جامعة القدس المفتوحة
كلية الدراسات العليا

العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة

School Violence and its Relationship to Social Skills among Students in Secondary Governmental Schools in Ramallah and Al-Bireh Cities

إعداد
محمد حسين أحمد ناصر

رسالة ماجستير

جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

2017 م

جامعة القدس المفتوحة
كلية الدراسات العليا

العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة

إعداد
محمد حسين أحمد ناصر

بإشراف
الأستاذ الدكتور زياد أمين بركات

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة ماجستير في
الإرشاد النفسي والتربوي
جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

2017 م

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

قرار لجنة المناقشة

العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة

School Violence and its Relationship to Social Skills among Students in Secondary Governmental Schools in Ramallah and Al-Bireh Cities

إعداد الطالب

محمد حسين أحمد ناصر

إشراف

الأستاذ الدكتور زياد أمين بركات

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2017/12/5

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور: زياد أمين بركات	**جامعة القدس المفتوحة**	**مشرفاً ورئيساً**
الأستاذ الدكتور: يوسف ذياب عوّاد	**جامعة القدس المفتوحة**	**ممتحناً داخلياً**
الدكتور: فايز عزيز محاميد	**جامعة النجاح الوطنية**	**ممتحناً خارجياً**

جامعة القدس المفتوحة

كلية الدراسات العليا

قرار لجنة المناقشة

العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة

School Violence and its Relationship to Social Skills among Students in Secondary Governmental Schools in Ramallah and Al-Bireh Cities

إعداد الطالب

محمد حسين أحمد ناصر

بإشراف

الأستاذ الدكتور زياد أمين بركات

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2017/12/5

أعضاء لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور: زياد أمين بركات	**جامعة القدس المفتوحة**	**مشرفاً ورئيساً**
الأستاذ الدكتور: يوسف ذياب عوّاد	**جامعة القدس المفتوحة**	**ممتحناً داخلياً**
الدكتور: فايز عزيز محاميد	**جامعة النجاح الوطنية**	**ممتحناً خارجياً**

التفويض

أنا الموقع ادناه محمد حسين أحمد ناصر؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

الاسم: محمد حسين أحمد ناصر

التوقيع: .....

التاريخ: 2017/12/5

الإهداء

إلى من بلغّ الرسالة وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله

إلى من غرس في نفسي حب الحياة والعطاء والدتي

إلى من بارك خطواتي وشجعها دائماً

لإخواني وأخواتي حباً وتقديراً

إلى رياحين الحياة وفلذات كبدي زوجتي الغالية وأبنائي قرّة عيني

إلى حملة مشاعل العلم الذين يحترقون لينيروا دروب الأجيال لأساتذتي في جامعة القدس المفتوحة

ولزملائي في الجامعة

الباحث

محمد حسين أحمد ناصر

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي بنعمته تتم الصالحات، فهو سبحانه بعونه تعالى قد وفقني إلى إنجاز هذا العمل الذي أرجو من ورائه رضا الله سبحانه وتعالى، وأن يجعله في خدمة البحث العلمي. والصلاة والسلام على سيدنا محمد خاتم النبيين وإمام المرسلين الذي لم ينطق عن الهوى، والذي شجع على طلب العلم من المهد إلى اللحد. فيطيب لي وقد وفقني المولى سبحانه وتعالى في إنجاز هذه الرسالة أن اتقدم بوفير شكري وتقديري إلى مشرفي الفاضل الأستاذ الدكتور زياد أمين بركات الذي غمرني بعلمه ونصائحه وإرشاداته فكان لنصائحه وملحوظاته السديدة المبدعة أكبر الأثر في إتمام هذا العمل، داعياً الله أن يمد في عمره، ويمنحه الصحة والعافية، وأن يجعل ما بذله من جهود في خدمة الطلبة الباحثين في ميزان حسناته. كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل الأساتذة في قسم الإرشاد النفسي والتربوي في جامعة القدس المفتوحة على العناية والرعاية اللتان تكرموا بها علينا وعلى العلم الغزير الذي نهلناه منهم، فهم نبع عطاء لا ينضب. كما أشكر المؤسسات التعليمية الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة على حسن تعاونهم في مرحلة تعبئة الاستبانات. كما أدين بالشكر والعرفان لشقيقي البروفيسور صلاح حسين الهودلية/ناصر الذي بارك خطواتي وشجعها. وأتقدم بوافر الاحترام والتقدير إلى رئيس وأعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور زياد أمين بركات/ مشرفاً ورئيساً للجنة المناقشة، والأستاذ الدكتور يوسف ذياب عوّاد/ ممتحناً داخلياً، والدكتور فايز عزيز محاميد/ ممتحناً خارجياً على ما قدّموه من جهود طيبة في قراءة هذه الرسالة، وإثرائها بملاحظاتهم القيمة فجزاهم الله عني خير الجزاء.

الباحث

محمد حسين أحمد ناصر

قائمة المحتويات

الرقم	المحتوى	الصفحة
	قرار لجنة المناقشة	ب
	التفويض	ج
	الإهداء	د
	شكر وتقدير	هـ
	قائمة المحتويات	و – ز – ح – ط
	قائمة الجداول	ي – ك – ل
	قائمة الملاحق	م
	الملخص باللغة العربية	ن – س
	الملخص باللغة الانجليزية	ع – ف
	الفصل الأول: خلفية الدراسة	1
1. 1.	المقدمة	1
1. 2.	مشكلة الدراسة	6
1. 3.	أهمية الدراسة	7
1. 3. أ.	الأهمية النظرية	7
1. 3. ب	الأهمية التطبيقية	8
1. 4.	أهداف الدراسة	8
1. 5.	أسئلة الدراسة	9
1. 6.	فرضيات الدراسة	9
1. 7.	المفاهيم والمصطلحات	10
1. 7. أ.	طلبة المرحلة الثانوية	10
1. 7. ب.	العنف لغة	11
1. 7. ج.	العنف اصطلاحاً	11
1. 7. د.	المهارات الاجتماعية	12
1. 8.	حدود الدراسة	13
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	14
2. 1.	الاطار النظري	14
2. 1. أ.	العنف المدرسي	14
أولاً	نظرية التحليل النفسي	15
ثانياً	النظرية البيولوجية	15
ثالثاً	النظرية السلوكية	16

رابعاً	النظرية المعرفية	16
خامساً	نظرية الاتجاه نحو الذات	17
سادساً	نظرية الإحباط	17
سابعاً	نظرية التعلم الاجتماعي	17
2. 1. ب.	بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف	18
2. 1. ج.	أنماط العنف	20
2. 1. د.	أسباب ودوافع العنف المدرسي	26
2. 1. هـ.	المهارات الاجتماعية	29
2. 1. هـ. 1.	أهمية المهارات الاجتماعية	29
2. 1. هـ. 2.	خصائص المهارات الاجتماعية	33
2. 1. هـ.3	أنواع المهارات الاجتماعية	34
2. 2.	الدراسات السابقة	37
2. 2. أ.	دراسات تناولت العنف	38
2. 2. أ. 1.	الدراسات العربية	38
2. 2. أ. 2.	دراسات أجنبية	46
2. 2. ب.	دراسات تناولت المهارات الاجتماعية	48
2. 2. ب. 1.	الدراسات العربية	48
2. 2. ب. 2.	دراسات أجنبية	55
2. 2. ج.	دراسات تناولت العنف وعلاقته بالمهارات الاجتماعية	57
2. 3.	التعقيب على الدراسات السابقة	58
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	61
3. 1.	المقدمة	61
3. 2.	منهج الدراسة	61
3. 3.	مجتمع الدراسة	61
3. 4.	عينة الدراسة	63
3. 5.	أدوات الدراسة	64
3. 5. أ.	مقياس السلوك العدواني	64
3. 5. أ. 1.	صدق المقياس	65
3. 5. أ. 2.	ثبات المقياس	66
3. 5. أ. 3.	معايير تفسير الإستجابات على المقياس	67
3. 5. ب.	مقياس المهارات الاجتماعية	67
3. 5. ب. 1.	صدق المقياس	68
3. 5. ب. 2.	ثبات المقياس	70
3. 5. ب. 3.	معايير تفسير الإستجابات على المقياس	70

3. 6.	متغيرات الدراسة	71
4. 7.	إجراءات الدراسة	72
3. 8.	المعالجات الإحصائية	72
	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	74
4. 1.	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	74
4. 1. أ.	مجال السلوك العدواني المادي	74
4. 1. ب.	مجال السلوك العدواني اللفظي	76
4. 1. ج.	مجال العدائية	78
4. 2.	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	80
4. 2. أ.	مجال التعبير الاجتماعي	80
4. 2. ب.	مجال الحساسية الاجتماعية	82
4. 2. ج.	مجال الضبط الاجتماعي	83
4. 3.	النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة	85
4. 3. أ.	الفرضية الأولى	85
4. 3.ب.	الفرضية الثانية	87
4. 3. ج.	الفرضية الثالثة	91
4. 3. د.	الفرضية الرابعة	92
4. 3.هـ.	الفرضية الخامسة	95
4. 3. و.	الفرضية السادسة	97
4. 3. ز.	الفرضية السابعة	99
4. 3. ح.	الفرضية الثامنة	101
4. 3. ط.	الفرضية التاسعة	102
	الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة وتوصياتها	104
5. 1.	مناقشة نتائج الدراسة	104
5. 1. أ.	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	104
5. 1. ب.	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	106
5. 2.	مناقشة نتائج فرضيات الدراسة	107
5. 2. أ.	مناقشة نتائج الفرضية الأولى	107
5. 2. ب.	مناقشة نتائج الفرضية الثانية	109
5. 2. ج.	مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	110
5. 2. د.	مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	113
5. 2. هـ.	مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	115
5. 2. و.	مناقشة نتائج الفرضية السادسة	116
5. 2. ز.	مناقشة نتائج الفرضية السابعة	117

5. 2. ح.	مناقشة نتائج الفرضية الثامنة	118
5. 2. ط.	مناقشة نتائج الفرضية التاسعة	119
5. 3.	التوصيات	120
	قائمة المصادر والمراجع العربية	123
	قائمة المصادر والمراجع الأجنبية	138
	الملاحق	142
	ملحق (أ) مقياس السلوك العدواني بعد التحكيم	142
	ملحق (ب) مقياس المهارات الاجتماعية بعد التحكيم	146
	ملحق (ج) مقياس السلوك العدواني قبل التحكيم	150
	ملحق (د) مقياس المهارات الاجتماعية قبل التحكيم	155
	ملحق (هـ) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين	160
	ملحق(و) تسهيل مهمة من جامعة القدس المفتوحة	161
	ملحق (ز) تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم/رام الله	162

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف.	62
2.3	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف.	63
3.3	توزيع فقرات مقياس السلوك العدواني على المجالات المختلفة	64
4.3	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس السلوك العدواني والمتوسط الكلي الخاص بالعنف المدرسي.	65
5.3	معاملات الثبات لمقياس السلوك العدواني الكلي والمجالات الفرعية.	66
6.3	توزيع فقرات مقياس المهارات الاجتماعية على المجالات المختلفة.	68
7.3	قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس المهارات الاجتماعية والمتوسط الكلي للمقياس.	69
8.3	معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية الكلي والمجالات الفرعية.	70
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية في مجال السلوك العدواني المادي مرتبة تنازلياً	75
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال السلوك العدواني اللفظي مرتبة تنازلياً.	77
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال العدائية مرتبة تنازلياً.	78
12.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً حسب مستوى السلوك العدواني.	79
13.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال التعبير الاجتماعي مرتبة ترتيباً تنازلياً.	80
14.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال الحساسية الاجتماعية مرتبة ترتيباً تنازلياً.	82
15.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى المهارات	83

	الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال الضبط الاجتماعي مرتبة ترتيباً تنازلياً.	
16.4	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً حسب مستوى المهارات الاجتماعية.	85
17.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس	86
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى العنف المدرسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي	87
19.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في العنف المدرسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي	88
20.4	اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني المادي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي	89
21.4	اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني اللفظي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي	89
22.4	اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول العدائية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي	90
23.4	اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني الكلي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي	90
24.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير التخصص	91
25,4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير مكان السكن.	93
26.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في العنف المدرسي تبعاً لمتغير مكان السكن	94
27.4	اختبار شافيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير مكان السكن	95
28.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.	96
29.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.	97
30.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.	98

31.4	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص.	100
32.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير مكان السكن.	101
33.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير مكان السكن.	102
34.4	قيم معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والقيم الكلية لمتغيري المهارات الاجتماعية والعنف المدرسي لدى عينة الدراسة.	103

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
أ	مقياسي السلوك العدواني (بعد التحكيم)	142
ب	مقياسي المهارات الاجتماعية (بعد التحكيم)	146
ج	مقياس السلوك العدواني (قبل التحكيم)	150
د	مقياس المهارات الاجتماعية (قبل التحكيم)	155
هـ	قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين	160
و	تسهيل مهمة جامعة القدس المفتوحة	161
ز	تسهيل مهمة من مدير التربية والتعليم/رام الله والبيرة	162

العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة

إعداد: محمد حسين أحمد ناصر

إشراف: الأستاذ الدكتور زياد أمين بركات

2017

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من العلاقة بين العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة في ضوء متغيرات: الجنس والمعدل الأكاديمي والتخصص ومكان السكن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مقياس السلوك العدواني الذي أعدته باظة (2003) وشقير (2005)، ومقياس المهارات الاجتماعية الذي أعده رونالد ريجو (1989) وترجمه خليفة (2006). وقد قام الباحث بتطوير هذين المقياسين لكي يتوافقا مع الهدف الرئيس للدراسة، وذلك من خلال اجراء تعديل على صياغة بعض الفقرات.

تكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة المكون من (2194) طالباً وطالبة، وبالتالي فإن نسبة عينة الدراسة شكلت (17.2%) من المجتمع الأصلي. وقد كان أفراد هذه العينة مسجلين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2017/2016) بـ (6) مدارس ثانوية من أصل (10) مدارس ثانوية حكومية في مدينتي رام الله والبيرة. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، كما تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في عملية تحليل البيانات.

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي لاستجابة طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية على مقياس السلوك العدواني كان منخفضاً بمتوسط حسابي (2.32)، وكذلك

المستوى الكلي لاستجابة الطلبة أنفسهم على مقياس المهارات الاجتماعية كان متوسطاً بمتوسط حسابي (3.47). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي يعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي يعزى إلى متغير المعدل الأكاديمي ولصالح الطلبة الذين تقل معدلاتهم عن (60%). وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي تعزى إلى متغير التخصص ولصالح الفرع الأدبي في مجالي العنف المادي واللفظي، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجال العدائية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي تعزى لمتغير مكان السكن (مدينة، وقرية، ومخيم) في مجالي السلوك العدواني المادي واللفظي، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال العدائية تبعاً لمتغير مكان السكن (مدينة ومخيم) ولصالح سكان المخيم. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس في مجال الحساسية الاجتماعية ولصالح الذكور. كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مجالي التعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي الخاصة بالمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي والتخصص ومكان السكن. بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

الكلمات المفتاحية : العنف المدرسي، المهارات الاجتماعية، المدارس الثانوية الحكومية، مدينتي رام الله والبيرة.

School Violence and its Relationship to Social Skills among Students in Secondary Governmental Schools in Ramallah and Al-Bireh Cities

By

Muhammad Hussein Ahmad Nasser

Supervision

Prof. Dr. Ziad Barakat

2017

Abstract

This study aims to investigate the relationship between school violence and social skills among students in secondary governmental schools in Ramallah and Al-Bireh cities, depending on four variables: gender, academic achievement, academic specialization, and place of residence. To achieve the objectives of the study, the researcher used the scales of aggressive behavior scale prepared by Baza (2003) and Shqair (2005), and the social skills scale prepared by Ronald Rejo (1989), which was translated into Arabic by Khalifa (2006). The researcher has adapted and developed these two scales to match the main objectives of this study through making some changes to several paragraphs.

The sample of the study consisted of (377) students, both males and females, out of a larger study population of (2194) students. Thus, the study sample constituted (17.2%) of the original social groupings. The members of this sample were enrolled in the second semester of the academic year 2016-17 in six of the governmental secondary schools (out of 10) located in Ramallah and Al-Bireh cities. The study sample was chosen by random cluster method, and the study depends on the descriptive associative approach.

The results of this study showed that the overall level of response of secondary students in the above-mentioned cities on the scale of aggressive

behavior was relatively low, with an average of (2.32), while the score of the same students on the scale of social skills was moderate, with an average of (3.47). The results also show statistical significant differences (higher) on the scale of school violence attributed to gender variable in favor of males. In addition, there were statistical significant differences on the scale of school violence attributable to the academic achievement variable of accumulative grade point average below (60%), for both males and females. Moreover, there were statistical significant differences on the scale of school violence attributable to the "art" specialization variable, specifically in the areas of physical and verbal violence; there was no statistical significant difference for the category of hostility. In addition, there were no statistical significant differences on the scale of school violence attributable to the place of residence variable (city, village or camp) in the fields of physical and verbal aggression; there were, however, statistical significant differences in the category of "hostility" for the camp inhabitants. Moreover, there were statistically significant differences existed on the scale of social skills attributable to gender variable in favor of males in the area of social sensitivity. Furthermore, on the scale of social skills, no statistically significant differences were noted according to the gender variable for the categories of social expression and social control. Moreover, there were no statistically significant differences on the scale of social skills attributable to the variables of academic achievement, specialization, or place of residence. Finally, no correlation was found between the scales of school violence and social skills among students in secondary governmental schools in the two cities.

Keywords: school violence, social skills, governmental secondary schools, Ramallah and al-Bireh.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

1. 1. المقدمة

تُعد ظاهرة العنف في البيئات الاجتماعية بشكل عام والبيئة المدرسية بشكل خاص أحد أخطر الظواهر التي تسترعي انتباه المؤسسات الحكومية ومؤسسات المجتمع المحلي من جهة، والأسرة من جهة أخرى. وقد لوحظ بأن هذه الظاهرة شهدت ازدياداً في البيئة المدرسية خلال العقود الماضية، ومن الواضح بأن دوافعها متعددة ومتباينة، والتي تشتمل على مسببات أمنيه وسياسية واقتصادية وتربوية. وبالاعتماد على نتائج دراسات عدة فإن تفعيل المهارات الاجتماعية بشكل عملي ملموس لدى الطلبة يعتبر أحد العوامل التي تحد من هذه الظاهرة بمستوياتها وأشكالها المختلفة وتؤدي بالطلبة إلى تجاوز محاور الصراع دون إلحاق الأذى بأي شخص أو بممتلكاته.

لقد اهتمت معظم دول العالم بظاهرة العنف المدرسي حيث أصبحت محوراً رئيساً في الندوات والمحاضرات، والمؤتمرات العالمية. وقد استقطب هذا الموضوع عدداً من المختصين لعرض واقع هذه الظاهرة في بلدانهم وللاستماع من الآخرين عن تجاربهم الشخصية والمؤسساتية في محاربة هذه الظاهرة. ومن ضمن سلسلة هذه الندوات والمؤتمرات فقد نظم – على سبيل المثال لا الحصر – في هولندا عام (1993) مؤتمراً تحت عنوان "الأمن والعنف المدرسي"؛ كما نظم في باريس عام (2001) ندوه حول العنف في المدارس كما أن مجلس الإنماء الأوروبي اعترف بخطورة انتشار هذه الظاهرة وأبعادها (شاهين، 2013).

إنَ العنف المدرسي موجود دون انقطاع عبر تاريخ التعليم (Aries, 1962)، إلا إن هذا العنف لم يعتبر ظاهرة جلية إلا في العقود الأخيرة لخطورتها وامتداد أحداثها في مختلف دول العالم. ففي

الولايات المتحدة الأمريكية لم يعتبر العنف المدرسي ظاهرة في الفترة ما قبل السبعينيات من القرن الماضي. وقد أشارت اكنج (Agnich, 2011) إلى أن العنف المدرسي أضحى مشكلة رئيسة تواجه المجتمع الأمريكي في نهاية الثمانينيات وبداية التسعينيات من القرن الماضي، حيث إن ما نسبته (3%) من مجموع البالغين في المجتمع عام (1982) اعتبروا أن العنف هو المشكلة الرئيسة التي تواجه مجتمعهم، في حين إن هذه النسبة قد زادت بشكل ملحوظ عام (1994) لتصل الى (50%).

يُعد العنف المدرسي أحد أخطر المهددات على حياة الفرد والمجتمع، وقد أضحى هذا العنف هاجساً رئيساً للطلبة أنفسهم، ولأولياء أمورهم، وللمؤسسة الأكاديمية التربوية ولتعليمية وللسلطات العمومية ولكافة هيئات المجتمع المدني. وينبثق هذا الهاجس من كون المدرسة ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية وأول حاضنة اجتماعية خارج نطاق الأسرة، والتي يتفاعل الطالب من خلالها مع عدد كبير من الأفراد صغاراً كانوا أم كباراً، كما تكبر أدوارهم فيها مع تقدم سنين الدراسة (أسعد، 2014).

تشير يحيى (2000) إلى أن العنف بطبيعته هو سلوك انحرافي مكتسب، وقد أضحى ظاهرة اجتماعية مثيرة للقلق على مستوى العالم برمته. والعنف هو ظاهرة اجتماعية مركبة ينحدر من مجموعة أسباب متشابكة، كما يعبر العنف عن التناقض، والضعف، والخلل في سياق الشخصية الإنسانية التي تمارس هذا السلوك متوهمة أنه سوف يحقق لها أهدافها، أو على الأقل يوفر لها بعض المتطلبات والحاجات التي تنقصها. ولكن وبصفة عمومية، فإن استخدام العنف يعد انتهاكاً للمعايير الاجتماعية وخروجاً عن المألوف في شبكة العلاقات الاجتماعية المنسوجة من التعاليم الدينية، والعرف، والعادة، ومنظومة الأبجديات الأخلاقية المجتمعية.

وترى اكنج (Agnich, 2011) أن العنف المدرسي له ارتباط وثيق بالمكان والزمان والعلاقات الشخصية. فالعنف المدرسي يدل على موقع حدوث العنف داخل أسوار المدرسة، أو في وسائل نقل الطلبة، وبالتالي فإن العنف المدرسي قد يحدث زمانياً إما في وقتي الذهاب والإياب إلى أو من

المدرسة، أو أثناء الدوام المدرسي. وتختلف نسبة العنف المدرسي بين المدارس ذلك تبعاً للمكونات الفردية والجمعية لكل منها والتي تشتمل على الطلبة والمعلمين وطاقم الإدارة بالإضافة إلى البيئة المدرسية (Benbenishty & Astor, 2005). وإن نسبة الأذى الذي يلحق بالأفراد نتيجة العنف المدرسي يختلف تبعاً للمرحلة التعليمية، حيث تكون قليلة نسبياً في المدارس الأساسية الدنيا، وتزيد عنها في مدارس المرحلة الأساسية العليا، وتصل ذروتها في مدارس المرحلة الثانوية (Huff & Trump, 1996). هذا بالإضافة إلى أن إمكانية حدوث العنف يكون في المدارس الكبيرة أكثر منه في المدارس الصغيرة (Sheley et al, 1995).

وتُعد المهارات الاجتماعية من المواضيع التي سلّط عليها الضوء حديثاً لاعتبارها ركيزة أساسية في التوازن المجتمعي. فكثير هناك من يمتلك قدرات عقلية متطورة، ولكن ينقصه استثمار ما يمتلك من هذه المهارات، الأمر الذي يؤدي إلى نشوب حالات عنف، وصراع أو إلى العزلة الاجتماعية والخجل. وفي حقيقة الأمر، إن السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية تدخل في كل مظاهر حياة الفرد، وتؤثر في تكيفه وسعادته في مراحل حياته المختلفة. كما إن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة تحدد شعبيته في بيئته الدراسية والمجتمعية، بالإضافة إلى أن المهارات تظهر من خلال أشكال السلوك المختلفة مثل تقديم المساعدة للآخرين (النفيعي، 1430هـ).

وفي جانب متصل، فإن للمهارات الاجتماعية المتعددة والمتنوعة أهمية كبيرة في مجريات حياة البشر. فالمتغيرات المتلاحقة على كافة الصعد في حياة الإنسان تتطلب من أفراد المجتمعات التي تحدث فيها هذه التغيرات بوتيرة متسارعة أن يمتلكوا مهاراتٍ قابلةً للتطوير تمكنهم من التلاؤم مع مختلف الظروف التي تحدث في مجتمعاتهم. وتعتبر هذه المهارات ضرورية لتفادي أي موقف صدامي مع الآخر ليضمن الإنسان حياة كريمة خالية من التوترات وأحداث العنف. ويرى بعض الباحثين مثل (Maite 2006; Kamps & Kay, 2002) إن امتلاك الطلبة لمهارات اجتماعية في الغرفة الصفية

تقود إلى تحسين الأداء المدرسي. كما يشيرون إلى أن هذه المهارات تقلل من المشكلات السلوكية الصفية وتحسن علاقة الطلبة مع الآخرين (البلوي، 2004؛ العاصي، 2014). ويذكر الدردير (2005) إن السلوك الفوضوي الذي ينشأ من تلاميذ المدارس له تأثير سلبي على أدائهم التعليمي، وقد يعزى السبب المحتمل لهذا السلوك إلى نقص في المهارات الاجتماعية لديهم.

ويؤكد بعض الباحثين على أهمية امتلاك المهارات الاجتماعية المختلفة، حيث إنها تعد من المتطلبات السابقة والممهدة في التعامل مع المحيط الاجتماعي بما يفرزه من مشاكل سلوكية. إضافة إلى ذلك فإن توفر المهارات الاجتماعية يساعد في شد انتباه الطلبة لمهامهم التعليمية، كما يقلل من المشكلات السلوكية، وبالتالي يؤدي إلى تطوير علاقات اجتماعية حميمة أفضل بين الطلبة (Gottman, 2001). ويؤكد عبد الخالق (2008) على أن المهارات الاجتماعية هي من العناصر الفعّالة والرئيسة في مفهوم الكفاءة الاجتماعية وبدون هذه المهارات فإن الفرد سوف يعاني العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية.

وعلى الرغم من أهمية استخدام المهارات الاجتماعية في كافة التعاملات الفردية والجمعية، إلا أن عدداً كبيراً من الناس لا يستخدمونها بفاعلية. وربما نستطيع القول إن بعض الناس – ومنهم الطلبة – لا يستخدمون مهارات اجتماعية مناسبة في محيطهم الاجتماعي والتعليمي وهذا يعود إلى عدم إدراكهم أصلا لهذه المهارات وأهمية حضورها الفاعل أثناء التعامل، أو إلى عدم معرفتهم بكيفية ووقت استخدامها(Saborine & Beard, 1990).

معظم الأطفال العدوانيين تنقصهم المهارات الاجتماعية الفاعلة، فهم لا يعرفون كيفية المشاركة وأخذ الأدوار، والتعاون، واللعب النظيف، والتعبير عن المشاعر وما إلى ذلك. وعندما تتطور المشكلات المتعلقة بالعلاقات بين الأشخاص نجد أن هؤلاء الطلبة العدوانيين يكونون أقل قدرة في استخدام المهارات الاجتماعية لحل هذه المشكلات، الأمر الذي يدفعهم إلى ممارسة العنف (حسين، 2003).

ويشير الريماوي (2003) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بالحب يمتلكون مهارات اجتماعية أفضل، والتي تظهر في المشاركة بالاجتماعات والتعاطف مع الآخرين. أما الطلبة المنبوذين فيكونون على الأرجح عدوانيين أو مكتئبين. كما يشير إلى أن السلوك الاجتماعي للطلبة يتنامى مع تقدم عمرهم، بالتالي يتأثر ويؤثر في ممارسته.

إن تدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية التي تساعدهم في تنمية قدراتهم في إقامة شبكة من العلاقات الاجتماعية التفاعلية الناجحة في إطار بيئاتهم المختلفة يؤدي إلى خلق حالة من الطمأنينة والألفة في محيطهم من جهة، وإلى تقليص فرص نشوء خلافات وصراعات ومأزق من جهة أخرى. إن تطبيق مثل هذه المهارات يؤدي لا محالة إلى تعزيز ثقة الفرد بنفسه وإلى تحقيق ظروف ملائمة للنجاح (شوقي، 2002؛ أنور، 2007).

تُعد المهارات الاجتماعية مظهراً رئيساً وأساسياً من مظاهر التعلم الاجتماعي والانفعالي كما ورد عن الرابطة الأمريكية للنفسيين أنَ التعلم يتعزز ويتطور في خضم إتاحة الفرصة للمتعلم أن يتفاعل ويتعاون في محيطه الاجتماعي ويقوم بأداء مهام موجهة. فالوسط التربوي الذي يسمح بالتفاعلات الاجتماعية من جهة، والذي يحترم التنوع ويشجع على التفكير غير المتعصب وعلى الكفاءة الاجتماعية في سياقات تفاعلية تعاونية موجهة يجد الأفراد فيه الفرصة لتبني منظور الآخرين والتفكير الانعكاسي الذي يقود بدوره إلى مستويات عالية من النمو المعرفي والاجتماعي فضلاً عن أنه يؤدي إلى التقدير العالي للذات. فالعلاقة الشخصية النوعية التي توفر الاستقرار والثقة والاهتمام يمكن أن تزيد إحساس المتعلم بالاحترام وقبول وتقدير الذات مما يؤدي إلى توفير مناخٍ إيجابيٍ للتعلم. ومن جانب آخر لقد أضحى معلوماً بأن للقصور في المهارات الاجتماعية ارتباطاً بظواهر ومشكلات عدة مثل العنف في العلاقات الاجتماعية، وارتباطاً بظواهر عدة كضعف العلاقات بين الأفراد والتدني في

مستوى المعدل الأكاديمي، وكذلك تدني مستويات الأداء المختلفة بالإضافة إلى ضعف معدلات الإنتاج والعنف والجريمة والانحرافات (الدخيل الله، 2014).

1.2.مشكلة الدراسة:

لقد أضحى العنف المدرسي بتكراره وقسوته يشكل هاجساً للعاملين في وزارة التربية والتعليم الفلسطيني، وللتلاميذ، وأسرهم، والمؤسسات الرسمية والمجتمعية. وبالتالي فقد جاءت إسهامات مميزة لفهم هذه الظاهرة، وللحد من جذوتها، مثل الندوات، وورش العمل، والنشرات، والبرامج التلفزيونية، والأبحاث الهادفة. ومن الملاحظ أن العنف المدرسي في فلسطين بشكل عام، وفي مدينتي رام الله والبيرة بشكل خاص يتزايد بشكل ملفت للنظر، حيث يشير مركز الإحصاء الفلسطيني إلى أن ما يقارب خُمس من الطلبة الملتحقين بسلك التعليم في العام الدراسي (2011/2010)، والذين تتراوح أعمارهم بين (12–17) عاماً قد تعرضوا للعنف في المدرسة إما من قبل أقرانهم أو من المدرّسين. هذا وقد كان العنف النفسي أكثر اشكال العنف ممارسة في المدارس من قِبل كل من الطلبة والمدرّسين، والذي بلغت نسبته (25%) و(27.6%) على التوالي. مقابل ذلك، فقد بلغت نسبة العنف الجسدي في العام الدراسي المشار إليه سابقاً والممارس من المدرّسين (21.4%)، مقابل (14.2%) من الطلبة أنفسهم ضد أقرانهم.

وعلى الرغم من أن هذه الظاهرة قد بحثها عدد لا بأس به من الباحثين والطلبة رابطين العنف كمتغير مستقل مع عدد من المتغيرات التابعة، إلا أنه حتى هذه اللحظة لم يتم ربط العنف كمتغير مستقل مع المهارات الاجتماعية كمتغير تابع. وتتحدد مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس الآتي: هل توجد

علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة؟

1. 3. أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تسعى لدراسة مستوى العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة، وإن هذا الموضوع ينطوي على أهمية كبيرة من الناحيتين النظرية والتطبيقية وفقاً للآتي:

1. 3. أ. الأهمية النظرية: تنبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من جوانب مختلفة، يمكن سردها كالآتي:

أ. يفيد هذا البحث في التعرف إلى العنف المدرسي حيث إنه يطرح عدداً كبيراً من مسبباته وتصنيفاته ودرجاته.

ب. تنبع أهمية هذا البحث من كونه يسلط الضوء على أهمية ودور المهارات الاجتماعية في الحد من نسبة حدوث العنف المدرسي وأهمية تعزيز هذه المهارات لدى جيل المراهقين.

