خفض سلوك العنف لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية

بسمة عيد الشريف *

ملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في خفض سلوك العنف لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (15) طالباً تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتم تطوير مقياس سلوك العنف بالإضافة إلى بناء برنامج تدريبي، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذات دلالة إحصائية للبرنامج في خفض سلوك العنف لدى الطلبة، وكذلك تبين وجود أثر ذات دلالة إحصائية للبرنامج في خفض سلوك العنف لدى الطلبة يعزى لمتغير الصف.

الكلمات الدالة: سلوك العنف، برنامج تدريبي.

المقدمة

تعدّ المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة، حيث يتمثل دورها في صقل وتكوين شخصية الطالب، واكتشاف قدراته وتوجيهها بحيث يكون مواطناً صالحاً يخدم وطنه.

إلا أنه لوحظ في الآونة الأخيرة أن أسلوب العنف يستعمل في المدارس سواء أكان من الطالب نحو الطالب أم من المعلم نحو الطالب أو من الطالب نحو المعلم أو نحو مدرسته وممتلكاتها ونحو المجتمع.

ويظهر العنف بطرق مختلفة عند طلبة المدارس داخل الصفوف وخارجها، وهو يعد مشكلة خطيرة، لأن آثاره تمتد إلى الآخرين في المدرسة، كما أنه يلحق الضرر بالمنشآت المدرسية، وقد يعمل على إعاقة المدرسة عن القيام بالدور المتوقع منها، وأن انتشاره بين الطلاب في المدرسة يؤدي إلى جعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها (Fontana, 2007).

وتعد مشكلة العنف من أكثر المشاكل تعقيداً، وأكثرها خطورة، فهي ظاهرة مثيرة للقلق، وتزداد يوماً تلو الآخر، ففي السنوات الأخيرة تفشت ظاهرة العنف بصورة واضحة لاسيما في المؤسسات التعليمية. ويشكل سلوك العنف لدى طلاب المدارس بمستوياتهم المختلفة، ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، وسلوك ذو أبعاد نفسية، واجتماعية واقتصادية، يظهر في المدارس على شكل تخريب للأثاث المدرسي، وعدم احترام أوامر المدرسة وتعليماتها، وغيرها من السلوكات غير السوية، التي تعمل على إثارة الفوضى داخل المدرسة (العقاد، 2001). ويعرفه المفتي (2002) بأنه "سلوك هجومي واعتدائي، وهو سلوك تخريبي هدام، وفي أغلب الأحيان يؤدي إلى إلحاق أضرار مادية وجسمية بالغة.

ويعرف بالارد (Ballard, 2011) العنف المدرسي على أنه "انحطاط في النظام ومكوناته التربوية، ويحتوي على درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مروراً بالتخريب والتهديد. وتعرف أبو عيطة (1997) العنف المدرسي بأنه "السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواءً ضد زملائه أو أساتذته أو ضد المدرسة، والقائمين عليها، وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي.

ويعدّ العنف من الاضطرابات السلوكية، لأنه يحدث أثاراً اجتماعية تؤثر في البيئة المدرسية، وتشكل احتمالية ظهور سلوك العنف عند الطلبة متصلاً نفسياً يمتد ما بين حالة السواء وحتى حالة المرض، فهو موجود لدى الجنسين بدرجات متفاوتة، ومستويات مختلفة وإشكال متنوعة، تنطوي على إلحاق الأذى المادي أو النفسي بالآخرين (Wiley, 2010).

ويشير بلنيسكي (Pelensci, 2014) أن كثيراً من سلوك العنف مكتسب، وأن العنف الذي يتعرض له الأطفال من الآباء يعود

---

* جامعة عمان الأهلية، الأُردن. تاريخ استلام البحث 2016/7/19، وتاريخ قبوله 2016/9/25.

© 2019 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

إلى ما تعرض له الآباء في طفولتهم من العنف.

ويرى مولاني (Molani, 2012) أن الفرد الذي يتعرض في حياته إلى العنف فأنه يسعى للانتقام من غيره، ويصبح العنف جزءاً من سلوكه، ويؤكد مقولة (العنف يولد العنف) ومن الأسباب التي تؤدي إلى العنف،1- الإحباط الشديد الذي يتعرض له الفرد، ويؤدي إلى استعمال العنف، 2. دورالوظائف الفسيولوجية في سلوك العنف اذ أن الذكور أكثر ميلاً للعنف من الإناث، 3- قيم واتجاهات الفرد تعدّمن الاسباب الهامة التي تؤدي إلى العنف،4- أسلوب ونمط التنشئة الأسرية،5-وللأوضاع الاقتصادية دوراً مهماً في إحداث سلوك العنف (Kauffman, 2011).

النظريات المفسرة للعنف:

1) النظرية التحليلية:

تفسر سلوك العنف، بأنه مرتبط بالتأثيرات الإنسانية التي تؤدي به للعودة للحالة التي تسمى غريزة الموت، فإذا تحولت إلى خارج الذات فأنها تصبح عنفاً موجهاً نحو الآخرين، وتركز النظرية كذلك على التفاعل والصراع الذي يحدث بين مكونات الشخصية، الهو والأناوالأنا الاعلى، وأن فقدان الأنا لدورها في الحفاظ على التوازن بين مكونات الشخصية تؤدي بالفرد الى استخدام العنف لتحقيق حاجاته. (عمرو، 2001).

2) نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى أن السلوك العدواني متعلماً، وأن تعلمه يتم من خلال تقليد النماذج من تعزيز "إيجابي,او سلبي" أي التعلم البديلي "Vicarious Learning"؛ إذ يقول باندورا Bandura، إن العدوان سلوك اجتماعي متعلم مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى، ويرى أن العدوان يتم بناؤه لدى الفرد نتيجة الخبرة السابقة التي يكتسب فيها الشخص الاستجابات العدوانية، حيث يشاهد الفرد فرداً آخر ينال المكافأة لتصرف عدواني، فإن الفرد المشاهد سيلجأ إلى العدوان، وإضافة إلى أن الفرد يتعلم العدوان من خلال الملاحظة وتقليد النماذج العدوانية، وما تناله هذه النماذج من تقدير الأشخاص المهمين في حياة الفرد، مثل الوالدين والأقران والمدرسين بالإضافة إلى وسائل الإعلام. ويؤدي امتداح الفرد من قبل الوالدين لتعامله بخشونة وقوة إلى زيادة ميله للسلوك العدواني؛ أي أنه يتعلم العدوان لدى قيامه بتصرف عدواني يليه مباشرة ثواب أو تعزيز (الصبيحي والرواجفة، 2010).

3) النظريات البيولوجية:

تشير إلى أن هناك علاقة ما بين العنف والظروف المختلفة للتركيبات الجنينية والهرمونية، فكروسوم(Y) الزائد عند الذكر قد يؤدي إلى العنف، وكذلك التركيبات الهرمونية للدماغ والهرمونات الجنسية، ومادة السيروترنين كلها قد تكون سبباً لسلوك العنف، إلا أن النظريات لم تشير بالدليل القاطع على تأثير العوامل البيولوجية على العنف، وهذا يؤدي إلى وجود افتراض أنه لا يوجد أشخاص عنيفين بالوراثة.

4) نظرية العنف الانفعالي:

وهي من النظريات المعرفية والتي تربط بين العنف والمتعة، فبعض الأفراد يجدون متعة في إيذاء الآخرين، فهم يستطيعون إثبات قوتهم وسيطرتهم أو رجولتهم من خلال العنف، وبالتالي يلجؤون إلى العنف للفت الانتباه وكسب الأهمية وتحقق المكانة الاجتماعية، فقد أكدت الدراسات التي أجريت على المراهقين العنيفين، بأنهم يعتدون على الآخرين ليس لسبب، إلا من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إيذاء الآخرين، وطبقاً لهذا النموذج في تفسير العنف، فمعظم سلوكات العنف تصدر دون تفكير. حيث من المؤكد أن الأفكار لها تأثير على السلوك الانفعالي، وهذا ما أشار إليه إليسEllis من أن الأفكار اللاعقلانية التي يحملها الفرد قد تكون أهم دوافع الفرد لممارسة العنف (Agnew, 2010).

5) نظرية الإحباط

فسرت هذه النظرية سلوك العنف بأنه يولد دافعاً، ويصبح من الضروري للفرد العمل على خفض هذا الدافع، وتركز هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية لسلوك العنف، حيث أنه ينتج عن الموقف الإحباطي الذي يتعرض له الفرد، حيث يتجه العنف

غالباً نحو مصدر الإحباط، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه، أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط. وكذلك تشير النظرية أن شرط الرغبة في سلوك العنف تختلف باختلاف كمية الإحباط التي يتعرض لها الفرد (النجداوي وكفاوين، 2015).

نلاحظ من خلال استعراض النظريات أنها لم تصل إلى وضع تعريف وافٍ للعنف ،حيث ترادفت كلمة العنف مع كلمة العدوان، مما جعل عملية الفصل بينهما شائكة، ويمكن النظر للعنف بأنه مرفوض ومذموم في أحد شكليه، ومقبول ومشجع في شكله الآخر، فقد أشار فروم (From) عن ذلك حيث قال إن للعنف شكلين السوي والهدام، فالعنف أحياناً ضروري للمحافظة على البقاء وعلى الذات، وهو عكس ذلك إذ تحول بدون وعي إلى أسلوب لإلحاق الأذى بالآخرين (بركات، 2015).

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يلاحظ الباحثون تصاعداً في حدة المشكلات السلوكية، والمخالفات بين الطلبة، وانتشار ظاهرة العنف، كل ذلك يؤثر بشكل سلبي في الطلاب الذين يمارسون العنف والذين يتعرضون له.ويعدّ سلوك العنف من السلوكات غير السوية خاصة عندما تمارس في المدرسة حيث أشارت دراسة (عمرو، 2007) إلى وجود علاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية، وكذلك دراسة (الرواشدة، 2009) التي أشارت نتائجها إلى أن العنف المدرسي يترك أثاراً سلبية على الطلبة.

لذلك اختارت الباحثة هذا الموضوع للتعرف إلى طبيعة هذه المشكلة السلوكية المتمثلة في عنف الطلاب، اذ تكمن أهمية الدراسة في المساهمة في الحد من العنف الطلابي بزيادة الوعي به ومواجهته من خلال بناء برنامج تدريبي لخفض سلوك العنف لدى الطلبة، وما يحتويه البرنامج في مهارات تدريبية قائمة على أسس علمية، ويمكن أن تساعد نتائج هذا البحث في بناء استراتيجيات للوقاية من سلوك العنف لدى الطلبة.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تدريبي، وقياس أثره في خفض سلوك العنف لدى طلبة المدارس.

أسئلة الدراسة:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس العنف البعدي تعزى للبرنامج التدريبي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للمستوى الصفي؟

التعريفات المفاهيمية والإجرائية:

البرنامج التدريبي: أحد الأساليب التيتستخدم مع مجموعة من الأفراد يتم اختيارهم بحيث يشتركون في مشكلة واحدة، وبتعلم الأفراد من خلال الجلسات مجموعة من المهارات السلوكية للتغلب على الصعوبات (Corey, 2010).ويعرف إجرائياً لغايات هذه ا لدراسة بأنه: عدد من الجلسات التدريبية يبلغ عددها (8) جلسات مدة كل جلسة (50) دقيقة وتتضمن كل جلسة عدداً من الأنشطة والإجراءات المتنوعة، وتم تطبيقه على العينة التجريبية فقط.

