الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــة غردايـــــة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية
شعبة علم النفس

الضغوط المدرسية وعلاقتها بسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى ثانوي

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بثانوية سيدي اعباز بغرداية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبـــة:
عـــــائشة قـــد

إشراف:
د/جمعة اولاد حيمودة

الموسم الجامعي:2013/2012

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّه بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

سورة المجادلة الآيَة رقم (11)

شكر وتقديـــر

الحمد لله حق حمده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وبعد:

أشكر الله وأحمده حمدا كثيرا على أن وفقني لإنجاز هذا البحث.

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة الدكتورة جمعة أولاد حيمودة مع تقديري العميق لما لمسته منها من إخلاص أثناء إشرافها على منهجية البحث،ومتابعتها لخطوات المذكرة مؤطرة وموجهة ومرشدة إلى كل ما يجعل العمل يكتسي ثوب الإتقان والجدية.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الخالص إلى كل الأساتذة الذين أشرفوا على تكويننا بقسم علم النفس المدرسي في جامعة غرداية، فهم المثل الذي يقتدى بهم في العمل والمعرفة.

كما أعرب عن امتناني وشكري لكل زملائي أعضاء فوج ماستر علم النفس المدرسي على إنشاء ذلك الجو الأخوي المرح المتصف بروح التعاون،والذي ساد طيلة السنة الدراسية.

كما أشكر كل الذين ساعدوني في إنجاز البحث من قريب أو من بعيد، وأدين بالعرفان لما قوبل به البحث من ترحاب وتشجيع من كل العاملين في المؤسسة التعليمية محل الدراسة الميدانية.

كما أتوجه بالشكر العميق إلى السادة الأساتذة أعضاء اللجنة الذين تشرفوا بقبول مناقشة وتقويم هذا البحث.

إهـــــــداء

اللهم لك الحمد حمدا كثيرا كما ينبغي ويليق بجلال وجهك وعظيم سلطانك

اللهم لك الحمد حتى ترضى

اللهم لك الحمد حين ترضى

ولك الحمـــد بعد الرضى

-إلى من زرع فينا كل جميل وأصيل ونبيل ثم أعجل بالرحيل والدي رحمه الله.

-إلى العاطفة الفياضة المتجددة التي علمتني الصبر والرضا أمي حفظها الله ورعاها.

إلى اللذين قال الله تعالى فيهما ﴿ وَقُل رَبِي ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَيَانِي صَغِيراً ﴾

- إلى شموع العائلة إخوتي وأخواتي:كمال،محمد ،الحاجة ،جمعة،الزهرة،خديجة، بشير قدور، أمي عائشة،أبناء وبنات أخي وأختاي كل باسمه.

- إلى شخاي وأبواي الروحيان الشيخ أحمد بومعزة، والشيخ عثماني بن رابح حفظهما الله.

- إلى كل أخواتي في الله عامة وعلى الخصوص (فاطنة،عامرة،فاطنة،عائشة).

- إلى رفيقات دربي في الجامعة وحبيبتاي زينب أولاد هدار، الزهرة بومهراس.

- إلى زملائي في الماستر كل واحد باسمه.

- إلى كل من نصحني وشجعني ووجهني وساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل.

- إلى كل طالب علم طموح يحمل شعلة المستقبل المشرق.

- أهدي إليكم جميعا هذا العمل المتواضع عرفانا وتقديرا وَدِيْنا.

الطالبة:عائشة قد

ملخـــــــص الدراســـــة:

استهدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي،كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في الضغط المدرسي وفي العنف المدرسي تبعا لمتغيري الجنس والتخصص،وبذلك تم بناء الإطار النظري للدراسة بجمع أهم الجوانب المعرفية التي تتضمنها متغيرات الدراسة لكل من الضغط المدرسي و العنف المدرسي وأجريت الدراسة بثانوية سيدي اعباز بولاية غرداية،على عينة قوامها 108 تلميذ وتلميذة وحددت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس ؟

-هل توجد فروق دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص ؟

-هل توجد فروق دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص ؟

وانطلاقا من هذه التساؤلات المطروحة أمكننا صياغة فرضيات الدراسة وتمثلت فيما يلي:

-توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس. -توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

و قامت الطالبة بتبني مقياسين هما مقياس الضغط المدرسي من إعداد الباحث المصري **"لطفي عبد الباسط إبراهيم"**عام **2009 م** واشتمل على 55 بندا تتركز على تسعة أبعاد،والثاني مقياس سلوكات العنف المدرسي " **بيار كوزلين"** وتم تعديله من طرف الباحثة عبيدي سميرة ،ويشتمل على43 بندا تتركز على ثلاث أبعاد.

وتم استخدام المنهج الوصفي الذي يسعى إلى الحصول على حقائق ذات مغزى عن الظروف القائمة،واستنباط العلاقات بين الظواهر وتفسير معنى للبيانات،وبما أن موضوع الدراسة هو الذي يحدد المنهج المناسب فإن طبيعة دراستا تقتضي استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم أساسا على وصف الظاهرة محل الدراسة وصفا دقيقا.

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية في الدراسة:نظام المعالجة الإحصائية(برنامج الإحصاء spss)رقم 19،الذي استعملنا فيه كل من معامل الارتباط برسون ،اختبار T.TEST،معادلة (سيبرمان وبراون).

وأسفرت الحصيلة السيكومترية أن الأداتين اتسمتا بالصدق والثبات، ومضت الباحثة في إجراء الدراسة بتطبيق هذين المقياسين على العينة وفي تحليل نتائج الدراسة،و استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة وقد تمحضت عن الدراسة النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الضغط المدرسي والعنف المدرسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغط المدرسي لصالح الذكور.
-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سلوك العنف المدرسي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي تبعا لمتغير التخصص .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير التخصص.

وتبع عرض نتائج الفرضيات، مناقشة وتفسير النتائج التي أسفر عنها البحث على ضوء الدراسات السابقة والأطر النظرية، واختتم البحث باقتراحات.

Résumé de l'étude :

Titre de l'étude : Le stress scolaire et sa relation avec les comportements violents, chez les adolescents niveaux première année lycée, Une étude de terrain sur un échantillon d'élèves du lycée sidi. Aabaz,ville de Ghardaïa

Objectifs de l'étude : cette étude a pour objectifs d'indiquer :

1. la relation qui existe entre le stress scolaire que vivent les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée, et les comportements violents .
2. les différences entre le stress scolaire et les comportements violents selon le sexe (féminin, masculin) chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.
3. les différences entre le stress scolaire et les comportements violents selon la filière (lettre, science) chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.

La problématique tourne autour des questions suivantes :

- Y'a- t-il une relation statistique entre le stress scolaire et les comportements violents, chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée ?
- Y'a t- il des différences statistiques entre les garçons et les filles dans le test du stress scolaire et les comportements violents chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée ?
- Y'a t-il de différences statistiques entre les scientifiques et les littéraires dans le test du stress scolaire et les comportements violents chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée ?

Dans ce contexte on' extrait deux hypothèses fondamentales qui sont :

1- Il y'a une relation corrélationnelle entre : Le stress scolaire et les comportements violents, chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.

2- Il y'a des différences statistiques entre les garçons et les filles dans le test du stress scolaire, chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.

3- Il existe des différences statistiques entre les garçons et les filles dans les comportements violents chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.

4- Il y'a des différences statistiques entre les scientifiques les littéraires selon le test du stress scolaire, chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.

5- Il y'a des différences statistiques entre les scientifiques et les littéraires selon le test des comportements violents chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.

L'échantillon de l'étude : il se compose de (108) adolescents scolarisés, niveaux première année lycée, choisis au lycées sidi. Aabaz, ville de Ghardaia

Méthode de l'étude : on a adopté dans cette étude la méthode descriptive analytique.

Outils de l'étude :on a utilisé 3 types d'outilles :

1- Pour mesurer la variable de stress scolaire on a utiliser le test du "**stress**

scolaire" de "**Lotfi Abdel Basit Ibrahim**" Egypte, (2009).
2- Pour mesurer la variable de comportements violents utiliser le test des "**comportements violents** "de "**Pierre Coslin**" France, (1997), après adaptation au terrain Algérien.
Les résultats: après avoir utilisé les méthodes statistiques adéquate, ont est arrivés aux résultats suivantes :
- Il y'a une relation corrélationnelle entre : Le stress scolaire et les comportements violents, chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.
- Il y'a des différences statistiques entre les garçons et les filles dans le test du stress scolaire, chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.
- Il y'a des différences statistiques entre les garçons et les filles dans les comportements violents chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.
- Il n'y pas des différences statistiques entre les scientifiques les littéraires selon le test du stress scolaire, chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.
- Il n'ya pas des différences statistiques entre les scientifiques et les littéraires selon le test des comportements violents chez les adolescents scolarisés, niveaux première année lycée.
Les suggestions de l'étude: après avoir analysé les résultats, nous avons suggéré quelques recommandations, telle-que :
-la nécessite de donner plus d'importance au coté psychologique de l'élève, à travers le suivi à l'école et à l'extérieur (parents et encadreurs).
- Sensibiliser les parents et les éducateurs aux situations stressantes.
- faire des recherches dans le domaine de la prise en charge des élèves souffrant de ses comportements.

فهـــــــرس المحتويـــــــــــات

الرقـــم	العنـــــــــــــــوان	الصفحـة
ــ	شكر وتقديـــــر	ت
ــ	الإهـــــــــداء	ث
ــ	ملخص الدراسة بالعربية.	ج
ــ	ملخص الدراسة بالفرنسية.	خ
ــ	فهرس المحتويـــــــات	ذ
	فهـــــــرس الجـــــداول.	ش
ــ	فهرس الأشكال والرسوم البيانية.	ص
ــ	فـــــهرس الملاحـــــــق.	ض
ــ	مقدمـــــــــــــة	01
ــ	/ البـــــاب الأول :الجانب النظري للدراسة	ــ
ــ	الفصل الأول: الإطار العام للإشكاليـــــة	ــ
01	تحديـــــــــد الإشكاليـــــــــة	06
02	فرضيـــــــــات الدارسة	13
03	أهمية وأهداف الدراسة	14/13
04	تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة	14
05	حدود الدراســـــــــة	16
ــ	الفصل الثاني:الضغـــط المدرســـي	ــ
ــ	تمهيـــــــــــــــد	18
ــ	أولا:الضغـــــــط النفســـــي	19
01	لمحـــــة تاريخية للضغـــــوط النفسية	19
02	تعريـــــف الضغط النفســـــي	20
03	أسبـــــــاب الضغـــط النفســـي	21
04	أنـــــواع الضغـــــط النفســـي	22
05	النظريات المفسرة للضغط النفســـي	23

ـــ	ثانيا:الضغـــط المدرســـي	30
01	مفهوم الضغـــط المدرســي	30
02	أعراض الضغـــط المدرســـي	32
03	عوامـــل ومصادر الضغط المدرســي	33
04	آثـــار الضغـــط المدرســـي	43
05	إستراتيجيات مواجهة الضغط المدرسي	44
ـــ	خلاصـــــــة الفصـــل	48
ـــ	الفصل الثالث:العنف المدرسي	ـــ
ـــ	تمهيـــــــــــد	50
01	لمحـــة تاريخية عن العنـــف	51
02	تعريـــــــف العنـــف	52
03	الفرق بين العنف والعـــدوان	56
04	أشكـــــــال العنـــــــف	58
05	النظريات المفســرة لظاهـــرة العنف	63
ـــ	ثانيـــا:العنـــف المدرســـي	71
01	تعريـــف العنـــف المدرســـي	71
02	أسباب وعوامل العنـــف المدرســي	72
03	آثـــار العنـــف المدرســـــــي	80
04	الاستراتيجيات العلاجية لظاهرة العنف المدرسي	80
ـــ	خلاصـــــــة الفصـــل	84
ـــ	الفصل الرابع:المراهقة	ـــ
ـــ	تمهيـــــــــــد	86
01	تعريـــف المراهقـــــــة	87
02	مراحـــــــل المراهقـــة	88
03	مظاهـــــر النمو في المراهقـــــة	90

04	أشكـــــــــال المراهقـــــــة	95
05	الأسس النظريـــة المفسرة للمراهقة	96
06	ميكانزمـــــات التوافق والحيل الدفاعية للمراهق	99
07	استراتيجيات الوقايـــة والعلاج من مشكلات المراهقة	100
–	خلاصـــــــــة الفصـــــــل	103
–	البـــــــــاب الثاني:الجانب الميداني للدراسة	–
–	الفصل الخامس:إجراءات الدراسة الميدانية	–
–	تمهيـــــد	106
01	التذكيـــر بفرضيات البحـــــث	107
02	منهـــــــج الدراســـــــــة	107
03	الدراســـــــة الاستطلاعيـــــة	108
04	أدوات الدراســـــــــــــة	110
05	الدراســـــة الأساسيـــــــة	118
06	الأساليب الإحصائيـــــــــة	122
–	خلاصـــــــة الفصـــــــل	124
–	الفصل السادس:عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	–
–	تمهيـــــــــــــد	126
01	عرض وتحليل نتائج ومناقشة الفرضية العامـــــة	127
02	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى	130
03	عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية	133
04	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة	136
05	عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة	140

06	مناقشة وتفسيرا عاما لنتائج الدراسة	142
07	استنتـــــــاج عـــــــــــام	145
08	اقتراحات الدراســـــــة	148
ــ	قائمـــــــــة المراجـــــــع	150
ــ	المـــــــــلاحـــــــق	160

فهـــرس الجـــــــــــــــداول

رقم الجدول	عنـــــوان الجـــــــدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص الدراسي	110
02	توزيـــع الأبعاد وأرقـــام بنود مقياس الضغط المدرســـي	111
03	توزيع العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الضغط المدرسي	112
04	توزيع الأبعاد وعبارات وأرقام بنود مقياس العنف المدرسي	113
05	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق لأداة الضغط المدرسي	114
06	يبين معامل ثبات مقياس الضغط المدرسي	115
07	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق لأداة العنف المدرسي	117
08	معامل يبين ثبات مقياس العنف المدرسي	118
09	يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية	119
10	يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص	120
11	يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس	121
12	يوضح مؤسسة التعليم الثانوي التي أجريت فيها الدراسة والعدد الإجمالي للتلاميذ	122
13	يمثل نتائج معامل الارتباط" بيرسون "بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي	127
14	يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفرق في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس	130
15	يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفرق في سلوكات العنف المدرسي حسب متغير الجنس	134
16	يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفرق في الضغط المدرسي حسب متغير التخصص	137
17	يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفرق في سلوك العنف المدرسي حسب متغير التخصص	140

فهرسة الأشكـــــــــــال الرسوم البيانية

الرقم	عنوان الشكـــــــــــــل	الصفحة
01	يبين محاور السلوك العدواني طبقا لـــ "بص" (1961)	58
02	يوضح أنـــــــواع العنـــــــف	60
03	يوضح شكل العنف في نظرية التعلم الاجتماعي	66
04	يوضح ردود الفعل الناتجة عن الإحباط	68
05	يوضح شكل العنف بالنسبة للنظرية الثقـــافيـــــة	68
06	شكل العنف في نظرية الصراع	69
07	رسم بياني لتوزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس والتخصص	110
08	رسم بياني لتوزيع أفراد العينة الأساسية	119
09	رسم بياني لتوزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي	120
10	رسم بياني لتوزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس	121

فهـــــرس الملاحـــــــق

رقم الملحق	عنـــــوان الملـــــــــحق
01	مقياس الضغط المدرسي في صورته النهائية.
02	مقياس الضغط المدرسي في صورته الأصلية.
03	الصورة النهائية لمقياس سلوكات العنف المدرسي.
04	يمثل الصدق الذاتي لأداة الضغط المدرسي.
05	الصدق الذاتي لأداة العنف المدرسي.
06	يمثل اختبار"ت" لدلالة الفروق لأداة الضغط المدرسي
07	يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق لأداة العنف المدرسي
08	نتائج معامل الارتباط "بيرسون" بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي.
09	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والقيمة التائية، لإجابا ت أفراد العينة فيما يخص الضغط المدرسي تبعا لمتغير الجنس.
10	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والقيمة التائية، لإجابات أفراد العينة فيما يخص العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس.
11	المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والقيمة التائية، لإجابا ت أفراد العينة فيما يخص الضغط المدرسي تبعا لمتغير التخصص.
12	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والقيمة التائية، لإجابا ت أفراد العينة فيما يخص العنف المدرسي تبعا لمتغير التخصص.

مقدمـــــــة

مقدمـــــــــــــــة:

ليس من المفارقة الجزم أن الإنسان المعاصر يعيش في عصر مليئا بالأحداث والتغيرات في شتى مجالات الحياة مما يؤكد أن لها الدور في نشوء الضغط النفسي، من جهة والضغط المدرسي بالنسبةللتلاميذ والطلبة من جهـــة أخرى و مع اختلاف نظرة الباحثين والمختصين النفسانيين والأطباء والاجتماعيين للضغط النفســـي من حيث طبيعته ومصادره وأسبابه، إلا أن هناك إجماع على أن الضغط (**Stress**) النفسي أصبح منتشرا انتشارا واسعا لدى الأفراد من مختلف شرائح المجتمع،و لم تكن فئة التلاميذ المراهقين في المدارس بمنأى عن تأثيرات الضغـــط

النفسي والمدرسي والواقعين بذلك تحت فعل الأوضاع الأسرية والعوامل المدرسية والاجتماعية وظروف المحيط الذي يعيشون فيه.

والضغط المدرسي يعبر عن التوتر والاضطراب، وحالة من اللا توازن التي يشعر بها التلميذ نتيجة المشكلات والصعوبات والمعوقات الدراسية والاجتماعية، أو بيئية التي تعترض سبيله في إشباع حاجاته البيولوجية أو النفسية

وتختلف حدة الضغط المدرسي وشدته وطبيعته من تلميذ لآخر حسب المواقف الدراسية الضاغطة التي يعيش في كنفها التلميذ، ويعد موضوع الضغوط المدرسية الّتي يعيشها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية والتي يواجهونها موضوعا شائكا، شغل بال العديد من المختصين في علم الّنفس المدرسي وعلوم التربية، ذلك لإدراكهم للمعاناة التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ والتي تتمثل في القلق والتوتر من جهة ، والضيق نتيجة الأعباء الدراسية الكثيرة التي تتجاوز قدراتهم وطاقاتهم في بعض الأحيان،ككثرة الواجبات المدرسية وكثافة الحجم الساعي ، وكذا نظام الامتحانات هذا من جهة أخرى، وبالرغم من أن المدرسة تعد المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة ، وتشكل مكانة متميزة عند التلاميذ إلا أّنها في الوقت ذاته يمكن أن تمّثل مصدرًا من مصادر الضغوط المدرسية لديهم.ويعرفها متولي عباس إبراهيم) (2000) بأنها:"الصعوبات التي تواجه التلميذ وتستلزم منه مطالب قد تكون هذه المطالب تفوق قدراته وإمكاناته، مما يؤدي إلى وقوعه تحت الضغط النفسي أوالتأزم النفسي وتنحصر مصادر الضغط النفسي في الإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية.(**متولي عباس إبراهيم، 2000، ص45**)

أما"لطفي عبد الباسط إبراهيم" فيعرف الضغط المدرسي:بأّنه "ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والظروف البيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أّنها مصدرًا للتوتر والقلق".(**لطفي عبد الباسط إبراهيم، 2009، ص03**)

ونجد من بين الدراسات التي تناولت الضغوط المدرسية وآثارها على التلاميذ، دراسة داود (1995)أن أهم الضغوط النفسية بالنسبة للطلبة هي المتعلقة بالأمور المدرسية، وبالعلاقة مع الزملاء والمدرسين .(**المدرس،2000،ص 65**)

وتتفق معها نتائج دراسات (**بداري، 1990**) (**الأميري،1998**)،وبالإضافة لذلك فإن للضغوط المدرسية أثارا سيئة على الطلبة وخاصة على التحصيل الدراسي إذ يشير"بارك"(Barker) وكروس وماستن (Gross et Masten)إلى الآثار السلبية للضغوط المدرسية على التحصيل الأكاديمي للطلبة، كما تعرقل تكوينهم علاقات جيدة مع الزملاء والمدرسين .(**أحمد بداري، 1990،ص 127-160**)

ورغم أن كثرة الضغوطات التي يعيشها التلاميذ يمكن أن تكون سببًا في ردود أفعال نفسية وسلوكية سلبية تؤثر على التلميذ على الصعيد الخارجي متجلية في،سلوكات عنيفة والتي تشكل تحديا لجميع المنتسبين للعملية التربوية والتعليمية،خاصة في المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة انتقالية يعيش خلالها الفرد تغيرات عديدة سواء على الصعيد النّفسي أم الجسدي، ذلك لارتباطها بمرحلة المراهقة،الّتي يعتبرها بعض المختصين مرحلة حرجة لاعتبارات عملية النمو من كل النواحي.

ومنه فالتلميذ المتمدرس يعيش أصلا صراعًا نفسيًا بحكم مرحلة نموه، التي تجعله في حالات نفسية مضطربة كما أن مطالب وفعاليات المدرسة الثانوية تتخطى كثيرًا مطالب المدرسة الابتدائية والمتوسطة، إذ تذكر المراهق بالوقائع المؤلمة في حياته المتمثلة في اختياراته المهنية والدراسية والاجتماعية.

لقد توصلت العديد من الدراسات التربوية والنّفسية، التي أجريت حول سلوك العنف المدرسي إلى وجود علاقة قوية بين هذا السلوك ومرحلة المراهقة، وأن التخريب والاعتداءات الأكثر شيوعًا يرتكبها المراهقون. (**حسن بن إدريس عبده الصميلي، 2009،ص13**)

ومن تم فلا توجد غرابة في أن نسمع أو نرى بعض السلوكات العنيفة التي يقترفها التلاميذ المراهقين في المؤسسات التربوية، ولذا فإن هذه الدراسة تحاول تسليط الضوء على مختلف العوامل التي تقف وراء ظاهرة العنف المدرسي والتي من بينها الضغط المدرسي ومدى علاقته بالعنف لدى المراهق المتمدرس، والوقوف على الفروق بين كل من الجنسين ،الذكور والإناث من جهة، وبين تلاميذ الشعب العلمية والأدبية من جهة أخرى، في ما يخص الضغط المدرسي، وسلوكات العنف من جهة أخرى.

وللإحاطة بهذا الموضوع بشكل معمق تم تقسيم البحث إلى جانبين:الجانب النظري والجانب التطبيقي.

يتضمن الجانب النظري أربعة فصول:

الفصل الأول:عرضنا فيه الإطار العام للإشكالية وحيثياتها، بتحديد عناصر البحث والعناصر التمهيدية الّتي تساهم في إيضاح الإطار العام لموضوع الدراسة من فرضيات البحث، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة وأخيرا تناولنا المفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة.

الفصل الّثاني:فيتضمن المتغير الأول للبحث، والمتمّثل في الضغط المدرسي تعرضنا فيه لمختلف العناصر التي تخدم موضوع دراستنا، حيث تناولنا في البداية تمهيد حول الضغط الّنفسي، لمحة تاريخية، تعريفه،أسبابه أنواعه،النظريات المفسرة للضغط النفسي.

ثم بعد ذلك تطرقنا للضغط المدرسي:الذي تضمن كل من مفهوم الضغط المدرسي، أعراضه،عوامله،وآثاره واستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية للتلاميذ، وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الّثالث:تم التطرق فيه إلى المتغير الثاني وهو سلوك العنف المدرسي، الذي تضمن قسمين هما:العنف بصفة عامة تناولنا فيه، تمهيد،لمحة تاريخية حول العنف،تعريفه،الفرق بينه وبين العدوان،المفاهيم المتصلة به،وكذا أشكاله، والنظريات المفسرة للعنف.ومن ثم تعرضنا العنف المدرسي بصفة خاصة وتناولنا فيه تعريف العنف المدرسي، أسبابه وعوامله، آثاره وأخير عنصر الإستراتيجيات العلاجية لسلوك العنف المدرسي وأخيرا خلاصة الفصل.

الفصل الرابع: فلقد تناولنا فيه متغير المراهقة،والذي تضمن تمهيد، تعريف المراهقة مراحلها، ومظاهر النمو فيها،أشكالها،الأسس النظرية المفسرة للمراهقة ، ومكانيزمات التوافق والحيل الدفاعية للمراهق، الوقاية وكيفية علاج مشكلاتها ، وأخيرا خلاصة الفصل.

أما عن الجانب الثاني تضمن الجانب الميداني:يضم فصلين:

الفصل الخامس:خصص للإجراءات المنهجية ومختلف المراحل التي مر بها البحث للحصول على المعطيات من خلال التطرق إلى التمهيد، إعادة التذكير بالفرضيات،المنهج المتبع في الدراسة ،الدراسة الاستطلاعية والدراسية الرئيسية بكل تفاصيلهما، وهي وصف العينة، إبراز حدود الدراسة (المكانية، والزمنية) والأدوات التي استعملت من أجل جمع المعطيات،الأساليب الإحصائية المعتمد عليها من أجل تحليلها وأخيرا خلاصة لفصل.
الفصل السادس: والأخير عرضنا فيه النتائج وتحليلها وتفسير ما توصلنا إليه للتأكد من صحة الفرضيات التي صيغت في البحث ،وأنهينا الدراسة باستنتاج عام، وبعض الاقتراحات التي يمكن أن تساهم في محاولة وضع الحلول لمعالجة ظاهرة الضغط المدرسي وسلوكات العنف داخل المؤسسات التربوية.
وأخيرا قائمة المراجع التي استخدمت في الدراسة والملاحق المتضمنة في البحث.

البـــــاب الأول
الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للإشكالية

I-الإشكاليـــــــــــــة.

II- فرضيـــــات الدراســـــة.

III- أهميـــــة وأهداف الدراسة.

IV-تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة

V - حـــدود الدراســـــــة.

