عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

"التروي/الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله"

زكية عبد العزيز حلبي

رسالة ماجستير

القدس- فلسطين

1433هـ/2012م

" التروي /الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة"

إعداد:
زكية عبد العزيز حلبي

بكالوريوس من جامعة بيرزيت– فلسطين

إشراف الأستاذ الدكتور : تيسير عبد الله

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي
من عمادة الدراسات العليا/كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1433هـ/2012م

عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

" التروي /الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله"

اسم الطالبة: زكية عبد العزيز حلبي
الرقم الجامعي: 20912158
المشرف: أ.د. تيسير عبد الله

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2012/5/14م، من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتوقيعهم:

1. أ.د. تيسير عبد الله	رئيس لجنة المناقشة	التوقيع .....
2. د. إياد الحلاق	ممتحناً داخلياً	التوقيع .....
3. د. كمال سلامة	ممتحناً خارجياً	التوقيع .....

القدس– فلسطين
1433هـ/ 2012م

الإهداء

إلى زوجي العزيز الذي طالما ساندني....

الى أبنائي الأعزاء الذين منحوني من وقتهم الكثير نسيم وسري وحلا وريماتا ....

إلى الأهل الأعزاء وأخص بالذكر أختي رحمة ....

إلى دكتوري الفاضل الأستاذ الدكتور تيسير عبد الله....

إلى زملائي وزميلاتي....

إلى كل من مد لي العون وساعدني في إنجاح هذه الدراسة....

الباحثة

زكية حلبي

إقرار:

اقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وانها نتيجة ابحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد وان هذه الرسالة او أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة او معهد.

التوقيع :.....

الاسم: زكية عبد العزيز حلبي

التاريخ: / / 2012

شكر وتقدير

أشكر الله أن أتم علي بالصحة ، وهيأ لي من الأسباب لإنجاز هذا العمل .

تعجز الكلمات عن تقديم الشكر والعرفان لكل من وقف بجانبي لإتمام هذه الدراسة، إلى الاستاذ الدكتور الفاضل تيسير عبد الله الذي أشرف على رسالتي وواكبها خطوة خطوة، ولم يبخل علي بالوقت أو الجهد في توجيهي وإرشادي وتشجيعي.

كما أتقدم بجزيل الشكر من أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم مشكورين بمناقشة هذه الرسالة .
الدكتور : اياد الحلاق .

والدكتور : كمال سلامة .

وكذلك أتقدم بالشكر إلى جامعة القدس التي طالما خرجت الأجيال، وإلى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم الإرشاد النفسي والتربوي وأخص بالذكر الدكتور عمر الريماوي لما أبداه من مساعدة واهتمام بإنجاز هذا البحث.

وأتقدم بالشكر الجزيل من الصديق عبد المجيد حمدان للجهد الذي أبداه في المراجعة اللغوية لهذه الدراسة .
كما وأتقدم بالشكر الجزيل لوزارة التربية والتعليم وأخص بالذكر الدكتور محمد الريماوي ، والى جميع مدراء المدارس التي دخلتها .

وأخيرا أتقدم بالشكر إلى كل من ساعد في إنجاز هذا البحث .

التعريفات:

الأساليب المعرفية:

تشير الأساليب المعرفية إلى الأساليب والطرق المفضلة من قبل الأفراد لمعالجة المعلومات لتصف النمط التقليدي لتفكير الفرد وإدراكه وطرق تصرفه في مواقف معينة (العتوم،2004).

الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع:

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطر فغالباً ما تكون استجابات المندفع غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المؤدية لحل الموقف، في حين يمتاز الأفراد، الذين يميلون إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف، وتناول البدائل بعناية، والتحقق منها قبل إصدار الاستجابات (الشرقاوي،2003) .

العنف:

يشير مفهوم العنف إلى أي سلوك يصدر من فرد أو جماعة تجاه فرد أخر أو آخرين ماديا كان أم لفظيا أم سلبيا، مباشرا أو غير مباشر نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو الدفاع عن النفس، أو الممتلكات أو الرغبة في الانتقام من الآخرين، أو الحصول على مكاسب معينة ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر (السمري،2000) .

العنف المدرسي:

ويقصد بالعنف المدرسي بأنه العدوان الذي يتضمن العنف اللفظي والجسمي ضد العاملين في المدرسة والطلاب الآخرين مثل الاعتداء على زملائهم ومعلميهم ومحاولة السيطرة على الآخرين، والتعدي على السلطة المدرسية، كما أنه يشمل التخريب والتحطيم المتعمد لممتلكات الآخرين وتدمير أثاث المدرسة مما يؤدي سلبا على العملية التعليمية (حسين وحسين،2010).

التعريف الاجرائي للعنف المدرسي :

الدرجة التي يحصل عليها الطالب/ة المستجيب/ة على استبانة العنف المدرسي التي ستتبناه الباحثة والتي تتضمن أربع مجالات للعنف وهى : العنف البدني ، والعنف اللفظي ، والعنف الموجه نحو الذات ، والعنف الموجه نحو الممتلكات .

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) والعنف ، كما هدفت إلى التعرف على مستوى التروي / الاندفاع ، ومستوى العنف عند طلاب الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة ، كذلك إلى معرفة دلالة بعض المتغيرات: (متغير الجنس ، مكان السكن ، نوع المدرسة ، والمستوى التعليمي للوالدين) في الأسلوب المعرفي(التروي /الاندفاع) ، والعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة .

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة والبالغ عددهم (6385) طالبا وطالبة ، وفق سجلات مديرية التربية والتعليم ، وأما عينة الدراسة فبلغت (190) طالبا وطالبة منهم (86) طالبا، و(104) طالبات ، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

وقد استخدمت الباحثة مقياس تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (1986) ، واستبانة مظاهر العنف من إعداد الباحثة ، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة .

وأظهرت الدراسة أهم النتائج التالية: عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين التروي / الاندفاع والعنف ، كما أظهرت أن نسبة المتروين بلغت (32.1%)، يليها المندفعون (28.9%)، ثم سريعو الاستجابة مع الدقة (24.7%) وأخيرا بطيئو الاستجابة مع عدم الدقة (14.2%) . وأما بالنسبة إلى مستويات العنف فقد أظهرت النتائج أن مستوى العنف بدرجة منخفض (11.1%) ، بينما مستوى العنف بدرجة متوسط (74.2%) ، واما العنف بدرجة عالية (14.7%) .

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس ومكان السكن بالنسبة للأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع ، ولم تظهر فروقا ذات دلالة في متغير نوع المدرسة ، والمستوى التعليمي للوالدين .

وأما بالنسبة للعنف المدرسي فقد أظهرت النتائج وجود فروق غير دالة إحصائيا على الدرجة الكلية لمقياس العنف في متغير (الجنس، ومكان السكن، ونوع المدرسة، والمستوى التعليمي للوالدين). وأما في مجالات العنف فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال العنف اللفظي ، والعنف البدني والعنف الموجة نحو الممتلكات بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الذكور. والى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا على مجال العنف البدني بالنسبة لنوع المدرسة (حكومي ، خاصة) ولصالح المدارس الخاصة.

Cognitive style (impulsivity / reflectivity) and its relationship to violence of the tenth grade students in the governorate of Ramallah and Al Bireh

Zakieh Halabi

PH.D. Professor of Psychology,Taisir Abdallah

Abstract

The study aimed to identify the relationship between cognitive style (impulsivity / reflectivity) and violence, as well as the level of (impulsivity/ reflectivity) and violence of the tenth grade students in the governorate of Ramallah and Al Bireh. It also aimed to know the significance of some variables, such as (sex, place of residence, type of school, and educational level of parents) in the cognitive style (impulsivity / reflectivity) in addition to violence among students of tenth grade in the governorate of Ramallah and Al Bireh.

The study's community consisted of all students of the tenth grade in the governorate of Ramallah, who were (6385) students, according to the records of the ministry of education. The study's sample, who have been randomly selected, amounted to (190) students, (86) male and (104) female.

The researcher used the Familiar Figure Test , prepared by Faramawi (1986), and the researcher's aspects violence questionnaire. The researcher checked the validity and reliability of the study's tools. The study showed the following important results:

The absence of a significant statistical relationship between (impulsivity / reflectivity) and violence. The study showed that the percentage of prudent students reached (32.1%), followed by impulsive students (28.9%), then quick respondents with (24.7%) accuracy, and finally slow respondents with (14.2%) inaccuracy. As for the levels of violence, the result showed that low violence level is (11.1%), while medium violence level is (74.2%), whereas high levels of violence has reached (14.7%).

The results indicated the presence of a significant statistical differences in the sex and place of residence variables, in regard to the cognitive method (impulsivity / reflectivity),

while it did not show significant differences in the school type, and the educational level of parents variables.

As for school violence, the results showed the existence of insignificant statistical differences on the scale of violence, in the variables of (sex, place of residence, type of school, and educational level of parents). In the area of school violence, the results showed the presence of significant statistical differences in verbal violence, physical violence and violence directed to properties, in regard to sex variable and in favor of males. It also showed the existence of significant statistical differences in the area of physical violence, in regard to school types (public, private) and in favor of private schools.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1 أهداف الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

يتعرض الأفراد لمواقف كثيرة في حياتهم، وتعتمد كيفية تعامل الأفراد مع الآخرين بشكل كبير على إدراكهم وتفسيرهم لسلوك هؤلاء الآخرين، ويؤثر إدراك الفرد للمواقف، وما الذي يعتقده في ذلك الموقف، على كيفية استجابته له ، وبذلك تتشكل استجابة الافراد، وردود أفعالهم حيال المواقف والأشخاص، طبقا لإدراكهم، اى طبقا لعالمهم المعرفي .

ويشير مصطلح معرفة cognition إلى جميع العمليات النفسية التي بواسطتها يتحول المدخل الحسي، فيطور ويختصر ويخزن، لدى الفرد إلى أن يستدعي استخدامه في المواقف المعرفية. ويعتبر الإدراك، والتخيل، والتذكر، والاستدعاء، والتخزين، والتحويل، والتفكير، من أهم العمليات النفسية المعرفية (الفرماوي ،2009).

يرى الأفراد، يسمعون، يشمون، يتذوقون ويحسون بالظواهر، كحلقة أولى لفهم سلسلة الأحداث التي تتضمن ترميز المعلومات، وتخزين المعلومات، وتحويل المعلومات، والتفكير، كاستجابة للمعلومات التي بدورها تقودهم إلى هاديات حسية جديدة، للبدء في دورة جديدة. وهناك

اهتمام بالعملية الإدراكية لعدة أسباب؛ منها أن الظاهرة المعرفية ما هي إلا نتيجة لأحداث تقع حول الكائن الحي، وأن ثمة دليل يشير إلى أن التقاط المشاهد للإشارات الحسية يتأثر بتاريخ الفرد العقلي السابق وبحاجاته، وأن المعرفة بالطبيعة الواقعية للخبرات الحسية يمكن أن تساعد في تحديد مدى وشكل تخزين المعلومات في الذاكرة بصورة مجردة (سوسلو، 2000).

وتأخذ العمليات المعرفية بشكل التمثيل الرمزي للأفكار، والصور الذهنية وعمليات الانتباه القصدي، والاحتفاظ التي تتحكم في سلوك الفرد في تفاعله مع البيئة، كما تكون محكومة بهما أيضا. وحيث أن التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة يحدث في إطار أو سياق اجتماعي، فإن استيعاب وتفسير واستدخال هذا السياق الاجتماعي يتأثر بما لدى الفرد من أطر معرفية، وبصورة أكثر دقة بالبناء المعرفي للفرد، وما ينطوي عليه من محتوى معرفي وخبرات واستجابات ونتاج هذه الاستجابات، ومن ثم يؤثر كل هذا على عمليات الانتقاء الذاتي للاستجابات (الزيات ،1996).

ويتميز الأفراد بوجود فروق فيما بينهم في الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى. وهذه الفروق الفردية تعكس الأساليب المعرفية التي تميزهم في التعامل مع الموضوعات المختلفة في مواقف الحياة المتباينة، سواء أكانت هذه المواقف تربوية أو مهنية أو اجتماعية.إلا أن هذا التميز ليس تميزا كميا يحدد بمقدار ما يملكه الفرد من سمة من السمات أو قدرة من القدرات، وإنما هو تميز كيفي يعتمد على الأسلوب الأكثر تفضيلا لدى الفرد، والذي يسلكه أثناء تفاعله وتعامله مع المواقف المختلفة، والذي يتميز على أنه على درجة عالية من الثبات النسبي.

هذا وتهتم الأساليب المعرفية بشكل النشاط الممارس دون المحتوى. وهي تهتم كذلك بالطريقة التي يتناول بها الأفراد المشكلات التي يتعرضون لها في العالم المحيط بهم (الشرقاوي ،2003).

ولقد حاز أسلوب التروي مقابل الاندفاع impulsivity vs. reflectivity، والذي يطلق عليه أحيانا بالإيقاع المعرفي cognitive tempo ، على اهتمام كبير من الباحثين والدارسين (الشريف، 1982، الفرماوي ،1986 ، فرير، 1986، الشرقاوي ،1992 ،الحيدري، 2006) .

ويرى ميسك (Messick,1984) أن أسلوب (التروي /الاندفاع) المعرفي يرتبط بالمزاج أو العواطف. فالفرد الذي يوصف بأنه اندفاعي يميل دائما إلى أن يعطي أول فكرة أو انطباع يصادفه، بينما الفرد الذي يوصف بأنه متروي يضع في حسبانه كل البدائل المتاحة أمامه، ثم يوازن أو يفاضل بينها في ضوء متطلبات الموقف، ثم يقرر بعد ذلك الفكرة المناسبة لحل الموقف. وأما الفرد المندفع فيرتكب الكثير من الأخطاء عند اتخاذ القرارات، في حين تكون استجابات الفرد المتروي دقيقة وأخطاؤه قليلة .

ويعد العنف من سمات الطبيعة البشرية يتسم به الفرد او الجماعة وشكلا من أشكال السلوك الإنساني غير السوي ، فمعه تتعطل العقول وتعتل المسؤوليات ويفقد الفرد القدرة على الاقناع والاقتناع . ويعتبر العنف المدرسي شكلا من أشكال ظاهرة العنف. وهو من أكثر المشكلات المدرسية سلبية وانتشارا. ولقد باتت ظاهرة العنف تشكل عبئا كبيرا على المعلمين والاداريين لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات (السنوسي ، ب ت).

وكان الاهتمام بدراسة سلوك العنف لدى الطلبة، لا سيما في مرحلة المراهقة، ضرورة وذلك لان الطلاب يمرون في هذه المرحلة بتغيرات نفسية واجتماعية. فمن خصائص النمو الانفعالي للمراهق التوتر والقلق، وعدم الاستقرار المولد للعنف. وقد بينت دراسة اعدها مركز التنمية بجامعة بيرزيت (2004) عن العنف داخل المدرسة، والممارس من قبل الطالب على المعلم، إلى أن نسبة الطلبة الذين صرحوا بأنهم مارسوا العنف ضد معلميهم، مرة واحدة على الأكثر، وصلت إلى 20%

على شكل ضرب للمعلم. أما فيما يتعلق بالعنف الممارس بين الطلبة أنفسهم، فقد بينت نتائج الدراسة أن 21% من الطلبة تعرضوا للضرب المبرح من زملائهم في المدرسة، وكان العنف اللفظي الأكثر شيوعا بين الطلبة .

وأشارت دراسة أخرى، أصدرها الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2006)، إلى أن 54.4% من الأمهات أفدن بأن أحد أطفالهن من سن (5-17) سنة قد تعرض للعنف خلال العام 2005، بواقع 53.3%في الضفة الغربية، 48.5% في قطاع غزة. أما على مستوى نوع التجمع السكاني فتشير النتائج أن أطفال الريف أكثر تعرضا للعنف بواقع 56.4% مقابل 50.1% في الحضر، و47.3% في المخيمات. وبخصوص مكان حصول الاعتداء على الطفل، أشارت النتائج إلى أن أعلى نسبة كانت في البيت 93.3%، تليها المدرسة 45.2%، فالشارع 41.1%. أما فيما يتعلق بالجهات التي قامت بممارسة العنف، فقد أشارت الأمهات أن أكثر جهة مارست العنف على الأطفال هي أحد أفراد الأسرة، بواقع 93.3%، يليها الأولاد والبنات في الشارع 39.9% ثم المعلمين 34.6% .

وكما اشار الفرماوي (2009) أن الأفراد يختلفون فيما بينهم، وبدرجات متفاوتة، في أساليب تعاملهم وإدراكهم لمواقف الحياة المختلفة، سواء أكان ذلك في المواقف التعليمية أم الاجتماعية أم الانفعالية. وتعتبر الأساليب المعرفية من الأدوات الفعالة في تفسير السلوك في المواقف المختلفة. ويذكر عياش (2009) ان مشكلة العنف لدى الطلاب لها أوجه متعددة، نظرا لوجود متغيرات تؤثر في حدوثها. فمنها ما يتعلق بالأسرة، ومنها ما يتعلق بالمجتمع، ومنها ما يتعلق بالطالب نفسه، وكيفية تعامله مع المواقف، حسب إدراكه للموقف . بمعنى الطريقة التي يدرك بها الطالب للوقائع والأحداث وكيفية الاستجابة لها. فإذا كان الطالب يتميز بالاندفاع، فمن المتوقع أن تكثر أخطاؤه

ويتصرف بطريقة غير ملائمة. وأما إذا تميز بالتروي فمن المتوقع أن يتأنى في استجابته للموقف، وبذلك تقل أخطاؤه ويتصرف بطريقة تلائم الموقف .

ويشير عوض (2001) إلى العنف بأنه محصلة لادراكات مشوهة، وتفكير غير منطقي، واضطراب في العمليات المعرفية، وخلل في البناء المعرفي .

والدراسة الحالية تحاول دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي/ الاندفاع والعنف لدى طلبة الصف العاشر. ولما كانت مرحلة المراهقة من المراحل التي تعد مرتعا خصبا للسلوكيات العنيفة، بسبب خصائص المرحلة، ولاتفاق العلماء، من نفسانيين وبيولوجيين واجتماعيين، على أنها فترة مليئة بالصراعات النفسية والأزمات والمشكلات السلوكية، ومن مشاهدات الباحثة من السلوكيات العنيفة داخل المدارس التي يمارسها طلاب المدارس وشكاوى الأهل والمربين (بحسب عمل الباحثة سابقا كمدرسة)، نبعت مشكلة البحث، وهى فحص العلاقة بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع /التروي)، كونه من أكثر الأساليب المعرفية بحثا من قبل المهتمين والباحثين لظاهرة العنف. وتم التسليط على الصف العاشر كونه نهاية المرحلة الأساسية.

2.1 مشكلة الدراسة

ترتبط الأساليب المعرفية بعمليات الإدراك، التذكر، التخيل، حل المشكلات واتخاذ القرارات. ومن هذا المنطلق فقد استخدمت تلك الأساليب المعرفية كأساس للتمييز بين الأفراد أثناء تفاعلهم مع المواقف. وقد تعددت هذه الأساليب وتنوعت. ويعد الأسلوب المعرفي : التروي /الاندفاع، أحد هذه الأساليب والذي نال من الدراسة والبحث قدرا كبيرا. وتعد ظاهرة العنف، وما تزال، بين الطلبة في مرحلة المراهقة، من المشكلات الأساسية التي بحثت وما زال الباحثون

يتابعونها، وذلك لاتساع انتشارها، ولتأثيرها على العملية التربوية، بإعاقتها وتهديدها للأهداف التربوية بشكل مباشر. ولأن مرحلة المراهقة مرحلة تغيرات وتبدلات فسيولوجية وانفعالية وعقلية واجتماعية شاملة لجميع جوانب شخصية الفرد، لذلك تحاول هذه الدراسة دراسة العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع والعنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة.

3.1 أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة ؟

السؤال الثاني: ما مستوى العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة ؟

السؤال الثالث: هل هناك علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) والعنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة ؟

السؤال الرابع: هل تختلف درجة الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة حسب المتغيرات (الجنس، مكان السكن، نوع المدرسة والمستوى التعليمي للوالدين) ؟

السؤال الخامس: هل تختلف درجة العنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة حسب المتغيرات (الجنس، مكان السكن، نوع المدرسة، المستوى التعليمي للوالدين) ؟

وانبثقت من السؤال الرابع والخامس الفرضيات التالية :

4.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**α≤ 0.05**) بين متوسطات الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)) بين متوسطات الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين متوسطات الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0. 05) بين متوسطات الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين متوسطات الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للام.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05) بين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية السابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير مكان السكن .

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير لنوع المدرسة.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات:عنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

الفرضية العاشرة: : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للام.

5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى الأسلوب المعرفي(التروي /الاندفاع) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة.

- التعرف على دور بعض المتغيرات في الأسلوب المعرفي(التروي /الاندفاع) لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة.

-التعرف على مستوى العنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة.

-التعرف على دور بعض المتغيرات في العنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة.

-التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) والعنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة.

6.1 أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تبحث في موضوعين مهمين وهما موضوع الأساليب المعرفية وموضوع ظاهرة العنف في مرحلة عمرية حرجة وهى مرحلة المراهقة . كما ويمكن النظر لأهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي:

1-الأهمية العلمية:

تعاني المكتبة العربية من نقص واضح في الابحاث المتخصصة في العلوم الانسانية ، ويأتي هذا البحث في الاساليب المعرفية وظاهرة العنف المدرسي كمساهمة متواضعة في هذا المجال -كما تأمل الباحثة - .

2-الأهمية التطبيقية:

- تتوقع الباحثة أن مثل هذه الدراسة ستعمل على إفادة المختصين النفسيين والاجتماعيين والتربويين بالنظر لظاهرة العنف من منظور معرفي، مما سيساعد المختصين والمرشدين التربويين على بناء البرنامج العلاجي والإرشادي الذي يخص كل طالب حسب الأسلوب المعرفي الذي يتفرد به.

- الاستفادة من المقاييس المستخدمة في البحث (مقياس تزاوج الاشكال المألوفة من إعداد الفرماوي، 1986، واستبانة العنف من إعداد الباحثة).

7.1 حدود الدراسة

- **الحد البشري:** طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة.

-**الحد المكاني:** مدارس محافظة رام الله والبيرة الحكومية والخاصة.

- **الحد الزمني:** الفصل الأول من العام الدراسي 2011- 2012.

-**الحد الإجرائي:** سوف تتحدد الدراسة بالمنهج والأدوات والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

- **الحد المفاهيمي:** سوف تتحدد الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم النظرية الخاصة بالدراسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 المقدمة.

1.1.2. الإطار النظري.

2.2 الدراسات السابقة .

1.2.2 الدراسات التي تناولت موضوع الأساليب المعرفية .

2.2.2 الدراسات التي تناولت العنف .

3.2.2 الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية والعنف.

4.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة .

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة :

في هذا الفصل تتناول الباحثة المفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوع الدراسة بشيء من التفصيل والتي تشمل مفهوم الأساليب المعرفية، طبيعتها، خصائصها، تصنيفها والفروق بينها وبين بعض المتغيرات النفسية والتطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية. وسيتم عرض الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع على وجه الخصوص، وهو المتغير الأساسي في هذه الدراسة، بشيء من التفصيل. كما سيتم تناول مفهوم العنف والعنف المدرسي، وكذلك عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية، والتي من شأنها إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة، بهدف الإفادة من نتائجها.

1.2 الإطار النظري

1.1.2. الاساليب المعرفية :

يتميز الأفراد باختلاف استجاباتهم تجاه المواقف المختلفة. فقد يعرض الموقف الواحد على عدة افراد، فيستجيبون له كل حسب طبيعته التي تميزه عن غيره. منهم من تكون استجابته سريعة

وآخر متأنية. ومنهم من ينظر نظرة شمولية للموقف، ومنهم من ينظر له كأجزاء. وهذا ما جعل الباحثين يتساءلون عن أسباب هذه الفروق في الاستجابات .

2.1.2. مفهوم الأساليب المعرفية وطبيعتها :

أدى النمو المتزايد للدراسات في مجال علم النفس، وخاصة في مجال التمايز النفسي، إلى ظهور مفاهيم معرفية منها الأساليب المعرفية، والتي بواسطتها يمكن الكشف عن الفروق بين الأفراد، ليس فقط في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية، كالانتباه، والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم، وتبادل المعلومات، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية.

لقد كانت دراسة الفروق الفردية قديما في الإدراك، وسيلة للقياس العقلي. ولكن البحوث والدراسات الحديثة تنظر لهذه الفروق على أنها مؤشرات للذكاء. وقد اعتبرت البحوث والدراسات هذه الفروق بأنها تعكس أحد الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة، مما أدى إلى اعتبار هذه الفروق بين الأفراد في الإدراك تمثل في جانب منها فروقاً في أساليب تعاملهم مع الموضوعات الخارجية . وهي بذلك تعكس الأسلوب المعرفي الإدراكي الذي يتميز به الفرد في تعامله مع مثيرات المجال الموجود فيه، والذي يتكون في شكله النهائي من ثلاثة أبعاد، والذي تمثل العمليات العقلية بعده الأول، والمحتويات بعده الثاني، والنواتج بعده الثالث (الشرقاوي ،2003) .

ويستخدم مصطلح الأسلوب لوصف عدد من الأنشطة والخصائص والسلوكيات الفردية التي تظهر بشكل ثابت لفترة زمنية. ومع نمو الفرد وزيادة وعيه بالأسلوب الذي يتبناه، فإنه يتوقع أن يؤدي إلى تحسين أدائه، وإلى تشكيل حس ذاتي لا يمكن للفرد أن يتجاهله عند التعامل مع مواقف

الحياة المختلفة ، لذلك ترجم مصطلح Style في اللغة العربية إلى (الأسلوب) أو(النمط)، علماً بأن مفهوم النمط يرتبط بدراسات الشخصية، وأما مفهوم الأسلوب فيرتبط أكثر بدراسات علم النفس المعرفي، إذ يرتبط الأسلوب المعرفي بعمليات الإدراك، والتذكر، والتخيل، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، بينما يرتبط مفهوم النمط بالأنماط الشخصية كالانطواء والانبساط (العتوم ،2004).

مما سبق تبرز الجوانب الآتية لطبيعة الأساليب المعرفية :

1- أصبحت الأساليب المعرفية محوراً هاماً لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا، كالإدراك، والتفكير، والانتباه، والتركيز، والتعلم ومجال حل المشاكل.

2- وهي – أي الأساليب المعرفية – تنضم إلى المتغيرات الوسيطة، فهي تعبر عن جانب مهم من النشاط المعرفي المرتبط بالنشاط وإحداث الاستجابة، وينظر إليها وفقاً لهذا على أنها عوامل منظمة لبيئة ومدركات الإنسان.

3- وتعتبر طرقا تفصيلية لاستقبال الإنسان للمعرفة وإصدارها على النحو الذي يتم عند تعلقها بعملية تجهيز وتبادل المعلومات بجوانبها المختلفة.

4- وهى متغيرات هامة للنظر إلى الشخصية في جوانبها المتعددة نظرة أكثر تكاملاً فهي لا تتعلق بالجانب المعرفي وحده من الشخصية بل أيضا تتعلق بالجوانب الوجدانية والدافعية (الفرماوي ،2009).

وأما مكونات **الأسلوب المعرفي** فقد أكد ريدنج ورينير(Riding &Rayners 1998) أن الأسلوب المعرفي كغيره من المتغيرات النفسية (كالاتجاهات) يتكون من ثلاث مكونات تحدد معـاً أسلوب الفرد في التفكير وهي:

- المكون الانفعالي وينطوي على المشاعر التي تصاحب الفرد عند التعامـل مـع المواقـف المختلفة.
- المكون السلوكي ويتعلق بالسلوكيات التي تصاحب الأسلوب المعرفي أو تنتج عنه.
- المكون المعرفي ويتعلق بمعرفة الفرد ووعيه بأسلوبه المعرفي (العتوم 2004).

ويلاحظ وجود عدة مسميات لمفهوم الأساليب المعرفية، مثل أساليب التحكم المعرفيـة، أو الأبنية المعرفية، أو الأنماط المعرفية. ونتيجة للاهتمام المتزايد بالأساليب المعرفية فقـد ظهـر العديد من التعريفات لها، والتي في نهاية المطاف تعبر عن نفس المفهوم.

فيشير وتكن وموري وجودانـف (Witkin,Moore & Goodenough,1977) إلـى أن كلمة أسلوب تعني طريقة مميزة تلازم سلوك الفرد في نطاق واسع من المواقف، ولأن هذا الأسلوب يشمل كل الأنشطة الإدراكية فقد سمي بالأسلوب المعرفي (العمري ،2007) .

وينظر جيلفورد إلى الأسلوب المعرفي على أنه الوظيفية الموجهة للفرد التي تحدد متى وأين وبأي طريقة يستخدم وظائفه العقلية (الزغول والزغول، 2003).

ويعرفه عبد الهادي (2010، ص 85) بأنه أسلوب شخصي" يعبر عن تفضيلات الفرد عند تناوله وإعداده للمعلومات، ويمتاز هذا الأسلوب بالاتساق النسبي، ويفسر تباين البنى المعرفية لدى الأفراد، ويعمل على تنشيط القدرات العقلية والسمات ألانفعالية المرتبطة بالمهمة ".

وأما الشرقاوي (2003، ص 234) فعرفه بأنه " تلك الفروق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك، والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم والتعلم، وتكوين المعلومات، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي، ودراسة الشخصية. وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية سلوك الفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط ".

وعرفه رايدنج ورينر (Riding &Rayners, 1998) بأنه الأسلوب المعتاد المفضل الذي يستخدمه الفرد في تنظيم المعلومات ومعالجتها، بحيث ينعكس في الطريقة التي يفكر من خلالها وفي سلوكه الاجتماعي (الزغول والزغول ،2003) .

من خلال العرض السابق لمفهوم الأساليب المعرفية يتضح أن الأفراد يختلفون فيما بينهم وبدرجات متفاوتة في أساليب تعاملهم وإدراكهم للمواقف التي يتعرضون لها، لذلك يستجيب كل فرد للموقف حسب أسلوبه المعرفي المفضل لديه .

3.1.2. خصائص الأساليب المعرفية:

يشير كل من (الشرقاوي ،2003، العتوم ، 2004، الفرماوي ، 2009 ، الزغول والزغول، 2003، عبد الهادي ، 2010) الى الخصائص العامة للأساليب المعرفية، ومن أهم هذه الخصائص :

1- تعكس دراسة الأساليب المعرفية فرقا بين الأفراد، وليس فرقا بين الثقافات، مما يجعل عملية قياسها ممكنة وسهلة.

2- تتعلق الأساليب المعرفية بشكل أو إطار النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد، وليس بمحتواه، لذلك يستطيع الأسلوب المعرفي أن يجيب عن الكيفية التي يفكر بها الفرد، وليس عما يفكر فيه.

3- لا تقتصر الأساليب المعرفية في مفهومها على الجانب المعرفي من الشخصية، ولكنها تعد مؤشرا هاما في النظر إلى الشخصية بجميع أبعادها، مما يجعل الباحثين ينظرون إليها كأبعاد مستعرضة للشخصية.

4- تتميز الأساليب المعرفية بالثبات النسبي مع مرور الزمن، مما يعني أنها تنمو وتتطور مع التقدم في العمر. والثبات هنا لا يعني أنها غير قابلة للتغيير. فقد تتغير هذه الأساليب ولكن ليس بسهولة ولا بسرعة. وهذا يمكننا من التنبؤ، بشيء من التأكيد، أن الشخص الذي يتميز بأسلوب معرفي معين في أدائه، سيمارس هذا الأسلوب في أدائه في المواقف المشابهة. وهذا الثبات النسبي للأساليب المعرفية، في المواقف السلوكية المختلفة، يحقق قاعدة تنبوئية كبيرة في عمليات الإرشاد النفسي على المدى البعيد .

5- تعتبر الأساليب المعرفية ثنائية القطب Bipolar، وهذه الخاصية على درجة كبيرة من الأهمية لتميزها عن المقاييس أحادية القطب، مثل الذكاء وأبعاد القدرات الأخرى . ولكل قطب في الأساليب المعرفية قيمته وأهميته في ضوء ظروف خاصة أو محددة .

6- ترتبط الأساليب المعرفية بعلاقات سلبية وإيجابية مع متغيرات عديدة، كالاندفاعية والذكاء والنجاح الأكاديمي اعتماداً على طبيعة المهمة التي يقوم بها الفرد. فطبيعة الأسلوب أو

النمط المعرفي يقترن بمستويات عالية أو منخفضة من الدافعية أو الذكاء أو النجاح الأكاديمي أو التكيف مع ظروف الحياة.

7- الأساليب المعرفية تمر بمراحل نمائية مماثلة لمراحل النمو المعرفي. ويؤكد ذلك ما ذكره كاجان وآخرون(1963) بأن الأساليب المعرفية التصورية تكون أكثر عمومية في بداية مراحل النمو. فالمفاهيم أو الادراكات التي يكونها الطفل تكون عامة، ومع تقدم العمر تصبح نوعية متمايزة. فطفل الرابعة ينظر إلى المثير كاملا، بينما طفل التاسعة ينظر إلى المثير من ناحية محتواه الكلي والجزئي .

8- يمكن قياس الأساليب المعرفية بوسائل لفظية وغير لفظية، مما يساعد في تجنب كثير من المشكلات التي تنشأ عند اختلاف المستويات الثقافية للأفراد، والتي تتأثر بها إجراءات القياس التي تعتمد بدرجة كبيرة على اللغة .

4.1.2. الفروق بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات النفسية:

1- الأساليب المعرفية والعمليات المعرفية:

يستخدم بعض الأشخاص مفهوم الأنماط المعرفية، والعمليات المعرفية، للدلالة على نفس العمليات . ولكن في حقيقة الأمر هناك فرق واضح بينهما، بالرغم من تداخلهما وترابطهما معاً. فالنمط المعرفي يمثل الأسلوب المعرفي المفضل في تمثيل المعلومات ومعالجتها، ويقاس بالإستراتيجية المفضلة في انجاز العملية العقلية. أما العملية المعرفية فتشير إلى الفعل العقلي الذي تم تنفيذه على المدخلات، ويقاس عادة بالأداء العقلي (الزغول والزغول،2003).

2- **الأساليب المعرفية والشخصية:**

للأساليب المعرفية دور هام في دراسة الشخصية. فهي قادرة على تفسير الكثير من جوانب الشخصية المعرفية والاجتماعية والانفعالية. وتنظر الأساليب المعرفية إلى الشخص بطريقة شمولية، حيث لا تعمل على تجزئة المكونات المعرفية عن المكونات الأخرى، كالمكونات الانفعالية والاجتماعية والدافعية في الشخص .

3- **الأساليب المعرفية وعلاقتها بالذكاء والقدرات:**

تختلف الأساليب المعرفية عن الذكاء. إذ تهتم الأساليب المعرفية بشكل النشاط المعرفي الذي يؤدي إلى سلوك دون الاهتمام بمحتوى ذلك النشاط . بينما يهتم الذكاء بمستوى الأداء أو المهارة. فالفرد الذي يوصف بالذكاء المرتفع يرتبط بمستوى عالي في الأداء. أما الفرد الذي يوصف بالذكاء المنخفض فيرتبط بمستوى أداء منخفض، بينما تشير القدرات إلى درجة انتفاع الفرد من التدريب اللاحق كعامل تنبؤي بأداء الفرد ودقة نشاطه المعرفي (العتوم، 2004).

4-الأساليب المعرفية والاستراتيجيات المعرفية:

لقد أشار ميسك (Messick,1984) إلى أن الاستراتيجيات المعرفية عبارة عن طرق عامة يستخدمها الأفراد في الأعمال العقلية، أي أنها بمثابة طرق للإدراك، والتفكير، والتذكر، وتكوين المعلومات، وحل المشكلات. ويستدل على هذه الاستراتيجيات عن طريق التوصل إلى المعرفة. أما الأساليب المعرفية فتعكس الاستراتيجيات المعرفية، حيث لا يختار الفرد الأسلوب المفضل من بين عدة أساليب، ولا يستطيع تغييره بسهولة حسب الموقف لأنها – الأساليب – ثابته لفترات زمنية طويلة، وتعمل على توجيه السلوك في جميع المواقف كتوجه عام (الفرماوي، 2004 ،الشرقاوي، 2003).

5.1.2. التطبيقات العلمية لدراسة الأساليب المعرفية:

تشير العديد من الدراسات كدراسة (Kim etal ., 2008، السنباني ،2005 ،2005, Yecan ، صوالحة وبني خالد ،2007، بني خالد ، 2005، محمود ،2006، الخطيب والعتوم ، 2008، مصطفى وعزيز، 2009، الهلول ،2008، العتوم،2004)، الى المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفية ومنها :

1- **التعلم** : يوفر اختلاف الأساليب المعرفية للطلاب الفرصة للمعلم لتقديم المادة وإدارة الصف بطريقة تلائم وأساليب الطلبة المعرفية.

2- **الشخصية:** التعرف على سمات وخصائص الأفراد وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة

3- **الاختيار المهني والأكاديمي:** تساعد الأساليب المعرفية على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب من الأساليب المعرفية التي يمتلكها الأفراد.

4- **الإرشاد النفسي:** تساعد معرفة الأساليب المعرفية المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم.

6.1.2. تصنيف الأساليب المعرفية:

لقد تعددت التصورات النظرية التي تناولت الأساليب المعرفية. ويعتبر ويتكن Witkin من أكثر الباحثين اهتماما بدراسة الأساليب المعرفية. فقد تناول هو وزملاؤه الأسلوب المعرفي الاعتماد – مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي ، كما ميز بروفرمان Broverman بين أسلوبين معرفيين يمثلان بعدين في الشخصية وهما : السيادة التصورية في مقابل السيادة الإدراكية – الحركية،

والآلية القوية في مقابل الآلية الضعيفة. وأما روكيش فأشار إلى الدوجماتية. وتناول بيري اسلوب التعقيد المعرفي في مقابل التبسيط المعرفي. وصنف ميسك الأساليب المعرفية إلى تسعة عشر أسلوبا معرفيا. وقدم جيلفورد كذلك تصنيفا للأساليب المعرفية التي ترتبط بنموذجه في بنية العقل. وفي ضوء التصورات المختلفة التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية تم تحديد أكثر هذه الأساليب استخداما (الشرقاوي ،2003) .

