خالد أبو عصبة *

العنف المدرسيّ في التعليم العربيّ: أسبابه، طرق الوقاية والعلاج

المقدّمة

يشهد جهاز التربية والتعليم العربيّ في إسرائيل ارتفاعًا ملحوظًا في السلوكيّات العنيفة من قِبَل الطلبة في جميع مراحل التعليم. هذا السلوك العنيف غير منفصل عن السلوكيات الصحّيَّة السلبيّة الأخرى والآخذة في الازدياد أيضًا، كما تشير جميع المسوحات والدراسات ذات الشأن (مثل: تعاطي المخدّرات، تناول الكحول، السرقة والغشّ إلخ...).

إنّ تفاقم السلوك العنيف في المدرسة العربيّة لم يحدث صدفة، إنّما هو انعكاس للعنف المجتمعيّ بشكل عامّ؛ أي إنّ هناك تأثيرًا مباشرًا للبيئة المجتمعيّة الحاضنة على البيئة المدرسيّة، وفي هذا السياق يقول أبو عصبة (٢٠١٢): «لا تستطيع المدرسةُ، ولا تملك الحقَّ، حتّى لو تمكّنت من فصل ذاتها عن بيئة تعمل بها، أن تبقى غير آبهةٍ لما يحدث في محيطها» (ص:٣٨). فمن غير الممكن عزل أيّ ظاهرة اجتماعيّة عن الظواهر الأخرى في المجتمع؛ فالفكر المجتمعيّ ومنه الفكر التربويّ- التعليميّ يرتبط، وبشكل وثيق، بما يحدث في المجتمع بكلّ حيثيّاته، كما يقول ديوي: «إنّ التربية هي الحياة»؛ أي إنّه من الخطأ بمكان، النظر إلى العمليّة التربويّة والتعليميّة كعمليّة حياديّة منفصلة عن الحياة الاجتماعيّة برُمَّتها؛ فالعنف المجتمعيّ، على جميع أشكاله، يؤثّر وينعكس على ما يدور في المؤسّسات التعليميّة والتربويّة، وعلى المناخ الاجتماعيّ والتعليميّ في هذه المؤسّسات.

ومع ذلك، ورغم تبنّينا لوجهة النظر الاجتماعية البيئيّة

* محاضر متخصص في التربية والتدريس، ومشرف أكاديمي في الدّراسات العليا في الجامعة العربية الأميركية، ومدير معهد «مسار» للأبحاث الاجتماعية.

تُعتبر ظاهرة العنف في المجتمع العربيّ اليوم من أهمّ القضايا الحياتيّة التي تستوجب المواجهة، بما في ذلك العنف في المؤسّسات التربويّة. وتعدّ ظاهرة العنف المدرسيّ من أهمّ المشكلات، فهي تهدّد صحّة وسلامة الطلبة من جميع الفئات والمراحل التعليميّة، وتؤثّر بشكل مباشر على قيام الجهاز التربويّ بالمهامّ التي من أجلها أُقيم.

كمفسّر ومعلّل للظواهر الاجتماعية، إلّا أنّنا لا يمكننا الاكتفاء بالأمر، وأن نَعزو العنف المدرسيّ إلى العنف المجتمعيّ، وبهذا نحرّر أنفسنا من عناء البحث عن عوامل أخرى. في هذا السياق، يجب التعامل مع سلوكيّات الطلبة العنيفة على أنّها عوارض لمشكلات عميقة أكثر، وما السلوكيات الظاهرة (العنف) إلّا بمثابة عوارض تنمّ عن تلك المشكلات العميقة.

تُعتبر ظاهرة العنف في المجتمع العربيّ اليوم من أهمّ القضايا الحياتيّة التي تستوجب المواجهة، بما في ذلك العنف في المؤسّسات التربويّة. وتعدّ ظاهرة العنف المدرسيّ من أهمّ المشكلات، فهي تهدّد صحّة وسلامة الطلبة من جميع الفئات والمراحل التعليميّة، وتؤثّر بشكل مباشر على قيام الجهاز التربويّ بالمهامّ التي من أجلها أُقيم. تتمثل هذه المهامّ أوّلاً ببلورة شخصيّة متماسكةٍ وكاملةٍ لطلّابها وبرفع تحصيلهم العلميّ.

يظهر العنف المدرسيّ من خلال بعض الأنماط السلوكيّة المختلفة، سواء مع الأقران أم مع المدرّسين أم التعدّي على ممتلكات المدرسة (vandalism). تكمن أهميّة التعامل مع ظاهرة العنف المدرسيّ بالحفاظ أوّلًا على سلامة الطلبة جسديًّا ونفسيًّا، وضمان عدم وقوف هذا السلوك عثرة أمام الجهود الرامية إلى تحقيق أهداف المؤسّسة التربويّة، وذلك بعدم تجاهل ما يحدث من عنف بل العمل على كبحه، لأنّ التساهل أو التغاضي عن السلوك العنيف في المدرسة يؤدّي إلى زيادة العنف المجتمعيّ.

عند تناول موضوع العنف علينا أن نعي أنّنا نقف أمام مشكلة معقّدة ومركّبة لا ترجع إلى عامل واحد، وإنّما هناك مجموعة عوامل اجتماعيّة، اقتصاديّة، سياسيّة ونفسيّة مرتبطة بهذه الظاهرة. من هنا ينبغي ألّا نكتفي بالوقوف عند مناقشة الظاهرة، بل علينا أن نتخطّى النقاش وأن نتّجه إلى دراسة عوامل الخطورة المنبئة بالعنف، ثمّ وضع استراتيجيات للتعامل مع العوامل الأساسية للوقاية بناء على هذه الدراسات، ومن ثمّ وضع تخطيط مشاريع وبناء برامج فعّالة وِفق رؤًى ومنطلقات علميّة عديدة للتدخّل بغرض الحدّ من الظاهرة، أو على الأقلّ تخفيف حدّتها. كلّ هذا من أجل خلق جوّ مدرسيّ آمن ومدرسة فاعلة تقوم بوظيفتها المنوطة بها، ثمّ الوصول في النهاية إلى مرادنا الأوسع والأشمل، ألا وهو السِلْم المجتمعيّ القادر على إتاحة الفرصة للتقدّم والتنمية المجتمعيّة.

وعليه، فإنّ هنالك مبرّرا أخلاقيّا من الدرجة الأولى لمواجهة أشكال العنف في جميع مجالات الحياة، وبالذات في القطاع المؤسّس لأيّ مجتمع إنسانيّ كان، وهو القطاع التربويّ؛ فجهاز تربويّ وتعليميّ ناجع من حيث تحصيل الطلبة علميًّا وقيميًّا هو الضمان للسلم الاجتماعيّ داخل المجتمع الواحد.

مفهوم العنف المدرسيّ وارتفاع حدّته

لا يوجد تعريف واحد محدّد للعنف؛ فقد تمّ تعريفه عادة من قبل الباحثين وفق ما قاموا بدراسته من سلوك معيّن. إلّا أنّ هناك تعريفا واسعا يشمل جميع السلوكيّات العنيفة في الجهاز التربويّ: «سلوك مقصود يهدف إلى الإضرار، عاطفيًّا أو جسديًّا، تجاه موظّفي المدارس أو الممتلكات أو المعدّات المدرسيّة» (بنفنستي وآخرون, ٢٠٠٨).

يتضمّن هذا السلوك هذه المكوّنات، ومن الواضح أنّ حادثة واحدة من السلوك العنيف قد تحتوي على عدّة منها:

١_ العنف اللفظيّ: المقصود استخدام الألفاظ النابية («الشتائم»)والإهانة(بمافيذلكالمقاطعةالاجتماعيّة).

٢_ التهديدات المباشرة وغير المباشرة، بما في ذلك التخويف والتنمّر (Bullying)، تشويه السمعة، الإذلال، والبلطجة الجنسية Sexual bullying.