1-الإشكـــالية:

يتعرض المتعلمين في الكثير من الأقطار العربية إلى أزمات و ضغوط نفسية متعددة المصادر، ذلك لأن الطلبة بوصفهم شريحة واعية من المجتمع قد يكونون أكثر إحساسا بالضغوط الناجمة عن تلك الصعوبات، ولاسيما طلبة المرحلة الثانوية لأنهم يمرون بمرحلة عمرية مهمة وهي مرحلة المراهقة التي وصفها بعض الباحثين بأنها مرحلة ضغوط نفسية لما يقابلها من تغيرات جسمية ونفسية واجتماعية سريعة، وفي بيئة المدرسة يتعرض المراهق إلى الكثير من المواقف والظروف والأحداث التي تشكل ضغطا عليه وتشعره بالتوتر والقلق، لذلك تعد الضغوط المدرسية من أكثر وأخطر أنواع الضغوط التي يتعرض لها الطلبة.

ومن خلال تتبعنا لمسيرة المنظومة التربوية الجزائرية من السنوات الأولى إلى غاية السنوات الأخيرة،نجدها شهدت تغيرات جذرية على مستوى نظامها التربوي، حيث سعت وزارة التربية الوطنية في الجزائر إلى تحسين نوعية التعليم ليواكب العصر الحالي،الذي يتميز بالتقدم العلمي والتكنولوجي، حيث أعادت النظر في الأهداف التربوية والمناهج، الكتب المدرسية والإدارة، وإعداد المعلمين والمديرين وتدريبهم أي ما يسمى"الإصلاح التربوي" ويعد مفهوم الإصلاح التربوي من المفاهيم المستعملة بشكل واسع في الأوساط التربوية،حيث يرتبط هذا، المفهوم بمفاهيم عديدة منها التجديد، الابتكار والاختراع (**أحمد ابراهيم أحمد،2002، ص46**)

هذا وقد برهنت بعض الدراسات على أن الضغوط النفسية المدركة لدى التلاميذ تنشأ من التغيرات السريعة التي عرفتها المنظومة التربوية،والتي تشمل المقررات الدراسية الكثيرة، ونظام الامتحانات والتقويم التربوي الجديد، وطبيعة العلاقات بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة،وبين معلميهم والإداريين من جهة أخرى وزيادة المسؤوليات الملقاة على عاتق التلاميذ سواءً داخل المدرسة أم خارجها.(**لطفي عبد الباسط إبراهيم،2009، ص02**)

هذا ما أكدته دراسة الحلو (1989) من أن الضغوط في المجال الدراسي تشكل ضغطا أكبر على الطلبة من بقية مجالات الضغوط (العلاقات العائلية، علاقات الصداقة، العمل).(**الحلو، 1989، ص 86**) وأظهرت دراسة الحسن (1995) أن مصادر الضغط النفسي الأكثر شيوعا بين الطلبة هي أسلوب المدرس وكفاءته، ضغوط المؤسسة الإدارية والأكاديمية.(**المدرس، 2000، ص 62**).

كما أكدت وأظهرت دراسة داود (1995)أن أهم الضغوط النفسية بالنسبة للطلبة هي المتعلقة بالأمور المدرسية، وبالعلاقة مع الزملاء والمدرسين.(**المدرس،2000،ص 65**)

وتتفق معها نتائج دراسات(**بداري،1990**) (**الأميري،1998**) ،ولذلك فإن موضوع الضغوط المدرسية لدى التلاميذ أصبح يشكل مجال اهتمام المختصين في علم النفس وعلوم التربية، حيث يعيش التلاميذ عبر المراحل الدراسية المختلفة تغيرات عديدة على الصعيد النفسي والجسدي، خاصة منها في المرحلة الثانوية نتيجة لارتباطها بفترة المراهقة، التي يعتبرها المختصون مرحلة التغيرات (الجسمية ،المعرفية، الاجتماعية ،الانفعالية والأكاديمية) التي ترافقهم من مرحلة دراسية لأخرى،وتتمثل الضغوط الدراسية عند زينب بدوي"في كونها قوى خارجية ومشكلات تنبع من بيئة التلميذ الخارجية، أسرية كانت أم مدرسية، يظهر نتيجة لعدم مقدرة التلميذ على مواجهة هذه المشاكل".(**زينب بدوي، 2002،ص15**)

ويرى (أبو حطب،1983) أن البيئة المدرسية ليست مكانا يتم فيه تعلم المهارات الأكاديمية فحسب، وإنما هي مجتمع صغير يتفاعل فيه الأعضاء،و يؤثر بعضهم في البعض الآخر.(**لطفي عبد الباسط إبراهيم ،مرجع سابق الذكر،ص 10**)

وورد تعريف الضغوط المدرسية عند "السلطاني":بأنها"المواقف أو المشاكل التي يتعرض لها المراهق في المدرسة وتسبب له الضيق أو التوتر"(**السلطاني، 1994، ص 101**).

وعرفها الاميري:بأنها "مجمل الأحداث والظروف التي تواجه الفرد في حياته الدراسية وتسبب له ضيقا وعدم الراحة".(**الاميري،2001،ص 230**).

ويشير"لطفي عبد الباسط إبراهيم" إلى أن الضغط المدرسي عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات النفس اجتماعية والبيئية التي يتفاعل معها التلميذ ويدرك أنّها مصدر التوتر القلق النّفسي.(**لطفي عبد الباسط إبراهيم، مرجع سابق الذكر، ص13**)

وبما أن مرحلة المراهقة هي من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد، ومن خلالها يواجه ضغوط كثيرة لأنه ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد بسبب التغير السريع في تركيبات جسمه وقد وصفها كل من "فرويد وستانلي هول"بأنها مرحلة عواصف و ضغوط نفسية ،لأنها مرحلة تغيرات نمائية جسمية ونفسية، فتسارع الأحداث الضاغطة، وزيادة المتطلبات التي يفرضها المجتمع على المراهق، ومحاولة التكيف مع تلك المتطلبات تجعل المراهقون أكثر تعرضا للضغوط النفسية من غيرهم، فمشاعرهم تكون متأججة ملتهبة غالبا و نفوسهم تكون غير مستقرة مما يكون له الأثر الشديد في توازنهم النفسي والعاطفي ،أن هذه الضغوط النفسية تترك آثارها في معالم شخصياتهم في المراحل اللاحقة من حياتهم.(**السلطاني،مرجع سابق الذكر،ص109**)

وتشير الأبحاث أيضا إلى أن الضغط إذا كان شديدا أو مستمرا لمدة طويلة، فإنه ينهك الكائن الحي مما يؤدي إلى الموت، ويؤيد ذلك **كوكس (Cox) 1986** بأن الضغوط النفسية إذا استمرت مدة قصيرة فان الفرد يتعامل معها بنجاح من دون أن تسبب تأثيرات نفسية وبدنية ،أما إذا استمرت مدة طويلة فإنها تعرض الفرد ولاسيما المراهق إلى مخاطر كبيرة تهدد صحته وتشعره بالألم وعدم الارتياح ويتضح من ذلك أن وجود الضغوط النفسية بدرجة عالية تعيق المراهق عن التوافق النفسي والاجتماعي أي عدم قدرته على تكوين العلاقات الإنسانية لأنها تكون مسيطرة عليه وتشعره بالضآلة وعدم الجدوى.(**السلطاني،1994، ص03**).

وتشير الإحصاءات في الوطن العربي أن نسبة المراهقين الذين يعانون من الضغوط النفسية هي **50%** (**عبد الفتاح دويدار،1996،ص 22-23**).

وأن معظم هذه الضغوط ترجع إلى ما يتعرضون له من أحداث ضاغطة في حياتهم اليومية فضلا عن تطورهم البيولوجي.(**الأميري،مرجع سابق الذكر،ص 36**).

وبما أن مرحلة الدراسة الثانوية تعد من أهم المراحل العمرية في حياة المراهق فالطالب إذا مثل كل الأفراد الآخرين تسوء صحته النفسية نتيجة لمواجهته الضغوط المختلفة ولاسيما الضغوط النفسية .(**الحلو،مرجع سابق الذكر،ص 138**)

وتتعدد مصادر هذه الضغوط لدى الطلبة فقد تكون الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، ففي البيت مثلا قد يتعرض المراهق إلى المعاملة القاسية والتي لها تأثيرا كبيرا في بناء شخصيته، إذ تشير دراسات كثيرة إلى أن المضطربين نفسيا تعرضوا للإهانة والحط من شأن الذات.(**مرسي، 1998،ص 244-245**)

وتؤكد دراسة"McDonald" (**ماك دونالد**) **(1993)** الذي عمد إلى تحديد مصادر الضغوط التي يعيشها التلاميذ،كما يدركها المعلمون في حجرة الدراسة، توصلت النتائج إلى أن مصدر الضغط الدراسي لدى التلاميذ، هو نوعية التوضيحات التي يستخدمها المدرسون والمناقشات داخل حجرة الدراسة، والواجبات والتغذية الراجعة وعدم التواصل بين المدرسين.(**القبانجي،2000،ص 07**).

كما فحصت دراسة "جاجداك"(Jajdek)(1996) صدق الأداة المستخدمة لمعرفة عوامل الضغوط لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية ، وأشارت النتائج أن خوف التلاميذ من الدرجات المنخفضة في الامتحانات يمثل عاملا للضغط الدراسي،كما أن إدراك التلاميذ لعوامل الضغط يعتمد على المستوى الاجتماعي

والاقتصادي، وتدل نتائج هذه الدراسة على أن الخوف من الفشل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالضغوط لدى التلاميذ. (**زينب بدوي،2002،ص 17**)

على العموم أجمعت بعض الدراسات على أن الامتحانات والمواد الدراسية والخوف من الفشل وكذا الواجبات المترلية تعتبر مصدر من مصادر الضغط الدراسي للتلاميذ، ومع أن بعض الضغوط يكون لها تأثيرًا إيجابيًا على التلميذ ،تساعده على المذاكرة قبل الامتحان والاهتمام بدروسه وواجباته في الوقت المحدد، إلا أن هناك العديد من الأحداث والمواقف الضاغطة الّتي من شأنها أن تعيقه عن الإنجاز والأداء، وتؤدي به إلى الإحساس بالإحباط ،التي تظهر آثارها من ممارسته لسلوك العنف في المدارس. فأصبح العنف يمثل إحدى المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية على اختلافها، ونرى أن مؤسساتنا التربوية تحول بعضها إلى المسرح الذي تظهر عليه الأنماط المختلفة من العنف ،هذه الظاهرة التي ظهرت في الآونة الأخيرة بشكل لافت للنظر مما يشير إلى وجود مشكلة متنامية لها ردودها وأثارها على المجتمع. (**الداود،2003،ص 01**)

وأصبح العنف المدرسي يثير الجدل بين المربين حتى بعد أن اتخذت وزارة التربية والتعليم في دول عديدة قرارات بعدم استخدام العنف ومنعه منعا باتا داخل المدرسة سواء بين (المدرسين–الطلبة) (الإدارة–الطلبة) (الطلبة مع بعضهم)، وبذلك يعتبر العنف ضد الطلبة مصطلحا جديدا لمشكلة قديمة عمرها ألاف السنين، فكما أن ظاهرة العنف عامة، فان العنف ضد الطلبة ظاهرة عامة أيضا منتشرة في المجتمعات الإنسانية كافة،ولكن في السنوات الأخيرة أدرك المجتمع جدية هذه المشكلة وخطورتها، الأمر الذي أضاف عناصر جديدة لوعي المجتمع ،هذه الظاهرة التي يعرفها "ألان بووي" (Alain Bauer)بكونها سلوكًا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة سواءً أكان هذا السلوك جسمي أم رمزي، يهدف بإلحاق الأذى والضرر بالأفراد و بممتلكات المدرسة. (**Alain Bauer, 2010, 09**)

والعنف ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار في المؤسسات التربوية المتقدمة منها والنامية، فعلى الصعيد العالمي تتصدر الولايات المتحدة الأمريكية قائمة الدول التي ينتشر فيها العنف المدرسي،فحوادث القتل تحدث يوميًا في المدارس، وأصبح من الخطورة الذهاب إلى المدرسة، وفي دراسة أجراها المركز الوطني الأمريكي لإحصائيات التعليم ما بين عام (1997/1996)حول العنف والانضباط السلوكي في المدارس الحكومية تبين أن أبرز مشكلات الانضباط التي يعانى منها مديرو المدارس هي العراك البدني والشجار بين التلاميذ،و حمل السلاح وإهانة المعلمين لفظيًا وبدنيًا.

أما المنظمة العالمية للصحة والمرصد الجهوي للصحة بقسنطينة (2002) بعد دراسة مشتركة بينهما على عينة عشوائية من التلاميذ، والمقدرة بـــ(1941) تلميذ في(20)مؤسسة من ولاية قسنطينة وجدوا أن ما نسبته (38%)من أفراد العينة تعرضوا للعنف.(**جموعي العربي، 2005، ص17**)

أما في الجزائر فمشكلة العنف قد انتشرت في مؤسساتنا التربوية بشكل مدهش، فلا يكاد يمر يوم دون أن نسمع أو نقرأ في الجرائد ظاهرة أو سلوك عنيف، وقع في إحدى المؤسسات التعليمية، هذا ما ذكرته جريدة النهار ليوم الاثنين /2010/02م هذا نصه" تلقى تلميذ في النهائي طعنة خنجر على مستوى الظهر أمام متقنة "سي طارف" في غليزان، من شخص مجهول أمام المؤسسة (**مراد بن صاري،2010، ص04**)

وهذا ما أكدته إحصائيات الدراسة التي قامت بها "مفتشية أكاديمية الجزائر العاصمة"مع بداية سنة (2000 م) على المستوى الولائي حول العنف المدرسي، وذلك بتوزيع استبان على (7000) تلميذًا في (150) مؤسسة تربوية كعينة، من متوسطات وثانويات الجزائر العاصمة من مجمل(1150) مؤسسة،كشفت النتائج أن(% 80) من العنف المدرسي هو العنف اللفظي كالسب والشتم أما (% 20) المتبقية فتتعلق بالعنف بين التلاميذ والمعلمين.

أيضا من الدراسات التي أجريت في مجال العنف المدرسي الدراسة التي قام بها"أبو عليا"(2000) في الأردن والتي هدفت إلى استقصاء اثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي ، وضمت عينة الدراسة (245) من طلبة الصفين السابع والثامن بمدارس مدينة الزرقاء ، وطبقت على عينة الدراسة ثلاث مقاييس هي مقياس العنف المدرسي الذي أعده الباحث، ومقياس القلق، ومقياس التكيف المدرسي. وتم التأكد من ثبات مقياس العنف المدرسي باستخدام معادلة الفاكرونباخ، وكان معامل الثبات (0.915)، أما صدق المقياس فقد استخرجه الباحث في ضوء أراء الخبراء واتخذ نسبة اتفاق (80%) وبوساطة معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.025).

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعة الطلبة الذين تعرضوا للعنف المدرسي والذين لم يتعرضوا له في مستوى القلق والتكيف المدرسي ولصالح المجموعة الأولى، ووجود فروق بين الإناث والذكور في مستوى القلق لصالح الإناث، في حين لم تتوصل الدراسة إلى فروق بين الجنسين في مستوى التكيف المدرسي.(**أبو عليا،2000،ص 102–109**)

كما ساهمت دراسة "جيرا" (Guera)حول الضغط المدرسي وسلوكات العنف والتي هدفت إلى معرفة أسباب لجوء المراهقين إلى سلوك العنف، الأولى تتضمن تلاميذ إحدى مؤسسات رعاية الأحداث إثر ارتكابهم لفعل إجرامي عنيف ، الثانية من المدارس التي ترتفع فيها معدلات السلوك العنيف، أما الثالثة فمن المدارس المنخفضة العنف بين تلاميذها، موزعين على ثلاث مجموعات، تتراوح أعمارهم ما بين 15 و 18 سنة، وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث من حيث اللجوء إلى العنف فأفراد المجموعة الأولى والثانية يلجئون إلى العنف كأحد أساليب مواجهة الضغوط أو حل المشكلات التي تواجههم مقارنة بالمجموعة الثالثة. (**معتز سيد عبد الله، 2005 ، ص 148**)

ولقد أشارت دراسة Knox"(كنوكس) (1990) أثر البيئة المدرسية على عنف المراهقين لعينة مكونة من (400) مراهق بالمرحلة الثانوية، بين الممارسات العنيفة والبيئة المدرسية،حيث أشارت إلى أن معظم هذه الممارسات مرتبطة بالجو المدرسي السيئ مما ينعكس بصورة سلبية على سلوك المراهقين داخل وخارج المدرسة، كما أشارت الدراسة إلى أهمية تعديل برامج وأنشطة البيئة المدرسية لتكون مؤهلة لإكساب التلاميذ المراهقين أنماط سلوكية سوية.

وحاولت دراسة "Nogaera "(نوجاريا) (1996) الوقوف على علاقة الضغوط المدرسية بسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية،لعينة مكونة من (360) تلميذًا،أكدت نتائج هذه الدراسة على الارتباط القوي بين تعرض التلاميذ للضغوط وممارستهم للعنف في البيئة المدرسية الاجتماعية.(**زينب محمود شقير ،مرجع سابق الذكر ،ص113**).

أما فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في التعرض للضغوط المدرسية، فالمراهقات أكثر تعرضًا للضغوط مقارنة بالمراهقين،وهذا حسب وجهة نظر" طه عبد العظيم حسين "في كون المراهقات لديهن استعداد أكثر للحساسية الاجتماعية والاستجابة للمواقف المزعجة والمؤلمة في حياتهن مقارنة بالمراهقين، كما تلعب التنشئة الاجتماعية دورًا مهمًا في خلق الفارق وذلك منذ مرحلة الطفولة يبذل الوالدان جهودًا لتربية الطفل على التنافس والإنجاز عكس تنشئة الإناث التي تعتمد على الخضوع.(**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر ،ص 203-204**)

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فيما يخص سلوكات العنف، فمعظم الدراسات بيّنت أن الذكور أكثر عنفًا من الإناث، منها دراسة كل "Pettonnnet et Bijor-quist"(بيتونين وبجوركوست) (1996) حيث

كشفت النتائج أن الإناث يظهرن أساليب عدائية غير مباشرة مثل نشر الإشاعات ونبذ الآخرين وأن الصراعات عند الذكور تكون على شكل صراعات عدوانية جسدية عنيفة.(**سمير شيخاني، 2003 ،ص84**) وأيضا هذا ما أثبتته نتائج دراسة قام بها كل من الأستاذ "عبد الكريم قريشي"والأستاذ" عبد الفتاح أبي مولود"حول العنف في المؤسسات التربوية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين الجنسين من التلاميذ لصالح الذكور و لم تختلف هذه الفروق بين المستويين الإعدادي والثانوي وأن ظاهرة العنف تزداد عند البنين أكثر منها عند البنات،حيث قدرت نسبة العنف لدى البنين % 57.25 والبنات لا تتجاوز5.86 %. (**عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبي مولود ،2003،ص30**)

وأسفرت نتائج دراسة قام بها الأستاذ "بشير معمرية "والأستاذ" إبراهيم ماحي" 2003 حول أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي أن الفروق بين الجنسين الطلبة والطالبات،كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في العدوان البدني والعدوان اللفظي والدرجة الكلية لصالح الذكور،حيث حصل الذكور على متوسطات مرتفعة عن متوسطات الإناث في هذه الأبعاد. (**بشير معمرية وإبراهيم،ماحي،2003،ص 345**).

بناءًا على ما سبق ذكره،و بالرجوع إلى الميدان المدرسي الجزائري، نجد أن التلاميذ يعانون الكثير من الضغوطات المدرسية وتزايد السلوكات العنيفة، يؤدي حسبهم إلى انتشار العنف المدرسي،هذا ما يجعلنا نطرح التساؤلات التالية:

-التساؤل العام للدراسة: هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوك العنف لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-التساؤلات الجزئية للدراســـة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا متغير الجنس ؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنةالأولى من التعليم الثانوي تبعا متغير الجنس ؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي، لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي،لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص ؟

II-الفـــرضيات:

– الفرضية العامة :توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

–الفرضية الجزئية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

–الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

–الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

–الفرضية الجزئية الرابعة:توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

III –أهمية وأهداف الدراسة:

1–أهميـــة الدراسة:يعتبر موضوع الضغط المدرسي وعلاقته بالعنف،موضوع نفسي اجتماعي جدير بالدراسة حيث أنه يثير العديد من القضايا الهامة في حياة التلميذ المدرسية وعلاقته بمؤثرات البيئة المدرسية،وكون العنف من المشكلات الأكثر انتشارا وشيوعا، والتي تعيق قدرات التلاميذ فلهذا إن هذه الدراسة تهتم بما يلي:

1–تهتم هذه الدراسة ببحث العلاقة بين الضغط المدرسي والعنف المدرسي لدى التلاميذ الثانوية.

2–تحاول الدراسة معرفة الفروق إن وجدت بين التلاميذ في الضغط المدرسي وفي العنف المدرسي باختلاف متغيرات البحث من حيث (الجنس) ذكور وإناث(والشعب الدراسية)الشعب العلمية والشعب الأدبيـــة.

3–تحاول الدراسة التعرف على العوامل والأسباب المؤدية إلى الضغط المدرسي لدى التلاميذ بالوقوف على مصادره سواء على مستوى الأسرة أو المدرسة أو المحيط الذي يعيش فيه التلميذ.

4-يحاول البحث إبراز الجوانب النفسية والاجتماعية لفئة التلاميذ الثانوية كمراهقين إدراك دورهم في الحياة والعمل على التغلب على الصراعات التي يعيشونها مع ذواتهم أو مع ذوات الآخرين.

5- إن ندرة الدراسات الجزائرية والعربية في تناولها بشكل مباشر علاقة الضغط المدرسي بالعنف المدرسي (في حدود علم الطالبة) توحي بأهمية الدراسة الحالية.

6-وتعتبر السلوكات العنيفة ظاهرة دخيلة على النظام التربوي في الجزائر لما لها من خطورة على المسار التعليمي والتربوي و العلاقات الاجتماعية بين أفراد الجماعة المدرسية ومن هنا تأتي أهمية الدراسة للمساهمة في علاج الظاهرة.

2-أهـــداف الدراسة:

تأتي أهمية هذا البحث في كوُنه من الأبحاث التي تتناول موضوعًا من المواضيع الهامة في حياة التلميذ المدرسية وعلاقته بمؤثرات البيئة المدرسية؛ إذ يسّلط الضوء على تأثير الضغط المدرسي في سلوك التلميذ وتحصيله الدراسي، كما تكمن أهمية البحث في كونه يتعامل مع عينة من مراهقي المجتمع الجزائري؛ أما هدف بحثنا فهو محاولة معرفة ما إذا كان الضغط المدرسي يؤّثر في ظهور سلوكات العنف، عند تلاميذ مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-تهدف الدراسة إلى دراسة العلاقة بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-الكشف عن الفروق بين التلاميذ في الضغط المدرسي وسلوك العنف تبعا لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

IV- تحديـــــد المفاهيـــم الإجرائيـــة:

يعتبر تحديد مفاهيم ومصطلحات البحث العلمي شيئا ضروريًا لما له من أهمية ومكانة متميزة في بناء البحث العلمي وتحديده بدقة، فهو بمثابة الأساس الّذي يسير وفقه البحث، فكّلما اّتسم هذا التحديد بالدقة تمكن الباحث من إجراء بحثه على أساس علمي سليم ، مما يسهل إدراك المعاني والأفكار التي يعبر عنا الباحث و تتضمن دراستنا مفهومان أساسيان لابد من تحديدها إجرائيًا، وهما: الضغط المدرسي والعنف المدرسي.

I-مفهوم الضغط المدرسي

-تعريف الضغط لغة: إن لكلمة"ضغط"عدة معان في اللغة العربية، فيقال ضغطه ضغطا أي غمزه على شيء كحائط أو نحوه، ويقال ضغط الكلام إذا بالغ في اختصاره وإيجازه بحيث يتخلى عن التفاصيل،ومن تصريفات الكلمة ضاغطة مضاغطة أي حين يزاحم أحدهما الآخر ويضيق كلا منهما على الطرف الآخر. **(إبراهيم أنيس وآخرون،1985،ص540-541)**

2-تعريف الضغط المدرسي اصطلاحا: يعرف"طه عبد العظيم حسين" الضغط المدرسي بكونه:حالة من عدم التوازن، تنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية الّتي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية، ويصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية، نفسية وسلوكية سلبية.(**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر ، ص182**)

2-1 مفهوم الضغط المدرسي إجرائيًا: أما الضغط المدرسي إجرائيًا، فهو كل النتائج المتحصل عليها عند تطبيق مقياس "الضغط المدرسي" لـــ "لطفي عبد الباسط إبراهيم"

والضغط المدرسي هو كما تقيسه بنود استبيان الضغط المدرسي لـــ "لطفي عبد الباسط إبراهيم"

والمتكون من09 أبعاد وهي:1-طبيعة العلاقة بين التلميذ وزملاء القسم/ 2- طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس/3- التلميذ والمقررات الدراسية/4- التلميذ وأساليب التقويم/ 5- التلميذ وبيئة الصف / 6-التلميذ وبيئة الصف التلميذ والجو الأسري / 8التلميذ والتفكير في المستقبل/ 9-التلميذ والتأييد الاجتماعي.

2- مفهوم العنف المدرسي:

2-1 تعريف العنف لغة: وذكر"ابن منظور" أن العنف هو بمعنى الخرق بالأمر وقلة الرفق، ليشمل كل سلوك،يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتقريع.(**ابن منظور ، مرجع سابق الذكر ، ص32-33**)

ويقال عنف فلانا بشدة وعنفه وعنف عليه ، واعتنف الأمر بمعنى أخده بالعنف والشدة ، واعتنق الشيء أي ابتدأه واستقبله، جهله وأتاه و لم يكن له به علم ، واعتنف الطعام والأرض يأ كرهما.(**إبراهيم مصطفى، وآخرون، د ت ص631**)

2-2 تعريف العنف المدرسي اصطلاحا:

يعرف"العريني"العنف المدرسي بكونه"كلّ ما يصدر من التلاميذ من سلوك، أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب،وإتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة.(**علي بن عبد الرحمان الشهري،2009 ،ص 14**)

2-3 تعريف العنف المدرسي إجرائيًا:أما العنف المدرسي إجرائيًا فيقصد به مجمل السلوكات العنيفة التي تظهر عبر استعمال مقياس السلوكات العنيفة "للباحث (بيار كوزلين) (Pierre Coslin) للمرحلة الثانوية.