سلوك العنف: استجابة مقصودة تهدف إلى إيذاء الآخرين، سواء كان الأذى جسمياً كالضرب أم نفسياً كالإهانة، وينطوي على رغبة في التسلط على الآخرين، ويأخذ أشكالاً متعددة كالتلاعب بالألفاظ، أو الشتائم، أو إتلاف الأشياء، أو الضرب، أو الإغاظة (Gambrill, 2014). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس سلوك العنف المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة من حيث قابليتها للتعميم بما يأتي:

1. اقتصرت عينة الدراسة على عينة قصدية في مدرسة واحدة.
2. مدى صدق وثبات أداة الدراسة لقياس سلوك العنف.

الدراسات السابقة:

في دراسة أجراها بركات (2014) هدفت التعرف إلى علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي. وبلغت عينة الدراسة (690) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية تبعاً لمتغير الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط الشخصية شيوعاً هو النمط الانفعالي بنسبة (85%) وبينت النتائج أيضاً أن مستوى السلوك العدواني كان منخفضاً جداً لدى الطلبة على أبعاد السلوك العدواني الأربعة وأشارت النتائج كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الشخصية الانطوائي وبين الدرجة الكلية للسلوك العدواني.

وفي دراسة أغباركور (Agbakwuru, 2013) التي هدفت إلى تناول أسباب العنف في نيجيريا. تكونت عينة الدراسة من (300) فرد من مختلف الأعمار والمراحل الدراسية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاسر تُساهم في خلق سلوك العنف لدى الأفراد، وتساهم في تنميته، والذي ينعكس سلباً على المؤسسات التربوية، حيث يعمل على خلق التعصب ومنع التواصل مع الآخرين.

وأجرى أركيت وستيوارت (Arquette& Stewart, 2013) دراسة هدفت إلى القضاء على العنف لدى مجموعة من الطلبة الأمريكيين. تكونت عينة الدراسة من عدد من المدارس وبلغت العينة (766) طالباً في منطقة الغرب الأوسط. أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض مستوى العنف لدى الطلبة الأمريكيين من أصول هندية الحمر.

في دراسة أجراها الرواجفة، والصبيحي (2010) هدفت إلى دراسة العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات، دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية. واشتملت عينة الدراسة على (1000) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية، بمختلف التخصصات والمستويات الدراسية لدرجة البكالوريوس، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة، وتم تطبيق أداة الدراسة، وأشارت النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مشاركة الطلبة في العنف الطلابي، والمستوى الدراسي ،والتخصص، والمعدل التراكمي والجنس، وأن أكثر الأسباب التي تدفع الطلبة إلى العنف هي التعصب للعشيرة والأقارب والأصدقاء، وشعورهم بظلم أنظمة الجامعة، وعدم ثقتهم بالمستقبل.

وفي دراسة أجرتها الرواشدة (2009) هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي حيث تكونت العينة من (150) طالباً، وطالبة من (6) مدارس من مدارس لواء القصبة، وطبقت الباحثة على العينة استبانة تتكون من (24) فقرة، وأظهرت النتائج أن هناك اتجاهات سلبية عند طلبة مدارس لواء القصبة / عجلون نحو ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية نحو ظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير مستوى الدخل.

وقام روبرتس وليفون (Roberts &Lovonne, 2011) بدراسة التصلب الفكري والهوية النفسية وتقدير الذات وأثرها كمتغيرات في عنف الطلاب. تكونت عينة الدراسة من (98) طالباً وطالبة في الولايات المتحدة الأمريكية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين الجمود الفكري والتعصب من جهة، والعنف من جهة أخرى، كما أشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين لديهم تقدير ذات مرتفع ومنخفض يستجيبون بأسلوب مختلف مع مستويات العنف بالاعتماد على الأفكار التي يعتنقونها، وتوصلت النتائج أيضاً إلى أن الطلبة الذين لديهم غموض في الهوية النفسية هم الأكثر جموداً، واتضح ذلك لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث.

وأجرت كيسيفوسكا (Kossewska, 2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم العوامل القادرة على الوقاية من العنف لدى عينة من المراهقين في بولندا وتحديد اثر نمط الشخصية ومنظومة القيم على الحد من العنف في المدارس البولندية. تكونت العينة من (113) من طلبة المدارس الثانوية العليا الذين تم اختيارهم عشوائياً من مجموعة من المدارس الثانوية في بولندا. تم استخدام برنامج تدريبي تثقيفي والتحقق من علاقة العنف مع متغيرات نمط الشخصية والمنظومه القيمية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الشخصية (الارتباطية، الانطوائية) وبين الميل إلى العنف ، حيث أن الطلبة من ذوي الشخصية الانطوائية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين المنظومة القيمية التي يحملها الطالب وبين مستوى الميل إلى العنف لديه، حيث أن الطلبة الذين يتصفون بمنظومة قيمية سلبية كانوا أكثر ميلاً إلى العنف.

كما أجرت كلوبر (Klopper, 2010) دراسة في جنوب إفريقيا هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعرض للعنف والنضج الأخلاقي لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة، منهم (43 ذكور، 10 إناث). أظهرت الدراسة أن معظم المشاركين تعرضوا للعنف إما بشكل مباشر أو غير مباشر في أكثر من مرة، وأنه كلما تدنى النضج الأخلاقي لدى الفرد زادت احتمالية تعرضه للعنف وممارسته للعنف ا لمضاد كردة فعل طبيعية للتعرض للعنف. وبينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين التعرض للعنف والجنس لدى الإناث، وبين ممارسة العنف وتدني القيم والأخلاق لدى الذكور.