٣_ الإصابات الجسديّة؛ كالدفعات والركلات والضربات.

لا يوجد تعريف واحد محدّد للعنف؛ فقد تمّ تعريفه عادة من قبل الباحثين وفق ما قاموا بدراسته من سلوك معيّن. إلّا أنّ هناك تعريفا واسعا يشمل جميع السلوكيّات العنيفة في الجهاز التربويّ: «سلوك مقصود يهدف إلى الإضرار، عاطفيًا أو جسديًا، تجاه موظّفي المدارس أو الممتلكات أو المعدّات المدرسيّة» (بنفنستي وآخرون، ٢٠٠٨).

٤_ اِستخدام الأسلحة بجميع أنواعها (الأسلحة الناريّة والسكاكين وغيرها من الأدوات الحادّة والهراوات والحجارة) للتهديد والضرب.

٥_ إتلاف الممتلكات بغرض التخريب، أو سرقتها.

٦_ الاعتداء الجنسيّ؛ كالتحرّش اللفظيّ، ونشر الشائعات المهينة، والتلميحات الجنسيّة، والاتّصال الجسديّ غير المرغوب فيه.

لكن علينا ألّا نعتبر أنّ جميع الطلّاب لديهم القابليّة لممارسة السلوك العنيف؛ إذ تشير دراسة كراون ومندلر (Crwin & Mendler, 1988) أنّه، وبصفة عامة، يمكن تقسيم طلبة المدارس في سياق السلوك العنيف إلى ثلاث مجموعات:

٨٠٪ من الطلاب نادرًا ما يقومون بتعدّي القواعد وتجاوز الحدود المتعارف عليها في ثقافة المدرسة (القواعد المتعارف عليها). ١٥٪ يقومون بتعدّي القواعد وتجاوز الحدود على أساس منتظم عن طريق رفض القواعد والحدود ومقاومة الضوابط المتعارف عليها في المدرسة. أمّا الـ ٥٪ الأخيرة من الطلّاب يقومون دائمًا بتعدّي القواعد وكسر القوانين وتجاوز الحدود، وهؤلاء الطلّاب يكونون أكثر ميلًا لارتكاب أفعال العنف داخل المدرسة وأيضًا خارجها.

يبقى السؤال: حين نقول بأنّ هذا سلوك عنيف، أيّ سلوك وبأيّ مستوى نقصد؟ وهل كلّ سلوك غير سويّ هو بالضرورة سلوك عنيف؟ الجواب على هذه الأسئلة هو لا بالطبع. يجب أن نميّز بين مستويات من السلوك غير السويّ وبين العنف؛ فهناك ثلاثة أنواع من السلوك المرادف للسلوك العنيف، إلّا أنّه لا يمكن اعتبارها على أنّها سلوك عنيف:

الأوّل: نقص الانضباط Lack of discipline. والثاني: السلوك غير المناسب inappropriate. والثالث: السلوك الفوضويّ disruptive. أمّا السلوك الأوّل (نقص الانضباط) فيمكن التحكّم به، وأمّا السلوك الثاني (السلوك غير المناسب) فيشير إلى سلوك غير مقبول في الصفّ أو في المدرسة؛كاستخدام ألفاظ بذيئة وعدم احترام خصوصيّات الآخرين، وأمّا السلوك الثالث (الفوضويّ) هو سلوك لا يراعي القواعد والأنظمة المدرسيّة (لدرجة التمرّد عليها) والتي تؤثّر سلبيًّا على العمليّة التعليميّة، ويُستثنى منها العدوان الجسديّ المباشر والسرقة؛ أي يقتصر السلوك على المشكلات المتّصلة بضبط السلوك الصفّيّ (كالتحدّث بدون إذن، اللعب أثناء الدرس، الوصول متأخّرًا، ومغادرة الصفّ دون استئذان من المدرّس).

أمّا السلوك المدرسيّ العنيف (العنف المدرسيّ) فيشمل الإساءة اللفظيّة والجسديّة (التهديد بالأسلحة أو الاستعمال الحقيقيّ لها) ضدّ العاملين في المدرسة والطلّاب الآخرين، كما أنّه يشمل ارتكاب الجرائم، كالتخريب المتعمّد للممتلكات العامّة (مثل ممتلكات المدرسة) أو تخريب أغراض الآخرين عمدًا أو نهبها.

كما ويجب أن نذكر أيضًا بأنّه ومع التطوّر التكنولوجيّ السريع في السنوات الأخيرة، واتّساع انتشار الحواسيب والهواتف النقّالة، تطوّرت بين طلّاب المدارس، على مستوياتها المختلفة، ظاهرة جديدة أعطاها الباحثون اسم ظاهرة التنمر الشبكيّ أو ظاهرة العنف الشبكيّ، أو ظاهرة المعاكسات على الشبكة كما يسمّيها البعض. يعرّف الباحثون هذه الظاهرة على أنّها سلوك عدوانيّ موجّه، يتمّ من خلال الوسائل الإلكترونيّة الحديثة المختلفة من أجل الإذلال، الإهانة، التحقير، التهديد أو إرباك الغير. ويكون هذا السلوك متكرّراً على فترة زمنيّة طويلة ضدّ الطالب الضحيّة، الذي لا يستطيع الدفاع عن نفسه (Willard, 2014 ;Smith, et al., 2008).

ويشير كامبيل (Campbell, 2007) بهذا الصدد، إلى أنّ

يجب أن نذكر أيضًا بأنّه ومع التطوّر التكنولوجيّ السريع في السنوات الأخيرة، واتّساع انتشار الحواسيب والهواتف النقّالة، تطوّرت بين طلّاب المدارس، على مستوياتها المختلفة، ظاهرة جديدة أعطاها الباحثون اسم ظاهرة التنمر الشبكيّ أو ظاهرة العنف الشبكيّ.

هـذه الظاهـرة تتميّـز بصعوبـة التعـرّف عـلى هويّـة المتعـدّي واتّسـاع جمهـور الهـدف، ليشـمل جميـع الطـلّاب في جميـع مراحـل التعليـم الابتدائـيّ وفـوق الابتدائـيّ وحتّـى الجامعـيّ. كمـا تشـير نتائـج الدراسـات المختلفـة التـي أجريـت في هـذا المجـال إلى ارتفـاع متواصـل في انتشـار ظاهـرة التنمّـر عـبر الإنترنـت في عـدّة دول مـن دول العالـم، التـي ينتـشر فيهـا اسـتخدام الحاسـوب والإنترنـت؛ مثـل الولايـات المتّحـدة ودول أوروبـا (Patchin and Hinduja, 2011).

يشـير الباحثـون (Feinberg and Robey, 2008; Ybarra, 2004) إلى أنّ هنالـك علاقـة مبـاشرة بـين مـدى التعـرّض للعنـف الشـبكيّ وبـين ظهـور المشـاكل السـلوكيّة والنفسـيّة لـدى الضحايـا. كمـا أنّ العنـف الشـبكيّ يـضرّ بالمنـاخ المـدرسيّ ويـضرّ بقيـام الطالـب الضحيّـة بواجباتـه المدرسـيّة، ويضـع الطـلّاب الضحايـا أمـام أخطـار جدّيّـة عـلى صحّتهـم النفسـيّة وأمْنهـم الشـخصيّ. كمـا يمكـن أن تكـون لهـذا السـلوك أبعـاد سـلبيّة جديّـة عـلى حيـاة الضحايـا النفسـيّة والاجتماعيّـة والتحصيليّـة. هـذا، إضافـة إلى أثـرِه عـلى البيئـة التعليميّـة بشـكل عـامّ (Feinberg and Robey, 2008).