ت. تأتي أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يتصدى له خاصة، أن العنف المدرسي يتكرر بنسب عالية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة.

ث. تأتي أهمية هذه الدراسة كذلك من كونها تهتم بفئة المراهقين والذين يشكلون عماد المستقبل.

ج. كما تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها ترتبط بمتغيرين (العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية) لم يتم بحثهما من قبل على مستوى الوطن حسب علم الباحث.

1. 3. ب. **الأهمية التطبيقية:** تتبع الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة من جوانب مختلفة، من أهمها النقاط الاتية:

أ. تفيد هذه الدراسة ذوي الشأن من وزارة التربية والتعليم والإدارة المدرسية، وكذلك المرشدين والطلبة لفهم الدوافع الكامنة وراء العنف المدرسي وأهمية المهارات الاجتماعية للحد من نسبة تكرار هذا العنف.

ب. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لعمل برامج إرشادية تعزز المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، الذي من شأنه أن يسهم في خفض مظاهر العنف المدرسي.

ت. تفيد هذه الدراسة في تصميم برامج تربوية موجهة للطلبة والمدرسين وأولياء الأمور في البيئتين المدرسية والأسرية للتخفيف من سلوك العنف ولتنمية المهارات الاجتماعية.

1. 4. **أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأمور الآتية:

1.التعرف إلى مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

2. التعرف إلى مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

3. معرفة دلالة الفروق في مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغيرات الجنس والمعدل والتخصص الدراسي ومكان السكن لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

4. التحقق من مدى العلاقة بين العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

1. 5. أسئلة الدراسة

واعتماداً على الخبرة العملية الشخصية للباحث كمرشد في مدارس محافظة رام الله والبيرة على مدار 17 عاماً، وبعد الإطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وعلى القياس بأبحاث شبيهة، فإن أسئلة الدراسة تتمثل في الآتي:

1.ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية؟

2.ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومة؟

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس، والمعدل الاكاديمي، والتخصص، ومكان السكن؟

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس، و المعدل الأكاديمي، والتخصص، ومكان السكن ؟

5.هل توجد علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمدينتي رام الله والبيرة؟

6. فرضيات الدراسة

حاولت هذه الدراسة فحص الفرضيات الآتية:

1.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.

3.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

4.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن

5.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

6.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.

7.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

8.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن

9.لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة.

7. المفاهيم والمصطلحات: فيما يأتي مجموعة من المفاهيم والمصطلحات ترد في المتن، وتعرف كالآتي.

7.1. أ. طلبة المرحلة الثانوية: هم الطلبة الملتحقون بالمدارس الحكومية الثانوية (الصفين الحادي عشر والثاني عشر) للعام الدراسي (2016-2017).

7.1. **ب. العنف لغة:** "العنف من المصدر الثلاثي "عنف"، وعنف به وعليه– عنفاً وعنافة أخذ بشدة وقسوة ولامه، فهو عنيف (إعتنف). الأمر: أخذ بعنف وأتاه ولم يكن له علم به و....الشيء: كراهة يقال إعتنف الطعام... فإن المجلس تحول عنه عنفوان الشيء: أوله، يقال هو عنفوان شبابه أي في نشاطه وحدته" (ورد في المسكيني، 1997: 4).

7.1. **ج. العنف اصطلاحاً:** لقد كانت إسهامات متعددة من عدد كبير من الباحثين في تعريف العنف بصيغته العامة، ومنهم عبد الفتاح الذي رآه على إنه استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شانه التأثير على إرادة فرد ما (عبد الفتاح، 2000). أما حلمي فيعرف العنف بأنه ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات كما إنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضرراً جسمياً أو التدخل في الحرية الشخصية (حلمي، 1999). ويعرف خليل العنف (1995) على أنه السلوك الذي يقع من خلاله الإيذاء باللسان أو باليد والإيماء أو الفعل في الحقل التصادمي. ويعرف شلبي (1998) العنف بأنه السلوك القولي أو الفعلي الذي يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها لإيقاع الأذى بالذات وبالآخرين أو إتلاف الممتلكات والبيئة المحيطة لتحقيق أهداف معينة. ويعرف البشري (2004) العنف المدرسي بأنه هو ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سواء اتجاه بعضهم أو اتجاه بعض معلميهم في المدرسة أو حتى اتجاه المدير نفسه، أو اتجاه الأدوات والمعدات المدرسية، أو المباني.

يتضح مما سبق بأنه يوجد كثير من التداخل بين بعض هذه التعريفات، وعلى ذلك فإن سلوك العنف قد يكون لفظياً أو غير لفظي، صريحاً أو ضمنياً، مباشراً أو غير مباشرٍ، موجهاً ضد الذات أو ضد الآخرين أو الممتلكات بغض النظر إذا كانت شخصية أو غير ذلك. وبناء عليه فإنه يترتب على استخدام العنف إلحاق الأذى والضرر المادي أو الجسدي أو النفسي للشخص الممارس للعنف أو للآخرين أو كليهما معا.

يعرف العنف إجرائياً بأنه الدرجة التي حصل عليها المفحوص على مقياس العنف المعد لهذا الغرض.

1. 7. د. المهارات الاجتماعية:

المهارة لغة: أرجعت فرحات (2014) المهارة إلى الفعل "مهر"، والاسم منه "ماهر" أي حاذق بارع، ويقال فلان "مهر في العلم" أي كان حاذقاً عالما به مقتنعاً له، ويرجع الفعل "مهر" إلى نوع من الخيل كان يضرب بها المثل في السرعة. كما عرفتها اصطلاحاً على أنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الطفل إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي والذي يعد عملية مشاركة بين الأطفال من خلال مواقف الحياة اليومية التي من شأنها أن تفيده في إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين في مجاله النفسي.

وعرفت مهيوب (1996) المهارة بأنها استعداد فطري، تنمو بالتعلم وتصقل بالتدريس والممارسة. وعرفّا كومبس وسلابي (Combs & Slaby, 1977) المهارة الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعياً أو ذات قيمة، وفي الوقت ذاته تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه وذات فائدة للآخرين عموماً. كما وتعرف مرسي (2006) المهارات الاجتماعية على أنها منظومة من الأنماط السلوكية والمعرفية المختلفة التي يتعلمها الإنسان نتيجة مشاركته وخبرته العملية في إطار البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ويتفاعل معها. ويقوم الإنسان بتوظيف هذه المعرفة لحماية نفسه من التعرض للضغوط النفسية التي من المحتمل أن تتولد نتيجة فشله في تحقيق التوافق السليم أثناء هذا التفاعل. أما صوفي (2005) فقد عرفتها على أنها مجموعة من الأعمال المتعلمة والخبرات والتي يقوم الإنسان بممارستها بشكل منتظم، والتي من شأنها أن تسهم في تعديل السلوك، وذلك بالتخلي عن الاستجابات السلبية غير المقبولة في المحيط الاجتماعي، وممارسة الاستجابات الإيجابية المقبولة في المنظومة الاجتماعية كالمشاركة، والتعاون، والتقليد.

اختلف العلماء المعاصرون في موضوع الاتفاق على تحديد مفهوم واضح وشامل ومانع للمهارات الاجتماعية. حيث إن بعضهم ينظر إليها من منظور سلوكي، وبعضهم يراها سمة، وبعضهم يؤكدون أنها منبثقة من منظور معرفي، والبعض الآخر يرى أهمية تبني وجهة نظر تكاملية من أجل تحديد دقيق لمفهوم المهارات الاجتماعية.

تعرف المهارات الاجتماعية إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المهارات الاجتماعية المعد لهذا الغرض.

8.1. حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تناولت الدراسة العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي (2016-2017).

الحد المكاني: طبقت هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة.

الحد البشري: هي عبارة عن المجتمع الأصلي المكون من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، وسوف يتم تحديد نسبة العينة العشوائية لاحقاً.

أدوات الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة الحالية بأدواتها وخصائصها السيكومترية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يقسم هذا الفصل إلى محورين أساسيين، هما: الإطار النظري والدراسات السابقة. ويتصدى المحور الأول إلى النظريات المتعلقة بالعنف، وأنماط العنف وتصنيفاته وأنواعه وأسبابه، وأهمية المهارات الاجتماعية. أما المحور الثاني فيتصدى إلى عرض بعض الدراسات العربية والأجنبية حول العنف والمهارات الاجتماعية.

2. 1. الإطار النظري

تُعدّ ظاهرة العنف كغيرها من الظواهر المجتمعية التي جذبت كثير من الباحثين في مختلف الحقول العلمية، الأمر الذي أدى إلى تبلور العديد من النظريات العلمية والأطروحات الفكرية التي تهدف إلى تفسير العنف كسلوك إنساني وانعكاساته السلبية على الأفراد والممتلكات والمجتمع؛ ولأن العنف من أخطر السلوكيات البشرية التي تهدد أمن واستقرار المجتمعات، فقد أخذ حيزاً كبيراً في واقع حياتنا المعاصرة، وأصبح الشغل الشاغل للباحثين وللنخبة المجتمعية وللحكومات على حد سواء لما يستنزفه من مقدرات المجتمع المادية والمعنوية والبشرية.

3. 1. أ. العنف المدرسي:

إن العنف هو أحد الظواهر النفسية المهمة لما يترتب عليها من آثار مدمرة للفرد فقد اهتم به علماء النفس، وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم وتوجهاتهم، هذا ما أدى إلى التباين الكبير في الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية أو مدرسة من مدارس علم النفس. وفيما يأتي سوف يتم التطرق إلى أهم النظريات التي فسّرت العنف:

أولا: نظرية التحليل النفسي: إن رواد التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عدداً من الغرائز العدوانية، التي لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية (الشهري، 2008).

ويرى الصديقي وعبد الخالق ورمضان (2002) أن العنف هو بالأساس مشكلة نفسية بحتة لا اجتماعية، وذلك انطلاقاً من أن فرويد يؤكد على أن الانسان يمتلك غريزتين أساسيتين، هما: غريزة الحياة؛ التي يتم من خلالها الحفاظ على الحياة واستمرار النوع، وغريزة الموت؛ التي يعبر عنها الانسان بواسطة العدوان. كما يرى فرويد أن الإنسان يولد ولديه نزعة التخريب بشتى صورها، لذلك فقد اعتبر العنف طاقة لا شعورية موجودة داخل الفرد، وقد يلجأ الإنسان إلى أسلوب الكبت خاصة إذا لم يجد ملاذاً لتفريغ هذه الطاقة مما قد يؤدي إلى تراكم الضغوط النفسية لديه. وبالتالي فإن هذا الإنسان يكون شخصاً عنيفاً، وقد يوجه عدوانه إما بشكل مباشر أو غير مباشر نحو المصدر الذي يهدده.

ثانيا: النظرية البيولوجية: يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى وجود ارتباط بين زيادة إفراز هرمون الرجولة (الأندروجين)، وزيادة أحداث العنف (مليكة، 1987). وقد أشار عبد العاني إلى بيولوجية العنف بقوله: إن اللوزة والتي توجد في الجهاز الطرفي للدماغ هي نواة تنبيه الهيبوثلاموس، وهي بدورها المسؤولة عن العنف، وهذه العملية مرتبطة بشكل وثيق بالجهاز العصبي المحيطي والغدة النخامية. وأن هذه العملية ترتبط من الناحية الوظيفية ببعض الحالات الانفعالية الخاصة وبالتغيرات الجسمية (عبد العاني، 2010). كما يرى علماء الوراثة أن هناك صفات أساسية من الفرد، تأتيه من أبويه وأجداده عن طريق الوراثة، فينتقل السلوك الجانح عن طريقه، فالأطفال كما يشبهون آباءهم من الناحية الجسمية والفعلية فإنهم يشبهونهم سلوكياً وعاطفياً، وذلك ما بينته الدراسات التي أقيمت على التوائم المتماثلة (عبد الله، 2005).

ثالثا: النظرية السلوكية: يؤكد رواد هذه النظرية أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم؛ لذلك ركزت البحوث والدراسات التي أجراها السلوكيون إلى أن السلوك متعلم من البيئة، ومن ثم فإن الخبرات أو المثيرات التي اكتسبها شخص معين وفيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه وتدعيمه (مرشد، 2006). ويكاد يجمع السلوكيون على أن العدوان كأي سلوك يمكن اكتشافه وإدراكه، وتعديله وفقاً لقوانين التعلم. ولذلك فإن عدداً كبيراً من البحوث والدراسات التي أجريت بواسطة السلوكيين ركزت على دراسة السلوك العدواني، وذلك بناءً على حقيقة يؤمن بها السلوكيون مفادها أن السلوك برمته مكتسب من البيئة الاجتماعية، ومن ثم فإن الخبرات المكتسبة المختلفة التي تؤدي إلى السلوك العدواني لدى شخص ما قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محبط. وأجرى عدد من السلوكيين عبر العقود الماضية ابتداءً من رائد السلوكية (جون واطسون) مجموعة من التجارب التي أثبتت أن الفوبيا بأنواعها ودرجاتها هي مكتسبة بطريقة التعلم، وأنه يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم غير السوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي (بطرس، 2008)

رابعاً: النظرية المعرفية: تناول علماء النفس المعرفيون سلوك العنف لدى الأفراد بالبحث والدراسة، وذلك بهدف تشخيصه، وفهمه تمهيداً لعلاجه. وقد ركزوا في جل دراساتهم وبحوثهم على موضوع الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة ومدى انعكاسها على الحياة النفسية للأفراد، مما يؤدي إلى تكوين مشاعر الغضب والكراهية، وأن مثل هذه المشاعر تتحول تلقائيا إلى إدراك داخلي يؤدي بالفرد إلى ممارسة السلوك العدواني. وقد اتسمت طريقتهم العلاجية المقترحة للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني الناتج عن إدراك العقل لمشاهد عنيفة عن طريق التعديل الإدراكي، وتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة عن حيثيات الموقف المحدد، الأمر الذي يؤدي إلى

وضوح المجال الإدراكي مما يجعله متبصراً بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة (الشهري، 2009).

خامساً: نظرية الاتجاه نحو الذات: أعد هذه النظرية "كابلين وكابلين"(Kaplen et Kaplen, 1982) وهي تشير إلى أن العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو الذات لديه، والذين لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكيه منحرفة كوسيلة يحظى من خلالها باهتمام الآخرين (ورد في حسين، 2007).

سادساً: نظرية الإحباط: انطلق أصحاب هذه النظرية وهما ميلر ودولارد (Mollard et Diller) للعلاقة السببية "إحباط – عدوان"، حيث توجد علاقة بين "الإحباط – العدوان" كمثير– وهو عدم قدرة الفرد على إشباع حاجة من حاجاته النفسية أو الفسيولوجية من جهة، والعدوان كاستجابة إذ تختلف شدة سلوك العنف باختلاف درجة الإحباط الذي يواجهه الفرد في الحياة اليومية من جهة أخرى (العقاد، 2001). وتعد هذه النظرية من أشهر النظريات التي حاولت تفسير سلوك العنف، وهي التي يطلق عليها غالباً "فرض الإحباط – العدوان". ومن الجدير ذكره بأن هذا الفرض قدم عام (1939) من فريق سيكولوجي في جامعة بيل الأمريكية، وهم: جون دولارد، ونيل ميلر، ولونارد دوب، وهوبرت مورر، وروبرت سيزر. وقد افترضوا أن الاحباط "كتشريط" بيئي يؤدي لا محالة إلى العدوان. فالإحباط – وهو إعاقة تحقيق الهدف– يؤدي إلى استثارة دوافع الهجوم على الذين تسببوا في إعاقة تحقيق الهدف لإلحاق الأذى بهم (معمرية وماحي، 2004)، أو يتم توجيهه إلى هدف آخر أو إلى الذات، وذلك تعبيراً عن الخوف من مصدر الإحباط أو كوسيلة للهروب من مواجهة المشكلة (صبحي، 2003).

سابعاً: نظرية التعلم الاجتماعي: يعتبر ألبرت باندورا (Bandura) هو مؤسس نظرية التعلم الاجتماعي، أو ما يعرف بالتعلم من خلال الملاحظة، وكذلك من أشهر الباحثين الذين برهنوا تجريبياً

على مدى تأثير مشاهدة أحداث عدوانية على مستوى السلوك العدواني لدى الملاحظ. كما أكد على كثرة وتنوع السلوكيات التي يتعلمها الفرد من خلال ملاحظتها عند ممارستها من قبل الآخرين، وأن التعلم بالملاحظة يحدث عفوياً في أغلب الأحيان، فالملاحظة عملية حتمية (بطرس، 2008). ويرى باندورا أن العنف سلوك متعلم من المجتمع، ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة فتفرض عليه تعلم السلوك العنيف كأي نوع من السلوك الآخر، فحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة به، سواء في الأسرة أم في المدرسة أم غيرهما (الطيار، 2009). وقد استرعى انتباه باندورا في دراسته عن السلوك العدواني على عينة دراسية من الأطفال أنه غالباً ما يرتبط بشك وثيق بالمثير أو المنبه الذي يتعرضون له. فبعض هؤلاء الأطفال يعاقبهم آباؤهم عندما يظهرون العدوان نحوهم، ولكن هؤلاء الآباء –في الوقت نفسه– يمارسون سلوكيات عنيفة بمستويات مختلفة، كما يشجعون أبناءهم على ارتكاب مثل هذه السلوكيات العنيفة مع أقرانهم في البيئات الاجتماعية المختلفة. وبالتالي، فإن هذا النمط من السلوك يجعل هؤلاء الأطفال يمارسون عدواناً بسيطاً داخل المنزل، وعدواناً شديداً أثناء تفاعلهم مع أقرانهم في البيئة المدرسية وسواها (العمري، 2008).

2. **1. ب. بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف:** فيما يلي عرض لبعض المفاهيم ذات العلاقة بالعنف، والتي تشمل على: الغضب، والعدائية، والتعصب، وعدم الانضباط، والانحراف، والإرهاب، والإساءة.

1. **الغضب:** هو انفعال يصدر عن الانسان عند التعرض لمواقف، أو أحداث معينة يشعر من خلالها بالإهانة أو لوم قاسٍ يؤدي إلى انحطاط قدره بين أفراد المجموعة. وتظهر تداعيات الشعور بالغضب من خلال ردود فعل نفسية وأخرى جسمية. وتتفاوت درجة الانفعال الغاضب من حيث شدته ومدى تكراره واستمراريته من شخص لآخر (عبد المعطي، 2003).

2.**العدائية (الرمزية):** هي حالة انفعالية طويلة المدى ويمكن أن تلازم الفرد فترة زمنية طويلة، وتأتي كرغبة جامحة في إيقاع الأذى بمستويات مختلفة بالآخرين، وهذا يأتي على النقيض من الغضب والذي يكون في العادة ردة فعل مؤقتة (فايد، 2005).

3.**التعصب:** وهو التمترس وراء فكرة معينة أساسها الذات والبيئة الاجتماعية القريبة من الفرد، ويشمل التعصب للمعتقدات والآراء والاتجاهات السلبية للفرد أو الجماعة نحو الأفراد أو الأقليات على أسس معينة تشتمل على: الانتماء السياسي والعرقي، واللون، والجنس، والدين، والطبقة الاجتماعية، واللغة القومية والأصول الجغرافية (نصر الدين ولوكية، 2006).

4.**عدم الانضباط:** ويعرف أيضاً "بعدم الانضباط المدرسي" أو "اللانضباط"، وهو أحد المصطلحات التي تم التعارف عليها حديثاً في الأوساط التربوية فيما يتعلق بالتربية أو التعليم المدرسي. ويمكن تعريفه على أنه إحدى حالات الانحراف الاجتماعي أو اللامعيارية التي تصيب المجتمعات على إثر تحولات جذرية سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية أم ثقافية، والتي تؤدي إلى فقدان الأفراد للمعايير الاجتماعية التي تنظم علاقة الفرد بالمجتمع على كل مستوياته (جادو، 2005).

5.**الانحراف:** ويقصد به أي سلوك شاذ لا ينسجم مع توقعات ومعايير السلوك الفردي العامة والمتفق عليها ضمن منظومة القيم والعادات والتقاليد الاجتماعية (بن دردير، 2007).

6.**الإرهاب:** ويدلل على التهديد أو الاعتداء المباشر أو غير المباشر على الأشخاص أو ممتلكاتهم بشكل منظم إما من قبل دولة أو مجموعة منظمة. ويكون موجهاً إما ضد المجتمع المحلي أو مجتمع خارجي باستخدام وسائل عنيفة من شأنها إلحاق الأذى والدمار ونشر الرعب بالآخرين لتحقيق هدف معين (العقاد، 2001).

7.**الإساءة:** هي أي فعل أو قول يقوم به شخص ما بقصد إيقاع الضرر المادي أو المعنوي بشخص آخر. ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من

جانب الآباء لأبنائهم، أو تلك الإساءة التي تحدث للزوجة من خلال سلوك عنيف يمارس ضدها، وكذلك الإساءة للوالدين والمسنين، بالإضافة الى الإساءة للطالب من معلمه على سبيل المثال لا الحصر. والإساءة قد تكون قسوة في المعاملة أو التوبيخ والضرب أو الشجار الذي يؤدي أحياناً الى إحداث جروح، أو يصل في ذروته إلى حالة القتل (القصاص، 2005).

2. 1. ج. أنماط العنف:

يمكن تصنيف العنف بشكل عام إلى عنف مشروع وآخر غير مشروع. والعنف المشروع هو العنف الذي يستند إلى أساس من المشروعية والحق، كالذي يستخدم في حالة الدفاع عن الوطن والمحارم والعرض والأسرة والممتلكات، والذي يستخدم من رجال الشرطة – على سبيل المثال لا الحصر – في أدائهم لمهامهم في الدفاع عن أفراد المجتمع وحقوقهم، وحفظ أمنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الاعتداء على هذه الحقوق أو الإخلال بالأمن والنظام (الخريف، 1993). وللعنف المشروع شكلان إثنان، وهما: العنف المادي والعنف الرمزي. وفي غالب الأحوال يكون العنف بشكليه مشروعاً للشعوب وللأقليات المضطهدة والواقعة تحت الظلم أو الاحتلال، وذلك سعياً منها لنيل هويتها القومية، وحريتها، واستقلالها. وغالبا ما يستمد العنف مشروعيته من خلال تفويض الأقليات أو الشعوب لقياداتهم السياسية والدينية والاجتماعية من أجل تحقيق الذات الوطنية والقومية (الحمداني، 2007). أما العنف غير المشروع فهو الذي لا يستند إلى أسس مشروعة، والذي يخالف بشكل واضح أياً من الأنظمة والقوانين والقيم والأعراف والعادات والتقاليد التي صاغها أو تعارف عليها المجتمع (الخريف، 1993). كما تزداد حدة العنف في المدارس الثانوية لخصوصية المرحلة العمرية "مرحلة المراهقة" التي يمر بها الطلبة، وما تتصف به من عدم توافق في نمو الطلبة لإشباع رغباتهم بطريقتهم الخاصة إذا لم يحتويها المربون والآباء بالفهم والتوجيه والتصحيح.

ويُقسم العنف إلى قسمين رئيسين: المباشر، وغير المباشر. والعنف المباشر هو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية مثل المدرس أو الإداريين أو الطلاب، أو أي شخص يكون مصدراً أصلياً يثير الاستجابة العدوانية. وهنا الشخص العدواني يوجه عدوانه مباشرة إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية (الشهري، 2002). أما العنف غير المباشر فهو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فمثلا عندما يثير المدرس طالباً يتسم بالعنف، لا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى الممتلكات المدرسية (شوقي، 1994).

ويقسم الشيخلي (2005) السلوك العدواني إلى قسمين: العدوان المباشر والعدوان الإزاحي المستبدل. ويرى العدوان المباشر على أنه هو الذي يوجه إلى الشخص الذي يسبب الإحباط. أما العدوان الإزاحي المستبدل فهو العدوان الموجه إلى شخص آخر، خاصة إذا كان الشخص الممارس للعنف ذكياً.

وذكرت فيلد (2005) أن للعنف شكلين هما: العدوان الاجتماعي، والعدوان البدني أو الجسماني. ورأت بأن العدوان الاجتماعي ينطوي على التلاعب أو المناورة الاجتماعية، وفي العادة يكون غير مباشرٍ وسريعاً، ولكنه يشمل سلوكاً مستمراً قد يتكرر على مدى قد يصل إلى عدة أشهر. أما العدوان البدني أو الجسماني فيمارس على الأفراد الضعفاء، ويكون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

وبغض النظر إذا كان العنف مشروعاً أو غير مشروعٍ، مباشراً أو غير مباشرٍ، اجتماعياً أم بدنياً، فإن للعنف أشكالاً مختلفة، يمكن عرضها كالآتي:

1. **العنف اللفظي:** ويمثل استجابة صوتية ملفوظة تحمل مثيراً يضر بمشاعر الآخرين، وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام دون مشاركة الجسد، ويعبر عنها في صورة التهديد والوعيد والشتائم، والمنابزة بالألقاب أو المناداة بما يكره الغير، أو الخطاب بصوت عالٍ

(سليمان، 2008)، أو إطلاق الكلمات النابية بشكل مستفز، والوشاية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013). وأشار التقرير السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لعام (2014) إلى أن نسبة العنف اللفظي في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة قد بلغت (66,7%)، كما بلغت نسبة العنف اللفظي لدى طلبة المدارس الثانوية (79,8%) (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني/ مديرية التربية والتعليم لمحافظة رام الله والبيرة، 2014).

2. **العنف الجسدي:** ويمثل أبسط وأشد مظاهر العنف (يحيى، 2000)، وهو استخدام القوة الجسدية بدرجات مختلفة وبشكل متعمد تجاه الآخرين بهدف إلحاق الضرر الجسدي لإيقاع الألم والأذى والمعاناة النفسية بهم، وهو وسيلة عقاب غير شرعية (الخالدي، 2008). حيث يوظف الطلبة قدراتهم الجسدية في العنف، ويتراوح العنف الجسدي بين أبسط الأشكال إلى أخطرها وأشدها مثل: الضرب، وشد الشعر، والصفع، والدفع، والإمساك بعنف، ولي اليد، واللكم، والرمي أرضاً، والعض، والخنق (يحيى، 2000)، والحرق والكي بالنار (الخالدي، 2008). وغالباً ما يرافق هذا العنف نوبات من الغضب والعدوان (يحيى، 2000). ويعتبر العنف الجسدي أكثر أشكال العنف ممارسة على أرض الواقع في كل أنحاء العالم. ومثالاً على ذلك، فقد شكل العنف الجسدي في مختلف دول العالم في عام (2010) ما نسبته (39%) من مجمل حالات العنف المبلغ عنها والمسجلة. ويلاحظ بأن هذه النسبة قد زادت بشكل كبير عما كانت عليه في عام (2009) والبالغة (27%) (منظمة جايلد هيلب لاين انترنشينال، 2011). وأشار التقرير السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني إلى أن نسبة العنف الجسدي في المدارس الفلسطينية عام (2014) تحتل المرتبة الثانية بعد العنف اللفظي، حيث بلغت نسبة العنف اللفظي بين طلبة المرحلة الاساسية (68,6%)، وبين طلبة المرحلة الثانوية (77,6%)، في حين إن العنف الجسدي بلغ على التوالي (61,8%) و(55,8%) (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2015). وأشار تقرير آخر صادر عن نفس الوزارة للعام (2015) بأن

نسبة العنف اللفظي بين طلبة المرحلة الأساسية والثانوية قد انخفضت قليلاً عمّا كانت عليه في العام (2014) لتبلغ على التوالي (62,8%) و(68,7%)، كما أن العنف الجسدي قد انخفض – أيضاً – قليلاً ليصبح (55,8%) بين طلبة المرحلة الأساسية، و(50,8%) بين طلبة المرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2016). وأشار التقرير السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لعام (2014) إلى أن نسبة العنف في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة قد بلغت (76,8%: 83,3%) بين الذكور و(67,5%) بين الإناث. وقد جاء العنف الجسدي أعلى من أشكال العنف الأخرى حيث بلغت نسبته (67,4%). كما أن نسبة العنف في مدارس المرحلة الثانوية في نفس المحافظة قد بلغت ما نسبته (86,1%: 76,1%) بين الذكور و(92%) بين الإناث. وقد كانت نسبة العنف الجسدي تشكل ما نسبته (63,4%) (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني/ مديرية التربية والتعليم لمحافظة رام الله والبيرة، 2014).

3. **العنف النفسي:** ويتم التعبير عنه بطرق غير لفظية (شقير، 2005)، أو لفظية (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2012). كاحتقار الآخرين والإهمال، والنبذ، والسخرية، والحط من التقدير، والتفرقة، والتمييز في المعاملة، وتعمد الإحراج وإطلاق الألفاظ الجارحة، أو توجيه الإهانة لهم كخرقاء، وبلهاء، وغيرها، أو النظر بطريقة تدل على الازدراء والتحقير (شقير، 2005). ويهدف المعنف إلى الإساءة، وتحطيم القدرات المعنوية، وخلخلة الثقة بالنفس وإضعاف تقدير ذات الآخرين (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني 2012).

4. **العنف الجنسي:** الذي يشمل على توجيه ألفاظ بذيئة أو حركات أو إيماءات غير أخلاقية، أو التعريض لمواد إباحية، أو إجباره على التلفظ بألفاظ جنسية أو التحرش أو الاغتصاب (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013). وأشار التقرير السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني إلى أن نسبة العنف الجنسي في المدارس الفلسطينية في عام (2014) بلغت (17,2%)

بين طلبة المرحلة الأساسية، و(14,8%) بين طلبة المرحلة الثانوية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2015). وأن نسبته في عام (2015) قد انخفضت عمّا كان عليه عام (2014)، ولكنها أصبحت مقاربة جداً بين طلبة المرحلتين لتشكل ما نسبته (14%) و (13,9%) على التوالي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2016). وبهذا فإن العنف الجنسي في المدارس الفلسطينية للعامين (2014 و2015) تحتل المرتبة الثالثة بعد العنف اللفظي والعنف الجسدي. وأشار التقرير السنوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني لعام (2014) إلى أن نسبة العنف الجنسي في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة رام الله والبيرة قد بلغت (21,7%)، وأن نسبته بين طلبة المرحلة الثانوية قد بلغت (13%) (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني/ مديرية التربية والتعليم لمحافظة رام الله والبيرة، 2014).

5. **العنف ضد الممتلكات:** وهو حالة من الغضب والانفعال تهدف إلى إيقاع الأذى والضرر بالآخر (زيادة، 2007)، ويقصد به تخريب الممتلكات الخاصة والعامة، والتي تشمل الأثاث المدرسي بكل انواعه، وكذلك سرقة الوسائل التعليمية المدرسية والأخرى التابعة بملكيتها للتلاميذ (زيادة، 2007؛ عبد السلام، 2014). ويأتي الحاق الضرر بالممتلكات المدرسية أو الخاصة بالإدارة أو بعض المعلمين كحالة للتعبير عن عدم الرضا، خاصة أن الشخص الذي يمارس العنف لا يستطيع مواجهة الشخص المسبب للعنف، وبالتالي يقوم بالتنفيس عن غضبه بأسلوب غير مباشر (Al-Sarayreh, 2009).

6. **العنف الرمزي:** وهذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي، وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف، والممثلة في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، وهو يشمل التعبير بطرق غير لفظية وعلى سبيل المثال "كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء أو النظر إليه بطريقة تدل على ازدرائه وتحقيره (آل رشود، 2000).

وبغض النظر عن أشكال العنف الواردة أعلاه، فإن حالات العنف قد تحصل في بيئتين اثنتين، ولكنهما متصلتين بحكم الحال، وهما:

ويمكن تصنيف العنف المدرسي الى صنفين: خارجي وداخلي.

1-العنف الخارجي، وهو العنف الذي يقوم به غير الطلاب، والذي يشتمل على:

أ. **زعرنة أو بلطجة:** وهو العنف القادم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا تربطهم علاقة قرابة بطلبة المدرسة المعنية، حيث يأتون في ساعات الدوام أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وأحيانا إتلاف الممتلكات العامة.

ب. **عنف من قبل الأهالي:** ويحصل إما بشكل فردي أو بشكل جماعي، ويحدث عند حضور الآباء دفاعاً عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين وممتلكات المدرسة، مستخدمين أشكالاً مختلفة من الاعتداءات وقد تصل إلى استخدام الأسلحة (رفاعي، 2013).