أما دراسة بيتيجرو وكرست وواجنروستيلماكر (Pettigrew, Christ, Wagner, &Stellmacher, 2007) التي هدفت إلى التعرف على أثر تبادل الأفكار والعلاقات والصداقات والتسامح بين الطلبة على سلوك العنف، لدى عينة قوامها (2656) طالباً في ألمانيا. توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط بين الاتصال المباشر وغير المباشر، وأن الاتصال المباشر وغير المباشر يؤثران سلباً في العنف، كما أشارت إلى أن الصداقات المتبادلة تؤثر إيجابياً في التسامح، وأن الاتصال المباشر وغير المباشر لهما دلالات اجتماعية وشخصية مرتبطة بخفض العنف.

وفي دراسة أجراها بوشلاق (2006) هدفت إلى دراسة العلاقة بين عدم إشباع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وظهور سلوك العنف لدى المراهقين في الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (200) مراهق ومراهقة ممن صنفوا بأنهم عنيفين تراوحت أعمارهم من (15–18) سنة، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى سلوك العنف لدى الطلبة، وأيضاً وجود فروق ذات دلالة في سلوك العنف بين المراهقين والمراهقات لصالح المراهقين الذكور.

وفي دراسة الصرايرة (2006) التي هدفت التعرف إلى واقع العنف لدى طلبة جامعة مؤته والأردنية واليرموك، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (500) طالب وطالبة موزعين بالتساوي على الجامعات الثلاث، وأظهرت النتائج أن أكثر أشكال العنف الممارس داخل الجامعة هو العنف الجسدي ثم العنف النفسي كما تبين أن الذكور أكثر ارتكاباً لجميع أشكال العنف من الإناث.

أما دراسة الزيود والحباشنة (2006) هدفت للتعرف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء حوادث العنف المدرسي في المدارس الحكومية الأردنية والعوامل المؤثرة فيها. تكونت عينة الدراسة من (16) حالة عنف مدرسي، وتم الحصول على البيانات من خلال المقابلات الشخصية مع (16) طالبا سجلوا حالات عنف مدرسي. أشارت النتائج إلى أن من أسباب سلوك العنف المدرسي: الممارسات الاستفزازية الخاطئة من قبل بعض المدرسين، وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لمجموعات الأقران، والمزاح والاستهتار من الطلبة، والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية للطالب، وضعف العلاقات بين المدرسة والأهل، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب.

وفي دراسة أجراها عبدالله (2005) بهدف التعرف إلى أسباب ومظاهر العنف في الحياة الجامعية لدى عينة مكونة من (595) طالباً وطالبة من طلبة الجامعات المصرية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في السلوك العنيف العام في اتجاه أن الطلاب الذكور كانوا أكثر عنفاً من الطالبات في العنف المادي والمعنوي.

وأكدت دراسة غرزا وهيتلان (Garza &Hitlan, 2004) على ضرورة معرفة العوامل المشتركة بين التهديد الثقافي والصراع الواقعي كمؤشر ثنائي لحدوث العنف. أجريت الدراسة على عينة قوامها (122) طالباً. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود عاملين مشتركين بين التهديد الثقافي والصراع الواقعي يعدان مؤشرين للعنف، هما: عامل طبيعة العمل المشترك بين الجماعات القبلية، والسمات الشخصية الفردية.

وفي دراسة نصر وسليمان (2003) بهدف التعرف إلى ظاهرة العنف والعدوانية كسمة من سمات الشخصية، إذ تكونت عينة الدراسة من (344) فرداً من الذكور والإناث، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في سلوك العنف والعدوان بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وأن العنف والعدوان يتوفران في سلوك غالبية أفراد العينة الذين يتسمون بسمة الانبساط بشكل دال إحصائياً.

هدفت دراسة سهير (1997) إلى الكشف عن تأثير الأفلام المقدمة في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف، وتكونت العينة من (400) من الشباب الذكور والإناث، واستخدمت الدراسة مقياساً للاتجاهات مكوناً من (54) فقرة. وخلصت الدراسة إلى أن الذكور أكثر تفضيلاً لمشاهدة أفلام العنف من الإناث، كما خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين معدل التعرض للعنف من الأفراد واتجاهات الشباب نحو العنف، وأثبتت الدراسة أن الذكور أكثر ميلاً للعنف من الإناث.

منهجية الدراسة:

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر في مدرسة خاصة في عمان والبالغ عددهم (124) طالبا.

جدول (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الصف

الصف	العدد
التاسع الأساسي	28
العاشر الأساسي	26
الحادي عشر	27
الثاني عشر	43
المجموع	124

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، حيث طبق المقياس على جميع الطلبة من الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر، وبعد رصد درجات الطلبة على مقياس العنف، تم اختيار (15) طالباً ممن حصلوا على أعلى الدرجات على المقياس.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء مقياس لسلوك العنف عند الطلبة بعد مراجعة الأدب النظري للعنف، والدراسات السابقة التي أجريت حوله كدراسة الرواجفة والصبيحي (2010) ودراسة اغباكورو((agbakwuru,2013) والعديد من الدراسات التي ورد ذكرها في الدراسات السابقة، وتكون المقياس بصورته الأولية من (45) فقرة وتم التحق من صدق محتوى المقياس من خلال توزيع المقياس على (10) من المختصين في علم النفس، إذ تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديلاتهم التي بلغت نسبة الاتفاق فيها 80% إذ تم حذف (10) فقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكوناً من (35) فقرة.