وتبـيّن في دراسـة أُجريـت مؤخّـرًا في جهـاز التعليـم العربيّ لأشـقر وأبـو عصبـة (2018) بـأنّ هنـاك قلقًـا كبـيرًا مـن قِبـل معلّمـي المـدارس تجـاه ظاهـرة العنـف الشـبكيّ في المـدارس. كمـا وبيّنـت الدراسـة أنّ المعلمـين يتصـوّرون أنّ للمدرسـة ولجهـاز التعليـم مسـؤوليّة كبـيرة جـدًّا في مواجهـة ظاهـرة العنـف الشـبكيّ في المـدارس، وإلى ضرورة إدراج موضـوع التنمّـر الشـبكيّ في منهـاج التربيـة الاجتماعيّـة في المدرسـة، إلى جانـب تهيئـة المعلّمـين لمواجهـة ظواهـر التنمّـر الشـبكيّ والتعامـل معهـا، في كلّيـات إعـداد المُعلّمـين في مرحلـة الإعـداد.

عوامل منبِئة للعنف لدى الطلاب

هنـاك أهمّيّـة بالغـة لمحاولـة تنبُّـؤ العوامـل التـي قـد تـؤدّي إلى السـلوك العنيـف لـدى الأولاد وأبنـاء الشـبيبة. يمكّننـا الوقوف عـلى هـذه العوامـل مسـبقًا مـن بنـاء مشـاريع وبرامـج وقائيّـة وعلاجيّـة في نطـاق المدرسـة وخارجهـا.

من هذه العوامل:

١_ **العوامـل النفسـيّة:** مثـل العصبيّـة، القلـق والشـعور بالانزعـاج. كمـا أنّ العدوانيّـة (السـلوك العدوانـيّ) في جيـل مبكّـر تُعتَـبر عامـلًا منبِئًـا للعنـف مسـتقبلًا (Loeber and Hay, 1996; Olweus, 1979).

٢_ **العوامـل الأسريّـة:** مـن هـذه العوامـل المنبئـة للعنـف المسـتقبلي لـدى الأطفـال، أطفـال تعرّضـوا بجيـل مبكـر إلى الإيـذاء الجسـديّ (التنكيـل) أو الإهمـال (Abuse & Neglect)، إذ يصبحـون أكثـر عنفًـا فيمـا بعـد، مقارنـة بأطفـال آخريـن لـم يتعرّضـوا لهـذا التنكيـل أو الإهمـال.

في دراسـة في المجتمـع العربـيّ قـام بهـا حـاج يحيـى وآخـرون (Haj-Yahia et al. 2002)، أشـارت المعطيـات بـأنّ 35% مـن المشـاركين بالبحـث قـد مـرّوا بتجربـة الاعتـداء الجسـديّ عليهـم مـن قِبَـل الأهـل (الأب أو الأمّ) عـلى الأقـلّ مـرّة واحـدة.

كمـا وتشـير دراسـات عديـدة حـول العلاقـة بـين الأهـل والأبنـاء، إلى أنّ تعامـل الأهـل مـع الأبنـاء سـواء كان بالتهـاون والتسـاهل المفـرط أو بالقسـوة والصرامـة قـد يُنبـئ إلى السـلوك العنيـف لـدى هـؤلاء الأبنـاء مسـتقبلًا (Wells and Rankin, 1988; Henry et al., 1996; Beck, 2005; outham-Gerow, and Kendall, 2000; Rochelle F. Hentges and Ming-Te Wang ,2018). ولدعـم الوالديـن ارتبـاط وثيـق بالصحّـة النفسـيّة لـدى الأبنـاء؛ فكلّمـا زاد دعـم الوالديـن، كانـت مسـتويات القلـق والاكتئـاب بـين الأطفـال والمراهقـين أقـلّ (Vaszonyi

عصابات الإجرام.. مصدر خوف وأرق بين فلسطينيي الداخل.

& Belliston, 2006) . بالإضافة إلى ذلك، مع زيادة مستويات إشراف ومراقبة الوالدين للأبناء، ارتفع احترام الذات والرضا من الحياة لدى أبناء الشبيبة (Smokowski, Rose & Bacallao, 2010; Milevsky et al., 2007).

ومن العوامل الأسريّة الأخرى التي تزيد من خطر العنف عند الأبناء في المستقبل هو ضعف الارتباط الأبويّ، وانعدام التفاعل مع الأبناء في المراحل المبكّرة من حياتهم، وعدم مشاركتهم أوقات الفراغ (أي قضاء وقت نوعيّ مع الأبناء)، خصوصا في ظلّ التطوّر التكنولوجيّ، واستخدام الأجهزة الالكترونيّة بكثرة وبشكل متواصل من قبل الأبناء منذ جيل مبكر، وفي جميع الأجيال (McDaniel. T and Radesky, J. 2018; Abu-Asbah, 2018). يفضّل أبناء الشبيبة، خصوصا المراهقين، تلقّي دعم الأهل لهم وليس السيطرة عليهم (Murdock, 1999) وبكلمات أخرى: أن نتحدّث معهم لا لهم.

٣_ **العوامل المدرسيّة:** هناك عديد من تلك العوامل، مثل انخفاض التحصيل، الاهتمام المنخفض بالتعليم، الانسحاب من الأنشطة المدرسيّة، والتهرّب من الواجبات المنزليّة، كلّ هذه العوامل تساهم في خلق سلوك عنيف. Belfi. al et. (2012); Van Houtte. (2005) كما أنّ للتحصيل الأكاديميّ علاقة بالرفاهيّة النفسيّة لدى الطالب .(Kaplan & Maehr, 1999)

وأشارت دراسات عديدة للعلاقة القائمة بين البيئة المدرسيّة وبين السلوك العنيف، يسمّى هذا الباحثان جمشي ونئمان حبيب (٢٠١٥) «الإجرام البيئيّ». ويفترض «الإجرام البيئيّ « وجود ارتباط وعلاقة طرديّة بين الخصائص البيئيّة والسلوكيّات المنحرفة للعاملين والمتواجدين في المكان، وأنّ الخصائص المحدّدة للمكان والفضاء لها آثار كبيرة على وقوع الفعل العنيف (شوهم وآخرون, 2004 ;2006; Schmalleger, Eck & Weisburd,1995).

٤_ **العوامل المرتبطة بالأقران (الاتراب):** يتأثّر الأولاد والشباب في جيل المراهقة بالبيئة التي يعيشون فيها ويتطوّرون بها ويعتمدون عليها. هناك عوامل مهمّة مثل الأسرة والمدرسة والبيئة المعيشيّة ومجموعة الجيل (الأقران) تساهم في الاندماج في تشكيل النموّ الطبيعيّ للشباب. الاندماج الاجتماعيّ مهم للغاية من أجل تطوير الهويّة الاجتماعيّة والشعور بالانتماء والقبول والرفاه الاجتماعيّ، خصوصا خلال فترة المراهقة (Wentzel, Donlan & Morrison, 2012). يشعر أبناء

تبيّن في دراسة أُجريت مؤخّرًا في جهاز التعليم العربيّ أنّ هناك قلقًا كبيرًا من قِبل معلّمي المدارس تجاه ظاهرة العنف الشبكيّ في المدارس. كما وبيّنت أنّ المعلمين يتصوّرون أنّ للمدرسة ولجهاز التعليم مسؤوليّة كبيرة جدًا في مواجهة ظاهرة العنف الشبكيّ في المدارس، وإلى ضرورة إدراج موضوع التنمّر الشبكيّ في منهاج التربية الاجتماعيّة في المدرسة.

الشبيبة ممّن يتمتّعون بتفاعلات إيجابيّة مع الأصدقاء، برفاهية عاطفيّة أعلى، بالإضافة إلى ضبط عاطفيّ وأكاديميّ واجتماعيّ أعلى من أولئك الذين ليس لديهم تفاعلات اجتماعيّة إيجابيّة .(Wentzel, Donlan & Morrison, 2012) وبالمثل، فإنّ المشاركة في أطر اجتماعيّة مختلفة (نوادي الشباب وحركات الشباب) لها آثار إيجابيّة على صحّة الشباب ورفاههم النفسيّ (Zambon al et, 2010).