1- الأسلوب المعرفي الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي:

يهتم هذا الأسلوب بالطريقة التي يدرك بها الفرد الموقف أو الموضوع وما به من تفاصيل. بمعنى انه يتناول قدرة الفرد على إدراكه لجزء من المجال كشيء مستقل أو منفصل عن المجال المحيط ككل. فالفرد الذي يتميز باعتماده على المجال في الإدراك يخضع إدراكه للتنظيم الشامل للمجال، أما أجزاء المجال، فإن إدراكه لها يكون مبهما. وأما الفرد الذي يتميز باستقلاله عن المجال فيدرك المجال في صورة منفصلة أو مستقلة عن الأرضية المنظمة له.

وقد خلص الشرقاوي (1992) في سلسلة الدراسات حول الأسلوب المعرفي الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال إلى عدة نتائج منها :

- أن المستقلين عن المجال من كلا الجنسين يتميزون بالحصول على درجات عالية في الميول الموسيقية، والميكانيكية، والحسابية والفنية من المعتمدين على المجال.

- يتميز المعتمدون على المجال الإدراكي بالحصول على درجات أعلى في الميل نحو الخدمة الاجتماعية للآخرين.

- أن سمة الاعتماد على المجال أكثر ثباتا عند الإناث منها عند الذكور.

– أن فئة الشباب في المجتمع تميل إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي مقارنة بالأطفال والشيوخ الذين يميلون إلى الاعتماد على المجال الإدراكي، علما بان المتوقع أن يستمر ثبات الأسلوب المعرفي مع تقدم العمر .

وقد تم بناء ثلاث أدوات لقياس الأسلوب المعرفي الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال وهي :

-اختبار المؤشر والإطار.

-اختبار الأشكال المتضمنة.

-اختبار ضبط وضع الجسم.

2- **أسلوب تكوين المدركات:**

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في تصنيف أوجه التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها. فبعض الأفراد يعتمدون في تكوين المدركات والمفاهيم على تحليل الخصائص الظاهرية للمثيرات. هؤلاء الأفراد يتميزون بان لديهم قدرات خاصة في التفكير، وقد يكون لديهم تفكير ناقد، إذ لديهم قدرة على تحليل ونقد الموضوعات من خلال نماذج من المحكات الداخلية والخارجية. والآخرون يعتمدون على استنباط مستويات العلاقات بين المثيرات التي يتعرضون لها. حيث يتصف هؤلاء الأفراد بأنهم يميلون إلى إدراك مدركاتهم عن طريق تحليل الخصائص للموضوعات التي تتفاعل معها .

3- **الأسلوب الاستجابي – الفعال :**

قدم هذا الأسلوب مجموعة من علماء النفس منهم بير، افرتون ووايت (Bear, Overton & White,1976) وقد أطلق على هذا الأسلوب وصف الاندماجي. وهو ثنائي القطب. ويطلق وصف الأسلوب الفعال على أحدهما، والأسلوب الاستجابي على الآخر. ويعبر الأسلوب الاندماجي

عن نمط الفرد الذي يستخدمه أثناء تفاعله مع عناصر البيئة الخارجية. ويتصف الأفراد ذو الأسلوب النشط الفعال بأنهم غالباً ما يتصفون بالنشاط والمبادرة والحيوية، ولديهم قدرة عالية على التجريب. وهم يؤمنون بالخبرة الموضوعية. أما الأفراد ذو الأسلوب الاندماجي الاستجابي، فإنهم غالباً ما يتصفون بأنهم ذاتيون في أحكامهم، وبأنهم مستقبلون للأحداث دون أن يؤثروا فيها، وهم يؤمنون بأن الأحداث الخارجية تسير دون أي تدخل منهم (عثمان ،2006) .

4- أسلوب المخاطرة مقابل الحذر:

يعكس هذا التصنيف الفروق الفردية التي توجد بين الأشخاص، من حيث السرعة والمخاطرة في اتخاذ القرارات وقبول المواقف غير التقليدية. يتوزع الأفراد في هذا التوجه إلى نوعين : أفراد يمتازون بنمط الحذر، وهم أكثر انتباهاً للموقف ولا يتسرعون في اتخاذ القرار، وهم بذلك اقل ميلاً للمجازفة أو المخاطرة في مواجهة المواقف الجديدة وغير المألوفة بالنسبة لهم. وأفراد ذوو نمط المخاطرة، وهم في الغالب أكثر ميلاً للمخاطرة والتجريب، وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الجديدة أو غير المألوفة.

5- سيطرة الدماغ الأيمن مقابل النمو للدماغ الأيسر :

تشير الدراسات إلى أن الجانب الأيسر من الدماغ يتميز بأنه تحليلي وعقلاني، ويختص بمعالجة المعلومات من خلال ربط الأجزاء بالكل، بشكل خطي تتابعي. لذلك تظهر تفضيلاته وفعاليته لدى أصحابه في معالجة المعلومات اللفظية، وترميز اللغة، والأرقام، والتتابعات الزمنية والرقمية، والتحليل المنطقي الكلي. أما أصحاب سيطرة الدماغ الأيمن فيميلون إلى تركيب الأجزاء ومعالجة المعلومات بالتوازي، أو بشكل متزامن، من خلال التعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة. ويميل أصحابه إلى التعلم الكلي. يحبون الصور والرسومات، ويركزون على الخبرات الخارجية البصرية والمكانية، ويستخدمون الحواس أكثر من العقلانية والمنطق .

6- أسلوب الصقل والرتابة:

يتصف الأفراد ذوو أسلوب الرتابة بالغموض: إذ عليهم استرجاع خبراتهم بطريقة منظمة تتيح لهم الاستفادة من خبراتهم السابقة، حيث أن قدراتهم على انتقال أثر التعلم محدودة، وغالباً ما نجد أن هؤلاء الأفراد يستخدمون تلك الخبرات لحل مشكلات جديدة، لان تلك الخبرات تميل إلى الأهم من خلال الذاكرة، بعكس الأفراد ذوي أسلوب الصقل. فهم يكونون عادة أقل عرضة للتشتت نتيجة للمثيرات المختزنة في الذاكرة. وهؤلاء الأفراد لديهم قدرات تذكرية تساعدهم على استرجاع خبراتهم السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة (العتوم، 2004) .

7- تحمل الغموض مقابل عدم تحمل الغموض :

يتضمن هذا الأسلوب قدرة الأفراد على تقبل المدركات التي تختلف عن الخبرة التقليدية، كذلك تقبل الأفراد لما يحيط بهم من متناقضات، وما يتعرضون له من موضوعات أو أفكار أو أحداث غامضة غير واقعية. فبعض الأفراد يستطيعون التعامل مع الأفكار غير الواقعية أو الغريبة عنهم، في حين لا يستطيع آخرون تقبل ما هو جديد أو غريب، ويفضلون التعامل مع ما هو مألوف وواقعي .

8- الأسلوب المعرفي المعقد والبسيط:

يرتبط هذا الأسلوب بالفروق بين الأفراد في ميلهم لتفسير العام وترجمته بطريقة معقدة وكثيرة الأبعاد. فالفرد الذي يتميز بالأسلوب المعرفي المعقد، أقدر على التعامل مع متغيرات الموقف الاجتماعي المتعددة، وعلى إدراك ما حوله بصورة تحليلية، وبإيجاد التكامل المعرفي البسيط بين هذه المتغيرات. وهو أكثر قدرة على التعامل مع المجرد. أما من يمتاز بالأسلوب

المعرفي البسيط، فهو اقل قدرة في هذا المجال ويحتاج إلى التعامل مع المحسوس والعياني (عبد الهادي، 2010) .

9- أسلوب التروي / الاندفاع:

أ- **نشأة أسلوب التروي /الاندفاع:**

يعتبر الأسلوب المعرفي(التروي / الاندفاع) ثاني الأساليب المعرفية التي اهتمت بها البحوث بعد الأسلوب المعرفي (الاعتماد مقابل الاستقلال) عن المجال الإدراكي .

ويتعبر كاجان وزملاؤه (Kalgan etal ., 1964) من الأوائل الذين اهتموا بهذا الأسلوب، وذلك من خلال البحوث التي أجراها على الأساليب التصورية باستخدام الأسلوب التصوري Conceptual Style. فلقد تبين أن إنتاج المفاهيم التحليلية على هذا الاختبار قد ارتبط بالميل لتأخير الحكم الإدراكي، بمعنى أن الأفراد ذوي الميل التحليلي كانوا أكثر ميلاً إلى تأخير ألاحكام الإدراكية.

وكنتيجة للبحوث التي أجراها كاجان وزملاؤه، مستخدمين اختبارات الأشكال المتوارية Hidden Figure Test، واختبار" مضاهاة الأشكال المألوفة"Familiar Figure Test ، بالإضافة إلى اختيار "الأسلوب التصوري Conceptual Style Test " ، توصلوا إلى أن الأطفال الذين يتميزون بالاتجاه التحليلي يميلون باستمرار إلى تأمل البدائل المتاحة للحل، كما أنهم يرتكبون عدداً أقل من الأخطاء في أية مواقف إدراكية يواجهونها. بينما يتميز الأطفال ذوو الاتجاه الشمولي أو الكلي، بإعطاء استجابة فورية وسريعة، ويرتكبون عدداً أكثر من الأخطاء في أي موقف إدراكي يواجهونه. ومن هنا أطلق كاجان وزملاؤه مصطلح التأمليين على الأفراد الذين يأخذون وقتاً في التأمل في حال المواقف الغامضة، ويرتكبون عدداً أقل من الأخطاء، ومصطلح المندفعين على

الأفراد ذوي الاستجابة السريعة والأخطاء الكثيرة، عند استجابتهم للمواقف الإدراكية الغامضة(الفرماوي ،2009 ، الشرقاوي، 2003)

ب- مفهوم أسلوب التروي / الاندفاع:

يرتبط هذا الأسلوب بميل الأفراد إلى سرعة الاستجابة مع التعرض للمخاطرة. فاستجابات المندفعين غالبا ما تكون غير صحيحة لعدم دقة تناول البدائل المطروحة لحل الموقف، وذلك على عكس الأفراد الذين يتميزون بالتروي والتأمل في فحص المعطيات الموجودة في الموقف (الشرقاوي ،2003) .

ولقد تعددت التعريفات المعرفية للأسلوب المعرفي /التروي، مقابل الاندفاع. فقد عرفه الفرماوي (2009، ص 136) بأنه "أسلوب معرفي يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة ".

وأما العتوم (2004، ، ص 298) فقد عرفه "بأنه الأسلوب الذي يتمثل بسرعة الاستجابة نحو المواقف، في ميل أصحاب الأسلوب المتسرع إلى الاندفاع والاستجابة المتسرعة للمثيرات مما يجعلهم عرضة لارتكاب الأخطاء، بينما أصحاب الأسلوب المتأمل إلى التروي والتفكير بشكل عميق مما يقلل من احتمالية القيام باستجابات خاطئة ".

أما الخولي (2002) فقد أشار إلى انه أسلوب يشير إلى الفروق الفردية في الأسلوب والإيقاع في سلوك اتخاذ القرار، حيث يُظهر بعض المفحوصين حذرا كبيرا في اتجاهاتهم نحو اتخاذ القرار، إلا أن آخرين يظهرون عشوائية في عملهم، ويختارون في الغالب بعناية قليلة . وهذه الفروق وهي للاتجاه المتروي على عكس الاتجاه المندفع في اتخاذ القرار .

من التعريفات السابقة لأسلوب التروي /الاندفاع يمكن الإيجاز بان الأفراد المندفعين هم أولئك الأفراد الذين يمتازون بالاستجابة السريعة للمواقف التي يتعرضون لها. لذلك يكونون أكثر عرضة للوقوع في الأخطاء، وهم بذلك عكس الأفراد المتروين الذين يتأنون في استجاباتهم للمواقف، مما يجعل استجاباتهم اقل خطأ من الأفراد المندفعين.

ج- الثبات النسبي لأسلوب التروي / الاندفاع :

يشير كل من كاجان وكوجان (Kagan &Kogan ,1970)، كما جاء عند جاد (1997) إلى أن اسلوب (التروي /الاندفاع) المعرفي يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، وقد يتصف بالثبات النسبي عبر الزمن، كما انه قد يتغير بالنمو فيصبح الأطفال تدريجيا أكثر ترويا، فيزداد زمن كمون استجاباتهم وتناقص أخطائهم في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) .

وقد قام كاجان باختبار ثبات بُعد (التروي / الاندفاع)، فقد قام بدراستين ، الأولى قام فيها بتطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة MFFT فرديا على (104) أطفال من البنين والبنات كانوا في الصفين الثالث والرابع. وبعد عام من التطبيق قام بتطبيق نسخة مختلفة اختلافا بسيطا من اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT). وقد وجد أن الارتباطات في التطبيق الأول والثاني كانت مرتفعة لدى كل من البنين والبنات في كل الصفوف. فقد كان متوسط الارتباط (,62)، وأما دراسته الثانية فقد قام بحساب ثبات بُعد (التروي / الاندفاع) فشملت (102) طفلا تم إعطاؤهم نفس الاختبار السابق. وقد وجد أن الارتباطات بين زمن الاستجابة في التطبيق الأول وزمن الاستجابة في التطبيق الثاني كانت (,48) لدى البنين و(52،) لدى البنات (جاد،1997) .

وأما سالكيند ونيلسون (Salkind& Nelson,1980) فقد وجدا أن عدد الأخطاء يبدأ في التناقص بعد سن العاشرة، وزمن كمون الاستجابة يزداد عند نفس السن. وفسرا هذه النتيجة على

أساس أن الطفل حول الحادية عشرة من العمر يكون قد اختار إسلوبه المفضل في الاستجابة للمواقف الإدراكية .

أما في الشريحة العمرية 11-14 سنة، والتي تقابل المرحلة الإعدادية، فقد أجرى (Messer, 1981) دراسة طولية كانت تهدف إلى اختبار مدى ثبات أسلوب (التروي / لاندفاع) لدى أفراد المراهقة المبكرة. وقد أشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق كانت ايجابية ودالة عند اقل من 01, في حالة عدد الأخطاء، وسالبة ودالة عند اقل من 05. في حالة زمن كمون الاستجابة، مما يدل على استقرار أداء المتروين والمندفعين خلال هذه الفترة، كما يُعَبر عنه بعدد الأخطاء أكثر منه بأزمنة رجع الاستجابة (محمد، 1998).

العنف:

يعتبر العنف سمة من سمات الطبيعة البشرية يتسم بها الفرد والجماعة. فظاهرة العنف من الظواهر القديمة في المجتمع الإنساني قدم الإنسانية (منذ أن طوعت نفس قابيل لقتل أخيه هابيل).

وقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم العنف. ويختلف العنف بأشكاله وذلك باختلاف المجتمعات بعضها عن بعض في ثقافتها، وعاداتها، وقيمها، وتقاليدها وارتباطاتها الاجتماعية. وتختلف شدة العنف وتأثيراته في المجتمع الواحد باختلاف وعي وثقافة الأفراد، وتختلف كذلك النظرة له بين الأزمنة.

1.7.1.2 تعريف العنف:

الخروج بتعريف واحد ووحيد للعنف أمر معقد، نظرا لاختلاف المناهج التي تدرس السلوك البشري مستندة لمفاهيم مختلفة كثيرة، وحيث يركز كل واحد منها على جزء محدد. ولهذا السبب هناك تعريفات كثيرة للسلوك العنيف الذي يعكس تغاير النظريات تحته.

عرفته منظمة الصحة العالمية (2002، ص 4) بأنه "الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية، أو القدرة، سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات، أو شخص آخر، أو ضد مجموعة، أو ضد مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوث إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان".

أما عياش (2009 ، ص 56) فعرفه " بأنه حالة من حالات السلوك الهجومي يتميز بإيذاء الذات أو الآخرين أو تحطيم الأشياء. ويكون بدنياً أو لفظياً أو نفسياً أو مظاهر أخرى لا تتدرج وفق المظاهر المذكورة ".

وتعرفه سليمان (2008 ، ص 22) " بأنه استجابة سلوكية انفعالية قد تنطوي على انخفاض في البصيرة والتفكير وغالباً ما يسلك الفرد السلوك العدواني عندما يعاني ضعفاً جسمياً أو معنوياً فيلجأ لتأكيد ذاته من خلال ممارسة القوة أو الإكراه ضد الغير ويمكن ملاحظة مظاهر العنف من خلال الاعتداء اللفظي على الغير أو الإيذاء البدني وغير البدني للنفس أو الغير وإلحاق الأذى بممتلكات الآخرين" .

ويشير الشامي (2007) إلى العنف بأنه سلوك فعلي أو قولي، وقد يتضمن استخدام القوة أو التهديد لإلحاق الأذى والضرر بالذات أو بالآخرين، وكذلك إتلاف الممتلكات لتحقيق أهداف معينة،

والعنف بهذا يكون سلوكا فعليا أو قوليا، وينطوي على ممارسات ضغط نفسي أو معنوي بأساليب مختلفة، كما أن السلوك العنيف قد يكون فرديا أو جماعيا، منظما أو غير منظم، علنيا أو سريا .

ويرى نفايد (Nevid,3003) بأنه اعتداء على شخص الإنسان، إما في جسمه ،أو نفسيته، أو سلب حريته، أو إلغاء قدرة الشخص على اتخاذ قرار يخصه.

ويعرفه نظمي (2010، ص 206) بأنه " ضغط نفسي أو لفظي أو بدني، ذو طابع فردي أو جماعي، يتسم بالقسوة والفظاظة، يصدر فعليا أو رمزيا على شكل محاولة أو تهديد، مما يتسبب في إحداث أضرار معنوية ومادية بطرف أخر، فردي أو جماعي، نتيجة التنكيل النفسي أو البدني به " .

كما يعرفه سميث وآخرون (Smith et al. , 2003) بأنه " سلوك هادف يُقصد من ورائه تجريح وإيلام الآخرين، ويمكن أن يكون جسديا، أو لفظيا، ويمكن أن يكون مباشرا عن طريق تخريب أو سرقة الممتلكات.

مما سبق يمكن إيجاز العنف بأنه نشاط سلوكي يمارس بشكل فردي أو ضمن مجموعة، ويلحق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات، وقد يكون موجها للذات، وقد يكون بدنياً أو لفظياً مسببا أضرار جسمية أو نفسية. ويتميز العنف باستجابة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير.

2.7.1.2. خصائص السلوك العنيف:

لقد أورد كل من (عياش، 2010 , حسين وحسين، 2010 , وجادو ،2005) خصائص السلوك العنيف كما يلي :

1- تعمد الإيذاء وإن لم يحدث، وتوافر القصد.

2- العنف ذو طبيعة مادية ومعنوية ويتمثل ذلك في إصابة الضحية جسميا أو نفسيا أو قد يشتمل الاثنين معا.

3- يختلف في الدرجة والشدة فقد يكون بسيطا وقد يصل إلى درجة القتل.

4- قد يكون مباشرا أو غير مباشر.

5- قد يكون العنف غاية يمثل هدفا في حد ذاته وتعبيرا عن الشعور بالإحباط الذي يعانيه الفرد أو تفريغا لتوترات تراكمت لديه، وقد يكون وسيلة يهدف إلى إجبار الضحية على إتيان فعل معين أو تعديل سلوكها.

6- قد يكون العنف فرديا يمارسه فرد ضد آخر، أو فرد ضد جماعة، أو جماعيا تمارسه جماعة ضد جماعة، أو موجها نحو الذات مثل الانتحار.

7- يكون العنف استجابيا، حيث يحدث كرد فعل لأحد أشكال المضايقات من الطرف الأخر، (استعادة حق مسلوب أو الانتقام أو تحرشيا) .

2. تصنيفات العنف:

السلوكيات التي توصف بأنها عنيفة كثيرة. فقد أشار باندورا إلى أن تحديد السلوك بالعنيف يستند إلى مجموعة من المعايير :

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

- شدة السلوك مصحوبا باستجابات عالية الشدة أو منخفضة الشدة.

- خصائص الشخص المعتدي والمعتدى عليه .

- تعبيرات عن الأذى أو الضرر أو الألم (القمش ومعايطة، 2007).

أولا: **من حيث الأسلوب والطريقة:**

أ- **العنف المادي:**

- **العنف الجسدي :** استخدام القوة الجسدية بشكل مستمر تجاه الآخرين من اجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية، مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار (العرود ،2008) .

ويتمثل العنف الجسدي بالهجوم ضد كائن حي بواسطة استعمال أعضاء من الجسم، كالأسنان، أو الرأس، أو استخدام آلة حادة أو السلاح. ويكون عواقب هذا السلوك إيقاع الألم والضرر بهذا الكائن، وقد يصل عنف هذا السلوك لدرجة قتل الآخرين أو إيذاء الذات (الطراونة، 2004) .

- **العنف الموجه نحو الممتلكات:** ويقصد به تخريب ممتلكات الآخرين وإتلافها مثل تكسير وحرق، أو سرقة هذه الممتلكات والاستحواذ عليها.

ب- **العنف المعنوي:** ويعد من أخطر أنواع العنف، إذ يظهر بصورة غير محسوسة وملموسة وبطريقة غير مباشرة تعمل على تقويض كرامة الفرد وإضعاف ثقته بنفسه. ويظهر من خلال النقد المتكرر والتهكم والسخرية والإهانة واللغة المهينة والاستعمال الدائم للتهديد والوعيد وله أثر مدمر على الصحة النفسية للطالب ويتجسد بمظهرين :

- **العنف اللفظي:** استجابة صوتية ملفوظة تحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن حي آخر، ويعبر عنه في صورة الرفض والتهديد، والنقد الموجه نحو الذات، أو نحو الآخرين، بهدف استفزازهم أو إهانتهم والاستهزاء بهم، وقد تستخدم بجانب الألفاظ والإيماءات والإشارات أو أي جزء من أجزاء الجسم المختلفة .

- **العنف الرمزي أو العنف النفسي:** ويتم من خلال القيام بعمل معين او الامتناع عن القيام به، وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي. وقد تحدث على يد شخص أو عدة أشخاص، يمتلكون القوة والسيطرة، ويوقعون الضرر على شخص آخر، مما يؤثر على وظائفه السلوكية، والوجدانية، والذهنية، والجسدية. وتتمثل هذه الأفعال في رفض الفرد وعدم تقبله، وإهانته، والتخويف والتهديد، والعزلة، وسلوكيات تلاعبيه وغير واضحة (سليمان، 2008).

ج- **العنف المباشر:** وهو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، مثل المدرس أو الإداريين أو الطلاب أو أي شخص يكون مصدراً اصلياً يثير الاستجابة.

د- **العنف غير المباشر:** العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي وليس الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية(شوقي، 1994).

ثانيا: من حيث فردية وجماعية العنف:

- **العنف الفردي:** هو سلوك يصدره الفرد لفظياً أو بدنياً أو مادياً، صريحاً أو ضمنياً، مباشرة ، ناشطاً أو سلبياً، ويترتب على هذا السلوك إلحاق ضرر بدني أو مادي للشخص نفسه أو للآخرين ويكون الاعتداء فردياً من طالب على آخر.

- **العنف الجماعي:** هو سلوك عشوائي تدميري يهدف إلى إحداث أذى أو تخريب لجماعة أو ممتلكات أو أشياء ويكون الأذى نفسياً أو بدنياً أو كليهما(الزند ومحمد، 2000).

3.7.1.2. علاقة العنف ببعض السمات:

1. العدوانية :

تتفق (موسوعة التحليل النفسي، معجم العلوم السلوكية، موسوعة علم النفس) جميعها على تعريف مصطلح العدوانية بأنه: " ذلك المتصل الذي يحتل إحدى طرفيه سلوك هجومي أو فعل عدواني الذي يمكن أن يتخذ أية صورة من الهجوم الفيزيائي، ويحتل طرفه الأخر النقد اللفظي المهذب، وكل كائن يجد لنفسه موقعا على هذا المتصل تبعا للمواقف الاجتماعية الذي يحياه " (جادو ،2005 ص 7).

والعدوانية كما ميزتها سليمان (2008)، هي صفة من صفات الشخصية والمسماة " بالغريزة "، وقد تظهر في بعض الأحيان، وقد لا تظهر. وعندما تظهر تسمى "سلوكا عنيفا ". فالعدوانية إحساس لا يأخذ دائما طابعا عنيفا. بالمقابل فإن العنف سلوك يشتمل دائما على العدوانية .

2. الغضب :

"هو انفعال الفرد وعدم سيطرته على ذاته. وهو سمة تظهر لدى الفرد حينما يواجه الكثير من الصعوبات والمواقف التي تُبرز لديه هذا الانفعال " (عياش، 2009، ص 105) .

ويذكر حلمي (1999) أن العنف يعبر عن مظهر من مظاهر الغضب، وبه يتم التعبير عن الغضب في صور العنف المختلفة والتي تهدف إلى الإيذاء والإضرار بالآخرين.

3. القوة :

هي مقدرة الفرد على التحكم وفرض السيطرة والإرادة على الآخرين لتحقيق هدف معين، والقوة هي فكرة أساسية، ومهمة، وعنصر العنف لا يتم في معظم الأحيان بتنفيذ أشكاله، وخاصة الجسمي إلا عن طريق توفر القوة التي تعطيه القدرة على التنفيذ فقد أشارت معظم تعاريف العنف

على انه إلحاق الأذى أو الضرر وتدمير الذات عن طريق القوة أو استخدامها لتنفيذ ذلك (عيـــاش، 2009) .

4. الإيذاء:

يعني سوء التصرف في السلوك مع الآخرين في محاولة الاعتداء عليهم لإلحاق الضرر بهم. ويعني الإساءة كمفهوم عام وشامل لجميع أنواع الإساءة البدنية والنفسية والأخلاقية وغيرها. كان الإيذاء أحد الصفات التي إذا توافرت في سلوك معين، يُعد هدفا للعنف لأنه يهدف إلى إيذاء الذات، أو الآخرين. ويعد من العناصر الثلاثة التي إذا توافرت في فعل معين تم اعتباره عنيفـــا (الإيـــذاء أولا، الشدة ثانيا، والقوة ثالثا) (الشهري ،2003).

4.7.1.2. النظريات المفسرة للعنف:

توجد عدة نماذج واتجاهات نظرية مختلفة تفسر سلوك العنف، ويمكن تصنيفها كما يلـــي : المنظور البيولوجي ويضم (نظرية بيولوجية العنف، نظرية النقص العقلي، نظرية انحراف وظائف الدماغ، ونظرية كيميائية الدماغ). المنظور الانثروبولوجي ويضم (نظريـــة العـــدوى، ونظريـــة التقارب). منظور السلوك، المنظور التكاملي، والمنظور النفسي ويضم (نظرية التحليل النفســـي، النظرية الارتباطية، نظرية التعلم الاجتماعي ، والنظرية المعرفية).

وسيتم عرض النظريات المفسرة للعنف من المنظور النفسي فقط كون الدراسة تبحث فـــي العنف والأساليب المعرفية من ناحية نفسية.

1- **نظرية التحليل النفسي** (الغرائز، العواطف، العقد النفسية) : لقد أسهم فرويد أكثر من غيره في وضع وجهة النظر هذه. فقد جاء في كتابه خلل الحضارة (ليس الإنسان قطعـــا ذلـــك الكـــائن

الطيب، ذا القلب الطيب المتعطش للحب، والذي يقال عنه انه يدافع عن نفسه عندما يهاجم، بل إن الإنسان على العكس من ذلك فإنه يتحتم عليه أن يضع في حساب معطياته الغريزية) وهى الحصول على قدر كبير من العدوانية، فالإنسان في الواقع تغريه حاجته إلى الاعتداء على قريبه، ويستغل عمله دونما تعويض، ويستغله جنسيا من دون موافقته، ويستولى على سلعته، ويُذله أو ينزل به الآلام ويضطهده ويقتله، وهذا يعني أن العدوانية ليست أمرا عارضا بل إنها من مقومات الكائن البشري (غانم .2004).

ففرويد نظر إلى العدوان على أنه سمة من سمات الشخصية، وهو يعتقد أن السلوك البشري عدواني بالفطرة، وأن العنف ينتج بسبب دافع بيولوجي، وذلك لضمان الحياة والبقاء من جانب، ومن جانب آخر يقود إلى الموت. واستنادا إلى جعل فرويد غريزة العدوان متصلة بغريزة الموت، يولد كل فرد ولديه نزعة التخريب نتيجة الاحباطات التي تواجهه في حياته. وهذه النزعة إذا لم يجد الفرد لها متسعا للتعبير عنها بشكل طبيعي فإنها تجد لها منفذا إلى الخارج أو توجها نحو الشخص (العقاد،2001)

2- **النظرية الارتباطية:** فسر الارتباطيون (بافلوف وسكنر) السلوك العنيف على أنه سلوك متعلم عن طريق الإشراط والتعزيز، وهناك نوعان من الإشراط هما:

- الإشراط الاستجابي: وهو الإشراط الذي يحدث فيه السلوك كاستجابة لمثيل سابق. فالفرد يصدر سلوكا عدوانيا كاستجابة لمثير سابق وهو تلقيه لإهانة مثلا.
- الإشراط الإجرائي: وهو الإشراط الذي يصدر السلوك كإجراء في البيئة فيحدث فيها تغيرات، ويتأثر بعد ذلك بما يعقبه، فإذا كان هناك تعزيز زاد احتمال صدوره، أما إذا لم

يعزز لو تعرض للعقاب فان احتمال صدوره يتناقص. فالسلوك العنيف وفقا لهذا الإشتراط، يحدث ويستمر حينما يعقبه ثواب (عياش، 2009) .

3- نظرية التعلم الاجتماعي:

تبعا لنظرية التعلم الاجتماعي فان التعرض لنماذج عدوانية يؤدي إلى السلوك العدواني عند الأطفال. ويشير باندورا أن معظم سلوك العنف يكتسب من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الأطفال سلوك العنف بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العنيف الذي يقدمه أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدين في بيئة الطفل، وهناك مصادر عدة يتعلم منها الطفل بالملاحظة، منها التأثير الأسري، والأقران، والنماذج الرمزية كالتلفزيون.

ويقوم السلوك العدواني على ثلاثة أبعاد رئيسية:

- اكتساب السلوك العدواني من الخبرات السابقة.
- تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.
- إثارة الطفل بإعاقة سلوك موجه نحو هدف.

وهي من أكثر النظريات شيوعا في تفسير العنف، وتفترض أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وتبدأعملية التعلم هذه بالأسرة. فبعض الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبونهم بألا يكونوا ضحايا العنف (الزيات ،1996) .

وأشار باندورا في أحدث كتاباته (2003) أن التفسير(الاجتماعي- البيولوجي)، لا قيمه له أمام التغيرات التاريخية الاجتماعية المتمثلة في ظهور وسائل الاتصال الكثيرة والمتعددة والمركبة

والتي قدمت نماذج، لاسيما في التلفزيون، علمت الأطفال على العنف والسلوك الهمجي الهائج (الزند ومحمد، 2006).

4- **النظرية المعرفية :** ويشير حسين وحسين (2010، ص 91) الى نظرية تجهيز(تناول) المعلومات الاجتماعية، باهتمامها

"بتفسير كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الفرد تلك المعلومات التي تكون مصدرها البيئة التي يعيش فيها وتحول هذه المعلومات إلى مجموعة من العمليات النفسية التي بدورها تتحول إلى نماذج مختلفة من السلوك".وتشير نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية إلى أن الطفل أو المراهق العدواني والعنيف يكون لديه أخطاء في إدراك المثيرات البيئية وفي صياغة وتشكيل التوقعات عن سلوك الآخرين والبحث عن الاستجابات الممكنة وكذلك أيضا أخطاء في تعزيز الاستجابة الملائمة وتفعيل الاستجابة التي تم اختبارها في مختبرات التعلم الاجتماعي. والاستدعاء الانتقائي للمثيرات العدائية ربما تؤدي إلى توقعات محرفة لدى الفرد عن الآخرين ولذلك يستجيب الفرد بطريقة عدائية نحوهم فالاعتقادات عن قيمة السلوك العدواني والتوقعات عن قدرة وفاعلية الشخص على تفعيل وتخرج السلوكيات العدوانية والعنيفة تشكل جانبا هاما في المعارف الاجتماعية التي ترتبط بالعنف، فالمراهق العنيف يكون لديه قصور في حل المشكلات الاجتماعية ولديه اعتقادات محرفة تدعم وتبقي على السلوك العنيف لديه من قبيل العنف هو سلوك مشروع ويزيد من تقدير الذات".

5.7.1.2. العنف المدرسي:

يعد العنف المدرسي احد تصنيفات العنف كالعنف الاسري ، والعنف السياسي ، والعنف الجنسي ، والعنف الجامعي وغيره من انواع العنف . يحدث هذا النوع من العنف في المدارس الأساسية والثانوية وفي الأماكن التي يتواجد فيها الطلبة مع بعضهم البعض لعدة ساعات في اليوم

طوال السنة،وقد يكون العنف موجها الى الطالب من قبل المعلم والادارة المدرسية ، وقد يكون موجها من قبل طالب على طالب اخر ، وقد يتمثل بعنف من الطالب تجاه المعلم والادارة المدرسية.

6.7.1.2. ماهية وطبيعة العنف المدرسي:

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي من المواضيع الهامة في الدراسات النفسية والاجتماعية. وقد عرف الأحمد (2004) العنف المدرسي بأنه سلوك عدواني مبالغ فيه يقوم فيه الإداري أو المعلم ضد التلميذ (سيستثنى في هذا البحث) أو التلميذ ضد تلميذ (وهو موضوع البحث والذي سيتم قياسه ومعرفة علاقته مع الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع) آخر، ويهدف إلى إلحاق الأذى الجسدي بالطفل أو التلميذ الذي وقع عليه العدوان أو ممتلكاته أو حاجاته الأمر الذي يؤدي إلى خلق أنماط شخصية مضطربة نفسيا واجتماعيا داخل المدرسة، تهدد منظومة العمل التربوي برمتها بالتراجع والفشل والحيد عن الأهداف التربوية المنوطة بها.

أما حسين وحسين (2010) فعرفه بأنه مفهوم يتضمن العدوان اللفظي والجسمي ضد العاملين في المدرسة والطلاب الآخرين مثل الاعتداء على زملائهم ومعلميهم ومحاولة السيطرة على الآخرين، والتعدي على السلطة المدرسية، كما انه يشمل التخريب والتحطيم المتعمد لممتلكات الآخرين وتدمير أثاث المدرسة مما يؤدي سلبا على العملية التعليمية.

ويعرفه العاجز (2002) بأنه السلوك العنيف الذي يقوم به طلبة المدارس بهدف إلحاق الضرر النفسي والجسمي لغيرهم من التلاميذ سواء كان داخل المدرسة أم خارجها .

وتتعدد أشكال العنف المدرسي حيث يأخذ شكل العنف اللفظي بجانب الإيماءات والإشارات ويشكل العنف الجسدي أو المادي وفيها تستخدم القوة الجسدية والعنف الموجه نحو الممتلكات وكذلك

الاستغلال الجنسي والعنف النفسي ونلاحظ أن هذه الإشكال من العنف قد تظهر مجتمعة في حالة عنف واحد، أو قد تظهر بشكلين مجتمعين أو أكثر في حالة واحدة فهي ليست منفصلة عن بعضها البعض (زيادة، 2007).

7.7.1.2. مظاهر العنف المدرسي:

تختلف أشكال التعبير عن العنف باختلاف السن، والثقافة، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، وأسلوب التنشئة والتربية، ويؤثر كذلك التكوين النفسي، والنمط الأخلاقي الذي ينشأ عليه الفرد عليه تجاه مظاهر العنف وطرق التعبير عنه.

أولا العنف الجسدي:

ويعرف بأنه استخدام للقوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسدية بهم، كوسيلة عقاب غير إنسانية وغير شرعية تترك آثارا جسدية ظاهرة أو مخفية كما تترك آثارا ومعاناة نفسية يصعب تجاهلها جراء تلك الأضرار كما انه يعرض صحة الفرد للأخطار (الصرايرة ، 2009).

ثانيا : العنف اللفظي:

يشير المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية في الاردن (1998) إلى العنف اللفظي بأنه استخدام الكلام البذئ غير المسموح به اجتماعيا وثقافيا، وهو الكلام الذي يمس بعنف أخلاقيات الآخرين، ولا يجوز التعامل به في فناء المدرسة. وتعد الشتائم والتهديد وإطلاق الصفات والألقاب غير المحببة عن الآخرين بقصد استفزازهم والاساءة لهم مثالا من أمثلة العنف اللفظي (الزيود والخوالدة ، 2009) .

ثالثاً: الاعتداء على الممتلكات:

وهو حالة من الغضب والانفعال تهدف إلى إيقاع الأذى وإلحاق الضرر بأحد رموز الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، أي بتوجيه العنف إلى بعض الأشياء الخاصة بالمعلم أو الإداري أو المدرسة وتدميرها تعبيرا عن عدم الرضا عندما لا يستطيع الطالب مواجهة المعلم أو الإداري المسبب للعنف. (الصرايرة، 2009) .

8.7.1.2. العوامل المؤدية إلى حدوث العنف المدرسي :

تختلف أسباب وعوامل العنف داخل المدارس باختلاف البيئة الداخلية أو الخارجية للمدرسة، ومن هذه العوامل عوامل نفسية تتعلق بالفرد، وعوامل مدرسية، وعوامل تتعلق بجماعة الأقران، وعوامل تتعلق بالمجتمع. ويعتبر العنف المدرسي جزءا من مشكلة العنف في المجتمع، وينظر للعنف كدالة تفاعل الفرد مع بيئته، ومما لا شك فيه أن الخطوة الأولى نحو الوقاية من العنف يكمن في تحديد وفهم العوامل التي تسهم في حدوث العنف، إذ أن الوقاية من العنف تعتمد في جزء كبير منها على فهم أسبابه، والعوامل المسببة في حدوثه .

ويمكن تصنيف العوامل المؤدية للعنف المدرسي إلى عدة أنواع وهي:

أولاً: العوامل الشخصية (الفردية) :

تتضمن العوامل الفردية المتعلق بالمشاكل السلوكية في المراهقة صفات بيولوجية مثل التأثير الوراثي وصفات مثل التهيج والافتقار إلى التقمص والحاجة إلى السيطرة على الآخرين وتحقيق سمعة اجتماعية محترمة في مجموعة النظراء والموقف اتجاه القوانين الاجتماعية القائمة والمؤسسات الرسمية.

قد يكون العنف راجعا إلى البناء النفسي والانفعالي للشخص والى خصائص الشخصية لـــديهم ومن بين هذه الخصائص، الاندفاعية والخوف. فالأطفال المندفعون يكون لديهم اســـتعداد للســـلوك العدواني والعنيف عندما يصلون إلى مرحلة المراهقة والرشد.

