دراسة (الخطابي،١٤٣٠) .

ب : التعليق على الدراسات السابقة في مجال النمو الأخلاقي :

١ ــ من ناحية الأهداف

يتضح مما تم عرضه ان من الدراسات السابقة ما يهدف إلى معرفة العلاقة بين النمو الأخلاقي ومتغيرات أخرى كالمتغيرات المدرسية وعلاقة بأولياء الأمور والمدرسة وعلاقته بتشكيل الأنا وعلاقتة بسمة الصلب كدراسة (البيشي، ١٤٢٢؛ والغامدي ،٢٠٠١؛ والغامدي،٢٠٠٠؛ والمرعب،٢٠٠١؛ والشيخ،١٩٨٥؛ والغامدي،١٤٢٤ــ ١٤٢٥) و من جانب أخر هدفت دراسات إلى الكشف عن نمو الأحكام الخلقية بالسلوك العدواني كدراسة (عريشي ،١٤٢٥) والكشف عن الكفاءة الذاتية المدركة كدراسة (الصقر ،٢٠٠٥).

٢ - من ناحية العينة :

يلاحظ أن الدراسات السابقة اختلفت عينات الدراسة من حيث المرحلة العمرية فكانت المرحلة الدراسية من المتوسطة مرور بالمرحلة الثانوية إلى المرحلة الجامعية وكذلك تفاوتت من حيث حجم العينة .

٣ - من ناحية الأدوات :

تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة في استخدام المقياس الموضوعي للحكم الأخلاقي كأداة لجمع البيانات .

٤ - من ناحية النتائج :

يظهر واضحا مما تم عرضه من نتائج الدراسات السابقة في مجال النمو الأخلاقي أن هناك نتائج يرى الباحث أهميته الاستفادة منها في هذه الدراسة ويوجزها الباحث في الأتي:

- كشفت بعض النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأكبر سناً والأصغر سناً في نمو التفكير الخلقي لصالح التلاميذ الأكبر سناً وكما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين دراجات التلاميذ في اختبار النمو الخلقي وبين درجاتهم في اتجاهات نحو المدرسة عند مستوى دلالة مقداره (٠.٠٥) كما في دراسة البيشي (١٤٢٢).
- خلصت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني كما في دراسة عريشي (١٤٢٥هـ)
- توجد علاقة ارتباطيه سالبة بين كل من النمو الأخلاقي وسمة التصلب وتوجد فروق دالة إحصائياً في درجات النمو الأخلاقي وكذلك في مراحل النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف العمر لصالح الفئة العمرية الأعلى كما في دراسة الغامدي (١٤٢٤ ـ ١٤٢٥هـ).
- كما أظهرت النتائج أثر الغالبية العظمى من الأفراد جاءوا في المستوى الثاني من مستويات النمو الأخلاقي (التمسك بالعرف والقانون) كما في دراسة الصقر (٢٠٠٥)
- أظهرت دراسة (الغامدي، ٢٠٠١) العلاقة الايجابية لنمو التفكير الأخلاقي بتحقيق هوية الأنا والسلبية بتشتتها.
- كما كشفت دراسة الغامدي(٢٠٠٠) أن المنوالية في المرحلة الثالثة للمراهقين، عند الذكور بينما نجد المنوالية في المرحلة الثالثة عند الإناث في دراسة المرعب(٢٠٠١)، وبملاحظة عامل أو متغير الجنس ذكور و إناث كدراسة (الشيخ،١٩٨٥) التي أظهرت أن المرحلة الثالثة والرابعة تسودان في التفكير الأخلاقي وأن الإناث أكثر وقوعاً في المرحلة الثالثة بينما الذكور يقع نسبة أكبر في المرحلة الرابعة مقارنة بالإناث.

وفي الختام لا تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها للعنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي، وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أنه لا توجد أي دراسة حسب علم الباحث أشارت إلى بحث العلاقة بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي بصورة مباشرة.

وهذه الدراسة سوف تختبر هذه العلاقة الارتباطية ودلا لتها الإحصائية .

ثالثًا: تساؤلات وفروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري وما أسفرت عنه نتائج الدراسات والبحوث السابقة أمكن للباحث صياغة تساؤلات وفروض الدراسة كما يلي:

التساؤلات:

١- ما مستوى العنف لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ؟

٢- ما مستوى النمو الأخلاقي السائد لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ؟

الفروض:

١- توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات العنف المدرسي ودرجات النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث .

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للقسم الدراسي (شرعي ــ علمي)

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للصف الدراسي (ثاني / ثالث)

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للعمر الزمني(١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للقسم الدراسي (شرعي / علمي) .

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للصف الدراسي (ثاني /ثالث)

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للعمر الزمني(١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

الفصـــــــــــــل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

الأساليب الإحصائية

منهج إجراءات الدراسة

مقدمة

في هذا الفصل تم تحديد منهج الدراسة المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، وصف أدوات الدراسة وكيفية بناءها وطريقة التأكد من الصدق والثبات للأدوات المستخدمة، وأخيرا الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها.

منهج الدراسة

بناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، حيث يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفاً رقمياً لمقدار الظاهرة،أو حجمها. كما أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدراً من التفسير لهذه البيانات.

وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، لدراسة العلاقة الارتباطية بين درجات العنف المدرسي ودرجات النمو الأخلاقي. في حين اُستخدم المنهج الوصفي المقارن في حالة المقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة على مقياسي النمو الأخلاقي والعنف المدرسي حسب متغيرات الدراسة (التخصص الدراسي-الصف الدراسي-العمر).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي بقسميها الطبيعي والشرعي في محافظة الليث من المسجلين في المدارس الحكومية وعددهم بـــ (٢٣٠٠) طالبًا فقط وذلك حسب بيانات إحصائية قسم الاختبارات بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـــ والذين يمثلون المرحلة العمرية من (١٧_٢٠) سنة والتي تقابل مرحلة المراهقة.

عينة الدراسة:

قام الباحث بتحديد المدارس الثانوية التي تشتمل على التخصص الشرعي والطبيعي بتعليم محافظة الليث وعددها ست مدارس حكومية رقمت في قصاصات تم اختيار ثلاث مدارس بطريقة عشوائية تمثل ما نسبته ٥٠% من المدارس التي تم تحديدها لتطبيق مقاييس الدراسة مع مراعاة أن الباحث قام بتوزيع عدد (٤٥٠) من استمارات مقياسي العنف والنمو الأخلاقي لضمان الحصول على العدد المطلوب للدراسة (١٦٠) طالبًا موزعين حسب المدارس المختارة بواقع (٨٠) طالبًا من الصف الثاني (٤٠ من طلاب التخصص الطبيعي ، ٤٠ من طلاب التخصص الشرعي) (٨٠) طالبا من الصف الثالث (٤٠ من طلاب التخصص الطبيعي ، ٤٠ من طلاب التخصص الشرعي). طالبا. وبعد استبعاد ما لم يرد وغير المكتمل، كان عدد المقاييس الصالحة والتي أُدخلت في عملية التحليل الإحصائي (١٦٠) مقياسا سواء لمقياس النمو الأخلاقي أو مقياس العنف المدرسي، وفيما يلي وصفا لعينة الدراسة:

جدول(١)

وصف لعينة الدراسة حسب الصف الدراسي، والتخصص الدراسي، والعمر

الصف الدراسي / التخصص الدراسي	العدد	%
ثاني / طبيعي/شرعي	٨٠	٥٠%
ثالث/طبيعي/ شرعي	٨٠	٥٠%
المجموع	١٦٠	١٠٠%
العمر	العدد	%
١٧ – أقل من ١٨سنة	٤٨	٣٠%
١٨ – أقل من ١٩ سنة	٦٦	٤١.٣%
١٩ – أقل من ٢٠ سنة	٣٠	١٨.٧%
٢٠ سنة	١٦	١٠%
المجموع	١٦٠	١٠٠%

عدد طلاب الصف الثاني ثانوي (٨٠) طالبا وبنسبة (٥٠%) من العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة، عدد طلاب الصف الثالث ثانوي (٨٠) طالبا وبنسبة (٥٠%).

عدد طلاب التخصص الطبيعي (٨٠) طالبا وبنسبة (٥٠%) من العدد الكلي لأفراد عينة الدراسة، عدد طلاب التخصص الشرعي (٨٠) طالبا وبنسبة (٥٠%).

عدد طلاب الفئة العمرية (١٧ – أقل من ١٨ سنة) هو (٤٨) طالبا، وبنسبة (٣٠%) من العدد الكلي لعينة الدراسة، والفئة العمرية (١٨ – أقل من ١٩ سنة) هو (٦٦) طالبا، وبنسبة (٤١,٣%)، والفئة العمرية (١٩ – أقل من ٢٠ سنة) هو (٣٠) طالبا، وبنسبة (١٨,٧%)، والفئة العمرية (٢٠ سنة) هو (١٦) طالبا، وبنسبة (١٠%).

وقد بلغ المتوسط العمري لعينة الدراسة (١٨,٠٩) بانحراف معياري قدره (٠,٩٤).

أدوات الدراسة:

أولا: مقياس العنف: إعداد شقير (٢٠٠٥)

المقياس في صورته الأصلية من إعداد شقير (٢٠٠٥) والمقنن على البيئة المصرية وتم استخدامه في البيئة السعودية من قبل (الخطابي، ١٤٣٠هـ). ويعتمد على (٣) محاور أساسية يرتكز عليها تشخيص سلوك العنف، وتم تقسيم العبارات على المحاور الثلاثة على النحو التالي:

المحور الأول: العنف غير المباشر (العام غير المادي).

أي المظاهر غير المباشرة للعنف (٢٢ عبارة)

المحور الثاني: العنف اللفظي (المادي المباشر)

وهو التعبير بالشتائم أو السب أو استخدام ألفاظ شاذة مع الآخرين (١١ عبارة).

المحور الثالث: العنف الجسدي

وهو السلوك الفعلي الصادر من الفرد تجاه نفسه أو تجاه الآخرين (١٥ عبارة).

ويشتمل المقياس على (٤٨) عبارة جميعها في اتجاه موجب أي من العنف الأكثر إلى العنف الأقل. ويتدرج من موافق بشدة (نعم) وتعطى (٣) درجات ، موافق (أحيانًا) وتعطى (٢) درجة ، غير موافق (قليلاً) وتعطى (١) درجة ، غير موافق بشدة (لا) وتعطى (صفر).

وبالتالي فإن درجات المحور الأول تتراوح من صفر – ٦٦، ودرجات المحور الثاني من صفر – ٣٣، ودرجات المحور الثالث من صفر – ٤٥، والدرجة الكلية للمقياس من صفر – ١٤٤ درجة.

وتم تحديد مستوى العنف كالتالي:

المحور الأول: المظاهر العامة

عنف خفيف (بسيط) الدرجة من صفر – ١٦

عنف متوسط (معتدل) الدرجة من ١٧ – ٣٢

عنف مرتفع (كثير) الدرجة من ٣٣ – ٤٨

عنف شديد (حاد) (كثير) الدرجة من ٤٩ – ٦٦

المحور الثاني: المظاهر اللفظية

عنف خفيف (بسيط) الدرجة من صفر – ٧

عنف متوسط (معتدل) الدرجة من ٨ – ١٥

عنف مرتفع (كثير) الدرجة من ١٦ – ٢٤

عنف شديد (حاد) (كثير) الدرجة من ٢٥ – ٣٣

المحور الثالث: المظاهر الجسدية

عنف خفيف (بسيط) الدرجة من صفر – ١٠

عنف متوسط (معتدل) الدرجة من ١١ – ٢٠

عنف مرتفع (كثير) الدرجة من ٢١ – ٣٣

عنف شديد (حاد) (كثير) الدرجة من ٣٤ – ٤٥

الدرجة الكلية للعنف

عنف خفيف (بسيط) الدرجة من صفر – ٣٥

عنف متوسط (معتدل) الدرجة من ٣٦ – ٧٠

عنف مرتفع (كثير) الدرجة من ٧١ – ١٠٧

عنف شديد (حاد) (كثير) الدرجة من ١٠٨ – ١٤٤

صدق وثبات مقياس العنف في البيئة المصرية

تم تقنين المقياس على عينة من (٦٠٠) طالبا بمحافظة الغربية، من الشباب في فترة المراهقة من طلاب المدارس الثانوية الفنية (٢٤٠) طالبا والثانوية العامة (١٦٠) طالبا وطلاب الجامعة (٢٠٠) طالبا، وكانت نتائج الصدق والثبات كالتالي:

أ- صدق المقياس

تم التأكد من الصدق بعدة طرق وهي صدق المحكمين وصدق التكوين بحساب ارتباطات المحاور الثلاثة بالدرجة الكلية للاختبار وأتضح ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية وكل محور من المحاور الثلاثة، كما تبين ارتفاع معاملات الارتباط بين المحاور الثلاثة وجميعها ارتباطات موجبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ ، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠,٧٩، ٠,٩٣

وكذلك قامت الباحثة بالتأكد من صدق المفردات حيث تم حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس وذلك على عينة عشوائية من عينة التقنين الكلية عددها (٢٠٠) طالبا، وتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٤٣ إلى ٠,٩٢ وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).