لكن، إلى جانب كون مجموعة الأقران مصدرًا مهمًّا للدعم الاجتماعيّ، وعاملًا يحمي من المشاعر السلبيّة والشعور بالوحدة، فإنّه يمكن أن يكون له تأثير سيِّئ، ويؤدّي إلى سلوكيّات تقوّض أحيانًا التطوّر الطبيعيّ بل وتضرّ بالآخرين. (Wentzel, Donlan & Morrison, 2012) وقد تشمل هذه السلوكيّات التنمّر وحمل الأسلحة وتعاطي المخدّرات والكحول والشعور بالاكتئاب.

تجدر الإشارة إلى أنّ عمليّة التأثير ليست بالضرورة علميّة ناتجة عن وعي وقصد، حيث لا ينوي أعضاء المجموعة التأثير سلبيًّا على أقرانهم، لكنّهم ينخرطون في أنشطة وسلوكيّات خطيرة تشجّع الأصدقاء على القيام بذلك. (Dishion & Tipsord, 2011)

تشير الأبحاث إلى أنّ مدى تأثير مجموعة النظراء (الأقران) على القيام بسلوكيّات خطيرة قد يكون كبيرًا بحيث يتجاوز تأثير الوالدين أو تأثير العوامل الأخرى. على سبيل المثال، تبيّن أنّ مجموعة الأقران تلعب دورًا مهما للغاية في استهلاك الكحول. وبالتالي، فإنّ كمّيّة ووتيرة تعاطي الكحول تميل إلى أن تكون متماثلة بين أعضاء المجموعة (Mercken., al et, 2012).

من الواضح أنّ هناك تأثيرًا متبادَلًا بين الفرد والمجموعة. من ناحية، سينضمّ المراهقون الذين لديهم ميل إلى البحث عن الإثارة والاندفاع مع المراهقين ذوي العناصر الشخصيّة المتشابهة، والانخراط في سلوكيّات تسعى إلى الإثارة (Romer & Hennessy, 2007). من ناحية أخرى، تؤثّر الأنشطة الترفيهيّة التي يشارك فيها أعضاء المجموعة النظيرة على العلاقات داخل المجموعة، والتكيّف النفسيّ لأعضائها ونتائجها التنمويّة (Dishion & Tipsord, 2011) .

إنّ وجود أو عدم وجود أصدقاء من الممكن أن يكون عاملًا حاسمًا في التكيّف الاجتماعيّ. يُظهر الشباب الذين لديهم عدد كبير من الأصدقاء قدرة أكبر على التكيّف وقدرة اجتماعيّة أكبر من الشباب الذين يملكون عددًا قليلًا من الأصدقاء. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ المراهقين الذين يملكون أعدادًا كبيرة من الأصدقاء يُظهِرون مستويات أعلى من احترام الذات والرضا عن الحياة (Litwack Aikins & Cillessen, 2012) من ناحية أخرى، يطوّر المراهقون الذين يشعرون بالوحدة سلوكيّات خطيرة، مثل التدخين والشرب، الانحراف والبلطجة .(Laursen & Hartl, 2013)

٥_ **عوامل أخرى تتعلّق بالمجتمع:** يعتقد البعض أنّ العنف بين الأولاد وأبناء الشبيبة يتركّز في مجموعات سكّانيّة فرعيّة تتميّز بالعجز والشحّ الاقتصاديّ والمستوى الثقافيّ المتدنّي، وبأهالٍ مستواهم العلمي متدنٍّ نسبيًّا، ومعدّلات البطالة بينهم مرتفعة (دغاني ودغاني, ١٩٩٠ ; شوهم وآخرون, ٢٠٠٤). وبيئة مدرسيّة فقيرة، وطلّاب من خلفيّة اجتماعيّة واقتصاديّة منخفضة (Benbenishty & Astor. 2005). يدلّ هذا كلّه على تأثير الخلفيّة الأسريّة والمجتمعيّة على ما يجري في المدرسة.

ووفقًا لعلماء الجريمة وعلماء الاجتماع، فإنّ ظاهرة

أشارت معطيات دراسة في المجتمع العربي بأنّ ٣٥٪ من المشاركين بالبحث قد مرّوا بتجربة الاعتداء الجسديّ عليهم من قِبَل الأهل (الأب أو الأمّ) على الأقلّ مرّة واحدة. كما وتشير دراسات عديدة حول العلاقة بين الأهل والأبناء، إلى أنّ تعامل الأهل مع الأبناء سواء كان بالتهاون والتساهل المفرط أو بالقسوة والصرامة قد يُنبئ إلى السلوك العنيف لدى هؤلاء الأبناء مستقبلًا.

العنف مشتّتة تفاضليًّا كجزء من الهيكل الاجتماعيّ، وتتأثّر بعناصر مثل عدم المساواة الاقتصاديّة (Webster and Kingston, 2014; Dunaway et al, 2000). لا شكَّ أن للتماسك والتعاضد المجتمعيّ أثرا على الحصانة المجتمعيّة، وتبعًا لذلك على السلوكيّات لدى أفراد المجتمع، بما في ذلك سلوكيّات الطلبة في المدارس وخارجها.

٦_ **العوامل المتعلّقة بالمناخ الفيزيائيّ المدرسيّ:** نظريّة «النوافذ المكسورة» (Broken Windows). وتعتمد على الادّعاء والحجّة القائلة بأنّ البيئة المادّيّة (الفيزيائيّة) غير المناسبة، إضافة إلى البيئة الاجتماعيّة المهملة، تشجّع السلوكيّات المنحرفة. أحد المعاني الأساسيّة لوجهة النظر البيئيّة (Ecological theory) هو أنّه يمكن الحدّ من العنف من خلال التأثير على الجانب البيئيّ من خلال تصميمه بحيث يؤدّي هذا التصميم إلى منع أو تخفيف حدّة العنف (Bronfenbrenner, 1979). يشمل المناخ الفيزيائيّ التجهيزات اللّازمة للعمليّة التعليميّة، صفوف مريحة وواسعة، والمساحات الواسعة من الحدائق إلخ...

ارتفاع معدّلات السلوكيات العنيفة في المدارس العربيّة

تبيّن في الدراسات العرضيّة والتي أُجرِيَت في بلدان مختلفة، أنّ ظاهرة العنف هي ظاهرة عابرة للحدود الثقافيّة والحدود الجغرافيّة (Benbenishty, Astor, Zeira & Vinokur, 2002). كما يشير الباحثون، إلى أنّ مستويات العنف في إسرائيل عالية نسبيًّا مقارنة مع دول أخرى من العالم. أحد التفسيرات لذلك هو أنّ التوتّر الأمنيّ الذي تتّصف به إسرائيل جعل الهاجس الأمنيّ سلوكًا معياريًّا وأساسًا في صراع البقاء (Pickett et al 2005).

ففي بحث قام به أدلشتين (ادلشتاين, ٢٠١٠) وجد أنّ الثقافة في إسرائيل التي يتعرّض لها الشباب أصبحت عنيفة، وذلك نتيجة لأمور عديدة ومن بينها الوضع الأمنيّ والتهديدات اليوميّة، كما ويشير إلى دور منظّمات الإجرام في التعرّض للمواطنين الأبرياء. النتيجة هي ارتفاع حدّة العنف (ويشمل الأذى الجسديّ واللفظيّ) وزيادة حوادث الطرق، وارتفاع في تعاطي المخدّرات وتناول المشروبات المُسكِرة.

علينا أيضًا ألّا نتجاهل العلاقة القائمة بين الأغلبيّة والأقليّة (علاقة القوّة والسيطرة) بما يتعلّق بمكانة الأقليّة العربيّة الفلسطينيّة في إسرائيل. في هذا السياق، تجدر الإشارة إلى شحّ الدراسات المقارنة المتعلّقة بالسلوك العنيف للطلبة على خلفية ثقافيّة أو قوميّة داخل إسرائيل Molcho, al et, 2004)، وأثر مثل هذه الدراسات إلى إضافة عوامل وأبعاد أخرى للسلوك العنيف.