كذلك من العوامل الفردية التي تسهم في حدوث العنف بين الطلاب الـــنقص فـــي المهـــارات المعرفية والاجتماعية فالأطفال والمراهقون الذين يعانون من نقص في المهارات المعرفية يكـــون لديهم صعوبة في تفسير المواقف الاجتماعية ومن ثم عندما يواجَهون بمواقف إحباطيـــة وإشـــكالية فأنهم يتخذون بسرعة قرارات غير عقلانية وعنيفة كما أنهم يفسرون سلوك الآخرين بوصفه تهديدا لهم وعدائيا نحوهم.

ثانياً: العوامل الأسرية:

هنالك عوامل أسرية عدة تسهم في حدوث العنف المدرسي ومن هذه العوامل الأسرية، ســـوء معاملة الطفل، ومشاهدة العنف في الأسرة ويتضمن ذلك كون الطفل ضـــحية أو مشـــاهدة العنـــف المنزلي فلا شك أن العنف الأسري يساهم في زيادة العنف المدرسي، فالأطفال يســـتطيعون تعلـــم العنف إذا كانوا قد شاهدوا العنف أو تعرضوا هم أنفسهم للعنف ومن ثم فمن المحتمـــل أن ينـــدمج الأطفال ويقلدوا هذه السلوكيات العنيفة في المستقبل.

ومن المتغيرات الأسرية الأخرى التي ترتبط بالعنف المدرسي، الفشل فـــي وضـــع توقعـــات واضحة لسلوك الأطفال، وضعف الرقابة لوالديه، وغياب أحد الوالدين عن الأسرة لفترة طويلة.

ويلعب حجم الأسرة وبناؤها دورا مهما في اندماج الطفل في العنف المدرسي، فالأسرة الكبيـــرة لا تستطيع توفير الحاجات الحسية والنفسية لأبنائها مقارنة بالأسرة الصغيرة مما يؤثر علـــى ســـلوك أطفالها.

كما ويعد نقص المهارات الوالدية ونقص مهارات التواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة خاصة أن الاباء يعملون لفترات طويلة خارج المنزل مسببا ذا أهمية في تكوين السلوك العنيف عند الأبناء (حسين وحسين، 2010).

ثالثاً: العوامل المدرسية:

عدم توفر الأنشطة المدرسية وعدم توافقها مع رغبات وميول واحتياجات الطلاب مما يجعل الطلاب يشعرون بالرقابة والضيق ومن ثم يعبرون عن مشاكلهم من خلال العنف وغيره من الاضطرابات النفسية ،كما أن المناهج الأكاديمية وطرق تعليمها وتدريسها قد لا يتناسب مع مستوى قدرات الطلاب وميولهم ولا تراعي هذه المناهج الفروق الفردية فيما بينهم فان الطلاب يعانون الإحباط والملل من المدرسة ،كما وان تغير نظرة المجتمع لمهنة المعلم من حيث التقدير والاحترام، و حجم الفصول وقاعات النشاط والملاعب والمرافق كلها لها علاقة بالعنف المدرسي (العجمي ،2000).

رابعاً: عوامل مجتمعية:

وأخيرا من بين العوامل الاجتماعية التي تمت دراستها فيما يتعلق بالسلوك الاجتماعي المضاد في الطفولة والمراهقة يبدو أن تأثير الإعلام، وبشكل خاص اثر التلفزيون، ذو أهمية عظيمة، وأيضا يهتم الباحثون بشكل متزايد في العوامل الأخرى مثل الانترنت وألعابه ،

وهناك عوامل تتعلق بالمجتمع وثقافته وتتمثل ب:

- ارتفاع في نسبة الفقر ومحاربة الجيران السيئين ووجود فوضى في المجتمع وانتشار المخدرات والأسلحة التاريخية.

- وسائل الإعلام وما لها من تأثيرات عميقة في سلوك الأطفال على حدوث العنف، وتوضح إحدى النظريات النفسية وهي نظرية التعلم الاجتماعي أن العنف يمكن تعلمه من خلال عملية يطلق عليها التعلم عن طريق الملاحظة، أي أن الفرد يتعلم هذا السلوك عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ومحاكاته.

خامساً: عوامل متعلقة بالأقران:

ان الشعور بالانتماء لمجموعة من الأقران يعد هدفا رئيسيا من اهداف الشباب في مرحلة المراهقة بمعنى ان كل طالب في المدرسة لا يشعر بذاته الا بعد الانضمام الى مجموعة من الزملاء تجمعهم اهتمامات وميول واحدة، وبالتالي قد يكون هناك مخاطر مرتبطة بتلك المجموعات في حال تعرض إحداها للعنف من قبل طرف آخر من خارج المجموعة، وهذا بدوره كفيل بالتسبب في موجة من العنف تؤثر على البيئة المدرسية، والتضحية بالقيم العائلية والمعايير الاجتماعية من اجل الدخول في هذه المجموعات والحصول على مركز داخلها .

إن علاقات الأقران السيئة تزيد من مستوى العنف في المدارس وفكرة أن الطلاب الذين يكونون منبوذين من جماعة الأقران ربما يتحولون إلى العنف للتخفيف من غضبهم واحباطاتهم. كما أن الشعور بالغيرة الشديدة بسبب التفوق الأكاديمي أو الرياضي أو حسن المظهر والملبس يعد مصدرا للسلوكيات العدوانية والعنيفة بين الطلبة. وهكذا فان علاقات الاقران السلبية قد يكون لها تأثير سلبي على الحالة النفسية والاجتماعية للطالب بمعنى انها قد تعرض الطالب للأساليب العدوانية. (حسين وحسين، 2010).

2.2 ثانياً: الدراسات السابقة :

بعد عرض للاطار النظري سوف تعرض الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، وقد قسمت الباحثة الدراسات السابقة الى دراسات تناولت الاساليب المعرفيـــة ، دراســـات تناولت العنف ودراسات جمعت بين الاساليب المعرفية والعنف .

1.2.2 أولاً: دراسات تناولت الأساليب المعرفية:

دراسة عبد الله وأبو مرق (2010):

الفروق بين الجنسين في المسايرة المغايرة لدى طلبة جامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الجنسين في المسايرة والمغايرة لدى طلبة جامعـــة الخليل في ضوء بعض المتغيرات(الجنس، التخصص ،الحالة الاجتماعية، ومكان السكن).

وقد بلغت عينة الدراسة (108) طالبا وطالبة وقد استخدم الباحثان مقياس المسايرة المغـــايرة مـــن إعداد إبن مانع(1992) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المغايرة بأبعادها الفرعية وعلـــى الدرجـــة الكلية أكثر شيوعا من سمات المسايرة . كما تبين وجود فروق لصالح الإناث في المســـايرة فـــي بعدين(التركيز حول الآخرين والانسجام). كما وجدت فروق لصالح الإناث فـــي الأبعـــاد الآتيـــة (الإيثار والتمركز حول الذات والعدوانية والتنافر والتنافس والانغلاق والتشـــدد) وعلـــى الدرجـــة الكلية. وفيما يتعلق بالتخصص فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المسايرة في حين وجدت فروقا تعزى إلى التخصص في المغايرة في البعدين الفرعيين المتعلقين (بالأخذ والإيثار)، أما فـــي الحالة الاجتماعية فقد أظهرت النتائج وجود فروق فقط في الإيثار ولصالح العزاب. وفيمـــا يتعلـــق

بمكان السكن فقد أظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد العينة في الأبعاد الفرعية للمسايرة (الحساسية الاجتماعية، والثقة الاجتماعية والتسامح) ولصالح سكان المخيمات والقرى وأخيرا فيما يتعلق بالمغايرة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى مكان السكن.

دراسة الدحدوح (2010):

الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية (الاستقلال الإدراكي، والتروي /الاندفاع) والتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية، وتكونت عينة الدراسة من (229) طالبا وطالبة من كلية العلوم وقسم الإرشاد في الجامعة الإسلامية وجامعة الأقصى، وقد استخدمت الباحثة اختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية)، من إعداد التمان وريكسن ووتكن تعريب الشرقاوي والخضري، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة لقياس الأسلوب المعرفي (التروي/ الاندفاع)، من إعداد الفرماوي ومقياس التوتر النفسي، من إعداد مجدي عبد الكريم حبيب. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأسلوبين المعرفيين (الاستقلال الإدراكي، والتروي / الاندفاع) والتوتر النفسي، والى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اسلوب الاستقلال الإدراكي والتوتر النفسي يعزى لمتغير الجنس والمستوى التعليمي، و وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اسلوب (التروي / الاندفاع) يعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة في اسلوب (التروي / الاندفاع) والتوتر النفسي يعزى لمتغير التخصص .

دراسة سمية (2009):

اسلوب الدوجماتية لدى الطلبة الجامعيين :

هدفت هذه الدراسة للكشف عن مفهوم، ومكونات، ومدى تواجد الأسلوب المعرفي " الدوجماتية" لدى الطلبة الجامعيين في الجزائر. وقد بلغت عينة الدراسة (150) طالبا وطالبة من السنة الرابعة من كليات مختلفة (العلوم السياسية ،علم البيولوجيا وعلوم إسلامية). وقد استخدمت الباحثة مقياس الدوجماتية من إعداد جون راي وقامت بترجمته وتأكدت من صدقه وثباته. وقد دلت نتائج الدراسة على أن مستوى الدوجماتية عند الطلبة أعلى من الدرجة الوسيطية، كما انه لم تظهر فروق بين الجنسين في الدوجماتية، غير انه بالنسبة للتخصصات وجدت الباحثة أن هناك فروقا في مستوى الدلالة بالنسبة للتخصصات (علوم سياسية، علم البيولوحيا وعلوم الإسلامية) مما يعني أن للتخصص علاقة موجبة بالدوجماتية.

دراسة مصطفى وعزيز (2009):

الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم كردستان – العراق :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التأملية والاندفاعية وعلى مستويات المسؤولية الاجتماعية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية. وقد بلغت عينة الدراسة (178) مديرا ومديرة في مديريات التربية في اربيل – دهوك والسليمانية في العراق، وقد استخدم الباحثان مقياس التأملية والاندفاعية من إعداد الباحثين على شكل صورة لفظية، وقد قام الباحثان بالتأكد من صدق المقياس وثباته، ومقياس المسؤولية الاجتماعية. وقد أشارت النتائج إلى ميل العينة إلى الأسلوب المعرفي التأملي أكثر من الأسلوب المعرفي الاندفاعي، كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية

للذكور أعلى من الإناث. وفيما يختص بمتغير المديرية ومتغير مدة الخدمة فلم تظهر النتائج وجود أي فروق ذات دلالة. وقد أشارت النتائج كذلك إلى ارتفاع درجات المسؤولية الاجتماعية للعينة مع وجود فروق دالة بالنسبة للجنس ولصالح الذكور وعدم وجود الفروق بالنسبة لمديرية التربية ومدة الخدمة.

دراسة قطب (Qutub , 2008):

مقارنة للأساليب المعرفية عبر الثقافات لدى الدارسين العرب والأميركيين باستخدام تتبع العين لقياس الفروق الدقيقة :

تهدف هذه الدراسة إلى المساعدة في سد فجوة البحث عن طريق اكتشاف الفروق الإدراكية المعرفية بين ثلاث مجموعات من خلفيات ثقافية مختلفة، رعايا العربية السعودية، مهاجرون يعيشون في الولايات المتحدة وأميركيون، وقد تم قياس مستويات الإدراك المعرفي المختلفة باستعمال أسلوب توبيي لمتابعة العين، وذلك أثناء تنفيذ ثلاثة مهام : الانتباه البصري، واختبار الأشكال المتضمنة GEFT(Groups Embedded Figures Test)، ومهمة حل المشكلة بصريا. وقد بلغت عينة الدراسة (30) طالبا من طلبة البكالوريوس "تتراوح أعمارهم بين 18-25 سنة لكل مجموعة. وكانت أداة جمع المعلومات في هذه الدراسة باستعمال نظام توبيي لتكنولوجيا تتبع العين، وتتبع أهمية هذه الدراسة في أنها تضع في مقدرتها محاولة الكشف عن أنماط الفروق الإدراكية المعرفية بين الدارسين، من الشرق الأوسط "رعايا العربية السعودية"، والغربيين "الأميركيين، وفحص إن كانت هناك فروق جندرية "جنسية" في هاتين الثقافتين، وقد أدت هذه الدراسة إلى نوع من التبصر الهام لكل من المدرسين الذين يعلمون الطلاب العرب الذين يعيشون خارج بلادهم الأصلية ومصممي الإرشاد المكلفين بتحسين الأنظمة التعليمية في العربية

السعودية. وقد أدت النتائج إلى استنتاج أن الأميركيين والمهاجرين يطبقون أسلوبا تحليليا معرفيا مميزا، بينما أن الطلاب العرب يطبقون أسلوبا كليا معرفيا على جميع المهام، ورغم أن نتائج المهام الثلاثة لم تظهر أية فروق هامة على أساس الجنس، إلا أن بعض الفروق ظهرت أثناء فحص وتحليل بعض من المسلكيات البصرية التي تعالج توزيع الاهتمام البصري وأثناء مهمة حل المشاكل.

دراسة كيم وآخرون (Kim etal., 2008):

الأسلوب المعرفي لطلاب التمريض: الآثار التعليمية للتعليم والتعلّم :

مع ازدياد المطالب المعرفية والحركية على طلاب التمريض، تزداد كذلك الحاجة لبيئة التعليم القصوى، وقد كانت دراسة ويتكين المدعومة تجريبيا معيارا للأسلوب المعرفي المعتمد/المستقل عن المجال تُقَيِّم الطريقة التي ينظر بها الطلاب إلى المعلومات وكيف يعالجونها ويصنفونها في المجال المعتمد المستقل عن المجال، وقد استخدم الباحثون اختبار الأشكال المتضمنة من إعداد وتكن Groups Embedded Figures Test (GEFT) على 876 طالبا مسجلين في 10 برامج رعاية صحية. وقد أظهرت النتائج فروقا إحصائية واضحة في معدلات علامات GEFT اختبار الأشكال المتضمنة للطلاب المسجلين في البرامج المختلفة. وكان حجم التأثير معتدلا. وقد سجل طلاب التمريض علامات أعلى على GEFT أكثر مما فعل طلاب التمريض. RN–BSN (Nurses -Register Bachelor of Science in Nursing)وهم الطلاب المسجلون كممرضين والحاصلين على البكالوريوس في علوم التمريض). وعلى العموم تم تصنيف طلاب التمريض معتمدين على المجال أكثر من الطلاب في التخصصات الأخرى المتعلقة بالصحة. ونظرا لحاجتهم للعمليات المعرفية، فإن الطلاب المعتمدون على المجال في خطر التعرض للفشل

الأكاديمي. ولذلك، فإن الإستراتيجية الإرشادية المعدّة للطلاب تحتاج لأن تكون مدرجة في منهـــاج التمريض.

دراسة احمد (2007):

استخدام الأطفال والمراهقين للحاسب الآلي والانترنت وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية :

هدفت الدراسة إلى تناول اتجاهات الأطفال والمراهقين في محافظة أســوان تجــاه اســتخدام الحاسبات الآلية وعلاقتها ببعض الأساليب المعرفية (الاعتماد / الاستقلال عن الحقل، الدوجماتية، والتروي / الاندفاع) تبعا لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية. وقد بلغت عينــة الدراســة (320) طفلا ومراهقا (160 طفلا، و160 طفلة) ضمن الصفوف (ابتدائي، إعدادي، وثــانوي)، وقــد استخدم الباحث مقياس اتجاهات الأطفال والمراهقين نحو استخدام الحاسبات والانترنت من إعــداد الباحث، ومقياس الأسلوب المعرفي (الدوجماتي من إعداد الباحث وقد تأكد من صــدقه وثباتــه، واختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد حمدي الفرماوي، واختبار الأشكال المتضمنة (الصورة الجمعية) من إعداد أنور الشرقاوي وسليمان الخضري. وقــد دلــت النتــائج علــى أن الأطفــال والمراهقين الذكور أكثر توجها نحو استخدام الحاسبات والانترنت، وان أكثر الأســاليب المعرفيــة ارتباطا وتميزا لاستخدام الأطفال والمراهقين هو اسلوب التروي الانــدفاع وتختلــف اتجاهــات المندفعين والمتروين نحو الاستخدام من مرحلة إلى أخرى، وقد كانت أكثر المراحل تميزا لاستخدام الحاسبات هي المرحلة الثانوية .

دراسة دافيس وجراف (Davies & Graff,2006) :

الأسلوب المعرفي التحليلي – الشمولي : مسألة للتفكير :

هدفت هذه الدراسة الى استكشاف تأثير أسلوب التروي الاندفاع النسبي على العمليات التحليلية والشمولية، عن طريق استخدام الأشكال المتضمنة وتزاوج الأشكال المألوفة من أسلوب رايدينغ للتحليل المعرفي (CSA). وقد أتم 193 من الطلاب الجامعيين في جامعة غلامورغان في بريطانيا، ("52 ذكرا، 141 أنثى"، مع متوسط أعمار 22.05 سنة)، متغيرا لفحص (CSA). وقد كشفت النتائج أن سرعة التحليل الكلي حساسة جدا للترتيب الذي يقدم به كل فحص ثانوي. ويتم إنتاج سرعات أعلى عندما يتم مقارنة أرقام الفحص الثانوي أولا. وهذا يعكس ميلا عاما لمقدمي الردود من أجل التصرف ببطء أكبر بالنسبة لعناصر الفحص المبكرة. وعلى العموم فإن هذا الميل لإنتاج أوقات ردود أكثر بطءا خلال عناصر الفحص المبكر يعتبر أكبر بالنسبة للأفراد مع أسلوب منعكس. وكان هناك تفاعل قوي بين ترتيب تقديم الفحوص الثانوية والفروق الفردية في أسلوب التروي الاندفاع. وكان الأشخاص المتروون أكثر تحليلا من الأفراد المندفعين عندما يتم تقديم الأرقام المناسبة للفحص الثانوي أولا وأنها كانت هامشية وليس بشكل كبير أكثر شمولية عند عكس عملية التقديم. والمقصود أن أسلوب CSA يحتمل أن يضخم الفروق بين الأفراد الشموليين والتحليليين بمقارنة الفروق في عملية تجهيز جزئية–كلّية والفروق المصاحبة بأسلوب التروي الاندفاع.

دراسة محمود (2006) :

الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) :

هدف البحث إلى دراسة الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لـــدى كليـــة التربيـــة بجامعـــة الإسكندرية في ضوء الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع). أجريت الدراسة على عينة قوامها (312) طالبا وطالبة منهم (154) طالبا وطالبة بالفرقة الرابعة، (158) بالفرقة الأولى تخصص اللغة العربية والانجليزية والكيمياء والرياضيات. واستخدمت الباحثة مقياس الأسلوب المعرفـــي (التروي / الاندفاع) إعداد المغربي (1997)، وقائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار – اون ترجمـــة الأعسر وعلام (2001) وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا في الـــذكاء الانفعـــالي لطلاب كلية التربية ترجع لاختلاف مستويات الأسلوب المعرفي وكذلك النـــوع. بينمـــا أظهـــرت الدراسة على عدم وجود فروق دالة في التحصيل ترجع إلى اختلاف النوع والفرقة الدراسية، بينما وجدت فروق في التحصيل الدراسي ترجع لتأثير التفاعل بين مستويات الأسلوب المعرفي والنـــوع والطرق الدراسية وكذلك على وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى الذكور والإناث، كل على حدة بين طلاب الفـــرقتين الرابعـــة والأولـــى وعينـــة المتـــروين والمترويات والمتقنين والمتقننات .

دراسة السنباني (2005) :

علاقة الأسلوب المعرفي التأمل الاندفاع بالتحصيل الدراسي وفقا لنمط الاختبارات الموضـــوعية لدى طلبة كلية الربية بجامعة صنعاء :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الأسلوب المعرفي التأمـــل /الانـــدفاع علـــى التحصـــيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بجامعة صنعاء، المستوى الأول بقسميه العلمي والأدبي، وفقا لنمط الاختبارات الموضوعية باعتبارهما مؤشرين هامين لبعد التأمل /الاندفاع لدى المعلمين، وقد تكونت عينة البحث من (792) طالبا وطالبة موزعين على الأقسام العلمية (علوم الحياة والكيمياء) والأدبية (علوم القرآن والجغرافيا والدراسات الإسلامية والفلسفة)، وقد استخدم الباحث مقياس التأمل الاندفاع اللفظي من إعداد هانم عبد المقصود، وقد خلص البحث إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فـــي أدائهم على مقياس التأمل الاندفاع ولصالح الذكور، وعلى وجود فروق بين الطلاب والطالبات فـــي تخصص علوم القران وعلوم الحياة والجغرافيا. وقد كانت الإناث أكثـــر تـــأملا فـــي الدراســـات الإسلامية في حين كان الذكور أكثر تأملا في علوم الحياة. وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق بين الأسلوب المعرفي التروي الاندفاع والجنس، بينما أظهرت النتائج على وجود فروق في التفاعل بين الأسلوب المعرفي والجنس في اختيار الصواب والخطأ لصالح الإناث المتأملات على زملائهن حيث تفوق الذكور على الإناث في أدائهم على نفس الاختبار .

دراسة أبو سيف (2000)

بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بـنمط التخصـص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية :

وقد هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة بين بعض الأساليب المعرفية الاعتمـاد / الاستقلال الإدراكي، التروي / الاندفاع المعرفي وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة، ومحاولة الكشف عن الفروق بين طلاب القسم العلمي وطلاب القسم الأدبي، ذكورًا وإناثاً، ريفيين وحضريين، فيما يتعلق بأداء الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية موضع الدراسة، ومحاولـة التعرف على أداء المرتفعين والمنخفضين في الأسلوبين المعرفيين موضوع الدراسة فيمـا يتعلـق بالأداء على متغيرات الشخصية .وقد بلغت عينة الدراسة (٢٤٠) من الطلاب بجامعة المنيـا، (١٢٠) طالباً وطالبةً من كلية الهندسة، و (١٢٠) طالباً وطالبةً من ٢٠ سنة، باستخدام اختبار التأمل والتروي المعرفي إعداد /عبد المقصود، بالإضافة إلى اختبار الدافع للإنجاز، تأكيد الـذات، مقياس الخجل، مقياس الصداقة الاستجابة المتطرفة . وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط بـين الأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية لدى الطلاب بالأقسام العلمية والأدبية. كما أوضحت النتائج وجود فروق بين طلاب القسمين العلمي والأدبي في أسلوب التروي/الاندفاع لصالح طلاب القسـم العلمي ، فهم أكثر تأملاً وترويا من طلاب القسم الأدبي ، إضافةً إلى وجود فروق جوهرية بـين الذكور والإناث في الأداء على اختبار التروي المعرفي، وذلك لصالح الإناث.

2.2.2 ثانياً: دراسات تناولت العنف

دراسة بسيوني والصبان(2011) :

العنف وعلاقته بالأمن النفسي لدى طالبات الجامعة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار العنف (الجامعي والأسري) والى التعرف كذلك على العلاقة بين العنف والأمن النفسي والعنف الموجه للطالبات والصادر عنهن والتعرف كذلك على مستوى العنف وأبعاده باختلاف المستوى التعليمي للآباء والأمهات، ومستوى دخل الأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من(270) طالبة من كلية التربية للبنات جامعة أم القرى بمكة المكرمة. وقد تراوحت أعمارهن بين(19 –22) سنة وقد استخدمت الباحثتان (مقياس العنف، ومقياس الأمن النفسي) من إعداد الباحثتين وقد أسفرت الدراسة عن وجود بعض مظاهر للعنف الجامعي لدى الطالبات، ووجود علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية وذلك بين درجات الطالبات على مقياس العنف ودرجاتهن على مقياس الأمن النفسي، وعلى وجود اثر دال إحصائيا لمتغير مستوى تعليم الأب في تباين درجات الطالبات الجامعيات على جميع أبعاد مقياس العنف والدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح مستوى تعليم الأب الأمي.

وجد اثر دال إحصائيا لمتغير مستوى تعليم الأم في تباين درجات الطالبات الجامعية على جميع أبعاد مقياس العنف والدرجة الكلية للمقياس وذلك لصالح مستوى الأم الأمية .

وأما بالنسبة إلى دخل الأسرة فقد دل على عدم وجود اثر دال إحصائيا لمتغير مستوى دخل الأسرة في تباين درجات الطالبات الجامعيات على جميع أبعاد ومقياس العنف والدرجة الكلية.

وفي دراسة أعدتها وزارة التربية والتعليم (2010):

تقييم ظاهرة العنف في المدارس الفلسطينية :

هدفت هذه الدراسة إلى توفير بيانات قاعدية حول مشكلة العنف المدرسي، وقد اقتصرت الدراسة على مديريتي التربية والتعليم في ضواحي القدس وشرق غزة، تم تطبيق استبيان مظاهر العنف من اعداد وزارة التربية والتعليم على عينتين من المعلمين والطلبة وقد بلغ عدد الطلبة (595) طالبا وطالبة من الصف الخامس الأساسي وحتى الصف الثاني عشر، والمعلمين (100) معلم.وأظهرت النتائج أن حوالي نصف الطلبة يشعرون بالأمان في المدرسة أحيانا، وأفاد 37.7%من الطلبة (40.8% من الذكور و34.8% من الإناث) بأنهم تعرضوا لممارسات عنف جسدي خلال السنة الماضية. وأفاد 30.0% (28.0%من الذكور و32.1% من الإناث) بأنهم مارسوا العنف الجسدي خلال السنة الماضية على غيرهم. كما أفاد 61.4% من الطلبة (57.3% من الذكور و65.9% من الإناث) بأنهم شاهدوا ممارسات عنف جسدي يتعرض لها طلبة آخرون. من ناحية أخرى افاد36.9 %من الطلبة (40.7%من الذكور و32.8%من الإناث) بأنهم تعرضوا لممارسات عنف نفسي خلال السنة الماضية، وافاد19.2% فقط (23.8%من الذكور و14.3%من الإناث) بأنهم مارسوا العنف النفسي خلال السنة الماضية وأفاد 59.65% من الطلبة (63.5%من الذكور و 55.4%من الإناث) بأنهم شاهدوا ممارسات عنف نفسي يتعرض لها طلبة آخرون.

دراسة بني خالد والتح (2010) :

واقع العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن: دراسة حالة:

هدفت الدراسة للتعرف على واقع العنف المدرسي في المرحلة الثانوية في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من مدرسة ثانوية في مدينة المفرق تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وقد استخدم

الباحثون منهجية البحث النوعي (دراسة حالة) بأسلوب النظرية المجذرة، وتم جمع المعلومات بأساليب ثلاثة (Triangulation) عن طريق، الملاحظة، المقابلة، والاضطلاع على الوثائق، وقد تم تحليل المعلومات من خلال تجزئة البيانات إلى موضوعات، ثم وضعها في فئات، ثم الربط بين الفئات والوصول إلى النظرية. وكشفت نتائج الدراسة على أن أسباب ظاهرة العنف في المدارس بيئية وشخصية : الأسرة وحالتها الاجتماعية والاقتصادية، المشاكل العقلية والنفسية، درجة الانتماء الوظيفي، البيئة في المدارس، النفعية أو الذاتية. وتتعدد أشكال ومظاهر العنف المدرسي ومنها : العنف الجسدي والمعنوي وغير المباشر. كما تعددت أطرافه، كما وأظهرت النتائج أن عملية الحد من مظاهر العنف المدرسي عملية معقدة يلزمها برامج عامة وكاملة لكافة أطراف العملية التربوية .

دراسة الشهري (2009):

العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العنف الطلابي في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، وقد بلغت عينة الدراسة (530) طالبا من طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، وقد استخدم الباحث مقياس العنف من إعداد جمال الدين (2008)، ومقياس أساليب التنشئة الاجتماعية كما يدركها الأبناء تجاه كل من الأب والأم من إعداد إلهامي عيد العزيز (1987) واستمارة البيانات الأولية (إعداد الباحث). وقد أظهرت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة بين العنف وأساليب التنشئة الاجتماعية، وعن وجود فروق في العنف تبعا لاختلاف المستوى الاقتصادي للوالدين، في حين لم تظهر الدراسة فروقا في مقياس العنف تبعا لاختلاف المستوى التعليمي للوالدين وحجم الأسرة لدى أفراد عينة الدراسة .

دراسة هارد ونيكولدس (Hurd & Nicoladis ,2009) :

الفروق بين الجنسين في استخدام العدوان غير المباشر لدى البالغين الكنديين :

قال علماء النفس التطوري أن ظهور اللغة كان مرتبطا مع تقليل العدوان الجسدي المباشر وتسهيل العمل في مجموعات صغيرة. ولو كان الأمر كذلك ، فإن على الذكور استخدام العنف اللفظي أو غير المباشر بشكل أكثر من النساء لأنهم يشتركون بحالات عدوان أكثر.هدفت الدراسة الى التحقق من الفروق بين الجنسين في العدوان غير المباشر وقد بلغت عينة البحث (175) رجلا و 311) سيدة من طلاب الجامعات الكندية وقد استخدم الباحثان مقياس العدوان غير المباشر من اعداد فورست واخرون (2005) . وقد تحدث الرجال في هذه العينة عن استعمالهم للعنف غير المباشر بشكل أكثر من السيدات. وقد تحدث المشاركون الكنديون عن استعمال العنف غير المباشر بشكل أقل تكرارا من عينة الدراسة في المملكة المتحدة، وخاصة السيدات. هذه النتائج تشير إلى أن هناك فروقا ثقافية في تكرار استعمال البالغين للعنف غير المباشر. ونقوم بمراجعة ودراسة عدد من الأسباب الممكنة لبحث هذه النتائج المختلفة.

دراسة أبو مصطفي (2009):

مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين (دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين سلوكيا) :

هدفت الدراسة إلى التعرف مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين المشكلين سلوكيا، كما يراها المعلمون و المعلمات ، حسب متغيرات الدراسة (الجنس ، والعمر(6-12) سنة) و تكونت عينة الدراسة من (250) طفلا وطفلة. و استخدم الباحث مقياس مظاهر السلوك العدواني الشائعة ، واستبانة المشكلات السلوكية ، واستمارة تقدير المستوى الاجتماعي و

الاقتصادي لدى الأسرة الفلسطينية من إعداد الباحث ، و اختبار الذكاء المصور من إعداد احمد زكي صالح، وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن أكثر مظاهر السلوك العدواني شيوعا هو القيام بالكتابة على جدران الفصل والمدرسة، و القيام بضرب الزملاء أثناء الحصة، و الصراخ في وجه الزملاء . كما أظهرت الدراسة أن أكثر مجالات السلوك العدواني ظهورا هو: مجال العدوان الموجه نحو الممتلكات ثم العدوان الموجه نحو الذات ، وأشارت النتائج الى وجود فروق معنوية بين الجنسين في مجالي: العدوان الموجه نحو الآخرين، و نحو الممتلكات والدرجة الكلية للمقياس، لصالح الذكور. في حين لا توجد فروق معنوية في مجالي العدوان الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين تبعا لمتغير العمر. في حين انه توجد فروق معنوية في مجال العدوان الموجه نحو الممتلكات، والدرجة الكلية للمقياس، تبعا لمتغير العمر ولصالح العمر (9-12)سنة.

دراسة المستكاوي (2009) :

قدرة بعض المتغيرات الديموجرافية على التنبؤ بالسلوك العنيف لدى تلاميذ و تلميذات الثانوية العامة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أشكال السلوك العنيف لتلاميذ الثانوية العامة لمحافظة القليوبية بمصر ، حسب متغيرات الدراسة :الجنس، محل الإقامة (ريف، حضر)، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة، القسم (أدبي، علمي)، نوع التعليم في المدرسة(مختلط، غير مختلط بين النوعين)، ومستوى التحصيل الدراسي. كما هدفت الدراسة إلى معرفة هل يمكن التنبؤ بالسلوك العنيف من خلال متغيرات الدراسة . وقد تكونت عينة الدراسة من (382) طالبا و طالبة ، وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني المادي من إعداد الباحث، ومقياس المستوى الاقتصادي للأسرة من إعداد عبد العزيز الشخص ، إلى جانب استمارة البيانات الشخصية و الديموغرافية .

وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن السلوك العنيف يختلف باختلاف كل متغير على حده الجنس، ومحل الإقامة(ريف، حضر) في حين لا يختلف السلوك العنيف، باختلاف متغير المستوى الاقتصادي للأسرة، كما لا يختلف السلوك العنيف بالتفاعل بين المتغيرات المستقلة الثلاث . وقد أشارت النتائج أن مجموعة الذكور أكثر عنفا من مجموعة الإناث، و أن مجموعة الريف أكثر عنفا من مجموعة الحضر. و أن السلوك العنيف يختلف باختلاف متغير القسم (أدبي/علمي) ولصالح الأدبي، و التحصيل الدراسي(أدنى/ متوسط/ أعلى) ولصالح مجموعة الطلاب ذوي التحصيل المتوسط. على حين لا يختلف السلوك العنيف باختلاف متغير نوع التعليم في المدرسة مختلط/غير مختلط. كما دلت النتائج على أن هناك قدرا من التنبؤية لكل متغير من هذه المتغيرات.

أبو مصطفى والسميري(2008):

علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني :

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني لدى طلاب جامعة الأقصى، والتعرف على الفروق المعنوية في كل من مجالات مقياس الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني تبعا لمتغيرات الجنس، المستوى الدراسي، و الحلقة الثقافية، و شملت عينة الدراسة على (524) طالبا و طالبة، وقد استخدم الباحثان مقياس الأحداث الضاغطة و مقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثين، و أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن أكثر مجالات مقياس الأحداث الضاغطة هي السياسية (90%)، الاقتصادية(76%)، الشخصية(67.33%)، الأسرية (60%)، الصحية (56.67%)، النفسية (53.33%)، و أن أكثر مجالات السلوك العدواني شيوعا هى العدوان الموجه نحو الذات(56%)، العدوان الموجه نحو الآخرين (46.33%)، العدوان الموجه نحو الممتلكات الجامعية (42%) ، كما اشارت النتائج الى وجود فروق معنوية بين الجنسين

في السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات الجامعية، ولصالح الذكور ، مع وجود فروق معنوية في السلوك العدواني الموجه نحو الآخرين والدرجة الكلية لمقياس السلوك العدواني لصالح أبناء المخيمات، و السلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات الجامعية، لصالح طلاب كل من القرى والمخيمات.

دراسة قاسم (2008) :

الرضا الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو العنف :

تهدف الدراسة الحالية والمتمثلة في محاولة الكشف عن بعض الأسباب الحالية التي تكمن خلف انتشار مظاهر العنف وسلوكياته المادية والمعنوية بين الشباب الجامعي وذلك من خلال مقياس معدل الرضا الدراسي لديهم والتعرف على طبيعة العلاقة التي قد تربط بينه وبين اتجاهاتهم نحو العنف. وهو ما تم التوصل إليه من خلال إعداد مقياسين عاملين احدهما لقياس معدل الرضا الدراسي والآخر لقياس الاتجاه نحو العنف لدى طلبة الجامعة. وقد طبقت الأداة على عينة قوامها128 طالبا من بين طلاب السنة الرابعة المقيدين بشعبتي الرياضيات وعلم النفس، كلية جامعة عين شمس. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحقق صحة فرض الدراسة إذ وجدت علاقة ارتباطيه سالبة بين الرضا الدراسي والاتجاه نحو العنف لدى طلبة الجامعة. في حين لم تجد فروقا دالة إحصائيا في اتجاه طلبة الجامعة نحو العنف ترجع لتأثير متغير الجنس والتخصص الدراسي.

دراسة تولدس (Toldos, 2005):

الجنس والعمر والاختلافات في تقدير الذات والعدوان البدني، واللفظي وغير المباشر عند المراهقين الإسبان :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الجنس والعمر والعدوان الجسدي والعدوان اللفظي والعدوان المباشر وغير المباشر على عينة من (653) طالبا ،(336 اناث، 317 ذكور)، وكان متوسط العمر بين (14–17) سنة في أربع مدارس عليا في اسبانيا. وقد استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني المباشر وغير المباشر(DIAS)، وقد وجد الباحث أن الذكور أكثر استعمالا للعدوان اللفظي والجسدي مقارنة بالإناث. أما بالنسبة للعدوان غير المباشر فلم تظهر فروق بين الإناث والذكور. كما وجد الباحث أن المراهقين في عمر (14– 15) كانوا أكثر استخداما للسلوكيات العدوانية كافة مقارنة بالمراهقين في عمر (16–17) سنة. وان الإناث في عمر (11) سنة يمارسن العدوان غير المباشر بشكل ملحوظ أكثر من الذكور.

دراسة الشهري (2003):

العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين و الطلاب :

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية بمدينة الرياض و التعرف على الفروق بين المعلمين والإداريين و الطلاب في نظرتهم للعنف، و درجة اختلاف العنف باختلاف متغيرات (مستوى الدخل، والحي السكني، والعمر). وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (329) طالبا و (34) إداريا، حيث طبقت عليهم استبانة خاصة من إعداد الباحث، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج تمثلت في عدم وجود فروق بين الطلاب و المعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف، وكذلك في نظرتهم لأخطر أنواع العنف المدرسي و المتمثل في العنف الجسدي، كما تبين أن العنف الرمزي الذي يؤدي إلى الازدراء و الاحتقار أكثر أنواع العنف الذي يتعرض لها المعلمون من الطلاب في المدرسة. كما ويعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف الذي يتعرض لها الإداريون من الطلاب في المدرسة. وتبين أن أكثر أنواع العنف المدرسي التي

يتعرض لها المعلمون من الطلاب كانت تتم في شكل عنف جماعي، و يعد العنف اللفظـــي أكثـــر أنواع العنف التي يستند لها المعلمون ضد الطلاب في المدارس، كما تبين من خلال النتـــائج عـــدم الاختلاف في العنف المدرسي لدى الطلاب باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحـــي السكني و العمر.

دراسة الزبيدي (2003):

العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة :

هدفت الدراسة للتعرف على العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة. وضمت عينة البحث160 طالبا وطالبة من المدارس الحكومية والخاصـــة فـــي الأردن، موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث 80 طالبا وطالبة في الصف السادس و80 طالبا وطالبة في الصف الثامن. وتم بناء مقياس للعنف المدرسي مكون من 24 فقرة وأبرز الوســـائل الإحصـــائية المستخدمة معامل الارتباط بيرسون. وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة بين العنف المدرسي ونوع المدرسة (حكومية أو خاصة) كانت أقوى علاقة في الدراسة، إذ أن العنف المدرسي في المـــدارس الحكومية أكثر مما في المدارس الخاصة، وان العنف المدرسي يمارس في الصف الثامن أكثر مما يمارس في الصف السادس. أما علاقة العنف المدرسي بالجنسين فقط كانت ســـالبة وغيـــر دالـــة إحصائيا مما يدل على أن ممارسة العنف عند الإناث كانت أعلى مما هو عند الذكور.