صدق البناء الداخلي:

تم التحقق من صدق البناء الداخلي لمقياس سلوك العنف من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغت (25) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من خارج عينة الدراسة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على المقياس والجدول (2) يبين ذلك:

جدول (2)

صدق البناء الداخلي لمقياس سلوك العنف

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.382*	8	.411*	15	.378	22	.431*	29	.534**
2	.597**	9	.368	16	.483*	23	.729*	30	.399*
3	.355*	10	.582**	17	.409*	24	.770**	31	.479*
4	.707*	11	.457*	18	.641**	25	.483*	32	.682**
5	.369*	12	.318*	19	.486*	26	.522**	33	.362*
6	.619**	13	.629**	20	.628**	27	.521**	34	.629**
7	.599**	14	.373*	21	.511**	28	.633**	35	.464*

* تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)

** تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)

يتبين من الجدول (2) أن معاملات صدق البناء الداخلي جيدة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.355-0.707).

وتم استخدام ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد أسبوعين، وبحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة على المقياس في التطبيقين بلغ (0.88).

وتم تصحيح المقياس الذي استخدام فيه تدرج ليكرت الخماسي، (دائماً، وغالباً، وأحياناً، ونادراً، وإطلاقاً) حيث تأخذ الدرجات (1، 2، 3، 4، 5) على الترتيب. وتكون أعلى درجة على المقياس (175) وأدنى درجة (35)، ولقد تم اعتماد الدرجة (118) كدرجة قطع للمقياس.

البرنامج الإرشادي:

قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي يهدف إلى خفض سلوك العنف لدى طلبة المدارس، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب المتعلق بسلوك العنف والعدوان لدى الطلبة، وتكون البرنامج من (8) جلسات تدريبية مدة كل جلسة (50) دقيقه بمعدل لقاء مرة واحدة في الأسبوع، حيث تم تدريب الطلبة على مهارات اجتماعية ومهارات سلوكية ومهارات للتواصل، وتم إجراء صدق منطقي للبرنامج من خلال عرضه على (10) من ذوي الاختصاص لمعرفة مدى ملائمة البرنامج وأهدافه والتدريبات وتطبيق البرنامج، وقد تم الأخذ بآراء المحكمين.

وتكون البرنامج من الجلسات الآتية:

الجلسة الأولى: ركزت على توضيح مفهوم السلوك، ومعنى سلوك العنف وماهيته.

الجلسة الثانية: تم تدريب الطلبة من خلال لعب الدور على السلوكات المقبولة وغير المقبولة.

الجلسة الثالثة: مناقشة الطلبة ببعض المهارات الاجتماعية كالابتسام عند الحديث، والصوت المعتدل، وتعابير الوجه والحركات الجسمية.

الجلسة الرابعة: تعريف الطلبة بمهارات التواصل، كمهارة الاستماع والإصغاء، ومهارة السلوك الحضوري.

الجلسة الخامسة: تدريب الطلبة على مهارة التعاطف مع الآخرين، ومهارة السؤال والاستفسار قبل القيام بالسلوك.

الجلسة السادسة: تدريب الطلبة على مهارة الاسترخاء العقلي عن طريق التخيل، ومهارة الاسترخاء الجسمي.

الجلسة السابعة: تدريب الطلبة على أسلوب التفكير الإيجابي الذي يؤدي إلى السلوكات الإيجابية والابتعاد عن التفكير السلبي الذي يؤدي إلى سلوك العنف.

الجلسة الثامنة: تدريب الطلبة على مهارة التسامح، ومهارة وضع بدائل متعددة للاستجابة للسلوكات التي يواجهونها.

إجراءات الدراسة:

1. تحديد عينة الدراسة بالطريقة القصدية.
2. بناء وتحكيم مقياس سلوك العنف واستخراج دلالات صدقه وثباته.
3. بناء البرنامج التدريبي المكون من (8) جلسات استناداالى الأدب النظري والدراسات السابقة، وعرضه على المحكمين.
4. تطبيق أداة الدراسة كاختبار قبلي وتطبيق البرنامج التدريبي على العينة وبعد الانتهاء من البرنامج تم إجراء القياس البعدي للتأكد من أثر البرنامج .

تصميم الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، من خلال استخدام المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، حيث تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ولم يطبق على المجموعة الضابطة.

متغيرات الدراسة:

1. المتغير المستقل: البرنامج التدريبي.
2. المتغير التابع: سلوك العنف.

المعالجة الإحصائية:

نظراً لصغر حجم عينة الدراسة ،وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الاختبارات اللامعلميةالاتية:

1. اختبار ويلكيكسون (Wilcoxon st) 1 Signed Ranks Te)، وهو اختبار لا معلمي، وتم استخدام هذا الاختبار لعدم تحقق شروط الاختبارات المعلمية، وهي أن عدد أفراد العينة أقل من 30، وعدم توفر التوزيع الطبيعي، ولاختبار فرضيات حول مقارنة متوسطي مجتمعين في حالة العينات المرتبطة.
2. اختبار كروسكال – واليس (Kruskal-Wallis Test)، وهو اختبار لا معلمي، وتم استخدام هذا الاختبار لعدم تحقق شروط الاختبارات المعلمية، وهي أن عدد أفراد العينة اقل من 30، وعدم توفر التوزيع الطبيعي، ويستخدم هذا الاختبار كبديل لتحليل التباين الأحادي، حيث أن عدد فئات المتغير المستقل أكثر من اثنين.
3. اختبار مان وتني (Mann-Whitney): وهو اختبار لا معلمي، وتم استخدام هذا الاختبار كبديل لاختبارات المقارنات البعدية في الاختبارات المعلمية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر برنامج تدريبي في خفض سلوك العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، وهل يختلف أثر البرنامج باختلاف المستوى الصفي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في متوسط درجات المجموعة التجريبية على مقياس العنف تعزى للبرنامج الإرشادي.