كذلك استخرجت الباحثة مؤشر صدق التمييز للمقياس وظهرت فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعتي الذكور والإناث على مقياس العنف لصالح مجموعة الذكور أي أن الذكور أكثر عنفًا من الإناث ويتفق ذلك مع نتائج البحوث التي أجريت في هذا المجال وهذا يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين الجنسين في درجة العنف٠

وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعتي الثانوي العام (من الجنسين) والثانوي الفني (بنوعيه من الجنسين) عند مستوى ٠,٠١ لصالح مجموعة الثانوي الفني والذي يتفق مع نتائج البحوث العلمية في هذا المجال، وهذا يؤكد القدرة التمييزية للمقياس مما يطمئن على استخدامه ٠

وأخيرًا تأكدت الباحثة من صدق المحك (الصدق التجريبي) حيث طبقت المقياس على عينة قوامها ٥٠ طالب بكلية التربية، كما تم تطبيق مقياس العدوانية إعداد محمد الطيب على نفس العينة، وبإيجاد معامل الارتباط بين نتائج المقياسين كانت ٠,٨٤

و٠,٨٢و ٠,٨٦ ولكل من مجموعتي الذكور والإناث والعينة الكلية على التوالي وهي معاملات ارتباط مرتفعة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد صدق المقياس الحالي.

ب- ثبات المقياس

تم حساب الثبات بعدة طرق :

١-طريقة إعادة التطبيق test retest

تم أجراء ثبات المقياس على عينة من الجنسين التي استخدمت في حساب الصدق وعددها ١٠٠ طاب وطالبة بالمرحلة الثانوية بنوعيها العامة والفنية مرتين متتاليتين، بلغ الفاصل الزمني بينهما ثلاثة أسابيع وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٤ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٦) لكل من عينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية على التوالي٠

٢- طريقة ثبات الاتساق (التجزئة النصفية):

حيث استخدمت معادلة سيبرمان براون Spearman-Brown للتجزئة النصفية بين البنود الزوجية والفردية (للمقياس الكلي) لعينة عددها ١٢٠ طالباً من الجنسين ، وكان معامل ارتباط بين البنود الزوجية والفردية ٠,٥٩٢ وبتطبيق معادلة سيبرمان براون بلغ معامل الثبات إلى ٠,٧٤٤ وهو معامل ثبات مرتفع مما يطمئن على استخدام المقياس٠

٣-طريقة كرونباخ (معامل ألفا) Alpha Coefficient

حيث تم حساب معامل ألفا على عينة الذكور والإناث والعينة الكلية وكانت معاملات الفا كرونباخ (٠,٨٧٧ – ٠,٨٣٢ – ٠,٨٥٥) على التوالي

صدق وثبات مقياس العنف في البيئة السعودية

استخدم الخطابي، (١٤٣٠هـ) مقياس العنف والذي قامت بإعداده أصلاً زينب شقير في البيئة المصرية وقد ذكر بأنه تأكد من مؤشر صدق المقياس في البيئة السعودي باستخدام الطرق التالية:

أ . الصدق الظاهري لمقياس العنف .

للكشف عن الصدق الظاهري للمقياس ومن أجل التأكد من مدى مناسبته للبيئة السعودية والتأكد أنه يقيس ما وضع لقياسه، تم تحكيم المقياس من قبل محكمين من أعضاء

هيئة التدريس في قسم علم النفس بجامعة أم القرى. وقد تم الطلب منهم بالحكم على مدى انتماء الفقرة المقاسة للبعد ومدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرة وقد أجمع المحكمون على انتماء الفقرة للأبعاد الثلاثة وكذلك تم تعديل في الصياغة اللغوية لبعض الفقرات في المقياس ، مما يمكن الباحث من التطبيق.

ب . صدق الاتساق الداخلي (صدق مفردات مقياس العنف) .

تم التأكد من صدق المفردات (الاتساق الداخلي للفقرات) وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، يوضح نتائج معاملات ارتباط الفقرة بالمجموع الكلي للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة في مقياس العنف على عينة أفراد الدراسة البالغة (٣٥٣). واتضح أن قيم معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع بعدها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى أن جميع فقرات المقياس تتمتع بدرجة صدق مقبولة، ويؤكد قيمة الارتباط الداخلي بين جميع فقرات المقياس وقد تراوحت معاملات ارتباط مفردات المحور الأول: العنف غير المباشر (٠,٤٣ – ٠,٦١) وللمحور الثاني: العنف اللفظي المباشر (٠,٦٠-٠,٧٥) وللمحور الثالث: العنف الجسدي المباشر (٠,٤٢-٠,٨١) وقد كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥). وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق فقرات ومحاور مقياس العنف وصلاحيتها للتطبيق الميداني ، على عينه أفراد الدراسة الحالية.

ج- صدق الاتساق الداخلي (صدق التكوين لمقياس العنف)

تم التأكد من صدق التكوين (الاتساق الداخلي للأبعاد) وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين مجموع كل بعد في المقياس والمجموع الكلي للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط من ٠,٦١ إلى ٠,٨٨ وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥). مما يعني أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومتريه جيدة.

الثبات

تم الكشف عن ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية وتراوحت معاملات ألفا والتجزئة النصفية لمقياس العنف من ٠,٨٧ إلى ٠,٩٤ مما يعني أن المقياس يتمتع بخصائص سيكومتريه جيدة.

التأكد من الصدق والثبات في الدراسة الاستطلاعية

١ - صدق المحكمين

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضحا به مشكلة وأهداف الدراسة وتساؤلاتها وفروضها، و بلغ عدد المحكمين (٥) محكمين. ملحق رقم (٢). وذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارات، ووضوحها، وانتمائه لما تقيسه، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في درجات التصحيح ومدى ملائمتها، وأشار المحكمين إلى صلاحية تطبيق المقياس.

٢ - صدق الاتساق الداخلي

تم التأكد من الصدق بطريقة إحصائية وذلك بالتطبيق على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبا بالمرحلة الثانوية بمحافظة الليث من الصف الثاني والثالث في التخصصات الطبيعي والشرعي. وتم استخدام طريقة صدق الاتساق الداخلي، أي حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع المحور الذي تنتمي إليه، ومع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لمقياس العنف

المحور الأول: المظاهر العامة			المحور الثاني: المظاهر اللفظية			المحور الثالث: المظاهر الجسدية		
رقم العبارة	بالمحور	الكلية	رقم العبارة	بالمحور	الكلية	رقم العبارة	بالمحور	الكلية
١	٠,٦٨	٠,٦٦	٢٣	٠,٧١	٠,٧٠	٣٤	٠,٧٢	٠,٧٠
٢	٠,٦٧	٠,٦٦	٢٤	٠,٧٢	٠,٦٩	٣٥	٠,٦٨	٠,٦٧
٣	٠,٧١	٠,٦٩	٢٥	٠,٧٣	٠,٧١	٣٦	٠,٦٧	٠,٦٦
٤	٠,٧٣	٠,٧١	٢٦	٠,٧٣	٠,٦٨	٣٧	٠,٧٤	٠,٧١
٥	٠,٦٩	٠,٦٨	٢٧	٠,٧٢	٠,٦٦	٣٨	٠,٦٩	٠,٦٦
٦	٠,٦٨	٠,٦٨	٢٨	٠,٧٠	٠,٦٨	٣٩	٠,٦٩	٠,٦٧
٧	٠,٧٢	٠,٧٠	٢٩	٠,٦٩	٠,٦٨	٤٠	٠,٧٤	٠,٦٩
٨	٠,٧٠	٠,٦٨	٣٠	٠,٧١	٠,٧١	٤١	٠,٧٢	٠,٦٩
٩	٠,٧٣	٠,٧٣	٣١	٠,٦٨	٠,٦٦	٤٢	٠,٧١	٠,٦٨
١٠	٠,٧١	٠,٧١	٣٢	٠,٧٤	٠,٧١	٤٣	٠,٦٨	٠,٦٦
١١	٠,٦٦	٠,٦٦	٣٣	٠,٧١	٠,٧١	٤٤	٠,٦٦	٠,٦٦
١٢	٠,٦٨	٠,٦٧				٤٥	٠,٦٨	٠,٦٧
١٣	٠,٦٩	٠,٦٨				٤٦	٠,٧٢	٠,٧١
١٤	٠,٧٢	٠,٧٠				٤٧	٠,٧١	٠,٧٢
١٥	٠,٦٨	٠,٦٨				٤٨	٠,٦٩	٠,٦٨
١٦	٠,٧٣	٠,٧٠						
١٧	٠,٧١	٠,٧٠						
١٨	٠,٧٠	٠,٦٨						
١٩	٠,٦٨	٠,٦٨						
٢٠	٠,٧٤	٠,٦٩						
٢١	٠,٦٩	٠,٦٨						
٢٢	٠,٧٠	٠,٦٩						

جميع قيم معاملات الاتساق الداخلي موجبة وجيدة وتراوحت من (٠,٦٦ – ٠,٧٤) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى تمتع مقياس العنف بصدق الاتساق الداخلي.

كما تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين المحاور الثلاثة وبعضها البعض، وبين المحاور مع الدرجة الكلية للمقياس وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣)

معاملات ارتباط بيرسون بين محاور المقياس بعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس العنف

المحاور	العنف غير المباشر	العنف اللفظي	العنف الجسدي	الدرجة الكلية
العنف غير المباشر	-	**٠,٦٦**	**٠,٧٤**	**٠,٨٩**
العنف اللفظي المباشر		-	**٠,٧٧**	**٠,٨٨**
العنف الجسدي			-	**٠,٩٣**
الدرجة الكلية				-

تراوحت قيم معاملات الارتباط من (٠,٦٦) إلى (٠,٩٣) وجميع هذه القيم موجبة وجيدة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) مما يشير إلى تمتع مقياس العنف في الدراسة الحالية بدرجة جيدة من الصدق.

الثبات

تم حساب الثبات عن طريق تحليل نتائج التطبيق على العينة الاستطلاعية والتي تكونت كما سبق الذكر من (٣٠) طالبا. وتم استخدام عدة طريقتين (طريقة الفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية) للتأكد من الثبات، وكانت النتائج كالتالي:

١ - الثبات بطريقة الفا كرونباخ

جدول (٤)

حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ لمقياس العنف

المحور	معامل الفا كرونباخ
الأول: المظاهر العامة	**٠,٨٨**
الثاني: المظاهر اللفظية	**٠,٩٠**
الثالث: المظاهر الجسدية	**٠,٩٢**
الدرجة الكلية	**.٠,٩٣**

تراوحت قيم الفا كرونباخ من (٠,٨٨) إلى (٠,٩٣)، وجميع هذه القيم جيدة وتشير إلى تمتع مقياس العنف بدرجة عالية من الثبات.