3.2.2. ثالثاً: دراسات تربط الأساليب المعرفية والعنف:

دراسة ورنك وآخرون (Warnock , et al., 2008)

العلاقة بين مقياس مودسلي للعنف والتسجيلات الرسمية للعنف في المجرمين المختلين عقليا :

قامت هذه الدراسة على فحص العلاقة بين الأسلوب المعرفي لدى الرجال ودرجة قبول العنف (المقيم من قبل مقياس Maudsley Violence Questionnaire (MVQ; Walker, MVQ (2005).وقد بلغت العينة 64 من الذكور الجانحين أتموا استبيان موسيدلي للعنف (MVQ)، والذين تمت إدانتهم بجرائم، وتوثيق لحوادث العنف المسجلة طبيا .وقد أظهرت النتائج انسجاما لما هو متوقع فقد أشار مقياس (MVQ) دلالة إحصائية مع العنف بالتحديد.

دراسة ماركس (Marks , 2005):

العلاقة بين النمط المعرفي ومستوى العدوان :

تختبر هذه الدراسة العدوان عند أطفال ما قبل المدرسة والأسلوبين المعرفيين (التروي /الاندفاع، والاعتمادي / الاستقلالي عن المجال الإدراكي). وقد تكونت عينة البحث من عرقيات مختلفة (قوقاز، امريكيين من اصل افريقي) وشملت (27) طفلا (16 طفلا و11 طفلة) تتراوح أعمارهم من4–6 سنوات .استخدمت الباحثة فيها مقياس كينزي (Kansas Reflection-Impulsivity for Preschoolers KRISP) لقياس الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع ومقياس (Preschool Embadded Figures Test PEFT) لقياس الأسلوب المعرفي (الاعتمادي / الاستقلالي) عن المجال ومقياس العدوانية للتقييم الوالدي والمعلم. وقد أشارت النتائج

إلى وجود علاقة دالة بين الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع والعدوان. وعدم وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي الاعتمادي / الاستقلالي عن المجال والعدوان .

دراسة زكي (2000) :

دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدرسة المينا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي، المسايرة / المغايرة والتروي / الاندفاع :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من المشكلات السلوكية : العدوانية، الكذب والخوف، وكل من متغيرات : الحكم الخلقي، المسايرة / المغايرة، والتروي / الاندفاع. وتكونت العينة من (150) طفلا تراوحت اعمارهم (4–6) سنوات. وقد استخدمت الباحثة مقياس قائمة المشكلات السلوكية ، مقياس الحكم الخلقي ، مقياس المسايرة / المغايرة من اعداد الباحثة ، ومقياس التروي / الاندفاع لاطفال ما قبل المدرسة من اعداد حسن (1991) .

وقد أظهرت النتائج ما يلي: عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين كل من (العدوانية والحكم الخلقي)، و(العدوانية والتروي / الاندفاع)، (الكذب والتروي / الاندفاع) ، وعلاقة سالبة دالة إحصائيا بين (الخوف والحكم الخلقي)، وارتباطيه موجبة دالة بين (الخوف والمسايرة)، وارتباطيه دالة بين (الخوف والتروي / الاندفاع)، وبين الأطفال ذوي الحكم الخلقي المرتفع والأطفال ذوي الحكم المنخفض في كل من : العدوانية والخوف، وبين الأطفال المسايرين والمغايرين في الخوف، وبين الأطفال المتروين والأطفال المندفعين في كل من المشكلات السلوكية الثلاث وهى : العدوانية والكذب والخوف. بينما توجد علاقة ارتباطيه سالبة دالة بين العدوانية والمسايرة وبين كل من الكذب والحكم الخلقي، والكذب والمسايرة)، و بين الأطفال ذوي الحكم الخلقي المرتفع والأطفال ذوي الحكم الخلقي المنخفض في الكذب ،و بين الأطفال المسايرين

والأطفال المغايرين في كل من : العدوانية والكذب، و بين البنين والبنات في كل مـــن متغيـــرات : الحكم الخلقي، والمسايرة / المغايرة والتروي / الاندفاع .

دراسة ريتشارد واوليفيا (Richard& Olivia , 1999):

الأساليب المعرفية والمشاكل السلوكية لدى الأولاد في المدارس الداخلية الخاصة :

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الاختلاف في الأســـاليب المعرفيـــة لـــدى الطـــلاب ذوي المشاكل السلوكية، كذلك تبحث الدراسة في كيفية إظهار الطلاب ذوي الأساليب المعرفية المختلفـــة لمشاكلهم السلوكية، وشملت الدراسة عينة قدرها (83) طالبا في سن (10–18) سنة من مدرستين خاصتين، كما استخدم الباحث اختبـــار (C.S.A Cognitive style Analysis) لمعرفـــة موقـــع الطالب في أبعاد الأسلوب المعرفي المسمى (الشمولي /التحليلي) كما قام الباحث برصـــد درجـــات الطلاب في مواضيع مختلفة من الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود تمايز فـــي خصـــائص الأساليب المعرفية عند مقارنتهم مع عينة قدرها (413) طالبا من طلاب الصف التاسع مـــن (10) مدارس ثانوية. وأظهر طلاب المدارس الخاصة ميلا كبيرا إلى اسلوب (الشمولي واللفظـــي) مـــن عينة المقارنة كما أشارت النتائج إلى أن طبيعة السلوك الاجتماعي والمشـــاكل الســـلوكية تختلـــف باختلاف الأسلوب المعرفي وخاصة في بُعد الشمولي والتحليلي.

دراسة ارين (Iriwn , 1995):

التروي / الاندفاع، ألعاب الفيديو العنيفة، والسلوك العدواني عند الصبية :

لعدواني عند الأولاد

عن والعدوان الموجه لموضوعات غير حية من خلال اللعب الحر، والعدوان البين شخصي خـــلال المواقف المحبطة عن طريق معدل ضربات القلب، وملاحظة السلوك العـــدواني واختيـــار اللعبـــة

المفضلة عند الطالب. وقد تكونت عينة البحث من 60 طالبا من أصول عرقية مختلفة (14 افريقي، و46 قوقازي) تتراوح اعمارهم بين (7–8) سنوات. وقد أشارت النتائج أن الأشخاص الذين مارسوا ألعاب فيديو عنيفة أظهروا مستوى عالي من العدوانية خلال اللعب الحر، والعدوان الشخصي خلال الموقف المحبط من الأشخاص الذين مارسوا ألعاب فيديو غير عنيفة. وأظهرت النتائج كذلك أن السلوك العدواني لم يتأثر بالأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع).

4.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة والتي تم اختيارها لصلتها بمتغيرات البحث، والاستفادة منها في الخلفية الأدبية والمقاييس النفسية وبناء متغيرات الدراسة الحالية، تناولت هذه الدراسات الأساليب المعرفية، والعنف كلاً على حدة، ودراسات جمعت بين الأساليب المعرفية والعنف وقد تفردت الدراسة الحالية على الدراسات التي جمعت بين العنف والأسلوب المعرفي بتناولها المباشر للتروي الاندفاع والعنف في المرحلة المدرسية المتوسطة، وقد خلصت الباحثة من هذه الدراسات إلى ما يأتي :

أولاً: فيما يخص الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية:

–استخدمت الدراسات السابقة أداة تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي كدراسة (الدحدوح ،2010)، في حين استخدم، (السنباني ،2005، أبو سيف ،2000) الصورة اللفظية من اختبار تزاوج الأشكال من إعداد هانم عبد المقصود، ومصطفى وعزيز(2009) من إعداد الباحثين .

- تكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعات، وقد تمثلت بأغلبية الدراسات كدراسة (الدحدوح ،2010، سمية ،2009 ، عبد الله وأبو مرق ،2010، "Qutub , 2008"، " Kim , etal., 2006 "، Davies & Graff ,2006 "، السنباني ، 2005 ، وأبو سيف ، 2000)، وطلاب مدارس، وقد اقتصرت على دراسة(السلمى ،2003) وقد تناول الصف الثالث ثانوي علمي / أدبي، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراستين السابقتين في تناولها لطلاب المدارس. واختار(مصطفى وعزيز ، 2009)، عينتهم من مدراء المدارس .

- تنوعت المتغيرات التي تناولها الباحثون. منهم من تناول متغير الجنس، والتخصص، ومكان السكن (عبد الله وأبو مرق ،2010 ، الدحدوح ،2010،، السنباني ، 2005 ، وأبو سيف ، 2000) وآخرون تناولوا دراسة الأساليب المعرفية عبر الثقافات كدراسة (Qutub،2008).

- استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي ما عدا دراسة Yecan،" 2005 " فقد كانت دراسة نوعية .

- تراوحت عينة الدراسة في الدراسات السابقة بين 91 – 876 فردا. وقد بلغت عينة الدراسة الحالية 190 طالبا وطالبة وهى بذلك تكون اقرب إلى العينة التي اختارها دافيس وجراف Davies & Graff ,2006 فقد بلغت 193 طالبا وطالبة .

-تعتبر دراسة الأساليب المعرفية ذات أهمية فقد اهتمت بها البحوث على كافة الأصعدة المحلية ، كدراسة (عبد الله وأبو مرق ، 2010، الدحدوح ، 2010)، والعربية كدراسة (سمية ،2009 مصطفى وعزيز ، 2009، السنباني ، 2005 ، السلمى،2003)، والعالمية كدراسة (Kim etal., 2008، Davies & Graff ,2006، Qutub , 2008).

– تميزت الدراسة الحالية في تناولها للأساليب المعرفية وعلاقتها بالعنف بشكل مباشر وفي متغيراتها الرئيسية (والتي وجدت في الدراسات السابقة ولكن ليست مجتمعة) .

– بحثت الدراسات السابقة الأساليب المعرفية (الاعتماد /الاستقلال، التروي / الاندفاع، الدوجماتية، المسايرة / المغايرة، الشمولي / التحليلي) وعلاقتها بالمتغيرات التالية (التوتر النفسي، المسؤولية الاجتماعية ، التفكير الإبداعي، متغيرات الشخصية، الأساليب المزاجية، أبعاد الشخصية، الجنس ، مكان السكن، العمر، التخصص، الحالة الاجتماعية، مدة الخدمة).

– برزت التطبيقات العلمية للأساليب المعرفية كالاختيار المهني والأكاديمي مثل دراسة (السبناني ،2005 Kim etal., 2008، السلمى ،2003).

– اختلفت نتائج الدراسات فيما يخص متغير الجنس، فدراسة (الدحدوح ،2010، وأبو سيف (2000) أظهرت وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الإناث المترويات والذكور المندفعين، ودراسة زكي (2000) أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور المتروين والإناث المندفعات.

وأما دراسة مصطفى وعزيز (2009)، فقد دلت على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التروي / الاندفاع المعرفي.

– قلة الدراسات – حسب علم الباحثة – التي بحثت في الأساليب المعرفية ومتغير مكان السكن، والمستوى التعليمي للوالدين، ونوع المدرسة.

ثانياً: فيما يخص الدراسات التي تناولت العنف:

-هناك العديد من الدراسات التي تناولت موضوع العنف الطلابي (الجامعي والمدرسي) على كافة الأصعدة، على الصعيد المحلي كدراسة (وزارة التربية والتعليم ،2010 ، أبو مصطفى ،2009)، وعلى الصعيد العربي كدراسة (المستكاوي ، 2009، بسيوني والصبان ، 2011، بني خالد والتح ،2010)، وعلى الصعيد العالمي كدراسة (Toldos, 2005، Nicoladis&Hurd ,2009) مما يشير إلى أن العنف الطلابي ظاهرة تستحق الدراسة للحد منها لتحسين الوضع في البيئة الطلابية .

- تنوعت الأدوات المستخدمة لقياس العنف كل حسب هدف الدراسة، فبعضها اختبر أنواع العنف مظاهره وأسبابه كدراسة (بني خالد والتح، 2010، " Nicoladis& Hurd , 2009 ، ،أبو مصطفى ، 2009، قاسم ، 2008 ، الشهري ، 2003) ، وبعضها اختبر مدى انتشار العنف كدراسة (بسيوني والصبان ، 2011، وزارة التربية والتعليم ، 2010) .

-تكونت عينة الدراسة 128-653 فردا، بينما كانت عينة الدراسة الحالية 190 طالبا وطالبة وبذلك تكون دراسة ألزبيدي هي أكثر الدراسات السابقة تشابها في عينة الدراسة حيث بلغت عينتها 160 طالبا وطالبة .

-تكون مجتمع الدراسة من طلاب الجامعات كدراسات (بسيوني والصبان،2011 ، أبو مصطفى والسميري ، 2008، قاسم ، 2008)، وطلاب المدارس (وزارة التربية والتعليم ،2010 ، بني خالد والتح ، 2010 ، الشهري ، 2009، 2009 , Nicoladis& Hurd، أبو مصطفى ، 2009، المستكاوي ، 2009، 2006 , etal , Nick ، Toldos, 2005، الشهري ، 2003، الزبيدي ، 2003) من الملاحظ أن دراسة العنف في المدارس أخذت حيزا واهتماما كبيرا كونها تدرس العنف

في مرحلة عمرية مهمة وهى مرحلة المراهقة والتي تشكل مرتعا خصبا للسلوكيات العنيفة وذلك لعدم النضج الانفعالي في هذه المرحلة.

– تشابهت الدراسات السابقة كدراسة(الشهري ، 2009) مع الدراسة الحالية في مجتمع الدراسة وهى المرحلة الأساسية والمتمثلة بالصف السابع وحتى الصف العاشر .

–استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء مقياس العنف الخاص بالدراسة فقد أخذت أبعاده منها فالمجال الأول: العنف البدني والمجال الثاني : العنف اللفظي أُخذ من مقياس(جمال ،2008) من دراسة (الشهري ،2009) وأما المجال الثالث : العنف الموجه نحو الذات فقد تم أخذه من مقياس السلوك العدواني في دراسة (أبو مصطفى و السميري ، 2008)، والبعد الرابع: العنف الموجه نحو الممتلكات فقد تم أخذه من (عبود وعبود، 2003) من دراسة (الشهري ،2009) .

– الدراسات التي بحثت العنف في فلسطين كثيرة (وهي دراسات أعدتها وزارة التربية والتعليم (2010) ،أبو مصطفى ، 2009، أبو مصطفى والسميري ، 2008)

– أظهرت الدراسات السابقة وجود فروق تبعا لمتغير الجنس كدراسة (أبو مصطفى ،2009، المستكاوي ،2009)، مكان السكن كدراسة (المستكاوي ،2009) ، نوع المدرسة كدراسة (الزبيدي ،2003)، وأما الدراسات التالية فلم تجد فروقا حسب المتغيرات السابقة (الشهري ،2009، الشهري ،2003، قاسم ،2008).

ثالثا: فيما يخص الدراسات التي جمعت بين الأساليب المعرفية والعنف:

-أشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين الأساليب المعرفية والعنف كدراسات (ماركس Marks ,2005، ورنك وآخرون . Warnock et al،2008) .

-والبعض الآخر أشار إلى عدم وجود علاقة تربط الأساليب المعرفية والعنف كدراسات (اريـن, Iriwn 1995، زكي ،2000).

-جميع الدراسات السابقة بحثت الأساليب المعرفية والعنف وقد اتخذت من الأطفال بمختلف أعمارهم (اريـن Iriwn ,1995، ريتشارد واوليفيا Richard& Olivia , 1999، زكي 2000، وماركس Marks , 2005). وأما دراسة (ورنك وآخرون Warnock, et al ,2008) فقد كانت عينتها من البالغين.

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

3. 2 مجتمع الدراسة

3. 3 عينة الدراسة

3. 4 أدوات الدراسة

3. 5 إجراءات الدراسة

3. 6 متغيرات الدراسة

3. 7 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

هذا الفصل يتضمن وصفا لمنهج الدراسة، وأدوات الدراسة وصدقها وثباتها، وكـذلك لإجـراءات الدراسة والمعالجة الإحصائية المستخدمة في استخلاص النتائج .

3. 1 منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كون ملاءمة هذا المنهج لمثل هـذه الدراسـة. فـالمنهج الوصفي يعد منهجا ملائما في مجال الدراسات الإنسانية لا سيما أنه يستخدم للكشف عن آراء الناس واتجاهاتهم نحو موقف معين. كما يستخدم أيضا للوقوف على قضية محددة تتعلق بجماعة أو فئـة معينة، وهذا ما سعت الباحثة لدراسته بتسليط الضوء على فئة محددة وهي طلبة الصـف العاشـر (مرحلة مراهقة) ودراسة الأسلوب المعرفي(التروي/الاندفاع) عند هولاء الطلبة وفحص العلاقـة التي يرتبط بها مع العنف (عبد الهادي، 2006 ص 52).

3. 2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيـــرة، والبالغ عددهم وفق السجلات الرسمية للعام الدراسي 2011/ 2012 لدى مديريات التربية والتعليم (6385) طالبا وطالبة، وقد بلغ عدد الذكور(3078) طالبا، وعدد الإناث (3307) طالبة موزعين على (235) شعبة ضمن (143) مدرسة (سجلات مديرية التربية والتعليم، 2011-2012) .

3.3 عينة الدراسة

اعتمدت الباحثة العينة الطبقية العشوائية كأساس لاختيار عينة الدراسة، حيث تم اخذ ما نسبته (3%) من حجم مجتمع الدراسة. لذلك بلغت عينة الدراسة (190) طالبا وطالبة تم تقســيمهم الـــى ذكور وإناث مع مراعاة التمثيل النسبي لهم، ثم تم تقسيم الذكور والاناث الى توزعهم في مـــدارس حكومية وخاصة واخيرا تم توزيع الطلاب ذكورا واناث في المدارس الى امـــاكن تواجـــدهم فـــي المدينة، والقرية والمخيم، واخيرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية .

وفيما يلي وصف شامل لعينة الدراسة تبعا لمتغيراتها :

1.نوع الجنس

جدول 1.3: توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

نوع الجنس	التكرارات	النسبة
ذكر	86	% 45.3
أنثى	104	%54.7
المجموع	**190**	**%100**

يتضح من جدول 1.3 أن نسبة الذكور بلغت 45.3 %، وأما نسبة الإنـــاث بلغـــت 54.7% مـــن مجموع عينة الدراسة .

2.مكان السكن

جدول 2.3: توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغيرمكان السكن (قرية، مدينة، مخيم)

مكان السكن	التكرار	النسبة
مدينة	33	%17.4
قرية	136	%71.6
مخيم	21	%11.1
المجموع	**190**	**%100**

يتضح من جدول 2.3 أن نسبة الطلاب الذين يسكنون المدينة بلغـــت 17.4%، والطـــلاب الـــذين يسكنون القرية بلغت 71.6%، وأما الطلاب الذين يسكنون المخيم فقد بلغت 11.1% من مجمـــوع عينة الدراسة.

3. نوع المدرسة

جدول 3.3: توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاصة)

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
حكومي	165	%86.8
خاصة	25	%13.2
المجموع	**190**	**%100**

يتضح من جدول 3.3 أن نسبة الطلاب الذين يدرسون ي المـــدارس الحكوميـــة بلغـــت **86.8%**، والطلاب الذين يدرسون في المدارس الخاصة بلغت **13.2%** ، من مجموع عينة الدراسة.

4.المستوى التعليمي للاب

جدول 4.3 توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	التكرارات	النسبة
أمي	11	%5.8
أساسي	64	%33.7
ثانوي	63	%33.2
جامعي فأكثر	52	%27.7
المجموع	**190**	**%100**

يتضح من جدول 4.3 أن نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأب أمي بلغت**5.8%**، أن نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأب أساسي بلغت **33.7%**،**وهى أعلى نسبة**، وان نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأب ثانوي بلغت **33.2%**، **وأما** نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأب جامعي فأكثر بلغت **27.7%**، من مجموع عينة الدراسة .

5.المستوى التعليمي للأم

جدول رقم 5.3 : توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	التكرارات	النسبة
أمي	17	%8.7
أساسي	70	%36.8
ثانوي	63	33.5
جامعي فأكثر	40	21.15
المجموع	**190**	**%100**

يتضح من جدول 5.3 أن نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأم أمي بلغت **8.7%**، أن نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأم أساسي بلغت **36.8% وهى أعلى نسبة**، وان نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأم ثانوي بلغت **33.5%**، **وأما** نسبة الطلاب الذين مستوى التعليمي للأم جامعي فأكثر بلغت **21.15%**، من مجموع عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية مقياس العنف المدرسي من إعداد(الباحثة)، إضافة إلى مقياس تزاوج الأشكال المألوفة (للفرماوي)، واستمارة البيانات الشخصية وفيما يلي عرض لهذه الأدوات :

1- استبانة العنف :

قامت الباحثة بمراجعة للأدب التربوي المتعلق بالعنف والعنف المدرسي (سليمان ،2008 ،العقاد ،2001 ،العرود ،2008 ، القمش ومعايطة ،2007 ، جادو، 2005 ، الشهري ،2009 ، أبو مصطفى والسميري، 2008 ، الشهري ،2009 ، عبود وعبود ،2003) في بناء أداة الدراسة الحالية وقد ارتأت الباحثة تقسيم مظاهر العنف المدرسي الى أربع مجالات (العنف البدني، والعنف اللفظي، والعنف الموجه نحو الذات والعنف الموجه نحو الممتلكات) وقد اخذت الباحثة العنف البدني والمكون من (18) فقرة، والعنف اللفظي والمكون من (18) فقرة، من مقياس جمال (2008)، الموجود عند (الشهري ،2009). واما العنف الموجه نحو الذات والمكون من (11) فقرة، فتم أخذه من مقياس السلوك العدواني (أبو مصطفى والسميري، 2008)، واخيرا العنف الموجه نحو الممتلكات والمكون من (9) فقرات، فقد تم أخذه من مقياس العنف لدى

المراهقين (عبود وعبود، 2003) . لذلك تكونت استبانة العنف المدرسي بصورتها الاولية من 56 فقرة .

أ. صدق الاستبانة :

للتحقق من صدق أداة الدراسة، قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة، والمتضمنة (56) فقرة بصورته الأولية، على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين والحائزين على شهادة الدكتوراة في علم النفس، وأصول التربية، وأساليب التدريس، وقد تم تحكيم الأداة بهدف إبداء الرأي في فقراتها من حيث شموليتها، ومدى سلامة الفقرات ووضوح صياغتها ومدى ارتباط الفقرات بالبعد الذي وضعت له، ونتيجة لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف (13) فقرة . وتم الاتفاق على تعديل بعض الفقرات باتفاق معظم المحكمين، فقرة (2، 5، 9، 10، 11، 14، 15، 16، 30، 36، 37، 38، 43، 45)، وبذلك أصبحت أداة الدراسة في صياغتها النهائية مكونة من (45) فقرة موزعة على أربعة أبعاد. البعد الاول : العنف البدني والمكون من (12) فقرة ،البعد الثاني : العنف اللفظي والمكون من (15) فقرة ،البعد الثالث : العنف الموجه نحو الذات والمكون من (9) فقرات، والبعد الرابع : العنف الموجه نحو الممتلكات والمكون من (9) فقرات.

ب. ثبات الاستبانة:

لأجل التأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معاملات الثبات لمجالات استبانة العنف المدرسي وللدرجة الكلية بطريقة، معامل الثبات كرونباخ الفا، وجدول 6.3 يوضح النتائج :

جدول 6.3: معامل الثبات كرونباخ ألفا لاستبانة العنف

مجالات المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
المجال الأول: العنف البدني	12	.65
المجال الثاني: العنف اللفظي	15	.80
المجال الثالث: العنف الموجة نحو الممتلكات	9	.72
المجال الرابع: العنف الموجه نحو الذات	9	.72
الدرجة الكلية	**45**	**.87**

يتضح من جدول 6.3 أن قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا لمجالات العنف (البـــدني، واللفظـــي، والموجه نحو الذات والموجه نحو الممتلكات) بالترتيب بلغت (65.، 80. ،72. ،72.)، وأمـــا الثبات على الدرجة الكلية للاستبانة فقد تمتعت بدرجة ثبات عالية (87.) .

ج. تصحيح استبانة العنف المدرسي:

لأجل الحصول على أوزان فقرات الاستبانة، أعطيت الفقرات التقديرات (3، 2، 1) لمقيـــاس ثلاثي الدرجات، ولما كانت جميع فقرات الاستبانة سلبية (تدل على مظاهر العنف)، فان (نادرا) (1)، (وأحيانا) (2)، (ودائما) (3).

وقد تكونت الأداة بصورتها النهائية من (45) فقرة موزعة على المجالات التالية:

المجال الاول:العنف البدني (1–12) فقرة.

المجال الثاني:العنف اللفظي (13–27) فقرة.

المجال الثالث : العنف الموجه نحو الذات (28–36) فقرة.

المجال الرابع : العنف الموجه نحو الممتلكات (37–45) فقرة .

لذلك بلغت الدرجة الكلية (45–135) درجة .

2- مقياس تزاوج الأشكال:

أ. طرق قياس اسلوب (التروي/ الاندفاع) المعرفي :

ابتكر كاجان وزملاؤه (1960) بناء أداة لقياس هذا الاسلوب وهى تعرف " مقياس تزاوج الاشكال المالوفة (Groups Embedded Figures Test MFFT) وقد وضع صيغتين في صورته الاصلية لهذا الاختبار، الاول ويستخدم مع اطفال ما قبل المدرسة، والثانية وتستخدم مع الاطفال الذين هم في سن المدرسة .

ثم ظهرت عدة صور معدلة لهذا الاختبار، حيث قام الفرماوي (1987،1986،) بإعداد ثلاث صور لهذا الاختبار وتقنينها لتتلاءم والبيئة المصرية، فكانت الأولى (1986) وتتكون من عشرين مفردة، وسميت (ت.ا.20) وهى ملائمة للراشدين، وكانت الثانية عام (1987) وتتكون من اثنتي عشر مفردة، وهى مناسبة لأطفال المرحلة الابتدائية وسميت (ت.ا.م12) أما الصورة الثالثة فتتكون من عشرة مفردات وسميت (ت. ا.م10) وهى مناسبة لأطفال ما قبل المدرسة. ثم تبعه (عبد العال ،1986) بتطوير نفس الاختبار، وقامت (عبد المقصود ،1987)، بالعمل على تطوير الاختبار وجعلته في شكل لفظي في صورة مواقف، وكل موقف له أربعة اختبارات تمثل الفئات الاربعة التي يكشف عنها الاختبار وهى : بطيء/دقيق، بطيء/غير دقيق، سريع /دقيق، وسريع /غير دقيق (الشرقاوي، 2003).

هذا الاختبار هو صورة جديدة عن الاختبار الذي أعده كاجان (1964)، والمقياس يقيس متغيرين حساسين هما الزمن الذي يمر على المفحوص قبل الاستجابة الأولى للأشكال البديلة ،سواء كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة، وتسمى زمن كمون الاستجابة، وعدد الأخطاء التي يرتكبها المفحوص في سبيل الوصول للحل الصحيح والتعبير عن الدقة، وقد قام الفرماوي بإعادة بناء

الاختبار ليلائم البيئة المصرية وقد أطلق على هذا الاختبار تزاوج الأشكال المألوفة (الشرقاوي ،2003، الفرماوي ، 2008).

ب-صدق و ثبات المقياس في البيئة العربية:

1-صدق المقياس:

تم حساب صدق المحك، وذلك باستخدام ثلاث أدوات أعدها الفرماوي بناء على الإطار النظري للأسلوب موضع الدراسة:

1. مقياس لفظي لقياس بعد(التروي/ الاندفاع)، وقد قام بتطبيقه جماعيا على عينة التقنين التي طبق عليها اختبار ت.أ.م.(20)، ووجد أن معامل الارتباط لكل من بعدي الكمون، وعدد الأخطاء هي (0.24،0.630) دالة عند مستوى(0.01-0.001) على التوالي.
2. كما قام الفرماوي ببناء مقياسين تقديريين للمدرس، يقوم بواسطتهما بتقدير عينة التقنين من طلابه من حيث التروي أو الاندفاع، و يوفر للمقياس الأول(ت1)، و الثاني(ت2). وحسب معاملات الارتباط بين درجة (ت1) وكل من الكمون و عدد الأخطاء في ت.أ.م.(20)، كانت (0.21) و دالة عند مستوى (0.05) و بالنسبة لعدد الأخطاء (0.56) دالة عند مستوى (0.001) .

2- ثبات المقياس:

استخدم الفرماوي (1986)، طريقة اعادة الاختبار بعد 17 يوما لحساب ثبات الاختبار، حيث كانت معاملات الارتباط لزمن الكمون (,85) وبالنسبة لعدد الأخطاء (,68) .

ج- صدق وثبات المقياس في البيئة المحلية:

أ. صدق المقياس :

قامت (الدحدوح ،2010) بحساب صدق المقارنة الطرفية (الصدق التميزي) بترتيب درجات عينة التقنين ترتيبا تنازليا في الاختبار، وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين علوي وسفلي، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للطرفين ثم حساب قيمة "ت" بين الطرفين، وقد بلغت قيمة "ت" لعدد الأخطاء (9.532)، ولزمن الاستجابة (8.213) وهى دالة عند مستوى الدلالة (0.01) مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

ب. ثبات المقياس:

قامت الدحدوح (2010) بحساب ثبات المقياس عن طريق معامل كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية حيث تم تجزئة أشكال المقياس إلى أشكال فردية وزوجية ثم تم حساب معامل الارتباط بين كل منهما بمعادلة جتمان، وقد بلغت قيمة معامل الثبات كرونباخ ألفا بالنسبة لزمن الاستجابة (0.70)، والتجزئة النصفية (0.74)، وأما بالنسبة لقيمة معامل الثبات بالنسبة لعدد الأخطاء فبلغ (0.63)، والتجزئة النصفية (0.68) .

ه- صدق المقياس في الدراسة الحالية :

أ.الصدق الظاهري :

للتحقق من صدق المقياس، قامت الباحثة بعرض أداة الدراسة، تزاوج الأشكال المألوفة (ت.ا.20) للفرماوي (1986)، على مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين والحائزين على شهادة الدكتوراة في علم النفس، وأصول التربية، وأساليب التدريس، وقد تم الاتفاق بالإجماع على صلاحية أداة الدراسة للدراسة الحالية .

ب.ثبات المقياس:

لأجل التأكد من ثبات المقياس تم حساب الثبات لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة (للفرمـــاوي ، 1986) بطريقة كرونباخ ألفا وقد بلغت نسبة الثبات لعدد الأخطاء (85.)، ولزمن الاســتجابة (.83).

و. تعليمات المقياس:

يقوم الفاحص بتوفير مكان مريح للمفحوص، ومساعدته على التركيز في الإجابة بعد تدريبهم على عمل الاختبار من خلال المفردتين الأولى والثانية(الرجل العجوز و الكتاب) ثم كطلــب مــن المفحوص البدء في الإجابة على المفردات الرئيسية بحيث يختار في كل مفردة البديل الذي يشــبه الشكل المعياري تماما دون اختلافات على أن تعرض المفردة بكل مكوناتها على المفحوص مــرة واحدة، عندها على الفاحص بدء الوقت الذي يستغرقه المفحوص في الاستجابة الأولى صــحيحة أم خاطئة، فإذا كانت صحيحة يسجل زمن الاستجابة بإيقاف الساعة و تسجيله، ثم الانتقال إلى المفردة الثانية بعد تصغير الوقت و البدء من جديد، أما إذا كانت الاســتجابة خاطئــة فيكمــل المفحــوص بالمحاولة الثانية والثالثة حتى الوصول إلى الإجابة الصحيحة وعندها يعين الوقت الذي اســتغرقه المفحوص مع عدد المحاولات التي قام بها لكل مفردة (الفرماوي،1994).

واختبار تزاوج الأشكال المألوفة ت.ا.م (20) يتكون من (22) مفردة لأشكال مألوفــة فــي الحياة والمفردتين الأولين فيه (الرجل العجوز والكتاب) هما لتدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار. وتتكون كل مفردة من تسعة أشكال، شكل يوجد بمفردة على الصفحة اليمنى، ويسمى بالشكل المعياري، وثمانية أشكال على الصفحة اليسرى، وتسمى البــدائل، وهــي تشــبه الشــكل المعياري، ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ما عدا شكل واحــد وهــو مــا يســمى بالإجابــة

الصحيحة. والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة. وقد أعد الفرماوي ورقة إجابة تحتوي على بيانات المفحوص الشخصية وأماكن لرصد درجة المفحوص على كل من متغير الكمون وعدد الأخطاء وأرقام الإجابات الصحيحة .

يجمع الفاحص عدد الأخطاء التي ارتكبها المفحوص في كل المفردات وكذلك الزمن الذي استغرقه، وعلى أساس متوسط درجات زمن كمون الاستجابة لكل أفراد العينة ومتوسط عدد الأخطاء لديهم يمكن للفاحص تصنيف العينة إلى أربع مجموعات :

- مجموعة المتروين، وهي التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عددا من الأخطاء اقل من المتوسط .
- مجموعة المندفعين، وهى التي حصلت على زمن اقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عددا من الأخطاء فوق المتوسط .
- مجموعة بطئ /غير دقيق، وهى التي حصلت على زمن فوق المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عددا من الأخطاء فوق المتوسط.
- مجموعة سريع /مع الدقة، وهى التي حصلت على زمن اقل من المتوسط بالنسبة لأفراد العينة وارتكبت عددا من الأخطاء اقل من المتوسط.

5.3.إجراءات تطبيق الدراسة:

– قامت الباحثة بتعيين أدوات الدراسة الحالية والتأكد من صدقها وثباتها (مقياس تزاوج الأشكال (للفرماوي ،1986)، استبانة المعلومات الأولية، ومقياس العنف المدرسي (من إعداد الباحثة)،

وقد تم تصميم أداة البحث بعد الرجوع إلى الأدب التربوي، وعرضها على اثني عشر محكما من حملة الدكتوراة ومدقق لغوي والخروج بشكلها النهائي لتطبيقها على عينة الدراسة .

-الحصول على كتاب تسهيل مهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة القدس موجه إلى وزارة التعليم العالي لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق الدراسة.

-حصول الباحثة على قائمة بأعداد الصف العاشر المسجلين في وزارة التربية والتعليم للعام 2012/2011، وذلك لتحديد مجتمع الدراسة وخصائصه.

-قامت الباحثة بعد ذلك باختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية.

- ثم قامت الباحثة بتوزيع الاستبيانات على عينة الدراسة.

- ثم تم جمع الاستبيانات، و تفريغ البيانات لمعالجتها إحصائيا.

- تفسير النتائج والخروج بالتوصيات، الدراسات والأبحاث.

3. 6 متغيرات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على المتغيرات الآتية:

1.6.3. المتغيرات المستقلة:

- **الجنس.**
- **مكان السكن:** وهو بثلاث مستويات (مدينة، قرية ، مخيم).
- **نوع المدرسة:** وهو بمستويين (حكومي، خاص).
- **المستوى التعليمي للأب:** وهو بأربع مستويات (أمي، إعدادي، ثانوي، جامعي فأكثر).

- **المستوى التعليمي للأم:** وهو بأربع مستويات (أمي، إعدادي، ثانوي، جامعي فأكثر).

2.6.3. المتغيرات التابعة:

أ-الأسلوب المعرفي(التروي / الاندفاع): وهو مقسم إلى أربعة أنماط : النمط الأول المتروون، النمط الثاني المندفعون ، النمط الثالث بطيئو الاستجابة مع عدم الدقة، النمط الرابع سريعوا الاستجابة مع الدقة

ب-العنف لدى طلبة الصف العاشر : وهو مقسم الى اربع مجالات : المجال الاول العنف البدني، والمجال الثاني العنف اللفظي، والمجال الثالث العنف الموجه نحو الذات، والمجال الرابع العنف الموجه نحو الممتلكات.

7.3 المعالجة الإحصائية

استخدمت الباحثة في المعالجة، معالجة بيانات الدراسة، الأساليب الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة، التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة موضوع البحث، معامل كرونباخ ألفا لحساب ثبات أدوات الدراسة، اختبار chi-square (X^2) لحساب الفروق في مستوى الصف تبعا لتصنيف الطلاب، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيرات الدراسة (التروي / الاندفاع والعنف)، اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة الدراسة في مستوى الصف تبعا لمجالات العنف المدرسي، تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في مستوى الصف تبعا لمجالات العنف المدرسي، وقد تم فحص فرضيات الدراسة عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) .

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

1.4. نتائج الدراسة ومناقشتها

1.1.4 نتائج السؤال الأول ومناقشته

2.1.4 نتائج السؤال الثاني ومناقشته

3.1.4 نتائج السؤال الثالث ومناقشته

4.1.4. النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة ومناقشتها

2.4 التوصيات المقترحة

3.4 البحوث المقترحة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

هذا الفصل يتضمن عرضا لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها وذلك للتحقق من صحة فرضيات الدراسة ومناقشة النتائج ومدى اتفاقها واختلافها مع الدراسات السابقة والاستعانة بالادب النظري لتفسيرها ضمن البيئة الاجتماعية الموجودة بها، وقد استخدمت الباحثة مجموعة الرزم الاحصائية للعلوم الانسانية والاجتماعية (Statistical Packg of Social Science SPSS)، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة .

1.4 نتائج الدراسة ومناقشتها

1.1.4. نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ما مستوى الأسلوب المعرفي لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة ؟

للإجابة على سؤال الدراسة حسبت المتوسطات لكل من زمن الكمون وعدد الأخطاء لجميع أفـراد العينة وقد بلغ المتوسط الحسابي لزمن الكمون (10.78) دقيقة والمتوسط الحسابي لعدد الأخطـاء (2.52) (حيث ن=190)

تم تقسيم العينة من الجنسين بناء على المتوسطات الحسابية لكل من زمن الكمون وعدد الأخطاء إلى أربع مجموعات كما هو مبين في جدول 1.4

جدول 1.4: تقسيمات عينة الدراسة حسب زمن الكمون وعدد الأخطاء

المجموعات	عدد الطلاب	النسبة
النمط الأول متروون	61	%32.1
النمط الثاني مندفعون	55	%28.9
النمط الثالث بطيؤ الاستجابة مع عدم الدقة	27	%14.2
النمط الرابع سريعو الاستجابة مع الدقة	47	%24.7
المجموع	**190**	**%100**

يلاحظ من جدول 1.4 أن نسبة الطلبة المتروين بلغت أعلى نسبة (32.1%)، تليهـا الطلبـة المندفعون (28.9%)، ثم الطلبة سريعو الاستجابة مع الدقة (24.2%)، وأخيرا الطلبة بطيئـو الاستجابة مع عدم الدقة (14.2%) .