3- مفهوم المراهق المتمدرس:

3-1 تعريف المراهقة:مرحلة انتقالية تتسم باستثارة الغرائز الجنسية،كحب الحركة والاستقلالية وغناء الحياة العاطفية،وهي مرحلة تتطور فيها القدرات العقلية خاصة الذكاء، ويظهر فيها التفكير المجرد وهي مرحلة تكوين علاقات صداقة وعلاقات عاطفية.(**Sillamy**.**N**, **1999**, **P09**)

3-2مفهوم المراهق المتمدرس إجرائيًا: وهي المرحلة التي يتواجد فيها المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي وتجرى عليه الدراسة.

V -حدود الدراسة الأساسية:

ترتبط كل الدراسات الميدانية بثلاثة مجالات جغرافية(مكانية) وزمنية وبشرية ،فالمجال الجغرافي يحدد ويرسم الحيز المكاني الذي أجريت فيه الدراسة، أما المجال البشري فيخص مجموعة الأشخاص الذين يتوزعون داخل هذا الحيز الجغرافي ويمثلون مجتمع البحث، ولا تنفصل هذه الدراسات عن مجال زماني يحدد تاريخ ومدة إجرائه.

5-1-الحدود البشرية:

شملت الدراسة عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، والبال غعددهم (108) تلميذ وتلميذة موزعين على (04) أقسام من السنة الأولى ثانوي من شعبتي (علوم و وآداب).

5-2-الحدود الزمنية :

تم إجراء الدراسة الميدانية وفقا للحدود المكانية الواردة سلفا في شهر أفريل من سنة (2013) ميلادية ،وبالتالي تتحدد هذه الدراسة وما ستسفر عنه من نتائج بالفترة الزمنية السابقة التي طبقت فيها الدراسة.

5-3-الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في مواقف جماعية ،داخل قاعات التدريس في مؤسسة التعليم الثانوي "سيدي اعباز على عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بولاية "غرداية"

الفصل الثـــــاني

الضغط المدرســـــي

تمهيـــــــــــــد

أولا:الضغط النفسي.

I –لمحة تاريخية للضغوط النفسية.

II – تعريف الضغط النفسي.

III – أسبـــــــاب الضغط النفسي.

IV – أنـــــواع الضغط النفسي.

V – النظريات المفسرة للضغط النفسي.

ثانيا:الضغـــط المدرســـي.

I–مفهوم الضغط المدرسي.

II– أعراض الضغط المدرسي.

III– عوامل الضغط المدرسي.

VI– أثار الضغط المدرسي.

V – إستراتيجيات مواجهة الضغط المدرسي.

–خـــــلاصـــــة الفصـــل.

تمهيـــد:

كانت الضغوط المدرسية وما تزال إحدى الموضوعات المهمة التي تشغل بال الكثير من المتخصصين في مراحل التعليم المختلفة، وعلماء النفس على رأس قائمة المهتمين بهذا الموضوع ،وذلك لما يخلفه من آثار سلبية على مستوى أداء المتعلمين متمثلا في الشعور بعدم الرضا عن النتائج الدراسية وما ينجم عنها ، ولا يأتي الاهتمام بهذا الموضوع لمجرد أنه موضوع جيد للبحث، وإنما لكونه واحدًا من حقائق الحياة وثوابتها.

ويرجع الاهتمام بدراسة الضغوط المدرسية في جانب منها أيضًا للتبعات والتكاليف الباهظة التي تسببها هذه الضغوط للفرد والمجتمع على حد سواء ، وفي هذا الفصل نحاول التطرق لأهم المشكلات والعوائق التي تخلق ضغطا للتلاميذ،من خلال كل من :لمحة تاريخية عن مفهوم الضغوط النفسية تعريف الضغوط النفسية،أنواعها،النظريات المفسرة للضغوط النفسية،إضافة إلى الضغط المدرسي والذي تناولنا فيه كل تعريفه،أعراضه والعوامل المؤثرة فيه وآثاره،واستراتيجيات مواجهة الضغوط المدرسية ،وخلاصة للفصل.

أولا: الضغط النفسي.

I- لمحة تاريخية للضغوط النفسية:

اشتق مفهوم الضغوط من اللغة اللاتينية وشاع استخدامه في القرن السابع عشر وهو يعني الشدة والحزن، والبلاء، والقوة، والضغط ، وفي القرنين الثامن عشر ،والتاسع عشر استخدم ليشير إلى القوة ،والضغط والإجهاد ... **(swedsen J, 2005, p 06)**

وتشير الأدبيات إلى ارتباط مفهوم الضغوط تاريخيا بميدان الهندسة، والفيزياء والطب وعلم النفس والصحة النفسية وغيرها من المجالات.(**Lazaros, 1966, p51**) .

حيث بدأ الاهتمام بموضوع الضغط قديمًا، فكان أول من استخدم مصطلح" قرحة الضغط" (ulcère du stress) العالم "سوان" (Swan) عام 1923م،ثم جاء العالم "داروين"(Darwin) عام 1872 م بوصف ميكانيزمات خوف الإنسان والحيوان، وذلك لرد الفعل أمام المواقف الصعبة،وفي عام 1928 م جاء عالم الفيزيولوجيا"والتر كانون"(Walters Canon) الذي يعتبر أول عالم اهتم بمصطلح الضغط والتوازن الداخلي (Homéostasie) وذلك لإبراز كيف يدرك الكائن الحي الخطر في البيئة والاستجابة تكون إما الدفاع أو الهروب، كما يشير إلى أن حدوث الضغط يؤدي إلى انعدام توازن الكائن الحي، وبالتالي يستثار الجسم ويحّفز بواسطة الجهاز(العصبي السمبتاوي) و(الغدد الصماء). (**أحمد نايل الغرير، 2009 ، ص22**).

في عام 1956 م لاحظ العالم"هانز سيلي" (Hans Selye) الذي يعد (الأب لدراسة الضغوط) أن الأفراد بالرغم من اختلاف مصادر الأمراض لديهم، إلا أنّهم يشتركون في الأعراض التي تصف المرض الخاص بكلّ منهم، ما جعل"سيلي"(Selye) يطلق مصطلح الضغط. (**swedsen J, 2005, p10, 11**)

وأشار"سيلي" أيضا عام (1975) إلى أن الضغط استجابة محايدة للجسم ، لأي مطلب يقع عليه، فكان مفهوم الضغط(مثله في ذلك مثل الاستثارة) ،وهو استجابة فسيولوجية محايدة لبعض أنواع من المثيرات وقد تكون هذه المثيرات أحمال بدنية مرتفعة الشدة أو قد تكون بعض أنواع من المواقف المهددة للفرد كموقف المنافسة.(**ماجدة بهاء الدين، 2008 ،ص20**)

وفي عام 1966 م أكد العالم"لازاروس" (Lazaros) وجود تداخل بين الضغط النفسي والقلق الذي يعتبر كنتاج للضغط النفسي، إذ أن هناك علاقة ثنائية بين الفرد والبيئة فبالنسبة له الضغط،عبارة عن نتاج لعملية تقييم المواقف المهددة (**Boudarene, 2005, p 02**)

وترى الدراسات أن مصطلح الضغوط يبدو مشتقا من الكلمة الفرنسية اللاتنية (Déstresse) التي تشير إلى معنى الاختناق والشعور بالضيق أو الظلم أو الكرب، أو الأسى، وتحولت في الانكليزية إلى" Stress" التي أشارت إلى معنى التناقض، في عام 1993 م أرجع العالم سميث" (Smith) أصل كلمة "ضغط" (Stress) إلى الكلمة اللاتينية(St ictus) وهي تعني الصرامة،أما ضمنيًا فهي تدل على الشعور بالتوتر وإثارة الغضب. (**طه عبد العظيم حسين، 2006 ، ص17**)

II –تعريف الضغط النفسي :

1–تعريف الضغط لغة:

لكلمة "الضغط" عدة معان في اللغة العربية ، فيقال ضغطه ضغطا أي غمزه إلى شيء كحائط أو نحوه ويقال ضغط الكلام إذا بالغ في اختصاره وإيجازه بحيث يتخلى عن التفاصيل ،ومن تصريفات كلمة ضاغطة "مضاغطة" أي حين يزاحم أحدهما الآخر ويضيق كل منهما على الطرف الآخر ،ومن المعاني التي تدل عليها كلمة ضغط وتصريفاتها ما له علاقة بالقضايا المادية أو في قضايا الطب ،فيقال ضاغطة أي آلة ضاغطة كالتي يضغط بها القطن وغيره ،ويقال ضغط الدم وهو ما يحثه الدم من أثر على جدار الأوعية . (**ابن منظور، مرجع سابق ذكره، ص257–258**).

أما الدلالة اللغوية لكلمة "ضغط"في المجال الإنساني فهي تعني الضيق والقهر والاضطرار كما أنها تعني الزحمة والشدة والمجاهدة بين الدائن والمدين،كما أن من معاني هذه الكلمة الدلالة على الرجل الضعيف في رأيه مما يؤثر على علاقته ووضعه مع الآخرين.(**إبراهيم أنيس وآخرون ،1985،ص540–541**)

وقد اختلف الباحثون حول مفهوم وتعريف الضغوط فمنهم من نظر إليها على أنها مثيرات أو منبهات "stimuli"ومنهم من تعامل معها باعتبارها استجابات "resposes"ومنهم من نظر إليها في ضوء العلاقة بين المثيرات والاستجابات(**جمعة يوسف،مرجع سابق الذكر، ص169**).

ويرى البعض حلا لهذه المشكلة أن نكون أكثر دقة في استخدامنا للمصطلحات، فنستخدم الضواغط أو مثيرات المشقة عندما نتحدث عن أسباب الضغوط أو مصادرها، وكلم ة الضغوط عندما نتحدث عن الاستجابة لهذه الضغوط. (**يوسف مخائيل أسعد، ب س، ص166**)

2–تعريف الضغط النفسي:يعتبره علماء النفس مرض خفي ، يمكن أن يؤثر في الفرد أو في المؤسسة ،أو في العاملين بها، للدرجة التي لا يمكن عندها الاستمرار في تجاهله، وظاهرة الضغوط لا تختلف كثيرا عن بقية الظواهر النفسية كالقلق و الإحباط والعدوان، كما أن الضغوط لا تكون دائما على نحو سلبي ،فمحاولة الهروب منها تعني بوضوح نقص فعاليات الفرد وإخفاقه في الحياة.(**بشرى إسماعيل،2004،ص30–31**)

يّتفق كل من العالمين" لازاروس وفولكمان "(Lazaros et Folk men) على تعريفًا واحد للضغط النفسي وذلك في عام 1984 م، وهو"تسوية خاصة بين الفرد والمحيط، أين يقدر من قبل الفرد على أّنه يفوق مصادره ويهدد راحته". **(Lazaros et Folk man, 1984, p19)**

في حين العالم"جوردن"(Gorden) عام(1993)يعرف الضغط على أنه الاستجابات النفسية والانفعالية الفيزيولوجية للجسم، اتجاه أي مطلب يتم إدراكه على أنه تهديد رفاهية وسعادة الفرد، وهذه التغيرات تقوم بإعداد وتأهيل الفرد للتوافق مع الضغوط".(**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر، ص20**).

أما الضغط حسب"كوهن" (Cohen)عام (1998) فهو:العلاقة الموجودة بين الفرد والبيئة، إذ تفوق هذه البيئة و تتجاوز قدراته التكيفية ،مما يؤثرعلى صحته الجسمية والّنفسية مع إدراكه بعدم القدرة على مواجهة المواقف التي تتطلب استجابة فعالة.(**بشرى إسماعيل، مرجع سابق الذكر، ص41**)

ويشير "**محمد الصيرني**" عام **2008 م** إلى أن الضغط النفسي عبارة عن":نظام التكيف العام لجسم وعقل الإنسان عند مواجهته لمثيرات بيئية.(**محمد الصيرني، 2008** ،**ص42**) معناه أن الضغط عبارة عن مدى قدرة الفرد على التأقلم أو التكيف مع المثيرات الخارجية.

يعرف "**جرينبرج**" الضغوط بأنها رد فعل فسيولوجي وسيكولوجي وعقلي ناتج عن استجابات الأفراد للتوترات البيئية والصراعات والأحداث الضاغطة.(**فاروق السيد، 2001، ص155**)

III – أسباب الضغط النفسي:

حاول العديد من الباحثين الذين اهتموا بأسباب الضغط والعوامل المؤدية لحدوثه فوجدوا أن أسبابه عديدة، منها البيئية، الطبيعية، النفسية، الاجتماعية، الأكاديمية.

3 –1–الأسباب البيئية:

يمكن أن تكون سببًا من أسباب حدوث الضغط مثل"الغلاف الجوي، درجة الحرارة والبرودة، الضجيج والأضواء، كما يمكن أن تكون الأماكن الضيقة عاملا من عوامل حدوث الضغط الّنفسي".(**سمير شيخاني، 2003،ص26**)

3–2– الأسباب النفسية: وتتمثل هذه في الإحباطات والصراعات اللاشعورية داخل شخصية الفرد ونقص تقدير الذات كما أن القلق والاكتئاب يعتبر من مصادر الضغط.(**طه عبد العظيم حسين ،مرجع سايق الذكر ص39**)

3-3- الأسباب الاجتماعية:وهي الخلافات الأسرية،كالطلاق أو فقدان أحد أفراد العائلة،أو الصراعات الاجتماعية بين الأفراد.(**حسن مصطفى عبد المعطي، 2001، ص60**)

3-4-الأسباب الثقافية:

وهي الانفتاح على الثقافات الهدامة، دون مراعاة الأطر الثقافية والاجتماعية القائمة في المجتمع،كما يمكن أن يكون سوء التكيف مع السياق الثقافي الجديد، مصدرًا لحدوث الضغط،كصعوبة التأقلم مع اللغة، العادات والتقاليد. (**عبد الرحمان عبد السلام جامل،200 ، ص106**).

3-5-الأسباب الأكاديمية: وتتمثل في صعوبة المناهج وعدم مراعاتها لمبدأ الفردية بين التلاميذ إلى جانب طرائق التدريس التقليدية وكذا نظم الامتحانات والتقويم.(**أحمد نايل الغرير، مرجع سابق الذكر،ص 31**) وعليه يمكن القول إن أسباب الضغوطات الموجودة حولنا متنوعة وعديدة فمنها "بيئية ،نفسية،اجتماعي حيث تتمثل البيئية في المتغيرات الطبيعية كالبرودة والحرارة، وكذا الكوارث الطبيعية،أما الاجتماعية فمنها الطلاق والانفصال،في حين الأسباب النفسية تتمثل في الصراعات الّنفسية التي يتعرض إليها الفرد.

IV - أنواع الضغط النفسي:

ويقسم (موراي) الضغوط إلى نوعين:ضغوط ألفا وضغوط بيتا.

النوع الأول:يسمى بضغوط ألفا Alpha press وهي الضغوط كما هي موجودة في الواقع الموضوعي في بيئة الفرد.

النوع الثاني: ويسمى بضغوط بيتا Beta presse وهي الضغوط كما يدركها الشخص أي الظاهر .(**داود والعبيدي، 1990،ص219**).

و يمكن للضغط الّنفسي أن يحدث نتيجة تعرض الفرد لمواقف حادة،منها ما يعبر عن حالة التكيف ومقاومة الجسم له، ومنها ما يعبر عن حالة التعب والإنهاك، ويمكن أن نميز بين نوعين أخرين من الضغط الّنفسي وهما:

أ-الضغط الإيجابي التكيفي:

يشير"**سي موسي**" إلى أن الضغط الإيجابي يجعل الجسم في استعداد للفعل، هذا إضافة إلى قدراته العقلية التي يتم توجيهها نحو تقييم الخطر وتقويمه وكذا تسخير الإمكانات لمواجهتها. (**سي موسي عبد الرحمان، 2002 ص80**)

ويضيف "**محمد"قاسم**" قوله إن الضغوطات البسيطة تساعد الفرد على الأداء والإنجاز وزيادة الكفاءة لأنّها بمثابة حافز للنشاط، فللضغط دورٌ فعالٌ في جعل الإنسان يبدع ويخترع مع القيام بأعمال مفيدة.(**محمد قاسم، 2001 ، ص115**).

إذًا الضغط النّفسي الإيجابي يمثل قدرة الفرد في التحكم في مصادر الضغط فبوجود درجة من الضغط والتوّتر يعمل الفرد بشكل منتج، ويساعده هذا على حل المشكلات.

ب- الضغط السلبي: هو الضغط الذي يسبب للفرد ألمًا وحزنًا، وهو سبب في ظهور اضطراب في الاتزان النّفسي،كما هو عامل من عوامل ظهور اضطرابات أخرى،كالاضطرابات الهضمية،أو جلدية.(**سمير شيخاني، مرجع سابق الذكر، ص30**)

V - النظريات المفسرة للضغط النفسي:

اختلفت النظريات التي اهتمت بدراسة الضغط النفسي، طبقا لاختلاف الأطر النظرية التي تبنتها، وانطلقت منها على أساس أطر فسيولوجية أو نفسية أو اجتماعية كما اختلفت هذه النظريات فيما بينها بناء على ذلك من حيث مسلمات كل منها ،ومن أجل تقديم فهم أوسع للضغوط النفسية لا بد من إبرز النظريات التي فسرت هذه ظاهرة التي تعد من الظواهر الإنسانية المعقدة، والتي تتجلى في مضامين بيولوجية ونفسية واجتماعية ومهنية ودراسية، مما أدى إلى تعدد النظريات التي فسرت هذه الظاهرة الشائعة،ومن هذه النظريات ما يأتي:

5-1- نظرية المواجهة أو الهروب والتركانون (Walter Cannon) 1932:

تعد هذه النظرية من أوائل النظريات التي اعتمدت الجوانب الفسيولوجية أو البيولوجية في تفسير ودراسة الضغوط النفسية ، على يد صاحبها العالم الفسيولوجي والأستاذ بجامعة هارفارد (**والتر كانون**) (Walter canon) عام "1932"،أثناء دراسته للكيفية التي يستجيب بها كل من الإنسان والحيوان للتهديدات الخارجية حيث وجد أن هناك عدداً من الأنشطة التي يقوم بها الكائن الحي والتي تستثير الغدد والأعصاب لكي تهيأ الجسم لمقاومة الخطر، أطلق عليها أعراض المواجهة –الهرب. (**علي عسكر،2002، ص33-34**).

ويعد (كانون)"1932"من أوائل الذين استخدموا مصطلح الضغوط النفسية والذي يعني به"رد الفعل في حالة الطوارئ"، واستخدام كلمة الضغوط وربطها بتجاربه المختبرية في الهرب ورد فعل الهرب، فوصف البشر والحيوانات بأنهم واقعون تحت الضغوط وذلك من خلال ملاحظة ردود فعل "الغدة الكظرية"،و"الجهاز العصبي السمبثاوي"في مواقف البرد أو الحاجة إلى الأوكسجين.(**السلطاني، مرجع سابق الذكر،ص18**)

وتؤكد هذه النظرية أن الحياة البشرية تجلب معها العديد من الأحداث الضاغطة المرغوبة وغير المرغوبة والتي قد تهدد الحياة مما يفرض على البشر مقاومة هذه الأحداث آو الهروب بعيدا عنها . (**محمد قاسم، مرجع سابق الذكر،ص 120**).

وتستند هذه النظرية إلى مفهوم (الاتزان) الذي يعبر عن فعالية الجسم، من اجل المحافظة على استقرار خصائصه الأساسية ويمثل مفهوم الاتزان العامل الأساسي في قدرة الإنسان والحيوان على مقاومة العوامل الضاغطة، واستخدم (كانون) مصطلح الضغوط "**Stress**" للدلالة على تلك الأحوال الداخلية والخارجية التي تؤثر في عملية الاستقرار آو الاتزان الداخلي كالبرودة وفقدان الدم ونقص السكر في الدم وغيرها من الأحوال. (**محمد رمضان القذافي،1998 ، ص184**)

ويرى كانون أن الكائن الحي يستطيع مقاومة الضغوط عندما يتعرض لها بمستوى منخفض، أما الضغوط الشديدة آو الطويلة الأمد فيمكن أن تسبب انهيار الأنظمة البيولوجية التي يستخدمها جسم الكائن الحي في مواجهةتلك الضغوط. (**سمير شيخاني، مرجع سابق الذكر،،ص 34**)

5-2- نظرية أعراض التكيف "هانس سيلي"(Hans Selye) عام 1956: تستند نظرية سيلي Selye (1956) في فهم الضغوط إلى نموذج التنبيه –الاستجابة Stimulus –réponse والتي فسر بموجبها علاقة المرض بالضغوط، فأشار إلى أن الضغوط تسبب تغيرات في التركيب الكيميائي والبنائي للجسم.(**عبد الرحمن سليمان الطريري ،1994،ص79**)

فمنذ أكثر من نصف قرن "1956" قام العالم الكندي هانز سيلي Hans Selye بإجراء العديد من البحوث في موضوع الضغوط، ويعد"Selye " الرائد الأول الذي قدم مفهوم الضغوط إلى الحياة العملية و بسبب كون سيلي عالم غدد وطبيب اختصاص في دراسة الإفرازات الهرمونية لغدد الجسم فقد جعل من الضغوط مفهوما أساسيا في مجالي الطب وعلم النفس واعتبر الضغط مفهوما فسيولوجيا له جذور لعمليات بايولوجية تحدث داخل الكائن. (**علي عسكر،مرجع سابق الذكر، ص41**).

ويعرف"سيلي" (Selye) الضغط بأنه رد فعل غير محدد، ويظهر عند تعرض الكائن الحي إلى العوامل الضاغطة التي تصنف إلى ثلاث أصناف هي:

1 -عوامل الضغط النفسي-الجسدي: مثل الأصوات المزعجة، أو الجروح، أو الحوادث.

2 -عوامل الضغط النفسي:مثل القلق والأخطار (وخاصة ما يهدد الحياة منها)والوحدة...الخ.

3-عوامل الضغط الاجتماعي:مثل الظروف الحياتية المعيشية الصعبة والخلافات العائلية والعزلة الاجتماعية ...الخ

وتنطلق من هذه النظرية مسلمة وهي أنها ترى أن الضغط متغير غير مستقل وهو استجابة لعامل ضاغط (**Stresser**) يميز الشخص على أساس استجابته للبيئة الضاغطة ، فهناك استجابة أو أنماطا معينة من الاستجابات يمكن الاستدلال من خلالها على أن الشخص يقع تحت تأثير بيئي مزعج (**عثمان السيد فاروق، مرجع سابق الذكرص97**).

ويعتقد "سيلي"بأن للجسم قدرة محددة على التحمل ومقاومة الضغوط، وبزيادة الضغط يحدث الاستنزاف والإعياء وقد يموت الفرد ، لذا فهو يصف استجابة الجسم لهذه التغيرات أو الضغوط من خلال ما أسماه أعراض التكيف العام وتعرف اختصارا (G.A.S). (**علي عسكر، مرجع سابق الذكر،ص45**).

وقسم "**سيلي**" الضغوط إلى ثلاثة مراحل هي:

5-1-1مرحلة الاستجابة الانذارية أو رد الفعل الإنذاري:

تبدأ هذه المرحلة باستجابة الكائن الحي لأي موقف ضاغط ،نفسي أو جسدي يفاجئه، ويمنعه من التفكير واستحضار القدرات أو الخبرات السابقة إذ تتناقض المقاومة الفسيولوجية ، ويتعرض الفرد لبعض التغيرات الجسمية والبيوكيماوية ،والتي تتشابه مهما اختلفت أو تنوعت المواقف الضاغطة ، وتضمن الاستجابة الانذارية إثارة الجهاز العصبي وإفراز بعض الهرمونات كهرمون الأدرينالين الذي يعمل على زيادة نبض القلب، وسرعة التنفس وزيادة تدفق الدم لعضلات الجسم، حتى يتمكن الفرد من مواجهة الموقف الطارئ،ويعتقد سيلي Sely أن الموت يمكن أن يحدث أثناء هذه المرحلة إذا كان الضغط النفسي شديدا جدا.(**شريف ليلى، 2002،ص126**).

5-1-2- مرحلـــــة المقاومـــة:

تأتي هذه المرحلة في حال استمرار عوامل الضغط فيحاول الجسم تعبئه قدراته كافة لمواجهة هذه العوامل والتكيف معها فتختفي الاستجابة الإنذارية ويبدو الجسم وكأنه عاد لحالته الطبيعية، وتتم المقاومة من خلال النشاط الزائد للغدد الصماء وبعض أجهزة الجسم، كجهاز الدوران، والتنفس، والجهاز الهضمي والجلد والعينان.(**حسن مصطفى عبد المعطي،مرجع سايق الذكر، ص135**)

كما أكد"**كوركن**" (**Corkin**) **2000** أن استمرار الضغط النفسي ولفترة طويلة يسبب نقصا في طاقة الفرد مع الشعور بالإرهاق، مما يجعل الفرد مستعدا للانتقال إلى المرحلة التالية من الضغوط النفسية وهي مرحلة الاستنزاف. **(Corin, 2000, p 33)**

5-1-3- مرحلة الاستنزاف أو الإنهاك: يصل الكائن الحي إلى هذه المرحلة عندما يكون العامل الضاغط من الشدة والاستمرارية بحيث يتجاوز قدرته على التكيف مما يؤدي إلى استنزاف مقاومة الجسم عموما

وتتوقف إعادة بناء الأنسجة ويصاب الفرد بالهزال وتصاب كثير من الأنسجة بالعطب فيصبح عاجزا وتظهر عليه علامات الإنهاك بشكل تدريجي وتنتهي المقاومة وينهار، وهنا يظهر الجسم ثانية أعراضا مشابهة للتي ظهرت في المرحلة الأولى وبصورة أشد وأخطر الأمر الذي يكون تهديدا مباشرا للفرد وبيئته النفسية، وإذا لم يستطيع الكائن السيطرة على العرض الضاغط وتخفيف حدته فقد يتعرض إلى الموت **(Selye ,1983,p4-6)**

ومنه فإن نتائج هذه المراحل الثلاث التي أجراها سيلي على الحيوان وصاغ نظريته في ضوئها تنطبق على الإنسان، فهناك دلائل كثيرة تؤكد مرور الإنسان بهذه المراحل عند التعرض الشديد والمستمر للضغوط.(**أحمد نايل الغرير، مرجع سابق الذكر ، ص39**) .

