الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية **قسم علم النفس**

رقم التسجيل: .....

دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه

–دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم في علم النفس

تخصص: علم النفس الجنائي

إعداد الطالبة: **إشراف الدكتور:**

فريدة دهيمي **زين الدين ضياف**

أعضاء لجنة المناقشة: **تاريخ المناقشة: 2025/07/02**

أ/الدكتور عاشور علوطي	**رئيسا**	**جامعة محمد بوضياف المسيلة**
أ/الدكتور زين الدين ضياف	**مشرفا ومقررا**	**جامعة محمد بوضياف المسيلة**
أ/الدكتور مراد بومنقار	**عضوا مناقشا**	**جامعة عنابة**
أ/الدكتور زهير شلبي	**عضوا مناقشا**	**جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة**
أ/الدكتور سعيد بوجلال	**عضوا مناقشا**	**جامعة محمد بوضياف المسيلة**
أ/الدكتور العمري واضح	**عضوا مناقشا**	**جامعة محمد بوضياف المسيلة**

السنة الجامعية: 2025/2024

شكر وتقدير

أتقدم بالشكر لله العلي القدير الذي وفقني في إنجاز وإتمام هذا العمل فاللهم لك الحمد والشكر.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف الدكتور

زين الدين ضياف على توجيهاته ونصائحه العلمية القيمة.

وأتوجه بالشكر إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة.

شكر خاص

أتقدم بشكري الخاص

إلى الأستاذة الدكتورة شهرزاد دهيمي

على مساعدتها ودعمها لي طيلة إنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر للأستاذ الدكتورعبد الحق بركات على مساعدته.

كما أتوجه بالشكر إلى كل من قدم يد المساعدة لإتمام هذا العمل.

إهداء

إلى روح مشرفي الدكتور محمد بودربالة رحمة الله عليه

إلى والدي إلى الغاليات أخواتي وإلى أخواي

إلى أجمل ما خلق الله الحبوبتين رهف ورغد

إلى الغاليين رامي وشكران

إلى عائلتي الصغيرة زوجي جمال إلى أولادي

أحبائي رؤى ومحمد وروان

إلى كل من أحبهم قلبي ولم يخطهم قلمي أحياء وأمواتا

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي

فهرس الموضوعات

المواضيع	الصفحة
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	8
2. فرضيات الدراسة	12
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة	14
4. أهمية الدراسة	15
5. أهداف الدراسة	15
6. تحديد مفاهيم الدراسة	16
7. الدراسات السابقة	22
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الثاني: العنف المدرسي	
تمهيد	58
1. تعريف العنف المدرسي	59
2. أنواع العنف المدرسي	68
3. مظاهر العنف المدرسي	75
4. النظريات المفسرة لسلوك العنف المدرسي	78
5.أسباب العنف المدرسي	87
6.ظاهرة العنف في المدارس	96
7. الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي	99
خلاصة	101

الفصل الثالث: الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي

تمهيد 103

1.بعد القلق: 104

1.1. تعريف القلق 104

2.1. النظريات المفسرة للقلق 105

3.1. أعراض القلق 109

4.1. مصادر القلق 110

5.1.تصنيف القلق 112

6.1. علاج القلق 115

7.1. القلق والعنف المدرسي 117

2.بعد الاكتئاب: 119

1.2.تعريف الاكتئاب 119

2.2. النظريات المفسرة للاكتئاب 120

3.2. أسباب حدوث الاكتئاب..... 125

4.2.أعراض الاكتئاب 128

5.2.تصنيف الاكتئاب 130

6.2.الفرق بين الاكتئاب العصابي والاكتئاب الذهاني 135

7.2.تشخيص الاكتئاب 135

8.2. علاج الاكتئاب 138

9.2.الاكتئاب والعنف المدرسي 143

3. بعد العدوان: 145

1.3.تعريف العدوان 145

2.3.مفاهيم مرتبطة بالسلوك العدواني 146

3.3. نظريات العدوان 149

4.3. أشكال العدوان 153

5.3. مظاهر الشخصية العدائية 156

6.3. العوامل والأسباب المهيأة للسلوك العدواني 157
7.3. العدوان والعنف المدرسي 160
4. بعد التعصب: 162
1.4. تعريف التعصب 162
2.4. خصائص التعصب 164
3.4. بعض المفاهيم المرتبطة بالتعصب 164
4.4. مجالات ومظاهر التعصب 165
5.4. تكون الاتجاهات التعصبية 168
6.4. المظاهر السلوكية للتعصب 169
7.4.عوامل ظهور التعصب 170
8.4.نظريات التعصب 171
9.4.التعصب والعنف المدرسي 173
خلاصة 175

الفصل الرابع: الأبعاد الاجتماعيةللعنف المدرسي

تمهيد 177
1.بعد التفكك الأسري: 178
1.1. مفهوم التفكك الأسري 178
2.1. أسباب التفكك الأسري 180
3.1. مظاهر التفكك الأسري 190
4.1. آثار التفكك الأسري 192
5.1.التفكك الأسري والعنف المدرسي 197
2.بعد سوء التنشئة الأسرية: 198
1.2.تعريف التنشئة الأسرية 198
2.2. مؤسسات التنشئة الأسرية 200
3.2.أبعاد التنشئة الأسرية 204
4.2. سوء التنشئة الأسرية والاجتماعية والعنف المدرسي 205

3. بعد الفقر:..... 209
1.3. مفاهيم عامة حول الفقر 209
2.3.أبعاد الفقر 212
3.3.مجالات الفقر 216
4.3.الفقر والمدارس 220
5.3. الفقر والعنف المدرسي 222
4. بعد تفكك القيم الاجتماعية: 224
1.4.تعريف القيم 224
2.4.اكتساب القيم الاجتماعية 226
3.4.أبعاد العلاقات الاجتماعية 228
4.4. تفكك القيم الاجتماعية والعنف المدرسي 230
خلاصة 233

الفصل الخامس: سبل التخفيف من العنف المدرسي

تمهيد 235
1. كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي 236
2. دور العاملين في مجال التربية والتعليم في الحد من ظاهرةالعنف المدرسي . 239
3. استراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف المدرسي 244
4. أساليب الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي 249
5. علاج ظاهرة العنف المدرسي 254
خلاصة 260

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية: 264
2. الدراسة الأساسية: 264
1.2. المنهج المستخدم في الدراسة 264

2.2. حدود الدراسة 266
3.2. عينة الدراسة 267
4.2. أدوات جمعبيانات الدراسة 268
5.2. الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات 271

الفصل السابع: عرض وتحليل البيانات ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل نتائج المحور الأول المتعلق بالبيانات الأولية للاستبيانات ... 274
2. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني المتعلق بالأبعاد النفسية 275
3. عرض وتحليل نتائج المحور الثالث المتعلق بالأبعاد الاجتماعية 305
4. عرض نتائج العبارة المفتوحة 334
5. مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة 337
6. النتائج العامة للدراسة 342
اقتراحات الدراسة 343
خاتمة 347
قائمة المراجع 350

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	المجتمع الأصلي وعينة الدراسة	268
02	البيانات الأولية المتعلقة بالأخصائيين	274
03	البيانات الأولية المتعلقة بالأولياء	274
04	البيانات الأولية المتعلقة بالمتعلمين	275
05	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيف	275
06	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف	276
07	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عنيفا	277
08	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف	277
09	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا	278
10	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا	279
11	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف	279
12	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف	280
13	خلاصة المحور الأول المتعلق ببعد القلق	281
14	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف	282
15	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا	282
16	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان رسوب التلميذ دراسيا يجعله يكتئب فيسلك سلوكا عنيفا	283
17	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف	284
18	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكات عنيفة	284
19	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا	285

	عنيفا	
20	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تقدير التلميذ لذاته من قبل زملائه يجعله يسلك سلوكا عنيفا	286
21	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف	286
22	خلاصة المحور الثاني المتعلق ببعد الاكتئاب	287
23	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة	288
24	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا	289
25	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عنيفا	289
26	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت عدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف	290
27	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف	291
28	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان أسلوب الانتقام الذي يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه يؤدي به إلى السلوك العنيف	291
29	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكات عنيفة	292
30	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم	292
31	خلاصة المحور الثالث المتعلق ببعد العدوان	293
32	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها	294
33	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف الثقة بآراء الآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا	295
34	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تمرد التلميذ ضد آراء الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة	295
35	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم رضا التلميذ عن آراء زملائه به يجعله يسلك سلوكا عنيفا	296
36	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تشبث التلميذ بآرائه السلبية يؤدي به إلى السلوك العنف	297
37	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم احترام التلميذ لآراء الآخرين يجعله يرتكب السلوكات العنيفة	297
38	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانحب السيطرة على المواقف المختلفة عند التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة	298
39	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانترغبة التلميذ في فرض آراءه على الآخرين تجعله يسلك	299

	سلوكا عنيفا	
40	خلاصة المحور الرابع المتعلق ببعد التعصب	300
41	نتائج تحليل التباين للفروق للأبعاد النفسية	301
42	نتائج المقارنات المتعددة في محور الأبعاد النفسية	302
43	نتائج تحليل التباين للأبعاد النفسية تبعا لمتغير الجنس	303
44	نتائج تحليل التباين للأبعاد النفسية تبعا لمتغير المستوى الثقافي للوالدين	304
45	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة	305
46	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا	306
47	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم	306
48	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان العنف الأسري يدفع بالتلميذ إلى ممارسة السلوكات العنيفة	307
49	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف	308
50	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة	308
51	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة	309
52	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة	309
53	خلاصة المحور الخامس المتعلق ببعد التفكك الأسري	310
54	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة	311
55	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة	312
56	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت كثرة العقاب البدني تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة	312
57	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة	313
58	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة	314
59	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة	315
60	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها	315
61	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة	316
62	خلاصة المحور السادس المتعلق ببعد سوء التنشئة الاجتماعية	317

63	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف	318
64	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت عدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف	319
65	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانعدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضرورية للتلميذ يؤدي به إلى العنف	319
66	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا	320
67	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف	321
68	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ يؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة	321
69	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة	322
70	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة	323
71	خلاصة المحور السابع المتعلق ببعد سوء الفقر	323
72	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم تنشئة الأسرة للتلميذ على قيم اجتماعية سليمة يؤدي به ارتكاب سلوك العنف	324
73	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان فساد القيم الاجتماعية داخل المجتمع يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة	325
74	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة	325
75	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف	326
76	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة	327
77	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة	327
78	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها	328
79	استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة	329

80	خلاصة المحور الثامن المتعلق ببعد تفكك القيم	329
81	نتائج تحليل التباين للفروق للأبعاد الاجتماعية	330
82	نتائج المقارنات المتعددة في محور الأبعاد الاجتماعية	331
83	نتائج تحليل التباين للأبعاد الاجتماعية تبعا لمتغير الجنس	332
84	نتائج تحليل التباين للأبعاد الاجتماعية تبعا لمتغير المستوى الثقافي للوالدين	333
85	استجابات أفراد العينة حول العبارة المفتوحةالتي تخصالحلول النفسية	334
86	استجابات أفراد العينة حول العبارة المفتوحةالتي تخص الحلول الاجتماعية	335
87	استجابات أفراد العينة حول العبارة المفتوحةالتي تخص الحلول التربوية	336

مقدمة

مقدمة:

يشكل تنامي العنف في العالم إحدى الظواهر المميزة للألفية الثالثة ولإنسان هذا العصر فالحروب والإجرام والاقتتال، مظاهر سلوكية اكتسبها الإنسان ومارسها في بيئات مختلفة، والحقيقة أن العنف ظاهرة اجتماعية قديمة قدم الإنسانية، ونخشى أن تكون أكثر تدميرا للبنى الاجتماعية والعلائقية إذا ما لم يضاعف الاهتمام بها والتصدي لها خاصة وأن عدوى الانتشار في تسارع ينذر بعواقب بالغة الأثر على أنساق العلاقات الاجتماعية والقيم.

وقد أصبح لمفهوم العنف حيزا كبيرا في واقع حياتنا المعاش إذ أصبح هذا المفهوم وبأنواعه يقتحم مجال تفكيرنا وسمعنا وأبصارنا ليل نهار، كالعنف الأسري والعنف ضد المرأة والعنف الديني والعنف المدرسي وغيره من المصطلحات التي تندرج تحت أو تتعلق بهذا المفهوم، فمفهوم العنف صفة ملازمة لبني البشر على المستوى الفردي والجماعي بأساليب وأشكال مختلفة تختلف باختلاف التقدم التكنولوجي والفكري الذي وصل إليه الإنسان فنجده متمثلا بالتهديد والقتل والإيذاء والاستهزاء والحط من قيمة الآخرين والاستعلاء والسيطرة والحرب النفسية وغيره من الوسائل، ونجد الاتجاه نحو العنف في محيط سلوكات بعض الأفراد كما نجده في محيط سلوكات بعض الجماعات في المجتمع الواحد كما يوجد في محيط المجتمعات البشرية ككل، وفي مختلف الأوقات، وقد تزداد نسبة العنف في مجتمع معين أو تنقص، كما تختلف قوته من مجتمع إلى مجتمع ومن زمن إلى زمن، وقد تكون صور التعبير عن العنف عديدة ومتباينة لأن الناس مختلفون ومتباينون، كما أن الناس يعيشون في ظل مناخات ثقافية وسياسية واقتصادية مختلفة، والشائع أن العنف يبدأ من المنزل لينتقل إلى الشارع ثم يقتحم أسوار المدرسة.

إن ظاهرة العنف قد تفشت في الوسط المدرسي بشكل يدعو إلى القلق، فهي أصبحت هاجسا يحير بال الآباء والمنظومة التربوية التي تمثل الإدارة والأساتذة والتلاميذ في حد ذاتهم، وذلك ما تخلفه من إعاقة نحو النمو التطور والتقدم، فالجو الذي يسوده العنف وعدم الرضا عن الآخرين ويغيب عنه الاحترام والتقدير سوف ينعكس على التلميذ بالسلب هذا ما أدى بكثير من علماء النفس والاجتماع والمختصين إلى البحث والتقصي عن مسببات هذه الظاهرة والتي انتشرت في المدارس الجزائرية على غرار مدارس العالم الأجنبي والعربي.

وتعتبر المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات التي تقوم بتنشئة المتعلم وإكسابه ما يحتاجه من مكتسبات وقيم أخلاقية وتربوية ومعرفية ودينية حتى يتمكن من الاندماج داخل المجتمع ويكون له دور كعضو فيه، لكن رغم ما تقوم به هذه المؤسسات التربوية من دور في عملية التنشئة الاجتماعية إلا أنها لا تخلو من الظواهر غير السوية التي تعرقل سير العملية التربوية ومن بينها ظاهرة العنف المدرسي التي تعاني منها جميع المؤسسات التربوية في شتى أنحاء العالم.

فظاهرة العنف المدرسي تعد من أهم المشكلات في مدارسنا اليوم، لأنها تهدد صحة الأطفال والشباب، وتؤثر على مؤسسات التعليم التي تقوم بعبء النهوض بالمجتمع، ويظهر العنف المدرسي من خلال بعض الأنماط السلوكية المختلفة سواء مع الأقران أو مع المدرسين أو التعدي على ممتلكات المدرسة، ويترتب على العنف الكثير من الأضرار والآثار السيئة في المدارس، ولا تقتصر هذه الآثار على الضرر الجسمي والنفسي للطلاب فقط، بل تقف عثرة أمام جهود المعلمين في تحقيق أهداف المؤسسة، وتعد مناقشة العنف في النظام المدرسي من الأهمية لارتباطه بأنماط العنف الأخرى مثل القتل أو الاغتصاب أو السرقة...إلخ خارج نطاق المدرسة، والتساهل في مواجهة العنف المدرسي يترتب عليه زيادة العنف الاجتماعي، وعند مناقشة وتناول هذا الموضوع لابد أن نضع في أذهاننا أن مشكلة العنف المدرسي مشكلة معقدة لا نستطيع إرجاعها إلى عامل واحد، وإنما هناك مجموعة عوامل اجتماعية ونفسية مرتبطة بهذه الظاهرة.

لذلك أصبح من الضروري تسليط الضوء على هذه الظاهرة وتقصي كل العوامل والأسباب التي تؤدي إلى هذه الظاهرة والاستفادة من البحوث والدراسات واستخلاص النتائج منها، فظاهرة العنف المدرسي أثارت اهتمام الباحثين والدارسين والتربويين في مختلف الدول التي تعاني من هذه الظاهرة بشكل كبير فأجريت الأبحاث والدراسات التي تحاول الكشف عن الأسباب التي مكنت لها من التفشي في المؤسسات التربوية وكذلك حاولت معالجة العنف داخل هذه المؤسسات بمختلف أشكاله الذي يتجلى في سلوكيات عدوانية وعنيفة كالاعتداءات الجسدية الضرب والتهديد والشتم داخل المحيط المدرسي سواء كان هذا العنف بين المتعلمين أنفسهم أو بين المتعلم والمعلمين أو بين المتعلم والإداريين، والمدرسة ليست وحدها المسؤولة عن تفشي الظاهرة بل لبيئات أخرى الحظ الأوفر في تصديرها، وليس لنا أن نقف عند رصد العنف المدرسي أو تحديد أشكاله بل الإسراع في معالجته.

وعلى الرغم من انكباب المختصين حول هذه الظاهرة التي هي ليست وليدة الساعة إلا أن ما قدم بشأنها لم يبلغ بعد الاهتمام اللازم، خاصة بعد أن ارتفعت حدتها وامتد تأثيرها إلى داخل الحجرات الدراسية في أشكال متنوعة أثرت على دينامية العلاقات بين طرفي العملية التعليمية التعلمية على اعتبار أن سلوك أي طرف يوثر بالضرورة على الطرف الآخر ويتأثران معا بالمناخ السائد في البيئة التعليمية، ولما كانت الأهداف التربوية هي نقطة بداية كل عمل مدرسي فإن تحقيقها في بيئة تعليمية يسودها العنف يصبح صعب المنال، حتى أن تحقيق الفعل السلوكي المراد لدى المتعلمين سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو النفسي حركي لا يبلغ النتيجة المحددة بسبب المظاهر السلوكية التي تطغى على البيئة التعليمية والتوترات التي تطبع العلاقات والتفاعلات القائمة بين قطبي العملية التعليمية، إضافة إلى مرحلة المراهقة وما تطرحه من مشاكل سلوكية بالنسبة للمراهق، ومراعاة لكل جوانب التأثير لهذه الظاهرة الخطيرة داخل الصفوف المدرسية وانعكاساتها على مكونات العملية التعليمية التعلمية، رأينا أنه من الضروري أن نتناول في هذا البحث دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، وشملت مدارس التعليم المتوسط باعتبار أن المرحلة العمرية للتلاميذ في هذا المستوى تصادف مرحلة المراهقة والتي تميزها تغيرات فيزيولوجية ترافقها اضطرابات في السلوك.

من أجل ذلك نتناول الدراسة الحالية الموسومة بـ:**دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه – دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة** –وفق خطة بحث احتوت بالإضافة إلى المقدمة والخاتمة على الفصول التالية:

الفصل الأول:الإطار العام للدراسة واحتوى على إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، تحديد مفاهيم الدراسة، والدراسات السابقة.

الباب الأول: الجانب النظري والذي بالإضافة إلى تمهيد وخلاصة لكل فصل احتوى على:

الفصل الثاني: حول العنف المدرسي والذي ضم العناصر التالية: تعريف العنف المدرسي، أنواع العنف المدرسي، مظاهر العنف المدرسي، النظريات المفسرة لسلوك العنف المدرسي، أسباب العنف المدرسي، ظاهرة العنف في المدارس، الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي.

الفصل الثالث: الأبعاد النفسية للعنف المدرسي وضم العناصر التالية:بعد القلق، بعد الاكتئاب وبعد العدوان، بعد التعصب.

الفصل الرابع: حول الأبعاد الاجتماعية للعنف المدرسي وشمل العناصر التالية: بعد التفكك الأسري، بعد سوء التنشئة الاجتماعية، بعد الفقر، بعد تفكك القيم.

الفصل الخامس: حول سبل التخفيف من العنف المدرسي والذي ضم العناصر التالية: كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي، دور العاملين في مجال التربية والتعليم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، استراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، أساليب الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي، علاج ظاهرة العنف المدرسي.

الباب الثاني: الجانب الميداني وشمل الفصلين التاليين:

الفصل السادس: الإطار المنهجي للدراسة وضم: المنهج المستخدم في الدراسة، حدود الدراسة عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، وأدوات تحليل البيانات.

الفصل السابع: تحت عنوان: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة وشمل: عرض وتحليل نتائج المحور الأول المتعلق بالبيانات الأولية للاستبيانات، عرض وتحليل نتائج المحور الثاني المتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي، عرض وتحليل المحور الثالث المتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، عرض وتحليل المحور الرابع المتعلق سبل التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي، عرض نتائج العبارة المفتوحة، مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة، النتائج العامة للدراسة.

وأخيرا اقتراحات الدراسة وخاتمة.

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار موضوع الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أهداف الدراسة
6. تحديد مفاهيم الدراسة
7. الدراسات السابقة

1.إشكالية الدراسة:

أظهرت الدراسات المختلفة الكم الهائل من مظاهر العنف وتعدد أساليبه وتنوع أشكاله الأمر الذي لفت انتباه الباحثين حول هذه ظاهرة وأنها بحاجة إلى البحث والتقصي لإيجاد حلول لهذه المشكلة، فظاهرة العنف المدرسي باعتبارها كسلوك عدواني ناجم عن سوء تفاعل بين الأعضاء المكونين للمؤسسة التعليمية، وهذا ما أدى بالبعض من الباحثين للبحث حول العملية تفاعلية بين أفراد المؤسسة التربوية والبحث عن العوامل التي أدت إلى هذا السلوك العدواني، ولازالت المؤسسات التعليمية تعيش مجموعة من المشاكل المستعصية الحل منها ظاهرة العنف المدرسي التي تعتبر من أحد المشاكل التي تواجهها المؤسسات التربوية وتشير العديد من الدراسات أن ظاهرة العنف في المدارس في ازدياد واضح بحيث أصبحت سائدة في الأواسط التربوية في عصرنا الحالي.

وتعتبر مشكلة العنف في المدارس أو المؤسسات التربوية من المشكلات التربوية المهمة التي تصادف المدرسة على اختلاف أطوارها وبدرجات متفاوتة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها إذ يستطيع كل من ينتمي إلى الأسرة التعليمية من قريب أو بعيد، أن يلمس وجود هذه المشكلة في كل قسم دراسي تقريبا وكل مرحلة تعليمية، ونجدها تتفاقم في المرحلة المتوسطة التي تتزامن مع كون المتعلم في مرحلة مراهقة بما تحمله من تغيرات جسمية ومعرفية وجنسية وانفعالية وينعكس أثر هذه التغيرات على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع حيث أنه في هذه المرحلة يقل الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوانية والعنف، والشغب والتدخين وتعاطي المخدرات، وقد يكون ذلك راجعا إلى البحث عن هوية الذات وعليه فإن العنف يكون أكثر الأنماط السلوكية شيوعا في هذه المرحلة. **(طه عبد المنعم حسين، 2007، ص 68)**

وأمام هذه الظاهرة الخطيرة التي بدأت في التنامي في المدارس، حيث زادت معدلات العنف المدرسي، مقارنة بالمشكلات السلوكية الأخرى حيث أن هذه الظاهرة هي ظاهرة عالمية معقدة تتداخل فيها عدة عناصر وأبعاد أهمها النفسية والاجتماعية وليست مقتصرة على بعد معين، وعليه فمشكل العنف في مؤسساتنا التربوية، يشكل بالنسبة لمتعلمي المرحلة المتوسطة ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار خاصة داخل حجرة الدراسة مما يؤدي إلى خلق جو من الفوضى والارتباك والتوتر الانفعالي فتنعكس آثاره على المعلم والمتعلم، الأمر الذي استرعى اهتمام الباحثين والمربين لتجنب

وتخفيف انعكاسات العنف المدرسي السلبية على العملية التربوية، وبما أن هذه الأخيرة مبنية أساسا على التفاعل الدائم والمتبادل بين طرفيها، فإن سلوك أي طرف يؤثر في الآخر، ويتأثران معا بالسلوك السائد في البيئة التعليمية، فمتى كانت البيئة الخارجية للمدرسة تتميز بالعنف انتقل العنف منها بالضرورة إلى الوسط المدرسي، وتعتبر هذه المظاهر السلوكية امتدادا للضغوطات النفسية والاجتماعية التي يبحث المراهق دائما عن التوافق مع النماذج السلوكية التي تتماشى مع الحياة الاجتماعية، وفي كثير من الأحيان يصيب المراهق الفشل في تحقيق هدفه مما يساعد على فتح أبواب العنف وخاصة عندما تتلاشى حدة الضغط أو تشتد بشكل مبالغ فيه.

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي من الظواهر التي أصبحت منتشرة ومتفشية في الوسط المدرسي خاصة في العصر الحديث، وما واكبه من تطور اجتماعي واقتصادي وثقافي وتغيير لذهنيات الأفراد وتفتح المجتمعات على بعضها البعض من خلال وسائل الإعلام والاتصال الحديثة، فتنامى هذا السلوك الانحرافي في الوسط المدرسي، وأصبح يهدد كافة شرائح المجتمع عامة والتلاميذ والعاملين في مجال التربية خاصة، حيث جلب موضوع العنف بشكل عام اهتمام الكثير من دارسي علم النفس الاجتماعي والأنثربولوجي، وذلك لما يطرحه من تعقيدات تترك آثارا سلبية على العلاقات بين الأفراد من جهة، وعلى الأنساق الاجتماعية من جهة ثانية، وبهذه الصورة يكشف العنف عن ظاهرة اجتماعية أصبحت أكثر انتشارا في المجتمعات الإنسانية وأخطرها على حياته فهي ليست وليدة هذا العصر، بل إن تاريخ الإنسانية كله حافل بالعنف تجسده الخلافات والحروب، ومن جهته عرف المجتمع الجزائري خلال العقود الأخيرة أشكالا متنامية من العنف مست جميع الشرائح الاجتماعية، وكل المجالات، وذلك نتيجة التحول السريع الذي عرفه المجتمع الجزائري والذي رافقته تغيرات عميقة على مستوى السلوكات والقيم وأنساق العلاقات فيما بين الأفراد والجماعات.

ويختلف العنف من بيئة لأخرى تبعا لاختلاف التصورات حول السلوك العنيف، والسائد أن هناك سلوكات يجمع الناس على عنفها، حيث ظهرت هذه السلوكات في الوسط المدرسي بمختلف مستوياته، وتزداد خطورتها بشكل يدعو للقلق في مؤسسات التعليم المتوسط، خاصة وأن هذه المرحلة بالذات تصادف مرحلة المراهقة المتميزة بتغيرات فسيولوجية ترافقها تغيرات في السلوك مما استرعى اهتمام الباحثين والمربين لتجنب وتخفيف انعكاساته السلبية على العملية التربوية بشكل عام وبالخصوص على الجانب التعليمي التعلمي. فقد سادت سلوكات العنف الوسط المدرسي

وامتدت إلى داخل الصفوف في أشكال متنوعة مثل إحداث الفوضى عن طريق المشاجرة بين التلاميذ، والتحريض على الشغب، والعنف اللفظي الموجه ضد التلاميذ والمدرسين، وبما أن العملية التربوية مبنية أساسا على التفاعل الدائم والمتبادل بين طرفيها، فإن سلوك أي طرف يؤثر في الآخر، ويتأثران معا بالسلوك السائد في البيئة التعليمية، وينعكس ذلك سلبا على الأهداف البيداغوجية بشكل عام، وعلى العملية التعليمية التعلمية بشكل خاص، فمتى كانت البيئة الخارجية للمدرسة تتميز بالعنف انتقل العنف منها بالضرورة إلى الوسط المدرسي، فكثيرا ما يشكو المدرسون من صعوبة التحكم في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف البيداغوجية في بيئة تعليمية يسودها العنف. إن أهم الانعكاسات التي يفرزها العنف في الوسط المدرسي على التلاميذ أنفسهم تظهر في صور متعددة منها: عدم التركيز، تشوش الإدراك، التردد، الخوف، الانصراف عن الدرس والانشغال بأمور شخصية، وتعتبر هذه المظاهر السلوكية امتدادا للضغوطات النفسية والاجتماعية التي يبحث المراهق دائما عن التوافق مع النماذج السلوكية التي تتماشى مع الحياة الاجتماعية، وفي كثير من الأحيان يصيب المراهق الفشل في تحقيق هدفه مما يساعد على فتح أبواب العنف وخاصة عندما تتلاشى حدة الضغط أو تشتد بشكل مبالغ فيه.

والجزائر على غرار الدول الأجنبية والعربية عرفت هذه الظاهرة وهي تزداد يوما بعد يوم مما جعل المختصين يولون لها الاهتمام بالدراسة والبحث عن مختلف الأسباب، والعوامل المؤدية إلى هذا السلوك العدواني وكيفية معالجة هذه الظاهرة، حيث نجد الدراسات التي أقيمت ما بين سنتي 2000 و2001 وما نتج عنها من نتائج منها **65.45**٪ من التلاميذ يتعرضون للضرب بشكل استثنائي و**43.33**٪ من التلاميذ يعتقدون بوجود شجار بين والديهم، في حين **85.33**٪ من التلاميذ طردوا بسبب تخريب منشآت المدارس، ودراسة عدنان أحمد الفسفوسي، 2006، والتي كشفت على أن **46.22**٪ من التلاميذ يعتقدون أن التفاهم في مجتمعهم يتم عبر القوة وكذلك الإحصائيات التي قامت بها مفتشية أكاديمية الجزائر العاصمة مع بداية سنة 2000 على المستوى الولائي حول العنف المدرسي وذلك بتوزيع إستبانة على **7000** تلميذا في **150** مؤسسة وبينت النتائج أن **80**٪ من العنف المدرسي هو عنف لفظي كالسب والشتم و**20**٪ من العنف المدرسي يتعلق بين التلاميذ والمعلمين. **(نادية سكر ووسيلة الطيباوي، 2012، ص 12)**

وانطلاقا من هذه الخلفية الفكرية للعنف في الوسط المدرسي أردنا طرح التساؤلات الرئيسية التالية:

تساؤلات الدراسة:

1.هل لظاهرة العنف المدرسي أبعاد نفسية وأبعاد اجتماعية؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية وبالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي؟

3.هل هناك فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية وبالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس؟

4.هل هناك فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية وبالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين؟

5.ما هي الحلول التي يراها المختصون التربويون للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي؟

التساؤلات الجزئية للدراسة:

فيما يخص الأبعاد النفسية:

1.هل لظاهرة العنف المدرسي أبعاد نفسية؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي؟

3.هل هناك فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس؟

4.هل هناك فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين؟

فيما يخص الأبعاد الاجتماعية:

1.هل لظاهرة العنف المدرسي أبعاد اجتماعية؟

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي؟

3.هل هناك فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس؟

4.هل هناك فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين؟

وفي الأخير:

5.ما هي الحلول التي يراها المختصون التربويون للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي؟

2.فرضيات الدراسة:

1.2.الفرضيات العامة:

1.لظاهرة العنف المدرسي أبعاد نفسية وأبعاد اجتماعية.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية وبالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

3.لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية وبالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

4.لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية وبالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

5.يصنف المختصون التربويون الحلول للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي إلى حلول نفسية واجتماعية وتربوية.

2.2.الفرضيات الجزئية:

1.2.2.فيما يخص الأبعاد النفسية:

1.القلق من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

2.الاكتئاب من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

3.العدوان من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

4.التعصب من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

5.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

6.لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

7.لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

2.2.2.فيما يخص الأبعاد الاجتماعية:

1.التفكك الأسري من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

2.سوء التنشئة الاجتماعية من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

3.الفقر من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

4.تفكك القيم من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

5.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

6.لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

7.لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

وفي الأخير:

8.يصنف المختصون التربويون الحلول للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي إلى حلول نفسية وحلول اجتماعية وحلول تربوية.

3,أسباب اختيار موضوع الدراسة:

من الأسباب التي استدعت اختيار موضوع دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي هو الارتفاع المذهل لمعدل العنف المدرسي، غير أن الإحصائيات التي نجدها مدونة هنا وهناك هي مجرد أرقام لا تبين حقيقة الوضع أي أنها لا تمثل سوى الحالات التي تم إثباتها عن طريق القضاء، لنجد أن النسبة الحقيقية أعلى بكثير لذا فإن الأرقام والإحصائيات الواردة لا تمثل سوى جزء بسيطا عن الواقع، كما تنطوي دراسة موضوع العنف بشكل عام على أهمية بالغة خاصة في الوقت الراهن، الذي اتسعت فيه دائرة العنف بمختلف أشكاله في المجتمع الجزائري وطالت حتى المؤسسات التربوية التي وجدت أصلا لتهذيب الأخلاق وتنشئة الأفراد على نبذ السلوكات السلبية مثل العنف، واعتبارا لما يشكله العنف من انعكاسات سلبية على أداء المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها، وعلى نمط العلاقات والأنساق الاجتماعية من جهة أخرى، فإن علاج هذه الظاهرة لا يتأتى إلا بالتعرف ليس على العوامل والدوافع الكامنة وراء سلوك العنف فحسب بل التعرف أيضا على الأبعاد النفسية والاجتماعية للعنف المدرسي وإيجاد حلول لهذه الظاهرة وهي أهم الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع دون غيره،كما يمكن إرجاع سبب اختيار هذا الموضوع لجملة من الأسباب يمكن إيجازها في ما يلي:

-الشعور بمشكلة العنف المدرسي وتفاقم خطورة تلك المشكلة سنة بعد أخرى، لأن المتعلم العنيف اليوم هو الحدث الجانح غدا، وقد يصبح المجرم في المستقبل.

-دراسة الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

-دراسة الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

-إيجاد حلول للحد من ظاهرة العنف المدرسي.

4.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في الكشف عن ظاهرة من الظواهر التي تعاني منها المؤسسة التعليمية وهي ظاهرة العنف المدرسي التي أضحت مشكلة متعددة الأشكال ومنتشرة بشكل واسع في المؤسسات التربوية وبأنماط مختلفة، حيث سنتطرق إلى دراسة ظاهرة العنف المدرسي من ناحية أبعاده النفسية والاجتماعية وذلك من أجل الكشف عن حلول للتخفيف من حدته، وتعد هذه الدراسة البسيكولوجية والسوسيولوجية تكملة لمحاولات رائدة اهتمت بدراسة موضوع العنف المدرسي، ومع الغوص في أعماق هذه الدراسة لمعرفة أهم الأبعاد النفسية والاجتماعية، ويمكن تحديد الأهمية التي تكتسبها الدراسة فيما يلي:

-دراسة الأبعاد النفسية الكامنة وراء ظاهرة العنف المدرسي.

-دراسة الأبعاد الاجتماعية الكامنة وراء ظاهرة العنف المدرسي.

-المساهمة في تقديم دراسة بسيكولوجية وسوسيولوجية عن المراهق العنيف.

-تسليط الضوء على فئة المراهقين لما تتميز به من خصائص وما لها من أثر في المجتمع.

-المساهمة في إيجاد حلول للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي.

5.أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

-تسليط الضوء عن أهم الأبعاد النفسية المؤدية لسلوك العنف المتفشي في الوسط المدرسي.

-التعرف على أهم الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

-الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

-الكشف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين أراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

-معالجة الظاهرة والتصدي لها قبل استفحالها في الوسط المدرسي عن طريق إيجاد حلول للتخفيف من حدة ظاهرة العنف المدرسي.

6.تحديد مفاهيم الدراسة:

تتضمن دراستنا ثلاثة مفاهيم رئيسية تتمحور حولها هذه الدراسة وهي:

1.6.العنف المدرسي:وقبل تعريف العنف المدرسي، وجب علينا تعريف العنف أولا:

1.1.6.العنف:

1.1.1.6.العنف لغة:العنف في اللغة مأخوذ من الجذر اللغوي (عنفَ)، وهو كل سلوك أو فعل يتضمن الشدة أو القسوة والتوبيخ، والعنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، والرجل عنيف إذا لم يكن رفيقاً في أمره، وعنفَ به وعليه عنفا أو عنافة: أي أخذه بشدة وقسوة، ولامه وعيّره، وأعتنف الأمر: إذا أخذه بعنف وشدة. **(الكواك ماهر شاكر مهدي، 2004، ص 18)**

2.1.1.6.العنف اصطلاحا: يعرفه عدد من علماء السلوك بأنه نمط من أنماط السلوك الذي ينبع عن حالة إحباط مصحوبة بعلامات التوتر، ويحتوي على نية سيئة لإلحاق ضرر مادي ومعنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي.

تعريف ستوردير وستيل، 1986: (العنف،Violence) هو سلوك مؤذ يوجه للطرف الآخر بهدف منعه من فعل شيء لا يرغبه المعتدي أو إكراهه على فعل شيء يرغبه.

تعريف جيلاس وكورنيل: هو فعل ينفذ بقصد أو يعتقد أنه يؤدي إلى إنزال الأذى البدني البسيط أو الشديد بالطرف الآخر أو إهانته، وقد يكون هذا الفعل مشروعاً أو غير مشروع اجتماعيا. **(شوقي طريف، 2000، ص ص 23، 24)**

تعريف عبد الوهاب ليلى: هو سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية يصدر من طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة، بهدف استغلال وإخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة، مما يتسبب في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى. **(ليلى عبد الوهاب، 2000، ص 16)**

2.1.6.العنف المدرسي:

1.2.1.6.اصطلاحا:عرفه العلماء والباحثون من زوايا مختلفة، ركز فيها البعض على القوة العضلية والبعض الآخر على إلحاق الأذى بالآخرين وإرغامهم على فعل الشيء،وهكذا نجد تعريف (العريني) للعنف المدرسي: "بكونه كل ما يصدر من التلميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين ويتمثل في الاعتداء بالضرب أو السب وإتلاف الممتلكات العامة والخاصة ويكون الفعل لتحقيق منفعة"، أي التلميذ الذي لا يخضع للنظم والقواعد المطبقة بل يعتدي عليها عن طريق اعتدائه على الآخرين.

2.2.1.6.إجرائيا: من وجهة نظر دراستنا نقصد بالعنف المدرسي بأنه ظاهرة تعاني منها المؤسسات التعليمية، وهي مجموع السلوكيات والتصرفات الصادرة من الأفراد داخل المدرسة التي تخل بالنظام العام للمدرسة.

2.6.البعد النفسي:وقبل تعريف البعد النفسي، وجب علينا تعريف البعد أولا:

1.2.6.البعد:

1.1.2.6.لغويا: البعد في معناه اللغوي هو ضد القرب أي طول المسافة.

2.1.2.6.اصطلاحا: البعد مفهوم رياضي، يعني الامتداد الذي يمكن قياسه، ويشير مصطلح البعد أصلا إلى الطول والعرض أو العمق (الأبعاد الفيزيقية)، ولكن اتسع معناه الآن ليشمل أبعادا سيكولوجية، فأي امتداد أو حجم يمكن قياسه فهو بعد. **(أحمد محمد عبد الخالق، 1987، ص ص 201، 202)**

3.1.2.6.إجرائيا: ومما سبق تقصد الباحثة بالبعد في موضوع دراستها هذه بأنه مفهوم رياضي يمكن أن يستخدم في بحوث نفسية واجتماعية للإشارة إلى العوامل الراقية –العناصر أو الأسباب التي تساهم في الارتقاء في الشيء بشكل عام–.

2.2.6.البعد النفسي: هو كل ما يتعلق بالحياة النفسية للفرد وسلوكاته المعبر عنها. **(المنجد الإعدادي، 1969، ص103)**

ويندرج تحت البعد النفسي، المصطلحات التالية:

1.2.2.6.القلق:

1.1.2.2.6.لغويا: تأتي جملة Angoisse من كلمة Angustus، وتعني شدة الضغط وانقباض وتقلص العضلات، وبالإيطالية مشتقة من كلمة Auscia وتعني نفاذ الصبر. **(جبران مسعود، 2001،ص 1011)**

2.1.2.2.6.اصطلاحا: يعرفه (لابلانش وبونتاليس) على أنه: (تلك الاستجابة التي يبذلها الشخص في كل مرة يجد نفسه فيها في وضعية صدمية، أي خاضعا لفيض من الإشارات ذات المنشأ الداخلي أو الخارجي، والتي يعجز عن السيطرة عليها).**(جان لابلانش وجان بونتاليس، 1997، ص412)**

3.1.2.2.6.إجرائيا: هو مجموع العواطف المؤلمة التي يعاني منها الأبناء من خلال وجهة نظرهم وتصورهم لها، وأهم هذه المشاعر والعواطف المؤلمة هي: (الانزعاج، عدم الشعور بالسعادة، الغضب...الخ).

2.2.2.6.الاكتئاب:

1.2.2.2.6.لغويا: جملة اكتئاب Depression كلمة لاتينية من الفعل، Dépriser بمعنى خفض وغلب. **(Jean Dubois, 1979, P524)**

أما في اللغة العربية فالاكتئاب من الفعل كأب بمعنى غم وساء حاله، والكآبة هي الحزن الشديد. **(جبران مسعود، 2001، ص 178)**

2.2.2.2.6.اصطلاحا: ويعرف على أنه: (إحساس يقود الشخص إلى حالة مرضية من العذاب ويحرض من طرف إحساس بنقص القيمة، ويتميز باختلال في حياته، فيصبح بطيء الحركة ويعاني من قلة التركيز، وفقدان الذاكرة، أما الحياة العاطفية فيصبح لا معنى لها وفيها الشخص يحتاج إلى الحزن). **(Caralp Eveline, 1999, p 66)**

3.2.2.2.6.إجرائيا: هو مجموع العوارض المتمثلة في الحزن والكآبة والتشاؤم والإحساس بعدم القيمة ونقص النشاط كما يدركها الأبناء وما ينشئونه من تصورات لأنفسهم.

3.2.2.6.العدوان:

1.3.2.2.6.التعريف اللغوي: العدوان كلمة مشتقة من العداء، وهي الميل إلى الاعتداء الذي قد يكون لفظيا أو جسديا، أما مرادفها بالفرنسية (Agressivité) فهي مشتقة من اللاتينية (Agredir) بمعنى السير نحو أو الذهاب باتجاه، وهي القابلية للهجوم أو الاستعداد للهجوم من أجل المقاومة ولتأكيد الذات. **(ألان كاردين، 2000، ص 123)**

2.3.2.2.6.التعريف الاصطلاحي: العدوان سلوك عنيف، عدائي ومقصود، يصاحبه كراهية وغضب وممارسة القوة من جانب شخص (المعتدي) ضد شخص أو حيوان أو شيء (ضحية) وإلحاق إصابة أو ضرر مادي أو نفسي.**(إجلال محمود سري، 2003، ص 35)**

3.3.2.2.6.التعريف الإجرائي: هو سلوك عمدي يقصد به الفرد إيذاء الغير والإضرار بهم جسميا أو نفسيا أو الإضرار بالذات متخذا شكلين العدواني الجسدي واللفظي.

4.2.2.6.التعصب:

1.4.2.2.6.لغويا: التعصب من العصبية، والعصبية أن يدعو الرجل إلى نصرة عصبته والتألب معهم على من يناوئهم، ظالمين كانوا أو مظلومين، وقد تعصبوا عليهم إذ تجمعوا، فإذا تجمعوا على فريق آخر قيل: تعصبوا. **(ابن منظور،2003، ص707)**

2.4.2.2.6.اصطلاحا: عرفه(جونز، jones) 1972، بأنه: التشبث بالحكم السلبي المسبق على أفراد جنس أو أتباع دين أو أي جماعة تؤدي دورا اجتماعيا متميزا، بصرف النظر عن الحقائق التي تناقض هذا الحكم. **(jones, 1972, p 61)**

عرف رحيم 2006، التعصب بقوله: هو استعداد أو تهيؤ نفسي ينضم من خلال الخبرة ينسق سلوك الفرد ومعارفه ومشاعره، فيمارس تأثيرا ديناميكيا وتوجيها في استجابة الفرد نحو جماعة أو موضوع أو موقف معين. **(هند صبيح رحيم، 2006، ص 24)**

عرفه المعايطة 2010، بأنه: اتجاه أو موقف غير مبرر يكون فيه الفرد مستعدا لأن يعتقد ويدرك ويشعر ويتصرف بطريقة مؤيدة أو مناهضة لجماعة معينة لفرد منها. **(المعايطة خليل عبد الرحمان، 2010، ص 211)**

وستعتمد الباحثة في دراستها الحالية على تعريف رحيم، لكونه تعريفا شاملا، ويحتوي على المكونات السلوكية الثلاثة للتعصب: المعرفي، الانفعالي، السلوكي.

3.4.2.2.6.إجرائيا: وتقصد الباحثة في دراستها بالتعصب بأنه الدرجة الكلية المحصل عليها من المتعصب عند اتخاذه أي موقف عنيف يؤذي الآخرين فيه.

3.6.البعد الاجتماعي: هو كل ما يتعلق بالحياة الاجتماعية للفرد والسلوكات المعبرة عنها، أو كل ما يخص التفاعل الناتج عن العلاقات الاجتماعية والبيئية.

ويندرج تحت البعد الاجتماعي، المصطلحات التالية:

1.3.6.التفكك الأسري:

1.1.3.6.لغة: فَكَّهُ بمعنى فصله وخلصه وفتحه، وانفك أي تم فصله، تفككت الأسرة أي تم إطلاقها وانفراجها.**(ابن منظور،2003، ص475)**

2.1.1.3.6.اصطلاحا: عرفه أحمد صالح فهد القاسم سنة 2016: هو الانحلال الأسري، ويقصد به اتجاه التفاعل بين الوحدات التي تتكون منها الأسرة، ضد المستويات الاجتماعية المقبولة، بحيث يحول ذلك بين الأسرة وبين تحقيق وظائفها، والتي لا بد لها من القيام بها، لتوفير الاستقرار والتكامل بين أفرادها. **(أحمد صالح فهد القاسم، 2016، ص 20)**

وعرفه محسن خليل عمر 2009 على أنه: فشل أحد أعضاء الأسرة في القيام بواجباتهم نحو بعضهم البعض، مما يؤدي إلى ضعف العلاقات وحدوث التوترات بين أفرادها، وهذا يؤدي إلى انفراط عقد الأسرة. **(محسن خليل عمر، 2009، ص 36)**

3.1.1.3.6.إجرائيا: هو ما ينتج عن وفاة الوالدين أو أحدهما أو السجن أو الهجر لأحد الوالدين أو كليهما، أو في حالة الطلاق، أو في حالة عدم التكافؤ بين الزوجين بسبب فارق السن الكبير أو غيره، أو في حالة سوء استخدام حق تعدد الزوجات.

2.3.6.سوء التنشئة الاجتماعية:

1.2.3.6.التعريف اللغوي:كلمة تنشئة تعني أقام، وهذا الإنشاء له صفة اجتماعية، والمصطلح العربي يتميز عن المصطلح الإنجليزي والفرنسي الذي تعني لديهما حرفيا عملية جعل الفرد

مجتمعيا، وقد ظهرت كلمة التنشئة الاجتماعية (Socialisation) لأول مرة في الأدب الإنجليزي سنة 1828، وكان المقصود بها تهيئة الفرد ليتكيف مع المجتمع. **(مصمودي زين الدين، 2007، ص 135)**

ويعد دوركايم هو أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية بمعناه التربوي. **(وطفة علي، 1993، ص 37)**

وبذلك فإن التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد طفلا، فمراهقا، فراشدا فشيخا، سلوك ومعايير اجتماعية معينة تساعد على الاندماج في الحياة الاجتماعية.

وبهذا يصبح معنى التنشئة الاجتماعية لغويا تلك العملية التي يشب عليها الطفل ويتربى من خلال اندماجه الاجتماعي مع الجامعة أو المجتمع الذي يعيش فيه. **(عمر أحمد الهمشري، 2003، ص 20)**

2.2.3.6.التعريف الاصطلاحي: التنشئة الاجتماعية هي عملية تربية وتعليم الطفل منذ ولادته لقيم ومعايير مجتمعه وكيفية تعامله مع والديه وأسرته أولا ثم مع الآخرين، وتستمر هذه العملية مدى حياة الإنسان. **(أحمد سهير كامل، أحمد شحاتة سليمان، 2002، ص 8)**

3.2.3.6.التعريف الإجرائي: مما سبق من تعريفات للتنشئة الاجتماعية، يمكن تعريف سوء التنشئة الاجتماعية بأنها عبارة عن مجموعة من الممارسات الظاهرة اللفظية أو المادية، التي تصدر من أحد الوالدين أو كليهما أو من أحد مؤسسات التنشئة الاجتماعية، أثناء عملية التنشئة في مختلف المواقف اليومية، وتتمثل هذه الأساليب في الإهمال، التسلط، التفرقة في المعاملة بين الأبناء، التذبذب في أساليب الثواب والعقاب، والتي لها تأثير على سلوكات الفرد والتي نستشفها من خلال أفعاله.

3.3.6.الفقر:

1.3.3.6.لغة: الفقر في اللغة ضد الغنى. **(جمال الدين أبو الفضل، 2003، ص 12)**

2.3.3.6.اصطلاحا: عرف شوسوفسكي الفقر 2001، بأنه: التكلفة النقدية لفرد معين، في زمان ومكان معين، للوصول إلى مستوى رفاه.

عرفه البنك الدولي بأنه: عدم القدرة على تحقيق الحد الأدنى من مستوى المعيشة. **(ميشيل شوسوفسكي، 2001، ص 54)**

كما عرفه بول وسام بأنه: ظروف من الحياة محدودة جدا، بفعل سوء التغذية والأمية والمرض والبيئة المتدهورة ومعدلات مرتفعة لوفيات الأطفال الرضع وتوقع متوسط عمر منخفض. **(بول .آ، سام ويلسون، 2001، ص 396)**

3.3.3.6.إجرائيا: نقصد بالفقر هو عدم قدرة الفرد أو الأسرة على توفير الحاجات الأساسية التي يستطيع من خلالها الفرد أو الأسرة العيش حياة كريمة ومستقرة، الأمر الذي يؤدي بالفرد أو بأسرته إلى ممارسة السلوك العنيف.

4.3.6.تفكك القيم:

1.4.3.6.لغويا: تدل كلمة القيمة (Value) على المقدار المادي، وتدل أيضا على القيم بمفهومها المعنوي، ومنها تعبير القيم المطلقة في الإحصاء، وتعبير نسق القيم في مجتمع أو ثقافة معينة. **(لطفي الشربيني، 2001، ص 201)**

2.4.3.6.اصطلاحا: القيم كما يعرفها العديد من العلماء هي مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي.

يعرف بنجستون القيم بأنها: بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الذي يوجد فيه الفرد وأنها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابا أو سلبا.**(عبد اللطيف محمد خليفة، 1992، ص ص 33، 36)**

3.4.3.6.إجرائيا: مما سبق من تعريفات للقيم، يمكن تعريف تفكك القيم بأنه عدم التزام الفرد بما يعتقده من قيم في ظل علاقاته الاجتماعية التي يقيمها مع الناس في المجتمع، مما قد يتسبب في ارتكابه للسلوك العنيف.

7.الدراسات السابقة:

إن الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث عملية مهمة من أجل معرفة الجوانب التي تم البحث فيها من قبل، والجوانب التي لم تبحث بعد، بالإضافة إلى معرفة نقاط القوة والضعف فيها وموقع البحث الحالي منها، ولذلك سيتم من خلال هذا العنوان استعراض الدراسات

السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والتي تناولت متغيرات لها علاقة مباشرة أو شبه مباشرة بموضوع الدراسة الحالية، كما وقد تنوعت هذه الدراسات بين المحلية والعربية والأجنبية وسيكون عرض الدراسات المحلية أولا ثم الدراسات العربية وبعدها الدراسات الأجنبية وذلك حسب تسلسلها التاريخي من القديم إلى الحديث، وبعد الانتهاء من عرض الدراسات السابقة سيتم التطرق إلى عنوان توظيف الدراسات السابقة بوضع تعليق عام على الدراسات السابقة مع توضيح أوجه الاستفادة منها وموقع الدراسة الحالية منها.

1.7.عرض الدراسات السابقة: يكاد العنف المدرسي أن يتصدر قائمة الأحداث التي تعيشها المجتمعات والأمم، وفي هذا السياق يأخذ العنف أبعادا خطيرة في وقتنا هذا لما له من تأثيرات مباشرة ومتعددة على نواحي عديدة من الحياة المدرسية، وقد مست هذه الظاهرة العديد من بلدان العالم، الفقيرة منها والغنية على حد سواء مما يؤكد عدم اقتصار العنف على بيئة دون أخرى أو مجتمع دون آخر، وهناك العديد من الدراسات التي تناولت ظاهرة العنف المدرسي في عدة مناطق ودول باعتبار الظاهرة عالمية قديما وحديثا باختلاف اتجاهات وتخصصات الباحثين في هذا المجال نذكر منها:

1.1.7.الدراسات المحلية:

الدراسة الأولى: دراسة مفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية وقد أجريت في منطقة بن عكنون وسيدي امحمد سنة 2003، وكانت عينة الدراسة مكونة من 95 تلميذا و110 تلميذة من منطقة سيدي امحمد، و138 تلميذا و175 تلميذة من منطقة بن عكنون، وأهم ما سئل عنه التلاميذ في الاستبيان هو: هل يمارس العنف في مؤسستك؟ وما هي مظاهر وأشكال العنف في مؤسستك؟ بالنسبة للسؤال الأول كانت نتائج الدراسة في منطقة بن عكنون أن **78.89%** من الذكور و**87.92%** من الإناث أثبتوا وجود العنف في المؤسسة التربوية، وفي منطقة سيدي امحمد أجيب عن السؤال الأول **42.68%** من الذكور بنعم عن وجود العنف في المؤسسة التربوية و**63.63%** من الإناث بنفس الإجابة، أما بالنسبة للسؤال الثاني عن أشكال العنف الممارس في المؤسسات التربوية فقد أجيب عنه كالتالي: السلوك العدواني لدى الذكور جاء بنسبة بلغت **97.14%**لدى الذكور و**82.60%** لدى الإناث في منطقة بن عكنون أما سلوك السب والشتم فكانت نسبته **65.21%** من الذكور و**58.85%** من الإناث والضرب بـ:

74.28% من الذكور و**59.43%** من الإناث، وسلوك التخريب بـ: **39.85%** من الذكور و**29.71%** من الإناث، سلوك التهديد بلغت نسبته **69.14%** من الذكور و**65.94%** من الإناث، السرقة كانت نسبتها **21.01%** عند الذكور و**14.85%** عند الإناث، سلوك المساومة بنسبة **57.14%** من الذكور و**52.17%** من الإناث، إتلاف أدوات الغير بـ: **40.57%** لدى الذكور و**22.85%** عند الإناث، التحرش الجنسي بلغت نسبته **65.14%** عند الذكور و**63.76%** عند الإناث، فيما سجل سلوك التنابز بالألقاب أدنى النسب، أما في منطقة سيدي امحمد فجاءت نسبة السلوك العدواني لدى الذكور **75.57%** و**73.63%** من الإناث، السب والشتم كان بنسبة **37.89%** لدى الذكور و**17.27%** لدى الإناث، سلوك الضرب بلغ نسبة **18.94%** ذكور و**03.63%** إناث، التخريب **13.68%** عند الذكور و**06.36%** عند الإناث التهديد **30.00%** ذكور و**38.94%** إناث، سلوك السرقة بـ: **06.61%** لدى الذكور و**05.45%** لدى الإناث، المساومة بلغت نسبتها **25.26%** ذكور و**19.09%** إناث، سلوك إتلاف أدوات الغير كانت نسبته **18.18%** ذكور و**17.89%**إناث، سلوك التحرش الجنسي بـ:**71.50%** عند الذكور و**60.90%** عند الإناث، في حين سجل سلوك التنابز بالألقاب كذلك أدنى النسب. **(عامر مصباح، 2001،ص ص260، 261)**

الدراسة الثانية: دراسة أبي مولود وقريشي الموسومة بـ: مظاهر العنف في المؤسسات التربوية (الإكماليات والثانويات)، بولاية ورقلة، 2003، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العنف في المؤسسات التربوية (الإكماليات والثانويات) والمتسببين فيها وزمن انتشارها وكذلك أساليب الوقاية منها والعلاج، وشملت عينة البحث على 142 مستشارا تربويا ومساعدا، يمارسون مهامهم في إكماليات وثانويات ورقلة المتواجدة على تراب ست ولايات وثلاث دوائر، وقد اعتمد الباحثان في أدوات الدراسة على استمارات ركزت على الظاهرة موضوع الدراسة والتي كانت من إعدادهما، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: فروقا ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المنتشرة في المؤسسات التربوية، ولم تختلف هذه الفروق بين المستويين الإكمالي والثانوي، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين من التلاميذ ولم تختلف هذه الفروق بين المستويين وظهرت فروق في العنف بين التلاميذ باختلاف مستوى تحصيلهم، كما وظهرت فروق في العنف بين التلاميذ باختلاف بنيتهم الجسمية، ولم تظهر فروق في العنف بين التلاميذ باختلاف مستواهم الاقتصادي، في حين ظهرت فروق بين العناصر المسببة للعنف، ولم تختلف هذه الفروق

باختلاف المستويين الإكمالي والثانوي، وظهرت فروق بين الطرق المقترحة للتخفيف من العنف ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإكمالي والثانوي.(**عبد الفتاح أبي مولود وعبد الكريم قريشي، 2003)**

الدراسة الثالثة: دراسة محمد خريف الموسومة بـ: العنف في الوسط المدرسي أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، وأجريت الدراسة بولاية قسنطينة 2005، هدفت الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف لخصت في:الكشف عن الأبعاد النفسية، والاجتماعية لسلوك العنف المتفشي في الوسط المدرسي من خلال الدراسة الإمبريقية لهذه الظاهرة، وتحديد الانعكاسات السلبية على الجانب البيداغوجي، ومعالجة الظاهرة والتصدي لها قبل استفحالها في الوسط المدرسي، وتمكين الأستاذ من معرفة أسباب وطرق معالجة المواقف المتسببة للعنف وشملت الدراسة على فرضية عامة وتمثلت في العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على العملية البيداغوجية وفرضيات جزئية تمثلت في: العوامل النفسية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي، والعوامل الاجتماعية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي، ويؤثر العنف داخل القسم الدراسي على سير الدرس وتحقيق الأهداف البيداغوجية، واندرجت تحت هذه الفرضيات فرضيات جزئية هي: الإحباط يساعد على ظهور العنف لدى التلميذ داخل القسم الدراسي، واضطرابات السلوك لدى التلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي، والتفكك الأسري يساهم في توليد العنف التلميذ داخل القسم الدراسي، ويؤدي العنف داخل القسم الدراسي إلى تقليص الزمن الخاص بالحصة، ويؤثر العنف داخل القسم الدراسي على الأهداف البيداغوجية في المجال المعرفي. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باستعمال أدوات وتقنيات البحث والمتمثلة في الملاحظة والاستمارة، وشملت الدراسة الضاحية الجنوبية لمدينة قسنطينة وتضم ثلاث دوائر إدارية،تمثل ثلاث مقاطعات تربوية،تضم20مؤسسة تعليمية، وضمت عينة البحث691 أستاذا موزعين على 374 قسما بيداغوجيا في مختلف التخصصات وكل المستويات الخاصة بالتعليم المتوسط، وهي عينة عشوائية بسيطة احتمالية حيث تعتمد على نظرية الاحتمالات في اختيار وحداتها وتقدير ثوابتها، وكان المجال الزمني للدراسة في شهر ماي 2005.

وجاءت نتائج الدراسة على النحو التالي حيث أكدت النتائج الخاصة بالفرضية الأولى التي تشير إلى العوامل النفسية للتلميذ تساعد على ظهور **65.50٪** من عينة الدراسة، وذلك حسب ما جاء في النتائج المدونة والتي تؤكد أن أحيانا ما يكون العامل النفسي المتسبب في العنف لدى

التلميذ حسب رأي الأساتذة، كما أن اضطرابات السلوك لدى التلميذ وهي مظهر من المظاهر النفسية هي مسؤولة بنسبة **40.50٪** على العنف داخل القسم، والمضطربون سلوكيا يكونون إما ضحايا أو أصحاب السلوك العنيف،ويتجلى ذلك من خلال الاستجابات السلوكية التي تظهر لديهم إما بالهروب من الموقف بطريقة فعلية أو رمزية أو الإقدام على الفعل العنيف. أما بخصوص العوامل الاجتماعية للتلميذ فإنها تساعد على ظهور العنف داخل القسم،حيث سجلت الدراسة أن عامل التفكك الأسري بنسبة **52٪** هو المسؤول عن اتجاه التلميذ للسلوك العنيف،فنوع العلاقة ومستواها القائم بين أفراد العائلة لها تأثير على سلوكيات الأفراد، فالإفراط والتفريط في الرعاية يخلق لدى الطفل بعض السلوكيات الجانبية المعبرة عن هذه الأزمة ويقدر إجابات الأساتذة بنعم فيما يتعلق بتأثير المشاكل الاجتماعية على سلوكيات العنف بنسبة بلغت **93.50٪** كما وضحت النتائج أن العنف يؤثر على سير الدرس وتحقيق الأهداف البيداغوجية، وذلك حسب إجابات الأساتذة بنسبة **45٪** يليها مؤشر لفت الانتباه بنسبة **30٪** أما بخصوص تأثر الأهداف التربوية بسلوك العنف داخل القسم الدراسي فقد بلغت نسبته **62.50٪** دلالة على عملية الاسترجاع، أما فيما يتعلق بهدف الفهم فقد سجل في إجابات الأساتذة نسبة **24.50٪** وهذا يؤثر على قدرة التلميذ في تقديم أشكال تعبيرية لمعطيات تلقاها من المعلم.**(محمد خريف، 2008، ص ص 113، 114،115)**

الدراسة الرابعة: دراسة فوزي أحمد بن دريدي الموسومة بـ: العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، 2007، وتمحوت إشكالية الدراسة حول التساؤل التالي: ما واقع العنف؟ وما تمثيلاته وعوامله في المرحلة الثانوية في الجزائر؟ كيف يتمظهر في المرحلة الثانوية في الجزائر؟ وما عوامل العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر؟ ما تمثيلات التلاميذ المرحلة الثانوية للعنف؟ وقد اعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي بالعينة، وتم الاستعانة بالمنهج الإحصائي لعرض النتائج المتحصل عليها وكذلك الاستعانة بمنهج تحليل المضمون، أما فيما يخص عينة الدراسة فقد تم اختيار عينة البحث بالأسلوب العشوائي المنتظم وشملت 3 مستويات دراسية سنة أولى وثانية وثالثة ثانوي، وقد اختيرت ثانويات سوق أهراس (شرق الجزائر) وبلغ الحجم الكلي للعينة 180 تلميذا، وكانت نتائج الدراسة كالتالي: -أن أهم أشكال العنف هي: تخريب مرافق المدرسة والاعتداء على أحد الزملاء والرد العنيف من قبل المعتدي عليه، وتعدي على أحد التلاميذ بالشتم أو الضرب، وإدمان التلاميذ على التدخين والكحول والمخدرات، وما يترتب على ذلك من عنف مادي ولفظي على الآخرين سواء التلاميذ أو الأساتذة أو إدارة الثانوية. -أن أهم الأسباب الاجتماعية والاقتصادية ارتكاب العنف داخل الثانوية هي:سوء حالة المنزل ووجوده في

حي متواضع، وسوء الحالة الاقتصادية للوالدين، وقلة الدخل الشهري وانخفاض المستوى التعليمي للوالدين أو أحدهما، وتعرض التلميذ للضرب في البيت. –أن أهم العوامل الدراسية التي يترتب عليها ظهور العنف لدى التلميذ هي: ضعف التحصيل الدراسي وتكرار الرسوب، وعدم رضا التلاميذ بالفروع التي يدرسون بها والحصول على درجات متدنية في الاختبارات، وممارسة الإدارة للعنف ضد التلاميذ. –أن أهم الأسباب الشخصية التي تدفع التلميذ لممارسة العنف داخل المجتمع المدرسي هي: عدم احترام القانون، وتفضيل الخروج على القانون لأنهلا يعطيه حقه. –أن الوسيلة الوحيدة لممارسة العنف المدرسي هي العنف واعتقاد التلميذ أن العنف هو وسيلة تفاهم وأن البقاء للأقوى.

الدراسة الخامسة: دراسة خالدي خيرة الموسومة بـ: العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، أجريت الدراسة بمدينة الجلفة 2007، حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الكشف عن مظاهر العنف المدرسي ومحدداته وفق ما يراه المدرسون وكذا التلاميذ في المؤسسة التربوية الثانوية، وذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي: ما مدى تواجد سلوكيات العنف؟ وما هي مظاهره في المؤسسات التربوية الثانوية حسب إدراك المدرسين من جهة؟ والتلاميذ من جهة أخرى؟ وهل يحس الأساتذة بأمان داخل وحول المؤسسة التربوية؟ هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الأماكن في الثانوية وفق إدراك التلاميذ؟ هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب فترات السنة الدراسية بدايتها ونهايتها، قبل وبعد الامتحانات حسب إدراك المدرسين؟ هل تختلف مظاهر العنف المدرسي حسب الجنس(أي جنس المدرس)حسب إدراك التلاميذ(وجنس التلاميذ)حسب إدراك المدرسين؟ هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ والمدرسين في إدراكهم للسلوكيات العنيفة وغير العنيفة التي تقع في الأقسام التي يدرسون بها وفق القائمة المقدمة لهم؟ ما هي محددات العنف المدرسي حسب إدراك المدرسين؟ ما هي اقتراحات المدرسين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى لمواجهة العنف المدرسي؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة وضعت مجموعة من الفرضيات كما يلي:(الفرضية الأولى): تقع مظاهر العنف المدرسي على شكل سوء آداب خاصة من طرف التلاميذ ضد مدرسيهم في المؤسسات التربوية الثانوية مرات عديدة وفي أوقات مختلفة، (الفرضية الثانية): يحس المدرسون بالأمان في الساحة وفي القسم، (الفرضية الثالثة): تقع مظاهر العنف المدرسي ضد نسبة كبيرة من التلاميذ سواء من المدرسين أو الزملاء أو المراهقين أمام باب المؤسسة التربوية الثانوية

(الفرضية الرابعة): تقع مظاهر العنف المدرسي ضد التلاميذ على شكل عنف نفسي بالدرجة الأولى سواء من طرف المدرسين أو الزملاء، وهذا بالمؤسسة التربوية التي يدرسون بها (الفرضية الخامسة): يتم الاعتداء على التلاميذ من الجنسين من المدرسين دون تمييز، (الفرضية السادسة): يتم الاعتداء على التلاميذ من طرف زملائهم من نفس القسم فقط، (الفرضية السابعة): توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار مظاهر العنف ضد التلاميذ –وفق إدراكهم– باختلاف المتغيرات المكانية، (الفرضية الثامنة): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار مظاهر العنف باختلاف المتغيرات الزمانية بداية وآخر السنة، قبل وبعد الامتحانات، (الفرضية التاسعة): يقوم الذكور بسلوكات العنف أكثر من الإناث سواء كانوا مدرسين أو إداريين (حسب إدراك التلاميذ) أو التلاميذ (حسب إدراك المدرسين)، (الفرضية العاشرة): توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والتلاميذ في إدراك السلوكات التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ، من حيث أنها عنيفة أو غير عنيفة (وفق القائمة المقدمة لهم)، (الفرضية الحادية عشر): هناك تباين بين المدرسين والتلاميذ في إدراك السلوكات الأكثر والأقل وقوعا في الأقسام، (الفرضية الثانية عشر): هناك إجماع بين المدرسين في تحديدهم لمحددات العنف المدرسي، (الفرضية الثالثة عشر): هناك تباين بين المدرسين والتلاميذ فيما يقترحونه من حلول لمواجهة العنف المدرسي.

أما مجتمع الدراسة فتكون من مدرسي وطلاب المرحلة الثانوية لثمانية ثانويات بمدينة الجلفة أي بمجموع 8483 تلميذا و323 مدرسا (أستاذا)، وفيما يخص منهج الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة التي كانت بطريقة عشوائية حيث تم اختيار3ثانويات من المجتمع الإحصائي شملت عينة المدرسين على جميع مدرسي الثانويات الثلاثة (100) أي 55 من الذكور، و45 من الإناث، في حين كانت عينة التلاميذ متكونة من 100 تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما عن أدوات جمع البيانات فقد استخدمت الباحثة استبيان موجه للأساتذة وآخر موجه للتلاميذ، وللتحقق من فرضيات الدراسة استعانت الباحثة بمقاييس إحصائية من أهمها (كا) واختبار (ت) للفروق بين المتوسطات،أما نتائج الدراسة فقد توصلت الباحثة إلى النتائج التالية: تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين (حسب إدراكهم) وسلوكات من نوع العنف النفسي (تحقير، تجريح، تهديد، ...الخ) ضد التلاميذ (وفق إدراكهم) وهذا مرات عديدة وفي أوقات مختلفة، كما بينت النتائج كذلك أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات

المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ، عدا العنف البدني الإيجابي المباشر، وأهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري ثم المشاكل المدرسية (حسب إدراك المدرسين)، أما عن طرق التصدي للظاهرة فتتمثل بالدرجة الأولى في معالجة المشاكل المدرسية مثل: الاكتظاظ، تدخل الأولياء في عمل المدرسين والإدارة، التوظيف المبني على أسس غير شرعية، انخفاض الأجور، ...الخ، (حسب إدراك المدرسين) وحسب إدراك التلاميذ تمثلت في احترام التلاميذ، تبني لغة الحوار، طريقة الإنصات بعيدا عن العنف والتعنيف. **(خيرة خالدي، 2007)**

الدراسة السادسة: دراسة نزيم صرداوي وبوسنة فطيمة وجمال بن نعمان والموسومة بـ: مؤشرات العنف في الوسط المدرسي (دراسة مسحية لمتوسطات وزارة التربية لولاية تيزي وزو نموذجا)، سنة 2014، انطلقت هذه الدراسة من خلال طرح السؤال الرئيسي التالي: ما هي معالم (مؤشرات) العنف في الوسط المدرسي؟ وبأي مستوى تظهر هذه المؤشرات في علاقة العنف التي تربط بين علاقة (تلميذ، تلميذ وتلميذ، أستاذ وتلميذ، موظف)؟ وما هي الدينامية التي يمكن أن يظهر بها العنف في المتوسطات؟ وهذا من خلال وجهة نظر تلاميذ هذه المؤسسات، ولم يتم في هذه الدراسة وضع فرضيات، وذلك بهدف دراسة العنف في الوسط المدرسي باعتباره منظور وبائي لأجل الكشف عن معالم العنف المدرسي وتفسير ذلك وفق خصوصية البيئة ومن خلال بناء دينامية العنف عبر مؤسسات الدراسة، وقد اعتمدت مجموعة البحث على المنهج الوصفي المسحي لعينة من تلاميذ متوسطة ولاية تيزي وزو، أما عينة الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة الذي يتكون من 76101 تلميذ وتلميذة في 174 متوسطة، وقد تم اختيار بصورة عشوائية 30 متوسطة من بين 174 متوسطة أي نسبة **24.17%**من المجموع الكلي للمتوسطات، وكانت العينة ممثلة إحصائيا لتلاميذ متوسطات ولاية تيزي وزو من حيث: الجنس العمر، مكان الإقامة (حضري، شبه حضري، ريفي)، المستوى الاقتصادي للأسرة، المستوى التعليمي للوالدين، فأصبح حجم العينة 1504 تلميذ وتلميذة، أي بنسبة **5%**، وقد استخدمت في الدراسة أداة الاستبيان الذي قسم إلى 12 محورا بمجموع 28 سؤالا منها ما تناولت المعلومات الشخصية، وأخرى تناولت مظاهر العنف ودرجة انتشاره، وأخرى بنيت على أسباب العنف، ومنها ما تناولت أساليب العنف، وأخرى كانت حول آثار ونتائج العنف، وقد استعملت في هذه الدراسة الحزمة الإحصائية للبيانات SPSS.

وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: المؤشرات ذات الانتشار العالي حسب أفراد العينة تظهر المؤشرات الأعلى انتشارا في العلاقة (تلميذ، تلميذ) كالتالي: أنهم أكثر إحساسا بالتعرض للسلوك العنيف من الآخرين، أنهم أكثر إحساسا بممارسة السلوك العنيف على الآخرين أنهم أكثر إحساسا بأنهم يتبادلون السلوك العنيف فيما بينهم، بأنهم أكثر إحساسا بأنهم يعيشون مشكلات كثيرة، تدرك العينة أن ممارسة السلوك العنيف يميل إلى المستوى المتوسط، يستعملون في المواقف التي تدفعهم للسلوك العنيف مؤشر الدفاع عن النفس، يستعملون في السلوك العنيف نوع العنف اللفظي أكثر، يدركون أن السلوك العنيف يوظف أكثر في ساحة المتوسطة، يدركون أن أكبر سبب للسلوك العنيف هو بالخصوص التعب، يدركون أن من نتائج السلوك العنيف هو حل المشكلات، يدركون أن مآل السلوك العنيف هو الميل إلى ازدياده أكثر في المستقبل.

وفيما يخص المؤشرات ذات الانتشار المنخفض حسب إدراك العينة في العلاقة (تلميذ، تلميذ) أظهرت ما يلي: ترتب العينة أماكن توظيف السلوك العنيف في المتوسطات إلى (الساحة، الإدارة) تستعمل في أساليب العنف أسلوب التعامل بالمثل، ويظهر لدى هذه العينة السلوك العنيف بمستوى متوسط، تنظر العينة إلى مآل العنف على أنه يميل إلى الزيادة أكثر، كما توصلت النتائج إلى خصوصية السلوك العنيف لدى العلاقة (تلميذ، تلميذ) كما يلي: المنافسة، التغيير، الميل إلى الاعتداء على القواعد، النمو، الهوية، حب الاكتشاف، حب الظهور أمام الآخرين، درجة من العدوانية، الجانب الجنسي ...الخ، حيث جاءت النتائج على الشكل التالي: أن العلاقة بين (تلميذ/ تلميذ) تحصلت على 11 مؤشرا عالي الانتشار مما جعلها تحتل المرتبة الأولى في انتشار السلوك العنيف في تركيبة أفرادها، وتحصلت العلاقة بين (تلميذ، أستاذ) على 7 مؤشرات عالية الانتشار الشيء الذي جعلها تحتل المرتبة الثانية في انتشار السلوك العنيف بين تركيبتها البشرية وتحصلت أخيرا العلاقة بين (تلميذ، موظف) على 02 مؤشرين عالي الانتشار مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة والأخيرة في انتشار السلوك العنيف في تركيبتها البشرية.

الدراسة السابعة: دراسة غمري علجية الموسومة بـ: دور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل المتمدرس، رسالة ماجستير غير منشورة، وقد أجريت الدراسة بمدينة بسكرة 2014، استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل ولأجل ذلك كانت تساؤلات الدراسة كالتالي: التساؤل الرئيسي: هل يؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية عند الطفل؟ وتفرع عن هذا التساؤل المركزي

التساؤلات الفرعية التالية:هل يؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور العدوان لدى الطفل المتمدرس؟ هل يؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور الانعزال الاجتماعي لدى الطفل المتمدرس؟، أما فرضيات الدراسة فقد كانت كما يلي: (الفرضية الأولى): يؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور العدوان لدى الطفل المتمدرس، (الفرضية الثانية): يؤدي سوء المعاملة الأسرية إلى ظهور الانعزال الاجتماعي لدى الطفل المتمدرس، وللكشف عن ذلك تم استخدام أدوات بحث متمثلة في استمارة مقياس بيركس لتقدير السلوك في الدراسة الاستطلاعية وزعت على 11 أستاذا في الطور الابتدائي، كما استخدمت الباحثة الملاحظة، المقابلة نصف الموجهة، والاختبار الإسقاطي لـ: رورشاخ وكذا تحميل المضمون في الدراسة الأساسية،وطبقت على سبع (7) حالات ودلت النتائج في الختام على أن سوء المعاملة الأسرية يؤدي إلى ظهور بعض الاضطرابات السلوكية (العدوان، الانعزال الاجتماعي) لدى الطفل المتمدرس، مما يدل على تحقيق فرضيات الدراسة مع حالات الدراسة.

الدراسة الثامنة: دراسة دباب زهية والموسومة بـ: دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بمدينة بسكرة، أطروحة دكتوراه، سنة 2015، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر من خلال التعرف على مدى أداء كل فاعل في المؤسسة التربوية بدء بمساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ وكذا مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ وكذا التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ بالإضافة إلى معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكات العنيفة لدى التلاميذ، ولتحقيق هذه الأهداف انطلقت الباحثة من السؤال الرئيسي التالي: ما دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر؟ وللإجابة عن هذا التساؤل وأسئلته الفرعية وضعت الباحثة خمس فرضيات هي: (الفرضية الأولى): يساهم الأستاذ في مواجهة السلوكات العدوانية لدى التلاميذ ويتم قياس ذلك من خلال المؤشرات التالية: التركيز على مواجهة كل أشكال العنف المدرسي (لفظي، جسدي، رمزي، إتلاف وتخريب ممتلكات المؤسسة) باستخدام أسلوب الحوار والإرشاد، (الفرضية الثانية): يساهم مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ ويتم قياس ذلك من خلال المؤشرات التالية: حرصه على التزام التلاميذ ببنود القانون الداخلي للمؤسسة ومتابعة حضورهم وغيابهم عن الحصص الدراسية،

وبرمجة لقاءات مع أولياء التلاميذ، (الفرضية الثالثة): يساهم مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكات العنيفة لدى التلاميذ، ويتم ذلك من خلال الاتصال بأولياء التلاميذ الممارسين للعنف، وتعريف التلاميذ بحاجات ومخاطر مرحلة المراهقة وما تحدثه من تغيرات انفعالية.(الفرضية الرابعة): تساهم البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكات العنيفة لدى التلاميذ وقياسها بمجموعة من المؤشرات. (الفرضية الخامسة): يساهم التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في مواجهة السلوكات العنيفة وقياس ذلك بمجموعة من المؤشرات، أما عن منهج الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي عن طريق المسح بالعينة حيث تم اختيار ثلاثة ثانويات من مدينة بسكرة بطريقة قصدية (ثانويات تشهد تناميا لظاهرة العنف المدرسي) وتم اختيار عينة عشوائية نسبة **7%** من المجتمع الأصلي 3962 تلميذ وتلميذة، فتكونت العينة الفعلية من 300 تلميذ وتلميذة موزعين على المستويات الدراسية الثلاثة (أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)، وقد استخدمت الباحثة استمارة موجهة للتلاميذ وكذلك بعض المقابلات وجهت لمجموعة من الأساتذة، ومساعدي التربية ومديري المؤسسات، وكذا مستشاري التربية،وقد وصلت نتائج الدراسة إلى نتيجة عامة أن للمؤسسات التربوية دورا في مواجهة العنف المدرسي وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه كما يلي: مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ، عمل مستشار التربية على رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، سعي مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد، وأيضا مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية والأنشطة الثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية، وكذلك تجسيد ثقافة التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية.

2.1.7.الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة محمد مصطفى أبو علياء والموسومة بـ: أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي، وقد أجريت هذه الدراسة في الأردن، 2001، ويرى الباحث أن مصطلح العنف المدرسي مصطلح قديم، وقد أدرك المجتمع جدية هذه المشكلة وخطورتها في السنوات الأخيرة مما أضاف عناصر جديدة لوعي المجتمع والتربية العامة، ويضيف الباحث أن العنف المدرسي هو استمرار للعنف الأسري والمجتمعي، وتعد المرافقات النفسية للعنف مدمرة أكثر من العنف نفسه لأنه اعتداء على أحاسيس الأطفال، وتنطلق أهمية الدراسة من مدى التعرض

للعنف المدرسي بأشكاله المختلفة، بما يؤثر في شخصياتهم ولاسيما في الجوانب النفسية المتمثلة: في القلق وسوء التوافق المدرسي وتدني مفهوم الذات والعزلة والعدوانية، وهذا بدوره يؤثر في مجمل شخصية المتعلمين ويعوق جميع مراحلهم التطورية، الأمر الذي يستدعي التدخل المبكر بتوفير البيئة المدرسية الآمنة الخالية من العنف بهدف التقليل من تلك المترتبات، وتظهر أهمية الدراسة في توجيه الانتباه إلى الآثار السيكولوجية للعنف المدرسي، وتطوير البرامج التربوية والإعلامية ونشر المزيد من الوعي بين الأسرة والمؤسسات الاجتماعية، بطرائق التعامل مع الطلبة والحد من إيذائهم.

وقد هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في القلق المدرسي، واستقصاء أثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في التكيف المدرسي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اختار الباحث عينة تتكون من 245 طالبا وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن، اختارهم بالطريقة العشوائية المتعددة المراحل، وذلك باختيار 6 مدارس عشوائية من المدارس التي فيها مستوى الصفين السابع والثامن، وحدد أسماء الطلبة الذين تعرضوا للعنف والذين لم يتعرضوا له من قبل مديري المدارس والمرشدين التربويين، واختار 125 طالبا لم يتعرضوا للعنف ومثلهم ممن تعرضوا له، ولتحقيق أهداف البحث وتحليل النتائج وتفسيرها، استخدم الباحث ثلاثة مقاييس هي:مقياس العنف المدرسي،ومقياس القلق، ومقياس التكيف الدراسي، وذلك بالاعتماد على دراسة كل من البطش 1991 ودراسة الروسان 1995، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم الاستخدام في المعالجة الإحصائية على تحليل التباين الثلاثي لمعرفة أثر كل من العنف المدرسي بالنسبة لـ: (المتعرضين للعنف/ وغير المتعرضين للعنف)، والجنس والمستوى الدراسي (سابع/ ثامن) في القلق والتكيف الدراسي إذ استخدم تحليل التباين مرتين وقسم مستوى الدلالة 0.05 على (2)، وبذلك تكون الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.520، وقد توصل الباحث في نهاية دراسته إلى جملة من الاستنتاجات أهمها: فيما يتعلق بأثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في القلق تبين أن الطلبة الذين تعرضوا للعنف أكثر قلقا من الذين لم يتعرضوا له، وأن الإناث كن أكثر قلقا من الذكور، وعدم وجود فروق بين طلبة الصفين السابع والثامن في درجة شعورهم بالقلق، أما فيما يتعلق بأثر العنف المدرسي والجنس والمستوى الدراسي في التكيف المدرسي، فقد اتضح أن المجموعة التي تعرضت للعنف كانت أسوء تكيفا من المجموعة التي لم تتعرض له، كما تبين عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التكيف

الدراسي، وكذلك لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصفين السابع والثامن في درجة شعورهم بالتكيف الدراسي. **(محمد مصطفى أبو علياء، 2001، ص 102)**

الدراسة الثانية: دراسة سميحة نصر وآخرون والموسومة بـ: العنف بين طلاب المدارس، قام بهذه الدراسة فريق عمل متكون من مجموعة من الأساتذة والباحثين بجمهورية مصر العربية، 2004 وهي دراسة اجتماعية حول العنف بين الطلاب في مصر، وبدأ فريق العمل هذه الدراسة منذ عام 2002 إلى غاية 2004، وقد أجريت على عينة قومية واسعة النطاق تم اختيارها على أسس علمية سليمة، واستطاع فريق البحث أن يرصد أهم مظاهر السلوك العنيف وأن يتعرف على معدلات انتشاره، بين الريف والحضر وبين الذكور والإناث وبين الأنماط المختلفة من التعليم، كما استطاع أن يتعرف على الظروف الاجتماعية والتفاعلية الدافعة إلى الإقدام على صور بعينها من العنف، كل ذلك كان من خلال صياغة إشكالية البحث التي جاءت في شكل مجموعة من الأسئلة كانت كالتالي: ما صور العنف التي تظهر في تفاعلات الطلبة بعضهم مع البعض الآخر، ومع المدرسين؟ هل تختلف هذه الصور باختلاف النوع، ومستوى التحصيل الدراسي والمرحلة التعليمية؟ هل للبيئة المحيطة بالمدرسة (طبيعة النمط العمراني، والتزاحم، ومعدل العنف في الشارع) دور في بلورة السلوك العنيف؟هل تلعب الظروف الأسرية (خاصة التفكك الأسري، وتواجد العنف في العلاقة الزوجية، وفي التنشئة الاجتماعية) دورا في السلوك العنيف للطلاب؟ما تأثير النظام المدرسي واللوائح والقوانين المنظمة للسلوك داخل المدرسة في إفراز السلوك العنيف؟ما دور سلوك المدرسين (خاصة العنف الرمزي، والفيزيقي في التعامل مع الطلبة) في ظهور العنف لدى الطلاب؟ ما تصورات واتجاهات الطلبة أنفسهم حول ظاهرة العنف المدرسي وأسبابها وآليات مواجهتها؟ وللإجابة عن هذه الأسئلة تم اختيار عينة عشوائية منتظمة متكونة من 3600 طالبا موزعين بين التعليم الحكومي والتعليم الخاص من 7 محافظات مصرية، أما عن المدارس فتنوعت بين الإعدادي والثانوي العام والثانوي التجاري، وتنوعت كذلك بين الريف والحضر، وقد استخدمت في هذه الدراسة استمارة الاستبيان التي ضمت 131 سؤالا موزعة على 9 محاور كالتالي: بيانات الطالب، بيانات السكن، بيانات الأسرة، بيانات المنطقة السكنية، بيانات العنف في الطريق إلى المدرسة، بيانات العنف داخل المدرسة والأساليب المدرسية لردعه، العنف في طريق العودة من المدرسة، بيانات الاتجاهات نحو العنف، بيانات أسباب العنف واستراتيجيات مواجهته.

وفي الأخير توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: يقع الطلاب ضحايا لأنماط عديدة من العنف قبل وأثناء الطابور المدرسي وأثناء الصعود إلى الفصول، تبدأ بالمناورات البسيطة المتمثلة في الدفع باليد أو الرجل، يليها العنف اللفظي، فالعنف البدني الصريح، وكان الطلاب الأكثر تعرضا كضحايا للعنف هم طلبة ريف الوجه البحري ذكور ذو المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض،كما ظهر ميل شديد من قبل طلاب المرحلة الثانوية العامة مرتفعي المستوى الاقتصادي والاجتماعي لممارسة السلوك العنيف،إلا أن هذا العنف اقتصر بشكل أساسي على العنف اللفظي،إن الفصل الدراسي بالرغم من كونه أكثر الأماكن داخل المدرسة انضباطا إلا أن النتائج توضح أن الفصل الدراسي لم يعد كذلك، حيث تنتشر داخل الفصل الدراسي أنماط وصور عديدة للعنف الذي يتعرض له الطالب على جميع مستويات التعرض: (المشاهدة، الوقوع كضحية للعنف، ممارسة العنف)،كما أن طلاب الحضر يؤكدون على ممارسة العنف داخل الفصل الدراسي،يقع الطلاب ضحايا للعنف في طريق العودة من المدرسة إلى المنزل، وأكثر صور العنف التي يتعرضون لها هي المعاكسات والمضايقات، والسب والشتم والدفع بالرجل أو اليد أي أنها تبدأ بالعنف الرمزي، ثم العنف اللفظي، وتنتهي بالعنف البدني،إن ثمة عنفا ذكوريا وآخر أنثويا بمعنى أن الذكور يتعرضون لأنماط من العنف تختلف عن تلك التي تتعرض لها الإناث سواء على مستوى المشاهدة أو الوقوع كضحايا للعنف أو ممارسة للعنف.**(سميحة نصر وآخرون، 2004، ص 24)**

الدراسة الثالثة: كما أجرت وزارة التربية والتعليم في الأردن إدارة الدراسات والبحوث في مجال العنف المدرسي للعام الدراسي (2006/2005)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أشكال سلوك العنف في المدارس الحكومية في الأردن، اشتملت الدراسة المسحية على عينة مقدارها 288 مدرسة من مدارس وزارة التربية والتعليم في جميع مديريات التربية والتعليم في المملكة بأقاليمها الثالثة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: احتل النمط الأول من العنف المدرسي (طالب/طالب) المرتبة الأولى في متوسط الشيوع بين أنماط العنف الأخرى، بينما جاء العنف الموجه من الطلبة على معلميهم (طالب/معلم) في المرتبة الثالثة والأخيرة، أن غالبية العنف المدرسي الممارس من قبل أعضاء المجتمع المدرسي كان من نوع العنف اللفظي، وبلغ أعلى متوسط شيوع في أشكال العنف المدرسي وفق الأداة الكلية، وحسب أنماط العنف على النحو التالي: عنف (طالب/طالب) جاء في المرتبة الأولى، وقد تمثلت أشكاله في التالي: استخدام الألفاظ البذيئة، المشاجرات الجماعية بين الطلبة، الاعتداء بالضرب على

الزملاء الطلبة، وعنف (طالب/معلم) جاء في المرتبة الثانية، وتمثل في: الشغب والصراخ أثناء الحصة الدراسية، عنف (معلم/طالب) جاء في المرتبة الثالثة وتمثل في: استخدام الألفاظ غير اللائقة بحق الطالب كالشتم والتحقير، كما بلغ أدنى متوسط شيوع في أشكال العنف المدرسي وفق الأداة الكلية وحسب أنماط العنف النحو التالي: العنف الممارس من قبل الطلبة على المعلمين (طالب/معلم) كان أقل أشكال العنف فيه بهذا الترتيب: ضرب المعلمين، تهديد المعلمين، شتم المعلمين، العنف الممارس من الطلبة على بعضهم (طالب/طالب) كان أقل أشكال العنف فيه هو: الاعتداء الجنسي على الزملاء، والعنف الممارس من المعلمين على الطلبة (معلم/طالب) كان أقل أشكال العنف فيه هو: التمييز بين الطلبة في المعاملة لاعتبارات عشائرية، جغرافية، دينية...الخ.

الدراسة الرابعة: دراسة تهاني طالب عبد الحسين، الموسومة بـ: الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة، وأجريت الدراسة على طلبة جامعة بغداد (ذكور، إناث)، 2007، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة، ولأجل ذلك وضعت الباحثة فرضيتين: (الفرضية الأولى): لا توجد آثار نفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة، (الفرضية الثانية): لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة وفق متغير الجنس، ولغرض اختبار فرضيات الدراسة، قامت الباحثة ببناء أداة للقياس متمثلة بمقياس الآثار النفسية لأحداث العنف وفق النظرية السلوكية، وقد تم اختيار عينة عشوائية قوامها 400 طالبا وطالبة، **50%** ذكور، **50%** إناث، وقد استعملت الباحثة الحزمة الإحصائية (برنامج spss)، وفي الأخير توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن طلبة الجامعة قد تعرضوا إلى الكثير من الأحداث العنيفة مثل: (القتل، التهجير، الخطف، التهديد، الانفجارات ...الخ)، الأمر الذي أدى إلى نمو حالات من اليأس والإحباط التي أدت إلى ملل الطلبة وعدم اهتمامهم بالدراسة، والتخطيط للمستقبل وتشتت انتباههم أثناء المحاضرات وقلة الدافعية للعمل وغيرها،أن الطلبة والطالبات قد تعرضوا لنفس الأحداث العنيفة بحكم تواجدهم في نفس البيئة لذلك لا توجد فروق بينهم فيما يعانونه من آثار نفسية،إن التأثيرات السلبية للعنف قد أثرت على البناء النفسي للطلبة (ذكورا، وإناثا) على الرغم مما يتعرض له الطلبة من ضغوط نفسية إلا أنهم استمروا في دراستهم وأداء واجباتهم رغبة منهم في بناء وطنهم.

الدراسة الخامسة: دراسة نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني، والموسومة بـ: التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، دراسة مسحية لاقتراح برامج التدخل المضادة (بما

يتناسب مع البيئة المدرسية)، 2008، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض والتعرف على عوامل انتشارها وخصائص الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه في المرحلة المتوسطة، وتحديد أنماط التنمر الشائعة بين الطلاب والطالبات، الجسدية وغير الجسدية، والتعرف على آثار هذه الظاهرة على الطالب المتنمر عليه، والإجراءات المتبعة في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض لمواجهة التنمر بين الطلاب والطالبات.واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي المسحي، وقامت بإعداد استبانة من تصميمها غطت محاور الدراسة، كما استعانت الباحثة باستبانة البروفسور(lweus' O Dan) الرائد العالمي المتخصص في مشاكل التنمر وضحاياه وذلك بشراء الاستبانة منه وترجمتها إلى اللغة العربية وتعديلها حتى تكون متاحة للباحثين والباحثات على المستوى المحلي، وطبقت الاستبانة التي من تصميمها على عينة من أعضاء وعضوات الهيئة المدرسية في المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية بلغت 264مديرا ومديرة ومرشدا طلابيا ومرشدة طلابية ومعلم ومعملة، وطبقت الاستبانة الخاصة بـ: (lweus' O Dan) على عينة من الطلاب والطالبات في المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية بلغت 2924 طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة انتشار ظاهرة التنمر في المرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض بدرجة متوسطة، كما كشفت الدراسة أثر العوامل الأسرية في انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات كما يرى أعضاء وعضوات الهيئة التدريسية، والتي تمثلت في رأيهم في أسلوب التربية الخاطئ، غياب التوجيهات السلوكية الواضحة، النزاع المستمر بين الوالدين، عدم الإحساس بالأمان...الخ، أما العوامل المدرسية فقد تمثلت في الافتقار إلى سياسات واضحة للإجراءات التأديبية تجاه سلوكيات التنمر، وضعف الإرشاد الطلابي ...الخ، كما كشفت نتائج الدراسة عن خصائص الطالب المتنمر وفق مرئيات الطلاب والطالبات وهي الغرور بالنفس، قوة الشخصية، والنظر للقوة الجسدية على أساس أنها ذات أهمية خاصة للحفاظ على الشعور بالقوة والسيطرة، أما خصائص الطالب المتنمر عليه من وجهة نظر الطلاب والطالبات فقد تمثلت في أنه أصغر سنا وأضعف من زملائه، وتميز بسلبيته واستسلامه للمتنمر رغم تميزه الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة عن اختلاف أنماط التنمر الجسدية الشائعة بين الطلاب والطالبات، فهي بين الطلاب (كما رأت عينة الدراسة من الذكور) بأنها تتمثل في: الضرب، والركل، والدفع، والتجاذب، والحبس في إحدى حجرات الدراسة بالإضافة إلى سرقة النقود، وبالنسبة للطالبات فتمثلت أشكال التنمر الجسدي (كما رأت الطالبات أنفسهن) في سرقة

النقود أو بعض الممتلكات أو إتلافها، أما أنماط التنمر غير الجسدي فقد أظهرت الدراسة تشابها كبيرا بين الأساليب التي يستخدمها كل من الطلاب والطالبات والتي تمثلت عند كلا الطرفين في: السب بألفاظ جارحة، والسخرية، والمضايقة بصورة مؤذية، والعزل، والإبعاد عن المجموعة، والتجاهل التام، والسب، والتعليق بألفاظ جارحة بسبب اللون أو الجنسية أو العرق، وفيما يتعلق بالآثار الناجمة على المتنمرعليه فقد بينت نتائج الدراسة تدهور الحالة النفسية للضحية والتي تمثلت في: قلة الثقة بالنفس، الخوف، القلق، والرهبة من المدرسة، فقدان الضحية لتقدير الذات الذي قد يمتد لمراحل عمرية لاحقة، وانعدام التعاطف،والاحترام، والتقدير بين الطلاب والطالبات هذا بالإضافة لمجموعة من النتائج التي توصلت إليها الباحثة إلا أننا اكتفينا بالنتائج التي تهمنا في دراستنا. **(نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني، 2008، ص 50)**

الدراسة السادسة: دراسة علي نوح بن عبد الرحمان الشهري والموسومة بـ: العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطالب، 2009، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تأهيل ورعاية اجتماعية، وتمحورت إشكالية هذه الدراسة حول التساؤلات التالية: محاولة معرفة طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟ وهل توجد فروق بين المعلمين والإداريين والطالب في نظرتهم للعنف؟ هل يختلف العنف لدى الطالب باختلاف المتغيرات الشخصية التالية: (مستوى الدخل والحي السكني والعمر)؟ وقد استخدم الباحث في هذه الدارسة المنهج الوصفي، وتوصلت دراسته إلى النتائج التالية أنه: لا توجد فروق بين المعلمين والإداريين والطالب في نظرتهم للعنف المدرسي، ولا توجد فروق بين المعلمين والإداريين والطالب في نظرتهم لأخطر أنواع العنف المدرسي، حيث يرون أن العنف الجسدي هو أخطر أنواع العنف المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن العنف الرمزي هو العنف الذي يؤدي إلى الازدراء والاحتقار ويعد أكثر أنواع العنف الذي يتعرض له المعلمون من الطالب في المدرسة ويعتبر العنف اللفظي أكثر أنواع العنف الذي يتعرض له الإداريون من الطالب في المدرسة، وأن أكثر أنواع العنف المدرسي الذي يتعرض له المعلمون من الطالب كان يتم بشكل عنف جماعي ويعد العنف اللفظي أكثر الأنواع التي يستند لها المعلمون ضد الطالب في المدرسة، ولا يختلف العنف المدرسي لدى الطالب باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحي السكني والعمر. **(علي نوح بن عبد الرحمان الشهري، 2009، ص ص 172، 173)**

الدراسة السابعة: دراسة صالح مصلح أحمد، والموسومة بـ: دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية في المجتمع اليمني 2010، وقد هدفت إلى التعرف على أشكال وصور العنف المنتشرة بين صفوف طلاب وطالبات الثانوية العامة في المجتمع اليمني، ومدى اختلاف صور وأشكال العنف باختلاف عدد من المتغيرات الديموغرافية كالنوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، المستوى الاقتصادي (مرتفع/ متوسط/ منخفض)، وقد تكونت عينة الدراسة من 1179 طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية العامة موزعة بين طلاب وطالبات الريف، والحضر، والتعليم الحكومي، والخاص، وقد استخدم الباحث الأدوات التالية:استمارة الاستفتاء المطروحة على المعلمين والمعلمات والأخصائيين في هذا المجال وهي من إعداد الباحث،مقياس الاتجاه نحو العنف لطلاب وطالبات الثانوية العامة الذي هو من إعداد الباحث، مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي وهو من إعداد عبد العزيز الشخص، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: تحليل التباين الأحادي، اختبار"ت"، تحليل التباين الثنائي.