أصبح الارتفاع الملحوظ في منسوب العنف في المجتمع العربّي معروفًا ومقلقًا؛ إذ أصبحت قضيّة العنف والجريمة من القضايا الرئيسة التي يعاني منها المجتمع العربيّ في جميع مناحي الحياة. العنف المجتمعيّ له بدون شكّ أثر وتأثير على ارتفاع الظاهرة على مستوى الأسرة وكذلك على مستوى المؤسّسات التربويّة، حيث لا يمكن فصل هذه المؤسّسات عن المجتمع.

إنّ جودة التربية والتعليم متعلّقة بعوامل عديدة، ومنها المحيط الذي تتمّ به عمليّة التربية والتعليم؛ فإذا كان هذا المحيط (الفضاء) مشبَعا بالتوتّر والقلق الناتجين عن العنف، انعكس ذلك على المدرسة وجميع الفعاليّات التي تقوم بها هذه المؤسّسة.

تشير جميع الدراسات الحديثة على مستوى الوزارة، وفق معطيات رسميّة لراما (السلطة الرسمية للقياس والتقييم في التربية)، إلى عدم الشعور بالأمان في المدرسة. من

إنّ وجود أو عدم وجود أصدقاء من الممكن أن يكون عاملًا حاسمًا في التكيّف الاجتماعيّ. يُظهر الشباب الذين لديهم عدد كبير من الأصدقاء قدرة أكبر على التكيّف وقدرة اجتماعيّة أكبر من الشباب الذين يملكون عددًا قليلًا من الأصدقاء. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ المراهقين الذين يملكون أعدادًا كبيرة من الأصدقاء يُظهِرون مستويات أعلى من احترام الذات.

هذه المعطيات لسنة ٢٠١٩: أشار ٣٥٪ من طلبة المرحلة الإعداديّة في المدارس العربيّة إلى وجود مجموعات عنيفة من الطلبة الذين يقومون بمضايقة الطلبة الآخرين وبالتعرّض لهم وإيذائهم. كما وأعرَب ٩٪ من الطلبة عن خشيتهم أحيانًا من الذهاب إلى المدرسة، وذلك بسبب وجود طلبة آخرين يستخدمون العنف ضدهم (را«ما, ٢٠١٩). ومن المعطيات المقلقة والتي لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بالسلوك العنيف تلك المعطيات المتعلّقة بعوامل مرتبطة بالرفاهية النفسيّة والاجتماعيّة، نجدها في الدراسة الواسعة التي قام بها فيش هارئيل وزملاؤه (فيش- هرئيل وآخرون, ٢٠١٤) عام ٢٠١٤، والتي شملت ٢٩٩٤ مشاركا من طلبة المراحل التعليميّة المختلفة في المدارس العربيّة.

من الأمور التي أشارت النتائج إليها، عدّة عوامل تستوجب الوقوف عندها والتفكير بأبعاد تأثيرها على شعور الطلبة وانعكاسات هذا الشعور على السلوك. مثلًا، فيما يتعلّق بصعوبة الحديث مع الأهل حول قضايا تقلق الأبناء، أشارت النتائج إلى أنّ ٢٦٪ من الأبناء يصعب عليهم التحدّث مع الأهل عن أمور تقلقهم وتضايقهم.

كما وأشارت النتائج إلى أنّ ٣٢,٧٪ من الطلبة يشعرون بالوحدة، وفقط ٢١,١٪ من الطلبة عبّروا على شعورهم بالارتباط والانتماء الاجتماعي. يتعلّق المعطى الآخر المقلق بشكل خاص بكيفيّة قضاء أوقات الفراغ (ما يسمّى بقضاء الوقت في فعاليات اجتماعيّة)، حيث أشارت المعطيات المقارنة بين المجتمعين اليهوديّ والعربيّ، إلى أنّ ٣٠٪ من الطلّاب في المجتمع اليهوديّ صرّحوا بأنّهم يقومون بنشاطات اجتماعية (خارج إطار المدرسة)، بينما في المجتمع العربيّ أشارت المعطيات إلى أنّ ٣,٩٪ فقط من الطلبة الذين يقضون أوقاتهم خارج إطار المدرسة بفعاليّات اجتماعيّة (٥,٢٪ من البنين مقارنة بـ ٢,٦٪ من البنات. ص: ١٢٦). لتبيان أهميّة هذه الفعاليّات والنشاطات اللامنهجية، تشير النظريّات التربويّة إلى أنّ الفعاليّات الاجتماعيّة خارج أسوار المدرسة تساهم في الحدّ من السلوكيّات السلبيّة للمراهقين (Eccles & Barber, 1999). تمنح مثل هذه الفعاليّات والأنشطة غير الرسميّة المراهقين الفرصة بتطوير مهاراتهم الاجتماعيّة والفكريّة، كما وتعزّز الانتماء الجماعيّ والشعور بالاعتزاز والفخر. (Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003).

مواجهة ظاهرة العنف

إنّ ارتفاع منسوب العنف في المجتمع العربيّ عامّة، وفي المؤسّسات التربويّة والتعليميّة على وجه الخصوص، يحتاج إلى مشاريع وبرامج وقائيّة وعلاجيّة.

نلمس في الفترة الأخيرة زيادة الخوف من انتشار ظاهرة العنف بشكل غير مسبوق، إلّا أنّ هذا لم يؤدِّ إلى الشروع بتحليل الأسباب والتي أوصلت الجهاز التربويّ إلى هذا الوضع (أي القفز عن العوامل المختلفة)، والذهاب إلى محاولة إعطاء حلول مسكّنة في أحسن الأحوال، وإلى ضريبة كلاميّة من قِبَل المسؤولين عمّا آلت اليه الأوضاع دون تحمّل مسؤوليّاتهم من باب المساءلة.

من ناحية يمكن فهم تواصل المدرسة مع محيطها وتأثّرها ممّا يحدث بالحيّز العامّ، إذا لا يمكن فصلها عن محيطها، ولكن من جهة ثانية تعتبَر المؤسّسات التربويّة هي آخر معاقل المجتمع بعد انهيار الأسرة النواتية، ولذا علينا، وبأيّ ثمن، المحافظة على استقلاليّتها وإزاحتها عن أيّ مظهر اجتماعيّ سلبيّ، وذلك لا يتوفّر إلّا إذا أدركنا خطورة السماح بالانفلات التراكميّ الذي قد نعتاد عليه مع التكراريّة. علينا أن ندرك بأنّه إذا سقطت المؤّسسات التربويّة سقط جيل بأكمَله وسقط معه المجتمع برُمَّته.

هنالك مبرّر أخلاقي من الدرجة الأولى لمواجهة أشكال العنف في جميع مجالات الحياة، ولا سيّما في الإطار المشارِك والمؤسِّس للتنشئة الاجتماعيّة، وهو الإطار التربويّ. فوجود

أشار ٣٥٪ من طلبة المرحلة الإعداديّة في المدارس العربيّة إلى وجود مجموعات عنيفة من الطلبة الذين يقومون بمضايقة الطلبة الآخرين وبالتعرّض لهم وإيذائهم. كما وأعرَب ٩٪ من الطلبة عن خشيتهم أحيانًا من الذهاب إلى المدرسة، وذلك بسبب وجود طلبة آخرين يستخدمون العنف ضدهم.

جهاز تربويّ ناجع وفاعل، من حيث تحصيل الطلبة علميًّا وتزويدهم بمجموعة قيميّة كفيلة بنموّهم وتنشئتهم اجتماعيًّا، هو الضمان للسلْم الاجتماعيّ داخل المجتمع الواحد (أبو عصبة، ٢٠١٠).