٢ - الثبات بطريقة التجزئة النصفية

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية بطريقة جتمان وطريقة سبيرمان براون لحساب الثبات. حيث تم تقسيم العبارات سواء داخل كل محور أو للدرجة الكلية إلى قسمين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على النصفين بطريقة جتمان للتجزئة النصفية وبطريقة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٥)

حساب الثبات لمقياس العنف بطريقة التجزئة النصفية

المحور	التجزئة النصفية	
	طريقة جتمان	طريقة سبيرمان براون
الأول: المظاهر العامة	٠,٨٧	٠,٨٩
الثاني: المظاهر اللفظية	٠,٩٠	٠,٩١
الثالث: المظاهر الجسدية	٠,٩٢	٠,٩٣
الدرجة الكلية	.٠,٩٢	٠,٩٤

تراوحت قيم الفا كرونباخ من (٠,٨٧) إلى (٠,٩٤)، وجميع هذه القيم جيدة وتشير إلى تمتع مقياس العنف بدرجة جيدة من الثبات.

المقياس الثاني: اختبار النمو الخلقي :

أعد هذا الاختبار في الأصل جبس وآخرون (١٩٨٤) في ضوء نظرية كولبرج بهدف قياس النمو الخلقي والمقنن على البيئة المصرية والمستخدم في البيئة السعودية من قبل (الغامدي، ٢٠٠٠م؛ العمري، ٢٠٠١م ؛ البيشي، ١٤٢٢هـ). لذا فإن هذا المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات في البيئة السعودية.

يتكون الاختبار من مشكلتين من المشكلات الاجتماعية لقصص كولبرج بحيث تحتوي المشكلة الأولى على (٧) أسئلة والثاني (٦) أسئلة ليكون بذلك العدد الإجمالي لأسئلة

الاختبار (١٣) سؤال اختيار من متعدد. ويتكون كل سؤال من ثلاثة أجزاء وهي على النحو الآتي:

الجزء الأول:

ويطلب فيه من المفحوص أن يعطي وجهة نظره دون تفسير لها (نعم) أو (لا).

الجزء الثاني:

يعرض على المفحوص (٦) عبارات يختار منها مايبرر وجهة نظره والتي سبق وحددها في الفقرة الأولى من السؤال، ويمكن له أن يختار أكثر من عبارة واحدة، وتمثل (٥) عبارات من العبارات الست المراحل الخمسة الأولى عند كولبرج وتحسب درجة الفرد بحساب متوسط الدرجات للعبارة المختارة، أما العبارة السادسة فهي عبارة غير واضحة أو غامضة ومن خلالها نكتشف اللامبالاة وعدم الاهتمام والكذب من قبل المفحوص وإذا حصل واختار المفحوص العبارة الغامضة (٧) مرات فإن ورقة إجابته تستبعد .

الجزء الثالث:

يقوم المفحوص هنا باختيار أكثر الأسباب الستة اتفاقًا مع السبب الذي يراه يتفق مع وجهة نظره حتى ولو اختار أكثر من استجابة في الفقرة السابقة. وإذا حصل واختار المفحوص العبارة الغامضة (٣) مرات في الاختيار الأكثر اتفاقا فإن ورقة إجابته تستبعد .

ويستغرق تطبيق هذا الاختبار بصورة جماعية (ساعة واحدة) وتتراوح درجات هذا الاختبار بين (١٠٠) الحد الأدنى في المرحلة الأولى، إلى (٥٠٠) الحد الأعلى للمرحلة الخامسة، وبذلك فهو يقيس خمسة مراحل من مراحل النمو الأخلاقي عند كولبرج، وتحسب الدرجة هنا بجمع متوسط المرحلة للعمود يتفق مع متوسط المرحلة للعمود الأكثر اتفاقًا مضروبًا في (٢) ثم يقسم المجموع على (٣) وتضرب النتيجة (١٠٠) طبقًا للمعادلة التالية:

$$\text{الدرجة الكلية} = \frac{(\text{متوسط درجات العبارة يتفق})+(\text{متوسط العبارة الأكثر اتفاقًا})\times ٢}{٣} \times ١٠٠$$

الصدق والثبات لاختبار النمو الخلقي:

قام معد المقياس Gibbs (1984) عند إعداد هذا المقياس تبعا لنظرية كولبرج في نمو التفكير الأخلاقي بحساب دلالات الصدق والثبات للمقياس في البيئة الأجنبية، واستخدم طريقة الصدق التلازمي حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية وفي نفس الوقت تم تطبيق مقياس كولبرج للحكم الأخلاقي ومقياس قبس للتفكير الأخلاقي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على المقياس الحالي (النمو الخلقي) ومقياس كولبرج للحكم الأخلاقي كمؤشر للصدق التلازمي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٦٨). كذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد على المقياس الحالي (النمو الخلقي) ومقياس قبس للتفكير الأخلاقي كمؤشر للصدق التلازمي وكانت قيمة معامل الارتباط (٠,٧٠).

وبالنسبة لثبات مقياس النمو الخلقي، قام معد المقياس Gibbs (1984) عند إعداد هذا المقياس تبعا لنظرية كولبرج في نمو التفكير الأخلاقي بحساب الثبات للمقياس في البيئة الأجنبية، واستخدم طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية، ثم إعادة التطبيق على نفس العينة الاستطلاعية بفاصل زمني (١٥) يوما، وبلغ معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار (٠,٨٠).

وفيما يتعلق بدلالات الصدق والثبات في البيئة السعودية قام العديد من الباحثين الذين استخدموا المقياس بحساب صدق وثبات المقياس، حيث قام عبد الرحمن ومحمد (١٩٩١) بحساب الصدق عن طريق معامل الاتساق الداخلي وكان (٠,٨٧)، كما بلغ معامل الصدق التلازمي مع مقياس كولبرج (٠,٨٦) ومع مقياس رست (٠,٨٩). كذلك تحصل الغامدي (٢٠٠٠) في دراسته على عينة استطلاعية (٣٠) طالبا بالمرحلة الثانوية والجامعية عند دراسته لنمو التفكير الأخلاقي في سن المراهقة والرشد، على معامل اتساق داخلي (٠,٨٢) ومعامل الصدق التلازمي مع مقياس التفكير الأخلاقي للنموذج القصير (٠,٧٣).

وبالنسبة لثبات المقياس في البيئة السعودية، وجد أن قيمة معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار في دراسة عبد الرحمن ومحمد (١٩٩١) تساوي (٠,٨٩) وفي دراسة الغامدي (٢٠٠٠) تساوي (٠,٨٢).

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن تساؤلات وفروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١- التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحديد مستوى كل من العنف والنمو الأخلاقي لدى عينة الدراسة.

٢- معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات النمو الأخلاقي والعنف لدى عينة الدراسة.

٣- اختبار (ت) لحساب الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في النمو الأخلاقي أو العنف حسب متغيرات التخصص الدراسي والصف الدراسي

٤- إختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات درجات الطلاب في النمو الأخلاقي أو العنف حسب متغير العمر

٥- إختبار (شيفيه) لتحديد اتجاهات الفروق.

الفصـــــــــــــــل الرابـــــــــــــع

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يستعرض هذا الفصل النتائج التي تم الحصول عليها ومناقشة هذه النتائج من خلال الإجابة على تساؤلات وفروض الدراسة، وذلك على النحو التالي:

التساؤل الأول:

ما مستوى العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث؟

تم استخدام بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي والتي تمثلت في أدنى درجة وأعلى درجة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة مستوى العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٦)

بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لدرجات العنف المدرسي

المحاور	عدد الطلاب	أدنى درجة	أعلى درجة	الدرجة القصوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: المظاهر العامة	١٦٠	٠	٥٤	٦٦	٣٠,٧١	٨,٧٥
الثاني: المظاهر اللفظية	١٦٠	٠	٢٨	٣٣	١٠,٩٨	٧,٠١
الثالث: المظاهر الجسدية	١٦٠	٠	٣٤	٤٥	١٣,٦٦	٩,١٥
الدرجة الكلية للعنف	١٦٠	٠	١١٦	١٤٤	٥٥,٣٥	٢٢,٥٢

تشير نتائج الجدول رقم (٦) أن درجات العنف المدرسي لأفراد عينة الدراسة كانت على النحو التالي:

المحور الأول: المظاهر العامة وغير المباشرة

أدنى درجة كانت (صفر) وأعلى درجة (٥٤) درجة، من أصل (٦٦) درجة وهي الدرجة القصوى للمحور الأول. قيمة المتوسط الحسابي تساوي (٣٠,٧١) بانحراف معياري (٨,٧٥) ويعني أن مستوى العنف متوسط .

المحور الثاني: المظاهر اللفظية (المباشرة والمادية)

أدنى درجة كانت (صفر) وأعلى درجة (٢٨) درجة، من أصل (٣٣) درجة وهي الدرجة القصوى للمحور الثاني. قيمة المتوسط الحسابي تساوي (١٠,٩٨) بانحراف معياري (٧,٠١) ويعني أن مستوى العنف متوسط.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية (المباشرة والمادية)

أدنى درجة كانت (صفر) وأعلى درجة (٣٤) درجة، من أصل (٤٥) درجة وهي الدرجة القصوى للمحور الثالث. قيمة المتوسط الحسابي تساوي (١٣,٦٦) بانحراف معياري (٩,١٥) ويعني أن مستوى العنف متوسط.

الدرجة الكلية للعنف

أدنى درجة كانت (صفر) وأعلى درجة (١١٦) درجة، من أصل (١٤٤) درجة وهي الدرجة القصوى للدرجة الكلية. قيمة المتوسط الحسابي تساوي (٥٥,٣٥) بانحراف معياري (٢٢,٥١) ويعني أن مستوى العنف متوسط.

وبشيء من التفصيل قام الباحث بعرض الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة، وعدد الطلاب الحاصلين على تلك الدرجات ونسبتهم المئوية، لكل محور على حده وللدرجة الكلية، ومن ثم تحديد مستوى العنف وكانت النتائج كالتالي:

المحور الأول: المظاهر العامة وغير المباشرة

جدول (٧)

درجات الطلاب والنسبة المئوية على المحور الأول: المظاهر العامة

مستوى العنف	درجة العنف	عدد الطلاب	النسبة المئوية %
عنف خفيف (بسيط)	**٠ - ١٦**	**٤**	**٢,٥**
عنف متوسط (معتدل)	**١٧ - ٣٢**	**٩٠**	**٥٦,٢٥**
عنف مرتفع (كثير)	**٣٣ - ٤٨**	**٦٤**	**٤٠**
عنف شديد وحاد	**٤٩ - ٦٦**	**٢**	**١,٢٥**
الكلي	**٠ - ٦٦**	**١٦٠**	**١٠٠**

توضح نتائج الجدول (٧) أن عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ١٦) أي أن مستوى العنف (المظاهر العامة وغير مباشرة) لديهم خفيف (بسيط) هو (٤) طلاب ويمثلون (٢,٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (١٧ - ٣٢) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٩٠) طالبا ويمثلون (٥٦,٢٥%)، والحاصلين على الدرجة من (٣٣ - ٤٨) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٦٤) طالبا ويمثلون (٤٠%)، الحاصلين على الدرجة من (٤٩ - ٦٦) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).

كذلك يمكن ملاحظة أن (١٥٤) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٩٦,٢٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

ويعتقد الباحث في دراسته الحالية أن وقوع نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة في مستوى العنف (المظاهر العامة وغير المباشرة) المرتفع (٤٠%) لا يمثل الصورة المثالية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، لأن العنف أحد المظاهر السلبية والشاذة، وكان يعتقد الباحث أن يقع غالبية أفراد عينة الدراسة في مستوى العنف الخفيف.

المحور الثاني: المظاهر اللفظية (المباشرة والمادية)

جدول (٨)

درجات الطلاب والنسبة المئوية على المحور الثاني: المظاهر اللفظية

مستوى العنف	درجة العنف	عدد الطلاب	النسبة المئوية %
عنف خفيف (بسيط)	**٠ - ٧**	**٥٢**	**٣٢,٥**
عنف متوسط (معتدل)	**٨ - ١٥**	**٦٠**	**٣٧,٥**
عنف مرتفع (كثير)	**١٦ - ٢٤**	**٤٦**	**٢٨,٨**
عنف شديد وحاد	**٢٥ - ٣٣**	**٢**	**١,٣**
الكلي	**٠ - ٣٣**	**١٦٠**	**١٠٠**

توضح نتائج الجدول (٨) أن عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ٧) أي أن مستوى العنف (المظاهر اللفظية) لديهم خفيف (بسيط) هو (٥٢) طلاب ويمثلون (٣٢,٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (٨ - ١٥) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٦٠) طالبا ويمثلون (٣٧,٥%)، والحاصلين على الدرجة من (١٦ - ٢٤) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٤٦) طالبا ويمثلون (٢٨,٧٥%)، الحاصلين على الدرجة من (٢٥ - ٣٣) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).