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكمي أو المقاييس الفرعية عند مستوى دلالة (0.10) حسب متغير النوع في اتجاه عينة الإناث،وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذكور الحضر وإناث الريف في الاتجاه نحو العنف بالنسبة للمقياس الكمي أو المقاييس الفرعية عند مستوى الدلالة (0.10) حسب متغير النوع في اتجاه إناث الريف، وجود فروق دالة إحصائيا بين ذكور الريف وإناث الحضر في مجال العنف ضد الزملاء عند مستوى الدلالة (0.50) وفي مجال العنف ضد الوالدين عند مستوى الدلالة (0.10) في اتجاه إناث الحضر،ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية 17 سنة فأقل والفئة العمرية 18 و19 سنة بالنسبة للعنف ضد المنشآت عند مستوى الدلالة (0.10) في اتجاه الفئة 17 سنة فأقل، وفي العنف ضد الزملاء عند مستوى الدلالة (0.50) والدرجة الكمية للمقياس عند مستوى الدلالة (0.50) في اتجاه سن 17 سنة فأقل، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير السن ما بين الفئة العمرية 18 و19 سنة والفئة العمرية 20 سنة فأكثر بالنسبة لاتجاه العنف ضد الزملاء عند مستوى الدلالة (0.10) في اتجاه الفئة العمرية 18 و19 سنة. **(صالح مصلح أحمد، 2010، ص 24)**

الدراسة الثامنة: دراسة عبد الوهاب محجوب وآخرون، الموسومة بـ: العنف في المدرسة(دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية)، وقد أجريت الدراسة بتونس، 2011، واستهدفت الدراسة جمهور التلاميذ والمدرسين والمديرين والمؤطرين وكذلك الأولياء خلال السنوات الدراسية (2001/2000،2002/2001،2003/2002) وقد تم اختيار العينات بالاعتماد على المتغيرات التالية: التوزيع الجغرافي (الشمال، الوسط، الجنوب، مناطق ساحلية، مناطق جنوبية) طبيعة المنطقة (حضرية، ريفية) نوعية المدرسة (إعدادية، ثانوية) وضعية المؤسسة (ذات أولوية، غير ذات أولوية) متغير الجنس بالنسبة للأولياء (آباء، أمهات) وقد شملت الفئات المستهدفة بالاستبيانات كل من التلاميذ والمدرسين، المديرين والمؤطرين، وقد جرى توزيعهم على النحو التالي: تعد العينة التي شملها البحث 5096 تلميذا وتلميذة، نسبة الإناث **7,44%** ونسبة الذكور **3,56%** نصف العدد الإجمالي للتلاميذ ينتمي إلى التاسعة أساسي بنسبة **8,52%** أعمارهم بمعدل 15 سنة، والنصف الثاني ينتمي إلى السنة الثانية ثانوي بنسبة **2,47%** متوسط أعمارهم 17 سنة، كما شمل البحث 174 فردا من مجموع المدرسات والمدرسين الذين يباشرون الأقسام التي ينتمي إليها تلاميذ العينة معدل أعمارهم 35 سنة، كما شمل استبيان المؤطرين: 116 فردا تتراوح أعمارهم بين 26 و60 سنة، نسبة الذكور **3,71%** ونسبة الإناث **7,28%** كما شمل الاستبيان 68 مديرا ومديرة، معدل أعمارهم 48 سنة، كما تم ضبط 48 مجموعة أولياء موزعة بالتساوي بحسب متغيري الجنس والجهة، وقد تراوح عدد المشاركين في المحادثة الجماعية ما بين 8 و12 في كل مجموعة، أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد تم وضع استبيان مقسم إلى قسمين: قسم خاص بقياس تواتر السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية، وقسم خاص لقياس مدى خطورة هذه السلوكيات، كما تم بناء دليل المحادثة الجماعية الخاصة بالأولياء وبناء شبكة جمع المعطيات الخاصة بالجداول الإحصائية، وبناء شبكة جمع المعطيات الخاصة بدراسة الملفات المحالة على مجالس التأديب.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: السلوكيات الأكثر تواترا تمثل جملة السلوكيات الأكثر تواترا في المدارس الإعدادية والمعاهد الثانوية وفي جميع المستويات خلال السنوات الدراسية الثلاثة: (2001/2000، 2002/2001، 2003/2002) والتي تظهر في الغش، العنف اللفظي والمادي، وإلى جانب ذلك نلاحظ أن هناك بعض السلوكيات التي اختفت ابتداء من السنة الدراسية (2002/2001) تاركة المجال لأصناف أخرى كالسرقة، والتدخين، والهندام غير اللائق، وتعاطي

المخدرات، أو استنشاق اللصق، وأما السلوكيات التي شهدت ارتفاعا في نسب ظهورها خلال السنوات الدراسية الثلاثة فهي: إزعاج أحد أعضاء الأسرة التربوية، الغياب غير الشرعي، وتدليس الوثائق، أما فيما يخص النتائج المتعلقة بدراسة ملفات التلاميذ المحالين إلى مجالس التأديب فكانت كما يلي:أن العنف يختلف في نوعيته حسب السن، إذ أن العنف اللفظي يسيطر على مظاهر العنف بالنسبة للتلاميذ الذين تقل أعمارهم عن 16 سنة، ويتقلص هذا العنف مع تطور سن التلاميذ، أما العنف المادي فيتطور مع السن ويبلغ أقصاه مع التلاميذ الذين تتجاوز أعمارهم 18 سنة. **(عبد الوهاب محجوب وآخرون، 2011، ص 23)**

الدراسة التاسعة: دراسة علي بن سعيد بن علي العواد، والموسومة بـ: الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته، وذلك لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر بالمملكة العربية السعودية، 2011، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي بالمدرسة في مواجهة مشكلات العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك من خلال التعرف على مظاهره والكشف عن الأسباب والعوامل المؤدية إليه، وتحديد الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية والتعرف على الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف المدرسي، وأخيرا وضع مقترحات لتفعيل دور المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف الطلابي في المدرسة، وذلك من خلال الفصل الدراسي الثاني من (العام الدراسي: 2011/2010) وقد قامت هذه الدراسة بالإجابة عن التساؤلات التالية: ما هي مظاهر العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟ ما هي العوامل والأسباب المؤدية للعنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟ ما هي الآثار الناتجة عن العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟ ما هي الصعوبات التي تواجه المرشد الطلابي في مواجهة مشكلة العنف المدرسي؟ ما هي المقترحات لتنشيط دور المرشد الطلابي لمواجهة مشكلة العنف المدرسي لدى طلاب المدارس الثانوية؟ وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج للدراسة، وتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع المرشدين والمرشدات العاملين في مهنة الإرشاد المدرسي في مدينة الخبر، وقام الباحث باختيار عينة عددها 56فردا، وتم توزيع الاستبانة عليهم وتعذر على 3 منهم تسجيل البيانات لظروف انتقالهم إلى مدن أخرى وكذلك لوفاة أحد الحلات، وقام اثنان بعدم رد الاستبانة بعد استلامها، فأصبح العدد هو 50 استبانة هي التي تم تحليلها إحصائيا، واستخدم الاستبيان لجمع البيانات.

قد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:الكذب على المعلم وتمزيق بعض كتب الدراسة، وتحطيم ممتلكات الغير والمعاكسات، وكتابة ألفاظ غير أخلاقية،التمرد على السلطة المدرسية، وتكوين عصابات التربص، ونشر الإشاعات في المدرسة،عدم إشباع المناهج لحاجات الطلاب والعنف الزائد من قبل المدرسين والهروب من المدرسة وتدني التحصيل الدراسي، تهديد الأمن النفسي للطفل يؤدي إلى القضاء على فرصة التفكير الحر والعمل الخلاق، اللجوء إلى الحيل الدفاعية مثل: التمارض، والصداع، والمغص لرغبته في عدم الذهاب إلى المدرسة، وكراهية المدرسة والمعلمين وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية، وانتهت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات تمثلت فيما يلي،إشعار ولي الأمر، والاتصال المستمر، وتوجيه الوالدين لرعاية أبنائهم مساعدة الطلاب على الاشتراك في الأنشطة المدرسية المختلفة، واكتشاف حالات العنف مبكرا واكتساب مهارات القدرة على ضبط النفس،وضع البرامج الاجتماعية والثقافية التي تقلل من شعور طلاب المرحلة الثانوية بالملل. **(علي بن سعيد بن علي العواد، 2011، ص 28)**

الدراسة العاشرة: دراسة منية بن عياد، والموسومة بـ: العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي، مدينة صفاقس نموذجا، 2012، وتمحورت إشكالية هذه الدراسة في طرح تساؤل رئيسي مفاده: هل أن التلميذ هو المصدر الرئيسي للممارسات العنيفة؟ أم أنه ضحية لثقافة المدرسة وما تتميز به من قوانين ونظم؟ أم لما يتميز به الواقع الاجتماعي وديناميكيته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية؟ وتفرع هذا السؤال إلى تساؤلات فرعية منها:ما هي مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية؟ هل أن للعنف علاقة مع كيفية اشتغال المؤسسات التربوية ونظامها المدرسي؟ ما هي الأطراف الفاعلة في هذه الظاهرة؟ هل أن طابع العنف يتجذر في أشكال السيطرة التي يمارسها النظام التربوي وأن المدرسة نفسها تحمل في طياتها وبنيتها بذور العنف؟ ما هي العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية للسلوكيات العدوانية لدى التلميذ؟ هل توجد علاقة بين الواقع الاجتماعي وما يتميز به من تغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية وتفشي ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية؟ وللإجابة عن هذه التساؤلات تم تحديد وصياغة الفرضيات التالية: ظاهرة العنف داخل المؤسسة التربوية ترجع إلى شخص التلميذ كطرف أساسي لهذه الظاهرة ومراحل تكوينه الشخصي والنفسي وطبيعة سلوكياته التي تنحو إلى العدوانية، توجد علاقة بين الجهاز التعليمي والنظام المدرسي وما يمثله من نظم وبرامج وقوانين والممارسات العنيفة لدى التلاميذ، ارتفاع نسبة الممارسات العنيفة لدى التلاميذ ظاهرة أشمل أن تفسر تفسرا أحاديا ضيقا

فأسباب هذه الظاهرة معقدة تتجاوز حدود المدرسة إلى المجتمع الكبير وديناميكيته الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، ولاختبار صدق فرضيات البحث اعتمدت الباحثة على منهج دراسة الحالة كما اعتمدت على المنهج الإحصائي التحليلي، واعتمدت كذلك على المعطيات الإحصائية المتمثلة في جرد العقوبات المسندة للتلاميذ، أما عن أدوات وتقنيات البحث فقد استخدمت الباحثة كل من الملاحظة البسيطة بدون مشاركة، والمقابلة المفتوحة،كما استخدمت الاستبيان كأداة رئيسية في جمع البيانات والحصول على معطيات لخصائص الظاهرة المدروسة.

في الأخير توصلت الباحثة في دراستها إلى النتائج التالية: أظهرت نتائج الدراسة عدم صحة الفرضية الأولى ووجوب عدم النظر إليها من جانب التلاميذ فحسب، خاصة وأن المنظومة التعليمية منظومة علائقية يشترك فيها عدة فاعلين، تختلف أشكال العنف باختلاف الأدوار التي يحددها الهيكل التعليمي حيث يشتكي التلاميذ مثلا من اعتماد المربين للعنف اللفظي من سب أو التفوه بأبشع النعوت، والاعتماد على طرق سيئة في محاولتهم لتوصيل المعلومة، أو كرد فعل على أخطاء يرتكبها التلميذ في فهمه للمادة المدروسة، مما يؤدي إلى نفور التلميذ من المادة وشعوره بحالة من الإحباط والتوتر وبالتالي إلى ردود فعل تتسم بالعدوانية،من ناحية أخرى أظهرت نتائج الدراسة تأييدها للفرضية الثانية بأن عنف التلاميذ له علاقة بقسوة الجهاز التعليمي، حيث أنه كلما بالغت المدرسة في التعنيف والقسوة مهملة رغبات التلاميذ واحتياجاتهم، كلما أحس التلاميذ بأنها فضاء تنعدم فيه العدالة ويضيق بهم ويشعرون بالنفور منها، متخذين مواقف عدائية وردود أفعال عنيفة،كما أكدت نتائج هذه الدراسة على تعقد هذه الظاهرة وأنهلا يمكن تحميل التلميذ مسؤولية هذه الممارسات بمفرده، بل لا بد من ربطها بمنظومة تربوية كاملة،وواقع اجتماعي يعيش العديد من التغيرات والتحولات والهزات. **(منية بن عياد، 2012، ص ص 19، 20)**

3.1.7.الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة (رسكويوشالهين، Raskwi&Chalhin)، الموسومة بـ: دراسة أشكال العنف لدى المراهقين، 1986، وهدفت الدراسة إلى معرفة كيفية حدوث أشكال العنف لدى المراهقين، وقد حلل باحثا الدراسة الاستجابات بعد عرض استفتاء على عينة من 240 طالبا من طلاب المدرسة العليا، وهؤلاء الطلاب من ذوي الأفعال العنيفة الأكثر تكرارا، وكان من نتائج دراسة الباحثين أن

هناك أشكالا كثيرة للعنف لدى عينة الدراسة، وبكميات كبيرة لدى هؤلاء المراهقين لكن داخل أسرهم على وجه الخصوص.

الدراسة الثانية: دراسة (جيرا، Guera)، 1988، والموسومة بـ: دراسة أسباب لجوء المراهقين إلى سلوك العنف، والتي هدفت إلى معرفة أسباب لجوء المراهقين إلى سلوك العنف موزعين على ثلاث مجموعات، تتراوح أعمارهم ما بين 15 و18 سنة، المجموعة الأولى تتضمن تلاميذ إحدى مؤسسات رعاية الأحداث إثر ارتكابهم لفعل إجرامي عنيف، والمجموعة الثانية من المدارس التي ترتفع فيها معدلات السلوك العنيف، أما المجموعة الثالثة فمن المدارس المنخفضة العنف بين تلاميذها، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث من حيث اللجوء إلى العنف، فأفراد المجموعة الأولى والمجموعة الثانية يلجئون إلى العنف كأحد أساليب مواجهة الضغوط أو حل المشكلات التي تواجههم مقارنة بالمجموعة الثالثة. **(معتز سيد عبد الله، 2005، ص 148)**

الدراسة الثالثة: دراسة (كنوكس، Knox)، 1990، الموسومة بـ: أثر البيئة المدرسية على عنف المراهقين، واستهدفت الدراسة الربط بين الممارسات العنيفة والبيئة المدرسية، لعينة مكونة من 400 مراهقا بالمرحلة الثانوية، حيث خلصت نتائج الدراسة إلى أن معظم هذه الممارسات مرتبطة بالجو المدرسي السيئ، مما ينعكس بصورة سلبية على سلوك المراهقين داخل وخارج المدرسة، كما أشارت الدراسة كذلك إلى أهمية تعديل برامج وأنشطة البيئة المدرسية لتكون مؤهلة لإكساب التلاميذ المراهقين أنماطا سلوكية سوية. **(علي بن محمد عبد الرحمان الشهري، 2009، ص 51)**

الدراسة الرابعة: دراسة (دان ألويس، Dan O' lweus)، أجريت هذه الدراسة في النرويج والسويد حول التنمر، 1995، وشملت الدراسة 715 مدرسة في النرويج و60 مدرسة في السويد، وكان عدد التلاميذ في البلد الأول 130000فردا، تتراوح أعمار أفراد المجموعتين من7 إلى 16 سنة وهدفت الدراسة خاصة إلى إيجاد إجابات عن إدراك التلاميذ لهذا السلوك وردود أفعالهم واتجاهاتهم، وكذا الشأن من طرف الأساتذة والأولياء، هذا بالإضافة إلى تحديد الأسباب وراء هذه السلوكات، استعمل الباحث أداة الاستبيان التي ضمنها أسئلة لمعرفة احتمال وقوع البلطجة نسبة إلى الكثافة السكانية بين المدن والتجمعات الأخرى، والوضعية الاقتصادية والاجتماعية، ونسبة المغتربين والأقليات وعدد التلاميذ في كل مؤسسة تعليمية وفي كل قسم، والتركيبة الخاصة بهيئة التدريس من حيث السن، الجنس، الأقدمية، والتخصص والتمكن، كما تطرق إلى جوانب هامة من

خلال مقابلات أجراها مع التلاميذ والأولياء (الأمهات) تناول فيها ما يلي: ترتيب التلميذ بين الأقران من حيث المستوى الدراسي، ملاحظات وتقديرات الأساتذة كمشاركة التلميذ في النشاط التعليمي، البحث في ملف التلميذ عن سوابق تتعلق بتناول المخدرات وسلوكات أخرى مرفوضة قام بها في المؤسسة، السوابق الخاصة بالتربية أثناء مراحل الطفولة، نتائج التحليل الخاصة بالهرمونات، نتائج الدراسات المطبقة على التلميذ والمتعلقة بالجانب الفسيولوجي النفسي.

ومن أبرز النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات المعمقة هي: وجد أن نسبة **15%** تقريبا من التلاميذ الذين شملتهم الدراسة قد تعرضوا لهذا النوع من السلوك باستمرار، وهذا عند الفئة العمرية 7 و16 سنة، وهذا سواء كانوا كضحايا أو كمعتدين، وتتمثل في 84000 تلميذا وتلميذة، ونسبة **9%** أو 52000 تلميذا وتلميذة هم ضحايا هذا السلوك العنيف، وحوالي 9000 تلميذا وتلميذة هم في نفس الوقت ضحايا ومعتدون، وهذا ما يمثل **6,1%** من المجموع الكلي للتلاميذ، وأن نسبة **5%** على العموم قد شاركوا في سلوك أكثر خطورة سواء كانوا معتدين أو ضحايا أو الاثنين معا وهذا ما يحدث مرة في الأسبوع أو غالبا،أما النتائج الخاصة بالأساتذة حول مرتكبي هذه السلوكات ضم حوالي 90 قسما، فتبين أن ما يصدر عن هؤلاء التلاميذ بخصوص هذا السلوك هو عادي وليس مبالغا فيه، لأن عدد التلاميذ الذين مسهم هذا السلوك (معتدون أو ضحايا) هم أكثر من هذا، ولأن الأرقام تتعلق بثلاثة أشهر من الدراسة فقط، ومن نتائج هذه الدراسة أيضا ما يلي: وجد أن الأقل سنا والأضعف بدنا هم أكثر تعرضا لهذا السلوك العنيف الجسدي، حيث يقل هذا الأخير كلما تقدم الأطفال في السن، يتعرض الذكور لهذا النوع من السلوكات أكثر من الإناث، يتضح هذا أكثر خلال السنوات الأولى للمرحلة الثانوية وهذا ما يوافق مرحلة المراهقة، ويستهدف هذا السلوك الفتيات بطرق غير مباشرة كالنبذ والامتناع عن التواصل أو الحديث معهن، تلجأ الفتيات إلى السلوك الاستفزازي والنميمة ونشر الإشاعات والتلاعب بالعلاقات العاطفية، يستعمل الذكور الاستفزازات سواء بالإيماءات أو الكلمات أو الحركات الفعلية، وعموما فالذكور أكثر عرضة وممارسة لهذا النوع من السلوكات سواء كانوا معتدين أو ضحايا، وفي الأخير توصل الباحث سواء مع التلاميذ في النرويج أو مع التلاميذ في السويد، وسواء ما تعلق الأمر بالأساتذة أو الأولياء بأن هذه السلوكات العنيفة متواجدة وتمارس في الطريق إلى المدرسة أو العودة منها، وانتشار هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية سواء بالمدن الكبرى أو بالمدن الصغرى. (**O'lweus Dan, 1983, p 360, 365**)

الدراسة الخامسة: دراسة (جاك بان وآخرون،et al Pain Jacques)، والموسومة بـ: (العنف بالمدرسة، la violence à l'école)، وهي دراسة ميدانية بكل من ألمانيا وانجلترا وفرنسا 1997، وقد حاول الباحثون من خلال هذه الدراسة مقارنة العنف المدرسي من خلال الدول الثلاث المذكورة سابقا، ومحاولة إبراز الخلفية التي تكمن وراء إقبال التلاميذ والأساتذة على ممارسة سلوكات العنف،وقد انطلقت هذه الدراسة من إشكالية بحث حاولت الكشف عن أسباب ومظاهر وأنواع العنف الموجود في المدارس لمختلف البلدان الثلاثة، متمحورة كلها حول سؤال واحد كبير وهو العامل الثقافي، أي ما مدى تأثير ثقافة كل بلد في إنتاج السلوك العنيف في المدارس؟ وقد تم توزيع هذا العامل على أحد عشر عنصرا هم: نوع المؤسسة من حيث: (الهندسة/ المساحة/ التجهيزات/ الميزانية) العلاقات المشتركة في الوسط السكني من حيث: (الحياة الاجتماعية، القيم، العدالة، الشرطة) العلاقات مع الوالدين في المنطقة السكنية من حيث: (القرب من المدينة، البعد عنها ...الخ) أهداف المؤسسة من حيث: (الحد من الفشل الدراسي، إنتاج القيم ...الخ) الحياة المدرسية من حيث: (وظيفة القانون المدرسي، مشاركة التلاميذ في النشاطات) الأساتذة من حيث: (الاستقرار، التأهيل، القدرة الميدانية، المشاركة الحيوية) التلاميذ من حيث: (المستوى الدراسي، القيم التي يحملونها، المشاركة الحيوية) التعليم من حيث: (الفعالية، الامتحانات، القيم، والمتابعة المنهجية) طرق التدريس من حيث: (المساعدة، الدروس، حجم المواد) المعلومات المقدمة والمستوى المتوفر لدى المؤسسة، وقد تم تجميع هذه العوامل إلى ثلاث فرضيات أساسية هي: (الفرضية الأولى): متعلقة بالعامل الاجتماعي (الفرضية الثانية): متعلقة بعامل المؤسسة (الفرضية الثالثة): متعلقة بالعامل البيداغوجي (طرق التدريس) ومن أجل البرهنة على تلك الفرضيات اختار الباحثون عينة من الأساتذة والتلاميذ من مختلف البلدان فكانت في الجدول رقم (10) الذي بين التالي: عينة الدراسة بالنسبة للتلاميذ: دولة ألمانيا 306306 تلميذا وتلميذة، دولة إنجلترا 499499 تلميذا وتلميذة، دولة فرنسا 502380 تلميذا وتلميذة بمجموع 13071185 تلميذا وتلميذة، كما وضح الجدول ذاته عينة الدراسة بالنسبة للأساتذة: دولة ألمانيا 4646 أستاذا وأستاذة، دولة إنجلترا 110110 أستاذا وأستاذة، دولة فرنسا 8959 أستاذا وأستاذة، بمجموع 245215 أستاذا وأستاذة، أما من حيث المنهج فقد استعمل الباحثون المنهج الكمي والكيفي في جمع البيانات، وقد قاموا بتوظيف المنهج الكمي عندما استعملوا المنهج التحليلي الإحصائي، كما أنهم استعملوا المنهج الكيفي خصوصا عندما طبقوا مختلف الاختبارات والقياسات، وهذا انطلاقا من دراسة بعض الحالات للتلاميذ والأساتذة، أما من حيث التقنيات

المستعملة، فقد طبق الباحثون تقنية الملاحظة المباشرة على التلاميذ والأساتذة وعلى الجو عموما داخل وخارج المؤسسة، كما أنهم استعملوا استمارة الاستبيان لجمع البيانات وبعد تبويبها وتفريغها ثم تحليلها توصلت دراستهم إلى بعض النتائج التالية: **27%** من التلاميذ يشعرون بالملل من المدرسة، **41%** من التلاميذ لا يشعرون بالأمان في المدرسة، **23%** من التلاميذ يخافون تلاميذ آخرين وقد سبق لهم أن تعرضوا للعنف،وأن العنف يزداد عند التلاميذ المقدمين على التخرج (الطور النهائي) ويزداد أكثر عند تلاميذ مدارس إنجلترا ثم فرنسا وأخيرا ألمانيا، وتتقارب نسب الإجابات بين مختلف التلاميذ لمختلف البلدان، وانتشار العنف في جميع المؤسسات التربوية يظهر أن العنف الممارس من طرف التلاميذ هو أكثر على المؤسسات منه على الأشخاص. **(Jacques Pain, et al, 1997, p 27)**

الدراسة السادسة: دراسة (ديفور، Defour)، 1999، الموسومة بـ: (أثر العنف المجتمعي في الحالة النفسية للمراهقين في سلوكهم التكيفي)، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر العنف المجتمعي في الحالة النفسية للمراهقين وفي سلوكهم التكيفي، تكونت العينة من 137 طالب تقع أعمارهم بين 11 و15 سنة من الصفين السابع والثامن، وبلغ عدد الطلاب 57 في حين كان عدد الطالبات 70، وتم توجيه سؤال للمفحوصين عن أنماط العنف التي تعرضوا لها سواء الضرب أو التهديد، وكانت المتغيرات المستخدمة في الدراسة هي: العجز المتعلم، تأييد العدوان، السلوك العدواني، وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:عدم وجود علاقة بين التعرض للعنف والعجز المتعلم وجود علاقة بين التعرض للعنف وكل من الانحراف والعدوان. **(Defour, 1999, P 3768)**

الدراسة السابعة: دراسة (شلنجلو، Shillinglo)، 1999، والموسومة بـ: (تحديد العوامل المرتبطة بانخفاض سلوك العنف)، وهدفت الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بانخفاض سلوك العنف وقد تكونت عينة الدراسة من 299مراهقافي وضع حرج تم تحديدهم كضحايا للعنف الأسري أو مشاهدة العنف الأسري أو كليهما، واعتبرت الدراسة أن العوامل التالية من العوامل الوقائية والتي تقي من سلوك العنف وهي: مرونة المزاج، المزاج الإيجابي، العلاقة الإيجابية مع الآخرين التعاطف، المعتقدات الدينية، القدرة المعرفية، الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة، تقديرات الذات الضبط الداخلي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن للعوامل الوقائية من العنف ارتباط ذو دلالة إحصائية مع أدنى مستويات العنف وهي تقدير الذات، المعتقدات الدينية، التعاطف.**(Shillinglo, 1999, p 3714)**

الدراسة الثامنة: دراسة (بلاتيي، Blatier) بفرنسا، 1999، الموسومة بـ: العنف بالمدارس، ولذلك اختار الباحث عينة متكونة من1820 تلميذا وتلميذة، و80عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة مدى انتشار السلوكات العنيفة بالمؤسسات الثانوية التقنية والمهنية بإبراز المناخ العلائقي فيها أو من خلال معرفة الجو السائد في المؤسسة والذي يتمثل في العلاقات بين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ والمدرسين من جهة أخرى، وهذا وفق إدراك كل من المدرسين والتلاميذ، ثم كهدف آخر معرفة الحقائق الميدانية الخاصة بتفاقم أو تناقص السلوكات العنيفة، ومن النتائج المتوصل إليها ما يلي: الكل كان ينظر إلى الوضع حسب تصوره أو إدراكه للعنف واتجاهاته وخبراته، إن **33%** من المدرسين تحدثوا عن وقوع سلوكات عنيفة منذ الدخول المدرسي ونصف هذه السلوكيات كانت صادرة عن التلاميذ، كالسب والتهديد أي العدوان اللفظي بصورة عامة، وتحدث البعض عن حوادث تتعلق بالانتحار دون تحديد الأطراف المعنية،الأساتذة الشباب يلاحظون أعمال عنف تحدث وسط التلاميذ فحسب، أما الأساتذة كبار السن فيتحدثون عن وقوعها من التلاميذ ضد الأساتذة وعن سوء الآداب،كما لوحظت حالات استعمال للمخدرات والاعتداء على الممتلكات وعلى الأشخاص بالضرب والجرح، وأيضا اعتداءات جنسية، وخرق للقوانين والآداب العامة،إن الإحساس بعدم الأمن لدى البعض ليس مرتبطا بالسن أو الأقدمية في الثانويات، إن إدراك الأساتذة كبيري السن يختلف عن إدراك صغيري السن أي أقل من 5 سنوات في الثانوية، والكبار هم غير هؤلاء إذ أن صغيري السن يتكلمون أكثر عن العنف بين التلاميذ أما كبيري السن فيرون أن العنف يقع بين التلاميذ والكبار، وأن السلوكيات التي يدركها التلاميذ على أنها الأكثر عنفا هي: المشادات، الدفع، النزاعات اللفظية، حيث أن الثلث من مجموع تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يشتكي من السب والشتم، ويحدث هذا النوع من العنف خاصة في السنة الأولى، ويتحدث التلاميذ عن تأثرهم بمثل هذا النوع من العنف، والذي يحدث حسب رأيهم عددا من المرات في اليوم، وأظهرت الدراسة كذلك تفصيلا في أنواع السرقات التي تحدث في الثانوية،فقد بينت أن **40%** من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية، و**37%** الأدوات الخاصة منها **10%** ألبسة **23%** تستهدف النقود، وأن المشاكل تحدث خاصة بين التلاميذ وبين الكبار إذ أن نسبة **54%** تراها بين التلاميذ **44%** تراها بين التلاميذ والكبار، ونسبة **2%** تراها بين الكبار حيث أن الذكور يرونها بين التلاميذ، بينما تنظر البنات على أنها بين التلاميذ والكبار أكثر. وإذا كان الأمر يتعلق بالمشاكل العلائقية الخاصة بهم فإن **4%** يرون أن مشاكلهم العلائقية مع المراقبين، و**68%** يرون أن المشاكل العلائقية توجد بينهم وبين المدرسين والإدارة، و**28%** يرونها

مع التلاميذ الآخرين، حيث أن الذكور لديهم مشاكل مع المدرسين أولا ثم الإدارة، والإناث لديهن مشاكل مع الإدارة أكثر من المدرسين، أما فيما يخص عينة عمال المؤسسات فترى أن المشاكل التي على مستوى العلاقات تحدث خاصة بين التلاميذ والكبار بنسبة **44%** وبين التلاميذ **43%** وبين الكبار **12%** وأن **30%** منهم وجدوا أنفسهم في وضعيات عنف، منهم **91%** وقعت لهم هذه السلوكات مرة أو عددا من المرات و**11%** منهم باستمرار وهذا حسب تصريحات التلاميذ ووفقا للتقييم التالي: **48%** اعتداءات جسدية (مشادات، دفع) **44%** اعتداءات لفظية (سب/ تهديد/ نزاعات مع المدرسين/ مع الإدارة/ مع التلاميذ) **8%** سلوكات أخرى مثل:السرقة والابتزاز...الخ. **(BLATIER, 1998, p p 161, 175)**

الدراسة التاسعة: دراسة (بالدري وفارينجتون، Farrington&Baldry)، والموسومة بـ: أنواع التنمر وسط أطفال المدرسة الإيطالية، وقد أجريت الدراسة في 1999، وكان الهدف منها هو تقصي مدى انتشار المتنمرين وضحاياه والآثار المترتبة عليه،وتكونت العينة من113 بنتا، 125 ولدا، أعمارهم بين 11 و14 سنة، من مدرسة ومن متوسطة تقعان بالعاصمة روما، وقد أظهرت النتائج أن أكثر من النصف عانوا من هذه الظاهرة، وأن الأولاد يتنمرون أكثر من البنات، وبشكل عام فإن من وقع عليهم الأذى كانوا معظم الوقت من الذكور، وأن الأولاد غالبا ما يقومون بتنمر جسدي بغرض الضرر الجسدي، بينما البنات يمارسن التنمر غير المباشر بقصد إلحاق الضرر النفسي، كما وكشفت نتائج الدراسة على أن ممارسة التنمر ذو تأثير سلبي على المتورطين في موقف التنمر، حيث يكتسب المتنمر مكانة اجتماعية بين أقرانه في المدرسة على عكس الضحية الذي يكون لديه احترام ذاتي متدني وميل كبير للعزلة عن رفاقه.

الدراسة العاشرة: دراسة (بلاتشفورد وآخرون، Blathford et all)، 2003، والتي هدفت إلى معرفة علاقة حجم الفصل بالسلوكات الاجتماعية بما فيها العنف المدرسي لدى التلاميذ، وقد أجريت الدراسة على عينة تتكون من 500 تلميذا، واستخدم الباحثون أسلوب الملاحظة والاستبانة التي تم تطبيقهما، وبينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين سلوك العنف وحجم الفصل الدراسي. **(علي بن محمد عبد الرحمن الشهري، 2009، ص 51)**

2.7.توظيف الدراسات السابقة:

لقد تم التطرق إلى بعض الدراسات المحلية (الجزائرية) والعربية والأجنبية التي اهتمت بدراسة موضوع العنف المدرسي، لكونه متغيرا من متغيرات الدراسة، وقد تناولنا مجموعة من البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة والتشابه بمادة البحث الحالية، ورغم تباين وتعدد أنواعها، إلا أن معظمها توصل إلى نتائج مهمة، ولعل أبرزها تراوحت الفترة الزمنية التي أجريت فيها هذه الدراسات كان: الدراسات الجزائرية ما بين 2003 و2015، والدراسات العربية ما بين 2001 و2012، والدراسات الأجنبية ما بين 1986 و2003، أي أن معظمها كان بين 1986 و2015، والملاحظ هنا أن الدراسات الأجنبية هي التي كانت قديمة نوعا ما، بحيث لم نتمكن من التوصل إلى دراسات غربية أكثر حداثة، أما بقية الدراسات الأخرى فكانت حديثة أي بعد 2001.

وقد أجريت الدراسات السابقة في مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي، جامعي) بينما لم تحدد بعض الدراسات مرحلة دراسية بعينها، وقد عالجت أغلب الدراسات السابقة علاقة العنف المدرسي بمتغيرات: النوع، السن، الخلفية الاجتماعية، الخلفية الاقتصادية، الخلفية الثقافية للأسرة، وهذا ما لوحظ بالفعل مثلا في دراسة مفتشية أكاديمية محافظة الجزائر الكبرى حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية في منطقتي بن عكنون وسيدي امحمد 2003، حيث يلاحظ من خلال نتائج الدراسة السابق عرضها أن هناك اتفاقا بين عينتي بن عكنون وسيدي امحمد حول أنواع سلوك العنف، إلا أنه يمكن ملاحظة أن نسبة هذا السلوك في منطقة بن عكنون تعتبر أعلى عن نسبة سلوك العنف في منطقة سيدي امحمد، وهذا ما أكدته كذلك دراسة أبي مولود وقريشي حول مظاهر العنف في المؤسسات التربوية (الإكماليات والثانويات) 2003، حيث لم تظهر نتائج الدراسة فروقا إحصائية فيما يخص المستويين: الإكمالي والثانوي.

أما فيما يخص دراسة محمد خريف عن العنف في الوسط المدرسي بأبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية 2005، فكانت نتائج الدراسة قائمة في تصورها النظري على افتراض مفاده أن العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على العملية البيداغوجية، ويمكن القول إلى حد ما، أن هذا ما تم التأكد منه من خلال النتائج المتحصل عليها ففي مجملها سارت مع التوقع العام والتصور النظري الذي انطلقت منه الدراسة في صورتها العامة، كما يلاحظ أن حجم العينة ساعد على الاقتراب أكثر من الموضوعية في النتائج خلافا للعينات الصغيرة العدد، وبهذا جاءت نتائج

البحث على نحو تمكن الباحث من استدراجها في ترتيب ثابت كما وردت في الجانب التطبيقي وهذا ما أكدته النتائج بالفعل.

وما يلاحظ من خلالدراستي فوزي أحمد بن دريدي حول العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، وخيرة خالدي في موضوع العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، في 2007 فإن ما توصل إليه الباحثان عموما من نتائج هو أن أهم وسيلة لمجابهة العنف هي بارتكاب العنف نفسه، وأن هناك اختلافات بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لمعظم فرضيات بحث دراستهما، وقد اتفقت دراسات فاطمة الزهراء اليازيدي حول الآثار النفسية والسلوكية الناجمة عن التعرض للعنف الإرهابي 2010 ودراسة بن مجاهد فاطمة الزهراء حول مساهمة بعض سمات شخصية الطفل المعتدى عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه 2012 ودراسة نزيم صرداوي وبوسنة فطيمة وجمال بن نعمان حول مؤشرات العنف في الوسط المدرسي وكذا دراسة غمري علجية حول دور سوء المعاملة الأسرية في ظهور بعض الاضطرابات السلوكية 2014 على أن معاناة تلاميذ مجتمع البحث تكمن في الاضطرابات النفسية لما بعد صدمة الوقوع كضحية للعنف المدرسي، أما فيما يخص آخر دراسة جزائرية تم اللجوء إليها كدراسة سابقة وهي دراسة دباب زهية حول دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي 2015 فقد ركزت على عمل مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، وسعي مستشار التوجيه في التخفيف من هذه السلوكات العنيفة.

أما فيما يخص الدراسات العربية المرتبطة بالعنف المدرسي فقد تبين لنا من خلال دراسات: محمد مصطفى أبو علياء حول أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي 2001 وسميحة نصر وآخرون حول العنف بين طلاب المدارس 2004 وما أجرته وزارة التربية والتعليم في الأردن، للعام الدراسي (2006/2005) حول الكشف عن أشكال سلوك العنف في المدارس الحكومية، وتهاني طالب عبد الحسين، حول الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبة الجامعة 2007 وكذا نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني، حول التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة 2008 فقد أثبتت الدراسات أن العوامل النفسية، والعوامل الاجتماعية تساعد على ظهور العنف المدرسي هذا الأخير الذي يؤثر على سير الدرس، ويمنع تحقيق الأهداف البيداغوجية، في حين أظهرت دراسات: علي نوح بن عبد الرحمان الشهري حول العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطالب 2009 وصالح مصلح أحمد، حول دراسة

مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات 2010 وعبد الوهاب محجوب وآخرون، حول العنف في المدرسة 2011 وعلي بن سعيد بن علي العواد، حول الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته 2011 وفي الأخير منية بن عياد، حول العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي 2012 أن العوامل النفسية والعوامل الاجتماعية تعرقل سير الدرس لدى المراهق العنيف ويؤدي به ذلك إلى تدني تحصيله الدراسي.

وبخصوص الدراسات الأجنبية والمرتبطة بموضوع دراستنا، فتبين لنا من خلال دراسات: (رسكويوشالهين، Raskwi&Chalhin) حول أشكال العنف لدى المراهقين 1986 و(جيرا، Guera) 1988 حول أسباب لجوء المراهقين إلى سلوك العنف، و(كنوكس، Knox) 1990 حول أثر البيئة المدرسية على عنف المراهقين، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بخصوص لجوء المراهقين إلى العنف بأشكاله المختلفة، الأمر الذي ينعكس سلبا على المراهق، كما أظهرت دراسة (دان ألويس، Dan O' lweus)، حول التنمر 1995 انتشارا واسعا لهذه الظاهرة بسبب العوامل الأسرية خاصة، فيما أشارت دراسات: (جاك بان وآخرون،et al Pain Jacques)، حول العنف بالمدرسة 1997 و(دبفور، Defour) 1999 حول أثر العنف المجتمعي في الحالة النفسية للمراهقين في سلوكهم التكيفي، و(شلنجلو، Shillinglo) 1999 حول تحديد العوامل المرتبطة بانخفاض سلوك العنف، إلى علاقة الوضع الأسري للمراهقين بالعنف، وإلى وجود علاقة بين العنف المدرسي والشعور بالقلق وعدم التكيف الدراسي، نتيجة لكل ما يحيط بهم من أخطار تتمثل في عدم الاستقرار النفسي والاجتماعي، واللذان بدورهما ينعكسان على سلوكهم في ممارسة العنف المدرسي، وما نريد أن نلفت الانتباه إليه في دراسة (بلاتيي، Blatier) 1999 حول العنف بالمدارس هو أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة كبيري السن وصغيري السن، وأن هناك فروقا أيضا بين الذكور والإناث فيما يتعلق بإدراكهم للعنف المدرسي، أي لصالح متغيرات السن، الأقدمية وكذا الجنس لما لهم من تأثير على إدراك العنف في الثانويات، وقد بينت الدراستان: (بالدري وفارينجتون، Farrington&Baldry)، حول أنواع التنمر 1999 و(بلاتشفورد وآخرون، Blathford et all) 2003 حول علاقة حجم الفصل بالسلوكات الاجتماعية، أن ممارسة سلوك التنمر له آثار سلبية حتى على المتورطين في فعله، وأن هناك علاقة ارتباطية عالية بين سلوك العنف وحجم الفصل الدراسي.

إن معظم الدراسات السابقة تناولت البحث عن أسباب انتشار هذه الظاهرة وأغفلت البحث في أبعاد هذه الظاهرة على الفرد والأسرة والمجتمع، كما تناولت موضوع العنف المدرسي من وجهات نظر مختلفة: (تلاميذ، أساتذة، إداريين،...الخ)، إلا أنها أغفلت وجهات نظر أولياء التلاميذ، وقد استخدمت الدراسات السابقة أساليب إحصائية مختلفة (النسب المئوية، التكرارات، المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، المعاملات، الارتباط...الخ)، واعتمد معظمها على العينة العشوائية أما الدراسة الحالية فستعتمد على العينة القصدية، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في حدود البحث وطبيعة المجتمع الذي أجريت فيه، وتوصلت معظم الدراسات السابقة إلى وجود فروق بين الجنسين حول مظاهر العنف المدرسي، واتفقت أغلبها على أن العنف اللفظي هو أكثر مظاهر العنف انتشارا في الوسط المدرسي.

تختلف الدراسة الحالية والدراسات السابقة من ناحية الاهتمام بموضوع العنف المدرسي في الجزائر من خلال ربطه بمختلف الأبعاد النفسية والأبعاد الاجتماعية التي مازالت تعرفها الجزائر والتي أثرت على تركيبة البناء النفسي والبناء الاجتماعي الكليين، وتعتبر الدراسة الحالية كذلك امتدادا للدراسات السابقة التي اهتمت بالعنف المدرسي في المراحل التعليمية المختلفة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، إلا أن ما لاحظناه في هذه الدراسات أنها ركزت في البحث عن أسباب الظاهرة ومظاهرها، إلا أن البحث في أبعاد هذه الظاهرة وسبل التخفيف منها لم نجد منه إلا القدر اليسير، فالدراسة الحالية تحاول البحث في أبعاد هذه الظاهرة (النفسية والاجتماعية) لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، لقد اكتسى طابع التحليل النفسي على مختلف الدراسات السابقة والدليل على ذلك الأدوات التي اعتمدت في جمع البيانات، مع التذكير أن غالبيتها اعتمدت المسح الاجتماعي الشامل أو بالعينة والتي تضمنت في الكثير منها طابع الدراسة التجريبية، أما في هذه الدراسة فإنه تم تبني المنهج الوصفي التحليلي والمعالجة الإحصائية، كما تم الاعتماد على العديد من الأدوات كالملاحظة فالمقابلة ثم الاستبيان،إن أغلب الدراسات السابقة تناولت الظاهرة من حيث عواملها ومظاهرها وآثارها وعلاقتها ببعض المتغيرات، أما الدراسة الحالية فهي تبحث عن سبل للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي، وفي الأخير نأمل أن تكتسب هذه الدراسة أهمية وموقعا من الدراسات السابقة.

لقد ساعدت الدراسات السابقة في إثراء الجانب النظري للدراسة، وأتاحت الفرصة لنا في اختيار المنهج الملائم للدراسة،حيث سنستخدم المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر أنسب المناهج لإجراء

مثل هذه الدراسة، كما أتاحت لنا الدراسات السابقة اختيار المقاييس المناسبة للدراسة الحالية من حيث وضع أسئلة الاستبيان واستمارة المقابلة،والإلمام الجيد بموضوع الدراسة وضبط الإشكالية ووضع فروض الدراسة، وتحديد المجتمع الأصلي للدراسة، وكذلك اختيار أنسب الأساليب الإحصائية التي يمكن استخدامها في تحميل بيانات الدراسة، وكذا تجنب بعض جوانب القصور الموجودة في الدراسات السابقة التي تناولت بعض أبعاد الدراسة الحالية (الأبعاد التربوية)، فبعد التعرض لمجموعة من الدراسات السابقة سواء كانت محلية أو عربية أو أجنبية، تبين لنا أنها تناولت ظاهرة العنف المدرسي من زوايا متعددة وفي مراحل تعليمية مختلفة، وقد تم ربط متغير العنف ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية والتربوية، وقد استفدنا منها في جوانب متعددة من الدراسة الحالية، سواء على المستوى النظري أو الأمبريقي.

الفصل الثاني

العنف المدرسي

تمهيد

1. تعريف العنف المدرسي

2. أنواع العنف المدرسي

3. مظاهر العنف المدرسي

4. النظريات المفسرة لسلوك العنف المدرسي

5. أسباب العنف المدرسي

6. ظاهرة العنف في المدارس

7. الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يعتبر سلوك العنف وما يخفيه من دوافع وإحباطات أو مواقف سلوكية قد تؤدي إليه، محل اهتمام الكثير من الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية كعلم النفس وعلم الاجتماع، والطب النفسي، والعنف عموما من الظواهر المرضية في المجتمع والتي تؤثر في حياة الأفراد والجماعات، لما يلحقه من الضرر والأذى من جراء ممارسة العنف عليهم وعلى ممتلكاتهم، وهو من الظواهر السلبية التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، فتصاب تلك العلاقات بالتفكك والتصدع والانهيار. ويعتبر سلوك العنف من أكثر المشكلات السلوكية بين الأطفال والمراهقين، فقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى زيادته بين المتعلمين في المدراس مقارنة بالمشكلات السلوكية الأخرى التي يعاني المتعلمون منها في المدرسة، كما يؤثر ذلك على مستوى تعليمهم ويعرضهم للعقاب، إضافة إلى معاناة الآباء والمعلمين منه.

وسنتطرق في هذا الفصل والمعنون بالعنف المدرسي بداية إلى بعض المفاهيم المتعلقة بالعنف المدرسي والتي تعد أكثر ارتباطا به، أو المؤدية بدورها إلى ظهوره، محاولين في ذلك إعطاء تفسيرات لها، ثم نعرج بعدها على أهم النظريات المفسرة لهذه الظاهرة وتبيان أهم مظاهر العنف المدرسي وأشكاله،إذ يعد العنف المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه المتعلمين سواء بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو جنسية، أو بأي صورة أخرى كانت من المشكلات التي لها آثار وتداعيات سلبية سواء على القائم بالعنف أو على الضحية أو على البيئة المدرسية بأكملها، إلا أن الآثار التي يتركها العنف على المستوى الشخصي للمتعلمين الضحايا تكون أخطر وأشد، فعندما يقع المتعلم ضحية عنف أقرانه داخل المدرسة، نجده يعاني العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية وقصور في تقدير الذات والتغيب عن المدرسة وانخفاض في التحصيل الدراسي وغيرها، وقد يكون من الصعب حصر الآثار التي يتركها العنف المدرسي على المتعلم، وذلك لأن المظاهر التي يأخذها هذا الجانب كثيرة ومتعددة، ومع ذلك نستطيع أن نضع أهم الآثار وأكثرها وضوحا وبروزا على الجوانب النفسية والاجتماعية لدى المتعلم الضحية، وفي الأخير سنبين بعض الأسباب والعوامل التي تحفز هذه الظاهرة على البروز إلى سطح الواقع بالكشف عن واقعها في المدارس، والآثار المترتبة عنها.

1.تعريف العنف المدرسي:

1.1.تعريف العنف:يعد العنف من السلوكيات المكتسبة، وهو من الظواهر الاجتماعية التي تثير القلق فهو في تزايد مستمر وله مظاهر وأشكال مختلفة، كما وتتعدد الدوافع والعوامل الكامنة وراء ظهوره واستفحاله، كما وتتعدد الآثار المترتبة عليه، فظاهرة العنف انتشرت مؤخرا في المجتمع العربي وخصوصا في المؤسسات التعليمية من قبل بعض المتعلمين.

يرى كثير من المختصين أن العنف يولد العنف، فالأسرة التي يسود طابع العنف في العلاقات بين أفرادها، غالبا ما يكون أطفالها يجنحون إلى السلوك العنيف. **(الدوري عدنان، 2002، ص34)**

فالتنشئة الأسرية القائمة على الردع والذم والسباب، تزرع الروح العدوانية لدى أبنائها، الأمر الذي يؤدي إلى كثرة الصراعات المدرسية، إذ تشير الدراسات التربوية إلى أن نسبة **58%** من تلك الصراعات الطلابية التي تؤدي إلى العنف، ترجع إلى كل من عدم الاستقرار وسوء التنشئة الأسرية. **(العمري صالح محمد رفيع، 2002، ص50)**

لقد تعددت واختلفت التعريفات في الأدبيات التربوية والاجتماعية والنفسية المعاصرة التي حاولت أن تكشف عن مفهوم العنف من جوانب مختلفة، وتأتي تلك الاختلافات تبعا للاختلافات والأطر المرجعية للثقافات العامة والثقافات الفرعية الموجودة داخل المجتمع وفي ما يلي عرض لأهم تلك التعريفات.

1.1.1.العنف لغة: من "عنف له وعليه، ويعنف عنفاً وعنافة: لم يرفق به فهو عنيف، وعنف فلاناً: أي لامه بعنف وشدة وعتب عليه، وأعنفه عنف عليه، واعتنف الآخر: أخذه بعنف، والعنف بضم النون ضد الرفق، والتعنيف بمعنى التعبير باللوم". **(البستاني بطرس، 1997، ص638)**

يظهر من التعريف اللغوي للعنف أن العنف هو المغالاة في الشدة، وهو ضد الرفق.

2.1.1.العنف اصطلاحا: إن المتتبع للدراسات والأبحاث التي تناولت العنف، يجد أن هناك تعريفات عدة ومختلفة لمفهوم العنف، ومرد ذلك إلى اختلاف أطر الباحثين النظرية وإلى اختلاف اتجاهاتهم الفكرية والعلمية، وفي ما يلي عرض لأهم تلك التعريفات للعنف، عرف العلماء العنف بأنه:

تعريف (أ. هيسنارد، A.Hesnard) سنة 1963: يشير إليه كغيره من أشكال السلوك وهو نتاج مآزق علائقية، بحيث يصيب التدمير ذات الشخص في نفس الوقت الذي ينصب فيه على الآخر لإبادته فتشكل العدوانية طريقة ما للدخول في علاقة مع الآخر. **(A. hesnard, 1963, p300)**

يشير هذا العرض إلى كون العنف سلوك مرتبط بأزمة علائقية ينجر عنه تدمير ذات الآخر لكن هذا التعريف لا يعدو كونه وصفا للظاهرة دون تطرق إلى مضمون ومكونات وكيفية نشأتها حتى تصدر على شكل سلوك معين.

عرف (ج. فريند،J.Freund) العنف على أنه: القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم (أفرادا أو جماعات) بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة. **(فليب برنو وآخرون، 1975، ص 151)**

في هذا التعريف فسر العالم العنف بالقوة لمهاجمة الآخرين وردعهم وتحقيق السيطرة عليهم بوسائل مختلفة كالتدمير والإخضاع والهزيمة وحتى الموت، غير أنه يرى البعض أهمية التمييز بين القوة والعنف فالقائد بتحكيمه السليم في مؤسساته أو مجتمعه هو قائد قوي وليس عنيفا، فالقوة عبارة عن شيء مضبوط ومتحكم فيه وله اتجاهه وأهدافه كالمحافظة على استمرارية التوازن في المجتمع، أما العنف فلا يمكن التنبؤ ببدايته ومجراه وتطوره، كما أن الفرق بين القوة والعنف يتضح في عملية قيام المجتمعات المستقرة بحيث تستخدم القوة لوقف انتشار التطاحن والعنف بين أفرادها لاستعادة ذلك التوازن أي تستخدم القوة لوقف العنف.

تعريف رضا للعنف هو: الاستعمال غير القانوني لوسائل القسر المادي والبدني ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جماعية، على أنه في جوانبه النفسية يحمل معنى التوتر والانفجار، تسهم في تأجيجها داخل الفرد أو الجماعة عوامل كثيرة، أبرزها هذا العالم الحديث المنقسم على نفسه والذي يعيش فيه إنسان اليوم، عالم التناقضات السياسية والاقتصادية والعقائدية. **(رضا محمد الجواد، 1986، ص 147)**

يتفق هذا التعريف مع الرأي القائل بأن العنف صورة من صور القصور الذهني حيال موقف أو مواجهة معضلة، ويرجع هذا لطغيان الانفعالية على العقلانية الأمر الذي يؤدي إلى نزول مستوى التفكير المنطقي وعدم وضوح الرؤية وشل القدرة على فهم الآخرين فتغشى البصيرة موجة من الانفعال، لكن العنف عند البعض لا يتمظهر دائما في الاستجابة الانفعالية الشديدة وإنما يتخفى

في صور تبدو بريئة غير مؤلمة وغير ضارة، ومن ذلك الابتسامة الساخرة والنكتة الجارحة والسؤال المريب والتي تتضمن إخجالا وتحقيرا وعنفا نفسيا ضد الآخر.

عرف (هـ. ل. نيبرغ، H.L.Nieburg) العنف بأنه: فعل مباشر يهدف إلى قصد جرح أو تدمير الأشخاص والممتلكات. **(Y. Michaud, 1988, p 7)**

حصر العنف في هذا العرض في فعل مباشر يهدف إلى تدمير الأشخاص والممتلكات، ولم يأخذ في الحسبان المرجعيات المعيارية أو الرموز الدالة على أصحابها، وهذه الرموز لا تقل أهمية عن أي مصدر، لأن التأثير المعنوي أحيانا تفوق درجته من التأثير المادي.

إن العنف لا يأخذ صفة الاعتداء في كل أشكاله، فالعنف مرفوض ومذموم في بعض أشكاله ومقبول ومشجع تحت ظروف وأشكال معينة في بعض المواقف، فإذ كان العنف بدافع القهر وقيد الآخرين فهو مذموم، وإذا كان العنف بدافع البقاء ضد الخطر والتهديد فهو مقبول.

تعريف الصيرفي للعنف هو: الميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمشاركة والمعاندة، والميل للتحدي، والتلذذ في نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف أو العجز، والاتجاه نحو التعذيب، والتنغيص وتعكير الجو، والتشهير وإحداث الفتن، والنوبات الغضبية بصورها المختلفة المعروفة. **(إيمان سعيد الصيرفي، 1990، ص 14)**

عرف (بيركوويتيز، Berkowitiz) العنف 1993: العنف سلوك يهدف القائم به إلى إيذاء الآخرين عن قصد، ويستخدم علم النفس ومجالاته المختلفة مفهوم العنف للدلالة على الاستجابة التي يرد المرء بها على الخيبة والإحباط والحرمان، من خلال مهاجمة مصدر الخيبة أو البديل عنها، وهذا ما أكده (ترمبلاي، Termblay) 2000، عندما أشار إلى تعريف باندورا الذي يرى فيه العنف: أي سلوك عن قصد ونية، يأتي به الفرد في مواقف الإحباط، الناتجة عن إعاقة الفرد لإشباع دوافعه، أو تحقيق رغباته، فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزان تجعله يستثير بشكل عنيف، الأمر الذي يسبب الأذى للآخرين، والهدف من العنف تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والإسهام في إشباع موقف الإحباط، فيشعر الفرد بالراحة ويعود إلى حالة الاتزان. **(Berkowitiz , 1965 , p 30)**

تعريف الزهراني للعنف هو: السلوك الذي يقصد به إيذاء الآخرين بدنيا أو ماديا. **(الزهراني سعد سعيد، 1995، ص 40)**

عرف (ستراوس، Straus) العنف بأنه: استجابة لمثير خارجي تؤدي إلى إلحاق الأذى بشخص آخر، استجابة في شكل فعل عنيف تكون مشحونة بانفعالات الغضب والهياج والمعاداة. **(مصطفى عمر البشير، 1996، ص 30)**

في هذا التعريف اتصف العنف بالحالة النفسية التي تكون عليها الذات الفاعلة للعنف والمتمثلة في انفعالات الغضب لكن ليس دائما ما يكون الغضب مقترنا بالعنف، فرغم كون الغضب والهياج حالتين انفعاليتين يفقد فيهما الإنسان السيطرة على أعصابه، إلا أنه ليس كل إنسان يغضب يستخدم العنف، فقد نجد شخصا يكتفي بالغضب كوسيلة لرفض الواقع أو الموقف دون استعمال للعنف.

تعريف سندا بول روكنغ للعنف هو: الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين. **(خليل وديع شكور، 1997، ص 31)**

أحيانا يكون العنف استخداما شرعيا لجميع الوسائل المتاحة في حالة الدفاع عن النفس حينما يتعرض الإنسان للعدوان من شخص أو جماعة، كما قد يكون ضرورة في موقف معين وظروف معينة للتعبير عن واقع بعينه أو تغييره، وقد يكون العنف رد فعل مضاد لعنف قائم.

عرفه حلمي بأنه: ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسيما أو تدخلا في الحرية الشخصية. **(حلمي إجلال، 1999، ص 9)**

تعريف (موير، Moyer) العنف بأنه: قيم ومشاعر أو اعتقادات تشجع الناس على إيقاع الضرر بالآخرين، وذلك بالاعتداء عليهم أو على ممتلكاتهم. **(آل رشود سعد محمد سعد، 2000، ص 38)**

تعريف مصطفى حجازي: العنف لغة التخاطب الأخيرة الممكنة من الواقع ومع الآخرين، حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمه. **(مصطفى حجازي، 2001، ص 165)**

إن افتقار الإنسان للقدر اللازم بالاعتراف بكيانه وقيمه وتأكيد ذاته، يعرضه للفشل في تحقيق وجوده وإمكاناته، لذلك يغدو تأكيد الذات والاعتراف بكيان الفرد خاصية إنسانية أساسية، لكن ليس في كل الأحوال يؤدي الفشل أو عدم القدرة على إثبات الذات إلى العنف، بل قد يسهم عدم إشباع

هذه الحاجات في توليد الدافعية لإظهار ما لدى الشخص من حكمة ومواهب وإبداعات، فالفشل رغم خطورته أنه ليس الدافع للعنف.

عرف العريني العنف بأنه: كل ما يصدر من الطلاب من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب أو إتلاف ممتلكات عامة أو خاصة، وهذا الفعل مصحوب بانفعالات الانفجار والتوتر، وكأي فعل آخر لابد وأن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة معنوية أو مادية. **(العريني محمد صالح، 2003، ص 13، 14)**

تعريف الفرنسي (جاك دوباكي، Jack Doubaki) للعنف هو: تعود قاس على نظام المؤسسة المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الاجتماعية. **(محمد خريف، 2005، ص 61)**

من كل ما سبق نستطيع القول أن العنف سلوك جسدي أو لفظي يهدف إلى الإيذاء أو التخريب سواء تم نتيجة خلاف أو تم كوسيلة لتحقيق قصد أو غاية ما، فلابد أن يتضمن العنف القصد والندية في إلحاق الأذى المقصود بشخص معين، سواء كان الأذى مباشرا أم غير مباشر، فالعنف سلوك إيذائي مرتكز على استبعاد الآخر، إما بالحط من قيمته أو تحويله إلى تابع أو بنفيه خارج الساحة أو بتصفيته معنويا أو جسديا، فهو سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية يصدر عن طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة بهدف استغلال طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية، بهدف إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو لجماعة أو لطبقة اجتماعية أو لدولة، فالعنف يتضمن عدم الاعتراف بالآخر ويصاحبه الإيذاء باليد أو باللسان أي بالفعل وبالكلمة، وهو سلوك غير سوي نظرا للقوة المستخدمة فيه والتي تنشر المخاوف والأضرار التي تترك أثرا مؤلما على الأفراد في النواحي الاجتماعية والنفسية والاقتصادية التي يصعب علاجها في وقت قصير، ومن ثم فإنه يدمر أمن الأفراد وآمان المجتمع.

ولأغراض هذه الدراسة نعرف العنف بأنه سلوك هجومي موجه نحو المتعلمين أو ممتلكاتهم أو نحو النظام المدرسي وذلك بقصد الإيذاء وإلحاق الضرر عن طريق العنف الجسدي اللفظي أو الرمزي أو المادي.

2.1.تعريف العنف المدرسي:

يكاد يكون من الصعب تقديم تعريف موحد للعنف المدرسي وذلك لاختلاف اهتمامات وتخصصات الباحثين في هذا الصدد، فعلماء السياسة يعرفونه بطريقة مختلفة عن علماء الاجتماع، وهؤلاء بدورهم يختلفون في تعريفهم له عن علماء النفس، أو علماء الجريمة والقانون كما أنه يعرف أحيانا بطريقة تختلف باختلاف الأغراض التي يراد الوصول إليها، وباختلاف الظروف المحيطة أيضا، ويرجع ذلك الاختلاف إلى تعدد الأبعاد والمتغيرات التي تشملها ظاهرة العنف المدرسي، وعليه نلاحظ أن للعنف المدرسي العديد من التعريفات التي تعكس موقف الباحثين من القضايا المجتمعية المختلفة، بل وتعكس أيضا حدود ومجالات اهتمام المتخصصين في العلوم الاجتماعية والإنسانية على اختلاف فروعها.

عرف مجدي العنف المدرسي بأنه: الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب أو بين طالب ومدرس. **(مجدي أحمد محمود، 1996، ص 82)**

تعريف كورنل ولوبر للعنف المدرسي بأنه: يتمظهر لدى الطلاب من خلال بعض الأنماط السلوكية المختلفة مثل المشاكسة، وعدم الالتزام بأوامر المعلم واختلاق المشاجرات مع الزملاء والتعدي عليهم بالضرب أو السب، وتحطيم ممتلكات المدرسة، والتمرد على السلطة المدرسية وهؤلاء الطلاب يعبرون بذلك عن سلوك العنف لديهم. **(Cornell &Loper, 1998, p 27)**

عرف أحمد حسين العنف المدرسي بأنه: السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي ومادي. **(أحمد حسين الصغير، 1998، ص 252)**

تعريف عربيات للعنف المدرسي هو: النمط السلوكي الذي ينتقل إلى المدرسة من الشارع إلى داخل أروقة المدرسة، ثم إلى داخل الفصول والقاعات الدراسية، ثم إلى الطلاب ومن الطلاب بينهم إلى المعلمين وإلى مختلف أطراف العملية التربوية وحتى المدرسة في بنائها الفيزيقي والمادي كتدمير الممتلكات المدرسية أو ممتلكات العاملين بها. **(عربيات سليمان، 1999، ص 64)**

عرفت شيدلر العنف المدرسي بأنه: السلوك العدواني اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة. **(Linda Shidler, 2001, p 167)**

تعريف أبو علياء للعنف المدرسي هو: جملة الممارسات(الإيذائية) البدنية أو النفسية التي تقع على الطلبة من قبل معلميهم أو من بعضهم في المدرسة.**(محمد مصطفى أبو علياء، 2001، ص 49)**

كما عرف عامر بن شابع العنف المدرسي على أنه:ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سواء تجاه بعضهم بعضا، أو تجاه بعض معلميهم في المدرسة، أو حتى تجاه المدير نفسه، أو تجاه الأدوات والمعدات المدرسية، أو المباني.**(عامر بن شابع بن محمد البشري 2004، ص 88)**

تعريف حسين للعنف المدرسي هو: نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب، أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي. **(حسين طه، 2006، ص 22)**

عرف لال العنف المدرسي بأنه: ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسمانيا أو التدخل في الحرية الشخصية. **(لال زكريا، 2007، ص 85)**

تعريف طه عبد العظيم للعنف المدرسي هو: نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب آخر، أو مدرس، ويتسبب في إحداث أضرار مادية، أو جسمية أو نفسية. **(طه عبد العظيم حسن، 2007، ص 23)**

عرف الصرايرة العنف المدرسي بأنه: جملة من الممارسات الإيذائية النفسية، أو البدنية، أو المادية التي يمارسها الطلبة في المدارس بحيث تؤدي إلى إلحاق الضرر بالمعلمين، أو الإداريين أو بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية. **(خالد الصرايرة، 2007، ص 25)**

تعريف ميللر للعنف المدرسي هو: إن العنف المدرسي يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول.**(Miller.T, 2008, p 125)**

وعرف كل من حسين والرفاعي العنف المدرسي بأنه: مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية، البدنية والنفسية واللفظية، التي تصدر من الطلبة أنفسهم، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية. **(حسين أحمد وابتهال الرفاعي، 2010، ص 50)**

مما سبق يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه العنف الذي يحدث إيذاء معنويا أو ماديا، ويتم التعبير عنه من خلال الأنماط التالية: العنف اللفظي، والعنف النفسي، والعنف الجسدي، وتعبر جميع هذه الأنماط عن كيفية التأثر بالعنف، كما يمكن أن تكون موجهة من متعلم إلى متعلم، أو من معلم إلى متعلم أو من متعلم إلى معلم، فالعنف المدرسي نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من متعلم أو مجموعة من المتعلمين ضد متعلم أو معلم ويتسبب في إحداث ضرر مادي أو جسمي أو نفسي لهم، حيث يتضمن هذا العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين المتعلمين والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب أو تخريب ممتلكات المؤسسة، فهو كل الممارسات التي تحدث في الوسط المدرسي والتي تتسم بالرغبة في إحداث ضرر مادي أو معنوي تتم بشكل فردي أو جماعي، وفي غالب الأحيان يسلك المتعلمون سلوكيات تكون بادرة لإحداث خلل في العملية التعليمية ومن بين هذه السلوكيات التي يحدثها المتعلم داخل القسم نذكر: التشويش الذي يتحول إلى سلوك عدواني انتقامي وفق الثلاثية: الدفاع، العداء الانتقام، كذلك قيامه بعملية السطو والتخريب فيحاول المعلم الحد من السلوكيات التي من شأنها خلق الفوضى داخل القسم يقابلها نوع من العداء الذي يتكون لدى المتعلم إلى حد الانتقام.

1.2.1.تعريف العنف المدرسي في التشريع المدرسي:

إن التشريع المدرسي هو مجموعة النصوص التشريعية (قوانين أو أوامر أو مراسيم) أو تنظيم لمراسيم تنفيذية وقرارات ومناشير خاصة بتنظيم وتسيير قطاع التربية، وهو مختلف النصوص القانونية أو التنظيمية التي تسير قطاع التربية والتعليم في مختلف مجالاته والتشريع سواء كان مدرسيا أو غير مدرسي، أو هو مختلف القوانين التي تحدد من طرف السلطة التشريعية في البلاد والتي تهدف إلى تسيير شؤون البلاد والعباد وتنظيمها ويأتي التشريع المدرسي لسد فراغات كانت تعاني منها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال 1962، حيث اعتمد على قوانين فرنسية تنظم التربية والتكوين ريثما تصدر قوانين جزائرية مع العلم بأن هذه القوانين لا تتلاءم مع نظامنا الاجتماعي والتربوي والتعليمي الذي كان مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها المستعمر الفرنسي، وقد عرفت المنظومة التربوية تذبذبات عديدة نتيجة وجود سياسة غير واضحة المهام واعتمدت على نفس التعديلات التي عرفتها المنظومة التربوية خلال المراحل التي قطعتها منذ الاستقلال.

ويعرف العنف المدرسي في التشريع المدرسي بأنه سلوك عدواني من جانب التلميذ نحو أقرانه أو معلميه ويرجع ذلك لعوامل نفسية أو اجتماعية أوإلى فشل في الدراسة، حيث أنه في معظم الأحيان

يرجع إلى الفشل الدراسي المتكرر للتلميذ ويعرف وإيذائهم، ويعرف العنف المدرسي على أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق الجرح أو عن طريق سلوك الاستهزاء أو السخرية والضحك، وحفاظا على النظام الداخلي للمؤسسة وحفاظا على هيئة المدرسة تضمنت النشرة الرسمية للتربية أحكاما خاصة تحدد سلوكيات التلاميذ وانضباطهم وهي تكتسي أهمية خاصة لكونها تهتم بأهم عنصر في الجماعة التربوية، حيث نصت موادها على ما يلي:

المادة 43: ينبغي بالتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وأفراد الأسرة التربوية،وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون، وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة والإهانة المعنوية والمادية.

المادة 41: تضمنت الأحكام الخاصة بالتلاميذ في الفصل الثالث حيث يطلب من التلاميذ في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة الامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول به.

المادة48: نادت بالالتزام بنظام المؤسسة والمحافظة عليه من كل سلوك يعكر صفو الجو المدرسي، ويلزم النظام التلاميذ التنظيم والهدوء في حركتهم داخل المؤسسة وأداء التدابير الضرورية لتأطيرهم ومراقبتهم.

المادة 50: تضمنت العقوبات التي يتعرض لها كل تلميذ يعرقل السير الأنشطة الدراسية أو الإخلال بقواعد النظام والانضباط من خلال السلوك السيئ الذي قد يصدر عنه. **(محمد خريف، 2005، ص 60)**

ولأغراض هذه الدراسة نعرف العنف المدرسي بأنه جميع التصرفات القولية والفعلية التي يمارسها المتعلمون في المدارس وتؤدي إلى إيذاء المتعلمين أو المعلمين أو الإداريين نفسيا أو اجتماعيا أو تهديدهم أو إلحاق الضرر بهم أو بممتلكاتهم بهدف الانتقام منهم، مما يشوش بيئة المؤسسة التربوية، ويعيق إمكانية النمو الشخصي للأفراد، ويهدد سير العملية التعليمية التعلمية، ويحد من تحقيق الأهداف المرسومة لها.

2.أنواع العنف المدرسي:

العنف كغيره من أنماط السلوك الإنساني لا يتخذ صورة واحدة فقط، بل إنه يتخذ العديد من الأشكال والسبب في ذلك طبيعة الإنسان، حيث أن الإنسان في ذاته متغير تختلف تصرفاته وأفعاله من وقت لآخر ومن زمن لآخر، وهكذا يختلف السلوك الإنساني باختلاف المواقف التي يتعرض لها في الحياة اليومية، إذن فالعنف هنا يظهر في الأشكال التالية بناء على أنماط معينة تختلف باختلاف المكان ومصدر العنف وطبيعته.

إلا أن الكثير من الدراسات والبحوث تشير إلى أن العنف ومنه العنف المدرسي ينقسم إلى عدة أقسام وأنواع بناء على طريقة العنف ومن حيث شرعيته ومن حيث أسلوبه:

1.2.العنف المدرسي من حيث طريقته وأسلوبه:

1.1.2.العنف البدني (الجسدي/ الجسمي): وحسب علي محمد فإنه يعتبر أكثر أنواع العنف شيوعا، وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه، ونظرا لما يتركه من آثار على الجسد، ويشمل العنف البدني الضرب بأداة حادة، والخنق، والدفع، والعض والمسك بعنف، وشد الشعر، والبصق وغيرها وهذه الأشكال جميعها تنجم عنها آثار صحية ضارة قد تصل لمرحلة الخط ر أو الموت إذا ما تفاقمت، لذا فإن العنف الجسدي من الممكن ملاحقته وإثباته قانونيا وجنائيا. **(علي محمد ليلة، 1974، ص 285)**

كذلك فإن العنف البدني قد يكون بالتهديد باستخدام العنف وعادة ما يسبق العنف الفعلي أو العنف الموجه إلى الذات أو إلى الآخرين تهديدا باستخدام الإيذاء البدني وهذا التهديد يكون في الغالب مع الآخرين، ولكن لا يشترط تلازمهما في كل الظروف. **(الخريف أحمد محمد، 1994، ص 101)**

ويشير محمد خضر إلى أن العنف البدني هو الذي يتم بالسلوك البدني الضار كالضرب والقتل والإيذاء والتسلط على الآخرين لإحداث نتائج اقتصادية ونفسية وعقلية واجتماعية، ويشترط لتوافر هذا النوع من العنف وجود النية لإحداث الضرر. **(محمد خضر عبد المختار، 1996، ص 156)**

ويقصد به يحي بقوله: هو السلوك المؤذي الموجه نحو الذات أو الآخرين ويهدف إلى الإيذاء أو إلى خلق الشعور بالخوف ومن أمثلة ذلك: الضرب، الدفع، الركل، شد الشعر، العض. إن هذا

الشكل من العنف يرافقه في الغالب نوبات من الغضب الشديد وفي الغالب يكون موجها ضد مصدر العنف والعدوان. **(خولة أحمد يحي، 2000، ص 186)**

ويرى كامل بأنه هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم، مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة نفسية، ومن أمثلة ذلك الحرق أو الكي بالنار، رفسات الأرجل، الخنق والضرب بالأيدي، دفع الشخص، لطمات، وركل أعضاء الجسم ضرب الرأس باليدين، أو الآلات المؤذية.**(كامل عمران، 2003، ص 112)**

ويقصد زيادة بالعنف البدني أيضا أنه استخدام قوة الجسد كالأسنان أو الأيدي أو الأرجل أو الرأس بالهجوم على الآخرين مما يسبب الأذى لهم وقد يصل هذا العنف إلى إنهاء حياة الآخرين. **(زيادة أحمد، 2007، ص 17)**

فالعنف الجسدي بناء على ما سبق يتضح أنه ولا شك يمثل أقدم أنواع العنف البشري وأكثره انتشارا منذ أن نشأ الإنسان على وجه الأرض ومنذ أحس بوجوده ككائن حي متميز بفكر ووجدان وإرادة، ويتضح كذلك أنه هو كل ما يؤذي الإنسان جسميا نحو الذات أو نحو الآخرين ويصل الأمر إلى الخوف، وهذا هو الجانب الناتج عن ممارسة العنف والإيذاء البدني الفعلي، أو ناتج عن محاولة التهديد باستخدام العنف الجسدي.

2.1.2.العنف اللفظي (الشفوي): يشير علي محمد إلى أن العنف اللفظي يعتبر من أشد أشكال العنف خطرا، لأنه يؤثر على الصحة النفسية للفرد، وبخاصة أن الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته، ويتمثل العنف اللفظي في الشتم والسباب، واستخدام الألفاظ النابية، وعبارات التهديد، وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية ويقصد بها الإهانة، إلا أن هذا النوع من أنواع العنف لا يعاقب عليه القانون، لأنه من الصعب قياسه، وتحديده وإثباته. **(ليلة علي محمد، 1974، ص 285)**

وبحسب الخريف فإن العنف اللفظي كما هو واضح من المدلول هو عنف يهدف إلى الإيذاء من الآخرين عن طريق الكلام والألفاظ، والنبذ، والتحقير وليس استخدام العنف الفعلي، والعنف اللفظي هو تهديد باستخدام العنف البدني والجسدي أو غيره من الأنواع التي تلحق الضرر بالآخرين وذلك دون استخدام العنف الفعلي، ونجد أن هذا النوع من العنف عادة ما يسبق العنف

البدني، فالإنسان هنا يعد في محاولة إلى كشف قدرات وإمكانيات الأفراد الآخرين وذلك قبل الإقدام على العنف البدني. **(الخريف أحمد محمد، 1994، ص 101)**

يؤكد محمد خضر أن العنف الشفوي هو الذي يكون بالتهديد باستخدام القوة دون استخدام العنف فعليا، وغالبا ما يسبق العنف البدني الحقيق هذا التهديد ولكن لا يشترط تلازمهما في كل الأحوال.**(محمد خضر عبد المختار، 1996، ص 156)**

أو هو العنف الذي يهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم عن طريق الكلام أو الألفاظ الغليظة النابية. **(الطاهر حسين محمد، 1997، ص 2)**

ويرى زيادة بأن العنف اللفظي هو استجابة لفظية تحمل معنى مؤذي للآخرين، وله عدة صور مثل: التهديد، الرفض، نقد الآخرين، استفزازهم، إهانتهم، وقد يرافق ذلك إيماءات وإشارات. **(زيادة أحمد، 2007، ص 17)**

عرف سليمان العنف اللفظي بأنه: يمثل استجابة صوتية ملفوظة، تحمل مثيرا يضر بمشاعر الآخر، وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام، دون مشاركة الجسد، ويعبر عنها في صورة التهديد والوعيد، والشتائم، والمنابزة بالألقاب أو المناداة بما يكرهه الغير أو الخطاب بصوت عال. **(سناء سليمان، 2008، ص 29)**

وفي نفس السياق يشير كل من السحيمي وفودة إلى أن ممارسة العنف اللفظي تأتي لأسباب منها: لفت الانتباه أو التفريغ الانفعالي، إذ يميل الفرد إلى العنف اللفظي للتحرر من التوتر، كما قد يشكل العنف اللفظي طريقة للتحدي في بعض البيئات التي تحرّم استخدام الشتائم بشدة، فتأتي ممارسة العنف اللفظي للتعبير عن الاستقلالية، وقد تكون رمزا للنضج والوصول إلى حالة من الرشد وعدم إتباع الآخرين. **(أسماء السحيمي ومحمد فودة، 2009، ص 55)**

3.1.2.العنف الرمزي: وهو أخطر أنواع العنف ويتمثل في التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الآخرين وتوجيه الإهانة لهم وتجاهلهم، أو الكتابات الحائطية والإيماءات والسخرية والتهكم وتعبيرات الوجه المتجهمة وجحوظ العينين وتقطيب الحاجبين وخبط القدمين على الأرض. **(سعد المغربي،1997، ص 23)**

ويشير حلمي إلى أن هذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي، وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف، والمتمثلة في استخدام طرق رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف، وهو يشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو توجيه الإهانة كتجاهل وجودهم. **(حلمي إجلال إسماعيل، 1999، ص 10)**

ويؤكد يحي على أن هذا العنف يدل على البعد عن أنواع العنف البدني أو اللفظي المباشر، حيث يهدف إلى استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تعبر في مضمونها عن محاولة التهديد أو نبذ واحتقار الآخرين، ويشير يحي إلى أن العنف الرمزي يشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكّن العداء له أو الامتناع عن تناول ما يقدم له أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير، كذلك تظهر لدى الطلاب أو في المؤسسات التربوية بصفة عامة ثلاثة أنواع إلى جانب الأنواع الأخرى من العنف، وهي تتمثل في الآتي: **(خولة أحمد يحي، 2000، ص 186)**

1.3.1.2.العنف الناتج عن استفزاز: أي أن العنف يكون ناتجا عن وجود دافع قبلي لهذا العنف وهو العنف الذي يسعى الطالب من خلاله إلى الدفاع عن نفسه ضد اعتداءات وتهديدات الآخرين، أي أن هذا العنف هو عنف دفاعي يستخدم لرد الاعتداءات التي يتعرض لها الطالب.

أي أن هناك سببا ونتيجة تظهر السبب في الاستفزاز ومحاولة الآخرين الاعتداء على المتعلم وتظهر نتيجة ذلك العنف الذي يلجأ إليه المتعلم لرد هذا الاعتداء وهذا في حد ذاته يدل على أن هناك دافع رئيسي للعنف.

2.3.1.2.العنف الناتج عن غير استفزاز: يهدف الطالب هنا ومن خلال هذا النوع من العنف إلى السيطرة والتسلط على أقرانه وإزعاجهم أو إغاظتهم، أي أن العنف هنا يرجع سببه إلى الشخص أو الطالب المتسلط دون وجود سبب لدى الضحية، ويظهر هذا العنف في مرحلة المراهقة عندما يحاول الطالب في هذه المرحلة إثبات الذات.

3.3.1.2.العنف المصحوب بنوبة الغضب: في هذا النوع من العنف يلجأ الطالب إلى تحطيم وإتلاف الأشياء من حوله كإتلاف ممتلكات المدرسة وإتلاف وتحطيم سيارات المعلمين، أي أن هذا العنف يقوم به الطالب عندما لا يستطيع توجيه هذا العنف إلى مصدر العنف الأصلي خصوصا

عندما يكون هذا المصدر هو السلطة المدرسية، أيضا يلجأ الطالب إلى هذا النوع من العنف كتعبير عن رغبته في الإيذاء وكراهيته للمجتمع وللآخرين ويعرف هذا العنف بالعنف المادي الذي يقصد منه إفساد الممتلكات الخاصة بالآخرين.

4.1.2.العنف المباشر: هو العنف الذي يكون موجها نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية والعنيفة. **(شوقي طريف، 1994، ص 122)**

أي أن المتعلم هنا يوجه العنف إلى المعلم أو إلى الإداريين أو إلى المتعلمين، لأنهم قد يعتبرون مصدر هذا السلوك العدواني.

ويرى حريز أن العنف المباشر هو ذلك العنف الذي يستخدم القوة الجسدية وإرغام الآخرين على سلوك مغاير تماما لما يتمنوه وأيضا بأنه العنف الذي يشمل كل الأعمال المسيئة إلى نفسية وكرامة الفرد أو الجماعة، كما أنه العنف الذي يقترن باستخدام القوة بصورة مكشوفة. **(عبد الناصر حريز، 1996، ص 47)**

يشير السيد وآخرون إلى أن العنف المباشر يقصد به أن يواجه ويتصدى الفرد للآخرين بشكل مباشر. **(السيد عبد المعطي وآخرون، 2000، ص 445)**

5.1.2.العنف غير المباشر: هو العنف الذي يوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي، هنا يقوم الطلاب بتوجيه العنف إلى غير مصدر العنف خصوصا عندما لا يستطيعون توجيه ذلك إلى غيرهم من الطلاب أو المعلمين أو الإداريين لأي سبب كان، فيقومون بتوجيه هذا العنف إلى بعض الأشياء الخاصة بهؤلاء الأفراد، كإتلاف وتحطيم ممتلكات المدرسة أو سيارات المعلمين أو ممتلكات الطلاب من كتب ومستلزمات دراسية وإلى غير ذلك من الممارسات العدوانية. **(شوقي طريف، 1994، ص 122)**

ويشير حريز إلى أن العنف الخفي هو عبارة عن عمليات تنفيس وتحويل أكثر منه عملية إبداء التعارض الحقيقي.**(عبد الناصر حريز، 1996، ص 47)**

ترى أمل أن العنف غير المباشر يتضمن إلحاق الضرر والألم بالآخرين بدون قصد، سواء كان هذا الضرر ماديا كالاعتداء أو معنويا كالسب والشتم. **(أمل أحمد، 2001، ص 116)**

2.2.العنف المدرسي من حيث مشروعيته:

1.2.2.العنف المشروع: هو العنف الذي يتأسس من خلال المعايير والقيم المتعارف عليها، ومثل ذلك عنف بعض ألعاب القوى والمباريات الرياضية أو ذلك العنف الذي تقتضيه طبيعة الواجب الرسمي أو مستلزمات المهنة او متطلبات العمل أو استعمال الحق. **(منال محمود عاشور، 1992، ص 42)**

يشير عاطف إلى أن العنف المشروع هو كل نوع من أنواع استخدام القوة لتنازع الحقوق والقرارات على النحو الذي يرفع الظلم،كطرد الاحتلال أو استعادة الأرض وكف الظلم الاجتماعي والدفاع المشروع عن النفس، وهذا الأسلوب لا مناص منه إذ يعد تحصيل الحقوق بشكل كبير سلمي.**(عاطف عدلي العبد العبيد، 1993،ص 16)**

يرى الخريف أن العنف المشروع هو العنف الذي يستند على أرضية مشروعة ومثال ذلك العنف الذي يستخدم للدفاع عن الوطن والمحارم وعن العرض والعنف الذي سيستخدمه رجال الشرطة في القبض على المجرمين. **(الخريف أحمد محمد، 1994، ص 101)**

2.2.2.العنف غير المشروع: هو العنف الذي يلتصق بصفة اللاشرعية حيث يخالف القانون فعدم مشروعية العنف تتوقف على مصدر الشرعية في حد ذاته، فقد يتعدى الأب حدوده الشرعية في حق تأديب أطفاله وبذلك يصبح عمل الأب هنا إساءة لاستخدام حق مشروع الأمر الذي ينقله إلى مرتبة العنف غير المشروع. **(منال محمود عاشور، 1992، ص 42)**

يرى عاطف بأن العنف غير المشروع هو كل استعمال للقوة للاحتفاظ بحق مزعوم أو حق غير مشروع، كما أنه يعتبر العنف الذي يخالف المعايير الاجتماعية والقانونية على اختلاف أساليبها. **(عاطف عدلي العبد العبيد، 1993،ص 16)**

يشير الخريف إلى أن العنف غير المشروع هو العنف الشائع في معناه بين غالبية الناس في الحياة اليومية لأنه مخالف للقوانين والقيم والعادات والتقاليد، وهو أيضا سلوك يتجاوز حدود تسامح المجتمع كالإيذاء وهو يشمل جميع أنواع العنف. **(الخريف أحمد محمد، 1994، ص 101)**

3.2.العنف المدرسي من حيث أسلوبه:

1.3.2.العنف الفردي: هو العنف الموجه من فرد إلى فرد آخر وهو يظهر غالبا في مجالات الحياة اليومية، إن الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف يتصفون بخصائص تجعلهم يجنحون إلى السلوك العنفي وينقسم هؤلاء الأفراد إلى ثلاث فئات هي:

الفئة الأولى: هم الأفراد الذين يصبح العنف جزء أساسيا من سلوكياتهم لتحقيق رسالتهم وغاياتهم ومطالبهم، ويمكن أن يكون هؤلاء من ذوي الخلق المتسلط.

الفئة الثانية: هم الأفراد والأشخاص الذين يستخدمون العنف لتوكيد وتعزيز الذات أمام أنفسهم وأمام الآخرين، ويلجئون إلى هذا السلوك عندما يشعرون بشيء من النقص ويفسر هذا الوضع على أنه نوع من العلاقة التعويضية بين تقييم الذات المنخفض وبين العنف.

الفئة الثالثة: هم الأفراد الذين يتصفون بالشخصية العنيفة وهم أولئك الذين لا يعملون حسابا إلا لأنفسهم وحاجاتهم ومطالبهم دون اعتبار لمطالب وحاجات الآخرين، حيث يمارس بعض هؤلاء الأفراد الشغب حيث يجدون اللذة من ممارسة العنف وإثارة الفزع واستغلال الآخرين، وتستخدم هذه الفئة العنف وتلجأ إليه كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الغير لإشباع احتياجاتهم، ومثال ذلك العنف الذي يستخدمه الطلاب مع الطلاب الآخرين في المدرسة أو مع المعلمين. **(الخريف أحمد محمد، 1994، ص 102)**

ويشير حسن إلى أن العنف الفردي هو العنف الذي يلحق الأذى بالسلامة الجسدية أو المعنوية لشخص ما، وقد يكون المتضرر من العنف هو الشخص الممارس له ذاته إذا وجه الاعتداء نحو نفسه، ومن مظاهره الانتحار وتعذيب ذات الفرد العنيف على نفسه بالضرب والجرح. كما قد يكون المتضرر من العنف شخصا آخر ألحق به أذى جسدي أو معنوي أو مادي، كالمساس بسلامة شخصه بالقتل أو الضرب أو الجرح أو التعدي على حريته وحقوقه. **(حسن صفوان عصام، 1995، ص ص 15، 16)**

يرى حريز أن العنف الفردي هو ذلك العنف الذي يمارسه فرد بذاته لتحقيق أهداف وغايات شخصية، ويكون ضحية هذا النوع من العنف فردا واحدا. **(عبد الناصر حريز، 1996، ص 46)**

عرف السيد وآخرون العنف الفردي بأنه: هو نزوع الفرد إلى إيقاع الأذى بغيره من الأفراد والجماعات أو الأشياء باعتبارها حالات خاصة به وحده، ومرتكب العنف الفردي يتميز بصفات معينة تجعله كثيرا ما يميل إلى العنف متى ما سمحت له الظروف لمثل هذا السلوك. **(السيد عبد المعطي وآخرون، 2000، ص 446)**

2.3.2.العنف الجمعي: هو عنف تقوم به جماعة أو مجموعة من الأفراد وعادة ما يقوم على شعور ثابت يرفض الوضع القائم فترمي الجماعة إلى مناهضته، وبما أن العنف هو الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف من وجهة نظر هؤلاء الأفراد، فإن الفرد هنا يتصرف بحرية أكثر في أفعال العنف نظرا لأن المسؤولية تضيع بين أفراد الجماعة كافة. **(بلاس توماس وآخرون، 1990، ص 132)**

ويرى حسن أن العنف الجماعي هو العنف الذي يستعمل من طرف مجموعة من الأفراد ضد فرد أو مجموعة أفراد آخرين باستخدام القوة والتهديد، ومن مظاهره أن يمارس العنف من طرف مجموعة ضد أخرى، وهذه المجموعة غالبا ما تختار القوة والعنف كأسلوب للتعبير عن حاجاتها وإثبات ذواتها الفردية والجماعية. **(حسن صفوان عصام، 1995، ص ص 15، 16)**

يشير حريز إلى أن العنف الجمعي هو العنف الذي تمارسه مجموعات تحقيقا لأهداف عامة مجردة عن الغاية أو المصلحة الذاتية، وقد يأخذ العنف الجمعي عدة أشكال. **(عبد الناصر حريز، 1996، ص 47)**

عرف عبد المعطي وآخرون العنف الجماعي بأنه: هو صورة خاصة من صور العنف تقوم به مجموعة ذات خصائص مشتركة، تعبر عن العنف اتجاه فرد أو جماعة أخرى معادية أو اتجاه موضوع يتم إدراكه كمصدر فعلي أو من المحتمل أن يكون مصدرا للإحباط أو الخطر. **(السيد عبد المعطي وآخرون، 2000، ص 446)**

3.مظاهر العنف المدرسي:

1.3.العنف من خارج المدرسة: وهو نوعان:

1.1.3.الشغب: وهو العنف الذي مصدره جهة خارج المدرسة كالعنف الآتي من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا أهالي كمجموعة من المشاغبين، تأتي من خارج المدرسة من أجل التخريب أو الإزعاج أو خلافه، بحيث يأتون في ساعات الدوام أو في

ساعات خروج الطلاب من المدرسة وأحيانا يسيطرون على سير الدروس.**(سوسن شاكر مجيد، 2008، ص 286)**

2.1.3.العنف من قبل أولياء الأمور: عنف يأتي إما بشكل فردي أو جماعي ويحدث ذلك عند مجيء الآباء دفاعا عن أبنائهم، فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة كالشتم والتهجم والضرب وخلافه. **(عبد اللطيف محمد سند، 2003، ص 88)**

2.3.العنف من داخل المدرسة: وهو ثلاثة أنواع:

1.2.3.التلميذ في علاقته بالتلميذ: تتعدد مظاهر العنف التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم إلا أنها تتراوح بين أفعال عنف بسيطة وأخرى مؤذية ذات خطورة معينة ومن بين هذه المظاهر: **(نادية سكر ووسيلة الطيباوي، 2012، ص 59)**

-الضرب والجرح.

-إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله أو في عدم استعماله.

-التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعات الدرس.

-إتلاف ممتلكات الغير.

-تفشي السرقة.

وتعد المضاربات من أنواع العنف الشائع في المدارس إذ تنشأ المضاربات بين المراهقين لأسباب عدة منها: **(الدوري عدنان، 2002، ص 74)**

-الخلاف حول موضوع معين وهذا الخلاف يولد العداوة وإثارة الأعصاب التي تدفع إلى حل الموقف أو التعامل معه باستخدام الأيدي.

-سعي بعض المراهقين إلى رد قيمته واعتباره بسبب كلمات جارحة وجهت إليهم للرد عليها عن طريق القوة فذلك ما ينسجم مع عقلية المراهق.

-المناقشة الحادة لأي موضوع من الموضوعات.

وقد تكون المدرسة هي السبب في نشوء المضاربات إذا اتبعت سياسة من شأنها التفريق بين الطلاب في المعاملة، مما يولد الكراهية لدى البعض وهذه الكراهية قد تدفعهم إلى النيل من الشخص الذي ميز عليه للتقليل من شأنه، كما قد تنشأ المضاربات للشعور بالضعف والنقص وغير ذلك من الأسباب.

2.2.3.التلميذ في علاقته بالأستاذ:لقد وصلت حدة العنف لدى التلاميذ إلى درجة التعرض إلى الأساتذة داخل القسم وخارج المدرسة خاصة الأساتذة الذين يسيئون استخدام العقاب في المدرسة، فلم يعد الأستاذ بمنأى عن فعل العنف من قبل التلميذ فهناك العديد من الحالات في مؤسساتنا التعليمية، ظهر فيها التلميذ وهو يمارس فعل العنف اتجاه الأستاذ مثلا الأستاذ الذي تجرأ على ضرب التلميذ فيقوم هذا الأخير بتهديد أستاذه بالانتقام منه خارج حصة الدرس، حيث يكون هذا التهديد مصحوبا بأنواع السب والشتم.

3.2.3.التلميذ في علاقته برجل الإدارة: وقد يكون رجل الإدارة هو الآخر موضوعا لفعل العنف من قبل التلميذ، إلا أن مثل هذه الحالات قليلة جدا مادام الإداري من وجهة نظر التلميذ هو رجل السلطة الموكل له تأديب التلميذ وتوقيفه عند حده حينما يعجز الأستاذ عن فعل ذلك، وهذا ما يحصل مرارا وتكرارا في يوميات الطاقم الإداري فكل مرة يطلب منه أن يتدخل في قسم من الأقسام التي تعذر على الأستاذ حسم الموقف التربوي فيه. **(عبد الله الطراوية، 2007، ص ص 168، 171)**

هذه الأنواع من العلاقات أشار إليها روكح 1995 بتسميتها بالعنف المدرسي الشامل، حيث نظام المدرسة مضطرب بأجمعه وتسوده حالة من عدم الاستقرار والهدوء، ويظهر بشكل جلي عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المدرسي المنتشرة بين الطلاب أنفسهم أو بينهم وبين معلميهم أو بينهم وبين الإداريين.

3.3.العنف اتجاه ممتلكات المدرسة: حيث ينبع ذلك العنف من فشل الطالب وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة والتأقلم معها، ولكن لا يوجد لها أثر كبير على نظام الإدارة في المدرسة. **(Bernard (Chalot&jean.Claud Emin, 1997, p 84**

وتؤكد السنوسي على أن مظاهر سلوك العنف تجاه المدرسة تتخذ مظاهر متعددة منها: **(نجاة السنوسي، 2004، ص ص 7، 8)**

-سب المدرسين أو المدير.

-التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة.

-تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدرس.

-رفض الخضوع للسلطة المدرسية.

-إتلاف أثاث المدرسة.

-إتلاف أدوات النشاط المدرسي.

-التمرد على الواقع التعليمي.

-إحداث شغب بين الحصص المدرسية.

-تشويه جدران المدرسة.

-الاعتداء على الرفاق بالمدرسة.

وإلى غير ذلك من مظاهر العنف التي تحدث داخل المدرسة.

يشير أحمد رشيد إلى أن العنف الموجه نحو الممتلكات يقصد به تخريب ممتلكات الآخرين وإتلافها مثل: التكسير أو الحرق أو سرقة هذه الممتلكات أو الاستحواذ عليها. **(أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة، 2007، ص 128)**

ترى سكر والطيباوي أن تخريب ممتلكات المدرسة يتمثل في تخريب وتكسير الكراسي والطاولات وإتلافها والخربشة عليها والكتابة على الجدران وحفرها، ويفسر المدرسون هذا النوع من السلوك بأنه متمرد وراجع للهيمنة الزائدة لثقافة العنف بين الأطفال، وإلى طبيعة المرحلة التي يمر بها الطلاب في هذا السن.**(نادية سكر ووسيلة الطيباوي، 2012، ص 59)**

4.النظريات المفسرة لسلوك العنف المدرسي:

بما أن هذه الدراسة نفسية واجتماعية فسوف نتناول تفسير العنف على ضوء النظريات النفسية والنظريات الاجتماعية التي حاولت أن تجد تفسيرا لهذا النوع من السلوك، وسوف نتطرق إلى نظريات المدرسة النفسية التي تنظر إلى سلوك العنف على أنه ليس ظاهرة جماعية اجتماعية وإنما هو نتاج ذاته، كما سوف نتطرق إلى نظريات المدرسة الاجتماعية والتي تنظر إلى سلوك العنف على أنه ليس ظاهرة فردية منعزلة وإنما هو نتاج مجتمعه فهو عضو في جماعة وما قام به فعل مخالف لقوانين هذه الجماعة، ولمعرفة سبب ارتكاب هذا الفعل العنيف لابد من دراسة العلاقة بين الفرد وذاته وبينه وبين البيئة الاجتماعية، وفيما يلي أبرز النظريات النفسية والاجتماعية المفسرة للعنف المدرسي:

1.4.النظريات النفسية المفسرة لسلوك العنف المدرسي: وجدت اتجاهات ونظريات نفسية عدة حاولت تفسير السلوك العنيف، ونعرض أهمها فيما يلي:

1.1.4.نظرية التحليل النفسي: وترتكز هذه النظرية على دور الدوافع اللاشعورية والصراعات المكبوتة في اتجاه الفرد للقيام بالعنف ويتجه الإنسان إلى العنف من أجل إشباع الحاجة النفسية، ويشير فرويد إلى أن جميع دوافع الإنسان ورغباته يمكن ردها إلى غريزتين فقط هما: غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية وغريزة الموت أو العدوان أو التدمير، وتظهر غريزة الحياة في كل ما نقوم به من أعمال إيجابية بناءة من أجل المحافظة على حياتنا وعلى استمرار وجود الجنس البشري، أما غريزة الموت فتبدو في السلوك التخريبي وفي الهدم والعدوان على الغير وعلى النفس، وقد أطلق فرويد على كل من هاتين الغريزتين معا لفظ الليبدو وقصد بذلك الطاقة الحيوية والنفسية في الإنسان. **(عبد الرحمان العيسوي، 1984، ص 38)**

ويرى عبد المنعم أن سيغمود فرويد بذلك استخدم غريزة الموت في تفسير نزعة الإنسان للعدوان أو العنف والتحطيم والكراهية، فقد فسر غريزة العدوان باعتبارها غريزة فطرية وهي تعبير عن غريزة الموت والعدوانية التي قد تكون باتجاه الشخص نفسه وتدمير ذاته (المازوخية) فيتولد عنها تعاطي المخدرات والانتحار وما إلى ذلك،وقد تكون باتجاه الآخرين (السادية) فيتولد عنها تدمير الغير من خلال أعمال النهب والاعتداء والاغتصاب والجريمة وما إلى ذلك، ومن هنا فالعنف سلوك غريزي هدفه تفريغ الطاقة العدوانية الكامنة داخل الإنسان، ويتأتى عن ذلك من أجل حماية الذات عن طريق ميكانزمات الدفاع أومن أجل ميكانزمات السادية، ويتفق ألفرد أدلر مع فرويد في كون العدوان غريزة فطرية ولكنه يختلف معه من ناحية استقلالها التام عن غريزة الجنس، ويرى أدلر أن العنف يتمثل في استجابة تعويضية على الإحساس بالنقص أو الضعف. **(عبد المنعم الحنفي، 1995، ص 11)**

2.4.نظرية الإحباط: تعد نظرية الإحباط من أبرز المقاربات التي حاولت تفسير العنف والسلوك العدواني ومن رواد هذا الاتجاه لونارد دوب، ونيل ميلر، وجون دولار، وروبرت وهوبرت مور وغيرهم، وتنبع هذه النظرية من الافتراض: إحباط وعنف فهي تؤكد أن الإحباط إن لم يؤد في معظم الظروف إلى العنف فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف إحباطي، أي تركز هذه المقاربة في دراستها للعنف على فكرة الإحباط كمتسبب رئيسي للعدوان، وكحالة يصاب بها الإنسان نتيجة عدم إشباع الحاجات بدء من الحاجات الفيزيولوجية على مستوى القاعدة وانتهاء بتقدير الذات كما يرسمها ابرهام ماسلو، والإحباط يتمثل في أية عرقلة أو صد لتحقيق حاجة أو رغبة أو أمل أو

الفشل في بلوغ مطلب ما بسبب ظروف خارجية، فالإحباط هو إعاقة تحقيق الهدف ويؤدي إلى استثارة دافع العدوان والعنف تجاه الشخص المتسبب فيه وبالتالي إلحاق الضرر به، وبهذا الاعتبار فالشعور بالإحباط والحرمان يعني الخطر والتهديد لإشباع حاجات الإنسان الضرورية التي تحمي وجوده وتحافظ على بقائه ومن ثمة ينجر عن هذا الموقف استخدام العنف، وترى هذه النظرية أن البيئة الاجتماعية التي لا تساعد الفرد على إثبات ذاته أو تحقيق نجاحه ويغيب فيها إشباع الحاجات لدى الأفراد تنتشر فيها مشاعر الحرمان والإحباط، ومثل هذا المجتمع تسوده السلبية والخروج عن المعايير والنظام الاجتماعي، كما ترى أن إزالة مصادر الإحباط الخارجية يترتب عنها التخلص من السلوك العدواني أو التقليل منه، لكن وجد أن الإحباط قد يقود إلى اتجاه آخر أي إلى سلوك غير متصف بالعنف أو العدوان، فقد يؤدي الإحباط إلى اعتماد الفرد على الغير أو الانسحاب أو الهروب دون ظهور مؤشر للعنف، كما أن هناك أناسا يرتكبون أعمال العنف وحتى جرائم دون أن يتعرضوا إلى الإحباط، فالمنحرف المحترف والمجرم المأجور كلاهما يرتكب جرائمه دون التعرض للإحباط ولكن هذا لا يعني على الإطلاق أن الإحباط ليس له دور في السلوك العنيف، إن التربية الإيجابية والتوجيه السليم سيمنح للفرد فرصة كبيرة للخروج من مشكلاته والعقبات التي تشكل له إحباطات، ويعتبر الإحباط دافعا آخر للعمل من جديد أحيانا وليس للقيام بالعنف، لكن هذا كله لا يجعلنا ننكر أبدا أن الإحباط دافع من دوافع العنف.

وإذا أسقط تفسير هذه النظرية على واقع المدارس التعليمية فإننا نجد أن التلميذ الذي يتكرر فشله في الدراسة، يتولد لديه إحباط بسبب عدم تحقيق رغبته وحاجته في النجاح وينجم عن ذلك افتقار هذا التلميذ القدر اللازم لتأكيد الذات فيلجأ في التورط في السلوك العنيف والانحراف مع أقرانه، بحثا عن الاعتراف بحيث يساعده زملائه بالدعم والثناء على القيام بالسلوك المنحرف تعويضا عن الدعم والثناء اللذين لم يجدهما في الإطار المدرسي والاجتماعي. **(عبد الرحمان العيسوي، 1984، ص 37)**

ويشير علاوي إلى أن فرويد كان من الأوائل الذين اعتبروا العنف سمة من سمات الشخصية، حيث اعتقد أن السلوك البشري عدواني بالفطرة والعنف ينتج جراء دافع بيولوجي يضمن الحياة وبقاء الجنس من جانب آخر يقود للموت، لقد جعل فرويد غريزة العنف متصلة بغريزة الموت واستنادا إلى هذا الافتراض فكل إنسان يخلق ولديه نزعة التخريب نتيجة للإحباطات التي تواجهه ويجب التعبير عنها بشكل أو بآخر فإن لم تجد هذه الطاقة منفذا لها إلى الخارج فهو يوجه نحو الشخص نفسه، ويرى فرويد أن الإحباط قد يحدث للشخص عندما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في

إشباع حاجاته، وهنا يبدأ في تفاعله العنيف في معظم ما يراه أمامه وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بمدى نضوجه وتفاعله مع الطريقة التي مارسها في طفولته، وعلى درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة أو المحيط به.**(علاوي محمد حسن، 1998، ص95)**

وبحسب طالب فإن الشخصية الإنسانية كما يرى فرويد تنطوي أساسا على عناصر ثلاثة، متصارعة ومتناقضة وهي: **(طالب أحسن، 2002، ص ص 91، 92)**

-الهو: وتعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة.

-الأنا العليا: وهي عبارة عن الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي نتعلمها في الصغر، وهي بمثابة الوازع المثالي الذي يؤدي إلى الضبط الداخلي.

-الأنا: وهي الذات في صورها العاقلة التي تكبح جماح الأنا العليا في الإسراف في المثالية من ناحية، والهو في الإسراف في الملذات والشهوات من ناحية ثانية، فإذا عجزت الأنا عن تقويم كل من الهو والأنا العليا، وقع الإنسان في صراع داخلي، وفي هذا الصراع إما أن تتغلب الأنا العليا، فيتجه الفرد إلى الزهد والتعبد، وإما أن تتغلب الهو وبذلك يتجه الفرد إلى السلوكيات العنيفة والعدوانية.

ومن منطلق التركيز على مرحلة الطفولة المبكرة، يرى فرويد أن الإحباط قد يحدث للطفل عندما يحدث ما يؤخر أو يعطل أو يتحكم في إشباع حاجاته، وهنا يبدأ في تفاعله العدواني ويحطم ما يراه أمامه، وتعتمد درجة تحمل الفرد للإحباط بعد نضوجه وتفاعله على الطريقة العنيفة التي مارسها في طفولته، على درجة التحكم والضبط والمرونة التي اكتسبها من البيئة المحيطة به.