2-**عنف من داخل المدرسة:** ويحصل بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلمين انفسهم، أو بين المعلمين والإدارة المدرسية، أو بين المعلمين والطلبة، أو بين أولياء الأمور وموظفي وإدارة المدرسة، أو التخريب المتعمد للممتلكات من قبل الطلبة. وتشير نتائج المسح الميداني الذي جرى في مدارس لوكسمبورغ أن ما يقارب من (24%) من المدرسين يتعرضون إلى هجوم لفظي عدة مرات سنوياً (Ewen, 2007). وأن نسبة ما يقارب (10%) من المدرسين في المدارس البافارية يتعرضون إلى ألفاظ نابية من طلبتهم (Fuchs et al, 1996). وأن ما نسبته (29%) من المدرسين في مدينة كاسل الألمانية تعرضوا إلى تهديد لفظي من طلبتهم (Greszik, Hering & Euler, 1995).

2. 1. د. أسباب ودوافع العنف المدرسي

تُعدّ ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة كغيرها من ظواهر السلوك الإنساني، فهي لا ترجع إلى سبب واحد بل إلى أسباب عدة، منها:

1. الاحتلال الإسرائيلي: حقيقة، وبسبب خصوصية فلسطين لوقوعها تحت الاحتلال الإسرائيلي، فإنه لا يمكن رؤية مشكلة العنف بمعزل عن الظروف السياسية والأمنية السائدة التي نتجت عن تداعيات هذا الاحتلال وما يترتب عنه من ممارسات القتل المتعمد للأطفال وتعذيبهم بشتى أشكال ومستويات التعذيب، والإصابة بالرصاص أو الاعتقال الأمني، والضغط النفسي المتزايد عليهم في بيئاتهم المدرسية وفي الطرقات من وإلى المدارس، والتهديد بالقتل، واستهداف المدارس بالقصف أو الهدم أو السيطرة عليها وتحويلها إلى ثكنات عسكرية، بالإضافة إلى تضيق الخناق عليهم وعلى أسرهم من خلال الحواجز العسكرية، وبناء جدار الفصل العنصري الذي انعكس سلباً على مختلف نواحي العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013). وتشير نتائج دراسة مركز الإحصاء الفلسطيني إلى أن ما نسبته (6%) من الطلبة الملتحقين بسلك التعليم في العام الدراسي (2011/2010)، والذين تتراوح أعمارهم بين (12–17) عام قد تعرضوا للعنف النفسي من قبل جنود الاحتلال الاسرائيلي وقطعان مستوطنيه. كما أشارت نتائج تقرير مركز الإحصاء الفلسطيني إلى أن ما نسبته (3%) من طلبة المدارس قد تعرضوا للعنف الجسدي من قبل جنود الاحتلال الإسرائيلي والمستوطنين، غالبيتهم من سكان الضفة الغربية، وذلك بسبب انعدام الاحتكاك المباشر في قطاع غزة بين الطلبة وجنود الاحتلال الإسرائيلي (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2012).

2. **العوامل الفردية:** هي عوامل ترتبط بالتلميذ وذاته وطبيعته البيولوجية. ومما لا شك فيه أن مرحلة الانتقال من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي تغيرات في مختلف الجوانب، منها عقلية، وفيزيولوجية انفعالية، وهذا يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية. وتشير بعض

الدراسات إلى أن البناء النفسي الانفعالي وخصائص الشخصية لديه يولد السلوك العنيف، خاصة في مرحلة المراهقة (حسين، 2007).

3. **العوامل الأسرية:** تؤدي الأسرة دوراً هاماً في تشكيل السلوك السوي والسلوك غير السوي للطفل. ويعتبر السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي تساهم في ظهور العنف داخل المدرسة، فهي التي تحدد تصرفات أعضائها. وتعد الأسرة النواة الأولى التي تكسب الفرد الثقافة، والقيم، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع. ومنها يتعلم الفرد فكرة الأصح والصواب، ويتعلم الأساليب السلوكية التي سوف يتخذها أسلوباً في سلوكه ويتعلم ما عليه من واجبات وما له من حقوق (Bruno, 2003). إن العلاقات الأسرية التي يسودها التوتر والعنف والصراعات تترك لا محالة آثاراً سلبية في التركيبة الشخصية للأبناء، ومن ثم توجههم إلى العنف بأشكاله المختلفة داخل المجتمع مما يؤدي إلى إحداث خللٍ كبيرٍ في المنظومة الاجتماعية (الصغير، 2012).

4. **العوامل الاقتصادية:** يختلف السلوك العنيف باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد، فقد أثبتت مجموعة من الدراسات أن المراهقين الذين يعيشون في المستوى الاقتصادي المنخفض أكثر عدوانية من المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع. فقد وجد كل من سيرز وماكوبي ولفن أن المراهقين في الطبقات المتوسطة أكثر عدوانية منهم في الطبقات المرتفعة. كما أظهرت دراسة نجوى شعبان وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض في بعض مظاهر السلوك العنيف (عريش، 2005).

5. **وسائل الاعلام:** إن وسائل الإعلام تؤثر بشكل مباشر في السلوك الاجتماعي للحدث، كما تلعب دوراً كبيراً في جنوح هؤلاء الأحداث. وتشتمل الوسائل الإعلامية على البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفاز على مدار الساعة، وكذلك أفلام السينما سواء كانت للكبار أو حتى للصغار. إن وسائل الإعلام المختلفة والبرامج التي تبثها تستثير خيال الكثير من الأحداث وتدفعهم في بعض

الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدونها ويعجبون بها، خصوصاً ما يتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف، وقد تتحول حالات التقليد إلى ممارسة فعلية لأعمال العنف التي يترتب عليها انسياق الحدث في مسارات الجنوح وارتكاب الجرائم (الشامي، 2006). فالمادة الإعلامية المعروضة التي تكون مشبعة بمظاهر العنف فإنها تغذي المشاهدين – بغض النظر عن فئاتهم العمرية – وتشحنهم نفسياً وعاطفياً وانفعالياً وتجعلهم متأهبين للتعامل مع مشكلاتهم بأسلوب عنيف مما ينعكس سلباً على التركيبة المجتمعية ويهز العلاقات الشخصية والعامة (بلغيث، 2010).

6. **الأقران:** يشير فورمان وبورمستر إلى دور وأهمية توفر العلاقات الإيجابية بين الأقران، التي بدورها تحد من إمكانية حدوث العنف (Furman & Buhrmester, 1992). كما تشير بياني إلى أن قلة أو انعدام العلاقات الاجتماعية بين الأقران لها تأثير سلبي عليهم. وتزيد حوادث العنف المدرسي للأفراد في حالة عدم اشتراكهم في شبكات علاقات اجتماعية (Beane, 1998). حيث إن الطلبة الذين يتعرضون للعنف يكونون في الغالب خارج شبكة علاقات اجتماعية، أو يكونون أفراداً في شبكة اجتماعية يشترك أفرادها أو بعضهم في سلوكيات غير مرغوب بها (Gilman, Meyers, & Perez, 2004). وتشير دراسة دافدسون وديماراي (Davidson & Demaray, 2007) إلى أن الدعم الاجتماعي من الأقران يشكل نطاقاً وقائياً ضد وقوع أحداث العنف، وإلى أن الطلبة الذين يمتازون بتفاعل إيجابي مع الأقران نادراً ما يمارس ضدهم العنف.

أما عز الدين فيرى بأن أسباب السلوك العدواني يمكن أن تنشأ من عوامل مختلفة من أهمها: التسلط أو التهديد أو انعدام العدل في البيئتين المدرسية والمنزلية، وتدني مستوى الدخل الاقتصادي للأسرة، وفشل الطالب في حياته المدرسية، وعدم وجود برامج لقضاء الفراغ وامتصاص السلوك العدواني، وإلى صراع نفسي لا شعوري لدى الطالب، وإلى ضعف شخصية بعض المدرسين (عز الدين، 2010). بينما يرجع الداود العنف المدرسي إلى مسببات كثيرة من ضمنها: الرغبة الشخصية للطالب في جذب

الانتباه نحوه، وإلى عدم شعوره باحترام وتقدير الآخرين، وإلى عدم الشعور بالأمن والأمان في محيطه المدرسي. وبناء عليه فإنه يتخذ العنف كوسيلة للدفاع عن نفسه كتعبير عن الغيرة، واستمرار الإحباط لديه، وربما تناميه، مع الزمن في ظل عدم اتخاذ المدرسة الإجراءات المناسبة ضد من يمارسون العنف (الداود، 2001). وتضيف وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني مسببات أخرى إلى ما تقدم من أسباب تؤدي إلى استفحال ظاهرة العنف المدرسي، والتي تشتمل على أن بعض المعلمين يتخذون العنف وسيلة مقبولة اجتماعياً لضبط السلوك وتحسين التحصيل العلمي لدى الطلبة، كذلك ضعف نظام الرصد والمتابعة للمشكلات المدرسية، وكذلك ازدحام المدارس والغرف الصفية بالطلبة، وغياب آليات الاتصال والتواصل وكذلك الحوار بين المعلمين والطلبة وأسرهم، بالإضافة إلى قلة الوعي بالأنظمة والقوانين المدرسية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2013).

2.**1** . **هـ. المهارات الاجتماعية:** للمهارات الاجتماعية أهمية، وخصائص وأصناف تعرض كما يأتي:

2. 1. هـ. 1. **أهمية المهارات الاجتماعية**

لقد ارتأى علماء التربية وعلم النفس إلى أن القصور في المهارات الاجتماعية المختلفة يسهم بشكل واضح في حدوث القلق الاجتماعي والخجل، وأن توفرها يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات. فالمهارات الاجتماعية لها أثر كبير وفعّال في إدارة المواقف الاجتماعية والانسجام مع المحيط الاجتماعي، فالفرد الذي لديه مهارة اجتماعية يكون اقل ميلاً للانسحاب من المواقف الاجتماعية المختلفة، وذلك على النقيض من الشخص الذي يعاني من قصور في منظومة مهاراته الاجتماعية والذي يكون تلقائياً أكثر ميلاً للشعور بالوحدة والخجل، والانزواء (الغيداني، 1996)

تُعدّ المهارات الاجتماعية سيادية في منظومة العلاقات التي تجمع بين الأفراد، حيث توفر لهم جواً تفاعلياً إيجابياً. وهذه المهارات متعددة وتشمل أصنافاً عديدة، منها: مهارة التواصل، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وإدارة الذات، والعلاقات مع الآخرين. وتعتبر هذه المهارات في غاية الأهمية لطرفي التواصل، كما إنها تعتبر مقبولة ومطلوبة من المجتمع المحيط. كما إن لها دورها المهم والريادي في زيادة قدرة الفرد على المبادرة والإدارة والانتهاء السلس والحكيم من المواقف التفاعلية، والمقدرة على التفاعل مع المواقف السلبية، والحكمة في حل المشكلات. كما إن للمهارات الاجتماعية أهمية خاصة عند الأطفال، حيث إنها تعمل على ترسيخ العلاقات مع الآخرين في البيئات المختلفة، وتحمل المسؤولية، وتعزيز المشاركة والتعاون، والمساهمة في تحقيق أهداف الآخرين (Aydogan, Kilinc, & Tepetas, 2009).

كما أن للمهارات الاجتماعية المتطورة أهمية بالغة في الحياة اليومية للناس؛ لأن المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية المتراكمة والسريعة التي تنسدل على أفراد المجتمع تحتم على أفراد النسيج الاجتماعي أن يكونوا على دراية تامة بالمهارات التي تؤهلهم للتلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع المستجدة. وتوفر هذه المهارات لدى الأفراد هي في غاية الضرورة في جميع مواقف الحياة المختلفة بحكم أن الإنسان لا يمكن أن يعيش منعزلاً عن المحيط الاجتماعي (البلوي، 2004).

ويطرح جاد الرب (2003) أهمية المهارات الاجتماعية على عدة مستويات، أهمها: أولاً: المستوى الأسري: حيث يستطيع المراهق من خلال ما يتوفر لديه من المهارات الاجتماعية أن يحظى بقبول الوالدين، وباقي أفراد الأسرة، ويتفاعل معهم بألفة ومودة. ثانياً: المستوى التعليمي في المدرسة: حيث يجد المراهق نفسه في محيط أوسع من نطاق الأسرة. وهنا لا يكون قادراً على إجبار الآخرين على محبته واحترامه وتقديره إلا من خلال استثمار ما لديه من مهارات اجتماعية والتي يظهر فيها قدرته

ولباقته في التعامل مع الآخرين تلاميذاً كانوا أم معلمين. ثالثاً: المستوى العام: فإن المهارات الاجتماعية هي الأداة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين.

إن توفر المهارات الاجتماعية لدى الفرد تساعده في التعامل والتفاعل مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية معهم، وتحد من إمكانية انسحابه من التفاعلات الاجتماعية الشخصية والعامة على حد سواء. وبالتالي فإن توفر مثل هذه المهارات يؤدي بالفرد إلى تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي، والتكيف مع البيئة المحيطة، والحياة السوية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على صحته النفسية (فرحات، 2008).

يعد التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين من أهم العوامل الضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للفرد منذ مراحل حياته الأولى. ونتيجة هذا التفاعل الإيجابي فإن تطوراً ملاحظاً سوف ينعكس على طبيعة المهارات الاجتماعية الخاصة بالفرد. وإن توظيف هذه المهارات بطريقة ملائمة تؤهل الفرد للاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم، والتأثير عليهم بصورة إيجابية. كما إن هذا التفاعل والتواصل بهذه الطريقة يعكس مدى الصحة النفسية للفرد (المطوع، 2001).

وبحكم أن الإنسان كائن اجتماعي بطبعه، لا يستطيع الانسحاب من محيطه الاجتماعي، لذلك فإنه بالضرورة يحتاج إلى مجموعة من المهارات التي تؤهله للتواصل والتفاعل معهم، وتقوده إلى إمكانية تحقيق أهدافه بنجاح، وتكفل له حياة اجتماعية سعيدة. وفي حقيقة الأمر، يوجد علاقة ترابطية بين إتقان الفرد للمهارات الاجتماعية وبين تميزه في حياته الشخصية والاجتماعية. إن الاتجاهات والمذاهب الفكرية الحديثة في التعليم تعمل على تزويد المتعلم بمجموعة من المهارات لتساعده على التعامل مع مواقف الحياة المختلفة والتغلب على صعوباتها وتمكنه من مواجهة مشكلاته الشخصية والاجتماعية والتعامل معها بوعي وثقة. وبشكل عام فإن امتلاك المهارات الاجتماعية يساعد الفرد على تعزيز الثقة

بالنفس والشعور بالسعادة، ويهيئ مناخاً ملائماً لكسب احترام وود الآخرين، ويزيد من دافعيته، وعلى تحقيق النجاح (أبو اسعد، 2011).

تحتل المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في مختلف مراحل حياة الفرد ابتداءً من طفولته إلى شيخوخته، والتي يمكن تلخيصها كالآتي (أبو حلو، 2008).

أ. تساعد على بناء وتفعيل وإدارة العلاقات الاجتماعية وعلاقات العمل بطريقة مجدية وفعّالة، وبناء وقيادة فريق العمل، والقدرة على الإقناع. إن مثل هذه المهارات تمكّن القادة من التأثير في أفراد المجتمع وترفع من مستويات أدائهم.

ب. تجنب الأفراد من الانخراط في صراعات لا طائل منها، كما تؤهلهم من حلها بصورة فاعلة في حالة حدوثها.

ت. تؤهل ذوي الحاجات الخاصة لمواجهة المشكلات الاجتماعية المتنوعة، وذلك من خلال تطبيق برامج تدريبية تساعدهم على كسب مثل هذه المهارات.

وقد أشار غريب (2003) إلى أن موضوع المهارات الاجتماعية يكتسب أهمية خاصة لاعتبارين أساسين، **أولهما:** إن المهارات الاجتماعية تعد واحدة من العوامل المهمة والمسؤولة عن التفاعل الكفء للفرد، وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل مع الآخرين، وبوصفها تمثل- مع القدرات العقلية- جناحي الكفاءة والفعالية في مواقف الحياة والتفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به. **أما الاعتبار الثاني** فيتمثل في أن المهارات الاجتماعية تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة على اعتبار أن الصحة النفسية لا تعني فقط غياب مظاهر سوء التوافق بل تشير إلى مجموعة من المهارات الإيجابية والمتنوعة، والخصائص المرتبطة بتحقق النجاح والفعالية.

وحددت بهدار أهمية المهارات الاجتماعية للأطفال فيما يأتي: المهارات الاجتماعية عاملاً مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي لدى الأطفال داخل الجماعات التي ينتمون إليها، وتفيد الأطفال في التغلب

على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم في البيئة المحيطة، وتساعدهم على الاستمتاع بالأنشطة التي يمارسونها وتحقق الحاجات النفسية لهم، وتساعدهم على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ. كما تساعدهم على اكتساب الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في الأعمال التي تتفق وقدراتهم وإمكاناتهم بالإضافة إلى أنها تساعدهم على التفاعل مع الرفاق والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية (ورد في الدردير، 2005).

أشار المصدر (2008) إن المهارات الاجتماعية المرتفعة تيسّر على الفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو المعلمين بطريقة أفضل، وتجنبه نشوء الصراعات معهم، وحلها إن حدثت بصوره فعّالة ومواجهة المواقف الحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة ومن ثم الشعور بفعاليته الذاتية.

يتضح مما سبق مدى أهمية المهارات الاجتماعية بكونها تؤثر تأثيراً ايجابياً على مخرجات الفرد المعرفية والوجدانية. وفي حال توفرها فإنها تساعد على التكيف مع المحيط الاجتماعي في سياقاته المختلفة، وتجنب الصراعات، وتؤدي إلى إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والتفاعل معهم بطرق مقبولة ومنسجمة مع المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع. كما تعزز الثقة بالنفس لدى الفرد، وتشعره بالفاعلية الذاتية، وتحسن من مردوده في تفاعلاته الشخصية المختلفة، وتنمي لديه القدرة على تحمل المسؤولية.

2. 1. هـ. 2. خصائص المهارات الاجتماعية:

يرى الددا (2008) أن المهارات الاجتماعية تتصف بأنها نمائية: فالتلاميذ يتعلمونها عبر الزمن، عن طريق الجمع بين التعليم والممارسة، هم عادة يبدأون من مستويات منخفضة جداً من حيث الكفاءة ويتقدمون على نحو تدريجي ويستطيع الملاحظون أن يشاهدوا هذه الظاهرة بسهولة بمقارنة كفاءة تلميذ في مهارة معينة وعبر فترات زمنية مختلفة ولن يجدوا عادة فرقاً في الأداء أو القدرة من يوم لأخر ولكنهم سوف يلحظون تقدماً واضحاً من شهر إلى آخر ومن سنة إلى أخرى. ويرى أبو هاشم (2004)

بأن المهارة الاجتماعية متعلمة حيث إن معظم المهارات تتعدى كونها عادات تؤدى آلياً تم تعلمها عن طريق التدريب والمران، إنها ببساطة أنماط من السلوك معقدة ومنظمة تنظيماً عالياً ومتكاملاً، يمكن عرض بيان بها كفاءة بحيث يجمع الماهر معرفة لها مغزاها لما هو متضمن في الممارسة عبر الزمن أي إن معظم المهارات بحاجة إلى أن تفهم لكي تؤدى أداءً جيداً. وكذلك يشير إلى أن بعض المهارات معقدة بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة، ويمكن القول إن المهارة تتميز بالخصائص الآتية عملية فيزيقية وعاطفية وعقلية وتتطلب معلومات ومعارف، وتتحسن من خلال التدريب والاستخدام. ويمكن استخدامها في مواقف متعددة.

2. 1. هـ. 3. أنواع المهارات الاجتماعية:

تتنوع المهارات الاجتماعية في أنواعها، ومن تصنيفاتها الشائعة عند بعض المشتغلين بدراسة المهارات في الأوساط المدرسية تصنيف ماجوير وبرسيتلي (1981)، ويحصرها في ثلاث مجموعات رئيسة (الوارد في الدخيل الله، 2014).

أ. **مهارات الوعي بالذات:** تشتمل على مهارات تقييم الذات، والتي تحمل في طياتها محاولات الفرد للتعرف إلى أوجه القصور والكمال في ذاته من نقاط قوة أو ضعف أو تميز ومهارات فهم الدوافع والتفضيلات، ورسم الأهداف. ويعتبر هذا النوع من المهارات مفيد جداً في ذاته، والحاجة له قائمة في حل كثير من المشكلات الشخصية بما في ذلك العلاقات بين الناس.

ب. **مهارات التفاعل الاجتماعي:** يرتبط هذا النوع من المهارات بالتعامل الجدلي مع الأفراد الآخرين بغض النظر عن الموقف الذي يتطلبها. وقد تكون هذه المهارات غاية في ذاتها، أو وسيلة لبلوغ غايات أخرى. وتعتبر مهارات التعبير عن الذات والاتصال والتواصل والاستماع وتوكيد الذات والتعاطف والتأثير في الآخرين من الأمثلة على هذا النوع من المهارات.

ت. **مهارات حل المشكلات:** من الطبيعي أن يواجه الأفراد في معترك حياتهم كثيراً من المشكلات التي تتطلب حلولاً. وقدرة الفرد على حلها والتخلص من تبعاتها تعني تمهره في التعامل معها. ويعتبر البحث والحصول على المعلومات، ومنها إدارة الصراع، ومهارات اتخاذ القرار، ومهارات التخطيط للحياة في أوساط العائلة أو التعليم أو العمل من الأمثلة المهمة على هذا النوع من المهارات.

أما أبو هاشم (2004) فيضيف إليها مهارة التعاون التي تعد إحدى أساليب السلوك الاجتماعي، والتي تؤدي نتيجة التفاعل الإيجابي بين الأفراد إلى تحقيق هدف أو مجموعة أهداف مشتركة، والتي تؤدي بدورها إلى تنمية روح الصداقة، وزيادة الاتصال والتواصل، وتبادل المساعدة، وزيادة مشاعر السعادة، وتنسيق وتوجيه جهود الأفراد، وتقسيم العمل بينهم، وتبادل المقترحات والاتفاق في الآراء، وانخفاض معدل القلق في الجماعة، وارتفاع الثقة بالنفس، والتمركز حول العمل، والشعور بالانتماء للآخرين.

ومن زاوية أخرى فإن رونالد ريجيو قد صنف المهارات الاجتماعية إلى قسمين رئيسين، أطلق على أولاهما تسمية مهارات التخاطب غير اللفظي أو الانفعالي، والذي يشمل ثلاث نقاط هي: 1. التعبير الانفعالي: ويقصد به مهارة الأفراد في التواصل غير اللفظي، خاصة فيما يتعلق بإرسال الرسائل الانفعالية، وقدرة الفرد على التعبير بدقة عن مشاعره وحالته الانفعالية 2. الحساسية الانفعالية :- وتدلل على قدرة الإنسان على استقبال وتحليل وتفسير أشكال التخاطب غير اللفظي مع الآخرين . ويمتاز الأفراد ذوو الحساسية الانفعالية بالقدرة على تفسير انفعالات الآخرين 3. الضبط الانفعالي: ويقصد به قدرة الإنسان على ضبط وتنظيم تعبيراته الانفعالية غير اللفظية، وبالتالي يستطيع إخفاء مشاعره بما يتناسب مع الحدث. أما القسم الثاني الذي أطلق عليه اسم مهارات التخاطب اللفظي أو الاجتماعي فيشمل ثلاث نقاط أخرى، هي:1. التعبير الاجتماعي: ويدلل على مهارة الإنسان وقدرته على التعبير اللفظي، وكذلك مشاركة الآخرين في مجمل المواقف الاجتماعية والتعبير عن رأيه بوضوح

بما يتلاءم مع المواقف 2. الحساسية الاجتماعية: ويقصد بها قدرة الإنسان وحساسيته ومدى فهمه وإدراكه لمنظومة المعايير والقواعد التي تحدد السلوك الاجتماعي الصحيح 3. الضبط الاجتماعي: يتمحور حول مهارة لعب الدور وحضور الذات اجتماعياً، ويتسم الأشخاص الذين هم على درجة عالية من الضبط الاجتماعي بميزات عدة، منها: الثقة بالنفس، ولعب أدوار اجتماعية مختلفة، والقدرة على التكيف مع ظروف المواقف الاجتماعية المتباينة، بالإضافة إلى قدرتهم على أخذ المبادرة في تحديد اتجاه ومضمون التخاطب أثناء التفاعل الاجتماعي (الوارد في خليفة، 2006).

ومن زاوية أخرى فقد صنّفها حسانين إلى أربعة أصناف، وهي: الأنشطة اللفظية، والاتصال الاجتماعي، والسلوك الانفعالي، والتطبيع والتنشئة الاجتماعية (حسانين، 1990). أما ستيفنس فقد صنفها إلى أربعة أصناف، وهي: السلوكيات البيئية، والسلوكيات بين الشخصية، والسلوكيات المتعلقة بالذات، والسلوكيات المتعلقة بالمهمة (Stephens, 1992). أما الغبيسي فقد صنّفها إلى أربعة أصناف، وهي: العمل الجماعي، والمشاركة الاجتماعية والحوار، وكسب الأصدقاء، والسلوك العادل (الغبيسي، 2001).

ومن جانب آخر، عمد تيرنر وزملاؤه (Turner et al, 2006) إلى تصنيف المهارات الاجتماعية إلى عدد من المجالات، والتي تشتمل على: إدراك الفرصة أو الموقف، وفرض الشخصية، والمبادرة، والمرونة، والقدرة على التكيف. وأشاروا إلى أن فعالية المهارات الاجتماعية بأنواعها المشار إليها آنفا ترتبط بصورة وسطية بمؤشرات السلوك الاجتماعي الهادف، وإلى وجود ارتباط بين مهارات إدراك الفرص –كأحد مكون للمهارات الاجتماعية – وفعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والترفيه والعلاقات الاجتماعية، والمثابرة الاجتماعية، والاندماج مع الآخرين، والقيادة. كما أشاروا إلى وجود ارتباط بين مهارة الحزم – كمكون آخر للمهارات الاجتماعية – مع فعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي والتفاعل الاجتماعي. ومن جانب آخر، فقد أشاروا إلى أن مهارة المبادرة ترتبط بفعالية

مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والتفاعل الاجتماعي، والمجموعة، والمثابرة الاجتماعية، والقيادة. أما المرونة فقد ارتبطت بفعالية مهارات التفاعل الاجتماعي والمجموعة، والقيادة فقط. أما مهارة القدرة على التكيف فقد ارتبطت بفعالية مهارات السلوك الاجتماعي الإيجابي، والتفاعل الاجتماعي والمجموعة، والمثابرة الاجتماعية.

مما سبق يتضح أن الباحثين لم يتفقوا على أصناف ثابتة ومحددة للمهارات الاجتماعية إلا إنهم جميعا قد ركزوا على الجوانب النفسية والاجتماعية في تسميات هذه الأصناف. ومن جانب آخر، فإن هؤلاء الباحثين قد أجمعوا على أن جملة هذه الأصناف من المهارات الاجتماعية لها تأثير إيجابي على حياة الفرد وعلى منظومة العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

2. 2. **الدراسات السابقة**

بعد استفحال ظاهرة العنف في المدارس على الصعيد العالمي، وتنامي انعكاساتها السلبية على البيئة المدرسية، فقد اهتم كثير من الباحثين في دراسة هذه الظاهرة للوقوف على مسبباتها، وأنماطها، وحدّتها تمهيداً لوضع خطط وآليات للحد من تكرارها ومن نتائجها السلبية. وقليل منها تناول علاقة العنف بالمهارات الاجتماعية. كما ويقوم الباحث بإضافة تعقيب على هذه الدراسات مشيراً إلى أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة. وفيما يأتي تم عرض بعض من هذه الدراسات مقسمة إلى دراسات تناولت العنف، ودراسات أخرى تناولت المهارات الاجتماعية، ودراسات ربطت ما بين العنف والمهارات الاجتماعية.

2. 2. أ. **دراسات تناولت العنف**

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع العنف بالدراسة والمناقشة والتحليل، وفيما يلي نعرض عدداً منها:

2. 2. أ. 1. **الدراسات العربية:** نعرض فيما يأتي نتائج ست عشرة دراسة كتبت باللغة العربية عن العنف في المحيط العربي، هي:

دراسة دحماني (2017) بعنوان "التوافق النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية"، والتي أجريت على عينة من طلبة بعض مدارس ثانويات مدينة المسيلة. وقد هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة الارتباطية بين التوافق النفسي والسلوك العدواني لدى المراهق الملتحق في المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (206) مراهقاً، ممن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة وبالاعتماد على مقياس التوافق النفسي للخامري (1996)، ومقياس السلوك العدواني لعبد الله سليمان ابراهيم ومحمد نبيل عبد المجيد (1994). وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى)، وكانت الفروق لصالح الذكور. كما أشارت إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس تعزى لمتغير التخصص (أدبي/ علمي).

ودرس قادري (2015) "اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي". وقد هدفت إلى معرفة اتجاهات طلاب جامعة وهران نحو العنف في البيئة الجامعية. تكونت عينة الدراسة من (160) طالباً (70 ذكر، 90 أنثى). ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت قادري المنهج الوصفي التحليلي، وقامت باستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، كما استعانت بالأساليب الإحصائية الآتية: النسبة المئوية، والتكرارات، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة التائية (ت)، ومعامل الارتباط. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجتين رئيستين، هما: أنه يوجد فروق في اتجاهات الطلبة نحو العنف والتي

تعزى لمتغير الجنس لمصلحة الذكور، كما يوجد فروق في اتجاهات الطلبة نحو العنف يعزى لمتغير المستوى الدراسي لمصلحة الإناث.

وفي دراسة قام بها العتوم ودراغمة (2014) بعنوان "العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك". وإذ هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك/الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم بناء مقياس للعنف الجامعي، كما تم استخدام مقياس النمو الأخلاقي (رست) ومقياس المنظومة القيمية. تكونت عينة الدراسة من (650) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العنف الجامعي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بدرجة منخفضة.

وفي دراسة قام بها الريماوي وعبد الله والريماوي (2014) بعنوان "التروي/الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين". وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) ومجالات مظاهر العنف، والى معرفة دلالة بعض المتغيرات مثل الجنس، ومكان السكن، ونوع المدرسة في الأسلوب المعرفي والعنف. وقد استخدم الباحثون مقياس تزاوج الأشكال المألوف من إعداد الفرماوي (1986) واستبانة مظاهر العنف من اعداد الباحثين. تكونت عينة الدراسة من (190) طالباً وطالبة، منهم (86) طالباً و(104) طالبة الذين تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق في مجالات مظاهر العنف المدرسي (العنف اللفظي، والعنف البدني، والعنف الموجه نحو الممتلكات) بالنسبة لمتغير الجنس ولصالح الذكور. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد فروق في مستوى العنف تبعاً لمتغير مكان السكن سواء كان مدينة، أم قرية، أم مخيم.

ودرس حبّاس والحلاق والدجاني وثابت (2014) "الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة القدس". وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أنواع الضغوط

النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة القدس. بلغ عدد أفراد العينة (294) طالباً وطالبة من المدارس الثانوية في مدينة القدس موزعين على المدارس الحكومية والخاصة، حيث تم اختيارها بالاعتماد على الأسس الإحصائية لاختيار العينات بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد انقسمت عينة الدراسة إلى (147) ذكراً (50%) و (147) أنثى (50%). وقد اعتمدت أداة الدراسة على مقياس العنف المدرسي ومقياس الضغوط النفسية. وقد خلصت الدراسة إلى أن نسبة العنف بشكل عام حسب مقياس العنف المدرسي (جنيه وثابت 2003) كانت (32.38%). أما بالنسبة للعنف فقد تبين أن نسبة (14.27%) من العينة مارسوا عنفاً مادياً نحو الآخرين، ونسبة (93,25%) مارسوا عنفاً لفظياً نحو الآخرين، ونسبة (93,48%) مارسوا عنفاً أثناء الدفاع عن الذات، وأخيراً ما نسبته (09,38%) لديهم اتجاهات عامة نحو العنف. كما توجد فروق في مستوى وجود العنف المدرسي والذي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

ودرس خليل وعطية (2014) "مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بعد ثورة 25 يناير". إذ هدفت هذه الدراسة إلى رصد ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الثانوية (الصف الأول والثاني والثالث ثانوي) بعد ثورة 25 يناير المصرية، وإلى التعرف على أسبابها للمساهمة في الحد منها. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس العنف المدرسي، وبعض الأساليب الإحصائية المكونة من اختبار (ت)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه على عينة مكونة من (240) طالباً وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة الى أن الذكور أكثر عنفاً من الإناث، وإلى أن الطلبة الأكبر عمراً أكثر عنفاً من طلبة الصف الأول والثاني من نفس المرحلة، بالإضافة إلى أن مستوى العنف في المرحلة الثانوية كان ضعيفاً بشكل عام.