5-3- النظرية المعرفية:

5-3-1- نظرية التوافق بين الشخص والبيئة للازاروس(Lazaros) عام1981:

تركز نظرية "**لازاروس** "على دور التفاعل بين الفرد والمحيط، وعلى التداخل بين كل العوامل المتعلقة بالظاهرة، بالإضافة إلى العمليات العقلية والمعرفية التي يستعملها للفهم والتحكم في الظاهرة، وتحديد المؤثرات والأساليب التي يجب استعمالها.(**علي عسكر،مرجع سابق الذكر، ص47**)

فحسب "**لازاروس**" **Lazaros**" يتعامل الفرد مع وضعية الضغط من خلال ما يسمى"**التقدير المعرفي**" إذ يقدر الفرد من خلاله الطريقة التي يستطيع بها الفرد مواجهة الموقف الضاغط، فنجد الشخص عند تعرضه لأي ضغط يقوم بتقييم أولي سريع، وبعد التقييم الأولي يقوم بالتقييم الثانوي أين يقارن المنتظر من الوضعية ثم درجة و نوع المجهودات اللازمة لمواجهة الموقف.(**عثمان فاروق السيد، مرجع سابق الذكر، ص100**)

ويرى لازاروس أن الأحداث والمثيرات والمواقف قد تكون ضاغطة لدى شخص في حين أنها عادية عند شخص أخر.(**أحمد سلامة وآخرون, 1973،ص 54**)

وهذا يفسر الاختلافات الفردية في الاستجابة للضغط. ، ووفقا لنظرية "لازاروس"،فإن هناك ثلاث مصادر أساسية مسببة للضغوط، هي:

***المصدر الأول:**ويشمل الأحداث المفاجئة والقوية ، والتي تؤثر في أعداد كبيرة من أفراد المجتمع،كالحروب والكوارث الطبيعية وتردي المستوى الاقتصادي.

***المصدر الثاني:** ويشمل أحداثا مشابه لإحداث المصدر الأول في كونها مفاجئة وقوية إلا أنها تختلف عنها من حيث تأثيرها على عدد قليل من الأشخاص ومنها أحداث المرض والفشل والوفاة.

المصدر الثالث: ويشمل المشكلات اليومية المستمرة والمزمنة والتي يكون الفرد خلالها متوافق مع البيئة بمستوى معين ولكنه يعاني من تأثير بعض المشكلات النفسية لفترة طويلة من الوقت ، كالمشكلات الزوجية آو مشكلات العمل والدراسة وغيرها.(**العبادي، المرجع السابق، 21**).

ومنه فإن تعرض الفرد للعوامل الضاغطة يمر بثلاث مراحل حسب رأي لازاروس هي:

1 –التعرض للعوامل الضاغطة:أن الأفراد يتعرضون لنوعين من العوامل الضاغطة، هلم:

أ –**المتطلبات البيئية**: وهي تشمل الأحداث الخارجية(الأسرية والاجتماعية والاقتصادية) التي يواجهها الفرد في حياته وتتطلب منه التوافق معها.

ب–المتطلبات الشخصية: وهي تشمل طموحات الفرد وأهدافه وقيمه والفعاليات التي يسعى لتحقيقها خلال حياته مثل تحقيق مستوى دراسي مرتفع.

2– تقويم وتقدير الموقف الضاغط :لقد أكد"لازاروس"على أهمية إدراك وتقويم الموقف بوصفه موقفا ضاغطا من قبل الفرد نفسه، وقد أشار إلى وجود مرحلتين لتقييم الموقف الضاغط، هما:

أ–**التقويم الأولي أو الابتدائي**: يشير إلى إصدار الفرد حكما معينا حول نوع الضغط ودرجة تهديده، فقد يقيم الفرد الموقف الذي يتعرض له على انه سلبيا أو ايجابيا، شديدا أو ضعيفا، ضارا أو غير ضار...الخ.

ب – التقويم الثانوي:بالرغم من أهمية التقويم الأولى إلا أن التقييم الثانوي يكتسب أهمية اكبر لدى "لازاروس" وجماعته، إذ يحدد الفرد في التقييم الثانوي مصادر التعامل مع المواقف الضاغطة وحرية الاختيار والتقييم، حيث يتم تقييم طرق التعامل المتاحة ونتائج اختيار أي منها واحتمال نجاحها.(**الأميري، 1998، ص 23**)

كما أن مرحلتي التقييم (الأولى والثانوي) تتأثران بعدد من العوامل منها طبيعة المواقف الضاغطة –خبرات الفرد السابقة–خصائص الفرد الشخصية –مستوى ذكاء الفرد–تقييم الفرد لإمكانياته ...الخ. (**بدرة معتصم ميموني ، 2006، ص 45**)

2– المواجهة أو الاستجابة للضغوط:وهي المرحلة الأخيرة في عملية التعرض للضغوط، وفيها يحاول الفرد اختيار احد البدائل المتاحة (الفسيولوجية، المعرفية، السلوكية) بهدف التخلص من تأثير الموقف الضاغط.

3-2-2– نظرية"أليس" (Ellis) و"باك" (Beeck):

يؤكد"باك" (Beek)أن سلوك الفرد يتحدد بالطريقة التي يدرك بها الواقع والمحيط وأن ردود الفعل الانفعالية ناتجة عن النّظام المعرفي الداخلي وأن عدم الاتفاق بين الداخل والخارج يؤدي إلى الاضطرابات

الّنفسية، أما "إليس" فيقر أن سلوك الفرد يتحدد بالاعتقادات والأفكار غير المنطقية، استنادًا لتعليم خاطئ يلقنه إياه الوالدين والمحيط. (**فيصل محمد خير الزراد،2000 ، ص48**).

4- النظرية النفسية الاجتماعية:

من روادها"هولمس"(Holmes) و"ريتشارد" (Richard) وهما يقران بالتفاعل القائم بين الفرد والبيئة ذلك كون البيئة عنصر فعال قد يؤدي إلى حدوث اضطرابات نفسية،ومن هذا المنطلق يبين ريتشارد و هولمس (Richard et Holmes)أن المرض يتفاقم من خلال أوقات التغيرات العنيفة للشخص، هذا ما يؤكده أيضًا"مستيرتا" (Miesterta) 2000م بقوله إن الضغط الّنفسي الحاد يكون نتيجة للأحداث المفاجئة في حياة الفرد مما يحدث أزمة، ينتج عنها آثار عديدة.(**محمود عبد الحليم منسي :عفاف بنت صالح محضر، 2001، ص170**)

5-4 - النظريـــة السلوكيـــة:

يؤكد أنصار المدرسة السلوكية التقليدية على عملية التعّلم، إذ يركزون جلّ اهتمامهم على دور البيئة في تشكيل شخصية الفرد، ومن رواد هذه النظرية"باندورا"(Bandoura) و"سكينر"(Skinner) 1980م حيث يرى "سكينر" (Skinner)أن التعّلم أحد المكونات الرئيسية في حياة الفرد، فحينما تفوق شدة الضغوط قدرتهم على المواجهة فإّنهم يشعرون بتأثيرات تلك الضغوط. (**طه عبد العظيم حسين،مرجع سابق الذكر،ص63**)

أما السلوكيون الجدد أمثال"باترسون"و"هارولد" فيقران أن الضغط يحدث نتيجة دافع متعلم ونتيجة لأساليب التنشئة الاجتماعية،كما يؤكدان على أثر التعّلم سواء الثقافي أم الاجتماعي، على نمو الفرد واستجاباتهم للمواقف الضاغطة.(**سامي محمد ملحم،2000،ص 136**)

6-5- نظرية التحليل النفسي:

اهتم المحللون النفسيون بالاضطرابات السيكولوجية و قدموا نظريتهم في التحليل النفسي التي ركزت على مراحل النمو، لتقدم تغيرات لكل اضطراب من الاضطرابات السيكوسوماتية ، وقدم سنة 1950 عدة بحوث في هذا الميدان ويرى بأن التوترات والشدائد في نظام واحد لها نتائج وعواقب مرضية تعود إلى النظم و الأجهزة الأخرى في الجسم.(**عمار كشرود،1995،ص303**)

و حسب Axcender فإن القلق و الخوف اللذان يحدثان هما نتيجة لصراعات حادة في حياة الإنسان يمكن أن يعبر عنها ليس فقط عن طريق مشاعر ذاتية بعد الراحة، بل أيضا عن طريق تعبيرات في العمليات

الفسيولوجية، وعندما تكون استجابات الجسم لمصادر توالد الضغط غير مناسبة أو ملائمة، فإنه قد تظهر تلك العمليات الفسيولوجية الأساسية التي يمكنها أن تشمل في عدد الكريات الحمراء داخل الجسم و زيادة في إفراز الأدرينالين و كذلك زيادة في كمية سكر الدم.(**عمار كشرود،مرجع سابق الذكر،ص309**)

من جهة نظر التحليل النفسي تصف الاضطرابات السيكوسوماتية والفسيولوجية معينة أنها ناتجة عن حالات انفعالية معينة.

أ–زيادة ضغط الدم:يعاني الفرد من الشعور بالتهديد المستمر و كبت الغيظ وعدم الشعور بالأمن مما يؤدي بالقلق والعدوان.

ب – الصداع النصفي:يعاني الفرد من الرغبة الجامحة والملحة في الوصول إلى حد الكمال وبذل الجهود و لا يرضى إلا إذا تحققت أهدافه بدرجة عالية.

ج – الالتهابات الجلدية:يشعر الفرد بالصداع المتضمن العدوان على الآخرين و الشعور يتخلى الآخرين عنه و معاملتهم الغير عادلة، و الشعور الشديد بالذنب و عدم الأهلية مع تقديره المنخفض لذاته.(**كمال محمد عوضة،1996،ص91**)

د – قرحة المعدة:وأساس هذه القرحة يعود إلى الوقت الذي كان يواجه فيه الطفل المشاكل المتعلقة بعملية التغذية، و سلوك الأم الرافض الذي خلق مواقف انفعالية مؤلمة لدى الطفل، و رغبة الطفل في الاستقلال في الوقت الذي يرفض فيه عجزه ضرورة الاعتماد على الأم، و يبدأ يظهر الصداع بين الاعتماد والاستقلال في مراحل النمو الأول ويستمر ذلك إلى الكبر ومن هنا تظهر قرحة المعدة.

5–7–نظرية "تشارلز سبيلبرجر"(Tcharlez Speilberger(1990):

يعتبر فهم نظرية "سبيلبرجر" يف القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط تلفد أاقم نظريته يف القلق ىلع أاسس التمييز بين نوعين من القلق امهم القلق كحالة والقلق كسمة،ويشير إلى أن للقلق شقين هما: سمة القلق أو القلق العصابي أو القلق المزمن، وهو لعتسداد طيعيب أو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد أساساً ىلع الخبرة الماضية، أما القلق كحالة أو القلق الموضوعي والموقفي يعتمد أساساً ىلع الظروف الضاغطة ، وهيلع إفن "سبيلبرجر" يربط بين الضغط والقلق كحالة ويعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبب لحالة القلق ويستبعد ذلك عن القلق كسمة حيث يكون من سمات شخصية الفرد القلق أصلا، يف الإطار المرجعي لنظريته أتهم

بتحديد طبيعة الظروف البيئية الضاغطة و يميز بين حالات القلق الناتجة لمهنة وسفير العلاقات لمهنية وبين ميكانزمات الدفاع التي عاستد يلها تجنب تلك النواحي الضاغطة (كبت-إنكار-إلقسط)،أو تستدعي سلوك التجنب بالهروب من المواقف الضاغطة ، ويميز"بليبسرجر"مفهوم الضغط ومفهوم القلق، لافلقلق تيلمة لمعفنلية يشتر إلى تتابع الالبلجتست المعرفية السلوكية التي تحدث كرد عفل لشكل ما من أشكال الضغوط وبتدأ بواسطة مثير خارجي ضاغط، كما يميز بين مفهوم الضغط ومفهوم التهديد، تملكة ضغط تشير إلى الاختلافات يف الظروف البيئية التي تتسم بدرجة ما من الخطر الموضوعي ، أما كلمة تهديد يشتفر إلى التقدير والتفسير الذاتي .(**اهرون توفيق الرشيدي، 1999، ص 55-54**)

ثانيا: الضغـــط المدرســـي:

يعتبر مصطلح الضغط المدرسي من المصطلحات الحديثة النشأة في علوم التربية عامة وفي علم النفس خاصة وهو يعني الضغط والضيق الذي يتعرض له التلميذ داخل المدرسة،حيث أضحى التلاميذ يعيشون ويتخبطون في مشاكل وصراعات في المؤسسات التعليمية والتربوية..

I- مفهوم الضغط المدرسي:

1-1-تعريف "طه عبد العظيم حسين"(2006):

يرى أنَ الضغط المدرسي هو"حالة من عدم التوازن، وتنشأ لدى التلميذ عندما يقارن بين المواقف البيئية التي يتعرض لها، وبين ما يملك من إمكانات ومصادر شخصية واجتماعية يصاحب تلك الحالة أعراض فسيولوجية نفسية وسلوكية سلبية.(**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر ، ص182**)

1-2- تعريف لطفي عبد الباسط إبراهيم:

يشير إلى أن الضغط المدرسي عبارة عن ظاهرة سيكولوجية متعددة الأبعاد تنتج عن مختلف العلاقات الّنفس اجتماعية، والظروف البيئية الّتي يتفاعل معها التلميذ ويدركها على أّنها مصدر للتوّتر والقلق النفسي. (**لطفي عبد الباسط إبراهيم،2009 ، ص 03**)

1-3-تعريف الباحث الفرنسي"بيلي" "Pilet" (2009):

فلقد أخذ توجهًا آخرًا في تعريفه للضغط المدرسي،إذ يذهب إلى أن الضغط المدرسي يعتبر حالة القلق العابرة، التي يمر بها التلميذ داخل المتوسطة والثانوية، إثر وقوع حادث داخل هذه المؤسسات،كوفاة أحد

التلاميذ أو العاملين فيها، أو وجود مشكلات علائقية بين التلاميذ فيما بينهم، أين يحاول التلميذ المواجهة، لكن إمكاناته لا تسمح.(**Pilet .j–l, 2009, p 11**)

1–4–في حين تعرف الباحثة"زينب بدوي(2002) :

الضغط المدرسي بكونه قوى خارجية أو مشكلات تنبع من بيئة التلميذ الخارجية، أسرية أكانت أم مدرسية، يخلق نتيجة لعدم مقدرة التلميذ مواجهته لهذه المشاكل.(**زينب بدوي، 2002 ، ص 15**)

1–5– تعريف الضغط المدرسي عند السلطاني:

بأنه المواقف أو المشاكل التي يتعرض لها المراهق في المدرسة وتسبب له الضيق أو التوتر .(**السلطاني، مرجع سابق الذكر، ص 101**).

1–6– تعريف الأميري:

بأنه مجمل الأحداث والظروف التي تواجه الفرد في حياته الدراسية وتسبب له ضيقا وعدم الراحة.(**الأميري، مرجع سابق الذكر، ص 230**).

ونستخلص من التعريفات السابقة أن الضغط المدرسي هو عبارة عن المواقف والأحـــداث والظروف المزعجة التي تواجه الفرد في حياته الدراسية، وفي مختلف المراحل الدراسية وذلك لعدم ملائمة مطالب المحيط الذي يعيش فيه هؤلاء التلاميذ وقدراتهم وإمكاناتهم، وتسبب له الضيق والتوتر وتكون عبئا عليه"

II- أعراض الضغط المدرسي:

أوضحت العديد من الأبحاث النفسية والقراءات التربوية ،أن أعراض الضغط المدرسي متعددة وكثيرة وتبدو بعدة أشكال منها الفيزيولوجية ،السلوكية والانفعالية.

2-1- الأعراض الفيزيولوجية:

وتتجلى الأعراض الفيزيولوجية الناجمة عن الضغوط في التوتر على مستوى العضلات،والصداع، ألام في المعدة، وغيرها من الأعراض التي تظهر لدى التلاميذ.**(Pilet-l, 2009, p19)**

2-2- الأعـــراض السلوكيـــــة:

وتتمثل الأعراض السلوكية في العدوانية،الانسحاب مع الهروب من المدرسة والمشاغبة مع الأقران، كما يمكن كذلك أن تظهر اضطرابات في النوم والأكل.

2-3- الأعراض النفسيـــــة:

أما الأعراض النفسية للضغوطات المدرسية فتتمثل في الوساوس، انخفاض تقدير الذات، نقص الثقة بالنفس والغضب .(**طه عبد العظيم حسين،مرجع سابق الذكر،ص168**)

2-4- الأعراض الانفعاليـــــة:تظهر أعراض الضغوطات المدرسية من الناحية الانفعالية بصفة عامة على المستوى المعرفي، وتتمثل هذه الأعراض خاصة في:

-فقدان التركيز.

-نقص في التذكر.

-صعوبة في اتخاذ القرارات.

-صعوبة في متابعة الدروس. (**سمير شيخاني، مرجع سابق الذكر ، ص 36**)

وعليه يمكننا القول أن للضغط المدرسي أعراضًا عدة يمكنها أن تظهر لدى التلميذ ويمكن ملاحظتها فمنها الفيزيولوجية التي لها تأثير سلبي على العضوية، مثل تشنج العضلات، الصداع، ومنها السلوكية التي تنجم عنها عواقب سلبية، كالعدوانية،المشاغبة فضلا عن الأعراض النّفسية الّتي تجعل التلميذ يفتقر لتقدير الّذات، إضافة إلى الأعراض الانفعالية فهي تؤثر بشكل سلبي على المسار الدراسي للتلميذ، كفقدان التركيز وضعف الذاكرة.

III- عوامل ومصادر الضغط المدرسي:

1-مصادر الضغط المدرسي:

مما لاشك فيه أن التعرف على مصادر الضغوط التي يعاني منها التلاميذ،أمرًا ضروريًا لمعرفة كيفية التعايش معها، وبالرغم من أنه قد يتعذر وضع حدود فاصلة قاطعة بين مصادر الضغط المدرسي للتلاميذ وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها "خضر" بهدف تحديد المشكلات التي يعيشها تلاميذ المرحلة الثانوية في مجالات حياتهم الصحية والدراسية والذاتية والاجتماعية، تم التطبيق على عينة مكونة من (1000)تلميذًا في مستوى الثانوي، استخدم الباحث مقياس التوافق،أشارت النتائج أن مشكلات التلاميذ، هي(مشكلات خاصة بالعلاقة بين الأستاذ وإدارة المدرسة والتلميذ، ومشكلات خاصة بالمناهج والمقررات، وكانت مشكلات المجال الدراسي تأتي في المرتبة الأولى). (**فاطمة إبراهيم الخازمي، 1996 ، ص127** إلا أنّه يمكن أن نضع تصورًا لأهم مصادره التي يمكن تقسيمه إلى مصادر داخلية ومصادر خارجية تتمثل المصادر الداخلية في الضغوط التي تنشـــأ من داخل الفرد أو التي يفرضها الفرد على نفسه من خلال كونه فرداً طموحا أو ماديا أو محباً للتنافس أو عدائياً.

وبمعنى أوضح تتمثل الضغوط الداخلية في المتغيرات النفس الداخلية التي يدركها التلميذ والتي تسبب له التوتر،أما المتغيرات الخارجية، وهي الضغوط التي تنشأ من العائلة أو العمل أو الأصدقاء...الخ، أو هي تلك المتغيرات التي تحيط بالتلميذ، ويتفاعل معها، ويدركها على أنّها ضغط.(**لطفي عبد الباسط إبراهيم، مرجع سابق الذكر، ص16**)

2-مصادر الضغط المدرسي:

2-1 العوامل الشخصية:هناك عوامل عديدة تسبب في حدوث الضغط المدرسي والمتعلقة بالتلميذ والتي تساهم في خلق التوتر والضيق للتلاميذ،لا يفوتنا أن نشير أن هذه العوامل ترتبط ارتباطًا وَثيقا بالمرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ، ولاشك أن فترة المراهقة تمّثل فترة عواصف وتوترات بالنسبة للتلاميذ، حيث تحدث خلاله تغيرات جسمية، انفعالية، جنسية ومعرفية من ثم فهو يمّثل حدثًا ضاغطًا للمراهق وبذلك شعوره بالتوتر والضيق، حيث يذهب الباحثان سيمالك و زيميرمان (Shemeelk et Zimmerman) أن التلميذ في هذه المرحلة يحس بضغط وخاصة في منتصف المتوسطة وبداية الثانوية. (**Nadia Rousseau, 2009, p 127**)

إذًا فالخصائص الشخصية للفرد تؤدي دورًا مهمًا في تحديد مستوى معاناته من الضغوط وردة فعله، ومنها نجد:

أ- مشكلات خاصة بالتلميذ: يرى الباحث جيراد سلام "Gerad Salem" (2009) أنَ التلميذ الذي يعاني من مشاكل سواءً جسمية كضعف السمع، البصر، والإصابة بأي إعاقة، أو مشاكل نفسية كالقلق تسبب ضغطًا للتلميذ.**(Gerad Salem, 2009, p148)**

ب-سوء التكيف المدرسي:

تترافق العملية التربوية عادة مع قدر كبير من الجهد الجسدي والكرب النفسي،ويعد التكيف المدرسي من الأمور الأساسية التي تسعى العملية التربوية إلى تحقيقه،و التكيف المدرسي هو نجاح الفرد في المؤسسات التعليمية والنمو السوي معرفياً واجتماعياً،وكذلك التحصيل المناسب، وحل المشكلات الدراسية مثل ضعف التحصيل المدرسي.(**الديب ، 2001،ص40**)

أما "**بن دانيه والشيخ حسن:(1998)** يعرف التكيف على أّنه تلاؤم التلميذ مع ما تتطلبه المؤسسة التربوية من استعداد لتقبل الاتجاهات والقيم والمعارف التي تعمل على تطويرها لدى التلاميذ.(**بن دانية و الشيخ حسن،1998 ، ص 240**)

كثيرًا ما نجد أن المراهق يشعر بالتوّتر والضغط في حالة عدم تكيفه مع المواقف التعليمية الجديدة بالنسبة له ومع المواقف الدراسية المختلفة،كالزملاء، المعلمين وكلّ المشكلات الدراسية التي تواجهه وتؤثر عليه بصورة أو بأخرى.(**نوال محمد عطية،2001، ص 23**)

وعليه فالتكيف المدرسي هو محاولة التلميذ التفاعل أوالتواصل داخل حجرة الدراسة وخارجها، مع جميع جوانبها التعليمية، مدرسين، زملاء ومناهج دراسية، بحيث يحاول مواجهة متطلباتها، لكن قد يجد التلميذ نفسه عاجزًا عن تلبية هذه المتطلبات مما يجعله يشعر بالتوتر بضيق،أو ما يسمى الضغط المدرسي.

ج- انتشار ظاهرة الشرود الذهني:يعرف الشرود الذهني بكونه الإغراق في أحلام اليقظة، وظاهرة شائعة في الآونة الأخيرة لدى تلاميذ تلميذات المدارس، إذ تعيق السير الفعال للعملية التربوية ويؤدي إلى ملل وانزعاج التلاميذ.(**كلير فهيم،2004، ص25**)

يعني البعد الذهني عن جو الصف الدراسي والانشغال بأمور أخرى عن الدرس فيكون الطلاب حاضرين الدرس بأجسامهم وليس بعقولهم حيث تتفاوت درجة تركيز انتباههم على الدرس ، فمن الطلاب من يستطيع التركيز لفترة طويلة قبل أن تتشتت أذهانهم ،وأن يتطرق إليهم الملل، والبعض الآخر لا يملكون التركيز على الدرس

ومتابعته إلا فترة قصيرة ثم يجدون أنفسهم غارقين في أحلام اليقظة خارج حدود صفهم أو مدرستهم . (**عطا محمود 2000،ص233**)

ج- التفكير في المستقبل:

يعرف نوبر سيلامي(Norbert Sellamy) المشروع المستقبلي بكونه" النشاط الواعي الذي يفكر في تحقيقه وذلك بأخذ بعين الاعتبار الماضي والحاضر والمستقبل.

ويضيف"نعيم الرفاعي" ّنه تتجمع لدى التلميذ عوامل عديدة تدفعه إلى التفكير في المستقبل،وتعود بعض هذه العوامل إلى الرغبة في الخروج على الأسرة والاستقلال عنها وكذا شعوره بنمو قدراته في جميع النواحي. (**نعيم الرفاعي، 1982 ،ص 418**)

فالتفكير في المستقبل عامل يسبب القلق لدى الفرد ويساعد في ذلك خبرات الماضي المؤلمة، وضغوط الحياة العصرية،وطموح الإنسان وسعيه المستمر إلى تحقيق ذاته. (**فاروق السيد عثمان، 2001، ص83**)

ما يجعلنا نقول أن المشروع الشخصي عملية بناء فعلي للمستقبل، يحاول من خلاله المراهق التعرف على ذاته، لكن في بعض الأحيان يمكن أن تظهر عوامل تؤثر على المشروع المستقبلي للتلميذ مثل طموحات الوالدين، فالمردود المنتظر من التلميذ يعبر عن طموحات الأهل، فالأشياء التي لم يستطع الأهل تحقيقها يحاولون جاهدين أن يحققها الأبناء فالأهل يؤثرون سلبًا على أبنائهم، ما يخلق ضغط على لديهم. (**غالب بن محمد علي المشيخي، 2009 ، ص 48**)

2-2 – العوامل الأسرية:

الأسرة هي الخلية الأولى للمجتمع ، وهي المحيط الصغير الذي يكتسب منه الإنسان ما هو فاضل من سلوك وأخلاق تجعله يفرح ويسعد من حوله كما قد يكتسب الإنسان من محيطه الأسري ما هو سيء وأخلاق تجعله يشقى ويشقي من حوله، تعتبر هذه الأخيرة المؤسسة الاجتماعية الأولى والخطيرة المسئولة على التنشئة الاجتماعية،حيث تؤدي هذه الأخيرة دورًا أساسيًا في سلوك الأفراد.(**صالح أبو جادو، 2004 ، ص 218**).

و تعرض الأسرة للمشاكل العديدة مثل (الطلاق، الشجارات،الفقر،واضطراب العلاقات بين أفرادها، و الخلافات المتكررة...)تعيقها عن أداء وظائفها بصورة جيدة مما ينتج عنها تأثيرات سلبية على نفسية التلميذ فالأحداث الضاغطة التي تتعرض لها الأسرة،تؤدي إلى حدوث خلل في وظائفها وفعاليتها فالمشكلات النفسية، والاجتماعية والاقتصادية التي تعانيها الأسرة تساهم في نشأة ضغوط لدى الأبناء ،ونذكر منها

أ- أساليب المعاملة الوالدية:

تعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها "تلك الأساليب التي يتبعها الوالدان في معاملة أبنائهما أثناء التنشئـة الاجتماعية والتي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين لسلوكه" (**محمد قاسم عبد الله ، مرجع سابق الذكر، ص17**) .