ويتضح منوالية مستوى العنف المتوسط (معتدل) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٦٠) ويمثلون (٣٧,٥%) من عينة الدراسة يلي ذلك مستوى العنف الخفيف (بسيط) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٥٢) طالبا ويمثلون (٣٢,٥%).

كذلك يمكن ملاحظة أن (١١٠) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٦٦,٢٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

المحور الثالث: المظاهر الجسدية (المباشرة والمادية)

جدول (٩)

درجات الطلاب والنسبة المئوية على المحور الثالث: المظاهر الجسدية

مستوى العنف	درجة العنف	عدد الطلاب	النسبة المئوية
عنف خفيف (بسيط)	٠ - ١٠	٦٠	٣٧,٥
عنف متوسط (معتدل)	١١ - ٢٠	٦٦	٤١,٢٥
عنف مرتفع (كثير)	٢١ - ٣٣	٣٢	٢٠
عنف شديد وحاد	٣٤ - ٤٥	٢	١,٢٥
الكلي	٠ - ٤٥	١٦٠	١٠٠

توضح نتائج الجدول (٩) أن عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ١٠) أي أن مستوى العنف (المظاهر الجسدية) لديهم خفيف (بسيط) هو (٦٠) طلاب ويمثلون (٣٧,٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (١١ - ٢٠) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٦٦) طالبا ويمثلون (٤١,٢٥%)، والحاصلين على الدرجة من (٢١ - ٣٣) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٣٢) طالبا ويمثلون (٢٠%)، الحاصلين على الدرجة من (٣٤ - ٤٥) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).

ويمكن ملاحظة أن (٩٨) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٦١,٢٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

الدرجة الكلية للعنف: جدول (١٠)

درجات الطلاب والنسبة المئوية على الدرجة الكلية للعنف

مستوى العنف	درجة العنف	عدد الطلاب	النسبة المئوية
عنف خفيف (بسيط)	٠ - ٣٥	٤٢	٢٦,٢٥
عنف متوسط (معتدل)	٣٦ - ٧٠	٧٤	٤٦,٢٥
عنف مرتفع (كثير)	٧١ - ١٠٧	٤٢	٢٦,٢٥
عنف شديد وحاد	١٠٨ - ١٤٤	٢	١,٢٥
الكلي	٠ - ١٤٤	١٦٠	١٠٠

توضح نتائج الجدول (١٠) أن عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ٣٥) أي أن مستوى العنف (الكلي) لديهم خفيف (بسيط) هو (٤٢) طالبا ويمثلون (٢٦,٢٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (٣٦ - ٧٠) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٧٤) طالبا ويمثلون (٤٦,٢٥%)، والحاصلين على الدرجة من (٧١ - ١٠٧) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٤٢) طالبا ويمثلون (٢٦,٢٥%)، الحاصلين على الدرجة من (١٠٨ - ١٤٤) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).

ويمكن ملاحظة أن (١١٦) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٧٢,٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

ويمكن تفسير وقوع نسبة ٢٦,٢٥% من أفراد عينة الدراسة في مستوى العنف المرتفع بسبب ما تذكره شقير (٢٠٠٥) وكثير من علماء النفس وعلماء الدين أن بعض الشباب يعيشون فراغا فكريا وعقليا وعاطفيا ويمكن إضافة العوامل الاقتصادية والمادية والبطالة والانفتاح الفكري والثقافي من خلال شبكات الاتصال العالمية ووسائل الإعلام.

كذلك تكثر حالات العنف بسبب المشاهد الشاذة والعدوانية والعنف في برامج التلفاز، وما يحدث في العالم من صراعات وحروب دامية، وحالات التطرف والإرهاب العالمي والتي يتأثر بها الشباب وتتسبب في أشكال عديدة من العنف لديهم سواء المظاهر العامة أو غيرها.

ويتفق ذلك مع دراسة النيرب (٢٠٠٨) الذي أشار إلى نتيجة مفادها أن العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي كما يدركها التلاميذ في المرحلة الإعدادية ، هي في الدرجة الأول تعود للعوامل الخاصة بالجانب الإعلامي.

وكذلك يتفق مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٩) إذ أشار في نتائجها أن درجة وجود الأسباب المؤدية بطلبة المدارس الثانوية الحكومية الذكور لممارسة سلوك العنف الطلابي من حيث ترتيب هذه الأسباب من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراس (السياسة الإعلامية) في الدرجة الأولى.

ويرى الباحث أنه من المفيد إجراء دراسة على أفراد عينة الدراسة لمعرفة درجات الفراغ الفكري والعقلي والعاطفي، ومدى تأثير برامج العنف في التلفاز على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم تفسير أسباب العنف في الدراسة الحالية.

التساؤل الثاني:

ما مستوى النمو الأخلاقي السائد لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث؟

تم استخدام كل من الدرجات و المراحل للوقوف على مستوى النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (١١)

بعض مؤشرات الإحصاء الوصفي لدرجات النمو الأخلاقي

المقياس	عدد الطلاب	أدنى درجة	أعلى درجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
النمو الأخلاقي	١٦٠	١٦٧	٤٠٠	٢٨٦,٧٠	٤٥,٦٤

تشير نتائج الجدول (١١) أن أدنى درجة كانت (١٦٧) وأعلى درجة (٤٠٠) درجة، وقيمة المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة يساوي (٢٨٦,٧٠) بانحراف معياري (٤٥,٦٤).

وبشيء من التفصيل قام الباحث بعرض الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة الدراسة، وعدد الطلاب الحاصلين على تلك الدرجات ونسبتهم المئوية، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٢)

درجات الطلاب والتوزيع حسب مراحل النمو والنسبة المئوية على مقياس النمو الأخلاقي

الدرجة	المرحلة	عدد الطلاب	النسبة المئوية
(١٦٧)	**الانتقالية ٢(١)**	٢	١,٢٥
(٢٠٠)	**الثانية**	٦	٣,٧٥
(٢٣٣)	**الانتقالية ٢(٣)**	٢٢	١٣,٧٥
(٢٦٧)	**الانتقالية ٣(٢)**	٥٠	٣١,٢٥
(٣٠٠)	**الثالثة**	٤٢	٢٦,٢٥
(٣٣٣)	**الانتقالية ٣(٤)**	٢٤	١٥
(٣٦٧)	**الانتقالية ٤(٣)**	١٠	٦,٢٥
(٤٠٠)	**الرابعة**	٤	٢,٥٠

توضح نتائج الجدول (١٢) أن عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة (١٦٧) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%) من حجم عينة الدراسة، و الحاصلين على الدرجة (٢٠٠) هو (٦) طلاب ويمثلون (٣,٧٥%)، والحاصلين على الدرجة (٢٣٣) هو (٢٢) طالبا ويمثلون (١٣,٧٥%)، الحاصلين على الدرجة (٢٦٧) هو (٥٠) طالبا ويمثلون (٣١,٢٥%)، و الحاصلين على الدرجة (٣٠٠) هو (٤٢) طالبا ويمثلون (٢٦,٢٥%)، الحاصلين على الدرجة (٣٣٣) هو (٢٤) طالبا ويمثلون (١٥%)، الحاصلين على الدرجة (٣٦٧) هو (١٠) طلاب ويمثلون (٦,٢٥%)، الحاصلين على الدرجة (٤٠٠) هو (٤) طلاب ويمثلون (٢,٥٠%).

كما تتضح طبيعة توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مراحل النمو الأخلاقي، حيث يقع أفراد العينة إجمالا بين المرحلة الانتقالية {الثانية والأولى (١/٢)} و{المرحلة الرابعة} -أي بين {الأخلاقية النفعية والتبادلية (أخلاقيات الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح)}

و{الأخلاقية المادية ذات الجانب الواحد (أخلاقية العقاب والطاعة)- (أخلاقية النظام والمعيار)}.

كذلك يمكن ملاحظة أن (١٣٨) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٨٦,٢٥%) من عينة الدراسة يقعون بين المرحلة الانتقالية{٣/٢}والمرحلة الانتقالية{٤/٣}.

في حين يقع عدد (٢) طالبا ونسبتهم (١,٢٥%) في المرحلة الانتقالية{١/٢}، ويقع عدد (٦) طلاب ونسبتهم (٣,٧٥%) في المرحلة الثانية، ويقع عدد (١٠) طلاب ونسبتهم (٦,٢٥%) في المرحلة الانتقالية{٣/٤}.

تتفق النتائج السابقة مع نتائج كثير من الدراسات مثل الغامدي (٢٠٠٠) والتي أشارت إلى وقوع المراهقين والشباب عامة بين المرحلة {الثانية} والمرحلة {الرابعة}، كذلك أكدت هذه الدراسات منوالية المرحلة الانتقالية بين {الثالثة والرابعة (٤/٣)} في مرحلة الشباب والرشد.

ويعتقد الباحث في دراسته الحالية أن وقوع غالبية أفراد عينة الدراسة بين المرحلة الانتقالية{٣/٢}والمرحلة الانتقالية{٤/٣}لا يمثل الصورة المثالية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة، إذ كان يعتقد الباحث أن يقع غالبية أفراد عينة الدراسة في المرحلة الانتقالية بين {الرابعة والثالثة (٣/٤)} والمرحلة الانتقالية {الرابعة} . ويمكن تفسير وقوع نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة خارج حدود المرحلة الانتقالية بين {الرابعة والثالثة (٣/٤)} والمرحلة الانتقالية {الرابعة} بما ذكره الغامدي (٢٠٠٠) بسبب انخفاض مستوى النمو المعرفي لأفراد عينة الدراسة في هذه الفئة العمرية، حيث يعتبر النمو المعرفي شرط أساسي غير كاف لنمو التفكير الأخلاقي، لذا فإن تحقيق المرحلة {الرابعة} من مراحل النمو الأخلاقي تتطلب تحقيق مرحلة التفكير المجرد من مراحل النمو المعرفي، كما يمكن إرجاع ذلك أيضا إلى انخفاض مستوى النمو الشخصي وإلى ربط القواعد الأخلاقية بأخلاقية الثواب والعقاب وعدم ربطها بأهدافها الاجتماعية المرتبطة بالواقع.

ويرى الباحث أنه من المفيد إجراء دراسة على أفراد عينة الدراسة لمعرفة درجات النمو المعرفي والنمو الشخصي وعلاقة ذلك بدرجات ومراحل النمو الأخلاقي لأفراد عينة الدراسة.

الفرض الأول:

توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين درجات العنف المدرسي ودرجات النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث.

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين درجات العنف المدرسي ودرجات النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث، وعرضت النتائج كالتالي:

أولا: على مستوى العينة الكلية: جدول (١٣)

العلاقة الارتباطية بين درجات العنف المدرسي ودرجات النمو الأخلاقي لعينة الدراسة

النمو الأخلاقي / محاور العنف المدرسي	معامل الارتباط	الدلالة الإحصائية
الأول: المظاهر العامة	**-٠,٥٨٥**	**٠,٠٥ فأقل**
الثاني: المظاهر اللفظية	**-٠,٧٠١**	**٠,٠٥ فأقل**
الثالث: المظاهر الجسدية	**-٠,٧٠٠**	**٠,٠٥ فأقل**
الدرجة الكلية للعنف	**-٠,٦٨٧**	**٠,٠٥ فأقل**

تشير نتائج الجدول رقم (١٣) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين درجات طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الليث على مقياس العنف المدرسي بأبعاده الثلاثة والدرجة الكلية ودرجات النمو الأخلاقي، وكانت قيم معاملات الارتباط كالتالي:

١- معامل الارتباط بين درجات العنف (المظاهر العامة وغير المباشرة) ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٥٨٥) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف (المظاهر العامة وغير المباشرة) والنمو الأخلاقي.