يرى فهد أن هذه النظرية عرفت منذ أن نشر جون دولارد وزملائه فرضيتهم حول الإحباط والعدوان أن العنف نتيجة للإحباط دائما، فكلما حدث موقف محيط ظهر العدوان كاستجابة لهذا الإحباط، إن هذه النظرية تبلور الغرض الرئيسي لها في كل شكل من أشكال العنف الذي بحسبها تسبقه حالة عدوان، وأن كل شكل من أشكال العدوان مسبوق بحالة إحباط، والعقبات تعتبر سببا للإحباط أي أنها تحول دون تحقيق هدف الاستجابة وهو الإشباع الدافعي، لقد أكد أصحاب هذه النظرية أن الإحباط ينتج دافعا عدوانيا يستثير سلوك الإيذاء للآخرين، وأن هذا الدافع ينخفض تدريجيا بعد أن يقوم الإنسان بإلحاق الأذى بغيره وهذه العملية تسمى التنفيس أو التفريغ، هذه النظرية ترى أن الإنسان ليس عدوانيا بطبعه وإنما يحدث ذلك بسبب الإحباطات التي تواجهه، كما

تؤكد أن كل عنف يسبقه دافع إحباطي لأن السلوك العنيفي يحدث بعد إحساس الفرد بعدم قدرته من أن ينال ما يريده. **(فهد بن عبد العزيز الطيار، 2005، ص74)**

3.1.4.نظرية الحرمان النسبي: عرف دولارد العنف بأنه تعويض عن تحقيق الأهداف والأماني والتوقعات، وقد أوضحت الدراسات العديدة للعنف التلقائي بأنه نتاج ما يسمى بالحرمان النسبي عند عدم إشباع حاجة لدى الطفل أو نقص فيها نسبة معينة سواء بالكم أو الكيف، مما يدفعه إلى ممارسة السلوك العنيف، وفي الأخير فإن هناك أشخاصا محرومون من حاجات معينة ولا تكون السلوكيات العنيفة سبيلهم، وفي نفس الوقت فإنه وبالعكس قد يكون هناك أشخاصا لا يعانون حرمانا على أي مستوى لكنهم يتوجهون إلى العنف كنوع من أنواع المغامرة.

4.1.4.نظرية الضغط النفسي: عرف مولاري الضغط النفسي بأنه القوة البيئية التي تعمل في اتجاه مضاد للأفعال المتعلقة بالحاجات النفسية، وأكد كولمان بأن الضغط هو تلك المطالب التي ترغم الفرد على الإسراع بجهوده أو تقويتها، وأن الضغط النفسي هو مفهوم يرتبط على نحو واضح بالضغوط الخارجية في البيئة، والتي من شأنها أن تدفع الفرد إلى السلوك العنيف، أي أن الضغط النفسي يتكون نتيجة الضغط الاجتماعي، مما يؤدي إلى اصطدام حاجات الطفل النفسية بالعوامل البيئية، فيصبح لدى الطفل ضغوط وتراكمات نفسية تدفعه إلى ارتكاب السلوك العنيف. **(صباح عجرود،2007، صص102، 103)**

2.4.النظريات الاجتماعية المفسرة لسلوك العنف المدرسي: وجدت اتجاهات ونظريات اجتماعية عدة حاولت تفسير السلوك العنيف، ونعرض أهمها فيما يلي:

1.2.4.نظرية التعلم الاجتماعي: وهي من أكثر النظريات شيوعا في تفسير العنف وهي تفترض أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة، فبعض الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف أو عندما يجد الطفل أن الوسيلة الوحيدة التي يحل بها والده مشاكله مع الزوجة أو الجيران هي العنف، فإنه يلجأ إلى تقليد ذلك. وعندما يذهب الطفل إلى المدرسة فإنه يشاهد أن المعلم يميل إلى حل مشاكله مع المتعلمين باستخدام العنف، كما أن المتعلمين الكبار يستخدمون العنف في حل مشكلاتهم فيقوم بتقليد هذا السلوك العنيف عندما تواجهه مشكلة، والفرضيات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي تقوم على: **(Bandura Albert, 1977 , p 43)**

-أن العنف يتم تعلمه داخل الأسرة والمدرسة ومن وسائل الإعلام.

-أن العديد من الأفعال الأبوية أو التي يقوم بها المعلمون والتي تستخدم العقاب بهدف التربية والتهذيب غالبا ما تعطي نتائج سلبية.

-أن العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، تشكل شخصية الفرد عند البلوغ، لذلك فإن سلوك العنف ينتقل عبر الأجيال.

-أن إساءة معاملة الطفل في المنزل تؤدي إلى سلوك عدواني، تبدأ بذوره في حياته المبكرة ويستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته، وبعد ذلك مع والديه ومدرسيه.

وتذكر إيمان بأن السلوكيين يرون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت البحوث والدراسات لدى السلوكيين على العدوان حين ركزوا على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم في البيئة، ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني والاستجابة الضعيفة، قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض لموقف محيط، وانطلق السلوكيون إلى طائفة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكيين جون واطسون، وبهذا يعتبر السلوكيون أن العدوان سلوك متعلم يمكن تعديله، وكان أسلوبهم في التحكم فيه ومنعه عن الظهور، هو القيام بهدم نموذج التعلم العدواني وإعادة بناء نموذج من التعلم الجديد.وقد أشار سكنر إلى أن الإنسان يتعلم السلوك عن طريق الثواب والعقاب، فالسلوك المثاب لدى الفرد يميل إلى تكراره والسلوك المعاقب عليه لا يكرره، وهذا السلوك ينطبق على العنف والعدوان كما أن المكافأة في السلوك العدواني تؤيد هذا السلوك حتى ولو كانت هذه المكافأة غير منظمة. **(إيمان إبراهيم جمال الدين، 2008، ص93)**

2.2.4.نظرية ثقافة العنف: وقد وضح هذه النظرية وطورها جورج جيربنر وترى نظرية ثقافة العنف أن التلفزيون قد أصبح بالنسبة للكثير مصدرا رئيسيا لبناء تصوراتهم عن الواقع الاجتماعي والذي يعرف بأنه صورة لما هو موجود بالفعل ولما نعتبره صحيحا وللكيفية التي ترتبط بها الأشياء، وتركز نظرية ثقافة العنف على أربعة افتراضات أساسية هي: **(محمد سيد فهمي، 1998، ص 170)**

-أولا: أصبح الأفراد في المجتمعات الحديثة يعتمدون على المصادر البديلة للخبرة الذاتية وعلى رأسها وسائل الإعلام في بناء مدركات مشتركة للواقع الفعلي.

-ثانيا: أصبح التلفزيون يشكل نظرتنا للعالم من خلال تكرار تقديمه للنماذج المصورة.

-ثالثا: يستوعب المشاهدون المفاهيم المقدمة لهم على شاشة التلفزيون لأنهم يستخدمون الوسيلة بشكل مستمر وبصورة غير انتقائية لساعات طويلة أكثر من تحديد برنامج معين.

-رابعا: يقوم العنف التلفزيون بدور أساسي في تكوين نظرة المشاهدين نحو الواقع.

كما ترى نظرية ثقافة العنف أن العالم الرمزي للوسيلة الإعلامية وخاصة التلفزيون يشكل مفاهيم الجماهير عن العالم الواقعي ويؤكد مدركاتهم عن الواقع، فالتلفزيون بوجوده المستمر في أغلب البيوت بيئة رمزية مشتركة يولد فيها الأطفال، ولذلك تتشابه مصادر التعرض اليومي للنماذج الثقافية لدى الصغار، ومن ثمة يصبح العالم الرمزي للتلفزيون عالما رئيسيا يقدم فيه العنف كشيء مألوف واعتيادي لأن العنف تستخدمه معظم الشخصيات التلفزيونية للفوز في صراع القوة، ويرتبط الاستخدام الناجح للعنف بممارسات الذكور من الشباب والذين يظهرون كشخصيات رئيسية في العالم التلفزيوني الذي يتسرب إلى وعي المشاهدين فيرون العالم الحقيقي مشابها للعالم التلفزيوني ولا تهتم نظرية ثقافة العنف بكم العنف في التلفزيون ولكن يتركز اهتمامها الأساسي على المشاعر الناتجة عن مشاهد الخوف والاستثارة والاغتراب والتي تنتشر بين المشاهدين لبرامج العنف فيعتقدون أن العالم الرمزي العنيف المقدم في التلفزيون هو انعكاس للواقع ويصدقون أن العالم الحقيقي عنيف جدا مثل العالم التلفزيوني، وبهذا تصبح لديهم خبرة بالخوف والإثارة من ممارسة الأنشطة العادية مثل المشي في الشارع وهذا الخوف يخلق حالة من الاغتراب عن الآخرين.

وترى علياء أن من رواد ثقافة العنف مارفن وولفجانج حيث تكشف هذه العالمة أن الاتجاهات نحو العنف تختلف بشكل كبير من جماعة إلى أخرى داخل نفس المجتمع، وقد ذهبت وولفجانج إلى أن هناك ثقافة فرعية للعنف تظهر بشكل واضح بين الأقليات الأثينية والطبقات الدنيا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتتميز هذه الثقافة بأن لها اتجاهات إيجابية نحو العنف، وتشجع ظهور سلوك العنف في كثير من الظروف، كما أن أعضاء هذه الثقافة يفضلون أسلوب الخشونة ويشجعون السلوك العنيف بين الذكور. وتعتبر الثقافة الفرعية للعنف جزء من الثقافة العامة السائدة في المجتمع، وأعضاء ينظرون إلى العنف على أنه شيء عادي وليس تصرفا غير أخلاقي، كما أنهم لا يشعرون بالذنب نتيجة عدوانهم، وقد يبدو العنف سلوكا غير مرغوب فيه، بالنسبة لكثير من أعضاء المجتمع، إلا أنه قد يكون جزء طبيعيا من المعيشة بالنسبة لأعضاء ثقافة العنف. **(علياء شكري وآخرون، 2004، ص 190)**

وتذكر عجرود أن هذه النظرية تدور حول وجود ثقافة العنف لدى المجتمع من خلال الإعلام الذي يجسد العنف في الروايات والقصص والأفلام، وهذا ما نراه في مجتمعنا الحالي من تمجيد

للعنف حتى صار الأطفال يقلدون هذه الأفلام ويجعلون العنف القانون والمصدر للبقاء وبالتالي ترسخ في أذهان الأفراد ثقافة العنف. **(صباح عجرود، 2007، ص110)**

3.2.4.نظرية التفكك الاجتماعي: يشمل مفهوم التفكك الاجتماعي كل مظاهر سوء التنظيم في المجتمع من الناحيتين العضوية والثقافية، وقد يعني عدم التناسق أو التوازن بين أجزاء ثقافة المجتمع، وتتمثل دواعي التفكك الاجتماعي في التغيرات السريعة التي تحدث داخل المجتمع، فعندما يتعرض المجتمع إلى حالة من عدم الاستقرار في العلاقات القائمة بين أعضائه، فإن الترابط الاجتماعي ينعدم بين أجزائه، إن دورتز سيرلين الباحث الأمريكي هو أول من أفصح عن أثر التفكك الاجتماعي في إحداث الظاهرة الإجرامية، عندما أوضح أن المجتمعات الريفية يسودها الترابط ويشعر الفرد داخلها بالأمن والاستقرار، لذلك فهو يؤكد أن التفكك الاجتماعي يلعب دورا بارزا في نمو ظاهرة السلوك المنحرف وبالتالي حدوث العنف والعدوان داخل المجتمعات. **(أبو توتة عبد الرحمان محمد، 1998، صص 137، 138)**

ويرى أحمد أن هذه النظرية تزداد فرصة التماثل فيها بين المعايير كلما كانت الجماعات التي يتفاعل معها الفرد محدودة، بعكس ما إذا اتسعت دائرة تفاعله وهو يؤدي إلى حالة من اضطراب في المخزون المعرفي للمعايير في حالة وجود أنماط ثقافية ومعايير مختلفة بين الجماعات تؤدي إلى صراعات داخلية والتي بدورها تؤدي إلى أنماط انحرافية. **(أحمد غريب سيد، 1999، ص 38)**

ويلخص الطيار نظرية التفكك الاجتماعي في أن هذا الأخير يلعب دورا قويا في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، باعتبار الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات الاجتماعية والنظم، وكل وحدة من هذه الوحدات تشبع له بعض الحاجات، ولكل منها مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات الممثلة للثقافة في المجتمع حينئذ لا توجد مشكلة ولكن تظهر المشكلة حينما تختلف هذه الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك، وحيث أن الفرد في تفاعله داخل المجتمع ينتقل من جماعة الأسرة إلى جماعة الرفاق ومن المدرسة إلى زملاء العمل، ومن خلال تفاعل الفرد مع هذه الجماعات فإنه يكتسب منها بعض معايير السلوك التي توجه علاقاته بالآخرين. **(فهد عبد العزيز الطيار، 2005، ص 72)**

4.2.4.نظرية الضبط الاجتماعي: تعد نظرية الضبط الاجتماعي إحدى النظريات التي تسهم في تفسير سلوك العنف، كما تعد هذه النظرية من بين النظرية السوسيولوجية التي تنظر إلى العنف على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه.

وأشار محمد إلى أن نظرية الضبط الاجتماعي تدور حول افتراض أساسي مؤداه أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد، كما تذهب إلى أن الطاعة والامتثال هي الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد. **(محمد أحمد خطاب، 2000، ص 161)**

كما أشار طلعت أن أصحاب نظرية الضبط يرون أن خط الدفاع بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف وتستنكره، فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق الأسرة وغيرها من الجماعات الأولية، يتم ضبط سلوكهم عن طريق وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية وعندما تفشل الضوابط الرسمية، يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع. **(طلعت إبراهيم لطفي، 2001، ص 14)**

وتبرز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في: **(فوزي أحمد بن دريدي، 2007، ص 53)**

-يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد المجالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعي.

-تعتبر التنشئة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية.

-عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الانحراف منه إلى التوافق.

من خلال عرضنا للنظريات البسيكولوجية والسوسيولوجية السابقة، وجدنا أن هناك اختلافا في تفسيراتها للعنف فهي تعتمد مقولات نظرية متنوعة، حيث يتضح أن نظرية التحليل النفسي ترتكز على دور الدوافع اللاشعورية في ارتكاب السلوك العنيف، فيما أهملت الدوافع الشعورية التي تدفع بالفرد إراديا لارتكاب سلوك العنف، بينما تؤكد نظرية الإحباط أن العنف يظهر نتيجة الإحباط الناجم عن التفرقة وعدم المساواة بين أعضاء المجتمع خاصة بين الفقراء والأقليات، وعلى الرغم من أهمية هذا العامل في استثارة السلوك العنيف، إلا أنه لا يسبب العنف بذاته بل قد ترتبط به الكثير من الظروف والعوامل التي تدفع إلى إصدار سلوكات عنيفة، بينما ترى نظرية الحرمان النسبي أن السلوك العنيف لا يصدر إلا في وجود حرمان على مستوى ما، ولكن عادة ما يكون هناك أشخاص محرومون من حاجات معينة ولا تكون سلوكياتهم عنيفة،أو قد نجد أشخاصا لا يعانون حرمانا على أي مستوى لكنهم يتوجهون إلى سلوك العنف كنوع من أنواع المغامرة، ويؤخذ

على نظرية الضغط النفسي أنها لم تنجح في وضع نماذج تفسيرية واضحة ومقنعة، فهي بعيدة عن الواقع وغير صالحة لتفسير السلوك العنيف، كما ويصعب تعميمها مع بقية النظريات البسيكولوجية على الإنسان لأن الإنسان منذ ولادته وهو يعيش في جماعة يتعلم منذ اللحظة الأولى ويكتسب عن طريقها دوافع توجه سلوكه.

ترى نظرية التعلم الاجتماعي بأن العنف سلوك متعلم من المجتمع الذي يعيش فيه الفرد، وذلك من خلال الملاحظة والتقليد للسلوكات الصادرة عن الذين حوله، ومعنى ذلك أن التنشئة الاجتماعية لها دور فعال من خلال التدعيم والإثابة لاكتساب السلوكات والميل إليها، صحيح أن للتعلم دور مهم في اكتساب السلوكات الجديدة من البيئة الاجتماعية، لكن هذا الاكتساب لا ينحصر على السلوكات العنيفة فحسب بل في غالب الأحيان ما يكون للتعلم أثرا وقائيا بما يغرسه في نفوس المتعلمين من قيم اجتماعية وخلقية من شأنها أن تصرف عن العنف، وترى نظرية ثقافة العنف أن هذا الأخير يعتبر سلوكا يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل مع الآخرين داخل المجتمع، وأن الشخص يتعلم سلوك العنف بنفس الطريقة التي يتعلم بها أي نمط آخر من أنماط السلوك، وأن العنف قد يكون سلوكا غير مرغوب فيه بالنسبة لكثير من أعضاء المجتمع إلا أنه قد يكون جزء من أسلوب الحياة بالنسبة لبعض أعضاء المجتمع الذين ينتمون إلى ثقافة العنف ويشجعون على الخشونة والعنف ويستخدمون هذا الأخير لحل المشكلات الشخصية، يؤخذ على نظرية التفكك الاجتماعي أنها لم تفسر الكيفية التي تتم بها واقعة العنف أي لم توضح علاقة السببية بين التفكك الاجتماعي والعنف، هذا بالإضافة إلى اعتمادها على عامل واحد وتركيزها عليه في تفسيرها للسلوك العنيف، بينما يؤخذ على نظرية الضبط الاجتماعي في تفسيرها للسلوك العنيف أنها ركزت على العوامل الاجتماعية وحدها، مثلها مثل سائر النظريات السوسيولوجية التي لا تأخذ في حسبانها الاختلافات بين الأفراد من النواحي النفسية.

والخلاصة أن سلوك العنف يفسر على ضوء عوامل نفسية وعوامل اجتماعية ولا يمكن بأي حال من الأحوال دحض هذه العوامل، فالسلوك العنيف يتشكل من خلال عوامل نفسية واجتماعية متعددة ومتشابكة.

5.أسباب العنف المدرسي:

انتشرت ظاهرة العنف المدرسي في كل المجتمعات وأصبحت تمثل مشكلة حقيقية تترتب عليها آثار سلبية تعود على الفرد والمجتمع، ويتضح ارتباط المدرسة بالعنف لتأثيرها القوي في شخصية المتعلم من ناحية وتأثيرها في البيئة المحيطة من ناحية أخرى، فالمدرسة تعد مؤسسة تربوية

اجتماعية وقد تفشل أحيانا في أداء وظيفتها الحقيقية وتعود أسباب ذلك الفشل لأسباب وعوامل متعددة، منها ما يتعلق بالمتعلم نفسه ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها أو النظام المدرسي بصفة عامة، وبما أن دراستنا هذه نفسية واجتماعية فسوف نتناول الأسباب النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، ويمكن تفصيل تلك الأسباب كالتالي:

1.5.الأسباب النفسية: إن كثيرا من الخصائص النفسية للتلاميذ تثبت علاقتها بالسلوك العنيف الذي يصدر عنهم، وهكذا فقد أثبتت الدراسات العلاقة بين القلق والعنف لدى التلميذ والاكتئاب،أما بعض الأبحاث الميدانية فقد توصلت إلى تبيان التأثيرات التي تنشأ عن العنف ضد التلميذ في المجالات السلوكية والتعليمية والاجتماعية والانفعالية، وأن ما يمارسه التلميذ من تصرفات عدوانية وتعصب ما هو إلا نتيجة بعض المؤثرات من بينها نذكر:

1.1.5.الإحباط: افترضت مجموعة من العلماء من جامعة (بيل) أن فشل الفرد في الحصول على ما يريده يثير الإحباط لديه، وأن الطاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنه حجبه عن أهدافه، وحين يعجز الفرد عن الاعتداء على هذا العائق يتجه بتلك الطاقة العنيفة إلى هدف آخر.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين توصلوا إلى وصف الشروط التي في ظلها يؤدي الإحباط إلى العنف منها أن تكون مثيرات الإحباط أهدافا مقبولة للعنف، أو حين يعتقد الفرد بأنه لن يتعرض للعقاب، أو أن يكون العائق الذي أثار الإحباط منخفض المكانة، أو شعور الفرد بأن الإحباط نتج عن سلوك غير مشروع ومتعسف قام به العائق أو مثير الإحباط. **(زين العابدين درويش، 1999، ص ص 336، 337)**

والإحباط هو الحالة التي يشعر بها الفرد بخيبة الأمل والفشل وعدم قدرته على تحقيق غاياته وأهدافه، سواء كان هذا ناتج عن إعاقة خارجية أو داخلية كعدم شعوره بالكفاءة، فعادة ما يوجه التلميذ العنف نحو مصدر الإحباط أو مصدر الشعور المتزايد بالإحباط الذي يحول دون تحقيق أهدافه. **(سناء سليمان، 2008، ص 88)**

2.1.5.الصراع: هو النزاع القائم بين الأجيال كالصراع الحضري والصراع الطبقي، ويحدث الصراع وفق رأي ميلر سنة 1951 عندما يواجه الفرد مواقف تثير لديه اثنين أو أكثر من ميول ودوافع

متعارضة كاستجابة لهذه المثيرات، وينتج الصراع عندما يتطلب اختيار إحدى الطرائق المختلفة للقيام بعمل ما.**(سعد سابط جابر العطراني، 1995، ص 24)**

3.1.5.الحرمان: يؤدي بالشخص الذي يعاني من عدم إشباع حاجاته ورغباته إلى عدم قدرته على إقامة علاقات اجتماعية وبالتالي ينظر إلى الطرف الآخر على أنه عدوه، إن الحرمان من العطف يكون بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع المادية، فالحب والعاطفة غذاءان ضروريان للصحة النفسية للفرد، ويعمل الحرمان العاطفي وعدم قدرة الفرد على تحقيق القبول والتقدير النفسي على تنمية شعوره بالعزلة والاغتراب، وهي قوى دافعة نحو ارتكاب العنف ضد الآخرين. **(دلتافور أليسا، 1999، ص 108)**

وتعتبر الوثائق الدولية الحرمان بشتى صوره صورة من صور العنف وبذلك يكون الحرمان العاطفي عنفا موجها تجاه الأفراد ووسيلة لزرع نزعة العنف لديهم، والحرمان العاطفي للأطفال يؤدي إلى جعل الأطفال يشعرون بآلام جسيمة كالكوابيس والشعور بالتعرض الدائم للهجوم، السلوك بشكل عدواني مع الآخرين والانسحاب، العزلة عن الآخرين والسرقة، الهروب من المنزل واستخدام المشروبات الكحولية، تعاطي المخدرات والتدخين والقيام بأعمال غير مشروعة. **(سوسن شاكر الجلبي، 2003، ص 12)**

4.1.5.الصدمات النفسية: هي عبارة عن حالات نفسية تنتج عن تعرض بعض الأفراد إلى حالة من العنف كشعور بالخوف الشديد أو الحروب في مرحلة الطفولة أو الكوارث الطبيعية، إن الصدمات النفسية تحدث نتيجة للكوارث والأزمات وخاصة إذا لم يتم التكفل بها، عن طريق تقديم الدعم النفسي للتخفيف من الآثار المترتبة على ما بعد الصدمة النفسية. ففي الصدمات النفسية يشعر الضحايا بالخجل وعدم الثقة في الآخرين وفقدان الإحساس بالأمان، فالجروح الجسدية قد تزول وربما يساعد التأمين والمساندة في تقليل الخسائر المالية، بيد أن الصدمة النفسية لا تبرأ بمثل تلك السهولة، ولذلك فهناك العديد من الضحايا الذين يشعرون بأن الحياة لم تعد كسابق عهدها. **(محمد السيد عبد الرحمان، 2007، ص 399)**

5.1.5.الغيرة: إن الأساس في انفعال الغيرة هو متغيرات القلق والخوف وانخفاض الثقة بالنفس ونتيجة عدم راحة الطفل لنجاح غيره من الأطفال يكون من الصعب عليه الانسجام معهم أو التعاون معهم، وربما اتجه إلى الانزواء أو إلى التشاجر معهم أو إلى التشهير بهم، وأحيانا يظهر الأمر أكثر وضوحا بين الطفل وأخيه الذي يتميز عنه في بعض الأشياء والممتلكات كاستحواذ

الحب والعطف من الآخرين، وهذا سرعان ما يحدث تغيرا في مشاعر الطفل الغيور من الود والحب اتجاه أخيه إلى مشاعر العنف والغضب.**(زكرياء الشربيني، 1990، ص 50)**

هي شعور مؤلم يظهر في عدة حالات منها غيرة الشخص من أخيه الصغير الجديد والاعتقاد أنه سلب له مكانته عند والديه، أو الغيرة من أصدقائه الناجحين الذين حققوا هدافا كان يطمح إلى تحقيقها فيتولد عنده شعور بالغيرة والغضب. **(أمل الأحمد، 1995، ص 121)**

2.5.الأسباب الاجتماعية: تقوم هذه الأسباب بدور مهم في تحديد سلوكيات الأفراد فالأسباب الاجتماعية تسهم في رفع درجة العنف في المجتمع وهي أسباب متعددة ومتداخلة، من هذا المنطلق جاء التركيز على بعض الأسباب الاجتماعية منها:

1.2.5.التنشئة الأسرية: تفيد الدراسات العلمية النظرية والميدانية إلى أن التنشئة الأسرية الاجتماعية، وسيلة يتبعها الآباء لكي يربوا في أبناءهم القيم والمثل وأنماط السلوك التي تجعلهم يتوافقون في حياتهم، ويسعدون في علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين وينجحون في أعمالهم ويخططون لمستقبلهم وأمالهم. **(Bronfenbernner , 1996, P 99)**

ويكاد يجمع علماء الاجتماع وعلماء النفس الاجتماعي على أن الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل، من النواحي العقلية والوجدانية والأخلاقية والجسمانية والاجتماعية والنفسية، وإذا كان لبعض المؤسسات الاجتماعية الأخرى دور في عملية التنشئة الاجتماعية فإنه دور ثانوي، لأنه يأتي في مرحلة زمنية لاحقة على السنوات التكوينية الأولى التي يعيشها الطفل في أحضان أسرته. **(العمري صالح محمد رفيع، 2002، ص82)**

وعرف المعايطة الأسرة بأنها الجماعة الإنسانية الأولى التي يمارس فيها الطفل أولى علاقاته الإنسانية، ولذلك فهي مسؤولة عن إكسابه أنماط السلوك الاجتماعي وكثير من مظاهر التوافق أو سوء التوافق ترجع إلى نوع العلاقات الإنسانية في الأسرة. **(المعايطة خليل عبد الرحمان، 2000، ص54)**

وقد اهتم كثير من الباحثين بموضوع الأسرة لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنفي، وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، إذ عن طريقها تغرس في نفس الصغير خلال سنوات طفولته المبكرة أنماط ونماذج ردود أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم والمعايير. **(العمري صالح محمد رفيع، 2002، ص83)**

وقد أورد رمضان دراسة شو وماكاي حول الوضع الأسري لمجموعة من المنحرفين عددهم (1665 منحرفا) بولاية شيكاغو، ومقارنتها بمجموعة أخرى ضابطة من غير المنحرفين عددها (7278

منحرفا) من منطقة الإقامة والسكن نفسها، ووجد أن (24,1%) من المنحرفين جاءوا من أسر متصدعة بالمقارنة بـ: (37,1%) من غير المنحرفين.

وتشير بعض الدراسات إلى أن عملية التنشئة الأسرية قد تكون خاطئة وينقصها تعلم المعايير والأدوار الاجتماعية السليمة والمسؤولية الاجتماعية، أو تقوم على اتجاهات والدية سالبة مثل: التسلط والقسوة أو الرعاية الزائدة والتدليل أو الإهمال والرفض والتفرقة في المعاملة بين الذكور والإناث وبين الكبار والصغار وبين الأشقاء وغير الأشقاء والتذبذب في المعاملة. **(حامد عبد السلام زهران، 1980، ص 106)**

ويرى هل وبرنر في دراسة لهما حول الأحداث الجانحين أنه لم يتمكن أحدهم بأن يتقمص شخصا يمثل في نظره الوالد الصالح، إذ لم يقم الأب أو الأم بدور يعجب به الطفل بل قاما بدور لم يقبله الطفل مثلا أعلى له لانعدام الصلة الطيبة بينهما. **(راجح عدنان، 1985، ص 78)**

كما تذكر انشراح دسوقي أن إتباع الآباء للأسلوب القاسي يسفر عن وجود خصائص سلبية من عدم التوافق والاكتئاب والقلق والاتكالية لدى أبنائهم، كما أنه قد تعلو القدرات العقلية بالإنسان وتصل به إلى مراتب الحكمة والقيادة أو تنحدر به إلى مستويات متدنية، فالناس يختلفون في قدراتهم العقلية كما يختلفون في سماتهم المزاجية والجسمية وفي تقاليدهم.

ويرجع اهتمام كثير من الباحثين بالأسرة لدورها المؤثر في الانحراف والسلوك العنيف ذلك لما للأسرة من أهمية حيوية في التنشئة الاجتماعية للفرد، في استجاباته وأفعاله وتفكيره وميوله وقيمه وكثير من سلوكياته المكتسبة. **(العمري صالح محمد رفيع، 2002، ص 76)**

وفي دراسة أخرى قام بها العالمان الأمريكيان شيلون والينور جلوك عام 1953 أثبتت نتائج هذه الدراسة أن الجانحين من الأطفال لم يعيشوا مع أسرهم إما بسبب الطلاق أو الهجر بين الوالدين وأن الأطفال الجانحون لا يحترمون والديهم، وأن الجانحين من الأطفال عاشوا في أسر مفككة ومراقبتها لأبنائها ضعيفة، مع عدم وجود أساليب الترفيه والتسلية والاستجمام في هذه الأسر إضافة إلى حجم الأسرة الكبير نسبيا مقارنة مع الأطفال غير الجانحين. **(الدوري عدنان، 2002، ص 87)**

2.2.5.بيئة السكن في الأسرة: إن لغياب الأب أو الأم أو كليهما تأثيرا في الانحرافات السلوكية عند أبنائهم حيث تبين دراسات عديدة في أوربا وأمريكا وبعض البلاد العربية، وجود علاقة كبيرة

بين السلوك الناجح وغياب الوالدين وخاصة الأب، ومن أسباب غياب الأب أو الأم الوفاة والطلاق أو الهجر وغيرها. **(حامد عبد السلام زهران، 1980، ص 93)**

إن لوجود الوالدين في حياة الأبناء له أهمية كبيرة في استقرارهم النفسي وتوفير ما يحتاجونه من رعاية وعاطفة وحنان وحمايتهم من الكثير من الانحرافات السلوكية، وما يحدث من تفكك أسري بغياب أحد الوالدين من حياة الطفل يولد عدم الإحساس بالأمن والاستقرار الانفعالي ونقص التوصية والرعاية الاجتماعية والرقابة والاهتمام، وخروج هذا الطفل للشارع وتكوين صداقات مع أطفال أو مراهقين منحرفين سلوكيا، يعرض هذا الطفل إلى اكتساب عادات أو سلوكيات أقرانه المنحرفة، من ضمنها سلوك العنف حتى في المدرسة والتأثر بهم في سلوكات إيذاء الآخرين والتخريب والتدمير وإتلاف ممتلكات الجيران والمدرسة والمرافق والحدائق والسيارات.

3.2.5.الحالة الاقتصادية للأسرة: إن الفقر هو عدم التوازن في الظروف المعيشية والدخل والعمل مما يزيد عدم توازن عيش الفقراء في المدن الصناعية والحضرية التي تستقطب أصحاب رؤوس الأموال والفقراء، وهذه المدن تضم مستويين متناقضين من المعيشة إضافة إلى وجود البطالة والمتقاعدين عن العمل،ذلك ما يجعل من سكن الفقراء مع الأغنياء أماكن لتفريغ المجرمين والجريمة والانحرافات السلوكية بألوانها المختلفة.**(مصطفى عمر البشير، 1997، ص 79)**

وتشير دراسة التبر حول العنف العائلي بأن هناك ارتباط موجب بين الدخل والعنف العائلي والقيمة الموجبة تشير على كون العلاقة بين المتغيرين طردية لصالح أفراد الأسر ذات الدخل المرتفع. **(الدوري عدنان، 2002، ص 33)**

إن المستوى المعيشي والاقتصادي للأسرة هذه الأخيرة لها دور في المجتمع الحضري، خاصة إذا كانت الأسرة تعتمد في دخلها على الحصول على ما يلزمها من سلع وخدمات، حيث تضطر الزوجة للخروج للعمل عندما يكون راتب الزوج غير كافي، مما يؤدي إلى إهمال واجباتها في تربية الأولاد، وقد يؤدي انخفاض الدخل المادي إلى عدم تلبية حاجيات المراهق المادية والاجتماعية والنفسية المتزايدة، وعدم إشباع هذه الحاجات يؤدي به لممارسة العنف.

مما يؤكد أن الجانب الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر بطريقة أو بأخرى على تربية الأطفال في الفقر والحرمان اللذان يؤديان إلى عدم إشباع الحاجات الأساسية لأطفالها، فيزداد الضغط وأحيانا أخرى يتلاشى تجاه الطفل وخاصة المراهق، وهذا التذبذب في سلوك الأولياء يولد لدى

المراهق عدم الاستقرار في تصرفاته، فأحيانا تشتد وتصبح عنيفة خاصة عندما لا تحقق أهدافه أو تلبى بشكل غير مرضي. **(محمد خريف،2007، ص 55)**

4.2.5.المستوى التعليمي للأسرة: إن انخفاض المستوى التعليمي والأمية للوالدين يؤدي إلى افتقار الأبوين إلى الإلمام بوسائل التربية الحديثة، ولجوؤهم إلى الضرب والتعنيف في التعامل مع أبنائهم عندما يخطئون، وجهلهم في التعامل مع أبنائهم وخصائص النمو للمرحلة التي يمرون بها.

فكلما ارتفعت درجة تعليم الفرد كلما انخفضت معدلات لجوئه إلى العنف في التعامل مع المشكلات الأسرية، وكلما ارتفع مستوى تعليم الفرد كلما قل تعرضه للعنف العائلي.**(الدوري عدنان، 2002، ص 34)**

5.2.5.حجم الأسرة: إن حجم الأسرة وبناءها له علاقة بالعنف المدرسي، فاندماج الطفل والحجم الكبير للأسرة له أثره في نمط حياتها واقتصادياتها بقدر العناية الموجهة لأفرادها، وهذه المتغيرات تلقي بتأثيرها على أعضاء الأسرة، وقد تكون هذه المتغيرات عاملا من عوامل انفجار العنف داخل الأسرة أو بين أعضاءها، أو قد تكون سببا في ممارسة أعضاءها للعنف مع الآخرين من أفراد المجتمع، إذ يقترن ذلك بالضغوط الاقتصادية الكبيرة فيقل قدر الرعاية والاهتمام الذي يمكن أن يوجد بين أعضائها.

ومن المعروف أن الأسرة الكبيرة يقل حصول الفرد على الاهتمام والحنان والرعاية والاهتمام بتعليمه، وقد تعجز بعض الأسر في توفير احتياجات أبناءها الضرورية بل الأساسية نظرا لكثرة العدد وقلة الدخل. **(الدوري عدنان، 2002، ص 99)**

6.2.5.جماعة الرفاق: يمر الطفل في مرحلة المراهقة بمرحلة هامة يتحول فيها ميوله من الأسرة إلى جماعات الرفاق كشكل من أشكال التحرر، ويظهر ذلك بشكل سلبي في زيادة التمرد على السلطة الأبوية، فالمراهق يحدد رفاقه باعتباره ليس من الراشدين كالأبوين أو المعلمين، ويكونون جماعة مستقلة على الآخرين تشبع حاجات معينة.

وقد كشف الدارسون أن هناك نوعان من جماعات الرفاق، كعامل للتأثير على الشخصية في التجمعات غير الرسمية التي يؤلفها الأصدقاء مثل النوع الأول كجماعة اللعب والعصابة وشلة الأصدقاء،أما النوع الثاني فهو تلك الحاجات التي تميل إلى التنظيمات الرسمية كالأندية وجماعة الرفاق، بشكل عام إذا لم يتم الاهتمام بها ومراقبتها قد تكون سببا في تشكيل اتجاهات خاطئة

كالعنف،وذلك لإشباع حاجات الأفراد داخلها وتحقيق ذواتهم للفت انتباه الكبار كأسلوب لتنبيههم على أنهم ليسوا أطفالا. **(محمود حسين، 1981، ص57)**

إلى جانب هذه الأسباب الاجتماعية هناك أسباب أخرى، كالفقر الذي يؤدي إلى عدم إشباع حاجات الأفراد، فالشخص الفقير الذي لا مأوى له ولا عمل ولا دخل قد يتسم سلوكه بالعنف أكثر من غيره، كما أن للمسكن والحي حيث مسكن الأسرة يؤثر تأثيرا كبيرا على تكوين شخصية الفرد ويحدد مدى استجابته للمؤثرات الخارجية، فضيق المسكن أو رداءته يؤثران على صحة الأبناء وقد يدفع الأبناء إلى البحث عن مكان يتلذذون به فيلجؤون إلى الشوارع حيث الاتصال برفقاء السوء. **(جلال الدين عبد الخالق والسيد رمضان، 2008، ص76)**

3.5.الأسباب المدرسية: يظهر تأثير المدرسة من خلال سلوكيات المعلم والمدير والإدارة في خلق المشكلة،فسوء معاملة المعلم والمدير والإدارة وغيرها يعرض التلاميذ إلى الانحراف،كذلك عدم مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ،فالاهتمام بالتلميذ الناجح وإهمال الباقين يؤدي إلى محاولة إثبات أنفسهم ووجودهم ويكون ذلك عن طريق العنف، كذلك الصحبة السيئة وجماعة الرفاق داخل المدرسة من الأسباب المؤدية إلى العنف.

1.3.5.أسباب متعلقة بالمدرسة: وهي أسباب تتعلق بالمحيط المدرسي وتنظيم المؤسسة التعليمية ذاتها، وطرق التواصل والعلاقة بين المعلمين من جهة وبين التلاميذ من جهة أخرى، كما يحدث تغيرات مفاجئة في بعض القوانين التي تنظم المؤسسة منها ما يسمى التوقيت المدرسي.

إن تسلط الإدارة والمعلمين يؤدي إلى خلق جيل غير قادر على حل مشكلاته وقد يتطور ذلك إلى الإحباط واعتلال الصحة النفسية، التي بدورها تؤدي إلى سلوك العنف وقد استطاعت المدرسة القيام بدورها التعليمي والتربوي بعرض القواعد والتعليمات والنظم، فإذا تجاوزت حدودها المعقولة في فرض القواعد والتعليمات والنظم وابتعت أسلوبا صارما لا يتفق مع الحد الطبيعي للأمور، فلا شك سيؤدي ذلك إلى نفور الطلاب من المدرسة وكراهيتها والهروب منها، ثم يتبع الهروب الخطوة الأولى في الوقوع في سلوكيات منحرفة.

2.3.5.أسباب متعلقة بالمعلم: للمعلم دور مهم في تشجيع المتعلمين على ممارسة الأنشطة التعليمية في أي نظام تعليمي،فهو عصب العملية التعليمية التربوية فكثرة غياب المعلم، وكثرة العقاب كالضرب من طرف المعلم للتلميذ على مستوى الأصابع أو على الوجه، وكثرة الفروض والواجبات والمطالب يؤدي إلى مله ونفوره من المعلم والدراسة، كما أن استبدال معلم بمعلم آخر يغير من سلوك التلميذ.

وكثيرا ما تركز المدرسة على المتعلم المتفوق والناجح ولا تهتم بالمتعلم الذي يعاني صعوبات تعليمية، أو المتعلم غير المتجاوب مع المدرسة، وبحسب نظرية الدوافع فإن الإحباط هو الدافع الرئيس الذي يسبب العنف، فبالعنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز من إثبات قدراته، وكثيرا ما يكون العنف نتيجة عن المنافسة والغيرة، وأيضا المتعلم الذي يعاقب من معلميه باستمرار يبحث عن شخص يفرغ غضبه عليه.

3.3.5.أسباب تنظيمية: كطريقة تسيير الأفواج التربوية بأخرى مما يخلق بعض الاحباطات لدى المتعلمين وحتى بعض المعلمين وبعض العمال، إضافة إلى تخلي المؤسسة التربوية عن بعض مسؤولياتها تجاه المتعلمين أو الأساتذة، وكذا ضعف الإدارة المدرسية في تصرفاتها تجاه نظام المدرسة،إضافة إلى تلاشي هيئة المعلم شكلت مصب العديد من أعمال العنف، وضعف التواصل والتعاون بين مجالس الأولياء وإدارة المؤسسة.

إن الدور الذي يلعبه المعلم والمدير والإدارة المدرسية في التعامل مع مشكلة العنف، وقسوة المعلم في إدارته للفوج التربوي وطريقته في التدريس وغيرها، قد ينتج عنها انحراف لدى التلاميذ وتؤكد بعض الدراسات أن إلمام المدرسة بطبيعة المرحلة النمائية وبالأساليب الصحيحة في التعامل مع التلاميذ، وقيامها بدورها التربوي والتعليمي على أكمل وجه أثبت أنه من الأمور التي لها صلة وثيقة بعنف وعدوانية التلاميذ، وعدم وعي المعلم بطبيعة تلاميذه والعجز عن فهم نفسية وخصائص المرحلة التي يمرون بها التلاميذ.

3.3.5.الرسوب المدرسي: يمثل الرسوب المدرسي لدى التلاميذ أحد العوامل المساعدة على ظهور العنف داخل المؤسسة من قبل التلاميذ الراسبين في دراستهم أو المتأخرين دراسيا، ويمكن تقديم الرسوب المدرسي على أنه عامل من عوامل العنف الخاص بالمؤسسة حيث أثبتت بعض الدراسات أن هناك علاقة بين الرسوب المدرسي وممارسة العنف داخل المؤسسة التعليمية. **(محمد خريف، 2007، ص ص86، 87)**

وقد ينعكس الإخفاق الدراسي على سلوك التلاميذ وتصرفاتهم ويمكن إرجاعه إلى أسباب متعددة منها ما يتعلق بالقدرة العقلية، وعدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في العملية التعليمية ومنها ما يعزى إلى عدم الرغبة وعدم التوافق مع البرامج الدراسية، وكلها أمور لها أثر على شخصية المتعلم وقد تجعله يتجه إلى سلوكيات العنف والهروب من المدرسة، أو ردود فعل مضادة للمجتمع لشعوره بالنقص وممارسة العنف مع الذات في بعض الأحيان كالانتحار. **(محمد خريف، 2007، ص ص86، 87)**

6.ظاهرة العنف في المدارس:

من المعروف أن المجتمع أوجد المدرسة وأناط بها تحويل الأهداف الاجتماعية وفق فلسفة تربوية متفق عليها، إلى عادات سلوكية تؤمن النمو المتكامل والسليم للناشئة إلى جانب عمليات التوافق والتكيف مع حاجات المجتمع.

كما أوكلها مسؤولية تربية النشء وصياغة العقول التي تأخذ على عاتقها صناعة المستقبل بحسب ما تزود به هذه العقول وتنشأ عليه.

والعملية التربوية برمتها مبنية على التفاعل الدائم والمتبادل بين المتعلمين ومعلميهم، حيث أن سلوك الواحد يؤثر على الآخر وكلاهما يتأثران بالخلفية البيئية، ولذا فإننا عندما نحاول أن نقيم أي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ بمكان أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها، حيث أن للبيئة جزء كبيرا من هذه المركبات.

وعند الحديث عن ظاهرة العنف المدرسي علينا أن نميز ما بين العنف الذي يتفشى بين المتعلمين ويعود لأسباب مختلفة (أسباب مرتبطة بالعنف التلفزيوني أو العنف المنزلي أو العنف الاجتماعي العائد إلى علاقات عنيفة بين أفراد المحيط) والعنف الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة والناتج عن عقاب مصدره المعلم (معلم، ناظر، مدير) والذي يحول المدرسة إلى مصدر للخوف وليس مكانا رحبا للتربية والتعليم والتهذيب، ومن أساليب العنف الذي يتلقاه المتعلم: (الضرب على رؤوس الأصابع، التشهير بالمتعلم الكسول، القصاص الخطي –كتابة الجمل لعدة مرات– بألوان متعددة ...إلخ) أساليب يستعملها المعلم وفي استنباط أشكال جديدة، بحيث يستذكرها المتعلم دائما. **(خليل وديع شكور، 1997، ص 100)**

ولعل صورة المعلم غير البشوش الذي يتجول في الحجرة الدراسية منفعلا وحاملا عصاه، هي من الصور الأكثر قمعا وترهيبا وتترك آثارا لا يمحوها الزمن، ومن آثارها وانعكاساتها نذكر: **(خليل وديع شكور، 1997، ص 102)**

–اهتزاز المثل الأعلى للمتعلمين وتشويه للصفات المستحبة التي يجب أن تكون مجسدة بتصرفات المعلم، إلى جانب تشويه صورة الأب لأن المعلم بدوره التربوي هو بديل الأبوين في المدرسة.

–تنفيذ سلوكات غير مقبولة تكون بمثابة ردود فعل (أحيانا هستيرية) مما يؤدي إلى تراكم في الأخطاء التربوية.

-إحباط المتعلمين وجعلهم يعيشون أجواء الرعب مما يربك دينامية الاتصال بين المعلم ومتعلميه.

-إيجاد فرص يحتمل القيام فيها بحركات كاريكاتورية تجعل المتعلم موضوع فرجة للمتعلمين.

-إعاقة عملية التعبير والمناقشة وتبادل الرسائل مما يدفع بالمتعلم إلى ممارسة دور المستمع الخائف.

-تقوية مشاعر العدوانية عند المتعلمين بحيث يتم استدرار أعمال غير مرغوبة وتولد ردود فعل مختلفة.

-شحن القسم بأجواء التوتر والانفعال مما يؤدي إلى اضطراب واختلال في الوضعية التربوية.

-شل حس المبادرة الفردية وكبت كل استعداد عند المتعلمين.

-النفور من المعلم لأنه مصدر خوف، يعقبه كراهية للمادة التي يدرسها.

-توسيع الهوة بين المتعلم موضوع المشكلة وباقي المتعلمين.

-ممارسة أسلوب الضبط والضغوط مما يولد الفوضى في الحصة على حساب معلم آخر.

-تشكيل قاموس لغوي مرفوض تربويا نتيجة أجواء الشحن والتعنيف والترهيب.

-إعطاء دليل على عدم أهلية المعلم للتعليم.

-إساءة إلى إنسانية الفرد واحتقار لشخصية المتعلم مما يعني استهزاء بالرسالة المنوطة بالمعلم.

-إكساب المتعلم صورة ضعيفة عن ذاته مما يدفعه إلى التعويض بممارسة أسلوب السيطرة والتسلط مع من هم أضعف منه.

أما عن أهم الأسباب التي تقف وراء ظاهرة العنف المدرسي الذي يتفشى بين المتعلمين: **(خليل وديع شكور، 1997، ص 103)**

1.6.طبيعة المجتمع الأبوي والسلطوي:

رغم أن مجتمعنا يمر في مرحلة انتقالية إلا أننا نرى جذور المجتمع المبني على السلطة الأبوية مازالت مسيطرة، فنرى على سبيل المثال أن استخدام العنف من قبل الأخ الكبير أو المعلم هو أمر مباح ويعتبر في إطار المعايير الاجتماعية السليمة، وحسب النظرية النفسية الاجتماعية فإن الإنسان يكون عنيفا عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكا ممكنا مسموحا ومتفقا عليه.

بناء على ذلك تعتبر المدرسة هي المصب لجميع الضغوطات الخارجية التي يعاني منها المتعلمين، فيأتي المتعلمون المعنفون من قبل الأهل والمجتمع المحيط بهم إلى المدرسة، ليفرغوا الكبت القائم عليهم بسلوكيات عدوانية عنيفة، يقابلهم متعلمون آخرون يشابهونهم الوضع بسلوكيات مماثلة، وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد انتشارها، فيذكر(هوربيتس 1995): "إذا كانت

البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة"، وتشير هذه النظرية إلى أن المتعلم في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات وهي: العائلة، المجتمع، والإعلام وبالتالي يكون العنف المدرسي هو نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة.

2.6.مجتمع تحصيلي:

في كثير من الأحيان نحترم المتعلم الناجح فقط ولا نعطي أهمية وكيانا للمتعلم الفاشل تعليميا فالمتعلم الذي لا يتجاوب معنا حسب نظرية الدوافع فالإحباط هو الدافع الرئيسي من وراء عنفه، إذ أنه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز أن يثبت قدراته الخاصة، فكثيرا ما نرى أن العنف ناتج عن المنافسة والغيرة، كذلك فإن المتعلم الذي يعاقب من قبل معلمه باستمرار يفتش عن موضوع (شخص) يمكنه أن يصب غضبه عليه.

3.6.العنف المدرسي هو نتاج التجربة المدرسية (سلوكيات المدرسة):

هذا التوجه يحمل المسئولية للمدرسة من ناحية خلق المشكلة وطبعا من ناحية ضرورة التصدي لها ووضع الخطط لمواجهتها والحد منها، فيشار إلى أن نظام المدرسة بكامله من طاقم المعلمين والأخصائيين والإدارة يوجد به علاقات متوترة طوال الوقت، ومما يؤكد على ذلك أن (كولمن) لدى (هروبتس1995) استنتج من بحثه: "أن السلوكيات العنيفة هي نتاج المدرسة"ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة مواضيع وهي:

1.3.6.علاقات متوترة وتغيرات مفاجئة داخل المدرسة:

تغيير المدير ودخول آخر بطرق تربوية أخرى وتوجهات مختلفة عن سابقه، تخلق مقاومة عند المتعلمين لتقبل ذلك التغيير، فدخول مدير جديد للمدرسة مثلا وانتخاب جمعية أولياء جديدة يقلب أحيانا الموازين رأسا على عقب في المدرسة، وترك المعلم واستبداله بمعلم آخر يعلم بأساليب مختلفة وعدم إشراك المتعلمين بما يحدث داخل المدرسة وكأنهم فقط جهاز تنفيذي، وكذلك شكل الاتصال بين المعلمين أنفسهم والمتعلمين أنفسهم وبين المعلمين والمتعلمين، وكذلك المعلمين والإدارة له بالغ الأثر على سلوكيات المتعلمين.

2.3.6.إحباط وكبت وقمع المتعلمين:

متطلبات المعلمين والواجبات المدرسية التي تفوق قدرات المتعلمين وإمكانياتهم، إضافة إلى المجتمع التحصيلي الذي يعطي التقدير فقط للمتعلمين ذوي التحصيل العالي، والعوامل كثيرة ومتعددة غالبا ما تعود إلى نظرية الإحباط، حيث نجد أن المتعلم الراضي غالبا لا يقوم بسلوكيات

عنيفة والمتعلم غير الراضي يستخدم العنف كإحدى الوسائل التي يعبر بها عن رفضه وعدم رضاه وإحباطه.

3.3.6.الجو التربوي:

عدم وضوح القوانين وقواعد المدرسة والحدود غير الواضحة التي لا يعرف المتعلم بها حقوقه ولا واجباته، وكذلك مبنى المدرسة واكتظاظ الحجرات الدراسية غير الفعال وغير الممتع الذي يعتمد على التلقين والطرق التقليدية، كل هذا وذاك يخلق العديد من الإحباطات عند المتعلمين الأمر الذي يدفعهم إلى القيام بمشاكل سلوكية تظهر بأشكال عنيفة وأحيانا تخريب لممتلكات المدرسة الخاصة والعامة، بالإضافة إلى استخدام المعلمين للعنف والذين يعتبرون نموذجا للمتعلمين حيث يأخذهم المتعلمون قدوة لهم.

فالجو التربوي العنيف يوقع المعلم الضعيف في شراك العنف، فالمعلم يلجأ إلى استخدام العنف لأنه يقع تحت تأثير ضغط مجموعة المعلمين الذي يشعرونه بأنه شاذ، وأن العنف هو الأسلوب الوحيد للتعامل مع المتعلمين، إضافة إلى ما ذكر فإن الأسلوب الديمقراطي قد يلاقي معارضة من قبل المتعلمين الذين اعتادوا على الضرب والأسلوب السلطوي، فيحاولون جاهدين فحص إلى أي مدى سيبقى المعلم قادرا على تحمل إزعاجاتهم وكأنهم بطريقة غير مباشرة يدعونه إلى استخدام العنف.

7.الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي:

ومن بين نتائج العنف المدرسي إعادة إنتاجه داخل الوسط المدرسي، ويتضح ذلك على النحو التالي:

-يلتحق بالمدرسة تلاميذ من كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وكل فئة من هذه الفئات محملة بمظاهر خاصة بها، والاحتكاك بين التلاميذ يجعل هذه المظاهر تنتقل فيما بينهم، حيث يكون العنف جزء من هذه المظاهر التي تنتقل من تلميذ إلى آخر(عن طريق الاكتساب).

-خوف التلاميذ غير الممارسين للعنف(خاصة الجدد منهم) من الذهاب إلى المدرسة، كونهم يظنون أن المدرسة هي مصدر للعنف، وهذا في الحقيقة تصور خطير يرسخ في ذهن المتعلم ومن الصعب التغلب عليه مستقبلا.

-تخلي كل من المدرسة والمعلم عن دوريهما الحقيقي وتقمص دور المصلح الاجتماعي، الذي يعتبر بعيدا عن دوريهما رغم التداخل بين الدورين.

-كما يؤثر العنف على الهوية العملية (الوظيفية) للشخص الذي تعرض للعنف، سواء كان أستاذا أو مسؤولا إداريا أو عاملا، حيث يتسبب العنف في خلق مشاكل نفسية (تخوف، تردد، وفي بعض الأحيان رغبة في الانتحار أو ترك المهنة نهائيا) وهنا يستدعي الأمر تكفلا نفسيا عياديا بضحايا العنف، جراء الصدمة النفسية التي تعرضوا لها.ومن بين المجالات التي يؤثر فيها العنف المدرسي نجد:

1.7.المجال النفسي السلوكي:

-إن لكل فعل رد فعل ويكون ذلك إما بالعنف على مصدر العنف نفسه، أو على طفل آخر أو في صورة تحطيم الممتلكات المدرسية.

-يميل المتعلم للكذب كهروب من موقف التعنيف الممارس عليه.

-المخاوف حيث يعاني المتعلم من مخاوف متعددة كالخوف من المعلم، الخوف من المدرسة مخاوف ليلية.

-يسبب عدم أحساس المتعلم بالأمان النفسي كل من العصبية والتوتر.

-ينتج تشتت الانتباه عدم القدرة على التركيز.

-استعمال المتعلم الحيل اللاشعورية مثل: التمارض والصداع والمغص، لرغبته في عدم الذهاب للمدرسة لارتباطها بخبرات غير سارة.

-تكوين مفهوم سلبي تجاه الذات وتجاه الآخرين.

-العديد من المشكلات: كالتبول اللاإرادي،الانطواء، مشاعر اكتئابية، اللجلجة، التأتأة ...إلخ.

2.7.المجال التعليمي:

-تدني مستوى التحصيل الدراسي.

-الهروب من المدرسة.

-التأخر عن المدرسة.

-التسرب المدرسي.

-كراهية المدرسة والمعلمين، وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.

-تهديد الأمن النفسي للطفل يؤدي إلى القضاء على فرصة التفكير الحر والعمل الخلاق.**(صباح عجرود، 2007، ص ص 26، 27)**

خلاصة:

من خلال هذا الفصل يتبين أن مفهوم العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من المفاهيم المشابهة له، وقد تكون أحيانا متداخلة معه بعض الشيء كالعدوان والقوة والإساءة والإكراه ...إلخ، كما تبين أيضا أن هناك عدة اتجاهات نظرية حاولت دراسة ظاهرة العنف المدرسي وتفسيرها وتحليلها والكشف عن أسبابها ومظاهرها، وفهم تداعياتها وانعكاساتها على الفرد والمجتمع على حد سواء، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن ما ورد من نظريات لا نستطيع أن ننكر أو نؤكد نظرية على حساب نظرية أخرى، ذلك أن كل نظرية من النظريات السابقة قد ساهمت في تفسير جانب من جوانب العنف المدرسي، ولهذا لا ننظر إلى هذه النظريات على أنها متناقضة أو متعارضة وإنما هي نظريات متكاملة، وما علينا إلا أن نجمع بينها إذا أردنا تفسيرا متكاملا شموليا لظاهرة العنف المدرسي.

كما نلاحظ من خلال عرض تصورات الباحثين لصور ومظاهر العنف المدرسي أن هناك تنوعا وتعددا في مظاهر وصور السلوكات العنيفة فمنها ما هو مادي أو بدني، ومنها ما هو لفظي ومنها ما هو على شكل عنف نفسي، وقد يكون العنف موجها نحو الفرد أو نحو الأشياء المادية الخاصة به، وقد يصل حتى إلى العنف الجنسي في شكل تحرشات جنسية، كما أن مظاهر العنف ليست متمايزة كل التمايز، ولا هي مستقلة أو منفصلة عن بعضها البعض، فقد تكون هناك سلوكيات عنيفة مادية ونفسية ولفظية في وقت واحد، بمعنى أنها قد تظهر هذه المظاهر مجتمعة، سواء كانت منفصلة أو مجتمعة فإنها تؤدي إلى ضرر بالضحية.

ومما سبق يمكن القول كذلك بأن العنف المدرسي ظاهرة نفسية واجتماعية لها آثارها وتداعياتها الخطيرة على المتعلمين، وتتميز هذه الآثار بأنها تؤثر في جميع جوانب الشخصية، النفسية والاجتماعية للمتعلم، فعندما يقع المتعلم ضحية هذا النوع من العنف نجده يعاني العديد من المشكلات في التكيف النفسي والاجتماعي مثل: فقدان الثقة وتدني تقدير الذات ومشكلات تكوين صداقات يمكن الوثوق بها، كما يصبح المتعلم الضحية مكتئبا ومشوشا ويصاب بالقلق والأرق كما يؤدي العنف المدرسي إلى الاكتئاب وعدم الاستقرار والانعزال عن الآخرين وعدم المشاركة في

الأنشطة الجماعية وعدم الثقة بالآخرين خاصة الأقران، كما نجد أن هؤلاء المتعلمين ضحايا العنف المدرسي يميلون إلى الشعور بالخجل الشديد وعدم الجاذبية ويرفضون الذهاب إلى المدرسة خوفا من أن يمارس عليهم العنف من قبل أحد زملائهم.

الفصل الثالث

الأبعاد النفسية للعنف المدرسي

تمهيد

1. بعد القلق

2. بعد الاكتئاب

3. بعد العدوان

4. بعد التعصب

خلاصة

تمهيد:

مع التطور التكنولوجي في جميع المجالات الحياتية أصبحت الحياة أكثر تطورا ورفاهية، لكن هذا الرقي والازدهار لم يمنع من ظهور المشكلات بين الأفراد وتعقد نظام حياتهم، فقد ستهم هذا الأخير هو الآخر في ظهور السلوك العنيف، لاسيما وأن الاضطرابات النفسية أضحت صبغة مميزة لأفراد المجتمع، حيث أصبح تدخل الأخصائي النفسي ضرورة لابد منها وذلك من أجل تقديم المساعدة والإرشاد والتوجيه والعلاج هذا من جهة، ومن جهة أخرى معرفة طبيعية الاضطرابات النفسية والأسباب والعوامل المؤدية إليها خاصة في تعقد الاضطرابات النفسية وتداخلها.

إن الأبعاد النفسية للعنف المدرسي هي أبعاد لممارسة السلوك العنيف المنبثق من الشخص نفسه وسماته العقلية والانفعالية وتكوينه وحالته الجسمية حيث أنها تختلف من فرد لآخر، فالسلوك الإنساني بشكل عام مقبولا كان أم غير مقبول فهو نتاج تفاعل الإنسان مع بيئته المحيطة به والتي يعيش فيها ويتفاعل مع أفرادها، كما أن الفروقات الفردية بين الأشخاص واختلاف البيئات يؤدي إلى تفاعل الإنسان مع بيئته التي يعيش فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى وجود أسباب متعددة ومختلفة تعمل على زيادة احتمال ظهور أشكال العنف عند بعض الأفراد دون غيرهم، كما أن أسباب العنف وأشكاله وصوره تتعدد وتتنوع مصادره ومثيراته وتتفاوت الآثار التي تنجم عنه. وقد حاولنا في هذا الفصل الإحاطة بالأبعاد النفسية للعنف المدرسي والمتمثلة في: بعد القلق، بعد الاكتئاب، بعد العدوان، وبعد التعصب.

1.بعد القلق:

عرف الإنسان القلق منذ أقدم العصور وكثيرا ما يطلق على هذا العصر بعصر القلق، لأن هذا الأخير أصبح السمة السائدة فيه، الأطفال يقلقون والشيوخ يقلقون، فنحن جميعا نعيش القلق.

ويعتبر القلق القاسم المشترك والأعظم في الاضطرابات النفسية، وهذا بسب اعتبارات اجتماعية وشخصية واقتصادية، أفزرتها سيطرة الحضارة المادية على الطابع الإنساني، وقد يكون القلق النفسي مرض أولي يطلق عليه "عصاب القلق".

وقد كان القلق محل دراسة أغلب الباحثين والمحللين النفسانيين، لأنه يعتبر القاسم المشترك في جميع الاضطرابات النفسجسمية والاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية.

لذا سنتطرق إلى مفهوم القلق والنظريات المفسرة له، وإلى أهم أعراضه ومصادره، وكذا تصنيفات القلق وأخيرا علاجه.

1.1.تعريف القلق:

للقلق تعاريف كثيرة نذكر منها ما يلي:

تعريف ميلاني كلاين Melanie Klein ترى أن القلق هو عبارة عن حالة سيئة تتحقق نتيجة إحساس بعدم الأمن الداخلي بدون معرفة الخطر المسبب لها، والقلق يظهر على المستوى التربوي كطاقة شاغرة ناتجة في كبت لرغبة أو انقطاع عنيف لمتعة قبل أن تلقى كامل إشباعها.

(pierre fedida.1974.p31)

ويعتبر القلق بالنسبة لمسرمان Masserman حالة من التوتر الشامل الذي ينشأ صراعات الدوافع ومحاولات الفرد للتكيف. **(رشاد علي عبد العزيز موسى، 1993، ص97)**

ويرى باروجي على أنه عاصفة مؤلمة في علاقة سواء مع وضعية صدمية راهنة أو في انتظار خطر مرتبط بموضوع غير محدد. **(Bergeret Jean, 2012, p36)**

من هذه التعريفات يمكن أننقول أن القلق يعبر عن مجموعة من العواطف المؤلمة التي هي الأخرى تعتبر خطر مرتبط بموضوع غير محدد ينتظره الفرد وعن صدمة حالية.

وعرف كارل يونغ Carl yung القلق بأنه رد فعل يقوم به الفرد عندما تغزو عقله قوى وخيالات غير معقولة صادرة عن اللاشعور الجمعي، فالقلق هو خوف من محتويات اللاشعور الجمعي غير المعقولة، التي لا زالت باقية فيه من حياة الإنسان البدائية. **(محمد عثماني نجاتي، 1955، ص37)**

ومن خلال هذه التعريفات نستنتج أن القلق هو رد فعل يترجم من خلاله الفرد خوفه من سيطرة محتويات اللاشعور الجمعي على سلوكاته، كما يرى أن هذه المحتويات اللاشعورية غير معقولة ولا زالت باقية من حياة الإنسان البدائية.

أما فرويد فعرف القلق: "بأنه إشارة إنذار بخطر قادم يمكن أن يهدد الشخصية أو يكدر صوفها على الأقل". **(علاء الدين كيفاني، 1999، ص236)**

من خلال هذا التعريف نستنتج أن القلق بالنسبة لفرويد يعبر عن خطر قادم لا يمكن تحديده وهذا الخطر يهدد شخصية الفرد.

وجاء في المعجم الطبي أن القلق هو اضطراب انفعالي يعبر عن إحساس غير معروف قد يكون قلق عادي الذي يحسه الفرد، كما قد يكون مرضي والموضوع هنا غير معروف ولا نستطيع مراقبته.

كما يرى السلوكيون أن القلق: "استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعميم الاستجابة بعد ذلك". **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص486)**

ومن خلال هذا التعريف نستنتج أن القلق مكتسب إذ ينتج تحت تأثير مجموعة من الظروف والمواقف عن القلق العادي، وبعد ذلك يحدث تعميم الاستجابة ويعرفه عبد المطلب القريطي على أنه "تجربة انفعالية غير سارة تمثل مزيجا من مشاعر الخوف المستمر، والفزع والرعب، والانقباض والهم نتيجة توقع شر على وشك الحدوث أو الإحساس بالخطر والتهديد من شيء ما مبهم أو غامض يعجز المرء عن تنبيهه أو تحديده على نحو موضوعي". **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص121)**

ومن خلال كل التعاريف السابقة نخلص إلى أن القلق هو عبارة عن حالة إنذار بوجود خطر يهدد أمن الفرد واستقراره النفسي مع الجهل بمصدر هذا القلق بالرغم من اختلاف هذه التعاريف حول هذا المصدر.

2.1.النظريات المفسرة للقلق:

تختلف النظرة إلى القلق وتفسيره باختلاف المدارس النفسية، وقد نجحت كل من المدرسة التحليلية وخاصة على يد فرويد Freud والمدرسة السلوكية في إلقاء الضوء على مختلف الجوانب المتعلقة بالقلق، إضافة إلى المدرسة المعرفية والتيار الإنساني في علم النفس.

1.2.1.المدرسة السلوكية:

يأخذ هذا المنحى أيضا اسم الطبي وينطوي اسم الاضطراب النفسي على معنى المرض Disease ويرتكز نموذج المرض إلى اختلال في الوظيفة النفسية أو العقلية على أنها تغيرات جسدية وكيميائية تحدث أساسا في المخ وحتى في بعض الأحيان في أجزاء من الجسم.

حيث أرجع سبب القلق إلى تغيرات كيميائية حيوية في الجسم وخاصة من ناحية المشابك العصبية الهرمونات، حيث لوحظ أن خلل الناقل العصبي Gama يسبب القلق أو أعراض شبيهة بالقلق.

وتشير دراسة تشيكلي Checly 1992 إلى وجود اختلالات هرمونية معينة، تؤدي إلى أحداث القلق وهذا في حالة اضطراب وظائف الغدة الدرقية وذلك في زيادة هرمون الثيروكسين.

وأجرى Simone دراسات حول فحص الفروق بين الإناث والذكور في ناحية تأثير الهرمونات التناسلية والوظيفية العصبية، حيث لوحظ أن التذبذبات الدورية للاستروجينات والبروجسترون يزيد الحساسية بالقلق. **(جمعة سيد يوسف، 2001، ص 59، 69)**

نرى أن وجهات النظر هذه تهتم بعلاقة الجانب الفيزيولوجي كالجهاز العصبي والهرمونات التي تسبب حالة من القلق لدى الفرد متناسين الجوانب الأخرى التي تساهم في إحداث القلق.

2.2.1.المدرسة التحليلية:

فرويد Freud يرى أن القلق حالة عدم السرور تصبح حالة تفريغ آلي عبر ممرات محدودة ويعتبر أن المقعد الوحيد يرتكز عليه، والقلق هو رد فعل للخطر سواء كان هذا الخطر حقيقيا أو متوقعا، ويرى فرويد Freud أن هناك ثلاثة أنواع للقلق:

-القلق الواقعي: هو القلق الذي ينتج عن أخطار واقعية موجودة في العالم الخارجي للفرد.

-القلق الأخلاقي: هو عبارة عن الخوف من الضمير وينتج عن الصراع مع الأنا الأعلى.

-القلق العصابي: وهو الخوف من خروج رغبات الهو من الانضباط ويمثل الخوف من العقاب الذي ينتج عن ذلك.

وإن القلق هو إنذار بالخطر يبين الأنا أن شيئا ما ينبغي عمله ولم يتم تجنب هذا القلق أو التعامل معه فإنه يصبح صدميا، وإن لم يستطع الأنا مواجهته بطرق عقلانية فإنه يلجأ إلى طرق واقعية وهي الآليات الدفاعية، ويرى أيضا أن هناك علاقة بين القلق وإعاقة الإشباع الجنسي الطبيعي وأدخل عدم حل عقدة أوديب وإلكترا وعقدة الإخصاء. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص486)**

ويرى Otto rank أن القلق يعود إلى صدمة الميلاد حيث يرى أن مصدره راجع إلى عملية الولادة بحد ذاتها على أساس التهديد، بأنه أنفصل على مأوى الحب والأمن، وبالتالي تؤدي إلى القلق الأولي. **(جمعة سيد يوسف، 2001، ص74)**

أما كراين هورني Horney فارجع القلق إلى ثلاثة عناصر: الشعور بالعجز، الشعور بالعداوة والشعور بالعزلة. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص486)**

ويرى سوليفان Sollivan في نظريته أن القلق هو انفعال مؤلم يمكن أن يظهر من الحاجات العضوية، وفقدان الأمن الاجتماعي، ويرى أن القلق يمكن وصفه وملاحظته بواسطة ردود الأفعال الجسمانية وحتى تغيرات فسيولوجية التي تشير لوجوده كما يراه شيء شخصي تبادلي في الأصل، حيث يحس الطفل ويدرك مشاعر القلق التي يتم تحويلها من الأم التي تقوم برعايته وتربيته وإظهار اهتمامها حول مرضه والحوادث التي تقع له. **(جمعة سيد يوسف، 2001، ص75)**

ألفرد أدلر A. Adler لم يتناول القلق تناولا منظما ولكنه يمكن القول أن فكرة الشعور بالنقص التي تناولها في العديد من كتاباته تتضمن معنى القلق، وقد اهتم بهذه الفكرة واعتبرها الدافع الأساسي للأمراض العصابية وهو بذلك ينسب للشعور بالنقص نفس الدور الهام الذي ينسبه فرويد والمحللين النفسانيين للقلق.

ويرى أدلر أن القلق يعبر عن شعور الفرد بالنقص والعجز وهو شعور حقيقي يستشعره الطفل عندما يقارن إمكانيات الكبار المحيطين به، وتستولي عليه نتيجة ذلك المشاعر الدونية ويحاول الطفل أن يتغلب على هذا النقص فإذا نجح بالتعويض احتفظ الفرد بشخصيته في الإطار السوي، أما إذا فشلت المحاولات التعويضية فنحن أما صورة من صور اللاسواء. **(علاء الدين كفافي، 1999، ص239)**

من خلال وجهات النظر سالفة الذكر نرى أن كل واحد من هؤلاء أرجعوا القلق إلى جانب معينا ففرويد أرجعه إلى التفريغ الآلي عبر ممرات محدودة، وسببه الأنا المقعد الذي يستعمله القلق كوظيفة ضرورية لجانب التروي، والى عدم حل عقدة أوديب والكترا، وعقدة الإحصاء.

أما اوتورانك فأرجعه إلى صدمة الميلاد، أما كارين هورني أرجع القلق إلى بعض المشاعر التي يشعر بها الفرد في وضعيات اجتماعية معينة أمام أفراد مقربين، أما سوليفان يرى أن القلق على أنه نتيجة لفقدان الأمن الاجتماعي.

وأخيرا يرى أدلر أن القلق عبارة عن تعبير الفرد عن مشاعر النقص والعجز وبالتالي رأينا أنهم اهتموا بالجانب العاطفي مهملين الجوانب الأخرى.

3.2.1.المدرسة السلوكية:

تفسر هذه المدرسة القلق على أنه استجابة مكتسبة قد تنتج عن القلق العادي تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعميم الاستجابة بعد ذلك. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص486)**

أي أن القلق سلوك متعلم أو استجابة اشتراطيه من حيث تكوينها ونشأتها، ويفسر السلوكيون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير جديد بالمثير الأصلي ويصبح هذا المثير الجديد قادرا على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي. **(علاء الدين كفافي، 1999، ص272)**

وأهم ما يوضح ذلك مشاعر الفزع التي اكتسبها الطفل "ألبرت" أو تعلمها كاستجابة لمثير لم يكن يثير خوفه أصلا، وهو الفأر بعد أن تكرر إقران هذا المثير عدة مرات متتالية بمثير آخر مخيف بطبيعته وهو صوت الطرق المفاجئ على قضيب من الحديد، مما أدى في النهاية إلى فزع الطفل من الفأر، بعدما كان يسر لرؤيته من قبل في حالة ظهوره لع منفردا، بل الفزع من ما هو ذو خاصية فرائية مشابهة له، وذلك دون أن يعني بطبيعة العلاقة أو ظروف الاشتراط التي أدت لذلك. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص121)**

ويرى واطسن أن للقلق دور مزدوج فهو من ناحية كحافز ومن ناحية أخرى يلعب دور مصدر تعزيز وذلك عن طريق خفض القلق، فإن العقاب يؤدي إلى كف السلوك غير المرغوب فيه وبالتالي يتولد القلق الذي يعد صفة تعزيزية سلبية تؤدي إلى تعديل السلوك، ولعل أهم ما أكده السلوكيون أن القلق هو استجابة شرطية مؤلمة تحدد مصدر قلق الفرد. **(فاروق السيد عثمان، 2001، ص23)**

ويرى موور Mooer أن القلق رد فعل شرطي يهدف إلى تخفيف الضغط على الفرد وتعزيز تجنب الألم. **(بشير معمرية، 1995، ص80)**

4.2.1.المدرسة المعرفية:

القلق بالنسبة لهذه المدرسة متعلق بالتفكير، إذ أن الفرد القلق هو الذي لم يستطع أن يتكيف مع مواقف القلق إذ نجده دائما يربطه بالخطر أي يقرأ قلقه كإشارة خطر، كما ترجعه إلى انهيار التحكم الإدراكي في تركيز الانتباه حيث نجد أن الفرد القلق يركز، انتباهه على مركز الخطر، وبسبب تثبيت معظم انتباهه على تصورات الخطر ومثيراته، يفقد الجانب الأكبر من قدرته على الالتفات الإرادي إلى العمليات الداخلية والمثيرات الخارجية الأخرى.

ويرى بعض العلماء أن القلق هو شعور يأتي بعد تقدير الخطر حيث اقترح ليفينتال Leventhal 1961 ما أسماه نموذج الاستجابة المتوازية، الذي يحدد تعاقب الأحداث من الخطر إلى الفعل كما يلي:

-خطر خارجي، يتبعه تقدير الخطر ، فسلك سلوك مناسب للتغلب على الخطر.

أي أن القلق يصاحب السلوك التكيفي ولا يسبقه كما يساهم في التعاقب التكيفي، ومن أهم مظاهر الاضطراب الفكري المميزة للمصاب بالقلق نجد:

-أفكار متكررة عن الخطر، فمرض القلق هو دائما في قبضة أفكار لفضية وصورية تدور حول حدوث وقائع مؤذية (إنذارات كاذبة).

-نقص القدرة على مجادلة الأفكار المخيفة وقد يشك المريض في معقولية هذه الأفكار، ولكن قدرته على التقدير الموضوعي وإعادة التقييم معاقة ومهما بلغ هذا الشك فإن الأرجحية عنده تظل في صف هذه الأفكار.

-تعميم المثير: يتسع مجال المنبهات المثيرة للقلق حيث يمكن لأي صوت أو حركة أو تعبير شيء يدرك على أنه خطر. **(آرون بيك، 2000، ص149- 164- 165)**

3.1.أعراض القلق:

للقلق عدة أعراض دالة عليه وتتمثل أهمها في:

1.3.1.أعراض جسمية:

وتتمثل عموما في برودة الأطراف، تصبب العرق، اضطراب خفقان القلب، اضطراب في المعدة، الدوار، حالات التعب والإعياء، قلة النوم، الأوجاع البدنية المختلفة، كآلام الظهر والمفاصل. **(محمد عثمان نجاتي، ص13)**

بالإضافة إلى:

الشعور بألم في الصدر، فقد السيطرة على الذات، توتر العضلات، النشاط الحركي الزائد،نوبات من الدوخة الإغماء، الأحلام المزعجة، التوتر الزائد. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص486)**

فقدان الشهية، نقص الوزن، إرهاق الحواس، زيادة مرات الإخراج، شدة الحساسية للضوء والصوت، اضطرابات الوظيفة الجنسية، العنة والقذف السريع عند الرجال، البرود الجنسي واضطراب الدورة الشهرية عند المرأة. **(عبد الحميد محمد الشاذلي الجميلي، 1999، ص117)**

2.3.1.أعراض نفسية:

وتتمثل في:

القلق العام، القلق على الصحة وعلى المستقبل، العصبية التوتر العام، الحساسية النفسية الزائدة، الهم والتشاؤم، الاكتئاب العابر، سرعة الاستثارة والتهيج وعدم الاستقرار، الخوف والشعور بالنقص، الانشغال بأخطاء الماضي وكوارث المستقبل، الشك والارتباك في أخذ القرارات، توهم المرض والشعور بقرب النهاية الخوف من الموت، صعوبة تركيز الانتباه وتدهور المقدرة على التفكير الموضوعي، الاضطرابات الحادة في التعامل مع الآخرين، وهو ما يسمى بالقلق الأساسي الذي يكمن وراء صلات الفرد مع الغير، يشعر الشخص الذي يسيطر عليه القلق أنه يجب عليه الدفاع على نفسه بطريقة ما من شيء ما، وأن يفعل شيئا يتعلق بتحرره، ضعف القدرة على العمل إضافة إلى فقدان الثقة في النفس، نوبة الهلع التلقائي، ضعف الأعصاب، عدم القدرة على الإدراك والتمييز، نسيان الأشياء، زيادة الميل إلى العدوان. **(فاروق السيد عثمان، 2001، ص30)**

4.1.مصادر القلق:

السبب الحقيق للقلق العصابي غير الشعوري أي المصاب به يكون غير عارف بسببه، وبالتالي يميل إلى الالتصاق بأي فكرة يجعل منها موضوعا للقلق، وقد كون منطقيا أو غير منطقي أما سبب القلق الموضوعي خارجيا ومعروف. **(سهير كامل أحمد، 1999، ص8)**

وقد حدد جيروم وأرنست (1986) Jerom et Ernest خمسة أنواع من القلق تتمثل في ما يلي: -الأذى والضرر الجسدي: فالعديد من الناس يمتلكهم الشعور بالغضب عندما تهددهم مواقف تنذر بالأذى والإيلام جسدي.

-الرفض أو النبذ: إن الخوف من رفض الآخر لنا وعدم مبادلتنا لنفس المشاعر يجعلنا غير مطمئنين في مختلف المواقف الاجتماعية.

-عدم الثقة: وهنا نشير إلى نقص الثقة أو فقدانها يعد مصدر القلق، لاسيما إذا كان الآخر غير واضح فيما يتوقع منا أن يفعله.

-التنافر المعرفي: يؤدي إلى تناقض الجوانب المعرفية كالإدراك والأفكار وعدم اتساقها مع المعايير الاجتماعية إلى القلق والشعور بعدم الارتياح.

-الإحباط والصراع: يعد كل من القلق والتوتر محصلة طبيعية للفشل سواء في إرضاء رغبات الفرد ودوافعه وطموحاته أو في رفض مختلف المواقف الصراعية، بالإضافة إلى بعض الأسباب الأخرى والمتمثلة في:

-الاستعداد الوراثي وفي بعض الحالات تخلط هذه العوامل بالعوامل البيئية. **(حنان عبد الحميد العناني، 2000، ص120)**

-الحالات العضوية: التي تتمثل في بعض الأمراض العضوية مثل عسر الهضم، الاضطرابات العصبية، الاضطرابات القلبية التنفسية، مرض باركنسون، اضطرابات التغذية، السكري، السمنة. **(J. Bergret. 1980. P07)**

-الاستعداد النفسي أو الضعف النفسي العام، الشعور بالتهديد الخارجي، أو الداخلي الذي تفرضه بعض الظروف البيئية، كمكانة الفرد وأهدافه. **(حنان عبد الحميد العناني، 2000، ص120)**

الأزمات والمتاعب والخسائر المفاجئة والصدمات النفسية، التوتر النفسي الشديد، الشعور بالخوف والذنب من العقاب وتوقعه، حالات المخاوف الشديدة في الطفولة المبكرة، والشعور بالعجز والنقص، والاستعمال الدائم للكبت بدلا من التقدير الواعي لظروف الحياة، قد يؤدي فشل الكبت أحيانا إلى القلق وهذا بسبب طبيعة التهديد الخارجي والضغوط الداخلية التي تأتي نتيجة الرغبات الملحة.

-الفشل الاقتصادي والزواج، والمهني والحلول الخاطئة.

-مواقف الحياة الضاغطة كالضغوط البيئية والثقافية الحديثة، وأيضا البيئة المشبعة بعوامل الخوف والهم، ومواقف الوحدة والضبط وعدم المن واضطراب الجو الأسري وتفكك الأسرة بالإضافة إلى اضطراب العلاقات مع الآخرين. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص485- 486)**

-مشكلات الطفولة والمراهقة، ونعني بهذا المشكلات التي تعاش في الحاضر والتي تؤدي إلى تنشيط ذكريات الصراع الماضي والطرق الخاطئة في التنشئة الاجتماعية مثل التسلط والقسوة والحماية الزائدة. **(حنان عبد الحميد العناني، 2000، ص120)**

-عدم التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية وعدم تحقيق الذات. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص121)**

5.1.تصنيف القلق:

يعتبر القلق أهم أركان نظرية التحليل النفسي ويؤدي إلى دور بالغ الأهمية في نمو الشخصية وتطورها وكذا في عمل ديناميكيتها، وقد أعطيت عدة تصنيفات للقلق تبعا لأسس متخلفة من بينها تصنيف عبد المطلب أمين القريطي، حيث صنف القلق إلى ما يلي:

-من حيث وعي الفرد: ينقسم القلق إلى قلق شعوري يعي الفرد أسبابه ويمكنه تحديدها والتعرف عليها والتصدي لها، وغالبا ما يزول بزوال تلك الأسباب وقلق لا شعوري لا يفطن الفرد إلى مبرراته ودواعيه، رغم سيطرته على سلوكه.

-من حيث درجة شدته: ينقسم القلق إلى قلق بسيط وقلق حاد وقلق مزمن.

-من حيث تأثيره على مستوى أداء الفرد لواجباته ومهامه: هناك قلق ميسر ومنشط للأداء، Facilitating وقلق مثبط أو مضعف Deblitating.

-من حيث مدى تأثيره على توافق الفرد وصحته النفسية، يصنف إلى قلق عادي واقعي وقلق خلقي أو ضميري، وقلق عصابي.

إذ يحتاج كل فرد إلى درجة من التوتر من أجل تكريس طاقته للعمل ومواجهة مشكلات الحياة، وتحقيق مطالبه واحتياجاته وهذه الدرجة من التوتر تحقق للفرد أيضا وتوافق نفسي واجتماعي ولكن في حالة تجاوزها الحد المطلوب أين تصل إلى درجة شديدة مرضية فإنها تعيق نشاط الفرد وتؤدي إلى سوء توافقه سواء النفسي أو الاجتماعي.

هناك أنواع أخرى للقلق تكلم عنها جابر عبد الحميد جابر، وعلاء الدين كيفاني، وتتمثل في:

-قلق إطلاق السراح: نوع من القلق يعززه نزلاء السجن لأنهم يخافون إطلاق سراحهم حيث يكون عليهم أن يتناقشوا مع العالم الحقيقي مرة أخرى. **(جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي، 1993، ص293)**

-قلق الأداء: الذي يرتبط مع الخوف من عجز الفرد من القيام بعمل ما كالنشاط الجنسي في حالة الأفراد المصابين بالعنة، والتي تعود إلى الخوف من الفشل. **(جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي، 1993، ص269)**

-قلق أولي: تشبه تجربته الانفصال عن شخص ضروري.

-قلق بدائي: أو قلق في التحليل النفسي، وأكثر أشكال القلق الأساسية التي يعتبرها الوليد أول مرة حين ينفصل عن الأم عند الميلاد وحين يكون عليه فجأة يتصدى لفيضان من المثيرات الجديدة. **(جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي، 1993، ص294)**

-قلق خوافي (عصابي): مصطلح استخدمه فرويد يشير به إلى نمط القلق الذي مثل الحشرات، الأماكن المرتفعة، الأماكن الواسعة والأماكن المغلقة والتي تمثل المخاوف الحقيقية ولكهنا لا خطر حقيقي على الفرد، وهذا الفرد يختلف عن القلق الهائم الذي يتسم بالخوف وعدم الاستقرار، ليس من موقف معين ولكنه قلق هائم لا يرتبط بموضوع معين كما يتميز هذا القلق أو الذعر أو الفزع الذي يتضمن استجابة حادة وفجائية تتضمن الخلط المشوب بالرعب والسلوك اللاعقلاني والذي يتسبب عادة عن موقف مهدد مثل حدوث زلزال. **(جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي، 1993، ص277)**

-قلق معمم: يعني المصطلح طبقا لهوك وبلاتين Platin et Hock أنه بناء القلق الشامل والمنتشر الذي يعمم في كل جوانب حياة الفرد ويصحبها بالتوتر وإحدى علامات الفصام الشبه عصابي. **(جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفافي، 1993، ص259)**

وقد ميز فرويد Freud بين ثلاثة أنواع من القلق هي:

1.5.1.القلق الموضوعي:

هذا النوع أقرب أنواع القلق إلى السواء وأبسطها ويعبر عن تجربة انفعالية مؤلمة تنجم عن إدراك لخطر قائم في العالم الخارجي، والخطر هو أي ملابسة من ملابسات البيئة تهدد بإيذاء الشخص. **(محمد فتحي الشنيطي، 1981، ص75)**

إذن فالقلق الموضوعي هو خوف خطر خارجي معروف أو خوف من فقدان شيء مثل القلق المتعلق بالنجاح في عمل جديد أو امتحان أو حيوان، وكما يمكن القول أن القلق الموضوعي شعور وأقرب ما يكون لمفهوم الخوف العادي أن يدرك الفرد مصدر خطر خارجي في بيئته يهدده، وقد يكون هذا المصدر واقعي فعلي أو متوقع. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص126)**

2.5.1.القلق العصابي:

يتميز عن القلق الموضوعي بأنه أكثر حدة وشدة، حيث ينشأ نتيجة محاولة المكبوتات الإفلات من اللاشعور والنفاذ إلى الشعور والوعي. **(علاء الدين كفافي، 1999، ص237)**

وينشأ بفعل الكبت وما يترتب عليه فوفقا لنظرية التحليل النفسي يسعى الهو إلى الإشباع الفوري المطلق لرغباته وغرائزه العدوانية والجنسية، التي تتعارض والمعايير الاجتماعية وتحاول الأنا تنظيم هذا الإشباع وفقا لما يرتضيه المجتمع. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص126)**

وتكبت كل ما تتعارض معها ازدياد ضغط المواد المكبوتة يزداد شعور الأنا بالتهديد والقلق، وتزداد مقاومتها واستخدامها لبعض الحيل اللاشعورية الأخرى كالإسقاط والتبرير والتكوين العكسي

ولفشل هذه الحيل أيضا، لأنها بطبيعتها ناقصة تعاود بعض المواد المكبوتة الضغط والتهديد من جديد فتستثير مزيدا من القلق والتوتر، ومع ازدياد الضغط والقلق تزداد الأنا ضعفا ولا نجد مفرا من الوقوع في شرك الاضطرابات الانفعالية ليبدو الموقف أقل تهديدا. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص127)**

وقد ميز فرويد بين ثلاثة أنواع من القلق العصابي وتتمثل في:

1.2.5.1.القلق الهائم:

وهو حالة خوف عام شائع طليق يعم حياة الفرد ولا يستطيع تجنبه وتصبح حياته كلها مركزة حول قلقه ويتعلق بأية فكرة لإلصاق مخاوفه المزعومة ليجعل منها موضوعا لخوفه، مما يؤدي إلى توقع حدوث شر له في أي وقت ومن أي شيء، وقد سماه فرويد Freud في هذه الحالة "بالقلق المتوقع" أو "بالتوقع القلق" والأشخاص المصابون بهذا النوع من القلق يتوقعون دائما أسوء النتائج ويفسرون كل ما يحدث لهم نذير سوء. **(محمد عثمان نجاتي، 1955، ص 15)**

2.2.5.1.قلق المخاوف المرضية:

وتكون هنا شدة الخوف مع الخطر الماثل بالفعل في الموضوع الذي يخافه الشخص. **(محمد فتحي الشنيطي، 1980، ص 77)**

ويختلف هذا النوع من القلق عن النوع الأول الهائم الطليق من حيث قلق المخاوف المرضية يتعلق بشيء خارجي معين، أما القلق الهائم الطليق فهو حالة من الخوف الغامض الذي لا يتعلق بشيء معين. **(محمد عثمان نجاتي، 1955، ص 15)**

وتفسر المخاوف المرضية كالخوف من الأماكن المرتفعة الحيوانات، الأماكن المغلقة، بأنها مشاعر ترتبط بملابسات إثارة بعض الدوافع في الطفولة تعرضت للنسيان فيما بعد. **(علاء الدين كفافي، 1999، ص237)**

كالاستجابة الانفعالية إزاء مصدر تهديد داخلي حيث تستمد أصولها من الخبرات الطفولية المخيفة المؤلمة. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص121)**

3.2.5.1.قلق الهستيريا:

هو قلق يبدو واضحا في بعض الأحيان وغير واضح في أحيان أخرى لأن القلق هنا يحل محله أعراض جسمية من رعشة وإغماء وصعوبة في التنفس، وبالتالي في قلق الهستيريا نوعان أحدهما نفسي والآخر بدني. **(فاروق السيد عثمان، 2001، ص21)**

وينسب فرويد Freud أيضا الأعراض الهستيرية التي يسميها "معادلات القلق" نفس الأهمية الإكلينيكية، التي ينسبها إلى القلق في الأمراض العصابية الأخرى التي يظهر فيها القلق بصورة واضحة. **(محمد عثمان نجاتي، 1955، ص 15)**

وبالإضافة إلى:

3.5.1.القلق الخلقي:

هذا النوع من القلق ينشأ نتيجة تحذير أو لوم الأنا الأعلى أو الضمير الخلقي الذي تمثله القوانين الاجتماعية والأعراف والمثل والأخلاق، وذلك عندما يأتي الفرد ويفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع المعايير والقيم التي يمثلها جهاز الأنا الأعلى للفرد، ويتمثل هذا القلق في مشاعر الحزن والإثم والخجل والاشمئزاز ويصل إلى درجته القصوى في بعض أنواع الأعصبة كعصاب الوسواس القهري، الذي يعاني صاحبه من السيطرة المستبدة للأنا الأعلى، ومع هذا يمكن القول إن هذا النوع من القلق قد يكون ذا طابع تطهيري يساعد الفرد على استعادة ثقته بنفسه وعلى مجاهدة نزوات الهو، وإن تجاوز هذا الحد يأخذ صورة متطرفة لإيلام الذات وتعذيبها. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص130)**

6.1.علاج القلق:

القلق هو كثرة الاضطرابات النفسية استجابة للعلاج، ويمكن علاجه بإزالة الأسباب التي تؤدي إليه، ويرتبط علاج القلق بعدة عوامل منها شخصية الفرد وشدة حالة القلق، ومن أهم العلاجات ما يلي:

1.6.1.العلاج النفسي:

يتعمد على التشجيع والإيحاء والتوجيه وزيادة بصيرة المريض وتحقيق التوافق بواسطة الإقناع والتدعيم وإعادة الثقة في النفس، وقطع دائرة المخاوف المرضية والشعور بالأمن النفسي ويفيد التحليل النفسي إظهار الذكريات المطمورة، وتحديد الأسباب الأولية للقلق في اللاشعور وتنفيس الكبت وحل الصراعات الأساسية. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص488)**

2.6.1.العلاج السلوكي:

يتم بالتدريب على الاسترخاء، وبعد ذلك يقدم المنبه المثير للقلق بدرجات متفاوتة، من الشدة، أي عن طريق ما يسمى بالتحصين التدريجي. **(حنان عبد الحميد العناني، 2000، ص120)**

ويستخدم العلاج السلوكي خاصة لفك الإشراط المرضي المتعلق بالقلق، وأيضا يهدف للقضاء على الأزمات العصبية الحركية. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص488)**

ومن أهم الأسباب العلاجية السلوكية نجد:

-التدريب على المهارات الاجتماعية: حيث يجب على المعالج مساعدة المريض على اكتساب المهارات الاجتماعي، وهذا في حالة إذا كان اختبار الواقع جيدا وكان بحاجة إلى مهارات مهمة.

-التكرار السلوكي أو كما يعرف بأداء الأدوار وتمثيلها، وتتم في جلسة علاجية التي تعتبر مكانا نموذجيا للممارسة عدد من السلوكات، ويكون دور المعالج هنا كمدرس وموجه يقدم التغذية الراجعة المباشرة حول الأداء ويعمل دور مراقب لأداء الموسيقى ويقدم اقتراحات التحسن. **(محمد السيد عبد الرحمان، ومحمد محروس عبد الرحمان الشناوي، 1998، ص297)**

-التعريض لمثيرات حية: يجب على المعالج في هذه الوسيلة التخلي عن غرفة العلاج لكي يحق تقدما في العلاج.

-التدريب على الاسترخاء: حيث يمكن للمريض بالقلق أن يستفيد من التدريب على الاسترخاء، ويمكن ذلك إما في المكتب وثم يمارس كواجب منزلي.

3.6.1.العلاج المعرفي:

إن العلاج المعرفي يمثل مختلف الأساليب المعرفية للقلق ومنها:

-تفهم المعنى الخاص: يساعد المعالج هنا المريض لتوضيح تعريفات خاصة التي يستخدمها في مصطلحاته فالمريض عندما يقول إني قلق فإن المعالج يفهم بشكل خاص معنى كلمة قلق.

-تطوير البدائل للمريض: كاختيارات وبدائل للتفكير والسلوك بكل حرية إذ يختار استجابة القلق وهي تعتبر اختيار واحد من عدة اختيارات، ولما يرى أن اختيارات أخرى فإنه يبدأ في فرض أكثر لأفكاره وتصرفاته.

-تحليل المصيبة: يحاول المعالج مساعدة المريض على تحليل التفكير المأساوي وهذا إذا تعرض إلى القلق وهذا عن طريق توليد إمكانيات غير مأساوية واستراتيجيات مواجهة التعامل مع المصائب.

-تمحيص النتائج التحليلية: تساعد المريض لإعطائه أكثر إمكانية لاستخدام التخيل، وجعله يعبر لفظيا عن الحادث الذي يسببه خوفه ويساعده المعالج على أن يفهم ويعرف ما يخاف منه.

-تحويل العيب إلى ميزة: وذلك بتحويل موقف معاكس لتحقيق مصلحة، مثلا فقدان علاقة يكون الشخص حرا في تكون علاقة جديدة.

-مناقشة الأفكار غير المنطقية لدى المريض: وتفنيدها وإحلال أفكار منطقية بدلا منها.

4.6.1.العلاج الطبي:

نجد Benzodiazepine غير فعالة في بداية القلق الحاد ولكنها فعالة في القلق المعمم منها: Avlocardyl ولكن ينصح باتخاذها بحذر.

Anaformil بين 20– 150 ملغ، Béta-bloquants ضرورية في حالة القلق المرتبط بتحضر زائد مثلا ولكن استخدام المسكنات مثل:الباربتوراتBorbituriques، أنيتالAnytel والعقاقير المضادة للقلق مثل Librium. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص489)**

وهناك أدوية مهدئة أخرى مثل: Miprobmate،"nozinon" Melleri،procalmadio المفيدة في علاج القلق الخفيف. **(Berjeret.j, 1980, p9)**

5.6.1.العلاج البيئي:

ويعتمد على تعديل العوامل التي تؤثر على المريض مثل تغيير نوع العمل أو تعديل البيئة الأسرية من حيث اتجاهاتها نحو المريض، وإرشاد أفراد الأسرة لتغيير أنماطهم السلوكية ليساعد المريض على الشفاء.

7.1.القلق والعنف المدرسي:

قد يؤدي القلق إلى العنف، ولا يظهر الفرد دائما استجاباته العنيفة، بل قد يكبتها ويخفيها ومن الشائع في مواقف القلق أن يهاجم مباشرة الأشياء والأشخاص الذين هم مصدر قلقه. ومن وجهة نظر الصحة النفسية يعد من الخطأ كبت المشاعر العنيفة لأن الكبت يؤدي بدوره إلى القلق أيضا، وهنا يجب تفريغ الطاقة النفسية السلبية في صورة أخرى. إن من الملاحظ في حياتنا اليومية أن استجابة الأفراد للقلق تختلف من موقف إلى آخر، وتختلف عند الشخص الواحد من موقف إلى آخر، وهذا ما جعل الكثير من الباحثين أن القلق يؤدي إلى استجابات متنوعة، فقد يؤدي إلى المثابرة وبذل الجهد أو تغيير الهدف وتعديل السلوك، أو إلى السلوكات العنيفة.

وبما أن القلق هو انحراف في سلوك الإنسان وتصرفاته يؤدي به إلى الضعف وارتكاب سلوكات عنيفة حيث يصبح الفرد فيه عاجزا عن ممارسة حياته بصورة سوية، ونظرا لتنوع القلق فلا يزال علماء الطب النفسي يجاهدون لمعرفة الأسباب الحقيقية وراء هذا الاضطراب النفسي الذي أصبح من أبرز ظواهر هذا العصر، وتشير الإحصائيات التي أجريت في عدد من العواصم العالمية إلى وجود أعداد هائلة من الأفراد الذين يعانون من القلق، ورغم كل ذلك يقف علماء الطب النفسي عاجزين عن الوصول إلى الأسباب الحقيقية وراء هذا الاضطراب فكل ما توصلوا

إليه لا يعدو أن يكون من قبيل النظريات التي وجدت لها في الواقع بعض الدعم. **(حنان فارس الفارس، 1998، ص 123)**

إن الإساءة للطفل وإهماله وتعنيفه وحرمانه من جانب الأبوين تؤدي به إلى ظهور نوبات الغضب والتخريب والإلحاح والفشل في تطور القدرة على تحمل القلق التي تتطلبها العلاقات الناضجة، ونظر الكون النموذج الأبوي مضطرب ودائم التغير فإن ذلك يؤثر في تكوين الصورة المثالية للأب ويفتقد في هذه الحالة إلى ما يسمى بالمثال مما يضعف لديه القدرة على التنظيم الداخلي والضمير الأخلاقي حيث لا يتلقى الرعاية التربوية الكافية لاستدخال القواعد النفسية مما يجعله لا يراعيها ولا يهتم بها.

إن تأثير السنوات الأولى من العمر في باقي حياة الإنسان فإذا ما لبيت رغبات وحاجيات الطفل في الأشهر الأولى من الراحة والمحبة والطعام وغير ذلك يكون حظه في حياة مستقبلية سعيدة، لذا فإن الأنماط السلوكية الأسرية تحدد ما سوف يفعله الوليد في مقتبل حياته أمام ما يستطيع أن يفعله كي يحصل على الإشباع النفسي والرضا في الأسرة التي تكون وتنمي شخصيته لذلك فإن العلاقات الوثيقة الحارة والدائمة التي تربط الطفل بأمه تؤثر فيه بالإيجاب وأن أي حرمان للطفل من حنان أمه يظهر إشارة في تعطيل النمو النفسي للطفل.

إن الحب الذي يمنحه الأبوان لطفلهما هو غذاء ضروري في نموه النفسي وهذا الغذاء لا يقل ضرورة وأهمية عن غذائه المادي، ويؤكد التحليل النفسي التأثير المباشر للعوامل النفسية وخاصة تأثير الآباء في التعايش ويمكن تسمية هذا بالوراثة السيكولوجية، إن الاضطرابات النفسية عند الأطفال لها ردة فعل طبيعية لسلوك الآباء والمربين وأنه لا يوجد في حقيقة الأمر أطفال ذوو مشاكل وإنما يوجد آباء يفعلون ذلك، فالعلاقات بين الإخوة وبين الآباء لها أثرها في التكوين النفسي للطفل وعندما تفشل الأسرة في توفير المناخ الذي يساعد في تعليم أفرادها السلوك السوي لا يتحقق التوازن وبذلك يكون الباب مفتوحا لمختلف صور الاتصال الخاطئ والذي ينتهي باضطراب نفسي للفرد وتحويل ذلك الاضطراب إلى سلوك عنيف. **(عبد المنعم الحنفي، 2005، ص 89)**

مما سبق يمكن القول بأن القلق هو اضطراب نفسي شديد تظهر آثاره في السلوك العنيف، وهو ليس مجرد توتر يرافق الإنسان لحظة من الزمن ولا مجرد خوف عابر أو قلق مرتبط بظرف قائم، بل هو قلق يؤدي إلى أذى يصيب صحة الفرد النفسية فيبدو لديه على شكل تكيف غير

سوي يشبه العادة في تكراره واستمراره، مثل السلوك العنيف المعتاد، إن مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الطفللذا وجب الاهتمام بها فهناك الكثير من المشاكل التي يتعرض لها الطفل، إن رأي علماء النفسيؤكد على أن القلق لدى الأطفال سببها خلل في معاملة الطفل وأن الأطفال الذين تساء معاملتهم، هم دائما عرضة للقلق وسلوك السلوك العنيف، وأن الأسرة تعتبر بمثابة النواة الأولى والقالب الاجتماعي الأول لتنمية شخصية الطفل الراشد في المجتمع ومساعدته على تشكيل شخصيته دون اضطرابات نفسية، من هنافإن للأسرة دورا فعالا في بناء شخصية الطفل فإذا ما اضطربت الأسرةكان لهذا الاضطراب الأثر السلبي على شخصية الطفل وعلى سلوكه.

2.بعد الاكتئاب:

يميل البعض من الأفراد بان يحولوا الواقع المحسوس إلى كيان خاص، ويضعون عليه لغة خاصة مبنية على مشاعرهم الذاتية، ويوظفون فيه كل ما قد مروا به من تجارب وضغوط نفسية وخبرات مؤلمة وهذا الواقع الضاغط يؤدي بالإنسان إلى الاكتئاب، وهذا الإنسان يكون فريسة لليأس والقنوط فلا يتصور أن هناك أملا في أي أمر يتعامل معه.