كما ويجدر بنا أن ننوّه، بأنّ مشكلة العنف المدرسيّ مشكلة معقّدة ومركّبة ولايجوز أن نَعْزُوَها إلى عامل واحد؛ بل ثمّة مجموعة عوامل اجتماعيّة ونفسيّة مقترنة بهذه الظاهرة (كما تمّ توضيحها سابقًا). لذا ينبغي ألاّ يقتصر دورنا على الاكتفاء بالحديث عنها ومحاولة تفسيرها، بل لا بدّ أن نتخطّاها إلى دراسة عوامل الخطورة المنبئة بالعنف، وإنشاء مراكز متخصّصة لدراسة العوامل الأساسيّة للوقاية، ثمّ وضع استراتيجيات فعّالة للتدخّل العلاجيّ، في سبيل خلق جوّ مدرسيّ آمِنٍ ومدرسة فعّالة تقوم بوظيفتها المَنُوطة بها، وفي النهاية الوصول إلى مُرادنا الأشمل: السلْم المجتمعيّ القادر على إتاحة الفرصة للتقدّم والتنمية المجتمعيّة.

بما أنّ قضيّة أو ظاهرة السلوك العنيف، كما ذكرنا ووضّحنا آنفًا، مركّبة ومعقّدة وعوامل التنبؤ بها متعدّدة، فإنّ أيّ خطّة وقائيّة أو علاجيّة يجب أن تعتمد على تحليل العوامل وفق الزمان والمكان. إلّا أنّنا ومن خلال متابعة ومراجعة الخطط الوقائيّة والعلاجيّة التي تعتمدها الجهات ذات الشأن من وزارات حكومية (الأمن الداخليّ، وزارة المعارف، وزارة الشؤون والرفاه الاجتماعيّ ووزارة الاقتصاد)، وكذلك الحكم المحلّيّ وأقسامه المختلفة (قسم المعارف، قسم الرفاه الاجتماعيّ وقسم التخطيط والصحّة)، هي خطط تكاد لا تُذكر. وإن وُجدت، فهي غالبًا خطط عشوائيّة وغير جديّة في تعاملها مع العنف المجتمعيّ بكلّ مناحيه. أمّا في ما يتعلّق بما تقوم به وزارة المعارف، والتي يقع ضمن مسؤوليّاتها ما يحدث في جهاز التربية والتعليم، فإنّ عملها يقتصر غالبًا على القياس والتقييم، وذلك من خلال ما تقوم به «راما» سنويًّا لتحديد حدّة الظاهرة بأبعادها المختلفة، دون محاولة القيام بخطوات أخرى نحو الوقائيّة والعلاج، بناء على المعطيات الكمّية المتوفّرة.

كما ونلحظ على مستوى المجتمع بشكل عامّ، وكذلك المدارس، بأنّ الوزارات ذات الشأن تتبنّى النظريّة الأمنيّة المتمثّلة بالمراقبة من خلال نصب الكاميرات في الشوارع والمؤسّسات. هذه الأمور، وإنْ كانت ضروريّة في بعض الأماكن، إلّا أنّها ليست الطريقة المثلى في التعامل مع الإخلال بالنظام العامّ في المجتمع والمؤسّسات (التربويّة منها بالذات) برؤية أمنية فقط. كما وهناك فعّاليّات محدّدة جدًّا تقوم بها طواقم المدارس، إلّا أنّ هذه الفعاليّات غير كافية مطلقًا، ولا تعتمد على رؤية علميّة وقائية أو علاجية.

سأذكر هنا بعض المشاريع والبرامج، وذلك وفق توجّهات علميّة مدعومة بأبحاث ودراسات بناء على توجّهات ورؤى على مستوى الفرد والجماعة. تطرح هذه التوجّهات بشكل عامّ طرقًا تساهم في الحدّ من الظاهرة على مستوى المجتمع العامّ والمجتمع المدرسيّ بشكل خاصّ، وهي تعتمد في أساسها على دراسة وتحليل عوامل الخطورة المنبئة بالعنف (مشاريع وبرامج وقائيّة) وتحليل عوامل السلوك العنيف (مشاريع وبرامج علاجيّة). كلّ ذلك دون الخوض والتوسّع في منطلقاتها ومرجعيّتها العلميّة:

١_ نهج الوقاية الاجتماعيّة

(The prevention approach Social)

الفرضيّات الأساسيّة: العنف، الجريمة والإدمان ما هي إلّا عوارض للتغلّب على الظاهرة، يجب البحث عن جذور المشاكل الاجتماعية. وجذور المشكلة عدم توفّر العدل الاجتماعي.

مثال:

٢_ نهج الوقاية الظرفيّة
(The Situational Prevention Approach)

الفرضيّات الأساسيّة: يرتكز سلوك العنف والجريمة في مناطق محدّدة. وهناك مواقف يسلك بها الشخص المعياريّ بسلوك غير معياريّ. وتغيّرات في البيئة الفيزيائيّة (الماديّة) يكون له الأثر السريع والمباشر على السلوك.

يتطلب العمل وفق هذا النهج على المستوى المدرسيّ التعامل بالعدل بين الطلبة، وترجمة فعليّة لتعريف التعليم على أنّه منح الفرصة لكلّ طالب باستغلال أقصى حدّ من القدرات الذهنيّة. علينا توفير أقصى حدّ من العدل الاجتماعيّ وتعويض الطلبة المستضعفين بيئيًّا وأسريًّا.

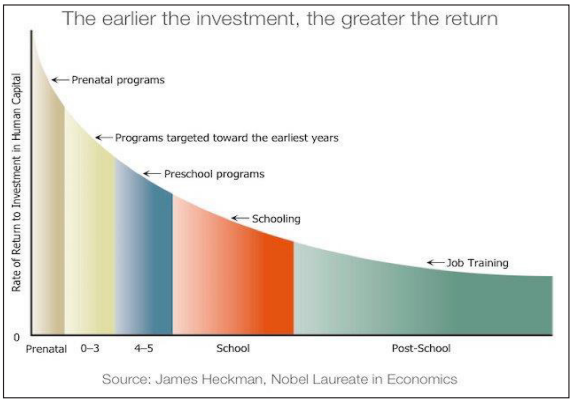
٣_ نهج تعزيز المناعة المجتمعيّة (على مستوى الفرد والجماعة)
(The approach to social resilience)

فرضيات أساسيّة: هناك عوامل حصانة تتعلّق بصفات الفرد ومجموعة الأقران والمدرسة والمجتمع.

يجب العمل على تقوية عوامل الحصانة في جميع مناحي الحياة للفرد، ومن عوامل الحصانة: المشاركة المجتمعية والتطوّع. وأمّا على مستوى المدرسة، فيجب منح الحصانة للطلبة بالاعتماد على الشعور بالانتماء والالتزام بالنظام المدرسيّ من خلال المشاركة الفعليّة للطلبة في تحديد الأنظمة والقوانين المدرسيّة. كما وتعني التربية للانتماء من خلال المبادرات المختلفة والمشاركة المجتمعيّة لتعزيز قيمة التطوّع والعطاء لديهم.

٤_ نهج الوقاية التنمويّ
(Prevention in a developmental approach)

فرضيّات أساسيّة: توجيه العمل الوقائيّ بالذات للسنوات الأولى لحياة الفرد، لعدم وجود تجربة سابقة بالسلوك العنيف أو السلوكيّات الخطيرة الأخيرة.



مثال بحثي: كلّما استثمرنا الموارد في جيل مبكّرا أكثر، فإنّ نسبة التكاليف في الوقاية والعلاج ستكون أقلّ

على المستوى التربويّ والتعليميّ، هذا يعني الاستثمار بجيل الطفولة المبكّرة وفي المرحلة الابتدائيّة، وذلك من خلال توفير مربّيات بجودة عالية، والاستثمار الماديّ بهذه الأجيال.

٥_ نهج وقاية يستند على المجتمع
(Community-based approach)

الفرضيات الأساسية: تملك المجتمعات آليات «طبيعيّة» (تقاليد وأعرافا) في القدرة على المحافظة على النظام الاجتماعيّ، والحدّ من ظواهر العنف والجريمة وتعاطي المخدّرات والوقاية منها. لذلك فإنّ للأهالي دورًا مركزيًّا في مشاريع وبرامج الوقاية، فهم مَن يحدّد الحاجة، وبمشاركتهم يمكن طرح الحلول.