أي كلما زادت درجات العنف العام وغير المباشر، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي. كذلك يمكن القول بصورة أخرى أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في درجات العنف العام وغير المباشر.

٢- معامل الارتباط بين درجات العنف اللفظي ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٧٠١) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والنمو الأخلاقي.

أي كلما زادت درجات العنف اللفظي، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي، أي أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في درجات العنف اللفظي.

٣- معامل الارتباط بين درجات العنف الجسدي ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٧٠٠) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف الجسدي والنمو الأخلاقي. أي كلما زادت درجات العنف الجسدي، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي. أي أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في درجات العنف الجسدي.

٤- معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعنف ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٦٨٧) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للعنف والنمو الأخلاقي.

أي كلما زادت الدرجة الكلية للعنف، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي. أي أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في الدرجة الكلية للعنف.

من النتائج السابقة، يستنتج الباحث أن هناك علاقة عكسية بين درجات النمو الأخلاقي ودرجات العنف المدرسي، وهذه العلاقة شمولية ولا تقتصر على مظهر معين من مظاهر العنف المدرسي.

لذا يرى الباحث أن النمو الأخلاقي هو طبيعة أخلاقية ودينية وتنمية هذا الجانب الأخلاقي هو تنمية لسلوك الفرد ويؤدي إلى زيادة المعايير والقواعد الأخلاقية والاهتمام بالآخرين ومساعدتهم وعدم التعامل بعنف معهم.

الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للتخصص الدراسي (شرعي/طبيعي).

لمعرفة صحة أو خطأ هذا الفرض، تم تحليل البيانات باستخدام درجات العنف المدرسي ومن ثم استخدام اختبار (ت)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٤)

نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات العنف المدرسي تبعًا للتخصص(طبيعي/شرعي)

العنف المدرسي	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المظاهر العامة	طبيعي	٨٠	٢٩,٢٣	٩٠,٤٦	٢,١٧	٠,٠٥
	شرعي	٨٠	٣٢,٢٠	٧,٧٨		
المظاهر اللفظية	طبيعي	٨٠	٩,١٠	٦,١٩	٣,٥٠	٠,٠٥
	شرعي	٨٠	١٢,٨٥	٧,٣١		
المظاهر سلبية	طبيعي	٨٠	١٢,٤٣	٩,٠١	١,٧٢	غير دالة
	شرعي	٨٠	١٤,٩٠	٩,١٨		
الدرجة الكلية	طبيعي	٨٠	٥٠,٧٥	٢٢,٠٦	٢,٦٣	٠,٠٥
	شرعي	٨٠	٥٩,٩٥	٢٢,١٦		

المحور الأول: المظاهر

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر العامة) لدى طلاب التخصص الطبيعي (٢٩,٢٣) والتخصص الشرعي (٣٢,٢٠)، وقيمة (ت) تساوي (٢,١٧) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الشرعي.

المحور الثاني: المظاهر اللفظية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر اللفظية) لدى طلاب التخصص الطبيعي (٩,١٠) والتخصص الشرعي (١٢,٨٥)، وقيمة (ت) تساوي (٣,٥٠) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الشرعي.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر الجسدية) لدى طلاب التخصص الطبيعي (١٢,٤٣) والتخصص الشرعي (١٤,٩٠)، وقيمة (ت) تساوي (١,٧٢) وتعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي).

الدرجة الكلية للعنف

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (الدرجة الكلية للعنف) لدى طلاب التخصص الطبيعي (٥٠,٧٥) والتخصص الشرعي (٥٩,٩٥)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٦٣) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الشرعي.

يعتقد الباحث أن نتيجة هذا الفرض قد يمكن تفسيرها من منطلق نتائج الفرض الأول، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات النمو الأخلاقي ودرجات العنف (زيادة درجات النمو الأخلاقي يصاحبها نقص درجات العنف)، ونتائج الفرض الثاني أشارت إلى أن طلاب التخصص الطبيعي أعلى في درجات النمو الأخلاقي من طلاب التخصص الشرعي، ومن ثم يمكن استنتاج أن طلاب التخصص الشرعي أعلى في العنف المدرسي مقارنة بطلاب التخصص الطبيعي، كذلك طبيعة الدراسة وصعوبة المواد وكثرتها لها علاقة بالعنف المدرسي.

الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للصف الدراسي (ثاني/ثالث).

للتحقق من هذا الفرض تم تحليل البيانات باستخدام درجات العنف المدرسي ومن ثم استخدام اختبار (ت)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات العنف

المدرسي تبعا للصف الدراسي (ثاني/ثالث)

العنف المدرسي	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المظاهر العامة	ثاني	٨٠	٣١.٣٣	١٠,١٧	٠,٨٨	غير دالة
	ثالث	٨٠	٣٠,١٠	٧,٠٨		
المظاهر اللفظية	ثاني	٨٠	١٢.٤٠	٧,١٥	٢,٦٢	٠,٠٥
	ثالث	٨٠	٩,٥٥	٦,٦١		
المظاهر السلبية	ثاني	٨٠	١٥,٥٠	٩.٠٦	٢,٥٨	٠,٠٥
	ثالث	٨٠	١١,٨٣	٨.٩٣		
الدرجة الكلية	ثاني	٨٠	٥٩,٢٣	٢٤,٠٨	٢,٢٠	٠,٠٥
	ثالث	٨٠	٥١,٤٨	٢٠,٢٧		

المحور الأول: المظاهر العامة

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر العامة) لدى طلاب الصف الثاني (٣١,٣٣) والصف الثالث (٣٠,١٠)، وقيمة (ت) تساوي (٠,٨٨) وتعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للصف الدراسي (ثاني/ثالث).

المحور الثاني: المظاهر اللفظية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر اللفظية) لدى طلاب الصف الثاني (١٢,٤٠) والصف الثالث (٩,٥٥)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٦٢) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (ثاني/ثالث)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثاني.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر الجسدية) لدى طلاب الصف الثاني (١٥,٥٠) والصف الثالث (١١,٣٨)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٥٨) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (ثاني/ثالث)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثاني.

الدرجة الكلية للعنف

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (الدرجة الكلية للعنف) لدى طلاب الصف الثاني (٥٩,٢٣) والصف الثالث (٥١,٤٨)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٢٠) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للصف الدراسي (ثابي/ثالث)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثاني.

ويعتقد الباحث أن تفسير ذلك، ربما يرجع إلى انخفاض درجات الصف الثاني ثانوي مقارنة بدرجات طلاب الصف الثالث، وبالتالي يرتفع لديه درجات العنف المدرسي، خاصة وأن نتائج الدراسة الحالية أثبتت وجود علاقة ارتباطيه سالبة بين درجات النمو الأخلاقي ودرجات العنف المدرسي.

الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العنف المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للعمر الزمني (١٧، ١٨، ١٩، ٢٠).

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم تحليل البيانات باستخدام درجات العنف المدرسي ومن ثم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٦)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للمقارنة بين متوسطات درجات العنف المدرسي تبعا للعمر

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المظاهر العامة	بين المجموعات	٢٢٣٧,٤٢	٣	٧٤٥,٨١	١١,٦٨	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩٩٥٩,٣٥	١٥٦	٦٣,٨٤		
	الكلي	١٢١٩٦,٧٨	١٥٩			
المظاهر اللفظية	بين المجموعات	٥٧٦,٣٧	٣	١٩٢,١٢	٤,١٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	٧٢٣٥,٥٣	١٥٦	٤٦,٣٨		
	الكلي	٧٨١١,٩٠	١٥٩			
المظاهر سلبية	بين المجموعات	١٧٤٤,٠٤	٣	٥٨١,٣٥	٧,٨٣	٠,٠١
	داخل المجموعات	١١٥٧٥,٧٤	١٥٦	٧٤,٢٠		
	الكلي	١٣٣١٩,٧٨	١٥٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١١٤٩٢,٧٨	٣	٣٨٣٠,٩٣	٨,٤٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٦٩١٥٩,٦٢	١٥٦	٤٤٣,٣٣		
	الكلي	٨٠٦٥٢,٤٠	١٥٩			

المحور الأول: المظاهر العامة

قيمة (ف) تساوي (١١,٦٨) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات المظاهر العامة للعنف ترجع لاختلاف العمر، ولمعرفة اتجاهات الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٧)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق

لدرجات المظاهر العامة للعنف حسب العمر

العمر	المتوسطات الحسابية	العمر				اتجاهات الفروق
		١٧	١٨	١٩	٢٠	
١٧	٣٧,٧٣	-	*	*	*	في اتجاه ١٧ سنة
١٨	٢٨,٤٢		-			
١٩	٢٧,١٥			-		
٢٠	٢٦,٢٥				-	

***تعني وجود فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المتوسط الحسابي الأعلى.**

تشير النتائج أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثاني: المظاهر اللفظية

قيمة (ف) تساوي (١١,٦٨) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المظاهر اللفظية للعنف ترجع لاختلاف العمر، ولمعرفة اتجاهات الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٨)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق

لدرجات المظاهر اللفظية للعنف حسب العمر

العمر	المتوسطات الحسابية	العمر				اتجاهات الفروق
		١٧	١٨	١٩	٢٠	
١٧	١٢,٥٥	-	*	*	*	لصالح ١٧ سنة
١٨	١٠,١٢		-			
١٩	١٠,٨٥			-		
٢٠	١٠,٠٣				-	

***تعني وجود فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المتوسط الحسابي الأعلى.**

تشير النتائج أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية

قيمة (ف) تساوي (٧,٨٣) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المظاهر الجسدية للعنف ترجع لاختلاف العمر، ولمعرفة اتجاهات الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٩)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق لدرجات المظاهر الجسدية للعنف حسب العمر

العمر	المتوسطات الحسابية	العمر				اتجاهات الفروق
		١٧	١٨	١٩	٢٠	
١٧	٢٠,٠٣	-	*	*	*	لصالح ١٧ سنة
١٨	١١,٠٢		-			
١٩	١١,٠٢			-		
٢٠	١٠,٠٣				-	

***تعني وجود فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المتوسط الحسابي الأعلى.**

تشير النتائج أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

الدرجة الكلية للعنف

قيمة (ف) تساوي (٨,٦٤) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجة الكلية للعنف ترجع لاختلاف العمر، ولمعرفة اتجاهات الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٠)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق

في الدرجة الكلية للعنف حسب العمر

العمر	المتوسطات الحسابية	العمر				اتجاهات الفروق
		١٧	١٨	١٩	٢٠	
١٧	٧٠,٥٨	-	*	*	*	لصالح ١٧ سنة
١٨	٤٩,٥٦		-			
١٩	٤٩,٠٢			-		
٢٠	٤٦,٣١				-	

***تعني وجود فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المتوسط الحسابي الأعلى.**

تشير النتائج أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

يعتقد الباحث أن تفسير ذلك يمكن إرجاعه إلى أن طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) هم أقل الفئات العمرية في درجات النمو الأخلاقي –كما سبق إيضاحه _ وبالتالي هم الأعلى في العنف المدرسي، بسبب العلاقة الارتباطية السالبة بين درجات النمو الأخلاقي ودرجات العنف المدرسي.

الفرض الخامس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للتخصص الدراسي (شرعي/علمي).

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم (ت)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢١)

نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات النمو

الأخلاقي تبعا للتخصص (طبيعي/شرعي)

النمو الأخلاقي	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الكلية	طبيعي	٨٠	٢٩٨,٣٨	٤٣,٦٢	٣,٣٤	٠.٠٥
	شرعي	٨٠	٢٧٥,٠٢	٤٤,٨٩		

المتوسط الحسابي لدرجات النمو الأخلاقي لدى طلاب التخصص الطبيعي (٢٩٨,٣٨) والتخصص الشرعي (٢٧٥,٠٢)، وقيمة (ت) تساوي (٣,٣٤) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الطبيعي.

وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (حميد، ١٤٠٨) حيث أشارت نتائجه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات النمو الأخلاقي في اتجاه التخصص الطبيعي، ولم يذكر تفسيرًا.