والاكتئاب من الأمراض النفسية الأكثر انتشارا وشيوعا في عصر كثرت فيه الصدمات والكوارث، إذ يصيب جميع الفئات العمرية ولكن بنسب مختلفة ويعود هذا الاضطراب لمسببات عدة، فقد يكون الاكتئاب مرضا أو استجابة لبعض حوادث الحياة، وفي كلتا الحالتين يعبر عن ذلك بمظاهر قد تكون نفسية أو اجتماعية وتبقى شدة الأعراض واختلافها تختلف من فرد إلى آخر.

1.2.تعريف الاكتئاب:

اصطلاحا يعرف الاكتئاب من طرف المحللين النفسانيين على أنه مرض عقلي يغطي حقائق إكلينيكية قوية وعديدة في علاقته مع العصابيين، اضطرابات سيكسوماتية الفصاميين، ويعرف هذا الأخير بعاملين أساسية تتمثل في فقدان الطاقة، حالات الكبح، الإحساس بالفقر في العاطفة وعلى الصعيد الفكري يعرف بنقص الذاكرة، خفض في قدرات الانتباه والفهم، ومفهوم الاكتئاب يدخل في مصطلحات التحليل النفسي حيث نجد أن فرويد أول من تكلم عن الاكتئاب في التحليل النفسي كشكل ثالث ونضيف إلى ذلك تعريف المعجم الطبي: "الاكتئاب اضطراب في الحياة النفسية يتميز خاصة بالمزاج أو الفتور العاطفي في معنى الألم والحزن".

ويعرف أيضا على أنه "إحساس يقود الموضوع إلى حالة مرضية من العذاب يحرض من طرف إحساس بنقص القيمة ويتميز باختلاف الموضوع عن حياته فيصبح بطيء الحركة ويعاني من قلة التركيز وفقدان الذاكرة، أما الحياة العاطفية فيصبح لا معنى لها والموضوع يجتاح إلى الحزن". **(Evelyne, Caralp, 1999, p66)**

بالإضافة إلى روكلين Roecklelein الذي يرى أن "الاكتئاب هو حالة مزاجية تتسم بإحساس بعدم القيمة والشعور بالكآبة والحزن والتشاؤم ونقص النشاط، وتتضمن الاضطرابات الاكتئابية مجموعة من الاختلالات النفسية التي تختلف في التكرار، والمدة والشدة". **(حسين فايد، 2001، ص516)**

وما توضحه هذه التعريفات هو بإمكاننا النظر إلى الاكتئاب على أنه مزاج أو عرض أو مجموعة أعراض.

وكذا الاكتئاب هو اضطراب ناتج عن خلل في مكونات الجهاز النفسي للفرد ألا وهي الهو والأنا والأنا الأعلى والتي تتميز بوجود أنا أعلى وشديد الصرامة. فالاكتئاب يتسم ويتميز بظهور بعض الأعراض على الأشخاص المكتئبين وتصاحبهم عدم القدرة على تجاوز الصعوبات والمشاكل والمعاناة من العجز.

2.2.النظريات المفسرة للاكتئاب:

حظي الاكتئاب في تفسيره بوجهات نظر متباينة ومتقاربة، فاختلفت الرؤى والتفاسير وفقا لاختلاف طبيعة الناظر ووجهة المنظور، وفيما يلي نستعرض أهم تلك النظريات والآراء:

1.2.2.النظرية البيولوجية:

يرى كثير من علماء البيولوجيا أن الاضطرابات الاكتئابية تحدث بسبب عوامل فزيولوجية أو وراثية واعتمادا على ذلك سوف يتناول الباحث التفسيرات البيولوجية للاكتئاب وفقا لمحورين أساسيين هما:

1.1.2.2.التفسير الوراثي للاكتئاب:

تعتمد على دراسة القوائم التي توحي إلى أنه يوجد استعداد وراثي لظهور الاكتئاب، إذن يمكننا تفسير الاضطرابات الاكتئابية كنتيجة لتفاعل بين العامل البيولوجي والعامل النفسي.

وبالرغم من صعوبة تحديد العلاقة الدقيقة بين العامل الوراثي والاكتئاب إلا أن البحث في مجال الاضطراب ثنائي القطبية قد كان أكثر نجاحا بسبب وضوح المعايير التشخيصية، وتشير دراسة التوائم إلى أن التركيب الوراثي يبدو أنه يلعب دورا رئيسيا في نمو الاضطراب الاكتئابي ثنائي القطبية.

وتأكيدا لهذا الدور فقد وجد أنه إذا أصيب أحد التوائم المتشابهة بالاكتئاب فسيصاب التوأم الأخرى حوالي 40–60% وكذلك تتفاوت النسبة بين أبناء المصابين بالاكتئاب بين 10– 13%.

2.1.2.2.التفسير الفزيولوجي للاكتئاب:

حسب هذه النظرية الاكتئاب يعود إلى خلل كيميائي في المخ حيث أنه تحدث مجموعة من التغيرات البيوكيميائية تترافق مع الاكتئاب حيث يرتفع حمض Oxidase-nonoamine وينقص النور أدرينالين، الذي يؤثر على الشابك العصبية في المخ وكذلك انخفاض السيروتونيم serotonime الذي يؤثر في نقل السيالة العصبية الهوسية.

وتشير دراسة تشيكي 1992، إلى وجود مستويات مرتفعة بشكل شاذ من الكروتيزون والتي تؤدي إلى حدوث الاكتئاب.

هنا يمكن أن نستخلص أن أصحاب هذه النظرية لم توضح ما إن كانت التغيرات في فزيولوجية المخ هي التي ينتج عنها الاكتئاب أو أن الاكتئاب هو الذي ينتج عنه تغيرات في فزيولوجية المخ.

2.2.2.النظرية الطبية E. médical:

ظهرت في انجلترا مدرستان شهيرتان، الأولى مدرسة نيوكاستل New castale والثانية مدرسة لندن، أما المدرسة الأولى فتأخذ بوجهة النظر التي تقر أن بعض حالات الاكتئاب تكون داخلية Autogène وبعضها الآخر تكون خارجية Exogène وتسمى وجهة النظر هذه باسم التقسمة الثنائية Dichotomousvew، أما مدرسة "لندن" فتأخذ بوجهة النظر التي تقر بأنه من الصعب

تحديد أي سبب واضح لتلك الأنواع المختلفة من الاكتئاب حيث أن هذه لا يأتي إلا بوجود مقياس متصل بجميع الأسباب الخارجية والأسباب الداخلية، وتسمى وجهة النظر هذه الغرض المتصل. **(fredenlars, 1982, p2)**

ويعد بوليت Polit.G (1965) من رواد مدرسة نيوكاستل وهو يقر بوجود اختلاف بين الفئات الاكتئابية في الأسباب والأعراض واستجابة المريض للعلاج ومصير المرض.

ويعد أو يرى لويس Lewis،A من رواد مدرسة لندن الذي يؤمن بوحدة الأمراض الوجدانية وعدم اختلافها إلا في شدة الأعراض، ويرى أن الاكتئاب مرض واحد يمتد على طول طيف طويل المدى يزخر بأعراض مختلفة تتباين في الكم وليس في الكيف، وأنه لا يوجد ما يسمى بالاكتئاب العصابي المستقل عن الاكتئاب العقلي، حيث أن الفارق بينهما فهو تعقيد الأعراض الإكلينيكية وشدتها. **(سعد جلال، 1970، ص61، 62)**

في هذه النظرية أرجعوا الاكتئاب إلى أسباب مختلفة، قد تكون داخلية أو تكون خارجية وأجمع رواد هذه النظرية على أن أعراض الاكتئاب تختلف من حيث شدتها وتنوعها.

3.2.2.النظرية السيكوديناميةT. Psychodynamique:

1.3.2.2.كارل أبراهام:

ويعرف أبراهام Abraham (1911) حالة الاكتئاب التي يشعر بها الراشد بأنها عملية ترجيع لخبرة متشابهة، (أي خبرة وحزن أو اكتئاب) قد خبرها الشخص عندما كان طفلا، وهو يرى أن أهم أسباب الاكتئاب هو فقدان الحب والاستجابة المؤلمة لهذا الفقدان أو الحرمان.

2.3.2.2.سيجموند فرويد:

ويرى فرويد Freud سنة (1917) أن الفرد المهيأ للاكتئاب ثبت على مرحلة يتوقف فيها تقديره لذاته على الإشباع الخارجي من الآخرين، أو أن شعوره بالذنب ينكص به إلى المرحلة حيث يصبح في حاجة للإشباع الخارجي، فإذا لم يتم إشباع حاجته النرجسية يصبح تقديره لذاته خطرا، ويكون حينئذ على استعداد للقيام بأي عمل ليرغم الآخرين على يشركوه في مصادر قوتهم.

ويؤدي تثبيت هؤلاء الأفراد على مرحلة الطفولة إلى مقابلة الإحباط بالعنف، ويؤدي بهم تثبيتهم على المرحلة القيمية للوصول إلى ما يريدون بالخضوع والذلة وهكذا يجدون أنفسهم في صراع بين أسلوب العنف أو أسلوب الخضوع.

والاكتئاب العصابي يمثل محاولة يائسة لإرغام مصادر الإشباع الخارجية، علة أن تكون طوع يد المريض بينما الاكتئاب الذهاني يمثل الفقدان التام لهذه المصادر.

ويرجع الفرويديون التثبيت على المرحلة القيمية في "ذهان الاكتئاب" إلى الحاجة، الحب، ومحاولة التأثير على الآخرين لاستعادة تقديرهم لذواتهم بالتذلل واتهام الآخرين بعد حبهم له.

والثروة على مصادر الحب ومحاولة تحطيمها، ورغم ما يبدو على المريض بالاكتئاب من خضوع وذلة فكثيرا ما ينجح بالتسلط على بيئته.

ويمثل الاكتئاب اضطهادا عن "الأنا" "الأنا الأعلى" إذ يتعامل "الأنا الأعلى" مع "الأنا" بالطريقة التي كان يرغب المريض لا شعوريا معاملة مصادر الإشباع المفقودة، ومن هنا يتأتى اتهام الذات الذي يقوم به المريض بالاكتئاب. **(سعد جلال، 1970، ص232- 233)**

نرى أن هذه النظرية أرجعت الاكتئاب إلى التثبيت في مراحل الطفولة فاهتمت بالجانب العاطفي وأهملت الجوانب الأخرى.

4.2.2.مدرسة الذات:

يرى أصحاب هذه المدرسة أن المريض بالاكتئاب يعاني من وجود فكرة عن نفسه يشعر معها بالضغط، هذه الفكرة أكثر مما تحتمله ذاته فيحاول جاهدا اتخاذ عدة سبل والقيام بأوجه نشاط ليثبت لنفسه أنه أحسن مما يشعر، وكثيرا ما لا ينجح في ذلك ويستمر هروبه من مواجهة نفسه ومشكلته فإذا انهارت إمكانيته الجسمانية والصحية أحس بضعفه وحقارة فكرته عن نفسه، وبذلك يجرد من سلاحه الذي كان يوجه به شعوره بالنقص، والضعف، فيعتريه الاكتئاب فإذا مرت مرحلة الاكتئاب عاود نشاطه ليستمر بمرحلة هوس تتمثل في نشاط زائد ليقن نفسه أنه ليس كما يحس ويشعر، وهكذا تتناوب مراحل الهوس والاكتئاب والأساس فيها انحطاط فكرة المرء عن نفسه وعجزه عن مواجهة ذلك.

بناء على التناول الذي أرجع الاكتئاب إلى فكرة الإنسان المنحطة عن نفسه وعجزه عن مواجهة ذلك والذي أهمل العوامل الخارجية المسببة فيه.

5.2.2.النظرية السلوكية:

لم تدخل ظاهرة الاكتئاب في ميدان علم النفس التجريبي إلا حديثا، مع بداية القرن العشرين، وبعد كل من لوينسون Lewinson ووينشطاين Weinstein وشو Show علماء (نظرية السلوك أو التعلم الاجتماعي) أول من وضع الأسس التجريبية لظاهرة الاكتئاب.

ويرى Skenner (1951) أن السلوك الاكتئابي يعتبر ظاهرة انطفاء ناتجة عن حرمان كبيرة من التعزيزات الاجتماعية، وينتج عن ذلك فقدان أو انخفاض المعلومات حول السلوكات

الاجتماعية ووضعية العزلة، لذلك تكون التظاهرات الاكتئابية هي الوحيدة المعززة، ويضيف Frester (1973) عنصرا هاما والذي حصره من الظروف المساعدة في ظهور السلوكات الاكتئابية والمتمثلة في العجز الذي يظهره الفرد في تفادي والوضعيات الاجتماعية المفقودة والمنفردة.

وأما لوينسون Lwinsohn فيرى أن الاكتئاب اضطراب في السلوك الإجرائي يرجع إلى النشاطات ذات التعزيز الإيجابي المحدود، ويعود ذلك إلى عجز الفرد على القيام بنشاطات تجلب له المكافأة.

بناء على هذا فالتناول السلوكي يبين أن الاكتئاب كخبرة نفسية سلبية مؤلمة ما هو إلا ترديد لخبرات أليمة تعلمها أو صادفها أو مر بها الإنسان منذ الصغر، ولم يستطيع أن يحلها أو يزيلها من عقله.

6.2.2.النظرية المعرفية:

أصحاب هذه النظرية جعلوا من الاكتئاب اضطراب في العوامل المعرفية، فحسب "كيلي وبيك" G.A.A.T. Kelly. Beck الهياكل المعرفية المتزنة تصبح غير متوافقة في ثلاثة مجالات، الأنا، العالم الخارجي، المستقبل.

فحسب بيك Beck (1970) هذه الثلاثية المعرفية الاكتئابية تؤثر في التصورات المرتبطة بهذه المجالات وذلك بزعزعتها سلبيا. **(JacquesPostel, 1999, p139)**

ويرى أيضا بيك أن جميع الأفراد يمتلكون صيغ معرفية تساعد في استبعاد معلومات معينة غير متعلقة ببيئاتهم والاحتفاظ بمعلومات هامة، أما المكتئبين فيملكون كذلك صيغا ذاتية معرفية سلبية تستعبد على نحو تلقائي المعلومات الايجابية عن الذات، وتبقى المعلومات السلبية ويقترح Beck أنه عند نقطة معينة في الطفولة ينمي الأفراد المكتئبين مثل الصيغة وذلك بسبب النقد المتزايد من الوالدين، أو ربما بسبب شدة أحداث الحياة السلبية، وحينما تقع أنواع مماثلة من تلك الأحداث في الرشد، فإن الصيغة السلبية تنشط ويبدأ المكتئبون في غربلة خبراتهم الشخصية السلبية. **(حسين فايد، 2001، ص83)**

ومن هنا يمكن أن نستخلص أن أصحاب هذه النظرية يرون أن الاكتئاب هو عبارة عن اضطراب في التفكير حيث أن من تحليل أسلوب تفكير المكتئبين وجدوا أن لديهم معتقدات غير منطقية أو مفاهيم سلبية في وضعيات معينة تكون سببا في حدوث الأزمات الاكتئابية.

3.2.أسباب حدوث الاكتئاب:

يمكن إرجاع أسباب الاكتئاب إلى عوامل عدة من بينها:

1.3.2.الأسباب الكيميائية:

من خلال الاكتئاب تحدث تغييرات كيميائية في بعض مسالك الدماغ وقد تختلف هذه التغيرات حسب مختلف أشكال الاكتئاب.

وعموما تشتمل التغيرات الكيميائية على تبدلات عدة مستقبلات "السيترونين" أو النور أدرينالين" أو "الدوبامين" والواقع أن "السيترونين" يدخل في تنظيم المزاج والحفاظ على الأنماط الطبيعية في الشهية والنوم والنشاط الجنسي، وهذا السبب يمكن أن يفضى إلى اضطراب في النوم وازدياد في القلق، وفقدان الرغبة الجنسية.

ويرتبط العلماء بين الاكتئاب وبين نقص مادة "نوربيرنيفين Norprinphine" في بعض أجزاء المخ وخاصة في الهيبوتالاموس وهو أحد مكونات المخ وذو علاقة بالتأثير على الانفعالات والحوافز.

2.3.2.الأسباب الوراثية:

نسبة تأثيرها ضئيلة جدا، وقد أثبت أن الدور الوراثي يلعب دورا في ظهور الاكتئاب، وهذا من خلال دراسة التوائم، ويقال أن طريقة انتقال المرضى على هيئة مورثات سائدة.

3.3.2.الأسباب النفسية والاجتماعية:

التوتر الانفعالي والظروف المخزية الأليمة والكوارث القاسية مثل: (موت عزيز أو الطلاق، فشل، هزيمة والحرمان) ويكون الاكتئاب استجابة لذلك وفقدان الحب والمساندة العاطفية وفقدان حبيب ووظيفة أو ثروة، مكانة اجتماعية، الشرف، الإحباط والفشل وخيبة الأمل والكبت، الصراعات اللاشعورية وضعف الأنا الأعلى واتهام الذات والشعور بالذنب الذي لا يغتفر أحداث الحياة اليومية وظروفها والعنوسة وسن القعود وتدهور الكفاية الجنسية والشيخوخة. **(حامد عبد السلام ،1997، ص416)**

التربية الخاطئة والتعليم السيئ إضافة إلى التسلط والإهمال والقسوة في المعاملة أو التفرقة في المعاملة، عدم التطابق بين مفهوم الذات الواقعية والذات المثالية، بالإضافة إلى سوء التوافق، ويكون الاكتئاب شكلا من أشكال الانسحاب ووجود الكره والعدوان المكبوت، ولا يسمح الأنا

الأعلى للعدوان أن يتجه للخارج فيتجه نحو الذات وقد يظهر أحيانا على شكل محاولة الانتحار.
(عبد الحميد محمد الشاذلي الجميلي، 2001، ص136)

4.3.2.سوء المعاملة خلال الطفولة:

إن سوء المعاملة خلال الطفولة سواء كان جسديا أو عاطفيا أو جنسيا قد يجعل الشخص أكثر عرضة للاكتئاب لاحقا، فقد كشفت دراسة 2000 امرأة تقريبا في الولايات المتحدة الأمريكية أن النساء اللواتي يملكن تاريخا من سوء المعاملة خلال الطفولة كشفنا عن المزيد من علامات وعوارض الاكتئاب والقلق وحاولن الانتحار أكثر من النساء اللواتي يفتقدن إلى تاريخ من سوء المعاملة، وأثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة واضحة بين سوء المعاملة الجنسية خلال الطفولة والاكتئاب في سن الرشد.

5.3.2.العمل وضغوطه:

أكدت دراسات أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، أن نصف العمال الأمريكيين تقريبا يؤكدون أن عملهم مجهد جدا، فيما يقال أكثر من ربع العمال: أن الوظيفة هي أكبر مصدر للإجهاد في حياتهم.

وحسب بعض الدراسات تفقد الشركات 16 يوما سنويا من إنتاجية كل عامل بسبب الضغط والقلق والاكتئاب كما تواجه الأمهات العاملات ضغط تامين الواجب الثاني إذ يفترض غالبا أن المسؤولية الأساسية هي العمل المنزلي وتربية الأولاد مما يضاعف الضغط عليهم ويزيد هذا بالتالي من خطر الإصابة بالاكتئاب.

6.3.2.الضغط عقب الإصابة:

يطلق على هذه الحالة كذلك اسم "صدمة القنبلة" والاسم الحديث هو اضطراب الضغط" عقب الإصابة أن تتمثل:

-الاغتصاب.

-سوء التغذية.

-حوادث السير المروعة.

-الكوارث الطبيعية.

يعاني المصابون عادة باضطراب الضغط من استرجاع الأحداث والكوابيس، ومشاكل النوم واللامبالاة العاطفية، مشاكل الذاكر، والتركيز.

7.3.2.الخسارة:

تعتبر الخسارة عامل الخطر الأبرز المسبب للاكتئاب، وقد تتخذ الخسارة شكل موت الأهل أو الطلاق أو تغيير المنزل أو فقدان الوظيفة أو الرسوب في الامتحانات المدرسية، وقد بات معلوما أن الخسارة مهما كان نوعها تعتبر سببا للاكتئاب خاصة في حالة استعداد وراثي له.

8.3.2.حدوث مشاكل في العلاقات الزوجية:

يمكن للمشاكل في الزواج أن تفضي إلى نوعية من الاكتئاب، ويعتبر الطلاق على وجه الخصوص سببا شائعا للاكتئاب فحسب دراسة استطلاعية شملت 18.571 شخصا في 05 مدن أمريكية تبين أن الأفراد المطلقين هم عرضة لمرض عقلي مرتين أكثر من الأشخاص المتزوجين، صحيح أن العلاقات لا تمنع الضغط لكن يبدو أنها تعمل بمثابة واق من تأثير صدمات الحياة.

9.3.2.الأمراض الجسدية:

يمكن لبعض الأمراض الجسدية أن تسبب الاكتئاب منها:

1.9.3.2.الأمراض المرتبطة بالهرمونات:

كاضطراب الغدة الدرقية ونظير الدرقية والكظرية.

2.9.3.2.الألم المزمن:

حسب بعض الدراسات فإن نصف المصابين بألم مزمن يعانون من الاكتئاب.

3.9.3.2.انقطاع النفس:

أثناء النون الذي يمتاز بشخير قوي يسبب الاكتئاب.

4.9.3.2.أمراض القلب:

التي لها تأثير متبادل مع الاكتئاب حيث يمكن لمرض الاكتئاب أن يؤدي للإصابة بمرض القلب، كما يمكن أن ينتج عن مرض القلب الاكتئاب.

5.9.3.2.مرض السرطان:

حيث مريض واحد من كل خمسة مصابين بالسرطان يتعرض للاكتئاب وتكون هذه المعدلات أكثر عموما بين المصابين بدرجة متقدمة من السرطان.

بالإضافة إلى كل هذا توجد هنا عدة أمراض قد تزيد في خطر الإصابة بالاكتئاب ومنها:

-فيروس نقص المناعة المكتسبة.

-ورم أو إصابة في الدماغ.

-نقص الفيتامينات.

-داء السكري.

10.3.2.الاضطرابات النفسية:

ومن بينها:

1.10.3.2.القلق:

والواقع أن القلق المبالغ فيه أو الدائم هو أحد عوارض اضطراب القلق، ويترافق الاكتئاب مع القلق فنحو 60% من المصابين باضطراب القلق يتعرضون للاكتئاب.

2.10.3.2.اضطراب الأكل:

إن الاكتئاب يشيع بين الذين يعانون من اضطرابات الأكل، حيث تكون لديهم قابلية وراثية للاكتئاب وقد يسهم الاكتئاب في اضطراب الأكل كما هو معروف.

3.10.3.2.اضطراب تشوه الجسم:

يكشف 3/4 المصابين باضطراب تشوه الجسم على تدني تقدير الذات لديهم واحترام ضئيلة لها، هذا الأخير الذي يعد المظهر المعجل للاكتئاب.

وفي الأخير لا يفوتنا أن نشير إلى أنه يوجد بعض الأشخاص يصابون بالاكتئاب لمجرد تغيير ما يطرأ على حياتهم مثل:

-البلوغ، ظهور الطمث لدى الإناث.

-تغيير المسكن أو الوظيفة.

-إنهاء علاقة صداقة.

-فشل عاطفي.

4.2.أعراض الاكتئاب:

وافق الباحثون بصفة عامة على مجموعة من الأعراض المرتبطة بالاكتئاب يعبر عن مجموعة من الأعراض المركبة التي يطلق عليها العلماء الزمرة الاكتئابية، وتختلف أعراض الاكتئاب من فرد لآخر، فقد يتخذ عند الأفراد شكل أحاسيس قاسية كاللوم وتأنيب النفس وفي حين يكون لدى البعض الآخر مختلطا مع شكاوي جسمية وأمراض بدنية، وقد تجتمع هذه الأعراض معا في شخص واحد، ويمكن تقسيم هذه الأعراض إلى قسمين:

1.4.2.الأعراض الجسمية:

-انقباض الصدر والشعور بالضيق.

-الصداع والتعب لأقل جهد وخمود الهمة والألم خاصة آلام الظهر.

-ضعف النشاط العام والتأخر النفسو-حركي "الضعف الحركي البطيء وتأخر زمن الرجع.

-نقص الشهوة الجنسية والضعف الضعف الجنسي عند الرجال، والبرودة الجنسية واضطراب العادة الشهرية عند النساء.

-الوقاية الحركية واللزمات الحركية.

-توهم المرض والانشغال على الصحة الجسمية. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص516)**

-اضطرابات هضمية معوية.

-فقدان الشهية.

-الإحساس بالدوار.

-آلام في الأعضاء.

-فقدان الوزن.

-حالات اضطهاد.

-إعياء وإرهاق جسدي كبير ومظهر المكتئب يعكس لنا هذا الإعياء.

-اضطراب في النوم، الذي يمكنه أن ينقص كما يمكنه أن يزداد.

(Werner.D.Frohlich, 2001, p 120)

2.4.2.أعراض نفسية:

وتتمثل فيما يلي:

-المزاج الحزين والذي هو عنصر بارز وأساسي ويتميز بالاضطرابات ويكون مزاج مرهق وحزين.

-فتور عاطفي يبدو واضحا من خلال تعبيرات الوجه.

-الشعور بالحزن.

-التشاؤم والأسى.

-ألم فكري ومعاش اكتئابي، والذي يتمثل في الألم النفسي وشعور المريض بالذنب يدفعه إلى الاهتمام أو العقاب الذاتي، وهذا ما يفسر لجوء المريض إلى الانطواء على الذات والهروب من الآخرين.

-تثبيط الوظائف الفكرية والنفسية وهي نوع من الكبح أو الخمود في السيرورة النفسية والذي ينقص من حقل الشعور والانتباه.

-الانطواء على الذات حيث تصبح علاقة ذاتية.

-إعياء فكري يظهر على شكل صعوبة في التفكير.

-اضطراب في الذاكرة.

-إحساس بالفشل.

-إحساس بالضيق والحسرة والهم.

-الخوف من المستقبل.

-شكاويتوهمية.

-فقدان الميول وعدم القدرة على إكمال المهمات العملية (دراسة- عمل).

-إحساس في أنه في طريق مسدود وليس له هدف.

-أفكار انتحارية ويمكن الوصول إليها مع تقدم الحالة.

-فقدان المرح.

-تعابير الوجه حزين كأنه يبكي، وفي بعض الحالات مغال فيها حيث يبدو الوجه جامدا كأنه يلبس قناعا.

-إهمال المظهر الخارجي والنظافة.

-القلق والتوتر.

-الانفكاك النرجسي على الذات. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص517)**

5.2.تصنيف الاكتئاب:

تطور خلال السنوات الماضية عدد من أنظمة التصنيفات الخاصة بالاكتئاب ويرجع هذا الأمر لتباين التوجهات والتنبؤات النظرية للعلماء المهتمين بالميدان الإكلينيكي، وتؤكد هذه الأنظمة على تصنيف وحدودي ومزدوج وتعددي.

ويفترض في المجال الوحدوي أنه يوجد نمط واحد للاكتئاب، الذي يختلف في شدته، ووفقا لهذا المجال يمكن تصنيف الاكتئاب إلى ثلاثة مستويات وهي:

-اكتئاب ضعيف.

-اكتئاب معتدل.

-اكتئاب شديد. **(حسين فايد، 2001، ص66)**

ويفترض في المجال المزدوج أنه يوجد نمطان من الاكتئاب هما:

1.5.2.اكتئاب ذو المنشأ النفسي Dépression psychogéne:

وهي الاضطرابات التي لها أسباب مرضية نفسية واضحة استمرارية قصيرة المدى وعواقب خفيفة نسبيا، وهي تشتمل الاكتئابات الاستجابية والاكتئابات العصبية، وهي تغطي العديد من المظاهر الاكلينكية.

حسب أعراضها وخطورتها فهي تعد أقل خطورة من النوع الثاني حيث أن الأفكار الانتحارية موجودة، لكن سببها البحث عن الحنان و إحساس بالفشل والذي يجب أن يعرف ويعالج.

ومن الأعراض الأخرى المصاحبة لهذا النوع الحسرة والإعياء، وهذه الأخيرة لا تعالج، وهذا النوع يشتمل:

-الاكتئابات الارتكاسية Réactionnelle وهي اكتئابات ناتجة عن استجابة الحوادث أو ظواهر مروعة.

-الاكتئابات العصبية وهي اضطرابات غير مصحوبة بالهلاوس حيث تسيطر على المريض حالة من الهم والحزن وعدم الاستمتاع بمباهج الدنيا، مع هبوط النشاط ونقص الحماس، والإنتاج يصاحب ذلك أرق واضطراب في النوم. **(Jacques Postel،.1999. p138)**

-وفي هذا النوع من الاكتئابات ذات المنشأ النفسي يمكن تمييز اكتئابات ثانوية أو أعراض عديدة وكثيرة.

2.5.2.اكتئاب داخلي المنشأ:

وهذا النوع من المعانات العقلية تكون شديدة مع فقدان لتقدير الذات والرغبة في عدم الوجود التي يمكن أن تتسبب في ظهور أفكار انتحارية التي وحده الكبح يمكن إيقافها، ومن هذا الشكل ينحدر ذهان الهوس الاكتئابي، (P.M.D) ويمكن أن يترافق مع اضطرابات جسدية وفقدان الشهية العصبي وهي كثيرة الانتشار في هذا الشكل والتي بدورها تؤدي إلى فقدان الوزن خطير أحيانا واضطراب في النوم يمكن أن يؤدي إلى أرق كامل. **(حسين فايد، 2001، ص67)**

اكتئابات أولية	**اكتئاب ذو منشأ داخلي**	**شكل ثنائي القطب وهوس اكتئاب** **شكل اكتئابي أحادي القطب**
	اكتئاب ذو منشأ نفسي **Psychogène**	**اكتئاب ارتكاسي لحوادث مروعة** **اكتئاب عصبي ناتج عن صراعات الطفولة المكبوتة**
اكتئابات ثانوية	**اكتئاب ثانوي لاضطرابات سوماتية (جسدية)**	
	اكتئاب ثانوية لاضطرابات عقلية واضطرابات شخصية (انفصام، بارنويا...)	

الجدول رقم (1): يوضح تصنيف الاكتئاب " أولي .ثانوي"

وتشمل الأنظمة التعددية للتصنيف نماذج كثيرة من الاضطرابات الاكتئابية التي تسعى لتمييز ما يبدو، وأنواع متباينة من الاكتئاب مع مراعاة أنه يوجد تداخل بين التصنيفات المختلفة على النحو التالي:

-الاكتئاب العادي يشير هذا النوع إلى تقلبات المزاج التي يعيشها الفرد ويعبر عنها عادة كمشاعر من الحزن، ويطلق على النوع من الاكتئاب الاستجابي الذي يتسم فيه الفرد بإغراء الحالة الاكتئابية ويستجيب لها الفرد لظرف يسيء يدعوه إلى الاكتئاب ويزول بزوال الظرف.

-الاكتئاب الإكلينيكي الفرعي وهو أكثر شدة من الاكتئاب العادي ويشير كتيب التشخيص الإحصائي الثالث (DSM III) أنه في هذا النوع لا يمكن حدوث أكثر من أربعة أعراض واردة في تشخيص (DSMIII) للاكتئاب وبالرغم من انه أكثر حدة من الاكتئاب العادي إلا أنه لا يعتبر شديدا لدرجة وضع تشخيص أو يستدعي علاجا.

-الاكتئاب الإكلينيكي المرضي يشير إلى اكتئاب شديد وفقا لتشخيص(DSM III) للاكتئاب بشرط أن تستمر تلك الأعراض لمدة أسبوعين على الأقل ويتم هذا النوع بأربع سمات:

-أكثر حدة.

-يستمر لفترات طويلة.

-يعوق الفرد بدرجة جوهرية من أداء نشاطاته وواجباته المعتادة.

-الأسباب التي تثيره قد لا تكون واضحة أو مستمرة.

وهذا النوع صنف إلى عدة أنواع وهي:

-اكتئاب أحادي القطبية، Dépression Uniqolaire ويشير إلى اضطراب يتسم بحدوث نوبة اكتئاب عظمي واحدة أو أكثر بدون نوبات هوس ويشير كتيب التشخيص الإحصائي (DSM III) إلى أنه لا بد من وجود خمسة أعراض على الأقل من الأعراض التسعة المنظمة في تشخيص (DSM III) الاكتئاب.

وإذا نظرنا إلى الاكتئاب أحادي القطبية كنوبة اكتئاب عظمي فيجب أن تتضمن أعراضه أعراضا أخرى مثل: الهلاوس في غياب أعراض المزاج.

وهناك فئات فرعية من الاكتئاب العظيم وأهمها:

-اضطراب الوجدان الموسمي soissonnieresTroubles وهو نوع من الاكتئاب يشيع عند بعض الأشخاص في بعض شهور السنة في فصل الشتاء، وتتمثل أعراضه في الانعزال والميل للحزن وع ميل شديد لتناول الأطعمة الغنية بالدهون والكربوهيدرات.

ويتضمن الاكتئاب أحادي القطب على:

-الدستيميا Dysthymie وهي عبارة عن شكل من أشكال الاكتئاب أكثر لطفا بالإضافة إلى مزاج حزين ولكي يتم تشخيصها لا بد من وجود عرضين فقط من الأعراض التالية:

-ضعف الشهية أو المبالغة في تناول العام.

-انخفاض الطاقة أو الشعور بالتعب.

-انخفاض تقدير الذات.

-ضعف التركيز أو صعوبة في القيام بمناقشات.

-الشعور باليأس.

ويمكن الدستيميا أن تتواجد مع نوبات الاكتئاب العظمي وهذا الشكل يعرض الاكتئاب الثنائي:الاكتئاب ثنائي القطبية La dépression lipolaireوهو اضطراب يتسم بحدوث نوبة أو أكثر من الهوس تنتشر عادة مع نوبة اكتئاب عظمي واحدة أو أكثر وهذا النوع أكثر خطرا، لأنه يصيب مشاعر المريض وعواطفه فحسب بل يصيب كثيرا من قدراته الأخرى بما فيها التفكير السليم والعلاقات الاجتماعية وتشويه إدراكه لذاته للعالم المحيط به، وقد يؤدي به إلى إلحاق الأذى بنفسه إلى درجة الانتحار ونجد في الاكتئاب ثنائي القطب:

-السيكلوثيمية Cyclothymie التي تتسم وفق (DSM III) باختلال المزاج المزمن الذي يستمر لمدة عامين على الأقل ويتضمن نوبات هوس عديدة وفترات عديدة من المزاج المكتئب. **(حسين فايد، 2001، ص520)**

-الاكتئاب العصابي (تم تعريفه سابقا).

-الاكتئاب الذهني هو اكتئاب أشد من الاكتئاب العصابي ويكون مصحوبا بأعراض ذهانية كالهذاءات والهلاوس وعدم الاستبصار والإحساس بالفطنة. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص520)**

أما الأطباء العقليين فيصنفون الاكتئاب إلى:

-الهجمات السوزاوية Léxcès mélancolique نادرة لكنها خطيرة على الجدول الاكلنيكي تعرف بأربعة عوامل:

-المعاناة العقلية.

-كبح شديد نفس حركي.

-أفكار هذيانية خاصة.

-أفكار بالموت نشطة.

-الحالات الاكتئابية العصابية Les etats dépressif névrotique نسبتها كبيرة وتشكل مشكلا في حالة عدم معرفة البيئة العصابية لكن عن المقابلة يمكننا ملاحظة الشكاوي التالية:

-حسرة، قلق، وجميع المظاهر العملية لعصاب القلق.

-أو أعراض تحويلية (خصوصا الصداع) أين عوامل الطبع (قابلية للإتحاد Suggestibilité، التسرح L'asthénie، هوس الكذب Mythomanie لعصاب الهستيريا التحويلية.

كما نلاحظ زيادة على هذه العوامل بعض المخاوف المرضية في بعض الحالات الاكتئابية التشخيص ليس سهلا دائما وخصوصا بعض العصابات الوسواسية.

-الحالات الاكتئابية الارتكاسية Les etats dépressif Réactionnels الجدول الاكلنيكي يظهر صعوبة الوسيلة المعطاة من طرف الوهن L'osthéniè الحزن، والحسرة، فقدان طعم الحياة، لكن توجد هنا معاناة عقلية على الأقل في أغلبية الحالات وهي دائما لاحقة لحادث.

-حالات اكتئابية لانمطية Les états dépressifs atypiques نقول عن حالة اكتئابية لا نمطية عندما لا تظهر هذه الحالة بسرعة كرد فعل لسبب خارجي لاحق لبيئة عصابية ولا تطفوا عليها منظور الهجمات السوداوية L'accésmelaucolique.

عند الموضع الراشد، الاكتئاب اللانمطي يقودنا دائما إلى التفكير بفصال مبكر في البداية لأنه من البداية كثير الانتشار ويمكن التفرقة بينهما في:

-مجال الذكاء: تفكير فقير.

-المجال العاطفي: تناقض وجداني.

-مجال السلوك: آليات الكآبة.

6.2.الفرق بين الاكتئاب العصابي والاكتئاب الذهاني:

الاكتئاب العصابي	الاكتئاب الذهني
غير عميق الجذور	عميق الجذور
لا يصاحبه جمود انفعالي تام	يصاحبه جمود انفعالي وعدم التعاطف الشعوري والابتسام الموضوعي والتجاوب مع مثيرات الفرح
الاتصال بالواقع موجود	الاتصال بالواقع محدود أو معدوم أو آلي مع عدم اتصال الأفكار مع واقع الحياة الخارجية
التقييم الذاتي سلبي	التقييم الذاتي يميزه تحضير الذات وإدانة النفس مع أمور تصدر مع الشخص والاعتقاد في عدم استحقاقه وعدم صلاحيته أو انفعاله
النشاط والعقل البطيء	بطء وهبوط النشاط النفسي الحركي والوظائف العقلية
درجة النكوص عادية	درجة نكوص السلوك شديدة وخيرة
لا يوجد فيه أوهام أو هلوسات أو أفكار الانعدام	توجد فيه أوهام اكتئابية وهلوسات اضطهادية وهذيانات الخطيئة وأفكا الانعدام
فكرة الانتحار تراود بعض المرضى ولكن في نية صادقة وبعد تردد وإعلان وتهديد بالانتحار وخوف من الإقدام عليه والهدف هو إيقاع الألم بالآخرين	فكرة الانتحار تراود المريض عن نية صادقة ودون سابق تفكير ويحدث عادة فجأة ونادرا ما يعلن أو يهدد بالانتحار ولا يخاف ويقدم عليه في جمود شعوري والدفع هو إهلاك الذات
المريض يدرك مرضه ويسعى للعلاج	المريض لا يسعى للعلاج
علاجه في العيادة النفسية	علاجه في مستشفى الأمراض النفسية

الجدول رقم (2): يوضح الفرق بين الاكتئاب العصابي والاكتئاب الذهاني(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص520)

7.2.تشخيص الاكتئاب:

1.7.2.التشخيص حسب الأعراض:

الحالة الاكتئابية هي اضطراب في المزاج في المعنى السلبي من ناحية الحزن والمعاناة الداخلية وهذه الأخيرة لا يمكنها لوحدها أن تساعد على تشخيص الاكتئاب.

ومن أجل الحديث عن الحالة الاكتئابية وليس عن أحاسيس اكتئابية أو انفعالات، يجب أن تصل هذه الحالة الاكتئابية المزاجية إلى كثافة، وتمتد لفترة وتسبب نتائج مؤكدة:

1.1.7.2.على صعيد الحياة النفسية:

-الحزن الذي قد يتحول من كآبة إلى آلام فكرية شديدة.

-الكره من الحياة (التشاؤم) فالفرد المكتئب لا يهمه سوى معاناته المحبوس فيها.

-هذه المعاناة تعاش من طرف المكتئب كفشل، وهو دائم الشك في قيمته الحقيقية.

-العمليات العقلية، الانتباه، التذكر، التخيل، التفكير، الحكم، تصبح بطيئة.

وهذه العمليات ليست مضطربة في حد ذاتها لكن عملها يصبح متعب ويتطلب جهدا كبيرا.

2.1.7.2.على الصعيد الجسدي:

تغير العمليات العامة في استمرار، ولا يمكننا التكلم عن حالة اكتئابية عندما التنافر العام ينقصه:

-تغيير في النوم الذي ينقص في الكمية وأحيانا يزداد، كما يضطرب في النوعية.

-تغيير في الشهية من الكره للتغذية إلى فقدان الشهية العام Anorescie.

-الوهن وقد يتجاوز الإطار الجسدي عامة فيمس الذكاء، الجنس الحركة.

3.1.7.2.على الصعيد العلائقي:

الاتصال مع المريض بطرق شتى:

-المكتئب يعزل نفسه ومن الصعب الدخول معه في اتصال.

-يتصل لكن فقط مع محتويات سلبية.

-يخرج حزنه وحصره، معاناته عن طريق الصراخ، والبكاء والصياح الحصري.

-غير قادر على تأكيد دوره في العائلة وممارسة عمله وهذا في الحالات الاكتئابية المهمة.

2.7.2.تشخيصDsmiii:

يشير الدليل التشخيصي والإحصائي Dsmiii إلى أن الاكتئاب يشخص وفقا لتسعة أعراض:

-المزاج الحزين أغلب اليوم.

-انخفاض ملحوظ في الاهتمام والسعادة في كل شيء وفي الأنشطة في أغلب اليوم أو زيادة أو نقص أو نقص ملحوظ في الوزن دون عمل حمية ومن ناحية أخرى نقص أو زيادة حادة في الشهية تقريبا كل يوم.

-الهبوط أو التهيج النفسو-حركي تقريبا كل يوم.

-أرق مفرط.

-الإرهاق أو التعب أو نقص الطاقة تقريبا كل يوم.

-مشاعر عدم القيمة أو الشعور المفرط أو الملائم بالذنب.

-ضعف القدرة على التفكير أو التركيز.

-تجدد الأفكار عن الموت أو تصور الانتحار دون خطة خاصة أو محاولة الانتحار أو خطة محددة للإقدام على الانتحار. **(حسين فايد، 2001، ص69)**

3.7.2.التشخيص الفارقي:

إن التشخيص للاكتئاب سهل لكن يجب:

-التفرقة بين الاكتئاب التفاعلي الذي يعد كرد فعل إزاء موقف أو أحداث خارجية، أين تكون الأعراض فيه أقل حدة وبين الاكتئاب المزمن الذي يكون دائما.

-التفرقة بين الاكتئاب العصابي أين يكون المريض واعيا بحالته وملازما للواقع ولا تصاحبه هلاوس أو هذاءات مع احتمال قليل الانتحار، وبين الاكتئاب الذهاني الذي يفقد المريض علاقته بالخارج مع اضطراب الاستبصار، إضافة إلى توهم المرض واحتمال كبير للانتحار، أي الأعراض تكون أكثر شدة.

-التفرقة بين الاكتئاب وبين نوبات الاكتئاب كأعراض مبكرة للفصام.

-الاحتراس حين يغطي المريض اكتئابه بتمسكه بالأعراض العضوية (كالاكتئاب المقنع)، مثل: فقدان الشهية، الأرق، والبرود الجنسي.

-الاحتراس في وقت الاكتئاب الباسم، فقد يغطي وجهه المكتئب ابتسامة خادعة ومضللة. **(حامد عبد السلام زهران ،1997، ص518)**

يختلف كلية عن الإحساس بالإحباط الذي ينتاب واحدا منا من وقت لآخر، فالشعور أو الإحساس المؤقت بالحزن هو حالة طبيعية وليست مرضية كما يشير إليه بعض الأفراد بصفة عامة على أنه اكتئاب.

والاكتئاب هو المسمى السائد لأي حالة شعورية يمر بها الإنسان تتصف بالمأساوية أو يكون فيها الشخص غير سعيد.

أما الاكتئاب بمفهومه الطبي يحدث عندما تأخذ صفة الحزن حالة استمرارية والدوام وعدم التكيف مع أمور الحياة اليومية، ويصبح الإحباط الذي يصاب به الإنسان ملازما له ويجعله ينظر إلى الحياة بنظرة تشاؤمية.

ويطلق على الاكتئاب بـ:"مرض الجسم الكلي"فهو ليس مرضا نفسيا فقد، بل يؤثر على الأعضاء والمزاج والتفكير ويؤثر أيضا على النوم والطعام والطريقة التي يفكر بها المريض تجاه نفسه ومن الأشياء التي تحيط به.

ولا يمكننا وصف الاكتئاب بأنه إحدى علامات ضعف الشخص أو أنها ترتبط بقوة إرادة التغلب على الأزمات النفسية، التي يمر بها ولا تلمس الحالات تحسنا من تلقاء أنفسنا فلا بد من التدخل العلاجي، وعدم الالتفات لذلك من الممكن أن يؤدي إلى تدهور الحالة واستمرارها بدلا من أسابيع لعدة أشهر بل عدة سنوات.

8.2.علاج الاكتئاب:

يعتمد العلاج على ثلاثة مبادئ أساسية هي:

-محاولة شفاء المريض أو تحسنه أو اختصار مدته، وذلك باختيار أفضل طريقة لمعالجة كل حالة على حدا.

-وقاية المريض من الانتحار، وذلك باتخاذ الاحتياطات اللازمة، لما فيها قبوله في المستشفى إن لزم الأمر.

-العناية الصحية التامة بالمريض. **(سعيد حافظ يعقوب، 1984)**

وقد اختلفت الطرق العلاجية من مدرسة إلى أخرى وكنها كلها تهدف إلى إيجاد مخرج مناسب من دائرة الاكتئاب ومن بين الطرق العلاجية المعتمدة نذكر منها:

1.8.2.العلاج النفسي التحليلي:

طريقة تتضمن علاج الأسباب الأصلية والعوامل التي رسبت الاكتئاب وحل الصراعات والبحث عن الشيء المفقود، وذلك بالرجوع إلى تاريخ الفرد الطفولي والتركيز على أهم الصراعات اللاشعورية والتثبيتات الحاصلة ومحاولة فهم وحل هذه الصراعات وإبراز إيجابيات الشخصية والمساندة والتشجيع وإعادة الثقة في النفس. **(حامد عبد السلام زهران، 1997، ص518)**

2.8.2.العلاج السلوكي:

ويهدف إلى إزالة الإشراط عن طريق تعديل السلوك والتعزيز الإيجابي للسلوكات الجيدة، قدم كل من "هوبرمان"، و"لوينسون" طريقته لعلاج الاكتئاب، اعتمادا فيها على التأكيد بأن المشاعر والأفكار التي ترتبط بالاكتئاب يمكن تعديلها بشكل فعال عن طريق تغيير السلوك، حيث عملا في بداية البرنامج العلاجي على تبيين الرابطة بين والسلوك والمشاعر والمزاج، بعدها تقدم طريقة

التدريب على الاسترخاء لخفض القلق الذي يضخم في تأثير الحوادث السابقة ويقلل من القيمة للأحداث الموجبة كما انه يسمح بنجاح مبكر.

يعلم المريض أن يزيد بعدد نوع الأنشطة السارة باستخدام المهارات السلوكية، ويدرب على المهارات الاجتماعية ورفض الطلبات غير المنطقية، والتعبير عن عدم الموافقة، المفاوضة، التعزيز الإيجابي، مثل إبداء الإعجاب، التعبير عن الموافقة والتقدير. **(محمد السيد عبد الرحمان، ومحمد محروس عبد الرحمان الشناوي، 1998، ص317، 319)**

3.8.2.العلاج المعرفي:

يرتكز على تصحيح التصورات الخاطئة وهذا بالتعاون مع الفحوص والفرضيات غير تكيفية، وذلك بقيادة المفحوص إلى تقييم سلوكه حتى يصبح أكثر واقعية والذي يؤدي إلى تحسين واضح للحالة الاكتئابية وأحيانا الشفاء التام. **(Jaques Postel, 1999, p139)**

ويقوم العلاج أيضا على أساس نموذج بيك Beck الذي يفترض أن الاكتئاب ينتج عن اعتقادات أو مخططات عقلية غير تكيفية، والتي بدورها تؤدي إلى سلسلة من الأفكار التلقائية المرتبطة بهذه الطبيعة السلبية التي تشمل مجموعة أخطاء منطقية تنظم حول مجموعات معينة التقويم الاجتماعي، الصراع الأسري. الأداء في العمل، الاعتقادات غير التكيفية والأفكار السلبية.

والغرض من العلاج المعرفي هو إعادة تدريب الفرد ليفكر بشكل أكثر منطقية وواقعية ليعدل الأفكار السلبية الأساسية وتقدم طريقة بيك Beck في العلاج المعرفي التي طورها في إطار إعادة البناء المعرفي عام 1963 والهدف النهائي منها تنمية خمسة أنماط من التفكير العقلاني والمتوافق ويشمل العلاج المراحل التالية:

-أن يصبح العميل واعيا بأفكاره.

-أن يتعلم كيف يتعرف على الأفكار غير الدقيقة أو المشوشة.

-استبدال هذه الأفكار غير الدقيقة بأفكار دقيقة وجوانب عقلية أكثر موضوعية.

-أن رد الفعل من جانب المعالج وتدعيمه للعميل يعتبر جزء هاما من العملية. **(محمد السيد عبد الرحمان، ومحمد محروس عبد الرحمان الشناوي ، 1998، ص222)**

4.8.2.العلاج البيئي:

يستخدم هذا العلاج لتخفيف الضغوط والتوترات وتناول الظروف الاجتماعية والاقتصادية أو التوافق معها.

5.8.2.العلاج الطبي:

إن الاكتئاب مهما كان نوعه يتحسن ويعالج تحت مفعول الدواء في أغلبية الحالات، وفي الحالة التي لا يستجيب فيها المفحوص للعلاج خلال أسابيع يعني أن العلاج غير متوافق أو أي حالة صعبة، أو خاصة وقبل أن نتطرق للأدوية المستعملة في الحالات الاكتئابية سنتطرق إلى العلاقة طبيب– مريض التي هي أساس العلاج:

1.5.8.2.العلاقة طبيب– مريض:

هي أساسية ولا يعوضها شيء فأحيانا يعد الطبيب آخر محاولة لتوقيف المكتئب قبل محاولة الانتحار، وحتى خارج الرغبة في الانتحار، المكتئب يريد دائما أن يضع ثقته في شخص قبل أن يعطي أو يحكي أساس مشكلته مثلا: بسبب الاكتئاب الإستجابي، القلق العصبي، الأفكار الهذيانية وإن لم يستطع التكفل بالحالة، فعلى المختص القيام بتشخيص صحيح قبل توجيه المريض.

2.5.8.2.العلاج الكيميائي:

–مضادات الاكتئاب Les antidépresseur:

–مشتقات ثلاثيات الحلقة:وهي ثلاثة أنواع:

–مجموعة الإيمينوديبنيزيل وهي مجموعة التوفرانيل Tofranil ويمكن أن يأخذ مكانة: Kinupril،Tymixel،Tofranu،Pertofran،Surmontil،Anoframil.

–مجموعة الديبنزوسيكلوهبتان Dibenzocychohepténes وهي عديدة ومنها:

–Deparon،Nogidal،altilev،Psycostil،Laroxylelairl،Conocordine.

–والمجموعة الثالثة تحتوي على:

Insidon،Survector،prohiaden،vagran،noverilecartil،quitaxon،Sinequan، Moxadil.

والآثار الجانبية لها:

–الدوار.

–جفاف الفم.

–تسارع نبضات القلب.

–الإمساك.

أما الآثار على الحياة الجنسية، هي:

-برود جنسي.

-تأخر القذف.

-عجز جنسي.

-انخفاض الليبيدو.

-إزالة التثبيط.

-تعزيز سريع في المزاج.

المثبطي أحادي أمين أكسداز Des inhibiteurs La mono- amine soxidaset. N.A.O: وتوصف تحت اسم Tylsiprine،niamid،marsilid بكمية كافية تحرز مفعولا مضادا للاكتئاب لكنها خطيرة نتيجة تفاعلاتها الدوائية والغذائية المتعددة ومن مساوئها:

-تحدث تراكما للأدرينالين.

-تؤثر على الضغط الشرياني.

-لا يمكن أن تؤخذ مع أدوية أخرى.

-المهدئات Les tranquillisantsمسكنة للقلق، الحصر بنتائجها، وهي دائمة تقريبا مرتبطة مع مضادات الاكتئاب، ويمكن أن نجد مجموعتين كيميائيتين من المهدئات هي:

-مشتقات الكربمات Carbmate ويوصف هذا الدواء تحت اسم PracalmaitidEquanil، Atrium.

-مشتقات البنزوديازين Benzodiazéaine ويوصف تحت اسم Tenesla،Seresta، Transcene،gibrium،valium.

-المنومات Les hypnotiquesالمهمة منها هي المنومات البترودبازبين وأحسن مفعولا حسب الاحصائيات من les barfituriques، وكذلك أقل خطورة حسب نوع اضطراب النوم فنحن نختار rohypnol،Mogadon،Halicion.

-مضادات الذهان Neuroleptiquesهي الأدوية التي توصف في علاج الحالات الاكتئابية وتستعمل Moditen وخصوصا Nozinon والضرر في هذا الأخير يكمن في أنه رافع للضغط وخصوصا للأفراد المسنين استعمال المهدئات والمنومات ومضادات الذهان مما يسمح بتحقيق علاج النوم وهذا في حالة التوجيه الصحيح.

6.8.2.العلاج بالصدمات الكهربائية La sisnothérapie:

مبدأها سهل يرتكز على أحداث نوبة صرعية عامة عن طريق تمرير تيار كهربائي قصير إلى المخ، وتحقيق هذه العملية يستوجب جهازا خاصا وبسيط وطبيب مختص مع لوازم الإنعاش، هذا النوع من العلاج يجب أن يمارس من طرف طبيب مدرب على هذا النوع من العلاجات.

وبالنسبة لمضادات استطباب هذه التقنية، فهي تقريبا نادرة، فليس هناك حدود للعمر أو حالة مرضية أو اختلال جسدي متقدم، يمكنه بأن يغير في هذا العلاج وفي حالات مرضى القلب يجب أن يكون المريض مراقب عند المرأة الحامل، فالعلاج بالصدمات الكهربائية لا يؤدي إلى الإجهاض، ولكن عند القيام به في الشهور الأخيرة من الحمل قد يؤدي إلى الولادة المبكرة.

ولكن يجب مراعاة بعض الاحتياطات كان يثبت المفحوص لكي لا يتأذى مع مساعدته بعد مرور الفترة الهيجانية على إعادة تنفسه الطبيعي، وذلك بإعطائه الأكسيجين.

إن هذا النوع من العلاج لا يستعمل كثيرا نظرا لانتشار الأدوية لكن ما زال يستعمل خاصة في حالة السوداوية المستعجلة، أين يكون المفحوص شديد الحصر، واحتمال قيامه بالانتحار، وهو شديد وفعال في 80% من الحالات، والعلاج يتضمن العديد من الحصص التطبيقية حوالي حصة كل يومين.

7.8.2.الاهتمام بالإحساس الإيجابي L'intérèt de la sensationpositif:

لقد أوضحت الأبحاث الأخيرة فوائد انطلاق هرمونات الإحساس الإيجابية المرتبطة بممارسة التمارين النشطة، حيث تؤدي هذه الأخيرة إلى ارتفاع نسبة السكر في الدم، ويصبح الجسم أقل عرضة للافتقار إلى الطاقة، فارتفاع مستويات الطاقة ممارسة التمارين على نحو منتظم يؤدي إلى شعور رائع.

8.8.2.التأمل والاسترخاء La relaxation:

إن التأمل العميق يؤدي إلى الاسترخاء العميق إضافة إلى الوضوح العقلي مما يخفف من القلق والاكتئاب.

9.8.2.التدليكLe massage:

إن التدليك المحترف يرخي الجسم كثيرا وينشطه بعمق في الوقت نفسه، لأنه يساعد على التخلص من السموم، وقد يكون التدليك أحد العلاجات المكملة خاصة إذا ترافق مع زيوت العلاج العطري.

10.8.2.العلاج بالمياه:

إن المزايا التي تتميز بها المياه من هدوء وإعطاء للطمأنينة والاسترخاء للمريض شكلت عنصرا مهما في علاج هذا المرض، والواقع أن تقنيات المعالجة المائية تعزز الدورة الدموية مما يزيد من مستويات الطاقة، ويتخلص الجسم من السموم الناجمة عن عادات الأكل الخاطئة وأسلوب العيش البليد المميز للاكتئاب.

بالإضافة إلى الطرق العلاجية السالفة للذكر هناك أيضا العلاج الاجتماعي الجماعي، بالعمل، العلاج الترفيهي، العلاج الطبي، للأعراض المصاحبة للاكتئاب كالأرق، نقص الشهية.

ويجب الإشارة أنه في حالة عدم جدوى الأدوية والصدمات الكهربائية وفي حالات نادرة تجرى الجراحة للمريض، شق مقدم الفص الجبهي كحل أخير. **(حامد عبد السلام زهران، 1997)**

9.2.الاكتئاب والعنف المدرسي:

إن الاكتئاب من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارا في عصرنا الحالي، ولقد لوحظ في الآونة الأخيرة تزايد حالات الإصابة بالاكتئاب لدى جميع الأفراد داخل المجتمع، وذلك باختلاف مستوياتهم الثقافية والمادية والاجتماعية، وباختلاف الفئات العمرية، ويرجع ذلك إلى ما يحيط بهؤلاء الأفراد من ضغوط الحياة اليومية التي يتعرضون لها سواء كانت الضغوط داخلية أو خارجية، فهي تؤدي في النهاية إلى إصابة الفرد بحالة من الاكتئاب. **(عصام أحمد مراد، 2004، ص 23)**

فالاكتئاب هو مشكلة نفسية باتت تصيب المراهقين على وجه الخصوص ولقد حظي المراهق باهتمام كبير على مر السنين، والاهتمام بالمراهق جاء بأشكال عدة منها الاهتمام بالصفات التي يجب أن تتوافر فيه، كيف نعده؟ وفيم يتمثل الاكتئاب الذي يتعرض له؟ لأن المراهق يستطيع أن يؤثر إلى حد بعيد في مجتمعه وأن هذا التأثير ونوعيته وفاعليته يتوقف على نوعية المراهق وثقافته وقابليته وأخلاقه والأفكار التي يحملها. وقد توصلت دراسات كثيرة أجريت في أماكن مختلفة من العالم إلى أن المراهق يعاني من الاكتئاب كثيرا، وقد أدت كثرة التغيرات إلى إحداث تغييرات على نفسية المراهق ووضعه. **(إحسان محمد الحسن، 2008، ص 307)**

وتجدر الإشارة في هذا الصدد إلى أن أعراض الاكتئاب قد تختلف من فرد إلى آخر فالبعض قد يتخذ لديهم الاكتئاب شكل أحاسيس قاسية من اللوم وتأنيب الضمير، ويجئ لدى البعض الآخر مختلطا مع شكاوي جسمانية وأعراض بدنية بصورة قد لا تعرف الحدود بينها، ويعبر البعض عنه

في شكل مشاعر اليأس والتشاؤم والملل السريع من الحياة والناس، وربما تجتمع كل هذه الأعراض معا في شخص واحد، وقد تتنوع هذه الأعراض، وتختلط مع غيرها من أعراض نفسية وجسمانية أخرى، وقد تظهر في شكل سلوك عنيف. **(عبد الحكيم العفيفي، 1990، ص 125)**

والحقيقة أن هناك جوانب كثيرة من الاكتئاب تجعل علاقة المكتئب بالمحيط الاجتماعي مصدرا للضيق والتعاسة والاضطراب، فالمكبوتون يتسمون بعدم الايجابية في المواقف الاجتماعية، ويجدون صعوبة شديدة في بدء علاقة جديدة، وأنهم أقل من غيرهم تفاعلا وتبادلا سواء تعلق ذلك بحجم الكلام أو الأفعال المطلوبة في مثل هذه المواقف أو ملاءمتها لمواقف التفاعل وطبيعة العلاقة الاجتماعية، كما يتصف المكتئب بالجمود والتصلب والافتقار للمهارات الاجتماعية الضرورية للنجاح والتفاعل، ويتعرض المكتئبون في مواقف التفاعل لكثير من الإحباط ومشاعر التعاسة بسبب حساسيتهم الشديدة للرفض والتجاهل، الأمر الذي يولد لديهم ضرورة لارتكاب سلوكات عنيفة. **(عبد الستار إبراهيم، 1998، ص 43، 44)**

وتذكر ممدوحة سلامة 1991 أن: "خبرات الرفض وفشل العلاقات بالآخرين ينشأ عنها هيكل أو صبغة معرفية تدور حول الفشل والخوف من فقد الآخر، الأمر الذي تنشط معه مشاعر العجز وعدم القيمة والأهمية، وأن المكتئبين تبدو عليهم المحنه والمعاناة بالرغم من أنهم يلتمسون الدعم من الآخرين، إلا أن البيئة الاجتماعية قد تقدم لهم الطمأنينة والدعم في البداية ولكنها قد ترفض المكتئبين أو تتحاشاهم فيما بعد، نظرا لعدم تجاوبهم معها الأمر الذي يزيد من عدم أمن المكتئبين وزيادة عنفهم.

يتلخص عامل الاكتئاب في أن فشل الفرد في مشاريعه الخاصة وحياته العامة هو الذي يقوده إلى سلوك العنف ضد المجتمع، لأنه يعتبر أن المجتمع بأسره مسؤولا عن فشله وإخفاقه فروح العدوان التي يحملها المراهق ضد المجتمع إنما هي متأتية من الاكتئاب والفشل الذي تعرض له وهذا الاكتئاب لا يتعلق بجانب واحد من جوانب الحياة بل يتعلق بجوانب كثيرة من حياة المراهق فالمراهق قد فشل في دراسته ولم يحصل من المجتمع على الاحترام والتقدير الذي يطمح بنيله ومثل هذا الفشل الذي تعرض له المراهق لا بد أن يؤثر تأثيرا سلبيا في معنوياته وحالته النفسية بحيث أنه يحمل المجتمع ومؤسساته وأجهزته كافة مسؤولية فشله في الحياة وعدم تحقيقه الأهداف

المطلوب تحقيقها، فإنه بذلك يصاب بحالة الإحباط مثل هذه الحالة كما يعتقد فرويد ورفاقه من علماء التحليل النفسي غالبا ما تقود إلى العنف.

3.بعد العدوان:

1.3.تعريف العدوان:

هناك تعريفات كثيرة ومختلفة للسلوك العدواني منها ما يشير إلى استخدام الضغط أو القوة أو الإكراه أو إلحاق الأذى الفكري والنفسي بالذات وبالآخرين ومنها ما يرجع إلى الإحباط الذي يقابله الفرد، كما يشير أيضا إلى السلوك المدفوع بالغضب والكراهية، ولذا سنعرض أهم وجهات النظر الجديدة إزاء تعريف السلوك العدواني عند العلماء.

عرفه هيلجارد بأنه: "الاندفاع الهجومي الذي يهدف الى إيقاع الأذى والألم بالآخرين، وبهذا المعنى يكون العدوان سلوكا هجوميا يصبح معه ضبط الشخص لنزوعه الداخلية ضعيفا ويتجه نحو إكراه الآخرين أو سلب ممتلكاته أو إيقاع الأذى فيه أو الانتقام منه، أو مسه بالتخريب والتعطيل. **(مايسا أحمد الميال، 2002، ص 106)**

رأى شابلين أن العدوان:"هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما، وينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين، ويظهر إما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية بغرض إنزال العقوبة بالآخر". **(زكرياء الشربيني، 1994، ص 84)**

وقد عرف سعد مرزوق العدوان بأنه:"ذاك الاعتداء المادي نحو الآخرين، والذي يتضمن الهجوم أو الضرب وما يعادله من اعتداء معنوي كالإهانة والازدراء، كما أنه محاولة تخريب ممتلكات الآخرين وهو أيضا سلوك يحمل عواقب مخزية تتضمن تدمير الذات أو إيذائها". **(خولة أحمد يحي، 2000، ص 185)**

عرف العالم (D. Lagache) مصطلح العدوان بأنه: "كفعل أو مرور للفعل يهدف إلى التدمير الكلي أو الجزئي فهو واقعي أو رمزي لموضوع ما". **(إجلال محمد السري، 2003، ص 36)**

ورأى فيرون العدوان بأنه: "ممارسة لإرادة القوة فوق الناس الآخرين" ، كما ذهب إلى ذلك الفريد أدلر (Adler) وعرف العدوان على أنه: "إسقاط لغريزة الموت كما يزعم فرويد".

وأشار فليب هاريمان (Fillip Harriman) إلى فرض العدوان والإحباط بأن: "السلوك العدواني هو تعويض عن الإحباط المستمر، أما العدوان في نظره فهو السلوك الذي يقصد به إيذاء شخص آخر أو جرحه، وأن كثافة العدوان تتناسب مع حجم وكثافة الإحباط، فكلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه". أما هلجارد (E.R. Hilgard) فيشير إلى العدوان على أساس أنه: "نشاط هدام أو تخريبي من أي نوع أو أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر إما عن طريق الجرح الفيزيقي، وإما عن طريق سلوك الاستهزاء والسخرية والضحك، أما عند الكبار فيتخذ العدوان شكل الاستهجان والهجاء أو الخصومات القضائية". **(عبد الرحمان العيسوي محمد، 2001، ص 89)**

من خلال التعاريف السابقة يمكن أن نستخلص بأن العدوان هو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسيا على شكل إهانة أو خفض قيمة، وقد يكون جسميا، كما يعد العدوان ضربا من السلوك الذي يهدف إلى تحقيق رغبة في السيطرة.فالسلوك العدواني هو أي سلوك يعبر عنه بأي رد فعل بهدف إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين، أو إلى تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين، فالعدوان سلوك ليس انفعالا أو حاجة أو دافعا ومعظم تعاريف العدوان تشير إلى حقيقة إيذاء شخص ما أو تدمير شيء ما،وفي جميع الأحوال العدوان سلوك مضاد للمجتمع وهو سلوك غير مرغوب فيه، وغير مقبول دينيا وأخلاقيا واجتماعيا ونفسيا، ولكن إذا وقع عدوان على المرء فإنه قادر على العدوان بالمثل دفاعا عن الذات، والسلوك الدفاعي لا يعد ولا يعتبر مضادا للمجتمع أو غير مرغوب فيه.

2.3.مفاهيم مرتبطة بالسلوك العدواني:

إن السلوك العدواني يتكون من متصل يبدأ بالغضب وينتهي بالعدوان أو العنف، ولهذا سنتعرض إلى بعض المفاهيم التي لها صلة بالسلوك العدواني حيث نجد:

1.2.3.الغضب:

وهو استجابة انفعالية متزايدة غالبا ما تظهر على نحو عدواني بطرق لفظية وبدنية وبصفة خاصة عندما يهدد أو يهاجم الشخص، فهو عبارة عن خبرة وليس سلوك. **(حسين فايد،2001، ص ص21، 23)**

2.2.3.التوتر:

يعرفه (wolman) أنه حالة قلق والشعور بعدم الارتياح التي تحدث في مواقف التهديد أو حينما يتأهب الفرد لأداء فعل معين من شأنه إعادة التوازن النفسي أو العضوي بينه وبين بيئته أو عندما يسعى إلى تحقيق أهداف معينة.

3.2.3.الغيرة:

وهو شعور بالغضب يتولد عن الفرد إزاء شعوره بالعجز على أن يكون أفضل المحبوبين من حوله، ويعتبر من الأمور المتوقعة لدى الأطفال أكثر من غيرهم وهو ما يبعث إلى السلوك العدواني.

4.2.3.السلوك الإجرامي:

هو أحد السلوك العدواني العنيف الذي يهدف إلى إيذاء الآخرين إيذاء مجرما بحكم القانون، ويعاقب صاحبه عليه حسب ما هو موجود في قانون العقوبات في كل دولة من الدول.

5.2.3.الشغب:

هو حالة عنف مؤقت ومفاجئ يعتري بعض الجماعات أو التجمعات أو فردا واحد أحيانا، وتمثل إخلالا بالأمن وخروجا عن النظام وتحديا للسلطة أو لمندوبيها على نحو ما يحدث من تحول مظاهر سلمية أو اضطراب منظم تصرح به السلطة إلى هياج عنيف يؤدي إلى الإضرار بالأرواح والممتلكات. **(معتز سيد عبد الله وعبد اللطيف محمد خليفة، 2001،ص ص 253، 260)**

6.2.3.العداء:

هو شعور داخلي بالغضب والعداوة والكراهية، موجه نحو الذات أو شخص أو موقف ما، والمشاعر العدائية تستخدم كإشارة إلى الاتجاه الذي يقف خلف السلوك والمكون الانفعالي للأشخاص أو الأحداث. **(عصام عبد اللطيف العقاد،2001،ص 100)**

7.2.3.العدوانية:

حسب (Mèlanie) تعتبر العدوانية عنصر هام في الشخصية تظهر منذ السن المبكرة للعمر ويمكن أن نميز نوعين من العدوانية:

-الدوافع العدوانية الحادة والتي لا يتمكن الطفل من السيطرة عليها، فالمرور إلى الفعل يشعر الطفل بالراحة فتتبعه حالة من فقدان الذاكرة ونادرا ما يكون لدى الطفل إحساس بتأنيب الضمير فهذه الدوافع غالبا ما تكون حالة أطفال يظهرون اضطرابات عضوية في المخ مع اضطرابات الصراع،فقد تكون عنيفة تصل حتى الموت.

-السلوكات العدوانية والتي تكون في الغالب ثانوية بالنسبة للإحساس بعدم الأمان وبالنسبة للإحباط وبالتالي الإحساس بالدونية، وللتغلب على هذا الشعور يبين نفسه بالعدوانية.

فالعدوانية هي الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الأذى والضرر بالغير، وهي ضرب من السلوك الاجتماعي غير السوي والذي يهدف إلى تحقيق رغبة صاحبه في السيطرة، كما أنها رغبة أو ميل نحو التدمير والتخريب. **(عزيز سمارة وآخرون، 1999،ص 184)**

ويعرفها (Semelin; 1983) على أنها ميل فطري أو استعداد داخلي أو دافعية أو حاجة،فهي ميكانيزم لمواجهة الحرمان أو الخيبة أو الإحباط.

8.2.3.العنف:

هو استجابة سلوكية ظاهرة مطبقة على شخص ما أو جماعة تستهدف إلحاق الضرر والألم والتدمير بها.

فهي رد فعل للدفاع عن النفس مفاجئ ودون أي إشباع أو إحساس بالذنب، وهو موجه لتخفيض حدة القلق في الهجوم. **(Bergeret .j . 2012 .p :102)**

وفي إطار التمييز بين العنف والعدوانية فقد أشار (Sand) إلى أن العنف يستعمل للدلالة خاصة على عنف المؤسسات كالمدرسة والأسرة وبشكل خاص العنف الفيزيقي بينما تتعلق العدوانية لا بالفعل العدواني نفسه بل بخصائص شخصية يمكن أن تكون أساس أو منطلقا للفعل العدواني، هنا يتعلق الأمر إذا بميول واستعدادات. **(DudinPierre .A&Erkohen –Markus . M .2000 .p :19)**

أما (Floro) فإنه يعتبر العدوانية استعدادا داخليا وأن العنف شكل من العدوان بحيث يحكم عليه اجتماعيا على أنه أخطر من العدوان كما يمكن أن يكون تطبيقا ملموسا للعدوانية.

3.3.نظريات العدوان:

1.3.3.النظرية البيولوجية:

ذهب أصحاب هذا التوجه إلى أن العدوان والعنف جزء أساسي في طبيعة الإنسان، وأنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، وأن أي محاولات لكبت عدوانية الإنسان ستنتهي بالفشل، بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي، فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن يستمر دون التعبير عن العدوان، وترجع هذه النظرية أن سبب العدوان بيولوجي في تكوين الشخص أساساً، كما يرى أصحاب هذه النظرية أيضا اختلافا في بناء المجرمين الجسماني عن غيره من الناس. **(محمد يوسف حجاج إسماعيل، 2002، ص 199)**

ومن المعروف أن الذكر يختلف عن الأنثى في وجود كروموزوم (Y) فالأنثى تكون (XX) بينما الذكر (XY) ولذلك يعد الكروموزوم (Y) هو المحدد للجنس، وقد أوضحت الدراسات أن نسبة عالية من الأشخاص المميزون بالعدوان بهم عيب في توزيع الكروموزوم (Y)، حيث لديهم تأخذ شكل (XYY) فكان تفسير السلوك العدواني هو وجود كروموزوم (Y)زائد عن الطبيعي، أما فيما يتعلق بالموصلات الكيميائية الموجودة في الجهاز العصبي فقد وجد أن أكثرها استخداما في السلوك هي الأمينات الحيوية، وحيث وجد أن العقاقير التي تؤثر عليها في المشابك العصبية تقلل من إفرازها أي تقلل من السلوك العدواني، وقد لوحظ ازدياد الدوبامين وليبسيروتونيم والنورأدرينالين في بعض أنواع العدوان وهذا ما دلت عليه النتائج التي قام بها "روبنسون".

ولقد أشار العالم الفيزيولوجي هيس عام 1932 إلى أن هناك مناطق بعينها توجد لها علاقة مباشرة بالسلوك العدواني عند كل من الحيوان والإنسان، وأن تنبيه هذه المناطق يفجر السلوك العدواني، ثم لاحظ كليفر وبوس أن إزالة مناطق معينة من أمخاخ القرود يؤدي إلى انخفاض شديد في العدوانية، مما هيأ الموقف لاستخدام العمليات الجراحية المخية في الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في السلوك العدواني، وتشمل المناطق المخية المرتبطة بالسلوك العدواني "الهيلاتلاموس والتكوين الشبكي، والجهاز الطرفي وخاصة اللوزة، وأخيرا الفص الصبغي"، فتنبيهها يؤدي إلى زيادة الأفعال العدوانية. **(عصام عبد اللطيف العقاد، 2001، ص 214)**

لقد ذهب أصحاب هذا التوجه إلى أن العدوان جزء أساسي في طبيعة الإنسان وأنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة، حيث نجد مكدوجل يعبر عن العدوان بغريزة المقاتلة، وبين أن المثير الأصلي لها إنما هو الإعاقة، حيث قال: "كلما كان الدافع قوياً كانت إعاقته سبباً أقوى في إظهار سلوك المقاتلة"، فمما سبق يتضح أن النظرية البيولوجية ترجع العدوان إلى أنه أمر حتمي غريزي وهذا ما يوقف أي محاولات للبحث العلمي والتفسير لتحديد كيفية منع حدوثه ما دام غريزي، كما أنها تنزع عن الفرد آدميته، فالنظرية البيولوجية فسرت جانبا ولم تفسر السلوك كله.

2.3.3.نظرية التحليل النفسي:

ذهبت هذه النظرية إلى أن العدوان هو غريزة فطرية وناتج أساسا عن غريزة القتال أو لما سماها "فرويد" بغريزة الموت وهي غريزة موجودة لدى الإنسان والحيوان وأن هذه الغريزة لها طاقة عدوانية يتم إنتاجها باستمرار داخل الكائن الحي وبمعدلات ثابتة ومن ثم فهي تتراكم بداخله مع مرور الوقت. **(طه عبد المنعم حسين، 2007، ص 212)**

ويمكن تقسيم محاولات "فرويد" لتفسير العدوان إلى ثلاث مراحل في كل مرحلة جديدة أضاف شيئا جديدا دون رفض التأكيدات الأولية حيث يرى "فرويد" في المرحلة الأولى عام 1905 أن العدوان كمكون للجنسية الذكرية السوية التي تسعى إلى تحقيق هدفها للتوحد مع الشيء الجنسي أن جنسية معظم الكائنات البشرية من الذكور تحتوي على عنصر العدوانية وهي رغبة للإخضاع والدلالة البيولوجية لها، ويبدو أنها تتمثل في الحاجة إلى التغلب على مقاومة الشيء الجنسي بوسائل تختلف من عملية التغزل وخطف الود ووظيفة العدوان هذه ترادف التغلب على العقبة الجنسية، وفي المرحلة الثانية تقدم تفكير "فرويد" عن الغرائز في كتابه "الغرائز وتقلباتها" الذي صدر عام 1915 حيث ميز بين مجموعتين من الغرائز (الأنا وغرائز حفظ الذات، الغرائز الجنسية) والمشاعر التي استثارها عصاب التحول أقنعت "فرويد" بأن هناك صراع بين مزاعم الجنسية ومزاعم الأنا (مطالب الأنا ومطالب الجنسية)، وفي المرحلة الثالثة 1920 بدأت مع ظهور كتاب فرويد "ما وراء مبدأ اللذة" حيث أعاد "فرويد" تصنيف الغرائز فقد أصبح الصراع ليس بين غرائز الأنا وغرائز الجنسية، ولكن بين غرائز (الحياة والموت) فغرائز الحياة دوافعها الحب والجنس التي تعمل من أجل الحفاظ على الفرد، وبين غرائز الموت ودافعها العدوان والتدمير وهي غرائز تحارب دائما من أجل تدمير الذات وتقوم بتوجيه العدوان المباشر خارجا نحو تدمير الآخرين، وإن لم ينفذ نحو

موضوع خارجي فسوف يرد ضد الكائن نفسه بدافع تدمير الذات. **(عصام عبد اللطيف العقاد، 2001، ص 110)**

من هنا يمكن القول بأن التحليل النفسي يؤكد على تداخل العدوانية في الوضعية النمائية للفرد من خلال مراحل النمو الليبيدي، فعندها تخلق تثبيتات سلبية أو إيجابية على الشخصية. إن نظرية التحليل النفسي تتعامل مع سلوك العدوان بأنه استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلمة فهي تقول بأنه لا يمكن إيقاف السلوك العدواني أو الحد منه من خلال الضوابط الاجتماعية أو تجنب الإحباط، ولكن ما نستطيع عمله فقط هو تحويل العدوان وتوجيهه نحو أهداف بناءة بدلا من الأهداف التخريبية والهدامة.

3.3.3.نظرية الإحباط:

من أشهر علماء هذه النظرية "نيل هيللر، روبرت سيزر، ماورر، ليونارد دوب،جون دولارد" وينصب اهتمام هؤلاء العلماء على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد عرضت أول صورة لهذه النظرية على فرض مؤداه وجود ارتباط بين الإحباط والعدوان، حيث يوجد ارتباط بين الإحباط كمثير والعدوان كاستجابة، كما يتمثل جوهر هذه النظرية في التالي: **(عصام عبد اللطيف العقاد، 2001، ص 114)**

-كل الإحباطات تزيد من احتمالات رد الفعل العدواني.

-كل العدوان يفترض مسبقا وجود إحباط سابق.

فالعدوان من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي، ويشمل العدوان البدني اللفظي حيث يتجه العدوان غالبا نحو مصدر الإحباط، فعندما يحبط الفرد يكون عدوانه إلى الموضوع الذي يدركه كمصدر لإحباطه، ويحدث ذلك بهدف إزالة المصدر أو التغلب عليه، أو كرد فعل انفعالي للضيق والتوتر المصاحب للإحباط، كما توصل رواد هذه النظرية إلى أن بعض الاستنتاجات من دراستهم عن العلاقة بين الإحباط والعدوان والتي يمكن اعتبارها بمثابة الأسس النفسية المحددة لهذه العلاقة وهي:

-تختلف شدة الرغبة في السلوك العدواني باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد ويعتبر الاختلاف في كمية الإحباط دالة لثلاثة عوامل:

* شدة الرغبة في الاستجابة المحبطة.
* مدى التدخل أو إعاقة الاستجابة المحبطة.
* عدد المرات التي أحبطت فيها الاستجابة.

-تزداد شدة الرغبة في السلوك العدواني ضد ما يدركه الفرد على أنه مصدر لإحباطه، ويقل ميله للأعمال غير العدائية حيال ما يدركه الفرد على أنه مصدر إحباطه.

-يعتبر كف السلوك العدواني العدائي في المواقف الإحباطية بمثابة إحباط آخر ويؤدي ذلك إلى ازدياد ميل الفرد للسلوك العدائي ضد مصدر الإحباط الأساسي، وكذلك ضد عوامل الكف التي تحول دونه والسلوك العدائي.

-على الرغم من أن الموقف الإحباطي ينطوي على عقاب للذات إلا أن العدوان الموجه ضد الذات لا يظهر إلا إذا تغلب على ما يكف توجيهه وظهوره ضد الذات، ولا يحدث هذا إلا إذا واجهت أساليب السلوك العدائية الأخرى الموجهة ضد مصدر الإحباط الأصلي عوامل كف قوية.

من هنا يمكن القول بأن هذه النظرية اقتصرت في تفسيرها للسلوك العدواني على ذلك السلوك الذي يصاحبه إحباط، بينما وجدت التجارب الأخرى أن الإحباط لا يؤدي إلى العدوان من أمثال "باص" و "تايلور"، وهناك دراسات وجدت أن الإحباط قد يقوم بوظيفة تقليل العدوان، وأن الاستجابة للإحباط تأخذ أشكالا عديدة غير العدوان كالاكتئاب والقلق والانسحاب.

4.3.3.نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية بأن الأطفال يتعلمون سلوك العدوان عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفاقهم، حتى النماذج التلفزيونية ومن ثم يقومون بتقليدها، وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد، فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه فسوف تزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني، هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة. **(خولة أحمد يحي، 2000، ص 190)**

وقد اهتم ألبرت باندورا بدراسة الإنسان في تفاعله مع الآخرين، فالشخصية في تصور باندورا لا تفهم إلا من خلال السياق الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي، والسلوك عنده يتشكل بالملاحظة والنموذج، فدراسته تضمنت استخدام دمية كبيرة تشبه الرجل، طولها أربعة أقدام وأطفال ما قبل المدرسة لاحظوا أحد الأشخاص يلعب مع الدمية بطريقة فيها نوع من العدوان، حيث كان يهاجم

الدمية فيضربها ويركلها مع الصراخ وتوجيه الشتائم لها، وأطفال آخرون يرون رجلا يعامل هذه الدمية بسلوك غير عدواني، وعندما أتيحت للمجموعة الأولى التجريبية فيما بعد فرصة اللعب مع الدمية بأنفسهم تصرفوا بطريقة تسبب سلوكيات ذلك النموذج وسلوكياتهم العدوانية كانت ضعف تلك التي لدى المجموعة الضابطة، ففي كل الدراسات التي قام بها باندورا استنتج أن الأطفال الذين يلاحظون النموذج العدواني وشاهدوه، أظهروا استجابات أكثر عدوانية من الأطفال الذين لم تتح لهم الفرصة لذلك. **(محمد يوسف حجاج إسماعيل، 2002، ص 199)**

إن ما تناولته نظرية التعلم الاجتماعي واهتمامها الكبير في تفسيرها ودراستها للسلوك العدواني على أنه متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، حيث يتعلم الفرد السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة، هذه النظرية قدمت تفسيرا للعدوان لكنه لم يشمل كل السلوك.

4.3.أشكال العدوان:

إن معظم الباحثين يؤكدون على أن السلوك العدواني أصبح منتشرا على كل المستويات وخاصة بين الأطفال مع إدراكهم لخطورة هذه الظاهرة، من خلال تفسيرها من طرف علماء كثيرين كل حسب وجهته وحسب تخصصه من أجل الإحاطة بهذه الظاهرة، وبناء على أشكالها ومظاهرهافإن العدوان يأخذ أشكالا عديدة يمكن تصنيفها على النحو التالي:

1.4.3.العدوان اللفظي:

عندما يبدأ الطفل الكلام فقد يظهر نزوعه نحو العنف بصوره الصياح أو القول أو الكلام، ويرتبط السلوك العنيف مع القول البذيء غالبا ما يشمل السب أو الشتم أو التنابز بالألقاب ووصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة أو استخدام كلمات أو جمل تهديد.

2.4.3.عدوان تعبيري أو إشاري:

يستخدم بعض الأطفال الإشارات مثل إخراج اللسان أو حركة قبضة اليد أو الصفات السيئة واستخدام كلمات وجمل التهديد. **(قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص 115)**

3.4.3.العدوان العنيف بالجسد وأجزائه:

يستفيد بعض الأطفال من قوة أجسامهم وضخامتها في إلقاء أنفسهم أو صدم أنفسهم ببعض الأطفال ويستخدم البعض يديه كأدوات فاعلة في السلوك العدواني، وقد تكون للأظافر أو الأرجل أو الأسنان أدوارا في كسب المعركة، وربما أفادت الرأس في توجيه بعض العقوبات.

4.4.3.العدوان المباشر:

يكون العدوان مباشرا إذا وجهه الطفل مباشرة إلى الشخص مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها.

5.4.3.العدوان غير المباشر:

ربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفا من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم النية فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر (صديق، خادم، ممتلكات) تربطه صلة بالمصدر الأصلي. **(زكرياء الشربيني، 1994، ص 87)**

6.4.3.العدوان الفردي:

يوجه الطفل مستهدفا إيذاء شخص بالذات طفلا كان كصديق أو أخ أو غيره، أو كبيرا مثل الخادمة وغيرها.

7.4.3.العدوان الجماعي:

يوجه الأطفال هذا العدوان ضد شخص أو أكثر من شخص مثل الطفل القريب الذي يقترب من مجموعة من الأطفال منهمكين في عمل ما عند رغبتهم في استبعاده، ويكون ذلك دون اتفاق سابق بينهم، وأحيانا يوجه العدوان الجمعي إلى الكبار أو ممتلكاتهم كمقاعدهم أو ممتلكاتهم، وقد يمثل أحد الأطفال صورة الكبير المقصود وينهال عليه باقي الأطفال عقابا، وحينما تجد مجموعة من الأطفال طفلا تلمس فيه ضعفا فقد تأخذه فريسة لعدوانيتهم. **(عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكرياء أحمد الشربيني، 2003، ص203)**

8.4.3.العدوان نحو الذات:

إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطربين سلوكيا قد توجه نحو الذات، وتهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الضرر بها، وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالا مختلفة مثل: تمزيق الطفل لملابسه أو كتبه وكراساته أو لطم الوجه أو ضرب الرأس أو جرح الجسم بالأظافر أو عض الأصابع أو حرق أجزاء من الجسم أو كيها بالنار أو السجائر.

9.4.3.العدوان الوسيلي:

يقوم به الطفل بدافع الحصول على شيء ما أو استرداد شيء ما وعادة ما يقوم الطفل بهذا النوع من العدوان عندما يشعر أن هناك ما يعترض سبيل تحقيقه لهدفه.

10.4.3.العدوان العدائي:

وهو عدوان وجه نحو الآخرين بهدف إلحاق الأذى والضرر بهم.

11.4.3.العدوان العشوائي:

قد يكون السلوك العدواني الموجه نحو الذات أهداف معينة واضحة وتكون له دوافعه وأسبابه البينة ويخدم غرضا أو يؤدي إلى نجاحات مادية أو معنوية، ولكن قد يكون السلوك العدواني طائشا وذا دوافع غامضة غير مفهومة وأهدافه مشوشة وغير واضحة، وتصدر من الطفل نتيجة عدم شعوره بالخجل والإحساس بالذنب الذي ينطوي على أعراض سيكوباتية في شخصية الطفل، مثل الطفل الذي يقف أمام بيته أو فصله ويصرف كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب. **(خولة أحمد يحي، 2004، ص185)**

من خلال ما سبق عرضه يمكن تصنيف أشكال العدوان من حيث الغرض إلى عدوان عدائي أو هجومي وعدوان وسيلي أو دفاعي، ومن حيث الأسلوب إلى عدوان جسدي وعدوان لفظي، ومن حيث استقباله إلى عدوان مباشر وعدوان غير مباشر، إن ما يتركه العدوان من آثار سلبية على كل من المجتمع والفرد، ومع وجود الأدلة على أن لمسألة العدوان في الطفولة هو منبئ قوي عن السلوكات العدوانية والاجتماعية في البلوغ، مما يجعل هذه الظاهرة تنطوي على أهمية كبيرة فنحن إذن في حاجة إلى المزيد من البحث المتعمق من أجل الوصول إلى طرق فعالة وناجحة لعلاجها والحد منها قبل تأزم الوضع وتعقده مع الزمن.

5.3.مظاهر الشخصية العدائية:

يلاحظ من أن الشخصية العدوانية لها سمات وخصائص أهمها الأنانية الشديدة، التمركز حول الذات، نقص الشعور بالمسؤولية، نقص البصيرة، الغضب، الاستثارية، الاندفاعية، القسوة، العنف، نقص النضج، رفض النقد، عدم تحمل الإحباط، انخفاض ضبط الأنا. ومن هنا نرى بأن السلوك العدواني سلوك غير متكيف وغير ملائم، بحيث يوصف المراهقين ذو النزعات العدوانية الواضحة بالجمود وعدم المرونة، ووجد أن المراهقين الذين يظهرون مقدارا كبيرا من العدوان قد فشلوا في تنمية الضوابط الداخلية، ولم يكتسبوا كثيرا من أنماط السلوك المقبول والمتكيف ويتسم التفاعل الاجتماعي لديهم بالعدوان فالعدوان والتشاجر كثيرا ما يلاحظ في علاقاتهم فيما بينهم، كما يلاحظ في هذه المرحلة وهي مرحلة المراهقة بصفة خاصة يصاحب العدواني قصور الانتباه، صعوبات التعلم، النشاط الزائد، الفشل الدراسي. **(إجلال محمد السري، 2003، ص37)**

إن الشخصية العدوانية تدفع بصاحبها إلى أن يحزن ويعاند أو يسقط على غيره ما يحسه من كراهية أو حقد وينسب إليه أسباب فشله ويوجه إليه اللوم، وصاحب هذه الشخصية أميل إلى الاكتئاب وتسهل إثارته.

لذا نجد أن الشخص العدواني هو الشخص الذي يستجيب للإحباطات البسيطة أو الضعيفة، كما يستجيب للناس الآخرين استجابة الغضب الحاقد أو الخبيث أو الاستجابة الكيدية، ومن الأشكال المختلفة المعبرة عنه التهيج والحنق الشديد والشك والرفض والهجوم أو الاعتداء. **(عبد المنعم الحنفي، 2005، ص 104)**

وعليه فإن المراهق العدواني يكون على نحو شديد ومستمر يميل إلى أن يكون قهريا ومتهيجا وغير ناضج وضعيف التعبير عن مشاعره كما نجده متمركز حول ذاته، كما وجد أن الأطفال الأقل ذكاء أكثر ميلا للعدوان، فلذلك يجب استخدام أساليب عمل سريعة وفعالة لكبح هذه العدوانية. **(تشارلز شيفر وهوارد مليمان، 1989، ص 353)**

من هنا نستنتج أن من أهم المفاهيم التي غالبا ما ترتبط بالشخصية العدائية الكره الذي هو عاطفة تهدف إلى تدمير الآخرين حيث يرى العالم Robert. P أنه: "شعور عنيف يدفع بالشخص إلى تمني الشر للآخرين والتلذذ بألمه"، والقسوة والتي هي عدوانية منظمة تهدف إلى إحساس الآخرين بالألم، وكذا السادية كسلوك ذو طبيعة ليبيدية والذي يأخذ شكلا عدوانيا في التلذذ

بالسيطرة على الآخر للإحساس بإشباع نرجسي خاص، والغضب الذي هو شعور عنيف مفاجئ مصحوب بتغيرات جسدية تشمل على درجة من العدوانية التيقد تظهر في شكل لفظي أو حركي مجسد في المرور للفعل، والإستلاء الذي هو موقف أساسي في التواجد الإنساني ويشمل على عدوانية ضرورية للحياة، لكنه يتخذ طابع سلبي إذا كان هدفه التعدي على الآخرين.

6.3.العوامل والأسباب المهيأة للسلوك العدواني:

إن أسباب السلوك العدواني لا تكمن عادة في الموقف المفجر، إنما هو نتاج لتراكمات تمت خارج الموقف، إذ يتأثر السلوك نشأته بعدة عوامل منها ما هو مرتبط بشخصية الطفل، ومنها مرتبط بالأسرة، كما نجد تأثير عوامل أخرى كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية.

1.6.3.العوامل الشخصية:

تتمثل أهمية تلك المتغيرات في أنها ترشح أفرادا بعينهم لارتكاب العدوان في حالة توفر ظروف أخرى بالطبع، ومما يدعم ما ذهبنا إليه أن نفس الأطفال الذين يتعرضون لنفس الظروف الثقافية الاجتماعية والبيئة الطبيعية التي يتعرض لها مرتكبي العدوان، لا ينخرطون في ممارستهم ومن المفترض أن أكثر المتغيرات الشخصية ارتباطا بالعدوان تتمثل في:

1.1.6.3.الجوانب الفيزيولوجية:

لم تستطع البحوث التجريبية إقامة الدليل الكافي على صحة التصور القائل بوجود علاقة مباشرة بين الناحية الفيزيولوجية والعدوان المتمثل في افتراض الانتقال الوراثي للعدوان عبر الأجيال والقول بوجود أساس فطري للعدوان، أجزاء معينة في المخ كالمهاد عن السلوك العدواني إلا أن استقراء ما توصلت إليه البحوث من نتائج في هذا الشأن يشير إلى وجود علاقة غير مباشرة بين النواحي الفيزيولوجية والعدوان. (Dollard And Millar ;1939) أن هناك في الدماغ منطقة تسمى الجهاز الألمبيك (the limbique système) وأن هذا الجهاز مرتبط ارتباطا قويا بالعدوان ولقد كشفت التجارب المخبرية التي أجريت على حيوانات عديدة، أن الاستجابات العدوانية يمكن خلقها عمدا عن طريق إثارة كهربائية أو إثارة كيميائية لهذا الجزء من المخ أو الدماغ، وتشير بعض الأدلة المستمدة من البحوث التجريبية إلى أن زيادة هرمون التستوستيرون لدى الذكور ونقص هرمون البروجيستيرون لدى الإناث يزيد من القابلية للاستثارة ومن ثم العدوان لديهم وهناك تأثير

المواد النفسية والمختلفة كيميائيا على الجهاز العصبي وجعله أكثر تهيؤا لممارسة العدوان أو الامتناع عنه فعلى سبيل المثال تكف الخمر ووظائف التحكم في المراكز المسؤولة عن ضبط العدوان والموجود في المخ ومن ثم يصبح الفرد أكثر استعدادا لممارسة العدوان كذلك تنبه العقاقير المنشطة للجهاز العصبي وتجعله أكثر تهيؤا للاستجابة بصورة عدوانية وفي المقابل فإن بعض المواد كالأفيون والحشيش تؤثر على الجهاز العصبي بشكل مغاير حيث تقلل من مستوى الاستثارة داخله وبالتالي يصبح الفرد أقل استعدادا للاستجابة للمثيرات العدوانية. **(عبد الرحمن العيسوي، 2000،ص 17، 18)**

2.1.6.3.الإحباط:

يحدث الإحباط حين يحول عائق ما دون تحقيق الفرد لأهدافه وإتباعه لحاجاته ويرفع مستوى الإحباط كلما ازداد أهمية الهدف، وكانت الحاجة ملحة إليه، ويمكن أن يكون الشعور بالعدوانية نتيجة من نتائج الإحباط أو إحدى مدلولاته أو حتى وظيفة من وظائفه فيلاحظ في ضوء ظروف معينة أنّه كلما زاد إحباط رغبات إنسانية هامة عند شخص معين ازداد شعورهم بالعدوانية فإحباط حاجات اجتماعية من حيث أثاره المترتبة عليه متباينة، قد يكون مجرد حرمان من حاجة. **(فؤاد البهي السيد، 1975،ص 25)**

ويؤدي الفشل إلى العدوانية فعلى سبيل المثال الطالب الذي يتوقع الفشل في الامتحان نظرا لعدم استعداده أو نقص قدراته لن يحبط بنفس القدر الذي يصيب طالب يتوقع النجاح ويعتقد أنه استعد للامتحان بالقدر الكافي، فهذا قد يؤدي بالطالب إلى العدوانية كرد فعل اتجاه هذا الفشل والإحباط. **(أسامة محمد البطاينة وعبد الناصر ذياب الجراح، 2007،ص 464)**

وهناك نظرية حول العلاقة بين الإحباط والعدوان تشير إلى العلاقة التي يولدها الإحباط تدفعه إلى الاعتداء على العائق الذي يعتقد أنه حجبه عن أهدافه، وحين يعجز الفرد عن الاعتداء على العائق فإنه يتجه بتلك الطاقة العدوانية إلى هدف آخر من خلال أساليب من قبيل استبدال الاستجابة أو مواجهته أو استبدال الهدف.

3.1.6.3.الشعور بالغضب:

إن الغضب حالة انفعالية تعبر عن عدم رضا يشعر به الفرد، فقد اعتبر (باس وبيري) الغضب بمثابة المكون الانفعالي أو الوجداني للسلوك العدواني، فهو يشمل الاستثارة الفيزيولوجية والاستعداد

للعدوان خاصة العدوان الغاضب، وهناك اختلاف في طريقة التعبير عن هذا الغضب فالبعض يتجه إلى الهدم وإتلاف ما يحيط به، والبعض يعاقب نفسه. **(حسين فايد،2001،ص 23)**

4.1.6.3.الشعور بالنقص:

ترجع عدوانية الأطفال إلى شعورهم بالنقص الجسمي أو العقلي مقارنة بالآخرين، وهذا لمشاعر الغير وعدم الاكتمال مثل الآخرين. **(زكرياء الشربيني، 1994، ص 12)**

2.6.3.العوامل الاجتماعية:

1.2.6.3.الأسرة:

تلعب العوامل الأسرية دورا كبيرا في نمو وتصعيد السلوك العدواني بحيث تكون تأثيراتها من خلال المعاملة الوالدية مع الطفل وكذا من خلال تأثير البيئة الأسرية والتفاعلات التي تحدث وسطها.

بحيث بين (SEARS) أن الطفل غالبا لا يكون عدوانيا إذا كان الأبوان يعتبران العدوان أمرا غير مرغوب فيه أو لا يحب ممارسته. **(محمد جميل محمد يوسف منصور، 1981،ص 102)**

يعتبر الحرمان سواء كان مادي أو معنوي من الأسباب الرئيسة التي تؤدي إلى العدوان فالحرمان العاطفي كما يعرفه (Littree) أنه نقص أو غياب لعنصر ضروري لبنية الجسم البشري.

ويرى (نصر الدين جابر، 1988) أن التجاوب العاطفي والتعامل الاجتماعي بين الطفل والوالدين يعتبر أمرا صعبا حينما يكون أسلوب الرفض جزئيا أو كليا، حيث يصاب الطفل بحرمان وعدم إشباع مطالبه المتعددة في المواقف المختلفة. **(هناء شريفي ، 2002،ص 42)**

أما (Ajuriaguerra) فقد توصل إلى أن الطفل الذي يكون في مرحلة الكمون (الطفولة المتأخرة) والذي اعتاد العقاب الجسدي والضرب يستجيب إما بجمود أو برغبة جامحة في الثورة والغضب مع المرور إلى الفعل الذي يمكنه أن يصل إلى الانحراف. **(Ajuriaguerra .J . 1982 . P 18)**

وجد الوالدان كنموذج لسلوك العدواني في الدراسات التي قام بها **(ارون)** 1961 ارتباطا ايجابيا قدره ب 0.33 بين تقديرات عدوان الأب وعدوان الأبناء ومن هذا المنطلق يكون الأبناء أكثر عدوانا كلما كان الأب والأم كذلك والأولاد ذوي الأمهات القاسيات لهم قدر كبير من العدوانية

الموجهة نحو الذات كما أن للعلاقات داخل الأسرة بين الوالدين دورا في دعم العدوان لدى الأطفال. **(عبد الرحمن العيسوي ، 1984، ص 21)**

الإفراط في استخدام العقاب إن محاولة وقف العدوان من خلال معاقبة الطفل، قد تزيد من حدة عدوانيته بدلا من أن تقللها، فالعقاب أسلوب ضبط مفرد غالبا ما يقود إلى الضبط المضاد كذلك فإن طريقة استخدام العقاب بحد ذاته فقد تفقد العقاب فاعليته، فالعقاب غير المنتظم والمؤجل غالبا ما يفشل في تحقيق الأهداف المتوخاة منه. **(مصطفى نوري القمش وخليل عبد الرحمان المعايطة،2007،ص213)**

وكذلك إن عقاب الطفل جسديا يجعله يدعم في ذهنه أن العدوان شيء مسموح استعماله من القوي إلى الضعيف بحيث ينظر إلى العدوان بصفة عامة على أنه نموذج سيء، والعنف يزيد من التعبير السيئ عن غضبه، فالجو العائلي الذي يسود فيه العقاب يؤثر سلبا في شخصية الطفل الذي يستجيب للسلوك العدواني. **(حسين فايد، 2001،ص 32)**

7.3.العدوان والعنف المدرسي:

لاشك أن السلوك العدواني يبدأ في مرحلة الطفولة المبكرة ويتطور ليأخذ أشكالا وصورا متعددة بعد ذلك، وإذا كان هناك خلاف في الرأي حول أسباب ذلك سواء كانت دوافع أولية أو قوى داخلية تحتاج إلى شرط خارجي لحدوثه يتمثل في الإحباط، أو أنه سلوك مكتسب من البيئة المحيطة بالفرد، إلا أن المتفق عليه أن السلوك العدواني يبدأ في مرحلة الطفولة ويتطور فيما بعد إذا لم تتم عملية تعديل هذا السلوك العدواني مبكرا، وذلك بإزالة أسبابه وإلا أخذ هذا السلوك اتجاهات عنيفة وهذا ما أكدته بعض الدراسات، حيث قام كل من هوسمان وإيرنوولدر 1984 بدراسة تتبعية لعينة قوامها 600 شخص في سن 08 سنوات وجد أن الأطفال الأكثر عدوانية في سن 08 سنوات يكون أكثر عدوانية في سن 30 سنة بينما الأولاد الذين اعتبروا أكثر عدوانا من رفاقهم في الطفولة كانوا أكثر ارتكابا للسلوك العنيف. **(مجدي أحمد عبد الله، 2006، ص 232)**

وتعتبر ظاهرة العدوان إحدى المشكلات الاجتماعية الخطيرة التي قد تسوق الطفل إلى الانحراف وبالتالي تؤثر على المجتمع وعلى الفرد نفسه، لذا فإن البحث عن مدى وجود هذه المشكلة السلوكية (العدوانية) وعلاقتها بالعنف النفسي الممارس من طرف الأسرة (خاصة الأب والأم) في أوساط أطفالنا(لاسيما المتمدرسين منهم) وإيجاد العلاج المناسب لها من

المختصينوالمكلفين بذلك يعتبر من الأمور الهامة جداومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة. **(يحي محمود النجار،2009، ص 93)**

إن عامل الشخصية العدائية يقود الفرد إلى إلحاق الأذى والضرر بالآخرين عن طريق سيطرته غير المشروعة وأساليب القوة والعنف، فالفرد قد يكون غير محتاج ماديا ويعرف تمام المعرفة بأن ممارسة السرقة مثلا هي ممارسة منحرفة لا يقرها المجتمع وتتناقض كل التناقض مع عاداته وتقاليده وتعاليمه وقوانينه، وأن التربية الاجتماعية لا تسمح له بارتكاب هذه الأفعال الملتوية وغير السوية ومع هذا فإنه يندفع بدون تحفظ إلى القيام بها، إن مثل هذه الأفعال العنيفة التي يرتكبها المراهق ربما ترجع إلى شخصيته العدائية فالشخصية العدائية هي ذلك الكل المعقد الذي يتكون من عناصر بيولوجية وسيكولوجية واجتماعية غير متجانسة ومتناقضة إذ يريد كل منها إشباع دوافعه ونزواته وحاجاته بمعزل عن العناصر الأخرى وبمعزل عن حاجات وقيم ومواقف ومقاييس وقوانين المجتمع.