كما تشير إلى كل سلوك يصدر عن الأب أو الأم أو كليهما ويؤثر على الابن وعلى نمو شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه والتربية أو غير ذلك.

ويقصد بالمعاملة الوالدية كل سلوك مادي أو لفظي يصدر من أحد الوالدين أوكلاهما اتجاه أبنائهما في مختلف المواقف التي تحدث خلال الحياة اليومية، قصد إكسابهم مجموعة من أنماط السلوك، أو القيم والمعايير، أو إحداث تعديل فيها أو تغيير سلوك وهذا السلوك الصادر من الوالدين له انعكاس على شخصية الأبناء بالسلب أو الإيجاب.(**حنان بن أسعد محمد خوخ،2002 ، ص 26**).

ويؤكد ذلك الباحث كريستين بونوا (Christine Benoit)(1990) "أنَ للسلوك الأسري أثر بالغ على ظهور الضغط المدرسي لدى التلميذ". (**Christine Benoit, 2009, p 140**)

يستخدم الوالدان أنواعاٌ عديدة من أساليب المعاملة نذكر:

1-أسلوب المعاملة غير السوي:ويتضمن هذا الأسلوب عدم توخي المساواة والعدل بين الأبناء في المعاملة ويكون هناك تمييز في المعاملة". (**عربيات، احم عبد الحليم، 1994، ص279**)

على الرغم من أنَ الآباء يبذلون جهودهم للتعامل مع أطفالهم بعدل، إلا أن الاختلافات في العمر والجنس والترتيب، تستلزم معاملة لكل طفل، ولقد أفادت دراسة "ماكهول و باولكتو (McHale et Pawlekto) بأنَ الاختلافات في السلوك الوالدي غير السوي يعكر التفاعل بين الإخوة.(**محمد رمضان القذافي، 1998، ص164**)

2 -**أسلـــــوب الرفـــض (النبذ):** ويتمثل الرفض الوالدي للطفل رفضا صريحا أو ضمنيا،مع تركه دون إثابة على السلوك المرغوب،أو لوم وتوجيه ومحاسبة على السلوك الغير المرغوب فيه،وكذا عدم المبالاة بإشباع حاجات الطفل،أو عدم الاهتمام بوجوده وكيانه الشخصي والاجتماعي بشكل يهدد مشاعر الأمن السوية وتقدير الذات عنده.(**محمد بيومي خليل،2000،ص47-75**)

ويرى" **بيك**" (**Beck**) أن الرفض والإهمال يؤديان إلى تكون صيغة سلبية للذات تجعل المراهق يركز على جوانب الفشل، هذه النظرة تمتد إلى العالم من حوله فيشعر بأنه غير آمن فيبالغ من شأن ما يواجهه من أحداث

ويقلل من شأن قدرته على مواجهتها مما يزيد من شعوره بالعجز وعدم القيمة فيصاب بالقلق والاكتئاب من هذه الضغوط ، التي يعيش آلامها المراهق تعيق مسيرته وتسبب له ضغوطا .(**مراد بن صاري وآخرون 1996،ص43**)

3-أسلـــوب العقاب :

إن القسوة والتربية الصارمة تؤدي إلى توليد الكراهية للسلطة، وتجعل المراهق يقف موقفًا عدائيًا، وتميت في نفسه الثقة بالنفس وتجعله يشعر دائمًا بضيق وتوتر.(**كلير فهيم، مرجع سابق الذكر ، ص71**).

فالسلوك الأسري أو ما يسمى"العلاقة الوالدية"، وكذا التفاعل القائم بين الأولياء والمراهقين ينعكس سلبًا أو إيجابًا على المراهق فينعكس إيجابًا إذا كانت العلاقة قائمة على الاحترام والتسامح، وينعكس سلبًا إذا كانت العلاقة قائمة على النبذ والقسوة،ما يخلق ضغوطات عليه.

4-أسلـــــوب الإكراه:

يعني الإكراه إرغام المراهق وإجباره على فعل الأشياء والتخلي عن بعض السلوكيا ت بالقوة، حتى وإن اقتضى الأمر اللجوء إلى العنف والعقاب البدني.(**هدى كشرود،1988 ،ص32**)

والإكراه يتمثل في فرض النظام على الابن بالقوة والقسوة المفرطة وعدم الاستماع إلى آرائه،وغضب الوالدين الشديد عند مخالفته لتوجيهاتهم، مع اعتقادهم الجازم أن العقاب البدني وسيلة تربوية لا غنى عنها والإكراه أسلوب من أساليب المعاملة السالبة ينمي في نفس الطفل الشعور بالدونية،ويبعث في نفسه عدم الشعور بالأمن النفسي ،ويشكل عليه ضغط كبيرا.(**مصطفى فهمي،1971،ص78**)

ب- الخلافات والعلاقات الوالدية السلبية:

تعترض الأسرة عدة مشكلات تعيقها على أداء وظائفها بصورة إيجابية فالعلاقات والتفاعلات الأسرية أساس استقرار المناخ الأسري، فكلما كان الجو الذي يعيش فيه أفراد الأسرة متوترًا ومشحونًا بالخلافات والخصومات، من شجار بين الوالدين أو عدم تفهمهم يكون له آثار سلبية على الأفراد، وبالّتالي فإنَ كل ما يسود الحياة الأسرية من توتر وصراع يقللّ من درجة التماسك والترابط داخل الأسرة وتجعل الأطفال يعانون من ضغوط (**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر ، ص 190**)

يؤيد ذلك (راتر) "Ruyter" الذي يرى أن عدم وجود علاقات آمنة بين الطفل ووالديه يشعره بعدم الثقة والكفاية مما يزيد من تأثره بالضغوط والعجز، ويمثل ذلك مفتاحاً لفهم الاكتئاب لديه. (**مخيمر، 1996،ص278**).

3- العوامل الاقتصادية:

يلعب الوضع الاقتصادي للأسرة دورا كبيرا ، ويعد عاملا من عوامل الضغط المدرسي،فالمستوى الاقتصادي المتوسط والمتدني للآباء يؤثر على عدم تلبية حاجات الأبناء إذ لا شك أن أبناء الأسرة محدودة الدخل لا يحظون بنفس الوسائل المادية التي يحظى بها أبناء الأسرة الغنية، فالفقر يعتبر من المشكلات ّالتي تعود بالسلب على الأفراد،إذ لا يجدون أمامهم كل مستلزمات حياتهم عمومًا والدراسية خصوصًا، ويدفعهم ذلك الوضع إلى الاهتمام بجلب مصارفهم الخاصة لسد حاجات الأسرة على حساب الدراسة ومستقبلهم العلمي وذلك بالعمل خارج أوقات الدراسة، هذه الحالة تقلل من اهتمامهم بالدراسة. (**Alain Bauer, 2008, p 10**)

وهذا ما أكدته دراسة "ملتزر" (Meltzer)"1990"حيث أوضح أن أطفال المستوى الاقتصادي المتوسط لا يشعرون بالأمن ويضطرون إلى السعي نحو تحسين وضعهم الاقتصادي خلاف الأطفال من ذوي المستوى المرتفع الذين يتمتعون بالأمن الانفعالي والنفسي الذي يساعدهم على التفوق في المجال الدراسي .(**حنين رشد يعبده،1995،ص12**)

4-العوامـــل المدرسيـــة:فعلى الرغم من أن المدرسة تعد العمل البارز والمعنوي في تعليم التلاميذ وتثقيفهم وخلق الأجواء التربوية لهم فإنها أصبحت بالنسبة لبعضهم حالة إعاقة ومصدراً لمواجهة الضغوط النفسية والمدرسية، و تأخذ المدرسة المرتبة الثانية بعد الأسرة من حيث الأهمية في سلم التنشئة الاجتماعية.

يعرفها"إبراهيم ناصر "على أّنها مؤسسة اجتماعية خطيرة، أنشأه ا المجتمع لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة.(**إبراهيم ناصر، مرجع سابق الذ كر، ص171**)

إذ أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية دور المدرسة في حياة الطلبة ،وكيف أنها تشكل مصدرا للضغط في بعض الأحيان فدراسة "دايكي" Dickien (1989) أكدت على أن المدرسة بحد ذاتها، والعلاقة مع المعلمين هي المسببات الأولية للضغط، ودراسة "رانير" (Rainer) (1983) أظهرت أن أهم الضغوط التي يعاني منها الطلبة هي تلك التي يواجهها في المدرسة، وكذلك دراسة "سمي ث" (Smith) (1992) بينت بأن مشكلات المدرسة هي محبطة ومسببة للضغط من خلال ممارسة بعض الأساليب المؤذية التي يتبعها بعض المعلمين ، و تعتبر المدرسة الملتقى الذي يلتقي فيه مختلف الأطراف الفاعلة مثل(التلاميذ الأولياء الأساتذة، وكل الأشخاص الذين تربطهم علاقات تربوية).**(Jean Luc Pilet, 2009, p05)**.

لكن لا يقتصر دور المدرسة على تلقين العلم والمعرفة فقط، وإّنما تمتد إلى الجوانب الاجتماعية والشخصية للفرد، إذ يتوقع منها المجتمع أكثر من كونها مكان التعليم ،وقد تؤثر المدرسة بشكل سلبي ومن

سلبياتها ما بيّنه الباحث"كريستين بونوا"(Cristine Benoit) (2007) حيث يمكن للمدرسة أن تكون خطرًا على التلميذ وذلك بكل المعوقات المدرسية والتي تقف حجرة عثرة، في سبيل تقدمه ورقيته وتكامله دراسيا و عقليًا،نفسيًا ، وجدانيًا واجتماعيًا،إذ نجد أن التلميذ لايستطيع تحمل كل تلك الأعباء التي يعيشها مما يخلق له ضغطًا. (**Cristine Benoit,2007,p120**) ومن بين هذه المعوقات مايلي.

4-1- البيئة المدرسيـــــــة:

وتتجلى في مشكلات مصدرها البيئة الفيزيقية (المادية) للتعلم وأخرى علائقية و التي نحصرها في مايلي:

أ-حالة الغرفة الصفية: تعتبر الغرفة الصفية التي يقضي فيها ال تلاميذ المراهقين فترة التعلم عاملاً مهماً من العوامل التي تؤثر في سلوكياتهم، فقد تكون الإنارة الضعيفة أو القوية، أو التهوية غير الكافية، ودرجة الحرارة المرتفعة أو المنخفضة، أو رداءة السبورة وطلاء الجدران عاملاً مساعداً للتصرفات السلبية للطلاب وعامل من عوامل المسببة للضغط ، لأن الصف في هذه الحالة يعتبر باعثاً على الملل والضجر، فيحاول الطلاب التعبير عن ذلك من خلال سلوك يخل بالانضباط الصفي، كما أن طريقة تنظيم جلوس الطلاب غير المناسبة، توفر فرصة لهم للتحدث مع بعضهم أثناء انشغال المعلم بالتدريس وعدم الانتباه. (**كلير فهيم،مرجع سابق الذكر،ص32**).

ب-مشكلات الاكتظاظ الصفي:

هذه المشكلة تبدو مشكلة إدارية لا دخل للمعلم فيها، فتشكيل الفصول مهمة مدير الثانوية ، وأحياناً ليس لمدير الثانوية تأثيراً كبيراً فيها، فهذا يبدو أمراً من إدارة التربية والتعليم، فيقسمون الطلاب في صفوف مكتظة يجعلون في كل شعبة عدد معين من التلاميذ من 40 طالباً إلى 50 طالباً، و نتيجة الاكتظاظ يضطر الآساتذة في كل المباحث بذل مجهود أكبر في تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها في خططهم، فمجهود 50 طالباً هو ضعف مجهود 25 طالباً من تصحيح ومتابعة داخل الفصل وخارجه، ومتابعة الضعفاء الذين يتضاعف عددهم عادة في مثل هذه الصفوف، كما في الصفوف المكتظة يقل نصيب الطالب من جهد المعلم المعطى للطلاب والمفروض أن يكون موزعاً عليهم بالعدل والمساواة، من رقابة ومتابعة وحل مشكلات فنية وإدارية والحق يقال أن هذا العدد يساوي ضعف المسموح به تربوياً، ففي المقاييس التربوية لا يتعدى طلاب الفصل الواحد الخمس والعشرين طالباً.وهذا عدد مريح للمعلم، فكلما ازداد عدد الطلاب في الفصل يترتب على ذلك مشاكل إدارية وفنية تجعل المعلم غير قادر على إيصال المعلومات لكافة التلاميذ وهذا يشكل عامل مؤثر في الضغط المدرسي وبالرجوع إلى الواقع الجزائري، نجده يتسم بالعدد المتزايد للتلاميذ، وقلة البناءات التربوية، ما فرض واقعًا آخر لا يتوافق مع المعايير النموذجية للأقسام،حيث لاحظنا خلال الدراسات الميدانية

لبعض هذه المؤسسات خصوصًا منها الثانويات، أن عدد التلاميذ يصل إلى (45) تلميذًا في القسم الواحد مما يخلق اكتظاظًا في الأقسام. (**ناصر الدين زبدي، مرجع سابق الذكر، ص 146**).

ج- طرق التدريـــس التقليديـــة:

أوضحت البحوث والدراسات النفسية التربوية، أنه يمكن لطرائق التدريس أن تكون مصدرًا للضغوط بالنسبة للتلميذ، حيث يقصد بها طرائق تدريس أو المنهج الذي يسلكه المعلم في توصيل ما جاء في المقرر الدراسي من معرفة للمتعلم.(**سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006 ، ص373**)

وتؤكد دراسة "ماك دونالد"(McDonald) الذي عمد إلى تحديد مصادرالضغوط التي يعيشها التلاميذ كما يدركها المعلمون في حجرة الدراسة، توصلت النتائج إلى أن مصدر الضغط الدراسي لدى التلاميذ، هو نوعية التوضيحات التي يستخدمها المدرسون والمناقشات داخل حجرة الدراسة، والواجبات والتغذية الراجعة وعدم التواصل بين المدرسين، وهناك العديد من طرائق التدريس، فهناك طريقة الإلقاء، وطريقة المشروع والاستكشاف الاستقصاء، وهذ ا التنوع حدث نتيجة للتطور في نظريات التعلم وتطو ر الوسائل التكنولوجية وأخرى قائمة على أساس نشاط المتعّلم، كما صّنفت أيضًا إلى طرائق ديمقراطية واستبدادية. (**عبد الرحمان عبد السلام جامل، مرجع سابق الذكر، ص120**)

والطرق التدريسية القائمة على الإلقاء والتلقين تسبب الضيق والملل لدى التلاميذ مما يؤدي بهم إلى عدم التركيز والانتباه الجيد للدرس وشرود الذهن .

ومنه نستنتج مما سبق أن اختلاف طرائق التدريس المستخدمة مع كل مقرر، تختل ف حسب طبيعة ذلك الأخير، كما أن لكل معلم طريقته الخاصة والتي يستخدمها، حسب الأهداف التربوية، ومحتوى المادة المراد تقديمها، فأحيانًا تتناسب طريقة التدريس مع المحتوى وقدرات التلاميذ، وأحيانًا أخرى لا تتناسب معها، ما يجعل من طريقة التدريس مصدرًا للتوتر والضغط الذي قد يشعر به التلميذ.

د- قلق الامتحانات: يعد قلق الامتحان أحد الجوانب القلق العام وهو حالة نفسية انفعالية،يمر بها التلاميذ وتصاحبها ردود فعل نفسية وانفعالية وجسمية غير معتادة نتيجة لتوقعهم للفشل والخوف من الرسوب وذلك نتيجة لضعف الثقة بالنفس،والرغبة في التفوق مما ينتج عنها ضغط على المتعلم،وذلك لإحساسه بالمسئولية اتجاه الدراسة والرغبة في الحصول على درجات عالية.(**محمود محمود عبد الحليم منسي ،مرجع سابق الذكر،ص93**).

ويرتبط القلق بالظروف الشخصية، والأسرية والضغوط التي يتعرض لها التلميذ م ن قبل الأهل والمجتمع وترتبط أيضا بطبيعة الامتحانات التي فيها يعاني التلميذ م ن التوتر النفسي وتأثير المدرسة سواء بنظامها أو طرق

التدريس المنتهجة في المواد التعليمية، هذا ما أكدته دراسة"جاجداك"(Jajdek) (1996) في صدق الأداة المستخدمة لمعرفة عوامل الضغوط لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج أن قلق و خوف التلاميذ من الدرجات المنخفضة في الامتحانات يمثل عاملا للضغط الدراسي، كما أن إدراك التلاميذ لعوامل الضغط يعتمد على المستوى الاجتماعي والاقتصادي، وتدلّ نتائج هذه الدراسة على أن الخوف من الفشل يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالضغوط لدى التلاميذ.(**زينب بدوي،مرجع سابق الذكر، ص17-18**)

ذ- كثرة الواجبات المدرسية: يقوم العديد من الأساتذة بإعطاء التلاميذ العديد من الواجبات المترلية والتي يولونها اهتماما كبيرا في نجاح التلميذ،وهي حلقة وصل بين المدرسة والمترل وهذا ما يوضحه"جرمان دوكلاس" في كتابه متابعة طفلي في الحياة الدراسية وذلك بقوله:"إن الواجبات المترلية والتمارين تنمي المهارات المكتسبة طوال اليوم الدراسي، فبالقيام بالواجبات يتم ترسيخ المعلومات المتعلمة في القسم والاحتفاظ بها لفترة طويلة مع اكتساب معارف جديدة، وهذا ما أكدته دراسة(هلين شاج نو ن) "Helene Chagnon" أن الشيء الذي يخلق ضغطًا وتوترًا لدى التلاميذ هو أولا الإكثار من الواجبات، وسوء التعامل معها من قبل الأولياء ثانيًا، فبعض الأولياء يتركون أبناءهم يدرسون لوحدهم ولا يهتمون بواجباتهم، ما يجعل الواجبات المترلية في وقتنا الحالي مصدرًا رئيسيًا للضغوط المدرسية بالنسبة لكل من الآباء والأبناء،ذلك لما تتطلبه من جهد ووقت.

هـ- جماعة الأقران :

تعتبر جماعة الأقران من أهم العوامل المؤثرة على شخصية التلميذ بعد الأسرة،ونلاحظ ذلك خاصة عند مرحلة المراهقة ،حيث نجد التلاميذ يجتمعو ن على شكل جماعات تتكون من أفراد يتقاربون في العمر والجنس ويبقون معا يدرسون معا ويتحدثون عن الدراسة أحيانا،وعن العائلة أحيانا أخرى، كما أن للأقران الأهمية الواضحة في نمو المراهق في مختلف الجوانب الاجتماعية والانفعالية واللغوية المعرفية،حيث أن هذا الدور للأقران ينافس دور الأسرة في التأثير على سلوك المراهق وتوجيهه، يفوق دور الأسرة ويتوقف عليها أحياناً .(**هارون توفيق الرشيدي مرجع سابق الذكر،ص451**) .

وهذا ما أكدته دراسة (ألان بر ولكونيي) سنة(2004) التي استفتت (623) طالباً في سبع مدارس ثانوية وتوصلت إلى أن هناك انخفاضاً في اتصال المراهقين بالراشدين من آباء ومدرسين وغيرهم وتبين أن هذا يؤدي إلى تضاعف اتصال المراهق برفقته وازدياد التعلق بها.

ي- العلاقة البيداغوجية (معلم / تلميذ):

مما لا شك فيه أن في العملية البيداغوجية تعتبر المعّلم شخصية مهمة بالنسبة للمتعلم،يؤثر فيه ويؤثر عليه، ما جعل الدراسات المختلفة تهتم بهذه العلاقة، لكونها علاقة تربوية يتم فيها التفاعل والتواصل فيما بينهما.(**فؤاد البهي السيد، مرجع سابق الذكر، ص 209**) ولما كان المعلمون فيما بينهم في إدارتهم لصفوفهم أثناء أدائهم لواجبهم في طريقة تعاملهم مع التلميذ أو العلاقة الّتي تجمعهم، وتذكر الباحثة(نادية روســـو) "Nadia Rousseau" نوعين من العلاقة البيداغوجية إيجابية وسلبية.**(Nadia Rousseau , 2008 ,p31)**

وتدعم الباحثة (دليلة أرزقي) "Dalila Arezki" بقولها إن بعض الأساتذة لا يزالون يستعملون ما يسمى "الّنمط التسّلطي" الذي يعتمد على عدم السماح للتلاميذ التعبير عن آرائهم، ولا يحاول المعلم في هذا الّنمط التعرف على تلاميذه، وعلى مشاكلهم يستخدم نظاما صًارمًا معهم، فالمعّلم هنا يعطي أوامر وما على التلاميذ إلا التنفيذ دون مناقشة وهناك نوع آخر من المعلمين، يتجنبون العلاقات مع التلاميذ ولا يهتمون بالجانب الّنفسي للمتعلم. **(Dalila Arezki, 2005, p32)**

فالمعاملة القاسية من المعلم للتلميذ تجعل التلميذ يكره المعلم، ويساعد على ظهور اتجاهات سلبية نحو موادهم الدراسية،فلا شك أن العلاقات السيئة بين المعلم والتلاميذ هي في حد ذاتها موقف ضاغط.(**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر ،ص 197**).

و- المراجعة والاستذكار:

يعتبر الاستذكار(المراجعة) من لميلمعت التعلم الأساسية، التي عرلهف الطالب منذ التحاقه بالثانوية، والتي يتوقف لمهيلء نجاحه أو رسوبه يف مختلف الامتحانات،وتبقى المراجعة أمرا ضروريا لدى الطالب المتمدرس بالثانوية ولكنه يجد بعض الصعوبات وقد يكون الوقت الذي كان يقضيه في الاستذكار طويلا جدا،بحيث يترتب عن ذلك كللا يمكنه من الانتباه بالقدر الكافي يف أثناء الحصص يف اليوم التالي نتيجة إصابته بالإجهـــاد يف الاستذكار لفتـــرة طويلة. (**يوسف مخائيل أسعد ، مرجع سابق الذكر، ص181**)

م- التنافس بين التلاميـــذ: يتعرض التلميذ يوميًا إلى المنافسة المدرسية، ما يجعل صفة التلميذ المتأخر تنتشر بسرعة داخل المؤسسة التربوية، فيصبح عرضة لسخرية الزملاء التي تولد لديه الشعور بالنقص، فنجد أن كلّ التلاميذ يحاولون قدر المستطاع تحاشي الاتصاف بتلك الصفة. (**محمد احمد كريم وآخرون،2002،ص63**).

VI- أثار الضغط المدرسي:

تسبب شدة الضغوط الدراسية الّتي يتعرض إليها التلميذ عدة تأثيرات سلبية عليه فلا شك أن التلميذ الذي يعيش ضغوطات متكررة، تجعله يختلف عن الآخرين من نواحي شتى:الفيزيولوجية، المعرفية،الانفعالية والسلوكية وفيما يلي توضيح لذلك :

1- الآثار الفيزيولوجية:

تؤثر الضغوط سلبا على النواحي الفيزيولوجية للفرد، فالأحداث والظروف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد،إذ تحدث تغيرات في وظائف الأعضاء وخلل في إفراز الغدد والجهاز العصبي،كارتفاع نسبة الكولسترول في الدم، وإفراز كمية الأدرينالين واضطرابات في الهضم. (**وليد السيد خليفة، مراد علي عيسى،2008 ، ص 40**)

2- الأثار السلوكيـــــة:

و تظهر فيما يلي:

- انخفاض الأداء والقيام باستجابات سلوكية غير مرغوب فيها .
- انخفاض إنتاجية الفرد.
- اضطرابات النوم وإهمال المظهر والصحة .(**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر ، ص 46**)

3- الآثار المعرفية: تؤثر الضغوط على البناء المعرفي للفرد، ومن ثم فإن العديد من الوظائف العقلية تصبح غير عالية وتظهر

هذه الآثار في:

- نقص الانتباه وصعوبة التركيز .
- تدهورالذاكرة بحيث تقلّ قدرة الفرد على الاسترجاع .
- فقدان القدرة على التقييم المعرفي.

4- الآثار النفسية:

تكاد تجمع نتائج الدراسات النفسية على أن للضغوط المدرسية آثارًا سلبية على التلميذ وتظهر هذه الآثار في اختلال الآليات الدفاعية وانهيارها،إذ يتميز الفرد تحت الضغط بسرعة الانفعال،الشعور بالقلق وعدم الراحة يصاحبه الخوف الشديد وفقدان الثقة في الّنفس وفي الآخرين.(**حسن باهي،2002 ، ص205**)

3-الآثار الاجتماعية:

وتشمل إنهاء العلاقات والعزلة والانسحاب مع انعدام القدرة على تحمل المسؤولية والفشل في أداء الواجبات. **(عبد الغرير نايل الغرير، مرجع سابق الذكر، ص52)**.

6- الآثار المدرسية:

يترك الضغط المدرسي آثارًا عديدة على مستوى لأداء المدرسي نذكر منها:

- التسرب المدرسي.
- سوء التكيف المدرسي.
- التأخر الدراسي(**أماني محمد ناصر، 2006 ، ص 15**)

VIII- إستراتيجيات مواجهة الضغط المدرسي:

يتعرض التلميذ في حياته لكثير من المواقف والخبرات الضاغطة، ويحاول التعامل معها من خلال استخدام استراتيجيات وأساليب عديدة تبعد الخطر عنه، وتجعله في حالة من التوازن، مما لا شك فيه أن التعامل مع الضغط المدرسي يتطلب استخدام أساليب متنوعة تهيئ للمتعامل مع الضغط حرية أكبر.