درس شاهين (2013) "إتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقتها بالتحصيل". هدفت هذه الدراسة إلى تقصي اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية

نحو العنف، وتحديداً الاختلاف في الاتجاهات بحسب بعض خصائص النوعية، إضافة إلى تحديد العلاقة بين الاتجاهات نحو العنف وتحصيلهم الدراسي. اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال الاستبانة، والتي تمتعت بدلالات صدق وثبات. تكونت عينة الدراسة من (394) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة المعاينة العنقودية من الطلبة في مديرية محافظة رام الله والبيرة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن تقديرات الطلبة لاتجاهاتهم نحو العنف بمجالاته الثلاث كانت سلبية (أدنى من 60%). كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في كل مجالات اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الطلبة الذكور، وكذلك وجود فروق دالة في اتجاهات الطلبة نحو العنف تبعاً لمتغير مكان الإقامة ولصالح المخيم والقرية على المدينة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف ومستوى التحصيل الدراسي، أي أنه كلّما ازدادت اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف انخفض مستوى التحصيل الدراسي.

وفي دراسة قام بها آل هاشم (2013) بعنوان "تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس محافظة مسقط". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني. وتكونت عينة الدراسة من الصفين الحادي عشر والثاني عشر خلال العام الدراسي (2011-2012). ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياس تأكيد الذات ومقياس السلوك العدواني. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى السلوك العدواني كان متوسطاً، وإلى وجود فروق في مستوى السلوك العدواني لطلبة ما بعد الأساسي بسلطنة عمان ولصالح الإناث.

ودرست سياج (2013) "العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل". إذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل في ضوء متغيرات الجنس والفرع في الثانوية العامة والمعدل العام والصف الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياس العنف المدرسي ومقياس الغضب اللذان تم تطويرهما وتطبيقهما على البيئة الفلسطينية. وتم التطبيق على عينة عشوائية مكونة من (366) طالباً وطالبة أي ما نسبته (4.8%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (7627) حسب إحصاء مديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل. وفي هذه الدراسة تم اتّباع المنهج الوصفي الارتباطي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لاستجابة طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل على مقياس العنف المدرسي كانت منخفضة؛ وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، والمعدل العام لصالح ضعيف ومقبول؛ وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الصف الدراسي والفروع في الثانوية العامة.

وفي دراسة قاما بها المياحي والركابي (2013) بعنوان "السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى السلوك العدواني لدى مجتمع الدراسة، وإلى التعرف على دلالة الفروق في مستوى السلوك العدواني تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك التعرف على دلالة الفروق في مستوى السلوك العدواني تبعاً لمتغير التخصص في الفرعين الأدبي والعلمي. وقد اتبع الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي. وبلغت عينة الدراسة (300) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الإعدادي (تساوي الصف العاشر في النظام التدريسي الفلسطيني) الأدبي والعلمي في مركز محافظة الكوت في العام الدراسي (2012 – 2013). وقد استخدم الباحثان مقياس الفتلاوي (2010) والمأخوذ من باظة (2003). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك مستوىً عالياً من السلوك العدواني

لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين الأدبي والعلمي في مستوى السلوك العدواني ولصالح التخصص الأدبي.

ودرست سميرة (2010–2011) "الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي بمدينة بجاية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي وسلوكيات العنف والتحصيل. وتكونت عينة الدراسة من (364) مراهقاً من تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدم الباحث مقياس الضغط المدرسي (لطفي عبد الباسط ابراهيم، 2009)، ومقياس سلوكيات العنف المدرسي (بياركوزلين، 1997)، والوثائق والسجلات المدرسية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الفرعين العلمي والأدبي في العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وفي دراسة قام بها الفتلاوي (2010) بعنوان "السلوك العدواني وعلاقة بالذكاء الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الإعدادية". وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستويات طلبة المرحلة الإعدادية في متغيرات السلوك العدواني والذكاء الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي وفقاً لمتغير الجنس والتخصص. وتكونت عينة الدراسة من (500) طالباً وطالبة منهم (275) طالباً و(225) طالبة. وفي هذه الدراسة استخدم الباحث مقياس باظة (2003) للسلوك العدواني، وقام بعمل مقياس الذكاء الوجداني، كما تبنى مقياس الجماعي (1997) لقياس التوافق النفسي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق إحصائية في مستوى السلوك العدواني بين الذكور والإناث كانت لصالح الذكور،

بالإضافة إلى وجود فروق إحصائية في مستوى ممارسة السلوك العدواني بين طلبة تخصص الادبي والعلمي كانت لصالح طلبة التخصص الأدبي.

ودرس الحوامدة (2007) "العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها". وقد هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء والتعرف على مسببات العنف الطلابي الجامعي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ولتحقيق هذه الدراسة تم اتباع منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وكانت الاستبانة والمقابلة شبه المغلقة أداتين رئيستين لتحقيق أهداف هذه الدراسة، واقتصرت هذه الدراسة على طلبة الجامعات الأردنية من مستوى درجة البكالوريوس للسنوات الأربع، ويقدر مجتمع الدراسة بـ (60000) طالباً وطالبة ينتمون إلى ست جامعات أردنية رسمية وخاصة. وتم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية طبقية من طلبة الجامعات الست وتمثل (9.2%) من مجتمع الدراسة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف لدى طلبة الجامعات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور؛ وإلى أن طلبة الكليات الإنسانية أكثر عنفاً من طلبة الكليات العلمية؛ وإلى أن الطلبة الريفيين أكثر عنفاً من طلبة المدن.

وفي دراسة قام بها ابو مصطفى والسمري (2007) بعنوان "علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني، دراسة ميدانية". وقد أجريت هذه الدراسة على طلبة جامعة الأقصى بهدف التعرف على علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني، وكذلك التعرف على الفروق المعنوية في كل مجالات الأحداث الضاغطة والسلوك العدواني وفقاً لمتغير الجنس والمستوى الدراسي والخلفية الثقافية. وقد تكونت عينة البحث من (524) طالباً وطالبة منهم (188) طالباً و (336) طالبة. واستخدم الباحثان مقياساً للسلوك العدواني يتألف من (39) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات، هي: (أ) العدوان الموجه نحو الذات. (ب) العدوان الموجه نحو الآخرين (ج). العدوان الموجه نحو الممتلكات الجامعية. واستخدم الباحثان برنامج (SPSS) الاحصائي، بالإضافة الى استخدامهما معادلة شيفيه. وأظهرت

نتائج الدراسة أن العدوان الموجه نحو الممتلكات الجامعية هو الاقل تكراراً، مع وجود فروق إحصائية بين الجنسين إذ كان الذكور اكثر عدوانية نحو الممتلكات من الإناث؛ يليه العدوان الموجه نحو الآخرين؛ ويأتي العدوان الموجه نحو الذات في قمة أشكال العدوان.

وفي دراسة قام بها الشمرى (2003) بعنوان "السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد".وقد هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى السلوك العدواني عند طلبة المرحلة المتوسطة تبعاً لمتغير الجنس ومستوى التحصيل الدراسي للأم والأب والدخل الشهري للأسرة. وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة الصف الثالث المتوسط بواقع (220) طالباً و(180) طالبة. واستخدمت الباحثة مقياس السلوك العدواني والمكون من (24) عبارة موزعة على مجالين هما: (أ) العدوان الحركي. (ب) العدوان اللفظي. وقد استخدمت الباحثة اختبار (ت)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

وفي دراسة قامت بها أبو زنط (2002) بعنوان "مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس". وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مظاهر العنف المدرسي في ضوء متغيرات الدراسة التي تشمل الجنس، والمستوى الاجتماعي، ومكان الإقامة، والمعدل التحصيلي، وعدد الطلاب في الصف، وعدد أفراد العائلة، بالإضافة إلى ترتيب الفرد بين أفراد الأسرة. ولتحقيق ذلك قامت الباحثة باختيار عينة دراسية مكونة من (418) طالباً وطالبة من الملتحقين في العام الدراسي (2000-2001)، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي واستبانة حداد وسوالمة (1993). وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وخاصة الصف العاشر الأساسي، تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلبة

المرحلة الأساسية العليا، وخاصة طلبة الصف العاشر الأساسي، تعزى لمتغير التحصيل الدراسي لصالح الإناث؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمظاهر العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وخاصة طلبة الصف العاشر الأساسي، تعزى لمتغير السكن لصالح طلبة المخيم وطلبة القرية؛ كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى مظاهر العنف لدى الطلبة تراوحت ما بين التقدير المنخفض والمنخفض جداً.

2. 2. أ. 2. **دراسات أجنبية:** فيما يلي عرض لنتائج أربع دراسات أجنبية عن العنف، إحداهما أجريت في المملكة الأردنية الهاشمية، والثانية في دولة الاحتلال الإسرائيلي، والثالثة في أمريكا والرابعة في بريطانيا.

وفي دراسة قامت بها ملكة (Malak, 2015) بعنوان "العنف والإصابات غير المتعمدة لدى طلبة المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين 15 – 19 سنة في الأردن". وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقدير انتشار العنف والجروح غير المقصودة بين الطلبة من الفئة العمرية ما بين (15–19) سنة وإلى مقارنة أنماط هذه السلوكيات بين الذكور والإناث. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي–الوصفي لعينة تكونت من (750) طالباً وطالبة من (8) مدارس ثانوية في عمان (4 مدارس للذكور و 4 مدارس للإناث). وقد استخدم استبيان مكتوب باللغة العربية. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن (26.8%) من الطلبة قد تم الاعتداء عليهم جسدياً؛ وإلى أن (43.3 %) من الطلبة قد شاركوا في عراك جسدي؛ وإلى أن (20.1%) قد تم التسلط عليهم؛ وإلى أن (45.3%) منهم قد تم جرحهم بشكل جدي، منهم (35.6%) من الطلبة قد تعرضوا للجروح بالوقوع أرضاً، وإلى أن (60.3 %) قد آذوا أنفسهم عرضياً (بدون قصد)، وقد كانت الكسور أو الخلع أكثر حالات الجروح جدية. وقد كان هناك تباين في النسب بين الذكور والإناث لصالح الذكور.

ودرس بيركووتز وبنبنشتي (Berkowitz & Benbenishty, 2012) بعنوان "وجهات النظر عن دعم المعلمين، والسلامة، والغياب عن المدرسة بسبب خوف الضحايا، والتنمر وضحايا التنمر". وقد هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أصناف الاشتراك في العنف المدرسي داخل المدارس الإسرائيلية بالارتكاز على النوع الاجتماعي، والعمر، ومستوى صفوف الطلبة، وعلى القومية (إسرائيلي/ عربي). وشملت عينة الدراسة على (13262) طالب من الصف (7–11). وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن نسبة (3.6%) كانوا ضحايا التنمر/التسلط؛ وإلى أن نسبة ضحايا التنمر بين الذكور حوالي ستة أضعاف ضحايا التنمر بين الإناث.

وفي دراسة قام بها بيوجر ورولي ولي (Bougere, Rowely & Lee 2004) بعنوان "انتشار والترتيب الزمني لتاريخ العنف لدى عينة من طلبة الجامعات من أصل أفرو–أمريكي". اشتملت عينة الدراسة على (288) طالباً وطالبة من أربع جامعات في جنوب أمريكا خلال العام الدراسي (2002). وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن (83.42%) من أفراد عينة الدراسة قد مارسوا أو مورس عليهم العنف النفسي على الأقل مرة واحدة خلال سنة (2001)، وأن (82.35%) من الطلاب، و (83.52%) من الطالبات اعترفوا بأنهم مارسوا الاعتداء النفسي مثل الاستهزاء والصراخ، وأن ما نسبته (33.33%) من الطلاب وما نسبته (20.99%) من الطالبات اعترفوا بممارسة العنف الجسدي.

دراسة تابر وبولتون (Tapper & Boulton, 2004) بعنوان "الاختلافات بين الجنسين في مستويات العدوان الجسدي واللفظي وغير المباشر لدى أطفال المدارس الإبتدائية وربطها بالمعتقدات المتعلقة بالعدوان". وهدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العدوان غير المباشر والعدوان اللفظي والجسدي تبعاً لمتغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الإبتدائية، والذين كان متوسط أعمارهم بين (7–12) سنة، وكانوا ملتحقين بمدرستين من مدارس

بريطانيا. وقد استخدم الباحث أسلوب الملاحظة، ومقياس تقدير الذات، ومقياس تقدير الوفاق للسلوك العدواني. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الذكور أكثر ممارسة للعدوان الجسدي من الإناث.

2. 2. ب. دراسات تناولت المهارات الاجتماعية

هناك العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع المهارات الاجتماعية بالدراسة والمناقشة والتحليل، وفيما يلي عرض لعددٍ منها:

2. 2. ب. 1. الدراسات العربية: نعرض فيما يلي نتائج أربع عشرة دراسة كتبت باللغة العربية عن المهارات الاجتماعية في المحيط العربي، هي:

دراسة قام بها أبو عيطة والفايز والسعود (2015) بعنوان "امتلاك طالبات الجامعة مستخدمات وغير مستخدمات شبكة التواصل الاجتماعي المهارات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة مقارنة". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية من مستوى البكالوريوس والدبلوم من سكان المدينة أو القرية. وقد استخدم في هذه الدراسة استبانة لقياس المهارات الاجتماعية مكونة من (50) عبارة، بالإضافة إلى المنهج الوصفي المقارن لفحص فرضيات الدراسة لاستخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، وتحليل التباين الثنائي. وتكونت عينة الدراسة من (128) طالبة موزعين كالآتي: (65) طالبة من سكان القرية، و (63) طالبة من سكان المدينة، منهم (74) طالبة من درجة الدبلوم، و (54) طالبة من درجة البكالوريوس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المهارات الاجتماعية بين الطالبات المستخدمات لشبكة التواصل الاجتماعي وغير المستخدمات لها تعزى لمتغير المستوى الدراسي أو لمتغير مكان السكن.

كما درس عواريب (2015) "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدينة الأغواط". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستبانة تكونت من مقياسين؛ الأول للمهارات الاجتماعية، والثاني للصحة النفسية. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة من الصف الثاني ثانوي من عدة مدارس في مدينة الاغواط، منهم (30) طالباً و(50) طالبة موزعين بالتساوي على الفرعين الأدبي والعلمي بواقع (40) طالباً وطالبة لكل منهما. وأشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى المهارات الاجتماعية ومستوى الصحة النفسية؛ وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير التخصص الدراسي.

ودرس النعيمي والخزوجي (2014) " المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة". إذ هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الفروق في المهارات الحياتية المتنوعة لدى طلبة جامعة ديالي بحسب متغير الجنس (ذكر/انثى)، والتخصص الدراسي (أدبي/علمي). ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء مقياس المهارات الحياتية بالاعتماد على تصنيف (منظمة الصحة العالمية). تكونت عينة الدراسة من (748) طالباً وطالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. وتوصلت الباحثتان إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث والتخصص في مستوى المهارات الحياتية.

كما درس اليوسف (2013) "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات". وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام في ضوء عدد من المتغيرات هي: الجنس والمستوى الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة. وقد تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبة من

المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى أفراد عينة الدراسة؛ كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وفي دراسة قام بها صبيح (2012) بعنوان "دور الإذاعة المدرسية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تطبيقية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الدور الذي تلعبه الاذاعة المدرسية في تنمية المهارات الاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية العامة. وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، كما واستخدمت فيها أداتين لجمع البيانات هما تحليل المضمون والاستبانة. طبقت هذه الدراسة على عينة عشوائية من (400) طالب من طلاب المرحلة الثانوية العامة في محافظة القيلوبية، والذين تتراوح أعمارهم من سن (15 – 17). وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية في درجات الذكور والإناث على مقياس المهارات الاجتماعية بأبعاده المختلفة.

كما درس المقداد، وبطاينة، والجراح (2011) "مستوى المهارات الاجتماعية لدى الاطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين". وقد هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء مستوى المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين وفيما إذا كان ذلك المستوى يختلف تبعاً لمتغير الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما. تكونت عينة الدراسة من (278) طالباً وطالبة منهم (181) طالباً وطالبة من الطلبة العاديين و (97) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم من مدارس تحتوي على غرف مصادر التعلم في مديرية التربية والتعليم في منطقة إربد الثانية. ولغرض جمع البيانات استخدمت صورة معدلة من مقياس المهارات الاجتماعية

للطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي طوره هارون (2005). أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الطلبة العاديين والطلبة ذوي صعوبات التعلم أظهروا مستوىً متوسطاً من المهارات الاجتماعية.

كما درس أبو الغيظ (2011) بعنوان "أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ونموذج التعلم التوليدي على التحصيل الدراسي والوعي بما وراء المعرفة والمهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي" في جامعة الأزهر. وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المهارات الاجتماعية الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة، ولتحديد مهارات الوعي بما وراء المعرفة الواجب توافرها لدى طالبات الجامعة، وكذلك الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ونموذج المتعلم التوليدي بهدف زيارة مستوى التحصيل الدراسي في مادة الإحصاء التربوي، ولتنمية الوعي بما وراء المعرفة والمهارات الاجتماعية لديهن. وتكونت عينة الدراسة من (85) طالبة ملتحقة بالجامعة في العام الدراسي (2010-2011)، وقسمت هذه العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة (25) طالبة، ومجموعتين تجريبيتين كل منهما تكونت من (30) طالبة. واستخدمت الباحثة مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الوعي بما وراء المعرفة من إعداد الباحثة نفسها. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التحصيل الدراسي.

وفي دراسة قام بها ادعيس والكساب (2011) بعنوان "درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (285) طالباً وطالبة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية تخصص معلم صف خلال الفصل الدراسي الثاني (2009-2010) والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هذه الدراسة تم إعداد استبانة تضمنت (31) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي الضبط الانفعالي،

والتعبير عن المشاعر، والقيادة، والعلاقات الاجتماعية، وصنع القرار. قد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور؛ كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مكان السكن لصالح القرية.

وفي دراسة قام بها عبد المجيد والبحيري والفخراني (2010) بعنوان "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي في المرحلة العمرية من (15 – 18) بمحافظة القاهرة". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة من مراحل التعليم الثانوي الحكومي والخاص، وقد انقسمت العينة بالتساوي بواقع (150) طالباً و (150) طالبة. وقد استخدم في هذه الدراسة عدة أدوات اشتملت على مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثين الثلاث، واستمارة تحديد المستوى الاجتماعي والثقافي من إعداد الباحثين أنفسهم أيضاً، وكشوف نهاية العام كمحك دراسي للتأخر، والأساليب الإحصائية، ومعامل ارتباط بيرسون، وجداول التوزيع التكراري مع النسب المئوية التي تشتمل على المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار الفروق بين متوسطي مجموعتين (T. Test). وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مقياس المهارات الاجتماعية بمكوناتها المختلفة ودرجة ارتفاع التحصيل الدراسي.

كما درس سعيد (2007–2008) "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة" في بلديتي أولاد دراج وأولاد عدي لقبالة/ الجزائر. وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى الارتباط بين المهارات الاجتماعية والتفوق الدراسي، ولمعرفة مدى التشابه أو الاختلاف بين الجنسين على أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية، ومدى تأثير مستوى المهارات الاجتماعية على المستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (360) طالباً وطالبة والملتحقين بالعام الدراسي 2007–2008، منهم (180) من المتفوقين دراسياً، و(180) من المتأخرين دراسياً موزعين

بالتساوي على المستويات الثلاثة (الثانية والثالثة والرابعة من التعليم المتوسط). اعتمدت اداة الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية من اعداد دونالد ريجيو (1986)، ترجمة وتعريب محمد السيد عبد الرحمن. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين كل من مهارة التعبير الاجتماعي، ومهارة الحساسية الانفعالية ومهارة الضبط الانفعالي مع التفوق الدراسي؛ وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين المتفوقين دراسياً على جميع أبعاد اختبار المهارات الاجتماعية؛ وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيري الجنس والمهارات الاجتماعية.

كما درس جوارنة (2007) "مدى امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعة الهاشمية في الأردن للمهارات الاجتماعية من جهة نظرهم". وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك طلبة تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمدى امتلاكهم للمهارات الاجتماعية تعزى للجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي. وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي)، وقد وزعت على أفراد العينة استبانة مهارات اجتماعية مكونة من (24) عبارة موزعة على خمسة مجالات. وتكونت العينة من (150) طالباً وطالبة من العام الدراسي (2005 – 2006). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا في المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس؛ كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الاجتماعية تعزى للتحصيل الدراسي المرتفع.

وفي دراسة قام بها البلوي (2004) بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين كل من الذكاء الانفعالي مع التوافق النفسي والمهارات الاجتماعية. وقد استخدمت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق (1998)، ومقياس التوافق النفسي من إعداد القناص (2000)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمادوني (1991). تكونت

عينة الدراسة من (290) طالبةً. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة احصائياً بين متوسط درجات الطالبات في جميع أبعاد المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص علمي كان ام أدبي.

ودرس حسيب (2001) "المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في المهارات الاجتماعية وفعالية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً ودراسة مدى الارتباط بين المهارات الاجتماعية والتفوق الأكاديمي. وفي هذه الدراسة، تم تطبيق اختبار المهارات الاجتماعية لريجيو (1986) والمكون من (90) عبارة لقياس المستويين الاجتماعي والانفعالي، وكذلك اختبار الفعالية العامة للذات لروبرت تبتون ورتنجتون والمكون من (27) عبارة على عينة مكونة من (188) طالباً وطالبة من أقسام كلية التربية في العريش/ جامعة قناة السويس، منهم (123) في السنة الأولى و (65) في السنة الرابعة. وقد أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين الذكور والإناث، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً في المهارات الاجتماعية ولصالح الطلبة المتفوقين.

كما درس الجمعة (1996) "المهارات الاجتماعية في علاقاتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المهارات الاجتماعية والإحساس بالوحدة النفسية في ضوء التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. وقد استخدم في الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد (السماداني)، ومقياس الإحساس بالوحدة النفسية من إعداد الباحثة. وتكونت عينة الدراسة من (1021) طالبة، من (82) تخصص جامعي أدبي وعلمي. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطالبات ذوات التخصص العلمي والأدبي في المهارات الاجتماعية، وإلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الاجتماعية بين الطالبات ذوات المستويات الدراسية.

2. 2. ب. 2. دراسات أجنبية

فيما يلي نعرض نتائج خمس دراسات أجنبية عن المهارات الاجتماعية، اثنتان اجريتا في أمريكا، واثنتان في تركيا، والأخيرة في بالتيمور؛ وهي:

وفي دراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (Polan,Seiveng & McMorris, 2013) بعنوان "هل المهارات الاجتماعية والعاطفية للشباب المراهقين وقائية ضد المشاركة في العنف وسلوكيات التنمر". وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية من جهة، وسلوكيات العنف والتنمر لدى الطلبة المراهقين من جهة أخرى. وقد تكونت عينة الدراسة من (171) طالباً وطالبة من المراهقين في المرحلة الأساسية العليا في مدينة موغلا التركية. استخدم الباحثون مقياسا المهارات الاجتماعية والعنف الطلابي، بالإضافة إلى استخدام الملاحظة كأداة للدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المهارات الاجتماعية والعاطفية قد تقلل من خطر انخراط المراهقين في سلوكيات العنف.

ودرس دبريتي وجننجز (DiPrete & Jennings, 2009) "المهارات الاجتماعية/السلوكية والفجوة بين الجنسين في الإنجاز التعليمي المبكر". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية/السلوكية والفجوة الطبقية بين الجنسين في وقت مبكر من التحصيل التعليمي لدى طلبة الروضة وحتى الصف الخامس في الولايات المتحدة الأمريكية، وإلى معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتحصيل الدراسي. وقد تكونت عينة الدراسة من (4910) طالب وطالبة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التحصيل الدراسي.

دراسة سمانسي (Samanci ,2009) بعنوان "آراء المعلمين حول تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة المدارس الابتدائية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن وجهات نظر المعلمين في العوامل التي تسهم في نمو المهارات الاجتماعية لدى الطلبة في مدارسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام

المنهج الوصفي، وتطوير استبانة المهارات الاجتماعية، كما تم استخدام منهج الدراسات النوعية. تكونت عينة الدراسة من (54) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من مجموعة من المدارس الحكومية في منطقة "ايرزو روم التركية". وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك أربعة عوامل تلعب دوراً مهماً في نمو المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الإبتدائية وهي: البيئة المدرسية والأسرة، والمجتمع، والخصائص الفردية للطالب؛ وإلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية بمستوى متوسط.

وفي دراسة قام بها جونز، وفورستر، وسكوز (Jone & Forster & Skuse, 2007) بعنوان "ماذا تعتقد انك تنظر إلى؟ التحقق من الإدراك الاجتماعي لدى الشباب الجانحين". وقد هدفت هذه الدراسة الى تحري المعرفة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس المهارات الاجتماعية الذي طوره (Skuse) وطبق على عينة من طلاب المرحلة الثانوية للذكور في مراكز الاصلاح والتأهيل في أمريكيا. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بتقدير متوسط، وأن عينة الطلاب أظهرت ضعفاً عاماً في المهارات الاجتماعية الانفعالية، حيث انهم لا يستطيعون تحديد اتجاهاتهم ومشاعر الآخرين نحوهم ونحو الآخرين.

وفي دراسة قام بها بيرسون (Pearson, 2005) بعنوان "العلاقة بين المهارات الاجتماعية وسلوك التعلم لأجل التحصيل الدراسي في مدرسة مجتمعها منخفض الدخل". وقد هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين المقدرة المدرسية والمهارات الاجتماعية وسلوك التعلم والجنس والتحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الإبتدائية الملتحقين بمدارس مجتمعها ذو دخل متدنٍ في مدينة بالتيمور/ ماري لاند. تكونت عينة الدراسة من (17) طالباً وطالبة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أنه لا توجد علاقة بين المهارات الاجتماعية والجنس من جهة والتحصيل الدراسي من جهة أخرى.

2. 2. ج. دراسات تناولت العنف وعلاقته بالمهارات الاجتماعية

وأجرى دخان دراسة (2015) بعنوان "المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة بمنطقة الناصرة" في فلسطين. وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على منظومة المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر. وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (398) طالباً وطالبة منهم (191) طالباً و (207) طالبة. وقد تم تطوير مقياسي المهارات الاجتماعية والتنمر، كما تم التحقق من معاملات الصدق والثبات لهما. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى العديد من الأمور، أهمها: أولاً: أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة مرتفعة، وقد جاء التواصل الاجتماعي في المرتبة الأولى وبمستوىً مرتفع. ثانياً: وجود فروق تعزى لتأثير الجنس في جميع المجالات، باستثناء مجال المشاركة الاجتماعية، وقد كانت الفروق لصالح الإناث في جميع المجالات، وكذلك في مستوى المهارات ككل. ثالثاً: وجود فروق في مستوى المهارات الاجتماعية تعزى لمستوى التحصيل الدراسي، وقد كانت الفروق لصالح ذوي التحصيل المرتفع. رابعاً: وجود فروق تعزى لتأثير الجنس في مجالي التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي والمعنوي، وجاءت الفروق لصالح الذكور، مع عدم وجود فروق تعزى لتأثير التحصيل الدراسي. خامساً: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير الصف في مجالي التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والمعنوي، وقد جاءت الفروق لصالح الصف الحادي عشر في التنمر اللفظي والمعنوي. سادساً: وجود علاقة سلبية بين مستوى المهارات الاجتماعية وسلوكيات التنمر لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة الناصرة.

وفي دراسة قامت بها خوخ (2012) بعنوان "التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية". وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الفرق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية، والتي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر الدراسي لدى هؤلاء الطلبة. اشتملت عينة الدراسة على (243) تلميذاً وتلميذة

من تلاميذ الصف السادس بالمملكة العربية السعودية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس التنمر المدرسي، ومقياس المهارات الاجتماعية، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار " ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية؛ كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي؛ بالإضافة إلى أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التكهن بالتنمر المدرسي كانت كما يأتي: "عامل الضبط الاجتماعي، والضبط الانفعالي، والحساسية الاجتماعية".

2. 3. **التعقيب على الدراسات السابقة**

تناولت الدراسات السابقة، والتي تم عرضها آنفا سواء كانت عربية أم أجنبية، متغيرات كثيرة في بيئات وسنوات مختلفة، وقد استهدفت غالباً فئات عمرية مختلفة من الطلبة. كما كان لها أهداف متباينة، واستخدمت فيها أدوات متعددة لغرض تحقيق أهدافها. وقد لاحظ الباحث أن أي من هذه الدراسات لم يشترك مع دراسات اخرى بنفس المتغيرات على الرغم من اختلاف مجتمعات الدراسة وبيئاتها الجغرافية والتعليمية. وقد كان لهذه الدراسات فائدة كبيرة في تطوير وتدعيم الفكرة البحثية لهذه الدراسة، وفي بناء إطارها النظري، وفي إيجاد قاعدة معلوماتية يستند عليها لعقد مقارنات ما بين نتائجها ونتائج هذه الدراسة.

لقد وجد الباحث أن معظم الدراسات السابقة ركزت على دراسة وعرض وتحليل ومناقشة ظاهرة العنف من وجهة نظر الطلبة فقط، دون أن يولي الباحثون اهتماماً لوجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور، مثل دراسة دحماني (2017)، ودراسة قادري (2015)، ودراسة سياج (2013)، ودراسة الفتلاوي

(2010)، ودراسة الحوامدة (2017)، ودراسة الشمري (2003). وقد ربطت دراسة العنف مع متغيرات كثيرة نذكر منها: العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الاخلاقي والمنظومة القيمية (العتوم ودراغمة، 2014)، والعنف المدرسي وعلاقته بالضغوط النفسية (حبّاس والحلاق والدجاني وثابت، 2014)، والعنف المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي (شاهين، 2013)، والعنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب (سياج، 2013)، والعنف المدرسي وعلاقته بالذكاء الوجداني (الفتلاوي، 2010). كما ربطت هذه الدراسات العنف المدرسي مع متغيرات مستقلة مختلفة، مثل الجنس، والمستوى الاجتماعي، ومكان الإقامة، والمعدل الدراسي، وعدد طلاب الصف، وعدد أفراد العائلة، وترتيب الفرد بين أفراد العائلة (أبو زنط، 2002)، والجنس، والتخصص (المياحي والكابي، 2013)، والجنس، والفرع الدراسي، ومعدل الطالب، والصف الدراسي (سياج، 2013). وللإحاطة بموضوع العنف المدرسي فإنه من المقترح أن تتناول دراسات جديدة موضوع العنف المدرسي وعلاقته بعدد ساعات الدوام المدرسي، والرسوب المدرسي، والتحصيل الدراسي للمعلمين، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

وقد ركزت عديد من الدراسات السابقة على دراسة وعرض وتحليل ومناقشة موضوع المهارات الاجتماعية، استندت غالبيتها على وجهة نظر الطلبة أنفسهم مثل دراسة ابو عيطة والفايز والسعود (2015)، وعواريب (2015)، النعيمي والخزوجي (2014)، اليوسف (2013)، وصبيح (2012)، عبد المجيد والبحيري والفخراني (2010). إلا أن دراستين في موضوع المهارات الاجتماعية قد استندتا على وجهة نظر المعلمين، وهما: المقداد وبطاينة والجراح (2011)، وسمانسي Samanci (2009). وقد ربطت دراسة المهارات الاجتماعية مع عدة متغيرات نذكر منها: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية (عواريب، 2015)، ومع التفوق الدراسي (سعيد، 2008/2007)، والتحصيل الدراسي (Pearson, 2005)، ومع درجة الإحساس بالوحدة النفسية (الجمعة، 1996). كما ربطت

هذه الدراسات المهارات الاجتماعية مع متغيرات مستقلة مختلفة، مثل الجنس، والتخصص الدراسي (عواريب، 2015 والنعيمي والخزوجي، 2014)، والجنس، والفئة العمرية (المقداد وبطاينة والجراح، 2011). وللإحاطة بموضوع المهارات الاجتماعية في البيئة التعليمية فإنه من المقترح أن تتناول دراسات جديدة موضوع المهارات الاجتماعية وعلاقتها بترتيب الطالب بين أفراد الأسرة، والوضع الاقتصادي الأسري، ومستوى التحصيل الدراسي للوالدين، والتخصص الجامعي، وعدد سنوات الخدمة المدرسية للمعلمين.