إن الشخصية العدائية بسبب عناصرها ودوافعها المتناقضة واللاعقلانية لا يمكن أن تعيش أو تنمو وتتفاعل مع الآخرين دون إلحاق الضرر بهم وذلك للتنفيس عن شدة احتدام الصراعات والتناقضات في داخلها والتعبير عن الإسقاطات العدوانية التي تصيبها، لهذا نرى بأن صاحب هذه الشخصية لا يمكن المضي في حياته الاعتيادية ويتفاعل مع الآخرين ويتصل بمؤسسات المجتمع دون قيامه بارتكاب الأفعال المستهجنة والضارة التي تخرج عن قوانين وعادات وتقاليد المجتمع كارتكابه السرقة مثلا. **(إحسان محمد الحسن، 2008، ص 305)**

ويعتبر العدوان واحدا من نتائج العنف بصفة عامة وهو اضطراب سلوكي، فقد اعتبر يحي محمود النجار في علاقة العنف الأسري ببناء سيكولوجية الطفل أن العدوان قد اتخذ أشكالا عديدة ومجالات متعددة وهو ما يفسره شيوع وانتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي وفي البناء الاجتماعي، بحيث ظهرت الحاجة الماسة لتكثيف الجهود لدراسة الظاهرة وتحليل أبعادها المختلفة والوقوف على العوامل المؤدية إلى انتشارها.

ومن بين المجالات التي ينتشر فيها العدوان المجال المدرسي، إذ أن ظاهرة العدوان المدرسي بشكل خاص تعد من أكثر الظواهر التي تستدعي تدخل التربوييونوخاصة في الجزائر التي ارتفع

فيها معدل العدوان في الوسط المدرسي، إذ وقعت بين سنتي (1998، 2000) قرابة 6000 حالة عدوان. **(محمد بن حمودة، 2006، ص 20)**

والعدوان بين الأطفال ظاهرة سلوكية تأخذ أشكالا عديدة، فقد يدافع الطفل عن نفسه ضد عنف أحد أقرانه، أو يعارك الآخرين باستمرار لكي يسيطر على أقرانه، أو يقوم بتحطيم بعض أثاث البيت عند الغضب، ولا يستطيع السيطرة على نفسه. وعليه فالسلوك العدواني لا يتجه بالضرورة نحو الغير فقط فقد يتجه نحو الذات أيضا متمثلا في إيذاء نفسه بالخدش والضرب أو شرب الأدوية...، فظاهرة العدوان هي أحد أساليب التفاعل الاجتماعي السلبي الناتج عن العنف الأسري بالدرجة الأولى، الذي يعد أسلوبا غير بناء للتعامل مع المجتمع.

إن ظاهرة العدوان هي صورة من صور العنف النفسي الذي تمارسه الأسرة، ويجد الطفل المدرسة كمتنفس لتحقيق ما لم يستطيع تحقيقه في البيت بسبب القهر والتسلط ومختلف أساليب الإيذاء النفسي، وبالتالي فإن العنف يولد العنف فضرب الطفل هو اعتداء نفسي بالدرجة الأولى وهو بالتالي إحدى المشكلات الاجتماعية الخطيرة التي قد تقود الطفل إلى الانحراف، وبالتالي تؤثر على المجتمع وعلى الفرد، إن السلوك العدواني للمتعلم قد يكون نتيجة لما يعانيه من فشل وقلق واكتئاب ونقص الثقة وضعف قدراته العقلية وإمكاناته بسبب الإهمال واللامبالاة.

وبالتالي فإن السلوك العدواني للمتعلم قد يكون تعويضا لمشاعر الفشل والقلق والاكتئاب والإهانة والتخويف والتهديد، والتي تنعكس آثاره بدورها على مسيرته التعليمية داخل المدرسة، مما يزيد من تعقيد الموضوع ويجعل الدائرة متصلة الأطراف، مما يولد مشاعر النقص والفشل والقلق والاكتئاب والعدوان التي قد تدفع إلى السلوك العنيف بهدف التعويض عن تلك المشاعر وما يترتب على هذا السلوك من مشكلات لاحقة كثيرة.

4.بعد التعصب:

1.4.تعريف التعصب:

يشتق مفهوم التعصب في اللغة العربية من العصبية والتي تقوم على نصرة الفرد عصبته أو جماعته ظالمة كانت أم مظلومة، أما في اللغات الأجنبية لاسيما الإنجليزية فيشتق من الأصل اللاتيني والتي تعني الحكم المسبق، ورغم أن للتعصب جانبين: جانب إيجابي مرغوب وآخر سلبي

غير مرغوب، إلا أن أغلب علماء النفس ركزوا في تعريفاتهم على الجانب السلبي نظرا لماله من معوقات للتوافق النفسي والتكيف الاجتماعي.

ومن أهم التعريفات للتعصب والتي تتناول الجانب السلبي فقط أي الجانب الذي يعبر عن العنف، نذكر ما حدده نيوكومب وآخرون سنة 1965 في أن التعصب هو: "اتجاه بعدم التفضيل يمثل استعدادا للتفكير والشعور والسلوك بأسلوب مضاد لأشخاص آخرين لكونهم أعضاء في جماعة معينة".

وعرفه ستيفان سنة 1983 بأنه: "اتجاهات سلبية تجاه أفراد ينتمون إلى جماعة معينة، سواء قامت هذه الجماعة على أساس ديني أو سياسي أو أنها تنتمي إلى طبقة اجتماعية أو كونها تتسم بخصائص معينة".

أما ألبورت سنة 1954فحدد تعريف التعصب في: "تبني الأفكار السيئة عن الآخرين دون توافر دلائل كافية تبرر ذلك".

وذهب ميلنر 1975 إلى أن: "الاتجاه التعصبي هو استعداد للاستجابة للجماعات الأخرى، يتميز بعدم المنطقية، عدم العدالة وعدم التسامح، ويصاحب الاتجاه التعصبي أفكارا جامدة، وهي إسناد سمات مفترضة عن جماعة كاملة إلى كل فرد فيها". **(جون دكت، 2000، ص 65)**

ومن التعريفات التي تناولت التعصب بجانبيه السلبي والإيجابي نذكر تعريف كلينبرغ 1968: "التعصب هو مشاعر أو استجابات خاصة لدى بعض الأشخاص، توجه نحو أي موضوع من الموضوعات، لا تقوم على أساس واقعي، وقد تكون إيجابية أو سلبية".

كما عرفه سيكورد وباكمان 1974 بأنه: "اتجاه يجعل صاحبه يفكر ويشعر ويسلك بطرق مفضلة أو غير مفضلة، نحو جماعة معينة أو نحو أعضائها من الأفراد". **(توفيق مرعي أحمد بلقيس، 1984، ص 83)**

وإجمالا من كل التعريفات السابقة، يمكن تبني التعريف الذي قدمته موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ومؤداه أن التعصب هو: "اتجاه نفسي لدى الفرد يجعله يدرك فردا معينا أو جماعة معينة أو موضوعا معينا إدراكا إيجابيا محبا أو سلبيا كارها دون أن يكون لذلك ما يبرره من المنطق أو الشواهد التجريبية".

2.4.خصائص التعصب:

يتميز التعصب بعدة خصائص، أهمها:

-اتجاه نفسي يقوم على ثلاث عناصر أساسية: اعتقاد ومشاعر ونزعة سلوكية تتفق مع هذه المشاعر وهذا الاعتقاد.

-يتضمن التعصب حكما مسبقا، أي لا يقوم على أساس منطقي أو موضوعي.

-أنه يؤدي مجموعة من الأغراض للشخص المتعصب، أهمها مساعدة الشخص على تحقيق هدف معين أو إشباع حاجة ما أو المحافظة على صورة الذات لديه كحيل دفاعية.

-التعصب هو استجابة متعلمة تنشأ عن طريق التقليد والمجاراة للجماعة التي ينتمي إليها الشخص المتعصب أكثر مما تنشأ عن طريق الاتصال بالمثير موضوع التعصب.

3.4.بعض المفاهيم المرتبطة بالتعصب:

ترتبط بالتعصب مفاهيم أخرى متعددة تبدو ذات صلة وثيقة به، أهمها التمييز، التحيز، الجمود القوالب النمطية والتصلب:

1.3.4.التمييز: وهو يعبر عن مدى تقبل فرد لشخص معين، ورفض لشخص آخر على أساس انتمائه أو عدم انتمائه لجماعة معينة، فهو ترجمة فعلية عبر سلوكات عملية لمشاعر معينة لدى الشخص المتعصب تجاه شخص أو جماعة معينة، فالتمييز هو السلوك الفعلي الذي يجسد الاتجاهات التعصبية.

2.3.4.التحيز: وهو يمثل الجانب الانفعالي الوجداني لظاهرة التعصب.

3.3.4.الجمود: يشير هذا المفهوم إلى مقاومة التغير بالنسبة للأنساق الكلية للمعتقدات ذلك أن الجمود يعتبر خاصية لنسق المعتقدات تعوق صاحبها عن إحداث التغيير، والجمود يتشكل من عدة خصائص، منها أنه طريقة منغلقة على التفكير، ترتبط بأي إيديولوجية بصرف النظر عن مضمونها، وعدم تحمل الأشخاص الذين يختلفون أو يعارضون المعتقدات الخاصة بأصحابها وتسامح مع الأشخاص الذين يعتنقون معتقدات مشابهة.

4.3.4.القوالب النمطية: يتعلق هذا المفهوم بالمعتقدات والتصورات الاجتماعية، أول من استعمله ليبمان في مؤلفه 1922: "يشير إلى تلك الصور التي برؤوسنا، والتي تبتعد عن الحقيقة والواقع مما ينجر عنها إفراط في التعميم أو التبسيط".

ونظرا لكون القوالب النمطية في أغلب الأحيان آراء غير مرتبطة بالواقع، فإنها ترتبط بمفهوم التعصب ارتباطا وثيقا، ذلك أن القالب النمطي يعتبر المكون المعرفي للاتجاه التعصبي.

5.3.4.التصلب: ويعبر عن العجز النسبي عن تغيير الشخص لسلوكه أو اتجاهاته عندما تتطلب الظروف الموضوعية، ذلك أنه يشير عموما إلى مقاومة اللجوء إلى أنواع جديدة من الاستجابات.

4.4.مجالات ومظاهر التعصب:

تتجلى الاتجاهات التعصبية في كثير من المجالات والمواقف الحياتية، ومن أهمها:

1.4.4.المجال القومي:

حيث يظهر تعصب الشخص في حب وطنه، والغيرة عليه، وتفضيل مصلحته عن مصالحه الشخصية، والشعور بالانتماء له والتضحية من أجله والثقة في الإنتاج الوطني، وقدرة أبناء الوطن على الخلق والإبداع، وإبداء كراهية نحو الدول المعادية للوطن، ورفض الزواج بالأجنبيات، وكذا رفض شراء المنتجات المستوردة.

وقد يأخذ شكل هذا التعصب اتجاها سلبيا في شكل الحرب الصريحة، ومن أهم الأمثلة في هذا المجال، دراسة كل من سينها وابادهايا 1960 حول التعصب بين الصين والهند إثر خلافاتهما على الحدود سنة 1959.

2.4.4.المجال السياسي:

ويتجلى التعصب قي تبني فكر سياسي معين، واعتباره الوحيد الصحيح من بين الأفكار السياسية والدفاع عنه بكل الوسائل والتحيز لكل الأحزاب التي تتبنى نفس الفكر السياسي مع رفض كل الأفكار والأحزاب المغايرة، وعدم تقبل أي نقد قد يطاله.

وأهم الدراسات نذكر دراسات منهارت 1980 في جنوب إفريقيا حول بعدي المحافظة والتحرر في المجال السياسي وعلاقتهما بالتعصب، حيث وجد ارتباط التعصب أكثر ببعد المحافظة.

3.4.4.المجال الديني:

ويرتبط التعصب هنا بربط نجاح البشرية باعتناق دين معين دون سواه، والتحمس لمناصرة الدين والسعي إلى ربط علاقات وثيقة مع الأشخاص من نفس الدين، ورفض أية علاقة مع أشخاص من ديانات أخرى والنفور منهم، والشعور بالتهديد عند تنامي قوة الديانات الأخرى.

لقد أجريت عدة دراسات على الدين (المسيحية خاصة) كمجال وموضوع للتعصب، أهمها دراسات أرجيل وبيت حالاحمي 1975، حيث وجدا أن أعضاء الكنيسة أكثر تعصبا من غير المنتمين لها.

4.4.4.المجال الرياضي:

ويتعلق التعصب في هذا المجال بالميل إلى تشجيع نوادي رياضية معينة دون غيرها، والشعور بالانتماء لها والاعتقاد بتفوقها ومهارة لاعبيها دون سواهم من الأندية الأخرى، وعدم تقبل هزيمتها وتفضيل صداقات مع مشجعي نفس النادي وكراهية لاعبي ونجوم الأندية الأخرى، والمبالغة في التعبير الحماسي أثناء متابعة المباريات لنفس النادي.

إن أساس التعصب هنا هو التنافس بين الجماعات والذي يسبب الصراع والعداء فيما بينها،والتماسك والتآزر داخل الجماعة الواحدة، هذا ما توصل إليه شريف 1967، في دراسته لأطفال أمريكيين يحضرون مخيما صيفيا شكل منهم جماعات عشوائية انخرطت في مسابقات وألعاب رياضية، أدى ذلك إلى ظهور سريع لعداء شديد بين الجماعات، وتكررت نفس النتائج مع عينات مختلفة.

5.4.4.المجال الطبقي:

في تحديد مفهوم التعصب، يذهب الباحث جرجن 1981 إلى أنه استعداد للاستجابة نحو شخص بسلوك غير ملائم بسبب الطبقة أو الفئة التي ينتمي إليها. **(جون دكت، 2000، ص 54)**

ويظهر التعصب من خلال هذا المجال في اختصار التعاملات على الأشخاص ذوو نفس المستوى المادي أو الاجتماعي أو يقيمون بنفس المنطقة السكنية، وتفضيلهم عند إقامة علاقات الصداقة أو الزواج، والاعتقاد بوجود فروق في الذكاء وسمات الشخصية بين الأغنياء والفقراء.

6.4.4.مجال التعصب العنصري:

إن التعصب العنصري هو شكل من أشكال العداء بين جماعتي الأقلية والأكثرية المختلفتين في واحدة أو أكثر من العناصر كالدين، الملامح الجسمية الظاهرة، الأصل القومي واللغة والتقاليد الثقافية، والذي ينشأ أساسا من طبيعة العلاقات القائمة بينهما. فقد رأى كل من ديوي وهمبر 1966 أن الجماعتين تدخلان في حلقة جهنمية مفرغة تنطلق من التعصب التقليدي بين الجماعتين الذي يؤدي إلى فرص محدودة للحياة الاجتماعية والاقتصادية أمام جماعة الأقلية والذي يؤدي بدوره إلى انخفاض المكانة الاجتماعية لجماعة الأقلية مما ينشأ عنه نقص في التفاعل والتواصل بين الجماعتين والذي يكون عائقا يحول دون المشاركة في القيم الاجتماعية ويؤدي إلى نمو سمات واتجاهات غير مرغوب فيها عند جماعة الأقلية، والتي تستند عليها جماعة الأغلبية لتعزيز تعصبهم ضد جماعة الأقلية. **(توفيق مرعي أحمد بلقيس، 1984، ص 75)**

7.4.4.مجال التعصب على أساس الجنس:

تعتبر الاتجاهات التعصبية ضد المرأة من أهم أشكال التعصب المنتشرة حاليا، فقد أجريت العديد من الدراسات كدراسة بروفرمان 1972، حيث طلب من مجموعات من الأشخاص أن يقوموا بوصف الخصال المميزة لكل من الرجل والمرأة وأوجه الشبه والاختلاف فيما بينهما،ووجدوا أن ثمة ما يشبه الإجماع على الخصال التي تبدو مميزة بصورة نمطية لكل من الرجل والمرأة، فالرجال مثلا يتسمون بالكفاءة والاستقلال، أما النساء فهن يتسمن بالتعاطف والتعبيرية. **(معتز سيد عبد الله 1989، ص 74)**

5.4.تكون الاتجاهات التعصبية:

يذكر الكثير من الباحثين أن الاتجاهات التعصبية كباقي الاتجاهات الاجتماعية الأخرى، تتكون أو تكتسب في مرحلة الطفولة من خلال عمليات التعلم التي يتعرض لها الشخص في المواقف المختلفة للتنشئة الاجتماعية.ويمكن تلخيص نتائج بعض الدراسات المتعلقة بعملية تكوين أو ظهور التعصب، فقد وجد أن:

-عملية التعصب تبدأ مبكرا جدا في حياة الطفل، فقد ذكر تايزون 1985 أن الوعي بالفروق العنصرية وبالتفضيل العنصري (لون الجلد مثلا) ينشأ في مراحل مبكرة جدا من العمر، غالبا ما بين ثلاثة إلى خمسة أعوام، مقابل الوعي بالفروق الدينية أو القومية والتي تظهر حوالي العاشرة أو ما بعدها. **(جون دكت، 2000، ص22)**

وفي دراسة أمريكية على أطفال بيض لقياس تكوين اتجاهات التعصب لديهم نحو أطفال زنوج دراسة لـ: محمود سيد أبو النيل سنة 1985، توصلت إلى أن:

-عملية التنشئة الاجتماعية خاصة الأسرة يتم فيها توجيه الأطفال نحو التعصب.

-أن تكوين الاتجاهات نحو التعصب عملية مستمرة لا تتوقف.

-الاتجاهات التعصبية غير المرغوبة تلقى دعما اجتماعيا من المجتمع.

أما عن كيفية انتقال التعصب إلى الأطفال، فيتم بالتعلم بالنموذج، ذلك أن المجتمع الأمريكي مثلا يغرس في نفوس الأطفال منذ السنة الثالثة من العمر اتجاهات تعصبية عمداء خاصة عندما يتحدث الآباء داخل أسرهم عن الجماعات الأخرى مثل السود والهنود، أو حتى بتوجيهات من المعلمين وجماعات الأقران. **(محمد حمدي حجار، 1999، ص60)**

إذا يكتسب الطفل التعصب بواسطة آليات نفسية محددة هي التعلم بالنموذج، حيث يدعو كل من الأب والأم إلى التعصب في مختلف المواقف الدينية، السياسية، العشائرية...، فمشاهدة الطفل لسلوك التعصب لدى والديه يغرس في ذاته التعصب، فيثير سلوك التعصب لدى الطفل مشاعر يتآلف معها تدريجيا حتى تصبح عنده سلوكا مقبولا، ويصبح التعصب سلوكا سويا.

6.4.المظاهر السلوكية للتعصب:

لقد افترض البورت 1954 خمس مظاهر سلوكية تتزايد في شدة تعبيرها عن التعصب، وهي:

1.6.4.التعبير اللفظي:

داخل حدود الجماعة التي ينتمي إليها الشخص، حيث يكون التعبير غير صريح خارج الجماعة، أما داخلها يتاح للشخص التنفيس عن بعض مشاعر البغض والكراهية بحرية.

2.6.4.سلوك التجنب أو التحاشي:

فعوض توجيه الشخص المتعصب الأذى مباشرة للجماعة الخارجية، نجده يتبنى سلوك الابتعاد عن التعامل مع أعضاء هذه الجماعة.

3.6.4.سلوك التمييز أو التفرقة:

ويقصد به منع أعضاء الجماعة الخارجية من الحصول على بعض التسهيلات والامتيازات كالوظائف أو الإقامة في بعض الأماكن، أو سلبهم حقوقهم أو حرمانهم من بعض الفرص كالتعليم، الترقية، العلاج.

4.6.4.العنف والعدوان الجسمي:

قد يصل السلوك التعصبي إلى حد العدوان الجسمي على أعضاء الجماعة موضوع الكراهية.

5.6.4.الإبادة:

وهو سلوك أكثر عداوة ومن مظاهره الإبادة الجماعية والإعدام دون تحكيم للقانون.

7.4.عوامل ظهور التعصب:

يمكن تصنيف العوامل المؤدية إلى تكوين الاتجاهات التعصبية إلى قسمين:

1.7.4.العوامل النفسية:

وهي عوامل تتعلق بالفرد،و منها:

1.1.7.4.نسق قيم الفرد:

ويقصد به ترتيب القيم المقبولة لدى الشخص، ومن أهم القيم المحددة للتعصب، نذكر الغيرية والمساواة والحرية.

2.1.7.4.الشخصية التسلطية:

ترتبط الشخصية التسلطية بالشخصية شديدة التعصب ارتباطا وثيقا، ومن أهم سمات الشخصية التسلطية الخضوع المبالغ فيه للسلطة، التمسك الصارم بالقيم والتقاليد السائدة، تأكيد القوة، الغلظة والعداوة العامة.

3.1.7.4.عدم تحمل الغموض:

يشير إلى الابتعاد والتهرب من مواجهة المشكلات القابلة لتفسيرات عديدة، والشعور بالضيق حينما يواجه الفرد بمجموعات اجتماعية معقدة، تتسم فيها المبادئ المتعارضة بالتداخل. **(معتز سيد عبد الله، 1989، ص59)**

4.1.7.4.القلق النفسي وعدم الشعور بالأمان:

فقد اعتبر كل من جانو ويتز وبتلهيم 1964: "أن القلق النفسيمحدد هام من محددات الشخصية الممهدة لنشأة الاتجاهات التعصبية".

5.1.7.4.المجاراة:

وتعني انصياع الفرد لضغوط الجماعة، واقعية كانت هذه الضغوط أو وهمية.

6.1.7.4.تقدير الذات:

توجد علاقة عكسية بين تقدير الفرد لذاته وزيادة اتجاهاته التعصبية، ذلك أن الشخص الذي لا يتقبل نفسه لا يتقبل الآخرين.

7.1.7.4.الرضا عن العمل:

وجد أن معظم المتعصبين يواجهون مشكلات مختلفة في أعمالهم» تجعلهم غير راضين عنها.

2.7.4.العوامل الاجتماعية:

وهي ظروف يواجهها المجتمع، تساعد على ظهور التعصب، من أهمها:

-اختلاف أو تباين الجماعات المكونة للمجتمع، فكلما زاد هذا الاختلاف بين الثقافات الفرعية والأديان، زادت ظروف نشأة ونمو الاتجاهات التعصبية.

-التغير الاجتماعي السريع الذي يصاحبه نوع من عدم الاتزان والقلق عند الأفراد الذين يلجؤون إلى التعصب كوسيلة لتغطية هذا القلق.

-الجهل وعدم وجود فرص للاتصال بين الجماعات المختلفة في المجتمع الواحد، فقد أثبتت الدراسات أنه كلما ازدادت معرفة الفرد بالحقائق والمعلومات عن الجماعات التي يتعصب ضدها، قل تعصبه ضدها.

-المنافسة والخوف من الفشل في موقف التنافس، تجعل الفرد الذي يخشى المنافسة يضطهد من ينافسه حتى يحس بالأمان.

8.4.نظريات التعصب:

تعددت النظريات التي حاولت تحديد وتفسير الاتجاهات التعصبية، نظرا لتعدد وتفاعل عوامل تكون وظهور التعصب، لذا فقد صنفت هذه النظريات إلى ثلاث فئات رئيسية:

1.8.4.نظريات الصراع بين الجماعات:

تركز هذه النظريات على الجماعات ككل، والبيئة الثقافية كمحدد هام في نشأة الاتجاهات التعصبية.ومن النظريات الممثلة لهذه الفئة، نظرية نموذج الصراع القائم بين الجماعات والتي تفترض صراعا وتنافسا بين جماعتين لأسباب سياسية، أو اقتصادية أو اجتماعية يؤدي إلى تهديد كل منهما الأخرى، تنتج عنه مشاعر عدائية بينهما، وحدوث تقويمات سلبية متبادلة. وأهم باحثي هذه النظريات، تجد من اهتم بالتنافس بين الجماعات مثل شريف 1967، ومن ركز على علاقات السيطرة والاستغلال مثل كوكس 1948 الذي كان يمثل التيار الماركسي وفكرته حول العنصرية القائمة على أنها من إنتاج الرأسماليين بهدف تنمية المنافسة والتقسيم بين العمال البيض والسود بهدف زيادة الاستغلال.

2.8.4.النظريات المعرفية:

تقوم هذه النظريات على التصورات العقلية للفرد، وأثرها في تحديد كيفية معالجته للمعلومات المتعلقة بالأشخاص والأحداث الاجتماعية، وما قد يطرأ عليها من تشوهات إدراكية تؤدي إلى تحيزات معرفية منظمة تسبب في ظهور التعصب، أو القوالب النمطية. وأهم الممثلين لهذه النظريات نظرية السلوك بين الجماعات حيث تستعين هذه النظرية بمفاهيم كالتصنيف إلى فئات والإدراك الاجتماعي، حيث يفسر ظهور التعصب لمجرد تصنيف وتقسيم الأفراد إلى فئات وجماعات.

ومن بين أبرز أصحاب هذه النظريات نذكر تاجفيل 1969، الذي أكد على دور التصنيف الاجتماعي في تشكيل القوالب النمطية.

3.8.4.نظريات التعلم:

ينظر أصحاب هذه النظريات إلى التعصب على أنه اتجاه يتم تعلمه واكتسابه من خلال التنشئة الاجتماعية المتمثلة خاصة في الوالدين والمعلمين وجماعة الأقران ومختلف وسائل الإعلام.

ومن أهم هذه النظريات، نذكر نظرية التصنيف الاجتماعي التي تؤكد أن التعلم يحدث عن طريق التقليد، والمحاكاة بالاعتماد على التدعيم الذاتي، فالطفل يميل إلى اكتساب صور التعصب السائدة في بيئته الاجتماعية.

وأبرز الباحثين الممثلين لهذه النظرية ميلنر سنة 1983، الذي يؤكد على أن تنشئة الطفل على التعصب ليست عملية تلقين سلبية بل عملية يشارك فيها الطفل لأنه: "يناضل للوصول إلى فهم للعالم، وهذه مهمة بنائية إيجابية وليست مجرد امتصاص كسول لآراء الوالدين". **(جون دكت، 2000، ص80)**

9.4.التعصب والعنف المدرسي:

إن التعصب والعنف وجهان لعملة واحدة، حيث أن كلاهما يدعم الآخر فالتعصب هو شعور داخلي يجعل الإنسان يتشدد، فيرى نفسه دائما على حق ويرى الآخر على باطل بلا حجة أو برهان، وقد يتولد لدى الفرد شعور باحتقار الآخر وعدم الاعتراف بحقوقه وإنسانيته.

أما العنف فهو كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين أو إلى تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين، وقد يؤدي إلى الأذى النفسي أو الجسدي.

لذلك فإن التعصب يدفع الفرد إلى العنف وإيذاء الآخرين وسلب حقوقهم والتعدي على ممتلكاتهم وانتهاك حقوقهم، فمن الأسباب الرئيسية لظاهرة التعصب والعنف نجد: **(روبرت مكلفين ورتشارد غروس، 2002، ص 256)**

-التنشئة غير السليمة للفرد حيث أن الأطفال الذين عاشوا في بيئة مليئة بالعنف الأسري كانوا أكثر انحرافا للسلوكيات غير الصحيحة خلال اندماجهم في المجتمع.

-الوحدة والفراغ الذي يشعر به الفرد داخل أسرته، مما يولد لديه دافعا بعدم تقبله للأشخاص المحيطين به،الأمر الذي يجعله يشعر بالتشدد على رأيه وعدم تقبله للآخرين، مما يدفعه لاحتقارهم وممارسة العنف اللفظي وقد يتجاوز ذلك العنف الجسدي لفرض الرأي.

-عدم وجود المسائلة والمحاسبة، مما يولد رغبة لدى الفرد بأن يفعل ما يريد دون الاهتمام بالآخرين.

-البيئة المدرسية غير الآمنة التي يستخدم المعلمون فيها أساليب سخرية أو استهزاء أو عدم اهتمام للمتعلم أو نظرة المتعلمين له بسخرية واحتقار بسبب فقره أو لباسه، فهذا يؤثر سلبا على المتعلم فيشعره بالنقص وهذا سبب يجعله يستخدم العنف.

وقد يكون فعل العنف رمزيا لكن مع بعد التعصب يتحول إلى أفعال، إذ أن مجرد التعصب لفكرة هو في حد ذاته عنف رمزي لاقترانه بالطعن في غيره المخالف طعنا إنكاريا،وليس أمام عقل متعصب مساحة من احتمال، أو مساحة قد يملؤها رأي آخر محتمل.لكن عنف المتعصب الرمزي يصبح أشد أذى وخطورة، حين يفصح عن نفسه في شكل مادي، حيث يتحول إلى سلوك عنيف.

خلاصة:

مما سبق ذكره نستنتج أن الأبعاد النفسية هي سلسلة حلقات من الأسباب والعوامل المتداخلة والمترابطة فيما بينها، ويصعب فصلها عن بعضها البعض وإرجاع البعد النفسي إلى سبب أو عامل دون آخر، الأمر الذي دفع بالعلماء في ميدان علم النفس بصفة عامة وعلماء النفس العيادي بصفة خاصة، إلى إعطاء أهمية كبيرة لدراسة الأسباب والعوامل والتركيز على دراستها قصد معرفة طبيعة البعد النفسي، ومن ثمة تشخيصه وتقديم خطة علاجية مناسبة في علاج أي بعد من الأبعاد النفسية التي تعرض لها الفرد خلال استجابته لمثيرات تجعل من صحته النفسية لاسوية.

من خلال هذا الفصل تبين لنا أن العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من الأبعاد، وقد تكون أحيانا متداخلة مع بعضها البعض ومع العنف المدرسي كذلك، كالقلق، والاكتئاب، والعدوان، والتعصب، كما تبين لنا أيضا أن هناك عدة اتجاهات نظرية حاولت تفسير هذه الأبعاد وتحليلها والكشف عن أسبابها ومظاهرها، وفهم تداعياتها وانعكاساتها على المتعلم والمجتمع على حد سواء، وفي ضوء ذلك يمكن القول بأن ما ورد من أبعاد لا نستطيع أن ننكر أو نؤكد بعدا على حساب بعد آخر، ذلك أن كل بعد من الأبعاد السابقة قد ساهم في تفسير جانب من جوانب العنف المدرسي، ولهذا لا ننظر إلى هذه الأبعاد على أنها متناقضة أو متعارضة وإنما هي أبعاد متكاملة، وما علينا إلا أن نجمع بينها إذا أردنا دراسة متكاملة شمولية لظاهرة العنف المدرسي.

الفصل الرابع

الأبعاد الاجتماعية للعنف المدرسي

تمهيد

1.بعد التفكك الأسري

2.بعد سوء التنشئة الأسرية

3.بعد الفقر

4.بعد تفكك القيم الاجتماعية

خلاصة

تمهيد:

أصبحت ظاهرة العنف المدرسي في الفترة الأخيرة التي تحول فيها المجتمع الدولي إلى قرية صغيرة بسبب انتشار وسائل الاتصال والتقدم التكنولوجي السريع، ظاهرة خطيرة جديرة بالرصد والدراسة والتحليل خاصة إذا ما تعلقت بالمراهق داخل المؤسسة التربوية، هذا الأخير الذي يشكل عماد المستقبل للمجتمع، كما أن العنف في مرحلة الصغر يشكل خطورة على المجتمعات ذلك أن المراهق العنيف قد يكون هو مجرم الغد، حيث أن احتراف الجريمة لا يأتي فجأة أو من فراغ وإنما يلزمه دائما الإعداد والممارسة والتدرج، وقلما يتحول إنسان سوي بين عشية وضحاها ليصبح مجرما متمرسا يتخذ الجريمة وسيلة للعيش والاسترزاق دون أن يكون له تاريخا إجراميا منذ الصغر تمرس من خلاله على السلوك الإجرامي، ونظرا لأهمية ظاهرة العنف المدرسي فقد احتلت هذه الظاهرة جزء لا يستهان به من تخصصات مختلفة مثل علم الاجتماع وعلم النفس، حيث تناولت هذه الظاهرة في محاولة لتفسيرها والكشف عن العوامل والأسباب التي تقف وراء تفشيها.

إن التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الأفراد هو المسؤول عن عملية التأثير بينهم، وعلى هذا الأساس فإن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يؤثر ويتأثر اجتماعيا. إن التحليل الاجتماعي للظواهر الاجتماعية السائدة في المجتمعات يؤكد على علاقة بعض هذه الظواهر، وخاصة منها العنف الذي يشكل مظهرا من مظاهر الإنسان بارتباطه بقضايا التنشئة الاجتماعية وتأثيرات البيئة الاجتماعية التي يعيش وسطها الإنسان. عند ولادة الإنسان لا يمكن أن نصفه بأية صفة اجتماعية أو ثقافية (عنيف، عدواني ...) ولكن يتعلم ذلك من خلال المحيطين به عن طريق التفاعل والاحتكاك، وتلعب الأسرة في هذا السياق الدور البالغ الأثر من خلال عملية التنشئة الاجتماعية باعتبارها الخلية الأولى التي تحتضن الطفل وتكون أولى اتجاهاته، كما تعمل الأسرة على غرس القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع لتعزز لديه من خلال تمثلاته للتعابير الأخلاقية للبعد الاجتماعي في شخصيته، ومن هذا المنطلق سنتطرق في هذا الفصل إلى الأبعاد الاجتماعية للعنف المدرسي والتي تتمثل في: بعد التفكك الأسري، بعد سوء التنشئة الاجتماعية، بعد الفقر، وبعد تفكك القيم.

1.بعد التفكك الأسري:

1.1.مفهوم التفكك الأسري:

1.1.1.الأسرة في اللّغة:

مفرد جمعها أسر، هي الدرع الحصينة. **(ابن منظور، 2003، ص 77)**

وفي المعجم الوسيط هي:"الدرُع الحصينة وأهل الرجل وعشيرته والجماعة يربطها أمر مشترك،وجمعها أسر. **(إبراهيم أنيس وآخرون، 1972، ص 18)**

أصل كلمة الأسرة مأخوذة من الأسر، بمعنى الشدّ والعَصْب، أو كل الشيء أو جميعه، تقول هذا الشيء لك بأسره أي كله، وجاءوا بأسرهم يعني جميعهم،وفي اللغة مشتقة من الأسْر، أو القيد الذي يُقيد أو يُربط به، تقول هذا أَسَرَ الأسر أي قَيّدَه، والأسرة بالضم: الدِرْعٌ الحصينة، ومن الرجل العشيرة والرهط الأدنون، وأهل بيت الرجل وسموا بذلك، لقوة الرباط الذي يربطهم ويوفر لهم الحماية والمنعة ولأنه يتقوى بهم. **(محمد فريد وجدي، 1980، ص 277)**

وقد شاع استعمالها عرفا في معنى: أهل الرجل وعشيرته بحيث إذا أطلقت كلمة "أسرة" انصرف الذهن مباشرة إلى مجموعة أفراد ذوي صلات معينة، من قرابة أو نسب يعيشون معا، أو ينحدر بعضهم من بعض، وإلى القوة في روابط الأسرة.

2.1.1.الأسرة اصطلاحا:

عشيرة الإنسان ورهطه الأدنون لأنه يتقوى بهم.

أما مفهومها في الإسلام فيشمل الزوجين والأولاد وفروعهم، كما يشمل الأصول من الآباء والأمهات، ويدخل فيهم الأجداد والجدات. **(محمد أبو زهرة، 1976، ص 62)**

وهي: "الوحدة الأولى للمجتمع وأولى مؤسساته التي تكون العلاقات فيها في الغالب مباشرة، ويتم داخلها تنشئة الفرد اجتماعيا، ويكتسب فيها الكثير من معارفه ومهاراته وميوله وعواطفه واتجاهاته في الحياة، ويجد فيها أمنه وسكنه".

كما يمكن تعريف الأسرة بأنها: "الوعاء الحافظ للنسب والقربى والرحم، وعبره يتم انتقال الثروة من جيل إلى جيل".

وهي: "رابطة اجتماعية،تتكون من زوج وزوجة وأطفالهما، وتشمل الجدود والحفدة، وبعض الأقارب على أنْ يكونوا مشتركين في معيشة واحدة. **(محمد عقلة، 2002، ص 17، 18)**

كما تعرف بأنها: "النظام الاجتماعي الذي ينشأ عنه أول خلية اجتماعية تبدأ بالزوجين، وتمتد حتى تشمل الأبناء والآباء والأمهات والإخوة والأخوات والأقارب جميعا".

كما تعرف بِأنها: "جماعة اجتماعية أساسية ودائمة ونظام اجتماعي ورئيسي،وهي ليست أساس وجود المجتمع فحسب، بل الأخلاق والدعامة الأولى لضبط السلوك والإطار الذي يتلقى منه الإنسان أول دروس الحياة الاجتماعية". **(سناء الخولي، 1972، ص 1)**

والأسرة هي:"الوحدة الاجتماعية الأولى والبنية الأساسية التي ترعى نمو الطفل،وهي لهذا اشتملت على أقوى المؤثرات التي توجه نحو السلم". **(سعاد إبراهيم صالح، 1984،ص 62)**

كما تعرف الأسرة في العرف الاجتماعي السائد بأنها:"المجموعة الصغيرة والمكونة من الزوجين والأبناء، أساس هذه الأسرة الزوجان المكونان من رجل وامرأة،وهما اللذان يقومان بالدور الأساس والفعال في التكوين والتنظيم والرقابة من البداية إلى النهاية". **(حسن أيوب، ،ص 198)**

وعليه يمكن القول بأن مفهوم الأسرة يشمل: الزواج والتناسل،وتربية الأولاد،وأن يكون الزواج بين رجل وامرأة برباط شرعي لا أن يتم بين أي شخصين، وينظر الإسلام للأسرة على أنما نواة المجتمع والمكون الأساسي له والبيئة الاجتماعية الأولى التي ينشأ فيها الإنسان فتؤثر عليه سلبا أو إيجابا.

3.1.1.تعريف التفكك الأسري:

التفكك الأسري مصطلح عصري، ومن تعريفاته: "هو الانحلال الأسري، ويقصد به اتجاه التفاعل بين الوحدات التي تتكون منها الأسرة،ضد المستويات الاجتماعية المقبولة،بحيث يحول ذلك بين الأسرة وبين تحقيق وظائفها، والتي لابد لما من القيام بماء لتوفير الاستقرار والتكامل بين أفرادها". **(فتحي أمين عبد الواحد، 1994، ص 38)**

ويعرف على أنه: "فشل أحد أعضاء الأسرة في القيام بواجباتهم نحو بعضهم البعض، مما يؤدي إلى ضعف العلاقات وحدوث التوترات بين أفرادها،وهذا يؤدى إلى انفراط عقد الأسرة". **(معن خليل عمر، 2009، ص 36)**

ويعرف بأنه: "عبارة عن أزمات ومشاكل تستولي على الأسرة،فتؤدي إلى تمزقها، وتجعل أفراد الأسرة يعيشون منفصلين". **(سناء الخولي، 1972،ص 22)**

ويعرف بأنه: "أي وهن، أو سوء تكيف وتوافق، أو انحلال يصيب الروابط التي تربط الجماعة الأسرية كل مع الآخر، ولا يقتصر وهن هذه الروابط على ما يصيب العلاقة بين الرجل والمرأة، قد يشمل أيضا علاقات الوالدين بأبنائهما". **(محمد عاطف غيث، ص 51)**

ويعرف على أنه: "حالة من الاختلاف الداخلي والخارجي، الناجم عن وجود نقص في إشباعات الأسرة لأفرادها، مع وجود أنماط سلوكية سلبية ناتجة عن خلافات بين أفراد الأسرة ، ويعد انهيارا للوحدة الأسرية، وتحلل أو تمزق نسيج الأدوار الاجتماعية،وذلك عندما يخفق فرد أو أكثر من أفرادها في القيام بالدور المناط به على نحو سليم، أو رفض التعاون بين أفراد الأسرة وسيادة عمليات التنافس والصراع بين أفرادها". **(أحمد يحي عبد الحميد، 1998، ص 18)**

2.1.أسباب التفكك الأسري:

تعاني الأسرة في العصر الحاضر من وجود ضعف وتفكك بين أفرادها، فالروابط العائلية والتقاليد الحسنة لم تعد لها تلك القوة والدور في حياة الأسرة قياسا بما كانت عليه في السابق، ومن النادر أن تكون حياة الأسرة كاملة ومستقرة طوال دورة الحياة،لأن كثيرا من الأحداث التي تتعرض لها الأسرة تؤدي إلى حدوث أزمات ومشاكل، ومن الصعوبة بمكان حصر الأسباب المؤدية لأسباب مشكلة التفكك الأسري وذلك: لكثرتها، وتنوعها، واختلافها من بيئة لأخرى، ومن مكان وزمان لآخر، وكذلك لتداخل أكثر من سبب في نشأتها، وهي ليست ثابتة، بل متغيرة حسب الظروف والأحوال والتطورات ولكن من الأسباب التالي:

1.2.1.عدم الالتزام بأسس الشريعة في بناء البيت المسلم:

فقد وضع الإسلام أسس الأسرة المسلمة،بما يحقق المصلحة لكل فرد من أفرادها، ودعا المسلم إلى الالتزام بها ليستقر بناء البيت المسلم،لذا فأي مخالفة لهذا الشرع لابد أن تخل بالبنيان، وتخرج به من

إطار المودة والرحمة،ومن هذه الأسس الشرعية أسس اختيار الزوج والزوجة وفق ميزان التدين والصلاح، فالواقع يظهر لنا أن أسس الاختيار الزواجي أصبح يغلب عليها تقديم وتغليب المعايير المادية،والسعي وراء المظاهر الخارجية والكماليات لدى كل من الطرفين، ولذا لم يعد مفهوم الزواج في الأسر المسلمة مختلفا عنه في الأسر غير المسلمة، نظرا لضياع المقاصد الشرعية من الزواج الأمر الذي سرعان ما يفضي إلى تفكك البناء الأسري. **(شادية التل وآخرون، 2001، ص 37)**

وكذلك ضعف الوازع الديني،والبعد عن منهج الله ويتمثل هذا الجانب في عدم تطبيق حدود الله في العلاقات الأسرية، فارتكاب المعاصي وإتيان الفواحش يغضب الله عز وجل، ويظهر أثر هذا الغضب للعبد في ضيق النفس وقلة البركة واضطراب العلاقات الأسرية.

ويذكر ابن القيم في العقوبات التي رتبها الله سبحانه وتعالى على الذنوب،أنه تعالى: " قد رتب المعيشة الضنك على الإعراض عن ذكره، فالمعرض عنه له من ضنك المعيشة بحسب إعراضه وإن تنعم في الدنيا بأصناف النعم، ففي قلبه من الوحشة والذل والحسرات التي تقطع القلوب، والأماني الباطلة والعذاب الحاضر ما فيه".

ويعد ارتكاب الكبائر والمحرمات تعديا وخروجا على النظام الاجتماعي والأسري، وتأخذ الكبائر والمعاصي أشكالا مختلفة،وتؤثر على الفكر والسلوك، والعلاقات الأسرية هي أكثر ما يؤثر ويتأثر بهذا الانحراف، فالتزام العبد بالعبادات وبالمنهج الإسلامي في التعامل، هو الحصن الحصين من كل خلق سيئ وسلوك جامح. **(شادية التل وآخرون، 2001، ص 41)**

2.2.1.سوء اختيار كل من الزوجين للآخر:

إن بناء الأسرة يبدأ باختيار الزوج من يرى أنها تصلح له، أو العكس، فهذه ركيزة أساسية لبقاء أسرة مستقرة، يأوي كل منهما إلى الآخر ويرتاح وينسجم معه، يتعاونون سويا في حل مشاكلهم، وتربية الأبناء تربية صالحة، وإن أساء الاختيار، مع علمه وتيقنه بعدم مناسبة من ارتبط بها، فسيقع التفكك الأسري بسبب سوء الاختيار، حيث لن يكون هناك توافق وانسجام مع بعضهم البعض.

وكذلك يحث الإسلام عند اختيار المرأة للزواج، النظر إلى القيم الثابتة، من دين وخلق حسن، دون النظر للقيم الزائلة، لأن القيم الثابتة تحمي الأسرة من الصراعات والخلافات الأسرية، بل إنهاك الحصن المنيع، الذي يقي الأسرة من المشكلات التي قد تحدث داخلها.

3.2.1.الإجبار على الزواج:

سواء كان الإجبار تم وفق الأعراف القبلية، كأن تجبر البنت على الزواج من بن عمها، أو يتم الزواج بمطامع دنيوية، مثل زواج صغار السن، بمن يكبرونهم بفارق كبير في العمر، بمطمع دنيوي،كأن يكون بمقابل مالي كبير،أو يكون صاحب منصب، وغير ذلك من الأسباب.

إن إجبار المرأة على هذا الزواج، يؤدي إلى عدم استقرار الحياة الزوجية، وهذا ما يكون في الغالب الأعم لأن بيت الزوجية بني على غير أساس صحيح، فيبقى الخلل قائما، ويصبح مهددا بالزوال والانهيار والتهدم، مهما كان البناء جميلا في الظاهر، لأنها تبقى مظاهر، ما لم يسندها سند واقعي متين.

4.2.1.الجهل بالحقوق والواجبات:

عندما أرسى الإسلام قواعد بناء البيت المسلم، أسس العلاقات داخله على مجموعة من الحقوق والواجبات التي يجب على كل فرد مسلم القيام بها، فإذا ما سارت الأسرة المسلمة وفق هذه الأسس والقواعد تحقق استقرارها، أما إذا اتصف أفرادها بالجهل بهذه الحقوق فإن العلاقات لابد أن تضطرب ويظهر فيها أنماط من المشكلات الأسرية.

فالزوج الذي يجهل ما عليه من واجبات تجاه زوجته وأبنائه سيقصر في دوره، وقد يتعدى مدفوعا بجهله على حقوق زوجته وأبنائه،والزوجة كذلك، فعندما يجهل كلاهما هدف الإسلام من تربية الأبناء، وما أعده الله لهما من أجر في إخراج هذا النسل المسلم، سيتصف نمط معاملتهما وتربيتهما لأبنائهما بالضيق والضجر ثم الإهمال أو القسوة، وكذلك الأبناء عندما يجهلون أجر خدمة الوالدين وعقوبة عقوقهما، فلن يكون هناك رادع لهم من الوقوع في العقوق، وقد أظهرت إحدى الدراسات"أن ضعف الوعي الديني بحقوق وواجبات الآباء والأبناء، كان من أهم دوافع عقوق الوالدين، فكثير من الآباء لا يشغلون أنفسهم بتوعية الأبناء بالحقوق والواجبات المتبادلة بين الآباء والأبناء". **(محمد محمد بيومي خليل، 2000، ص 250)**

كما أن الجهل بالدين قد يأخذ منحى آخر متمثلا في جهل الوالدين بالطرق الإسلامية في التنشئة وهي الطرق التي أقرها الإسلام كتابا وسنة، وعمل علماء التربية الإسلامية على تفصيلها ضمن مؤلفاتهم المختلفة، والجهل بهذه الطرق والأساليب يدفع بالوالدين إلى انتهاج أساليب مخالفة بين الإفراط والتفريط.

5.2.1.ثورة الاتصالات الحديثة:

تعتبر وسائل الاتصال الحديثة سببا من أسباب التفكك الأسري في المجتمعات المعاصرة، على الرغم مما يمكن أن يكون لما من إيجابيات، أهمها: تسهيل الكثير من أمور الحياة وقضاء بعض أوقات الفراغ، إلا أن سلبياتها كثيرة كذلك، حيث أفرط الأفراد في التعامل معها، فبدلا من أن يقضى معها جزء من وقت الفراغ، أحذت كثيرا من أوقات الأفراد، مما أخل بواجباتهم الأخرى نحو أسرهم فالتلفاز يأخذ الكثير من الأفراد كل الفترة المسائية، بل ويمتد مع بعضهم إلى الصباح، مما يعيق قيامهم بمسؤولياتهم الأسرية، يضاف إلى ذلك المحتوى الهزيل، بل والضار الذي يقدم في البرامج خصوصا الفضائية منها، حيث أصبحت ملاذا لكل من هب ودب دون رقيب أو رادع أو حلق أو نظام فأصبحت الإثارة هي الهدف والغاية لجلب أكبر عدد ممكن من المشاهدين، والضحية هي الأسرة التي تنشب بينها الخلافات نتيجة التعلق بما يعرض، أو عدم القيام بالواجبات المطلوب من الفرد القيام بها.

والإنترنت أو شبكة المعلومات العالمية، أحدث وسائل الاتصال دخلت على الأسرة في الفترة الأخيرة وهي وإن كان لها إيجابيات عديدة، إلا أن سلبياتها طغت على إيجابياتها، من خلال سوء تعامل أفراد الأسرة مع هذه الخدمة، حيث ظهر ما عرف بإدمان الإنترنت، حيث يقضي الكثير منهم جل وقته بعد العمل أو المدرسة أمام جهاز الحاسب أو الهاتف النقال، وهي سبب رئيس في تناقص التواصل الأسري بين أفراد الأسرة، وتضاؤل شعور الفرد بالمساندة الاجتماعية من جانب المقربين له، وتناقص المؤشرات الدالة على التوافق النفسي والصحة النفسية، ويتوقع أن ينتج عنها خلافات وتفكك داخل الأسر التي تعاني من إسراف بعض أفرادها في استخدام شبكة الإنترنت.

ويغفل الكثير من الأزواج عما قد تسببه بعض مواقع التواصل الاجتماعي من مخاطر، وما يمكنها أن تقوم به، لدرجة تصل إلى تمديد استقرار الأسرة،وما تحدثه فيها من تفكك وبعد اجتماعي وأسري. إن استخدام الهاتف النقال بما فيه من وسائل التواصل الاجتماعي لفترات طويلة والانشغال بها، من شأنه أن يسبب الضيق بين الزوجين، إذ يجلس الزوج بجانب زوجته من دون أن يعيرها أدنى اهتمام فتشعر وقتها بأنه يهملها، ونفس الشيء بالنسبة للزوج مما يؤدي في الغالب إلى حالات من الخصام وما يتبعها من طلاق وهجر.

لقد أصبحت برامج التواصل الاجتماعي مع شخص غير موجود، وكأن الموجود بجانبك غائب ،سببا رئيسيا للغيرة والمشاكل الزوجية، بل يخلق نوعا من الشك والمشاكل بينهما، وعدم الاهتمام بالبيت، وإهمال شؤون المنزل والأسرة، وكل هذا نتيجة الاستخدام الخاطئ والمتواصل دون مراعاة لمشاعر الآخرين، ما يسبب الكثير من المشاكل بين أفراد الأسرة.

6.2.1.خروج المرأة للعمل:

أفرز خروج المرأة للعمل مجموعة من النتائج الإيجابية والسليبة في شخصية المرأة نفسها وفي دورها ومسئولياتها كأم، ورغم أن هذه النتائج مازالت مثار جدل، إلا أن المفروغ منه أن خروج المرأة للعمل شكل في حد ذاته نوعا من الضغط النفسي والمعنوي على المرأة نفسها، فكثيرا ما تجد المرأة العاملة نفسها أمام متطلبات عدة، قد تعجز عن تلبيتها بشكل يضمن لها تحقيق استقرار نفسي، فتظل في صراع بين تحقيق متطلبات وتوقعات الزوج والأبناء، وبين تحقيق ذاتها وأهدافها في ميدان العمل وبين هذا وذاك تضيق مساحة إشباع احتياجاتها المادية والمعنوية، وليس ثمة شك أن وضعا كهذا كفيل بأن يعرض المرأة إلى اضطراب، وعدم توازن نفسي نحو ذاتها، وفي تعاملها مع الآخرين.

أما عن تأثير خروج المرأة للعمل على علاقتها الأسرية فتشير إحدى الباحثات: "إلى أننا لا نستطيع أن ننكر أن العلاقات الأسرية في الأسرة التي تعمل فيها الزوجة قد تأثرت بعمق، وإن كانت نتائج ذلك تختلف من فئة لأخرى، ومن أبرز جوانب التأثر: ذلك الصراع الظاهر أو المستتر بين الزوج والزوجة على السيادة والميزانية والادخار ومعاملة الأطفال والصلة بالأقارب،وتمضية وقت الفراغ إلى غير ذلك". **(سناء الخولي، 1972، ص 305)**

أما عن تأثير عمل المرأة على الأبناء فيؤكد أحد الباحثين: "أن المرأة العاملة تعود مرهقة من العمل خارج البيت، ولذلك فإنها لا تستطيع أن تتحمل أبناءها، فتلجأ إلى ضربهم ضربا قد يكون مبرحا. **(السيد أحمد المخزنجي، 1993، ص 8)**

والحقيقة أن وجود نوع من التوافق أو عدمه يعتبر نسبيا،ويتوقف على الخصائص النفسية للمرأة نفسها وقدرتها على القيام بأكثر من دور، والتوفيق بين الأدوار المختلفة، كما يتوقف على نوعية العمل وساعات تواجدها به، ولكن يظل العامل الأهم هو مدى تقبل الزوج لعمل الزوجة ومدى حرصه على التعاون معها، وعلى مدى توافر جو أسري متكافل.

7.2.1.الغياب الطويل عن المنزل:

فما دامت الزوجة بحاجة لزوجها كي تسكن إليه، وما دام الزوج بحاجة إلى زوجته كي يسكن إليها،فإن الغياب الطويل عن المنزل من أحد الزوجين، يساهم في جفاف هذه الحاجة الفطرية، التي فطر الله الناس عليها.

8.2.1.النشوز بين الزوجين:

نشوز المرأة هو: "أن تظهر المرأة الكراهية لزوجها، وتعلن عصيانها لأوامره وتمردها على قوامته وتجنح إلى معاملته بأسلوب سيء وأخلاق رديئة". **(علي بن راشد الدبيان، 2009، ص 160، 162)**

وصور نشوز الزوجة كثيرة متقاربة، منها: أن تمنعه من الاستمتاع بها دون عذر، وألا تصير إليه إلا وهي كارهة، أو أن يجد منها إعراضا وعبوسا بعد لطف وطلاقة وجه، أو أن تخاطبه بكلام خشن بعد أن كان لينا، أو أن تخرج من بيته دون إذنه، أو أن ترفض السفر معه، أو تدخل بيته من يكره أو بتركها شيئا من حقوق الله كالصّلاة، أو صيام رمضان، أو تخونه في نفسها أو ماله، ونحو ذلك.

أما حكم نشوز الزوجة فهو حرام، ومن الأدلّة على ذلك، ما ورد في تعظيم حق الزوج على زوجته ووجوب طاعتها له، وعظيم أجرها إن أطاعت زوجها، ما ورد من الوعيد الشديد لمن تنشز على زوجها وتمتنع عن فراشه.

أما نشوز الزوج فمن صوره: كراهيته لزوجته، وجفاؤه لها، والغلظة في التعامل معها، والإعراض عنها، أو الحديث معها بكلام خشن أو سب وشتم، أو الإضرار بها.

أما حكم نشوز الزوج: فإن كان نشوز الزوج عن زوجته دون حق، بأن منعها ما يجبلها من النفقة أو القسم أو المبيت، أو هجرها وتركها معلقة، أو تعدى عليها بالإهانة أو السب، فهذا محرم، لما فيهمن ارتكاب المحرم ومنع الواجب، والتعدي على الزوجة.

9.2.1.التصدع المعنوي للأسرة:

أي الخلل أو الاضطراب الذي يسود العلاقات بين أفراد الأسرة، وسوء التفاهم الحاصل بين الوالدين وانعكاسه على شخصية الأولاد، وجهل الوالدين بأساليب التربية السليمة، فتفكك الأسرة وانحلال الرابطة الأسرية، سبب رئيس يدفع المراهق إلى العنف، ويخلق فيه نفسية معقدة متوترة وتهيؤه

لممارسة السلوك العنيف، وهذا بسبب غياب الرادع الأخلاقي الذي ينمو ويترعرع في منزل مترابط وسليم، ضمن عائلة متفاهمة ومتعاونة، وهذا ينعكس على سلوك المراهق، حيث يكون عرضة للانزلاق السريع، لعدم وجود مراقبة وتوجيه وتصحيح لسلوكه. **(زينب أحمد عوين، 2009، ص 63)**

10.2.1.انخفاض المستوى التعليمي والثقافي للوالدين:

إن تكافؤ الزوجين في مقياس المستوى التعليمي عامل مساعد في الاستقرار الأسري، وإن تكافؤ الزوجين في مختلف المقاييس يولد انسجاما بينهما، وبالتالي يمتد هذا الانسجام ليشمل متابعة موضوع تربية الأبناء من خلال التجديد في الأساليب التربوية، ومعالجة السلوكيات السلبية التي يقوم بها الأبناء.

وقد أظهرت نتائج الدراسات الاجتماعية: أنه كلما زاد المستوى التعليمي، زاد الاتصال الزواجي، كما أظهرت أيضا دور التعليم في التوافق الزواجي، حيث كانت أكبر النسب من المستويات التعليمية المرتفعة. وبالتالي أشارت إلى أهمية المستوى التعليمي للطرفين في تحقيق الاستقرار الزواجي. **(كلثوم بلميهوب، 2009، ص 281، 282)**

إن الأسر التي تتمتع بمستوى تعليمي وثقافي عالي تؤثر في طرق تربية الأبناء، وفي مدى إدراكها لما يحتاجه الأبناء، وطرق تحقيق تلك الاحتياجات، ويؤثر المستوى التعليمي في تعامل الآباء مع أبنائهم، حيث يتضح ذلك من خلال الأساليب التربوية التي يتبعها الوالدين، ومدى تأثيرهم على شخصيات أبنائهم، ومدى تفهمهم للمشاكل، والمراحل المختلفة التي يمر بما أبناؤهم، فنجد الكثير من الآباء وخاصة من لديهم مستوى تعليمي متدني، يلجؤون إلى أساليب قد لا تكون مناسبة في التربية كالتدليل أو التذبذب، مما ينعكس سلبا على شخصية الطفل، أما إذا كان المستوى التعليمي مرتفعا كان هناك الإدراك الأكبر بمتطلبات التربية السليمة، ومتطلبات النمو، لأن إدراك الآباء لمتطلبات التربية السوية ومعرفتهم بعمليات التربية الأسرية والاجتماعية في جميع الحالات النفسية والذهنية والجسمية له تأثير كبير على تربية الأبناء.

11.2.1.التصورات الخاطئة:

المجتمع الذي يرى في القسوة عنصرا ضروريا في تربية الأولاد، سيبرر الإساءة لهم إذا حدثت، على أساس أن للأب أن يفعل ما يشاء لطفله، في سبيل تربيته، ووجود هذه المبررات والتسامح يعطي

الضوء الأخضر للأب لاستخدام القسوة التي تؤدي في كثير من الأحيان إلى التفكك الأسري أو تكون سببا من الأسباب. **(عبد العزيز بن عبد الله الدخيل، 1990، ص 23، 24)**

12.2.1.الاعتماد على الخدم والسائقين:

يربط الكثيرون بين خروج المرأة للعمل وانتشار ظاهرة الخادمات والسائقين، ولكن الواقع يؤكد أن الظاهرة لم تعد حكرا على المرأة العاملة، لقد امتد دور الخادمة من عاملة منزل، إلى ما يشبه ربة البيت المنابة بشؤون المنزل كافة، والأم البديلة في التربية والرعاية، وما يمكن أن يشكله ذلك من خطر يهدد التنشئة الأسرية، وفي ظل ائتمان السائق على أطفال الأسرة ومحارمها.

فإذا ما سلمنا بأن الكثير من الأسر تحرص على الاستعانة بخادمات وسائقين مسلمين، فإنه يظل هناك عامل آخر مؤثر على تنشئة الأبناء، وهو جهل الأسرة بالخلفية الاجتماعية والثقافية للخادمة والسائق، إضافة لجهل هؤلاء بخصوصية ثقافة مجتمع الأسرة.

ويمكن إجمال دور الخادمات والسائقين في تعريض الأسرة لمشكلات منها: التأثير على المعتقدات الدينية والقدرات اللغوية، نظرا لاتساع التفاعل بين الخادمات والسائقين وأطفال الأسر، وكذلك إهمال الزوجة والزوج لكثير من الحقوق والواجبات، وتكليف الخادمة والسائق بها. **(باهميم أميرة بنت أحمد عبيد، 2006، ص 27، 28)**

13.2.1.الإصابة بالأمراض النفسية والعصبية:

مما لا شك فيه أن الصحة النفسية عامل أساسي في توازن سلوك الفرد، وأن الإصابة بالأمراض النفسية والعصبية لا بد أن يخل بهذا التوازن، ويؤثر على طرق التواصل والتوجيه، كم ايؤثر على أفراد الأسرة من نواحي نفسية واجتماعية واقتصادية مختلفة.

ويأخذ هذا السبب بعدا عميقا داخل المجتمعات العربية، حيث لازالت فئات متعددة داخله لاتعترف بالمرض النفسي ويتم تجاهله أو اللجوء لطرق غير سوية لعلاجه، كما يحمل المريض النفسي وصمة اجتماعية قد تزيد من تفاقم حالته وتؤثر بالتالي على أفراد أسرته.

فإصابة أحد أفراد الأسرة بمرض نفسي أو عصبي يشكل معاناة شخصية له، كما يعاني أفراد أسرته لمعاناته، كما أن المرض النفسي لأحد الزوجين قد يكون سببا رئيسا للعديد من الخلافات الأسرية. **(شادية التل وآخرون، 2001، ص 148)**

14.2.1.التباين الفكري والعاطفي:

يشكل التوافق الفكري والعاطفي عاملا داعما لاستقرار العلاقات الأسرية وبعدها عن كل ما يعكر صفوها من بغضاء وكره وأي دوافع أخرى للمشكلات والعكس صحيح، فوجود نوع من التباين والتباعد في الفكر والعاطفة، يؤدي إلى نفور الأنفس، وحدوث الصراعات الأسرية.

وتظهر خطورة هذا العامل أكثر ما تظهر ضمن العلاقة الزوجية، والتي تعتبر الأساس لجميع العلاقات الأسرية الأخرى، فالتباين الفكري والعاطفي يباعد بين طرفي العلاقة الزوجية، ويجعل لكل منهما توجهاته ونظرته الخاصة لمختلف الأمور، واختلاف التوجهات غالبا ما يؤدي إلى اختلاف المواقف، وربما دفع بأحد أطراف العلاقة إلى السعي للسيطرة وفرض الرأي على الطرف الآخر فيدخل الزوجين في سلسلة من الصراعات التي تزيد من شدة الخلاف.

ولكن الخلاف عادة لا يبقى قاصرا على الوالدين، بل إنه ينتقل لأفراد الأسرة، فنجد أنه من المظاهر المألوفة أن يعبر الأبوان المتشاجران عن حقدهما على الأطفال، فكثير من صور القسوة في معاملة الأطفال من جانب آبائهم ليست إلا تعبيرا مضمرا عن كراهية كامنة بين الأبوين، فالأم التي يضربها زوجها تستطيع بدورها أن تضرب الطفل الذي يمثل صورة الأب المعتدي. **(محمود حسين، 1981، ص 292)**

وقد توافق بعض الفقهاء على اشتراط الكفاءة بين الزوجين، و كان هذا من باب مراعاة أعراف الناس وعاداتهم مما لا يخالف المبادئ العامّة في الشريعة، أو من باب تحصيل المصالح وتكثيرها ودرء المفاسد وتقليلها، ولا ريب أنَّ مُراعاة ما يحقق المصلحة ويدرأ المفسدة مطلوب شرعا، ولاسيما أن الحياة الزوجية تستدعي التقارب بين الزوجين في أحوالهما، مما يكون أدعى إلى تحصيل الوفاق والسكينة تحقيق المودة.

15.2.1.ضغوط الحياة:

كان للنمو والتسارع الحضاري في مجالات الحياة المختلفة، وما نتج عنه من اشتداد حدة التنافس والسعي لإثبات الذات وتحقيقها، أثرا كبيرا على الأسرة، حيث شكل ذلك ضغطا على العلاقات الأسرية، فالأسرة اليوم تتعرض لمجموعة من الضغوط المختلفة داخليا وخارجيا فهنا كالضغوط والتنافس في مجال العمل، والسعي لتنشئة الأبناء تنشئة قويمة في ظل التحديات المختلفة يشكل ضغطا على الأسرة، إلى غير ذلك من الضغوط التي تشكلها متطلبات الحياة المادية والمعنوية.

ومثل هذه العوامل من شأنها أن تشكل ضغوطا نفسية على أفراد الأسرة، فينعكس ذلك على سلوكياتهم وفق المدى تحملهم لمثل هذه الضغوط، فالزوج الذي يعاني من ضغط نفسي يصبح مشحونا بمجموعة من التوترات، فيسعى للخفض من حدتها عن طريق تفريغها نحو هدف ما داخل الأسرة، والتي تشكل في حد ذاتها عبئا إضافيا عليه.

وكذلك الزوجة التي تعاني من ضغط نفسي، سيظهر ذلك في سلوكها في شكل توتر وعصبية وتصرفات، تنعكس على علاقتها بزوجها وأطفالها ومجتمعها بشكل سلبي، وعلى أدائها لمسؤولياتها المختلفة، والمحصلة النهائية هي توتر العلاقات الأسرية، وتعرضها لصور مختلفة من المشكلات.

16.2.1.الجهل بخصائص النمو لمراحل العمر المختلفة:

كثيرا ما يجهل أفراد الأسرة الخصائص التي تميز كل مرحلة عمرية –للزوجين والأبناء ويترتب عن هذا الجهل عدم القدرة على استيعاب، وفهم المتغيرات، والمتطلبات، والتعامل معها بحكمة، "فالسلوك الذي يعتبر عاديا في سن معينة، يصبح من علامات سوء التوافق إذا لازم الطفل عندما يكبر فثورات الغضب تعتبر عادية بالنسبة لطفل الثانية أو الثالثة من عمره، ولكنها تصبح علامة خطيرة على سوء التوافق عند طفل في العاشرة". **(حسن مصطفى عبد المعطي، 2006، ص 17)**

كما أن الجهل بخصائص مرحلة المراهقة، كثيرا ما يدخل الأسرة في مشكلات، ويدفع بالمراهق إلى رفقاء السوء، وأيضا جهل كلا الزوجين بخصائص تطور شخصية كلاهما، واختلاف متطلباتها مع تقدم العمر ينذر بأزمات مختلفة.

17.2.1.عدم إشباع الحاجات النفسية المختلفة:

ينشأ الكائن البشري وهو يحمل قدرا من الضعف وعددا من الحاجات التي يسعى لإشباعها، وتأخذ هذه الحاجات أشكالا عدة، بدء من الحاجة إلى الطعام والمأوى، وانتهاء بالحاجة إلى تحقيق الذات ويتحقق هذا الإشباع من خلال ما توفره البيئة المحيطة بالفرد من قدرة على الاستجابة ومرونة في التعامل، وحتى يصبح هذا الإشباع ذا أثر إيجابي، لابد أن يتميز بقدر معتدل من الاستمرارية والتوازن، ليصبح له أثرا فاعلا في سلوك الفرد ونشاطه واتجاهاته ومواقفه تجاه الآخرين.

فإشباع الحاجات يسهم في تكوين شخصيات سوية لا تشعر بالتوتر أو النقص، ولا تسعى لتعويض هذا النقص عبر اتجاهات وسلوكيات غير سوية والعكس صحيح، فينتج عن عدم إشباع الحاجة خبرة ذاتية بالحاجة إلى شيء ما.

18.2.1.أسباب طبعية:

لعل معظم حالات الخصام اليومي بين الزوجين ترجع إلى الصفات النوعية الخلقية التي طبع عليها كلمنهما، فالمرء في بيته يتعرى من المجاملة، والتصنع، والتزويق التي قد يلاقي بها الناس، ويظهر على حقيقته.

ثم صفات لدى بعض الأزواج مثل: الغضب، اللامبالاة، بذاءة اللسان،وصفات لدى بعض الزوجات مثل: الغفلة، الإهمال، الجدال،وربما العكس حملها كل منهما من مسقط رأسه إلى البيت الجديد فأنتجت الكثير من الخصام، والشجار اليومي، كلما تصادمت تلك الطباع المتباينة. **(بشير صالح الرشيدي وإبراهيم محمد الخليفي، 2001، ص 282)**

3.1.مظاهر التفكك الأسري:

تعاني الأسرة في المجتمعات العربية والإسلامية من إشكاليات عدة، تهددها في أمنها واستقرارها ومستقبلها، ولعل أهم هذه الإشكاليات الخطيرة توتر العلاقات بين أفرادها وتدهورها بين الأزواج والأولاد، ونشوب أشكال النزاع والشقاق والصراع، وتحلل القيم الأخلاقية والتربوية وغياب أواصر المحبة والرحمة والمودة، وكل هذه الظواهر السلبية تحدد الأسرة المسلمة في الوقت الراهن بالتفكك والتصدع وما يترتب عن ذلك من نتائج سلبية وخيمة، لاسيما على الأطفال والشباب الذين يصبحون ضحايا هذا التفكك، ويصابون بكل الأمراض الاجتماعية والصحية والنفسية الخطيرة، مثل الرسوب المدرسي والعنف المدرسي بكل أنواعه، ومظاهر التفكك الأسري في المجتمعات العربية والإسلامية اليوم متعددة ومختلفة وتتنوع من أسرة إلى أخرى، ومن زمان ومكان لآخر، ومن أهمها ما يلي:

1.3.1.فقدان التعامل داخل الأسرة:

ومن ذلك عدم تقدير المرأة لرجولة زوجها وإهانة كرامته بالسخرية منه، كذلك الرجل يحتقر زوجته ويظهر ذلك في تصرفاته نحوها وكلماته لها، وأن يتحدث كلا الزوجين عند أهله بما لا يسر الطرف الآخر، بالتحدث عن خصوصياتهم وأسرار البيت التي من المفترض أتما تبقى سرا بينهم ومناداة

الآخر بما لا يحبه، حتى بين الأولاد والأهل، وعدم الاستماع للآخر أو الاهتمام بأفكاره ومقترحاته وعدم احترام مشاعر الآخر، بأن يعاب أحد بذم مظهره أو سمة خلقية تكون في أحد الزوجين، مثل: الطول أو القصر أو اللون وغيرها، وكذلك عدم اهتمام الزوجة بمظهرها، ونظافة بيتها، وهدوء أبنائها وانشغال الزوج مع أهله أو أصدقائه وإهماله لواجباته المنزلية، وغير ذلك.

2.3.1.حدوث العنف داخل الأسرة:

إن ظاهرة (العنف الأسري) ليست وليدة الساعة، وإنما هي إفراز عصر كامل، أي أن من يمارس العنف اليوم، هو مدفوع بدوافع داخلية شديدة جدا، تراكمت منذ مراحل النمو الأولى، وخاصة الطفولة والمراهقة، حتى كان العرف يقضي بالشدة والعنف في التربية، بهدف التدريب على خشونة الحياة وقسوتها، ولاسيما في البادية وفي المجتمعات القبلية التي تسودها قيم متوارثة.

ثم ساعد على اشتعالها مؤثرات بيئية داخلية وخارجية، جعلت الإنسان يخسر أهم طاقاته، وهي القدرة على إدارة المشاعر، والتحكم القوي في توجيهها وضبطها.وقد أصبح مفهوم العنف يكتسب أهمية بالغة التعقيد في المجتمع المعاصر، وهو مفهوم متعدد الجوانب والوجوه، بدء بالعنف المدرسي والمجتمعي حتى الأسري كونه أساسا مرتبطا بالعوامل الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للمجتمع. **(محمود محمد مصري، 2001، ص 26)**

3.3.1.وقوع الطلاق:

الطلاق يحدث معه مشكلات على الفرد والأسرة ولمجتمع،ومن المشكلات التي تقع على المطلقين: حدوث أعراض نفسية واجتماعية، فالأزمة النفسية التي تعقب عملية الطلاق مباشرة والمتمثلة في الشعور بالفشل العاطفي والجنسي وخيبة الأمل والإحباط، والتي تتضح فيما يواجه الأشخاص المطلقين من مشكلات وإعادة التوافق مع الحياة بعد الطلاق.

وقد أوضحت أحد الدراسات، أن عملية التوافق النفسي مع الطلاق تمر بثلاث مراحل هي: مرحلة الصدمة، حيث يعاني المطلقون من الاضطراب الوجداني والقلق بدرجة عالية، ومرحلة التوتر، وهي تلي المرحلة السابقة ويغلب عليها التوتر والقلق والاكتئاب، وتتضح آثارها في الإحساس بالاضطهاد والظلم والوحدة والاغتراب والانطواء، والتشاؤم وضعف الثقة بالنفس، وعدم الرضا عن الحياة، وأخيرا تأت مرحلة إعادة التوافق، وفيما ينخفض مستوى الاضطراب الوجداني، ويبدأ المطلقون إعادة النظر

في موقفهم في الحياة بصفة عامة، والزواج بصفة خاصة، وقد أوضحت أيضا دراسة أخرى: أن لعملية الطلاق آثارا سلبية على الأسرة والزوجين، حيث أنها عملية مؤلمة نفسيا، وأن توافق الفرد مع الطلاق يرتبط بمدى استعداده لمناقشة موضوع الطلاق.

هذا وهناك بعض الزوجات أكثر تأثرا بالطلاق، وتفرض عليهن الظروف إتباع أساليب توافقية تتميز بالمثابرة والكفاح والثقة بالنفس، مثل المرأة التي لا تعمل وترك زوجها لما أبناء ولا مورد لها، وتجري وراءه في المحاكم للحصول على نفقة لأبنائها، وتعاني الأمرين في الحصول على قسط بسيط منه بشق الأنفس، هذا الموقف قد يدفعها للعمل والكفاح بأي وسيلة، أو الانحراف حسب نمط شخصيتها وكذلك الزوجة التي أخرجها زوجها من التعليم وأقعدها في البيت دون أن تستكمل دراستها، أو تلك التي كانت تعمل وأقعدها عن العمل، كل هؤلاء عليهن اتخاذ أساليب سلوكية توافقية مع تلك الأوضاع الجديدة.

4.1.آثار التفكك الأسري:

1.4.1.آثار التفكك الأسري على الزوجين:

إن الزوجين أو الوالدين هما المحور الأول في هذه المشكلة، والأبناء، يشكلون المحور الثاني، فأول ضحايا التفكك الأسري هم أفراد الأسرة المتفككة، فالزوج والزوجة يواجهان مشكلات كثيرة تترتب على تفكك أسرتهما، فيصابان بالإحباط وخيبة الأمل وهبوط في عوامل التوافق والصحة النفسية، وقد ينتج عن ذلك الإصابة بأحد الأمراض النفسية، كالقلق المرضي أو الاكتئاب أو الهستريا أو الوساوس أو المخاوف المرضية، وقد ينتج عن ذلك عدم القدرة على تكوين أسرة مرة أخرى، فينعزل الزوج أو الزوجة عن الحياة الاجتماعية، ويعيش حياة منطوية على الذات، سلبية التعامل، لا يشارك الآخرين نشاطات الحياة المختلفة، وهذه ولا شك نتائج تعطل أعضاء من أفراد المجتمع كان يتوقع منهم القيام بأدوار إيجابية في نهضة المجتمع ورعاية صغاره بصورة إيجابية بناءة. **(بشير صالح الرشيدي وإبراهيم محمد الخليفي، 2001، ص 93)**

2.4.1.آثار التفكك الأسري على الأولاد:

بما أن الأطفال يعيشون داخل الأسرة، فهم عرضة لهذا التفكك، من بعيد أو قريب، وتمتد آثاره لتشملهم، فالطفل الذي يعيش في أسرة تهشمت أوصالها بسبب الشقاق والخلاف والنزاع، يشعر بما

يهدد استقراره وهدوءه، ويبقى في حيرة من أمره، مراقبا بهدوء وصمت جميع الأحداث، وكل ما يدور حوله، ولا يظهر عليه أية انفعالات ولا ردود أفعال، ولكن الأحداث تنطبع في ذاكرته يوما بعد يوم وبالتالي تتأزم حالة الأطفال النفسية، وتتأثر عواطفهم، ومشاعرهم بقسوة ما يشاهدونه من تلاحم أبويهما وتنازعهما.

كما أن النزاع بين الوالدين له أعراض خطيرة تؤثر على الأولاد، فإن السلوك الخاطئ للوالدين واضطراب الأسرة يمكنه فعلا أن يؤثر على سلوك وشخصية الأبناء، وأهم الآثار الخطيرة التي تؤثر على الأبناء، ما يلي:

1.2.4.1.اختلال عملية الانضباط:

عندما يحصل النزاع بين الوالدين، فإنه يؤثر على انضباط الأطفال وعدم اكتراثهم بأوامر الوالدين،وتعتبر هذه إساءة كبيرة للزوجين، وثمة خطر آخر يهدد الأسرة أيضا ألا وهو انقسامها، حيث سيتبنى كل طفل موقفا معينا فيكون إلى جانب أمه أو أبيه، ويدافع عنه، وهذا ليس في صالح أي من الوالدين.

2.2.4.1.إساءة الظن بالوالدين:

قد يكون أحد الوالدين محقا في هذا الشقاق والخلاف ولديه أدلة قوية وكثيرة،إلا أن الطفل يحمل تصورا مختلفا عن هذا الموضوع، فينظر نظرة خاصة تقوم على إدراكه وتفكيره، فيدين مثلا طرفا معينا، وقد يلجأ الأب للإساءة إلى الأم، ويحاول إقناع الطفل بأنه على حق في ذلك النزاع، لكن هذا لا يعني أن الطفل سيقبل بوجهة نظر أبيه رغم سكوته الظاهري، بل سيعتبر الأب مذنبا، فيسيء الظن به بمجرد أن يشاهد بكاء أمه وتوددها إليه.

كما أن ولاءه يتشتت بين الأب والأم، ودائما يتجه إلى صف الطرف الذي يراه الأضعف والذي عادة ما يكون الأم.

3.2.4.1.توقف عملية النمو:

أشارت بعض الدراسات في المجتمعات الغربية إلى أن نزاع الوالدين في محيط الأسرة يؤدي إلى توقف عملية نمو الطفل، وظهور مشاكل جديدة في هذا لمحال، وقد تقل شهية الطفل للطعام، أو يحصل تباطؤ في عملية الهضم بسبب حدوث خلل في إفرازات بعض الغدد، وهذا كله بسبب شعور

الطفل بالغم والحزن، ويؤدي نزاع وخلاف الوالدين أيضا في حال مرض الطفل، إلى تباطؤ عملية شفائه واستعادته لصحته وسلامته، أو قد يؤدي إلى المضاعفة.

ومن القواعد المتفق عليها الآن أن أول أساس لصحة النفس إنما يستمد من العلاقة الحارة الوثيقة الدائمة التي تربط الطفل بأمه أو من يقوم مقامها بصفة دائمة، وأن أي حالة تحرم الطفل من حنان الأم تظهر آثاره في تعطيل النمو الجسمي والذهني والاجتماعي، مما يؤدي إلى اضطراب النمو النفسي.

4.2.4.1.السلوك الاجتماعي العنيف:

يؤدي نزاع الوالدين وعدم توافقهما إلى تمهيد الأجواء، لأن يسلك الطفل سلوكا اجتماعيا عنيفا،فيلجأ إلى العنف، وقد أراد الإسلام من الزوجين معالجة خلافاتهما، فركز على أن يكون أساس العلاقة الزوجية مبنيا على المودة والرحمة،والأمن والسكينة، وهو المناخ المثالي لتنشئة الأولاد.

5.2.4.1.تحطيم المعنويات:

يؤدي التفكك الأسري إلى تحطيم معنويات الأولاد ويزرع في نفوسهم حالات القلق والاضطراب، فما أكثر الأولاد الذين يشعرون بالقلق بسبب ذلك، أو أنهم يشعرون بالآثم جراء نزاع الوالدين، وسبب شعورهم بالقلق هو إحساسهم بأن أمنهم في خطر، ويتوقعون بأن عواقب سيئة تنتظرهم.

أما سبب شعورهم بالإثم فهو خوفهم من أن تكون أخطاؤهم هي السبب في ظهور هذه الحوادث، إذ ستضعف معنويات ذلك الطفل الذي يشاهد باستمرار حدوث نزاع داخل الأسرة وخاصة إذا كان بين والديه، ويرتجف دائما بسبب خوفه، وأنه سيكون قاصرا عن التعامل مع شؤون الحياة المختلفة فيصاب الأطفال بعدة أمور منها: التشنج، وعقدة الانطواء، ونظرة السخط لما حولهم. **(علي بن راشد الدبيان، 2009، ص 164)**

6.2.4.1.الاضطرابات النفسية:

يؤدي الاضطراب والتفكك الأسري إلى عواقب وخيمة على نمو الطفل وصحته النفسية، فالتفكك الأسري وتصدع العلاقات بين الوالدين ومشكلاتهم النفسية وما يصاحب ذلك كله من عدم احترام وتحقير كل طرف منهما للآخر، واللامبالاة والعداوة وما يترتب عليهما من مشاعر تعاسة وألم وقلق يعوق النمو الانفعالي والاجتماعي لدى الطفل، ويضعف من ثقته بأسرته ووالديه، كما يجعله أنانيا

عاجزا عن تبادل مشاعر الحب مع الآخرين ويفقده الانتماء، وربما دفعه إلى أشكال مختلفة من العنف والسلوك العنيف والمرض النفسي. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص 453)**

وقد كشفت الدراسات العربية والأجنبية الآثار السلبية لاضطراب البيئات الأسرية والتصدع الأسري على سلوك الأطفال، إذ تبين أن الأطفال الذين ينشؤون داخل الجو الأسري غير المستقر يعانون من مشكلات انفعالية وسلوكية واجتماعية.

إن التفكك الأسري يمثل دورا جوهريا وحاسما في ظهور الاضطرابات النفسية لدى الأطفال، فالشد والتوتر وضغوط الحياة اليومية التي يعاني منها الآباء والأمهات تنعكس على الأطفال، وقد تبين أن الأطفال الذين يعانون من ارتفاع الاكتئاب غالبا ما يعانون عن رغبتهم في ارتكاب سلوكيات عنيفة وبدراسة الأوضاع الأسرية تبين أن هذه الأسر تعاني من الاضطرابات الأسرية مثل الانفصال الأسري والعنف سواء اللفظي أو الجسدي. **(سهير كامل أحمد، 1999، ص 232)**

كما كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة موجبة بين التوتر في العلاقات الوالدية وكل من القلق والاكتئاب، ومشكلات الأطفال، وبين نقصان الترابط الأسري وكل من المشكلات السلوكية لدى الأطفال كالعنف، واضطرابات الكلام، والخجل والقلق والتأخر في النمو.

كما أن أهم الآثار السلبية على النمو النفسي للطفل تكوين مفهوم الذات السلبي، ومفهوم الوالدين السيئ، ما يؤدي إلى اختلاف نمو الشخصية، وضعف الثقة في النفس وفي الناس، وإلى سيطرة مشاعر القلق والتوجس وعدم الكفاءة، وانخفاض مستوى الطموح، وقلة الرغبة في العمل والإنجاز وضعف التحصيل الدراسي.

7.2.4.1.عدم شعور الأطفال بالأمان:

في الوقت الذي تكون فيه الحاجة للشعور بالأمن من أهم الحاجات النفسية التي ينبغي توفيرها للطفل، نجد أن الخلافات الزوجية تتعارض مع إشباع هذه الحاجة، فالطفل نتيجة للخلافات سيفقد من يرعاه ويهتم به ويزداد أثر ذلك عندما يعي الطفل التركيبة الاجتماعية للأسرة، وضرورة وجود الأبوين حيث أن الشجار بين الوالدين يؤذي الطفل ويشوه الصورة التي يحملها عنه، مما يجعل لها آثارا سلبية على حياته.

8.2.4.1.فقدان الشهية:

نظرا لحدوث النزاع بين الزوجين، فإن هذه النزاعات التي تحصل أمام الأطفال تؤدي إلى فقدانهم لشهيتهم، فلا يجوز أن يحرم الطفل من وجبة، لأن الغذاء يمثل دورا هاما في نمو الطفل، وإمداد جسمه بالطاقة، ويساعد على إصلاح الخلايا التالفة وإعادة بنائها.

9.2.4.1.ضعف الثقة بالنفس:

ينشأ هذا نتيجة لضعف الروح الاستقلالية عند الطفل، والشعور بالعجز والنقص الذي يتولد عنده نتيجة التفكك الأسري، حيث يرى أن جميع أفعاله تسير بشكل خاطئ، ويرى أنه أقل من الآخرين وأنه غير محبوب من قبلهم.

10.2.4.1.زيادة عصبية الأبناء وتمردهم في المنزل:

إن كل انفصال يفرض الحزن والاكتئاب عندما يكون الطفل ضحية الآباء الذين تساء معاملتهم وينغلق على نفسه في الاكتئاب، ويصبح منحرفا وعنيفا.

11.2.4.1.بقاء الأبناء الأكبر سنا خارج المنزل لأطول وقت ممكن:

إن استمرار الخلافات الزوجية بين الزوجين، يجعل الأطفال وخصوصا المراهقين، إلى محاولة قضاء أكبر وقت ممكن خارج البيت، حتى لا يعودوا إلى الأجواء الخلافية المشحونة، وهذا قد يدفعهم إلى مرافقة أصحاب السوء، وتعلم العادات السيئة في ظل انعدام مراقبة الوالدين. **(عبد المطلب أمين القريطي، 1998، ص 455)**

12.2.4.1.فقدان المأوى:

وهنا سوف يحدث التشتت حيث يعيش الأولاد أو بعضهم مع أحد الوالدين، وغالبا ما يتزوج الأب بزوجة أخرى، والأم بزوج آخر، والنتيجة في الغالب مشكلات مع زوجة الأب وأولادها، وزوج الأم وأولاده، مما قد يدفع أولاد الأسرة المتفككة في ذلك المنزل إلى أماكن أخرى قد لا تكون مناسبة للعيش في حياة مستقرة، وإذا كانت بنتا فإنه ليس لها مجال لمغادرة المنزل، فقد يقع عليها سوء في المعاملة ولا تستطيع رفعه، فتصاب ببعض الأمراض النفسية نتيجة سوء المعاملة التي تتعرض لها في حياتها

اليومية، وفي بعض الحالات تكون مثل تلك الفتاة عرضة للانحراف في مسالك السوء بحثا عن مخرج من المشكلة التي تعيشها.

3.4.1.آثار التفكك الأسري على المجتمع:

إن المجتمع في حقيقته كل مركب من جملة واسعة من التنظيمات الاجتماعية، فإن الأسرة تظل أبرزها من حيث ما هو موكول إليها من وظائف وأدوار، بل ومن حيث كونها تشكل المعين الذي يتوقف على استمرار قوته، وقوة التنظيمات الاجتماعية الأخرى، ومن ثمة فإننا نستطيع أن ندرك مدى التفكك الذي تتعرض له شبكة العلاقات الاجتماعية، من جراء التفكك الذي تعاني منه مؤسسة الأسرة.

لقد أدرك الناس خطورة الأمر ودق المفكرون وعلماء الاجتماع ناقوس الخطر، لما لاحظوه من سوء عواقب تآكل وظائف الأسرة، والنقص من أطرافها، بفعل الانسياق وراء ما أملته التحولات التكنولوجية والاقتصادية من ضغوط وإكراهات.

إن القسط الوافر من نسيج العلاقات الاجتماعية، المفروض فيه أن يحاك في أحضان الأسرة، وليس ذلك النسيج إلا القيم والمعايير والميولات والاتجاهات التي يستنبطها الأفراد عبر ما يخضعون له من تنشئة اجتماعية، فإذا استقالت الأسرة من أدوارها الحيوية، كان ذلك إيذانا بتعرض شبكة العلاقات الاجتماعية لافتقار خطير، وليس من حق أي واحد بعد ذلك أن يزعم أن هناك ما يقوم مقام الأسرة في أداء وظائفها في خضم تطور غير موزون. **(إجلال محمد السري، 2003، ص 29)**

5.1.التفكك الأسري والعنف المدرسي:

البيئة الأسرية التي يجد فيها الفرد ما يحتاج إليه من دعم تخفف من احتمال تعرضه للاضطرابات النفسية، فقد تبين في دراسة حديثة أن الانحرافات السلوكية واستعمال المخدرات يقل بين المراهقين الذين يصف والديهم بأن علاقتهم بهم وطيدة.

كما يرى كبلان أن فقدان المعايير وصراع القيم الفردية مع القيم المجتمعية يؤثر على سلوك الأفراد ويدفعهم نحو فقدان التوازن الاجتماعي والاتجاه نحو الانحراف بشكل واضح، كما قد يؤدي التغير المفاجئ في القيم إلى اتجاه أفراد المجتمع نحو ممارسة بعض ألوان السلوك العنيف، وهذا يفسر أن

العنف مرتبط بعدم وضوح المعايير الاجتماعية وعدم التكامل الاجتماعي في الأسرة وعدم تماسك المجتمع.

ومن جانب آخر يرتبط التفكك بمستويات السلوك المختلفة التي يكونها الفرد أثناء تفاعله مع المشاكل الأسرية، فأسلوب التنشئة الاجتماعية يؤثر بسلوك الفرد واتجاهاته، وقيمه، وتؤكد النظريات الاجتماعية على قوة تأثير الوسط الاجتماعي على الفرد سواء أكان منحرفا أم لا باعتبار أن العنف يعتبر سلوكا منحرفا، لذا يمكن أن تعزو أشكال السلوك المنحرف في مرحلة المراهقة بأنه نتاج للوسط الاجتماعي والأسري للمراهق، ولهذا تمثل عملية التنشئة الاجتماعية عنصرا فعالا في التأثير غير المباشر على شخصية الإنسان واتجاهاته المختلفة في المجتمع، حيث تمثل عملية التربية التي يتم بها التعلم والتلقين للفرد أثناء مراحل نموه تلك الأنماط المختلفة من السلوك والتفكير وأنواع السلوك التي ترتضيها البيئة أو المجتمع الذي يعيش فيه. **(سعود عبد العزيز التركي، 1989، ص 455)**

إن التفكك الأسري يؤدي في بعض الأحيان إلى تهيئة الظروف لسلوك الأفراد سلوكا عنيفا، فعندما تتفكك الأسرة ويتشتت شملها، ينتج عن ذلك شعور لدى أفرادها بعدم الأمان الاجتماعي، وضعف القدرة لدى الفرد على مواجهة المشكلات وتحوله للبحث عن أيسر الطرق وأسرعها لتحقيق المراد دون النظر لشرعية الوسيلة المستخدمة في الوصول للهدف، فيصبح هذا الهدف هو الموجه لسلوك الفرد. وفي هذا تغييب للضمير والالتزام بالمعايير والنظم الاجتماعية السائدة التي توجه سلوك الأفراد نحو الطرق المقبولة لتحقيق الأهداف بصورة مشروعة، وفي دراسة وجد من خلال متابعة للمجرمين بالسجون بمنطقة الجوف على مدى يزيد على عشرين سنة، وجد أن كثيرا من المجرمين يأتون من أسر متفككة، وذلك من خلال دراسات الحالة التي تجرى لهم.

2.بعد سوء التنشئة الاجتماعية:

1.2.تعريف التنشئة الاجتماعية:

إن عملية التنشئة الاجتماعية من أهم العمليات تأثيرا على الأبناء في مختلف مراحلهم العمرية، لما لها من دور أساسي في تشكيل شخصياتهم وتكاملها، وهي تعد إحدى عمليات التعلم التي عن طريقها يكتسب الأبناء العادات والتقاليد والاتجاهات والقيم السائدة في بيئتهم الاجتماعية التي يعيشون فيها.

عرف تشيلز التنشئة الاجتماعية بأنها: "العملية الكلية التي يوجه بواسطتها الفرد لتنمية سلوكه الفعلي في مدى أكثر تحديدا، وهو المدى المعتاد والمقبول طبقا لمعايير الجماعة التي ينشأ فيها". **(جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص 39)**

عرفها بارسونز على أنها: "عبارة عن عملية تعليم تعتمد على التلقين والمحاكاة والتوحد مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية عند الطفل والراشد، وهي عملية تهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية، وهي عملية مستمرة لا نهاية لها". **(المعايطة خليل عبد الرحمان، 2010، ص 68)**

عرف ألسون فيري التنشئة الاجتماعية بقوله: "هي مجموعة من العمليات التي تساعد على تنمية الشخصية الإنسانية للفرد، حيث يتعلم كيف يؤدي الأدوار الاجتماعية". **(مراد زعيمي، 2007، ص 11)**

كما عرفها حامد عبد السلام زهران على أنها: "عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلا، فمراهقا، فراشدا، فشيخا، سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة مجتمعه والتوافق الاجتماعي معه، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية". **(صلاح الدين شروخ، 2004، ص 57)**

رأى فيليب ماير أن التنشئة الاجتماعية: "هي عملية غرس المهارات والاتجاهات الضرورية لدى النشء ليلعب الأدوار الاجتماعية المطلوبة منه في جماعة أو مجتمع ما". **(زكي محمد إسماعيل، 1980، ص 121)**

التنشئة الاجتماعية هي عملية يكتسب الأطفال من خلالها الحكم الخلقي والضبط الذاتي اللازم لهم حتى يصبحوا أعضاء راشدين مسؤولين في مجتمعهم، أو هي عملية تحويل الإنسان من كائن بيولوجي بسيط لديه استعدادات وقدرات كامنة إلى كائن اجتماعي قادر على التفاعل والتعامل مع المجتمع بمعاييره الاجتماعية بفعالية عالية.

كما عرفت على أنها الأساليب التي يتلقاها الفرد من الأسرة والمؤسسات المحيطة بالفرد من أجل بناء شخصية متوافقة جسميا ونفسيا واجتماعيا وحماية الفرد من السلوكيات المخالفة لعادات المجتمع وأعرافه وتقاليده. **(عدنان يوسف العتوم، 2009، 153)**

مما سبق يمكن القول أن التنشئة الاجتماعية هي عملية من عمليات التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه، وفي هذه العملية يقوم المجتمع

بجماعاته ومؤسساته بتنشئة صغاره وجعلهم أعضاء مسؤولين يعتمد عليهم، ويكون ذلك بإكسابهم المعاني والرموز والقيم التي تحكم سلوكهم، وبإكسابهم توقعات سلوك الغير والتنبؤ باستجابات الآخرين.

إن التنشئة الاجتماعية هي علاقة ديناميكية مستمرة بين الفرد والمجتمع حيث أن الفرد يولد وينقصه المهارات والمعارف ولديه حاجات وقوى وراثية مختلفة ومجتمع منظم ينطوي على عادات وتقاليد ونظم اجتماعية ومعايير وأدوار محددة مما يولد الحاجة إلى عملية التنشئة الاجتماعية لتنظيم هذه العلاقة بين الفرد وحاجاته والمجتمع والضغوطات الاجتماعية التي يفرضها على الفرد.

2.2.مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

المؤسسة الاجتماعية هي كل التنظيمات الاجتماعية المختلفة التي يقيمها المجتمع لتنظيم علاقات الأفراد لتحقيق حياة أفضل لهم، أو هي تلك الوحدات الاجتماعية التي ينشئها المجتمع من أجل تنمية استعدادات الأفراد الفطرية وتدريبهم على تلبية حاجاتهم، وتأهيلهم للحياة الاجتماعية في ظل ثقافة مجتمعهم، وتختلف أشكال المؤسسات الاجتماعية باختلاف مجموعة الوظائف التي تقوم بها المؤسسة والتي تتداخل فيما بينها، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية دورها تكاملي في بناء شخصية الفرد ومن أبرز هذه المؤسسات:

1.2.2.الأسرة:

إن الأسرة كمؤسسة اجتماعية تقوم أساسا على دعائم فطرية، وهي خاصة من خواص الإنسان الفطرية مثلها مثل سائر المؤسسات الاجتماعية الأخرى، لكنها أكثر ثباتا واستمرارا وانتشارا، فالطفل ينشأ فيها وفيها يبني شخصيته الاجتماعية فهي المجال الأمثل للتنشئة الاجتماعية القاعدية.

رأى ماكيفروبيدج أنه: "لا يوجد بين التنظيمات التي يحتويها المجتمع الكبير منها أو الصغير ما يفوق الأسرة في قوة أهميتها الاجتماعية، فهي تؤثر في حياة المجتمع بأكملها بأساليب متعددة، كما أن صدى التغيرات التي تطرأ عليها تتردد في الهيكل الاجتماعي برمته".

إن شخصية الطفل تشكلها اتصالاته بالأسرة، وإن توافق الطفل أو عدم توافقه يتوقف بدرجة كبيرة على التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها من أسرته بهدف نمو شخصيته نموا متناسقا وسليما، فالإنسان لا يولد شخصا ولكن يولد فردا ثم يبدأ في اكتساب شخصيته تدريجيا في الوسط الاجتماعي الذي يولد

فيه، والأسرة هي أولى حلقات هذا الوسط الاجتماعي الواسع، إن الطفل هو نقطة الانطلاق لبناء الجيل الجديد ومن هذا المبدأ تتأكد ضرورة توفير الإمكانات كافة التي تفجر قدرات الأطفال وطاقاتهم وتنمي استعداداتهم وتوجه ميولهم وتؤهلهم لاكتساب قيم مجتمعهم، ولا شك أن عملية التنشئة الاجتماعية مسألة هامة جدا وملحة في جميع مراحل نمو الإنسان، إلا أنها تكون أكثر إلحاحا وأهمية في مرحلة الطفولة. **(مراد زعيمي، 2007، ص 73)**

2.2.2.المدرسة:

المدرسة بناء أساسي من أبنية المجتمع وأعمدته أوجدها لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم وصبغهم بصبغة الفلسفة والنظم التي حددها بدقة متناهية تتأثر بكل كبيرة وصغيرة تجري في هذا المجتمع وتخضع للدوافع والمواقف السائدة فيه والمسيرة له، أما وظيفة المدرسة الأساسية فهي تنشئة الجيل الطالع على أسس رسمها المجتمع، وهي بالتالي الأداة والآلة والمكان الذي بواسطته يتنقل الفرد من حياة التمركز حول الذات، إلى حياة التمركز حول الجماعة، إنها الوسيلة التي يصبح من خلالها الفرد الإنسان إنسانا اجتماعيا وعضوا عاملا وفاعلا في المجتمع. **(إبراهيم ناصر، 2004، ص 259)**

إن المدرسة كمؤسسة اجتماعية تختلف عن غيرها من المؤسسات الأخرى من حيث بيئتها الاجتماعية التي تعكس نوعا خاصا من التفاعل الاجتماعي بين مختلف العناصر البشرية المكونة لها، لكونه تفاعل متمركز حول الأخذ والعطاء التربوي والتعليمي ويشكل الأساس للعمل المدرسي المتمثل في السلطة التربوية والتعليمية، فالمدرسة توسع الدائرة الاجتماعية للطفل حيث يلتقي بجماعة جديدة من الرفاق وفي المدرسة يتعلم الطفل المزيد من المعايير والأدوار الاجتماعية بشكل منتظم فهو يتعلم الحقوق والواجبات وضبط الانفعالات والتوفيق بين حاجاته وحاجات الغير ويتعلم الانضباط السلوكي وفي المدرسة يتأثر التلميذ بالمنهج الدراسي بمعناه الواسع فيزداد علما وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها. **(جودة بني جابر، 2004، ص 110)**

فالمدرسة إذن هي المؤسسة التي تنفذ الأهداف التي يريدها ويرسمها المجتمع وفقا لخطط ومناهج محددة، وعمليات تفاعل وأنشطة مبرمجة داخل الفصول الدراسية وخارجها على جميع المستويات الدراسية والفنية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها، ولما كانت التربية هي الحياة فقد اقتضى الأمر أن تكون المدرسة في مسيرتها ليست للعناية بما هو كائن فقط، ولكنها تهتم بما ينبغي أن يكون أي أنها تهتم بالماضي ليكون عبرة للحاضر وتخطط من خلال مسيرتها للمستقبل.