الحديث هنا عن رأس المال الاجتماعيّ (Social capital)، وهو إجماليّ الموارد غير الماديّة لدى أعضاء المجتمع والذين تربطهم شبكة وقنوات اجتماعيّة مشتركة.

إنّ مشاركة لجان الأهالي، وخصوصا اللجان الأهليّة، أمر ضروريّ جدًّا، وذلك لصلتهم المباشرة مع جميع الأهالي، ومع السلطة المحليّة، والتي أيضًا عليها أن تكون شريكًا فاعلًا، ليس فقط في تقديم الدعم الماديّ للنشاطات المختلفة، إنّما أيضًا في طرح وتفعيل مشاريع وبرامج بيداغوغيّة.

تلخيص

يشهد جهاز التربية والتعليم في إسرائيل ارتفاعًا ملحوظًا في السلوكيّات العنيفة من قِبَل الطلّاب في جميع مراحل التعليم. هذا العنف المدرسيّ ليس إلّا انعاكسًا للعنف المجتمعيّ بشكل عامّ.

ونقصد بالعنف المدرسيّ سلوكيّات تتضمّن الإساءة

نلمس في الفترة الأخيرة زيادة الخوف من انتشار ظاهرة العنف بشكل غير مسبوق، إلّا أنّ هذا لم يؤدِّ إلى الشروع بتحليل الأسباب والتي أوصلت الجهاز التربويّ إلى هذا الوضع (أي القفز عن العوامل المختلفة)، والذهاب إلى محاولة إعطاء حلول مسكّنة في أحسن الأحوال.

اللفظيّة أو الجسديّة لأشخاص، وذلك باستعمال الكلام البذيء أو التهديد أو الأسلحة بأنواعها، أو من خلال التواصل عبر الشبكة العنكبوتيّة. وممكن أن يمارَس العنف المدرسيّ بتخريب ممتلكات أو سرقتها.

إنّ قضيّة العنف المجتمعيّ، بما في ذلك المدرسيّ، قضيّة معقّدة ومركّبة ولها مسبّبات وعوامل اجتماعيّة، اقتصاديّة، سياسيّة ونفسيّة. وعليه، فإنّ هناك عدّة عوامل منبئة للعنف المدرسيّ؛ كالعوامل النفسيّة والأسريّة والمدرسيّة، وعوامل مرتبطة بالأقران وأخرى تتعلّق بالمجتمع والبيئة.

تشير دراسات عديدة إلى أنّ مستويات العنف في إسرائيل عالية مقارنة مع دول أخرى في العالم، ويعزو البعض ذلك إلى وجود التوتّر الأمنيّ في الدولة. وأمّا في الوسط العربيّ في إسرائيل فالارتفاع ملحوظ في منسوب العنف فيه، لدرجة أنّه أصبح يسبّب قلقًا، وغدا من القضايا الرئيسة التي يعاني منها المجتمع في جميع مناحي الحياة، ومنها المؤسّسات التربويّة تتصدرّها المدرسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الدراسات حول العنف شحيحة جدًّا فيما يتعلّق بطلّاب على خلفيّة ثقافيّة أو قوميّة.

وفق معطيات رسميّة نشرتها «راما» هناك نسبة كبيرة من الطلّاب في الوسط العربيّ يعانون من ممارسة العنف ضدّهم من قِبَل طلّاب آخرين. وفي دراسة واسعة شملت عيّنة كبيرة من طلاب جميع المراحل التعليميّة في الوسط العربيّ، أُشير إلى عدّة عوامل تؤثّر على شعور الطلبة، وبالتالي على مستويات العنف في سلوكهم، مثل صعوبة الحوار بين الطالب والأهل في أمور تخصّ الطالب، وتدنّي نسبة الطلّاب الذين يمارسون نشاطات اجتماعيّة خارج إطار المدرسة مقارنة بنظرائهم في الوسط اليهوديّ. تساهم هذه الأمور وأمور غيرها في ارتفاع العنف في المجتمع العربيّ.

إنّ ارتفاع نسبة العنف في المجتمع العربيّ عامّة، وفي المؤسّسات التربويّة والتعليميّة كنتيجة لذلك، لم يعالَج من قِبَل الوزارات الحكوميّة والحكم المحليّ كما يجب، بل اقتصر غالبًا على القياس والتقييم دون القيام بخطوات وقائيّة أو علاجيّة. لكن هذه القضيّة تحتاج وبإلحاح، إلى مشاريع وقائيّة وعلاجيّة شاملة، تعتمد على تحليل العوامل المسبّبة وفق الزمان والمكان.

هنالك مشاريع وبرامج مقترَحة، بُنِيَت وفق توجّهات علميّة مدعومة بأبحاث ودراسات، تطرح طرقًا تساهم في الحدّ من الظاهرة على مستوى المجتمع عامّة والمدرسة على وجه الخصوص، منها:

نهج الوقاية الاجتماعيّة ويهدف إلى توفير العدل الاجتماعيّ، ونهج الوقاية الظرفيّة المبنيّ على تطبيق العدل بين جميع الطلّاب وتوفير الفرص لكلّ طالب بحسب قدراته وظروفه، وكذلك نهج تحديد المناعة المجتمعيّة وأساسه تعزيز المشاركة والشعور بالانتماء، ونهج الوقاية التنمويّ ويرنو إلى الاستثمار بجيل الطفولة، وهناك نهج وقاية يستند إلى المجتمع وهدفه مشاركة الأهالي والسلطة المحليّة في طرح وتفعيل برامج تربويّة.

المراجـــع

المراجع بالعربية

- أبـو عصبـة، خالـد.. «ظاهـرة العنـف لـدى الطلبـة في جهـاز التربيـة والتعليـم»، مجلـة جـدل، مـدى الكرمـل، حيفـا، (٢٠١٠) ص ١-٤
- أبـو عصبـة، خالـد. التربيـة للقيـم في مجتمـع مـأزوم، النـاصرة: إصـدار معهـد مسـار، ٢٠١٢.
- أشـقر، شـفاء وأبـو عصبـة، خالد..»تصـوّرات معلّمـي المـدارس فـوق الإبتدائيّـة العـرب في مركـز البـلاد لظاهـرة التنمُّـر الشـبكي وطـرق
- التعامـل معهـا»، مجلـة جامعـة (أكاديميـة القاسـمي) العـدد ٢١ (١)، (٢٠١٨)، ص: ٣٥-٦٤