وبالاعتماد على ما ورد في هذه الدراسة من دراسات سابقة فإنه يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية، حيث تم تسجيل ثلاث دراسات فقط لها علاقة صريحة بين هذين المتغيرين، وهي: دراسة دخان (2015)، ودراسة بولان وسيفينغ ومكموريز (2013)، ودراسة خوخ (2012). وقد ربطت هذه الدراسات المهارات الاجتماعية مع متغيرات مستقلة محدودة، وهي: الجنس، والتحصيل الدراسي، والصف المدرسي. أما هذه الدراسة فقد امتازت بكونها تناولت العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وربطتهما بأربعة متغيرات مستقلة، وهي: الجنس، والتحصيل الدراسي (المعدل الأكاديمي)، والتخصص، ومكان السكن.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

3. 1. المقدمة

لتحقيق هدف الدراسة الرئيس المتمثل في التحقق من العلاقة بين العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة، تناول الباحث في هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، وكيفية اختيار العينة، كما قدّم وصفاً مفصلاً لأدوات الدراسة، وصدقها، وثباتها، وكذلك إجراءات الدراسة، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات الإحصائية اللازمة لاستخراج النتائج.

3. 2. منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي نظراً لملاءمته لأهداف الدراسة وأسئلتها، حيث أن هذا المنهج يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة وموجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها. والمنهج الارتباطي يسعى إلى فحص العلاقة بين مجموعتين منفصلتين أو أكثر، وذلك باستخدام مقاييس كمية، وأيضاً إيجاد العلاقة سمة أساسية في البحث الارتباطي.

3.3. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر (المرحلة الثانوية) بفرعيهما العلمي والأدبي في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة خلال العام الدراسي (2016-

2017). ويتكون مجتمع الدراسة من (2194) طالباً وطالبة موزعين على عشرة مدارس، منهم (775) طالباً، و(1419) طالبة، منهم (640) طالباً وطالبة ملتحقين بالفرع العلمي، و(1554) طالباً وطالبة ملتحقين بالفرع الأدبي. والجدول الآتي يبين توزيع مجتمع الدراسة تبعاً للمدرسة والتخصص والجنس.

جدول (1.3): توزع مجتمع الدراسة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف.

الرقم	المدرسة	الصف	عدد الشعب	عدد الطلبة
1	ذكور الهاشمية الثانوية	الحادي عشر علمي	3	99
		الثاني عشر علمي	3	65
2	ذكور عين مصباح الثانوية	الحادي عشر علمي	1	22
		الثاني عشر علمي	1	6
3	ذكور رام الله الثانوية	الحادي عشر أدبي	6	205
		الثاني عشر أدبي	6	206
4	ذكور البيرة الجديدة	الحادي عشر أدبي	3	100
		الثاني عشر أدبي	3	72
المجموع			26	775
5	بنات رام الله الثانوية	الحادي عشر علمي	4	145
		الثاني عشر علمي	4	134
6	بنات البيرة الجديدة الثانوية	الحادي عشر علمي	3	98
		الثاني عشر علمي	2	71
		الحادي عشر أدبي	3	91
		الثاني عشر أدبي	2	49
7	بنات البيرة الثانوية	الحادي عشر ادبي	6	209
		الثاني عشر أدبي	7	234
8	بنات عزيز شاهين	الحادي عشر أدبي	3	85
		الثاني عشر أدبي	3	92
9	سميحة خليل الثانوية المختلطة	الحادي عشر ادبي	1	16
		الثاني عشر ادبي	1	23
10	بنات التركية الثانوية	الحادي عشر أدبي	4	108
		الثاني عشر أدبي	3	64
المجموع			46	1419
المجموع الكلي			72	2194

3. 4. عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (377) طالباً وطالبة، والتي تشكل نسبة (17.2%)، من مجتمع الدراسة الكلي والبالغ (2194) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة. وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية (Cluster Random Sampling)، وذلك على مراحل متتابعة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف، وفي كل مرحلة كان الباحث يستخدم أسلوب القرعة بالإرجاع لاختيار الشعب الدراسية تبعاً لهذه المتغيرات. والجدول (2.3) الآتي يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لهذه المتغيرات.

جدول (2.3): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات: المدرسة والجنس والتخصص والصف.

الرقم	اسم المدرسة	الصف	عدد الشعب	عدد الطلبة
1	ذكور الهاشمية الثانوية	الحادي عشر علمي	1	24
		الثاني عشر علمي	1	21
2	ذكور رام الله الثانوية	الحادي عشر أدبي	1	32
		الحادي عشر أدبي	1	35
		الثاني عشر أدبي	1	33
المجموع			5	145
3	بنات رام الله الثانوية	الحادي عشر علمي	1	36
		الثاني عشر علمي	1	34
4	بنات عزيز شاهين	الحادي عشر أدبي	1	43
		الثاني عشر أدبي	1	30
5	بنات البيرة الجديدة	الحادي عشر أدبي	1	21
		الثاني عشر أدبي	1	28
6	بنات التركية	الحادي عشر أدبي	1	23
		الثاني عشر أدبي	1	17
المجموع			8	232
المجموع الكلي			13	377

3. 5. أدوات الدراسة

لتحقيق غرض الدراسة تم استخدام مقياسين لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها هما:

3. 5. أ. مقياس السلوك العدواني:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس باظة (2003) للسلوك العدواني، وذلك للتعرف على السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب، ومقياس شقير (2005) لتشخيص العنف ويشتمل هذا المقياس في صورته الأصلية على (40) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، وهي: السلوك العدواني المادي الذي اشتمل على (15) فقرة، والسلوك العدواني اللفظي والذي اشتمل على (15) فقرة، والعدائية التي اشتملت على (10) فقرات ملحق(أ). وللإجابة على فقرات المقياس بوضع (X) في خانة إحدى الخيارات الخمس الآتية: كثيراً جداً، كثيراً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً. إن العدد الإجمالي للفقرات الموجبة في هذا المقياس قد بلغ (37)، وإن مفتاح التصحيح لها هو (5، 4، 3، 2، 1)، أما العبارات السالبة فقد بلغ عددها الاجمالي (3)، وأن مفتاح التصحيح لها هو (1، 2، 3، 4، 5) كما هو مبين في الجدول (3.3) الآتي:

الجدول (3.3): توزيع فقرات مقياس السلوك العدواني على المجالات المختلفة.

رقم	محاور مقياس السلوك العدواني	عبارات المحاور	عدد العبارات
1	السلوك العدواني المادي	-11-10-9-8-7-6-*(5)-4-3-2-1 -15-14-13-12	15
2	السلوك العدواني اللفظي	-22-21-20-19-(18)-17-(16) 30-29-28-27-26-25-24-23	15
3	العدائية	-38-37-36-35-34-33-32-31 40-39	10

- البنود التي داخل القوس هي البنود السالبة العكسية

3. 5. أ. 1. صدق المقياس

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقتين هما: الأولى طريقة صدق الظاهري (Face Validty) أو ما هو معروف بصدق المحكمين من خلال عرضه على أحد عشر محكماً من اعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في جامعة القدس المفتوحة وجامعة القدس/أبو ديس، وهم مختصون في مجالات الإرشاد النفسي والتربوي، وإدارة تربوية، ومناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس كما هو موضح في ملحق (هـ). وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وتطوير على ضوء مقترحاتهم الكتابية، وقد أفاد المحكمون بصدق المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

أما الطريقة الثانية فكانت طريقة صدق البناء (Construct Validity) باحتساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس والمتوسط الكلي للمقياس وذلك على أفراد عينة الدراسة الفعلي، وكانت نتيجة هذه الطريقة كما هو مبين في الجدول (4.3) الآتي:

جدول (4.3): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس السلوك العدواني والمتوسط الكلي الخاص بالعنف المدرسي.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.645**	.000	11	.655**	.000	21	.614**	.000	31	.335**	.000
2	.503**	.000	12	.648**	.000	22	.624**	.000	32	.381**	.000
3	.438**	.000	13	.510**	.000	23	.586**	.000	33	.350**	.000
4	.669**	.000	14	.579**	.000	24	.448**	.000	34	.607**	.000
5	.336**	.000	15	.520**	.000	25	.485**	.000	35	.344**	.000
6	.694**	.000	16	.747**	.000	26	.683**	.000	36	.577**	.000

7	.529**	.000	17	.677**	.000	27	.570**	.000	37	.428**	.000
8	.465**	.000	18	.107*	.038	28	.610**	.000	38	.361**	.000
9	.663**	.000	19	.591**	.000	29	.391**	.000	39	.400**	.000
10	.637**	.000	20	.750**	.000	30	.520**	.000	40	.494**	.000

- دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 05.0$) * دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

تظهر نتائج الجدول السابق أن معاملات ارتباط فقرات مقياس السلوك العدواني لدرجتها الكلية كانت مرتفعة ودالة احصائياً.

3. 5. أ. 2. ثبات المقياس

تم احتساب ثبات مقياس السلوك العدواني بأبعاده المختلفة باستخدام طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، باستخدام معادلة الثبات لكرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك على عينة الدراسة الفعلية، وقد بلغت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة لمقياس السلوك العدواني الكلي والمجالات الفرعية كما هو مبين في الجدول (5.3) الآتي:

جدول (5.3): معاملات الثبات لمقياس السلوك العدواني الكلي والمجالات الفرعية.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات(كرونباخ ألفا)
1	السلوك العدواني المادي	15	0,883
2	السلوك العدواني اللفظي	15	0,872
3	العدائية	10	0,749
	السلوك العدواني الكلي	40	0.935

ويتضح من الجدول (5.3) أعلاه بأن معاملات الثبات لمجالات: السلوك العدواني المادي، والسلوك العدواني اللفظي، والعدائية قد بلغت (0,883، 0,872، 0,749) على الترتيب، كما بلغ معامل

الثبات الكلي لمقياس السلوك العدواني (0.935)، وهذه المعاملات تعتبر مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

3. 5. أ. 3. معيار تفسير الاستجابات على المقياس

لتفسير استجابات أفراد الدراسة على مقياس السلوك العدواني استخدم المعيار النسبي الآتي:

الحد الأعلى – الحد الأدنى \ 3 + 1

= 5 – 1\3 = 4\3= 33. 1 + 1 = 33. 2

وبذلك يكون المعيار كالآتي:

- أقل من (33. 2) استجابة منخفضة
- (33. 2 – 66. 3) استجابة متوسطة
- أكثر من (66. 3) استجابة مرتفعة

وقد تم استخدام هذا المعيار في كثير من الدراسات منها: الريماوي، وعبد الله (2012)، وسياج (2013)، وأبو هلال (2014)، والعجلوني (2016).

3. 5. ب. مقياس المهارات الاجتماعية:

استخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد رونالد ريجيو (1989) وترجمه وعربّه خليفة (2006)، حيث تكّون هذا المقياس في صورته الأصلية من (40) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات، هي: التعبير الاجتماعي الذي اشتمل على (13) فقرة؛ والحساسية الاجتماعية واشتمل على (11) فقرة؛ والضبط الاجتماعي واشتمل على (14) فقرة ملحق (ب). كما اشتمل المقياس على البيانات الشخصية للمستجيب. وبعد إجراء صدق البناء للمقياس تم حذف عبارتين (15

و 18) حيث لم تصلا إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على (38) فقرة بدلاً من (40) فقرة. وللإجابة عن عبارات المقياس يوضع علامة (X) في خانة احدى الخيارات الخمس الآتية: كثيراً جداً، كثيراً، أحياناً، نادراً، إطلاقاً. إن العدد الإجمالي للفقرات الموجبة في هذا المقياس قد بلغ (25) فقرة، وإن مفتاح التصحيح لها هو (5، 4، 3، 2، 1)، أما الفقرات السالبة فقد بلغ عددها الإجمالي (13)، وإن مفتاح التصحيح لها هو (1، 2، 3، 4، 5) كما هو مبين في الجدول (6.3) الآتي:

الجدول (6.3): توزيع فقرات مقياس المهارات الاجتماعية على المجالات المختلفة.

رقم	محاور المهارات الاجتماعية	عبارات المحاور	عدد العبارات
1	التعبير الاجتماعي	1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13	13
2	الحساسية الاجتماعية	(14)*-15-16-17-18-(19)-20-(21)-(22)-23-(24)-25-26	13
3	الضبط الاجتماعي	27-28-(29)-30-(31)-(32)-33-(34)-(35)-(36)-(37)-(38)-39-40	14

- يبين أن البنود التي داخل القوس ( ) هي البنود السالبة العكسية.

3. 5. ب. 1. **صدق المقياس**

وللتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقتين، هما: الأولى طريقة الصدق الظاهري (Face Validty) حيث تم عرضها على أحد عشر محكماً من أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية في جامعة القدس المفتوحة وجامعة القدس/أبو ديس، وهم مختصون في مجالات الإرشاد النفسي والتربوي، وإدارة تربوية، ومناهج وطرق التدريس، والتربية وعلم النفس كما هو موضح في ملحق (هـ). وقد

استجاب الباحث لآراء المحكّمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل وتطوير على ضوء مقترحاتهم الكتابية. وقد أفاد المحكمون بصدق المقياس وصلاحيته لأغراض هذه الدراسة.

أما الطريقة الثانية فكانت طريقة صدق البناء (Construct Validity) باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين متوسط كل فقرة من فقرات المقياس والمتوسط الكلي للمقياس وذلك على أفراد العينة الفعلي، والمبين نتائجه في الجدول (7.3) الآتي:

جدول (7.3): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات مقياس المهارات الاجتماعية والمتوسط الكلي للمقياس.

الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.427**	.000	11	.554**	.000	21	.209**	.000	31	.493**	.000
2	.564**	.000	12	.404**	.000	22	.288**	.000	32	.319**	.000
3	.434**	.000	13	.383**	.000	23	.194**	.000	33	.566**	.000
4	.315**	.000	14	.249**	.000	24	.212**	.000	34	.268**	.000
5	.473**	.000	15	.088	.087	25	.281**	.000	35	.523**	.000
6	.454**	.000	16	.345**	.000	26	.199**	.000	36	.276**	.000
7	.481**	.000	17	.102*	.048	27	.486**	.000	37	.176**	.001
8	.216**	.000	18	-.090	.079	28	.430**	.000	38	.307**	.000
9	.533**	.000	19	.139**	.007	29	.344**	.000	39	.417**	.000
10	.496**	.000	20	-.107*	.039	30	.327**	.000	40	.536**	.000

- دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)
- * دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

ويوضح الجدول (7.3) السابق أن جميع فقرات المقياس تتمتع بمعاملات صدق مقبولة وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) ومستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، باستثناء الفقرتين (15

و18) لم تصلا إلى مستوى الدلالة الإحصائية المطلوبة، وقد تم حذف هاتين الفقرتين ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (38) فقرة بدلاً من (40) عبارة.

3. 5. ب. 2. ثبات المقياس

لقد تم حساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency)، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، حيث بلغت قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة للمقياس الكلي والمجالات الفرعية كما هو مبين في الجدول (8.3) الآتي:

جدول (8.3): معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية الكلي والمجالات الفرعية.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات	معامل الثبات(كرنباخ الفا)
1	ثبات الاداة الخاصة بالتعبير الاجتماعي	13	0,772
2	ثبات الاداة الخاصة بالحساسية الاجتماعية	11	0,905
3	ثبات الاداة الخاصة بالضبط الاجتماعي	14	0,718
	الدرجة الكلية للمهارات الاجتماعية	38	0,777

يتضح من الجدول السابق بأن معامل الثبات لمجال التعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية، والضبط الاجتماعي قد بلغ: (0,772، 0,905، 0,718). وبلغ معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية (0,777)، وهذه المعاملات تعتبر مقبولة وملائمة لاغراض الدراسة الحالية.

3. 5. ب. 3. معيار تفسير الاستجابات على المقياس

ولتفسير استجابات أفراد الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية استخدم المعيار النسبي الآتي:

الحد الأعلى – الحد الأدنى \ 3 + 1

= 5 – 1\3 = 4\3= .33 1 + 1 = .33 2

وبذلك يكون المعيار كالآتي:

- أقل من (33. 2) استجابة منخفضة
- (33. 2 – 66. 3) استجابة متوسطة
- أكثر من (66. 3) استجابة مرتفعة

3. 6. **متغيرات الدراسة:**

المتغيرات المستقلة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة الآتيه:

-الجنس، وله مستويان: ذكر، انثى.

-التخصص، وله مستويان: علمي، أدبي.

-مكان السكن، وله ثلاثة مستويات: مدينة، قرية، مخيم.

- المعدل الأكاديمي، وله ثلاثة مستويات: أقل من (60%)، (60-80%)، أعلى من (80%).

المتغيرات التابعة:

أ.العنف المدرسي ب.المهارات الاجتماعية

3. 7. **إجراءات الدراسة**

لقد مرت الدراسة في العديد من الخطوات، والتي تتمثل فيما يلي:

1. اختيار أدوات الدراسة المناسبة والتأكد من صدقها وثباتها.

2. اختيار وتحديد عينة الدراسة.

3. تطبيق مقياسي السلوك العدواني، والمهارات الاجتماعية على أفراد عينة الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2016).

4. وبعد اكتمال عملية تجميع الاستبانات التي أجاب عنها أفراد العينة، قام الباحث بفرز هذه الاستبانات ومراجعتها وتصنيفها لفحصها والتأكد من الاجابة عنها بطريقة سليمة، وقد تبيّن للباحث أن ثلاث استبانات قد فُقدت، وبذلك يكون العدد الإجمالي المتبقي من الاستبانات هو (377) من أصل (380) استبانة.

5. تم تفريغ كل الاستبانات المجموعة على الحاسوب لعمل المعالجات الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية.

6. وضع النتائج في جداول والتعليق عليها.

3. 8. **المعالجات الإحصائية**

ولتحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها وفرضياتها اعتمد الباحث برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية – كما هو مشار اليه اعلاه –، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والاختبارات الاحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. اختبار "ت" (Independent T-test) للعينات المستقلة.
3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
4. معامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation).
5. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4. 1. **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو:** ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات مقياس السلوك العدواني، وللدرجة الكلية لكل مجال ونتائج الجداول (9.4)، (10.4)، (11.4) تبين ذلك، فيما يبين الجدول (12.4) ترتيب مجالات مقياس السلوك العدواني الكلية مرتبة ترتيباً تنازلياً.

4. 1. أ. **مجال السلوك العدواني المادي:**

ومن أجل تفسير نتائج السؤال الأول الخاص بمجال السلوك العدواني المادي فقد تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية كما يُوضح الجدول (9.4):

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية في مجال السلوك العدواني المادي مرتبة تنازلياً.

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	2	لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعاً على أيّة إساءة	3.83	1.26	76.6	مرتفعة
2	1	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجد نفسي مدفوعاً لضربه	3.50	1.35	70.0	متوسطة
3	6	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها	3.23	1.53	64.6	متوسطة
4	9	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي	2.61	1.42	52.2	متوسطة
5	5	في بعض الأحيان أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر	2.56	1.25	51.2	متوسط
6	10	أقدم على العنف المادي لحماية حقوقي	2.32	1.54	46.5	منخفض
7	4	أندفع في مشاجرات بدون سبب كافٍ	2.19	1.39	43.8	منخفض
8	12	أتشاجر مع زملائي حتى في اللعب	2.14	1.31	42.8	منخفض
9	11	ممارستي للعنف أو ضرب الآخرين يشعرني بالقوة	2.05	1.29	41.0	منخفض
10	13	أرمي المخلفات والقمامة في الساحات العامة	1.89	1.17	37.7	منخفض
11	14	إيذائي للغير بسبب قوتي يكسبني الثقة بالنفس	1.76	1.12	35.2	منخفض
12	3	أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كافٍ	1.71	1.13	34.3	منخفض
13	8	أشعر باندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين	1.60	1.00	31.9	منخفض
14	15	أضايق الحيوانات وأعذبها	1.45	1.00	29.0	منخفض

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
15	7	أعتدي بالضرب على كل من يختلف معي بالرأي	1.42	0.89	28.5	منخفض
المتوسط الكلي لمجال السلوك العدواني المادي			**2.28**	**0.78**	**45.7**	**منخفض**

وكما يتضح من الجدول (9.4) السابق أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية رام الله والبيرة الحكومية لمجال السلوك العدواني المادي كان مرتفعاً على الفقرة (2) حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.83)، بينما كان متوسطاً على الفقرات (1، 6، 9، 5) حيث بلغت المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات (3.50، 3.23، 2.61، 2.56) على الترتيب، بينما كان منخفضاً على الفقرات (10، 4، 12، 11، 13، 14، 3، 8، 15، 7) حيث بلغت المتوسطات الحسابية لتلك الفقرات (2.32، 2.19، 2.14، 2.05، 1.89، 1.76، 1.71، 1.60، 1.45، 1.42) على الترتيب. وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للسلوك العدواني المادي كان منخفضاً حيث كان المتوسط الحسابي لها (2.28).

4. 1. ب. **مجال السلوك العدواني اللفظي:**

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الدرجة الكلية لبعد العدوان اللفظي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال السلوك العدواني اللفظي مرتبة تنازلياً.

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	17	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أرد عليه	3.50	1.43	70.0	متوسط
2	29	أقتنع برأيي ولا أبالي برأي غيري	3.32	1.38	66.4	متوسط
3	26	أرد على شتائم الآخرين بنفس الطريقة	2.88	1.51	57.6	متوسط
4	20	إن مبدئي في الحياة رد الإهانة بالمثل	2.81	1.54	56.2	متوسط
5	30	أحرض الزملاء على الهيئة التدريسية	2.73	1.54	54.5	متوسط
6	21	أذكر الأفراد بأخطائهم علنياً	2.60	1.40	52.1	متوسط
7	25	أعبر عن غيظي بالألفاظ الجارحة بدلا من الضرب أو الأذى	2.36	1.30	47.3	متوسط
8	18	في تعبيراتي اللفظيّة أراعي شعور المحيطين من حولي	2.20	1.09	44.0	منخفض
9	19	أميل للسخرية من أداء الآخرين	2.19	1.19	43.9	منخفض
10	16	أسيء للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما أختلف معهم	2.12	1.25	42.3	منخفض
11	27	الصوت المرتفع والعنيف يكسبني ثقتي بنفسي	2.04	1.20	40.8	منخفض
12	28	السب العلني وسيلة للدفاع عن الذات	1.90	1.20	38.0	منخفض
13	23	أفضل أسلوب للتعامل مع الغير هو التهديد والوعيد بالكلام	1.85	1.12	37.0	منخفض
14	22	أسيء لفظياً للآخرين بدون سبب كافٍ	1.54	0.94	30.8	منخفض
15	24	أشعر بالقوة عندما أشتم زملائي بصوت مرتفع	1.47	0.89	29.4	منخفض
المتوسط الكلي لمجال السلوك العدواني اللفظي			**2.37**	**0.77**	**47.4**	**متوسط**

ويتضح من نتائج الجدول (10.4) السابق أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال السلوك العدواني اللفظي كان متوسطاً على الفقرات (17، 29، 26، 20، 30، 21، 25)، حيث كان المتوسط الحسابي لها على الترتيب (3.50، 3.32،

2.88، 2.81، 2.73، 2.60، 2.36)، وكان منخفضاً على الفقرات (18، 19، 16، 27، 28، 23، 22، 24) حيث كان المتوسط الحسابي لها على الترتيب (2.20، 2.19، 2.12، 2.04، 1.90، 1.85، 1.54، 1.47). وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للسلوك العدواني اللفظي فقد كان متوسطاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.37).

4. 1. ج. **مجال العدائية:**

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الدرجة الكلية لبعد العدائية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال العدائية مرتبة تنازلياً.

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	32	أشك بالصداقات الجديدة	3.20	1.14	64.1	متوسط
2	39	أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب مني	2.97	1.29	59.4	متوسط
3	31	أعتقد أن جميع من حولي من زملاء يعاملونني بلطف لغاية في أنفسهم	2.95	1.16	59.0	متوسط
4	35	أشعر ان زملائي لا يفرحون لي عندما أتفوّق	2.47	1.36	49.4	متوسط
5	38	أشعر أن زملائي يغارون من أفكاري	2.34	1.27	46.7	متوسط
6	40	أشعر كأن زملائي يدبّرون المكائد لي من خلفي	2.32	1.34	46.4	منخفض
7	34	أشعر بمتعة خاصة وأنا أرى أصدقائي يتحاشون أو يتجنبون مواجهتي	2.29	1.29	45.9	منخفض
8	36	أشعر بالسعادة عندما يهان أحد أمامي	1.69	1.17	33.7	منخفض

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
9	33	أستمتع عندما أفرق بين الأصدقاء	1.45	0.94	29.1	منخفض
10	37	لا أحب أن أرى أحداً سعيداً غيري	1.24	0.70	24.9	منخفض
المتوسط الكلي لمجال العدائية			**2.29**	**0.65**	**45.9**	**منخفض**

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال العدائية كان متوسطاً على الفقرات (32، 39، 31، 35، 38) حيث كان المتوسط الحسابي لها على الترتيب (3.20، 2.97، 2.95، 2.47، 2.34)، وكان منخفضاً على الفقرات (40، 34، 36، 33، 37) حيث كان المتوسط الحسابي لها على الترتيب (2.32، 2.29، 1.69، 1.45، 1.24). وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للعدائية فقد كان منخفضاً حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (2.29).

جدول رقم (12.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات مستوى السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً حسب مستوى السلوك العدواني.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
السلوك العدواني اللفظي	2.37	0.77	47.4	متوسط
العدائية	2.29	0.65	45.9	منخفض
السلوك العدواني المادي	2.28	0.78	45.7	منخفض
المجال الكلي	2.32	0.66	46.4	منخفض

ويتضح من نتائج الجدول السابق أن السلوك العدواني اللفظي قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية وكان متوسطه الحسابي (2.37)، يليه المجال الخاص بالعدائية الذي بلغ متوسطه الحسابي

(2.29)، وأخيراً السلوك العدواني المادي والذي كان متوسطه الحسابي يساوي (2.28)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجال الكلي الخاص بالسلوك العدواني (2.32).

4. 2. **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو:** ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المؤوية لكل فقرة من فقرات مقياس المهارات الاجتماعية وللدرجة الكلية لكل مجال كما تبين الجداول (13.4)، (14.4)، (15.4) هذه النتائج، فيما يبين الجدول (16.4) ترتيب مجالات مقياس المهارات الاجتماعية الكلية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المستوى الأكبر.

4. 2. أ. مجال التعبير الاجتماعي:

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفقرات والدرجة الكلية لبعد التعبير الاجتماعي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (13.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال التعبير الاجتماعي مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	1	أستمتع بوجودي مع الآخرين	4.00	0.91	80.0	مرتفع
2	10	أستمتع بالحديث مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية	3.82	0.97	76.4	مرتفع
3	2	أستطيع أن أنسجم مع الناس	3.76	0.89	75.2	مرتفع
4	11	من السهل عليّ تكوين صداقات	3.75	0.98	75.0	مرتفع

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
5	9	عندما أكون في مناقشة جماعية فإنني أشارك بنصيب في الحديث	3.72	0.93	74.5	مرتفع
6	12	لديّ القدرة على التأثير في الآخرين	3.70	0.93	74.1	مرتفع
7	5	أختلط بالآخرين أثناء المناسبات	3.68	1.00	73.5	مرتفع
8	3	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية	3.43	1.05	68.5	متوسط
9	8	استخدم الكثير من الإشارات والإيماءات لتوضيح قصة ما	3.40	1.09	68.0	متوسط
10	13	يمكنني أن أتحدث عدة ساعات في أي موضوع	3.35	1.30	67.0	متوسط
11	4	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها	3.21	1.12	64.3	متوسط
12	7	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين	3.11	1.05	62.2	متوسط
13	6	أبادر بتقديم وتعريف نفسي للغرباء	2.94	1.16	58.7	متوسط
المتوسط الكلي لمجال التعبير الاجتماعي			**3.53**	**0.54**	**70.6**	**متوسط**

يتضح من نتائج الجدول (13.4) السابق أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال التعبير الاجتماعي كان مرتفعاً في الفقرات (1، 10، 2، 11، 9، 12، 5)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها على الترتيب (4.00، 3.82، 3.76، 3.75، 3.72، 3.70، 3.68). وكان متوسطاً في الفقرات (3، 8، 13، 4، 7، 6)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لها على الترتيب (3.43، 3.40، 3,35، 3.21، 311، 294). وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للتعبير الاجتماعي فإنها كانت متوسطة، حيث كان المتوسط الحسابي لها (3.53). ومن ذلك يمكن ملاحظة وجود تأثير إيجابي من التعبير الاجتماعي على العنف المدرسي، بمعنى إنه كّلما زادت إمكانية التعبير الاجتماعي فان مستوى العنف المدرسي ينخفض.

4. 2. ب. **مجال الحساسية الاجتماعية:**

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفقرات والدرجة الكلية لبعد الحساسية الاجتماعية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (14.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال الحساسية الاجتماعية مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	19	أعتقد أنني آخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي	3.51	1.11	70.2	متوسط
2	26	أهتم بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني	3.50	1.25	70.0	متوسط
3	23	يهمني جداً حب الناس لي	3.45	1.36	69.0	متوسط
4	25	أهتم بما أكوّنه عن الآخرين من انطباعات	3.36	1.09	67.2	متوسط
5	17	أتأثّر بالحالة النفسية للمحيطين بي	3.36	1.13	67.3	متوسط
6	22	أنا حسّاس جداً للنقد	3.36	1.35	67.2	متوسط
7	21	أتأثّر بشدة بأي شخص يكشر في وجهي	3.34	1.29	66.9	متوسط
8	14	أشعر بالضعف من النقد أو التوبيخ	3.20	1.27	64.1	متوسط
9	20	أكون قلقاً من أن يسيء الآخرون فهمهم لما أقوله لهم	3.01	1.22	60.2	متوسط
10	24	أكون عصبياً ومتوتراً إذا علمت أن شخصاً ما يراقبني	2.88	1.38	57.6	متوسط
11	16	أحب المشاركة في المناقشات السياسية بدلاً من أن ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرون	2.87	1.31	57.4	متوسط
المتوسط الكلي لمجال الحساسية الاجتماعية			**3.24**	**0.36**	**64.9**	**متوسط**

ويتضح من نتائج الجدول (14.4) السابق أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال الحساسية الاجتماعية كان متوسطاً في الفقرات (19، 26، 23، 25، 17، 22، 21، 14، 20، 24، 16) حيث كان المتوسط الحسابي لها على الترتيب (3.51، 3.50، 3.45، 3.36، 3.36، 3.36، 3.34، 3.20، 3.01، 2.88، 2.87) وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للحساسة الاجتماعية فإنها كانت متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي لها (3.24).

4. 2. ج. **مجال الضبط الاجتماعي:**

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للفقرات والدرجة الكلية لبعد الضبط الاجتماعي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (15.4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال الضبط الاجتماعي مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
1	37	ألاحظ أن الناس من المستويات الاجتماعية الأقل مني يشعرون بعدم الارتياح عندما يجلسون معي	4.16	1.05	83.1	مرتفع
2	36	أشعر بعدم الراحة في الحفلات التي يحضرها بعض الأشخاص المهمين جداً	3.91	1.19	78.2	مرتفع
3	34	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص المختلفين عني في المستوى الاجتماعي	3.88	1.24	77.6	مرتفع
4	27	أستطيع التوافق مع كل الناس صغيرهم أو كبيرهم	3.86	0.95	77.2	مرتفع
5	40	أستطيع التكيف بسهولة في أي موقف اجتماعي	3.74	1.04	74.7	مرتفع

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
6	30	أجد نفسي ماهراً في إجراء المحادثات إذا تم الإعداد لها بشكل مسبق	3.73	1.05	74.7	مرتفع
7	38	أخطئ عندما أتحدث مع أشخاص غرباء	3.70	1.08	74.0	مرتفع
8	35	لست ماهراً في الاختلاط بالناس أثناء المناسبات الاجتماعية	3.68	1.18	73.6	مرتفع
9	31	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس	3.59	1.19	71.8	متوسط
10	29	أجد صعوبة في النظر لوجوه وعيون الآخرين عندما أتحدث معهم	3.54	1.30	70.9	متوسط
11	28	عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي أكون أنا الشخص المتحدث إليهم	3.49	0.92	69.7	متوسط
12	33	أكون ماهراً جداً في إدارة المناقشات الجماعية	3.42	1.02	68.3	متوسط
13	39	أرغب في أن أكون قائد جماعة	3.30	1.36	65.9	متوسط
14	32	أضطرب عندما لا أكون واثقاً من معلوماتي أثناء الحديث	2.93	1.06	58.6	متوسط
المتوسط الكلي لمجال الضبط الاجتماعي			**3.64**	**0.52**	**72.7**	**متوسط**

ويتضح من نتائج الجدول (15.4) السابق أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية لمجال الضبط الاجتماعي كان مرتفعاً في الفقرات (37، 36، 34، 27، 40، 30، 38، 35) حيث كان المتوسط الحسابي لها على الترتيب (4.16، 3.91، 3.88، 3.86، 3.74، 3.73، 3.70، 3.68)، وكان متوسطاً في الفقرات (31، 29، 28، 33، 39، 32)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لها على الترتيب (3.59، 3.54، 349، 3.42، 3.30، 2.93). وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي للضبط الاجتماعي فقد كان متوسطاً، حيث كان المتوسط الحسابي لها (3.64).