3.2.2.جماعة الرفاق:

الصحبة عامل مهم في نمو الطفل النفسي والاجتماعي فهي تؤثر في قيمه وعاداته واتجاهاته وطريقة معاملته لصحبته ويجد الفرد في الصحبة مجموعة من الأفراد يتصل بهم ويقاربوه في العمل والميول كما أن جماعة الرفاق تساعد على إقامة علاقات اجتماعية قوية وهذه العلاقات بين الطفل ورفاقه ليس شرطا أن تكون على أسس وروابط عائلية لأن الطفل يختار الرفاق من أبناء الجيران في بداية الأمر، لكن تتسع الرفقة عندما يذهب الطفل إلى المدرسة وهناك يقابل الآخرين ممن هم في صفه أو من سنه وتجتمع فيهم السمات والصفات التي لديه. **(جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، 2006، ص 49)**

إن صفات وميول وطموح الطفل وأنماطه السلوكية تتشكل من خلال ما يقوم به من أنشطة مختلفة، ففي نشاطه تكتشف أهدافه ونزعاته ودوافعه ورغباته وأساليبه في التفكير وطرقه في مواجهة المواقف وحل المشكلات التي تعترضه، فمن خلال جماعة الرفاق يعرف الطفل نفسه ويفهمها كما يفهم الآخرين ويستطيع أن يقيم أفعاله وتصرفاته، فاللعب مثلا في مرحلة الطفولة وسيط تربوي مهم لأنه يعمل على تكوين وتشكيل الطفل ويسبب تغيرات في التكوين النفسي له، كما تقوم عليه أسس النشاط التربوي التعليمي التعلمي الذي هو الأساس في الحياة المدرسية ويؤمن اللعب للطفل إشباع نزعته إلى الحياة المشتركة مع الكبار، حيث يكتسب اتجاهات سليمة في نمو الذات وعلاقتها مع الآخرين كما ويعتبر اللعب مدخلا أساسيا لنمو الطفل عقليا ومعرفيا. **(إبراهيم ناصر، 2004، ص 275)**

مما سبق تتضح أهمية جماعة الرفاق في حياة الطفل وتنشئته الاجتماعية والنفسية لهذا يجب على الأسرة ومن ثم المدرسة القيام بتنظيم اللعب، وتوظيفه لعملية النمو المتكامل الاجتماعي والنفسي والعاطفي للطفل، مع مراقبة ذلك والقيام بالتوجيه والإرشاد عند اللزوم وخاصة في مرحلة الطفولة المتأخرة وما قبل المراهقة، لأن لعب الأطفال مع رفاق السوء يؤدي إلى الانحراف الاجتماعي والعنف والشذوذ، فأهمية جماعة الرفاق واختيارهم واللعب معهم تؤثر في حياة الطفل المستقبلية.

4.2.2.وسائل الإعلام:

يقصد بوسائل الإعلام هنا المؤسسات الأهلية الحكومية الرسمية وغير الرسمية التي تنشر الثقافة وتعرف الأفراد بالتراث قديمه وحديثه، وتفتح أبوابها على الثقافات الأخرى وتعنى بالنواحي التربوية كهدف لتكيف الفرد مع الجماعة، ومن هذه المؤسسات الإذاعة والتلفاز والصحف ودور السينما والمسارح ... إلخ فلهذه المؤسسات دور فعال وكبير ومؤثر، وتعتبر هذه المؤسسات ذات تأثير يسير

في اتجاهين الاتجاه الأول إيجابي والاتجاه الثاني قد يكون سلبيا إذا ما أسيء استخدامه، أما إذا استغل واستخدم للتثقيف ونشر الثقافة وتعزيزها وتعديلها وإثرائها، فإن فائدة وسائل الإعلام تكون إيجابية مثمرة. **(جودة بني جابر، 2004، ص 113)**

إن وسائل الإعلام المختلفة هي المؤسسات الأكبر والأكثر انتشارا هذه المؤسسات تؤثر في تنشئة الأطفال والأجيال لأنها تدخل مؤسسة الأسرة، كما تدخل مؤسسة المدرسة فهي إذن مؤسسات تتصل وتؤثر في الأفراد بدء من مؤسسة الأسرة ومرورا بمؤسسة المدرسة، فوسائل الإعلام المختلفة تؤثر بما تنشر وتقدمه من معلومات وحقائق وأخبار وآراء في التنشئة الاجتماعية للفرد. **(إبراهيم ناصر، 2004، ص 273)**

بالنتيجة فإن ما تريده التربية من هذه المؤسسات جميعا هو تنشئة الأفراد من أجل التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وهذا ما أكده إيميل دوركايم بقوله: "إن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه ليس الإنسان كما صنعته الطبيعة، ولكنه الإنسان الذي يريده المجتمع".

5.2.2.المؤسسات الدينية:

ثمة دور كبير وخطير للمؤسسات الدينية في توجيه المسار التربوي في حياة الإنسان عبر التاريخ الطويل لظهور الأديان، والمؤسسات الدينية شأنها شأن أي مؤسسة تربوية أخرى تؤثر في حياة الأفراد تأثيرا كبيرا إلى جانب تأثيرها العقائدي والأخلاقي والسلوكي بشكل عام، والمؤسسات الدينية منذ نشأتها تتعامل مع الناس روحيا وأخلاقيا كما تنمي لديهم القيم والمثل التي ترتضيها الديانة المعينة. **(جودة بني جابر، 2004، ص 111)**

لقد كانت المؤسسات الدينية بمثابة الخلية الأولى لبناء الأسرة وتكوين الجماعة لإقامة مجتمع متكامل بوصفها أداة صهر للأفراد في وحدة فكرية واحدة من خلال الأعمال التعبدية والأنشطة العلمية والاجتماعية والسياسية والفكرية، فغدت المؤسسات الدينية ضرورة دينية وضرورة سياسية وضرورة اجتماعية لا يستطيعون الفكاك عنها ولا يرضون بالحرمان منها كسائر الأمور الضرورية للإنسان لأنها أضحت من أهم وأقوى الدعائم التي كون عليها الفرد والمجتمع ولا تزال كذلك فالمؤسسات الدينية ميدان تطبيقي لكل ما تعلمه الفرد فيها من آداب وقيم تربطه بالآخرين وبالمجتمع الذي يعيش فيه وهي المكان الطبيعي لنشر الكلمة الموجهة والمعلمة التي تزود الأفراد بالعلم والمعرفة

في كل ما يتصل بأمور دينهم ودنياهم ففي المؤسسة الدينية تنسج شبكة العلاقات الاجتماعية وتحدد اتجاهاتها.

من هنا تلعب المؤسسات الدينية دورا هاما في التنشئة الاجتماعية للفرد من حيث تعليمه والجماعة التعاليم الدينية التي تحكم السلوك مما يؤدي إلى سعادة أفراد المجتمع، فهي تمد الفرد بإطار سلوكي نابع من تعاليم دينه هذه الأخيرة التي يترجمها الفرد إلى أفعال توحد السلوك الاجتماعي عن طريق غرس القيم الدينية من خلال المؤسسات الدينية.

3.2.أبعاد التنشئة الاجتماعية:

إن التنشئة الاجتماعية واقعة قائمة في كل المجتمعات باختلاف ثقافتها ودرجة تحضرها، وهي من الموضوعات القليلة المشتركة بين علم النفس والتربية وعلم الاجتماع وعلوم التربية والأنثروبولوجيا ويشغل هذا الموضوع حيزا كبيرا من اهتمام علماء هذه العلوم نظرا لارتباطها بأبعاد الإنسان المتعددة والتي من أهمها: **(إبراهيم ناصر، 2004، ص 16)**

1.3.2.البعد النفسي:

إن أصحاب البعد النفسي وهم علماء النفس الاجتماعي يعتبرون عملية التنشئة الاجتماعية عملية ضرورية لتكوين ذات الطفل وتطوير مفهومه عن ذاته كشخص من خلال سلوك الآخرين واتجاهاتهم نحوه، ولهذا يعرفون التنشئة الاجتماعية بأنها: "عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية".

من خلال هذا التعريف تظهر سمات البعد النفسي في تحقيق الرضا من خلال التفاعل الاجتماعي الإيجابي للفرد وإكسابه لسلوك ومعايير واتجاهات مناسبة لدوره الاجتماعي فعملية التنشئة الاجتماعية عملية ضرورية لتكوين الذات الفردية، من أجل اندماجه في الحياة الاجتماعية وهذه محصلة البعد النفسي لعملية التنشئة الاجتماعية مما يترتب عليه تكيف الذات الفردية مع الذات الاجتماعية ويتم التفاعل ويستمر بين الفرد والمجتمع.

2.3.2.البعد الاجتماعي:

يرى أصحاب البعد الاجتماعي أن التنشئة الاجتماعية هي العملية التي تتعلق بتعليم أفراد المجتمع من الجيل الجديد كيف يسلكون في المواقف الاجتماعية المختلفة على أساس ما يتوقعه منهم المجتمع الذي ينشؤون فيه وتحديد هذا المجتمع ضمن الإطار العام له، ويكون دور الأفراد هنا تعلم النمط الثقافي لمجتمعهم بهدف تكوين شخصيتهم المناسبة للجماعة وثقافتها وسلوكها المرغوب.

يتضح من هذا التعريف سمات أساسية للبعد الاجتماعي لعملية التنشئة الاجتماعية أهمها تشكيل السلوك الإنساني من أجل تحقيق التوافق بين سلوك الفرد والمواقف الاجتماعية وفقا لتوقعات كل مجتمع، فكل فرد يتعلم من تراث مجتمعه الذي يميزه عن غيره من تراث أفراد المجتمعات الأخرى.

4.2.سوء التنشئة الأسرية والاجتماعية والعنف المدرسي:

لقد اتجه بعض العلماء إلى التعرف على مظاهر البيئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك العنيف لدى المتعلم، حيث توصل العلماء إلى إبراز عامل وطيد بين التنشئة الوالدية وبعض الاضطرابات السلوكية عند الأبناء، وفي هذا الإطار حسب إلهام عبد العزيز إمام ومحمود عبد الرحمان عن شولمان فإن: "هناك عاملا وطيدا بين التنشئة الوالدية والاضطرابات النفسية عند الأبناء، بمعنى أنه عامل يترتب عن التنشئة الاجتماعية ويمهد بدوره إلى حدوث اضطرابات لدى الأبناء، وهو ما أسماه القيم الشخصية أو القناعات الشخصية المنحرفة التي يكونها الفرد بنفسه خلال معيشته ورعاية والديه في ظل تنشئتها وفي سياق تعليمها له كيف يستجيب في المواقف المختلفة، وهذه القيم الشخصية إذا كانت سوية أو صحيحة، فإنها تساعد الأطفال والمراهقين على أن يتوافقوا مع بيئتهم ويسلكون سلوكات سوية، أما إذا كانت لاسوية أو منحرفة أو لااجتماعية، فإنها تكون عاملا من عوامل الاضطراب النفسي والسلوك العدواني العنيف، والذي قد يوجه نحو الذات أو مؤسسات المجتمع التي تعتبر المدرسة من بينها".

وفي نفس السياق فإن غياب الانسجام العائلي بين الزوجين حسب صاحب المقال في طريقة معالجتهم لمشكلات أبنائهم قد يؤدي إلى نوع من تطرف المعاملات التربوية، ويؤكد على وجود علاقة قوية بين عقاب الآباء لأبنائهم والسلوك العنيف، أما نوال سليمان فإنها انتهت إلى أن: "انعدام الحنان وممارسة العقاب يؤديان إلى نشأة الطفل العنيف، وأن الضرب المبرح كوسيلة لعقاب الطفل يعتبر

أحد أسباب ميوله إلى العدوانية والعنف، ثم إنه يلجأ إليه في حالة حل مشاكله مع الآخرين فيصبح البطش بالضعيف والعدوان أهم المهارات التي يمتلكها ويلجأ إليها خلال حياته".

وفي كثير من الأحيان فإن للعلاقات القائمة بين المراهق وأسرته كما نلاحظ عند الكثير هي علاقة صراعية قائمة على رفض السلطة وخاصة سلطة الأب. انطلاقا من رفض المراهق لهذه السلطة فتتأزم العلاقة ويتجه فيها إلى محاولة التحرر عن طريق الاختيار الحر ويقابلها الأب بمحاولة استرجاع السلطة في علاقته بالمراهق ويضطر إلى استعمال القسوة في ذلك. وتنتهي المأساة إلى تفكك العلاقات القائمة ويوجه المراهق غضبه إلى خارج المنزل ليصبه على المعلم الذي يملك هو الآخر السلطة البيداغوجية وفي الإطار يتم رفض السلطة باعتبارها امتدادا لسلطة الأب ومشابهة لها.

وتعتبر الأسرة بهذا المفهوم الخلية الأولى التي ينشأ فيها الطفل ويترعرع بين أحضانها ويمتص منها كل ما هو صالح وطالح، فالطفل في مراحل عمره الأولىيعتبر بمثابة مكان لتخزين المشاهدة العائلية التيتمر أمام عينيه وما تحمله بين طياتها من مشاعر الحب والحنان والرقة والعناية أو ما تعكسه من صورة سوداوية تتدحرج بين العنف والإهمال واللامبالاة، بذلك الطفل.

هذه الأسرة التيتلعب دور الوسيط بين الطفل والمجتمع هي المسؤولة عن تكوين الملامح الرئيسية لشخصية الطفل،وبالتاليشخصية الفرد بصفة عامة ومن خلالهايتمثل للطفل القيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية،وعندما تتخلى الأسرة عن القيام بمثل هذه الوظيفة فلن تتاح للطفل فرصة تكوين صورة إيجابية عن ذاته وعن المجتمع، مما يؤدي إلى اضطراب صورته واهتزاز علاقته بالمجتمع،ومن ثمة يصبح الطفل وخاصة عندماينتقل إلى مرحلة المراهقة والشباب معرضا لشتى أنواع الانحراف والسلوك المناهض للمجتمع. **(عبد الواحد وافي، 1948، ص155)**

ومن هذا المنطلق فإن الموقف التربويالمناسبيقضيبالتعامل مع الطفل كشريك للأسرةيساهم حسب قدراته الجسدية والعقلية،وحسب نضجه النفسيوالفكريفيهموم الأسرة وانشغالاتها ممايطرح إشكالية علاقة الطفل بوالديه والموقف الذييجب على الوالد تبنيه لكيينمو الطفل بكيفية متوازنة وسليمة.

لكن يغيب عن الآباء والأمهات أن الطفل لاسيما فيالمراحل الأولى من طفولتهيتأثر بمايراه من سلوك والديه وأفراد أسرته أكثر من تأثره بالنصائح والمواعظ والنواهي،وفيبعض الأحيان تكون أخطاء الأبناء انعكاس لأخطاءالآباء الذينيتوهمون أن أبنائهم لاينتبهون للتناقض الذي يقعون فيه بين

أقوالهم وأفعالهم، وقديصل التناقض إلى درجة يدرك فيها الأبناء أن آبائهمغير صادقين فيما يوجهون إليهم من نصائح إذ يكتشفون أن سلوك آبائهم يخالف تماما ما ينصحون به الأبناء، وبتكرار هذه الازدواجية في السلوك يجدون أنفسهم مدفوعين إلى ممارسة نفس الازدواجية في تعاملهم مع آبائهم وتصبح المظاهر الشكلية في السلوك،رغم تناقضها مع حقيقة السلوك المطلوب في تعاملهم مع آبائهم وأمهاتهم، وهكذا تفقد القيم الأخلاقية والاجتماعية معناها الحقيقي.

وحتى يستطيع الآباء تجاوز محنة تربية الأبناء ويخلصوا إلى نتيجة حتمية، فلابد من معرفة معنى التربية التي تعتبر أساس وقوام كل مجتمع، هذه الأخيرة التيتتضمن بعدا اجتماعيا مما يتطلب الوقوف على أنواعها وإعطائها بعدا صحيحا، فعملية التنشئة الاجتماعية تتم من خلال وسائط متعددة، وتعد الأسرة أهم هذه الوسائط فالأبناء يتلقون عنها مختلف المهارات والمعارف الأولية كما أنها تعد بمثابة الرقيب على وسائط التنشئة الأخرى ويبرز دورها–الأسرة– في توجيه وإرشاد الأبناء من خلال عدة أساليب تتبعها في تنشئة الأبناء، وهذه الأساليب قد تكون سوية أو غير ذلك وكلا منهما ينعكس على شخصية الأبناء وسلوكهم سواء بالإيجاب أو السلب. **(امتثال زين الدين، 2006، ص16)**

1.4.2.بعض أساليب التربية المؤدية إلى العنف:

تختلف أساليب التربية من أسرة إلى أخرى لاعتبارات تتعلق بحجم الأسرة وبطبيعة العلاقة فيها ودرجة التفاعل بين أعضائها والوسط (ريفي–حضري) وتؤثر الأساليب المتبعة في التربية على المجرى النمائي للأطفال.

1.1.4.2.أسلوب التسلط:

لقد أكد الكثير من العلماء علاقة القسوة في معاملة الوالدين لأبنائهم كما سبق وأن ذكرنا إلى ظهور السلوك العنيف عند الأطفال في معاملاتهم مع الآخرين كما توصل إلى إثبات ذلك آرون وبانيا وزولدا عام 1961.

2.1.4.2.أسلوب الإهمال:

الإهمال من قبل الوالدين أو الاثنين معا اتجاه الطفل يولد بعض السلوكات العدوانية ويذهب الطفل إلى استعمال العنف لجلب اهتمام الأولياء أو لجلب اهتمام الآخرين.

3.1.4.2.مستوى تعليم الوالدين:

إن المعارف التي يكتسبها الإنسان تعكس على اتجاهاته وقيمه وسلوكه وتزداد معارف الفرد كلما ارتفع مستوى تعليمه، وهذه المعرفة لا تزداد تلقاء نفسها، بل بما يبذله الفرد من جهد في الحصول عليها وزيادة المعرفة تمكنه من المحافظة على تكيفه مع الوسط الذي يعيش فيه وهناك عدة دراسات تبين أن الأولياء الأكثر تعلما أقل تشددا مع الأطفال، وأقل لجوء إلى أسلوب العقاب المادي والقسوة من الأولياء الأقل تعلما.

4.1.4.2.المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

تتعلق طموحات الأسرة بالمستوى وتوقعاتها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي لا ينفصل عن المستوى التعليمي، وتؤثر هذه العوامل التي تتشابك تأثيراتها لدرجة يصعب الفصل بينها على التنشئة الاجتماعية للأطفال، وتؤكد الدراسات أن الفروق في مستويات الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسر يتناسب مع النسب للتنشئة الاجتماعية المطبق مع الأطفال وهذا ما يتضح جليا من خلال ما تقدمه الملاحظة اليومية. **(محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة، 1994، ص 90)**

ومهما يكن فالمؤكد أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر بطريقة أو بأخرى على تربية الأطفال، فالفقر والحرمان وعوامل أخرى تعيشها الأسرة تجعلها تتخذ أساليب متشددة في تربية أطفالها وذلك نظرا لعجزها على تلبية حاجات أطفالها فيزداد الضغط وأحيانا أخرى يتلاشى تجاه الطفل وخاصة المراهق، وهذا التذبذب في سلوك الأولياء يولد لدى المراهق عدم الاستقرار في تصرفاته فأحيانا تشتد وتصبح عنيفة خاصة عدما لا تحقق أهدافه أو تلبى بشكل غير مرضي.

من خلال ما سبق يتبين أن بعض الدراسات تشير إلى أن عملية التنشئة الأسرية الاجتماعية للفرد قد تكون خاطئة، إما ينقصها تعلم المعايير والقيم والعلاقات الاجتماعية السليمة وكذا المسؤولية الاجتماعية، أو أنها تقوم على اتجاهات والديه السالبة مثل: التسلط والقسوة والرعاية الزائدة والتدليل

والإهمال والرفض والتفرقة في المعاملة بين الذكور والإناث وبين الكبار والصغار وبين الأشقاء وغير الأشقاء والتذبذب في المعاملة.

3.بعد الفقر:

1.3.مفاهيم عامة حول الفقر:

1.1.3.تعريف الفقر:

إن المعاني التي يدل عليها الفقر لغة تتلخص في النقص والحاجة، فالفقير إلى الشيء لا يكون فقيرا إليه إلا إذا كان في حاجة إليه لغيابه تماما أو لوجوده دون الحاجة، والمعنى السائد الذي يتبادر إلى الذهن قبل غيره هو نقص المال الذي يمكن من تحقيق الحاجات من مأكل وملبس ومسكن...إلخ.

ومن خلال قراءات حول تحديد مفهوم الفقر يمكن الإحاطة بأهم التعاريف المتداولة: إذ عرفه فيلدس بقوله: "إن الفقر هو عدم قدرة الفرد أو العائلة الحصول على موارد ضرورية لإرضاء الحاجات الأساسية".

وذكر ليبتون: "أن الفرد يكون فقيرا إذا كان لا يقدر أن يحصل على الموارد الاقتصادية بالقدر الكافي، ومن الواضح أيضا أن الفقر لا يمكن اعتباره كمشكل مالي فقط، لكن ما يمس كل جوانب الحياة الاجتماعية، خاصة الشروط البيئية للصحة والتعليم".

أمام. رافايلون فيعتبر: "أن الفقر يمكن أن يوجد في مجتمع ما، عندما لا يصل الفرد فيه أو عدة أفراد إلى مستوى الرفاهية، المعتبر كأدنى حد قريب من معايير هذا المجتمع".

وعرف مايكل مولات بأن:"الفقير هو الشخص الذي يكون بصفة دائمة أو مؤقتة في وضعية الضعف التبعية، الإذلال، الحرمان من أبسط وسائل العيش: المال، العلاقات، السلطة، الكفاءات التقنية القدرات الثقافية، الحرية والشرف والكرامة الفردية، يعيش اليوم تلو الآخر دون أي فرص للنهوض حتى لو لم يتحصل على مساعدة الغير".

ويضيف م. رافايلون بأن: "الفقر يمكن أن يوجد في مجتمع معين إذا كان في هذا المجتمع شخص أو عدة أشخاص لم يصلوا بعد إلى مستوى أدنى ومقبول من الرفاهية الاقتصادية على حسب مقاييس هذا المجتمع".

كما عرفه المجلس الأعلى للتعليم كيباك على أنه: "ظاهرة اقتصادية، اجتماعية وثقافية، فمن الناحية الاقتصادية تتمثل في الحرمان من الحاجات الأساسية الضرورية للحياة:كالغداء، المسكن، اللباس ومن الناحية الاجتماعية تتمثل في غياب المراقبة على المؤسسات الحكومية والإقصاء الاجتماعي.

ومن الناحية الثقافية تتمثل في الطبقية والتبعية والحرمان إذن الفقر ليس فقط الحرمان من الحاجات المادية (الغذاء، المسكن واللباس) والثقافية (التسلية، التثقيف والاتصالات) لكن أيضا غياب المراقبة والسلطة الاجتماعية".

ويذكر البنك العالمي خاصية الفقراء إذ يصفهم على أنهم: "أفراد لا يتمتعون بالحرية الكاملة للعيش في الرفاهية، فهم لا يستطيعون الحصول على الغداء، السكن، التعليم والصحة، وليس لهم أي فرصة أو إمكانية التقدم والنمو بالإضافة إلى أنهم معرضون للمرض وللأزمات الاقتصادية والكوارث الطبيعية، وأخيرا فهم مهمشون من طرف مؤسسات الدولة والمجتمع وليس لهم أي تأثير في اتخاذ القرارات التي تمسهم، كل هذه المعوقات تبين كل بعد من أبعاد الفقر". **(هبة الليثي، 2015، ص 10)**

2.1.3.مفهوم الفقر من منظور الجنسين:

أول الدراسات في مجال التنمية حول الجنس على حسب الترتيب الزمني رجعت إلى باحثات يعملن مع هيئات مؤقتة في معاهد علمية وجامعات (65، 70) وكانت الدراسة تحت عنوان "المرأة والتنمية" وقد لقيت هذه الدراسات تشجيعا من طرف المؤسسات الدولية الكبرى، حيث حاولت هذه المجموعة إدماج المرأة في المجتمع وإيجاد الطرق لإمكانية استفادة المرأة من التنمية.

وفي نهاية السبعينات لقي الموضوع قبولا من طرف الجامعات البريطانية والأمريكية وفي العالم الثالث (الهند، أمريكا اللاتينية)، وهذا لأن البحوث "المرأة والتنمية" هي من جهة أخرى وصف لوضعية المرأة في العالم الثالث في وسط اجتماعي قروي".

وعلى خط البحوث ظهرت مقاربة محتواها أن المرأة هي جزء مؤثر في المجتمع والتنمية وليست فقط جزء تابعة للرجل، وكانت الدراسة تحت عنوان: "النساء في التنمية" سنة 1973 تحت شعار

وضع النساء في صلب المشاريع الاقتصادية الوطنية بشكل يسمح بتشجيع وضعية النساء وآلية التنمية.

وفتحت الأمم المتحدة عشرية من أجل المرأة سنة 1976، ليصبح مفهوم الجنس ظاهرة متداولة في المؤتمرات الدولية، وأصبحت قضية المساواة بين الرجل والمرأة هدف الدراسة والبحث.

وبالتالي أصبحت رؤية الفقر من منظور الجنسين بعدا من أبعاد الفقر،وأصبحت الدراسات تقوم على البحث في سؤال أكثر أهمية وهو كيف ينزلق الرجال والنساء عن طريقة آليات اجتماعية ومؤسساتية إلى منحدر الفقر ويظلون على هذا الوضع.

ويعد مفهوم تأنيث الفقر مفهوما حديثا في الأدبيات وخاصة في الدول النامية، فهو يدل على مدى حساسية المرأة للتغيرات الاقتصادية وتهميش دورها اجتماعيا وسياسيا في المجتمع، وحصر حركتها فيظل الرجل كتابع له في كل المجالات الاجتماعية وحرمانها من كسب القوت وإيقاعها تابعا للرجل اقتصاديا وتجاهل دورها التربوي وإثبات دورها الحقيقي في تنشئة الأجيال ووضعها في الهامش دائما وإزالة المهام التي تتطلب منها مشاركة فعالة، وحبسها في بوتقة الرجل وبالتالي حرمانها من ممارسة مهامها الوطنية والسياسية ومشاركتها في السلطة بحجج واهية، كل هذه الأمور مجتمعة وغيرها من الأذى النفسي والأخلاقي الملحق بها.

إن دور المرأة في التنمية فيه الكثير من الجدل حول الترويج لتمكين المرأة من الالتحاق بالمستوى المعيشي المطلوب نوقش في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والذي تفيد المادة الأولى منه: "كل إنسان يولد حرا متساو في الكرامة والحقوق"، ولا يوجد للرجال حق أكثر من النساء في الادعاء بإنسانيتهم، لا أحد يعلو على الآخر والاختلاف بين الجنسين لا يسلب المرتبة، ولا الالتزام بالمساواة يخلق بالضرورة خللا اجتماعيا، ولكن يجب: "التطلع نحو مجتمع لا يعاني فيها الرجال أو النساء من الفقر، وأن يكون الطرفان قادران على العيش بحياة مليئة بالانجاز". **(محمد حسن باقر، 1996، ص 6)**

3.1.3.الأسس الفلسفية لمفهوم الفقر:

إن المتأمل لظاهرة الفقر يجدها ظاهرة شعورية وقيمية أكثر منها مادية، فالفقر ليس مسألة دخل، بل يذهب إلى أبعد من ذلك بكثير، ليشمل كل عناصر التنمية البشرية،الأمر الذي جعله متعدد الأبعاد

والتركيبات، فقد يتمثل في قصر عمر الحياة، والأمية، والإقصاء أو الحرمان، وكذا نقص الموارد المادية.

ومن هذا المنطلق نجد أن الفقر هو مسألة عدالة يستمد جذوره من علم الأخلاق الاجتماعي الذي يمثل مركز اهتمام الفلسفة السياسية، هذا الفكر الفلسفي يبحث أو يسعى إلى تكوين نظرية حول التسوية الاجتماعية، ويعتبر الفقر قبل كل شيء مفهوم أخلاقي (معنوي)، ذلك أن الفقر يحدد حالات نعتبرها نحن مرفوضة وغير مقبولة بعبارة أخرى غير عادلة، في مجتمع معين، وهذا يعني أن الفقر يقوم أساسا على اعتبارات معيارية، فالعالم جون رولز يعتبر المنظر المعاصر والمرجع الأساسي في مجال العدالة الاجتماعية، وعليه لا نستطيع أن نحلل الفقر الذي يناسب مستوى غير مقبول من التفاوت أو اللامساواة بدون الرجوع إلى مفهوم المساواة المرغوبة في إطار التسوية الاجتماعية.

إلا أن الفقر عرف من المنظور الإسلامي بأخذه ثلاثة وظائف اقتصادية: الوظيفة الأولى إشباع الحاجات الأساسية للجماعة وهي: "الحاجة إلى الأمن" و"الحاجة إلى الخدمات الصحية" و" الحاجة إلى التعليم"، أما الوظيفة الثانية فهي: تحقيق التوازن الاجتماعي عن طريق اتجاهين: "تحريك التكافل الاجتماعي" وذلك من خلال "القضاء على الفقر" والاتجاه الثاني: "ضبط معايير العدالة الاجتماعية عن طريق "التوزيع العادل للثروة" أما الوظيفة الثالثة تكمن في: "الارتقاء بالقيم العليا للمجتمع" وبالتالي نلاحظ أن الدين الإسلامي تطرق إلى ظاهرة الفقر وحددها بعدم إشباع الحاجات الأساسية والمتمثلة في الأكل والشرب واللباس والسكن والتعليم والأمن والصحة. **(يوسف القرضاوي،1998، ص 2)**

2.3.أبعاد الفقر:

ذكرت اللجنة أن للفقر عدة أبعاد مختلفة، مرتبطة مع بعضها البعض،كما ركزت على بعدين مهمين للفقر هما: المساواة بين الرجل والمرأة والمحافظة على تنمية البيئة، وتتمثل أهمية أبعاد الفقر فيما يلي:

–القدرات الاقتصادية الفرد يحتاج إلى قيمة معينة من الدخل،وإلى الاستهلاك، وامتلاك الأصول وهذا للتأمين الغذائي، المادي، واكتساب هيئة اجتماعية، وهذه الحاجيات توضع عادة في المقدمة.

–القدرات البشرية تتعلق هذه القدرات بالصحة كتوفر المستشفيات وقاعات العلاج مع ملائمة تكاليف الرعاية الصحية، وتوفر الأدوية والاستفادة من التعويض، وعدم تفشي الأمراض المزمنة والخطيرة

كالسيدا، والكوليرا، الطاعون، السل والحرب...إلخ، والتعليم كالقدرة على القراءة والكتابة، وتوفير الأدوات المدرسية بأسعار تناسب كافة الطبقات، بالإضافة إلى تعليم الفتيات...إلخ، والحصول على الماء الصالح للشرب والسكن، بالإضافة إلى إمكانية المشاركة في الحياة الاجتماعية والسياسية.

-القدرات السياسية تتمثل في إمكانية احترام حقوق الفرد على أساس الاستماع إليه بالإضافة إلى إمكانية تأثيره على السياسات العمومية،وعلى القرارات السياسية، فمثلا إنكار الحريات السياسية الأساسية أو الحقوق الإنسانية تتمثل في شكل من أشكال الفقر.

-القدرات الاجتماعية الثقافية هذه القدرات تجعل الفرد عضوا فعالا في المجتمع، يحيا بكرامة، غير مقصي من المجتمع وبعض الشروط ذات الطابع الثقافي كوجود المراكز التثقيفية والترفيهية بالإضافة إلى إمكانية المشاركة في الندوات والمحاضرات والمسابقات وغيرها من الأنشطة التثقيفية، حيث يعتبر الانعزال جغرافيا والإقصاء من المجتمع من أهم أسباب ظاهرة الفقر.

-القدرات الدفاعية هذه القدرات الدفاعية تسمح للأفراد بتحمل الأزمات الاقتصادية الداخلية والخارجية فللأمن الغذائي والمجاعة والأخطار الأخرى كالأمراض والعدوان والعنف من أهم الانشغالات الأساسية، وعدم القدرة على الدفاع بعدا من أبعاد الفقر.

1.2.3.الأبعاد الاجتماعية للفقر:

في الدول المتقدمة نجد أشكالا أخرى للفقر غير الشكل الاقتصادي أو النقدي، وهنا يظهر البعد الاجتماعي لظاهرة الفقر، في هذا المعنى، الفقر يظهر كتدهور للروابط التي تربط الفرد بمجموعته وقد يظهر الفقر الاجتماعي تحت أشكال متعددة ناتجة عن أسباب مختلفة:

-غياب الأطفال أو الأولياء.

-وجود نزاعات حادة وإمكانية الإقصاء من المجتمع.

-ضعف العلاقات الاجتماعية وغياب التضامن.

2.2.3.الأبعاد الاقتصادية:

مكافحة الفقر تستدعي قياس الظاهرة وتحليل أسبابها لأجل أن يتم اقتراح استراتيجيات مناسبة وسياسات فعالة فيما بعد.

فعملية قياس الفقر من شأنها أن تقدم للباحث الأرقام التي من خلالها يستطيع تقييم درجة الفقر في مجتمع معين وتحديد أفراد هذا المجتمع الواجب اعتبارهم فقراء.

وفي الواقع لا يوجد تعريف واحد وحيد للفقر حيث هناك عدة تعريفات مقترحة مما أدى إلى وجود وسائل مختلفة تختلف من تعريف إلى آخر والتي تهدف إلى تشخيص الفقر وقياسه تحت مختلف أشكاله، وفي إطار النظرية الاقتصادية وفي مجال علاقتها مع الفقر نجد مستوى مرتفع من الإبهام والغموض يتجلى في وجود عدة طرق لتعريف الفقر، مما يؤدي إلى تحديد مختلف للفقراء،فكل تعريف للفقر يستعمل قياسات خاصة به، هذه الأخيرة تلعب دورا مركزيا في إعداد وتقييم سياسات مكافحة الفقر واستراتيجيات التقليص من حدته.

وفي هذا الإطار من الواضح عدم اتفاق الاقتصاديين على تعريف واحد للفقر ذلك أن هذا الأخير يعتبر ظاهرة معقدة متعددة الجوانب النوعية والكمية ومتعددة الأبعاد، فهانس سينقر يشبه هذه الظاهرة بالزرافة صعبة التعريف وسهلة التعرف عليها عند لقائها، وحسب المؤرخ م. مولات فالفقير هو ذلك الشخص الذي يعيش بصفة مؤقتة أو دائمة في وضعية تتميز بالضعف والتبعية والخزي، وبالحرمان من وسائل مادية ومعنوية تتغير حسب الفترات الزمنية والمكان والمجتمعات، هذه الوسائل تعد المصدر للقوة والاعتبار الاجتماعي وعادة ما تتمثل في:"المال، العلاقات، النفوذ، السلطة، العلم التأهيل التقني، الكرامة والعزة، القوة البدنية، القدرة الفكرية، الحرية والوقار الشخصي". وفي ظل هذه الظروف، الفقير لا يستطيع أن يخرج منها إلا بمساعدة الآخرين، هذا التعريف من شأنه أن يأخذ بعين الاعتبار كل المهمشين والمقصيين، وهو خاص لكل فترة ولكل مكان فلا يتعلق بجهة معينة ولا بمجتمع خاص، وهذا التعريف لا يقصي كذلك أولئك الأشخاص الذي اختاروا بدافع تقشفي أو عقائدي أن يعيشوا فقراء تطوعيا.

وهذه التعاريف المتعددة تدل على التطور المتزايد والاهتمام الفكري الذي حاز عليه مفهوم الفقر هذا الأمر جعل هذا الأخير غينٍ بالتعاريف والمفاهيم، فهذا التنوع الملاحظ في التعاريف يدل على تعقد ظاهرة الفقر وتعدد جوانبها وأبعادها، إلا أننا يمكننا فهم الظاهرة من خلال مظاهر العجز واليأس عوضا عن الرفاهية.

3.2.3.الفقر واللامساواة:

إن الفقر واللامساواة بين الرجل والمرأة والمحافظة على المحيط تعتبر أوجها للتنمية المستدامة فاللامساواة بين الرجل والمرأة تمس كل أبعاد الفقر، إذ ظهر مفهوم تأنيث الفقر، فالمرأة أكثر حساسية للمتغيرات الاقتصادية وأكثر عرضة للإهانة والإقصاء من المجتمع، ومعرضة لعنف الرجال وهذا ما يجعل هناك اختلافا في وسائل مكافحة فقر المرأة والرجل.

والمفاهيم الأساسية لعبارة المحيط والفقر تتمثل في: "إمكانية الحصول على الموارد الطبيعية لأغلبية العائلات الفقيرة"، كما أن أخطار الصحة مرتبطة مع وضعية المحيط الذي يهدد بصفة خاصة النساء والأطفال، فالفقراء في المناطق الريفية والمناطق الحضرية على السواء معرضون للكوارث الطبيعية المدمرة كالتصحر والجفاف والفيضانات والأعاصير والطوفان ...إلخ. **(هواري بن لحسن، 2020، ص 61)**

ويمكن تلخيص الفرق بين الفقر واللامساواة من خلال تحديد أبعاد لكلا الظاهرتين:

-انخفاض مستوى الدخل أو انعدامه، وانخفاض الأجور.

-انخفاض مستوى الاستهلاك، وخطر الفصل من العمل واحتمالية البطالة.

-سوء التغذية، وعدم التوازن في التغذية.

-عدم الحصول على التعليم، ورداءة التعليم.

-الإقصاء من النمط المعيشي والثقافي والمادي، والتوزيع السيئ لوسائل الترفيه.

-الإقصاء الاجتماعي، والتفضيل بين الجنسين والتعصب وتهميش الشيوخ والمعوقين.

-الديكتاتورية البحتة، واللامساواة في الحقوق كالانتخاب وحرية التجمع.

-عدم المشاركة في اتخاذ القرار، واللامساواة في إمكانية اتخاذ القرار.

3.3.مجالات الفقر:

هناك عدة مجالات للفقر: **(عبد الرزاق الفارس، 2001، ص 100)**

1.3.3.فقر الأطفال:

تنعكس جوانب الفقر على فئة الأطفال، هذه الأخيرة أجبرتها الظروف على التوقف عن اللعب والتخلي عن الطفولة والسعي وراء لقمة العيش، ومقاومة الفقر وعلى الرغم من قسوة الظاهرة وتزايد أعداد الأطفال المتضررين، إلا أنه لا يوجد حتى الآن إحصائيات دقيقة عن أعداد الأطفال الفقراء وهذا راجع إلى أن البعض يرى أن تعداد الفقراء يقتصر فقط على الكبار الذي يعكس آثارا على الأطفال، بينما يرى البعض الآخر أنه يشمل كل فئة داخل نطاق الأسرة.

إذ يحذر صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) بشكل دوري من أن فقر الأطفال تزايد منذ التسعينات في 17 من أصل 24 دولة غنية، كما تشير تقارير أخرى أن طفلا واحدا من كل ستة أطفال هم أطفال عاملون، ومعظم هؤلاء يعملون في القطاع الزراعي، في حين يبقى الآخرون إما أطفال شوارع أو يعملون في المصانع أو في المنازل وجمع القمامات، علما أن النشاط الذي يسجل توجه عدد كبير من الأطفال نحوه ومن مختلف أنحاء الوطن يتمثل في: بيع السجائر"التبغ" وتدعو منظمة اليونيسيف الدول المعنية إلى التحرك، إذ أثبتت الدراسات أن الفوائد الاقتصادية التي يمكن أن تتحقق بالقضاء على عمل الأطفال ستبلغ قرابة سبعة أضعاف كلفة هذه العملية ومع تعدد وجهات النظر والآراء إلا أن هناك عددا من الآثار التي استقر عليها الجميع على أنها من مخلفات الفقر:

-أوضحت الدراسات أن الفقر هو السبب الرئيسي في انخراط الأطفال في سوق العمل لكسب المال اللازم لزيادة دخل الأسرة للبقاء على قيد الحياة، وذلك على الرغم من أن عمل الأطفال يزيد من فقر الأسرة لأنه يحرم الطفل من فرصة تعليم مناسبة قد تخلق له فرصة عمل أفضل في المستقبل.

-الفقر يجعل من عمل الطفل سلعة رخيصة الثمن ما يجذب أصحاب العمل لاستخدامهم.

-تدهور صحة الأطفال والتعرض إلى الأمراض المزمنة كأمراض القلب، وفقر الدم، ونقص التغذية وأمراض الصدر، إلى جانب المصاعب النفسية والتي يسببها الموقف النفسي والاجتماعي المتعسر للأسرة.

2.3.3.فقر اليد العاملة:

ويمس فقر اليد العاملة كل الأفراد الذين يمارسون نشاطا مهنيا ويعيشون في وسط عائلة فقيرة وفئة اليد العاملة هي كل الأفراد الذين يمارسون نشاطا مهنيا، ويرجع فقر اليد العاملة إلى عاملين:

-ضعف الموارد الأجرية.

-تركيبة العائلة (كبر حجم العائلة، انتشار عامل البطالة داخل العائلة الواحدة) وقد خصص عدة مؤشرات لحساب فقر اليد العاملة.

وفي هذا الإطار تشير الإحصاءات التابعة للأمم المتحدة إلى أن عدد الدول الفقيرة تصاعد بشكل مذهل خلال العقود الثلاثة الأخيرة، ففي العام 1971 كان عدد الدول الفقيرة يبلغ (25)دولة، وارتفع إلى 48 دولة في مطلع التسعينات، ثم تجاوز (63) دولة خلال العام 2000.

وتؤكد الإحصاءات الخاصة بالمنظمات الدولية أن مشكلة الفقر بلغت حدا خطيرا خلال السنوات القليلة الماضية، إذ تشير آخر الإحصاءات الصادرة عن منظمة التغذية والزراعة التابعة لمنظمة الأمم المتحدة إلى أن هناك حوالي (830) مليون شخص على مستوى العالم يعيشون ما نسبته (14) في المائة من سكان العالم من الفقر الذي أودى بهم إلى حافة الجوع.

ولعل من أهم الأسباب لتفاقم هذه الظاهرة هو تطور اقتصاد السوق ولاسيما بعد فشل الأنظمة الشيوعية إلى ما أصبح يسمى بالعولمة التي تتميز بتشابك المصالح والعلاقات الدولية ولاسيما في المجال الاقتصادي، ثم عم جميع الميادين تقريبا كنتيجة تبدو طبيعية للثورة التكنولوجية والمعلوماتية.

وقد تسارع نسقها في العقد الأخير ورفعتها الدول الغنية شعارا كثيرا ما قدم حلا يكاد يكون سحريا لقضايا التخلف والفقر في العالم، وذلك بفضل ما تم التبشير به من رفع نسب النمو ولكن شتان ما بين الشعار والواقع، فجميع التقارير تؤكد عكس ذلك، فالعولمة لم يستفد منها إلا الأغنياء إذا استثنينا اثني عشر بلدا ناميا استفادوا منها فعلا.

فخلال هذه الفترة، أي منذ بداية التسعينات، أخذ نسق العولمة في التسارع،وتقلص الناتج الدخلي العالمي، واتسعت الهوة بين الدول الغنية والفقيرة، وتزايد عدد الفقراء في العالم إذ فاق المليارين من البشر، وقد تزايد عددهم حتى في أغنى البلدان مثل الولايات المتحدة الأمريكية نتيجة سوء التوزيع فقد

ارتفع عدد الفقراء سنة 2001 من 32.9 مليون فقير إلى 34.6 أي بزيادة 1.7 مليون فقير في سنة واحدة.

ويمكن القول إجمالا أن لعل هذا ما يبرز ظهور حركات تناهض العولمة الوحشية وتعمل من أجل عولمة بديلة أو عولمة ذات وجه إنساني كما وصفته ماري روبنسن المفوضة السامية لحقوق الإنسان سابقا لأن العولمة مسار طبيعي، وليست خيارا فجوهر القضية ليس أن نكون معها أو ضدها وإنما أن نفوضها لصالح الجميع، وهو أمر غير مستحيل وإنما يدعونا إلى التفكير في الحلول الناجعة لمقاومة الفقر.

4.3.المظهر الاقتصادي للفقر:

الفقر ظاهرة قديمة قدم الحياة الإنسانية وآفة اجتماعية خطيرة غاية في التعقيد ومتعددة الجوانب اقتصادية منها واجتماعية وسياسية وثقافية وبيئية،مما جعل عملية إيجاد تعريف موحد للفقر ليست بالسهلة وذلك على اختلاف تخصصات الباحثين ووظائفهم وخلفياتهم الفكرية وحتى مدى تأثر أممهم بالفقر.

وإذا ما قمنا بقراءة عامة لمختلف النظريات الاجتماعية باعتبار أن ظاهرة الفقر تدخل في نطاق العلوم الاجتماعية، فإننا نجدها قد درست هذه الظاهرة من حيث وجود طبقات غنية وأفراد أثرياء تجد من مصلحتها الدائمة إبقاء الأمم الأخرى في حالة فقر.

والنظرية الاشتراكية هي من أهم النظريات الاجتماعية الحديثة الدالة على ذلك، والفقر من حيث المفهوم يستمد جذوره من "العدالة الاجتماعية" وهذا الفكر يهدف إلى إيجاد نظرية "للتسوية الاجتماعية"، وإذا أردنا أن نبحث عن مدى اهتمام النظرية الاقتصادية بالفقر كمحل دراسة وتحليل فإننا سنجد أن النظرية الاقتصادية الحديثة لم تركز على الفقر كما ركزت على قضية "توزيع عوائد الإنتاج" من وجهة نظر الكفاءة في التوزيع وآثارها في هيكل الإنتاج وفي عملية تخصيص الموارد.

إن الاقتصاد السياسي الذي اتبع الخط الذي رسمه له "آدم سميث" والذي يبحث عن أسباب الثروة، لم يعالج الفقر بصفة واضحة، ومن هنا وإذا أردنا أن نفهم كيف استطاع الاقتصاديون أو كيف عالجوا الفقر فإننا سنتطرق إلى أنه في القرن 19م تميز الفكر الاقتصادي بصفة عامة بالراديكالية إما بإقصاء الفقر باسم مبادئ الحرية الاقتصادية أو إنكار التوجه الليبرالي تحت غطاء تدعيمه للفقر.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التوزيع لا تخضع لأي استغلال في النظرية النيوكلاسيكية ذلك أنها تقوم على أساس ميكانيزمات اقتصادية تعتمد على العرض والطلب وتبتعد أو تستقل عن إرادة الأعوان الاقتصادية، وكل عامل إنتاج سيحدد سعره وفق الإنتاجية الحدية والكمية المحدودة، وكان كنتيجة لهذا الفكر غياب الدور النقابي، وبالتالي المسؤولية تقع على عاتق الفقير نفسه لأنكل فرد مسؤول عن نفسه وحر في تصرفاته وفي ماله وعلى المجتمع أن يتيح الحرية ليكسبوا ويغنوا فمن تخلف منهم فلا يلومن إلا نفسه، وهنا تجدر الإشارة إلى أن الدولة تتوقف أمام الفرد وملكيته فليست هي إلا وسيلة اتصال خارجي بين الأفراد تحمي ملكيتهم وعملهم، وليس لها الحق في التدخل في النشاط الاقتصادي وفق مبدأ "دعه يعمل دعه يمر"، وفي ظل هذا الفكر كان حق الملكية مسبق على حق العمل.

أما الاشتراكية الماركسية فبينت أن إنتاج الثروة يصاحبه خلق الفقر من خلال الاستغلال والقهر والبطالة، ودعت إلى عكس الفكرة التي تقول "حق الملكية مسبق على حق العمل" ومن هذا المنطلق رأت أن القضاء على الفقر لا يتم إلا بالقضاء على طبقة الأغنياء ومصادرة أموالهم وحرمانهم من ثرواتهم بل ذهبت إلى حد محاربة الملكية الخاصة.

ومما سبق فإن الفقر حسب هذا الفكر هو نتيجة حتمية لمبدأ "دعه يعمل دعه يمر، ولمبدأ "حق الملكية يسبق حق العمل"، ومبدأ "الملكية الخاصة"، وذلك بواسطة الاستغلال والقهر فلهذا اعتبر الفقر من قبل رواد هذا الفكر منتوجا حتميا يصاحب عملية خلق الثروات.

وفي القرن 20م ونظرا للتطورات التي طرأت في القرن19، كان حتميا في هذا القرن أن تتجسد فيه فكرة المزج بين "الاقتصادي" و"الاجتماعي" أي بين "الفعالية الاقتصادية" و"العدالة الاجتماعية" أو ما يسمى بمبدأ "الدولة الحامية".

وهكذا في هذا القرن بدأت ظاهرة الفقر تدمج في النظرية الاقتصادية كامتداد للتحليل الاقتصادي ومن ثم وبصفة تدريجية ومحتشمة كمحل اهتمام للنظرية الاقتصادية وبدأ مصطلح الفقر لا يفارق مصطلح الثروة. **(رجم نصيب، 2003، ص111)**

5.3.الفقر والمدارس:

ويمكن أن نميز ثلاثة مقاربات فكرية:

1.5.3.المدرسة التقليدية:

حسب هذه المقاربة الشيء الناقص هو الرفاهية الاقتصادية هذه المدرسة تشرح مفهوم الرفاهية بمفهوم المنفعة، والمستوى المعيشي هو مصطلح آخر يعبر عن الرفاهية الاقتصادية في بعض الأحيان والمنفعة في حد ذاتها هي تعبر عن حالة معنوية كالشعور بالإشباع والسعادة وتحقيق الرغبات عن طريق استهلاك السلع والخدمات.

عادة ما تسمى هذه المقاربة بالمقاربة النقدية أو مقاربة الدخل، وفي ظل هذه المقاربة يعبر الفقر النقدي عن مستوى معيشي معين ناتج عن عدم كفاية الموارد النقدية مولدا بذلك استهلاك غير كافي وغير لائق.

وفي هذا الصدد من الواجب الإشارة إلى أن هذه المقاربة تخضع لمبدأ أساسي يتمثل في أن الأفراد هم وحدهم يعرفون ما يحقق رغباتهم ويشبع حاجاتهم ويوفي فائدتهم،والثاني يتمثل في أن الدولة لا يجب أن تتدخل في الاقتصاد، ولا يمكن لما تحديد ما يجب أن ينتج؟ وكيف ينتج؟ ولمن ننتج؟ فالتفضيلات الشخصية هي التي تحدد ذلك.

وهناك العديد من الدول من تبنوا هذه المقاربة، وقاموا بتحديد خط للفقر(عتبة الفقر)، والذي هو عبارة عن دخل معين وأي دخل تحت هذه العتبة فإنه لا يتيح لصاحبه الكمية الوافية والكافية من الغذاء لضمان أدنى شروط الحياة، وبالتالي الفقير على حسب هذه الفكرة هو كل فرد أو عائلة لها دخل أقل من العتبة المحددة من قبل السلطات.

ورغم محدودية هذه المقاربة من خلال استعمالها لمتغيرات إجمالية كالدخل، الإنفاق، الاستهلاك تبقى لحد الآن المقاربة الأكثر استعمالا والتي ينظر إليها كالطريقة الوحيدة للتصرف، فالبنك الدولي يعتبر من بين رواد هذا الفكر من الهيئات الدولية المفضلة لهذه المقاربة.

2.5.3.مدرسة الحاجيات الأساسية:

الشيء الناقص بالنسبة لهذه المدرسة هو عبارة عن مجموعة جزئية من السلع والخدمات أين الحاجة إليها تكون ضرورية، وبالتالي تصبح الرغبة على إشباعها ملحة، هذا ما يجعل منها حاجة رئيسية أو قاعدية، هذه الحاجيات الأساسية قد لا تكون بالضرورة من مكونات الرفاهية الاقتصادية أو ما سمي بالوجود اللائق.

هذه المدرسة لا تعطي أهمية للمنفعة بقدر ما تعطي الأهمية لتلبية الحاجيات الأساسية، الفقر حسب هذه المدرسة هو ناتج عن الحرمان من الوسائل المادية التي تسمح بتلبية الحد الأدنى الذي يحتاج إليه الفرد من الحاجيات الغذائية، هذه الحاجيات الغذائية تشمل حاجيات الطعام، الخدمات الضرورية الصحية، والتعليمية، الشغل، والمشاركة في الحياة الاجتماعية، عدم تلبية هذه الحاجيات الأساسية تؤدي أو تخلق حالة من الإقصاء من النمط المعيشي الثقافي، والمادي السائد، ولهذا يطلق على هذا الفقر إضافة إلى فقر الحاجيات الأساسية بفقر شروط الحياة، ونظرية الحاجيات الأساسية تعتبر المرجع الأساسي النظري الذي يستند عليه التحليل في هذه المدرسة.

غير أن من المشاكل الأساسية لهذه المقاربة هي مشكلة تحديد الاحتياجات الأساسية، فقد تعدت في الحقيقة كل ما هو ضروري للعيش، هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الاحتياجات الأساسية قد تختلف وتتغير حسب السن والجنس وحتى نوعية ومستوى نشاط الفرد.

لهذا فقد تعدت وتطورت الحاجيات الأساسية لتشمل حاجيات أخرى تلبيتها من شأنها أن تخلق حياة لائقة، وهذا ما يستدعي مفهوم الإدماج على الإقصاء الاجتماعي، في الواقع قائمة الحاجيات الأساسية هي قائمة مفتوحة لا يمكن غلقها.

وفي هذا المعنى فإن فقر الحاجيات الأساسية يظهر كنظرة أكثر منها نوعية تترجم حالة من العجز في ميادين متعلقة بالتغذية كالاختلال الغذائي،وبالصحة كعدم الحصول على العلاجات الأولية، وبالتعليم كالحرمان من التعليم، ...إلخ. والدخل حسب هذا الفكر ليس هو السبب الوحيد لتلبية احتياج ضروري معين، فهناك أسباب متعددة أخرى مثل عدم توفر خدمة معينة أو عدم سهولة الاستفادة منها أو التكلفة، ...إلخ، فهذه المقاربة تستعمل أو تفضل تلبية وإشباع الاحتياجات الأساسية كهدف أساسي للسياسات المكافحة للفقر وليس رفعا للمداخيل.

3.5.3.مدرسة الإمكانات:

الشيء الناقص حسب هذه المدرسة لا يتمثل لا في المنفعة أو الدخل ولا في إشباع الحاجيات الأساسية، وإنما يتمثل في القدرات والإمكانات البشرية.

وفي تحليل سان الفلسفي للفقر يعتبر حياة الإنسان تتعلق وترتبط في الواقع بمجموعة من الإمكانات التي تتيح له كيفية التصرف والوجود، يجمعها سان تحت اسم الإمكانات الوظيفية، وعليه فإن هذه المدرسة ركزت على جانب نوعية الحياة بعيدا على امتلاك وسائل الرفاهية، من أجل هذا فإن هذه المقاربة ترى في الفرد الفقير كل من تعذر عليه أو لا يمتلك الإمكانيات الوظيفية، والتي يمكن أن تختلف من فرد إلى آخر والتي يمكن حصرها في الغذاء، الملبس الحسن، المسكن اللائق ...إلخ.

وعليه نقول أن سان قد استطاع أن يجمع بين كل المدارس من خلال الرفاهية إلى الخصوصيات إلى الإمكانات ثم إلى الوظيفة إلى المنفعة، فالفقر حسب هذه المدرسة ما هو إلا نتيجة لعدم إمكانية الفرد على استغلال الفرصة المتاحة له بسبب نقص في إمكانياته البشرية الناتج عن صحة غير سليمة وتعليم غير كافي وسوء في التغذية، ...إلخ. ومن هنا يتضح لنا اعتمادا على هذه المدرسة في تحليلها وتعريفها للفقر على الإمكانات البشرية، فالفقير في هذا الإطار هو ذالك الشخص الذي لا يمتلك الإمكانات التي تتيح له تحقيق مستوى معيشي لائق، وعلى هذا الأساس ترفض هذه المدرسة كل التحليلات التي تتخذ من المنفعة أو الحاجيات الأساسية كمرجع لها في شرحها للفقر.

6.3.الفقر والعنف المدرسي:

إن الفقر ظاهرة معقدة تحمل في طياتها أبعادا متعددة، وقد كشفت العديد من الدراسات أن الأكثر عرضة للعنف هم في الكثير من الأحيان الفقراء، حيث كشفت أن ثلث المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 11 سنة و13 سنة ذكروا أنهم تعرضوا للعنف، ويتعرض ثلثهم إلى العنف بشكل يومي فالفقر والوضع الاجتماعي من العوامل التي تحفز على العنف في المدارس، ففي بعض الحالات يكون الفقراء هم أشد الممارسين للعنف، خاصة العنف المدرسي حيث تكون المؤسسات التربوية المكان الملائم لممارسة سلوكهم العنيف، فالأسرة كبيرة العدد مثلا لا تستطيع توفير الحاجات الجسمية

والنفسية لأبنائها مقارنة بالأسرة الصغيرة، فغالبا ما يؤدي ذلك إلى افتقار الطفل إلى الإحساس بالأمن والاستقرار الانفعالي والاجتماعي، الأمر الذي يؤدي به إلى ممارسة السلوك العنيف.

وبتحليل الفقر نجد أنه يؤدي إلى العنف المدرسي ذلك أن الإنسان يلجأ للعنف كسلوك ضمن علاقاته الاجتماعية للتعبير عن موقفه والذي في الغالب يكون ذو أبعاد سلبية، فالفقر يؤدي إلى مشاعر حاقدة تجاه المجتمع بكل مؤسساته وأفراده، والمتعلم الممارس للسلوك العنيف يقوم بذلك بدون مبرر مقنع للطرف الضعيف الذي يتقبل تلك المهانة ليصبح مشروع متعلم عنيف أيضا وغير متوافق مع نفسه أو متكيف مع مجتمعه. **(هبة الليثي، 2015، ص 55)**

وليس بالضرورة أن يكون الفقر العامل الوحيد في السلوك العنيف ولكنه العامل من بين العوامل التي تؤدي بالمتعلم خاصة لارتكاب العنف داخل المؤسسات التعليمية، إذ يرى بعض علماء الاجتماع أن مما لا شك فيه أنه كلما كانت المجتمعات أكثر فقرا، كلما كانت منظومتها أكثر تخلفا والنتيجة المنطقية أن يكون العنف في هذه المجتمعات أكثر انتشارا، لأنه في ظل الفقر لا تستطيع المجتمعات أن توفر المقومات البنيوية للبناء النفسي المسالم، الذي يؤمن بمبدأ سيادة القانون وبمبادئ المساواة والديمقراطية، فالأسرة الفقيرة وهي المجموعة الأولى الأساسية في تكوين المنظومة الفكرية للفرد لا تستطيع أن توفر المناخ النفسي الملائم لإشاعة مناخ مناهض للعنف وهي بالكاد تستطيع توفير الطعام أو الملبس أو المسكن المناسب أو الأمن النفسي.

ومما سبق يمكن القول بأن الفقر يساهم في تصعيد العنف المدرسي وازدياده، إذ يقوم بعض المتعلمين باستخدام العنف بوسائل متعددة لطلب المال والسرقة، وذلك باستخدام أدوات جد خطيرة.

4. بعد تفكك القيم الاجتماعية:

1.4.تعريف القيم:

عرف الجوهري القيم بأنها: "هي التفضيلات الإنسانية والتصورات عما هو مرغوب فيه على مستوى أكثر عمومية، ولذلك تشمل القيم كل الموضوعات والظروف والمبادئ التي أصبحت ذات معنى خلال تجربة الإنسان الطويلة إنها باختصار شديد الإطار المرجعي للسلوك الفردي".

ورأى روكيش أنها:"معتقد أو اعتقاد يحظى بالدوام ويعبر عن تفضيل شخصي أو اجتماعي لغاية من الغايات للوجود بدلا من نمط سلوكي أو غاية أخرى مختلفة".

عرف ألينسون القيم يعرفها بقوله:"هي الأفكار التي تعبر عما هو جدير بالرغبة والاهتمام ومن ثم فإنها تمثل بالنسبة للفرد في الحياة اليومية عمل وحياة اجتماعية وخطط للمستقبل".

أما تاجوري فرأى القيم: "عبارة عن مفاهيم تختص بما هو جدير بالرغبة ومن ثم فهي تعرف بوصفها قوى مؤثرة على نماذج وأشكال وغايات السلوك البشري". **(نورهان منير حسن فهمي، 2008، ص 32)**

كما عرفت القيم على أنها: "تنظيمات عقلية فعالة معقدة تتضمن أحكاما عقلية وتقويمية إيجابية وسلبية، نحو الأشياء وأوجه النشاط المختلفة وتكون إما صريحة أو ضمنية نستنتجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي".

وعرفت بأنها: "هي إحدى المعايير الاجتماعية المهمة التي يسعى كل فرد في المجتمع إلى تحقيقها، فهناك قيم دينية وهناك قيم معنوية وهناك قيم مادية وأخرى وظيفية، إذن فالقيم الاجتماعية هي الصفات التي يفضلها أو يرغب فيها الناس في ثقافة معينة". **(محمد عاطف غيث، 1970، ص 169)**

والقيم الاجتماعية هي الحكم الذي يصدره الإنسان على شيء ما، مهتديا بمجموعة من المعايير التي وضعها المجتمع الذي يعيش فيه والذي يحدد ما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب فيه من السلوك، والقيم ليست واحدة أو يشترك فيها جميع البشر بمختلف مجتمعاتهم، ولكنها نسبية تختلف باختلاف الجماعات الإنسانية وتتأثر بعوامل ثقافية واجتماعية واقتصادية وسياسية، بل أنها تختلف

داخل المجتمع الواحد باختلاف أقاليمه وما تحتويه تلك الأقاليم من الثقافات الفرعية والفئات الاجتماعية.

وتختلف القيم من حيث درجة إلزام الأفراد بنمط معين من السلوك فهناك القيم الملزمة وهي التي تمس المصلحة العامة وتتصل اتصالا وثيقا بالمعايير التي تحدد الأنواع المرغوب فيها من السلوك والتي اصطلحت عليها الجماعة في تنظيم سلوك أفرادها، وهناك القيم المثالية التي يرى الناس استحالة تحقيقها بصورة كاملة. **(محمد فؤاد حجازي، 2005، ص 174)**

إن القيم هي قيم شخصية وقيم جماعية واتحاد هذه القيم يكون ما يسمى القيم الاجتماعية التي يدخل في معناه كل القيم التي ورثها المجتمع من دين أو عصبية أو غيرها من الروابط والضوابط والتقاليد والعوائد والعلاقات التي تستوعب اللسان كما تستوعب الدين والفكر في شكل عقد اجتماعي تكون غايته التواضع على قيم اجتماعية معينة تحدد طبيعة ووجهة المجتمع، وهي كل ما ينتجه المجتمع ويفضي إليه الاجتماع من قيم شخصية وقيم دينية واقتصادية وسياسية، فالقيم عموما من أهم الديناميات التي توجه سلوك الفرد في حياته اليومية، وهي تمثل المراكز النشطة في الجهاز النفسي الاجتماعي لكل فرد التي تستقبل الأحداث المادية بصورها المختلفة ثم تقوم بعملية إنتاج السلوك الذي يقود بدوره إلى تكوين العلاقات البشرية في الجماعات المختلفة والقيمة الاجتماعية في أبسط حالاتها تنشأ وتتكون في مواقف المفاضلة والاختيار حيث يتحتم على الفرد اختيار أحد حلين بقدر ما تسمح به قدراته وإمكانياته، وكلما ازدادت خبرة الإنسان بمثل تلك المواقف –مواقف المفاضلة–كلما تكونت لديه القيم الاجتماعية، ونضجت واستقرت وكونت له جهازا يستطيع عن طريقه أن يحكم على الأشياء والأحداث، ولذا فإنه يمكن تعريف القيم الاجتماعية بأنها مجموعة من الاتجاهات العقلية التي تكون فيما بينها جهازا شبه مقنن يستخدمه الإنسان في قياس وتقدير المواقف الاجتماعية. **(نورهان منير حسن فهمي، 2008، ص 93)**

من هنا يمكن القول بأن القيم هي محطات ومقاييس نحكم بها على الأفكار والأشخاص والأشياء والأعمال والموضوعات والمواقف الفردية والجماعية من حيث حسنها وقيمتها والرغبة فيها، أو من حيث سوءها وعدم قيمتها وكراهيتها أو منزلة معينة ما بين هذين الحدين، فالقيم الاجتماعية هي القيم التي تمثل الفرد بغيره من أفراد المجتمع وميله إلى مساعدتهم حيث يجد في ذلك إشباعا لرغبته في خدمة أفراد مجتمعه ويتميز أصحابها بالعطف والإيثار، كما أنها توضيح لموقف الإنسان وتحديده

بدقة من الجماعة التي يعيش معها صغيرة كانت كالأسرة أم كبيرة كالمجتمع. كما تعني توضيح علاقة هذا الإنسان بالأفراد والبيئة وما يحكم هذه العلاقات من نظم اجتماعية كالدين والأسرة والسياسة والاقتصاد والثقافة والفكر وأنواع السلوك والعادات والتقاليد والأعراف.

2.4.اكتساب القيم الاجتماعية:

يكتسب الأفراد القيم الاجتماعية من خلال التنشئة الاجتماعية والتي هي عملية تعلم وتعليم وتربية قائمة على التفاعل الاجتماعي، وتهدف إلى إكساب الفرد سلوكا وقيما اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق معها وتكسبه الطابع الاجتماعي من خلال الضغوط الاجتماعية المختلفة التي توجهها الجماعة لأفرادها لكي يعدلوا اتجاهاتهم الخاصة مما يؤدي إلى الانتظام مع قيم الجماعة، فسلوك الفرد يرتبط تدريجيا بالمعاني التي تتكون عنده عن المواقف التي يتفاعل فيها وهذه المعاني تتحدد بالخبرات السابقة التي مر بها الفرد وعلاقة تلك الخبرات بالمواقف الراهنة، وعند ولادة الطفل في جماعة فإن هذه الجماعة تكون قد حددت معاني معظم المواقف العامة التي تواجهه وكونت لنفسها قيم السلوك فيها، وعلى هذا الأساس يتأثر الطفل منذ ولادته وتنمو شخصيته ويتشكل سلوكه من خلال استدخال مجموعة القيم السائدة في مجتمعه، حيث أن الفرد يسعى دائما إلى الحصول على القبول الاجتماعي باذلا جهده لتفادي الرفض الاجتماعي، وذلك من خلال التزامه ومسايرته للقيم الاجتماعية السائدة في مجتمعه. **(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2001، ص 73)**

ومما يزيد من التزام الفرد بقيم الجماعة هو قوة تماسك الجماعة وجاذبيتها للفرد وضغوط الجماعة على المخالفين لقيمها فضلا عن وضوح قيمها، وفضلا على ذلك فإن الفرد لا يستطيع أن ينعم بالهدوء والاستقرار في حياته ومجتمعه إلا إذا تشرب واستدخل هذه القيم واعتبرها جزء من شخصيته وقد اهتم علماء النفس الاجتماعي بدراسة القيم الاجتماعية نظرا لأهميتها في تشكيل سلوك الفرد وتنشئته اجتماعيا من طرف الأسرة ومن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى المسؤولة، إذ يتم غرس أو تكوين العديد من القيم الشخصية المرغوبة الملائمة من طرف المؤسسات الاجتماعية فيتم الحديث عن أهمية هذه القيم لفظا وإعادة التأكيد عليها بشكل متكرر أو من خلال القدوة أو صنع النماذج يلي هذا مرحلة التعزيز التي يتم من خلالها تعزيز هذه القيم سواء كان ذلك بصيغة سلبية أو ايجابية وقد تكون بصورة لفظية أو غير لفظية، فمثلا عند غرس قيمة الانضباط يتم تعزيزها سلبا من خلال توقيع العقوبات على من يخل بالانضباط من الجماعة أو تعزيزها إيجابا عن طريق بعض الحوافز المعنوية

لمن يتحلى بهذه القيم، من هنا تأتي أهمية المؤسسات الاجتماعية في اكتساب الفرد للقيم الاجتماعية. **(فوزية دياب،2003، ص 67)**

ورأى (كراثول/Krathwohl) أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تذويب متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات هي: **(إبراهيم ناصر، 2004، ص 152)**

1.2.4.مستوى الاستقبال:

ويشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي الفرد وحساسيته بالمثيرات المحيطة به ورغبته في استقبالها وضبط انتباهه وتوجيهه نحو مثيرات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

2.2.4.مستوى الاستجابة:

ويتعدى الفرد في هذا المستوى مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط مع الشعور بالارتياح لذلك.

3.2.4.مستوى التقييم:

ويعطي الفرد في هذا المستوى قيمة أو تقديرا للأشياء أو الظواهر أو الأفكار ويسلك سلوكا متسقا وثابتا إزاء بعض الموضوعات مما يجعل غيره يستنتج أن لديه قيمة معينة.

4.2.4.مستوى التنظيم:

في مستوى تنظيم القيم يقف الفرد فيه على العلاقات المتبادلة بين مختلف القيم ويعيد تنظيمها في منظومة قيمية مبينا ترتيب هذه القيم ومدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.

5.2.4.مستوى الوسم بالقيمة:

وبه تنتهي عملية التذويب حيث يستجيب فيه الفرد استجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم وفقا للقيم التي يتبناها ويعتقدها، وفي هذا المستوى يتم إصدار السلوك دون استثارة للانفعالات ويوسم بقيمة تدل على نمط سلوكه وحياته كأن يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه أو بين أعماله وما يؤمن به.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن الفرد يولد وهو خال من الأيديولوجية التي تحدد تعامله مع المواقف والأشياء والأشخاص والأهداف التي تنتظم عليها محاور حياته، ثم تتولى مؤسسات التنشئة الاجتماعية بكافة عناصرها مسؤولية تعليمه وتوجيهه في ضوء ما تتمثله ثقافة ذلك المجتمع من قيم، التي تكتسب بطريقتين نفسية تتمثل في التجارب السابقة للفرد وخاصة تجارب الطفولة التي يستمدها من الراشدين المحيطين به، واجتماعية وتتم عن طريق التفاعل مع الأفراد والجماعات وأيضا عن طريق التنشئة الاجتماعية .

3.4.أبعاد العلاقات الاجتماعية:

تعني العلاقات الاجتماعية تواصل إنسان بإنسان آخر مع اختلاف طريقة التواصل التي قد تكون عن طريق العمل أو المدرسة أو بالصدفة في مكان عام وهكذا، ولأهمية العلاقات الاجتماعية في الحياة التي تعتبر من أسباب استمرار ونجاح الحياة أقيمت دراسات وبحوث علمية تساعد على استمرار وتكوين تلك العلاقات البالغة الأهمية، فالعلاقات الاجتماعية مطلب مهم لكل شخص يسعى إلى النجاح بحياته من خلال الاهتمام بالعلاقات والمحافظة على استمرارها من خلال التواصل المستمر مع الآخرين، إن امتلاك الإنسان إلى قلب يتقبل نفسيات الآخرين ويتقبل اختلاف طباعهم أيضا وابتعاده عن النقد الجارح أو غير الإيجابي والاعتماد في علاقاته على الاحترام المتبادل وتقدير مشاعر الآخرين ومعاملة الأشخاص بكل صدق وحب ومقابلتهم بابتسامة وروح مخلصة والعمل على كسب الرضا من الآخرين سيجعله إنسانا يملك عددا كبيرا من العلاقات الاجتماعية توصله إلى النجاح بحياته، فنجاح الإنسان في علاقاته الاجتماعية يشعره بأهميته في المجتمع وتعزز ثقته بنفسه وتجعله سعيدا بين أفراد المجتمع، إن الإنسان يستفيد من العلاقات الاجتماعية في تطوير ثقافته وقدراته فهي داعم كبير كذلك لتحسين صورة المجتمع من خلال التراحم والتعاطف بين أفراد المجتمع وإسداء النصائح إلى بعضهم يقرب وجهات النظر وذلك يعمل على تقدم ورقي المجتمع من خلال العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي ربطت أفراد المجتمع فيما بينهم.

إن العلاقات الاجتماعية هي كل اتصال للإنسان بغيره وهو يقوم بنشاطه اليومي كعلاقة الجوار والتعليم والوظيفة وعلاقات البيع والشراء، والعلاقات الثقافية والفنية والرياضية وغيرها، وتتعدد بتعدد النشاط الإنساني واتساعه الذي يشمل كافة مناحي النشاطات السياسية والاقتصادية والثقافية، وهي علاقات ثانوية في البداية إلا إذا تحولت إحداها إلى علاقة أساسية، كتحول علاقة الجوار أو العلاقة

الوظيفية إلى صداقة أو حب أو زواج، للعلاقات الاجتماعية أثر في التفاعل الاجتماعي فالعلاقات الاجتماعية التي نعيش في ظلها تدل على مدى شعورنا بالسعادة، لذلك فيجب أن يتوافر فيها شرطان أساسيان وهما الثقة بالنفس والاهتمامات المشتركة، وتعتبر الحاجة إلى الانتماء شرطا ضروريا لتشكيل العلاقات الاجتماعية وهي الحاجة الأساسية التي تدعونا للبحث عن صحبة الآخرين، وتظهر هذه الحاجة في بعض الظروف بشكل أوضح مما تظهر في ظروف أخرى. **(روبرت مكلفين وآخرون، 2002، ص 140)**

تعني كلمة العلاقة تفاعل تبادل مؤقت زمني فمثلا قد يصدر عن فرد معين (أ) سلوك أو تصرف محدد نحو فرد آخر (ب) يتبع ذلك رد فعل من (ب) موجه نحو (أ) وهذا هو الحد الأدنى للتفاعل أما العلاقة فتعني سلسلة من التفاعلات التي ورد وصفها أعلاه بين شخصين أو فردين يعرفان بعضهما بعضا كما يعتمد أو يتأثر كل تفاعل بينهما بالتفاعل السابق، وتوقع كل منهما لما سيكون عليه التفاعل اللاحق، وبالإمكان التأكيد أن التمييز بين التفاعل والعلاقة ليس محدد المعالم وما يهم هنا أن العلاقة تتضمن أيضا جوانب معرفية وانفعالية تستمر بين الأشخاص في فترات انقطاع أو عدم وجود تفاعل الأمر الذي يؤدي إلى مواصلته واستمراره فالعلاقة إذن هي ما يحدث بين شخصين واستمرار حدوثه بينهما، إن تصنيف العلاقات الاجتماعية غالبا ما يكون في سياق تعبيرات وبنود يهتم بها أطراف العلاقة أو أشياء يفعلونها تعكس دوافعهم ورغباتهم ومن المحتمل أن تبقى العلاقة قائمة بين الأفراد ما دامت العلاقة تلبي حاجاتهم وهكذا فإن تصنيف العلاقات على أساس من مضمون التفاعل هو ذاته تصنيفها على أساس من محاولة تلبية حاجات معينة أو تلبيتها، كما أنه توجد علاقات اجتماعية لا يمكن تصنيفها على أساس مضمونها وبصفة خاصة الصداقة والقرابة، أما تلك العلاقات الاجتماعية التي يتم تعريفها أو تحديدها بالأدوار التي يؤديها أطرافها مثل علاقة الأستاذ بالطالب أو الطبيب بالمريض فهي تعني وجود مضمون معين للتفاعلات القائمة، فكل دور له واجبات وحقوق مرتبطة به لأن السلوك الفعلي يتأثر لكل من أطراف العلاقة بطبيعة دور كل منهما وخصائص الموقف المحيط بهم. **(كولن فريزر وآخرون، 2012، ص 175)**

بصفة عامة يمكن النظر إلى كل نمط من العلاقات الاجتماعية على أنه محكوم بقواعد أو أعراف محددة وأن التغاضي عن تلك القواعد يؤدي إلى تدهور تلك العلاقة، أي أن القواعد التي تحكم العلاقات الاجتماعية هي من قبيل القيم والمعايير والأعرف والتي قد تكون حاسمة لاستمرار العلاقة،

ولكن عدم مراعاتها يؤثر بالتأكيد في خط مسار تلك العلاقة لأن تلك القواعد هي التي تحدد كيفية تصرف كل طرف من أطراف العلاقة وواجباته قد تؤثر أيضا في كيفية معاملة الآخرين لهم.

4.4.تفكك القيم الاجتماعية والعنف المدرسي:

يعتبر العنف المدرسي قضية مجتمعية أخلاقية ناتجة عن تراجع القيم المجتمعية، والتي يتطلب لمواجهتها مشاركة جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأسرة والمدرسة والمؤسسات الدينية، فمن خلال هذه المؤسسات يكتسب الفرد القيم والاتجاهات والمعارف والخبرات التي تمكنه فيسن مبكرة من التمييز بين ما هو صواب وما هو خطأ، وهو يحتكم في ذلك بمنظومة القيم التي استقاها من وسطه المباشر.

وتعد الأسرة هي الحضن الأول الذي يتلقي فيه الفرد القيم والمبادئ والاتجاهات، فمنها يتعلم الإنسان أفضل الأخلاق الاجتماعية، وأنبل المواقف، لذا فهي تعتبر من أهم الجماعات الأولية التي تتولى غرس القيم الثقافية العامة للمجتمع ككل، كما أنها تلعب دورا كبيرا في ترسيخ فكرة العنف في أذهان الأبناء، من خلال استخدامها لذلك الأسلوب في التعامل معهم.

إن العلاقة القائمة بين تفكك القيم الاجتماعية والعنف المدرسي عبارة عن علاقة الكل بالجزء في إطار تأثير وتأثر، حيث يحوي العنف المدرسي على فعل ورد فعل قوي ومؤذي موجه لإلحاق الأذى بالآخرين، بينما يتولد على هذا السلوك العنيف اختلالات قيمية تمس الجانب الأخلاقي بصفة خاصة تشمل الفوضى والكذب والسرقة والتطاول غير الأخلاقي على المعلمين وتحطيم الممتلكات المدرسية والتنابز بالألقاب، كل هذه الاختلالات الأخلاقية هي صورة من صور العنف المدرسي وشكل من أشكالها، حيث غير العنف طابع القيم الأخلاقية وأكسبها خاصية الضمنية والتعقيد في الممارسات والأفعال. **(غسان منير سنو، 1997، ص 6)**

وتمر القيم بمراحل عديدة حتى تستقر وتصبح هي الوحدات المعيارية في الضمير الاجتماعي لدى الإنسان، وأثناء هذا التطور والنمو تأخذ القيمة الاجتماعية صفة الثبات النسبي والقيمة تمثل ركنا أساسيا في تكوين العلاقات البشرية إذ أن القيمة هي التي تنتج السلوك، والسلوك –التفاعل الاجتماعي– هو الذي يؤدي إلى تكوين شبكة العلاقات البشرية وهذه الأخيرة تؤثر مرة أخرى على تكوين القيم وتطويرها، إنمن العوامل الأساسية التي تقود إلى الجريمة تفكك القيم عند الفرد الذي لديه استعداد للجريمة وتحلل علاقاته بالغير كأفراد أسرته وأصدقائه وبقية أفراد مجتمعه المحلي،ونعني

بتفكك القيم اضطرابها وتدني مستواها وغياب دورها في ضبط سلوكية الفرد وتهذيب أخلاقياته وتحسين عاداته وطباعه، أو قد تعني تحولها من قيم إيجابية إلى قيم سلبية كالأنانية وحب الذات والغش وعدم الإخلاص في العمل وجلب الضرر للآخرين والكذب والنفاق والنميمة ... إلخ، أما تحلل العلاقات فنعني ضعفها وبعثرتها وعدم قدرتها على تحقيق أغراض وطموحات ومصالح الفرد، أو طغيان الجوانب السلبية والعدائية والتنافسية عليها بحيث تكون علاقات لا تخدم أغراض الفرد وطموحاته ومنطلقاته الفكرية والسلوكية والتربوية.**(نورهان منير حسن فهمي، 2008، ص 136)**

إن بعد تفكك القيم يجعل الفرد غير ملتزم بسلوكه وغير مبال لحقوق وأهداف الآخرين ومستعدا إلى محاربتهم والتنكيل بهم وممارسة السلوك العنيف الشنيع بحقهم، إضافة إلى دور هذا البعد في عدم وجود رابطة الإخاء والتعاون والاحترام المتبادل بينهم وأثره المخرب في تفكيك الجماعات المؤسسية والوظيفية وبعثرة أهدافها والإساءة لوجودها، وحالة كهذه تؤدي إلى سيادة العنف وانتشاره في كل مكان بحيث تعكر صفو المجتمع وتخل بنظامه وأمنه وتقوض أركانه الأساسية، إن الفرد الذي يحمل القيم السلبية والمفككة والذي تربطه علاقات ضعيفة أو هامشية بالآخرين لا يتورع عن ممارسة السلوك العنيف الذي يضر بالمجتمع ويعطل مسيرته ويخل ببنائه التكويني، أما صاحب القيم الايجابية والحميدة التي تلقاها من المجتمع عبر المراحل التأنيسية المتعددة المشار إليها أعلاه، والذي تربطه علاقات إنسانية جيدة بالآخرين أساسها الاحترام المتبادل والتآزر والمحبة فإنه يمتنع عن ارتكاب السلوك العنيف ويكون محصنا منها وبعيدا عن مواقعه وحلقاته، هنا يكون الفرد مؤهلا على تنمية المجتمع وتطويره وتحسين آفاقه وتقدمه في المجالات المادية وغير المادية كافة. **(إحسان محمد الحسن، 2008، ص 293)**

وفي هذا الصدد قال (دوك/ Duck): "إن قطع العلاقة ليس أمرا صعبا فحسب، ولكنه يتضمن العديد من العناصر المنفصلة التي تشكل في مجملها عملية قطع العلاقة وما تجلبه من معاناة" إن مسار أي علاقة اجتماعية يتأثر بعملية يمكن أن نطلق عليها مسمى التغذية الراجعة السلبية والتي تعود في الأغلب للتباين في العلاقات الاجتماعية أو التغذية الراجعة الايجابية والتي ترجع في الأغلب للتماثل في العلاقات الاجتماعية، فمثلا إذا عبر أحد طرفي العلاقة للطرف الآخر عن رضاه عن علاقتهما فإن معرفة الطرف الثاني بمشاعر الطرف الأول تجعله أكثر استعدادا أو ميلا للرضا عن العلاقة التي تزداد قوة نتيجة لرضا الطرفين عنها، كما أن التعبير عن الغضب الناجم عن بعض جوانب هذه العلاقة بصفة مستمرة قد يؤدي إلى إحباط مستمر لدى الطرف الآخر الذي ربما يفقد

تدريجيا رغبته في مواصلة تلك العلاقة المضطربة والتي تؤدي به إلى الانفلات والتعنيف. **(كولن فريزر وآخرون، 2012، ص 197)**

إن من الجدير بالملاحظة أنه عندما تكون القيم غير قادرة على ضبط سلوكية أخلاقية الفرد بسبب هامشيتها وتلكؤ مفرداتها وتخلف منطلقاتها وتوجهاتها، وعندما تكون العلاقات متحللة ومتفسخة وتعتريها عوامل الجمود والتخلف واللامبالاة فإن الأجواء الاجتماعية تتحول إلى أجواء مضطربة ومتناقضة ومشجعة على الانفلات وارتكاب العنف، الأمر الذي يؤدي إلى تكرار حدوث السلوكات العنيفة وزيادة معدلاتها وسيطرتها على البناء الاجتماعي إلى درجة تنذر بالخطر والاشمئزاز، إن من أصعب الأمور في الحياة التعامل مع الإنسان ويعود ذلك لاختلاف طباع الإنسان واختلاف البيئة التي يعيش فيها كل إنسان بالإضافة إلى أن كل إنسان يملك قناعات يصعب تغييرها وذلك يؤثر في قيام العلاقات الاجتماعية بشكلها المثالي بين أفراد المجتمع.

خلاصة:

إن الأسرة كمؤسسة اجتماعية ليسن وحدها المكلفة بمهمة بلورة المسؤولية الاجتماعية عند الأبناء، بل هناك مؤسسات أخرى تسهم في هذه العملية وهي: المدرسة وجماعة الأصدقاء والنادي ودور العبادة ووسائل الإعلام والبيئة الاجتماعية المتمثلة في هذه المؤسسات التي تعمق الوعي الاجتماعي والثقافي عند المراهق، حتى تجعل منه كائنا اجتماعيا يستجيب للمؤثرات البيئية ويخضع لأحكامها ونظمها، إن التعاون والتنسيق بين هذه المؤسسات ينبغي أن يكون موجودا عند قيام هذه المؤسسات بزرع مفردات المسؤولية الاجتماعية عند الناشئة لكي تكون هذه المفردات موحدة وفاعلة في التأثير على قيمهم وممارساتهم وعلاقاتهم الاجتماعية.

تعتبر الأسرة كغيرها من المؤسسات الاجتماعية مؤسسة اجتماعية أساسية ترتبط بالعديد من الأبعاد الاجتماعية كبعد التفكك الأسري وبعد التنشئة الأسرية وبعد الفقر وبعد القيم الاجتماعية، فهي التي تؤمن لأبنائها الأمن والسكينة في خضم التناقضات التي يشهدها المجتمع والصراعات التي لا تستثني أي أحد، إن لم يكن محصنا بتربية أسرية سديدة، تجعل الفرد يميز بين الصالح والطالح، وتحميه من العنف سواء المتلقى أو الممارس، ولن يتأتى ذلك إلا بالتواصل المستمر بالمدرسة، التي ومن خلالها يكون المتعلم ضمن حلقة تحميه من جميع السلوكات العنيفة التي تهدد الفرد والمجتمع باستمرار.

الفصل الخامس

سبل التخفيف من العنف المدرسي

تمهيد

1.كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي

2.دور العاملين في مجال التربية والتعليم في الحد من ظاهرةالعنف المدرسي

3.استراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف المدرسي

4.أساليب الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي

5.علاج ظاهرة العنف المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يمثل العنف المدرسي الشكل الأخطر من أشكال العنف لكونه يجمع بين شكلين من أشكال العنف، الشكل المجتمعي والشكل المؤسساتي، فهو عنف يمارسه أفراد المجتمع بشكل جماعي داخل إطار مؤسساتي وهي المدرسة بجميع مستوياتها التعليمية، فيمارس المتعلمون العنف بمختلف مستوياتهم داخل المنظومة التربوية والتعليمية، وذلك لإشاعة العنف داخل الإطار المؤسساتي، مما يمنح عملية ممارسة العنف المدرسي قبولا ومشروعية اجتماعية داخل المجتمع، لأنها تمارس رسميا وشعبيا من خلال أخذها للطابع الرسمي المؤسساتي، وبالتالي قبولها وشرعيتها الاجتماعية داخل ذلك الإطار.

ولأن الوقاية خير من العلاج، وهذا قول مأثور كان وما يزال يحظى بالتداول والاستعمال من عند الجميع، لكن مثل هذا الإجماع على أهمية الوقاية لا نجد ما يجسد مقاصده النبيلة على أرض الواقع، وهكذا فالوقاية مثلها مثل العنف عبارة عن مفهوم واسع يستوجب وصفا وتحديدا دقيقين بالنسبة لمدلوله وأنواعه واستراتيجياته.

من هنا جاء هذا الفصل للبحث عن سبل للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي، من خلال التطرق إلى كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي، وكذا الكشف عن دور العاملين في مجال التربية والتعليم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، بالإضافة إلى البحث عن استراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، وأساليب الوقاية منها، لإيجاد علاج لهذه الظاهرة ظاهرة العنف المدرسي.

1.كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي:

تعتبر المدرسة إحدى وسائط التنشئة الاجتماعية، والتي أوكل إليها المجتمع مسؤولية تحويل أهدافه وفق فلسفة تربوية متفق عليها إلى عادات سلوكية، تضمن النمو المتكامل والسليم للمتعلمين إلى جانب عمليات التوافق والتكيف والإعداد للمستقبل، ومن خلال المدرسة يتشكل أيضا وعي الإنسان الاجتماعي والسياسي، ويكتسب المتعلم المهارات والقدرات لمزاولة نشاطه الاقتصادي، بل وأكثر من ذلك يتشكل من خلال التعليم أبرز ملامح المجتمع وتتحدد مكانته في المجتمع، إن المدرسة تسعى جاهدة لتحقيق كل ذلك من خلال وسائل تربوية تقوم على أسس نفسية واجتماعية ومعرفية.

ويعتبر العنف نقيضا للأخلاق فهو هدر للكرامة الإنسانية، إذ يقوم على تهميش الطرف الآخر والحط من قيمته كإنسان، وبالتالي يتولد هنا إحساس بعدم الثقة وتدني مستوى الذات وتكوين مفاهيم سلبية اتجاه الذات وحتى اتجاه الآخرين، فالعنف الذي يمارس ضد المتعلم لا يتماشى مع أبسط حقوقه وهو كحق حرية التعبير عن الذات، لأن العنف يقمع هذا الحق تحت شعار التربية إن العنف المدرسي أضحى مشكلة عالمية أصابت المؤسسات التربوية وأضحت تعاني منها، وقد نشأت هذه المشكلة نتيجة تراكمات لها علاقة بالتاريخ النفسي للمتعلم وبأسلوب الحياة والمعيشة الاجتماعية داخل الأسرة.

ويعتقد على نطاق واسع أن العنف في المدارس أصبح مشكلة خطيرة في العقود الأخيرة في كثير من البلدان، لاسيما عندما تستخدم الأسلحة مثل: المسدسات أو السكاكين، ويشمل العنف المدرسي العنف بين المتعلمين، وكذلك اعتداءات المتعلمين جسديا على موظفي المدرسة.ولعل ظاهرة العنف المدرسي لا تخرج عن كونها امتدادا للعنف الذي نعيشه في حياتنا، خصوصا ما يعرفه العالم من صراع ومتغيرات سواء الموضوعية أو غير الموضوعية.

فإذا كان العنف كما يقول لالاند: «فعل أو كلمة» فهو عموما كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، قد يكون الأذى جسميا أو نفسيا فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة.إن ظاهرة العنف المدرسي تعد من بين المشاكل العويصة التي أصبحت تعانيها منظومتنا التربوية، الأمر الذي لطالما أسفر عن ارتكاب مجموعة من الجرائم في حق متعلمين، ومعلمين أيضا، وللحد من هذه الظاهرة وجب العمل على: **(علي بن سعيد بن علي العواد، 2011، ص 24)**

1.1.الجانب الوقائي:

بحيث يتم مكافحة العوامل المسببة للعنف والتي من أهمها:

– نشر التسامح ونبذ العنف.

– نشر حقوق الإنسان وليكن شعارنا التعلم من أجل حقوق الإنسان وليس من أجل تعليم حقوق الإنسان.

– عمل ورشات ولقاءت للأمهات والآباء لبيان أساليب ووسائل التنشئة السليمة التي تركز على منح الطفل مساحة من حرية التفكير وإبداء الرأي والتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الطفل واستخدام أساليب التعزيز.

– التشخيص المبكر للأطفال الذين وقعوا تحت ظروف الضغط والذين من الممكن أن يطوروا أساليب غير سوية.

– تنمية الجانب القيمي الأخلاقي لدى المتعلمين.

– عمل ورشات عمل للمعلمين يتم من خلالها مناقشة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية والمطالب النفسية والاجتماعية لكل مرحلة.

– التركيز على استخدام أساليب التعزيز بكافة أنواعها.

– استخدام مهارات التواصل الفعالة القائمة على الجانب الإنساني والتي من أهمها حسن الاستماع والإصغاء وإظهار التعاطف والاهتمام.

– إتاحة مساحة من الوقت لجعل المتعلم يمارس العديد من الأنشطة الرياضية والهوايات المختلفة.

– مقاومة ظواهر التمييز الاجتماعي والطبقي والعنصرية والتعصب بشتى صوره والكراهية والثأر بتعاون الجهات ذات العلاقة من تربية وإعلام وأمن وقضاء وأوقاف (المساجد)، لأن سعي الوجهاء والمصلحين إلى احتواء الفروقات النفسية والخلافات العائلية والاجتماعية الخاصة، أمر من شأنه أن يقلل كذلك من فرص تقبل أفكار العنف، التي لا تجد لها استجابة إلا في الأوضاع الشاذة وغير الطبيعية.

– إنشاء مراكز للإرشاد والتكفل النفسي ولما لا التكفل الاجتماعي للحد من ظاهرة العنف، فهذا من شأنه أن يساهم في التخفيف من تفشي ظاهرة العنف المدرسي.

2.1.الجانب العلاجي:

– استخدام أساليب تعديل السلوك والبعد عن العقاب والتي منها: التعزيز السلبي، تكلفة الاستجابة، التصحيح الزائد، كتابة الاتفاقيات السلوكية الاجتماعية، المباريات الصفية.

– استخدام الأساليب المعرفية والعقلانية الانفعالية السلوكية في تخفيف العنف والتي من أهمها: معرفة أثر النتائج المترتبة على سلوك العنف، تعليم المتعلمين مهارة أسلوب حل المشكلات، المساندة النفسية، تعليم المتعلمين طرق ضبط الذات، توجيه الذات، تقييم الذات، تنمية المهارات الاجتماعية في التعامل، تغير المفاهيم والمعتقدات الخاطئة عند بعض المتعلمين فيما يتعلق بمفهوم الرجولة.

– الإرشاد بالرابطة الوجدانية والتي تقوم على إظهار الاهتمام وتوحد الانفعال وتوظيف الإيماءات والتلميحات ولغة الجسم عموما من قبل المعلم لإظهار اهتمامه بالمتعلم.

–استعمال طريقة العلاج القصصي فالقصص تساعد على التخلص من عوامل الإحباط وتعمل على تطوير القدرات الإدراكية، ومن خلال القصص يدرك الطفل أن هناك العديد من الأطفال لهم نفس مشكلاته، وتفجر القصص المشاعر المكبوتة عندما يدخل الطفل في تجربة قوية من خلال تماثله أو رفضه الشديد لتصرفات قامت بها شخصية من الشخصيات مما يخفف الضغط النفسي عنده.

– ضبط السلوك وتحديد عوامله وأسبابه ثم نقوم بضبطه تدريجيا حتى نصل إلى مرحلة ضبط السلوك العنيف وفي نفس الوقت إعطاء السلوك الايجابي البديل.

2.دور العاملين في مجال التربية والتعليم في الحد من ظاهرة العنف المدرسي:

يعتبر العنف المدرسي انعكاسا للمناخ السائد في المدرسة، ويقصد بالمناخ المدرسي نوع التفاعل الذي يحدث بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، وبين المتعلمين والإدارة المدرسية وبين الآباء والمجتمع الخارجي، إذ أن المناخ المدرسي الآمن والإيجابي يسهم في خفض المشكلات النفسية والاجتماعية للمتعلمين، ومنها مشكلة العنف داخل المدارس، كما أن المناخ المدرسي أو البيئة المدرسية الإيجابية تساعد على التحصيل الأكاديمي للمتعلمين واحترام جميع أعضاء المدرسة والعدل والانضباط المدرسي وزيادة المشاركة بين المدرسة والمنزل الذي يؤدي إلى تحقيق نتائج نفسية واجتماعية وتحصيلية إيجابية.

لذا فإن تقصير أو عدم اهتمام المؤسسات التربوية في أداء دورها التربوي التعليمي الفعال له الأثر البليغ على الاحتياجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين، فهذا التقصير يجعل المتعلم يقع تحت سيطرة العملية التعليمية وأنه أسير لهذه العملية، الأمر الذي يؤدي إلى توتر العلاقات في المدرسة، هذا التوتر الذي يخلق جوا من عدم الانضباط داخل المؤسسة التربوية، والذي يؤدي بدوره إلى ظهور السلوكات المنحرفة والشاذة والتي من بينها العنف المدرسي.

يقوم العاملون في مجال التربية والتعليم بالعديد من الفعاليات والأنشطة للتخفيف من هذا السلوك سواء لدى المعلمين أو المتعلمين أو الأولياء تجاه أبنائهم ومن هذه الفعاليات والأنشطة:**(محمد أحمد خطاب، 2000، ص 25)**

– تنفيذ العديد من الندوات والاجتماعات لأولياء الأمور لتوعيتهم بأساليب التنشئة الاجتماعية المناسبة لكل مرحلة عمرية، باعتبار أن الأسرة هي المصدر الأساسي في تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال.

– تنفيذ العديد من الندوات لأولياء الأمور حول حقوق الطفل في الرعاية الصحية والنفسية والاجتماعية وحقه في اللعب والمشاركة والتعبير عن الرأي وحقه في الشعور بالأمن النفسي والاجتماعي.

– تنفيذ العديد من الندوات واللقاءات مع المعلمين والإدارات المدرسية حول الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية والمشكلات النفسية والاجتماعية المترتبة عليها وخصوصا مرحلة المراهقة وكيفية التعامل مع هذه المشكلات وخصوصا سلوك العنف.

– تنفيذ العديد من الندوات للمعلمين والإدارات المدرسية حول حقوق الطفل النفسية والاجتماعية والمدنية والسياسية.

– المشاركة في تشكيل اتحادات للمتعلمين كتجسيد واقعي لفكرة الديمقراطية والتعبير عن الرأي والمشاركة في صنع القرارات خصوصا التي تتعلق بشؤونهم.

– عقد دورات للمشرفين التربويين والمديرن والمعلمين في حقوق الإنسان وإشراك المتعلمين فيحل النزاعات وتطبيق التواصل اللاعنفي.

– تفعيل برامج للمتعلمين باعتبارها وسيلة تربوية في إشراك المتعلمين في حل مشكلاتهم دون إحساسهم بضغوط الكبار.

– الإشراف على البرامج المدرسية التي تهدف في الأساس إلى تعليم مبادئ الديمقراطية والحوار ونبذ الصراعات والدفاع عن الحقوق بأساليب الحوار.

– الإشراف على برامج بنائية والتي من ضمن أهدافها الكشف عن المتعلمين المتأثرين بالصدمة والتي من ضمن آثارها سلوك العنف، حيث تقدم هذه البرامج العديد من الأنشطة والفعاليات التي تحد من هذا السلوك.

– تنفيذ العديد من المخيمات الصيفية والإشراف عليها والتي من ضمن أهدافها التفريغ الانفعالي عن طريق الأنشطة الحركية والرسم والتمثيل والفنون والتي تسهم في خفض العدوانية بالإضافة إلى أنشطة متنوعة ذات صلة بمفاهيم حقوق الإنسان.

– تنفيذ العديد من المعارض والمهرجانات التظاهرات التي تحتوي على ركن أساسي خاص بحقوق الطفل، سواء من حيث الفقرات التي يتم تقديمها أو المجسمات والرسومات التي تعبر في مضامينها عن حقوق الطفل، وكذلك الفقرات التي تحتوي على مضمون توجيهي إرشادي لبعض القضايا التي تهم الطفل.

– التنسيق مع المؤسسات غير الحكومية التي تعمل في مجال حقوق الإنسان والدعم النفسي الاجتماعي لمساعدة الأطفال في هذا المجال.

– توزيع النشرات والملصقات الخاصة بحقوق الطفل وتوزيع النشرات الخاصة بالآثار المترتبة على استخدام العقاب والعنف تجاه المتعلمين والوسائل البديلة.

– تنفيذ العديد من المسابقات بمختلف أنواعها والتي تتناول موضوعات حقوق الطفل والتوجيه والإرشاد النفسي والاجتماعي.

– القيام بدورات قصيرة للمعلمين الجدد في كيفية التعامل مع المتعلمين من خلال تطبيق التواصل اللاعنفي القائم على الإرشاد بالرابطة الوجدانية.

– العمل على الجانب الوقائي للحد أو التخفيف من سلوك العنف لدى المتعلمين على مختلف أعمارهم، وذلك من خلال عقد جلسات التوجيه الجمعي وتوظيف الإذاعة المدرسية والجانب الإعلامي في المدرسة.

– العمل على الجانب النمائي من خلال تنمية مهارات الاتصال والتواصل اللاعنفي لدى المعلمين والمتعلمين وتدريب المتعلمين على تنمية المهارات الاجتماعية.

– ضرورة القيام بدراسات نفسية وسوسيولوجية شاملة ووافية ومعمقة حول ظاهرة العنف المدرسي وتفشيها في المجتمع.

– معرفة مختلف الفئات العمرية التي تمسها ظاهرة العنف المدرسي بكثرة، لأن هذه المعطيات تساعد على وضع إستراتيجية للتحكم في هذه الظاهرة.

1.2.دور الأسرة:

لقد كانت الأسرة وسوف تظل المؤسسة الأولى والأهم التي تلعب دورها الفعال في عملية التطبيع الاجتماعي للفرد وصقل شخصيته، ونظرا لأهمية الأسرة كونها الأساس في بناء المجتمع لذا وجب على الأسرة أن تستشعر مسؤوليتها الكبرى في تربية الأبناء وتسوية سلوكهم وتكوينهم جسميا ونفسيا وعقليا وأن تساهم في خلق جيل واعي.

2.2.دور المدرسة:

تعد المدرسة هي المؤسسة الثانوية التي تؤثر في شخصية المتعلم وتساهم في بناء وتنمية القدرات للمتعلم، كما أنها قد تسهم في بناء شخصية غير سوية من خلال بعض السلوكات التي تنتهج من قبل المنظومة التربوية المتمثلة في الإدارة والمعلم.

3.2.دور الإدارة:

تعمل الإدارة على حصر حاجات المتعلمين في المدرسة والمشاركة في وضع البرامج والأنشطة التربوية والإرشادية التي تلبي حاجات المتعلمين وذلك من خلال:

- تقديم تسهيلات في جميع البرامج والأنشطة التربوية.
- توفير الأجواء الملائمة في المدرسة لعملية الاتصال والتواصل الإيجابي والفعال.
- تكثيف الإشراف والمتابعة للمعلمين والمتعلمين خلال المداومة المدرسية.
- تفعيل دليل تعليمات الانضباط المدرسي.

4.2.دور المعلم:

- الاهتمام بالمتعلم بغض النظر عن قدراته وحالته الجسمية أو العقلية.
- ملاحظة الفروق الفردية بين المتعلمين ووضع خطة تربوية إجرائية للتعامل معها.
- إحالة المتعلم الذي يحتاج إلى خدمات الإرشاد التربوي بعد استنفاذ المعلم للإجراءات والمهارات التربوية، وتأهيله عليها.