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العنف والجدول (3) يبين ذلك:

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على مقياس العنف

الاختبار	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	76125.	17.84
البعدي	6595.	10.36

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، حيث انخفضت درجات الطلاب على الاختبار البعدي مقارنة بدرجاتهم على الاختبار القبلي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار ويلكيكسون (Wilcoxon) لمعرفة دلالة الفروق بين طلبة المجموعة الواحدة على الاختبارين القبلي والبعدي والجدول (4) يبين ذلك.

جدول (4)

نتائج اختبار ويلكيكسون لمعرفة دلالة الفروق بين أداء طلبة المجموعة الواحدة على القياسين القبلي والبعدي

مقدار التحسن	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
عدد الطلبة الذين انخفضت درجاتهم	15	8.00	120	-3.41	*0.00
عدد الطلبة الذين ارتفعت درجاتهم	0	0	0		
عدد الطلبة الذين لم يحدث تغير على درجاتهم	0				

* تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين درجات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي، حيث كانت قيمة (z) = -3.41، كما يتبين من الجدول (4) بأن الوسط الحسابي لاستجابات الطلبة على الاختبار

القبلي أعلى منه على الاختبار البعدي، وتشير هذه النتيجة إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في خفض سلوك العنف لدى الطلبة الذين لديهم سلوك العنف.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن البرنامج التدريبي قد ساهم في مساعدة الطلبة الذين لديهم سلوك العنف وتلقوا تدريباً أن يلاحظوا ويتعرفوا على سلوك العنف لديهم، كذلك التعرف على سلوكات العنف لدى الآخرين المشاركين، فجاءت الجلسات التدريبية لمساعدتهم على التفريغ الانفعالي، والوعي بسلوكاتهم العنيفة، وتعلم سلوكات جديدة، كذلك فان تفاعل الباحثة مع الطلبة وتدريبهم وتعليمهم كيفية التفاعل مع الموقف وتوظيف مهارات الاتصال الملائمة، وتعزيز الاتجاهات والسلوكات المقبولة اجتماعياً، وتعليمهم أساليب جديدة للتفاعل مع المواقف، كل ذلك أدى إلى انخفاض سلوك العنف لديهم، وهذا ما تؤكده دراسة (عبود، 2003) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي في خفض سلوك العنف لدى الطلبة. كذلك أشارت النتائج أن التدريبات قدمت للطلبة خبرات جديدة ومواقف تعلمية، ومعرفة حول سلوك العنف والسلبيات التي تترتب على استخدامه على الفرد وعلى الآخرين. وهذه النتائج اتفقت مع دراسة (عربيات، 2007). ودراسة (جوبرت، Joubert, 2013) ودراسة الشريف (2014) والتي أشارت نتائجهم إلى فاعلية برامج الإرشاد الجمعي في خفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني العقلاني الانفعالي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي تعزى للمستوى الصفي؟

للإجابة على سؤال الدراسة الثاني ،ولأن عدد أفراد العينة قليل تم اختبار كروسكال – واليس (Kruskal-Wallis Test) لاستجابات الطلبة على مقياس العنف على القياس البعدي تبعاً لمتغير المستوى الصفي والجدول (5) يبين ذلك:

جدول رقم (5)

اختبار كروسكال(Kruskal-Wallis Test) لدلالة الفروق بين استجابات الطلبة على مقياس العنف على القياس البعدي تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف	متوسط الراتب	العدد	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التاسع	2.33	3	11.23	3	*015.
العاشر	6.30	5			
الحادي عشر	9.67	3			
الثاني عشر	13.12	4			

*تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$)

يتضح من الجدول (5) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مقياس العنف على الاختبار البعدي تعزى لمتغير المستوى الصفي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney) بين كل مستويين صفيين كما هو بالجدول (6).

جدول (6)

نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للفروق بين الطالبات في الاختبار البعدي على مقياس العنف

		قيمة (Z)	مستوى الدلالة
	العاشر	1.94-	*0.053
التاسع	الحادي عشر	1.96-	*0.50
	الثاني عشر	2.12-	*0.034
العاشر	الحادي عشر	1.64-	*0.101
	الثاني عشر	2.33-	*0.019
الحادي عشر	الثاني عشر	1.77-	0.077

* تعني دالة عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$).

يتبين من الجدول (6) أن الفروق في مستوى سلوك العنف على القياس البعدي كانت بين طلبة الصف الثاني عشر من ناحية وطلبة الصفين التاسع والعاشر من ناحية أخرى، ولصالح طلبة الصف الثاني عشر حيث تعني الدرجة المرتفعة على المقياس ارتفاع سلوك العنف، مما يعني بأن العنف لدى طلبة الصف الثاني عشر أعلى منه لدى طلبة الصف التاسع والعاشر، وكذلك بين طلبة الصف التاسع وطلبة الصف الحادي عشر ولصالح طلبة الصف الحادي عشر ،أي أن العنف لدى طلبة الصف الحادي عشر أعلى منه لدى طلبة الصف التاسع، في حين أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً بين طلبة الصف التاسع وطلبة الصف العاشر، وبين طلبة الصف العاشر والحادي عشر، وأيضاً بين طلبة الصف الحادي عشر وطلبة الصف العاشر، أي أن أثر البرنامج كان على الصف الأدنى أفضل منه على الصف الحادي عشر الأعلى.