وقد تمت مقارنة مستويات مجالات المهارات الاجتماعية فيما بينها حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (16.4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة والدرجة الكلية مرتبة تنازلياً حسب مستوى المهارات الاجتماعية.

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الدرجة
الضبط الاجتماعي	3.64	0.52	72.7	متوسط
التعبير الاجتماعي	3.53	0.54	70.6	متوسط
الحساسية الاجتماعية	3.24	0.36	64.9	متوسط
المجال الكلي	3.47	0.36	69.5	متوسط

ويتضح من الجدول (16.4) السابق أن الضبط الاجتماعي قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية حيث بلغ متوسطه الحسابي (3.64)، يليه مجال التعبير الاجتماعي الذي بلغ متوسطه الحسابي (3.53)، وأخيرا مجال الحساسية الاجتماعية الذي كان متوسطه الحسابي (3.24). بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجال الكلي الخاص بالمهارات الاجتماعية (3.47).

4. 3. النتائج المتعلقة بفحص فرضيات الدراسة

4. 3. أ. **الفرضية الأولى**: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير الجنس، كما إنه تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم (17.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس / المجالات	الذكور		الإناث		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
السلوك العدواني المادي	2.89	0.68	1.91	0.56	15.22	*.000
السلوك العدواني اللفظي	2.93	0.64	2.02	0.62	13.73	*.000
العدائية	2.67	0.65	2.06	0.54	10.00	*.000
السلوك العدواني الكلي	2.85	0.56	1.99	0.48	15.90	*.000

*وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (17.4) السابق وجود فروق دالة احصائياً ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى العنف المدرسي الكلي وفي المجالات الفرعية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور في مجالات السلوك العدواني، حيث أظهرت النتائج في الجدول أعلاه أن المتوسط الخاص بفئة الذكور لمجال السلوك العدواني المادي يساوي (2.89)، بينما بلغ (1.91) لفئة الإناث. وأظهرت النتائج أن متوسط فئة الذكور لمجال السلوك العدواني اللفظي يساوي (2.93)، بينما بلغ (2.02) لفئة الإناث لنفس المجال. اما فيما يتعلق بمجال العدائية أظهرت النتائج أن متوسط فئة الذكور يساوي (2.67)، بينما يساوي (2.06) لفئة الإناث. وأظهرت النتائج أن المتوسط الخاص بفئة الذكور الخاص بمجال السلوك العدواني الكلي يساوي (2.85)، أما فئة الإناث فقد أظهرت النتائج أنه يساوي (1.99).

4. 3. ب. **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.

وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس السلوك العدواني تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو مبين في الجدولين الآتيين:

جدول (18.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى العنف المدرسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

المعدل / المجال	اقل من 60		80-60		اعلى من 80	
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات
السلوك العدواني المادي	2.75	0.79	2.24	0.73	2.06	0.70
السلوك العدواني اللفظي	2.72	0.75	2.33	0.76	2.19	0.71
العدائية	2.45	0.69	2.31	0.61	2.18	0.66
السلوك العدواني الكلي	2.67	0.67	2.29	0.64	2.14	0.61

يوضح الجدول (18.4) السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي، ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (**One way ANOVA**) والمبينة نتائجه في الجدول (19.4) الآتي:

جدول (19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في العنف المدرسي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلوك العدواني المادي	بين المجموعات	25.798	2	12.899	24.093	*0.000
	داخل المجموعات	200.235	374	0.535		
	المجموع	226.033	376			
السلوك العدواني اللفظي	بين المجموعات	15.014	2	7.507	13.666	*0.000
	داخل المجموعات	205.448	374	0.549		
	المجموع	220.463	376			
العدائية	بين المجموعات	3.775	2	1.887	4.494	*0.012
	داخل المجموعات	157.079	374	0.420		
	المجموع	160.853	376			
السلوك العدواني الكلي	بين المجموعات	14.657	2	7.328	18.183	*0.000
	داخل المجموعات	150.741	374	0.403		
	المجموع	165.398	376			

*وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبيّن أن قيمة sig **(مستوى الدلالة)** أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة الخاصة بالعنف المدرسي تبعا لمتغير المعدل الأكاديمي. ولمعرفة اتجاه الفروق ولصالح أي فئة من فئات (المعدل الأكاديمي) فقد تم استخدام اختبار (شفيه) للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجداول أدناه **(20.4، 21.4، 22.4، 23.4):**

جدول (20.4): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني المادي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

المعدل الأكاديمي	أقل من (60)	(60 – 80)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.5132*	0.6964*
(60 – 80)	-	-	0.1832
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

بالإستناد الى اختبار شفيه المقارنات البعدية (Post Hoc Test) تبين أن مستوى الدلالة بين الفئة (60%–80%) والفئة أعلى من (80%) أكبر من (0.05)، وهي بذلك غير دالة احصائيا، لذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين هاتين الفئتين. أما فيما يتعلق بباقي الفئات فقد تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة إحصائياً، ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (20.4) أعلاه الفروق تميل لصالح فئة الطلبة الذين تقل معدلاتهم عن (60%) فيما يتعلق بالسلوك العدواني المادي تبعاً للتحصيل الدراسي؛ لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

جدول (21.4): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني اللفظي تبعاً لمتغير المعدل الاكاديمي.

المعدل الأكاديمي	أقل من (60)	(60 – 80)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.3899*	0.5316*
(60 – 80)	-	-	0.1418
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (21.4) السابق بالاستناد الى اختبار المقارنات البعدي شافيه (Post Hoc Test) أن مستوى الدلالة بين الفئة (60%–80%) والفئة التي هي أعلى من (80%) أكبر من (0.05)، وهي بذلك غير دالة إحصائياً لذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين هاتين الفئتين. أما فيما يتعلق بباقي الفئات تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة إحصائياً. ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (21.4) أعلاه الفروق تميل

لصالح الفئة الذين معدلاتهم تقل عن (60%) فيما يتعلق بالسلوك العدواني اللفظي تبعاً للتحصيل الدراسي؛ لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

جدول (22.4): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول العدائية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

المعدل الأكاديمي	أقل من (60)	(60 – 80)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.1422	0.2671*
(60 – 80)	-	-	0.1249
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يوضح الجدول (22.4) السابق بالإستناد إلى اختبار المقارنات البعدي شافيه (Post Hoc Tests) أن مستوى الدلالة بين الفئة (أقل من 60%) والفئة (60%–80%) أكبر من (0.05) كذلك بين الفئة (60%– 80%) والفئة (اكبر من 80%) وهي بذلك غير دالة إحصائيا، لذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلك الفئات. أما فيما يتعلق بالفئة (اقل من 60%) والفئة (اكثر من 80%) فقد تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة إحصائياً. ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (22.4) أعلاه الفروق تعود لصالح الفئة الذين معدلاتهم تقل عن (60%) فيما يتعلق بالعدائية تبعاً للتحصيل الدراسي؛ لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

جدول (23.4): اختبار شافيه للمقارنات البعدية حول السلوك العدواني الكلي تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

التحصيل	أقل من (60)	(60 – 80)	أكثر من (80)
أقل من (60)	-	0.3742*	0.5273*
(60 – 80)	-	-	0.1531
أكثر من (80)	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح الجدول (23.4) السابق بالاستناد إلى اختبار المقارنات البعدي شافيه (Post Hoc Tests) أن مستوى الدلالة بين الفئة (60%–80%) والفئة أعلى من (80%) أكبر من (0.05) وهي بذلك

غير دالة إحصائياً، لذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين هاتين الفئتين. أما فيما يتعلق بباقي الفئات فقد تبين أن قيمة مستوى الدلالة أقل من (0.05) وهي بذلك دالة احصائياً. ومن هنا يمكن تحديد اتجاه الفروق ولصالح أي فئة، حيث بينت النتائج في الجدول رقم (23.4) أعلاه الفروق تميل لصالح الفئة الذين معدلاتهم تقل عن (60%) فيما يتعلق بالسلوك العدواني الكلي تبعاً للتحصيل الدراسي وذلك لأن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

4. 3. ج. **الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

للإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على العنف المدرسي تبعاً لمتغير التخصص، كما إنه تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات كما هو في الجدول الآتي:

جدول (24.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص / المجالات	علمي		ادبي		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
السلوك العدواني المادي	2.08	0.75	2.37	0.75	-3.38	*0.001
السلوك العدواني اللفظي	2.22	0.79	2.43	0.75	-2.45	*0.015
العدائية	2.29	0.78	2.30	0.59	-.14	0.886
السلوك العدواني الكلي	2.19	0.68	2.38	0.65	-2.52	*0.011

*وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$).

يوضح الجدول (24.4) السابق بالإستناد إلى اختبار (ت) فقد تبيّن أن قيمة **(مستوى الدلالة)** أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بمجال العدائية، وهي بذلك غير دالة إحصائياً، لذلك نقبل الفرضية الصفرية

القائلة بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات أفراد العينة حول مجال العدائية تعزى لمتغير التخصص. كما تبين أن قيمة **(مستوى الدلالة)** أقل من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بكل من السلوك العدواني المادي واللفظي والسلوك العدواني الكلي، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة لمتوسطات العينة الخاصة بالسلوك العدواني المادي واللفظي والسلوك العدواني الكلي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص ونقبل الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الخاصة بتلك المجالات، كما تبين أن الفروق في المتوسطات لصالح الطلبة في الفرع الأدبي، حيث أظهرت النتائج أن متوسط طلبة الأدبي في السلوك العدواني المادي يساوي (2.37)، بينما يساوي (2.08) في الفرع العلمي، بالإضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الخاص بطلبة الفرع الأدبي في مجال السلوك العدواني اللفظي يساوي (2.43)، بينما يساوي (2.22) لطلبة الفرع العلمي، أما فيما يتعلق بالسلوك العدواني الكلي فقد بينت النتائج أن متوسط طلبة الفرع الادبي يساوي (2.38)، وأن متوسط طلبة الفرع العلمي يساوي (2.19).

4. 3. د. **الفرضية الرابعة: لا** توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

للإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة الخاصة بالسلوك العدواني تبعاً لمتغير مكان السكن فكانت كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (25.4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس العنف المدرسي تبعاً لمتغير مكان السكن.

مكان السكن / المجالات	مدينة		قرية		مخيم	
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات
السلوك العدواني المادي	2.26	0.77	2.49	0.87	2.40	0.79
السلوك العدواني اللفظي	2.33	0.75	2.62	0.83	2.57	0.88
العدائية	2.26	0.63	2.33	0.72	2.60	0.81
السلوك العدواني	2.29	0.64	2.50	0.75	2.51	0.77

يوضح الجدول (25.4) السابق وجود فروق ظاهريه بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مستوى العنف المدرسي وفق متغير مكان السكن، ولمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدمت الدراسة اختبار تحليل التباين الأحادي **(One way ANOVA)** والمبين نتائجه في الجدول الآتي:

جدول (26.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالة الفروق في العنف المدرسي تبعاً لمتغير مكان السكن.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السلوك العدواني المادي	بين المجموعات	1.611	2	0.806	1.343	0.262
	داخل المجموعات	224.422	374	0.600		
	المجموع	226.033	376			
السلوك العدواني اللفظي	بين المجموعات	3.171	2	1.585	2.729	0.067
	داخل المجموعات	217.292	374	0.581		
	المجموع	220.463	376			
العدائية	بين المجموعات	2.920	2	1.460	3.458	*0.033
	داخل المجموعات	157.933	374	0.422		
	المجموع	160.853	376			
السلوك العدواني	بين المجموعات	2.178	2	1.089	2.495	0.084
	داخل المجموعات	163.220	374	0.436		
	المجموع	165.398	376			

*وجود فروق دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

بالإستناد إلى اختبار التباين الأحادي تبين أن قيمة sig **(مستوى الدلالة)** أعلى من ($\alpha \leq 0.05$)، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات افراد العينة الخاصة بكل من السلوك العدواني المادي واللفظي والعنف المدرسي الكلي (السلوك العدواني) تبعا لمتغير مكان السكن. من ناحية أخرى فقد تبين أن قيمة sig **(مستوى الدلالة) أقل** من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بمجال العدائية، وهي بذلك دالة إحصائياً لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة حول العدائية تبعا

لمتغير مكان السكن، لذلك قامت الدراسة باستخدام اختبار للمقارنات البعدية لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي فئة حسب متغير مكان السكن، والجدول التالي يوضح الاختبار البعدي للمقارنات:

جدول (27.4) اختبار شافيه للمقارنات البعدية تبعا لمتغير مكان السكن.

مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم
مدينة	-	-0.0704	-0.3395*
قرية	-	-	-0.2691
مخيم	-	-	-

*دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح الجدول (27.4) السابق بالإستناد إلى اختبار المقارنات البعدي (Post Hoc Test) لتحليل التباين الأحادي فقد تبين أن قيمة sig (مستوى الدلالة) أكثر من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بالطلبة من سكان القرى، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذلك لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين فئة (قرية) بالمقارنة مع المدينة والمخيم، بينما أظهرت النتائج الخاصة بالجدول أعلاه أن قيمة sig **(مستوى الدلالة)** أقل من ($\alpha \leq 0.05$) الخاصة بسكان المدينة بالمقارنة مع سكان المخيم، حيث إن الاولى تظهر أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بالمتوسطات الخاصة بسكان المدينة والمخيم، لذلك يتضح أن المتوسط الخاص بسكان المخيم أعلى من المتوسط الخاص بسكان المدينة مما يعني أن الفروق تعود لصالح سكان المخيم (المتوسط الاعلى) والخاص بمجال العدائية تبعا لمتغير مكان السكن.

4. 3. هـ. **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذه الفرضية حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، كما إنه تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات فكانت كما هو في الجدول الآتي:

جدول رقم (28.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس / المجالات	الذكور		الإناث		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التعبير الاجتماعي	3.56	0.45	3.51	0.58	1.01	0.315
الحساسية الاجتماعية	3.30	0.38	3.21	0.35	2.30	*0.022
الضبط الاجتماعي	3.68	0.48	3.61	0.54	1.39	0.166
المهارات الاجتماعية	3.52	0.31	3.45	0.39	1.91	0.057

*وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

يوضح الجدول (28.4) السابق وجود فروق دالة احصائياً في المجال الخاص بالحساسية الاجتماعية حيث يبين اختبار (ت) أن قيمة sig **(مستوى الدلالة)** أقل من ($\alpha \leq 0.05$)، وهي بذلك دالة إحصائياً، لذا ترفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة الخاصة بالمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس، وذلك لصالح الذكور. كما تشير نتائج هذا الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الخاصين بالتعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي، حيث يبين اختبار (ت) أن قيمة sig (مستوى الدلالة) أكثر من ($\alpha \leq 0.05$)، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة الخاصة بالمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس

4. 3. و. **الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي. وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (29.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

المعدل / المجال	اقل من 60		80-60		اعلى من 80	
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات
التعبير الاجتماعي	3.49	0.48	3.47	0.56	3.61	0.53
الحساسية الاجتماعية	3.25	0.39	3.23	0.36	3.26	0.35
الضبط الاجتماعي	3.63	0.50	3.58	0.53	3.70	0.51
المهارات الاجتماعية	3.46	0.32	3.43	0.39	3.53	0.35

تبين نتائج الجدول (29.4) السابق الخاصة بمجال التعبير الاجتماعي أن متوسط الفئة (أعلى من 80%) قد حازت على اعلى المتوسطات، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.61)، تليها فئة الطلبة (اقل من 60%) حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.49)، بينما حازت فئة الطلبة (ما بين 60%–80%) على أدنى المتوسطات حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.47). كما أظهرت النتائج الخاصة بمجال الحساسية الاجتماعية أن متوسط الفئة (أعلى من 80%) قد حصلت على أعلى المتوسطات وبلغ المتوسط الحسابي لتلك الفئة (3.26)، تليها فئة الطلبة (أقل من 60%) حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.25)، بينما حصلت فئة الطلبة (ما بين 60%–80%) على أدنى المتوسطات حيث كان متوسطها

الحسابي يساوي (3.23). كما بينت النتائج الخاصة بمجال الضبط الاجتماعي أن متوسط الفئة (أعلى من 80%) قد حازت على أعلى المتوسطات حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.70)، تليها فئة الطلبة (أقل من 60%) حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.63)، بينما حازت فئة الطلبة (ما بين 60%-80%) على أدنى المتوسطات حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.58). وأخيراً، أظهرت النتائج الخاصة بمجال المهارات الاجتماعية الكلي أن متوسط الفئة (أعلى من 80%) قد حاز على أعلى المتوسطات وبلغ متوسطه الحسابي (3.53)، تليها فئة الطلبة (أقل من 60%) حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.46)، بينما حازت فئة الطلبة (ما بين 60%-80%) على أدنى المتوسطات وكان متوسطها الحسابي يساوي (3.43).

ولتحديد دلالة الفروق بين هذه المتوسطات تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (**One way ANOVA**) والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

جدول رقم (30.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لمقياس المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعبير الاجتماعي	بين المجموعات	1.575	2	0.788	2.775	0.064
	داخل المجموعات	106.136	374	0.284		
	المجموع	107.711	376			
الحساسية الاجتماعية	بين المجموعات	0.082	2	0.041	0.316	0.729
	داخل المجموعات	48.654	374	0.130		
	المجموع	48.736	376			
الضبط الاجتماعي	بين المجموعات	1.061	2	0.531	1.976	0.140
	داخل المجموعات	100.422	374	0.269		

	المجموع	101.484	376			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.707	2	.353	2.683	0.070
	داخل المجموعات	49.265	374	0.132		
	المجموع	49.972	376			

يوضح الجدول (30.4) السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة على المهارات الاجتماعية الكلية والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

4. 3. ز. **الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

للإجابة عن هذه الفرضية تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص، كما تم استخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين هذه المتوسطات فكانت كما هو في الجدول الآتي:

جدول رقم (31.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص / المجالات	علمي		ادبي		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التعبير الاجتماعي	3.51	0.59	3.54	0.51	0-.56	0.578
الحساسية الاجتماعية	3.21	0.32	3.26	0.38	-1.32	0.187
الضبط الاجتماعي	3.63	0.58	3.64	0.49	0-.263	0.792
المهارات الاجتماعية	3.45	0.40	3.48	0.35	0-.82	0.412

تبين نتائج الجدول السابق (31.4) الخاصة بمجال التعبير الاجتماعي أن متوسط طلبة الفرع الأدبي كان أعلى من طلبة الفرع العلمي، حيث كان متوسط طلبة الفرع الأدبي يساوي (3.54) بينما كان متوسط طلبة الفرع العلمي يساوي (3.51). وبينت النتائج الخاصة بمجال الحساسية الاجتماعية أن متوسط طلبة الفرع الأدبي ايضا كان أعلى من طلبة الفرع العلمي، حيث بلغ متوسط طلبة الفرع الأدبي لهذا المجال (3.26) بينما بلغ متوسط طلبة الفرع العلمي (3.21). وبينت النتائج الخاصة بمجال الضبط الاجتماعي أن متوسط طلبة الفرع الأدبي كان أعلى من طلبة الفرع العلمي، حيث بلغ متوسط طلبة الفرع الأدبي (3.64) بينما كان متوسط طلبة الفرع العلمي (3.63). وأخيراً، بينت النتائج الخاصة بمجال متوسط المهارات الاجتماعية الكلي ان متوسط طلبة الفرع الأدبي كان أعلى من طلبة الفرع العلمي حيث بلغ متوسط طلبة الفرع الادبي (3.48)، بينما كان متوسط طلبة الفرع العلمي (3.45).

ويوضح الجدول (31.4) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات إستجابات أفراد عينة الدراسة على المهارات الاجتماعية الكلية والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير التخصص.

4. 3. ح. **الفرضية الثامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن. وللإجابة عن هذه الفرضية فقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (32.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة لمستوى المهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير مكان السكن.

مكان السكن / المجالات	مدينة		قرية		مخيم	
	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات	المتوسطات	الانحرافات
التعبير الاجتماعي	3.55	0.54	3.29	0.40	3.52	0.49
الحساسية الاجتماعية	3.24	0.35	3.21	0.40	3.30	0.41
الضبط الاجتماعي	3.65	0.52	3.45	0.50	3.72	0.50
المهارات الاجتماعية	3.48	0.37	3.32	0.29	3.52	0.31

جدول (33.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للدرجة الكلية وأبعاد مقياس المهارات الاجتماعية تعزى لمتغير مكان السكن.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التعبير الاجتماعي	بين المجموعات	1.657	2	0.829	2.922	0.055
	داخل المجموعات	106.054	374	0.284		
	المجموع	107.711	376			
الحساسية الاجتماعية	بين المجموعات	0.124	2	0.062	0.476	0.621
	داخل المجموعات	48.613	374	0.130		
	المجموع	48.736	376			
الضبط الاجتماعي	بين المجموعات	1.129	2	0.565	2.104	0.123
	داخل المجموعات	100.354	374	0.268		
	المجموع	101.484	376			
المهارات الاجتماعية	بين المجموعات	0.707	2	0.353	2.683	0.070
	داخل المجموعات	49.265	374	0.132		
	المجموع	49.972	376			

ومن خلال الجدول (33.4) السابق يتضح بالاستناد إلى اختبار التباين الأحادي أن قيمة sig **(مستوى الدلالة)** أكثر من ($\alpha \leq 0.05$)، وهي بذلك ليست دالة إحصائياً، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة الخاصة بالمهارات الاجتماعية تبعا لمتغير مكان السكن.

4. 3. ط. **الفرضية التاسعة:** لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة.

وللإجابة عن هذه الفرضية استخدمت الدراسة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد الدراسة على اختبار المهارات الاجتماعية والعنف المدرسي في المجالات الفرعية والدرجة الكلية فكانت كما هو موضح الجدول الآتي:

الجدول (34.4): يوضح قيم معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية والقيم الكلية لمتغيري المهارات الاجتماعية والعنف المدرسي لدى كل عينة الدراسة.

العنف المدرسي / المهارات الاجتماعية	العدوان المادي	العدوان اللفظي	العدائية	الكلي
التعبير الاجتماعي	0.077	0.051	0.019	0.061
الحساسية الاجتماعية	-0.026	-0.036	-0.082	-0.047
الضبط الاجتماعي	-0.031	-0.008	-0.046	-0.029
الكلي	0.013	0.009	-0.040	0.047

*ارتباط بيرسون ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

**ارتباط بيرسون ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يوضح الجدول (34.4) السابق بالإستناد إلى معامل ارتباط بيرسون عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين مستوى المهارات الاجتماعية ومستوى العنف المدرسي سواء كان ذلك على مستوى المجالات الفرعية للمتغيرين أو بين المستوى الكلي لهما، بمعنى أنه لا توجد علاقة جوهرية بين مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة لكل العينة.

الفصل الخامس

مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات

يشمل هذا الفصل على جزأين، الأول يتصدى لمناقشة نتائج الدراسة، والثاني يطرح من خلاله مجموعة توصيات التي من شأنها أن تحد من العنف المدرسي وتعزز حضور المهارات الاجتماعية في المواقف المختلفة.

5. 1. مناقشة نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل مناقشة وتفسير نتائج دراسة "العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة"، وفقاً لأسئلتها وفرضياتها ونتائج التحليل الإحصائي لأدوات الدراسة المستخدمة في الدراسة الحالية. ويعرض الباحث في آخر هذا الفصل عدداً من التوصيات المبنية على نتائج الدراسة التي قد تقلل من نسبة العنف المدرسي.

5. 1. أ. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية؟

أظهرت نتائج الجداول (9.4، 10.4، 11.4، 12.4) أن مستوى العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة الحكومية كان منخفضاً، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس السلوك العدواني (2.32).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو زنط (2002)، التي أجريت على طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة نابلس، حيث أظهرت أن مستوى العنف قد تراوح ما بين منخفض ومنخفض جداً؛

ونتيجة دراسة سياج (2013)، والتي أجريت على طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل، حيث أظهرت أن مستوى العنف المدرسي كان منخفضاً، وكذلك مع نتيجة دراسة موسى (1991)، التي أجريت على طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة باب الشعرية بمدينة القاهرة، حيث أظهرت أن مستوى العنف كان منخفضاً. ومن الطبيعي أن تتشابه نتائج الدراسة الحالية التي طبقت في مدينتي رام الله والبيرة مع نتائج الدراستين السابقتين، وذلك لتشابه العوامل الاجتماعية، والتربوية، والاقتصادية، والسياسية في البيئة الفلسطينية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليل وعيطة (2014)، التي أظهرت أن مستوى العنف المدرسي كان ضعيفاً (مستوى أقل من منخفض)؛ ومع نتيجة دراسة المياحي والركابي (2013)، التي أظهرت أن مستوى السلوك العدواني كان عالياً، ومع نتيجة دراسة آل هاشم (2013)، التي أظهرت أن مستوى السلوك العدواني كان متوسطاً.

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى تشكل حالة من الوعي العام لدى الجسم الطلابي والهيئتين الإدارية والتدريسية، وإلى الدور الإيجابي الذي يلعبه المرشد التربوي في البيئة المدرسية، وإلى المستوى الثقافي الذي يتمتع به الشعب الفلسطيني المستمد من التعاليم الدينية الإسلامية الرافضة لكل أوجه العنف، وإلى التركيز على عقد دورات وندوات بمستويات مختلفة لأعضاء الهيئة التدريسية في مواضيع موصولة بالعنف المدرسي، وإلى تفعيل دور الوساطة الطلابية في البيئة المدرسية، وإلى وضع وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني قانون الانضباط المدرسي على المحك وتؤكد على تطبيقه باعتباره مرجعاً تربوياً في حل المشكلات التي تعترض الهيئة التدريسية والطلبة على حد سواء، بالإضافة إلى تفعيل الأنشطة اللامنهجية بمجالاتها المختلفة مثل الرياضية والفنية والتربوية والاجتماعية .

وتعزي سياج (2013) انخفاض العنف في المدارس الحكومية في مدينة الخليل إلى عدة عوامل، منها: سياسة الضبط المدرسي المتبع من وزارة التربية والتعليم والهيئتين الإدارية والتدريسية، والتهديد بالفصل أو النقل التأديبي لممارسي العنف، وإلى أن سلوك العنف بكافة أشكاله غير مقبول في البيئة والثقافة المدرسية، وإلى حجم العبء المدرسي (الضغط التعليمي) في المرحلة الثانوية، وإلى إمكانية تفريغ الطلبة عنفهم خارج أسوار المدرسة حيث تقل الرقابة، وكذلك الى المنظومة الأسرية المتماسكة. وتضيف أبو زنط (2002) أن حالة الوعي العام بمخاطر العنف المدرسي وتبعاته لدى كل من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، والهيئتين الإدارية والتدريسية، وأولياء الأمور تشكل حائلاً دون تفاقم ظاهرة العنف المدرسي.

5. 1. ب. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وهو: ما مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة الحكومية؟

أظهرت نتائج الجداول(13.4، 14.4، 15.4، 16.4) أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة الحكومية كان بمستوى متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مقياس المهارات الاجتماعية (3.47).

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة المقداد وبطاينة والجراح (2011)، ودراسة سمانسي (Smanci ,2009)، ودراسة جونز وفورستر وسكوز (Jones & Forster & Skuse 2007)، كما اختلفت مع نتائج دراسة دخان (2015).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى عدم إدراك أهمية وقيمة المهارات الاجتماعية من قبل الأسرة والهيئتين الإدارية والتدريسية والطلبة والأقران وأن استخدامها من قبل الطلبة يأتي بشكل عفوي وغير مدروس، والذي يلعب دوراً مهماً وأساسياً في مدى تذبذبها بين الارتفاع والانخفاض في مستواها. ووفقاً للنظرية

السلوكية فإن المهارات الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات والعادات التي يقوم الفرد باكتسابها وتعلمها خلال مراحل نموه عبر أساليب التنشئة الاجتماعية ومن خلال تحكم قوى الكف وقوى الاستثارة اللتان تتحكمان في استمرار المهارات الاجتماعية عن طريق تعزيزها أو كف هذه المهارات إذا كانت غير مرغوبة، فمن الممكن إزالة أو حذف بعض المهارات الاجتماعية عن طريق وقف المكافآت أو التعزيزات فإن استجابات الأفراد تأخذ في التضاؤل والانطفاء، وتعزيزها يؤدي إلى زيادتها ونموها.

5. 2. **مناقشة نتائج فرضيات الدراسة:** فيما يلي نعرض نتائج الفرضيات التسع لهذه الدراسة.

5. 2. أ. **مناقشة نتائج الفرضية الأولى، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الجدول (17.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي في مجال العنف الكلي للذكور يساوي (2.85)، و (1.99) للإناث.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة دخان (2015)، والريماوي (2014)، وحبّاس والحلاق والدجاني وثابت (2014)، وبيركووتز وبنبنشتي (Berkowitz & Benbenishty, 2012)، وشاهين (2013)، وسياج (2013)، وأبو زنط (2002)، وقادري (2015)، وخليل وعطية (2014)، والفتلاوي (2010)، وأبو مصطفى والسمري (2007)، والشمري (2003)، وسميرة (2010–2011)،

ودحماني (2017)، الحوامدة (2007)، وبيوجر ورولي ولي (Bougere, Rowely and Lee 2004)، وتابر وبولتون (Tapper & Boulton, 2004).

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة آل هاشم (2013)، التي أظهرت أن مستوى السلوك العدواني عند الإناث كان أكثر من الذكور.

وبناءً على نتائج الدراسات المقارنة المذكورة أعلاه، التي أجريت على طلبة من دول مختلفة، فإنه يمكن القول أن الذكور عالمياً أكثر عنفاً من الإناث. ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى الدور الأسري في عملية التنشئة الاجتماعية لكلا الجنسين الذي يعطي الصلاحية للذكور بممارسة العنف أكثر من الإناث من جهة، وإلى فرض المجتمع على الإناث ضوابط أكثر من تلك التي يفرضها على الذكور من جهة أخرى الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قدرة الإناث على ضبط مشاعر العنف لديهن حتى لا تظهر بصورة غير مقبولة اجتماعياً، وإلى وجود الذكور بمختلف فئاتهم العمرية في الشارع العام الأمر الذي يعرّضهم لسلوكيات عنيفة متكررة تؤدي إلى تفاقم نزعة العنف لديهم، وإلى أن التكوين الجسمي والعضلي للذكور يسمح لهم بإمكانية توجيه السلوك العدواني نحو الآخر أكثر من الإناث.

وتعزى سميرة (2010–2011) الفروق في درجات العنف المدرسي بين الذكور والإناث إلى اساليب التنشئة الأسرية، فالذكور يملكون حرية التصرف وكون أساليب التربية في بيئتنا المحلية تعطي الذكر الحق الأكبر في الاستقلال عكس الإناث، كما نجد أن الذكور أكثر تعرضاً للمشكلات الخارجية كالعنف. على العكس من الإناث فهن عرضة للمشكلات الداخلية كالقلق والانطواء. كما تعزي دحماني (2017) الفروق في درجات العنف المدرسي لصالح الذكور إلى الثقافة المجتمعية السائدة، والتي تحد بدرجة كبيرة من عدوان الأنثى وحريتها في التعبير عنه علناً، بينما تسمح وتعزز هذه الثقافة المتجذرة في المجتمعات العربية للذكور التعبير العلني والصريح عن عدوانيتهم بأشكال مختلفة. كما تؤكد

دحماني على دور التنشئة الأسرية والاجتماعية في تعزيز درجات العنف لصالح الذكور، حيث يتم تنشئة الذكر على أنه رجل ويتعين عليه أن يكون قوياً وشجاعاً وأن لا يقبل الضيم له ولأسرته، في حين يتم تنشئة الأنثى على أن تكون أكثر هدوءاً قادرة على تجاوز المواقف الحرجة وبعيدة عن الغضب والانفعالات العلنية. كما يعزي الحوامدة (2007) الفروق في درجات العنف الجامعي لصالح الذكور إلى التربية الذكورية في مجتمعنا ومدى تأثير السلطوية في الأسرة وانعكاساتها على الشباب.