لم تجد الباحثة –في حدود علم الباحثة – دراسة تؤيد وتعارض نتيجة الدراسة الحالية. ويمكـن النظر لنتيجة الدراسة من خلال الأدب التربوي. فقد تمت الإشارة إلـى أن الأسـلوب المعرفـي (التروي / الاندفاع) يبدأ في النمو خلال سنوات ما قبل المدرسة، وإلى أنه يتصف بالثبات النسـبي

عبر الزمن، كما أنه قد يتغير بالنمو فيصبح الأطفال تدريجيا أكثر ترويا فيزداد زمن كمون استجاباتهم وتتناقص أخطاؤهم.

وقد أشار سالكيند ونيلسون (Salkind& Nelson,1980) أن عدد الأخطاء يبدأ بالتناقص بعد سن العاشرة بينما زمن كمون الاستجابة يزداد عند نفس السن، وذلك لان الطفل حول الحادية عشرة من العمر يكون قد اختار إستراتيجيته المفضلة في الاستجابة للمواقف الإدراكية .

أما ميسير (Messer ,1981) فقد أشار إلى استقرار أداء المتروين والمندفعين خلال الفترة العمرية (11–14) عاما كما يعبر عنه بعدد الأخطاء أكثر منه بأزمنة رجع الاستجابة (محمد، 1998)، والشريحة العمرية المختارة في هذه الدراسة تتمثل في الطلاب في عمر 15–16 عاما وهم طلاب قد اختاروا الإستراتيجية المفضلة لديهم للاستجابة للمواقف الإدراكية المحيطة بهم والتي تكونت بناء على ما تلقوه من تربية وتأثرهم بالبيئة السياسية والاجتماعية والمدرسية من حولهم، والتي جميعها تشجع وتعزز التروي في الاستجابة للمواقف.

كما وتعتقد الباحثة أن الطالب يخاف أن يطرح أفكاره ورأيه تجاه المواقف والأحداث خوف أن يسخر به أو يعنف وذلك كون مجتمعنا مجتمع أبوي لا يعطي المساحة للفرد ليجد البدائل والحلول ، كما وان الدور المعطى للمراهق في هذه المرحلة ما زال مربكا بالنسبة للمراهق. وقد لاحظت الباحثة أثناء تطبيق المقياس خوف الكثيرين من الطلبة من إعطاء الإجابة والتزام الصمت دون البحث عن بدائل أو حلول وكأن الطالب ينتظر أن يعطى الحل.

2.1.4. نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ما مستوى العنف عند طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة ؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات مقياس العنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة.

ويوضح جدول 2.4 التكرارات والنسب المئوية لدرجات مقياس العنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة.

جدول2.4:التكرارات والنسب المئوية لدرجات مقياس العنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة

مستويات العنف	التكرارات	النسبة
عالي	28	%14.7
متوسط	141	%74.2
منخفض	21	%11.1
المجموع	**190**	**%100**

يلاحظ من جدول 2.4 ان نسبة مستوى العنف عند الطلاب بدرجة عالية (14.7%)، واما نسبة مستوى العنف عند الطلاب بدرجة متوسطة (74.2%)، واخيرا الطلاب الذين حصلوا على مستوى منخفض من العنف (11.1%).

ترى الباحثة ان النتيجة التي اظهرتها الدراسة الحالية لمستويات العنف، ان نسبة الطلاب ذوي مستوى العنف بدرجة عالية شكلوا نسبة اعلى من الطلبة ذوي مستوى العنف بدرجة منخفضة مما يشير الى وجود ظاهرة العنف عند الطلبة، وان النسبة التي اظهرها الطلاب لمستوى العنف بدرجة متوسطة كانت كبيرة، مما يعني ان جزءا من الطلبة يمارسون العنف بدون تحفظات، وان الجزء الاكبر يمارس العنف بتحفظ. وتعتقد الباحثة ان السبب قد يعود الى عدة اسباب كالبيئة المدرسية، نوعية التربية الأسرية، وثقافة المجتمع لمفهوم العنف، وطبيعة المرحلة التي يمر بها الطلبة وهى

مرحلة المراهقة حيث تمتاز هذه المرحلة بالتغيرات الانفعالية والعقلية والجسمية والاجتماعية. وان عملية التفكير وهى عملية عقلية تنمو عند المراهق بشكل اكبر من مرحلة الطفولة ولكن لم تصل بعد الى مرحلة النضج العقلي لذلك عندما تواجه المراهق مشكلة ما يحاول التوصل الى حلها وكثيرا ما يجد المراهق الصعوبة في الوصول الى اهدافه، فيفكر بالطريقة التي توصله الى الهدف بما يتناسب مع ثقافة المجتمع. وترى الباحثة ان المجتمع بامثاله الشعبية يعزز ثقافة العنف كالعين بالعين والسن بالسن والباديء أظلم، وثقافة الحصول على الشيء بالقوة، يا لعيب يا خريب، ان ضربت اوجع وان اطعمت اشبع، اجرح وغمق الجرح اخرتها على الصلح (علوش، 1995).

وترى الباحثة ان السلوك العنيف، كما قامت نظرية التعلم الاجتماعي بتفسيره، يتم عن طريق النمذجة والتعلم، وان المجتمع المحيط بالطالب من عنف الاحتلال، وعنف الاعلام قد تكسب الطالب نماذج ليتعلم منها ومن ثم يقوم بتنفيذ ما تعلمه على المواقف والاحداث للتخفيف من ضغوطاته النفسية.

3.1.4. نتائج السؤال الثالث:

هل هناك علاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) والعنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة ؟

للتحقق من صحة هذا التساؤل قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson لحساب العلاقة بين درجات طلاب الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) والعنف، حيث كانت قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التروي / الاندفاع (029.، ومستوى الدلالة 691.) وهى غير دالة إحصائيا، وفيما يخص أبعاد العنف فالنتائج الخاصة بذلك موضحة كالتالي :

جدول 3.4: نتائج معادلة بيرسون" لاختبار مستوى دلالة العلاقة ما بين إجابات الطلاب على مقياس التروي / الاندفاع، وعلى مجالات مقياس العنف لدى عينة الدراسة

المجال	متروين		المندفعين	بطيئو الاستجابة مع عدم الدقة	سريعو الاستجابة مع الدقة
المجال الأول: العنف البدني	بيرسون	-0.067	0.027	0.097	-0.035
	مستوى الدلالة	0.355	0.707	0.182	0.635
	العدد	190	190	190	190
المجال الثاني: العنف اللفظي	بيرسون	-0.045	-0.012	0.046	0.025
	مستوى الدلالة	0.534	0.868	0.531	0.733
	العدد	190	190	190	190
المجال الثالث: العنف الموجه نحو الذات	بيرسون	0.010	0.003	0.046	-0.034
	مستوى الدلالة	0.889	0.966	0.531	0.639
	العدد	190	190	190	190
المجال الرابع: العنف الموجه نحو الممتلكات	بيرسون	-0.086	0.095	0.025	0.59
	مستوى الدلالة	0.240	0.191	0.736	0.418
	العدد	190	190	190	190

يتضح من خلال الجدول 3.4 وجود علاقة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**) ، بين مقياس التروي / الاندفاع، ودرجة العنف على المجالات الفرعية لمقياس، وعليه لا يوجد ارتباط بين المتغيرين .

هذه النتيجة دلت على أن العلاقة بين التروي / الاندفاع والعنف لم ترق إلى مستوى الدلالة الإحصائية، وقد يرجع هذا إلى أن العنف مفهوم مركب له أوجه كثيرة للنظر منها (بالمنظور البيولوجي، الاجتماعي، النفسي) ويعتمد كل منظور على كيفية تفسيره ونظرته للعنف .

وقد اتفقت النتيجة مع دراسة زكي (2000، ودراسة ارين 1995 , Iriwn)، اختلفت مع دراسة ورنك وآخرون (Warnock et al ., 2008 ، و دراسة ماركس Marks2005).

ومن خلال استعراض الأدب النظري لتعريف التروي / الاندفاع ، فان الطالب المندفع هو الطالب الذي يستجيب بسرعة واندفاعية نحو المواقف والأحداث مما يجعله عرضة لارتكاب الأخطاء، بينما الطالب المتروي فهو الذي يميل إلى التأمل والتفكير بشكل عميق في المواقف والمثيرات التي تعرض عليه مما يقلل من احتمالية وقوعه في الخطأ. كما وترى الباحثة ان ثقافة المجتمع والتي تعكسها الامثال الشعبية كما جاء عند علوش (1995) في تعزيز التعامل مع المواقف حسب ما تمليه عليه المجموعة والتربية المجتمعية كالمثل، انا واخوي على ابن عمي وانا واخوي وابن عمي على الغريب ، بدون اعطاء الفرد الفرصة للتفكير في ان يكون مندفعا او متانيا للتجاوب مع الموقف.

وترى الباحثة أن ارتباط العنف مع الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) كما أظهرت الدراسات السابقة أو عدم ارتباطه كما كانت نتيجة الدراسة الحالية يبين لنا أن الطالب الممارس للعنف قد يكون مندفعا أو مترويا في أسلوبه المعرفي، فبعض مظاهر العنف قد تحتاج من الطالب التفكير والتروي لتنفيذها، والبعض منها لا تحتاج إلى التفكير والتروي وإنما تحتاج إلى التصرف المندفع لانجازها .

وكما تعتقد الباحثة – وهذا ما كانت تلاحظه أثناء فترة تطبيقها لأدوات الدراسة – أن مفهوم الطلبة للعنف يختلف من بيئة إلى أخرى فقد يكون الموقف المعروض أمام الطالب مسموحا به اجتماعيا ولا يعد شكلا من أشكال العنف، فيتصرف معه الطالب باندفاع، وقد يكون العكس فيتصرف معه الطالب/ة بروية وتفكير .

4.1.4. النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

($\alpha \leq 0.05$) بين درجات الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار chi-square (X^2) لحساب الأسلوب المعرفي (التروي /الاندفاع) حسب متغير الجنس كما هو موضح في جدول 4.4

جدول 4.4: اختبار chi-square (X^2) لحساب التروي / الاندفاع حسب متغير الجنس لدى أفراد عينة الدراسة

الأسلوب المعرفي	متروي		مندفع		بطئ مع عدم الإتقان		سريع مع الدقة		المجموع	
التصنيف	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
ذكور	37	%43.0	21	%24.4	12	%14.3	16	%18.6	86	%100
اناث	24	%23.1	34	%32.7	15	%14.4	31	%29.8	104	%100
المجموع	61	%32.1	55	%28.9	27	%14.2	47	%24.7	190	%100
chi-square	9.34									
درجة الحرية	3									
الدلالة	.025									

يتضح من الجدول 4.4 أن قيمة chi-square (X^2) بلغت (9.34)، وأن مستوى الدلالة بلغ (.025) وهى قيمة دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) ، وبالعودة إلى جدول 4.4 نلاحظ أن نسبة الذكور المتروين بلغت (43.0%)، وان نسبة الإناث المندفعات بلغت (32.7%) وهذه نسب لصالح الذكور المتروين والإناث المندفعات.

وقد اتفقت النتيجة نسبيا مع **دراسة الدحدوح (2010)**، ودراسة أبو سيف (2000) الموجودة عند العمري (2007) والتي تنص على وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الإناث المترويات والذكور المندفعين ،و **دراسة زكي (2000)** والتي تنص على وجود فروق بين الذكور والإناث ولصالح الذكور المتروين والإناث المندفعات.

واختلفت مع **دراسة مصطفى وعزيز (2009)**، والتي تنص على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التروي / الاندفاع المعرفي.

قد يبدو للوهلة الأولى عند الحديث عن الأساليب المعرفية، بأنها ذات طابع معرفي صرف، بمعنى أنها تعكس الفروق الفردية في عمليات الانتباه والإدراك والتفكير والتعلم فقط، ولكنها في حقيقة الأمر ذات بعد وجداني حيث تشير إلى الأسلوب المفضل من قبل الفرد في معالجته للمعلومات وتنظيمها، بحيث يمثل هذا الأسلوب النمط المتعارف والمفضل دائما من قبله في إدراك المعلومات والتفكير بها (Riding & Rayner ,1998).

لذلك هي لا تقتصر على أنماط السلوك المعرفي فحسب، بل تتعدى ذلك لتعكس الفروق في السلوك الاجتماعي والجوانب الشخصية الأخرى. ففي هذا الصدد يشير كل من ريدنج ورينر (Riding&Rayner ,1998) إلى أن النمط المعرفي لا يؤثر بالطرق التي يتمثل من خلالها الفرد

المعلومات عن العالم الخارجي وأسلوب التفكير فيها فقط، وإنما يتعدى ذلك إلـــى تنفيـــذ الســـلوك الاجتماعي المناسب. وقد تعزو الباحثة الاختلاف بين الذكور والإناث في تنفيذ الســـلوك الملائـــم اجتماعيا إلى طبيعة التربية التي يتلقاها الطرفان. وقد لمست الباحثة أثناء تطبيق مقاييس الدراســـة اندفاع الطالبات في الإجابة على المقياسين. كما وترى الباحثة أن امتلاك الفرد الواحد لأكثـــر مـــن اسلوب معرفي قد يؤثر في استجابة الأفراد تجاه المواقف، وقد أشارت الدراسات السابقة إلى تفاعل الأساليب المعرفية فمنها من أيد تفاعل هذه الأساليب كدراسة دافيس وجراف (Davies & Graff ,2006) ، والتي أشارت إلى تأثر الأسلوب المعرفي التحليلي بالأسلوب المعرفي التروي الاندفاع، ومنها من أشار إلى عدم وجود هذا التفاعل كدراسة (اسكندر ،1996) والتـــي أشـــارت إلـــى أن الأساليب المعرفية موضوع الدراسة مستقلة عن بعضها البعض.

نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير مكان السكن.

جدول 5.4: اختبار chi-square (X^2) لحساب فرق التروي / الاندفاع حسب متغير مكان السكن (مدينة، قرية، مخيم) لدى أفراد عينة الدراسة

	متروي	النسبة	مندفع	النسبة	بطيء مع عدم دقة	النسبة	سريع مع دقة	النسبة	المجموع	النسبة
مدينة	5	15.2 %	13	39.4 %	3	%9.1	12	%36.4	33	%100
قرية	53	39.0 %	36	26.5 %	20	14.7 %	27	%19.9	136	%100
مخيم	3	14.3 %	6	28.6 %	4	19.0 %	8	%38.1	21	%100
المجموع	61	32.1 %	55	28.9 %	27	14.2 %	47	%24.7	190	%100
chi-square	14.169									
درجة الحرية	6									
الدلالة	0.028									

يتضح من جدول 5.4 أن قيمة chi-square (X^2) بلغت (14.169)، وان مستوى الدلالة بلغ (.028) وهى قيمة دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) تعزى لمتغير مكان السكن.

وقد استعانت الباحثة في دراسة تبحث في اختلاف المديرية لقربها من متغير نوع السكن، دراسة مصطفى وعزيز (2009) **والتي** لم تظهر النتائج وجود أي فروق ذات دلالة تعود لمتغير المديرية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى تعريف الأسلوب المعرفي والذي أشار إليه الشرقاوي (2003، ص 234) فعرفه بأنه "تلك الفروق أو الأساليب التي يستخدمها الأفراد في تعاملهم مع المثيرات التي يتعرضون لها في مواقف حياتهم المختلفة مما يساعدنا على كشف الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال المعرفي كالإدراك، والتذكر، والتفكير، وتكوين المفاهيم والتعلم، وتكوين المعلومات، ولكن كذلك في المجال الانفعالي الوجداني، والمجال الاجتماعي، ودراسة الشخصية، وبالتالي تفسر الأساليب المعرفية سلوك الفرد في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها بغض النظر عن محتوى هذا النشاط".

وترى الباحثة أن الأساليب المعرفية كما جاء في التعريف السابق فعالة في كشف الفروق بين الأفراد في المجال الاجتماعي، والمجال الانفعالي وكذلك في الكشف عن الاختلاف في أنماط الشخصية، فالطالب يأتي إلى المدرسة وهو يحمل ما تعلمه من بيئته المحيطة به، وترى الباحثة أن لكل بيئة مكونها الاجتماعي الخاص بها من حيث، عدد أفراد الأسرة، طبيعة العلاقات الاجتماعية، المستوى المعيشي، ومصادر الضغوط النفسية، المساحة المكانية ، علاقة الفرد بالمجموعة وعلاقة المجموعة بالفرد، كذلك التركيبة السياسية، ومجالات اهتمام الفرد .

كما وترى الباحثة أن طريقة استجابة الأفراد مع المؤثرات قد تختلف بناءا على ما ذكر سابقا فالمجتمع القروي مثلا مجتمع تبرز فيه السلطة الأبوية أكثر من المجتمع المدني والمخيمات

وبالتالي قد يتخذ الفرد طريقة وأسلوبا للتعامل مع هذا النوع من السلطة، كما أن المجتمع في المخيمات وما تفرضه عليه طبيعة تلاصق البيوت التقليل من المساحة المعطاة للفرد وبالتالي القليل من الحرية الشخصية والتي بدورها تنتج طريقة للتعامل تخص طبيعة تلك المواقف، بينما طبيعة المكان والتركيبة الأسرية في المدينة تختلف فقد نجد الوالدين يعملون لساعات طويلة، نوعية النشاطات التي تمارس ومتطلبات الحياة اليومية كلها عوامل قد تؤثر في الاختلاف في تشكل الأساليب المعرفية .

وقد أشارت الدحدوح (2010) إلى العوامل المؤثرة في الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع وذلك بناء على دراسات سابقة عملت في هذا المجال، كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية، والعوامل الوجدانية، والثقافية، والبعض أشار إلى عوامل وراثية وعوامل النوع .

نتائج الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) في الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

جدول 6.4:اختبار chi-square (X^2) لحساب فروق التروي / الاندفاع حسب متغير نوع المدرسة (حكومي، خاصة) لدى أفراد عينة الدراسة

	متروي	النسبة	مندفع	النسبة	بطيء مع عدم دقة	النسبة	سريع مع دقة	النسبة	المجموع
حكومي	56	%33.9	45	%27.3	26	%15.8	38	%23.0	165 %86.8
خاصة	5	%20.0	10	%40.0	1	%4.0	9	%36.0	25 %.13
المجموع	61	%32.1	55	%28.9	27	%14.2	47	%24.7	190 %100
chi-Square	6.117								
درجات الحرية	3								
الدلالة	0.106								

يتضح من الجدول 6.4 أن قيمة chi-square (X^2) بلغت (6.11)، وان مستوى الدلالة بلغ (.106) وهى قيمة غير دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في االاسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) تعزى لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاصة).

تعتقد الباحثة أن التشابه النسبي للبيئات المدرسية من ناحية، طرق التدريس، ونوعية المناهج، والبيئة الصفية، ونوعية النشاطات اللامنهجية والأساليب التي يقدمها المعلمون والتي تعكس طريقتهم في التعامل مع المواقف، كما وأن السياسة التعليمية المتبعة في كلا النوعين قد تقلل من الفروقات النوعية بين المدارس والتي تساهم بالمساعدة في تكوين أساليب معرفية قد ترتقي إلى مستوى الدلالة .

وكما أشار ريدنج (Riding,1997) المشار اليها عند الخطيب والعتوم (2008) إلى إثارة التساؤلات حول أصل الأساليب المعرفية ؟ وهل تولد مع الشخص ؟ أم تولد من الخبرة ؟ وهل يمكن أن يولد شخص بأنماط معرفية معينة ؟ . وما زالت الإجابة على هذه الأسئلة قيد البحث والدراسة، فإذا افترضنا أن الأساليب المعرفية تولد مع الشخص، أي أنها تورث، فلن تساهم المدارس بالكثير لتغير هذا الأسلوب، وإذا افترضنا أن الخبرة تساعد في تكوين الأساليب المعرفية فقد يكون للمدارس دور في تشكيل هذه الخبرة وبالتالي من الممكن أن تساهم في تشكيل أساليب معرفية.

كما وتعتقد الباحثة أن الطلاب الذين يرتادون المدارس الخاصة والحكومية هم أنفسهم قادمون من نفس البيئات والمعلمون كذلك، فالطالب الذي يرتاد المدرسة الخاصة نجده بعد سنوات في المدارس الحكومية وبالمثل يحدث ذلك مع المعلم فالاختلاط والتبادل قد يقلل من الاختلافات بين

نوعية المدارس. وكما تعتقد الباحثة بأن الطالب سواء كان في المـــدارس الحكوميـــة أم المـــدارس الخاصة يذهب إلى المدرسة ومعه طريقته المفضلة في التعامل مع المواقف وبناؤه المعرفي والذي تقوم المدرسة على صقله وتنميته دون التدخل في تغييره أو تعديله.

نتائج الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0. 05) بين متوسطات الأسلوب المعرفي التروي /الاندفاع لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغيـــر المستوى التعليمي:

1- للأب:

جدول 7.4: اختبار chi-square لحساب الفروق في التروي / الاندفاع حسب متغير المستوى التعليمي للأب لدى أفراد عينة الدراسة

المستوى التعليمي للأب	متروي "ن"	النسبة	مندفع "ن"	النسبة	بطيء مع عدم دقة	النسبة	سريع مع دقة	النسبة	المجموع	النسبة
أمي	4	%36.4	3	%27.3	2	%18.2	2	%18.2	11	%100
أساسي	24	%37.5	13	%20.3	14	%21.9	13	%20.3	64	%100
ثانوي	16	%25.4	25	%39.7	4	%6.3	18	%28.6	63	%100
جامعي فأكثر	17	%32.7	14	%26.9	7	%13.5	14	%26.9	52	%100
المجموع	61	%32.1	55	%28.9	27	%14.2	47	%24.7	190	%100
chi-square	12.47									
درجات الحرية	9									
الدلالة	0.118									

يتضح من جدول7.4 أن قيمة chi-square بلغت (1.167)، وان مستوى الدلالـــة بلـــغ (.118) وهى قيمة غير دالة إحصائيا عند (**0.05** ≥**α**)، وهذا يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالـــة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب.

2- للأم :

جدول 8.4: اختبار chi-square (X^2) لحساب الفروق في التروي / الاندفاع حسب متغير المستوى التعليمي للأم لدى أفراد عينة الدراسة

المستوى التعليمي للأم	متروي	النسبة	مندفع	النسبة	بطيء عدم دقة	النسبة	سريع مع دقة	النسبة	المجموع	النسبة
أمي	9	%52.9	3	%17.6	2	%11.8	3	17.6	17	%100
أساسي	24	%34.3	19	%27.1	12	%17.1	15	%21.4	70	%100
ثانوي	17	%27.0	21	%33.3	8	%12.7	17	%27.0	63	%100
جامعي فأكثر	11	%27.5	12	30.05	5	%12.5	12	%30.0	40	%100
المجموع	61	%32.1	55	%28.9	27	%14.2	47	%24.7	190	%100
chi-square	6.355									
درجة الحرية	9									
مستوى الدلالة	0.704									

يتضح من جدول 8.4 أن قيمة chi-square (X^2) بلغت(1.167)، وان مستوى الدلالة بلغ (.704) وهى قيمة غير دالة إحصائيا عند ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم.

تشير أدبيات الموضوع (الفرماوي ،2009) إلى ارتباط الأسلوب المعرفي بعمليات الإدراك، والتذكر،والتخيل، وحل المشكلات واتخاذ القرارات، وتعتقد الباحثة أن ارتباط الأسلوب المعرفي التروي / الاندفاع وهو كأي اسلوب معرفي آخر بهذه العمليات المعرفية بحاجة إلى أكثر من مؤثر لتشكيله وتبني الفرد باتخاذه كأسلوب معرفي، ومن هذه المؤثرات نوعية التربية التي يتلقاها الفرد، ونوعية الأسرة التي ينتمي إليها هل هي أسرة تشجع على اتخاذ القرار والطرق الصحيحة في حل المشكلات، وكيفية تعامل الأسرة مع المؤثرات الخارجية، وإدراكها للعالم الخارجي وكيف تنقله إلى أبنائها .

كما وتعتقد الباحثة أن ثقافة المجتمع والبيئة المحيطة بالفرد تؤثر في تكوين اسلوب الفرد المفضل لدية فإما أن تشجع اسلوب التروي وإما أن تشجع الأسلوب المندفع في التعامل مع مواقف

الحياة المختلفة. لذلك فالنتيجة التي أظهرتها الدراسة الحالية في عدم وجود فروق في الأسلوب المعرفي (التروي / الاندفاع) بالنسبة لمتغير المستوى التعليمي للوالدين قد تتفق في أن المستوى التعليمي للوالدين لوحده ليس كافيا ليدل إحصائيا على وجود فروق في الأسلوب المعرفي، فكون الأب أو الأم مستوى تعليمه أمي، أو أساسي، أو ثانوي ،أو جامعي فأكثر لن يغير في البيئة التي يتعامل معها، كما كون الفرد متعلما ليس بالضرورة أنه واعي للطريقة التي يتعامل بها الفرد مع المثيرات الخارجية، فالوعي أعلى مرتبة من المعرفة ، كما وتعتقد الباحثة أن نمط الأسرة ليس بالضرورة أن يعتمد على المستوى التعليمي، فالأسرة الحازمة أو المتسلطة مثلا قد يكون المستوى التعليمي للوالدين أميا أو قد يكون جامعيا فأكثر.

نتائج الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير الجنس.

جدول 9.4: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين إجابات الطلاب على مقياس العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس **لدى أفراد عينة الدراسة**

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول: العنف البدني	ذكر	86	1.59	.28	5.74	188	0.0
	أنثى	104	1.38	.21			
المجال الثاني: العنف اللفظي	ذكر	86	1.56	.32	5.3	188	0.0
	أنثى	104	1.35	.23			
المجال الثالث: العنف الموجه نحو الذات	ذكر	86	1.37	.28	.75	188	0.45
	أنثى	104	1.40	.34			
المجال الرابع: العنف الموجه نحو الممتلكات	ذكر	86	1.22	.26	2.88	188	0.004
	أنثى	104	1.12	.19			
االدرجة الكلية	ذكر	86	1.46	.23	4.67	188	0.0
	أنثى	106	1.32	.17			

يتضح من جدول 9.4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**) بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بدرجة العنف المدرسي لديهم تبعا لمتغير جنس الطالب، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للاختبار على الدرجة الكلية للعنف المدرسي (0.0) أي أن درجة العنف المدرسي بين الطلاب الذكور تختلف عن درجة العنف المدرسي بين الإناث. وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية للذكور (1.467) والذي هو أعلى من المتوسط الحسابي للإناث (1.328) مما يعني وجود فروق بين الإناث والذكور ولصالح الذكور.

وكما يتضح من جدول 9.4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**) ، بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بدرجة العنف المدرسي لديهم تبعا لمجالات مقياس العنف ((البعد البدني)، (البعد اللفظي)، (بعد العنف الموجه ضد الممتلكات)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للاختبار على أبعاد العنف ((0.0)، (0.0)، (004.))، مما يعني وجود فروق في أبعاد العنف المذكورة وبالعودة إلى المتوسطات الحسابية للذكور في (بعد العنف البدني :(1.467)، بعد العنف اللفظي : (1.565)، وبعد العنف الموجه ضد الممتلكات : (1.226)) والذي هو أعلى من المتوسطات الحسابية للإناث في (بعد العنف البدني :(1.328)، بعد العنف اللفظي : (1.350)، وبعد العنف الموجه ضد الممتلكات : (1.129)، مما يعني وجود فروق بين الإناث والذكور ولصالح الذكور.

أما فيما يخص البعد الثالث وهو العنف الموجه ضد الذات فقد كان مستوى الدلالة (.45) وهو غير دال إحصائيا بمعنى انه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في هذا البعد.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أبو مصطفي (2009) ، دراسة المستكاوي (200) في وجود الفروق الدالة إحصائيا في درجات العنف بين الذكور والإناث ولصالح الذكور،

وأما دراسة أبو مصطفى والسميري(2008)، فقد أشارت إلى أن الاختلاف بين الذكور والإناث دال إحصائيا في بعد العنف الموجه ضد الممتلكات ولصالح الذكور وكذلك أشـــارت دراســـة تولـــدس (Toldos, 2005)، إلى دلالة الفروق بالنسبة إلى بعدي العنف اللفظي والجسدي ولصالح الذكور.

وتختلف نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة قاسم (2008)، والتي تنص علـــى عـــدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات العنف تعزى لمتغير الجنس.

وأما دراسة الزبيدي (2003)، فقد أظهرت أن ممارسة العنف عند الإناث كانت أعلى مما هو عند الذكور.

وترى الباحثة أن الفروق بين الجنسين قد تتبع من الدور الذي يرسمه المجتمع لكلا الجنســـين، فهو يعطي الصلاحية للذكر بأن يمارس العنف وبشكل جرئي أكثر مما يسمح به للإناث .

وقد يثقل المجتمع بالقيود والضوابط على الإناث أكثر من الذكور. " وبالتالي فان مثل هذه الضوابط والقيود تزيد من قدرة الإناث على كبح عنفهن والتحكم في غضبهن بشتى الطرق حتى لا يظهـــرن بصورة مستهجنة اجتماعيا. أما بالنسبة للذكور فان حرية التعبير التي تمنح لهم تجعلهـــم ينطلقـــون ويعبرون عن أنفسهم بشتى الطرق الممكنة والتي تأخذ أحيانا أشكالا من السلوك العنيف سواء داخل الأسرة أو خارجها ويكون لديهم قناعة بأن ما يفعلونه شيء عادي لن يعرضهم للعقاب والمســـاءلة" (عبد الله ،2005 ،ص 250).

كما وتعتقد الباحثة بان التكوين الجسمي العضلي للذكر قد يسمح له بإمكانية توجيه الســـلوك العنيف نحو الآخر، كما وأن المرحلة التي يمر بها الطلاب ذكورا وإناثا وهى مرحلة المراهقة وما يحدث فيها من تغيرات هرمونية قد تؤثر على السلوك. " وقد أشارت بعض الدلائل إلى أثر بعـــض الهرمون في السلوك العنيف ومنها هرمون التستيرون " (عبد الله ،2005 ، ص94).

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـــة ($\alpha \leq 0.05$)، بـــين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير مكان السكن .

ولفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحـــادي (One-way Analysis of varianse) اختبار ف والنتائج موضحة بالجدول 10.4.

جدول 10.4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب درجة العنف على مقياس العنف المدرسي لمتغير مكان السكن لدى أفراد عينة الدراسة

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول:العنف البدني	مدينة	33	1.52	.26
	قرية	136	1.48	.26
	مخيم	21	1.41	.25
	المجموع	190	1.48	.26
المجال الثاني: العنف اللفظي	مدينة	33	1.43	.28
	قرية	136	1.45	.30
	مخيم	21	1.41	.25
	المجموع	190	1.44	.29
المجال الثالث: العنف الموجه نحو الذات	مدينة	33	1.33	.21
	قرية	136	1.41	.33
	مخيم	21	1.33	.29
	المجموع	190	1.39	.31
المجال الرابع: العنف الموجه نحو الممتلكات	مدينة	33	1.20	.26
	قرية	136	1.16	.23
	مخيم	21	1.17	.18
	المجموع	190	1.17	.23
الدرجة الكلية	مدينة	33	1.39	.21
	قرية	136	1.39	.22
	مخيم	21	1.34	.18
	المجموع	190	1.39	.21

جدول 11.4: نتائج اختبار (ف) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين إجابات الطلاب على مقياس العنف بحسب متغير مكان السكن لدى أفراد عينة الدراسة نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب لدى أفراد عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول:العنف البدني	بين المجموعات	.17	2	.08	1.18	.31
	داخل المجموعات	13.36	187	.07		
	المجموع	13.53	189			
المجال الثاني: العنف اللفظي	بين المجموعات	.04	2	.02	.23	.78
	داخل المجموعات	16.79	187	.09		
	المجموع	16.83	189			
المجال الثالث: العنف الموجه نحو الذات	بين المجموعات	.24	2	.12	1.22	.30
	داخل المجموعات	18.68	187	.10		
	المجموع	18.93	189			
المجال الرابع: العنف الموجه نحو الممتلكات	بين المجموعات	.04	2	.02	.39	.68
	داخل المجموعات	10.38	187	.05		
	المجموع	10.43	189			
المجال الكلي	بين المجموعات	.04	2	.02	.44	.64
	داخل المجموعات	8.75	187	.04		
	المجموع	8.79	189			

يتضح من جدول 11.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** ، بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بالدرجة الكلية للعنف المدرسي تبعا لمتغير العنف المدرسي، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار على الدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي **(0.641)**، وهذه القيمة هي أكبر من قيمة ألفا (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، وبعبارة أخرى فان درجة العنف المدرسي كما عبر عنها الطلاب من خلال إجاباتهم على مقياس العنف المدرسي لا تختلف باختلاف مكان السكن، سواء كانت مدينة، قرية، أم مخيم.

وكما يتضح من جدول 11.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (**0.05** ≥**α**)، بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بدرجة العنف المدرسي لديهم تبعا لمجالات مقياس العنف (العنف البدني، العنف اللفظي، العنف الموجه نحو الذات، العنف الموجه نحو الممتلكات)، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار على مجالات مقياس العنف المدرسي وبالتوالي (307. ، 787 .، 295. ، 678.)، وهذه القيمة هي أكبر من قيمة ألفا (0.05)، مما يعني قبول الفرضية .

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهري (2003)، دراسة أبو زهري وآخرون (2008)، إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير مكان السكن.

وتختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة المستكاوي (2009)، بوجود فروق دالة إحصائيا ولصالح الريف. وتختلف كذلك مع ما توصلت له دراسة مصطفى والسميري (2008)، بوجود فروق على الدرجة الكلية لصالح أبناء المخيمات، والسلوك العدواني الموجه نحو الممتلكات الجامعية ولصالح طلاب كل من القرى والمخيمات .

ويمكن تفسير ما توصلت له الدراسة في ضوء تواجد هؤلاء الطلبة تحت ظروف متشابهة وبشكل نسبي من الناحية الاقتصادية، والاجتماعية، والأسرية ، والبيئة المدرسية، وكذلك قد يعود عدم وجود الفروق إلى كون الطلبة باختلاف مناطق سكناهم يعانون معاناة واحدة وإن اختلفت نسبها من قبل المحتل. كما وتعتقد الباحثة أن وصول التكنولوجيا ووسائل الاتصال المختلفة إلى كل المناطق السكنية ودخولها إلى معظم البيوت، قد قلل من الفروق التوعية بين الطلاب. كما وان توفر وسائل المواصلات والاتصالات بين المدن والقرى والمخيمات الفلسطينية وبشكل كبير، وتعلم وعمل أهالي القرى والمخيمات في المدينة قد ساهم في احتكاك واختلاط الأشخاص بعضهم ببعض، مما

قلل من الفروقات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية بينهم حيث أشارت بعض الدراسات كدراسة (الزيود والخوالدة ،2009، الصرايرة ، 2009، النيرب ،2008) إلى أن العوامل الاقتصادية والاجتماعية والأسرية والمدرسية والسياسية عوامل تؤثر في زيادة أو خفض مظاهر العنف .

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير نوع المدرسة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) T-test، للعينات المستقلة وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول 12.4

جدول 12.4: نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين إجابات الطلاب على مقياس العنف تبعا لمتغير نوع المدرسة لدى أفراد عينة الدراسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الأول : العنف البدني	حكومي	156	1.47	.26.	-1.97	188	.05
	خاصة	25	1.58	.27			
المجال الثاني: العنف الجسمي	حكومي	156	1.44	.30	-.62	188	.54
	خاصة	25	1.48	.30			
المجال الثالث: العنف الموجه نحو الذات	حكومي	156	1.400	.33	.85	188	.40
	خاصة	25	1.34	.22			
المجال الرابع: العنف الموجه نحو الممتلكات	حكومي	156	1.16	.22	-1.35	188	.10
	خاصة	25	1.24	.30			
المجال الكلي	حكومي	156	1.38	.22	-1.03	188	.30
	خاصة	25	1.43	22			

يتضح من الجدول 12.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) ، بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بدرجة العنف المدرسي لدى طلاب

العينة الدراسية تبعا لمتغير نوع المدرسة، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للاختبار على الدرجة الكلية للعنف المدرسي (0.30)، مما يعني عدم وجود فروق بحسب متغير نوع المدرسة، أي أن درجة العنف في المدارس الحكومية هي بنفس درجة العنف في المدارس الخاصة. وكما يتضح من جدول12.4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$)، بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بدرجة العنف المدرسي لديهم تبعا للمجال الأول من مقياس العنف المدرسي : (العنف البدني)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للاختبار (.05)، وهي تساوي قيمة ألفا (0.05)، مما يعني وجود فروق في بعد العنف البدني، وبالعودة للمتوسط الحسابي (1.467) ،للمدارس الحكومية والذي هو أقل من المتوسط الحسابي (1.580) ، للمدارس الخاصة، مما يعني وجود فروق بين المدارس الحكومية والخاصة ولصالح المدارس الخاصة. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع النتيجة التي توصل إليها **الزبيدي (2003)** والتي تنص على وجود فروق دالة في درجة العنف بين المدارس الحكومية والخاصة ولصالح الحكومية. وترى الباحثة أن نتيجة الدراسة قد تفسر بطريقتين، الأولى في ضوء الاستراتيجية التي وضعتها التربية والتعليم للحد من ظاهرة العنف في المدارس، والتي قد تكون قد أعطت وتعطي نتائج ايجابية. وقد كانت هذه الإستراتيجية بعدة مستويات:

- المستوى الأول على صعيد المناهج الدراسية (كتب المدنية، والصحة والبيئة) حيث تحتوي هذه الكتب على مواضيع توعية تخص تعليم الطالب مهارات حياتية كالتعاون، والمشاركة، واحترام الآخرين، وتقبل الرأي الآخر، وكلها مهارات تساعد على الحد من العنف بين الطلبة.
- تزويد المدارس بالمرشدين .

أو قد تكون المساحة المعطاة للطالب/ة للتعبير عن أشكال العنف لديه محدودة، فيلجم الطالب/ة غضبه وعنفه ويفرغهما في أماكن وأهداف أخرى (كالاحتلال، البيئة المحيطة وخاصة أن الطالب قد يكون حصر تفكيره في مظاهر العنف داخل المدرسة).

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات العنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي للوالدين.