5.2.دور المرشد التربوي:

- حصر حالات المتعلمين الذين يظهرون السلوك العدواني في المدرسة.
- إعداد البرامج التربوية والإرشادية والوقائية والعلاجية وذلك من أجل تعديل سلوك المتعلمين وتوجيه طاقاتهم.
- تكثيف الحصص الإرشادية وعقد الندوات والمحاضرات وإصدار النشرات والملصقات التثقيفية للمتعلمين على مختلف فئاتهم العمرية.
- تعزيز البناء القيمي للمتعلم المستمد من قيم المجتمع المسلم السائدة فيه. **(محمد العكور، 2006، ص 17)**
- أما على المستوى العلاجي فقد نفذ العاملون في مجال التربية والتعليم العديد من البرامج العلاجية للمتعلمين العدوانيين والذين يتبنون العنف في حل مشكلاتهم والتي تقوم في الأساس على

نظريات التوجيه والإرشاد: السلوكية، المعرفية، العقلانية الانفعالية السلوكية، الإنسانية، السلوكية الحديثة.

– كما يقوم العاملون بمجال التربية والتعليم بتقديم الدعم والمساندة النفسية للمتعلمين المتأثرين بالصدمات والأزمات التي تترك في كثير من الأحيان مشاعر عدائية وتولد سلوكا عنيفا وذلك من خلال البرامج الإرشادية التي تقوم في الأساس على جلسات التفريغ الانفعالي وتقوية مفهوم الذات والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي.

– إنتاج العديد من المجلات والتي تتضمن الكثير من الموضوعات ذات العلاقة بحقوق الإنسان والتوجيه والإرشاد.

1.5.2.على مستوى الفصل الدراسي:

يجب:

– اعتماد المقاربة الحقوقية في القسم وليس مقاربة الحاجة.

– العمل على إلغاء المظاهر الترتيبية بين المتعلمين، شكلا ومضمونا، من خلال خلق فضاء مساعد على تمثل قيم التعاون والاحترام وجلوس البعض أمام البعض والالتزام بالسلوكات المدنية.

– وضع قانون داخلي للقسم يشكل ميثاق شرف يلتزم به جميع الأطراف من المتعلمين طيلة السنة الدراسية.

– الابتعاد عن النظام العقابي الزجري وتعويضه بالنظام التحفيزي، في حالة ارتكاب خطأ ما وتغيير مفهوم السلطة من السلطة على إلى السلطة مع.

2.5.2.على مستوى الآليات التنظيمية:

وجب:

– خلق خلية يقظة لتتبع ورصد الظاهرة، وتوفير قاعدة معطيات لإعداد تقرير دوري حول درجة تصاعد الظاهرة.

– تنظيم أنشطة وتظاهرات للتحسيس بحدة الظاهرة.

– إدماج وحدة للحد من العنف المدرسي في اللقاءات التربوية للمعلمين، وإثارة النقاش حولها أثناء زيارات الإشراف.

3.5.2.على مستوى البرامج والمناهج:

يجب:

– تعزيز إدماج قيم حقوق الإنسان والمواطنة وخاصة ما له علاقة بالتسامح والحوار وقبول الاختلاف في البرامج المدرسية، وتنقيتها من الصور التمييزية المولدة للعنف، وإدماجها في تكوين الأطر التربوية.

3.استراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف المدرسي:

إن العنف المدرسي هو السلوك الذي يؤدي بالمتعلم إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسيا على شكل إهانة أو خفض قيمة، وقد يكون جسميا، كما يعتبر العنف ضربا من السلوك الذي يهدف إلى تحقيق الرغبة في السيطرة.فالسلوك العنيف هو أي سلوك يعبر عنه بأي رد فعل بهدف إيقاع الأذى أو الألم بالذات أو بالآخرين، أو إلى تخريب ممتلكات الذات أو ممتلكات الآخرين.

فالعنف سلوك ليس انفعالا أو حاجة أو دافعا ومعظم تعاريف العنف تشير إلى حقيقة إيذاء شخص ما أو تدمير شيء ما، وفي جميع الأحوال فالعنف سلوك مضاد للمجتمع وهو سلوك غير مرغوب فيه، وغير مقبول دينيا وأخلاقيا واجتماعيا ونفسيا، ولكن إذا وقع على المرء فإنه قادر على ممارسة سلوك العنف بالمثل دفاعا عن الذات أو عن الآخرين، وللعلم فالسلوك الدفاعي لا يعد ولا يعتبر مضادا للمجتمع أو غير مرغوب فيه أحيانا وفي مواقف محدودة.

ولكن يعتبر التدخل المبكر وسيلة ناجعة للحد من العنف المدرسي والتقليل من الآثار السلبية المترتبة عنه، ولهذا الغرض وجدت عدة استراتيجيات وبرامج تستخدم في مساعدة التلاميذ على خفض العنف في المدرسة، ومعظم هذه البرامج والاستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود بين إدارة المدرسة والمدرسين والتلاميذ وأسرهم وحتى المجتمع، لتعطي النتائج المرجوة منها، وفيما يلي عرض لبعض الاستراتيجيات والبرامج التي تم اقتراحها وبناءها في هذا المجال:

1.3.طريقة الزي الرسمي:

تعتبر أول طريقة وقائية طبقت حديثا في بعض المدارس في المجتمع الأمريكي، وهذه طريقة مبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي يساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة ويحسن من اتجاهات المتعلمين حول الانضباط،ولكن سرعان ما واجهت هذه الطريقة الكثير من الانتقادات والعيوب، بحيث أنها تقلل من إمكانية ملاحظة المدرسين للمتعلمين العدوانيين، وكذلك يكون من الصعب التعرف على المتعلمين الذين يتعاطون المخدرات أو الذين يعانون الإهمال في المنزل، وهذا يعوق من قدرة المدرسين والإدارة المدرسية على التدخل لحل المشكلة لدى المتعلمين قبل أن تصبح خطيرة.**(طه عبد العظيم، 2007 ، ص 315)**

2.3.برنامج التسامح الصفري:

وهو مصطلح معروف في النظام التربوي الأمريكي، إذ أن كل ولاية أمريكية تبنت هذا البرنامج وهو يعني امتناع إدارة المدرسة عن التسامح ببساطة مع المتعلمين المتمردين على قوانين ولوائح المدرسة بشكل خاص، وبناء على هذا يحق للمؤسسة التربوية طرد كل تلميذ يحمل معه سلاحا سواء كان مسدسا أو سكينا داخل أسوار المدرسة، ولقد ترتب عن تطبيق هذا البرنامج زيادة في معدلات طرد المتعلمين من المدرسة، دون دليل على أن هذا الطرد أو الحرمان يكون فعالا في تغيير سلوك المتعلم أو تحسين الأمن في المدرسة، الأمر الذي زاد من ارتفاع معدلات التسرب المدرسي.

3.3.برنامج الحرم المدرسي المسدود:

ويعتبر برنامج مراقبة تشارك المدرسة فيه بدور فعال، وهو يتطلب من المتعلم أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي على أن يسمح فقط لبعض المتعلمين بالمغادرة، بناء على طلب مكتوب من ولي الأمر وعلى كل داخل للمدرسة أن يسجل اسمه، والهدف من كل هذه الإجراءات هو توفير بيئة مدرسية آمنة تساعد على خفض العنف بها.

4.3.برنامج التدريب على إدارة الغضب وحل المشكلات:

وهو يقوم على تدريب المتعلمين على التحكم في حالات الغضب فينخفض سلوك العنف لديهم سواء في المنزل أو الفصل الدراسي فإدارة الغضب له تأثير ايجابي، فعن طريقة التدريب هذه يتمكن المتعلمون من التحكم في غضبهم عند مواجهة الصراع، وتنمي قدرتهم على فهم وإدراك اتجاهات الآخرين ووضع أنفسهم في مكان الآخر، وفاعلية هذا البرنامج تعتمد على عدد الجلسات التي تعطى للمتعلمين فكلما كان عدد الجلسات 12 جلسة فأكثر، كلما أدى ذلك إلى حدوث تغير في عدوانية المتعلمين.

وتستعمل عدة فنيات مثل التدريب على الاسترخاء وإيقاف التفكير والمناقشة الجماعية ولعب الدور ونمذجة السلوك الملائم، ويتضمن التدريب على حل المشكلة عدة خطوات وهي تنحصر في تحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة ودراسة نتائج كل حل ثم اختبار الاستجابة الفعالة وتقويم نتائج هذه الاستجابة.

5.3.برنامج التدريب على حل الصراع:

وهي تستهدف تعليم المتعلمين أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات البينشخصية والتغلب عليها والوصول إلى حلول ملائمة لهذه الصراعات، وتستخدم هذه البرامج أساليب التفاوض والوساطة والإقناع واتخاذ القرارات لإيجاد الحلول الايجابية لصراعاتهم، وذلك باستخدام الأنشطة المتضمنة في المنهج المدرسي وعن طريق تدريب المدرسين لحل الصراعات التي تنشا بين المتعلمين داخل الفصل الدراسي. **(طه عبد العظيم، 2007 ، ص 316)**

6.3.التدريب على المهارات المعرفية:

وتستهدف مقاومة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي تدفع ببعض المتعلمين إلى العنف ويتضمن التفكير الخاطئ والاستنتاجات الاعتباطية التي لا تعتمد على أسس منطقية، فهذه الاستراتيجيات المعرفية تركز على الأفكار التي يعطيها المتعلمون للبيئة التربوية التي يتفاعلون في سياقها، والتي تكمن وراء سلوك العنف لدى المتعلمين.

7.3.إستراتيجية التشجيع على التفكير البديل:

وهي تستهدف مساعدة أطفال المدرسة الابتدائية على فهم مشاعرهم وتحمل الإحباط والعمل على حل صراعاتهم بطرق بناءة، وتفسير المثيرات الاجتماعية بطريقة ايجابية والتواصل فيما بينهم بشكل ناجح، فالتدخلات المعرفية تحاول خفض السلوكيات غير المرغوب فيها كالعنف والعدوان عن طريق تغيير العمليات المعرفية الاجتماعية غير المقبولة التي تدعم سلوك العنف لدى المتعلمين.

8.3.برامج وساطة الأقران:

والتي تستهدف التدريب على تكوين فريق من القادة وتتحدد مهمة هؤلاء القادة في مساعدة المتعلمين على وضع نهاية للصراعات بينهم، فهي تتضمن أن يقوم فريق من المتعلمين بدور الوساطة عند حدوث خلافات وصراعات بين الأقران داخل المدرسة، وأن يتعاونوا على إيجاد الحلول المناسبة لهذه الصراعات، وبالتالي يتعلم التلاميذ مهارات حل الصراع وهذه البرامج تشجع المتعلمين على بناء علاقات ايجابية اجتماعية مع الأقران وتساعدهم على التعاون والفهم المتبادل والتواصل والمشاركة الوجدانية للآخرين.**(طه عبد العظيم، 2007 ، ص 317)**

9.3.برنامج أولويس (1983):

والذي يستهدف خفض سلوك المشاغبة من خلال تغيير الاعتقادات التي تدعم سلوك المشاغبة ومن خلال محاولة التقليل من الفوائد والمكاسب التي يحصل عليها المشاغب من وراء سلوكه ولقد طبق هذا البرنامج في عدد من المؤسسات التربوية الابتدائية والمتوسطة والثانوية في النرويج وثبتت فعالية البرنامج في خفض مشكلات المشاغبة بنسبة كبيرة وملحوظة، ويشتمل على ثلاثة مستويات وهي:

1.9.3.التدخل على مستوى المدرسة:

بإجراء مسح شامل عن مشكلة المشاغبة وزيادة مراقبة سلوك المتعلمين وتدريب المدرسين على الوعي بالأطفال المشاغبين.

2.9.3.التدخل على مستوى الفصل:

ويتمثل ذلك في بناء قواعد ومعايير تكون ضد المشاغبة وعقد اجتماعات للآباء لمناقشة هذه المشكلة.

3.9.3.التدخل على مستوى الفرد:

ويتضمن مناقشة المتعلمين المشاغبين والوقوف على الأسباب والعوامل الكامنة وراء سلوكهم المشاغب وكذلك مناقشة المتعلمين الضحايا (ضحايا العنف)، وهكذا فإن برامج الوقاية من المشاغبة تكون فعالة في خفض سلوك العنف بالمدرسة وتحسين المناخ المدرسي. **(طه عبد العظيم، 2007 ، ص 318)**

ونشير هنا إلى مجموعة التوصيات التي اقترحتها الباحثة: فاطمة فوزي عبد العاطي سنة 2001، بعد الدراسة الميدانية التي قامت بها حول عنف التلاميذ في التعليم الأساسي،وجاءت هذه المقترحات على شكل إجراءات منها:

-تدريب التلاميذ على التحكم في الغضب.

-تهيئة مناخ مدرسي رافض للعنف.

-مواجهة عنف العصابات المدرسية.

-دعم وتفعيل الإطار القانوني السائد. **(أميمة منير جادو، 2005، ص 97)**

وهناك برامج إرشادية خصصت للحد من العنف داخل المدارس مثل:

-برنامج(قوة المواجهة)الذي أعده لوكمان سنة 1992، بهدف مساعدة المتعلمين العدوانيين على مواجهة احباطاتهم والتدريب على حل الصراعات بطريقة إيجابية دون اللجوء إلى المشاجرة،وقد تبنت جامعة دوك هذا البرنامج في خفض العنف لدى المتعلمين. **(طه عبد العظيم،2007، ص324)**

- وفي دراسة لمديرية التربية والتعليم بمصر سنة 1999،هدفت إلى معرفة أثر التدخل المهني في خفض حدة سلوك العنف باستخدام أداة تجريبية، وهي نموذج (التركيز على المهام) توصلت إلى وجود أثر إيجابي للتدخل المهني للأخصائي الاجتماعي على خفض حدة العنف لدى المتعلمين

المعروف عنهم هذا الميل،وذلك تبعا للمقياس المستخدم للقياس القبلي والبعدي، ودل هذا على أن هناك برامج فعالة ذات نتائج إيجابية لخفض عنف المتعلمين إذا ما طبقت بصدق وأمانة ورغبة. **(أميمة منير جادو، 2005، ص 97)**

وبالنسبة للجزائر نجد أن المؤسسات التعليمية، وعلى مستوى المتوسطات والثانويات تعتمد ما يعرف بلائحة النظام الداخلي للمؤسسة،وهي على شكل عقد أخلاقي يلتزم بموجبه المتعلم باحترام القوانين الداخلية للمؤسسة، ومنها التخلي عن مظاهر وسلوكيات الشغب والعنف كقصة الشعر مثلا أو ارتداء المآزر وغيرها من القوانين، وهو عقد يعرض المتعلم إلى عقوبات مختلفة في حالة الإخلال به، والملاحظ أن أكثر البرامج التي سبق عرضها والبرامج التي لم يتسن لنا ذكرها، ترتكز على النظرية المعرفية التي تعتمد تغيير البناء المعرفي والتأثير العقلاني على المتعلمين للخفض من مستويات العنف لديهم.

4.أساليب الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي:

لقد غدت المؤسسة التعليمية التي كانت إلى عهد قريب مهد العلم والمعرفة والأخلاق، فضاء لارتكاب أشكال العنف والاعتداء الذي يزعزع الأمن والاستقرار، ويسبب القلق للمتعلمين وآبائهم وأفراد المجتمع قاطبة، إنه مشكل يؤرق المربين والساسة والمخططين التربويين ويدعو إلى صياغة ***رؤى*** ووضع استراتيجيات عاجلة لعلاجه والحد من آفة انتشاره.

إن مكانة وقيمة المؤسسة المدرسية في المجتمع تغيرت كثيرا، فقد طابعها القدسي ومكانتها الرفيعة مع ظهور التحولات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وانتشار بطالة الخريجين، وفقدان المعارف المدرسية للقيمة الإيجابية والفعالة التي كانت لها في السابق، إن انفتاح المدرسة الكبير على المجتمع، أدى إلى تسرب أنماط السلوك والقيم والمبادئ التي لا تخلو من العنف في كثير من الأحيان، مما أفسد القيم الأصيلة للمدرسة، تلك القيم التي كانت تعلي من قيمتها ومكانتها في المجتمع.

وهكذا نجد أن العنف المدرسي يتخذ أشكالا مختلفة، فقد يكون عنفا ذاتيا موجها إلى المتعلم ذاته، أو عنفا موجها من المتعلمين بعضهم بعضا، أو عنف المتعلمين موجها إلى الأساتذة وإدارة المدرسة، أو عنفا يسود بين الأساتذة وإدارة المدرسة.

إن وسائل الإعلام على اختلاف قنواتها تطلعنا كل يوم بأحداث العنف التي غدت المؤسسات التعليمية ساحة لها، لقد أصبح العنف المدرسي مشكلة حقيقية، باتت تعاني منها كل المؤسسات التعليمية الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية على حد سواء.

من غير شك أن التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية السريعة، والأحداث العالمية المختلفة التي عرفها العالم، عملت على التأثير على المفاهيم والقيم والمبادئ السلوكية للأطفال والمراهقين والشباب، وخلخلت العديد من القيم والثوابت، إلا أن هذا الأمر لا ينبغي أن يؤثر على الدور الأساسي للمدرسة، ويحول فضاءها إلى ساحة للاعتداء، والعراك، والنزاع العنيف، عوض أن تكون حقلا لغرس مبادئ السلوك الإنساني الأصيل، المتسم بالتعاون، والتسامح، والإخاء فكيف يمكن التصدي له؟ **(أحمد أوزي، 2014، ص 109، 110)**

إن التصدي لظاهرة العنف لا يقتصر على طرف دون الآخر، وإنما يتطلب ضرورة تضافر جهود كل الفاعلين في المجتمع من الجمعيات والسلطات المعنية ورجال الإعلام والأئمة في عملية التحضير والتربية لخلق مجتمع متوازن لا تسوده الفوضى والعنف،إن عامل الشخصية العنيفة يقود المتعلم إلى إلحاق الأذى والضرر بالآخرين عن طريق سيطرته غير المشروعة وأساليب القوة والعنف.

فالمتعلم قد يكون غير محتاج ماديا ويعرف تمام المعرفة بأن ممارسة السرقة مثلا هي ممارسة منحرفة لا يقرها المجتمع وتتناقض كل التناقض مع عاداته وتقاليده وتعاليمه وقوانينه، وأن التربية الاجتماعية لا تسمح له بارتكاب هذه الأفعال الملتوية وغير السوية ومع هذا فإنه يندفع بدون تحفظ إلى القيام بها.

إن مثل هذه الأفعال العنيفة التي يرتكبها المراهق ربما ترجع إلى شخصيته العنيفة، فالشخصية العنيفة هي ذلك الكل المعقد الذي يتكون من عناصر بيولوجية وسيكولوجية واجتماعية غير متجانسة ومتناقضة، يريد المراهق من خلالها إشباع دوافعه ونزواته وحاجاته بمعزل عن العناصر الأخرى وبمعزل عن حاجات وقيم ومواقف ومقاييس وقوانين المجتمع.

إن الشخصية العنيفة بسبب عناصرها ودوافعها المتناقضة واللاعقلانية لا يمكن أن تعيش أو تنمو وتتفاعل مع الآخرين دون إلحاق الضرر بهم وذلك للتنفيس عن شدة احتدام الصراعات والتناقضات في داخلها والتعبير عن الإسقاطات العنيفة التي تصيبها، لهذا نرى بأن صاحب هذه الشخصية لا يمكن المضي في حياته الاعتيادية ويتفاعل مع الآخرين ويتصل بمؤسسات المجتمع

دون قيامه بارتكاب الأفعال المستهجنة والضارة التي تخرج عن قوانين وعادات وتقاليد المجتمع كارتكابه السرقة مثلا. **(إحسان محمد الحسن، 2008، ص 305)**

كما أن الوقاية من ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية تتطلب ضرورة العمل على معالجة وتفادي الأسباب التي كانت وراء حدوث الظاهرة، ويمكن الإسهام في القليل من العنف والوقاية منه إذا تم تطبيق العمليات التالية: **(نجاة السنوسي، 2004، ص 83)**

– تنمية وتطوير الوعي التربوي على مستوى الأسرة والمدرسة، ويتم ذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة، ومن خلال إخضاع المعلمين والآباء لدورات علمية حول أفضل السبل في تربية الأطفال ومعاملتهم.

– تحقيق الاتصال الدائم بين المؤسسة التربوية والأسرة،وإقامة ندوات تربوية خاصة بتنشئة الأطفال.

– تعزيز وتدعيم تجربة الإرشاد الاجتماعي والتربوي في المدارس وإتاحة الفرصة أمام المرشدين من أجل رعاية المتعلمين وحمايتهم وحل مشكلاتهم ومساعدتهم في تجاوز الصعوبات التي تعترضهم.

– ربط المدارس بمراكز الرعاية الاجتماعية والنفسية التي تحتوي على عدد من الأخصائيين في مجال علم النفس والصحة النفسية والخدمة الاجتماعية،حيث تتم مساعدة المتعلمين الذين يعانون من صعوبات كبيرة في تكيفهم المدرسي، وحل المشكلات السلوكية والنفسيةوالاجتماعية التي يعجز المرشد عن إيجاد حلول لها، أي أن يكون مرجعية تربوية نفسية واجتماعية لكل محافظة أو مدينة على الأقل.

– التعاون بين المؤسسات التربوية وجمعية حماية الطفل في رصد مشكلة العنف لدى الأطفال ومعالجتها.

– ضرورة تضافر جهود الجميع من الأسرة المدرسية والإعلام للحد من ظاهرة العنف والعمل على تحقيق مؤسسات تعليمية تعيش في كنف المودة والاحترام المتبادل.

– وضع نصوص قانونية واضحة تحدد العلاقات بين الأفراد داخل المؤسسات التعليمية بهدف محاربة الانحرافات والتجاوزات.

– التأكيد على فهم المعلم لطبيعة المرحلة التي عبر بها المتعلمون في فترة المراهقة مع إقامة تربصات تكوينية تهدف أكثر إلى التركيز على دراسة علم النفس النمو للطفل المراهق ودراسة بيداغوجية التدريس.

– تعيين أخصائيين نفسانيين بالمؤسسات التعليمية ولاسيما في الثانوية.

– تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ لمتابعة أبناءهم المتعلمين وتنسيق الجمعية عملها مع المؤسسة التربوية.

– التفهم وتعزيز الروابط بين مختلف أفراد الجماعة المدرسية (تلاميذ، أساتذة، إدارة، أولياء) وتعزيز التفاعلات والعلاقات الايجابية.

– تنظيم أيام إعلامية كفائدة للطاقم الإداري والتربوي في المؤسسات التعليمية حول العلاج والوقاية من مظاهر العنف في المدارس.

– تكثيف الأنشطة الثقافية والرياضية لصالح هيئة التدريس وللمتعلمين بهدف تقريبهم من بعضهم البعض.

– استبدال البرامج والأفلام الدافعة للعنف ببرامج وأفلام داعية للسلم والتعايش والألفة والتضامن والتعاون.

– التكثيف من الحصص التحسيسية في المدرسة من شأنه المساعدة على توعية المتعلمين في مجال الوقاية والعلاج من ظاهرة العنف المدرسي.

وكذلك من أهم طرق الوقاية من انتشار وتفشي السلوكات العنيفة: **(محمد عاطف غيث، 2002، ص 18)**

–تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الأطفال.

–الإقلال من التعرض لنماذج العنف المتلفز.

–العمل على خفض مستوى النزاعات الأسرية.

–تنمية الشعور بالسعادة لدى الطفل.

–توفير الأنشطة البدنية الايجابية للطفل.

–تنظيم وترتيب بيئة الطفل.

أما عن أهم الإجراءات القانونية المتخذة من قبل وزارة التربية الوطنية لمحاربة العنف المدرسي فنجد أنها ونظرا لانتشار هذه الظاهرة التي أخلت بالنظام العام للمؤسسات التربوية أصدرت وزارة التربية عدة مراسيم وتعليمات تقضي بضرورة التصدي لهذه الظاهرة والمحافظة على الاستقرار الداخلي للمؤسسات التربوية من بينها القرار رقم: 171 المؤرخ في: 1 /6 / 1992 المتعلق بمنع العقاب والعنف اتجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية، الذي ينص في المادة الأولى على أنه: "يهدف إلى منع استعمال العقاب البدني والعنف اتجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها".

أما المادة الثالثة منه جاءت كما يلي: "يجب على التلاميذ أن يتقيدوا بقواعد الانضباط المنصوص عليها في النظام الداخلي لمؤسساتهم وأن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين والأساتذة وباقي أفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسة وخارجها، أما القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم: 08- 04 المؤرخ في: 23 جانفي 2008 في بابه الثاني الخاص بالجماعة التربوية ينص في مادته: 20 على ما يلي: "يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين، كما يتعين على التلاميذ الامتثال للنظام الداخلي للمؤسسة لاسيما تنفيذ كل الأنشطة المتعلقة بدراستهم وكذا المواظبة واحترام التوقيت والسيرة الحسنة واحترام قواعد سير المؤسسات والحياة المدرسية".

كما تنص المادة 21 منه على ما يلي: "يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية، ويتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية".

وأوضح المنشور الوزاري الذي بعث به المفتش العام للبيداغوجيا إلى مديري التربية مفتشي كافة الأطوار التعليمية وإلى مديري المؤسسات التربوية والأساتذة كافة بأنه تطبيقا للمنشور رقم: 94 / 26 المؤرخ في: 15 جانفي 1994 المتعلق بمنع العقاب البدني والتعليمة رقم: 96 المؤرخة في: 10مارس2009 ا المتعلقة بمحاربة العنف في الوسط المدرسي، بأنه قد تقرر مطالبة كافة مديري المؤسسات التربوية إلى عقد جلسات مع كافة العاملين بها لتحديد أدوارهم وتزويدهم بالنصوص القانونية المتعلقة بظاهرتي العقاب البدني والعنف اللفظي وتحسيسهم بمسؤولياتهم والتبعات المترتبة عن مخالفتها بغية القضاء على هذه الظاهرة في مدارسنا.

كما جاء القرار الوزاري رقم: 266 الصادر في: 25 أوت 2010 الخاص بإنشاء خلايا استقبال التلاميذ وأوليائهم نص هذا القرار على ما يلي: "عملا على تحسين الخدمة العمومية التي يجب أن تضطلع بها كافة المؤسسات التربوية وبهدف تقريب الإدارة من المواطن، تقرر إنشاء خلايا استقبال التلاميذ وأوليائهم على مستوى مديريات التربية وعلى مستوى المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات أثناء فترة الدخول المدرسي، بإمكان هذه الخلايا رفع انشغالات التلاميذ وأوليائهم إلى الجهات المعنية حسب الحالة.

وفي سنة 2012 أصدرت وزارة التربية الوطنية قرار رقم:2012 65/ القاضي بتنظيم أسبوع تحسيسي وإعلامي، حول مكافحة العنف في الوسط المدرسي بالتنسيق مع الأخصائيين النفسانيين لفائدة التلاميذ المتمدرسين، للفترة الممتدة من: 08 / 04 / 2012 إلى: 12 / 04 / 2012 من

خلال تقديم دروس مكيفة مع سن ومستوى التلاميذ وعرض صور وملصقات تخص الظاهرة وطلبت الوزارة من كل مديريات التربية في كل التراب الوطني بتقديم تقرير مفصل حول هذا الموضوع قبل: 30 /4 / 2012. **(جمال معتوق، 2011، ص 18)**

5.علاج ظاهرة العنف المدرسي:

إن مرض العنف في حاجة إلى العلاج فهو لا يختلف عن الأمراض الجسمية الأخرى، كما لا يختلف عن الأمراض النفسية والاجتماعية المتعددة، فهو مزيج جسم نفسي وجسم اجتماعي في آن واحد وليس من السهل زمنيا وتقنيا تحقيق النتائج المطلوبة،ولكن بتطبيق الإرشادات الطبية والعلاجات النفسية والدراسات العلمية الاجتماعية، إضافة إلى التوعية الثقافية المتواصلة نستطيع الوصول إلى مرحلة لا نقول فيها أن العنف قد اختفى بل يمكننا القول بأن ظاهرة العنف قد تضاءلت في انتشارها وتفشيها أو وقفت عند حدها، وبهذا يمكننا تلخيص الميكانزمات العلاجية في النقاط التالية:

– الكلمة الطيبة، فقد جاء في الحديث النبوي الشريف أن الكلمة الطيبة صدقة، تدفع العنف والكراهية وتربي نفس الفرد على المودة وتساعده على حسن السلوك، وبإشاعة روح الكلمة الطيبة في المجتمع سوف لن يجد العنف مجالا للتفشي والانتشار.

– النظرات الهادئة، التي توحي للطرف الآخر بالطمأنينة وعدم الارتياب والخوف وعدم التشنج أو ضرورة توخي الحذر، بعكس تلك النظرات القاسية المشككة والتي تثير الاستفزاز ولربما تؤدي هذه النظرات الهادئة واللطيفة إلى انتظام إفراز الهرمونات في الخلايا الجسمية المولدة للعنف، وهذا يتضح من مراقبة بسيطة وتحليل لمواقف بعض الحيوانات إذ أنها تستطيع أن تقرأ أو تفهم روح العداء والعنف من عيون ونظرات الحيوان الآخر، فنظرات أو حركات العيون عند الإنسان لها الأثر الواضح في رد فعل العنف والعدوان، إذ نجد أنه كلما كانت العيون هادئة أي قلت وخفت حدة نظراته وقسوتها، قل العنف المضاد في الإنسان وهو ما يظهر بوضوح عند المرضى وكبار السن (الشيوخ).

– الاعتدال الغذائي، فعدم الامتناع مثلا عن تناول الأطعمة المثيرة للحساسية في الجسم مما لاشك فيه أنه لا يساعد على الهضم الجيد، كما أن عدم انتظام أو قصور الإفرازات الهرمونية في

الجسم هو أمر يؤدي بالفرد إلى التوتر والعصبية المصاحبة للعنف، ويفضل لو يستشار الطبيب في ذلك.

– الهوايات الفردية والترويح النفسي، إذ تساعد الهوايات الجسمية والنفسية على امتصاص عدم التوازن الهرموني في الجسم والمؤثر في السلوك الإنساني وتوجيهه باتجاه معاكس للعنف والعدوانية، فهواية القراءة أو جمع الطوابع أو النقود أو الاستماع إلى الموسيقى أو الركض أو لعب الكرة بأنواعها وما إلى غير ذلك من الهوايات التي تركن إليها النفس البشرية من دون حصر وكذلك إطلاق الحرية في اختيار الهواية المناسبة لأطفال أو المراهقين حسب أعمارهم كالسباحة أو ركوب الخيل أو الدراجات أو السيارات، يساعد ذلك في تحويل سلوك العنف إلى علاقات نفسية هادئة، كما يصرف الذهن وخلاياه في التفكير بالعنف لانشغاله وانغماسه بتلك الهوايات وبضرورة تطويرها.

ولربما نستطيع التأكيد على أن من أهم الهوايات التي تقلل العنف أو تمنع وقوعه هي السباحة ومع ذلك نجد أن الكثير من البلدان العربية لا تهتم بالسباحة، بل تتركها للفرد والقدر وللاستثمار من دون إعطائها تلك الميزة التربوية، على الرغم من توجيه وتوصية الإسلام بها فمع الأسف نجد أن أغلب المسابح أو كلها مسابح صيفية، في الوقت الذي نلاحظ ندرتها في فصل الشتاء، وكأن ارتكاب العنف لديهم مرهون بفصل الصيف دون فصل الشتاء، كما تشير الدراسات والإحصاءات الكثيرة إلى انعدام العنف أو تضاؤله عند أولئك الذين يمارسون هواية السباحة بشكل متواصل دون انقطاع، حيث تقضي السباحة على التوتر الفكري والعصبي عند الإنسان وبصورة مباشرة، ويفضل لو يتم توسيع هذه الهوايات وإعطائها الطابع الإسلامي وتبنيها من قبل المراجع والمسؤولين عن تربية المجتمع، وتوجيههم الصحيح بدلا من العنف المصاحب لتأجيج العواطف واستفزازها.

إن هواية تربية الحيوانات والطيور المنزلية خصوصا للأطفال والمراهقين تولد فيهم روح العناية والرعاية وحب الطرف الآخر، وتغير السلوك العنيف إلى سلوك التعايش السلمي، كما تنمي موهبة التعامل لدى الفرد والطفل مع من هم أقل وأقصر منه وتحمل وتحليل بعض السلوك القاصر الصادر من مثل هذه الحيوانات، وتعلم كيفية تربيتها وتدجينها ودراسة سلوكياتها وأخلاقياتها، مما يصرف الفرد أو الطفل عن روح العنف والتذمر والكثير من السلبيات الناتجة عن ضيق الصدر.

ولعلنا نستطيع القول وبشكل مؤكد بأن من واجب الآباء دفع أبنائهم لممارسة واعتناق إحدى الهوايات أو عددا منها وخلق هوايات جديدة تتناسب مع ذات المجتمع وعواطفه وميوله من دون تقليد للآخرين.

–الاسترخاء، إذ تفيد تقنية الاسترخاء كثيرا من التقليل من حالات العنف المصاحب للغضب وترك العضو الجسمي كاليد أو الرجل من دون حركة لفترة زمنية، وبصورة لا يتدفق فيها الدم إلى العضو الجسمي بكميات كبيرة وهو أشبه إلى التخدير منه إلى النمو.

– تقوى الله، فهي الملاذ الأكبر في نهاية المطاف تمنع تقوى الله الوقوع في القسوة والغلظة، وهي بالتالي تردع سلوك العنف رغم حق القصاص الفردي، الذي قد يتضاءل أمام مفهوم العفو والإصلاح ومصداقية الفرد المؤمن.

– الصلاة والتوجه إلى الله، إذ تمثل الصلاة وسيلة تخفيف للعنف عند الشخص كما يساعد التوجه إلى الله على توازن وانتظام الإفرازات الهرمونية الجسمية عند الفرد، بإبعاده عن مكونات الإثارة والاستفزاز.

– الأجواء البيئية لها تأثير كبير على تصعيد درجة العنف عند الفرد، فالصحراء أو الطبيعة القاسية أو الضجيج أو عدم الاستقرار أو حتى التلوث البيئي لأي سبب من الأسباب، يعتبر من إحدى المقومات الاستفزازية الباعثة والمسببة لسلوك العنف، أو حتى تصعيده بالصورة الطبيعية إذ أن الانتظام الهرموني والسلوكي مرهون بالتأثيرات والتغيرات البيئية المحيطة بالفرد، وعليه ينصح العلماء باختبار البيئة الجوية والاجتماعية المناسبة لتقليل العنف المصاحب للتوتر في مثل هذه الحالات.

– رفع القهر الاجتماعي، إذ لوحظ أن القهر الاجتماعي هو أحد مكونات العنف عند الفرد وبالتالي لابد من إتباع الوسائل التي تقلل من تأثيرات هذا القهر، وينصح العلماء بأن المشاركات الاجتماعية والانضمام للجمعيات الإصلاحية ومساندتها، مثل جمعيات حقوق الإنسان وجمعيات الرفق بالحيوان وجمعيات الدفاع عن حقوق المرأة وجمعيات الرعاية الصحية وجمعيات الإحسان الخيرية ونقابات العمال والفلاحين وغيرها، تعتبر من الوسائل المهمة في تقليل سلوك العنف المصاحب للقهر الاجتماعي.

– النضج السلوكي، إذ أن تكليف الأطفال والمراهقين بمسؤوليات ومهام منزلية، يساعد كثيرا في النضج السلوكي لديهم عن غيرهم ممن لم يحضوا بهذه الخصوصية، إن معاملة الصغير بأسلوب كبير قد يساعد على نضجه السلوكي أحيانا، الأمر الذي يقلل من انفعاليته وعنفه.

– الحركات الكشفية، فمشاركة الأطفال والمراهقين بالحركات الكشفية أضحى في الوقت الحالي ضرورة من ضروريات المعاملة الفعالة مع الأحداث اليومية للحياة، ويلاحظ أن مردودها النفسي والاجتماعي مفيد كثيرا في التقليل من سلوك العنف لدى الأفراد، حتى بعد تركهم تلك الحركات الكشفية.**(عبد الرحمان العيسوي، 2001، ص 124)**

إن معالجة ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية يتطلب ضرورة العمل على معالجة وتفادي الأسباب والعوامل المذكورة سالفا والتي كانت وراء حدوث ظاهرة العنف المدرسي، ويمكن الإسهام في علاجه إذا تم تطبيق العمليات التالية: **(عبد المنعم شحاتة، 1995، ص 313)**

–ضرورة تضافر جهود جميع الأسرة المدرسية والإعلام للحد من ظاهرة العنف والعمل على تحقيق مؤسسات تعليمية تعيش في كنف المودة والاحترام المتبادل.

– وضع نصوص قانونية واضحة تحدد العلاقات بين الأفراد داخل المؤسسات التعليمية بهدف محاربة الانحرافات والتجاوزات.

– التأكيد على فهم المعلم لطبيعة المرحلة العمرية التي يعبر بها المتعلمون في فترة المراهقة، مع إقامة تربصات تكوينية تهدف أكثر إلى التركيز على دراسة علم النفس النمو للطفل والمراهق، وكذا دراسة بيداغوجية التدريس.

– تعيين أخصائيين نفسانيين واجتماعيين بالمؤسسات التعليمية ولاسيما في الثانوية.

– تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ (المتعلمين) لمتابعة أبناءهم التلاميذ وتنسيق عملها مع المؤسسة التربوية.

– التفهم وتعزيز الروابط بين مختلف أفراد الجماعة المدرسية (معلمين، متعلمين، إدارة، أولياء) وتعزيز التفاعلات والعلاقات الإيجابية.

– تنظيم أيام إعلامية كفائدة للطاقم الإداري والتربوي داخل المؤسسات التعليمية حول طرق العلاج والوقاية من مظاهر العنف في المدارس.

– تكثيف الأنشطة الثقافية والرياضية لصالح هيئة التدريس والمتعلمين بهدف تقريبهم من بعضهم البعض.

– استبدال البرامج والأفلام المحرضة على ارتكاب السلوك العنيف ببرامج وأفلام داعية للسلم والتعايش والألفة والتضامن والتعاون.

– التكثيف من الحصص التحسيسية في المدرسة والتي من شأنها المساعدة على توعية المتعلمين في مجال الوقاية والعلاج من ظاهرة العنف المدرسي.

ويستدعي التعريف بالحقل الدلالي الشامل للتدخل العلاجي من ظاهرة العنف المدرسي لدى المتعلمين داخل المؤسسات التربوية، التمييز بين ثلاثة أبعاد رئيسية: **(محمد السيد حسونة وآخرون، 2012، ص 78)**

1.5.البعد الأول:

يهم لحظة ظهور المشكل وكل ما يتطلبه ذلك من معلومات حول التوقيت الملائم للتدخل الذي يمكنه أن يتم قبل حدوث فعل العنف أو أثناءه أو بعده، فقط يجب التنبيه إلى أن التدخل قبل حدوث المشكل عادة ما يندرج في إطار مخطط عام للوقاية وقد يشمل جميع تلاميذ مؤسسة تعليمية معينة، في حين أن التدخل بعد وصول المشكل إلى مستواه الحاد عادة ما يندرج في إطار علاجي يشمل فقط التلاميذ الممارسين للعنف.

2.5. البعد الثاني:

يتعلق بتحديد محور التدخل العلاجي العام الذي يمكنه أن يتمحور حول شخص ما بهدف تصحيحه أو حول فضاء المدرسة أو الأسرة كسياق اجتماعي ينشأ في إطاره هذا الفرد، وإذا كانت حملات التحسيس والتوعية بمخاطر العنف تشكل أحد أمثلة العلاج المتمحورة حول الفرد والتي تسعى إلى إحداث تغيرات وتحولات داخلية في سلوكات التلاميذ وتصرفاتهم.

فإن العلاج المتمركز على البنية الاجتماعية والتربوية تحاول إحداث تغييرات على صعيد القسم أو المؤسسة التعليمية بأكملها، فالسلوك العنيف الذي يتبناه بعض المتعلمون يجد مصدره على سبيل المثال في سلوك المتمدرسين، وبالتالي فإن إخضاع هؤلاء لتكوين محدد سيؤدي دون شك إلى تغيير وتصحيح مواقفهم وطريقة تعاملهم مع المتعلمين.

3.5.البعد الثالث:

يخص فعالية التدخل العلاجي ومحتواه، بحيث يتعلق الأمر بتحديد نوع التدخل الملائم لتفادي احتمالات حدوث مشكل ما، إما باعتماد أسلوب دفاعي قوامه التحذير من مخاطر العنف عن طريق توعية المتعلمين العنيفين وتصحيح سلوكهم من خلال التأكيد على مخاطر العنف

وانعكاساته الوخيمة على الفاعل والضحية معا، وإما اعتماد أسلوب هجومي قوامه إمداد الفئة المستهدفة من المتعلمين بمعلومات وتفاصيل عن إجراءات تفادي الممارسات العنيفة ومخاطرها وذلك بتقديم نماذج من التلاميذ المتفوقين الناجحين في دراستهم وحياتهم الاجتماعية.

خلاصة:

خلاصة القول أن العنف سلوك عمدي يقصد به إيذاء الغير والإضرار بهم، ويأخذ صورا وأشكالا متعددة، وأن من يمارسون هذه الممارسات العنيفة السلبية يتسمون بانعدام الرشد والعقلانية، ولديهم أفكار ومعتقدات غير عقلانية تدعم لديهم ممارسة هذا السلوك، وقد يكون العنف إيجابيا إذا كان من أجل الحياة والبقاء والمحافظة على الذات وتحقيق الأهداف الفاعلة، عكس ذلك إذا تحول إلى سلاح فتاك يسبب الأذى والموت والخراب سواء للإنسان أو للبيئة على حد السواء. وقد تناولت عدة مدارس تفسير لهذا السلوك مبينة كل منها لمجموعة من الظروف والعوامل المؤثرة فيه، وأنه يمكننا أن نبعد مجتمعنا عن كثير من حوادث الإجرام والأعمال السلبية وذلك أن نمنع عن نشوء العنف في عقول أطفالنا، وذلك بتخليصهم من مشاعر القلق والاكتئاب والعدوان والتعصب والتفكك، وبذلك نفجر عندهم غريزة الحياة الهادفة إلى البناء والتعاون والمحبة بدلا من المساهمة في تكوين اتجاهات عنيفة لديهم.

المدرسة أولا وقبل كل شيء مجال للتربية ووسيلة لنشر قيم اللاعنف والتسامح والسلم والتعاون مما يفرض عليها أن تضع مجموعة من الآليات والمقاربات المساعدة على مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، والتي من أهمها تهيئة فضاء المؤسسة التعليمية من خلال تهيئة فضاء ملائم وجميل ومجسد لعالم الطفل والمراهق، ومتوفر على الوسائل المساعدة على تفريغ الطاقة الإبداعية للمتعلمين، واعتماد المقاربة التشاركية في الحفاظ على المجال المدرسي والانخراط في إعداد شروط الحياة المدرسية.

الباب الثاني

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإطار المنهجي للدراسة

1. الدراسة الاستطلاعية:

2. الدراسة الأساسية:

1.2. المنهج المستخدم في الدراسة

2.2. حدود الدراسة

3.2. عينة الدراسة

4.2. أدوات جمع البيانات

5.2. الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

1.الدراسة الاستطلاعية:

من أجل التحكم في حيثيات موضوع الدراسة، وحتى يتم القيام ببحث علمي طبقا لمواصفات علمية محددة ودقيقة، لابد من إتباع المرحلة الهامة في الإنجاز والتي تبين الأبعاد الأساسية للدراسة، وهذه المرحلة هي الدراسة الاستطلاعية، حيث تمثل المرحلة التمهيدية للبحث لما لها من أهمية في الإحاطة والإلمام بالمشكلة المراد دراستها وتحديد محاورها، وفي دراستنا هذه استهدفت الدراسة الاستطلاعية الكشف ولو مبدئيا على الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه، حيث قمنا بإجراء مقابلات غير مقننة مع مختصين تربويين وأولياء ومتعلمين بمتوسطات دائرة المسيلة، وتمت مناقشة بعض النقاط حول موضوع دراستنا ومتغيراتها.

وتم كذلك الكشف عن الصعوبات المحتملة للدراسة حتى لا نقول من أجل إلغاءها وإنما التقليل منها قدر الإمكان ومحاولة تجنبها.

فكانت بذلك الدراسة الاستطلاعية قاعدة ومنطلقا لدراستنا الميدانية، التي تم توسيعها في الدراسة الأساسية، لتشمل متوسطات دائرة المسيلة فتمثل بذلك مجتمع البحث أكثر.

2.الدراسة الأساسية:

1.2.المنهج المستخدم في الدراسة:

يعتبر المنهج الذي يعتمده الباحث في دراسته من أساسيات البحث العلمي، وذلك لأن عملية اختيار منهج للدراسة تتوقف على طبيعة المشكلة،وخصائصها المميزة، وطبيعة العلاقة التي تربط متغيراتها، والأهداف التي يصبو الباحث الوصول إليها، كل هذه العوامل مجتمعة تفرض على الباحث الأخذ بمنهج دون سواه متأثرا كذلك بمدة إنجاز البحث التي تفرض بدورها نوعه.

فالدقة المطلوبة في البحث العلمي، تفرض على الباحث أن يقدم وصفا دقيقا للإجراءات في دراسته للظاهرة، ويعتبر المنهج "العمود الفقري في تصميم البحوث، لأنه الخطة التي تحتوي على خطوات تحديد المفاهيم وشرح المعاني الإجرائية، إطار الدراسة ووسيلة جمع البيانات، وتحديد مجتمع الدراسة، وتوضيح حدود ومجالات الدراسة ... إلخ". **(محمد شفيق، 1985، ص 79)**

والواقع أن اختيار المنهج الملائم، يعتمد اعتمادا أساسيا على الظاهرة المدروسة والموضوع المراد بحثه، فالباحث ليس حرا في اختيار المنهج وإنما طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة وخصائصها المميزة، وطبيعة العلاقة التي تربط متغيراتها، والأهداف التي يسعى الباحث إلى تحقيقها، كلها تعمل مجتمعة لتفرض على الباحث المنهج الملائم.

إن دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه واتخاذ متوسطات دائرة المسيلة ميدانا للدراسة يتطلب استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره الأنسب لطبيعة الموضوع الذي يتطلب الوصف والتشخيص والتحليل لرصد واقع متغيرات الدراسة كما يراها كل من المختصين التربويين والأولياء والمتعلمين بمتوسطات ولاية المسيلة.

ويعرف محمد طلعت عيسى المنهج الوصفي أنه: "المنهج الذي يهدف إلى وصف موقف معين أو مجال اهتمام معين بصدق ودقة، يستخدمه الباحث في محاولته لتحديد العوامل الأكثر أهمية بوضع فروض وإخضاعها للبحث العلمي الدقيق للتحقق من صدقها". **(سامية محمد فهمي وآخرون، ص 134)**

أي أنه يصف ما هو كائن ويحلله ويفسره، فهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع". **(جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم، 1996، ص 134)**

بالتالي فالمنهج الوصفي يقوم على جمع البيانات وتصنيفها وتدوينها ومحاولة تفسيرها وتحليلها، ويكون هذا باستخدام طرق القياس بتحويل البيانات النوعية إلى بيانات كمية يسهل التعامل معها.

فالبحث الوصفي لا يقف عند وصف الظاهرة موضوع البحث بل يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويفسر ويقارن ويقيم، أملا في الوصول إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد معارفنا عن تلك الظاهرة. **(رابح تركي، 1984، ص 129)**

2.2.حدود الدراسة:

1.2.2.الحدود الزمنية:

انحصرت الدراسة الميدانية على عينة من المختصين التربويين والأولياء والمتعلمين بمتوسطات دائرة المسيلةلدراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي والكشف عن سبل التخفيف من العنف المدرسي، خلال الموسم الدراسي **2022/2021**.

2.2.2.الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية بولاية المسيلة، وقد شملت أقسام السنة الرابعة متوسط الموجودين على مستوى متوسطات دائرة المسيلة، والمتمثلة في:

-بلحاج الدهيمي.

-أبي علي حسن بن رشيق.

-متوسطة أبو ضريسة محمد الأمين.

-بورزق عبد المجيد.

-الأخوين بلقبي.

-نور محمد الطاهر.

-بشيري محمد.

-العقيد الحواس.

-ابن هاني الأندلسي.

-دامخي لخضر.

-يحياوي محمد الطاهر.

-لعيدي خلف الله.

-أول نوفمبر 1954.

-بديرة علي.

-عيسو صالح.

-مي زيادة.

-زين الدين بن معطي.

-محمد الصديق بن يحي.

-أبو الخير الاشبيلي.

-أحمد شوقي.

-سرايش علي.

-ناجي السعيد.

-الحسن ابن الهيثم.

-خرخاش أحمد.

-بن الذيب بلقاسم.

-أسامة ابن زيد.

3.2.عينة الدراسة:

بما أن العينة هي مجموعة أفراد مأخوذة من مجموعة أخرى أكبر منها عددا بحيث تمثل المجتمع الأصلي أحسن تمثيل، فقد حاولت الباحثة تغطية أكبر عدد من المختصين التربويين والأولياء والمتعلمين في متوسطات ولاية المسيلة حول موضوع دراستها حرصا منها على مسألة تمثيل المجتمع الأصلي ولم تخضع في اختيارها للعشوائية لتكون بذلك عينة الدراسة مقصودة وأفرادها من: المختصين التربويين، الأولياء، ومن المتعلمين، وتم أخذ ما يمثل نسبة 10% من فئة

المتعلمين وأوليائهم ونسبة 10.22% من المختصين التربويين، ليكون بذلك حجم عينة الدراسة الكلي 1074 فردا.

والموزعين حسب الجدول التالي:

- جدول رقم(01): يمثل المجتمع الأصلي وعينة الدراسة

	عدد المختصين	عدد الأولياء	عدد المتعلمين	المجموع
المجتمع الأصلي	1526	4586	4586	10698
عينة الدراسة	156	459	459	1074

4.2.أدوات جمع بيانات الدراسة:

تعتبر عملية جمع البيانات من أهم مراحل البحث العلمي، وتختلف طرق ووسائل جمع البيانات باختلاف الموضوع المراد دراسته، فاستخدمنا في هذه الدراسة استمارة استبيان للمختصين التربويين واستمارة مقابلة للمتعلمين وأوليائهم حول دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه، وقد تمت الاستفادة من خبرتنا البسيطة في هذا المجال سواء النظرية أو الميدانية وكذا الإطار النظري لهذه الدراسة في بناء عبارات استمارة الاستبيان واستمارة المقابلة التي تطابقت معها في المضمون واختلفت معها في طريقة الإجراء لتفادي مشكل المستوى الثقافي للفئتين الثانية والثالثة، فالاستمارة والمقابلة تعرفان على أنهما أداتان هامتان في جمع البيانات، كما تعدان الأكثر استخداما في البحوث الوصفية، وهما تتضمنان مجموعة من الأسئلة أو العبارات ترتبط بالمسائل التي ينوي الباحث الحصول عليها من خلال عينته.

1.4.2.استمارة الاستبيان:

1.1.4.2.استمارة الاستبيان واستمارة المقابلة في صورتهما الأولية:

ارتكز تصميمهما على محاور الدراسة والتي تمثلت في:

1. المحور الأول: شمل البيانات الأولية لعينة الدراسة.
2. المحور الثاني: حول بعد القلق.
3. المحور الثالث: حول بعد الاكتئاب.
4. المحور الرابع: حول بعد العدوان.

5. المحور الخامس: حول بعد التعصب.
6.المحور السادس: حول بعد التفكك الأسري.
7.المحور السابع: حول بعد سوء التنشئة الاجتماعية.
8. المحور الثامن: حول بعد الفقر.
9.المحور التاسع: حول بعد تفكك القيم.

بالإضافة طبعا إلى مقدمة توضح موضوع الدراسة وتعليمات الإجابة.

وتكونت من أسئلة حول معلومات خاصة بخصائص العينة مثلت البيانات الأولية للاستمارات وكان الهدف منها الحصول على معلومات للتعرف على خصائص العينات الثلاث للدراسة و**65**عبارة خاصة بمحاور الدراسة الأربعة منها عبارة مفتوحة موجهة للمختصين التربويين كان الهدف منها ذكر سبل للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي إن وجدت حسب آراء العينة، مما يفتح أفاقا مستقبلية لدراسات أخرى.

2.2.4.2.الثقل العلمي لأداة الدراسة:

1.صدق أداة جمع بيانات الدراسة:

إن الصدق الذي يقابله في اللغة الفرنسية مصطلح Validité وفقا لتعريف الباحثين هو دراسة أو اختبار مدى ملائمة أدوات وطرق القياس المستخدمة في التحليل الكمي للظاهرة موضوع الدراسة ودرجة صلاحيتها لتوفير المعلومات المطلوبة والمحققة لأهداف الدراسة. **(أحمد بن مرسلي، 2003، ص ص 133-134)**

من أجل ذلك وفي محاولة للتحقق من صدق الاستمارة تم عرضها على تسع (09) أساتذة محكمين وُجزاء، وقد طلب منهم إبداء الرأي في مدى مناسبة استمارة الاستبيان واستمارة المقابلة في تحقيق الهدف من إعدادهما، ومن صحة الصياغة اللغوية لمفرداتهما ومن انتماء المفردات إلى المحور الذي تندرج تحته، وكذالك تم تطبيقهما على عينة استطلاعية من المختصين التربويين والمتعلمين والأولياء ومن ملاحظاتهم العامة التي تفيد في تطوير استمارة الاستبيان واستمارة المقابلة جاءت الملاحظات التالية:

- حذف عبارتين كانتا لتحققا الغرض نفسه لأنهما تحملان نفس المعنى.
- تقسيم بعض العبارات لأنها مركبة.

-الاكتفاء بالأبعاد الثلاثة في الإجابة بغالبا، أحيانا، أبدا بدل أربعة أبعاد في الصورة الأولية للاستبيان.

- تعويض بعض المفردات بمفردات أدق منها.

ومن خلال تقييم المحكمين لأداة الدراسة تم قياس صدق المحتوى والذي بلغ 0,92 وكذا الصدق الذاتي للأداة والذي هو $\sqrt{\text{الثبات}}$ والذي بلغ 0,93 وهي معاملات صدق عالية مما يسمح بتبني هذه الأداة للدراسة.

2.ثبات أداة جمع بيانات الدراسة:

إن الثبات الذي يقابله في اللغة الفرنسية مصطلح Fiabilité هو الحصول على نسبة اتفاق عالية في النتائج بين التطبيق الأول لأدوات القياس المستخدمة والنتائج بعد إعادة تطبيقها. **(أحمد بن مرسلي، 2003، ص ص 133، 134)**

حيث تم استخراج الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار(test-retest)، إذ جرى تطبيق الأداة على العينة الأولى من المختصين التربويين ومكونة من 20 فردا من غير أفراد عينة الدراسة، والعينة الثانية من الأولياء ومكونة من 30 فردا من غير أفراد عينة الدراسة، والعينة الثالثة من المتعلمين ومكونة من 30 فردا من غير أفراد عينة الدراسة، وبعد مضي أسبوعين على أول تطبيق، أعيد تطبيقها على العينات الثلاث نفسها، وقد تم التوصل بعد تطبيق معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين لكل عينة إلى معاملات الثبات التالية: مع العينة الأولى (0.93)، مع العينة الثانية (0.89)، ومع العينة الثالثة (0.87) ليكون بذالك الثبات الكلي لأداة الدراسة هو(0.89).

3.2.4.2.استمارة الاستبيان واستمارة المقابلة في صورتهما النهائية:

تتكون الاستمارة النهائية من مقدمة وتعليمات الإجابة كالمذكورة في الصورة الأولية لها، كما تضمنت مفردات المحاور التسعة وهي:

1. المحور الأول خاص بالبيانات الأولية لعينات الدراسة.

2. المحور الثاني خاص ببعد القلق (من العبارة رقم **1** إلى العبارة رقم **8**).
3. المحور الثالث خاص ببعد الاكتئاب (من العبارة رقم **9**إلى العبارة رقم **16**).

4. المحور الرابع خاص ببعد العدوان (من العبارة رقم **17**إلى العبارة رقم **24**).
5. المحور الخامس خاص ببعد التعصب (من العبارة رقم **25**إلى العبارة رقم **32**).
6.المحور السادس خاص ببعد التفكك الأسري (من العبارة رقم **33** إلى العبارة رقم **40**).
7.المحور السابع خاص ببعد سوء التنشئة الاجتماعية (من العبارة رقم **41** إلى العبارة رقم **48**).
8.المحور الثامن خاص ببعد الفقر (من العبارة رقم **49** إلى العبارة رقم **56**).
9.المحور التاسع خاص ببعد تفكك القيم (من العبارة رقم **57** إلى العبارة رقم **64**).

بالإضافة إلى سؤال مفتوح في الأخير موجه للمختصين التربويين، حول سبل التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي.

وبذلك تكون قد احتوت الاستمارة في مجملها على **65** عبارة، تم وضع ثلاث نماذج منها الأول استبيان موجه للمختصين التربويين، والثاني استمارة مقابلة موجهة للأولياء، والثالث استمارة مقابلة موجهة للمتعلمين، حيث تم توزيع 1200 نسخة وتم استعادة 1143 استمارة فقط، تم تبني منها عدد بحجم مساوي لعدد أفراد العينة الذي تم تحديده مسبقا أي 1074 استمارة من الأسرع استرجاعا والأكثر استكمالا للبيانات.

4.2.4.2.سلم تكميم بيانات استمارة الاستبيان:

لتكميم استجابات أفراد العينة تم منح بدائل الإجابة العلامات التالية:

- غالبا: ثلاث علامات (03).
- أحيانا: علامتان (02).
- أبدا: علامة واحدة (01).

5.2.الأدوات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

بالرجوع إلى فرضيات الدراسة، والذي في النهاية ما مرت به الدراسة من مراحل، هو لإثبات صحتها أو خطئها، وسعيا كذلك لتحقيق أهداف الدراسة، فإننا اعتمدنا في معالجة البيانات وتحليلها على نظام حزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتعرف على آراء أفراد العينات حول متغيرات الدراسة، ولدراسة الفروق بين العينات الثلاث فيما يخص هذه المتغيرات حيث تم استخدام الأدوات الإحصائية التالية من أجل الوصول إلى هذين الهدفين:

- التكرارات والنسب المئوية.

- متوسط التكرارات.

- اختبار (ف) باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه.

-ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء المقارنات المتعددة بطريقة شافيه (Scheffe)

الفصل السابع

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل نتائج المحور الأول المتعلق بالبيانات الأولية للاستبيانات
2. عرض وتحليل نتائج المحور الثاني المتعلق بالأبعاد النفسية
3. عرض وتحليل نتائج المحور الثالثالمتعلق بالأبعاد الاجتماعية
4. عرض نتائج العبارة المفتوحة
5. مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة
6. النتائج العامة للدراسة

1.عرض وتحليل نتائج المحور الأول المتعلق بالبيانات الأولية للاستبيانات:

1.1.البيانات الأولية المتعلقة بالمختصين التربويين:

- **الجدول رقم (02):** يمثل **البيانات الأولية المتعلقة بالمختصين التربويين**

المتغيرات	العدد	الجنس		متوسط السن	متوسط الخبرة
		ذكور	إناث		
المختصون التربويون	**156**	**63**	**93**	**32 سنة**	**16 سنة**

تكونت عينة المختصين التربويين من 156 فردا من متوسطات دائرة المسيلة، حيث كان عدد المختصين التربويين الذكور 63 والإناث 93، تراوح متوسط السن لديهم 32 سنة، وكان متوسط خبرتهم 16 سنة.

2.1.البيانات الأولية المتعلقة بالأولياء:

- **الجدول رقم (03):** يمثل **البيانات الأولية المتعلقة بالأولياء**

المتغيرات	العدد	الجنس		متوسط السن	المستوى الثقافي	
		ذكور	إناث		متعلم	غير متعلم
الأولياء	**459**	**170**	**289**	**29 سنة**	**198**	**261**

تكونت عينة الأولياء من 459 فردا تنوعوا بين آباء وأمهات وأقرباء، فكان منهم 170 فردا من جنس ذكر و289 فردا من جنس أنثى، حيث كان متوسط سنهم 29 سنة، أما فيما يخص متغير المستوى الثقافي فكان منهم 198 ولي أمر متعلما و261 ولي أمر غير متعلم.

3.1.البيانات الأولية المتعلقة بالمتعلمين:

- **الجدول رقم (04):** يمثل **البيانات الأولية المتعلقة بالمتعلمين**

المتغيرات	العدد	الجنس		متوسط السن	الإعادة	
		ذكر	أنثى		معيد	غير معيد
المتعلمون	459	153	306	14 سنة	151	308

تكونت عينة المتعلمين من 459 منهم 153 تلميذا و306 تلميذة، حيث تراوح متوسط السن بينهم 14 سنة، وكان عدد المعيدين 151 متعلما وعدد غير المعيدين 308 متعلما.

2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الثاني المتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي:

1.2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

القلق بعد من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

- **الجدول رقم (05):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
01	المختصون	100	64.10	42	26.92	14	08.98	156	100
	الأولياء	281	61.22	100	21.78	78	16.99	459	100
	المتعلمون	125	27.23	234	50.98	100	21.78	459	100
	المجموع	506	47.11	376	35.00	192	08.56	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة **64.10%** من المختصين التربويين يرون أن فشل التلميذ دراسيا في الغالب يجعله يسلك سلوكا عنيفا، وهو ما ذهبت إليه نسبة **61.22%** من الأولياء، حيث أقرت النسبة الكبيرة بأن الفشل الدراسي من شأنه أن يؤدي بالتلميذ إلى سلوكات عنيفة غالبا، على عكس المتعلمين الذين انحازوا لكون الفشل الدراسي أحيانا ما يؤدي بهم إلى ارتكاب السلوكات العنيفة، وهو ما ذهبت إليه نسبة **50.98%** منهم.

– **الجدول رقم (06):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
02	المختصون	98	62.82	50	32.05	08	05.12	156	100
	الأولياء	222	48.36	49	10.02	188	26.66	459	100
	المتعلمون	250	54.46	69	15.03	140	30.50	459	100
	المجموع	570	53.07	168	15.64	336	31.28	1074	100

ترى نسبة **62.82%** من المختصين التربويين أن عدم الشعور بالأمن الداخلي غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف، وفي نفس الاتجاه ذهبت نسبة **48.36%** من الأولياء وما نسبته **54.46%** من المتعلمين، أي أن قلق التلميذ لإشباع أول مرتبة من مراتب سلم الحاجات وهي الشعور بالأمن الداخلي الأثر الواضح على سلوكه، خاصة إذا ما علمنا أن من بين الشروط لتحقيق الصحة النفسية للفرد هو إشباع حاجاته، كل هذا من أجل إعداد أفراد أسوياء في المستقبل خالين من وجود اضطرابات نفسية كالقلق مثلا.

– **الجدول رقم (07):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
03	المختصون	60	38.46	60	38.46	36	23.07	156	100
	الأولياء	201	34.79	138	30.06	120	26.14	459	100
	المتعلمون	236	51.41	172	37.47	51	11.11	459	100
	المجموع	497	46.27	370	34.45	207	19.27	1074	100

يتبين من الجدول أن كل من المتعلمين والمختصين اتفقوا على أنه على الأغلب أن فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عرضة للعنف وبنسب قدرت بـ: **51.41%** و**38.46%** على التوالي في حين أقرت نسبة **34.79%** من الأولياء بذلك أيضا وذهبت نسبة **38.46%** من عينة المختصين إلى القول بأنه أحيانا ما يؤدي فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي إلى جعله عنيفا مستقبلا، فيما كانت النسب متقاربة بين المتعلمين والأولياء في تأكيد نفس البديل – البديل الثاني – إذ قدرت بنسبتي: **37.47%** و**30.06%** على التوالي.

– **الجدول رقم (08):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
04	المختصون	50	32.05	77	49.35	29	18.58	156	100
	الأولياء	109	23.74	279	60.78	71	15.46	459	100
	المتعلمون	251	54.68	107	23.31	101	22.00	459	100
	المجموع	410	38.17	463	43.10	201	18.71	1074	100

أكدت نسبة **54.68%** من المتعلمين على أن عدم القدرة على السيطرة على مخاوفهم غالبا ما يؤدي بهم إلى ارتكاب السلوك العنيف داخل المؤسسة التربوية، مقابل نسبة **32.05%** من

المختصين التربويين و**23.74%** من الأولياء، حيث أكدت نسبة **60.78%** من الفئة الأخيرة على أنه أحيانا ما تكون عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف، ونسبة **49.35%** من المختصين التربويين أقرت بنفس الاتجاه، مقابل نسب ضعيفة بالنسبة للبديل الثالث وهو البديل (أبدا) مما يدل على أن عدم قدرة التلاميذ على السيطرة على مخاوفه قد يؤدي بهم أحيانا إلى ارتكاب سلوكات عنيفة وهو ما دلت عليه النسبة الإجمالية بـ: **43.10%**.

– **الجدول رقم (09):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
05	المختصون	47	30.12	99	63.46	10	06.41	156	100
	الأولياء	217	47.27	132	28.75	110	23.96	459	100
	المتعلمون	233	50.76	135	29.41	91	19.82	459	100
	المجموع	497	46.27	366	34.07	211	19.64	1074	100

ذهب كل من الأولياء والمتعلمين إلى التأكيد على أن وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا بالنسب المئوية التالية: **47.27%**و**50.76%**على التوالي، في حين ذهبت ما نسبته **30.12%** من المختصين التربويين لذلك، حيث ترى العينة الأخيرة في نسبة **63.46%** في البديل الثاني (أحيانا) ما يؤدي الصراع بفعل الشيء لحدوث سلوكات عنيفة من طرف المتعلم، فيما كانت النسب أقل عند عينتي الأولياء والمتعلمين.

- **الجدول رقم (10):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
06	المختصون	44	28.20	99	63.46	13	08.33	156	100
	الأولياء	261	56.86	109	23.74	89	19.38	459	100
	المتعلمون	234	50.98	110	23.96	115	25.05	459	100
	المجموع	539	50.18	318	29.60	226	21.04	1074	100

أقرت نسبة **56.86%** من الأولياء بأنه غالبا ما يؤدي وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة، في حين أقرت نسبة **50.98%** من المتعلمين بذلك وأيضا ما نسبته**28.20%** من المختصين التربويين، حيث نجد المختصين التربويين وبنسبة **63.46%** أكدوا على أنه أحيانا ما يؤدي وجود الصراع لدى التلميذ بترك الشيء إلى ارتكاب سلوكات عنيفة فالآراء هنا انقسمت بين الحكم بغالبا وأحيانا، فيما أخذ البديل الثالث (أبدا) نسبا ضعيفة من أفراد العينات الثلاث.

- **الجدول رقم (11):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
07	المختصون	48	30.76	25	16.02	83	53.20	156	100
	الأولياء	57	12.41	221	48.14	181	39.43	459	100
	المتعلمون	231	50.32	117	25.49	111	24.18	459	100
	المجموع	336	31.28	363	33.79	375	34.91	1074	100

أكدت نسبة **50.32%** من المتعلمين أن وجود المخاوف عندهم والتي تمنعهم من الوصول لتلبية حاجاتهم غالبا ما يؤدي بهم ذلك إلى ارتكاب سلوكات عنيفة وهو ما ذهبت إليه نسبة

30.76% من المختصين التربويين ونسبة **12.41%** من الأولياء، في حين النسبة الأكبر من نفس العينة (الأولياء) اتجهت نحو البديل الثاني والتي بلغت **48.14%** أي يرون بأنه أحيانا ما تمنع المخاوف النفسية لدى التلميذ من وصوله إلى تلبية حاجاته الأمر الذي يؤدي به إلى ارتكابه للسلوكات العنيفة، فيما ذهبت نسبة **53.20%** من المختصين التربويين نحو البديل الثالث (أبدا) بنفي منع المخاوف في تلبية حاجة التلميذ إلى ارتكابه للسلوك العنيف، غير أنه ومن خلال مجموع البدائل نجد ما نسبته **34.91%** من العينات الثلاث تقر بما اتجهت إليه عينة المختصين التربويين.

– **الجدول رقم (12):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
08	المختصون	80	51.28	43	27.56	33	21.15	156	100
	الأولياء	135	29.41	217	47.27	107	23.31	459	100
	المتعلمون	231	50.32	107	23.31	121	26.36	459	100
	المجموع	446	41.52	367	34.17	261	24.30	1074	100

اتفقت آراء عينة المختصين التربويين والمتعلمين في الحكم على هذه العبارة، حيث يرون أنه غالبا ما تؤدي عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلاميذ إلى ارتكاب أفعال عنيفة وذلك بنسبتين قدرتا بـ: **51.28%**، **50.32%**على التوالي، حيث اتجهت نسبة الأولياء للإقرار بأن التلميذ أحيانا ما يؤدي به سوء التكيف مع الفشل إلى الوقوع في العنف وهذا بنسبة **47.27%** الأمر الذي يؤكد أن لعملية التكيف النفسي للأفراد انعكاسات هامة على سلوكاتهم.

خلاصة المحور المتعلق ببعد القلق

- **الجدول رقم (13):** يمثل خلاصة المحور **المتعلق ببعد القلق**

محور بعد القلق	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	65.87	42.22	61.87	39.66	28.25	18.10	156	100
	الأولياء	185.37	40.38	155.62	33.90	118.05	25.71	459	100
	المتعلمون	116.25	17.40	330.5	26.44	294.86	56.19	459	100
	المجموع	367.49	34.21	547.99	51.02	158.41	14.75	1074	100

يتضح من خلال الجدول أن العينات الثلاث قيموا هذا المحور بنفس البديل الذي يشير إلى أن القلق بعد من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي وهذا ما توضحه نسبة **51.02%**، حيث مثلت النسبة الأكبر عينة المختصين التربويين للبديل الأول (غالبا) بنسبة **42.22%** حيث أن هذه النتائج لا تختلف كثيرا عن نتائج الدراسات السابقة، فيما ذهبت نسبة **14.75%** للبديل الثالث أي أنهم يرون بأن القلق أبدا ما يؤدي إلى وجود السلوك العنيف وهي نسب ضعيفة.

2.2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

الاكتئاب بعد من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

– **الجدول رقم (14):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
09	المختصون	89	57.05	19	12.17	48	30.76	156	100
	الأولياء	306	66.66	96	20.91	57	12.41	459	100
	المتعلمون	278	60.56	109	23.74	72	15.68	459	100
	المجموع	673	62.66	224	20.85	177	16.48	1074	100

أكدت نسبة **66.66%** من الأولياء على أن الاستسلام لليأس عند التلميذ غالبا ما يؤدي به إلى السلوك العنيف، وهذا ما أيدته نسبة **60.56%** من المتعلمين وكذا ما نسبته **57.05%**من المختصين التربويين في الحكم على هذه العبارة أي أنهم يرون بأن شعور الفرد بالاستسلام واليأس اتجاه المواضيع التي تواجهه والتي بتراكمها تولد لديه نوعا من الاكتئاب وكذلك تؤدي به إلى ارتكاب سلوكات عنيفة.

– **الجدول رقم (15):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
10	المختصون	84	53.84	21	13.46	51	32.69	156	100
	الأولياء	264	57.51	100	21.78	95	20.69	459	100
	المتعلمون	210	45.75	87	18.95	162	35.29	459	100
	المجموع	558	51.95	208	19.36	308	28.67	1074	100

لم تختلف آراء أفراد العينات الثلاث حول حكمهم على هذه العبارة، حيث يؤكد المختصون التربويون وبنسبة **53.84%**بأن ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا، فيما اتجهت نسبة **57.51%** للأولياء ونسبة **45.75%** للمتعلمين، حيث ترى هذه الفئات أن ضعف التقدير

الذاتي للتلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوكات عنيفة غالبا، ذلك أن ضعف التقدير الذات للفرد تنجم عنه الإصابة بالاكتئاب الأمر الذي يجعل الفرد مضطربا نفسيا، ويودي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة.

- **الجدول رقم (16):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان رسوب التلميذ دراسيا يجعله يكتئب فيسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
11	المختصون	77	49.35	33	21.15	46	29.84	156	100
	الأولياء	245	53.37	119	25.92	95	20.69	459	100
	المتعلمون	306	66.66	92	20.04	61	13.28	459	100
	المجموع	628	58.47	244	22.71	202	18.80	1074	100

أكدت نسبة **66.66%** من المتعلمين على أنه غالبا ما يكون رسوب التلميذ دراسيا يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف داخل المؤسسة التربوية، وقد ذهبت النسب الأكبر من الأولياء والمختصين التربويين في نفس الاتجاه بنسب بلغت **53.37%** و**49.35%** على التوالي، فاكتئاب الفرد مظهر من المظاهر الاضطراب النفسي والذي يجعل من الفرد معرضا للسلوك العنيف أو ممارسا له، الأمر الذي يؤدي به في كلتا الحالتين إلى ارتكاب سلوكات عنيفة.

– **الجدول رقم (17):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
12	المختصون	73	46.79	42	26.92	41	26.28	156	100
	الأولياء	142	30.93	209	45.53	108	23.52	459	100
	المتعلمون	233	50.76	192	41.83	34	07.40	459	100
	المجموع	448	41.71	443	41.21	183	17.03	1074	100

اتجه حكم كل من المتعلمين والمختصين التربويين لهذه العبارة في نفس الاتجاه، حيث أكدوا على أن عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ غالبا ما يؤدي به إلى اعتماد السلوك العنيف وذلك بنسب قدرت بـ: **50.76%**، **46.79%**على التوالي، في حين اتجهت آراء الأولياء إلى البديل الثاني وذلك للتأكيد على أن عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ أحيانا ما يؤدي به إلى أن يسلك سلوكات عنيفة، وذلك بنسبة قدرت بـ: **45.53%**.

– **الجدول رقم (18):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
13	المختصون	66	42.30	67	42.94	23	14.74	156	100
	الأولياء	277	60.34	17	03.70	165	35.94	459	100
	المتعلمون	304	66.23	129	28.10	26	05.66	459	100
	المجموع	647	60.24	213	19.83	214	19.92	1074	100

اتفق كذلك أفراد العينة من المتعلمين والأولياء على أن ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة غالبا ما يؤدي به إلى سلك سلوكات عنيفة بنسب **66.23%** بالنسبة للتلاميذ و**60.34%**

بالنسبة للأولياء، فيما ذهبت نسبة **42.30%** بالنسبة للمختصين التربويين للتأكيد على نفس البديل، حيث اتجهت آراء المختصين التربويين إلى البديل الثاني (أحيانا) بنسبة أعلى بشكل طفيف، وذلك بنسبة قدرت بـ: **42.94%.**

– **الجدول رقم (19):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
14	المختصون	78	50.00	39	25.00	39	25.00	156	100
	الأولياء	229	49.89	150	32.67	80	17.42	459	100
	المتعلمون	233	50.76	115	25.05	111	24.18	459	100
	المجموع	540	50.27	304	28.30	230	21.41	1074	100

أكدت نسبة **50.76%** من المتعلمين على أن شعور بالضغط النفسي لدى غالبا ما يجعلهم يسلكون سلوكات عنيفة، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **50%**من المختصين التربويين الذين أكدوا بدورهم على أن الضغط النفسي الذي يشعر به التلاميذ في مشوارهم الدراسي يجعلهم يقومون بأفعال عنيفة،في حين سجلت فئة الأولياء نسبة **49.89%** لنفس الاتجاه.

- **الجدول رقم (20):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تقدير التلميذ لذاته من قبل زملائه يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
15	المختصون	95	60.89	33	21.15	28	17.94	156	100
	الأولياء	271	59.04	95	20.69	93	20.26	459	100
	المتعلمون	282	61.43	123	26.79	54	11.76	459	100
	المجموع	648	60.33	251	23.37	175	16.29	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة **60.89%** من المختصين التربويين أكدوا على أن ضعف تقدير التلميذ لذاته من قبل زملائه غالبا ما يجعله يسلك سلوكا عنيفا، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **61.43%** من المتعلمين ووافقتهم على ذلك نسبة **59.04%** من الأولياء، هنا نرى اتفاق آراء العينات الثلاث على أن سوء تقدير التلميذ لنفسه يسبب له اكتئابا الأمر الذي يؤدي به إلى ارتكاب سلوكات عنيفة للتخلص من هذا الشعور.

- **الجدول رقم (21):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
16	المختصون	76	48.71	50	32.05	30	19.23	156	100
	الأولياء	240	52.28	189	41.17	30	06.53	459	100
	المتعلمون	233	50.76	129	28.10	97	21.13	459	100
	المجموع	549	51.11	368	34.26	157	14.61	1074	100

يرى الأولياء بأن شعور التلميذ بالحزن والاكتئاب لوضعه غالبا ما يؤدي به إلى السلوك العنيف، وذلك بنسبة قدرت بـ: **52.28%**، كما اتفق على ذلك كل من المتعلمين والمختصين

التربويين بنسبة **50.76%** و**48.71%** على التوالي، فشعور الفرد بالحزن من شأنه أن يتسبب له في حدوث اضطرابات نفسية عميقة لديه مما يؤدي به إلى عدم التكيف في المواقف التي يتعرض لها هذا الجانب يجعله عرضة للسلوكات العنيفة.

خلاصة المحور المتعلق ببعد الاكتئاب

- **الجدول رقم (22):** يمثل خلاصة المحور **المتعلق ببعد الاكتئاب**

محور بعد الاكتئاب	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	79.75	51.12	38	24.35	38.25	24.51	156	100
	الأولياء	246.75	53.75	121.87	26.55	90.37	19.68	459	100
	المتعلمون	259.87	56.61	122	26.57	77.12	16.80	459	100
	المجموع	586.37	54.59	281.87	26.24	205.74	19.15	1074	100

يتضح من خلال الجدول أن العينات الثلاث قيموا هذا المحور بنفس البديل الذي يشير إلى أن الاكتئاب بعد من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي وهذا ما توضحه نسبة **54.59%**، حيث مثلت النسبة الأكبر عينة المتعلمين بنسبة **56.61%** حيث أن هذه النتائج لا تختلف كثيرا عن نتائج الدراسات السابقة، فيما سجلت آراء العينات الأخرى نسبتي **53.75%**و**51.12%**الأولياء ثمالمختصين التربويينعلى التوالي، أي أنهم يرون بأن الاكتئاب غالبا ما يؤدي إلى اتجاه التلاميذ نحو السلوك العنيف.

3.2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

العدوان بعد من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

- **الجدول رقم (23):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
17	المختصون	77	49.35	32	20.51	47	30.12	156	100
	الأولياء	244	53.15	170	37.03	45	09.80	459	100
	المتعلمون	301	65.57	112	24.40	46	10.02	459	100
	المجموع	622	57.91	314	29.23	138	12.84	1074	100

من خلال العبارة ومن خلال قراءتنا للجدول يتبين أن نسبة **65.57%** من المتعلمين أقرت بأن تمرد التلميذ ضد الآخرين غالبا ما يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة، وأيد كل من الأولياء والمختصين التربويين هذا الحكم، حيث بلغت النسب **53.15%** و**49.35%** على التوالي الأمر الذي يؤكد أن لتمرد التلاميذ ضد الآخرين يؤدي بهم إلى ارتكاب السلوكات العنيفة.

– **الجدول رقم (24):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
18	المختصون	100	64.10	37	23.71	19	12.17	156	100
	الأولياء	241	52.50	115	25.05	103	22.44	459	100
	المتعلمون	261	56.86	150	32.67	48	10.45	459	100
	المجموع	602	56.05	302	28.11	170	15.82	1074	100

أكدت نسبة **64.10%** من المختصين التربويين على أن عدم الرضا بالواقع عند التلاميذ يجعلهم يسلكون سلوكا عنيفا، وهو ما ذهبت إليه نسبة **56.86%** من المتعلمين وكذا الأولياء بنسبة قدرت بـ: **52.50%** والجدير بالملاحظة عند قراءة هذا الجدول أن عينة المتعلمين كانت ثاني نسبة لها للبديل الثاني (أحيانا) حيث بلغت النسبة **32.67%** أي أن عدم رضا التلاميذ بواقعهم أحيانا ما يؤدي بهم إلى ارتكاب أفعال عنيفة.

– **الجدول رقم (25):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
19	المختصون	71	45.51	50	32.05	35	22.43	156	100
	الأولياء	310	67.53	111	24.18	38	08.27	459	100
	المتعلمون	222	48.36	133	28.97	104	22.65	459	100
	المجموع	603	56.14	294	27.37	177	16.48	1074	100

ذهبت أغلبية أفراد عينة الدراسة والتي قدرت نسبتهم بـ: **56.14%** إلى الإقرار بأن وجود عائق لدى التلاميذ يمنعه من الوصول إلى أهدافهم يجعلهم عنيفين، وهذا ما أكده الأولياء والمتعلمون والمختصون التربويون بنسب قدرت بـ: **67.53%**، **48.36%**، **45.51%** على التوالي، هنا ونجد

أن عينة المختصين التربويين أعطت ثاني نسبة للبديل الثاني (أحيانا) وذلك بنسبة قدرت بـ: **32.05%** وهي أعلى نسبة سجلها هذا البديل.

– **الجدول رقم (26):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانتعدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
20	المختصون	71	45.51	56	35.89	29	18.58	156	100
	الأولياء	231	50.32	113	24.61	115	25.05	459	100
	المتعلمون	251	54.68	110	23.96	98	21.35	459	100
	المجموع	553	51.48	279	25.97	242	22.53	1074	100

اتفق أفراد العينات الثلاث من متعلمين وأولياء ومختصين تربويين على أن عدم قدرة التلميذ على إشباع دافع لديه غالبا ما يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف، بنسب قدرت بـ: **54.68%** و**50.32%** و**45.51%** على التوالي، فعدم قدرة التلاميذ على إشباع دوافعهم المختلفة في سن المراهقة يودي بهم إلى التعبير عن نقصهم بشكل يمكنهم من تفريغ الشعور السلبي الذي يتملكهم في شكل سلوك عنيف.

– **الجدول رقم (27):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
21	المختصون	83	53.20	49	31.41	24	15.38	156	100
	الأولياء	211	45,96	131	28.54	117	25.49	459	100
	المتعلمون	271	59.04	106	23.09	82	17.86	459	100
	المجموع	565	52.60	286	26.62	223	20.76	1074	100

أكدت نسبة **59.04%** من المتعلمين على أن حب السيطرة باستعمال القوة لديهم غالبا ما يؤدي بهم إلى ارتكاب سلوكات عنيفة، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **53.20%** من المختصين التربويين،في حين سجلت فئة نسبة الأولياء **45.96%** أكدت على نفس البديل فحب السيطرة عند المراهق يظهر بشكل عنيف في هذه المرحلة العمرية.

– **الجدول رقم (28):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان أسلوب الانتقام الذي يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه يؤدي به إلى السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
22	المختصون	79	50.64	55	35.25	22	14.10	156	100
	الأولياء	231	50.32	151	32.89	77	16.77	459	100
	المتعلمون	271	59.04	160	34,85	28	06.10	459	100
	المجموع	581	54.09	366	34.07	127	11.82	1074	100

اتفقت كل من عينة المتعلمين والمختصين التربويين في الحكم على هذه العبارة حيث نجد أن نسبتي**59.04%** و**50.64%** تؤكد على أن أسلوب الانتقام يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه غالبا

ما يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف، وهذا ما أكدته كذلك نسبة **50.32%** من الأولياء، أي أن العينات الثلاث اتفقت على البديل غالبا في حكمها على هذه العبارة.

– **الجدول رقم (29):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
23	المختصون	88	56.41	59	37.82	09	05.76	156	100
	الأولياء	221	48.14	151	32.89	87	18.95	459	100
	المتعلمون	281	61.22	180	39.21	02	00.43	459	100
	المجموع	590	54.93	390	36.31	98	09.12	1074	100

أكدت نسبة **61.22%** من عينة المتعلمين على أن ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكات عنيفة، وذهبت نسبة **56.41%** من عينة المختصين التربويين في نفس الاتجاه، فيما ترى عينة الأولياء وبنسبة قدرت بـ: **48.14%** أن ضعف تكيف التلاميذ في المواقف التي يتعرضون لها في مواقف مختلفة يؤدي بهم إلى سلك سلوكات عدوانية وعنيفة للتغطية على سوء تكيفهم.

– **الجدول رقم (30):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
24	المختصون	76	48.71	50	32.05	30	19.23	156	100
	الأولياء	259	56.42	108	23.52	92	20.04	459	100
	المتعلمون	241	52.50	111	24.18	107	23.31	459	100
	المجموع	576	53.63	269	25.04	229	21.32	1074	100

اتفق أفراد العينة الكلية من مختصين تربويين وأولياء ومتعلمين على أن سخرية الآخرين من التلميذ غالبا ما تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم بنسبة **53.63**%وهذا ما أكدته النسب التي قدرت للأولياء بـ: **56.42%** وللمتعلمين بـ: **52.50%** وللمختصين التربويين بـ: **48.71%** فالسخرية مظهر من مظاهر التنمر التي يلجأ إليها التلاميذ العدوانيين لإثبات وجودهم داخل المؤسسات التربوية.

خلاصة محور العدوان

- **الجدول رقم (31):** يمثل خلاصة المحور المتعلق ببعد العدوان

محور بعد العدوان	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	80.62	51.67	48.50	31.08	26.87	17.22	156	100
	الأولياء	243.50	53.05	131.25	28.59	84.25	18.35	459	100
	المتعلمون	262.37	57.09	132.75	28.90	64.37	14.00	459	100
	المجموع	586.49	54.60	312.50	29.09	175.49	16.30	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن آراء العينات الثلاث اتفقت على أن بعد العدوان هو من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي بنسبة قدرت بـ: **54.60%** حيث نجد نسبة **57.09%** من المتعلمين أقرت بذلك ووافقها الرأي كل من الأولياء والمختصين التربويين بنسب قدرت بـ: **53.05%** و**51.67%** على التوالي، ومما يؤكد أيضا على أن بعد العدوان بعد من الأبعاد النفسية هو ما ذهبت إليه نسبة **29.09%** من آراء العينات الثلاث للبديل أحيانا، فيما ذهبت النسبة الأضعف للبديل الثالث (أبدا) بنسبة **16.30%**.

4.2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

التعصب بعد من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

- **الجدول رقم (32):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
25	المختصون	100	64.10	40	25.64	16	10.25	156	100
	الأولياء	281	61.22	99	21.56	79	17.21	459	100
	المتعلمون	230	50.10	129	28.10	100	21.78	459	100
	المجموع	611	56.89	268	24.95	195	18.15	1074	100

أكدت نسبة **64.10%** من المختصين التربويين على أن تحلل تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة غالبا ما يؤدي به إلى سلوكها، أي أن ما يميل الفرد إليه وإلى فعله غالبا ما يرغب بالقيام به، وهذا ما أكدته نسبة **61.22%** من الأولياء ونسبة **50.10%** من المتعلمين، أي أن العينات الثلاث أكدت على صحة هذه العبارة واتفقت جميعها على ذلك.

- **الجدول رقم (33):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت ضعف الثقة بآراء الآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
26	المختصون	98	62.82	50	32.05	08	05.12	156	100
	الأولياء	222	48.36	49	10.02	188	26.66	459	100
	المتعلمون	250	54.46	69	15.03	140	30.50	459	100
	المجموع	570	53.07	168	15.64	336	31.28	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة **62.82%** من المختصين التربويين أقرت بأن ضعف الثقة بآراء الآخرين غالبا ما يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا، وأيدتها في ذلك نسبة **54.46%** من المتعلمين، كما أقرت نسبة **48.36%** من الأولياء بنفس الرأي أي أن ميل الفرد إلى آرائه وضعف ثقته بآراء غيره يجعله يرتكب سلوكات عنيفة ضدهم.

- **الجدول رقم (34):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تمرد التلميذ ضد آراء الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
27	المختصون	60	38.46	60	38.46	36	23.07	156	100
	الأولياء	201	34.79	138	30.06	120	26.14	459	100
	المتعلمون	236	51.41	172	37.47	51	11.11	459	100
	المجموع	497	46.27	370	34.45	207	19.27	1074	100

اتفق كل من المتعلمين والمختصين التربويين وكذا الأولياء على أن تمرد التلميذ ضد آراء الآخرين غالبا ما يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة بنسب قدرت بـ: **51.41%** و**38.46%** و**34.79%**على التوالي، حيث أن التلاميذ في هذه المرحلة الهامة من العمر يميلون إلى السيطرة

بآرائهم على الآخرين من خلال التمرد على آراء الآخرين، وفي حال اصطدامهم بالرفض من الآخرين فإنهم يلجِون إلى سلك سلوكات عنيفة.

– **الجدول رقم (35):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم رضا التلميذ عن آراء زملائه به يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
28	المختصون	77	49.35	50	32.05	29	18.58	156	100
	الأولياء	279	60.78	109	23.74	71	15.46	459	100
	المتعلمون	251	54.68	107	23.31	101	22.00	459	100
	المجموع	607	56.51	266	24.76	201	18.71	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة **60.78%** من الأولياء يرون أن عدم رضا التلميذ عن آراء زملائه به في الغالب ما يجعله يسلك سلوكا عنيفا، وهو ما ذهبت إليه نسبة **54.68%** من المتعلمين والمختصين التربويين على حد سواء، حيث سجلت نسبتي**54.68%** و**49.35%** الأمر الذي يبين أن عدم الرضا بالواقع له آثاره النفسية العميقة على سلوك التلميذ.

– **الجدول رقم (36):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان تشبث التلميذ بآرائه السلبية يؤدي به إلى السلوك العنف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
29	المختصون	99	63.46	47	30.12	10	06.41	156	100
	الأولياء	217	47.27	132	28.75	110	23.96	459	100
	المتعلمون	233	50.76	135	29.41	91	19.82	459	100
	المجموع	549	51.11	314	29.23	211	19.64	1074	100

ترى نسبة **63.46%** من المختصين التربويين أنتشبث التلميذ بآرائه السلبية غالبا ما يؤدي به إلى السلوك العنف، وفي نفس الاتجاه ذهبت نسبة **50.76%** من المتعلمين وما نسبته**47.27%** من الأولياء أي أن تعصب التلميذ لآرائه السلبية الأثر الواضح على سلوكه خاصة إذا ما علمنا أن ذلك يجعله عنيفا.

– **الجدول رقم (37):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم احترام التلميذ لآراء الآخرين يجعله يرتكب السلوكات العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
30	المختصون	80	51.28	43	27.56	33	21.15	156	100
	الأولياء	217	47.27	135	29.41	107	23.31	459	100
	المتعلمون	231	50.32	107	23.31	121	26.36	459	100
	المجموع	528	49.16	285	26.53	261	24.30	1074	100

يتبين من الجدول أن كل من المختصين التربويين والمتعلمين اتفقوا على أنه على الأغلب عدم احترام التلميذ لآراء الآخرين يجعله يرتكب السلوكات العنيفة وبنسب قدرت بـ: **51.28%** و**50.32%** على التوالي في حين أقرت نسبة **47.27%** من الأولياء بذلك أيضا وذهبت نسبة **29.41%**من نفس العينة إلى القول بأنه أحيانا ما يؤدي عدم احترام التلميذ لآراء الآخرين يجعله

يرتكب السلوكات العنيفة، فيما كانت النسب متقاربة بين المختصين التربويين والمتكلمين في تأكيد نفس البديل – البديل الثاني – إذ قدرت بـ: **27.56%** و**23.31%**.

– **الجدول رقم (38):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان حب السيطرة على المواقف المختلفة عند التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
31	المختصون	89	57.05	48	30.76	19	12.17	156	100
	الأولياء	306	66.66	96	20.91	57	12.41	459	100
	المتعلمون	278	60.56	109	23.74	72	15.68	459	100
	المجموع	673	62.66	253	23.55	148	13.78	1074	100

أكدت نسبة **66.66%** من الأولياء على أن حب السيطرة على المواقف المختلفة عند التلميذ غالبا ما يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة مقابل نسبة **62.66%** من المتعلمين و**57.05%** من المختصين التربويين، حيث أكدت نسبة **30.76%** من الفئة الأخيرة على أنه أحيانا ما يكون حب السيطرة على المواقف المختلفة عند التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة، ونسبة **23.74%** من المتعلمينأقرت بنفس الشيء مقابل نسبة دنيا بالنسبة للأولياء بـ **20.91%**.

- **الجدول رقم (39):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت رغبة التلميذ في فرض آراءه على الآخرين تجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
32	المختصون	84	53.84	51	32.69	21	13.46	156	100
	الأولياء	264	57.51	100	21.78	95	20.69	459	100
	المتعلمون	210	45.75	162	35.29	87	18.95	459	100
	المجموع	558	51.95	313	29.14	203	18.90	1074	100

ذهب كل من الأولياء والمختصين التربويين إلى التأكيد على أن رغبة التلميذ في فرض آراءه على الآخرين غالبا ما تجعله يسلك سلوكا عنيفا بالنسب المئوية التالية: **57.51%**و**53.84%**على التوالي، في حين ذهبت ما نسبته **45.75%** من المتعلمين بأن سيطرة الرغبة عند التلميذ في فرض آراءه على الآخرين تجعله يسلك سلوكات عدوانية وعنيفة تلحق الضرر بالآخرين.

خلاصة محور التعصب

- **الجدول رقم (40):** يمثل خلاصة المحور المتعلق ببعد التعصب

محور بعد التعصب	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	85.87	55.04	48.62	31.16	21.50	13.78	156	100
	الأولياء	248.37	54.11	107.25	23.36	103.37	22.52	459	100
	المتعلمون	239.87	52.25	123.75	26.96	95.37	20.77	459	100
	المجموع	574.11	53.45	279.62	26.03	220.24	20.50	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن آراء العينات الثلاث اتفقت على أن بعد التعصب هو من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي بنسبة قدرت بـ: **53.45%** حيث نجد نسبة **55.04%** من المختصين التربويين أقرت بذلك ووافقها الرأي كل من الأولياءوالمتعلمين بنسب قدرت بـ: **54.11%** و**52.25%** على التوالي، ومما يؤكد أيضا على بعد التعصب كبعد من الأبعاد النفسية هو ما ذهبت إليه نسبة **26.03%** من آراء العينات الثلاث للبديل أحيانا، فيما ذهبت النسبة الأضعف للبديل الثالث (أبدا) بنسبة **20.50%**.

5.2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي،والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (41).

– **الجدول رقم(41):** يوضح نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	292.930	1460.465	71.876	0.05
داخل المجموعات	1071	21762.020	20.319		
المجموع	1073	24682.95			

أظهرت النتائج في الجدول رقم (41) وجود فروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي، حيث بلغت قيمة (ف) **(71.876)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى **(0.05)** ولتحديد العينة المسؤولة عن هذه الفروق تم إجراء المقارنات المتعددة بطريقة شافيه (Scheffe) ويوضح الجدول (42) المقارنات المتعددة بطريقة شافيه لتحديد الفروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي كما يلي:

– **الجدول رقم(42):** يوضحالمقارنات المتعددة بطريقة شافيه لتحديد الفروق بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

المتغير	العينة	حجم العينة	المتوسطات	الأولياء		المتعلمون	
				الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الأبعاد النفسية	المختصون	156	34.91	-6.15233	0.05	-3.63704	غير دالة
	الأولياء	459	31.28			-2.51529	0.05
	المتعلمون	459	33.79				

يبين الجدول رقم (42) أن الفروق بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي كانت بين المختصين التربويين والأولياء، وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسط المختصين التربويين (34.91) أكبر من متوسط الأولياء والبالغ (31.28) مما يدل على أن هذه الفروق لصالح المختصين التربويين، وكذلك نجد فروق بين الأولياء والمتعلمين، وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسط الأولياء البالغ (31.28) أصغر من متوسط المتعلمين والبالغ (33.79) مما يدل على أن هذه الفروق لصالح المتعلمين، وبناء على ما سبق ذكره فإنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الخامسة لم تتحقق والتي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

6.2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ف) باستخدام الاختبار الفائي للتعرف على دلالة الفروق فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس،والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (43).

– **الجدول رقم(43):** يوضح نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

نوع الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط المربعات	انحراف معياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأبعاد النفسية	ذكور	153	2.34	0.675	0.47	0.05
	إناث	306	2.30	0.694		
	المجموع	459				

أظهرت النتائج في الجدول رقم (43) أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددها (153) تلميذا على العبارات (2.34) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.675) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها (306) تلميذة على نفس العبارات (2.30) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.694)، وقد تبين أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (0.47)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس (بين الذكور والإناث).

7.2.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ف) باستخدام الاختبار الفائي للتعرف على دلالة الفروق فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين،والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (44).

- **الجدول رقم(44):** يوضح نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

نوع الأبعاد	المستوى الثقافي للوالدين	العدد	متوسط المربعات	انحراف معياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأبعاد النفسية	متعلمون	198	1.67	0.679	4.16	0.05
	غير متعلمين	261	2.00	0.694		
	المجموع	459				

أظهرت النتائج في الجدول رقم (44) أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة المتعلمين البالغ عددهم (198) وليا على العبارات (1.67) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.679) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة غير المتعلمين البالغ عددهم (261) وليا على نفس العبارات (2.00) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.694)، وقد تبين أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (4.16)، وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أنه توجد فروق ليست ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج المحور الثالث المتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي:

1.3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثامنة:

التفكك الأسري بعد من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

– **الجدول رقم (45):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
33	المختصون	71	45.51	50	32.05	35	22.43	156	100
	الأولياء	210	45.75	211	45.96	38	08.27	459	100
	المتعلمون	222	48.36	204	44.44	33	07.18	459	100
	المجموع	503	46.83	465	43.29	106	09.86	1074	100

ذهبت أغلبية أفراد عينة الدراسة والتي قدرت نسبتهم بـ: **46.83%** إلى الإقرار بأن وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة، وهذا ما أكده المتعلمون والأولياء والمختصون التربويون بنسب قدرت بـ: **48.36%**، **45.75%**، **45.51%** على التوالي، هذا ونجد أن عينة الأولياء أعطت النسبة الأكبر للبديل الثاني (أحيانا) وذلك بنسبة قدرت بـ: **45.96%**.

- **الجدول رقم (46):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
34	المختصون	83	53.20	51	32.69	22	14.10	156	100
	الأولياء	231	50.32	213	46.40	15	0326	459	100
	المتعلمون	251	54.68	110	23.96	98	21.35	459	100
	المجموع	565	52.60	174	16.20	135	12.56	1074	100

اتفق أفراد العينات الثلاث من متعلمين ومختصين تربويين وأولياء على أن المعاملة الوالدية القاسية غالبا ما تجعل التلميذ عنيفا بنسب قدرت بـ: **54.68%** و**53.20%**و**50.32%**على التوالي، فالقسوة في المعاملة من طرف الوالدين أو أحدهما للأبناء يؤدي بهم إلى وقوعهم في الانحراف السلوكي الذي من بين مظاهره العنف، ذلك أن الأسرة هي المسؤول الأول عن تنشئة أبنائها تنشئة أسرية سوية خالية من أي تفكك وعنف.

- **الجدول رقم (47):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
35	المختصون	80	51.28	43	27.56	33	21.15	156	100
	الأولياء	217	47.27	135	29.41	107	23.31	459	100
	المتعلمون	231	50.32	107	23.31	121	26.36	459	100
	المجموع	528	49.16	285	26.53	261	24.30	1074	100

أكدت نسبة **51.28%** من المختصين التربويين على أن المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **50.32%** من المختصين

التربويين،في حين سجلت عينة الأولياء نسبة بلغت **47.27%** أكدت من خلالها على أن كثرة المشاكل الأسرية تدفع بالتلميذ إلى ممارسة العنف عن طريق مصادقة الممارسين للعنف.

– **الجدول رقم (48):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان العنف الأسري يدفع بالتلميذ إلى ممارسة السلوكات العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
36	المختصون	79	50.64	55	35.25	22	14.10	156	100
	الأولياء	231	50.32	151	32.89	77	16.77	459	100
	المتعلمون	271	59.04	160	34,85	28	06.10	459	100
	المجموع	581	54.09	366	34.07	127	11.82	1074	100

اتفقت كل من عينة المتعلمين والمختصين التربويين والأولياء في الحكم على هذه العبارة حيث نجد أن نسبة مجموع ما سجلته العينات الثلاث هو**54.09%** حيث سجلت عينة المتعلمين نسبة **59.04%** حيث أكدوا على أن العنف الأسري غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى ممارسة السلوكات العنيفة، وهذا ما أكدته كذلك نسبة **50.64%** من المختصين، وسجل الأولياء ما نسبته **50.32%.**

- **الجدول رقم (49):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
37	المختصون	89	57.05	19	12.17	48	30.76	156	100
	الأولياء	278	60.56	109	23.74	72	15.68	459	100
	المتعلمون	306	66.66	96	20.91	57	12.41	459	100
	المجموع	673	62.66	224	20.85	177	16.48	1074	100

أكدت نسبة **66.66%** من عينة المتعلمين على أن إهمال الأسرة للتلميذ غالبا ما يجعله عرضة للعنف، وذهبت نسبة **60.56%** من عينة الأولياء في نفس الاتجاه، فيما سجلت عينة المختصين التربويين نسبة قدرت بـ: **57.05%** وهذا ما يؤكد على أن الأسرة مسؤولة عن تنشئة أفرادها في جو خال من الإهمال فهذا الأخير غالبا ما يؤدي بالفرد إلى ارتكاب السلوكات العنيفة.