لذلك يعتقد الباحث أن نتيجة هذا الفرض قد يمكن إرجاعها إلى طبيعة المقررات العلمية التي يدرسها طلاب التخصص الطبيعي من رياضيات وفيزياء وكيمياء ومعادلات تعتمد على المنطق والبرهان بعيدا عن الجانب العاطفي أو الوجداني، الذي ربما جعل طلاب التخصص الطبيعي لا يتعاطفون مع المبررات التي تم ذكرها في مقياس النمو الأخلاقي. مع الأخذ في الاعتبار أن هذا لا يعني أن المقررات الأدبية تؤدي إلى عكس ذلك، إنما الذي قصده الباحث هو تأثير طبيعة المقررات خلال هذه المرحلة العمرية قد يكون له تأثيرًا، ويعتقد الباحث أن هذا يحتاج إلى دراسة للوقوف على مدى صحة هذا التفسير.

الفرض السادس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع للصف الدراسي (ثاني/ثالث).

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم تحليل البيانات باستخدام درجات النمو الأخلاقي ومن ثم استخدام اختبار (ت)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٢)

نتائج اختبار ت للمقارنة بين متوسطات درجات النمو

الأخلاقي تبعا للصف الدراسي (ثاني/ثالث)

النمو الأخلاقي	الصف الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الكلية	ثاني	٨٠	٢٧٨,٤٠	٤٥,٩٥	٢,٣٣	٠,٠٥
	ثالث	٨٠	٢٩٥	٤٤,٠٨		

٤- المتوسط الحسابي لدرجات النمو الأخلاقي لدى طلاب الصف الثاني (٢٧٨,٤٠) الصف الثالث (٢٩٥)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٣٣) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي ترجع للصف الدراسي (ثاني/ثالث)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثالث ويتفق ذلك مع الدراسات السابقة كدراسة (الغامدي ،١٤٢٤هـ) حيث أشار أنه توجد فروق دالة إحصائيا في درجات النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف العمر ، وكذلك توجد فروق دالة إحصائيا في مراحل النمو الأخلاقي ترجع إلى اختلاف العمر لصالح الفئة العمرية الأعلى.

ويعتقد الباحث أن نتيجة هذا الفرض يمكن إرجاعها إلى أن طلاب الصف الثالث أكبر في العمر مقارنة بطلاب الصف الثاني، خاصة وأن الدراسات السابقة كدراسة (عباس ،١٩٥٥؛

والبيشي، ١٤٢٢هـ) أشارت إلى زيادة درجات النمو الأخلاقي بزيادة العمر، حتى لو كانت الفروق العمرية صغيرة خاصة إذا كانت عينة الدراسة من الراشدين والمراهقين، حيث يكون التغيرات العاطفية والوجدانية سريعة خلال هذه المراحل العمرية.

الفرض السابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي لدى أفراد عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم الليث ترجع لمتغير العمر الزمني.

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم تحليل البيانات باستخدام درجات النمو الأخلاقي ومن ثم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي(ف)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٣)

نتائج اختبار ف للمقارنة بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي حسب اختلاف العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	٦٠٨١٣,٠٤	٣	٢٠٢٧١,٠١	١١,٦٩	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٧٠٤٩٦,٥٦	١٥٦	١٧٣٣,٩٥		
الكلي	٣٣١٣٠٩,٦٠	١٥٩			

قيمة (ف) تساوي (١١,٦٩) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي ترجع لاختلاف العمر، ولمعرفة اتجاهات الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج كالتالي:

ولمعرفة اتجاهات الفروق، قام الباحث باستخدام اختبار شيفيه وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢٤)

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق لدرجات النمو الأخلاقي حسب العمر

العمر	المتوسطات الحسابية	العمر				اتجاهات الفروق
		١٧	١٨	١٩	٢٠	
١٧	٢٧٣,٥٤	-			*	لصالح ٢٠ سنة
١٨	٢٨٥.٤٦		-		*	لصالح ٢٠ سنة
١٩	٢٩٧.٨٠			-	*	لصالح ٢٠ سنة
٢٠	٣١١,١٧				-	

***تعني وجود فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المتوسط الحسابي الأعلى.**

تشير النتائج أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (٢٠ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٧ سنة ، ١٨ سنة ١٩ سنة) وكانت الفروق في اتجاه لصالح طلاب الفئة العمرية (٢٠ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى (٣١١,١٧).

هذه النتائج ربما تعزز التفسير الذي تبناه الباحث في الفرض الثالث، حيث ظهرت فروقا في درجات النمو الأخلاقي لصالح الفئات العمرية العليا. وهذه النتيجة تتفق مع الأساس النظري الذي قدمه كل من بياجيه وكولبرج، والذي أكد على أهمية العمر في نمو التفكير الأخلاقي، حيث أن الفرد يزداد تفاعله الاجتماعي مع زيادة العمر وبالتالي يكتسب الفرد العديد من الخبرات والنضج في التفكير وهذا النضج يساعد الفرد على إدراك القواعد الأخلاقية.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة

توصيات الدراسة

الدراسات والبحوث المقترحة

ملخص نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين العنف المدرسي والنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعلم محافظة الليث، ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يلي:

أولاً: النتائج الخاصة بدرجات العنف المدرسي.

المحور الأول: المظاهر العامة

- عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ١٦) أي أن مستوى العنف (المظاهر العامة وغير مباشرة) لديهم خفيف (بسيط) هو (٤) طلاب ويمثلون (٢,٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (١٧ - ٣٢) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٩٠) طالبا ويمثلون (٥٦,٢٥%)، والحاصلين على الدرجة من (٣٣ - ٤٨) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٦٤) طالبا ويمثلون (٤٠%)، الحاصلين على الدرجة من (٤٩ - ٦٦) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).
- يتضح منوالية مستوى العنف المتوسط (معتدل) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٩٠) ويمثلون (٥٦,٢٥%) من عينة الدراسة يلي ذلك مستوى العنف المرتفع (كثير) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٦٤) طالبا ويمثلون (٤٠%).
- يمكن ملاحظة أن (١٥٤) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٩٦,٢٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

المحور الثاني: المظاهر اللفظية (المباشرة والمادية)

- عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ٧) أي أن مستوى العنف (المظاهر اللفظية) لديهم خفيف (بسيط) هو (٥٢) طلاب ويمثلون (٣٢,٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (٨ - ١٥) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٦٠) طالبا ويمثلون (٣٧,٥%)، والحاصلين على الدرجة من (١٦ -

٢٤) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٤٦) طالبا ويمثلون (٢٨,٧٥%)، الحاصلين على الدرجة من (٢٥ - ٣٣) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).

- ويتضح منوالية مستوى العنف المتوسط (معتدل) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٦٠) ويمثلون (٣٧,٥%) من عينة الدراسة يلي ذلك مستوى العنف الخفيف (بسيط) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٥٢) طالبا ويمثلون (٣٢,٥%).
- يمكن ملاحظة أن (١١٠) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٦٦,٢٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

المحور الثالث: المظاهر الجسدية (المباشرة والمادية)

- عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ١٠) أي أن مستوى العنف (المظاهر الجسدية) لديهم خفيف (بسيط) هو (٦٠) طلاب ويمثلون (٣٧,٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (١١ - ٢٠) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٦٦) طالبا ويمثلون (٤١,٢٥%)، والحاصلين على الدرجة من (٢١ - ٣٣) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٣٢) طالبا ويمثلون (٢٠%)، الحاصلين على الدرجة من (٣٤ - ٤٥) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).
- يتضح منوالية مستوى العنف المتوسط (معتدل) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٦٦) ويمثلون (٤١,٢٥%) من عينة الدراسة يلي ذلك مستوى العنف الخفيف (بسيط) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٦٠) طالبا ويمثلون (٣٧,٥%).
- يمكن ملاحظة أن (٩٨) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٦١,٢٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

الدرجة الكلية للعنف

- عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة من (٠ - ٣٥) أي أن مستوى العنف (الكلي) لديهم خفيف (بسيط) هو (٤٢) طالبا ويمثلون (٢٦,٢٥%) من أفراد عينة الدراسة، والحاصلين على الدرجة من (٣٦ - ٧٠) أي مستوى العنف لديهم متوسط (معتدل) هو (٧٤) طالبا ويمثلون (٤٦,٢٥%)، والحاصلين على الدرجة من (٧١ - ١٠٧) أي مستوى العنف لديهم مرتفع (كثير) هو (٤٢) طالبا ويمثلون (٢٦,٢٥%)، الحاصلين على الدرجة من (١٠٨ - ١٤٤) أي مستوى العنف لديهم شديد (حاد) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%).
- يتضح منوالية مستوى العنف المتوسط (معتدل) حيث يقع في هذا المستوى من العنف (٧٤) ويمثلون (٤٦,٢٥%) من عينة الدراسة يلي ذلك كل من، مستوى العنف الخفيف (بسيط) ومستوى العنف المرتفع (كثير) حيث يقع في كلا المستويين من العنف عدد متشابه من الطلاب (٤٢) طالبا ويمثلون (٢٦,٢٥%) في كل مستوى.
- يمكن ملاحظة أن (١١٦) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٧٢,٥%) من عينة الدراسة يتراوح مستوى العنف لديهم من (متوسط) إلى (مرتفع).

ثانيًا: النتائج الخاصة بمستوى درجات النمو الأخلاقي

- أدنى درجة كانت (١٦٧) وأعلى درجة (٤٠٠) درجة، وقيمة المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة يساوي (٢٨٦,٧٠) بانحراف معياري (٤٥,٦٤).
- عدد الطلاب الحاصلين على الدرجة (١٦٧) هو (٢) طالبا ويمثلون (١,٢٥%) من حجم عينة الدراسة والحاصلين على الدرجة (٢٠٠) هو (٦) طلاب ويمثلون (٣,٧٥%) والحاصلين على الدرجة (٢٣٣) هو (٢٢) طالبا ويمثلون (١٣,٧٥%)، الحاصلين على الدرجة (٢٦٧) هو (٥٠) طالبا ويمثلون (٣١,٢٥%) و الحاصلين على الدرجة (٣٠٠) هو (٤٢) طالبا ويمثلون (٢٦,٢٥%) والحاصلين على الدرجة (٣٣٣) هو (٢٤) طالبا ويمثلون (١٥%) والحاصلين على الدرجة (٣٦٧) هو

(١٠) طلاب ويمثلون (٦,٢٥%) والحاصلين على الدرجة (٤٠٠) هو (٤) طلاب ويمثلون (٢,٥٠%).

- يقع أفراد العينة إجمالا بين المرحلة الانتقالية {الثانية والأولى (١/٢)} و{المرحلة الرابعة} -أي بين {الأخلاقية النفعية والتبادلية (أخلاقيات الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح)} و{الأخلاقية المادية ذات الجانب الواحد (أخلاقية العقاب والطاعة)- (أخلاقية النظام والمعيار)}.
- يتضح منوالية كل من المرحلة الانتقالية{٢/٣} و المرحلة {الثالثة}، حيث يقع في هاتين المرحلتين (٥٠) و (٤٢) طالبا على التوالي أي مجموعهم (٩٢) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٥٧,٥%) من إجمالي عدد أفراد العينة.
- كذلك يمكن ملاحظة أن (١٣٨) طالبا ويمثلون نسبة مئوية مقدارها (٨٦,٢٥%) من عينة الدراسة يقعون بين المرحلة الانتقالية{٣/٢}والمرحلة الانتقالية{٤/٣}.
- في حين يقع عدد (٢) طالبا ونسبتهم (١,٢٥%) في المرحلة الانتقالية{١/٢}، ويقع عدد (٦) طلاب ونسبتهم (٣,٧٥%) في المرحلة الثانية، ويقع عدد (١٠) طلاب ونسبتهم (٦,٢٥%) في المرحلة الانتقالية{٣/٤}.

ثالثا: النتائج الخاصة بالعلاقة الارتباطية بين درجات العنف المدرسي ودرجات النمو الأخلاقي.

وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ فأقل) بين درجات طلاب المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في محافظة الليث على مقياس العنف المدرسي بأبعاده الثلاثة والدرجة الكلية ودرجات النمو الأخلاقي.

المحور الأول: المظاهر العامة وغير المباشرة

معامل الارتباط بين درجات العنف (المظاهر العامة وغير المباشرة) ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٥٨٥) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف (المظاهر العامة وغير المباشرة) والنمو الأخلاقي. أي كلما زادت درجات العنف العام وغير المباشر، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي. كذلك يمكن

القول بصورة أخرى أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في درجات العنف العام وغير المباشر.

المحور الثاني: المظاهر اللفظية (المباشرة والمادية)

معامل الارتباط بين درجات العنف اللفظي ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٧٠١) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف اللفظي والنمو الأخلاقي. أي كلما زادت درجات العنف اللفظي، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي. أي أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في درجات العنف اللفظي.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية (المباشرة والمادية)

معامل الارتباط بين درجات العنف الجسدي ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٧٠٠) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين العنف الجسدي والنمو الأخلاقي. أي كلما زادت درجات العنف الجسدي، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي. أي أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في درجات العنف الجسدي.

الدرجة الكلية للعنف

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للعنف ودرجات النمو الأخلاقي يساوي (-٠,٦٨٧) ويعني وجود علاقة ارتباطيه سالبة وذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للعنف والنمو الأخلاقي. أي كلما زادت الدرجة الكلية للعنف، يصاحبه انخفاض في درجات النمو الأخلاقي. أي أن زيادة النمو الأخلاقي يكون مصحوبا بانخفاض في الدرجة الكلية للعنف.

رابعا: النتائج الخاصة بالمقارنة بين متوسطات درجات العنف المدرسي حسب متغيرات الدراسة

- **المقارنة حسب التخصص**

المحور الأول: المظاهر العامة

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر العامة) لدى طلاب التخصص الطبيعي (٢٩,٢٣) والتخصص الشرعي (٣٢,٢٠)، وقيمة (ت) تساوي (٢.١٧) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الشرعي.

المحور الثاني: المظاهر اللفظية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر اللفظية) لدى طلاب التخصص الطبيعي (٩,١٠) والتخصص الشرعي (١٢.٨٥)، وقيمة (ت) تساوي (٣,٥٠) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الشرعي.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر الجسدية) لدى طلاب التخصص الطبيعي (١٢,٤٣) والتخصص الشرعي (١٤,٩٠)، وقيمة (ت) تساوي (١,٧٢) وتعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي).

الدرجة الكلية للعنف

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (الدرجة الكلية للعنف) لدى طلاب التخصص الطبيعي (٥٠,٧٥) والتخصص الشرعي (٥٩,٩٥)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٦٣) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين

متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الشرعي.

- **المقارنة حسب الصف الدراسي**

المحور الأول: المظاهر العامة

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر العامة) لدى طلاب الصف الثاني (٣١,٣٣) والصف الثالث (٣٠,١٠)، وقيمة (ت) تساوي (٠,٨٨) وتعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للصف الدراسي (ثاني/ثالث).

المحور الثاني: المظاهر اللفظية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر اللفظية) لدى طلاب الصف الثاني (١٢,٤٠) والصف الثالث (٩,٥٥)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٦٢) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (ثاني/ثالث)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثاني.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (المظاهر الجسدية) لدى طلاب الصف الثاني (١٥.٥٠) والصف الثالث (١١,٣٨)، وقيمة (ت) تساوي (١٢,٥٨) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات العنف المدرسي ترجع للتخصص الدراسي (ثاني/ثالث)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثاني.

الدرجة الكلية للعنف

المتوسط الحسابي لدرجات العنف المدرسي (الدرجة الكلية للعنف) لدى طلاب الصف الثاني (٥٩,٢٣) والصف الثالث (٥١,٤٨)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٢٠) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات

العنف المدرسي ترجع للصف الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثاني.

- **المقارنة حسب العمر**

المحور الأول: المظاهر العامة

قيمة (ف) تساوي (١١,٦٨) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المظاهر العامة للعنف ترجع لاختلاف العمر، وأظهر اختبار شيفيه أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثاني: المظاهر اللفظية

قيمة (ف) تساوي (١١,٦٨) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المظاهر اللفظية للعنف ترجع لاختلاف العمر، ولمعرفة اتجاهات الفروق، وأشار اختبار شيفيه أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

المحور الثالث: المظاهر الجسدية

قيمة (ف) تساوي (٧.٨٣) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المظاهر الجسدية للعنف ترجع لاختلاف العمر، وأظهر اختبار شيفيه أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

الدرجة الكلية للعنف

قيمة (ف) تساوي (٨,٦٤) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات الدرجة الكلية للعنف ترجع لاختلاف العمر، واختبار شيفيه أظهر أن الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) وكل من الفئات العمرية (١٨ سنة ، ١٩ سنة ٢٠ سنة) وكانت الفروق في اتجاه طلاب الفئة العمرية (١٧ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى.

خامسًا: النتائج الخاصة بالمقارنة بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي حسب متغيرات الدراسة

- **المقارنة حسب التخصص**

- المتوسط الحسابي لدرجات النمو الأخلاقي لدى طلاب التخصص الطبيعي (٢٩٨,٣٨) والتخصص الشرعي (٢٧٥,٠٣)، وقيمة (ت) تساوي (٣.٣٤) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي ترجع للتخصص الدراسي (طبيعي/شرعي)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب التخصص الطبيعي.

- **المقارنة حسب الصف الدراسي**

- المتوسط الحسابي لدرجات النمو الأخلاقي لدى طلاب الصف الثاني (٢٧٨,٤٠) الصف الثالث (٢٩٥)، وقيمة (ت) تساوي (٢,٣٣) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي ترجع للصف الدراسي (ثاني/ثالث)، وكانت الفروق في اتجاه المتوسط الحسابي الأعلى أي لطلاب الصف الثالث.

- **المقارنة حسب العمر**

- قيمة (ف) تساوي (١١,٦٩) وتعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات النمو الأخلاقي ترجع لاختلاف العمر، واظهر اختبار شيفيه الفروق بين متوسطات درجات طلاب الفئة العمرية (٢٠ سنة) وكل من الفئات

العمرية (١٧ سنة ، ١٨ سنة ١٩ سنة) وكانت الفروق في اتجاه لصالح طلاب الفئة العمرية (٢٠ سنة) حيث كان المتوسط الحسابي لهم هو الأعلى (٣١١,١٧).

توصيات الدراسة

- حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن درجة العنف لدى نسبة كبيرة من الطلاب مرتفع (كثير) وكذلك شديد (حاد)، لذا يوصي الباحث بإمكانية استخدام برنامج إرشادي لتقليل العنف لدى الطلاب.
- حيث أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أفراد العينة إجمالاً بين المرحلة الانتقالية {الثانية والأولى (١/٢)} و{المرحلة الرابعة} -أي بين {الأخلاقية النفعية والتبادلية (أخلاقيات الفردية والغائية النفعية وتبادل المصالح)} و{الأخلاقية المادية ذات الجانب الواحد (أخلاقية العقاب والطاعة)- (أخلاقية النظام والمعيار)}، لذا يوصي الباحث بتخصيص بعض حصص التربية الإسلامية للحديث عن الأخلاقيات وتعزيزها لدى الطلاب.
- حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات العنف ودرجات النمو الأخلاقي، لذا يوصي الباحث بالاستفادة من نتائج الدراسة الحالية بإمكانية التركيز على زيادة الجانب الأخلاقي لدى الطلاب عن طريق عقد محاضرات وندوات وبرامج دينية توعوية في المدارس الثانوية لتنمية الجانب الأخلاقي لدى الطلاب، وإقامة الأنشطة الثقافية الدينية للمساعدة في زيادة النمو الأخلاقي لدى الطلاب، والاهتمام بالأنشطة اللاصفية التعاونية التي تزيد من التفاعل الاجتماعي والتواصل بين الطلاب بهدف زيادة المحبة ونبذ العنف.

البحوث والدراسات المقترحة:

استكمالا للجهد الذي بدأته الدراسة الحالية فإنها تقترح إجراء ما يلي:

- دراسة مشابهة تطبق على الطالبات ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- دراسة مشابهة تطبق في مناطق أخرى بالمملكة ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.
- دراسة مشابهة تطبق على مراحل دراسية أخرى ومقارنة النتائج مع الدراسة الحالية.

- دراسة على أفراد عينة الدراسة الحالية لمعرفة درجات النمو المعرفي والنمو الشخصي وعلاقة ذلك بدرجات ومراحل النمو الأخلاقي لأفراد عينة الدراسة.
- دراسة على أفراد عينة الدراسة الحالية لمعرفة درجات الفراغ الفكري والعقلي والعاطفي، ومدى تأثير برامج العنف في التلفاز على أفراد عينة الدراسة، ومن ثم تفسير أسباب العنف في الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

أولاً- المصادر

القرآن الكريم

الحديث الشريف

لسان العرب لابن منظور

ثانيًا- المراجع العربية

١- أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال. (٢٠٠٨). نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢- أبو قورة، خليل قطب. (١٩٩٦). **سيكولوجية العدوان**. القاهرة: مكتبة الشباب.

٣- آدم، بسماء. (٢٠٠٢). **النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

٤- آل رشود ، سعد محمد (٢٠٠٠) : **اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف** : دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض رسالة ماجستير ، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض ، السعودية.

٥-بدوي، أحمد زكي(١٩٧٨). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، بيروت: مكتبة لبنان .

٦-البركاتي، حمزة محمد (١٩٩٧). **البيئة المدرسية وعلاقتها ببعض السمات المزاجية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٧-البيشي، سعيد. (١٤٢٢). **العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي وبعض متغيرات البيئة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف** . رسالة ماجستير. مكة المكرمة :جامعة أم القرى، كلية التربية.

٨-التير، مصطفى. (١٩٩٧). **العنف العائلي**، الرياض: أكاديمية نايف العربية.

٩-جادو ، أميمة. (٢٠٠٥). **العنف بين الأسرة والمدرسة والإعلام** ، ط١ ، القاهرة ، دار السحاب للنشر والتوزيع .

١١- الجندي ، السيد محمد عبدالرحمن (١٩٩٩) **دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية**، مجلة الإرشاد النفسي، القاهرة، (١١). السنة السابعة.

١٢-حجاج، عبد الفتاح. (١٩٨٤). **النمو الخلقي والتربية الخلقية**، جامعة قطر: حولية كلية التربية، العدد الثالث .

١٣- حجازي، مصطفى. (١٩٧٦). **التخلف الاجتماعي**، بيروت: معهد الإيمان العربي.

١٤- الحربي، مساعد. (٢٠٠٨). **العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين**،دراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، الرياض، جامعة الملك سعود.

١٥- الحسين، أسماء عبد العزيز. (١٤٢٦هـ). **علم نفس الطفولة والمراهقة**، الرياض: دار الزهراء.

١٦- الحماد، صالح. (٢٠٠٦). **علاقة المستوى التعليمي بنمط الجريمة دراسة مسحية على الذكور السعوديين من نزلاء سجون منطقة القصيم**، رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

١٧- حميد، صالح عبد العزيز .(١٤٠٨هـ). **مستوى الحكم الخلقي لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، بمكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٨- حميدة، فاطمة إبراهيم. (١٩٩٠). **التفكير الأخلاق**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

١٩- الخادمي، نور الدين. (١٤٣١هـ). **العنف من منظور العلوم الفقهية**، دراسة لحالة العنف وأسبابها ومعالجتها من منظور الفقه الإسلامي وأصوله وكلياته وقواعده ومقاصده ونوازله ومستثنياته ومقارناته وفروقه وضوابطه وسائر معطيات اجتهاده فهماً وتطبيقاً، القاهرة: دار السلام.

٢٠-الخطابي، خالد. (١٤٣٠هـ). **العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، بحث مطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في علم النفس، إرشاد نفسي، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢١-الخولي، محمود سعيد. (٢٠٠٨). **العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٢٢-دافيدوف، لندا . ل. (١٩٨٣). **مدخل علم النفس**، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ونجيب خزام، الولايات المتحدة الأمريكية: دار ماكجروهيل، بالتعاون مع المكتبة الأكاديمية بالقاهرة، ودار المريخ للنشر بالرياض.