1. المستوى التعليمي للأب

ولفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحـــادي (One-way Analysis of variance)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول13.4:المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب لدرجة العنف المدرسي على متغير المستوى التعليمي للأب لدى أفراد عينة الدراسة

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول:العنف البدني	أمي	11	1.44	.26
	أساسي	64	1.48	.30
	ثانوي	63	1.46	.22
	جامعي فأكثر	52	1.53	.30
	المجموع	190	1.48	.27
المجال الثاني:العنف اللفظي	أمي	11	1.39	.19
	أساسي	64	1.46	.30
	ثانوي	63	1.40	.27
	جامعي فأكثر	52	1.50	.34
	المجموع	190	1.45	.30
المجال الثالث:العنف الموجه ضد الذات	أمي	11	1.45	.47
	أساسي	64	1.39	.32
	ثانوي	63	1.43	.34
	جامعي فأكثر	52	1.33	.24
	المجموع	190	1.40	.32
المجال الرابع: العنف الموجه ضد الممتلكات	أمي	11	1.08	.15
	أساسي	64	1.18	.22
	ثانوي	63	1.17	.26
	جامعي فأكثر	52	1.19	.24
	المجموع	190	1.173	.23
الدرجة الكلية	أمي	11	1.35	.20
	أساسي	64	1.40	.22
	ثانوي	63	1.38	.20
	جامعي فأكثر	52	1.41	.23
	المجموع	190	1.40	.22

جدول 14.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance)

تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب لدى أفراد عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول:العنف البدني	بين المجموعات	.17	3	.05	.76	.52
	داخل المجموعات	13.37	186	.07		
	المجموع	13.54	189			
المجال الثاني: العنف اللفظي	بين المجموعات	.40	3	.14	1.54	.21
	داخل المجموعات	16.43	186	.08		
	المجموع	16.84	189			
المجال الثالث: العنف الموجه نحو الذات	بين المجموعات	.34	3	.11	1.12	.34
	داخل المجموعات	18.59	186			
	المجموع	18.93	189			
المجال الرابع: العنف الموجه ضد الممتلكات	بين المجموعات	.11	3	.04	.66	.58
	داخل المجموعات	10.32	186	.		
	المجموع	10.43	189			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.06	3	.02	.43	.22
	داخل المجموعات	8.73	186	.05		
	المجموع	8.79	189			

يتضح من جدول 14.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي لديهم، تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار على الدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي (**0.215**)، وهذه القيمة هي أكبر من قيمة ألفا (0.05)، مما يعني قبول الفرضية الصفرية، وبعبارة أخرى فان درجة العنف المدرسي لدى الطلبة كما عبروا عنها من خلال إجاباتهم لا تختلف باختلاف المستوى التعليمي للأب (أمي، أساسي، ثانوي، جامعي فأكثر).

ويتضح من جدول 14.4 أن جميع مجالات المقياس الأربعة (العنف البدني، العنف اللفظي، العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الممتلكات) غير دالة إحصائيا فقد بلغت قيمة الدلالة

على الترتيب (516. 0، 205. 0، 341. 0، 580 .0)، مما يعنى انه لا توجد فروق تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب على الأبعاد الأربعة للمقياس.

2. المستوى التعليمي للام

ولفحص هذه الفرضية من فرضيات الدراسة فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way Analysis of variance)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول 15.4: المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإجابات الطلاب لدرجة العنف المدرسي على متغير المستوى التعليمي للأم لدى أفراد عينة الدراسة

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الأول:العنف البدني	أمي	17	1.50	.19
	أساسي	70	1.43	.25
	ثانوي	63	1.50	.30
	جامعي فأكثر	40	1.53	.28
	المجموع	190	1.48	.27
المجال الثاني:العنف اللفظي	أمي	17	1.54	.25
	أساسي	70	1.42	.28
	ثانوي	63	1.42	.31
	جامعي فأكثر	40	1.51	.32
	المجموع	190	1.45	.30
المجال الثالث:العنف الموجه ضد الذات	أمي	17	1.36	.22
	أساسي	70	1.40	.36
	ثانوي	63	1.43	.32
	جامعي فأكثر	40	1.34	.58
	المجموع	190	1.39	.32
المجال الرابع العنف الموجه ضد الممتلكات	أمي	17	1.23	.22
	أساسي	70	1.14	.21
	ثانوي	63	1.18	.25
	جامعي فأكثر	40	1.19	.27
	المجموع	190	1.17	.24
الدرجة الكلية	أمي	17	1.43	.15
	أساسي	70	1.36	.21
	ثانوي	63	1.39	.24
	جامعي فأكثر	40	1.42	.22
	المجموع	190	139	.22

جدول رقم 16.4: نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم لدى أفراد عينة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجال الأول:العنف البدني	بين المجموعات	.28	3	.09	1.29	.28
	داخل المجموعات	13.26	186	.07		
	المجموع	13.54	189			
المجال الثاني: العنف اللفظي	بين المجموعات	.39	3	.13	1.45	.23
	داخل المجموعات	16.45	186	.09		
	المجموع	16.84	189			
المجال الثالث: العنف الموجه نحو الذات	بين المجموعات	.21	3	.07	.70	.55
	داخل المجموعات	18.72	186	.10		
	المجموع	18.93	189			
المجال الرابع: العنف الموجه نحو الممتلكات	بين المجموعات	.13	3	.04	.78	.51
	داخل المجموعات	10.30	186	.05		
	المجموع	10.43	189			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.11	3	.03	.76	.519
	داخل المجموعات	8.69	186	.05		
	المجموع	8.79	189			

يتضح من جدول 16.4 عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية **($\alpha \leq 0.05$)** ، بين متوسطات إجابات الطلاب فيما يتعلق بالدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي لديهم، تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية للاختبار على الدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي **(0.519)**، وهذه القيمة هي أكبر من قيمة ألفا (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق في المستوى التعليمي للأم، وبعبارة أخرى فان درجة العنف المدرسي لدى الطلبة كما عبروا عنها من خلال إجاباتهم لا تختلف باختلاف المستوى التعليمي للأم (أمي، أساسي، ثانوي، جامعي فأكثر).

ويتضح من جدول 16.4 أن جميع مجالات المقياس الأربعة (العنف البدني، العنف اللفظي، العنف الموجه نحو الذات، والعنف الموجه نحو الممتلكات) غير دالة إحصائيا فقد بلغت قيمة الدلالة على الترتيب (28. 0، 30. 0، 55. 0، 51 .0)، مما يعنى أنه لا توجد فروق تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأم على الأبعاد الأربعة للمقياس.

هذه النتيجة تتفق مع **دراسة الشهري (2009)** والتي تنص على عدم وجود فروق في مستوى العنف يعزى للمستوى التعليمي للوالدين.

واختلفت مع دراسة بسيوني والصبان (2011)، والتي أشارت الى وجود فروق دالة لمستوى تعليم الوالدين ولصالح الأب والأم الأميين .

ترى الباحثة أن النتيجة التي توصلت لها الدراسة يمكن النظر لها من عدة محاور:

ثقافة العنف، ومفهوم الأفراد للعنف، حدود العنف ومن يرسم مشروعيته أو عدم مشروعيته، هل هي ثقافة الفرد أم المجتمع ؟ هل هو المستوى التعليمي أو ما يحمله الفرد من قيم ؟ وهل هذه القيم والثقافة تحتاج إلى مستوى تعليمي ؟

تعتقد الباحثة أن الصعوبة في تحديد المفاهيم الخاصة بالعنف نبعت من وجهات النظر المختلفة حول ماهية العنف والأسباب والعوامل المؤدية له، وذلك لوجود عدة نماذج واتجاهات نظرية مختلفة تفسر سلوك العنف كالمنظور البيولوجي، والمنظور الانثروبولوجي ،والمنظور السلوكي، والمنظور التكاملي، والمنظور النفسي، وأن ارتباط العنف بمفاهيم، قد تربك الأفراد في التمييز بينها كالقوة، والغضب، والإيذاء، والعدوانية جعلت من الصعب تحديد ماهية العنف. فقد نصادف في حياتنا أبا أو أما متعلم/ة أو غير متعلم/ة ولا يميز/تميز بين استعمال القوة والعنف ، وقد نجد أن استعمال الضرب الموجه للأبناء من قبل الأهل أو حتى من قبل المعلم الذي بدوره أخذ الموافقة

ضمنا من الأهل لممارسته على الطلاب، يصنف بأنه قيمة تأديبية بغض النظر عن الطريقة التي يمارس بها، أو الصلاحيات التي أعطيت للشخص لتنفيذ هذه العقوبات. ومن خلال عملي سابقا كمعلمة، وما ألحظه خلال عملي الحالي فإن الكثير من السلوكيات التي تصنف على أنها عنيفة (كالضرب، والإشارة إلى الطالب المقصر أمام الطلبة) تعتبر من حق الشخص الذي يمارسها، فتعتبر قيمة (من حق الأهل، من حق المعلم، من حق الوصي) وهذه أصبحت ثقافة بين فئات المجتمع المتعلم وغير المتعلم، من هنا ترى الباحثة أن نتيجة أن الفروق لم تكن دالة للمستوى التعليمي للوالدين قد تكون أسبابها هي الموضحة سابقا .

2.4 التوصيات المقترحة

في ضوء ما اظهرته نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

1- تمكين الطلبة عن طريق زيادة وعيهم بالمهارات الحياتية كمهارات الاتصال والتواصل، الاصغاء، التفاوض، الحوار والتي بدورها تقلل من مظاهر العنف عن طريق حصص الارشاد وحصص التربية المدنية .

2- زيادة وعي الطلبة بالاساليب المعرفية والطريقة المفضلة عند الطالب للتعامل مع المواقف فكلما زادت معرفة الطالب باسلوبه المفضل أمكنه التعامل مع المواقف والأحداث بطريقة واعية ومدروسة.

3- عمل دورات للأهل والمدرسين لزيادة وعيهم بطبيعة المرحلة، والحد من مظاهر العنف عند الطلبة لمساعدة الطلبة لاجتياز المرحلة بسلام ولمعرفة الفروق الفردية بين الجنسيين .

4- زيادة وعي الأهل إلى طبيعة التربية التي يتلقاها الذكور والإناث وتوجيههم الى التعامل بجو يسوده العدل والمساواة من خلال لقاءات الاهل مع المرشد /ة .

5- العمل على تبادل الزيارات المدرسية بين المدارس في مختلف أنحاء الوطن بقراه ومدنه ومخيماته من اجل تقليل الفروقات في التربية والسلوك .

6- توسيع نطاق البحث بحيث يشمل جميع محافظات الوطن .

7- تعزيز النشاطات اللامنهجية في المدارس كالرسم وتشكيل الفرق الرياضية والعمل المسرحي لما لها من اهمية في تفريغ الشحنات والطاقات السلبية ، وكنوع من التفريغ النفسي .

8- تعزيز لقاءات الأهل والأبناء تحت المظلة المدرسية لتعزيز التواصل والذي من شأنه التقليل من مظاهر العنف عند الطلبة .

9- تزويد المدارس بالمقاييس النفسية ومنها مقاييس الأساليب المعرفية وتدريب المرشدين التربويين لتطبيقها لأهميتها في الاختيارات المهنية، ونمط الطالب في تفاعله بالصف، وتعديل السلوك.

4.4 البحوث المقترحة

بناء على ما أخرجته الدراسة من نتائج يمكن اقتراح عدد من البحوث التي من الممكن أن تكون موضوعات لبحوث أخرى في هذا المجال:

1- إجراء المزيد من البحوث عن الأساليب المعرفية مع إضافة متغيرات جديدة أخرى (ترتيب الطالب ضمن الأسرة، عدد أفراد الأسرة، إقامة الطالب).

2- دراسة العنف وأساليب معرفية أخرى.

3- إعداد برنامج إرشادي للحد من العنف في المدارس مستند إلى الأساليب المعرفية.

4- دراسة نفس متغيرات الدراسة ولكن على عينة مختلفة مثل عينة الأحداث، ومراحل عمرية مختلفة.

5- دراسة الأساليب المعرفية والاختيارات المهنية.

6- دراسة الأساليب المعرفية وأساليب التفكير.

7- دراسة الاساليب المعرفية بين التوائم.

المراجع:

المراجع العربية:

أبو مصطفي، نظمي عودة، السميري نجاح، عواد .(2008). علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني (دراسة مبدئية على عينة من طلاب جامعة الأقصى) **مجلة الجامعة الإسلامية**، 16(1)، 347-410.

الأحمد، أمل. (2004). **مشكلات وقضايا نفسية**، بيروت: منشورات دار الرسالة .

احمد، مدثر سليم. (2007). استخدام الأطفال والمراهقين للحاسب الآلي والانترنت وعلاقته ببعض الأساليب المعرفية، **مجلة كلية التربية (5)**، 331-387.

بسيوني، سوزان بنت صدقة، الصبان، عبير بنت محمد .(2011). العنف وعلاقته بالأمن النفسي لدى طالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية**، 2(75)، 124-169

بني خالد، محمد سليمان بني زيد. (2005). اثر الاستقلال – الاعتماد على المجال ونموذج التدريس في تعلم المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. **رسالة دكتوراه غير منشورة** ، جامعة اليرموك .

بني خالد، محمد سليمان، التح، زياد خميس .(2010). واقع العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في الأردن: دراسة حالة، **مجلة علوم إنسانية**، 7(44)، 1-22

جاد، إسماعيل.(1997). اسلوب الاندفاع / التروي المعرفي وعلاقته ببعض أساليب التنشئة الوالدية كما يدركها الأبناء من تلاميذ المرحلة الإعدادية – دراسة امبريقية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي .

جادو ،اميمة منير. (2005). **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام**، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

جامعة بيرزيت مركز دراسات التنمية. (2004). **دراسة حول العنف المدرسي : أسبابه أثاره، واليات الحل**، دراسة كمية ونوعية في مدارس الضفة الغربية وقطاع غزة .

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني .(2006). **مسح العنف الأسري (كانون أول، 2005- كانون ثاني، 2006)-النتائج الأساسية**، رام الله –فلسطين.

حسين، طه عبد العظيم، حسين سلامة .(2010). **استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم**، الإسكندرية : دار الوفاء .

حلمي، إجلال إسماعيل. (1999). **العنف الأسري**، القاهرة: دار القباء.

الحيدري، شرين ظاهر خضر. (2006). التفكير الناقد وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التأمل – الاندفاع) لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الموصل .

الخطيب، محمد إبراهيم، العتوم، عدنان يوسف. (2008). اثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ،9 (4)، 133 –160

الخولي، هشام. (2002). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، القاهرة: دار الكتاب للنشر الحديث.

الدحدوح، أسماء سليمان نصيف .(2010) .الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتوتر النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية . **رسالة ماجستير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

الزبيدي ، علي جاسم .(2003). **العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة. بحث غير منشور**، ابن رشد جامعة بغداد .

الزغول، رافع النصير، الزغول، عماد عبد الرحيم . (2003). **علم النفس المعرفي** ،عمان : دار الشروق للنشر.

زكي، وسيمة محمد عمر .(2000). دراسة لبعض المشكلات السلوكية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية بمدينة المنيا في ضوء متغيرات الحكم الخلقي، المسايرة / المغايرة والتروي / الاندفاع . **رسالة ماجستير منشورة** ، جامعة المنيا، كلية التربية .

الزند، وليد خضر، بابكر محمد احمد. (2006). **العنف الطلابي في الحياة الجامعية .الاسباب، والحلول "تجربة الجامعات السودانية** " مؤتمر جامعة مؤتة العنف في الجامعات للفترة من 6– 2006/3/8 ،عمان الأردن .

الزيات، فتحي مصطفى .(1996). **سيكولوجية التعلم**، القاهرة : دار النشر للجامعات.

زيادة، احمد رشيد .(2007) .**العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، عمان : مؤسسة الوراق للنشر.

الزيود، ماجد، الخوالدة، تيسير .(2009). العوامل الاجتماعية والمدرسية المؤثرة في العنف المدرسي في بعض المدارس الأردنية (دراسة نوعية)، **جرش للبحوث والدراسات**، 11(2)، 11-46.

سليمان، سناء محمد. (2008). **مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب**، القاهرة: عالم الكتب.

السمري، عدلي (2000). **سلوك العنف بين الشباب، دراسة ميدانية على عينة من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية**، الندوة السنوية السابعة، الشباب ومستقبل مصر، كلية الآداب الاجتماع.سمية،م علم الاجتماع.

سمية، بن لمبارك .(2009). اسلوب الوجماتية لدى الطلبة الجامعين . **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الحاج لخضر – باتنة.

السنباني ،صالح عبد الله .(2005). علاقة الأسلوب المعرفي التأمل الاندفاع بالتحصيل الدراسي وفقا لنمط الاختبارات الموضوعية لدى طلبة كلية الربية بجامعة صنعاء، **مجلة الدراسات الاجتماعية** (20).

السنوسي ن نجاة . (ب ت) . **الاثر الذي يولده العنف على الاطفال ودور الجمعيات الاهلية في مواجهته** ، الجمعية المصرية العامة لحماية الاطفال بالاسكندرية .

سوسلو، روبرت.(2000). **علم النفس المعرفي**، (ترجمة الصبوة، محمد نجيب ،كامل ،مصطفى محمد، الدق ،محمد الحسانين)، القاهرة: مكتبةالانجلو المصرية.

أبو سيف، حسام. (2000). بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعة الأمريكية وعلاقته بنمط التخصص الدراسي وبعض متغيرات الشخصية، **مجلة علم النفس**، (55)، 162-165.

الشامي، محمد محمد. (2007). المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي: دراسة نوعية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

الشرقاوي، أنور محمد .(2003). **علم النفس المعاصر**، ط2، القاهرة :مكتبة الانجلو المصرية.

الشرقاوي، أنور محمد. (1992). **النفس المعرفي المعاصر**، القاهرة : الانجلو المصرية .

الشريف، نادية محمود. (1982). الأساليب المعرفية الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز النفسي. **عالم الفكر**، 13(2)، 109-134.

الشهري، على بن عبد الرحمن.(2003). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين و الطلبة، جامعة نايف العربية الأمنية، السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة.**

الشهري، علي بن نوح عبد الرحمن .(2009) .العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة. **رسالة ماجستير غير منشورة،** جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

شوقي، طريف. (1994). **علم النفس الاجتماعي،** القاهرة : مركز النشر بجامعة القاهرة .

الصرايرة. (2009). أسباب العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجه نظر الطلبة والمعلمين الادارين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** 5 (2)، 137-157.

صوالحة، محمد احمد، بني خالد، محمد سليمان.(2007). أثر النمط المعرفي وطريقة التدريس في تعلم المفاهيم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية،** 8(1)، 45-65.

الطراونة، عبد الجواد .(2004). **خصائص ضحايا ومرتكبي العدوان الأسري في الأردن،** دراسة ميدانية تحليلية، المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا، عمان.

العاجز، فؤاد. (2002). العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة .**مجلة الجامعة الإسلامية،** غزة، فلسطين 10(2)، 1-44.

عبد الله، تيسير، أبو مرق، جمال.(2010). دراسة الفروق بين الجنسين في المسايرة المغايرة لدى طلبة جامعة الخليل في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة اتحاد الجامعات العربية،** الأردن 56، 291-329.

عبد الهادي، فخري. (2010). **علم النفس المعرفي،** عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان.

عبد الهادي، نبيل أحمد .(2006). **منهجية البحث في العلوم الانسانية،** عمان : الاهلية للنشر والتوزيع .

عبود، صلاح الدين عبد الغني، عبود، سحر عبد الغني. (2003). **فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض جدة العنف لدى المراهقين،** المؤتمر السنوي العاشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

العتوم، عدنان يوسف. (2004). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق،** عمان: دار المسيرة.

عثمان، فاروق السيد .(2006). **سيكولوجية الفروق والقدرات العقلية،** القاهرة: دار الأمين.

العجمي، محمد حسنين. (2000). **الإدارة المدرسية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

العرود، محمد عبد السلام. (2008). **العنف الاسري دوافعه واثار علاجه**، عمـــان: دار الفـــارق للنشر والتوزيع.

العقاد، عصام عبد اللطيف.(2001). **سيكولوجية العدوانية وترويضها** ،القـــاهرة : دار غريـــب للطباعة والنشر.

علوش، موسى (1995). **الامثال الشعبية والفلسطينية، فلسطين** : مكتبة بيرزيت للصحافة والنشر

العمري، منى بنت سعد بن فالح. (2007). الأسلوب المعرفي (التـــروي / الانـــدفاع) وعلاقتـــه بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات لمحافظة جدة. **رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية للبنات، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

عوض، السيد. (2001). **الجريمة في مجتمع فقير**، الاسكندري : المكتبة المصرية.

عياش، ليث محمد. (2009). **سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم**، عمان: دار الصفاء.

غانم، عبد الله عبد الغني. (2004). **جرائم العنف وسبل المواجهة**، كلية نايف للعلـــوم الأمنيـــة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الفرماوي، حمدي علي. (1985). **كراسة تعليمات اختبار تـــزاوج الأشـــكال المألوفـــة لأطفـــال الراشدين**، القاهرة: الانجلو المصرية.

الفرماوي، حمدي علي. (2009). **الأساليب المعرفية بين النظرية والتطبيق**، عمان : دار صـــفاء للنشر والتوزيع .

فرير، فاطمة حلمي. (1986). التأمل – الاندفاع وعلاقته ببعض المتغيـــرات المعرفيـــة، **رســـالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

قاسم، نادر فتحي .(2008) .الرضي الدراسي وعلاقته بالاتجاه نحو العنف لدى عينة من طـــلاب كلية التربية – جامعة عين شمس، **مجلة كلية التربية ببورسعيد** (3) ،55- 90.

القمش، مصطفى نوري ، والمعايطة، خليل عبد الـــرحمن .(2007). **الاضـــطرابات الســـلوكية والانفعالية** ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

محمد، احمد طه .(1998). الاندفاع –التروي واستراتيجيات حل المشـــكلة لـــدى التلاميـــذ عبـــر شريحتين عمريتين، **مجلة كلية التربية** ببنها – كلية الربية بالفيوم جامعة القاهرة 269-303.

محمود، أحلام حسن. (2006). الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)، **دراسات عربية في علم النفس**، 5 (4)، 757-844.

محمود، أحلام حسن. (2006) .الذكاء الانفعالي والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية في ضوء الأسلوب المعرفي (الاندفاع – التروي)، **دراسات عربية في علم النفس**، 5(49)، 757-844.

المستكاوي، طه احمد. (2009) . **قدرة بعض المتغيرات الديموجرافية على التنبؤ بالسلوك العنيف لدى تلاميذ و تلميذات الثانوية العامة** ، ندوة علم النفس و قضايا الأسرة الخليجية. جامعة البحرين.

أبو مصطفي نظمي عوده.(2009). مظاهر السلوك العدواني الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين (دراسة ميدانية على عينة من الأطفال المشكلين سلوكيا)، **مجلة الجامعة الإسلامية**، 17(1)، 487-528، قسم علم النفس، جامعة الأقصى، غزة-فلسطين.

مصطفى، شيلان عاكف، وعزيز، عمر إبراهيم .(2009). الأسلوب المعرفي (التأملي – الاندفاعي) وعلاقته بالمسؤولية الاجتماعية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية في إقليم وكردستان –العراق، **مجلة جامعة كركوك** ،4(1)، 98-131 .

منظمة الصحة العالمية .(2002) .**التقرير العالمي حول العنف والصحة**، المكتب الإقليمي للشرق الأوسط، القاهرة.

نظمي، فارس كمال. (11/29-12/1، 2010). **الصورة النمطية لخصائص العنف في الشخصية العراقية**، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، 201-226.

الهلول، إسماعيل عبد. (2008). دراسة بعض الحاجات النفسية وعلاقتها بأسلوب التبسيط التعقيد المعرفي لدى المعلم الفلسطيني، **حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية**، (9)، 99-142

ورقة بحث مقدمة إلى ندوة علم النفس و قضايا الأسرة الخليجية.

وزارة التربية والتعليم العالي وحدة العمل والتخطيط. (2011-2012). **اعداد الشعب والطلبة في الصف العاشر في مدارس مديرية رام الله والبيرة** مصنفة حسب الجنس والجهه المشرفة .

وزارة التربية والتعليم العالي. (2010). **تقييم لحجم ظاهرة العنف في المدارس الفلسطينية دراسة قاعدية لتجارب الطلبة ومواقفهم منه**" – ضواحي القدس وشرق غزة.

المراجع الاجنبيية:

Davies.j , Graff. M. (2006). Wholist–analytic cognitive style: A matter of reflection Department of Psychology and Education, School of Humanities and Social Sciences,University of Glamorgan, / **Personality and Individual Differences** 41:989–997.

Hurd , P & Nicoladis ,E. (2009). Sex Differences in the Use of Indirect Aggression in Adult Canadians, **Evolutionary Psychology** ,7(2): 146-159.

Irwin , A ,Gross A. (1995) **.**Cognitive tempo, violent video games, and aggressive behavior in young boys, **Jornal of Family Violence**, 10(3): 337-350.

Kim, A , Susan M, & Heckman J .(2008). The Cognitive Style of Nursing Students:Educational Implications for Teaching and Learning, **Educational Implications of Cognitive Style ,** 47(6):245-253.

Marks ,A .(2005). **Relationship between Cognitive Style and Level of Aggression in Preschool Children ,**Counseling ,Development ,and Higher Education ,College of Education and Developing Scholars Mentor Program ,Univercity of North Texas.

Messick,s. (1984) .The nature of cognitive styles ,problems and promise in Educational Practice. **Educational Psychology** ,19(2):59-74 .

Nevid,S .(2003). **psychology:Concepts and Applications.** Boston,Houghton Mifflin Company .

Qutub, A .(2008). A Cross-Cultural Comparison of Cognitive Styles in Arab and American Adult Learners, George Mason University, A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree **of Doctor of Philosophy** at George Mason University.

Richard,R., Olivia,c.(1999). Cognitive Style and Problem Behavior in Boys Referred to Residential Special Schools .**British Journal of Educational Psychology**,69(3):307-322.

Salkind ,N.J.& Nelson,C.F.(1980). Anote on Developmental Psychology of Reflection Impulsivity ,**Developmental Psychology** ,16(3):237-238.

Smith ,E.E., Nolen-hoeksema,S. , Fredrickson,B.L. , & Loflus , G. L. (2003) **Introduction to Psychology** , Thomason Wadsworth , Australia .

Toldos , M .(2005). Sex and Age Differences in Self-Estimated Physical ,Verbal and Indirect Aggression in Spanish Adolescents. **Aggressive Behavior** ,31 : 13-23 .

Warnock –P,E, Gudjonsson ,G & Julian ,W. (2008).The relationship between the Maudsley Violence Questionnaire and official recordings of violence in

mentally disordered offenders ,**Personality and Individual Differencess** ,44(4):833-841.

Yecan E.(2005) .Learning Strategies of Students with Different Cognitive Styles in Ahepermedia Enviroment , **Degree of Master of Science ,** Middle East Technical Univercity .

الملاحق

الملحق رقم (1)

أسماء المحكمين مرتبة حسب الحروف الأبجدية

فيما يلي عرض لأسماء المحكمين الذين تكرموا بتحكيم أدوات الدراسة الحالية

الدكتور إبراهيم سليمان المصري	**جامعة فلسطين الأهلية**
الدكتور إياد الحلاق	**جامعة القدس**
الدكتورة بيهان القيمري	**جامعة بيرزيت**
الدكتور سمير شقير	**جامعة القدس**
الأستاذ الدكتور عبد عساف	**جامعة القدس المفتوحة**
الدكتور عفيف زيدان	**جامعة القدس**
الدكتور عمر الريماوي	**جامعة القدس**
الأستاذ الدكتور عودة الريماوي	**الجامعة الأردنية**
الدكتور محمد احمد شاهين	**جامعة القدس المفتوحة**
الدكتور محمد ابريغيث	**جامعة القدس المفتوحة**
الدكتور محسن عدس	**جامعة القدس**
الدكتور نبيل عبد الهادي	**جامعة القدس**

الملحق رقم (2)

استمارة العنف المدرسي بصورتها الأولية

الدراسات العليا

جامعة القدس

التروي / الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر في مدارس محافظة رام الله

حضرة الطالب /ة المحترم / ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " التروي / **الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر في مدارس محافظة رام الله** "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة القدس.

يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة والمقياس، علما بأن جميع إجاباتك ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحثة وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لحسن تعاونكم

أولا : معلومات أولية :

الباحثة : زكية حلبي

اشراف ا.د تيسير عبد الله

1- الجنس : **أ. ذكر** □ **ب. أنثى** □

2- مكان السكن **أ. مدينة** □ **ب. قرية** □ **ج. مخيم** □

3-نوع المدرسة **أ. حكومي** □ **ب خاصة** □

4- مستوى تعليم الأب: **أ. أمي** □ **ب. أساسي** □ **ج. ثانوي** □ **د. جامعي فأكثر** □

5- مستوى تعليم الأم: **أ. أمي** □ ب. **أساسي** □ **ج. ثانوي** □ **د. جامعي فأكثر** □

ثانيا : مقياس العنف

ضع إشارة (x) أمام العبارة التي ترى أنها تمثل رأيك من العبارات التالية:

	العبارة	دائماً	أحيانا	نادراً
	البعد الأول : العنف البدني			
1	إذا شعرت بالغضب أقوم بضرب أي شيء أمامي.			
2	لكي أدافع عن موقفي أقوم بالهجوم أولاً على من يواجهني.			
3	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زملائه بالقوة.			
4	أميل لممارسة الألعاب العنيفة حتى أكون مستعدا للدفاع عن نفسي.			
5	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق المشروعة وغير المشروعة.			
6	لا يوجد أفضل من رد الهجوم بهجوم مماثل له في النوع والشدة.			
7	أقوم بضرب من يعارض كلامي.			
8	أرد الإهانة التي حدثت لي بضرب زملائي.			
9	إذا داس زميل لي على قدمي أو دفعني أرد على ذلك بالضرب.			
10	أميل إلى التشاجر مع من هم أقل قوة مني.			
11	أقوم بإتلاف وتخريب ملابس الزملاء بعنف			
12	أميل إلى التعامل مع الزملاء بعنف.			
13	القوي جسمانيا قادر على أخذ حقه .			
14	لا ضرر من تخريب الأشياء التي تعجبني ولا أستطيع امتلاكها .			
15	من المرغوب فيه أن يكون الفرد أقوى من كل أفراد شلته.			
16	لا ضرر من أن يبدأ الفرد الشجار مع أي زميل له.			
17	لا ضرر على الإطلاق من إيذاء الزملاء أثناء اللعب.			
18	أرد الاساءة اللفظية بإساءة بدنية .			

	البعد الثاني : العنف اللفظي	دائما	احيانا	نادرا
19	أقول ألفاظا ساخرة لزملائي.			
20	من يسبني أجرح مشاعره بطريقة مماثل.			
21	لا بد من عقاب من يفتن عن زملائه.			
22	الصوت المرتفع والصراخ أساليب مشروعة في التعامل مع الآخرين .			
23	لا ضرر من أن يقول الفرد كلاما يجرح شعور الآخرين.			
24	لا ضرر من كتابة تعليقات ورسم صور انتقاما من زميلي الذي يضايقني.			
25	أدخل في مناقشات حادة مع من يختلفون معي في الرأي.			
26	أميل إلى سب وشتم زملائي دون سبب.			
27	حينما اشعر بالغضب أقول ألفاظا بذيئة.			
28	أرد إساءة زميلي بإساءة أكبر منها.			
29	لا ضررعلى الإطلاق أن يلجأ الفرد إلى العنف لاخذ حقه			
30	لا ضرر من كتابة تعليقات ورسم صور انتقاما من زميل يضايقني			
31	لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته نحو زملائه.			
32	لا ضرر من السخرية الآخرين.			
33	أستفز زملائي للتشاجر معهم.			
34	أقول النكات بقصد السخرية من الآخرين .			
35	أقول ألفاظا بذيئة لزملائي.			
36	لا أقبل الهزيمة في أي شيء بسهولة.			
	البعد الثالث : العنف الموجه نحو الذات	**دائما**	**احيانا**	**نادرا**
37	أمارس النقد الذاتي على كل تصرفاتي الاجتماعية .			
38	أشد شعري بشدة عندما أفشل في تحقيق عمل ما.			
39	أصر على تكرار السلوك غير المقبول اجتماعيا.			

40	أتمنى التخلص من حياتي .			
41	أشعر برغبة في إيذاء ذاتي.			
42	أشعر أنني شخص سيء الحظ .			
43	أضرب على رأسي بشدة عندما أضطرب.			
44	أدعو على نفسي عندما أفشل في تحقيق رغباتي .			
45	أشعر برغبة في الانتحار			
46	أتعمد إهمال مظهري الشخصي			
47	أعبث الرابع:عندما أخفق في تحقيق هدف من أهدافي في الحياة			
	البعد الرابع : العنف الموجه نحو الممتلكات	**دائما**	**احيانا**	**نادرا**
48	أميل إلى تقطيع كراسي المواصلات بالموس.			
49	أقوم مع أصدقائي بتحطيم زجاج شبابيك الفصل.			
50	أرغب في قطع التيار الكهربائي عن المدرسة، خاصة عند تشغيل الإذاعة المدرسية.			
51	أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالآخرين.			
52	أعمد إلى كسر باب حجرتي عندما يصعب علي فتحه.			
53	أحاول تخريب الممتلكات العامة، وخاصة دورات مياه المدرسة.			
54	أستمتع برمي طباشير الفصل من الشباك أو تخبئتها			
55	أشعر بسعادة عندما أستعير كتبا من المكتبة ولا أردها			
56	أتعمد إلقاء النفايات في فناء المدرسة والطرق العامة			

ملحق رقم (3)

استمارة العنف المدرسي بصورتها النهائية

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

التروي / الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر في مدارس محافظة رام الله

حضرة الطالب /ة المحترم / ة

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " التروي / **الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر في مدارس محافظة رام الله** "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من جامعة القدس.

يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة والمقياس، علما بأن جميع إجاباتك ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحثة وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لحسن تعاونكم

أولا : معلومات أولية : **الباحثة : زكية حلبي**

اشراف ا.د تيسير عبد الله

1- الجنس : **أ. ذكر** □ **ب. أنثى** □

2- مكان السكن **أ. مدينة** □ **ب. قرية** □ **ج. مخيم** □

3-نوع المدرسة **أ. حكومي** □ **ب خاصة** □

4- مستوى تعليم الأب: **أ. أمي** □ **ب. أساسي** □ **ج. ثانوي** □ **د. جامعي فأكثر** □

5- مستوى تعليم الأم: **أ. أمي** □ ب. **أساسي** □ **ج. ثانوي** □ **د. جامعي فأكثر** □

ثانيا : مقياس العنف

ضع إشارة (x) أمام العبارة التي ترى أنها تالتالية:من العبارات التالية :

	العبارة	دائما	أحيانا	نادرا
1	إذا شعرت بالغضب أقوم بضرب أي شييء امامي.			
2	لكي أدافع عن موقفي أبادر بالهجوم على من يواجهني .			
3	من الطبيعي أن يحصل الفرد على ما يريد من زملائه بالقوة.			
4	أميل لممارسة الألعاب العنيفة حتى أكون مستعدا للدفاع عن نفسي.			
5	من حقي أن أدافع عن نفسي بكل الطرق.			
6	إذا داس زميل على قدمي او دفعني اردعلى ذلك بالضرب .			
7	أقوم بإتلاف وتخريب ملابس الزملاء بعنف .			
8	أميل إلى التعامل مع الزملاء بعنف .			
9	من المرغوب فيه أن يكون الفرد اقوى من كل افراد شلته.			
10	أبادر بالشجار مع أي زميل بلا سبب .			
11	لا أكترث بإيذاء الزملاء أثناء اللعب .			
12	أرد الإساءة اللفظية بإساءة بدنية .			
13	أوجه ألفاظا ساخرة لزملائي .			
14	من يسبني أسبه.			
15	الصوت المرتفع والصراخ أسلوبان مشروعان في التعامل مع الآخرين			
16	لا ضرر من أن يوجه الفرد كلاما يجرح شعور الآخرين .			
17	أدخل في مناقشات حادة مع من يختلفون معي في الرأي .			
18	أميل إلى سب وشتم زملائي دون سبب .			
19	حينما اشعر بالغضب أتفوه بألفاظ بذيئة .			
20	أرد إساءة زميلي اللفظية بإساءة أكبر منها .			
21	لا ضررعلى الإطلاق من أن يلجأ الفرد إلى العنف بالكلام لأخذ حقه			

22	لا ضرر من كتابة تعليقات ورسم صور انتقاما من زميل يضايقني.			
23	لا يستطيع الفرد التحكم في انفعالاته نحو زملائه .			
24	لا ضرر من السخرية من الآخرين .			
25	أستفز زملائي للتشاجر معهم .			
26	أطلق النكات بقصد السخرية من الآخرين .			
27	أوجه ألفاظا بذيئة لزملائي .			
28	أشد شعري بقوة عندما أفشل في تحقيق عمل ما .			
29	أصر على تكرار السلوك غير المقبول اجتماعيا .			
30	أتمنى التخلص من حياتي .			
31	أشعر برغبة في إيذاء ذاتي .			
32	أشعر أنني شخص سيء الحظ .			
33	أضرب على رأسي بشدة عندما أغضب.			
34	أشعر برغبة في الانتحار .			
35	أتعمد إهمال مظهري الشخصي .			
36	كثيرا ما اقضم أظافري عندما أخفق في تحقيق هدف من أهدافي.			
37	أميل إلى تمزيق مقاعد وسائل المواصلات بالسكين .			
38	أقوم مع أصدقائي بتحطيم زجاج شبابيك الصف .			
39	أرغب في قطع التيار الكهربائي عن المدرسة، خاصة عند تشغيل الإذاعة المدرسية .			
40	أتعمد تخريب الممتلكات الخاصة بالآخرين .			
41	أعمد إلى كسر باب غرفتي عندما يصعب علي فتحه .			
42	أحاول تخريب الممتلكات العامة، وخاصة دورات مياه المدرسة .			
43	أستمتع بإلقاء طباشير الصف من النافذة .			
44	أشعر بسعادة عندما أستعير كتبا من المكتبة ولا أردها .			
45	أتعمد إلقاء النفايات في فناء المدرسة والطرق العامة .			