والفضل يرجع (لازاروس)Lazarus الذي ساهم في إدخاله ضمن اللغة العلمية المتداولة وذلك إلى عام1984 ،حيث عرفها بأنّها،تلك الجهود السلوكية والمعرفية التي يّتخذها الفرد في إدارة مطالب الموقف والتي تم تقديرها من جانبه على أنّها مرهقة وشاقة،وتتجاوز مصادر الشخص وإمكاناته.(**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر، ص 78**)

أما عن أساليب المواجهة الّتي يستخدمها التلاميذ في التعامل مع المواقف الضاغطة فلقد كشفت نتائج الدراسات أن إستراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة تكون مفيدة في التكيف مع المواقف الضاغطة وذلك مقارنة بإستراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعال، وذلك لأن التلاميذ يشعرون بالتحسن عندما يتعاملون بشكل مباشر مع المشكلة، وفي هذا الصدد يشير(كومبس و آخرون)" Compas et all" (1988) إلى أن المراهقين الذين يستخدمون مهارات المواجهة التي تتركز على المشكلة يكونون أكثر توافقًا وأقلّ تعرضًا للمشكلات السلوكية والانفعالية، حيث إنهم يستخدمون أساليب فعالة مثل وضع خطة لحلّ المشكلة ، والسعي إلى المساندة والحصول على المعلومات بشكل أكبر، (2003) كما أنّهم يستخدمون

المساندة الاجتماعية ، ويناقشون مشاكلهم مع الآخرين ويشاركون بشكل كبير في الأنشطة المدرسية وذلك لمواجهة المواقف الضاغطة التي يتعرضون لها. (**طه عبد العظيم حسين، مرجع سابق الذكر،ص210**)

هذا ما أكدته دراسة أجراها (**باتيرسون ومكوبين**) (Patterson & Mc Cubbin 1987) كشفت عن أنماط تعامل المراهقين في المرحلة الثانوية مع الأحداث الضاغطة التي تواجههم ، وهل هناك فروق تعزى إلى الجنس في هذه الأنماط، وقد أجريت الدراسة على 467 من طلبة المرحلة الثانوية منهم 185 ذكراً و 241 أنثى ومتوسط أعمارهم.(15-16) من مستويات اجتماعية مختلفة، وطبقت عليهم أداة خاصة لقياس أساليب التعامل مع هذه الضغوط وقد أسفرت الدراسة عما يلي:

- هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الإناث والذكور لصالح الإناث في أربع أنماط (إستراتيجيات) وهي:
- البحث عن المساعدة الاجتماعية، حل المشكلات، الارتباط بصديق، بناء الكفاءة الذاتية، في حين أن الذكور كانوا أكثر استخداماً لأسلوب السخرية.
- إن الأنماط الأكثر استخداماً وشيوعاً لدى العينة هي الاسترخاء، والاستماع للموسيقى ثم القيام بجولة في السيارة ثم الكفاءة الذاتية مثل القيام بأفعال مباشرة لحل مشكلة التقييم الإيجابي للمشكلة. **(MICHAUD.Y,1978,p142)** ومجمل القول إن إستراتيجيات المواجهة عبارة عن أساليب يستخدمها التلاميذ في التعامل مع الضغوط وتتضمن سلوكات فعالة تساعد التلميذ على البحث عن معلومات والتفكير في الحلول للمشكلة، ومن بين الإستراتجيات التي يمكن استعمالها مع التلاميذ لمواجهة الضغط المدرسي نجد:

1-الاسترخاء:

يجمع المعالجون النفسيون على فائدة التدريب بالاسترخاء لخفض القلق والاكتئاب ومقاومه إحداث الحياة الضاغطة ،والاسترخاء وهو أحد الأساليب الهامة والأكثر استخداما، والتي تستخدم في مواجهة الضغوط ، نظرًا لأهميته الكبرى في خفض التوتر الناجم عن المواقف الضاغطة،فهي تعمل بمسلمة مفادها ،أن الاسترخاء يعمل كاستجابة مضادة للضغط، فلاسترخاء يعمل على منع ظهور التوتر العضلي و يقللّ من سرعة العضلات.

ابتكر الطبيب والأخصائي النفسي (إدموند جاكوبسون) "Edmund Jacabson" في عام " 1920" أسلوب الاسترخاء التدريجي (Progressive Relaxation) كأسلوب لخفض التوتر لدى الأفراد، وفي هذا الأسلوب يتعلم الأفراد أن يقوموا بشد مجموعة من عضلاتهم، ثم يقوموا بإرخائها مرة أخرى،ويضاف إلى هذه التمارين التي وجدت في الغرب تمارين من الشرق الأقصى مثل اليوجا التي تمارس منذ وقت طويل وتؤدي تلطيف إيقاع نبضات القلب وحركة التنفس مسببة بشعور عميق بالاسترخاء لا يبلغ حد النعاس أو النوم.

2-التأمـــــــــل:

يستخدم بعض الناس التأمل كطريقة لمواجهة المواقف المسببة للضغوط النفسية المدرسية فالتأمل هو تمرين عقلي يؤثر على عمليات الجسم الفسيولوجية، ويكسب الفرد القدرة على التركيز، و يعد عالم القلب (بونسن) " Benson" أول من طور فكرة أسلوب التأمل،ويعني به أن يجلس الفرد في مكان هادئ وبعيد عن مصادر الانزعاج والضوضاء، لمدة تتراوح من(10 دقائق إلى 12 دقيقة)، يغمض عينيه ويتنفس بعمق وبانتظام مع تركيز الاهتمام على كل جزء من الجسم، ويرخي جميع عضلاته مع طرح كل مشاكله وهمومه جانبًا فالتأمل فنية تساعد الفرد على الاسترخاء والتعامل مع الضغوط،وهو ببساطة يعني، تهدئة العقل من كل المشاكل التي يتعرض لها الفرد. (**طه عبد العظيم حسين،مرجع سابق الذكر،ص147**)

وهذا الأسلوب يؤدي إلى خفض معدل النشاط الكيميائي في الجسم،وتحسين معدل ضربات القلب وحركة التنفس، وخفض ضغط الدم، توجد أربعة شروط لا بد من توافرها لكي تتم عملية التأمل بنجاح وهي:

1- توفر بيئة هادئة.

2- أن يقوم الفرد بغلق عينيه .

3- أن يكون الفرد في وضع مريح.

4- إعمال العقل بشكل متكرر.

3-تعديل أسلوب الحياة:

يتعّلق أسلوب حياة الفرد بشخصيته، وهو ليس ثابتًا تمامًا، بل مفهومًا ديناميًا يمكن تعديله وتطويره تبعًا لمتطلبات البيئة الاجتماعية ّالتي يعيش فيها،كل هذا يساعد على تحويل المواقف الضاغطة السلبية إلى مواقف إيجابية.(**طه عبد العظيم حسين،مرجع سابق الذكر،ص 153**).

4-إعادة التقييم المعرفي:

وهو الأسلوب التقييمي الذي يتعامل به الفرد مع الضغط، ومعنى التقييم المعرفي إعادةالتفكير في الضغوط التي في معظمها نفسية المنشأ، وهذا الأسلوب له مبادئه أسسه كحسن اختيار الأفكار المعينة دون غيرها، وكذا التحكم في الأفكار مع القدرة على تفسير أحداث الحياة بطريقة إيجابية للتغّلب على الضغط (**زهير حطب 1983،ص211**)

ومنه فإن إعادة التقييم المعرفي عبارة عن العملية ّالتي من خلالها يعيد الفرد تقييم كيفية إدراكه ومواجهته

للمواقف الضاغطة، بحيث يطور أساليب المواجهة، طبقًا لإدراكه لذلك الموقف.مما سبق نستنتج أن للضغط المدرسي مصادر عدة، ويمكن علاجه أيضًا بعدة أساليب، وهي عبارة عن فنيات وإستراتيجيات تساهم إلى حدٍ كبير في تخفيض الآثار السلبية التي تتركها الضغوط المدرسية على التلاميذ.

خلاصة الفصل:

من خلال ما عرضناه،نستنتج أن الضغط المدرسي عبارة عن حالة الضيق والقلق والتوتر التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة ، إذ أن هناك عوامل عدة تساهم في خلق التوتر والضغط للتلاميذ،داخلية كانت أو خارجية،فالداخلية تتمثل في المشاكل التي تعيشها المدرسة ،من سوء البيئة المدرسية ، وطرائق التدريس التقليدية، أما الخارجية فتتمثل في العوامل الأسرية من سوء المعاملة الوالدية ، والتفاعلات السلبية مع أسلوب الرفض،ومما لا شك فيه أن الضغوط المدرسية التي يتعرض لها التلميذ يكون لها تأثيرات سلبية على الصحة النفسية والجسمية للتلميذ، والأساليب العلاجية التي تساهم في خفض الضغط المدرسي.

.

الفصل الثالث
العنف المدرسي

تمهيـــــد:

أولا:العنـــــف.

I-لمـــحة تاريخية عن العنـــف.

II-تعريـــــف العنـــف.

III-الفرق بين العنف والعدوان.

IV-أشكـــــال العنـــف.

V - النظريات المفسرة لظاهرة العنف.

ثانيا:العنف المدرســـــي.

I-تعريف العنف المدرسي.

II-أسباب وعوامل ر العنف المدرسي.

III-آثـــــــار العنف المدرسي.

IV-الاستراتيجيات العلاجية لظاهرة العنف المدرسي والوقاية منه.

خلاصـــــة الفصـــــــل.

تمهيـــــد:

تحتل ظاهرة العنف مركزا هاما لدى الباحثين و العلماء السيكولوجيين و الاجتماعيين نظرا لما تخلفه هذه الظاهرة من آثار بليغة داخل المجتمع،و لم تكن المدرسة بمنأى عن فعل العنف، إذ نجد مظاهر الصراع و النزاع والتأزم العلائقي بين أفراد الجماعة المدرسية تفشت بصورة كبيرة، ولقد برزت ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري بشكل متزايد وملاحظ ،أخذ أشكالا متنوعة منها ما هو لفظي ومنها ما هو جسدي ومنها ما هو مادي ،وبالنسبة لنا فإن ظاهرة العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر تفهم انطلاقا من الظروف الثقافية،والمدرسية للتلميذ، ولما كان العنف المدرسي متغيرًا مهمًا بالنسبة للدراسة، فإننا فسوف نتناول فيما يلي ظاهرة العنف بشكل عام ،وذلك بعرض كل من لمحة تاريخية للعنف،تعريفات العنف، الفرق بين العنف والعدوان وأشكاله والأسس النظرية المفسرة لظاهرة العنف وبشكل خاص تناولنا العنف المدرسي والذي تضمن كل من تعريفات للعنف المدرسي، أسبابـــه عوامله،الآثار التي يحدثها،والاستراتيجيات العلاجية للعنف المدرسي، وفي الأخير خلاصة للفصل.

I - لمـــــــحة تاريخية عن العنف:

تعتبر ةرهاظ فـنعلا قديمة قدم الوجود،حيث لمهتفرع تـاعلمجلا ةيرشبلا منذ بداية خيرلتلا، منذ أن وطأت أرجل الإنسان ضرلأا، يفف مطلع نرقلا ولأال ميلادي(73،66) نشأت حركة ثورية ماقمت بها مجموعة دينية استهدفت تعويض الإمبراطورية الرومانية، أخد مصطلح العنف في هذه الفترة مفهوم "العنف طليع الحركة الثورية المنظمة".(**مصباح دبارة، 1990،ص22**)

أما في تاريخ الو.م.أ فقد عرفت العديد من مظاهر العنف منها ثورة الزنوج السود،وتظاهرات الطلبة ضد حرب الفيتنام، وبعدها دخل المجتمع الأمريكي في دوامة من العنف السياسي بالإضافة إلى حروب المدنية الانفصالية وحروب الإبادة ضد الهنود.

وإذا انتقلنا إلى تاريخ إنجلترا، فنجد أنه قد عرف جدلية كبيرة للعنف، يفف نرقلا 18م ظهر العنف تحت أشكال مختلفة من القتل،القمع،وممارسات التعذيب والذي أصبح جزءً من الحياة العادية ،كما أن اللا أمن في الطرقات هو النظام الذي يطبع الحياة اليومية حتى بداية القرن 19م،إضافة إلى كل هذا حياة البؤس والوضعية السيئة للعمال في نفس الفترة حسب ما ذكره (Tola et Dickens) ،هذا ما كان يميز العنف في العالم الغربي،أما في العالم العربي الإسلامي،فنجد أن التاريخ الإسلامي قد شهد العنف في العهد الأموي ،أين انتشرت الفتن مما أدى إلى ظهور ما يعرف بظاهرة "الخوارج"الذين اصطدموا مع حكم بني أمية ،حيث استباحوا سفك الدماء،كما شهد العهد العباسي ثورة تدعى بثورة "الزنوج"ما بين (842-1258م) اذهو صلختللامن ةيدوبعلا.(**خلص جبيلي ،1998، ص32**)

نستنتج من خلال هذا التاريخ،أن العنف كان كثورة ضد الحكم أو العبودية والتي كانت عبـــارة عن غزوات وثورات من أجل حماية التقاليد والدفاع عن المبادئ، أما العنف الذي نشهده الآن في عالمنا أخذ مجرى آخر، وشكلا مختلفا وأبعاد جديدة وخطيرة، باتت العديد من المجتمعات لا تخلوا منه ،وإن تفاوتت درجته حيث يعتقد (إنجلز)"Engels" أن العنف يرتبط تاريخيا بالتطور الاقتصادي فأهمية الاقتصاد في التأثير على الحياة الاجتماعية تجعل العنف السياسي مضطرا للخضوع إليه،ويكفي أن نتأمل التاريخ ليتبين أنه لم تستطع الثورات السياسيةِ ولا أشكال الاستبداد أن توقف أشكال النمو الاقتصادي،إلا أن ذلك لا يمنع حدوث بعض الاستثناءات،والتي تتجلى بشكل خاص، في تلك الحالات الانقلابية التي يصبح فيها العنف الداخلي للدولة متجها ضد التطور الاقتصادي،وينتهي الأمر عادة بقلب النظام السياسي السائد.(**أحمد حويتي ،2003،ص142**)

إلا أن التاريخ يشهد على الإنسان نهج مسارا آخر لمقاومة كل من العنف الجسدي والعقلي من خلال الاحتكام إلى سلطة القانون، هكذا أصبح الحق قوة جماعية، لأنه يترجم في الحقيقة بإتحاد قوى ضعيفة (الاتحاد قوة) وبذلك فإن التسّلط من أجل السيطرة هو أصل العنف ومصدره،ففي عام(1600) أخذت الكلمة معنى القوة الصارمة، وبعدها استعملت بمعنى تعني الذات (violence، se faire) وذلك في عام (1662م) ثم في عام (1748م) أخذت بمعنى" viol " وهي تدلّ على اغتصاب أما في عام (1915) فتعني طبع غضوب شرس،في حين (ميشو)Michaud" عام(1973م) فلقد أطلق كلمة"violentai" وهي مشتقة من كلمة "vis"وهي القوة والعنف.(**خالدي خيرة،2007،ص90**)

II-تعريـــــف العنف:

أولا:تعريف العنف لغـــة: كلمة عنف في اللغة العربية من الجذر(ع–ن–ف)، وهو الخرق الأمر وقلة الرفق به. وهو(عنيف) إذا لم يكن رفيقا في أمره، وفي الحديث الشريف"إن الله تعالى يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف. (**ابن منظور، مرجع سابق الذكر، ص257**)

وورد في (المنجد في اللغة و الإعلام) نفس المعنى للكلمة على الشكل التالي:

وعُنف به،وعليه عنفا وعنافة: اتخذه بشدة وقسوة، ولامه وعيره.

واعتنف الأمر:أخذه بعنف واتاه و لم يكن على علم ودراية به.

واعتنف الطعام والأرض:كرههما.

وطريق معَتَنف، غير قاصد، وقد اعتنف اعتنافا، إذا جار و لم يقصد.

والتعنيف: التعبير واللوم والتوبيخ والتقريع. (**المنجد في اللغة و الإعلام، 1991، ص533**)

وهكذا تشير كلمة"**عنف**" في اللغة العربية إلى كل سلوك يتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتقريع، و على هذا الأساس فان العنف قد يكون سلوكا فعليا أو قوليا.(**حسنين توفيق إبراهيم،1990،ص41**)

والعنف كما جاء في القاموس الفرنسي المعاصر ه و:القيام باعتداء على شخص وإرغامه على القيام بفعل ضد إرادته باستخدام قوة ضده أو أسلوب الإكراه. (**المنجد الفرنسي العربي للطلاب،1983،ص359**)

-أما في **اللغة الانجليزية** فان الأصل اللاتيني لكلمة "Violences" هو"Violence " ومعناها" الاستخدام غير المشروع للقوة المادية.

تأسيسا على ما سبق يمكن القول أن الدلالة اللغوية لكلمة "العنف"في اللغة العربية أوسع من دلالتها في اللغة الانجليزية ،ففي الأولى يشمل العنف إلى جانب استخدام القوة المادية أمور أخرى لا تتضمن استخداما فعليا للقوة،أما في الثانية يقتصر على الاستخدام الفعلي للقوة المادي.(**عبد الرحمن العيسوي ،1997 ، ص 09**)

تشير الصفة "**Violant**" إلى سمات منها عنيف وشديد وقاس وصارخ وشديد الانفعال أو التهيج وغير طبيعي .

واصطلاح "violent death"يشير إلى الموت الناشئ من أعمال العنف أو إلى الشيء المشبوه أو المحرف للتفسير Violent interprétation.(**خالص جبلي، مرجع سابق الذكر، ص39**)

– **من معاني العنف الاجتماعية**:الإكراه أو استخدام الضغط أو القوة استخداما إما غير مشروع أو غير متطابق للقانون، من شأنه التأثير على إرادة فرد ما،أو مجموعة من الأفراد كالناخبين أو المشرفين على الانتخابات.

(**عبد الرحمن العيسوي،مرجع سابق الذكر ،ص 99**)

– **العنف في المفهوم القانوني:**

القوة المادية والإرغام البدني أو الإكراه البدني، واستعمال القوة بغير حق ويشير اللفظ إلى كل ما هو شديد وغير عادي وبالغ الغلظة.(**مصطفى عمر التير،1998،ص15**)

اقتبس قانون العقوبات الجزائري الأحكام المتعلقة بأعمال العنف العمد، كباقي أحكام القانون من قانون العقوبات الفرنسي،وظل التشريع الفرنسي إلى غاية صدور قانون20 /1863/05،يجرم ويعاقب الضرب والجرح فحسب، وأضاف إليهما اثر صدور القانون المذكور أعمال العنف."voies de fait" والتعدي"violence " ثم جاء قانون 1981/02/20 ليحذف عبارة الجرح لكونها تقتضي إما الضرب، إما أعمال العنف واثر صدور قانون العقوبات الجديد لسنة 1992 تخلى المشرع الفرنسي عن كل هذه المصطلحات واستبدلها بمصطلح واحد هو"أعمال العنف"، في حين مازال القانون الجزائري يعتمد على التقسيم الرباعي للعنف العمد ويعاقب على كل أنواع العنف العمد من ضرب وجرح أو التعدي على الأشخاص وإلحاق الضرر المادي والمعنوي بهم.(**أحسن بوسقيعة،دت،ص49–52**)

والعنف كما جاء في القاموس الفرنسي المعاصر هو:القيام باعتداء على شخص وإرغامه على القيام بفعل ضد إرادته باستخدام قوة ضده أو أسلوب الإكراه.

ثانيا تعريف العنف اصطلاحا: إن المَتتبِع 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 أهم التعريفات للعنف.(**حامد عبد السلام زهران،1987، ص481**)

2-1 تعريف "ستراوس" (Strauss):

عرف العنف أنه استجابة لمثير خارجي، تؤدي إلى إلحاق الأذى بشخص آخر استجابة في شكل فعل عنيف ،تكون مشحونة بانفعالات الغضب و الهياج والمعاداة".(**فهيم كلير، مرجع سابق الذكر،ص95**)

في هذا التعريف اتصف العنف بالحالة النفسية التي تكون عليها الذات الفاعلة للعنف و المتمثلة في انفعالات الغضب، لكن ليس دائما يكون الغضب مقترنا بالعنف، فرغم كون الغضب و الهياج حالة انفعالية يفقد فيها الإنسان السيطرة على أعصابه، إلا انه ليس كل إنسان يغضب يستخدم العنف، فقد نجد شخص يكتفي بالغضب كوسيلة لرفض الواقع أو الموقف دون استعمال العنف.

2-2-تعريف "أ.هيسنارد" (A. Hesnard) 1963 :

يشير إليه كغيره من أشكال السلوك هو نتاج مأزق علائقي بحيث يصيب التدمير ذات الشخص في نفس الوقت الذي ينصب فيه على الأخر لإبادته

فتشكل العدوانية طريقة معينة للدخول في علاقة مع الأخر.(**خليل وديع شكور، 1997، ص22**)

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

2-3-تعريف"سعد المغربي" (1987):

يرى أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصيغة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في المستوى البصيرة والتفكير.(**سعد المغربي،1987،ص26**) يتسق هذا التعريف مع الرأي القائل بأن العنف صورة من صور القصور الذهني حيال موقف أو مواجهة معضلة، وهذا نظرا للطغيان الانفعالية على العقلانية، مما يقود إلى نزول المستوى التفكير المنطقي، ويحجب وضوح الرؤية وتشل القدرة على فهم الآخرين فتغشى البصيرة موجة من الانفعال لكن العنف عند البعض لا يظهر دائما في الاستجابة الانفعالية الشديدة ، وإنما يتخفى في صور تبدو بريئة غير مؤلمة وغير ضارة ومن ذلك الابتسامة الساخرة و النكتة الجارحة، والسؤال المريب والتي تتضمن إخجالا وتحقيرا وعنفا ضد الآخر.

2-4-تعريف" مصطفى حجازي:يرى أن العنف لغة التخاطب الأخيرة الممكنة من الواقع، ومع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي،وحين ترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمه.(**مصطفى حجازي،2002،ص62**)

2-5- تعريف "ج.فريند" (J.Freund) :

يعرف العنف على أنه"القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم (أفراد أو جماعات)، بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت التدمير و الإخضاع و الهزيمة.(**فليب برنو وآخرون،1975،ص151**)في هذا التعريف فسر العنف بالقوة لمهاجمة الآخرين وردعهم وتحقيق السيطرة عليهم بوسائل مختلفة كالتدمير، و الإخضاع و الهزيمة وحتى الموت غير انه يرى البعض أهمية التمييز بين القوة و العنف، فالقائد بتحكيمه السليم في مؤسساته أو مجتمعه هو قائد قوي وليس عنيف 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 يستخدم القوة لوقف انتشار التطاحن والعنف بين أفرادها ولاستعادة ذلك التوازن أي يستخدم القوة لوقف العنف.

نستخلص مما سبق ذكره من التعريفات أن العنف يتميز بخصائص تمثلت في الاعتداء و التسلط وإلحاق الأذى بالضرر اللفظي أو الجسدي أو الممتلكات، وأن العنف سلوك فعلي للقوة أو مجرد تهديد باستخدامها، كما أن السلوك العنيف قد يكون فرديا أو جماعيا، منظما أو غير منظما، علانيا أو سريا ،صريحا أو كامنا مباشر أو غير مباشر مشروعا أو غير مشروعا ، قانوني أو غير قانوني.

إن المتمعن في الدراسات والأبحاث التي تناولت موضوع العنف، يجد أن مفهوم العنف شغل حيزا أساسيا وبخاصة في علم النفس وعلم الاجتماع والقانون والسياسة ويجد تباين التصورات النظرية للعنف التي مرجعها تباين الخلفيات الفكرية والمناهج والتخصصات ففي المجال النفسي يتبلور العنف على أنه استجابة سلوكية تظهر في شكل ممارسة القوة،وينتج عن حالة إحباط تكون مقترنة بحالات الانفعال و الغضب و الهياج ، لتقود إلى إلحاق الأذى و الضرر بالآخرين ماديا ومعنويا.

وفي التصور الاجتماعي يعبر عن العنف كظاهرة اجتماعية تتميز بالقوة التي تمارس لإجبار الفرد أو الجماعة على القيام بهدف، وتعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع، وفي المجال القانوني يشير معنى العنف إلى الإكراه واستخدام الضغط أو القوة بطرق غير مشروعة ، وغير قانونية، وبالتالي العنف من هذا المنظور جريمة يعاقب عليها القانون، وفي التصور السياسي يحدث العنف نتيجة غياب العدالة ، و الاختلال في الموازين الاقتصادية و السياسية للمجتمع ، وانفصال بعض الجماعات عن المجتمع بإنشاء تنظيم خاص بها مناهض للتنظيم السائد في الدولة.(**مصطفى حجازي، مرجع سابق الذكر، ص103**)

ولعلنا نجد في تعريف "ويكمان"الإشارة إلى كامل أوجه العنف حيث يعرف بأنه سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية

يصدر عن طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة يهدف استغلال وإخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة اقتصاديا أو اجتماعيا أو سياسيا مما يتسبب في أحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة أخرى.

III-الفرق بين العنف والعدوان:

يكثر في المؤلفات والأبحاث العلمية استخدام مفهوم العنف والعدوان بوصفهما مترادفان،ويرجع ذلك إلى العلاقة الوثيقة بين العنف والعدوان سواء فيما يتعلق بالأثر الخارجي لكل منهما،أو في اعتبار العنف الشكل الخارجي للسلوك العدواني، ولذلك فإن مفهوم العنف يدخل في المفهوم العام للعدوان، إلا أن النظرة الفاحصة تكشف لنا أن هناك اختلافات، فالعنف يعد صورة من صور العدوان تقتصر على الجانب المادي منه، وبذلك فإن العدوان مفهومًا أعم وأشمل يتضمن العنف الذي يمكن النظر إليه على أساس أنه الحلقة الأخيرة في العدوان.