- **الجدول رقم (50):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
38	المختصون	84	53.84	21	13.46	51	32.69	156	100
	الأولياء	210	45.75	87	18.95	162	35.29	459	100
	المتعلمون	264	57.51	100	21.78	95	20.69	459	100
	المجموع	558	51.95	208	19.36	308	28.67	1074	100

اتفق أفراد العينة الكلية على أن كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ غالبا ما يؤدي به إلى أن يسلك سلوكات عنيفة، أي أن العنف الممارس داخل الأسرة ضد أفرادها يؤدي بهم إلى سلك سلوكات عنيفة، وذلك من أجل تعويض شعورهم بالانتماء لا بالتفكك الذي يعيشونه، وهذا ما أكدته النسب التي قدرت للمتعلمين بـ: **57.51%** وللمختصين التربويين بـ: **53.84%** وللأولياء بـ: **45.75%.**

– **الجدول رقم (51):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
39	المختصون	77	49.35	33	21.15	46	29.84	156	100
	الأولياء	245	53.37	119	25.92	95	20.69	459	100
	المتعلمون	306	66.66	92	20.04	61	13.28	459	100
	المجموع	628	58.47	244	22.71	202	18.80	1074	100

أكدت نسبة **66.66%** من المتعلمين على أن غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه غالبا ما تؤدي بالتلميذ إلى ارتكابه السلوكات العنيفة، أي أن ما يراه الفرد سائدا داخل المجتمع الذي ينتمي إليه يقوم بفعله فتفكك الأسرة وتذبذب الوالدين في تنشئة أفرادها يجعل الفرد عرضة لارتكاب السلوكات الخاطئة التي من بينها العنف، وهذا ما أكدته نسبة **53.37%** من الأولياء ونسبة **49.35%** من المختصين التربويين.

– **الجدول رقم (52):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانوجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
40	المختصون	73	46.79	42	26.92	41	26.28	156	100
	الأولياء	142	30.93	209	45.53	108	23.52	459	100
	المتعلمون	233	50.76	192	41.83	34	07.40	459	100
	المجموع	448	41.71	443	41.21	183	17.03	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة **50.76%** من المتعلمين أقرت بأن وجود العنف داخل الأسرة غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة، وأيدتها في ذلك نسبة **46.79%** من المختصين التربويين، كما أقرت نسبة **30.93%** من الأولياء بنفس الرأي أي أن العنف الأسري

الذي من نتائجه التفكك الأسري يؤدي بالأبناء إلى ارتكاب السلوكات العنيفة بدورهم لأن تنشئته الأسرية سيطر عليها العنف، الأمر الذي يجعله عرضة للوقوع في الانحراف الاجتماعي ومن ثمة في العنف.

خلاصة المحور المتعلق ببعد التفكك الأسري

- **الجدول رقم (53):** يمثل خلاصة المحور المتعلق ببعد التفكك الأسري

محور بعد التفكك الأسري	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	79.50	50.96	39.25	25.16	37.25	23.87	156	100
	الأولياء	220.50	48.03	154.25	33.60	84.25	18.35	459	100
	المتعلمون	258.25	56.26	132.62	28.89	65.87	14.35	459	100
	المجموع	558.25	51.97	326.12	30.36	187.37	17.44	1074	100

أكدت آراء العينات الثلاثة بنسبة قدرت بـ: **51.97%** أن التفكك الأسري بعد من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، وهذا ما أكدته نسبة **56.26%** من المتعلمين و**50.96%** من المختصين التربويين و**48.03%** من الأولياء، وكلها نسب عالية إذا ما قورنت بنسب البديلين الثاني والثالث بنسبة **30.36%** و**17.44%** على التوالي كما يوضحه الجدول.

2.3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية التاسعة:

سوء التنشئة الاجتماعية من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

- **الجدول رقم (54):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
41	المختصون	77	49.35	32	20.51	47	30.12	156	100
	الأولياء	244	53.15	170	37.03	45	09.80	459	100
	المتعلمون	301	65.57	112	24.40	46	10.02	459	100
	المجموع	622	57.91	314	29.23	138	12.84	1074	100

اتفق كل من المتعلمين والأولياء والمختصين التربويين على أن طرد التلميذ من المنزل غالبا ما يجعله يسلك سلوكات عنيفة بنسب قدرت بـ: **65.57%** و**53.15%** و**49.35%**على التوالي، حيث أن التلميذ يجد في الخارج عند طرده من المنزل نماذج يتواصل معها فيقوم بتقليد ما تفعله الجماعة من أفعال منحرفة اجتماعيا، الأمر الذي يؤدي به في الأخير إلى ارتكاب سلوكات عنيفة بدوره.

- **الجدول رقم (55):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
42	المختصون	98	62.82	50	32.05	08	05.12	156	100
	الأولياء	222	48.36	49	10.02	188	26.66	459	100
	المتعلمون	250	54.46	69	15.03	140	30.50	459	100
	المجموع	570	53.07	168	15.64	336	31.28	1074	100

ذهبت آراء عينة الدراسة الكلية والتي قدرت نسبتهم بـ: **53.07%** إلى الإقرار بأن الشتم المستمر غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة، وهذا ما أكده المختصون التربويون والمتعلمون والأولياء بنسب قدرت بـ: **62.82%**، **54.46%**، **48.36%**على التوالي، حيث نجد أن التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة هي ما سيقوم الفرد بتبنيها في مستقبله، فإذا ساد أسلوب الشتم بين أفراد الأسرة فإن هذا الأمر سيدفع بهم إلى ممارسته خارجا، وبالتالي ارتكاب انحرافات اجتماعية تؤدي بهم إلى الوقوع في العنف.

- **الجدول رقم (56):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت كثرة العقاب البدني تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
43	المختصون	71	45.51	50	32.05	35	22.43	156	100
	الأولياء	310	67.53	111	24.18	38	08.27	459	100
	المتعلمون	222	48.36	133	28.97	104	22.65	459	100
	المجموع	603	56.14	294	27.37	177	16.48	1074	100

اتفق كل من الأولياء والمتعلمين والمختصين التربويين على أن كثرة العقاب البدني غالبا ما تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة، بنسب قدرت بـ: **67.53%** و**48.36%** و**45.51%**

على التوالي، فالعنف الجسدي غالبا ما يؤدي بالفرد إلى ممارسته هذا العنف الذي يدفع بالتلميذ إلى ممارسة هذه السلوكات العنيفة داخل المؤسسة التربوية.

- **الجدول رقم (57):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
44	المختصون	83	53.20	49	31.41	24	15.38	156	100
	الأولياء	211	45,96	131	28.54	117	25.49	459	100
	المتعلمون	271	59.04	106	23.09	82	17.86	459	100
	المجموع	565	52.60	286	26.62	223	20.76	1074	100

أكدت نسبة **59.04%** من المتعلمين على أنجهل الآباء غالبا ما يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **53.20%** من المختصين التربويين ونسبة**45.96%** من الأولياء وهذه النسب تؤكد أن ما يجعل من الفرد عرضة لارتكابه السلوكات العنيفة هو سوء التنشئة الأسرية والاجتماعية السائدة داخل المجتمع والتي تمارس مثل هذه السلوكات.

– **الجدول رقم (58):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
45	المختصون	79	50.64	55	35.25	22	14.10	156	100
	الأولياء	231	50.32	151	32.89	77	16.77	459	100
	المتعلمون	271	59.04	160	34,85	28	06.10	459	100
	المجموع	581	54.09	366	34.07	127	11.82	1074	100

اتفقت العينات الثلاث في الحكم على هذه العبارة حيث نجد أن نسبة **59.04%** من المتعلمين أكدت على أن التواصل مع رفاق السوء غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة فكثرة وجود النماذج التي تمارس العنف عن طريق مخالفتها للتنشئة الاجتماعية السائدة غالبا ما يؤدي بالفرد إلى تقليدها، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **50.64%** من المختصين التربويين وعينة الأولياء بنسبة**50.32%** فأي مجتمع لا يمكن أن يخلو من العلاقات الاجتماعية المتبادلة التي تخلق التفاعل الاجتماعي والذي في مثل هذه الحالات هو تفاعل سلبي نظرا لأنه يقود الفرد إلى الانحراف الاجتماعي بارتكابه للسلوكات العنيفة.

- **الجدول رقم (59):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
46	المختصون	88	56.41	59	37.82	09	05.76	156	100
	الأولياء	221	48.14	151	32.89	87	18.95	459	100
	المتعلمون	281	61.22	180	39.21	02	00.43	459	100
	المجموع	590	54.93	390	36.31	98	09.12	1074	100

اتفقت كل من عينة المتعلمين والمختصين التربويين والأولياء على أن الرعاية الزائدة للتلميذ غالبا ما تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة، وذلك بنسب مئوية قدرت بـ: **61.22%** و**56.41%** و**48.14%**على التوالي، أي أن التنشئة الأسرية الخاطئة تنعكس على الفرد بالسلب سواء نقصان أو زيادة مما يجعله يرتكب سلوكات عنيفة.

- **الجدول رقم (60):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
47	المختصون	76	48.71	50	32.05	30	19.23	156	100
	الأولياء	259	56.42	108	23.52	92	20.04	459	100
	المتعلمون	241	52.50	111	24.18	107	23.31	459	100
	المجموع	576	53.63	269	25.04	229	21.32	1074	100

اتفق أفراد العينة الكلية على أن كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها، بنسب قدرت للأولياء بـ: **56.42%** وللمتعلمين بـ: **52.50%** وللمختصين التربويين بـ: **48.71%** مما يؤكد على دور التنشئة الأسرية والاجتماعية في ضبط السلوك

الاجتماعي للحد من ظاهرة العنف المدرسي، فالتنشئة الاجتماعية السليمة تردع الفرد من ارتكابه للسلوكات العنيفة.

- **الجدول رقم (61):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
48	المختصون	100	64.10	30	19.23	26	16.66	156	100
	الأولياء	200	43.57	199	43.35	60	13.07	459	100
	المتعلمون	250	54.46	198	43.13	59	12.85	459	100
	المجموع	550	51.21	427	39.75	145	13.50	1074	100

أكدت نسبة **64.10%** من المختصين التربويين على أن غياب الرقابة الأسرية للتلميذ غالبا ما يجعله يسلك سلوكات عنيفة، أي أن لانعدام التواصل في العلاقات الاجتماعية للفرد يؤدي به إلى الانحراف الاجتماعي الذي يؤدي به هو الآخر إلى ارتكاب الأفعال العنيفة، وهذا ما أكدته نسبة **54.46%** من المتعلمين ونسبة **43.57%** من الأولياء باختيارهم لنفس البديل السابق.

خلاصة محور سوء التنشئة الاجتماعية

- **الجدول رقم (62):** يمثل خلاصة المحور المتعلق ببعد سوء التنشئة الاجتماعية

محور سوء التنشئة الاجتماعية	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	84	53.84	46.87	30.04	25.12	16.10	156	100
	الأولياء	237.25	51.68	133.75	29.13	88	19.17	459	100
	المتعلمون	260.87	56.83	133.62	29.11	71	15.46	459	100
	المجموع	582.12	54.11	314.24	29.25	184.12	16.91	1074	100

أكدت آراء العينات الثلاثة بنسبة قدرت بـ: **54.11%** أن سوء التنشئة الاجتماعية بعد من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، وهذا ما أكدته نسبة **56.83%** من المتعلمين و**53.84%** من المختصين التربويين و**51.68%** من الأولياء، في حين كانت النسب غير متقاربة كذلك بين البديلين الثاني والثالث (أحيانا/أبدا) بنسبة **29.25%** و**16.91%** على التوالي كما يوضحه الجدول.

3.3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية العاشرة:

الفقر من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

- **الجدول رقم (63):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
49	المختصون	77	49.35	56	35.89	23	18.58	156	100
	الأولياء	231	50.32	161	35.07	67	14.59	459	100
	المتعلمون	251	54.68	178	38.77	30	06.53	459	100
	المجموع	559	52.04	395	36.77	120	11.17	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة **54.68%** من المتعلمين أقرت بأن الامتناع على الإنفاق على التلميذ غالبا ما يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف، وأيدتها في ذلك نسبة **50.32%** من الأولياء ونسبة **49.35%** من المختصين التربويين للتأكيد على أن الامتناع على الإنفاق المادي أو المعنوي على الفرد الأثر السلبي في ظهور نماذج منحرفة اجتماعيا وفي ظهور سلوكات عنيفة أيضا.

- **الجدول رقم (64):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانتعدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
50	المختصون	100	64.10	42	26.92	14	08.98	156	100
	الأولياء	281	61.22	100	21.78	78	16.99	459	100
	المتعلمون	234	50.98	125	27.23	100	21.78	459	100
	المجموع	615	57.26	267	24.86	192	08.56	1074	100

اتفق كل من المختصين التربويين والأولياء والمتعلمين على أنعدم القدرة على تحقيق الحاجات غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف، بنسب قدرت بـ: **64.10%** و**61.22%** و**50.98%** على التوالي، أي أن عدم قدرة الأسرة على تلبية حاجات ومتطلبات أفرادها يؤدي بهم إلى سلوك سلوكات سلبية من أجل تحقيق تلك الحاجات وبالتالي فإنهم يجدون أنفسهم في صدد ارتكاب انحرافات اجتماعية مخالفة للمجتمع الذي يعيشون فيه وهنا يؤدي بهم ذلك إلى قيامهم بالسلوك العنيف.

- **الجدول رقم (65):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانعدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضرورية للتلميذ يؤدي به إلى العنف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
51	المختصون	98	62.82	50	32.05	08	05.12	156	100
	الأولياء	222	48.36	49	10.02	188	26.66	459	100
	المتعلمون	250	54.46	69	15.03	140	30.50	459	100
	المجموع	570	53.07	168	15.64	336	31.28	1074	100

ذهبت أغلبية أفراد عينة الدراسة والتي قدرت نسبتهم بـ: **53.07%** إلى الإقرار بأن عدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضرورية للتلميذ غالبا ما يؤدي به إلى العنف، وهذا ما أكده

المختصون التربويون والمتعلمون والأولياء بنسب قدرت بـ: **62.82%، 54.46%، 48.36%** على التوالي.

– **الجدول رقم (66):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
52	المختصون	120	76.92	26	16.66	10	06.41	156	100
	الأولياء	238	51.85	149	32.46	72	15.68	459	100
	المتعلمون	236	51.41	172	37.47	51	11.11	459	100
	المجموع	594	55.30	347	32.30	133	12.38	1074	100

اتفق أفراد العينات الثلاث من مختصين تربويين وأولياء ومتعلمين على أن شعور التلميذ بالإقصاء غالبا ما يجعله يسلك سلوكا عنيفا، بنسب قدرت بـ: **76.92%** و**51.85%**و**51.41%**على التوالي، فإقصاء الفرد من الأسرة سواء ماديا أو معنويا يؤدي به إلى وقوعه في الانحراف الاجتماعي الذي من بين مظاهره العنف، ذلك أن الأسرة هي المسؤول الأول عن تنشئة أبنائها تنشئة أسرية سوية خالية من أي عنف.

- **الجدول رقم (67):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
53	المختصون	89	57.05	19	12.17	48	30.76	156	100
	الأولياء	306	66.66	96	20.91	57	12.41	459	100
	المتعلمون	278	60.56	109	23.74	72	15.68	459	100
	المجموع	673	62.66	224	20.85	177	16.48	1074	100

أكدت نسبة **66.66%** من الأولياء على أن عدم العدالة الاجتماعية غالبا ما تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **60.56%** من المتعلمين،في حين سجلت عينة المختصين التربويين نسبة بلغت **57.05%** مؤكدين على أن الفرد داخل الأسرة أو المجتمع هو في حاجة دائمة إلى شعوره بالمساواة بين أقرانه، وأن فقدانه لهذه الحاجة غالبا ما يولد لديه شعورا بالقنوط والإجحاف في حقه مما يجعله يبحث عن متنفس لإفراغ تلك الأحاسيس السلبية لديه، فيكون العنف متنفسا مناسبا في نظره.

- **الجدول رقم (68):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ يؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
54	المختصون	78	50.00	39	25.00	39	25.00	156	100
	الأولياء	229	49.89	150	32.67	80	17.42	459	100
	المتعلمون	233	50.76	115	25.05	111	24.18	459	100
	المجموع	540	50.27	304	28.30	230	21.41	1074	100

اتفقت كل من عينة المتعلمين والمختصين التربويين والأولياء في الحكم على هذه العبارة حيث نجد أن نسبة **50.76%** من المتعلمين أكدت أن عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ غالبا ما

يؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة، وهذا ما أكدته كذلك نسبة **50.00%** من المختصين التربويين وسجلت عينة الأولياء نسبة قدرت بـ: **49.89%**.

– **الجدول رقم (69):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
55	المختصون	95	60.89	33	21.15	28	17.94	156	100
	الأولياء	271	59.04	95	20.69	93	20.26	459	100
	المتعلمون	282	61.43	123	26.79	54	11.76	459	100
	المجموع	648	60.33	251	23.37	175	16.29	1074	100

أكدت نسبة **61.43%** من عينة المتعلمين على أن غياب التضامن الاجتماعي غالبا ما يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة، وذهبت نسبة **60.89%** من عينة المختصين التربويين في نفس الاتجاه، فيما سجلت عينة الأولياء نسبة قدرت بـ: **59.04%** وهذا ما يؤكد على أن المجتمع مسؤول عن تنشئة أفراده في جو فيه تعاون وتضامن اجتماعيين بينهم حتى لا تنتشر مثل هذه القضايا الاجتماعية كالفقر، لأن هذا ما يؤدي بالأفراد إلى ارتكاب سلوكات عنيفة ضد بعضهم البعض.

- **الجدول رقم (70):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
56	المختصون	100	64.10	40	25.64	16	10.25	156	100
	الأولياء	281	61.22	99	21.56	79	17.21	459	100
	المتعلمون	230	50.10	129	28.10	100	21.78	459	100
	المجموع	611	56.89	268	24.95	195	18.15	1074	100

اتفق أفراد العينة الكلية بنسبة **56.89%** على أن الحرمان من الوسائل المادية غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة أي أن تنشئة الأسرة للفرد في جو فيه حرمان يؤدي به إلى مخالطة رفقاء يعانون من نفس النقص الأمر الذي يدفع به إلى تقليد هؤلاء حتى في انحرافهم الاجتماعي، ذلك من أجل شعوره بالانتماء للجماعة ولتحقيق التواصل معهم مما يؤدي به في الأخير إلى ارتكاب الأفعال العنيفة، وهذا ما أكدته النسب التي قدرت للمختصين التربويين بـ: **64.10%** وللأولياء بـ: **61.22%** وللمتعلمين بـ: **50.10%**.

خلاصة محور الفقر

- **الجدول رقم (71):** يمثل خلاصة المحور المتعلق ببعد الفقر

محور الفقر	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	94.62	60.65	38.12	24.43	23.25	14.62	156	100
	الأولياء	257.37	56.07	112.37	24.48	89.25	19.44	459	100
	المتعلمون	249.25	54.30	127.50	27.78	82.25	17.91	459	100
	المجموع	601.24	55.98	277.99	25.88	194.75	18.13	1074	100

أكدت آراء العينات الثلاثبنسبة قدرت بـ: **55.98%** أن تفكك الفقر بعد من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، وهذا ما أكدته نسبة **60.65%** من المختصين التربويين و**56.07%** من الأولياء

و**54.30%** من المتعلمين، في حين كانت النسب متقاربة نوعا ما بين البديلين الثاني والثالث (أحيانا/أبدا) بنسبة**25.88%** و**18.13%**على التوالي كما يوضحه الجدول.

4.3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الحادية عشر:

تفكك القيم من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

– **الجدول رقم (72):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان عدم تنشئة الأسرة للتلميذ على قيم اجتماعية سليمة يؤدي به ارتكاب سلوك العنف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
57	المختصون	100	64.10	29	18.58	27	17.30	156	100
	الأولياء	231	50.32	119	25.92	109	23.74	459	100
	المتعلمون	271	59.04	104	22.65	84	18.30	459	100
	المجموع	602	56.05	252	23.46	220	20.48	1074	100

ذهبت آراء عينة الدراسة الكلية والتي قدرت نسبتهم بـ: **56.05%** إلى الإقرار بأن عدم تنشئة الأسرة للتلميذ على قيم اجتماعية سليمة غالبا ما يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف، وهذا ما أكده المختصون التربويون والمتعلمون والأولياء بنسب قدرت بـ: **64.10%**، **59.04%**، **50.32%**على التوالي، حيث نجد القيم الاجتماعية السليمة تحد من سلوك الأفراد سلوكات مخالفة للمجتمع، الأمر الذي إن لم ينشأ عليه الفرد فإن هذا سيدفع به إلى فعل ما يشاء وبالتالي ارتكاب انحرافات اجتماعية تؤدي به إلى الوقوع في العنف.

– **الجدول رقم (73):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان فساد القيم الاجتماعية داخل المجتمع يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
58	المختصون	99	63.46	36	23.07	21	13.46	156	100
	الأولياء	251	54.68	107	23.31	101	22.00	459	100
	المتعلمون	261	56.86	100	21.78	98	21.35	459	100
	المجموع	611	56.89	243	22.62	220	20.48	1074	100

اتفق كل من المختصين التربويين والمتعلمين والأولياء على أن فساد القيم الاجتماعية داخل المجتمع غالبا ما يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة بنسب قدرت بـ: **63.46%** و**56.86%** و**54.68%**على التوالي، فتحلل القيم الاجتماعية وفسادها في المجتمع يؤثر في التلميذ حيث يقوم بتبنيها وإتباعها فيؤدي ذلك بالتلميذ إلى انحرافه اجتماعيا عن طريق ارتكابه الأفعال العنيفة.

– **الجدول رقم (74):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
59	المختصون	71	45.51	50	32.05	35	22.43	156	100
	الأولياء	310	67.53	111	24.18	38	08.27	459	100
	المتعلمون	222	48.36	133	28.97	104	22.65	459	100
	المجموع	603	56.14	294	27.37	177	16.48	1074	100

أكدت نسبة **67.53%** من الأولياء على أن التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **48.36%** من المتعلمين

ونسبة**45.51%**من المختصين التربويين، فعدم تقبل الفرد للقيم الاجتماعية السائدة في الأسرة أو المجتمع يؤدي به إلى التمرد عليها عن طريق مخالفتها ومن ثمة ارتكاب الفرد للسلوكات العنيفة.

– **الجدول رقم (75):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
60	المختصون	79	50.64	55	35.25	22	14.10	156	100
	الأولياء	231	50.32	151	32.89	77	16.77	459	100
	المتعلمون	271	59.04	160	34,85	28	06.10	459	100
	المجموع	581	54.09	366	34.07	127	11.82	1074	100

اتفقت العينات الثلاث في الحكم على هذه العبارة حيث نجد أن نسبة **59.04%** من المتعلمين أكدت على أن ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع غالبا ما يؤدي به إلى العنف، وهذا ما ذهبت إليه نسبة **50.64%** من المختصين التربويين ونسبة الأولياء والتي قدرت بـ: **50.32%**، حيث أن وجود النماذج العنيفة والضاغطة في المجتمع على الفرد من المؤكد أن ذلك سيؤدي به إلى تقليدها، فأي مجتمع لا يمكن أن يخلو من العلاقات الاجتماعية المتبادلة التي تخلق التفاعل الاجتماعي والذي في مثل هذه الحالات هو تفاعل سلبي، نظرا لأنه يقود الفرد إلى الانحراف الاجتماعي بارتكابه للسلوكات العنيفة.

- **الجدول رقم (76):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
61	المختصون	116	74.35	31	19.87	09	05.76	156	100
	الأولياء	266	57.95	126	27.45	67	14.59	459	100
	المتعلمون	200	43.57	180	39.21	79	17.21	459	100
	المجموع	582	54.18	337	31.37	155	14.43	1074	100

اتفقت كل من عينة المختصين التربويين والأولياء على أنفشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي غالبا ما يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة، وذلك بنسب مئوية قدرت بـ: **74.35%** و**57.95%** على التوالي، كما سجلت عينة المتعلمين نسبة **43.57%** وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالنسبتين السابقتين، ففشل القيم الاجتماعية في خلق الاتزان في سلوكات الأفراد يجعلهم ذلك يرتكبون سلوكات عنيفة ضد المجتمع.

- **الجدول رقم (77):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كانتسيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
62	المختصون	89	57.05	48	30.76	19	12.17	156	100
	الأولياء	306	66.66	96	20.91	57	12.41	459	100
	المتعلمون	278	60.56	109	23.74	72	15.68	459	100
	المجموع	673	62.66	253	23.55	148	13.78	1074	100

اتفق أفراد العينة الكلية على أن سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ غالبا ما يجعله يسلك سلوكات عنيفة، بنسب قدرت للأولياء بـ: **66.66%** وللمتعلمين بـ: **60.56%** وللمختصين

التربويين بـ: **57.05%** مما يؤكد على دور القيم الاجتماعية الهام في حياة الأفراد وفي ضبط سلوكاتهم خاصة ما تعلق بظاهرة العنف بشكل عام والعنف المدرسي بشكل خاص.

– **الجدول رقم (78):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
63	المختصون	84	53.84	51	32.69	21	13.46	156	100
	الأولياء	264	57.51	100	21.78	95	20.69	459	100
	المتعلمون	210	45.75	162	35.29	87	18.95	459	100
	المجموع	558	51.95	313	29.14	203	18.90	1074	100

أكدت نسبة **57.51%** من الأولياء على أن كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها أي أن ما يراه الفرد سائدا داخل المجتمع يتخذه كمرجعية لسلوكاته فيقوم بتقليده، وبالتالي وقوعه في الانحراف الاجتماعي الذي يؤدي به هو الآخر إلى ارتكاب الأفعال العنيفة، وهذا ما أكدته نسبة **53.84%** من المختصين التربويين ونسبة **45.75%** من المتعلمين باختيارهم لنفس البديل السابق.

- **الجدول رقم (79):** يمثل استجابات أفراد العينة حول ما إذا كان وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة.

رقم العبارة	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
64	المختصون	100	64.10	40	25.64	16	10.25	156	100
	الأولياء	281	61.22	99	21.56	79	17.21	459	100
	المتعلمون	230	50.10	129	28.10	100	21.78	459	100
	المجموع	611	56.89	268	24.95	195	18.15	1074	100

يتبين من خلال الجدول أن نسبة **64.10%** من المختصين التربويين أقرت بأن وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ غالبا ما يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة، وأيدتها في ذلك نسبة **61.22%** من الأولياء ونسبة **50.10%** من المتعلمين للتأكيد على أن القيم الاجتماعية تلعب دورا فعالا في حياة الأفراد فوقوفها بين تحقيق أهدافهم يجعلهم يفكرون في مخالفتها، وبالتالي وقوعهم في العنف.

خلاصة محور تفكك القيم

- **الجدول رقم (80):** يمثل خلاصة المحور المتعلق ببعد تفكك القيم

محور تفكك القيم	البدائل / العينة	غالبا		أحيانا		أبدا		المجموع	
		م ت	%	م ت	%	م ت	%	ت	%
كل العبارات	المختصون	92.25	59.13	42.50	27.24	21.25	13.62	156	100
	الأولياء	267.50	58.27	113.62	24.75	77.87	16.96	459	100
	المتعلمون	242.87	52.91	134.62	29.32	81.50	17.75	459	100
	المجموع	602.62	56.10	290.74	27.07	180.62	16.81	1074	100

أكدت آراء العينات الثلاثبنسبة قدرت بـ: **56.10%** أن تفكك القيم بعد من الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، وهذا ما أكدته نسبة **59.13%** من المختصين التربويين و**58.27%** من الأولياء

و**52.92%** من المتعلمين، في حين كانت النسب متقاربة نوعا ما بين البديلين الثاني والثالث (أحيانا/أبدا) بنسبة**27.07%** و**16.81%**على التوالي كما يوضحه الجدول.

5.3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية عشر:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ف) باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق في حكم العينات على الأبعاد الاجتماعية، والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (81).

– **الجدول رقم(81):** يوضح نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق في حكم العينات على الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2	1604.438	802.219	36.21	0.05
داخل المجموعات	1071	23728.475	22.15		
المجموع	1073	525.822			

أظهرت النتائج في الجدول رقم (81) وجود فروق فيحكم العينات على الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، حيث بلغت قيمة (ف) **(36.21)** وهي دالة إحصائيا، مما يستدعي إجراء المقارنات المتعددة بطريقة شافيه (Scheffe)، ويوضح الجدول (82) المقارنات المتعددة بطريقة شافيه لتحديد الفروق بين آراء عينة الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي كما يلي:

– **الجدول رقم(82):** يوضح المقارنات المتعددة بطريقة شافيه لتحديد الفروق بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

المتغير	العينة	حجم العينة	المتوسطات	الأولياء		المتعلمون	
				الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	المختصون	156	38.77	-6.65839	0.05	-3.77639	غير دالة
	الأولياء	459	35.07			-2.88200	0.05
	المتعلمون	459	35.89				

يبين الجدول رقم (82) أن الفروق بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي كانت بين المختصين التربويين والأولياء، وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسط المختصين التربويين (38.77) أكبر من متوسط الأولياء والبالغ (35.07) مما يدل على أن هذه الفروق لصالح المختصين التربويين، وكذلك نجد فروق بين الأولياء والمتعلمين، وبالنظر للمتوسطات الحسابية نجد أن متوسط الأولياء البالغ (31.07) أصغر من متوسط المتعلمين والبالغ (35.89) مما يدل على أن هذه الفروق لصالح المتعلمين، وبناء على ما سبق ذكره فإنه يمكن القول أن الفرضية الجزئية الثانية عشر لم تتحقق والتي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

6.3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة عشر:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ف) باستخدام الاختبار الفائي للتعرف على دلالة الفروق فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس،والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (83).

– **الجدول رقم(83):**يوضح نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

نوع الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط المربعات	انحراف معياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	ذكور	153	1.92	0.699	0.48	0.05
	إناث	306	1.88	0.764		
	المجموع	459				

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم (83) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة الذكور البالغ عددها (153) تلميذا على العبارات (1.92) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.699) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الإناث البالغ عددها (306) تلميذة على نفس العبارات (1.88) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.764)، وقد تبين أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (0.48)، وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس (بين الذكور والإناث).

7.3.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة عشر:

لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب قيمة (ف) باستخدام الاختبار الفائي للتعرف على دلالة الفروق فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين،والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم (84).

– **الجدول رقم(84):**يوضح نتائج تحليل التباين لتحديد الفروق فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

نوع الأبعاد	المستوى الثقافي للوالدين	العدد	متوسط المربعات	انحراف معياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأبعاد الاجتماعية	متعلمون	198	2.04	0.752	5.99	0.05
	غير متعلمين	261	1.58	0.582		
	المجموع	459				

من خلال المعطيات الإحصائية المبينة في الجدول رقم (84) نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات عينة المتعلمين البالغ عددهم (198) وليا على العبارات (2.04) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.752) بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة غير المتعلمين البالغ عددهم (261) وليا على نفس العبارات (1.58) درجة، وبانحراف معياري قدره (0.582)، وقد تبين أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (5.99)، وهي أعلى من القيمة الفائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على أنه توجد فروق ليست ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

4.عرض نتائج العبارة المفتوحة:

تم تبني تصنيف الحلول السبعة الأكثر تكرارا بالنسبة للحد من ظاهرة العنف المدرسي وعلاجها، وهي حلول نفسية، حلول اجتماعية، حلول تربوية، كما يراها المختصون التربويون، والنتائج عموما تم اختصارها في الجداول التالية مبينين عدد تكرارات الحلول والنسبة المئوية من عينة المختصين التربويين، والنتائج جاءت كالآتي:

– **الجدول رقم (85):** يمثل استجابات أفراد العينة حول الحلول النفسية التي يراها المختصون التربويون للحد من ظاهرة العنف المدرسي وعلاجها.

الحلول النفسية	ت	%
– الاهتمام بالتلاميذ (المراهقين) كأفراد لهم مشاكلهم النفسية، وذلك بفهم ومعرفة مختلف مطالب النمو في هذه المرحلة والتي يمكن أن تؤثر عليهم وعلى مسارهم الدراسي، فالنجاح يعتمد على مدى فعالية المراهق المرتبطة بحسن توافقه النفسي.	78	50.00
– الحرص على عدم طمس شخصية التلميذ بمختلف أساليب العقاب التي يعتمدها بعض الأساتذة، مثل التشهير بعيب التلميذ والإذلال والتحقير النفسيين.	75	48.07
– مساعدة التلاميذ على إعادة البناء النفسي المهتز من جراء الضغوطات التي تواجههم سواء على المستوى النفسي أو مستوى الأسرة أو المدرسة أو المحيط بقصد تحقيق التوازن والمحافظة على استقرارهم.	59	37.82
–تحويل مجرى السلوكات الانفعالية للتلميذ إلى مناخ آخر يستفيد منه كتوجيه التلميذ إلى نشاطات أقرب إلى اهتماماته وميوله.	42	**26.92**
– ضرورة شغل أوقات فراغ التلاميذ المراهقين باستغلال ميولهم وهوياتهم ودفع روح الإبداع لديهم.	38	24.35

- **الجدول رقم (86):** يمثل استجابات أفراد العينة حول الحلول الاجتماعية التي يراها المختصون التربويون للحد من ظاهرة العنف المدرسي وعلاجها.

الحلول الاجتماعية	ت	%
- ضرورة قيام الأسرة بتنشئة أبنائها تنشئة تقوم على ضبط السلوك وغرس القيم، والمبادئ التي يرضى عليها المجتمع والسمو بالأخلاق الفاضلة.	89	**57.05**
- وجوب تولي الأسرة لدور تنشئة أبنائها بنفسها دون أن تتخلى عليه كلية لصالح مؤسسات أخرى.	76	**48.71**
- الاهتمام بتوفير الرعاية اللازمة دون إفراط أو تفريط، باعتبار أنهاالمكونة للاتجاهات الأولى للطفل التي تبنى عليها شخصيته.	62	**39.74**
- توعية الأسرة بأهمية دورها الفعال في العمل على ترسيخ قيم الحوار ومبدأ احترام الآخر لدى أبنائها.	50	**32.05**
- الحرص على دعم الأولياء في تطوير مهارات تأديب غير عنيفة، وإعطاء القدوة في التواصل المبني على الحب والاحترام، وتفادي السلوك القائم على العنف والإساءة.	41	**26.28**

- **الجدول رقم (87):** يمثل استجابات أفراد العينة حول الحلول التربوية التي يراها المختصون التربويون للحد من ظاهرة العنف المدرسي وعلاجها.

الحلول التربوية	ت	%
- تفعيل دوري مستشار التربية ومستشار التوجيه المدرسي في متابعة التلاميذ متابعة دورية، من خلال رصد جميع أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، وكذا سعي مستشار التوجيه المدرسي إلى التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد.	87	55.76
- تفعيل دور جمعيات أولياء التلاميذ في تبادل المعلومات بين الأسرة والمتوسطة، وتعزيز الثقة بين الجانبين، مما يساعد في حل الكثير من المشكلات السلوكية والانضباطية التي تعيق سير العملية التربوية.	72	46.15
-توعية التلاميذ بأخطار العنف وآثاره النفسية والاجتماعية والتربوية، من خلال عقد الندوات والحملات التوعوية داخل المتوسطة، يشارك فيها مختصين في علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية.	60	**38.46**
- عقد اجتماعات دورية لإدارة المتوسطة مع الأساتذة لمناقشة مشكلات العنف وأسباب حدوثها، وما يترتب عليها من آثار، سواء داخل المتوسطة أو خارجها، واتخاذ الإجراءات المناسبة لمنع حدوث حالات مماثلة مستقبلا.	45	**28.84**
- إنشاء خلية إصغاء ومتابعة على مستوى كل متوسطة لرصد كل المظاهر والسلوكات العنيفة التي تحدث داخلها، والعمل على تقديم الحلول المناسبة لها.	30	**19.23**

5.مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة:

- الفرضيات الجزئية:

***فيما يخص الأبعاد النفسية:**

- الفرضية الجزئية الأولى:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد القلق من الأبعاد النفسية التي غالبا ما تؤدي إلى ظاهرة العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد القلق بأحيانا بنسبة قدرت بـ: **51.02%**في حين ذهبت نسبة **34.21%**لغالبا، وذهبت نسبة **14.75%**لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الثانية:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد الاكتئاب من الأبعاد النفسية التي غالبا ما تؤدي إلى العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد الاكتئاب بغالبا بنسبة قدرت بـ: **54.59%**في حين ذهبت نسبة **26.24%**لأحيانا، وذهبت نسبة**19.15%**لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الثالثة:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد العدوان من الأبعاد النفسية التي غالبا ما تؤدي إلى العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد العدوان بغالبا بنسبة قدرت بـ: **54.60%**في حين ذهبت نسبة **29.09%**لأحيانا، وذهبت نسبة**16.30%**لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الرابعة:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد التعصب من الأبعاد النفسية التي غالبا ما تؤدي إلى العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد التعصب بغالبا بنسبة قدرت بـ: **53.45%**في حين ذهبت نسبة **26.03%**لأحيانا، وذهبت نسبة**20.50%**لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الرابعة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الخامسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي.

أظهرت النتائج بعد استخدام اختبار (ف) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسيلدى آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) وبذلك تكون الفرضية الجزئية الخامسة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية السادسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج بعد استخدام اختبار (ف) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسيلدى آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) تعزى لمتغير الجنس وبذلك تكون الفرضية الجزئية السادسة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية السابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

أظهرت النتائج بعد استخدام اختبار (ف) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسيلدى آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين وبذلك تكون الفرضية الجزئية السابعة قد تحققت.

***فيما يخص الأبعاد الاجتماعية:**

- الفرضية الجزئية الأولى:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد التفكك الأسري من الأبعاد الاجتماعية التي غالبا ما تؤدي إلى ظاهرة العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد التفكك الأسري بغالبا بنسبة قدرت بـ: **51.97%** في حين ذهبت نسبة **30.36%**لأحيانا، وذهبت نسبة **17.44%** لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الأولى قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الثانية:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد سوء التنشئة الاجتماعية من الأبعاد الاجتماعية التي غالبا ما تؤدي إلى ظاهرة العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد سوء التنشئة الاجتماعية بغالبا بنسبة قدرت بـ: **54.11%** في حين ذهبت نسبة **29.25%** لأحيانا، وذهبت نسبة **16.91%** لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الثانية قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الثالثة:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد الفقر من الأبعاد الاجتماعية التي غالبا ما تؤدي إلى ظاهرة العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد الفقر بغالبا بنسبة قدرت بـ: **55.98%** في حين ذهبت نسبة **25.88%** لأحيانا، وذهبت نسبة **18.13%** لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الثالثة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الرابعة:

ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن بعد تفكك القيم من الأبعاد الاجتماعية التي غالبا ما تؤدي إلى ظاهرة العنف المدرسي.

أكدتالعينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) بعد تفكك القيم بغالبا بنسبة قدرت بـ: **56.10%** في حين ذهبت نسبة **27.07%** لأحيانا، وذهبت نسبة **16.81%** لأبدا، أي بحسب النتائج المبينة أعلاه تكون الفرضية الجزئية الرابعة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

أظهرت النتائج بعد استخدام اختبار (ف) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسيلدى آراء العينات الثلاث (المختصون التربويون، أولياء، متعلمون) وبذلك تكون الفرضية الجزئية الخامسة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية السادسة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت النتائج بعد استخدام اختبار (ف) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسيلدى آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) تعزى لمتغير الجنس وبذلك تكون الفرضية الجزئية السادسة قد تحققت.

- الفرضية الجزئية السابعة:

لا توجد فروق دالة إحصائيا بين آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

أظهرت النتائج بعد استخدام اختبار (ف) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسيلدى آراء العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين وبذلك تكون الفرضية الجزئية السابعة قد تحققت.

- **الفرضية الجزئية الأخيرة:**

يصنف المختصون التربويون الحلول للحد من ظاهرة العنف المدرسي وعلاجها إلى حلول نفسية واجتماعية وتربوية.

صنفتعينة المختصين التربويين الحلول للحد من ظاهرة العنف المدرسي وعلاجها إلى حلول نفسية بأعلى نسبة وقدرت بـ: **50.00%** وحلول اجتماعية بأعلى نسبة وقدرت بـ: **57.05%** وحلول تربوية بأعلى نسبة وقدرت بـ: **55.76%** وبذلك تكون الفرضية الجزئية الأخيرة قد تحققت.

- **الفرضيات العامة:**

- ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أن لظاهرة العنف المدرسي أبعاد نفسية وأبعاد اجتماعية، وبذلك تكون الفرضية العامة الأولى قد تحققت.

- ترى العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أنهلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، وبذلك تكون الفرضية العامة الثانية قد تحققت.

- أظهرت العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس، وبذلك تكون الفرضية العامة الثالثة قد تحققت.

- أظهرت العينات الثلاث (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين، وبذلك تكون الفرضية العامة الرابعة قد تحققت.

– أكدت عينة المختصين التربويين على تصنيف الحلول للحد من ظاهرة العنف المدرسي وعلاجها إلى حلول نفسية واجتماعية وتربوية، وبذلك تكون الفرضية العامة الخامسة قد تحققت.

6.النتائج العامة للدراسة:

بينت النتائج بصفة عامة أن لظاهرة العنف المدرسي أبعاد نفسية وهذا بحسب ما أكدته عينات الدراسة (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) إذ ترى بأن بعد القلق وبعد الاكتئاب وبعد العدوان وبعد التعصب من الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي، كما أظهرت الدراسة كذلك أن لظاهرة العنف المدرسي أبعادا اجتماعية وهذا أيضا بحسب ما أكدته عينات الدراسة (مختصون تربويون، أولياء، متعلمون) إذ ترى بأن التفكك الأسري وسوء التنشئة الاجتماعية والفقر وتفكك القيممن الأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي، كما أكدت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير الجنس، وبينت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي تعزى لمتغير المستوى الثقافي للوالدين.

إن هذه النتائج لا تختلف في جوهرها عن نتائج دراسات سابقة كدراسة **محمد خريف:** " العنف في الوسط المدرسي أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية –دراسة ميدانية بولاية قسنطينة– سنة 2005 والتي من نتائجها أن لظاهرة العنف المدرسي متغيرات نفسية واجتماعية.

اقتراحات الدراسة:

على أساس نتائج الدراسة وكذلك على أساس المراحل التي مرت بها الدراسة في إطارها العام، النظري والميداني، في مايلي بعض الاقتراحات التي نأمل أن تكون بمثابة دعامة لبحوث أخرى مقبلة تتدارك النقائص والعثرات في هذه الدراسة:

1. التركيز على مرحلة المراهقة كمرحلة حرجة بالنظر إلى وجود التغيرات والصراعات الفيزيولوجية التي يمر بها المراهق وما يحدث فيها من تغيرات فكرية، إذ لابد من إعطاء الرعاية الكاملة لهؤلاء المراهقين ومساعدتهم على حل مشاكلهم لتوخي الوقوع في العنف والتمرد على المجتمع.

2. يجب تشخيص الأسباب الداعية لظهور القلق والاكتئاب والسلوك العدواني والتعصب والعمل على إزالتها ووضع حد لها عن طريق التوعية وإشباع الحاجات وسد الطموحات، إذ يجب على المراهقين عدم التحلي بصفة الاعتداء على الآخرين لمجرد فشلهم في أعمالهم فبدلا من أن يتعدى المعنف على الآخرين بعد أن يحملهم مسؤولية فشله يجب عليه دراسة أسباب فشله، والجهات المسؤولة عن هذه المهمة هي الأسرة والمدرسة والمؤسسات الصحية لاسيما مراكز إعادة التربية.

3. ينبغي العمل على إرشاد وتوجيه الأسر ومؤسسات التنشئة الاجتماعية كافة بضرورة تنمية وتطوير أساليب تنشئتها الاجتماعية من خلال اعتماد صيغ الرعاية المكثفة، والموازنة بين أساليب اللين والشدة في التعامل مع الأبناء، مع اعتماد صيغ العقاب والثواب في عمليات التنشئة.

4. ضرورة الفرز بين القيم الإيجابية والقيم السلبية لكي تتم عملية استدخال القيم الإيجابية عند المراهقين والمجتمع بصفة عامة حتى يمكن محاربة وتطويق القيم السلبية، ومهمة كهذه تعهد إلى الأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية.

5. تكوين الإداريين في المجالين النفسواجتماعي حتى يتسنى لهم التعامل مع المتعلمين بشكل مقبول واتخاذ الإجراءات المناسبة تبعا لكل موقف وفي الوقت المناسب.

6. ضرورة زيادة الوعي النفسي والاجتماعي لحماية المراهق، وكذا حماية الأسرة من التفكك بالتقليل من فرص الطلاق والانفصال، وحمايتها مما يسقط عليها من ضغوط لتقوم بدورها في الرعاية، العناية، التربية، التنشئة، الرقابة والإشراف.

7. ينبغي حث الآباء والأمهات على الالتزام بالمساواة في معاملتهم لأبنائهم، والابتعاد عن استعمال الكلام البذيء أو العقاب البدني كوسيلة لتربية أبنائهم وتهيئة الأجواء السليمة والظروف

الملائمة، وشرح وتوضيح العادات السليمة والسلوك المرغوب فيه، وتشجيعهم على الإقلاع عن السلوك غير الاجتماعي.

8. ضرورة ممارسة العلاج النفسي وهو علاج يقتصر إلى حد كبير على المراهق الممارس لسلوك العنف، ويقوم به أخصائي نفساني مدرب ويهدف إلى تخليصه من العقد النفسية ومحاولة تصحيح سلوك المراهق، وتعديل مفهومه عن ذاته.

9. مراعاة العدد المناسب للمتعلمين داخل المدرسة عموما والأفواج التربوية خصوصا، حتى يسمح للأستاذ والإدارة التحكم في مجرى تسيير وتنفيذ العملية التعليمية التعلمية بشكل لائق.

10. دعم المستشارين في التوجيه المدرسي كأخصائيين نفسانيين في معالجة مشكلات المتعلمين بالتنسيق مع الأساتذة والإدارة.

11. إعداد برامج منظمة لخدمة التوجيه والإرشاد النفسي في المدارس من أجل تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والتربوي.

12. إجراء المختصين النفسانيين مقابلات دورية مع المتعلمين الذين يعانون ضغوطا نفسية واجتماعية وتجنيبهم لممارسة العنف.

13. إتاحة الفرصة للمراهقين الممارسين لسلوك العنف للتنفيس والتفريغ عن طريق ممارسة الأنشطة الهادفة: (رياضية، فنية، هوايات).

14. تعرف وإطلاع الآباء على المشكلات السلوكية التي تحدث من أبنائهم خلال وجودهم بالمدرسة ومساعدتهم على حلها.

15. إشراك البيت والمدرسة في رعاية المتعلمين وتوجيههم لتحقيق شخصية متكاملة بعيدة عن مظاهر السلوك العنيف.

16. ضرورة إنشاء مراكز للتوجيه الأسري بجميع أنحاء الوطن بحيث يكون ضمن أهدافها تبصير الوالدين بالطرق التربوية الصحيحة، وتعريف الأولياء الذين يقسون في معاملتهم لأطفالهم، ظنا منهم بأن هذا الأسلوب هو الأمثل لتربيتهم وتقويمهم، بأن هذا الأسلوب ينعكس بالسلب على صحة أولادهم النفسية، ويؤدي إلى عدم توافقهم النفسي والاجتماعي وإلى إصابتهم بالاضطرابات النفسية والسلوكية المختلفة مما يجعلهم عرضة لممارسة العنف بدورهم.

17. تنبيه الوالدين الذين لديهم طفل سلوكه عنيف بضرورة عرضه على طبيب نفسي، حتى يمكنه الكشف عن الأسباب النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء هذا السلوك ومساعدتهم على حل مشكل طفلهم، وكذلك من أجل تقويم الجوانب السلبية في مفاهيم وشخصية طفلهم مثل القلق، الاكتئاب، العدوان، التعصب.

18. الاهتمام بالمتعلمين (المراهقين) كأفراد لهم مشاكلهم النفسية والاجتماعية وذلك بفهم ومعرفة مختلف مطالب النمو في هذه المرحلة والتي يمكن أن تؤثر عليهم وعلى مسارهم الدراسي، فالنجاح يعتمد على مدى فعالية المراهق المرتبطة بحسن سلوكه النفسي والاجتماعي القويم.

19. على المدرسة أن تعدل سلوكات المتعلمين والعمل على إدماجهم لتحقيق التوافق مع البيئة المدرسية، وذلك بتوفير الظروف السامحة لذلك وتقديم الفرصة لهم لإظهار قدراتهم وكفاءاتهم، وعقد صلات مع زملائهم والاحتكاك بهم والذي يؤدي إلى التبادل الفكري والمعرفي.

20.القيام بدراسات لاحقة مماثلة لغرض المقارنة في التحليلات وفي الاستنتاجات بغية تعميم الفوائد العملية لنتائج مثل هذه الدراسات في التطوير.

خاتمة

خاتمة:

عرضنا فيما سبق الأسس النظرية والإجرائية والمنهجية التي تقوم عليها ظاهرة العنف المدرسي، وعالجنا تطور مفهوم العنف والبناء التاريخي له الذي تمتد جذوره في التاريخ لتتجمع تفسيراته في كونه يرتكز على القوة واستخداماتها بغرض إلحاق الضرر بالآخرين، وجاءت المقاربات النظرية التي فسرت ظاهرة العنف من منطلقات فكرية متعددة وذلك حسب التوجهات الفكرية لأصحابها، وتأرجحت بين أصحاب الفطرة وتأكيدهم على الطابع الغريزي لظاهرة العنف، وبين من ألغى كل أثر لما هو فطري وأعطى الأولوية لما هو مكتسب من البيئة.

ولقد تم التطرق من خلال هذه الدراسة لإحدى المشكلات الهامة التي باتت تعاني منها معظم المدارس على اختلاف أطوارها، وقد حاولنا من خلال الفصول النظرية والميدانية لهذه الدراسة الكشف عن أبرز أبعاد العنف المدرسي التي تحدث داخل أسوار المتوسطة، بالإضافة إلى أهم سبل التخفيف من حدة هذه الظاهرة التي تتركها على الشقين النفسي والاجتماعي للمتعلمين.

ولما كان العنف هو السلوك السائد تقريبا في بيئة مدارسنا فقد أكدت النتائج التي تميزت بها الدراسة أن الأبعاد: القلق، والاكتئاب، والعدوان، والتعصب الذي يعيشهم المتعلمون من البيئتين المدرسية والأسرية يساعدون بشكل كبير في تجلي ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية، وهذا التأكيد يترجم في رأينا عدم تلبية حاجات المراهقين وتجاهلها والتظاهر بعدم إيلائها الاهتمام اللازم فهذه الأنماط من السلوكات ترسم نموذجا عدوانيا تصعب السيطرة عليه، فالاضطرابات السلوكية التي تكون لها منطلقات نفسية واجتماعية تشكل عاملا لا يستهان به في ظهور السلوك العنيف داخل المدارس، فأبعاد: التفكك الأسري، وسوء التنشئة الاجتماعية، والفقر، وتفكك القيم هي أبعاد اجتماعية مدعمة لظاهرة العنف المدرسي، وهذا الأمر يؤكد على أهمية التنشئة الأسرية والتي تكون في المقام الأول بالنسبة لتربية النشء، فالعنف يبدأ من المنزل ويعاد تصنيعه في الشارع ثم يمتد إلى المدرسة التي تشكل نسقا منفتحا على أنساق أخرى خارجية.

ومهما تكن النتائج التي توصلت إليها دراستنا فإن ظاهرة العنف المدرسي ما تزال تشكل هاجسا خطيرا بالنسبة للمجتمع ككل، والمؤكد أن ظاهرة العنف بأشكالها وأنواعها أصبحت تتصدر الأحداث الإنسانية، وتعبر عن إخفاق التربية خاصة وأنها احتلت الوسط المدرسي وامتدت

انعكاساتها على جوانب المؤسسات التربوية في أشكال مختلفة ومتنوعة مست أنساق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات.

ومن خلال ما سبق ذكره نستطيع القول بأن هذه المحاولة البحثية وإن اشتملت على نقائص فإنها عملت على الأقل في المتوسطات محل الدراسة على إظهار الأبعاد النفسية والأبعاد الاجتماعية الأكثر أهمية لظاهرة العنف المدرسي من ناحية، كما أنها حاولت الكشف عن سبل للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي، وهي بذلك تفتح بابا للاجتهاد والتمحيص أكثر.

المراجع

قائمة المراجع:

1.المراجع باللغة العربية:

1.1.الكتب:

1.إبراهيم ناصر: **التنشئة الاجتماعية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

2.أبو توتة عبد الرحمان محمد: **الأحداث الجانحون (المفهوم العام والتدابير)**، الإدارة العامة للعلاقات والتعاون، طرابلس، 1998.

3.إجلال محمد السري: **الأمراض النفسية الاجتماعية**، عالم الكتب، مصر، 2003.

4.إحسان محمد الحسن: **علم اجتماع الجريمة**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

5.أحمد أوزي: **سيكولوجية العنف (عنف المؤسسة ومؤسسة العنف)**، منشورات مجلة علوم التربية، المغرب، 2014.

6.أحمد بن مرسلي: **مناهج البحث العلمي في علوم الإعلام والاتصال**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2003.

7.أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة: **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

8.أحمد سهير كامل، أحمد شحاتة سليمان: **تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2002.

9.أحمد عبد اللطيف وحيد: **علم النفس الاجتماعي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2001.

10.أحمد غريب سيد: **الجريمة وانحراف الأحداث**، جامعة الإسكندرية، 1999.

11.أحمد محمد عبد الخالق: **الأبعاد الأساسية للشخصية**، الطبعة الرابعة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987.

12.أحمد يحي عبد الحميد: **الأسرة والبيئة**، المكتب الجامعي الحديث، أسوان، 1998.

13.آرون بيك، ترجمة عادل مصطفى: **العلاج المعرفي والاضطرابات الانفعالية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2000.

14.أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح: **علم نفس الطفل غير العادي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

15.أسماء السحيمي ومحمد فودة: **النظرية المعرفية للسلوك غير السوي لطالبات المدارس (التعاطي، الألفاظ النابية، اللامبالاة)**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2009.

16.الدوري عدنان: **جنوح الأحداث المشكلة والسبب**، منشورات ذات السلاسل، الكويت، 2002.

17.السيد أحمد المخزنجي: **تنمية القيم التربوية والنفسية للأبناء**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1993.

18.السيد عبد المعطي وآخرون: **علم اجتماع الأسرة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2000. 19.الطاهر حسين محمد: **الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع ظاهرة العنف الطلابي**، إدارة التدريب، الكويت، 1997.

20.ألان كاردين ترجمة عادل عبد الله محمد: **الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين**، دار الرشاد للنشر، 2000.

21.المعايطة خليل عبد الرحمان: **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر، عمان، 2000.

22.المعايطة خليل عبد الرحمان: **علم النفس الاجتماعي**، الطبعة الثالثة، دارالفكر، عمان، 2010.

23.امتثال زين الدين: **النظريات الحديثة في التنشئة النفسية وإعادة التأهيل**، دار المنهل اللبناني للطباعة والنشر، بيروت، 2006.

24.أمل أحمد: **العنف الأسري وأثره على الصحة النفسية للأسرة**، مؤسسة الرسالة، الكويت، 2001.

25.أمل الأحمد: **بحوث ودراسات في علم النفس**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995.

26.الهمشري عمر أحمد: **التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2003.

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

28.بشير صالح الرشيدي وإبراهيم محمد الخليفي: **سيكولوجية الأسرة والوالدية**، الطبعة الثالثة، مطبعة ذات السلاسل، الكويت، 2001.

29.بلاس توماس وآخرون: **العنف والإنسان**، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1990.

30.بول. آ، سام ويلسون، ترجمة هشام عبد الله:**الاقتصاد**، الدار الأهلية، الأردن،2001.

31.تشارلز شيفر وهوارد مليمان: ترجمة: نسيمة داود ونزيه حمدي: **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها**، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، 1989.

32.توفيق مرعي أحمد بلقيس: **الميسر في علم النفس الاجتماعي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الجزائر، 1984.

33.جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، مصر، 1996.

34.جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي: **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، مجلد الطبعة الثانية، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، قسنطينة، 2006.

35.جلال الدين عبد الخالق والسيد رمضان:**الجريمة والانحرافمن منظور الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2008.

36.جمال معتوق: **مدخل إلى سوسيولوجيا العنف**، دار بن مرابط، الجزائر، 2011.

37.جمعة سيد يوسف: **النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية (مراجعة نقدية)**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2201.

38.جودة بني جابر: **علم النفس الاجتماعي**، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، نصر، 2004.

39.جون دكت، ترجمة عبد الحميد صفوت:**علم النفس الاجتماعي والتعصب**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.

40.حامد عبد السلام زهران: **التوجيه والإرشاد النفسي**، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة، 1980.

41.حامد عبد السلام زهران: **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الطبعة الثالثة، عالم الكتب، القاهرة، 1997.

42.حسن أيوب: **فقه الأسرة المسلمة**، الطبعة الرابعة، دار السلام، مصر، 2008.

43.حسن مصطفى عبد المعطي: **ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها**، مكتبة زهراء الشرق السلسلة في الصحة النفسية، القاهرة، 2006.

44.حسين طه: **سيكولوجية العنف، المفهوم والنظرية والعلاج**، دار الصولتية للتربية، الرياض، 2006.

45.حسين فايد: **العدوان والاكتئاب في العصر الحديث (نظرة تكاملية، سلسلة علم النفس)**، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2001.

46.حلمي إجلال إسماعيل: **العنف الأسري**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، 1999.

47.حنان عبد الحميد العناني: **الطفل والأسرة والمجتمع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.

48.خليل وديع شكور: **العنف والجريمة**،دار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1997.

49.خولة أحمد يحي: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر، عمان، 2000.

50.دلتافور أليسا، ترجمة نوال لايقة: **العنف العائلي**، دار المدى للثقافة والنشر، سوريا، 1999.

51.رابح تركي: **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1994.

52.رشاد علي عبد العزيز موسى: **دراسات في علم النفس المرضي**، مؤسسة دار المختار الإسلامي للطباعة والنشر، لبنان، 1993.

53.روبرت مكلفين، رتشارد غروس، ترجمة: ياسمين حداد وموفق الحمداني وفارس حلمي: **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2002.

54.زكرياء الشربيني: **الإحصاء اللابارامتري في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1990.

55.زكرياء الشربيني: **المشكلات النفسية عند الأطفال**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1994.

56.زكي محمد إسماعيل: **أنثروبولوجيا التربية (دراسة نظرية ميدانية في قبيلة الشلك بجنوب السودان**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1980.

57.زيادة أحمد: **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

58.زين العابدين درويش: **علم النفس الاجتماعي (أسسه وتطبيقاته)**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.

59.زينب أحمد عوين: **قضاء الأحداث (دراسة مقارنة)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

60.سامية محمد فهمي وآخرون: **مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون سنة نشر.

61.سعاد إبراهيم صالح: **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، الطبعة الثانية، دار الفكر العربي، 1984.

62.سعد جلال: **في الصحة العقلية (الأمراض النفسية والعقلية والانحرافات السلوكية)**، دار المعارف، الإسكندرية، 1970.

63.سعيد حافظ يعقوب: **الاكتئاب (دراسة في الانقباض النفسي)**، دار الحداثة، لبنان، 1984.

64.سهير كامل أحمد: **أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1999.

65.سناء الخولي: **الزواج والعلاقات الأسرية**، الدار المتحدة للنشر، بيروت، 1972.

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

67.سوسن شاكر الجلبي: **آثار العنف وإساءة معاملة الأطفال على الشخصية المستقبلية**، مركز أمان للدراسات، بغداد، 2003.

68.سوسن شاكر مجيد: **العنف والطفولة**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

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

70.شوقي طريف: **العنف في الأسرة المصرية**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2000.

71.صلاح الدين شروخ: **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر، عنابة، 2004.

72.طالب أحسن: **الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية**، دار الطليعة، بيروت، 2002.

73.طه عبد العظيم حسين: **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2007.

74.طه عبد المنعم حسين: **إستراتيجية إدارة الغضب والعدوان**، دار الفكر، عمان، 2007.

75.عاطف عدلي العبد العبيد: **مدخل الاتصال والرأي العام**، القاهرة، 1993.

76.عبد الحكيم العفيفي: **الاكتئاب والانتحار (دراسة اجتماعية تحليلية)**، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1990.

77.عبد الحميد محمد الشاذلي الجميلي: **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، المكتب العلمي للكمبيوتر، الإسكندرية، 1999.

78.عبد الرحمان العيسوي: **معالم النفس**، دار العربية، بيروت، 1984.

79.عبد الرحمان العيسوي: **التربية النفسية للطفل والمراهق**، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2000.

80.عبد الرحمان العيسوي: **موسوعة علم النفس الحديث**، دار الراتب الجامعية، بيروت، 2001.

81.عبد الرزاق الفارس: **الفقر وتوزيع الدخل في الوطن العربي**، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 2001.

82.عبد الستار إبراهيم: **الاكتئاب (اضطراب العصر الحديث، فهمه وعلاجه)**، عالم المعرفة، الكويت، 1998.

83.عبد العزيز بن عبد الله الدخيل: **سلوك السلوك (مقدمة في أسس التحليل السلوكي ونماذج من تطبيقاته)**، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1990.

84.عبد اللطيف محمد خليفة: **ارتقاء القيم**، عالم المعرفة، الكويت، 1992.

85.عبد الله الطراوية: **مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

86.عبد المطلب أمين القريطي: **مقياس الصحة النفسية للشباب (المعايير المصرية والسعودية)**، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1998.

87.عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكرياء أحمد الشربيني: **سلوك الإنسان بين الجريمة، العدوان، الإرهاب**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.

88.عبد المنعم الحنفي: **الاضطرابات النفسية وأسبابها ونشأتها وطرق علاجها، دار توبليس**، بيروت، 2005.

89.عبد الناصر حريز: **الإرهاب السياسي دراسة تحليلية**، مكتبة مدبولي، القاهرة، 1996.

90.عبد الواحد وافي: **الأسرة والمجتمع**، دار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي وشركاه، مصر، 1948.

91.عدنان يوسف العتوم: **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة جامعة الشارقة، الإمارات العربية، 2009.

92.عزيز سمارة وآخرون: **سيكولوجية الطفولة**، الطبعة الثالثة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان، 1999.

93.عصام أحمد مراد: **الاكتئاب مرض العصر الحديث**، دار الطلائع، القاهرة، 2004.

94.عصام عبد اللطيف العقاد: **سيكولوجية العدوانية وترويضها**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.

95.علاء الدين كفافي: **الإرشاد والعلاج النفسي الأسري (المنظور النسقي الاتصالي)**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة، 1999.

96.علاوي محمد حسن: **سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة**، مركز الكتاب للنشر، مصر، 1998.

97.علياء شكري وآخرون: **الأسرة والطفولة (دراسات اجتماعية وأنثروبولوجية)**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2004.

98.علي بن راشد الدبيان: **اختيارات الحافظ ابن عبد البر الفقيه في الأحوال الشخصية والجنايات والحدود والأقضية**، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع دار التدمرية، بيروت، 2009.

99.عمر أحمد الهمشري: **التنشئة الاجتماعية للطفل**، دار صفاء، عمان، 2003.

100.غسان منير سنو: **القيم والمجتمع (نظم القيم السائدة عند طلبة الدراسات الشرعية)**، دار صادر للطباعة والنشر، لبنان، 1997.

101.فاروق السيد عثمان: **القلق وإدارة الضغوط النفسية**، مكتبة الإسكندرية، مصر، 2001.

102.فؤاد البهي السيد: الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، لقاهرة، 1975.

103.فتحي أمين عبد الواحد: **التفكك الأسري وعلاقته بالانحرافات السلوكية للأبناء**، المركز القومي للفنون التشكيلية، مصر، 1994.

104.فليب برنو وآخرون: **المجتمع والعنف**، ترجمة الأب إلياسزحلاوي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، 1975.

105.فوزية دياب: **القيم والعادات الاجتماعية (مع بث ميداني لبعض العادات الاجتماعية)**، مكتبة الأسرة، الأردن، 2003.

106.قحطان أحمد الظاهر: **صعوبات التعلم**، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2004.

107.كلثوم بلميهوب: **الاستقرار الزواجي (دراسة في سيكولوجية الزواج)**، المكتبة العصرية، صيدا، 2009.

108.كولن فريزر، برندان بيرشل، ديل هاي، جيرارد ديوفين، ترجمة: فارس حلمي، **تقديم علم النفس الاجتماعي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2012.

109.لال زكريا: **العنف في عالم متغير**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2007.

110.ليلى عبد الوهاب: **العنف الأسري**، الجريمة والعنف ضد المرأة، دار المدى للثقافة والنشر، بيروت، 2000.

111.مايسا أحمد الميال: **التنشئة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، الإسكندرية، 2002.

112.مجدي أحمد عبد الله: **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.

113.محمد أبو زهرة: **تنظيم الأسرة وتنظيم النسل**، دار الفكر العربي، مصر، 1976.

114.محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة: **أساسيات التنشئة الاجتماعية للطفولة**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1994.

115.محمد السيد حسونة ومحمد توفيق سلام وعادل عبد الله الشرقاوي: **العنف في المدرسة الثانوية (مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية)**، الجزء الثالث، المكتب الجامعي الحديث للنشر، 2012.

116.محمد السيد عبد الرحمان: **علم النفس الاجتماعي المعاصر (مدخل معاصر)**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2007.

117.محمد السيد عبد الرحمان، ومحمد محروس عبد الرحمان الشناوي: **العلاج السلوكي الحديث (أسسه وتطبيقاته)**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 1998.

118.محمد العكور: **الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة**، إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة، وزارة التربية الوطنية، المملكة الأردنية الهاشمية، 2006.

119.محمد بن حمودة: **علم الإدارة المدرسية نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري**، دار العلوم للنشر، عنابة، 2006.

120.محمد جميل محمد يوسف منصور: **قراءات في مشكلات الطفولة**، دار تهامة، جدة، 1981.

121.محمد حسين باقر: **قياس الفقر في دول اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا**، الأمم المتحدة، نيويورك، 1996.

122.محمد خضر عبد المختار:**الاغتراب والتطرف نحو العنف**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1996.

123.محمد سيد فهمي: **طريقة العمل مع الجماعات (المدخل)**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1998.

124.محمد شفيق: **البحث العلمي (الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية)**، المطبعة المصرية، الإسكندرية، 1985.

125.محمد عاطف غيث: **المشاكل الاجتماعية والسلوك الإنحرافي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون سنة نشر.

126.محمد عاطف غيث: **تطبيقات في علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1970.

127.محمد عاطف غيث: **دراسات في التنمية والتخطيط الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002.

128.محمد عثمان نجاتي: **علم النفس في حياتنا اليومية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1955.

129.محمد عقلة: **نظام الأسرة في الإسلام**، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان، 2002.

130.محمد فؤاد حجازي: **النظريات الاجتماعية**، مكتبة وهبة، القاهرة، 2005.

131.محمد فتحي الشنيطي: **المعرفة**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981.

132.محمد محمد بيومي خليل: **سيكولوجية العلاقات الأسرية**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2000.

133.محمد يوسف حجاج إسماعيل: **التعصب والعدوان في الرياضة (رؤية نفسية واجتماعية)**، المكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002.

134.محمود حسين: **كتاب الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، لبنان، 1981.

135.محمود محمد مصري: **العنف ضد الأطفال في المدارس (مقاربة حقوقية)**، دار نينوى، دمشق، 2001.

136.مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، منشورات باجي مختار، عنابة، 2007.

137.مصطفى حجازي: **التخلف الاجتماعي**، مدخل إلسيكولوجية الإنسان المقهور، المركز الثقافي العربي،بيروت، لبنان، الطبعة الثامنة، 2001.

138.مصطفى نوري القمش، خليل عبد الرحمان المعايطة: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

139.معتز سيد عبد الله: **الاتجاهات التعصبية**، عالم المعرفة، الكويت، 1989.

140.معتز سيد عبد الله:**كتاب العنف في الحياة الجامعية**، القاهرة، سنة 2005.

141.معتز سيد عبد الله وعبد اللطيف محمد عبد الله خليفة: **علم النفس الاجتماعي**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.

142.معن خليل عمر: **علم اجتماع الأسرة**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

143.ميشيل شوسوفسكي، ترجمة جعفر علي حسين السودان:**عولمة الفقر**، بيت الحكمة، بغداد 2001.

144.نجاة السنوسي: **الأثر الذي يولده العنف على الأطفال ودور الجمعيات الأهلية في مواجهته**، الجمعية المصرية العامة لحماية الأطفال بالإسكندرية، القاهرة، 2004.

145.نورهان منير حسن فهمي: **القيم الاجتماعية والشباب (منظور ديني)**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2008.

146.وطفة علي: **علم الاجتماع التربوي**، مطبعة الاتحاد، دمشق، 1993.

147.يوسف القرضاوي: **مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام**، الطبعة الحادية عشر، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1998.

2.1.المجلات:

1.أحمد حسين الصغير: **الأبعاد الاجتماعية والتربوية لظاهرة العنف الطلابي بالمدارس الثانوية(دراسة ميدانية عن بعض المحافظات للصعيد)**، مجلة التربية، سوهاج، العدد الثالث عشر، 1998.

2.الزهراني سعد سعيد: **السلوك العدواني لدى الأطفال**، مجلة الأمن والحياة، الرياض، 1995.

3.بشير معمرية: **نظرية التعلم الاجتماعي لجوليان ب. روتر**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة باتنة، العدد 4، 1995.

4.حسين أحمد وابتهال الرفاعي: **العنف الطلابي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة ودور الأسرة التربوية في علاجه من المنظور الإسلامي**، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 2010.

5.حنان فارس الفارس: **جرائم الأحداث (أسبابها وعلاجها)**، مكتبة العكيبان، الرياض، 1998.

6.خالد الصرايرة: **أساليب المعاملة الوالدية**، المجلة الأردنية للعلوم التربوية، المجلد الخامس، العدد الثاني، عمان، الأردن، 2004.

7.راجح عدنان: **سيكولوجية الجرم العائد**، المجلة الجنائية القومية، العدد الأول والثاني، القاهرة، 1985.

8.رجم نصيب: **ظاهرة الفقر وآثارها على التنمية الاقتصادية**، مجلة الاقتصاد والمناجمنت، العدد 2، 2003.

9.رضا محمد جواد: **ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة**، مجلة عالم الفكر، المجلد الخامس، بيروت، 1986.

10.زين الدين مصمودي: **التنشئة الاجتماعية بين الواقع والتحدي**، مجلة العلوم الإنسانية، قسنطينة، 2007.

11.سعد المغربي: **في سيكولوجية العنف والعدوان**، مجلة الدراسات النفسية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، العدد الأول، 1997.

12.سعود عبد العزيز التركي: **العوامل المؤدية إلى تعاطي المخدرات والمنظورالإسلامي لمواجهتها**، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد الأول، 1989.

13.سميحة نصروآخرون:**العنف بين طلاب المدارس (التقريرالاجتماعي)**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة، المجلد الأول، القاهرة، 2004.

14.شادية التل وشافي بن سفر الهاجري وعبد المجيد بن مسعود ومحمد عبد العليم إبراهيم: **التفكك الأسري (دعوة للمراجعة)**، كتاب الأمة، العدد 85، 2001.

15.طلعت إبراهيم لطفي: **الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب (دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة)**، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، الإمارات، 2001.

16.عبد اللطيف محمد سند: **الأسرة ودورها في الوقاية من الانحراف**، مجلة الأمن والحياة، العدد 252، الرياض، 2003.

17.عبد المنعم شحاتة: **مكونات الإعلام وآثاره من منظور علم النفس**، مجلة عالم الفكر، المجلد 24، العدد 1 و2، الكويت، 1995.

18.عبد الوهاب محجوب وآخرون: **العنف في المدرسة (دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية)**، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية، المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون، بيت الحكمة، قرطاج،2011.

19.عربيات سليمان: **ظاهرة العنف والمسؤولية الأمنية والتربوية والجامعية**، المؤتمر العربي للتعليم والأمن، مركز الدراسات والبحوث، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1999.

20.فاطمة الزهراء بن مجاهد:**المساهمة في دراسة بعض السمات شخصية الطفل المعتدى عليه جسديا بالتكرار من طرف أقرانه –دراسة تحليلية**، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 26،2012.

21.كامل عمران: **تأثير العنف المدرسي على شخصية التلميذ**، أعمال الملتقى الدولي الأول، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2003.

22.ليلة علي محمد: **العنف في المجتمعات النامية**، المجلة الجنائية القومية، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، 1974.

23.مجدي أحمد محمود: **العوامل المجتمعية المؤدية للعنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى**، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، العدد الثالث والرابع، المجلد الثاني، 1996.

24.محمد حمدي حجار: **أفلام العنف والسلوك العدواني، مجلة الثقافة النفسية**، العدد 38، المجلد 10، بيروت، 1999.

25.محمد مصطفى أبو علياء:**أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي**، مجلة دراسات تربوية، الجامعة الأردنية، العدد الأول، المجلد 28 ،2001.

26.مصطفىعمرالبشير: **الأسرة العربية والعنف في الفكر العربي**،معهد الإنماء العربي، بيروت،العدد83، 1996.

27.هبة الليثي: **القضاء على الفقر بجميع أشكاله في كل مكان**، أعمال مؤتمر المرأة العربية في الأجندة التنموية، منظمة المرأة العربية، 2015.

28.هواري بن لحسن: **أثر الاندماج الاقتصادي على الفقر الاقتصادي والاجتماعي (دراسة قياسية على حالة الجزائر)**، مجلة بحوث متقدمة في الاقتصاد واستراتيجيات الأعمال، المجلد 2، العدد 1، 2020.

29.يحي محمود النجار: **علاقة العنف الأسري ببناء سيكولوجية الطفل دراسة في المجتمع الفلسطيني**، مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، العدد 5، غزة، فلسطين، 2009.

3.1.القواميس:

1.ابن منظور محمد بن مكرم: **لسان العرب**، درا الكتب العلمية، بيروت، 2003.

2.إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطية الصوالحي ومحمد خلف الله أحمد: **المعجم الوسيط**، الجزء الأول، الطبعة الثانية، مجمع اللغة العربية، القاهرة، 1972.

3.البستاني بطرس: **محيط المحيط**، بيروت، ساحة العلم للنشر، 1997.

4.جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي: **معجم علم النفس والطب النفسي**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1993.

5.جان لابلانش وجان بونتاليس: **معجم مصطلحات التحليل النفسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1997.

6.جبران مسعود: **الرائد المعجم اللغوي الأحداث**، دار العلم للملايين، بيروت، 2001.

7.جمال الدين أبوالفضل: **لسان العرب**، دار صادر للنشر والتوزيع، عمان، 2003.

8.عبد المنعم الحنفي: **الموسوعة النفسية علم النفس حياتنا اليومية**، مكتبة مدبولي، مصر، 1995.

9.لطفي الشربيني: **معجم مصطلحات الطب النفسي**، مركز تعريب العلوم الصحية، الكويت، 2001.محمد فريد وجدي: **دائرة معارف القرن العشرين**، دار المعرفة، بيروت، 1980.

10.**المنجد الإعدادي**، دار المشرق، بيروت، لبنان، 1969.

4.1.الرسائل الجامعية:

1.أحمد صالح فهد القاسم: **حقيقة التفكك الأسري وآثاره وسبل علاجه**، رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، 2016.

2.الخريف أحمد محمد: **جرائم العنف عند الأحداث في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة للمركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1994.

3.آل رشود سعد محمد سعد: **اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف**، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية، تخصص الرعاية والصحة النفسية، الرياض، 2000.

4.الصيرفي إيمان سعيد: **مظاهر العدوان لدى الأطفال الذكور وعلاقتها بعمل الأم**، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، 1990.

5.العريني محمد صالح: **دور مدير المدرسة في الحد من عنف الطلاب في المدارس بالمملكة العربية السعودية، دراسة تطبيقية على مديري المدارس بمدينة الرياض**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 2003.

6.العمري صالح محمد رفيع: **العودة إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2002.

7.الكواك ماهر شاكر مهدي: **العنف العائلي ضد النساء، دراسة ميدانية اجتماعية في مدينة بغداد**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، قسم الاجتماع، جامعة القادسية، 2004.

8.إيمان إبراهيم جمال الدين: **العنف كما يدركه المراهق**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 2008.

9.باهميم أميرة بنت أحمد عبيد: **دور التربية الإسلامية في مواجهة تحديات العنف الأسري**، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، 2006.

10.حسن صفوان عصام: **التناول الإعلامي لظاهرة العنف في الجزائر من خلال الصحافة المكتوبة**، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، 1995.

11.خيرة خالدي: **العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، دراسة ميدانية بمدينة الجلفة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2007.

12.سعد سابط جابر العطراني: **عقابيل التعرض للشدائد النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية من عوائل ضحايا ملجأ العامرية والعوامل المحيطة به**، رسالة ماجستير، جامعة المستنصرية، العراق، 1995.

13.صالح مصلح أحمد: **دراسة مقارنة في الاتجاه نحو العنف لدى طلاب وطالبات الثانوية العامةفي ضوء بعض المتغيرات في المجتمع اليمني**، أطروحة دكتوراه، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية، 2010.

14.صباح عجرود: **التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة المسيلة، 2007.

15.عامر بن شايع بن محمد البشري: **دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين**، رسالة ماجستير، الرياض، 2004.

16.عامر مصباح: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 2001.

17.عبد الفتاح أبي مولود وعبد الكريم قريشي: **مظاهر العنف في المؤسسات التربوية (الإكماليات والثانويات)**، دراسة ميدانية بولاية ورقلة، 2003.

18.علي بن سعيد بن علي العواد: **الآثار الناتجة عن العنف المدرسي ودور المرشد الطلابي في التخفيف من حدته لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الخبر**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية، 2011.

19.علي بن محمد عبد الرحمان الشهري :**العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطالب**، رسالةلنيل شهادة الماجستير، منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية، 2009.

20.فهد بن علي: **العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف العربية، الرياض، 2005.

21.فهد عبد العزيز الطيار: **العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، 2005.

22.فوزي أحمد بن دريدي: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.

23.هند صبيح رحيم: **بناء مقياس الاتجاهات التعصبية لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجستيرمنشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، 2006.

24.محمد أحمد خطاب: **مدى فاعلية برنامج سيكودرامى للتخفيف من حدة سلوك العنف لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، 2000.

25.محمدخريف: **العنف في الوسط المدرسي أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاسته البيداغوجية دراسة ميدانية بولاية قسنطينة**، رسالة ماجستير، 2005.

26.منال محمود عاشور: **علاقة التحرر والمحافظة بالعنف لدى المراهقين**، رسالة ماجستير، كلية الآداب لجامعة عين شمس، مصر، 1992.

27.منية بن عياد: **العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي (صفاقس نموذجا)**، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس،2012.

28.نادية سكر ووسيلة الطيباوي:**العنف المدرسي وأثره على التحصيل الدراسي لدى المراهق**،مذكرة الدراسات التطبيقية الجامعية، جامعة التكوين المتواصل، 2012.

29.نورة بنت سعد بن سلطان القحطاني: **التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، دراسة مسحية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2008.

2.المراجع باللغة الفرنسية:

1.A. hesnard:**psychhologic du crime**, paris, payot, 1963.

2.Bernard Chalot&Jean.ClaudEmin:**violences a l'école et act des saueries**, Armand colin, paris, 1997.

3.Bergeret Jean :**psychologie pathologique théorique et clinique**, elseviermasson, 2012.

4.Blatier, C:**violence a l'école, Revue de psychologie appliquée**, 3 ème trimestre, vol 48N°3, 1998.

5.Caralp Eveline , Alain Gallo: **le dico de la psychologie, toulouse** , 1999.

6.Duboise. J : **dictionnaire de la langue française**, France, 1979.

7.Evelyne Caralp : **ces maladies mentales nommées folie**, editions Milan, 1999.

8.Jacques Pain, et al:**la violence à l'école**, édition dépôt-légal, Paris, 1997.

9.Jacques Postel : **grand dictionnaire de psychologie**, édition larousse, 1999.

10.O'lweus Dan:**les problèmes des brimades a l'école .In revue perspective** , XXXVI,N=° 2 vol,1983.

11.Pierre Fédida : **bulletin de psychologie**, 1974.

12.Werner.D.Frohlich : **dictionnaire de la psychologie**, edition 2001.

13.Y. Michaud:**la violence**, P.U.F, Paris, France, 1988.

3.المراجع باللغة الإنجليزية:

1.Bandura Albert: **social learning theory**, englewood cliffs, NJ. prentice-hall, 1977.

2.Berkowitz.L: **some aspects of observed aggression journal of personality and social psycholigy,** 1965.

3.Bronfenbrenner, U. (1996). **ecology of the family as a context for human development**: Research perspectives. developmental psychology, 22, 723-742.

4.Cornell. D &Loper. A: **assessment of violence and other high-risk behaviors with a school survey**, School Psychology Review, 1998.

5.Defour PlerceDebram: **violence prevention programs for adolescents at risk, impact on programs development**, implementation and Evaluation, DAL–D59, 07, 1999.

6.Freden Lars :**psychosocial aspects of depression**, no way out ?, editions Mardaga, 1982.

7.J.M: **prejudice and racism reading massachusetts**,-Jones Addison-, 1972.

8.Linda Shidler :**teacher, sanctioned violence**, childhood education, ACEI, sping, 2001.

9.Miller. T: **school violence and primary prevention**, New York, Springer, 2008.

10.Shillinglaw Reina Dillingham: **protective factors among adolescents from violent families? why Are some youth exposed to child abuse and ovinber parental than obhevs?**, Rich factor, self estem, DAL, B 59, 1999.

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

موضوع الدراسة:

دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة

استمارة استبيان للمختصين التربويين

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه في علم النفس الجنائي، والموسومة بـ: **دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة**، أتقدم لكم سيدي الفاضل بهذه الاستمارة من أجل الإجابة على عباراتها خدمة منكم للبحث العلمي واستكمالا لدراستنا في شقها الميداني.

شكرا على تعاونكم

ملاحظات:

- ضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك.
- لا تترك أي عبارة دون إجابة.

السنةالجامعية:2021- 2022

البيانات الأولية:

الجنس: .....السن: .....سنوات الخبرة: .....

البيانات الخاصة بمحاور الدراسة:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
02	عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف				
03	فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عنيفا				
04	عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف				
05	وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
06	وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
07	وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف				
08	عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
09	الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف				
10	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
11	رسوب التلميذ دراسيا يجعله يكتئب فيسلك سلوكا عنيفا				
12	عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
13	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة				
14	الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
15	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
16	الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
17	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
18	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
19	وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عنيفا				
20	عدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف				
21	حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف				
22	أسلوب الانتقام الذي يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه يؤدي به إلى السلوك العنيف				
23	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة				
24	سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم				
25	تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها				

26	ضعف الثقة بآراء الآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا				
27	تمرد التلميذ ضد آراء الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
28	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
29	تشبث التلميذ بآرائه السلبية يؤدي به إلى السلوك العنف				
30	عدم احترام التلميذ لآراء الآخرين يجعله يرتكب السلوكات العنيفة				
31	حب السيطرة على المواقف المختلفة عند التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
32	رغبة التلميذ في فرض آراءه على الآخرين تجعله يسلك سلوكا عنيفا				
33	وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة				
34	المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا				
35	المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم				
36	العنف الأسري يدفع بالتلميذ إلى ممارسة السلوكات العنيفة				
37	إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف				
38	كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكاتعنيفة				
39	غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة				
40	وجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة				
41	طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة				
42	الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة				
43	كثرة العقاب البدني تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة				
44	جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة				
45	التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة				
46	الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
47	كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها				
48	غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة				
49	الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف				
50	عدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف				
51	عدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضروريةللتلميذيؤدي به إلى العنف				
52	شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
53	عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف				
54	عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ يؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة				
55	غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة				
56	الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة				

57	عدم تنشئة الأسرة للتلميذ على قيم اجتماعية سليمة يؤدي به ارتكاب سلوك العنف				
58	فساد القيم الاجتماعية داخل المجتمع يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة				
59	التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة				
60	ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف				
61	فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة				
62	سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكاتعنيفة				
63	كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها				
64	وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				

65- اقترح سبلا للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي:

- .....
- .....
- .....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

موضوع الدراسة:

دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة

استمارة المقابلة للمتعلمين

البيانات الأولية:

الجنس: .....السن: .....الإعادة : .....

البيانات الخاصة بمحاور الدراسة:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
02	عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف				
03	فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عرضة للعنف				
04	عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف				
05	وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
06	وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
07	وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف				
08	عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
09	الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف				
10	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
11	فشل التلميذ دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا				

12	عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
13	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة				
14	الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
15	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
16	الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
17	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
18	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
19	وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عرضة للعنف				
20	عدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
21	حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف				
22	أسلوب الانتقام يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه مما يؤدي به السلوك العنيف				
23	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة				
24	سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم				
25	تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها				
26	ضعف الثقة بالآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا				
27	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
28	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
29	وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة				
30	المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا				
31	المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم				
32	العنف الأسري من أسباب ممارسة التلميذ للسلوكات العنيفة				
33	الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف				
34	طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة				
35	الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة				
36	كثرة العقاب البدني يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة				
37	غياب الوعي بالمسؤولية عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
38	غياب الضبط الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة				
39	انعدام التواصل عن طريق الحوار يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة				
40	وجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة				
41	إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف				
42	كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكاتعنيفة				

43	غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة				
44	جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة				
45	التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة				
46	تحلل البيئة الاجتماعية يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة				
47	الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
48	كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها				
49	غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة				
50	عدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف				
51	عدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضروريةللتلميذيؤدي به إلى العنف				
52	شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
53	عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف				
54	عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ تؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة				
55	غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة				
56	الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة				
57	العجز عن تلبية متطلبات الحياة اليومية للتلميذ يؤدي به إلى العنف				
58	انخفاض مستوى الدخل يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب العنف				
59	التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة				
60	ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف				
61	فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة				
62	سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكاتعنيفة				
63	كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها				
64	وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

موضوع الدراسة:

دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة

استمارة المقابلة للأولياء

البيانات الأولية:

الجنس: .....السن: .....

المستوى الثقافي: .....

البيانات الخاصة بمحاور الدراسة:

الرقم	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	أبدا
01	قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
02	عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف				
03	فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عرضة للعنف				
04	عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف				
05	وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
06	وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
07	وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف				
08	عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
09	الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف				
10	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا				

11	فشل التلميذ دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
12	عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
13	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة				
14	الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
15	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
16	الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
17	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
18	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
19	وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عرضة للعنف				
20	عدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف				
21	حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف				
22	أسلوب الانتقام يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه مما يؤدي به السلوك العنيف				
23	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة				
24	سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم				
25	تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها				
26	ضعف الثقة بالآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا				
27	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
28	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
29	وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة				
30	المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا				
31	المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم				
32	العنف الأسري من أسباب ممارسة التلميذ للسلوكات العنيفة				
33	الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف				
34	طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة				
35	الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة				
36	كثرة العقاب البدني يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة				
37	غياب الوعي بالمسؤولية عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
38	غياب الضبط الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة				
39	انعدام التواصل عن طريق الحوار يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة				
40	وجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة				
41	إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف				

42	كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكاتعنيفة				
43	غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة				
44	جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة				
45	التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة				
46	تحلل البيئة الاجتماعية يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة				
47	الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				
48	كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها				
49	غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة				
50	عدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف				
51	عدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضروريةللتلميذيؤدي به إلى العنف				
52	شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا				
53	عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف				
54	عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ تؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة				
55	غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة				
56	الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة				
57	العجز عن تلبية متطلبات الحياة اليومية للتلميذ يؤدي به إلى العنف				
58	انخفاض مستوى الدخل يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب العنف				
59	التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة				
60	ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف				
61	فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة				
62	سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكاتعنيفة				
63	كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها				
64	وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة				

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

موضوع الدراسة:

دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة

استمارة استبيان للمختصين التربويين

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه في علم النفس الجنائي، والموسومة بـ: **دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه، دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة**، أتقدم لكم سيدي الفاضل بهذه الاستمارة من أجل الإجابة على عباراتها خدمة منكم للبحث العلمي واستكمالا لدراستنا في شقها الميداني.

شكرا على تعاونكم

ملاحظات:

- ضع علامة (X) في الخانة التي تعبر عن رأيك.
- لا تترك أي عبارة دون إجابة.

السنةالجامعية:2021- 2022

البيانات الأولية:

الجنس: .....السن: .....سنوات الخبرة: .....

البيانات الخاصة بمحاور الدراسة:

الرقم	العبارة	غالبا	أحيانا	أبدا
01	قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
02	عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف			
03	فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عنيفا			
04	عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف			
05	وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
06	وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
07	وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف			
08	عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
09	الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف			
10	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
11	رسوب التلميذ دراسيا يجعله يكتئب فيسلك سلوكا عنيفا			
12	عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
13	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة			
14	الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
15	ضعف تقدير التلميذ لذاته من قبل زملائه يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
16	الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
17	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
18	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
19	وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عنيفا			
20	عدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف			
21	حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف			
22	أسلوب الانتقام الذي يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه يؤدي به إلى السلوك العنيف			
23	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة			
24	سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم			
25	تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها			

26	ضعف الثقة بآراء الآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا			
27	تمرد التلميذ ضد آراء الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
28	عدم رضا التلميذ عن آراء زملائه به يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
29	تشبث التلميذ بآرائه السلبية يؤدي به إلى السلوك العنف			
30	عدم احترام التلميذ لآراء الآخرين يجعله يرتكب السلوكات العنيفة			
31	حب السيطرة على المواقف المختلفة عند التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
32	رغبة التلميذ في فرض آراءه على الآخرين تجعله يسلك سلوكا عنيفا			
33	وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة			
34	المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا			
35	المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم			
36	العنف الأسري يدفع بالتلميذ إلى ممارسة السلوكات العنيفة			
37	إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف			
38	كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكاتعنيفة			
39	غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة			
40	وجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة			
41	طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة			
42	الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة			
43	كثرة العقاب البدني تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة			
44	جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة			
45	التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة			
46	الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
47	كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها			
48	غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة			
49	الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف			
50	عدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف			
51	عدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضروريةللتلميذيؤدي به إلى العنف			
52	شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
53	عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف			
54	عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ يؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة			
55	غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة			
56	الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة			

57	عدم تنشئة الأسرة للتلميذ على قيم اجتماعية سليمة يؤدي به ارتكاب سلوك العنف			
58	فساد القيم الاجتماعية داخل المجتمع يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة			
59	التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة			
60	ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف			
61	فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة			
62	سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكاتعنيفة			
63	كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها			
64	وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			

65- اقترح سبلا للتخفيف من ظاهرة العنف المدرسي:

- .....
- .....
- .....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

موضوع الدراسة:

دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة

استمارة المقابلة للمتعلمين

البيانات الأولية:

الجنس: .....السن: .....الإعادة : .....

البيانات الخاصة بمحاور الدراسة:

الرقم	العبارة	غالبا	أحيانا	أبدا
01	قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
02	عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف			
03	فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عرضة للعنف			
04	عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف			
05	وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
06	وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
07	وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف			
08	عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
09	الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف			
10	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا			

11	فشل التلميذ دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
12	عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
13	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة			
14	الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
15	ضعف تقدير التلميذ لذاته من قبل زملائه يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
16	الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
17	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
18	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
19	وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عرضة للعنف			
20	عدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
21	حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف			
22	أسلوب الانتقام يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه مما يؤدي به السلوك العنيف			
23	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة			
24	سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم			
25	تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها			
26	ضعف الثقة بالآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا			
27	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
28	عدم رضا التلميذ عن آراء زملائه به يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
29	وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة			
30	المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا			
31	المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم			
32	العنف الأسري من أسباب ممارسة التلميذ للسلوكات العنيفة			
33	الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف			
34	طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة			
35	الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة			
36	كثرة العقاب البدني يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة			
37	غياب الوعي بالمسؤولية عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
38	غياب الضبط الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة			
39	انعدام التواصل عن طريق الحوار يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة			
40	وجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة			
41	إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف			

42	كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكاتعنيفة			
43	غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة			
44	جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة			
45	التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة			
46	تحلل البيئة الاجتماعية يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة			
47	الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
48	كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها			
49	غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة			
50	عدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف			
51	عدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضروريةللتلميذيؤدي به إلى العنف			
52	شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
53	عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف			
54	عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ تؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة			
55	غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة			
56	الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة			
57	العجز عن تلبية متطلبات الحياة اليومية للتلميذ يؤدي به إلى العنف			
58	انخفاض مستوى الدخل يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب العنف			
59	التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة			
60	ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف			
61	فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة			
62	سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكاتعنيفة			
63	كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها			
64	وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

موضوع الدراسة:

دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة

استمارة المقابلة للأولياء

البيانات الأولية:

الجنس: .....السن: .....

المستوى الثقافي: .....

البيانات الخاصة بمحاور الدراسة:

الرقم	العبارة	غالبا	أحيانا	أبدا
01	قلق التلميذ من الفشل دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
02	عدم الشعور بالأمن الداخلي يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف			
03	فشل التلميذ بتحقيق التكيف النفسي يجعله عرضة للعنف			
04	عدم قدرة التلميذ على السيطرة على مخاوفه يؤدي به إلى السلوك العنيف			
05	وجود صراع بفعل الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
06	وجود صراع بترك الشيء لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
07	وجود مخاوف تمنع الوصول لتلبية الحاجة عند التلميذ يؤدي به إلى العنف			
08	عدم القدرة على التكيف في تحمل الفشل لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
09	الاستسلام لليأس يؤدي بالتلميذ إلى السلوك العنيف			

10	ضعف تقدير التلميذ لذاته يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
11	فشل التلميذ دراسيا يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
12	عدم القدرة على تلبية رغبة ما عند التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
13	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة			
14	الشعور بالضغط النفسي لدى التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
15	ضعف تقدير التلميذ لذاته من قبل زملائه يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
16	الشعور بالحزن لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
17	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
18	عدم الرضا بالواقع عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
19	وجود عائق لدى التلميذ للوصول إلى هدفه يجعله عرضة للعنف			
20	عدم القدرة على إشباع دافع لدى التلميذ يؤدي به إلى السلوك العنيف			
21	حب السيطرة باستعمال القوة لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب سلوك العنف			
22	أسلوب الانتقام يستعمله التلميذ للدفاع عن نفسه مما يؤدي به السلوك العنيف			
23	ضعف تكيف التلميذ في المواقف المختلفة يؤدي به إلى سلك سلوكاتعنيفة			
24	سخرية الآخرين من التلميذ تجعله يسلك سلوكات عنيفة ضدهم			
25	تعصب التلميذ للسلوكات العنيفة يؤدي به إلى سلوكها			
26	ضعف الثقة بالآخرين يجعل التلميذ يسلك سلوكا عنيفا			
27	تمرد التلميذ ضد الآخرين يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
28	عدم رضا التلميذ عن آراء زملائه به يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
29	وجود الخلافات الأسرية داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة			
30	المعاملة الوالدية القاسية تجعل التلميذ عنيفا			
31	المشاكل الأسرية تجعل التلميذ يصادق الممارسين للعنف بتقليدهم			
32	العنف الأسري من أسباب ممارسة التلميذ للسلوكات العنيفة			
33	الامتناع على الإنفاق على التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب السلوك العنيف			
34	طرد التلميذ من المنزل يجعله يسلك سلوكات عنيفة			
35	الشتم المستمر يؤدي بالتلميذ إلى القيام بالأفعال العنيفة			
36	كثرة العقاب البدني يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكات عنيفة			
37	غياب الوعي بالمسؤولية عند التلميذ يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
38	غياب الضبط الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة			
39	انعدام التواصل عن طريق الحوار يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة			
40	وجود العنف داخل الأسرة يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوكاتعنيفة			

41	إهمال الأسرة للتلميذ يجعله عرضة للعنف			
42	كثرة تحذيرات الأسرة للتلميذ تجعله يسلك سلوكاتعنيفة			
43	غياب الرقابة داخل المنزل أو خارجه تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة			
44	جهل الآباء يجعل التلميذ يسلك سلوكاتعنيفة			
45	التواصل مع رفاق السوء يؤدي بالتلميذ إلى تقليد سلوكاتهم العنيفة			
46	تحلل البيئة الاجتماعية يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة			
47	الرعاية الزائدة للتلميذ تؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			
48	كثرة وجود النماذج السلبية داخل المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليد عنفها			
49	غياب الرقابة الأسرية للتلميذ يجعله يسلك سلوكات عنيفة			
50	عدم القدرة على تحقيق الحاجات يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك عنيف			
51	عدم قدرة الأسرة على الحصول على الموارد الضروريةللتلميذيؤدي به إلى العنف			
52	شعور التلميذ بالإقصاء يجعله يسلك سلوكا عنيفا			
53	عدم العدالة الاجتماعية تؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوك العنيف			
54	عدم إشباع الحاجات الأساسية للتلميذ تؤدي به إلى القيام بالأفعال العنيفة			
55	غياب التضامن الاجتماعي يجعل التلميذ يسلك سلوكات عنيفة			
56	الحرمان من الوسائل المادية يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة			
57	العجز عن تلبية متطلبات الحياة اليومية للتلميذ يؤدي به إلى العنف			
58	انخفاض مستوى الدخل يؤدي بالتلميذ إلى ارتكاب العنف			
59	التمرد بعدم تقبل قيم المجتمع السائدة يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بالأفعال العنيفة			
60	ضغوط الجماعة على التلميذ لمخالفة القيم السائدة في المجتمع يؤدي به إلى العنف			
61	فشل القيم في ضبط السلوك الاجتماعي يؤدي بالتلميذ إلى قيامه بأفعال عنيفة			
62	سيطرة القيم الاجتماعية على حياة التلميذ يجعله يسلك سلوكاتعنيفة			
63	كثرة وجود النماذج العنيفة المخالفة لقيم المجتمع يؤدي بالتلميذ إلى تقليدها			
64	وقوف القيم كعائق لتحقيق هدف معين لدى التلميذ يؤدي به إلى ارتكاب أفعال عنيفة			

الملخص

ملخص:

عالجت الدراسة الحالية الموضوع الموسوم بـ: **–دراسة الأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي وسبل التخفيف منه–دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية المسيلة–**، حيث تم تناول الدراسة في سبعة فصول، وقد تم استخدام استمارة الاستبيان واستمارة المقابلة للحصول على البيانات الميدانية في ثلاثة نماذج، تم توزيعها على العينات الثلاث للدراسة، وتمت معالجة البيانات عن طريق: حساب التكرارات، والنسب المئوية، ومتوسطات التكرارات لكل محور، واستخدام اختبار (ف) باستخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء المقارنات المتعددة بطريقة شافيه (Scheffe)، بينت النتائج بصفة عامة أن لظاهرة العنف المدرسي أبعاد نفسية هي: القلق، الاكتئاب، العدوان، التعصب، وأبعاد اجتماعية هي: التفكك الأسري، سوء التنشئة الاجتماعية، الفقر، تفكك القيم بحسب ما أكدته عينة الدراسة، كما بينت النتائج أن لظاهرة العنف المدرسي حلولا نفسية، واجتماعية، وتربوية للتخفيف منه، وقد أظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين آراء عينات الدراسة فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والأبعاد الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي.

Résumé : La présente étude a traité du sujet intitulé "Une étude des dimensions psychologiques et sociales de la violence scolaire et des moyens de l'atténuer : une étude de terrain dans les collèges de la province de M'Sila." L'étude a été divisée en sept chapitres, utilisant un questionnaire et un formulaire d'entretien pour collecter des données de terrain à partir de trois échantillons répartis parmi les groupes d'étude. Les données ont été analysées en utilisant des comptages de fréquences, des pourcentages, des moyennes pour chaque axe et le test F à travers une ANOVA à un facteur. Pour déterminer la direction des différences, des comparaisons multiples ont été effectuées à l'aide de la méthode de Scheffe.Dans l'ensemble, les résultats ont indiqué que la violence scolaire a des dimensions psychologiques, notamment l'anxiété, la dépression, l'agression et l'intolérance, ainsi que des dimensions sociales telles que la désintégration familiale, une mauvaise éducation sociale, la pauvreté et l'effondrement des valeurs, comme l'a confirmé l'échantillon de l'étude. Les résultats ont également révélé qu'il existe des solutions psychologiques, sociales et éducatives pour atténuer la violence scolaire. De plus, aucune différence statistiquement significative n'a été observée entre les opinions des échantillons d'étude concernant les dimensions psychologiques et sociales de la violencescolaire.

Abstract : The current study addressed the topic titled "A Study of the Psychological and Social Dimensions of School Violence and Ways to Mitigate It: A Field Study in the Middle Schools of wilaya of M'Sila." The study was divided into seven chapters, utilizing a questionnaire and interview form to collect field data from three samples distributed among the study groups. The data were analyzed using frequency counts, percentages, means for each axis, and the F-test through one-way ANOVA. To determine the direction of differences, multiple comparisons were conducted using the Scheffe method. Overall, the results indicated that school violence has psychological dimensions, including anxiety, depression, aggression, and intolerance, as well as social dimensions such as family disintegration, poor social upbringing, poverty, and the breakdown of values, as confirmed by the study sample. The results also revealed that there are psychological, social, and educational solutions to mitigate school violence. Furthermore, there were no statistically significant differences between the opinions of the study samples regarding the psychological and social dimensions of school violence.