المراجع بالانكليزية

- Abu-Asbah, Khaled. Intergenerational gaps in digital understanding and skills in
- Palestinian society in Israel, Education and Information Technologies, 23(1) (2018), p1-16
- Beck, J. S. Cognitive Therapy for Challenging Problems: What to Do When the Basics Don't Work, New York: Guilford, 2005.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. Educational Research Review, 7 (2012), p 62-74.
- Benbenishty, R. & Astor, R.A., School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender. New York: Oxford, (2005).
- Bronfenbrenner, U. "Basic concepts" In U. Bronfenbrenner (Ed.). The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press (1979), p 3-15.
- Campbell, Marilyn A. Cyber bullying and young people: Treatment principles not simplistic advice. In www.scientist-practitioner.com, Paper of the week 23rd February 2007.
- Crwin, R.L. & Mendler, A.N. Discipline with dignity. Alexandria, Va: Association of Supervision and Curriculum Development, 1988, p 27-28
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. "Peer Contagion in Child and Adolescent Social and Emotional Development. Annual review of psychology", 62, (2011), p 189-214.
- Dunaway, R. G., Cullen, F. T., Burton JR., V. S., & Evans, D. T. "The myth of social class and crime revised: An examination of class and adult criminality". Criminology 38 (2000), p 589-632.
- Eccles, J. S., & Barber, B. L. "Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?", Journal of Adolescent Research, 14 (1999), p 10-43.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. "Extracurricular activity and adolescent development". Journal of Social Issues, 59, (2003), p 565-889.
- Eck, John and Weisburd, David. (Eds.), Crime and Place: Crime Prevention Studies, 4 Monsey, NY: Willow Tree Press, 1995.
- Feinberg, T. & Robey, N. What happens at school or off-campus, cyberbullying disrupts and affects all aspects of students' lives. Principal Leadership, September, 2008, 10-14.
- Haj-Yahia, M. M; Musleh, K; Haj-Yahia, Y. M. "The incidence of adolescent
- maltreatment in Arab society and some of its psychological effects". Journal of
- Family. Vol. 23(2002), p 1032-1064.
- Henry, B., Avshalom, C., Moffitt, T.E. and Silva, P.A. "Temperamental and familial predictors of violent and non-violent criminal convictions: Age 3 to age 18". Developmental Psychology, 32 (1996), p 614-623
- Kaplan, A. & Maehr, M. L. "Achievement goals and student well-being. Contemporary Educational Psychology", 24 (1999) p 330-358.
- Laursen, B., & Hartl, A. C. "Understanding loneliness during adolescence: Developmental changes that increase the risk of perceived social isolation". Journal of Adolescence, 36, (2013), p 1261-1268.
- Litwack, S. D., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. N. "The Distinct Roles of Sociometric and Perceived Popularity in Friendship: Implications for Adolescent Depressive Affect and Self-Esteem". Journal of Early Adolescence 32(2), (2012), p 226-251.
- Loeber, R. and Hay, D.F. "Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood". Annual Review of Psychology, 48 (1996), p 371-410.
- McDaniel. T and Radesky, J. "Technoference: Parent Distraction with Technology and Associations with Child Behavior Problems", Child Development (2018), p 100-109
- Mercken L., Steglich. C., Knibbe, R., & De Vries, H. "Dynamics of friendship networks, alcohol use in early, and mid-adolescence". Journal of Studies on Alcohol & Drugs,73, (2012), p 99-110.
- Milevsky, A., Schlechter, M., Netter, S., & Keehn, D. "Maternal and Paternal Parenting Styles in Adolescents: Associations with Self-Esteem, Depression and Life Satisfaction". Journal of Child and Family Studies, 16, (2007), p 39-47.
- Molcho, M., Harel, Y., Dina, L.O. "Substance use and youth violence. A study among 6th to 10th grade Israeli school children". International Journal of Adolescent Medicine and Health, 16 (2004), p 239-251.
- Murdock, T. B. "The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school". Journal of Educational Psychology, 91(1), (1999), p 62-75
- Outham-Gerow, M. and Kendall, P. C. "Cognitive-Behaviour Therapy with Youth: Advances, Challenges, and Future Directions," Clinical Psychology & Psychotherapy 7 (5), (2000) p 343-366.

- Olweus, D. “Stability of aggressive reaction patterns in males: A review”. Psychological Bulletin,86,(1979),p852–875.
- Patchin, J.W. & Hinduja, S. “Traditional and nontraditional bullying among youth: A test of general strain theory”. Youth and Society, 43, (2011), p 727–751.
- Pickett, S. Kelly, E. Brunner, T. Lobstein, R. Wilkinson. “Wider income gaps, wider waistbands? an ecological study of obesity and income inequality.” Journal of Epidemiology & Community Health, 59, (2005), p 670–674
- Rochelle F. Hentges and Ming-Te Wang. “Gender Differences in the Developmental Cascade from Harsh Parenting to Educational Attainment: An Evolutionary Perspective.” Child Development, Volume 89, (2), (March/April 2018), p 397–413.
- Romer, D., & Hennessy, M. A. “Biosocial-affect model for adolescent sensation seeking: the role of affect evaluation and peer group influence in adolescent drug use”. Society for Prevention Research, 8, (2007), p 89–101.
- Schmalleger, Frank. Criminology Today: An Integrative Introduction, 5th Edition, Prentice Hall, 2009.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. “Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils”. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, (2008), p 376–385.
- Smokowski, P. R., Rose, R. A., & Bacallao, M. “Influence of risk factors and cultural assets on Latino adolescents’ trajectories of self-esteem and internalizing symptoms”. Child Psychiatry & Human Development, 41, (2010), p 133–155.
- Van Houtte M. “Global self-esteem in technical/vocational versus general secondary school tracks: A matter of gender”, Sex Roles, 53, (2005), p 753–761.
- Vazsonyi, A. T., & Belliston, L. M. “The Cultural and Developmental Significance of Parenting Processes in Adolescent Anxiety and Depression Symptoms”. Journal of Youth and Adolescence, 35, 15, (2006).
- Webster, Colin and Kingston, Sarah . Poverty and Crime, Review Centre for Applied Social Research (CeASR) Leeds Metropolitan University, 2014.
- Wilson, J. & Keeling, G.L. “Broken Windows”, The Monthly Atlantic249 (3) (1982), p 29–38.
- Willard, N. Educator’s guide to cyberbullying: Addressing the harm caused by online social cruelty, 2014. Downloaded February 20, 2020 from:
- http://www.asdk12.org/MiddleLink/AVB/bully_topics/EducatorsGuide_Cyberbullying.pdf
- Wells, L.E. and Rankin J.H. “Direct parental controls and delinquency”. Criminology, 26, (1988), p 263–285.
- Ybarra, M.L. “Linkage between depressive symptomatology and internet harassment among young regular Internet users”. Cyberpsychology and Behavior, 7, (2004) 247–257.
- Zambon, A., Morgan, A., Vereecken, C., Colombini, S., Boyce, W., Mazur, J., Lemma, P., & Cavallo, F. “The contribution of club participation to adolescent health: evidence from six countries”. Journal of Epidemiology & Community Health, 64(1), (2010), p 89–95.

المراجع بالعبرية

- ادلشتاين، أرنون. عوامل مؤثرة على تقليل المسلكيات الخطرة- بحث تقييمي لمشروع «سيكوييم». منيتوك لشيلوب (من الفصل إلى الدمج)، رقم ١ (٢٠١٠)، ص. ٧٥-٩٨.
- بنفنيستي، رامي؛ آبي أستور، رون؛ خوري كسابري، منى. منع العنف ومجابهته في جهاز التعليم- اقتراح لسياسة، ورقة موقف، أوراق ٤٦، (٢٠٠٨)، ص ٩٣- ١١٤.
- دغاني، آ.؛ دغاني، ر. العنف داخل المدارس: الظاهرة وحجمها في جهاز التعليم وفي الحيّز البلدي لمدينة تل أبيب- يافا. تل أبيب: ديوكارتوغرافيا، معهد الدراسات الحيز م.ض، ١٩٩٠.
- جمشي، داني؛ نئمان- حبيب فيرد. الجوانب البيئية للعنف في مؤسسات تعليمية وتأثيرها على شعور الطلاب بالأمان. زمان حينوخ (٢٠١٥).
- فيش هرئيل يوسي؛ وولش، صوفي؛ شتاينمتس، نوعا؛ لوبل، شاي؛ رايز، يئير؛ تسلر، ريكي؛ حبيب، جاك. ألشبيبة في إسرائيل: صحة، رفاه نفسي واجتماعي وأنماط سلوك خطرة في أوساط الشبيبة في إسرائيل. جامعة بار إيلان، كلية التربية ومعهد مايرز- جوينت بروكدايل في القدس، ٢٠١٤.
- شوهم، ش.؛ راهاف ج. وأدار، م. علم الجريمة: نظريات بحث وتطبيق. القدس: أصدار شوكن، ٢٠٠٤.
- السلطة القطرية للقياس والتقييم- (را»ما). تقرير البيئة التدريسيّة- ٢٠١٩، تل أبيب، وزارة المعارف، ٢٠١٩.