يرى أصحاب النظرية البيولوجية أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى وجود ارتباط بين زيادة إفراز هرمون الرجولة (الأندروجين)، وزيادة أحداث العنف لدى الذكور(ملكية، 1987).

5. 2. ب. **مناقشة نتائج الفرضية الثانية، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.

أظهرت نتائج الجداول (18.4، 19.4، 20.4، 21.4، 22.4، 23.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي لصالح الفئة التي تقل معدلاتهم في المعدل الأكاديمي عن (60%) فيما يتعلق بالسلوك العدواني الكلي تبعاً للمعدل الأكاديمي، حيث أن المتوسط الخاص بهذه الفئة قد حاز على أعلى المتوسطات.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من دراسة السياج (2013)، وشاهين (2013)، ولكنها اختلفت مع دراسة ابو زنط (2002).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى نظرية الإحباط والعدوان التي تحدث عنها دولارد وميلر ، حيث أشارا إلى أن هناك علاقة طردية ما بين الإحباط والعدوان. وتختلف شدة السلوك العنيف باختلاف درجة الإحباط التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية (العقاد، 2001). فعدم قدرة الطالب على رفع تحصيله الدراسي يؤدي إلى الإحباط الذي يقود إلى ممارسة سلوكيات عنيفة مصاحبة بالتمرد الجزئي أو الكلي على الأنظمة المدرسية. والطلبة الذين لديهم نقص في تقدير الذات يميلون في الغالب إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة آملين جذب اهتمام الآخرين. كما يعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن عدداً من أصحاب المعدلات المدرسية المتدنية يكونون قد أعادوا صفا دراسياً واحداً على الأقل، وبذلك فإن قوتهم الجسدية – في الغالب – تفوق القوة الجسدية لدى نظرائهم ولكن يبقى تحصيلهم الدراسي أقل منهم، الأمر الذي يؤدي بهم إلى فرض شخصياتهم بالقوة عليهم. كما إن ضغط الأسر المتزايد على أبنائهم ذوي المعدل الأكاديمي المتدني يؤدي إلى تداعيات نفسية تنعكس في كثير من الأحيان على هؤلاء الطلبة في ممارسة العنف. بالإضافة إلى أن أساليب العقاب المتبعة من الهيئتين الإدارية والتدريسية على الطلبة ذوي المعدل الأكاديمي المتدني يؤدي بمعظمهم الى ممارسة أشكال عنف مختلفة باتجاه الذات وضد الآخرين – بما فيهم المعنِفين – والممتلكات الخاصة والعامة. كما إن النقد من الأقران والأصدقاء ذوي التحصيل الأفضل، والذي يصل في كثير من الأحيان إلى حد التجريح، يلعب دوراً كبيراً في شحن نفسيات أفراد تلك الفئة بالعنف.

5. 2. ج. **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت نتائج الجدول (24.4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص لصالح الفرع الأدبي، حيث كان متوسط السلوك العدواني المادي لفئة الفرع الأدبي يساوي (2.37)، واللفظي يساوي (2.43)، والمتوسط الحسابي الكلي في مجال السلوك العدواني لهم يساوي (2.38)، وإن متوسط السلوك العدواني المادي لطلبة الفرع العلمي يساوي (2.08)، واللفظي يساوي (2.22)، والمتوسط الحسابي الكلي الخاص بهذه الفئة في مجال السلوك العدواني يساوي (2.19).

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من المياحي والركابي (2013)، والفتلاوي (2010)، دحماني (2017)، واختلفت مع نتيجة دراسة كل من دراسة السياج (2013)، وسميرة (2010–2011)، الحوامدة (2007).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن كثافة المعلومات الصفية وما يترافق معها من تركيز وحجم الواجبات المدرسية الملقاة على عاتق طلبة الفرع الأدبي أقل منها في الفرع العلمي، الأمر الذي يؤدي إلى وجود أوقات فراغ مدرسية وبيتية لدى كثير من طلبة الفرع الأدبي، وبهذا فإن سوادهم الاعظم – على العكس من طلبة الفرع العلمي – يدخل في تفاعلات اجتماعية مع الأقران، وقد ينشأ عن هذه التفاعلات صدامات وسلوكيات عنيفة. بالإضافة إلى أن الحصيلة المعرفية لدى طلبة الفرع العلمي متطورة – في غالب الأحوال – أكثر منها لدى طلبة الفرع الأدبي، وبالتالي فإنه بمقدورهم تفادي الوقوع في شرك السلوك العنيف وبإمكانهم حل المشكلات التي تعترضهم. ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى أن طلبة الفرع الأدبي أكثر عرضة من طلبة الفرع العلمي للإخفاق في المعدل الأكاديمي، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة نسبة الإحباط وما يترتب عليه من سلوكيات عنيفة. هذا بالإضافة إلى الرغبة الشخصية لغالبية طلبة الفرع العلمي بتحصيل علامات تؤهلهم بدراسة تخصصات تتطلب بالعادة

علامات مرتفعة تثنيهم عن ممارسة سلوكيات عنيفة تلهيهم عن الدراسة. ويعزي الحوامدة (2007) ارتفاع درجة العنف بين طلبة الكليات الإنسانية على طلبة الكليات العلمية لضعف التحصيل العلمي من جهة ووجود وقت فراغ كبير لديهم بسبب قلة الواجبات الدراسية وعدم الجدية في الدراسة.

كما أظهرت نتائج الجدول (24.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتوسطات أفراد العينة حول مجال العدائية تعزى لمتغير التخصص.

ويعزي الباحث السبب في ذلك إلى أن مجال العدائية هو الأسهل في التنفيذ والممارسة، ولا يشكل خطراً كبيراً على ممارسه خاصة وإنه لا يتطلب – في غالب الأحوال – حركة أو صوتاً تلفت انتباه أحدٍ من أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية. هذا بالإضافة إلى أن ممارسة هذا المجال من العدائية لا يحتاج إلى جهد كبير، ولا ينطوي على ردود فعل قوية من الأقران أو مخاطر عقابية كبيرة من الهيئتين الإدارية والتدريسية.

وتعزي دحماني (2017) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في السلوك العدواني تبعاً لمتغير التخصص (أدبي، علمي) إلى رضا الطالب عن التخصص الذي يدرسه بناء على رغبة شخصية. ولكن إذا لم يكن الطالب راضياً عن اختياره للتخصص الذي يدرسه، أو وجّه من الأهل أو الأقران أو المدرسين لتخصص لا يرغب فيه فإنه في الغالب يسلك سلوكيات عدوانية بمستويات مختلفة. وبشكل عام يمكن القول: إن اختيار التخصص الملائم لقدرات واستعدادات الطلبة يساعدهم بشكل كبير في تحقيق الصحة النفسية والتي تبعدهم إلى درجة كبيرة عن ممارسة العنف.

وتعزي سميرة (2010–2011) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات العنف المدرسي تبعاً لمتغير التخصص (العلمي، والأدبي) إلى التقليد الذي تتميز به المرحلة، بحيث يقلد كل واحد الآخر بقصد الانتماء من جهة، وتأكيد الذات من جهة أخرى.

ويرى باندورا أن العنف سلوك متعلم من المجتمع، ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة فتفرض عليه تعلم السلوك العنيف كأي نوع من السلوك الآخر، فحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة به، سواء في الأسرة أم في المدرسة أم غيرهما (الطيار، 2009).

5. 2. د. **مناقشة نتائج الفرضية الرابعة، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

وأظهرت نتائج الجداول (25.4، 26.4) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد العينة الخاصة بكل من السلوك العدواني المادي واللفظي والعنف المدرسي الكلي (للسلوك العدواني) تبعاً لمتغير مكان السكن.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الريماوي وعبد الله والريماوي (2014).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى تواجد هؤلاء الطلبة تحت ظروف متشابهة وبشكل نسبي من الناحية الاقتصادية، والاجتماعية، والأسرية، والبيئة المدرسية وكذلك يعزي الباحث إلى عدم وجود فروق إلى كون الطلبة باختلاف مناطق سكناهم يعانون معاناة واحدة وإن اختلفت نسبها من قبل المحتل كما أن وصول التكنولوجيا ووسائل الاتصال المختلفة إلى كل المناطق السكنية ودخولها إلى معظم البيوت قد قللّ من الفروق النوعية بين الطلبة، كما ساهم اختلاط واحتكاك سكان القرى والمخيمات في التعليم والعمل بسكان المدينه إلى تقليل الفروقات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية بينهم، وأن المواقف الدافعة للعنف لدى طلبة القرية والمدينة والمخيم ذات تأويل وتفسير واحد فليس هناك تأويل ينفرد به أي منهم فمواقف الإهانة والإذلال كلها تحمل معنىً واحد بالنسبة للأفراد الذين يقيمون في القرية أو

المدينة أو المخيم مما يجعلهم يستجيبون بنفس مستوى العنف تقريباً باستثناء بعض المواقف والسلوكيات التي تتباين في ثقافة القرية والمدينة والمخيم.

ويعزي الريماوي وعبد الله والريماوي (2014) ذلك إلى أن الفروق الجغرافية بين مكان السكن قد تلاشت بسبب سرعة المواصلات؛ وإلى وجود وسائل التواصل الاجتماعي المتعددة التي ربطت بين سكان المدينة والقرية والمخيم، وإلى عمل ودراسة كثير من أبناء المخيم والقرية في المدينة، وإلى التشابه النسبي في الظروف الحياتية والاجتماعية والبيئتين المدرسية والأسرية، الأمر الذي قلل الفروق في مستوى العنف المدرسي بين الطلبة القاطنين في المناطق السكنية الثلاث المشار إليها أعلاه. وتعزي أبو زنط (2002) ذلك إلى تشابه القيم الاجتماعية الفلسطينية والعادات والتقاليد، وإلى القرب المكاني بين المدينة والمخيم والقرية، وإلى تواجد الطلبة بمستوياتهم المختلفة ضمن بيئة مدرسية واحدة، وإلى النظام المدرسي والمناهج المدرسية الموحدة بين طلبة المدينة والمخيم والقرية، وإلى دور التعاليم الدينية التي تشدد على نبذ العنف بأشكاله المختلفة.

وأظهرت نتائج جدول (27.4) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بالمتوسطات الخاصة بمجال العدائية لدى طلبة سكان المدينة والمخيم، حيث إن المتوسط الخاص بطلبة سكان المخيم جاء أعلى منه لدى طلبة سكان المدينة، مما يعني أن الفروق تعود لصالح طلبة سكان المخيم (المتوسط الأعلى) تبعاً لمتغير مكان السكن.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شاهين (2013) ودراسة أبو زنط (2002)، واختلفت مع دراسة الريماوي وعبد الله والريماوي (2014).

ويعزي الباحث النتيجة إلى طبيعة الحياة القاسية في المخيم، حيث الكثافة السكانية، والضغوط النفسيه المتراكمة التي تنتج عن الفقر والشعور بالاغتراب والهجرة الإجبارية عن البلد الاصلي، والتنشئة

الاجتماعية المبنية على ثقافة الولاء للمخيم أكثر من الولاء للمجتمع ككل. أما شاهين (2013) فيعزي ذلك إلى التنشئة الأسرية خاصة في المجال الاجتماعي، وإلى أن المهارات الاجتماعية المتنوعة لدى الطلبة المقيمين في المدينة أعلى منها للطلبة المقيمين في المخيم، بالإضافة إلى أن القسوة والشدة في تعامل مجتمعي القرية والمخيم المستمدان من الإرث الثقافي السائد أكثر توافراً من مجتمع المدينة.

5. 2. هـ. **مناقشة نتائج الفرضية الخامسة، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير الجنس.

فقد أظهرت نتائج الجدول (28.4) أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مجال الحساسية الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ادعيس والكساب (2011)، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة كل من اليوسف (2013)، والسعيد (2014).

ويعزي الباحث ذلك إلى محدودية مشاركة الإناث في التفاعلات الاجتماعية اليومية داخل وخارج حدود المدرسة، وذلك يعود لثقافة المجتمع الذكوري الذي يتيح المجال أمام الذكور للتفاعل بحرية في المحيط الاجتماعي. وبالتالي فإن الذكور، ونتيجة التفاعل المستمر، يتمكنون من اكتساب خبرات متراكمة تؤهلهم من تفسير عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي.

وأظهرت نتائج جدول (28.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في المجالين الخاصين بالتعبير الاجتماعي والضبط الاجتماعي الخاصة بالمهارات الاجتماعية تبعاً لمتغير الجنس.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حسيب (2012)، ودراسة جوارنه (2007)، ودراسة صبيح (2012)، ودراسة عواريب (2015)، ودراسة بو جلال (2008–2009).

ويتفق الباحث في سبب هذه النتيجة مع كل من عواريب وبو جلال، حيث يعزي عواريب (2015) عدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الأغواط رغم أن التلاميذ ذكوراً وإناثاً لديهم درجات متقاربة من المهارات الاجتماعية ويرجع ذلك إلى التنشئة الاجتماعية التي لم تعد تميز في وقتنا الحالي كثيراً بين الذكور والإناث، حيث تتلاشى تلك الفروق تدريجياً وبصفة مضطردة يوماً بعد يوم. كما يعزي بو جلال (2008–2009) عدم وجود فروق بين الجنسين في المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في بلديتي أولاد دراج وأولاد لقبالة إلى أن الذكور والإناث يتعرضون لنفس الظروف التعليمية وبدون تمييز.

5. 2. و. **مناقشة نتائج الفرضية السادسة، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير المعدل الأكاديمي.

وقد أظهرت نتائج الجدول (29.4، 30.4) أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على المهارات الاجتماعية الكلية والمجالات الفرعية تبعاً لمتغير المعدل الأكاديمي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عبد المجيد والبحيري والفخراني (2010)، ودراسة أبو الغيظ (2011)، ودراسة بو جلال (2007–2008)، ودراسة دبريتي وجننجز (DiPrete & Jennings, 2009)، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسة كل من جوارنة (2007)، وحسيب (2001)، ودخان (2015)، ودراسة بيرسون (Pearson, 2005).

ويُعزي الباحث هذه النتيجة إلى عدم إدراك غالبية الطلبة لأهمية المهارات الاجتماعية ودورها في إمكانية زيادة المعدل الأكاديمي، وإلى الاكتظاظ الصفي في معظم الفصول الدراسية لغالبية المدارس الحكومية، وإلى الضغط النفسي الذي تسببه الامتحانات النهائية وخاصة الثانوية العامة. وللخروج من هذه الأزمة يقترح الباحث أن تتضمن المقررات المدرسية مهارات اجتماعية وأكاديمية، وإرشادات توضح التعامل معها، بالإضافة إلى ضرورة أن يقوم أعضاء الهيئة التدريسية بشرحها نظرياً وعملياً وحث الطلبة على ممارستها؛ لأنّ المهارات الاجتماعية هي منظومة سلوكية مكتسبة ومتعلمة عبر اساليب التنشئة الاجتماعية وذلك من خلال المواقف الحياتية والتفاعلات الاجتماعية والاحتكاكات مع الاخرين وهي غير مرتبطة مع المعدل الأكاديمي.

ويُعزي عبد المجيد والبحيري والفخراني (2010) إلى أن التعلم والتعليم ضرورتان انسانيتان حيويان وحتميان لكل مواطن في المجتمع، ويشكلان أحد الركائز الهامة في بناء النظام الاجتماعي ولهما دوراً اساسياً في تحقيق التنمية المستدامة وبناء المجتمع على أسس سليمة.

5. 2. ز. **مناقشة نتائج الفرضية السابعة، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

أظهرت نتائج الجدول (31.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير التخصص.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عواريب (2015)، والبلوي (2004)، والجمعة (1996)، والسعيد (2014).

ويُعزي الباحث هذه النتيجة إلى تشابه التنشئة الأسرية والاجتماعية والثقافة السائدة في المجتمع الفلسطيني التي تؤدي إلى الحد من إمكانية ظهور فروق كبيرة بين طلبة التخصصين في المهارات الاجتماعية، وإلى تشابه الظروف الصفية لكلا التخصصين، وإلى تشابه الإمكانيات المهاراتية لدى مدرسي التخصصين، وإلى الظروف الحياتية اليومية لأبناء الشعب الفلسطيني الواقع تحت الاحتلال الاسرائيلي، وإلى تشابه النشاطات اللامنهجية لطلبة التخصصين.

وبيّن النعيمي والخزرجي (2014) أن التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لا يؤثر على مستوى المهارات الحياتية لدى الأفراد؛ لأن المهارات الحياتية مكتسبة وتراكمية، فللبيت والمدرسة دور كبيرٌ في تنميتها.

5. 2. ح. **مناقشة نتائج الفرضية الثامنة، وهي:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت نتائج الجداول (32.4، 33.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات المهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينتي رام الله والبيرة تعزى لمتغير مكان السكن.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو عطية والفايز والسعود (2015)، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة ادعيس والكساب (2011).

ويُعزي الباحث هذه النتيجة إلى أن المؤسسة التربوية في المدينة أصبحت غير مقتصرة على طلبة المدينة فقط، بل أصبح يلتحق بها طلبة من القرية والمخيم؛ لأن الحدود الجغرافية بين المدينة والقرية والمخيم اصبحت بفعل الامتداد العمراني مترابطة ومتشابكة. وإلى التفاعلات والاحتكاكات المستمرة في

كافة الميادين التربوية والتجارية والاجتماعية بين سكان المدينة والقرية والمخيم. وكذلك إلى انتشار خدمات وسائل الاتصال المختلفة، ومنها شبكة التواصل الاجتماعي، التي أصبحت متوفرة في كل منزل، الأمر الذي اتاح الفرصة للتفاعل والاتصال والتواصل بين الطلبة التي بدورها وحدت المهارات الاجتماعية بينهم.

5. 2. ط. **مناقشة نتائج الفرضية التاسعة، وهي:** لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة.

وقد أظهرت نتائج الجدول (34.4) عدم وجود علاقة ارتباطية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي رام الله والبيرة لكل العينة.

ويُعزي الباحث هذه النتيجة إلى الازدواجية في التنشئة الأسرية، حيث يشجع الأهل أبناءهم في بعض الحالات على الرد المباشر على من يمارس عليهم عنفاً مهما كان مستواه ونوعه ذاكرين لهم "لا تخلي أحد يعلّم عليك"، وبهذا فإن الأهل يحفزون أبناءهم على ممارسة العنف. كما أن نفس الأهل الذين يشجعون أبناءهم على ممارسة العنف في بعض الأحيان نجدهم يحدون من جنوح أبنائهم إلى العنف في أحيان أخرى ذاكرين لهم إن هذا الولد/ البنت من عائلتنا، أو إبن شهيد، أو أهله محترمون، ويطلبون منهم التفاعل الإيجابي والتقبل. وبالتالي فإن الأبناء (الطلبة) يصبحون في دوامة صراع ذاتي: هل يستجيبون للموقف الداعم للعنف أم الذي يثني عنه باستخدام المهارات الاجتماعية؟

كما ويُعزي الباحث هذا الأمر إلى التناقضات في البيئة المدرسية، حيث نجد أن وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني قد أصدرت لوائح وتعليمات تنص على مكافحة كل مظاهر وممارسات العنف

المدرسي، إلا أن بعض أعضاء الهيئتين الإدارية والتدريسية ما زالت تمارس العنف على الطلبة. كما أن الوزارة قد حضت على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة وقامت بعقد عديد من ورش العمل للمدرسين بهدف تطوير قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية، إلا أن بعض هؤلاء المدرسين ما زالوا يقمعون بعضاً من هذه المهارات لدى طلبتهم مثل مهارة التعبير عن الرأي أثناء التعامل مع مشكلات العنف المدرسي. وهذان الأمران أديا إلى وجود حالة من الصراع الداخلي لدى الطلبة مما أثر على مستوى إتخاذ القرار في الأسلوب الذي يتبعه عند التعامل مع المشكلة التي تعترضه.

كما ويعزي الباحث هذا الأمر إلى الظرف السياسي المعاش بحكم وجود الاحتلال الإسرائيلي الذي لا ينفك عن الدخول إلى المناطق الفلسطينية ليعتقل وليقتل من أبناء الشعب الفلسطيني. وكثيراً ما يقوم طلبة المدارس بمقاومة قوات الاحتلال، وفي هذه الأجواء يحمي الطالب زميله، الأمر الذي يؤدي إلى نشوء جو من الألفة بينهم. هذا بالإضافة إلى تعاطف الطلبة مع زملائهم الذين يستشهد أو يعتقل أحد من عائلاتهم ولا يمارسون أشكال العنف معهم على الرغم من قلة المهارات الاجتماعية لدى كثير منهم.

5. 3. **التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها أقترح التوصيات الآتية:

اولا: تفعيل مسؤولية وزارة التربية والتعليم، وهذه المسؤولية تشتمل على النواحي الآتية:

1. الناحيتين الإنسانية والاجتماعية: حيث يجب التركيز على التربية الأخلاقية واعتبارها على رأس هرم الأولويات المدرسية، وإعطائها المساحة الكافية في ساعات الدوام المدرسي لتأصيلها وتفعيلها.

2. الناحية الإدارية: حيث يجب اختيار الإداريين على أسس مهنية خالصة تجمع بين الكفاءة العلمية والإدارية والتفاني في العمل والأمانة والأخلاق الحسنة.

3. الناحية التربوية: حيث ينبغي الاهتمام من بداية المرحلة الأساسية بتنشئة الطلبة وتقوية ملكة التعبير اللفظي والكتابي لديهم حتى تكون الوسيلة لفض اي خلاف قد ينشأ بين الأقران، وبالتالي فإن العنف بأشكاله المختلفة سوف يتراجع.

ثانيا: تفعيل الوساطة الطلابية: وتتجلى في تدريب الطلبة على تقديم المساعدة والعون لزملائهم في حل النزاعات مباشرة عند حدوثها وقبل أن تصل إلى مرحلة ممارسة العنف بأشكاله المختلفة.

ثالثا: تعزيز الانضباط المدرسي: إن تعميم تعليمات الانضباط المدرسي وتفعيلها بالشكل الصحيح يؤدي إلى خلق بيئة مدرسية آمنة خالية نسبياً من العنف.

رابعا: تفعيل الأنشطة المدرسية: حيث من الأفضل اعتبار هذه الانشطة جزء لا يتجزأ من برامج المدرسة اللاصفيّة، وذلك باعتبار أنها تؤثر بشكل مباشر على شخصيات الطلبة.

خامساً: تفعيل دور المرشد الطلابي: يعتبر المرشد الطلابي محور أساسي في عملية الحد من العنف المدرسي، وإذا ما تم استثمار دوره المهني في البيئة المدرسية فإن صعاب كثيرة سوف تذلل.

سادسا: الاهتمام المناسب بمبنى المدرسة وما يرتبط به من عناصر انشائية حتى يتلاءم مع عدد الطلبة المسجلين فيها.

سابعا: تطوير وتفعيل المهارات الاجتماعية. وحتى يتم تعزيز المهارات الاجتماعية في المكونات البشرية للبيئة المدرسية فلا بدّ من تطبيق سلسلة من الإجراءات، والتي تشتمل على:

1. تطوير المناهج الدراسية بمختلف المستويات التعليمية بحيث تحتوي على مواد تعليمية كافية عن المهارات الاجتماعية.

2. تعزيز دور وسائل الإعلام في طرح موضوع المهارات الاجتماعية بأنواعها المختلفة.

3. عقد دورات لأعضاء الهيئة التدريسية في موضوع المهارات الاجتماعية، حيث يتم مشاركة كل الطواقم التعليمية في دورات هادفة وبمستويات مختلفة.

ثامنا: إجراء مزيد من الأبحاث تركز على علاقة العنف المدرسي بالمهارات الاجتماعية بمتغيراتها ومستوياتها المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع العربية

أبو أسعد، أحمد (2011). **المهارات الإرشادية**. كلية العلوم الاجتماعية. مؤتة: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

أبو الغيظ، إيمان (2011). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي ونموذج التعلم التوليدي على التحصيل الدراسي والوعي بما وراء المعرفة والمهارات الاجتماعية لدى طالبات كلية الاقتصاد المنزلي. **مجلة كلية التربية، جامعة الازهر** 146 (5): 353-416.

أبو حلو، نعمة (2008). **المهارات الاجتماعية والقدرة على اتخاذ القرار لدى القيادات النسوية في المجتمع المدني الفلسطيني**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

أبو زنط، مهديكار (2002). **مظاهر العنف في المدارس لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

أبو عيطة، جوهرة والفايز، منى والسعود، لبنى (2015). امتلاك طالبات الجامعة مستخدمات وغير مستخدمات شبكة التواصل الاجتماعي المهارات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات: دراسة مقارنة. **المنارة**، 21 (4/أ): 414-446.

أبو مصطفى، نظمي والسمري، نجاح (2007). علاقة الأحداث الضاغطة بالسلوك العدواني، دراسة ميدانية. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 16 (1): 347-410 .

أبو هاشم، السيد (2004). **سيكولوجية المهارات**. القاهرة: زهراء الشرق.

أبو هلال، سوزان (2014). **المُساندة الاجتماعية وعلاقتها بقلق الموت لدى المُسنين المُسجلين في وزارة الشؤون الاجتماعية الفلسطينيّة في محافظة القدس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

ادعيس، أحمد والكساب، علي (2011). درجة امتلاك طلبة صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، جامعة الزيتونة الأردنية 11 (1): 13-24.

أسعد، شذى (2014). درجة تواجد العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة اللاذقية من وجهة نظر المدرسين فيها. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية**، 36 (5): 279-303.

آل رشود، سعد (2000). **اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

آل هاشم، شريفة بنت قاسم (2013). **تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس محافظة مسقط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مسقط.

أنور، زيزت (2007). **مدى فاعلية برنامج البورتاج في تنمية بعض مهارات مساعدة الذات والمهارات الاجتماعية لدى طفل الروضة من 5 إلى 6 سنوات**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

باظة، أمال (2003). مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب "كراسة إجابة. تربية كفر الشيخ، جامعة طنطا.

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

بطرس، حافظ (2008). **المشكلات النفسية وعلاجها**. عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بلغيث، سلطان (2010). العنف في المدارس: الأسباب، الآثار، العلاج. **مجلة شؤون اجتماعية**، 107: 139-154.

البلوي ، خوله (2004). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض، المملكة العربية السعودية.

بن دردير، فوزي (2007). **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية**. الرياض: مركز الدراسات والبحوث بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

جاد الرب، أحمد (2003). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها باضطراب الانتباه لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، حلوان.

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

الجمعة، موضي (1996). **المهارات الاجتماعية في علاقاتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2012). التقرير السنوي. أطفال فلسطين – قضايا وإحصاءات. سلسلة إحصاءات الطفل (رقم 15). رام الله: الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني.

جوارنه، محمد (2007). مدى امتلاك طلبة معلم الصف في الجامعة الهاشمية في الأردن للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم. **مجلة اتحاد الجامعات العربية – الأردن**، 49: 425 – 465

حباس، مها والحلاق، إياد والدجاني، خلود وثابت، عبد العزيز (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة القدس. https://www.researchgate.net/publication/270280040_aldghwt_alnfsyt_w_laqtha_balnf_almdrsy_byn_tlbt_mdars_almrhlt_althanwyt_fy_mdynt_alqds. تم الدخول إلى المقالة بتاريخ 2016/11/15.

حسانين، حمدي (1990). المهارات الاجتماعية في ضوء أبعاد كومري للشخصية والمعايير الاجتماعية للمعلمين تحت التخرج دراسة نفسية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، 3 (4): 15-41.

حسيب، عبد المنعم (2001). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسياً. **مجلة علم النفس**، 59: 124-139.

حسين، طه (2007). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

حسين، عبد الرحمن (2003). **تربية المكفوفين وتعليمهم**. القاهرة: عالم الكتب.

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

الحمداني، حسين (2007). العنف والإرهاب وأسبابهما. **جريدة الصباح العراقية**، 1063، (14-3-2007)، العراق: 9.

الحوامدة، كمال (2007). العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة من وجهة نظر الطلبة فيها. **مجلة العلوم الانسانية جامعة محمد خضير بسكرة**، 12: 95-117

الخالدي، عطا الله (2008). **إرشاد المجموعات الخاصة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخريف، أحمد (1993). **جرائم العنف عند الأحداث في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، المملكة العربية السعودية.

خليفة، عبد اللطيف (2006). **قائمة المهارات الاجتماعية**. القاهرة: دار غريب.

خليل، خليل (1995). **معجم المصطلحات الأجنبية**. بيروت: دار الفكر اللبناني.

خليل، محمد وعطية، الشيماء (2014). مستوى العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة بعد ثورة 25 يناير. **مجلة كلية التربية بالزقازيق – مصر**، 84: 1-43.

خوخ، حنان (2012) التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13 (4): 187-218.

الداود، إبراهيم (2001). العنف الطلابي سلوك عدواني يغذيه الإعلام والمدرسة. **مجلة النبأ العدد الثالث والعشرون السنة الرابعة** :20-28.

دحماني، وفاء (2017). **التوافق النفسي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

دخان، إياد (2015). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علم النفس التربوي، جامعة عمان العربية.

الدخيل الله، دخيل (2014). **تعلم وتدريس المهارات الاجتماعية والقيم**. الرياض: العبيكان.

الددا، مروان (2008). **فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الدردير، عبد المنعم (2005). **الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي**. القاهرة: عالم الكتب.

رفاعي، عادل (2013). **أهوال العنف المدرسي (دليل المربي في التعامل مع المراهق العنيف)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الريماوي، زكية وعبد الله، تيسير والريماوي، عمر (2014). التروي/الاندفاع وعلاقته بالعنف لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة رام الله والبيرة في فلسطين. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس**، 9 (1): 24-37.

الريماوي، عمر وعبد الله، تيسير (2012). الضغوط النفسية لدى الأم الحامل في منطقة رام الله – فلسطين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 13 (4): 463-484.

الريماوي، محمد (2003). **علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

زيادة، أحمد (2007). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

سعيد، بوجلال (2009/2008). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، كلية العلوم الإنسانية.

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

سميرة، عبدي (2010–2011). **الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف المدرسي والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15–17) سنة.** رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة مولود المعمري، تيزي وزو.

سياج، منال حمدي (2013). **العنف المدرسي وعلاقته بمستوى الغضب لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة الخليل.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الشامي، محمد (2006). **المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي (دراسة تقويمية).** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

شاهين، محمد (2013). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقتها بالتحصيل. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (3): 107–140.

شقير، زينب (2005). **العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق.** القاهرة: دار النهضة العربية.

شلبي، فاطمة (1998). **رؤية الشباب لظاهرة العنف في المجتمع المصري التشخيص، العلاج.** القاهرة: دون دار نشر.

الشمري، أحلام (2003). **السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

الشهري، عبد الله (2008). **فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين**. رسالة دكتوراه في علم النفس غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

الشهري، علي (2002). توجيه المراهقين، التوجيه والإرشاد. الرياض

htt://www.ect18.net/sotor/sotor/sotor2.htm

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

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

شوقي، طريف (2002). **المهارات الاجتماعية والاتصالية، دراسات وبحوث نفسية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

الشيخلي، خالد (2005). **المشكلات السلوكية لدى الأطفال: المظاهر، والوقاية، والعلاج**. العين: دار الكتاب الجامعي للنشر.

صبحي، سيد (2003). **الإنسان وصحته النفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صبيح، أميرة (2012). **دور الإذاعة المدرسية في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة تطبيقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

الصديقي، سلوى وعبد الخالق، جلال ورمضان، السيد (2002). **مناهج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الصغير، محمد (2012). **العنف الأسري في المجتمع السعودي أسبابه وآثاره الاجتماعية**. الرياض: جامعة نايف للعلوم الامنية/ مركز الدراسات والبحوث.

صوفي، نجلاء (2005). **تصميم برنامج أنشطة لعب لإكساب أطفال الرياض الصمّ بعض المهارات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، حلوان.