ويوضح "خليفة والهولي"(2003) أن العنف:"Violence" هو استجابة متطرفة،من السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب تجاه شخص أو موضوع ما، ولا يمكن منعه أو إخفاؤه، ومن ثم يمثل العنف سلوكًا يمارسه الإنسان بتأثير من دوافعه العدوانية، وينظر إلى العنف على أنه نهاية المطاف للسلوك العدواني، وكثيرًا ما يتخذ صفة التدمير ، كما يشير العنف إلى صورة نوعية من صور العدوان بين أفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة ، ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين هذه الجماعات،وبالتالي يرتبط مفهوم العنف أكثر بالعدوان الجماعي."(**خليفة والهولي،2003،ص61**)

ويرى "أبو درويش"(2003) "أن معظم الدراسات تعرف العنف على أنه سلوك يحدث ضررًا وتدميرًا في الموضوعات التي يتجه إليها سواء كانت موضوعات فيزيقية، أم اجتماعية، وغالبًا ما يرد ذلك في تعريفات العدوان، وتتجه التفرقة بين المفهومين على اعتبار العنف سلوكًا مباشرًا يحدث تدميرًا بالأشخاص أو الممتلكات أي أن العنف يتصل بالجوانب المادية فحسب، إلا أن هذه التفرقة لا تعد كافية لأننا نجد بعض أشكال العنف ليس لها آثار مادية ملموسة كالقذف بالكلام أو التوبيخ إضافة إلى أن بعض أشكال العدوان يكون لها آثار مادية ،ويميز بين العنف والعدوان على أساس عامل الظهور،فالعنف صورة من صور العدوان يتوفر فيها شرط الظهور ، على أن العدوان سمة سيكولوجية قد تتوافر في الفرد أن تظهر في سلوك صريح، وبذلك فإن العنف ضرب من العدوان على أساس أن العدوان أعم وأشمل، وإذا تم الافتراض بصحة ذلك فإن العنف يصبح سلوكًا يرتبط بالصورة المتطرفة للاستجابة العدوانية.(**فاروق خرشيد،1991، ص158**)

ورغم الفارق النوعي والموضوعي بين العنف والعدوان، فلا يوجد عنف بدون شعور عدواني مسبق سواء كان هذا الشعور ظاهرًا أو مستترًا، فالعدوان ليس مرادفًا للعنف ولكنه مسبب له، ومؤشر إليه،ويمكن رصده ولكن يصعب التنبؤ بلحظة انفجاره وهنا تكمن خطورته، فإذا أردنا أن نستأصل العنف كوسيلة تعبير، فلابد أن نعالج العدوان كظاهرة سلوكية،كما يربط علماء النفس أمثال:(رافن)" Raven و(ريبينت) Rubinit "بين العنف كمفهوم وبين العدوان، حيث يرون أن العنف سلوك عدواني يقوم به شخص أو جماعة،موجه لشخص وجماعة أخرى، بقصد إيقاع الأذى بهم والنيل منهم.(**حسين توفيق إبراهيم،1990،ص34**)

يمكننا المقارنة بين العنف والعدوان، حيث أن العنف نوع من أنواع العدوان ويقتصر على الجانب المادي المباشر المتعمد من العدوان فقط، فالعنف يعرف بأنه سلوك يستهدف إلحاق الأذى بالنفس أو بالآخرين أو ممتلكاتهم،ولذا يعتبر العدوان أشمل وأعم من مجرد العنف فكل عنف هو عدوان ليس العكس صحيحا،فالعدوان يعرف بأنه :كل سلوك يصدره فردا أو جماعة صوب أخر أو آخرين أ و تجاه ذاته،سواء كان لفظيا أو ماديا أو إيجابيا أو سلبيا، مباشرا أملته مواقف مختلفة يترتب عليه إلحاق الأذى البدني أو مادي أو نفسي ، أما النسبةللتفرقة بين مفهومي العنف والعدوان، فقد قام بعض الباحثين بالتمييز بينهما وذلك لتفادي الالتباس بين المفهومين، وقد اعتمدوا في ذلك على أن العنف له طابع مادي بحت،في حين أن العدوان يشمل على المظاهر الماديتي والمعنوية معًا، فلقد أشار"المغربي"إلى أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد ينطوي على انخفاض التفكير،وعلى ذلك فليس من الضروري أن يكون العنف مرادفًا للعدوان، وليس من الضروري أن يكون العنف مرادفًا للتدمير.(**سعد بن محمد بن سعدآل رشود، 2006 ، ص 42**) في حين يميز الباحث(مولارو)"Molaro "بين العنف والعدوان في كون أن العدوان يقصد به دائمًا الإضرار الجسدي أو الرمزي، بينما العنف لا يقتضي بالضرورة إرادة الاعتداء فقد يقصد فيه التربية مثلا،منه فوفق هذا الرأي فإن القصد في الإضرار يساعد في التمييز بين هذين المفهومين.(**خالدي خيرة،مرجع سابق الذكر ، ص 122**)

ويصنف "**بص**" **(**Buss**)** أنواع السلوك العدواني على أساس ثلاث محاور وهي: إيجابي سلبي، مباشر غير مباشر ، بدني(مادي)- لفظي.ويمكن أن نوضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول يبين محاور السلوك العدواني طبقا لـــ" بص "(1961)

دمج العدوان	عـــــــدوان إيجـــــابي		عـــدوان سلبـــــــي	
	مبـــاشر	غير مباشر	مبـــاشر	غير مباشر
بدني	أمثلة ضرب الضحية أو لكمها	المداعبة العملية السخيفة	الجلوس أو الوقوف لإعاقة المرور	رفض أداء عمل هام
لفظي	إهانة المجني عليه	النميمة الماكرة	رفض الكلام	رفض الموافقة نطقا أو كتابة

IV – أشكـــــــال العنـــــف:

يمكننا تلخيص أشكال العنف على النحو التالي :

1–العنف الجسدي:

وهو من أكثر أنواع العنف شيوعاً بسبب سهولة اكتشافه وملاحظة أثاره ويرى ويهي "Wiehe" بأنه يتألف من أفعال متعددة تؤدي إلى حدوث إصابة بدنية مثل الصفع ، الضرب أو العض أو القرص أو الرفس أو أية سلوكيات أخرى أكثر عنفاً وقد تتطلب استخدام أداة كالعصا أو المضرب أو المسدس أو السكين، وتؤدي إلى إصابة ظاهرة على الجسم تختلف شدتها ودرجة الضرر الناتج عنها حسب قوتها ومدى تكرارها. **(wiehe, 1997, p14)** ويعرف بأنه الاستخدام المتعمد للقوة المادية، أو التهديد باستخدامها ضد الشخص نفسه أو ضد أي فرد في الأسرة يؤدي إلى أذى جسدي، ويشمل اللكم والعض والحرق، وأية أفعال أخرى تلحق الأذى بالفرد.**(شتيوي وآخرون ،2005،ص22)**

وهذا الشكل من العنف يكون واضحاً، ويترك آثاراً بادية للعيان وتستخدم فيه وسائل مختلفة، وغالباً ما تكون هذه الوسائل اليدين والرجلين بحيث تتوجه اللكمات للضحية على الوجه والرأس وسائر مناطق الجسم إضافة إلى شد الشعر وقد يتم اللجوء إلى وسائل أخرى كالعصا والسكين الذي يصل حده إلى الإدماء وإحداث الجروح والحروق والرضوض في العظام في جميع أجزاء الجسم،لذا فإن العنف الجسدي من الممكن ملاحظته وإثباته قانونيا وجنائيا.

2-العنف الجنسي: وهو أي فعل جنسي، أو أية محاولة للقيام بفعل جنسي، ضد رغبة الطرف الآخر، ويشمل الاغتصاب والتحرش الجنسي و أية تعليقات جنسية مرفوضة ويتضمن أيضاً الإساءة الجنسية للتلميذ، أي إجباره أو إغراؤه على المشاركة بنشاطات جنسية بغض النظر أكان التلميذ مدركاً لذلك أم لم يكن، وتشمل هذه النشاطات أي احتكاك جسدي بغرض التحرش الجنسي، و أية أفعال أخرى مثل تشجيع الطفل على مشاهدة مواد إباحية أو على المشاركة في إنتاجها،أو تشجيعه على التصرف بشكل جنسي غير لائق.(**شتيوي وآخرون، مرجع سابق الذكر،ص23**)

3-العنف العاطفي:

العنف أو الأذى العاطفي هو إلحاق الضرر النفسي والاجتماعي بالتلميذ، وذلك من خلال ممارسة سلوك ضده يشكل تهديدًا لصحته النفسية، بما يؤدي إلى قصور في نمو الشخصية لديه، واضطراب في علاقاته الاجتماعية بالآخرين.

ومن أشكال الاعتداء العاطفي "حرمان الطفل من الحب والحنان والرعاية والحماية والشعور بالأمن والأمان، وحرمان الطفل من حقه في التعليم واللعب.. كذلك من أشكال الاعتداء العاطفي، القسوة في المعاملة أو التدليل الزائد والحماية المسرفة.(**فوزي أحمد بن دريدي،2007،ص61**)

4-الإهمال:

الإهمال نمط سلوكي يتصف بإخفاق أو فشل أو ضعف في الأسرة والمدرسة في إشباع كل من الاحتياجات البيولوجية (مثل:الحاجة إلى المأكل والمشرب والملبس والمأوى) والاحتياجات النفسية(مثل:الحاجة إلى الأمن والأمان والرعاية) ومن أشكال هذا الإهمال: إهمال تقديم الرعاية الصحية للطفل.. والإخفاق في تقديم الغذاء المناسب والكافي ، والملبس والمأوى.. كذلك من أشكال الإهمال في هذا المجال عدم الاهتمام بالاحتياجات التعليمية والتربوية للطفل، مما يحرم الطفل من حقه في التعليم وحقه في تنشئة اجتماعية سليمة . .(**فوزي أحمد بن دريدي،مرجع سابق الذكر، ص64**)

5-العنف اللفظي:

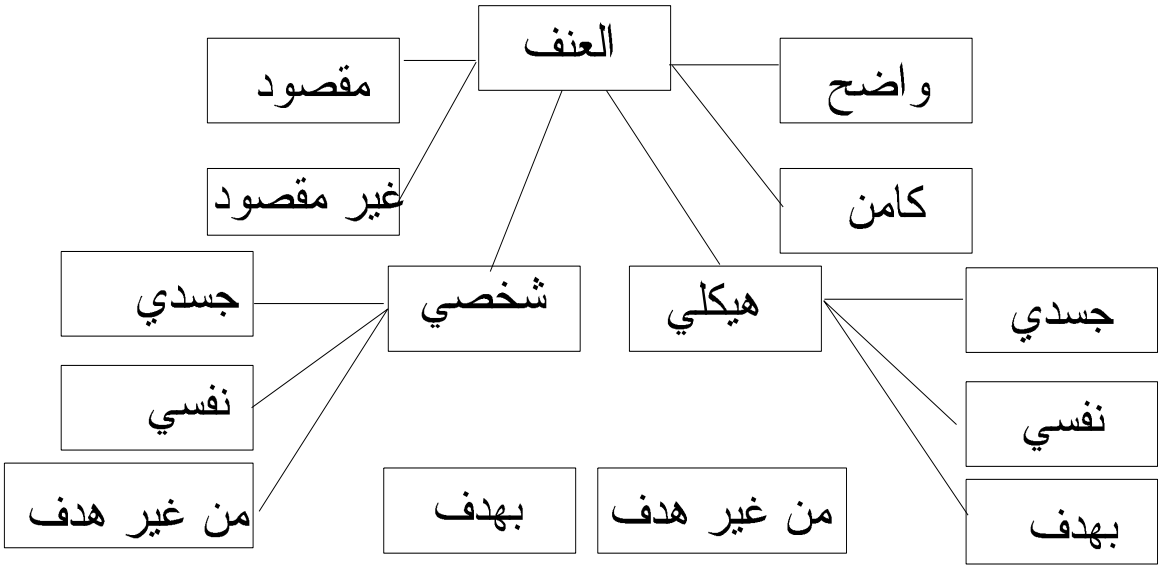
يعتبر من أشد لأشكال العنف خطرا على سوية الحياة ،لأنه يؤثر على الصحة النفسية للفرد،وبخاصة أن الألفاظ المستخدمة تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته ويتمثل هذا الشكل في السب والشتم،واستخدام الألفاظ النابية ،وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية وتقصد بها الإهانة ، لأن العنف اللفظي لا يعاقب عليه القانون،لأن من الصعب قياسه،وتحديده وإثباته.(**أحمد حويتي ، مرجع سابق الذكر، ص 240**)

6-العنف النفسي:

قد يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعة ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد يحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل الفرد متضرر، مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية والجسدية، كما يضم هذا التعريف و تعاريف أخرى قائمة بأفعال تعتبر عنفا نفسيا مثل: رفض وعدم قبول للفرد،إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال ، برود عاطفي، صراخ، سلوكيات تلاعبيه وغير واضحة، تذنيب الطفل كمتهم، لامبالاة وعدم الإكثرات بالطفل.كما يعتبر فرض الآراء على الآخرين بالقوة هو أيضا نوع من أنواع العنف النفسي.(**كمال عمران،2004،ص123-124**).

7- العنف الاقتصادي –الاجتماعي:

ومن أشكاله حرمان المرأة من تلقي العلم أو من العمل تحت ذرائع أخلاقية، أو حرمانها من نتاج عملها أو نصيبها من الإرث، ومن أشكاله أيضاً حرمان الطفل، من حقه في التعليم والرعاية الأسرية ودفعه نحو العمل خارج المترل(**أحمد حويتي، مرجع سابق الذكر،ص247**)



شكل(02) يوضح أنـــــــواع العنـــــــف

و لقد اهتمت الدراسات التي تناولت العنف عما إذا كانت السلوكات و الأفعال العنيفة مكتسبة أم فطرية، و هكذا انقسمت الآراء فمنهم من ألغى كل أثر لما هو فطري في حين راح البعض للتأكيد على كون العنف هو فطري بالولادة ، و من هنا تم تصنيف العنف إلى ما يلي:

1- تصنيف العنف حسب الأفكار والمقولات المتعلقة به:

أ -**العنف الفطري:**

لقد أكدت بعض النظريات و أقرت أن السلوك العنيف هو سلوك فطري يولد مع الإنسان ومن دعاة هذا الاتجاه "لمبروزو"القائل بالمجرم بالولادة و معناه أن العنف سلوك فطري عند بعض الناس إذ يولدون و هم مزودون بخصائص شخصية معينة تتضمن ميولات إجرامية و عدوانية.(**فوزية عبد الستار،1985،ص38-40**)

و المجرم الحقيقي في نظر" لمبروزو" هو المجرم بالفطرة، و هذا ما تبنته المدرسة الإيطالية و التي ظهرت في منتصف القرن 19 التاسع عشر و أطلق عليها المدرسة الوضعية الإيطالية و كما اعتبر "لمبروزو" الصفات الجسمانية موروثة فقد أقر أيضا أن الصفات السيكولوجية أيضا موروثة.(**عبد الرحمن عيسوي،مرجع سابق الذكر، ص99**)

و الجدير بالملاحظة أن العنف عادة متعلمة أو مكتسبة تنتج عن طريق الممارسة وهو سلوك لا يورث فالشخص الذي لا يدرب على الجريمة لا يبتدع سلوكا إجراميا، ومن هنا لا يمكن أن نعطي الأولوية لنشأة العنف للعامل الفطري ، فهناك من الظروف والعوامل ما يؤكد عكس هذا، فقد جاءت بعض الآراء لتلغي كل ما هو فطري في الإنسان بخصوص السلوك العنيف و أولت أهمية كبرى لما هو مكتسب، و بهذا يكون للبيئة دور فعال في نشأة العنف عن طريق التقليد و ما يتعلمه الإنسان من البيئة المحيطة به.

ب- العنف المكتسب:إذا كان فرويد و أتباعه يعتبرون العنف استجابة طبيعية لدى الأفراد و سلوك يرثه الأطفال ويستند إلى غريزة حب البقاء و المحافظة على النوع ، فإن هناك من ينفي كل أثر لما هو غريزي ويسارع إلى تأكيد الجانب المكتسب من العنف و طابعه الاجتماعي و هو سلوك مكتسب من الوسط الاجتماعي من خلال التجارب الحياتية السابقة و خاصة أصحاب النظرية السلوكية الاجتماعية أمثال(A .bandura)[1] و أن معظم سلوك البشر متعلم عن طريق الملاحظة بالصدفة أو القصد و لا يكون التعزيز عن طريق تكرار السلوك الملاحظ من قبل الشخص عن طريق ملاحظة تكراره من مصدر السلوك أو النموذج الملاحظ فالتعرض المتكرر لمشاهد العنف على الشاشة يدفع الأطفال إلى التصرف بعنف وعدوانية وتكرارها يؤدي إلى تطورها إضافة إلى مؤثرات البيت و المجتمع واستعدادات الفرد. (**الزيات فتحي مصطفى، د ت، ص93**)

ج- العنف المقنع:

الذي يحدث مع زيادة شعور الإنسان بالعجز وعدم القدرة، نظرا للكثرة الضغوط المفروضة عليه من الخارج، وقد يمارس العنف المقنع ضد الذات، فيتخذ شكل السلوك الرضوخ أو الميل إلى تدمير الذات، وقد يتجه

إلى الخارج، في شكل مقاومة سلبية مثل عدم الرغبة في العمل وتخريب الممتلكات العامة، والعدوان اللفظي بالنكت والتعليقات على الآخرين. (**حسنين توفيق إبراهيم، مرجع سابق الذكر، ص 46**)

د–العنف الرمـــزي:

فيتخذ شكل الاعتداء على القوانين وتحطيم الضوابط التي تتضمنها والاستهانة برموز الدولة.

2– من حيث القائمين:

لابد للعنف لكي يتم من وجود علاقة بين طرفين على الأقل، ينصب فيها على أحدهما أو يتبادل بينهما، طرف في سياق البشر وهو الإنسان كفرد أو مجتمع أو دولة، و الطرف الآخر هو الموضوع و قد يكون شخص كالابن أو الأب أو الزوج أو الزميل أو شخص آخر، كما قد يكون الموضوع قيمة أو نظام من القيم أو دولة معينة ،كما قد تكون جماعة داخل مجتمع أو خارجه يوجه إليه العنف،كذلك قد يكون الموضوع رمزا يمثل الموضوع الأصلي للعنف وهو ما يسمى بالعنف غير المباشر مثل قطعة ثمينة بمثل رمز لسلطة الأب المتعسف يمكن أن يحطمها ابن متمرد ،ومثل مكتب مدرس رمز لمعلم غير مرغوب فيه قد يفرغ على سطحه بقايا سلة المهملات من طرف تلميذ عاصٍ قبل دخول معلمه إلى قاعة الدرس. (**أمل الأحمد،2001،ص112**)

وهكذا يمكن أن ينصب العدوان على المصدر الأصلي المسبب، كما يمكن أن ينصب أيضا على ما يرمز إلى المصدر الأصلي،كذلك قد يكون احد طرفي العلاقة "بديل"فعندما يعجز الفرد عن توجيه عنفه وعدوانه على المصدر الأصلي لأسباب أخلاقية أو اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية كالخوف، فإنه يلجأ لخفض التوتر ومشاعر العدوان بِصبِ عنفه على البديل، فالموظف الذي لا يستطيع رد تسلط مديره يوجه عنفه وتسلطه إلى أعوانه في الإدارة أو زوجته في البيت،و المعلم الذي يتعرض لتسلط رئيس المؤسسة يوجه عنفه إلى تلاميذه في القسم و إذا تعذر تصريف العنف وتوجيهه إلى المصادر الخارجية المسببة له، ارتدى وتوجه لينصب على الذات الراغبة في العنف ،وفي هذا الصدد يأخذ أشكالا متعددة من إدمان الخمر والمخدرات و الأفعال المشينة والأمراض النفسية و الانتحار الذي هو قمة العنف المرتد على .(**أحسن طالب،2001،ص88**)

د– من حيث الدافع للعنف:يستخدم العنف في وصف سلوك الإنسان في محاولاته العديدة بدافع البقاء ضد الخطر و التهديد ،أو بدافع ترويض الطبيعة و السيطرة عليها، أو بدافع الإحباط ، أو الحرمان ،أو بدافع إظهار المهارة أو التفوق، أو بدافع إظهار الرجولة واثبات الذات، أو قد يكون العنف بدافع الخوف أو بدافع العرض، أو الأرض أو المال أو بدافع قهر وقيد الآخرين، أو بدافع الاقتراب الجنسي ،أو بدافع الانتقام أو الثأر أو رغبة

تدميرية، قد تشمل الذات نفسها، وقد يكون الدافع للعنف دفاعا عن الذات أو رد على عنف آخر.(**أمال الأحمد،مرجع سابق الذكر،ص119**).

أما الدوافع التي نجدها في المدارس و التي تدفع التلميذ إلى القيام بالعنف في الوسط المدرسي تجاه الأساتذة أو الإدارة فمنها الشعور المتكرر بالإحباط ورد الاعتبار للذات عندما يشعر التلميذ بالمهانة والإذلال من قبل الأستاذ أو المراقب وخاصة على مرئ من زملائه ،أو يكون الدافع هو تفريغ الشحنات النفسية الناتجة عن المشكلات الاجتماعية والاقتصادية لأسرة التلميذ أو التهميش أو الإهمال وغيرها من الدوافع المحركة للعنف.

ذ- من حيث الاتجـــــاه: قد يتجه العنف من فرد إلى آخر أو من فرد إلى جماعة أو من جماعة إلى فرد أو من جماعة إلى جماع وهذا في الإطار الاجتماعي عامة، أما في الإطار المدرسي قد يتجه العنف من تلميذ إلى تلميذ آخر، أومن تلميذ إلى مدرس، أومن تلميذ إلى إدارة المدرسة أو قد يتجه العنف من مدرس إلى تلميذ أو من مدرس إلى مدرس آخر أو من مدرس إلى إدارة المدرسة وهكذا...غير أن العنف من التلميذ إلى الأطراف الأخرى في الوسط المدرسي هو الاتجاه الذي أخذ في التطور و الانتشار في هذه الحقبة الزمنية الأخيرة، و حظي بالدراسة في العديد من البحوث. (**حسنين توفيق إبراهيم، مرجع سابق الذكر، ص52**)

هـــ- من حيث نوعية العنف:هناك عنف معنوي أو نفسي يكون من خلال الإساءة اللفظية وسوء المعاملة كالشتم و السب و السخرية، والكلام السفيه و المعاكسة و العصيان و الاستفزاز، والقذف و الإهانة والإذلال و الإهمال و التهميش، الإقصاء والكذب و الألفاظ القبيحة ، النظرة الصاخبة وما إلى ذلك من السلوكات غير المحتشمة بصورة عامة ،أما العنف في الوسط المدرسي فيضاف إلى السلوكات السابقة على سبيل المثال تمرد التلميذ و التغيب و التأخر المتعمد عن الحصص الدراسية وعدم إحضار الأدوات وعدم القيام بالواجبات المطلوبة وعدم احترام التعليمات و النظام المدرسي وإحداث الفوضى في القسم و الغش و التدخين على مرئ من الأستاذ وما إلى ذلك ، وهناك عنف جسدي ويتمثل في الضرب والاعتداء الجسدي و الشجار و المشاكسة و الأذى و الضرر الجسمي و العراك و اللطم و الصفع و الركل و التشويه واستعمال السلاح و القتل و الاغتصاب و الاعتداء الجنسي كاعتداء تلميذ على تلميذة أو على مدرِسته...الخ.(**أمال الأحمد،مرجع سابق الذكر،ص124**).