ويمكن أيضاً تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى مراحل النمو، حيث يكون الطلبة في الصف الثاني عشر في مرحلة انتقالية بين المراهقة المبكرة والمتوسطة، والتي تتصف بعدم الاستقرار النفسي والجسمي والعقلي، وبعدم الشعور بالأمن، كل ذلك ينعكس في سلوك المراهق على شكل أنماط من السلوك غير المنضبط في العنف في المدرسة، مما ينعكس على عدم تقبله للبرنامج التدريبي، كما هو في الصفين التاسع والعاشر، وبالنسبة للصف الحادي عشر، فتبين عدم وجود فروق بينه وبين الصف الثاني عشر، وهذا يمكن عزوه إلى التقارب العمري بين هذين الصفين، حيث يكون الطلبة في هذه المرحلة في نهاية مرحلة المراهقة،كما يمكن عزو السبب إلى التطور الكبير في العديد من مظاهر النمو كالتطور الجنسي عند الطلبة وبشكل رئيسي لدى طلبة الصفين الحادي عشر والثاني عشر، وزيادة مستوى تعرض الطلبة إلى المشاكل النفسية، والقلق، بدرجة أكبر نسبياً من الصفوف الأخرى في الصفين التاسع والعاشر، كما يمكن تفسير ما توصلت إليه النتيجة إلى أن الطالب يسعى إلى إثبات نفسه كشخص فاعل في المجتمع فيصبح أكثر تقبلاً لما يطلب منه، ومع تقدم العمر أكثر فأكثر يحاول الفرد أن يبتعد عن توجيهات الكبار محاولاً إثبات شخصيته المستقلة.

كذلك قد يرتبط العنف مع العمر، وقد تكون العلاقة طردية (Buboltz, 2011) التي أشارت إلى وجود علاقة بين العمر والتمرد النفسي، حيث كان ذوي العمر الأكبر أكثر تمرداً، بينما اختلفت نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة المطارنة (2000) إلى أن العلاقة بين الضغوط النفسية والتمرد لدى طلبة الصف الحادي عشر أعلى منها لدى طلبة الصف الثاني عشر.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على القياس البعدي لمقياس العنف، والفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، ويعزى ذلك أن البرنامج بما يحتويه من استراتيجيات كان ذات تأثير في خفض سلوك العنف لدى الطلبة أفراد العينة التجريبية مقارنة بالطلبة أفراد العينة الضابطة. كما دلت النتائج أن للبرنامج التدريبي أثر على أفراد العينة التجريبية الذين لم تكن لديهم المهارات الكافية للتعامل مع سلوك العنف قبل الاشتراك بالبرنامج ، فالاستراتيجيات التي كانوا يمارسونها لمواجهة المواقف لم تكن مناسبة، ولم تكن تأتي بنتائج إيجابية عليهم حيث تم التعرف على ذلك من خلال مناقشاتهم داخل الجلسات التدريبية، فقد أشار بعضهم الى أنهم ليسوا قادرين دائماً على مواجهة المواقف دون مساعدة، وخاصة وأن إحراز النجاح يمكن أن يجلب معه بعض القضايا والمخاوف إذ إنهم يسعون للكمالية والتميز، وبالتالي فهم دائماً بحاجة لهذه المساعدة وإن كانت إضافية تكون على شكل برامج تدريبية خاصة، وأن وجود قدرات متميزة لديهم قد لا تحصنهم ضد المشكلات والاضطرابات، كما أشار إلى ذلك جولينو (Golangelo, 2010)، فالبرنامج التدريبي للدراسة الحالية هو برنامجاً علاجياً حيث أسهم في تخليصهم من الأخطاء السلوكية والمعرفية والتي تكون نتيجتها اللجوء إلى السلوك العنيف، فبعد أن كانت تنقصهم القدرة على كيفية التفاعل والتفكير في الموقف أصبحوا يملكون مهارة التواصل والتفاعل والبحث عن بدائل.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن البرنامج قد عدل سلوك الطلبة الذين يعانون من سلوك العنف وخضعوا للبرنامج لملاحظة سلوكاتهم، وملاحظة الطلبة الآخرين بحيث أن كل طالب أصبح يدرك أنه ليس الوحيد الذي يعاني من مشكلة نفسية، بل هناك أخرين يشاركوهم في ذلك، كما أتيحت للطلبة الفرصة للحديث والتفريغ الانفعالي والاستبصار الذاتي والتحكم بانفعالاته، وطرح حلول للمشكلة، كما أنهم وجدوا من يقوم بتوجيههم وتعليمهم كيفية تجنب الأساليب والاتجاهات غير السوية، وتعزيز الاتجاهات السليمة والمقبولة اجتماعياً، وتعلموا طرق جديدة لتناول المواقف والمشكلات التي يتعرضوا لها والتي تؤدي إلى سلوك العنف، وكما أشارت النتائج أن البرنامج قد قدم خبرات إيجابية متمثلة في معلومات عن سلوك العنف والأضرار المترتبة عليه، واكسبهم الثقة بالنفس لمواجهة المشكلات، للتخلص من سلوك العنف. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد اللطيف (1997) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج في خفض العدوان لدى كل من المراهقين والأطفال، ودراسة داوود (2001) إلى فاعلية برنامج توجيهي في خفض التوتر النفسي.

التوصيات:

1. إجراء دراسات تتناول سلوكات مختلفة لدى طلبة المدارس ومدى تأثيرها على تحصيلهم وتكيفهم النفسي.
2. إجراء دراسات مقارنة بين الذكور والإناث على متغيرات جديدة، كالعدوان، والتحصيل، ومهارات التواصل.

المراجع

أبو عيطة، س. (1997). تأثير الأفلام المقدمة في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة: القاهرة.

بركات، ز. (2014). علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجدل (41)، العدد (1)، ص256-271.