ملحق رقم (4):

ورقة إجابة الاختبار تزاوج الاشكال المالوفة

يرجى وضع (x) أمام الإجابة الصحيحة

1 -الجنس : أ. ذكر ب .أنثى

2 -مكان السكن : أ. مدينة ب . قرية ج . مخيم

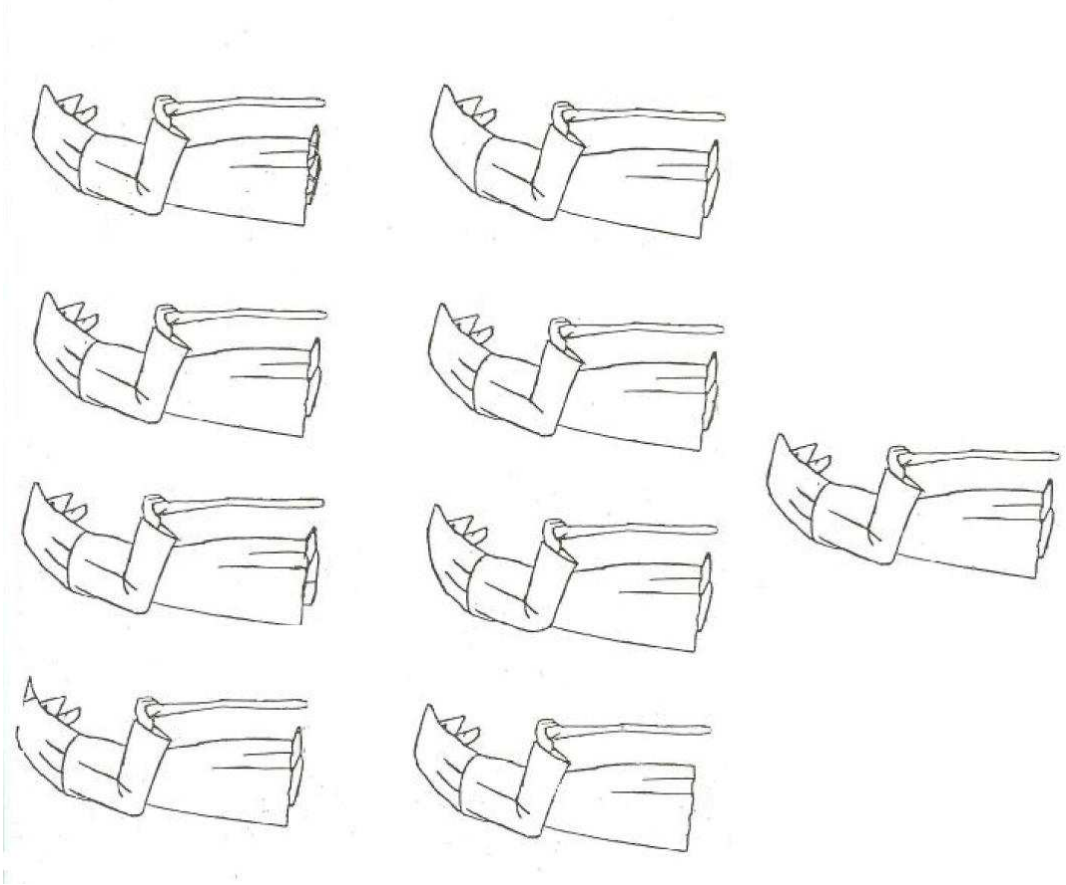
3 -نوع المدرسة : أ. حكومي ب . خاصة

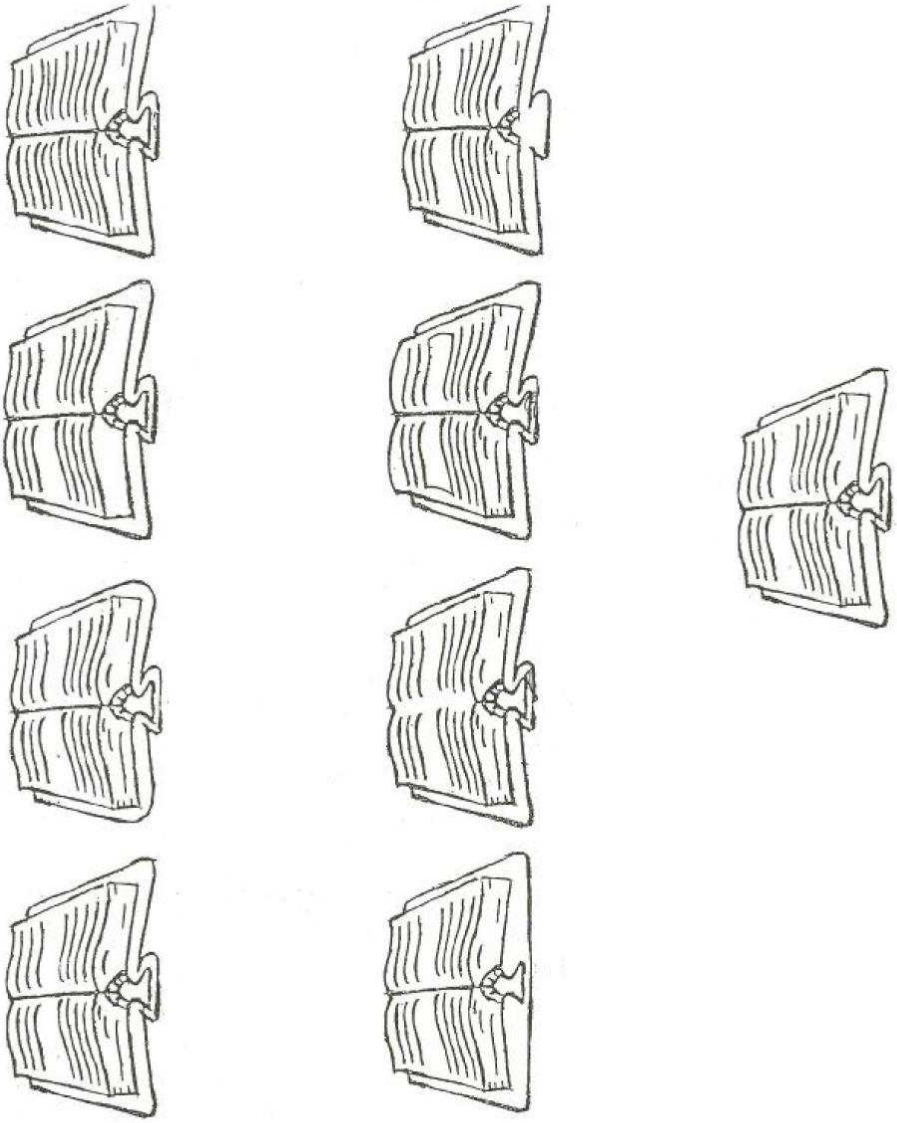
4 -المستوى التعليمي للأب : أ. أمي ب . أساسي ج. ثانوي د. جامعي فأكثر

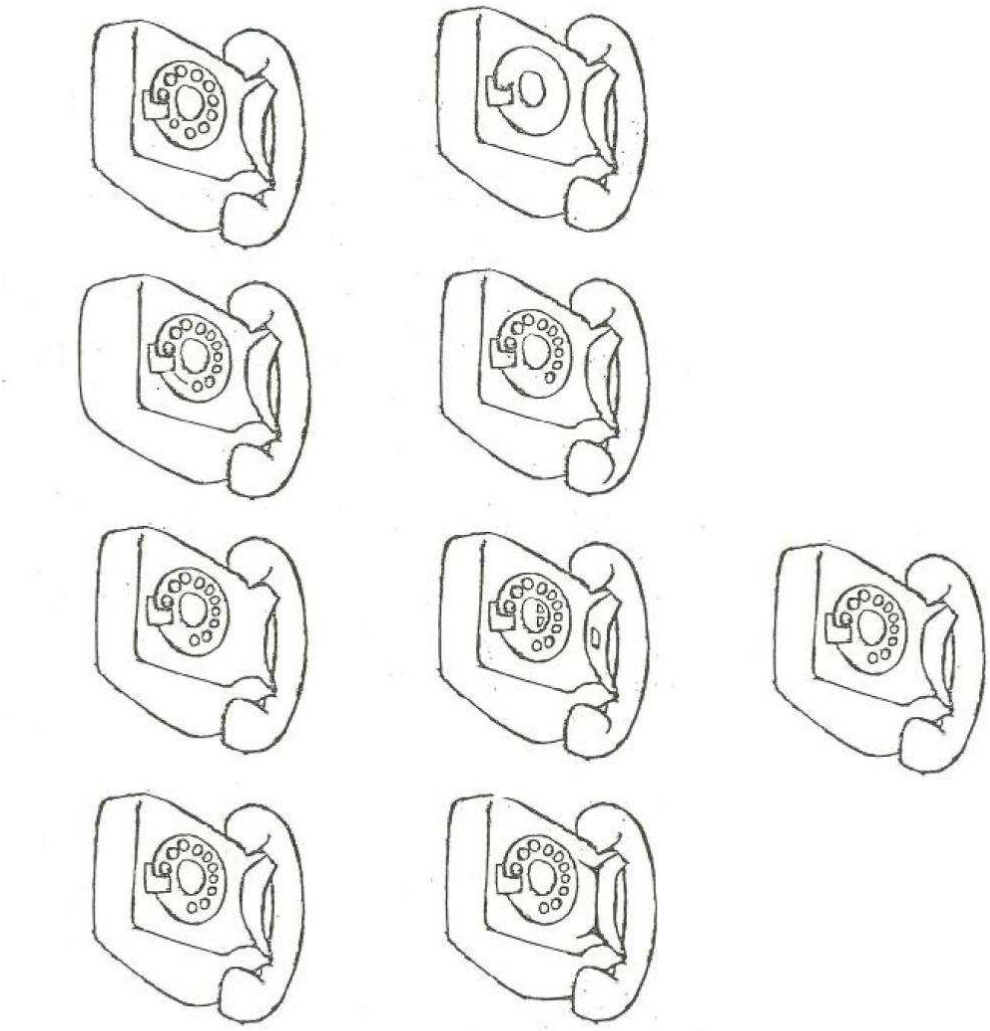
5 -المستوى التعليمي للام : ا. أمي ب . أساسي ج . ثانوي د . جامعي فأكثر

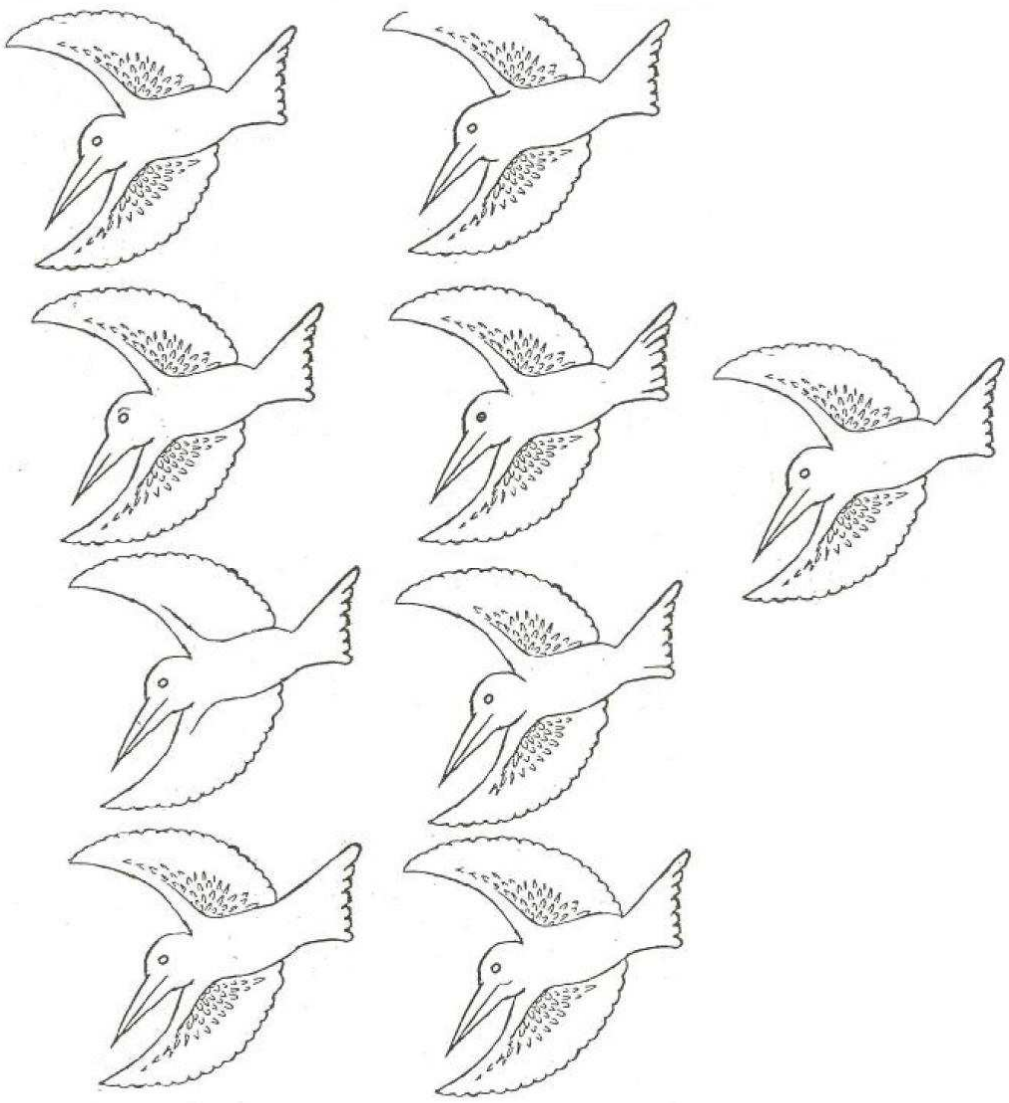
المفردة	رقم الحل	زمن الاستجابة	عدد الاخطاء	ملاحظات
العجوز الكتاب	2 4			
السفينة	6			
التلفون	5			
الطائر	1			
الرجل	4			
الأسد	3			
التفاحة	8			
القلم	2			
الحذاء	1			
السمك	2			
الساعة	2			
الزجاجة	6			
الشجرة	4			
السيارة	7			
الخريطة	7			
الوجه	1			
الفرشاة	4			
الكاميرا	6			
الوردة	5			
العنكبوت	1			
التليفزيون	8			
المجموع				

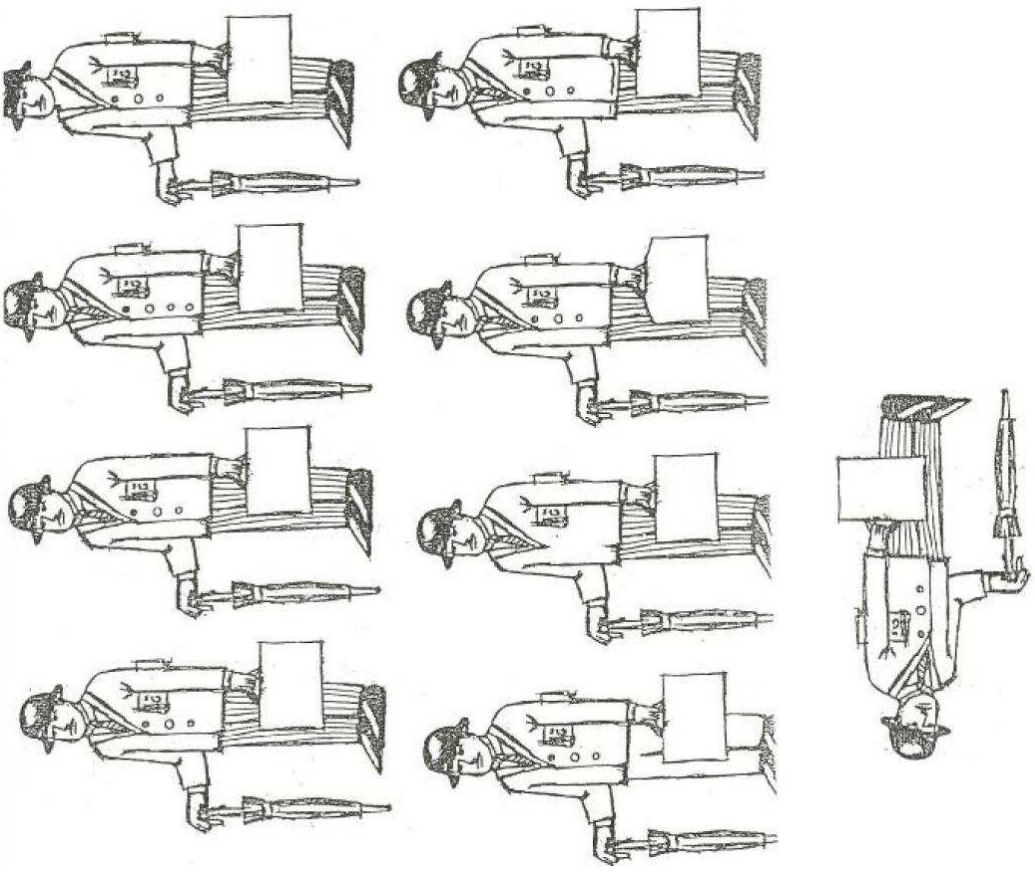
ملحق رقم (5) : اختبار تزاوج الاشكال المألوفة، للفرماوي (1986)