٢٣- الدر، إبراهيم. (١٩٩٤). **الأسس البيولوجية لسلوك الإنسان**. لبنان:الدار العربية للعلوم.

٢٤-الزبيدي، عبد المعين. (٢٠٠٧). **العوامل الخمسة الكبرى في الشخصية لدى الطلبة العنيفين وغير العنيفين في مدارس المرحلة الثانوية دراسة مقارنة**، رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة، جامعة مؤتة، عمادة الدراسات العليا.

٢٥-زهران، حامد. (٢٠٠٥). **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، القاهرة: عالم الكتب.

٢٦-زيدان، سليمان، (٢٠٠٤). **العنف الموجه ضد المعلمين، مظاهره ومصادره والعوامل المؤيدة له من وجهة نظر كل من المديرين والمعلمين والطلبة**، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

٢٧-زيدان، محمد. (١٤١٤هـ). **النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية**، جدة: دار الشروق.

٢٨-الزيود، ماجد؛ والحباشنة، ميسر. (٢٠٠٦). **العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله وأسبابه**، دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير، وزارة التربية والتعليم، عمان الأردن.

٢٩-ستور، انتوني. (١٩٧٥). **العدوان البشري**، ترجمة محمد أحمد غالي، إلهامي عبد الظاهر عفيفي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٠-شقير، زينب .(٢٠٠٥). **مقياس تشخيص العنف**، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، مكتبة زهراء الشرق، مكتبة دار الكتب الحديثة، مكتبة النهضة العربية، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣١-الشهري، علي بن نوح بن عبد الرحمن (٢٠٠٩)، **العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة** .رسالة ماجستير .مكة المكرمة :جامعة أم القرى، كلية التربية.

٣٢-الشيخ، سليمان الخضر. (١٩٨٥). **دراسة في التفكير الأخلاقي للمراهقين والراشدين**، الكتاب السنوي في علم النفس، المجلد ٤، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية: ١٢٢-١٦٣

٣٣- الصرايرة، خالد. (٢٠٠٩). **أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٥، عدد ٢، ص١٣٧-١٥٧.

٣٤- الصقر، تيسير. (٢٠٠٥). **مستوى النمو الأخلاقي والكفاءة الذاتية المدركة لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات**.رسالة ماجستير علم النفس التربوي، الأردن: جامعة اليرموك.

٣٦- طالب، أحسن. (٢٠١٠). **الجريمة في الوسط الحضري**، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٧- الطيار، فهد علي. (٢٠٠٥). **العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض"**، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

٣٨- العاجز، فؤاد علي. (٢٠٠٢). العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

٣٩- عبد الحميد، أشرف. (١٩٩٥). **دراسة بعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى ذوي الإعاقة البصرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الزقازيق.

٤٠-عبد الرحمن، محمد السيد؛ محمد، عادل عبد الله. (١٩٩١). اختبار النمو الأخلاقي للمراهقين والراشدين، كراسة التعليمات، مصر: مكتبة الأنجلو.

٤١- عبد الستار، فوزية. (١٩٩٨).**مبادئ علم الإجرام والعقاب**،ليبيا، الزوايا: المكتبة الجامعية.

٤٢- عبد العال، سيد. (١٩٩٢). **نظريات علم النفس والمداخل الأساسية لدراسة السلوك الإنساني**. القاهرة: مكتبة سعيد رأفت.

٤٣- عبد العاني، ليث. (٢٠١٠). **أنماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق وفق تنميط منظمة الصحة العالمية للعنف**، دراسة، العراق، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، قسم التربية وعلم النفس.

٤٤- عبدي، سميرة. (٢٠١٠-٢٠١١). **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس**، دراسة ماجستير، تخصص علم نفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو.

٤٥- عريشي، صديق أحمد محمد (١٤٢٥)، **نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة أم القرى .

٤٦- العقاد، عصام. (٢٠٠١). **سيكولوجية العدوانية وترويضها منحنى علاجي معرفي جديد**، القاهرة:دار غريب.

٤٧- العقيل، سليمان. (١٤٢٦هـ). **الطرق العلمية لمكافحة الاحتيال الوقاية، الضبط، الأساليب الإجرائية، دور المؤسسات العقابية**، جامعة الملك سعود: كلية الآداب.

٤٨- العمري، علي سعيد. (٢٠٠١). **نمو الأحكام الخلقية لدى عينة من الذكور من مرحلة المراهقة وحتى الرشد بمدينة** أبها بمنطقة عسير، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى.

٤٩- العمري، علي سعيد. (٢٠٠٨). **نمو فاعلية الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير**، رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى، كلية التربية.

٥٠- الغامدي، حسين عبد الفتاح. (٢٠٠٠). **نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور السعوديين في سن المراهقة والرشد.** حولية كلية التربية، قطر، العدد١٦: ٦٤٥-٦٨٩.

٥١- الغامدي، حسين عبد الفتاح. (٢٠٠١). **علاقة تشكيل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**،مكة: جامعة أم القرى، تم نشر الدراسة بالمجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩: ٢١١-٢٥٥.

٥٢- الغامدي، مسفر محمد مسفر. (٢٠٠٩). **العلاقة بين العنف السري والعنف المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة**، رسالة ماجستير كلية التربية جامعة أم القرى .

٥٣- الغامدي ، يوسف. (١٤٢٤-١٤٢٥هـ). **النمو الأخلاقي وعلاقته بسمة التصلب لدى عينه من المراهقين بمدينة مكة المكرمة** ، رسالة ما جستير ، كلية التربية جامعة أم القرى.

٥٤- فرويد؛ لورنز؛ ولترز؛ ميرز؛ ميلر. (١٩٨٦). **سيكولوجية العدوان، بحوث في ديناميكية العدوان لدى الفرد، الجماعة، الدولة**، ترجمة عبد الكريم ناصف، عمان الأردن: دار منارات للنشر.

٥٥- فهمي مصطفى (١٩٧٦) **الصحة النفسية دراسات في سيكلوجية " التكيف "**، القاهرة: مكتبة الخانجي.

٥٦- القصاص، مهدي. (يناير،٢٠٠٥). **عنف الشباب محاولة في التفسير**، دراسة ميدانية، المجلة العلمية العدد ٣٦ ،كلية الآداب، مصر: جامعة المنصورة.

٥٧- قناوي، هدى محمد. (١٩٨٣). الطفل تنشئته وحاجاته، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٨- لال، زكريا. (٢٠٠٧). **العنف في عالم متغير**، الرياض: مكتبة الملك فهد.

٥٩- لطفي، طلعت إبراهيم. (٢٠٠١) . **الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة** ، الإمارات: مركز الإمارات للدراسة والبحوث الإستراتيجية ، العدد السابع والأربعون، ١ — ٣٠.

٦٠- مخيمر، هشام. (١٩٩١). **العلاقة بين مستوى النضج الخلقي وعدد من المتغيرات المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من الجنسين**، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٦١- المرعب، منيرة. (٢٠٠١). **نمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الإناث السعوديات في سن المراهقة والرشد بمدينة حائل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦٢- مركز رؤية للدراسات الاجتماعية. (١٤٣١هـ). **العنف الأسري بين المواجهة والتستر**، سلسلة الدراسات والبحوث، إعداد مجموعة من الباحثين، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية

٦٣- مشرف، ميسون. (٢٠٠٩). **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي، قسم علم النفس بكلية التربية: بالجامعة الإسلامية بغزة.

٦٤- معمرية، بشير؛ ماحي، إبراهيم.(٢٠٠٤). **أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي**. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية: العدد ٤- ص١٦

٦٥- ملحم، سامي محمد. (٢٠٠٤). **علم نفس النمو دورة حياة الإنسان**، الأردن: دار الفكر.

٦٦- مليكة، لويس كامل. (١٩٨٩). **سيكولوجية الجماعات والقيادة الجزء الثاني**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٦٧- مواري، أدوار. (١٩٨٨). **الدافعية والانفعال**. (ترجمة سلامة، أحمد عبدالعزيز؛ نجاتي، محمد عثمان). القاهرة:دار الشروق.

٦٨- نجاتي، محمد. (٢٠٠٨). **القرآن وعلم النفس**، مصر: دار الشروق.

٦٩- نصر، سميحة (١٩٩٦). **العنف والمشقة**، القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٧٠- النغيمشي، عبد العزيز محمد. (١٤١٥هـ). المراهقون، الرياض: دار المسلم.

٧١- النفيعي، عابد. (١٩٩٦). **تقييم لمرحلة النمو الأخلاقي لكولبرج**، بحث (منشور)، مجلة كلية التربية، المجلد العاشر، العدد الأول، (ص، ١١٨-١٣٨) جامعة المنيا.

٧٢- النيرب، عبدالله. (٢٠٠٨). **العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة.** قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي.غزة.الجامعة ال إسلامية.كلية التربية.

ثالثًا- المراجع الأجنبية:

73- Kohlberg, L. (1981). Essays on moral development: Vol. 1, The
philosophy of moral development. New York: Harper and Row

74- Doob ,A.& MacDonald. (1994) :Television viewing and the fear of victimization :Is the relationship causal ?Journal of personality and 'social Psychology, 37,170-9

75 - Koziey,P.W.(1996): Cutting the roots of Violence, Education-Canada. 36,3,43-46

76 - Motoko , A.(2001).School Violence in Middle School Years in Japan and United States the Effects of Academic Competition on Student Violence The Pennsylvania State University Degree : DAI.

رابعًا- المراجع الالكترونية:

٧٧- البهالي،عمر؛ امجيديلة،محمد. (٢٠٠٩). **ظاهرة العنف والأسلوب التربوي.** بحث نشر في موقع مركز مدارج. تم استرجاعه في ٩٢/٩/١٤٣٢هـ على الرابط:
http://www.madarej.org/articles.php?article_id=49

٧٨- سبق الإلكترونية٢٩ ربيع الأول ١٤٣٣) تم الاسترجاع في١٧/٤/١٤٣٣هـ على الرابط:http://sabq.org/3bdfde

٧٩- الشهري، عبد الله بن علي. (١٤٢٨هـ-١٤٢٩هـ). **فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين،** دراسة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص إرشاد نفسي، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
تم الاسترجاعه في ٣/٦/١٤٣٣ على الرابط:
http://libback.uqu.edu.sa/hipres/FUTXT/5961.pdf

٨٠- عباس، جمال محمد. (١٩٩٥). **بعنوان تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية،** موقع كلية التربية بحلب، قسم البحث العلمي الالكتروني. تم الاسترجاع بتاريخ في ٢٦/١٠/١٤٣٢هـ على الرابط:
http://www.ed-uni.net/ed/showthread.php?t=15622

٨١- العيد، جعفر. (٢٠٠٨-٩). **وقفة تأمل العنف في المجتمع السعودي.** مجلة الواحة فصلية تعنى بشؤون التراث والثقافة والأدب في الخليج العربي.
تم الاسترجاع في ٢١/٦/١٤٣٣هـ على الرابط:
http://www.alwahamag.com/?act=artc&id=443#writer_desc

٨٢- المصراتي، عبد الله. (٢٠٠٣ـــــ٢٠٠٤). **في اجتماعيات الجريمة والانحراف قراءة اجتماعية معاصرة في النظريات المفسرة للجريمة والانحراف**، بحث على موقع المنشاوي للدراسات والبحوث تم استرجاعه في ٢٦/ ١٠/١٤٣٢هـ على الرابط:
http://www.minshawi.com/other/musraty.pdf

٨٣- وطفة، علي أسعد. (١٠/٠٥/٢٠٠٧). **العدوانية في منظور التحليل النفسي:قراءة بنائية في إرهاصات المفهوم عند فرويد.** نسخة من المقالة من موقع أ.د.علي أسعد وطفة-المقالات تم استرجاعه في ٢٧/٩/١٤٣٢هـ على الرابط
C:\Documents and Settings\DELL\My Documents