بوشلاق، ن. (2006). التقدير الاجتماعي وسلوك العنف لدى المراهق، مجلة دراسات عربية في علم النفس 5، (2)، ص(401-432).

الرواجفة، خ. والصبيحي، ف. (2010). العنف الطلابي وعلاقته ببعض المتغيرات دراسة وصفية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، المجلة الأردنية للعلوم الاجتماعية، المجلد (3)، العدد (1)، ص 29-55.

الرواشدة، ع. (2002). اتجاهات طلبة مدارس لواء القصبة في محافظة عجلون، نحو ظاهرة العنف المدرسي، مجلة دراسات، 4(1)، 15-36.

الزيود، م. والحباشنة، م. (2006). العنف المدرسي في المدارس الحكومية: أشكاله، أسبابه. دراسة غير منشورة، إدارة البحث والتطوير التربوي – وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.

سهير، ص. (1997). تأثير الأفلام المقدمة في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة: القاهرة.

الصرايرة، ن. (2006). واقع العنف لدى طلبة الجامعات الحكومية، مؤته، والأردنية، واليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبدالله، م. (2005). العنف في الحياة الجامعية، مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة القاهرة.

عثمان، ن. (2001). مدى فاعلية برنامج إرشادي للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

العقاد، ع. (2001). سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحنى علاجي معرفي جديد، القاهرة، دار غريب للطباع والنشر، ط1.

عمرو، ع. (2001). العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية، المؤتمر السنوي الثامن، جامعة عين شمس، القاهرة، ص569-601.

المفتي، ع. (2002). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة. مجلة التربية الرياضية، المجلد الحادي عشر، العدد الرابع.

النجداوي، أ. وكفاوين، م. (2015). أسباب السلوك العدواني عند الأطفال من وجهة نظرهم. مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (42)، العدد (2)، ص1487-1508.

نصر، س. وسليمان، س. (2003). ظاهرة العنف لدى شرائح من المجتمع المصري، دراسة استطلاعية، الكتاب السنوي في علم النفس، مجلد (6)، مكتبة الأنجلو مصرية.

Agbakwuru, C. (2013). Violence and the Problem of Peaceful Co-Existence in Nigeria. European Scientific Journal, 9(5), 86-93.

Agnew, R. (2010). Foundation for a general Strain Theory of Crime and Delinquency, Crimindogy, 30 (1), 26-35.

Arquette, W., & Stewart, P. (2013). Motivational Interviewing: Enhancing Motivation for Change – A Learners Manual for the American Indian / Alaska Native Counselor. New York.

Ballard, M. (2011). Affiliation, Flirting, and Fun: Mock Aggressive Behavior in College Students. The Psychological Record. 53, pp. 33-49.

Fontana, d. (2007). Psychology for Teachers. London: Macmillan Press.

Kauffman, M. (2012). Aggression and Altruism. New York. Holt Rinehart & Winston.

Gambrill, E. (2014). Behavior Modification. A handbook of Assessment intervention and Evaluation. Jessey – Buss inc.

Garza, A. & Hitlan, R. (2004). Cultural Threat and Perceived Realistic Group Conflict as Dual Predictors of Violence. Journal of Experimental Social Psychology, (40), 99-105.

Golangelo, J. (2010). Personality Chacteristics and Coping Patterns. Journal of health and Social Behavior, 25, 229-243.

Jacklin, T. (2012). Xex Differences in Violence. Child Development, 60, p. 633-646.

Kauffman, M. (2011). A ffression: Asocial Learning Analysis, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Klopper, I. (2010). The Relationship Between Exposure to Violence and Moral Development of Adolescents. Unpublished Master Thesis. Nelson Mandela Metropolitan University. South Africa.

Kossewska, J. (2010). Factors of Interpersonal Aggression Prevention in Polish Adolescents Personality and System of Values. Joannal Kossewska, Specialusis Ugdmas, (Polish) 1(20), P. 35-47.

Molani, A. (2012). Child Behavior Therapy. Wiley and Sons. Inc.

Pelensci, P. (2013). Profiles of Violent Youth Substance Use and Other Concurrent Problems. American Journal Public Health, 87 (6), pp: 985-991.

Roberts, N. & Lovonne, P. (2011). Threat, Dogmatizm to Self-esteem A Mediating Variable in Student Violence. Aggression in P.H. Mussen. Carmichael's Manual of Child Psychology, V. 3, PP. 201-209.

Salis, f. (2010). Aggressive Behavior of Children. Education and Treatment of Children. 9, (3), 179-191.

Tropp, L. (2003). The Psychological Impact Violence: Implications for Intergroup Contact. Journal of Group Processes & Intergroup Relatons, 6 (2), 131-149.

Wagner, U. & Stellmacher, J. (2007). Direct and Indirect Intergroup Contact Effects on Violence: A normative Interpretation. International Journal of Intercultural Relations, (31), 411-425.

Wiley, J. and Sons, A. (2010). Student Violence and the Moral Dimensions of Brigham Young University. Psychology in the Schools, 38 (3), 249-258.

Reducing Violence Behavior among School Students

Basma Eid Al-Shareef *

ABSTRACT

This study aimed to identify the efficiency of training program in reducing violence behavior among school students. The sample of the study consisted of (15) students who were selected using the intentional method. To achieve the purposes of the study, a scale for measuring violence behavior was developed of (35) items. The results of the study indicated a statistically significant effect for the training program on reducing violence among student. They also showed a significant statistical effect for the program on reducing violence among students that is attributed to class variable in favor of the lower classes.

Keywords: Violence behavior, Training program.

* Al-Ahliyya Amman University. Received on 19/7/2016 and Accepted for Publication on 25/9/2016.