الطيار، فهد (2009). **العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

العاصي، وائل (2014). مستوى مهارات التعلم الاجتماعي لدى الطالب المعلم بكلية التربية بجامعة الأقصى وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية لديهم. **International Journal of Learning Management System** 2 (1), 71-91

عبد الخالق، محمد (2008). **فاعلية برنامج معرفي سلوكي لتنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ الصم في المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.

عبد السلام، خالد (2014). العنف في الوسط المدرسي عوامله وانعكاسها على جودة الفعل التربوي: دراسة ميدانية بولاية سطيف. **مجلة دراسات لجامعة الأغواط**، 33: 27-49.

عبد العاني، ليث (2010). أنماط العنف الموجه نحو المرأة العراقية بعد الاحتلال الأمريكي للعراق وفق تنميط منظمة الصحة العالمية، دراسة منشورة بمؤتمر كلية التربية الثامن 20-22 نيسان 2010، جامعة اليرموك، إربد.

عبد الفتاح، مراد (2000). **المعجم القانوني رباعي اللغة (فرنسي – إنجليزي – إيطالي – عربي – شرعي)**. الإسكندرية: الكرنك للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

عبد الله، معتز (2005). **العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته.** القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية كلية الآداب.

عبد المجيد، فايزة والفخراني، حنان والبحيري، محمد (2010). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى عينة من طلاب مرحلة التعليم الثانوي في المرحلة العمرية من (15 – 18) بمحافظة القاهرة. **دراسات الطفولة – مصر**، 13 (49): 311- 323.

عبد المعطي، حسن (2003). **الاضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة الأسباب التشخيص والعلاج**. القاهرة: مكتبة القاهرة للكتاب.

العتوم، عدنان ودراغمة، غادة (2014). العنف الجامعي وعلاقته بالنمو الأخلاقي والمنظومة القيمية لدى طلبة جامعة اليرموك. **مجلة المنارة**، 20 (2/ب): 221-243.

العجلوني، سعدية (2016). **اضطراب ما بعد الصدمة لدى الاطفال المحررين في محافظة الخليل وعلاقته بالاتزان الانفعالي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

عريش، صديق (2005). **نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة، بمنطقة مكة المكرمة.** رسالة ماجستير غير منشورة، المملكة العربية السعودية.

عز الدين، خالد (2010). **السلوك العدواني عند الأطفال.** عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

العقاد، عصام (2001). **سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد.** القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

العمري، علي (2008). **نمو فاعلية الأنا وقدرتها التنبؤية بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور والإناث من سن المراهقة وحتى الرشد بمدينة أبها بمنطقة عسير.** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، السعودية.

عواريب، لخضر (2105). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدينة الأغواط. **مجلة دراسات لجامعة الاغواط،** 37: 156-177.

الغبيسي، محمد (2001). **تدريس الدراسات الاجتماعية تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي.** الإسكندرية: مكتب الفلاح للنشر والتوزيع.

الغريب، أسامة (2003). **اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المينيا، مصر.

الغيداني، كريمة (1996). **مدى فاعلية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقات في دولة الإمارت العربية المتحدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، عين شمس، مصر.

فايد، حسين (2005). **المشكلات النفسية والاجتماعية**. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

الفتلاوي، عبد الهادي (2010). **السلوك العدواني وعلاقته بالذكاء الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي لطلبة المرحلة الإعدادية**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية ابن رشد، جامعة بغداد.

فرحات، سعاد (2008). **مدى فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني لدى الطفل الكفيف في الجماهيرية الليبية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

فرحات، سعاد (2014). أهمية تنمية المهارات الاجتماعية في تعديل السلوك العدواني للطفل من ذوي الإعاقة البصرية. **المجلة الجامعة**، 16 (1): 93-118.

فيلد، ايفلين (2005). **حصّن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء**. ترجمة مكتبة جرير للطباعة والنشر والتوزيع. الرياض: مكتبة جرير للطباعة والنشر والتوزيع.

قادري، حليمة (2015). اتجاهات طلبة الجامعة نحو العنف في الحي الجامعي. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية**، 11- 2015: 109-138.

القصاص، مهدي (2005). عنف الشباب محاولة في التفسير دراسة ميدانية. **دورية المجلة العلمية جامعة المنصورة**، 36: 239 – 296 .

مرسي، جليلة (2006). فعالية برنامج تدريبي لإكساب بعض المهارات الاجتماعية لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى الطالبات المستجدات بكلية التربية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية** 16 (51): 213-263.

مرشد، ناجي (2006). **تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دليل للآباء والأمهات**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

المسكيني، فتحي (1997). ما هو الإرهاب؟ نحو مساءلة فلسفية. **دراسات عربية** 1-2: 2-25.

المصدر، عبد العظيم (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلاب الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الإنسانية** 16(1): 587-632.

المطوع، أمنة (2001). **المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى تلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة.

معمرية، بشير وماحي، إبراهيم (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقته بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي. **مجلة شبكة العلوم النفسية العربية**، 4: 14-25.

المقداد، قيس؛ وبطاينة، أسامة؛ والجراح، عبد الناصر (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم في الأردن من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 7 (3): 253-270.

ملكية، لويس (1987). **علم النفس الإكلينيكي**. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.

منظمة جايلد هيلب لاين انترنشينال (2011). العنف ضد الأطفال: بيانات خطوط مساندة الطفل حول الإساءة والعنف. www.childhelplineinternational.org، تم الدخول إلى الصفحة بتاريخ 20017/4/30.

مهيوب، سهير (1996). **تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتأخرين عقلياً**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

المياحي ، جعفر والركابي ، صبري (2013). السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية, **لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الثاني عشر – السنة الخامسة:** 1-40.

نصر الدين، جابر ولوكية، الهاشمي (2006). **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي.** عين مليلة: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

النعيمي، لطيفة والخزرجي، ضمياء (2014). المهارات الحياتية لدى طلبة الجامعة. **مجلة ديالى،** 63: 466-502.

النفيعي، فؤاد (1430 هـ). **المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية في محافظة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2013). **سياسة الحد من العنف وتعزيز الانضباط المدرسي.** رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2015). **التقرير السنوي للعام 2014. نظام المتابعة والتقييم المبني على النتائج للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014-2019.** رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2016). **التقرير السنوي 2015. نظام المتابعة والتقييم المبني على النتائج للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014-2019.** رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني/ مديرية التربية والتعليم لمحافظة رام الله والبيرة (2014). **التقرير السنوي للعام 2014. نظام المتابعة والتقييم المبني على النتائج للخطة الاستراتيجية الثالثة 2014-2019**. رام الله: وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني.

يحيى، خولة (2000). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**. عمان: دار الفكر.

اليوسف، رامي محمود (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 21 (1): 327-365.

قائمة المصادر والمراجع الأجنبية

Agnich, Laura (2011). **A Cross-National study of school violence**. Unpublished Doctoral dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and state University. America.

Al-Sarayreh, Kh. (2009). Reasons leading to student's violence against teachers and administrators in Jordanian public secondary schools from the viewpoint of students, teachers and administrators. **The Jordanian Journal of Educational Science**, 5 (2): 137-157.

Aries, P. (1962). Centuries of childhood. New York, Ny: Alfred Knopf.

Aydogan, Y., Kilinc, F., & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1: 1507-1512.

Beane, A. (1998). **The trauma of peer victimization**. In L. Goldberger (ed.) Children of trauma: Stressful life events and their effects on children and adolescents (pp. 205-218). Madison, CT: International University Press.

Benbenishty, R., & Astor, R. (2005). **School violence in context: culture, neighborhood, family, school and gender**. Oxford/ New York: Oxford University Press.

Berkowitz, R., & Benbenishty, R. (2012). Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies and bully-victims. **AM.J. Orthopsychiatry**, 82 (1): 67-74.

Bougere, A., Rowely, L., Luclle, M. & Lee, G. (2004). Prevalence and chronicity of dating violence among a sample of African-American University students. **The Western Journal of Black Studies**, 28 (4): 458-478.

Bruno, D. (2003). **les enseignants souhaitent I eguilibre enter Le reglement et le projet educalif**, edit by Etienne Martik.

Combs, M. & Slaby, D. (1977). **Social skill training with children in Advances in clinical child psychology**. New York: plenum press.

Davidson, L., & Demaray, M. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. **School Psychology Review**, 36 (3): 383-405.

DiPrete, Th. & Jennings, J. (2009). **Social/ behavioral skills and the Gender Gap in Early educational achievement**. In Annual Meetings of the American Sociological Association in Boston.

Ewen, George (2007). Teachers as victims of school violence-the influence of strain and school culture. **International journal on violence and school**, 3: 81-93.

Fuchs, M., Lamnek, S., & Luedtke, J. (1996). **Schule und gewalt. Realitaet und wahrmehnung eines sozialen problems**. Opladen: Leske and Budrich.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perception of networks of personal relationships. **Child Development**, 63: 103-115.

Gilman, R., Meyers, J., & Perez, L. (2004). Structural extracurricular activities among adolescents: Findings and implications for school psychologists. **Psychology in the school**, 41 (1): 31-41.

Gottman, J. (2001). **Meta-emotion, children's emotional intelligence, and buffering children from martial conflict**. In C.. D. Ryff and B. H. singer (Eds.), Emotion, Social, Relationships, and Health, (23 – 40). New York: Oxford University Press.

Greszik, B., Hering, F. & Euler, H. (1995). Gewalt in den schulen, ergebnisse einer befragung in Kassel. **Zeitschrift fuer paedagogik**, 41: 265-284.

Huff, R., & Trump, K. (1996). Youth violence and gangs: school safety initiatives in urban and suburban districts. **Education and Urban Society**, 28: 492-503.

Jones, A., Forster, A. & skuse, D. (2007). What do you think you are looking at? Invistigating social cognition in young offenders. **Criminal Behaviour and Mental Health**, 17 (2): 101-106.

Kamps, D., & Kay, P. (2002). **Preventing Problems through social skills instruction**. In P. Kay and B. Algozzzine (Eds.), Preventing Problem behavior: A handbook of successful preventing strategies, (pp. 57 – 84). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Maite, G. (2006). Psychopathological symptoms, social skills, and personality traits: A study with adolescents. **The Spanish Journal of Psychology** , 9 (2), 182–192.

Malak, M. (2015). Violence and unintentional injuries among school students aged 15-19 years in Jordan. **International Journal of School Health**, 2 (4): 25-31.

Pearson, J. (2005). **The relationship of social skills and learning behavior to academic achievement in a low-income urban elementary school population**. MA. Thesis, The Pennsylvania University, College of Education, America.

Polan, J., Seiveng, R. & McMorris, B. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behavair?. **Health Promotion Practice**, 14 (4): 599-606.

Saborine, E., & Beard, G. (1990). Teaching social skills to students with mild handicaps. **Teaching Exceptional Children**, 23: 35 – 38.

Samanci, O. (2009). Teachers Views on Social Skills Development in Primary School Students. **Education**, 131 (1): 147-158.

Sheley, J., McGee, Z., & Wright, J. (1995). **Weapons-related victimization in selected inner city high school samples**. Washington, DC: National Institute of Justice.

Stephens, T. (1992). **Social Skills in the Classroom**. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Tapper, K. & Boulton, M. (2004). Sex differences in levels of physical, verbal, and indirect aggression amongst primary schools children and their associations with beliefs about aggression. **Aggressive behavior**, 30 (2): 123-145.

Turner, S., Conkel, J., Reich, A., Trotter, M., & Siewart, J. (2006). Social skills efficacy and proactivity among native American adolescents. **Professional School Counseling**, 10 (2): 189-194.

الملاحق

ملحق (أ) مقياس السلوك العدواني (بعد التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

أختي الطالبة/ أخي ألطالب:

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، لذا فقد وقع عليك الاختيار لتكون أحد أفراد عينة الدراسة، وإنني أثمن لك جهدك ووقتك وأشكر لك الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة التي بين يديك بعد تعبئة البيانات الشخصية الخاصة بك، علماً بأن هذه البيانات هي لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة. أعدت أداة الدراسة لتشمل قسمين: القسم الأول يشمل البيانات الشخصية عن المستجيب، والقسم الثاني يشتمل على فقرات الاستبانة راجياً منكم الإجابة عن فقراتها بدقة وموضوعية خدمة لأغراض البحث العلمي.

شكراً لكم حسن تعاونكم **الطالب**

محمد حسين ناصر

القسم الأول البيانات الشخصية.

ضع اشارة × داخل المربع الذي ينطبق على حالتك.

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

3-مكان السكن: مدينة ☐ قرية ☐ مخيم ☐

4-المعدل الأكاديمي للفصل الدراسي الأول ☐

مقياس السلوك العدواني

يرجى وضع أشارة × داخل المربع الذي ينطبق على حالتك

الرقم	السلوك العدواني المادي	كثيراً جداً	كثيراً	احياناً	نادراً	اطلاقاً
1-	إذا تم إثارتي من جانب شخص آخر أجد نفسي مدفوعاً لضربه					
2-	لا أشعر براحة نفسية إلا اذا قمت بالرد سريعاً على أية إساءة					
3-	أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كافٍ					
4-	أندفع في مشاجرات بدون سبب كافٍ					
5-	في بعض الأحيان أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر					
6-	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها					
7-	أعتدي بالضرب على كل من يختلف معي بالرأي					
8-	أشعر باندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين					
9-	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي					
10-	أقدم على العنف المادي لحماية حقوقي					
11-	ممارستي للعنف أو ضرب الآخرين يشعرني بالقوة					
12-	أتشاجر مع زملائي حتى في اللعب					
13-	أرمي المخلفات والقمامة في الساحات العامة					
14-	إيذائي للغير بسبب قوتي يكسبني الثقة بالنفس					
15-	أضايق الحيوانات وأعذبها					

	السلوك العدواني اللفظي	كثيراً جداً	كثيراً	أحياناً	نادراً	أطلاقاَ
16-	أسيء للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما أختلف معهم					
17-	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أرد عليه					
18-	في تعبيراتي اللفظية أراعي شعور المحيطين من حولي					
19-	أميل للسخرية من أداء الآخرين					
20-	إن مبدئي في الحياة رد الاهانة بالمثل					
21-	أذكّر الأفراد بأخطائهم علنياً					
22-	أسيء لفظياً للآخرين بدون سبب كافٍ					
23-	أفضل أسلوب للتعامل مع الغير هو التهديد والوعيد بالكلام					
24-	أشعر بالقوة عندما أشتم زملائي بصوت مرتفع					
25-	أعبر عن غيظي بالألفاظ الجارحة بدلاً من الضرب أو الأذى					

26-	أرد على شتائم الآخرين بنفس الطريقة					
27-	الصوت المرتفع والعنيف يكسبني ثقتي بنفسي					
28-	السب العلني وسيلة للدفاع عن الذات					
29-	أقتنع برأيي ولا أبالي برأي غيري					
30-	أحرض الزملاء على الهيئة التدريسية					

	العدائية	كثيراً جداً	كثيراً	احياناً	نادراً	اطلاقاً
31-	أعتقد أن جميع من حولي من زملاء يعاملونني بلطف لغاية في أنفسهم					
32-	أشك بالصداقات الجديدة					
33-	أستمتع عندما أفرق بين الأصدقاء					
34-	أشعر بمتعة خاصة وأنا أرى أصدقائي يتحاشون أو يتجنبون مواجهتي					
35-	أشعر أن زملائي لا يفرحون لي عندما أتفوّق					
36-	أشعر بالسعادة عندما يهان أحد أمامي					
37-	لا أحب أن أرى أحداً سعيداً غيري					
38-	أشعر أن زملائي يغارون من أفكاري					
39-	أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب مني					
40-	أشعر كأن زملائي يدبرون المكائد لي من خلفي					

ملحق (ب) مقياس المهارات الاجتماعية (بعد التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

أختي الطالبة/ أخي ألطالب:

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، لذا فقد وقع عليك الاختيار لتكون أحد أفراد عينة الدراسة، وإنني أثمن لك جهدك ووقتك وأشكر لك الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة التي بين يديك بعد تعبئة البيانات الشخصية الخاصة بك، علماً بأن هذه البيانات هي لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة. أعدت أداة الدراسة لتشمل قسمين: القسم الأول يشمل البيانات الشخصية عن المستجيب، والقسم الثاني يشتمل على فقرات الاستبانة راجياً منكم الإجابة عن فقراتها بدقة وموضوعية خدمة لأغراض البحث العلمي.

شكراً لكم حسن تعاونكم **الطالب**

محمد حسين ناصر

القسم الأول البيانات الشخصية.

ضع إشارة × داخل المربع الذي ينطبق على حالتك.

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

3-مكان السكن: مدينة ☐ قرية ☐ مخيم ☐

4-المعدل الأكاديمي للفصل الدراسي الأول ☐

مقياس المهارات الاجتماعية

يرجى وضع إشارة × داخل المربع الذي ينطبق على حالتك

الرقم	التعبير الاجتماعي	كثيراً جداً	كثيراً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
1-	أستمتع بوجودي مع الآخرين					
2-	أستطيع أن أنسجم مع الناس					
3-	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية					
4-	أفضّل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها					
5-	أختلط بالآخرين أثناء المناسبات					
6-	أبادر بتقديم وتعريف نفسي للغرباء					
7-	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة الآخرين					
8-	استخدم الكثير من الإشارات والإيماءات لتوضيح قصة ما					
9-	عندما أكون في مناقشة جماعية فإنني أشارك بنصيب في الحديث					
10-	أستمتع بالحديث مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية					
11-	من السهل عليّ تكوين صداقات					
12-	لديّ القدرة على التأثير في الآخرين					
13-	يمكنني أن أتحدث عدة ساعات في أي موضوع					

	الحساسية الاجتماعية	كثيراً جداً	كثيراً	احياناً	نادراً	أطلاقاً
14-	أشعر بالضعف من النقد أو التوبيخ					
15-	يعد الناس أكبر مصدر سعادتي وأحزاني					
16-	أحب المشاركة في المناقشات السياسية بدلاً من أن ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرون					
17-	أتأثر بالحالة النفسية للمحيطين بي					
18-	أشعر بالقلق على صحة ما أقوله أو أفعله في بعض المواقف					
19-	أعتقد أنني آخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي					
20-	أكون قلقاً من أن يسيء الآخرون فهمهم لما أقوله لهم					
21-	أتأثر بشدة بأي شخص يكشر في وجهي					
22-	أنا حسّاس جداً للنقد					
23-	يهمني جداً حب الناس لي					
24-	أكون عصبياً ومتوتراً إذا علمت أن شخصاً ما يراقبني					
25-	أهتم بما أكوّنه عن الآخرين من انطباعات					

26-	أهتم بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني					
	الضبط الاجتماعي	**كثيراً جداً**	**كثيراُ**	**أحياناً**	**نادراً**	**أطلاقاً**
27-	أستطيع التوافق مع كل الناس صغيرهم أو كبيرهم					
28-	عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي أكون أنا الشخص المتحدث إليهم					
29-	أجد صعوبة في النظر إلى وجوه وعيون الآخرين عندما أتحدث معهم					
30-	أجد نفسي ماهراً في إجراء المحادثات إذا تم الإعداد لها بشكل مسبق					
31-	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الناس					
32-	أضطرب عندما لا اكون واثقاً من معلوماتي أثناء الحديث					
33-	أكون ماهراً جداً في إدارة المناقشات الجماعية					
34-	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص المختلفون عني في المستوى الاجتماعي					
35-	لست ماهراً في الإختلاط بالناس أثناء المناسبات الاجتماعية					
36-	أشعر بعدم الراحة في الحفلات التي يحضرها بعض الأشخاص المهمين جداً					
37-	ألاحظ أن الناس من المستويات الاجتماعية الأقل مني يشعرون بعدم الإرتياح عندما يجلسون معي					
38-	أخطئ عندما أتحدث مع أشخاص غرباء					
39-	أرغب في أن أكون قائد جماعة					
40-	أستطيع التكيف بسهولة في أي موقف اجتماعي					

ملحق (ج) مقياس السلوك العدواني (قبل التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

أختي الطالبة/ أخي ألطالب :

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان"العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، لذا فقد وقع عليك الاختيار لتكون من أفراد عينة الدراسة، فإنني أثمن لك جهدك ووقتك وأشكر لك الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة التي بين يديك بعد تعبئة البيانات الشخصية الخاصة بك، علماً بأن هذه البيانات هي لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة. أعدت أداة الدراسة لتشمل على قسمين : القسم الأول ويشمل البيانات الشخصية عن المستجيب والقسم الثاني يشمل على فقرات الاستبانة راجياً منكم الاجابة عن فقراتها بدقة وموضوعية خدمة لأغراض البحث العلمي فقط .

شكراً لكم حسن تعاونكم. الباحث

محمد حسين ناصر

القسم الأول البيانات الشخصية.

ضع اشارة ×داخل المربع الذي ينطبق على حالتك.

1-الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2-التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

3-مكان السكن: مدينة ☐ قرية ☐ مخيم ☐

4-المعدل الأكاديمي للفصل الدراسي الأول ☐

مقياس السلوك العدواني

يرجى وضع إشارة × داخل المربع الذي ينطبق على حالتك

	السلوك العدواني المادي	كثيراً جداً	كثيراً	احياناً	نادراً	اطلاقاً
1-	إذا تم اثارتي من جانب شخص آخر أجد نفسي مدفوعاً لضربة					
2-	لا أشعر براحة نفسية إلا إذا قمت بالرد سريعاً على أية اساءة					
3-	أحياناً أفكر في إيذاء شخص ما بدون سبب كافٍ					
4-	أندفع في مشاجرات بدون سبب كافٍ					
5-	في بعض الأحيان لا أستطيع ضبط اندفاعي لضرب شخص آخر					
6-	أرد الإساءة البدنية بأقوى منها					
7-	أعتدي بالضرب على كل من يختلف معي بالرأي					
8-	أشعر باندفاع نحو إتلاف ممتلكات الآخرين					
9-	أستطيع تهديد الأفراد المحيطين بي					
10-	أقدم على العنف المادي لحماية حقوقي					
11-	ممارستي للعنف أو ضرب ا لآخرين يؤكد رجولتي ويشعرني بالقوة					
12-	أتشاجر كثيراً مع زملائي حتى في اللعب					
13-	أرمي المخلفات والقمامة في الساحات					
14-	إيذائي للغير بسبب قوتي يكسبني الثقة بالنفس					
15-	أضايق الحيوانات وأعذبها					

	السلوك العدواني اللفظي	كثيراً جداً	كثيراً	أحياناً	نادراً	أطلاقاً
16-	أسيء للمحيطين لي بألفاظ نابية عندما أختلف معهم					
17-	إذا أهانني شخص ما إهانة لفظية أرد علية بأكثر منها					
18-	في تعبيراتي اللفظية لا أراعي شعور المحيطين من حولي					
19-	أميل للسخرية من أداء الآخرين					
20-	إن مبدئي في الحياة رد الاهانة بالمثل					
21-	كثيراً ما أذكّر الأفراد بأخطائهم علنياً					
22-	أسيء لفظياً للآخرين بدون سبب كافٍ					
23-	أفضل أسلوب للتعامل مع الغير هو التهديد والوعيد بالكلام					
24-	عندما أشتم زملائي وبصوت مرتفع أشعر بالقوة					
25-	أعبر عن غيظي بالألفاظ الجارحة بدلاً من الضرب أو الأذى					
26-	أرد على شتائم الآخرين بنفس الطريقة					
27-	الصوت المرتفع والعنيف يكسبني ثقتي بنفسي					
28-	السب العلني وسيلة للدفاع عن الذات					
29-	أقتنع برأيي ولا أبالي برأي غيري					
30-	أحرض الزملاء على الهيئة التدريسية					

	العدائية	كثيراً جداً	كثيراً	احياناً	نادراً	اطلاقاً
31-	أعتقد أن جميع من حولي من زملاء يعاملونني بلطف لغاية في أنفسهم					
32-	أشك بالصداقات الجديدة					
33-	أستمتع عندما أفرق بين الأصدقاء					
34-	أشعر أن أصدقائي يتحدثون عني في غيابي					
35-	أشعر أن زملائي لا يفرحون لي عندما أتفوق					
36-	أشعر بالسعادة عندما يهان أحد أمامي					
37-	لا أحب أن أرى أحداً سعيداً غيري					
38-	أشعر أن زملائي يغارون من أفكاري					
39-	أشعر برغبة في عمل عكس ما يطلب مني					
40-	أشعر كأن زملائي يدبرون المكائد لي من خلفي					

ملحق (د) مقياس المهارات الاجتماعية (قبل التحكيم)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس المفتوحة

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

أختي الطالبة/ أخي ألطالب :

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان"العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة ". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، لذا فقد وقع عليك الاختيار لتكون من أفراد عينة الدراسة، فإنني أثمن لك جهدك ووقتك وأشكر لك الإجابة عن فقرات أدوات الدراسة التي بين يديك بعد تعبئة البيانات الشخصية الخاصة بك، علماً بأن هذه البيانات هي لأغراض البحث العلمي وستعامل بسرية تامة. أعدت أداة الدراسة لتشمل على قسمين : القسم الأول ويشمل البيانات الشخصية عن المستجيب والقسم الثاني يشمل على فقرات الاستبانة راجياً منكم الاجابة عن فقراتها بدقة وموضوعية خدمة لأغراض البحث العلمي فقط .

شكراً لكم حسن تعاونكم. الباحث

محمد حسين ناصر

القسم الأول البيانات الشخصية.

ضع اشارة ×داخل المربع الذي ينطبق على حالتك.

1-الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2-التخصص: علمي ☐ أدبي ☐

3-مكان السكن: مدينة ☐ قرية ☐ مخيم ☐

4-المعدل الأكاديمي للفصل الدراسي الأول ☐

مقياس المهارات الاجتماعية

يرجى وضع إشارة × داخل المربع الذي ينطبق على حالتك

	التعبير الاجتماعي	كثيراً جداً	كثيراً	أحياناً	نادراً	اطلاقاً
1-	أستمتع بوجودي في الحفلات					
2-	أستطيع أن أنسجم مع جميع الناس					
3-	أحب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية					
4-	أفضل الأعمال التي تحتاج إلى عدد كبير من الأفراد للقيام بها					
5-	أختلط عادة بالآخرين أثناء الحفلات					
6-	أبادر عادة بتقديم وتعريف نفسي للغرباء					
7-	عادة ما أكون الشخص الذي يبادر بمحادثة					
8-	عندما أحكي قصه لشخص ما، أستخدم الكثير من الإشارات والإيماءات لتوضيح ما					
9-	عندما أكون في مناقشة جماعية فإنني أشارك بنصيب كبير في الحديث					
10-	أستمتع بالحديث مع الآخرين في الحفلات					
11-	من السهل عليّ تكوين صداقات					
12-	أستمتع بالذهاب إلى الحفلات الكبيرة ومقابلة أشخاص جدد					
13-	لدي القدرة على التأثير في الآخرين					
14-	أميل دائماً إلى جو الحفلات أو السهرات					

15-	يمكنني أن أتحدث عدة ساعات في أي موضوع					

	الحساسة الاجتماعية	كثيراً جداً	كثيراً	احياناً	نادراً	أطلاقاً
16-	نادراً ما أشعر بالضعف من النقد أو التوبيخ					
17-	يعد الناس أكبر مصدر لسعادتي وأحزاني					
18-	أحب المشاركة في المناقشات السياسية بدلاً من أن ألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرون					
19-	أتأثر بدرجة كبيرة بالحالة النفسية للمحيطين بي					
20-	أشعر بالقلق على صحة ما أقوله أو أفعله في بعض المواقف					
21-	أعتقد أحياناً أنني آخذ ما يقوله الناس بشكل شخصي أو على أنه يمسني					
22-	أكون غالباً قلقاً من أن يسيء الآخرين فهمهم لما أقوله لهم					
23-	أتأثر بشدة بأي شخص يبتسم لي أو يكشر في وجهي					
24-	أنا حساس جداً للنقد					
25-	يهمني جداً حب الناس لي					
26-	أكون عصبياً ومتوتراً إذا وجدت أن شخصاً ما يراقبني					
27-	أهتم غالباً بما أكوّنه عن الآخرين من انطباعات					
28-	أهتم غالباً بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني					

	الضبط الاجتماعي	كثيراً جداً	كثيراُ	أحياناً	نادراً	أطلاقاً
29-	أستطع التوافق مع كل الناس صغيرهم أو كبيرهم ، غنيهم أو فقيرهم					
30-	عندما أكون مع مجموعة من أصدقائي أكون غالباً أنا الشخص المتحدث إليهم					
31-	أجد صعوبة أحياناً في أن أنظر إلى وجوه وعيون الآخرين عندما أتحدث معهم					
32-	أجد نفسي ماهراً في إجراء المحادثات إذا تم الإعداد لها بشكل مسبق					
33-	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة كبيرة من الناس					
34-	عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص يضطرب تفكيري بخصوص مدى صحة الأشياء أو الموضوعات التي يجب أن أتحدث عنها					
35-	أكون عادة ماهراً جداً في إدارة المناقشات الجماعية					
36-	أشعر غالباً بعدم الارتياح عندما أكون مع مجموعة من الأشخاص اللذين يختلفون عني في المستوى الاجتماعي					
37-	لست ماهراً في الاختلاط بالناس أثناء الحفلات					
38-	أشعر بعدم الراحة أو بأني غريب في الحفلات التي يحضرها بعض الأشخاص المهمين جداً					
39-	ألاحظ أحياناً أن الناس من المستويات الاجتماعية الأقل مني يشعرون بعدم الإريتاح عندما يجلسون معي					
40-	أخطئ أحياناً عندما أتحدث مع أشخاص غرباء					
41-	أرغب غالباً في أن أكون قائد جماعة					
42-	أستطيع التكيف بسهولة في أي موقف اجتماعي					

ملحق (هـ) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	الاسم	الجامعة	التخصص
1-	د. راتب أبو رحمة	جامعة القدس المفتوحة	إرشاد نفسي وتربوي
2-	د. كمال سلامة	جامعة القدس المفتوحة	إرشاد نفسي وتربوي
3-	د. إياد ابو بكر	جامعة القدس المفتوحة	خدمة اجتماعية
4-	د. عمر الريماوي	جامعة القدس/ أبوديس	علم نفس معرفي
5-	د. سهير الصباح	جامعة القدس/أبو ديس	تربية وعلم نفس
6-	د. حسين حمايل	جامعة القدس المفتوحة	أصول إدارة تربوية
7-	د. إنشراح الجبريني	جامعة القدس المفتوحة	أصول إدارة تربوية
8-	أ. فريد مرة	جامعة القدس المفتوحة	تربية
9-	أ.د. معتصم مصلح	جامعة القدس المفتوحة	مناهج وطرق تدريس
10-	د. محمد شعيبات	جامعة القدس/أبو ديس	أصول إدارة تربوية
11-	د. إيناس ناصر	جامعة القدس/ أبو ديس	مناهج وأساليب تدريس

ملحق (و) تسهيل مهمة جامعة القدس المفتوحة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Faculty of Graduate Studies
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - Direct Line: 02/2964490
Fax:02/2963738
Email: fgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
كلية الدراسات العليا
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - مباشر: 02/2964490
فاكس: 02/2963738
بريد إلكتروني: fgs@qou.edu

الرقم : ك. د. ع/ 70 /17
التاريخ: 15/ 3 / 2017

Ref. :
Date :

الأستاذ باسم عريقات المحترم
مدير التربية والتعليم / رام الله والبيرة

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب: محمد حسين أحمد ناصر ورقمه الجامعي (0330011510002)، بإجراء دراسة بعنوان:
" العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة"

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه، وذلك ليتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني 2017/2016.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،،

أ.د. حسن السلوادي
عميد كلية الدراسات العليا

جامعة القدس المفتوحة
كلية الدراسات العليا

ملحق (ز) تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Edu.
Directorate of Education Ramallah& AL-Bireh

بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة

الرقم : 19/9
التاريخ :2017/3/16
الموافق : 17 / جمادي الآخرة / 1438

تحية طيبة وبعد ،،

الموضوع :تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ، يرجى تسهيل مهمة الطالب **محمد حسين احمد ناصر** لإجراء دراسة بعنوان: " العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة" ، وذلك ليتم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني في العام الأكاديمي 2017/2016 .

مع الاحترام

أ. باسم عريقات

دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم مديرية التربية والتعليم / رام الله والبيرة

نسخة النائب الفني المحترم
نسخة النائب الإداري المحترم
قسم الإرشاد والتربية الخاصة
q.ershad@rbedu.ps

البيرة حي الجنان هاتف مباشر: 2404706 فاكس 2404749 المقسم 2413045 2404714 240471