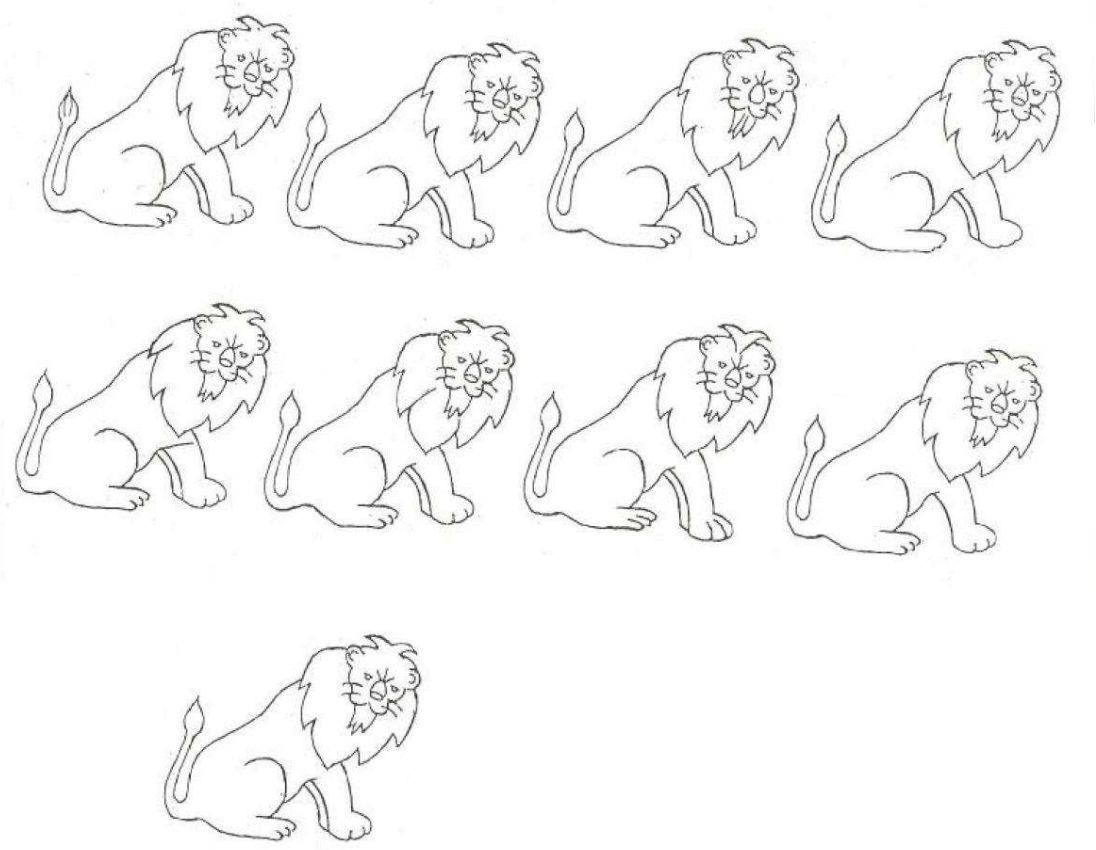


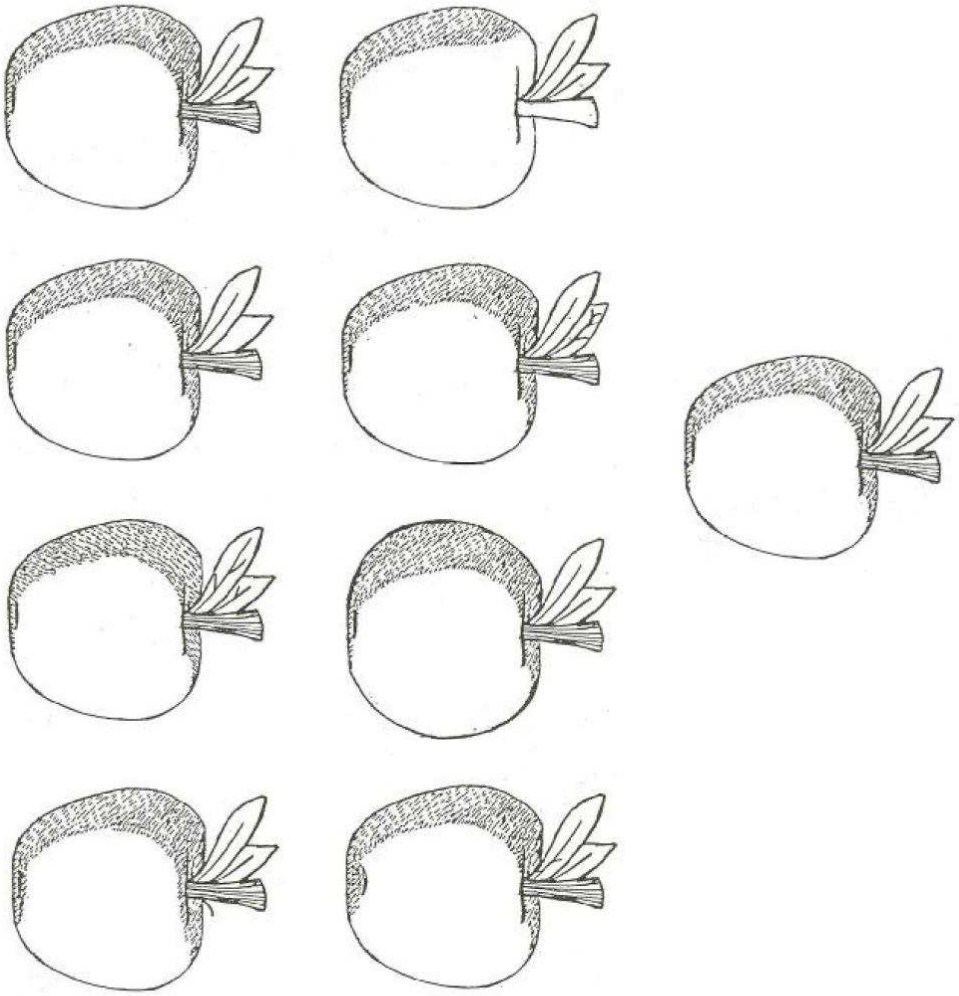


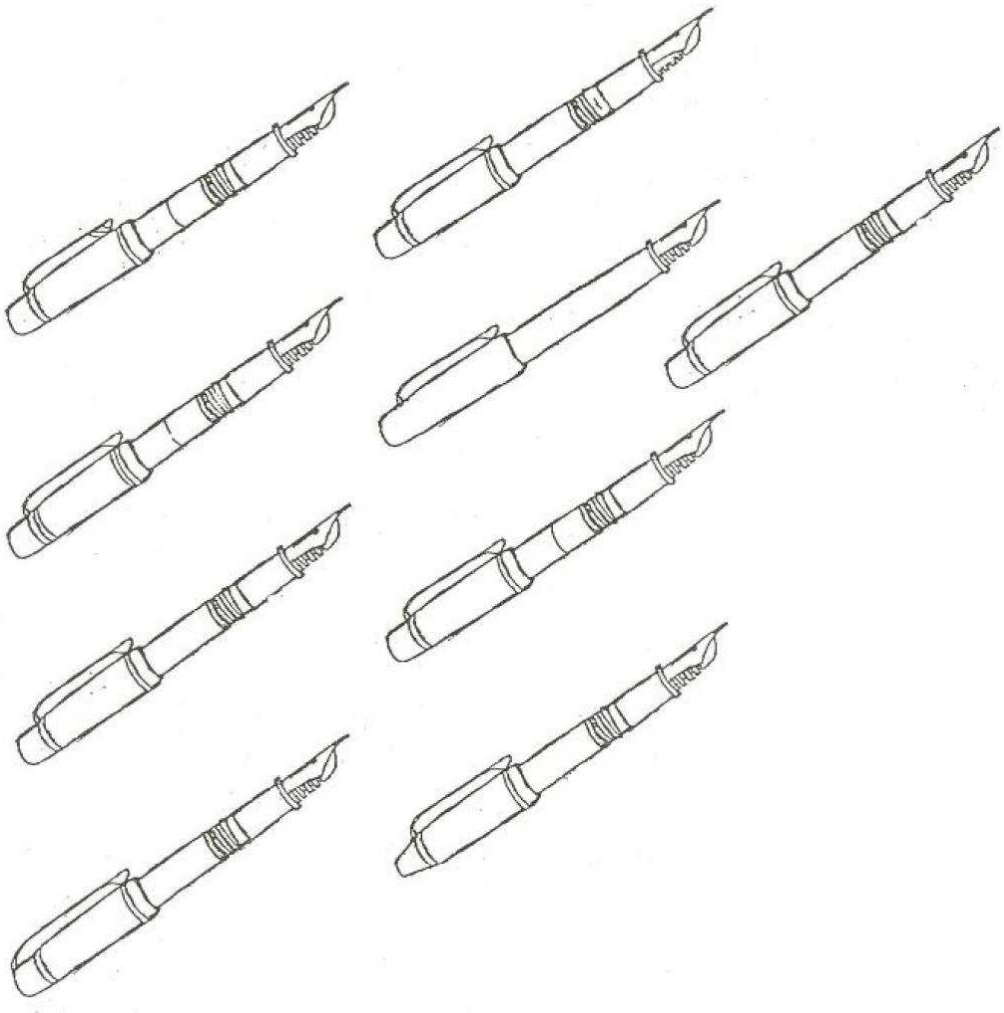


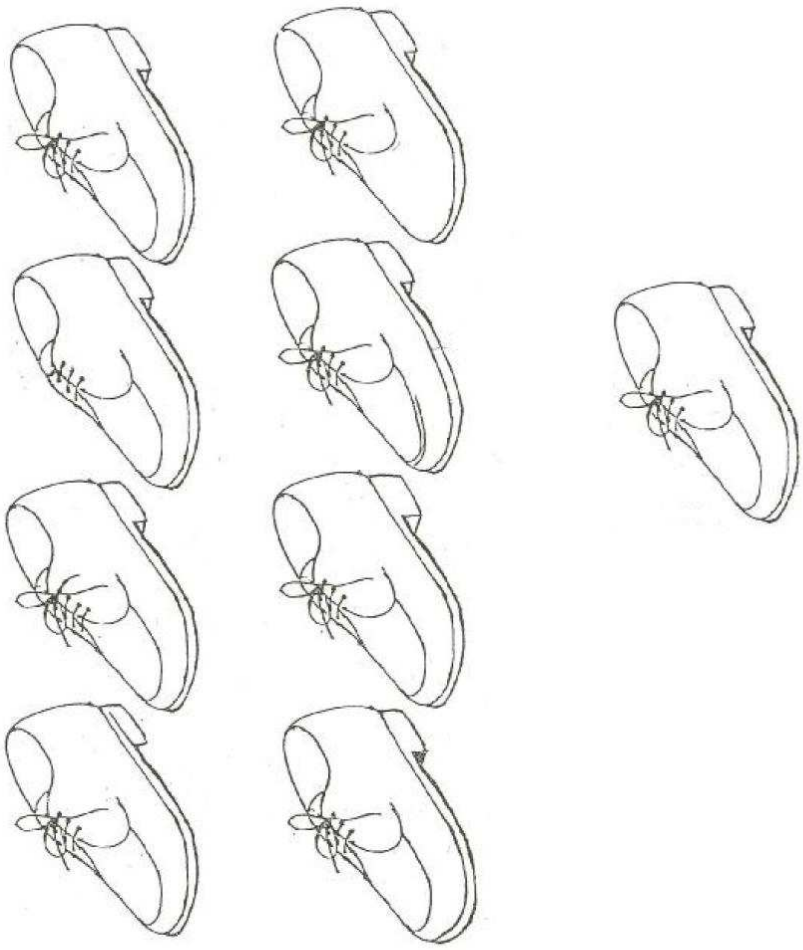


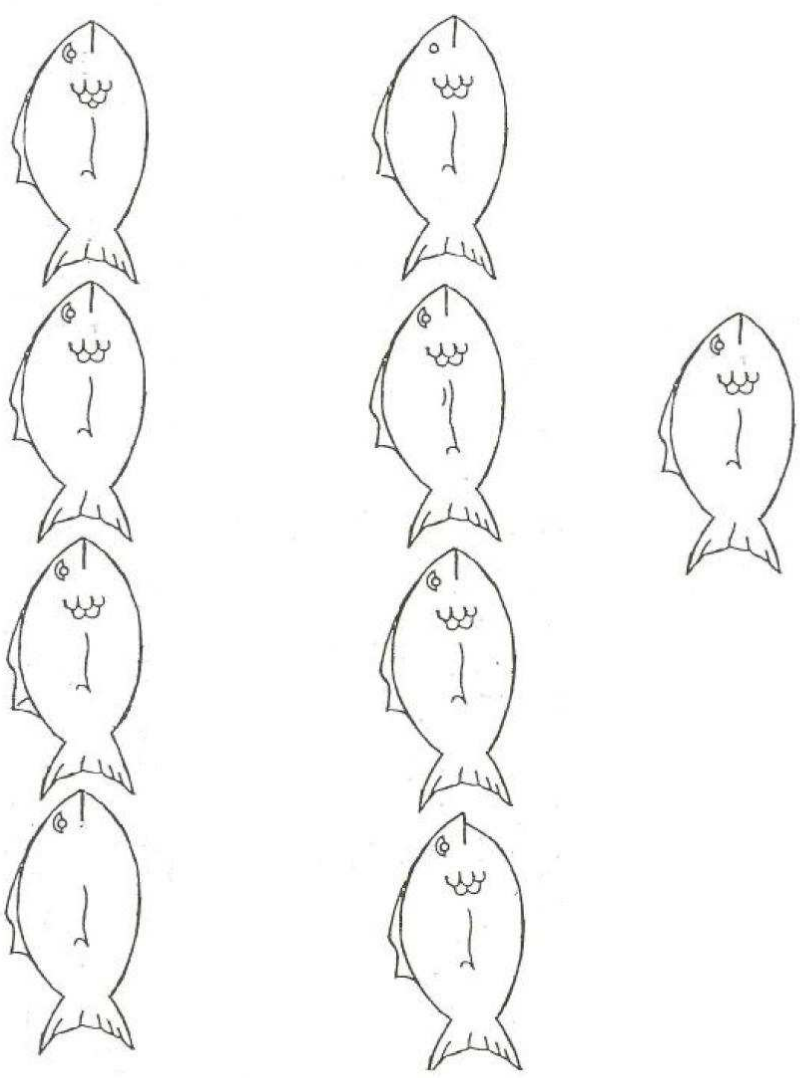


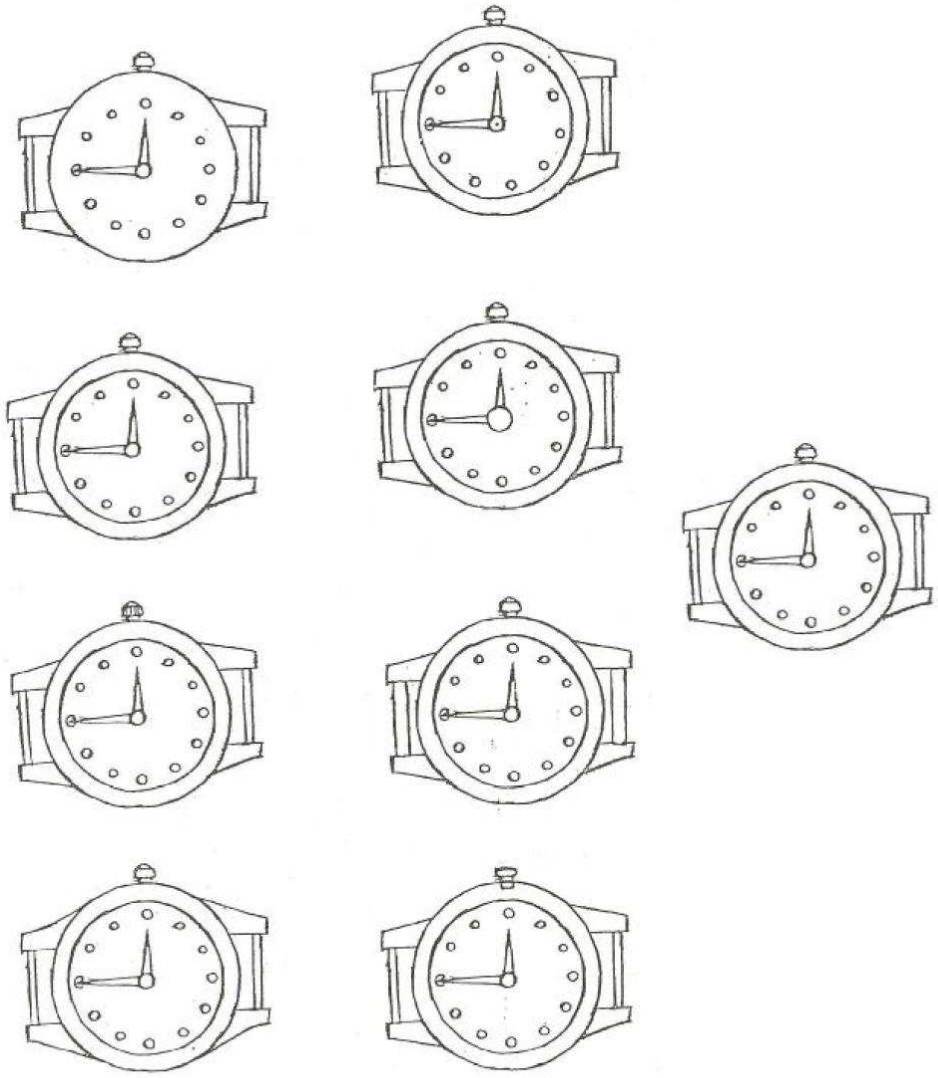


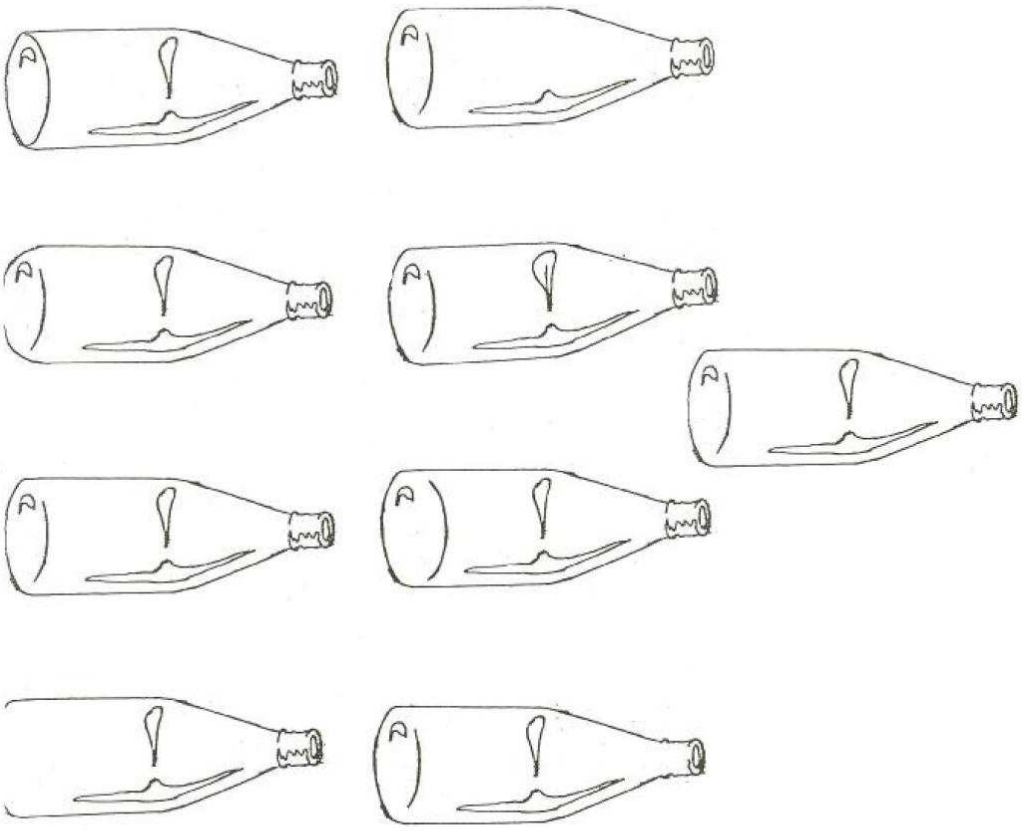


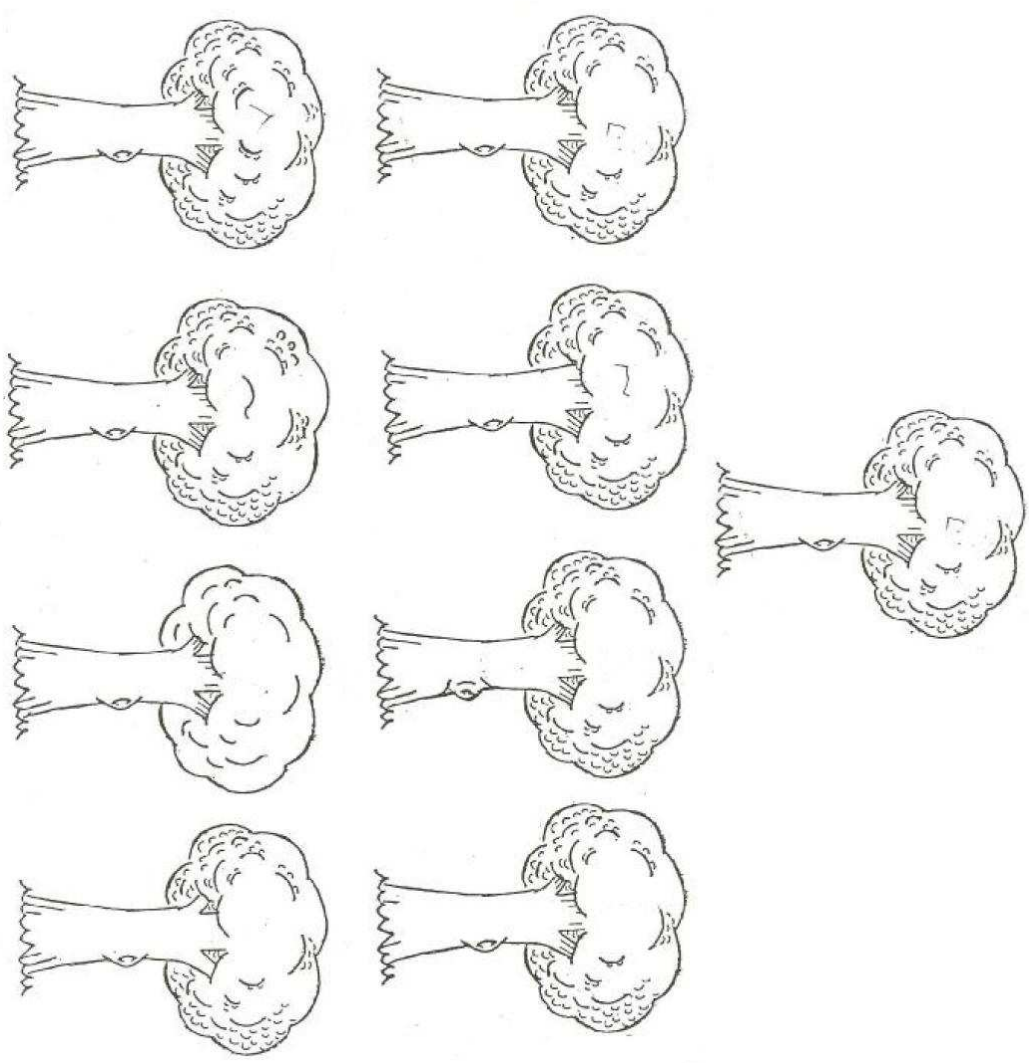


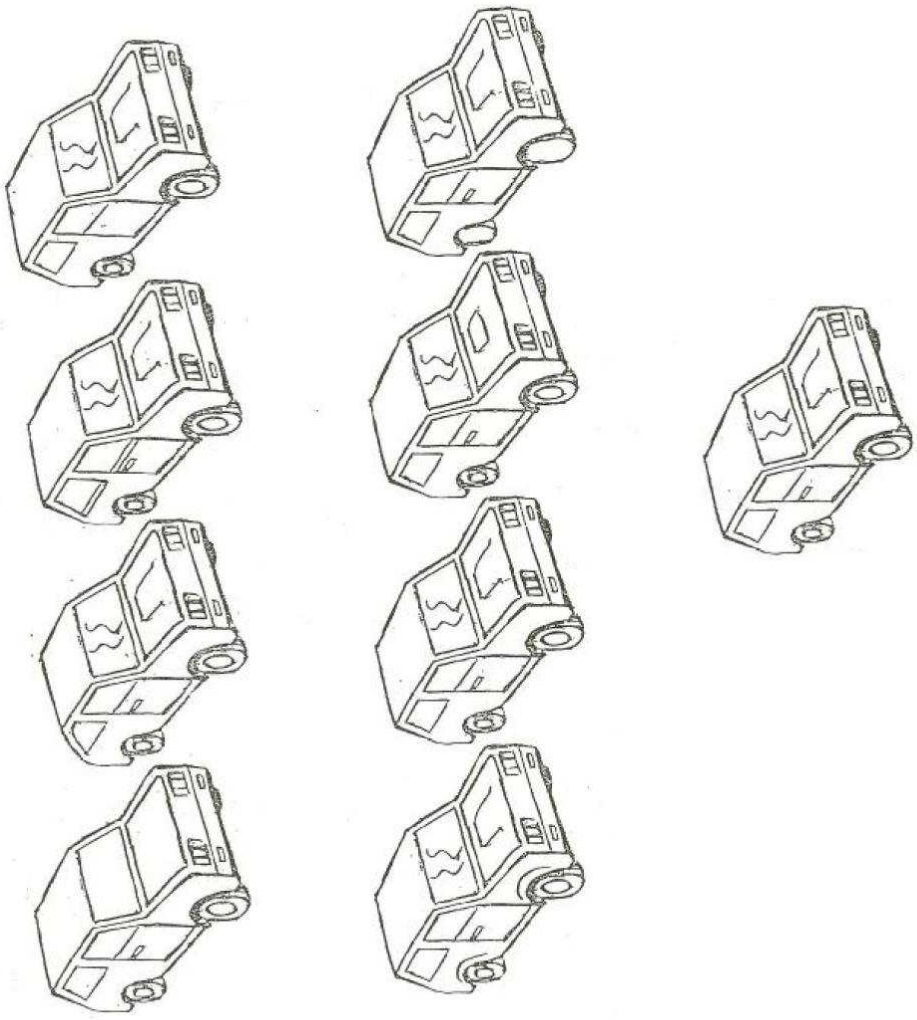


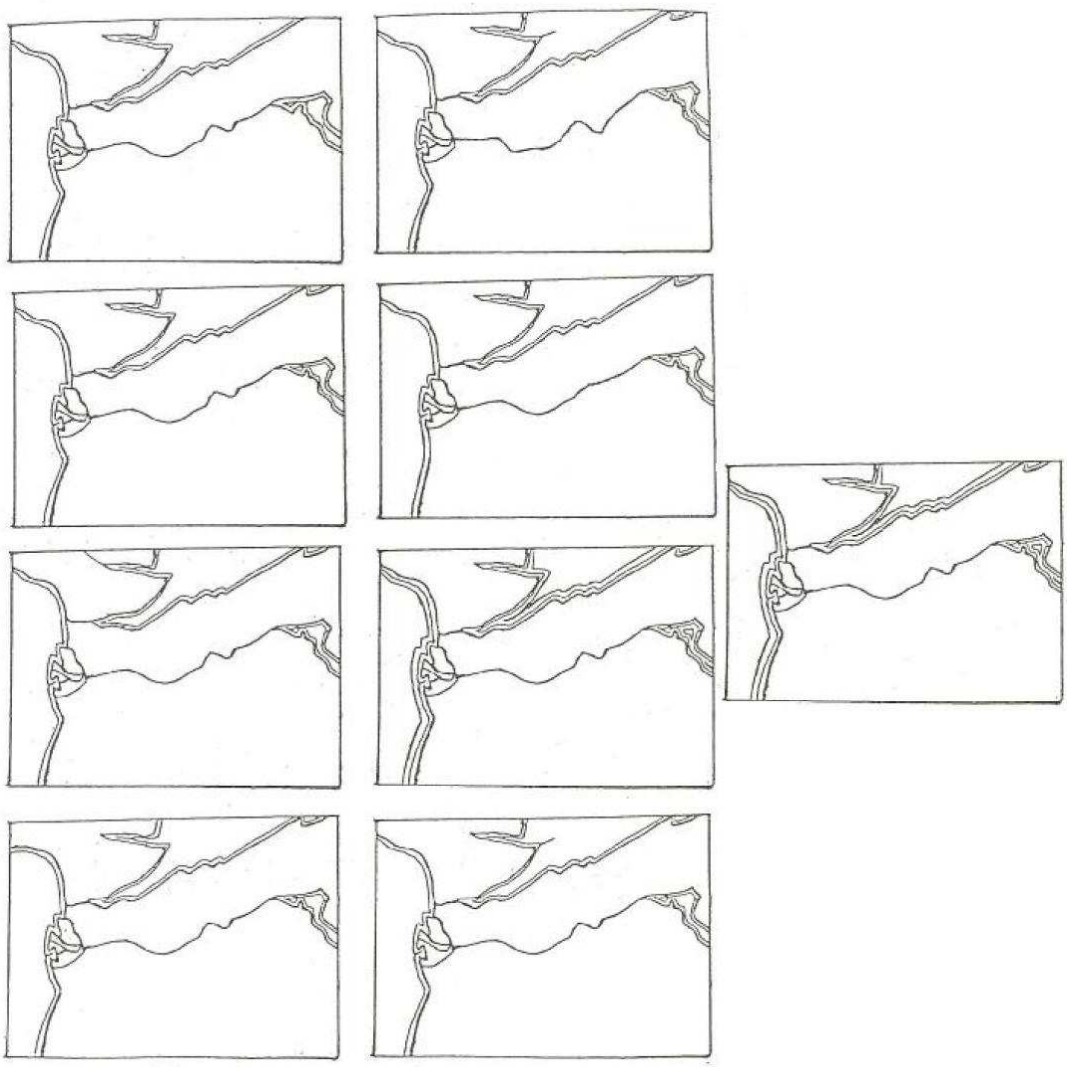


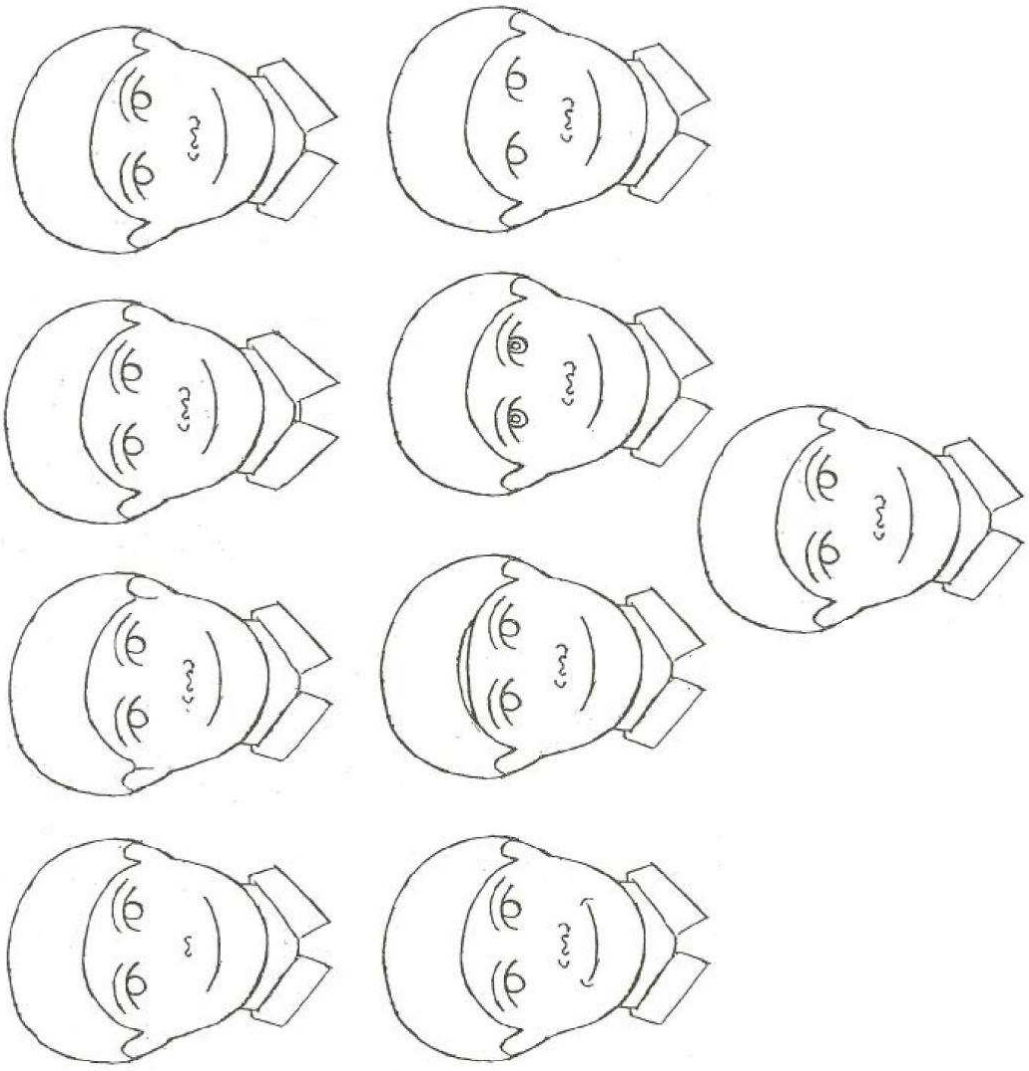


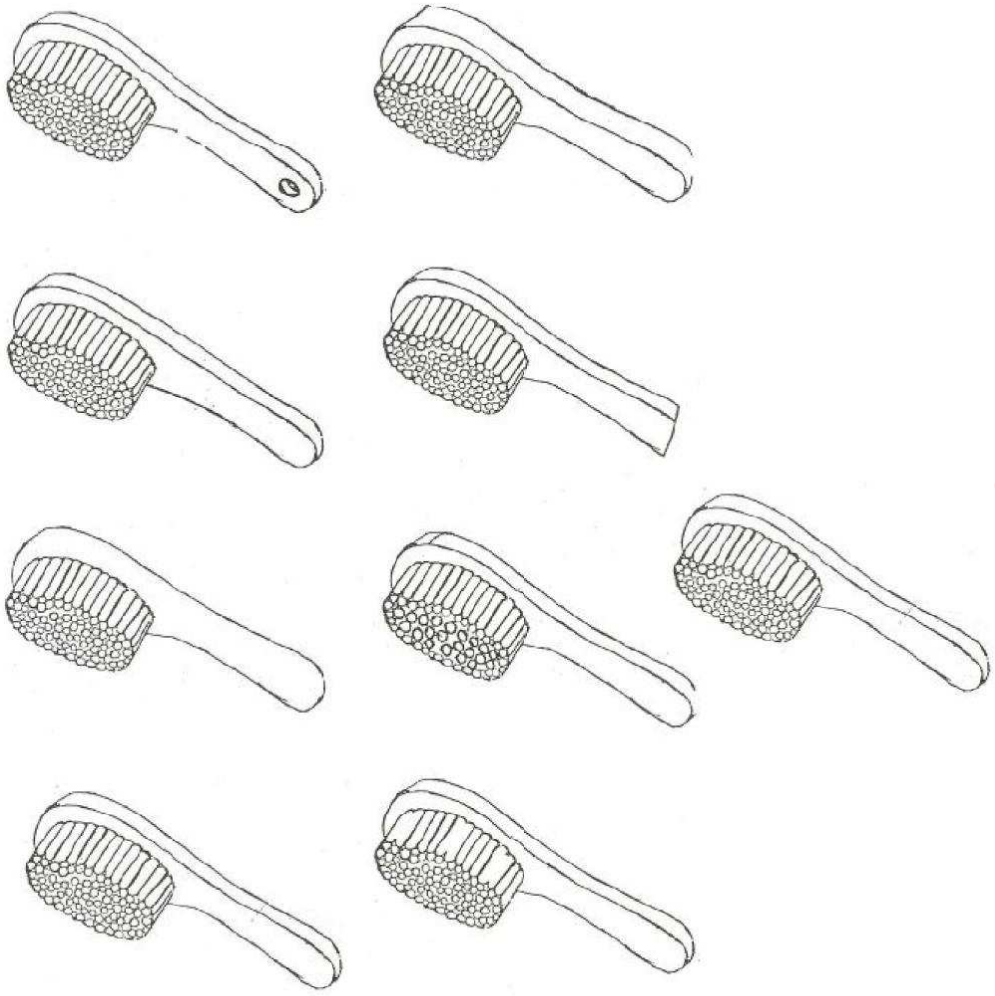


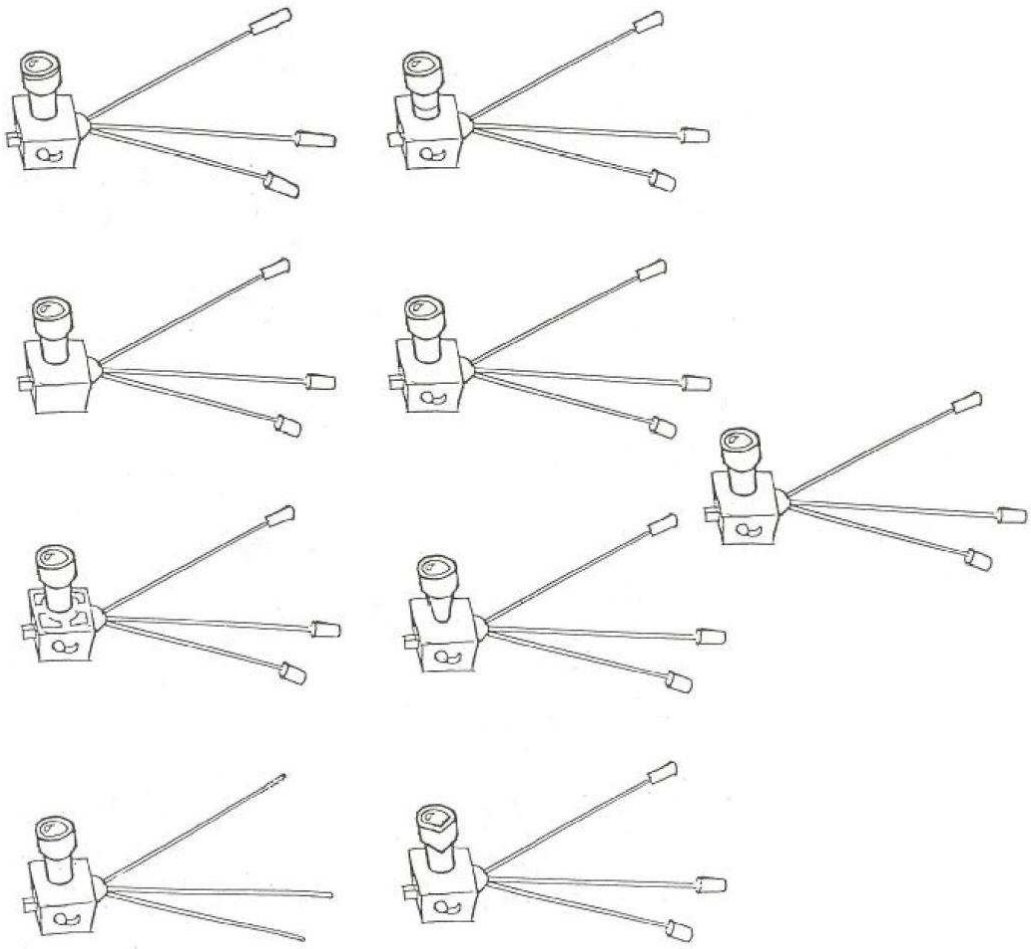


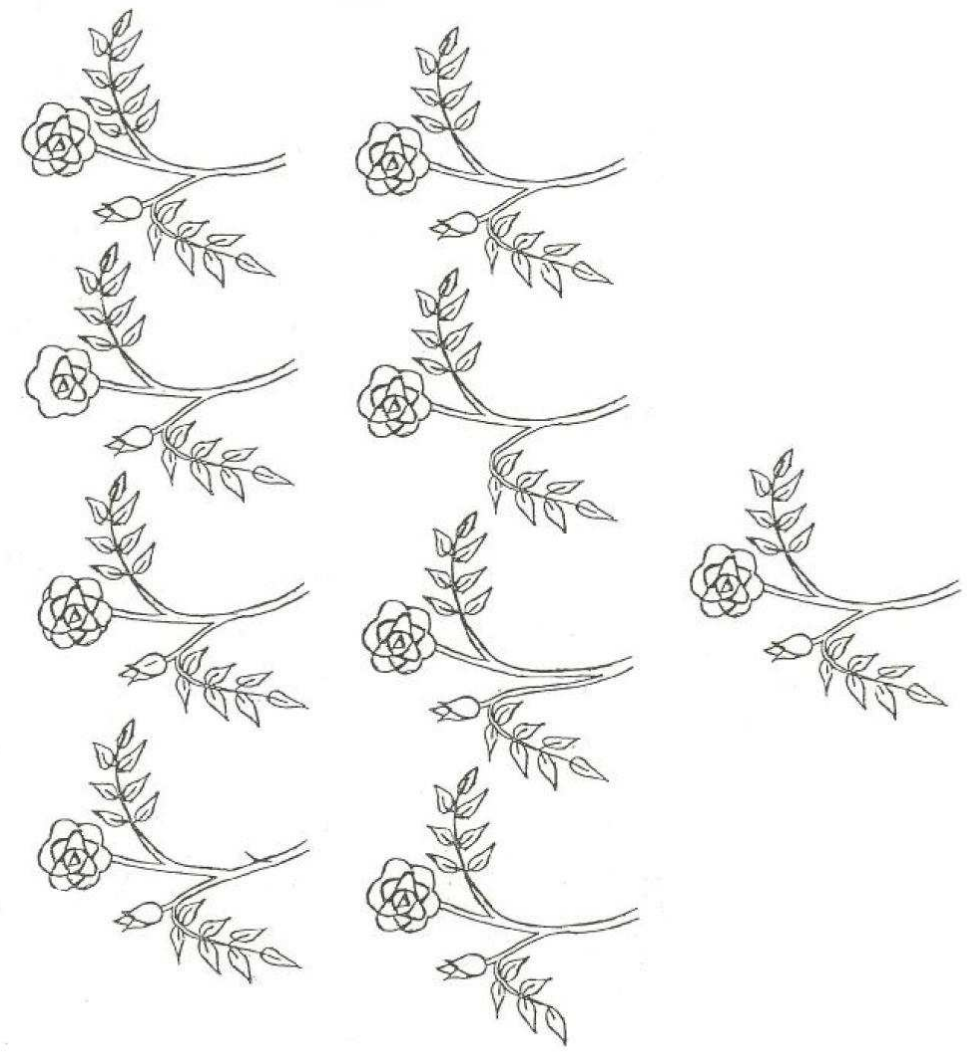


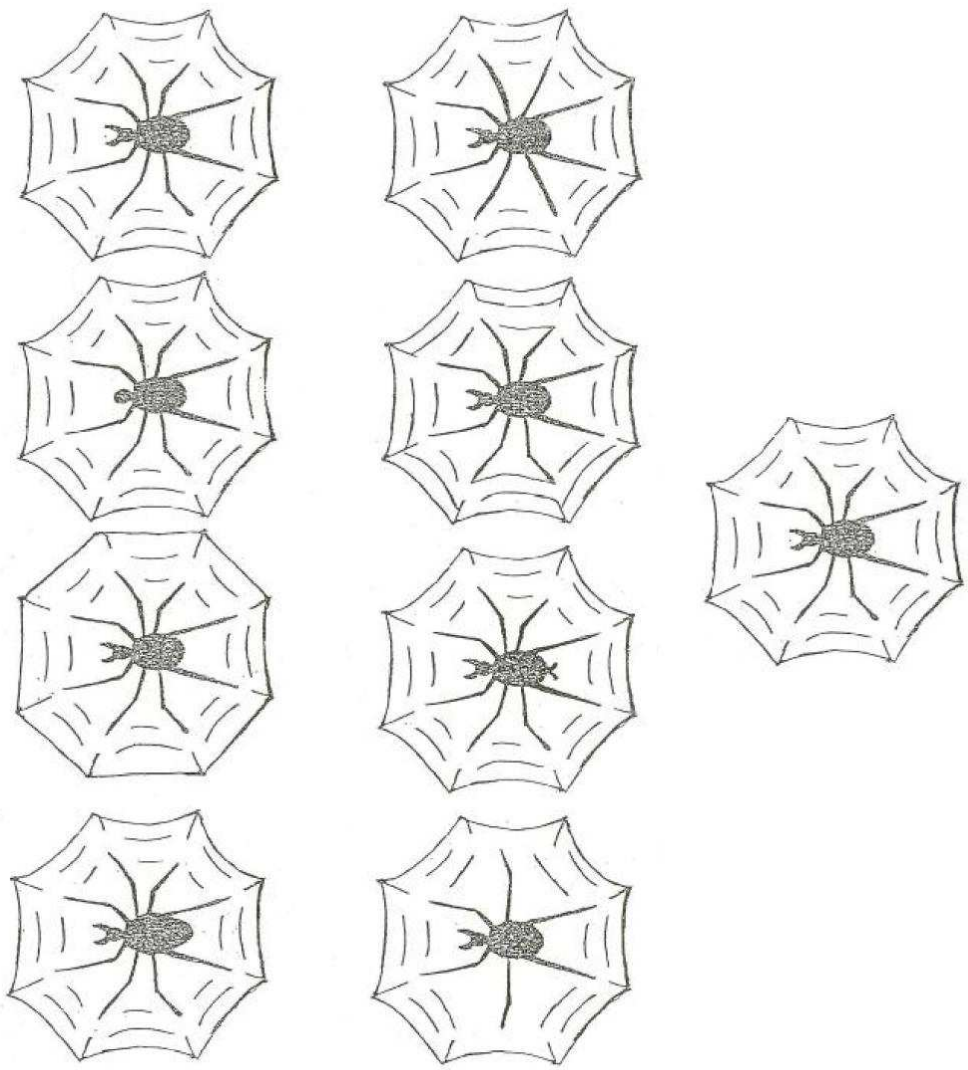


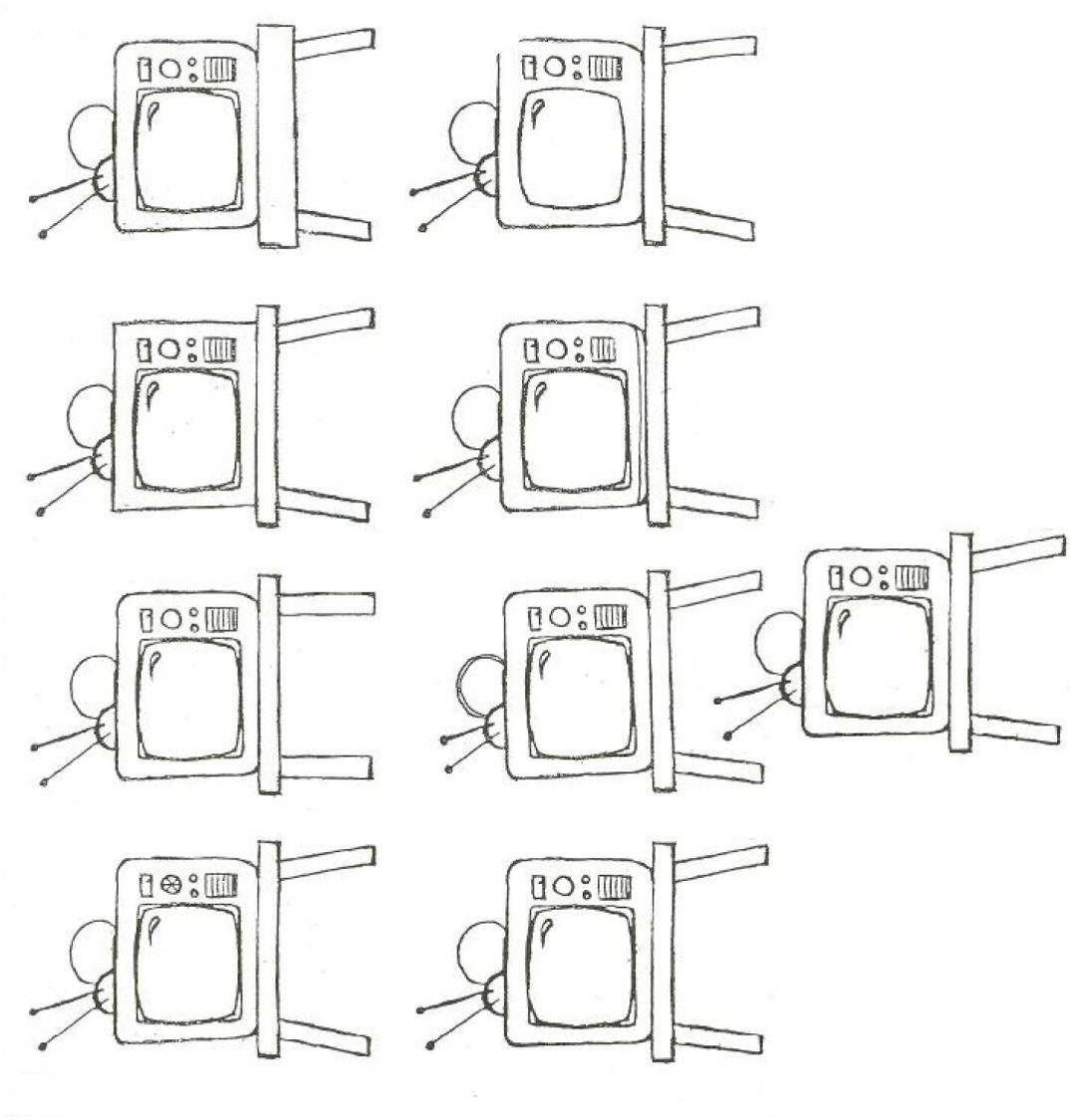












ملحق رقم (6) **كتاب تسهيل المهمة من الجامعة**

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

الرقم: ب د ع/٤٦/٤٠٦/١١/١١
التاريخ: ٢٠١١/١١/١٦

حضرة مدير التربية والتعليم العالي المحترم،،
رام الله/ البيرة،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة : **زكية عبد العزيز سليم حلبي** ورقمها الجامعي (٢٠٩١٢١٥٨)، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير، بعنوان

"التروي/ الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في محافظة رام الله والبيرة"

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الاول ٢٠١٢/٢٠١١.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الدكتور عمر الريماوي
منسق برنامج الارشاد النفسي والتربوي

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

تلفون ٠٢-٢٧٩٩٧٥٣-٠٢ فاكس ٠٢-٢٧٩٦٩٦٠ القدس ص.ب ٢٠٠٠٢

Tel ٠٢-٢٧٩٩٧٥٣ Fax ٠٢-٢٧٩٦٩٦٠ Jerusalem P.O. Box ٢٠٠٠٢

ملحق رقم (7) **كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم**

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education Ramallah& AL-Bireh

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة

الرقم : 3390 /9 1
التاريخ : 24/ 11/ 2011
الموافق : 28/ ذي الحجة / 1432

حضرة مدير /ة مدرسة المحترم/ ة

تحية طيبة وبعد ،،

الموضوع : دراسة حول التروي / الاندفاع وعلاقته بالعنف
لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في محافظة رام الله والبيرة

الإشارة : كتاب معالي وزيرة التربية والتعليم العالي رقم و ت ع : 40/9/ 12813 بتاريخ 2011/11/22

نهديكم اطيب تحياتنا ، ويرجى تسهيل مهمة الباحثة " **زكية عبد العزيز سليم حلبي** " لاجراء البحث حول الموضوع اعلاه في مدرستكم على الا يؤثر على سير العملية التعليمية .

مع الاحترام

أ .أيوب عليان
مدير التربية والتعليم

نسخة النائب الفني المحترم
نسخة النائب الإداري المحترم
قسم الإرشاد والتربية الخاصة

09-MAY-2004 20:20 From:DIRECTORAT RAMALLA 0224047499 P.03

ملحق رقم (8) كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

Palestinian National Authority
Ministry of Education & Higher Education
General Directorate of Counseling & Special Education

السلطة الوطنية الفلسطينية
وزارة التربية والتعليم العالي
الإدارة العامة للإرشاد و التربية الخاصة

الرقم: وت / ٩ / ع / ١٢٨١٢
التاريخ: ٢٣ / ١١ /2011م
الموافق: ٦ج / ١٥ /1432هـ

حضرة السيد مدير التربية والتعليم المحترم/رام الله والبيرة،،،

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: دراسة حول التروي/الاندفاع وعلاقته بالعنف
لدى طلبة الصف العاشر الأساسي
في محافظة رام الله والبيرة

نهديكم أطيب تحياتنا، ويرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحثة "زكية عبد العزيز سليم حلبي " لإجراء البحث حول الموضوع أعلاه، في مدارس مديريتكم /مرفق قائمة المدارس.

مع الاحترام،،،

ريما زيد الكيلاني
مدير عام الإرشاد والتربية الخاصة

نسخة:
الأخ وكيل وزارة التربية والتعليم العالي المحترم،،،

Ramallah P.O.Box (576) رام الله ص.ب. Fax (+970-2-2965532) فاكس Tel. (+970-2-2965527) هاتف
www.moehe.gov.ps

09-MAY-2004 20:20 From:DIRECTORAT RAMALLA 0224047491 To:0229655532 P.2

المدارس المستهدفة في البحث

- مدرسة بنات رام الله الثانوية.
- مدرسة بنات شقبا الثانوية .
- مدرسة بنات قراوة الثانوية .
- مدرسة النجاح الثانوية للبنات .
- مدرسة دير نظام الثانوية المختلطة .
- مدرسة سيدة البشارة للروم الكاثوليك .
- مدرسة ذكور بتونيا الثانوية .
- مدرسة ذكور شهداء سلواد الثانوية .
- مدرسة ذكور قبيا الثانوية .

09-MAY-2004 20:20 From:DIRECTORAT RAMALLA 02240749 To:0229555252 P.03

فهرس الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	أسماء المحكمين للمقياس مرتبة حسب الحروف الابجدية	129
2	استمارة العنف بصورتها الاولية	130
3	استمارة العنف بصورتها النهائية	134
4	ورقة اجابة مقياس تزاوج الاشكال المالوفة	137
5	مقياس تزاوج الاشكال المالوفة للفرماوي (1986)	138
6	كتاب تسهيل المهمة من الجامعة	160
7	كتاب تسهيل المهمة من وزارة التربية والتعليم	161
8	كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية والتعليم	162

فهرس الجداول.

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير االجنس	76
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير مكان السكن (قرية، مدينة، مخيم)	77
3.3	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير نوع المدرسة (حكومي، خاصة)	77
4.3	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للاب	78
5.3	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التعليمي للام	78
6.3	معامل الثبات كرونباخ الفا لمقياس العنف	81
1.4	تقسيمات عينة الدراسة حسب زمن الكمون وعدد الاخطاء	91
2.4	التكرارات والنسب المئوية لدرجات مقياس العنف لدى طلبة الصف العاشر في محافظة رام الله والبيرة	93
3.4	نتائج معادلة بيرسون" لاختبار مستوى دلالة العلاقة ما بين إجابات الطلاب على مقياس التروي / الاندفاع، وعلى مجالات مقياس العنف لدى عينة الدراسة	95
4.4	اختبار chi-square (X^2) لحساب متوسطات التروي / الاندفاع حسب متغير الجنس (ذكر انثى) لدى افراد عينة الدراسة	97
5.4	اختبار chi-square (X^2) لحساب متوسطات التروي / الاندفاع حسب متغير مكان السكن (مدينة، قرية، مخيم) لدى افراد عينة الدراسة	99
6.4	اختبار chi-square (X^2) لحساب متوسطات التروي / الاندفاع حسب متغير نوع المدرسة (حكومي، خاصة) لدى افراد عينة الدراسة	101
7.4	اختبار chi-square (X^2) لحساب متوسطات التروي / الاندفاع حسب متغيرالمستوى التعليمي للاب لدى افراد عينة الدراسة	103
8.4	اختبار chi-square (X^2) لحساب متوسطات التروي / الاندفاع حسب متغيرالمستوى التعليمي للام لدى افراد عينة الدراسة	104

9.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين إجابات الطلاب على مقياس العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس لدى افراد عينة الدراسة	105
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب درجة العنف على مقياس العنف المدرسي لمتغير مكان السكن لدى افراد عينة الدراسة	108
11.4	نتائج اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب لدى أفراد عينة الدراسة	109
12.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين إجابات الطلاب على مقياس العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس لدى افراد عينة الدراسة	111
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب درجة العنف على مقياس العنف المدرسي تبعا متغير مكان المستوى التعليمي للاب لدى افراد عينة الدراسة	113
14.4	نتائج اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب لدى أفراد عينة الدراسة	114
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطلاب درجة العنف على مقياس العنف المدرسي تبعا متغير مكان المستوى التعليمي للام لدى افراد عينة الدراسة	115
16.4	نتائج اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) تبعا لمتغير المستوى التعليمي للأب لدى أفراد عينة الدراسة	116

فهرس المحتويات:

إقرار:.....أ
شكر وتقدير.....ب
التعريفات: ..... ج
الملخص.....د
Abstract.....و
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها.....1
1.1 المقدمة.....2
2.1 مشكلة الدراسة.....6
3.1 أسئلة الدراسة.....7
4.1 فرضيات الدراسة:.....8
5.1 أهداف الدراسة.....9
6.1 أهمية الدراسة.....10
7.1 حدود الدراسة.....11
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة.....12
الإطار النظري والدراسات السابقة :.....13
1.2 الإطار النظري.....13
1.1.2. الاساليب االمعرفية : 13
2.1.2. مفهوم الأساليب المعرفية وطبيعتها :.....14
3.1.2. خصائص الأساليب المعرفية:.....17
4.1.2. الفروق بين الأساليب المعرفية وبعض المتغيرات النفسية:.....19
5.1.2. التطبيقات العلمية لدراسة الأساليب المعرفية:.....21
1.7.1.2 تعريف العنف:.....30
2.7.1.2. خصائص السلوك العنيف: 31
3.7.1.2. علاقة العنف ببعض السمات: 35
4.7.1.2. النظريات المفسرة للعنف:.....36
5.7.1.2. العنف المدرسي:.....39

يعد العنف المدرسي احد تصنيفات العنف كالعنف الاسري ، والعنف السياسي ، والعنف الجنسي ، والعنف الجامعي وغيره من انواع العنف . يحدث هذا النوع من العنف في المدارس الأساسية

والثانوية وفي الأماكن التي يتواجد فيها الطلبة مع بعضهم البعض لعدة ساعات في اليوم طوال السنة،وقد يكون العنف موجها الى الطالب من قبل المعلم والادارة المدرسية ، وقد يكون موجها من قبل طالب على طالب اخر ، وقد يتمثل بعنف من الطالب تجاه المعلم والادارة المدرسية. 39
6.7.1.2. ماهية وطبيعة العنف المدرسي:.....40
7.7.1.2. مظاهر العنف المدرسي:.....41
8.7.1.2. العوامل المؤدية إلى حدوث العنف المدرسي :.....42
2.2 ثانياً: الدراسات السابقة :.....46
بعد عرض للاطار النظري سوف تعرض الباحثة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية ، وقد قسمت الباحثة الدراسات السابقة الى دراسات تناولت الاساليب المعرفية ، دراسات تناولت العنف ودراسات جمعت بين الاساليب المعرفية والعنف 46
1.2.2 أولاً: دراسات تناولت الأساليب المعرفية:.....46
2.2.2 ثانياً: دراسات تناولت العنف 56
3.2.2. ثالثاً: دراسات تربط الأساليب المعرفية والعنف:.....65
4.2.2. التعقيب على الدراسات السابقة:.....68
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات.....74
الطريقة والإجراءات 75
3. 1 منهج الدراسة.....75
3. 2 مجتمع الدراسة 76
3.3 عينة الدراسة.....76
4.3 أدوات الدراسة.....79
5.3.إجراءات تطبيق الدراسة:.....86
3. 6 متغيرات الدراسة.....87
2.6.3. المتغيرات التابعة: 88
7.3 المعالجة الإحصائية 88
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها.....89
نتائج الدراسة ومناقشتها 90
1.4 نتائج الدراسة ومناقشتها.....90
1.1.4. نتائج السؤال الأول ومناقشته:.....90
2.1.4. نتائج السؤال الثاني ومناقشته:.....92
3.1.4. نتائج السؤال الثالث:.....94

4.1.4. النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة ومناقشتها: 97
2.4 التوصيات المقترحة 118
4.4 البحوث المقترحة 119
المراجع: 121