V- النظريات المفسرة لظاهرة العنف:

يمثل العنف أحد السلوكات التي يقوم بها الإنسان، نتيجة الكثير من العوامل المختلفة لذلك تناوله الكثير من الباحثين في المجالات المتعددة من العلوم الاجتماعية الإنسانية واختلفت تفسيراتهم له باختلاف وجهة الدراسة باختلاف توجهاتهم ،الأمر الذي أدى إلى ظهور مجموعة من النظريات المفسرة للعنف نذكر أهمها:

1- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العوامل الوراثية و العصبية لها دور في سلوك الشخص فالشخص العنيف لديه استعدادات وراثية نفسية خاصة، جعلته يتجه اتجاها يتميز بوراثة جهاز عصبي سريع الاستثارة ، ويرجِع علماء الأعصاب الانحراف والعنف إلى اختلال في الجهاز العصبي، وتشير" **أمال عبد السميع" و"حلمي المليجي"** إلى أهمية نشاط الجهاز الطرفي والهيبوتلاموس بالنسبة للعدوان، ومفاد هذا التفسير هو ربط السلوك العدواني بالوظائف المخية إذ تدل الأبحاث في المخ و الفص الجبهي،المختصة في هذا الميدان على أن اللوزة و جهاز "**الهيبوتلاموس**" لها علاقة بالعنف والعدوان.(**أمال عبد السميع وحلمي المليجي،85،1997**)

ويذهب أصحاب هذا الاتجاه أن الشخص المنحرف يعاني من اضطرابات وظيفية في أجهزته الداخلية فتختل إفرازات الغدد الصماء والدرقية فيختل التوازن الانفعالي ويجعله شخصا قابلا الانحراف ، كما تشير هذه النظرية أن العنف و العدوان سمة من سمة الشخصية، وتختلف هذه السمة من فرد لآخر ويعتبر "**أيزنك**" **(H.J.Eysenck)** (**1977**) من مؤيدي هذا التفسير ،والذي انتهى به إلى أن العدوان يمثل القطب الموجب في عامل ثنائي القطبية شأنه في ذلك شأن بقية عوامل السمات الانفعالية للشخصية وأن القطب السالب في هذا العامل يتمثل في اللاعدوان أو في الحياء والخجل.(**عبد الرحمن العيسوي،مرجع سابق الذكر،،ص 105**) ومهما يكن من أمر هذه النظرية، مازالت هذه الأبحاث البيولوجية يكتنفها الغموض كما أن العامل البيولوجي وحده غير كاف لتفسير وتعليل السلوك العنفي، وتضيف إلى أن تأكيد العامل البيولوجي في ربطه بالعنف يحتاج إلى أدلة دامغة ، ويتطلب ذلك دراسة التركيب البيولوجي للأشخاص المدانين في أعمال العنف فهل في الإمكان إجراء عمليات جراحية على دماغ مرتكبي أعمال العنف؟ لا شك أن هذه تصطدم بأخلاقيات الجراحات السيكولوجية.(**أحسن طالب 2001،ص83**)

وبما نفسر أن كثيرا من أنماط الشخصية أو سماتها التي وجدت بين مرتبي أعمال العنف كانت أيضا موجودة عند من لم يرتكبها في حياته،من ذلك سمة الاندفاع أو التهور وعدم النضج،ومهما كان من احتمال تأثير عوامل البيولوجية في نشأة سلوك العنف فإننا لابد من أن نركز على العمل بوضع البرامج و الاستراتيجيات للحد من العنف والسلوك المضاد للمعايير الاجتماعية.(**فؤاد البهي السيد ،مرجع سابق الذكر، ص329**)

2- نظرية التحليل النفسي: ترتكز هذه النظرية على دور الدوافع اللاشعورية والصراعات المكبوتة في اتجاه الفرد، للقيام بالعنف ويتجه الإنسان إلى العنف من اجل إشباع الحاجة النفسية، ويرى" **فرويد**" أن جميع دوافع الإنسان ورغباته يمكن ردها إلى غريزتين فقط هما:غريزة الموت أو العدوان أو التدمير، وغريزة الحياة أو الغريزة

الجنسية،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 و العدوان على الغير وعلى النفس وقد أطلق" **فرويد**" على كل من هاتين الغريزتين معا لفظ" الليبدو" (Libido) وعني بذلك الطاقة الحيوية والنفسية في الإنسان".(**عبد الرحمن عيسوي،1984،ص37-38**)

وبذلك استخدم "سيجموند فرويد" (Sigmund Freud)غريزة الموت في تفسير نزعة الإنسان للعدوان أو العنف، والتحطيم والكراهية، فقد فسر غريزة العدوان باعتبارها غريزة فطرية وهي تعبير عن غريزة الموت والعدوانية ، قد تكون باتجاه الشخص نفسه وتدمير ذاته "المازوخية" فيتولد عنها تعاطي المخدرات والانتحار وما إلى ذلك.(**أحمد عكاشة، 1982،ص191**)

وقد تكون باتجاه الآخرين"السادية" فيتولد عنها تدمير الغير من خلال أعمال النهب والاعتداء و الاغتصاب والجريمة وما إلى ذلك ، ومن هنا فالعنف سلوك غريزي هدفه تفريغ الطاقة العدوانية الكامنة داخل الإنسان ويتأتى 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.(**أحمد عكاشة، مرجع سابق الذكر، ص192**)

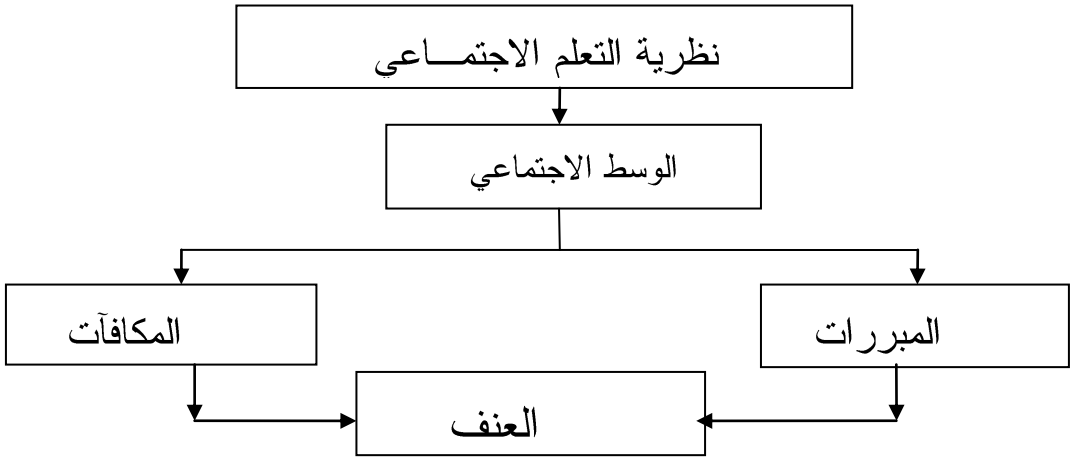
ونرد على هذه النظرية بما يقوله"أحمد عكاشة"في كتابه(علم النفس الفسيولوجي) (1982) من أن مشكلة هذه النظريات التحليلية طبيعتها التجريبية التي تجعل فهمها صعبا، وصعوبة التأكد عمليا من صحتها أو خطأها، ولو أنها تلقي ضوءا على فهم طبيعة العنف في هذا الشخص بالذات ولكن لا يمكن تعميمها.(**عبد المنعم الحنفي، 1995،ص11**)

3- نظرية التعلم(النظرة الاجتماعية):ترى هذه النظرية أن العنف لايورث، بل هو سلوكا مكتسبا من الآخرين، من حيث يتعلم الأطفال السلوك العنيف عن طريق ملاحظة نماذج العنف لدى الوالدين، أو المدرسين أو الرفاق ومشاهدتهم مظاهر العنف بواسطة وسائل الإعلام كالتلفزيون والأفلام ، ومن دعاة هذا الاتجاه"البيرت باندورا (A.Bandura) الذي يرى أن السلوك العدواني كثيرا ما يتعلم عن طريق تقليد نماذج عدوانية من الكبار،وهنا يشير كل من "باندورا ومشاهدة السلوك العدواني للكبار على اكتساب الطفل نفس هذا السلوك. (**جماعة من الأساتذة، 1995، ص300**)

فالعنف كسلوك واقعي ملموس يظهر في حياتنا بصورة جلية لهذا فهو كباقي السلوكات الأخرى التي يتعلمها الفرد بالأخص الأطفال والمراهقين وذلك من خلال الصور التي تنطوي على سلوكات العنف سواء عن طريق ممارسة الأفراد لها أو عن طريق مشاهدة أفلام العنف الناس المحيطين به، ووْفقًا لمنظور (Imitation)أي يتأس سلوك العنف من محاكاة هذه، وأجريت العديد من البحوث حول علاقة مشاهدة السلوك العدواني في الأفلام بممارسة الأطفال، وأسفرت النتائج أن الأطفال الذين يتعرضون أكثر لنماذج عدوانية يظهرون عنفا أكثر في سلوكهم من الذين لا يشاهدون الأفلام العدوانية والمليئة بالعنف، ولاشك أن وسائل الإعلام بما فيها التلفزيون بصورة خاصة، له تأثير واضح على سلوكات الأبناء أطفالا أم مراهقين ،وأنه عامل رئيس لتوليد العنف لكنه ليس عامل وحيد ،و إلا كيف نفسر أطفال متسمون بالعنف رغم افتقار منازلهم لمثل هذه الأدوات الإعلامية.(**محمد الجوهري وآخرون،مرجع سابق الذكر،ص93**)

وهذا ما أكدته دراسة (الجميل)(1988) حيث قام الجميل بدراسة العلاقة بين مشاهدة العنف في بعض البرامج التلفزيونية ،وعلاقتها ببعض السلوك العدواني لدى الأطفال المشاهدين ، وتكونت العينة من 150طفلا من مدارس الابتدائية، تراوحت أعمارهم بين (10-12)عاما من المجتمع المصري ، وقد استخدم لتحقيق أهداف الدراسة مقياس السلوك العدواني واستمارة بيانات عن خلفية الطفل وعن المشاهدة التلفزيونية ،وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق فرديه في العدوانية لدي الأطفال تبعا لفترة المشاهدة وحجم الأسرة لصالح أطفال الأسرة الأكبر حجما. (**كمال عمران،مرجع سابق الذكر،ص132**)

وعلى الرغم من كثرة البحوث التي تشير إلى سلبية تأثير وسائل الإعلام، واعتبارها أحد أهم وسائل انتشار العنف لدى المراهقين،إلا أن تلك الوسائل الإعلامية مازالت تتخذ من محتوى بعض برامجها الإيجابية ما يفيد المشاهد في حياته على وجه العموم، هذا ما يوضحه الشكل التالي الذي يوضح لنا نظرية التعلم الاجتماعي:

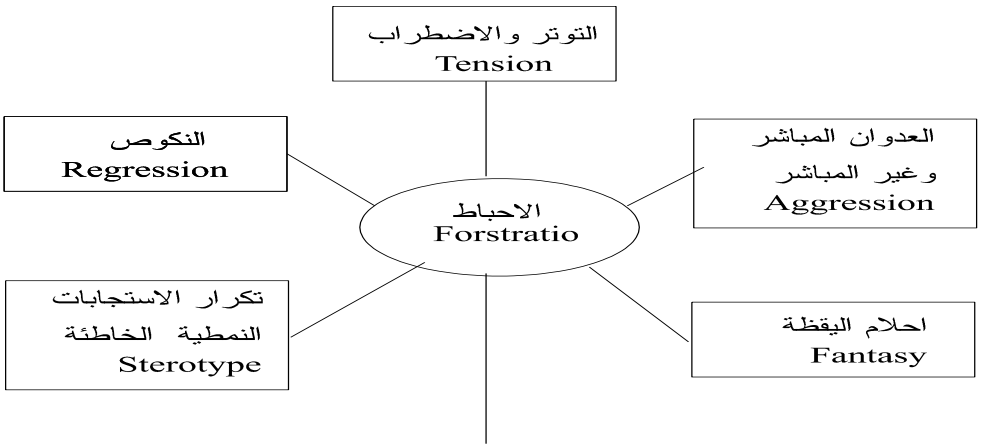


شكل رقم(03) يوضح نظرية شكل العنف في التعلم الاجتماعي (كامل عمران،المرجع السابق ،127)

4- نظريـــة الإحبـــــاط :

تعد نظرية الإحباط من أبرز النظريات التي حاولت تفسير العنف والسلوك العدواني ومن رواد هذا الاتجاه"ليونارد دوب" (L.Doob)و"نيل ميلر" (N.Miller) و"جون دولار" (J.Dollard) و"روبرت سيزر" (R.Sears) و"هوبرت مورر" (H.Mowrer) وغيرهم تنبع هذه النظرية من الافتراض (إحباط– عنف) فهي تؤكد أن الإحباط إن لم يؤدي في معظم الظروف إلى العنف، فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقفا إحباطيا ، أي تركز هذه النظرية في دراستها للعنف على فكرة الإحباط كمتسبب رئيسي للعدوان وكحالة يصاب بها الإنسان نتيجة عدم إشباع الحاجات، بدءٌ من الحاجات الفيزيولوجية على مستوى القاعدة ،وانتهاء بتقدير الذات كما يرسمها"ابرهام ماسلو" (A.Maslow) 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. (**أحمد عكاشة، مرجع سابق الذكر، ص195**)

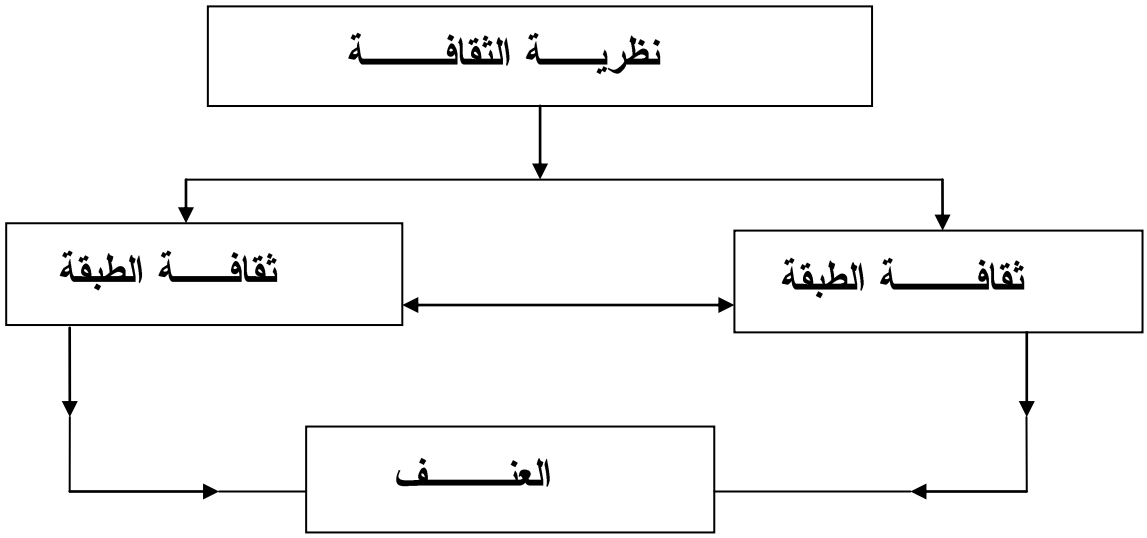
كما ترى أن إزالة مصادر الإحباط الخارجية يترتب عنها التخلص من السلوك العدواني أو التقليل منه لكن وجد أن الإحباط قد يقود إلى اتجاه آخر، أي إلى سلوك غير متصف بالعنف أو العدوان فقد يؤدي الإحباط إلى اعتماد الفرد على الغير أو الانسحاب أو الهروب إلى المرض...الخ دون ظهور مؤشر للعنف كما أن هناك أناس يرتكبون أعمال العنف وحتى جرائم دون أن يتعرضوا إلى الإحباط ، فالمنحرف المحترف و المجرم المأجور كلاهما يرتكب جرائمه دون التعرض للإحباط ولكن هذا لا يعني على الإطلاق أن الإحباط ليس له دور في السلوك العنيف ،ونفيد أن التربية الايجابية والتوجيه السليم سيمنح للفرد فرصة كبيرة للخروج من مشكلاته ، والعقبات التي تشكل له إحباطات ويعتبر الإحباط دافع آخر للعمل من جديد أحيانا وليس للقيام بالعنف، لكن هذا كله لا يجعلنا ننكر أبدا أن الإحباط دافع من دوافع العنف،وإذا أسقطنا 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 و الثناء على القيام بالسلوك المنحرف،تعويضا عن الدعم والثناء الذين لم يجدهما في الإطار المدرسي والاجتماعي.وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (03) يوضح ردود الفعل الناتجة عن الإحباط.(فوزي أحمد بن دريدي،مرجع سابق الذكر،ص69

5 -النظريـــــة الثقافيـــــــــة:

من المداخل الحديثة في تفسير ظاهرة العنف، ذلك الذي يبنى على افتراض وجود ثقافة للعنف تجســـــد اتجاهات المجتمع نحو العنف، مثل تمجيد العنف في الروايات ووسائل الإعلام، واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل"والغاية تبرر الوسيلة"، وأيضا إذكاء قوانين التنافس في التعاملات الاقتصادية والاجتماعية على النحو الذي تجعله القانون الأساسي للبقاء مما يزيد معه العنف، وبالتالي تصبح النتيجة النهائية وجود ثقافات أساسية وفرعية تمجد العنف وتقره شريعة بينها وتبرر نماذجه في المجتمع(**علي وطفة، في مصمودي زين الدين،2002،ص248**)



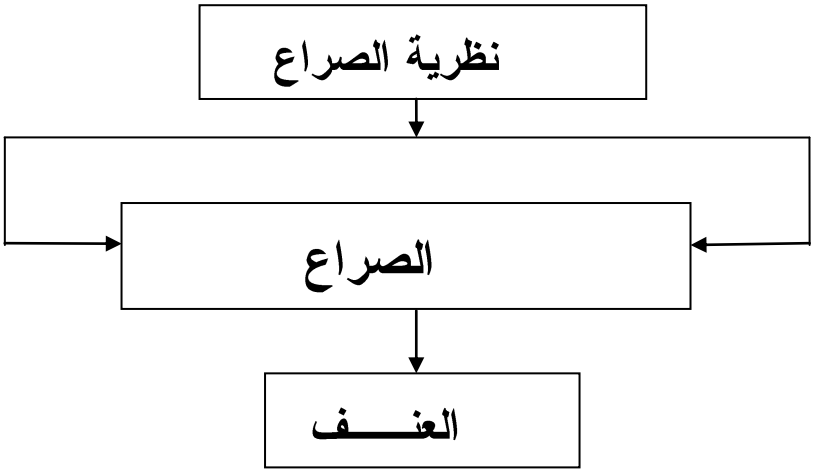
الشكل(04) رقم (04) يوضح شكل العنف بالنسبة للنظرية الثقـــافيـــــة

6- النظريـــــــة المعرفيـــة:

حاول علماء النفس المعرفي أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان، بهدف علاجه وقد ركزوا في معظـــــم دراساتهم وبحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمّثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة، وانعكاسها على الحياة اليومية للإنسان، مما يكون لديه مشاعر الغضب والكراهية، وكيف هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه ممارســـــة السلوك العدواني.(**أحسن طالب،مرجع سابق الذكر، ص 125**)

7- النظريـــــة السلوكيـــة: يؤكد رواد هذه النظرية أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه، ويمكن تعديله وفقًا لقوانين التعّلم، لذلك ركزت البحوث والدراسات التي أجراها السلوكيون أن السلوك متعّلم من البيئة،ومن ثم فإن الخبرات أو المثيرات التي اكتسبها شخص معين وفيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه وتدعيمه.(**مصطفى غالب ، 1985 ، ص 28**)

8- نظريـــة الصـــراع: يرى أصحاب نظرية الصراع أن العنف وسيلة للصراع بين النوعين (الجنسين)، إذ يعد العنف وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتميزه على المرأة، وقد أصبح العنف وسيلة لتأكد من عدم المساواة بين النوعين، والإنقاص من مكانة المرأة.(**محمود سعيد إبراهيم الخولي، مرجع سابق الذكر ، ص 109**).



الشكل رقم(04)يوضح شكل العنف في نظرية الصراع.(فوزي أحمد بن دريدي،مرجع سابق الذكر،ص70)

9-نظرية الشخصية:

تقوم هذه النظرية على فرضية مفاداها أن العنف يرتبط بخصائص شخصية محددة وقد قوبلت هذه النظرية بالنقد،حيث يقول"أحمد عكاشة" (1993) أحيانا ما نرى الشخص الهادئ أو الخجول أو الشخصية القهرية

والذي ناذرا ما نجد في سلوكها أي أثار من العدوان، عرضة لعمليات عدوانية عنيفة تحت مؤشرات خاصة. (**أحمد عكاشة،مرجع سابق الذكر،ص142**)

إذن فالعنف ممكن حدوثه مع أي نمط من أنماط الشخصية ويرى"عمارة"(1986) مع أن العنف يمكن أن يحدث في أي نمط من أنماط الشخصية، لكننا نجد أن الأطفال في سن السابعة عشرة من ذوي الأحجام الضخمة بالنسبة لأعمارهم وقرانهم أكثر ميلا للعنف.(**عمارة، 198ص79**) كما لوحظ في إحدى دراسات مناطق سكنية في أحياء جنوب شرق لندن أن الشباب الذكور في الأماكن الصناعية المزدحمة، بل في بعض الأحياء وفي بعض المدارس أكثر عنفا بصرف النظر عن الجنسيات واللون،وهكذا فإن العنف سلوك لا يمكن التنبؤ ببدايته ونهايته، ودوافعها المتعددة

10- النظريـــة البيئيـــة:

تشتمل هذه النظرية على عدد من الاتجاهات تتدفق في كون البيئة لها دور في بروز العنف لدى الفرد،و يرى أصحاب هذه النظرية أن ضغوط المحيط المختلفة من ازدحام وضوضاء و التلوث وغيرها من الضغوط الفيزيقية، إذا زادت عن مقدار قدرة الإنسان على التحمل سوف تؤدي إلى انفجار هذا الإنسان وقيامه بأعمال العنف و العدوان فالأفراد الذين يتعرضون لضوضاء صاخبة يستجبون بمستويات عالية العنف تجاه الغير من إحدى العوامل التي تساعد على بروز سلوك العنف.(**محمد الجوهري وآخرون،مرجع سابق الذكر،ص181**)

وخلاصة القول أن الضوضاء و الازدحام وغيرها، تعتبر من ضغوط المحيط التي تستجيب لها الأفراد بالعنف و العدوان،ويربط "بيل" (Bell) وزملاؤه في كتابهم الحديث– علم النفس البيئي (Psychologie Environmental)1990 بين العدوان وتلوث الهواء، ومواقف الإثارة وكذلك الحرارة ودورات القمر وأشكاله وبين الضوضاء العالية و الكثافة السكانية وكذلك ضوء الشمس وغير ذلك من العوامل التي ترتبط سلوك العنف والعدوان، ومن خلال ذلك يتبين أن الضغوط الفيزيقية تؤدي إلى القيام بالعنف، حيث تكون هذه الضغوط فوق مقدرة الإنسان، ومن ثمة ينساق إلى دائرة العنف ليفجر ما بداخله من مشاعر عدم التحمل وهذا طبعا لا ينطبق على جميع الأشخاص.(**مجموعة من علماء النفس، دت،ص43**) ونتساءل من خلال هذه النظرية بما نفسر أن هناك أشخاص يعيشون هذه الضغوط غير أنهم لا يبدون السلوكات أو تصرفات تتصف بالعنف، وبالتالي إن شخصية الفرد القوية تعمل على معالجة المشكلات التي تعترض الفرد وتواجه الضغوطات.

و في الأخير نستنج أن آراء النظريات السابقة لا تغدو أن تكون آراء ناتجة عن ملاحظات ميدانية جزئية خصوصا عندما تؤكد على سبب أو عامل معين دون سواه، لذلك هذه الآراء في عمومها تبقى نسبية في غياب

مقاربة أو نظرية متكاملة تستند إلى القطع العلمي في تفسير أسباب سلوك العنف، و إذا قبلنا بتفسيرات النظريات السابقة كمرحلة تمهد لتفسيرات أخرى أدق بالدليل العلمي والتجريبي ، فإننا نقر بأن سلوك العنف سلوك معقد تتدخل فيه العوامل السابقة، إذا العنف يتأثر بالعامل الوراثي والعصبي والهرموني كما أكدت عليه النظرية البيولوجية، ويكتسب العنف عن طريق التعلم كما أكدت على ذلك النظرية الاجتماعية، ويتأثر العنف بالعامل النفسي من خلال عدم إشباع الحاجات والإحباط الذي يتعرض له الشخص في حياته كما أكدت تلك النظرية النفسية. **(فاروق خرشيد، مرجع سابق الذكر، ص 226)**

ومهما كانت هذه الاتجاهات المختلفة في محاولتها لتفسير ظاهرة العنف فانه لا يمكن تجاهل هذه العوامل باعتبار العنف سلوك،والسلوك هو محصلة تفاعل العوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية والبيئية والثقافية والشخصية المتضافرة فيما بينها .

ثـــــانيا:العنف المدرسي:

تحتل إشكالية العنف المدرسي أو بالأحرى العنف الممارس داخل المدرسة ومحيطها قطب الأهمية المركزية في مجال الحياة التربوية، وتطرح هذه المسألة نفسها بقوة في خضم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع الجزائري المعاصر، لقد أثارت هذه مشكلة نقاشات حادة ومستمرة أدت إلى بروز الكثير من التفسيرات التي تهدف إلى إيجاد حلول لهذه الظاهرة، ومعرفة اتجاهاتها في دائرة ارتباطاتها الدينامية مع أشمل قضايا الحياة الإنسانية ،وبأوسع مجالاتها.(**أحمد حويتي،مرجع سابق الذكر، ص 235**).

-تعريف العنف المدرسي:

يأتي العنف المدرسي باعتباره أحد أهم مجالات العنف، لما يتركه من آثار سيئة على الجماعة التربوية، والذي يحدث غالبا في نطاق المؤسسات التعليمية بين التلميذ وزملائه ومدرسيه، وموظفي الإدارة المدرسية، وهذا العنف هو نتاج المشكلات والصعوبات الأسرية والمدرسة والبيئية المحيطة بالتلميذ، وكان الوسط المدرسي ميدانا تصب فيه المشاعر النفسية المضطربة والمتوترة جراء تلك المشكلات والصعوبات،هذا السبب نجد الباحثون أنفسهم أمام مفاهيم عديدة للعنف،كالعنف العائلي والعنف الاجتماعي والعنف السياسي، والعنف المدرسي، وحتى العنف في الملاعب.

ويرى الباحثون والخبراء أن مفهوم العنف المدرسي يستعمل لوصف مجموعة من الأفعال والأحداث والسلوكات، ولكنهم لم يصلوا إلى إجماع حول طبيعة ومجال العنف المدرسي فهناك من يرى أن العنف المدرسي يجب قياسه من خلال جميع السلوكات العدوانية التي تحدث في المدرسة، بينما يرى آخرون أن قياس العنف المدرسي يجب أن يتم من خلال السلوكات التي تؤدي إلى اعتقال وجروح فقط.

يعرف "**شيلدر**"العنف المدرسي بأنه:السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة". (**أحمد حويتي ، المرجع السابق ،ص237**)

أما "**العريني**" فقد عرف العنف االمدرس بكونه:كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب والسب، أو إتلاف الممتلكات العامة والخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة.(**علي بن عبد الرحمان الشهري، مرجع سابق الذكر، ص 14**)

أما" **ألان بووي**" (Alain Bauer)فعرفه" بكونه سلوكًا أو تصرفًا يصدر من التلميذ داخل المدرسة سواءً كان هذا السلوك جسميًا أم رمزيًا، يهدف بإلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة. (**Alain Bauer, 2010, p 09**)

وتعرف" تبداني خديجة" وآخرون العنف المدرسي بأنه "السلوك الذي يمارسه التلميذ في مدرسته سواءً ضد زملائه أم أساتذته أم ضد ممتلكات المدرسة، والقائمين عليها ،وهو مظهر من مظاهر سوء التكيف المدرسي. (**تبداني خديجة، 2004 ، ص 78**)

II – أسباب وعوامل العنف المدرسي :

إن السلوكات العنيفة التي يقوم بها التلميذ في الوسط المدرسي هي وليدة أسباب عديدة نذكر أهمها في ما يلي:

1- أسباب وعوامل أسريـــــة:

تعتبر الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية التي يتكون فيها الفرد، وتنمو شخصيته حيث يكسب العادات والتقاليد والقيم ،وتحت تأثيرها يتم تحقيق التوافق النفسي بين حاجاته ودوافعه الشخصية، وبين مطالب البيئة ويطلق مصطلح الأسرة على جماعة يربط أفرادها بعضهم ببعض رابطة قرابة، وتتكون من الزوج و الزوجة و الأبناء وتقوم الأسرة بمجموعة من الوظائف من أبرز هذه الوظائف التنشئة الاجتماعية.

ويشير" شولمان" أن هناك علاقة وطيدة بين التنشئة الوالدية والاضطرابات النفسية عند الأبناء ، فإذا كانت هذه التنشئة صحيحة فإنها تساعد الفرد طفلا كان أو مراهقا على أن يتوافق مع بيئته ويسلك سلوكات سليمة، أما إذا كانت تنشئة غير سوية فإنها تكون عاملا من عوامل الاضطراب النفسي والسلوكي الذي يظهر في السلوك العدواني الذي قد يوجه نحو الذات أو مؤسسات المجتمع التي تعتبر المدرسة من بينها.(**عبد الفتاح أبي مولود،2000،ص43**)

يرى "اريكسن" إن التربية الخاطئة للطفل تؤدي الشعور بعدم الثبات والاستقرار والاتزان، وهذه الخبرات المؤلمة تجعل من الصعب تكوين مفهوم صحيح وسوي على الذات وبالتالي يصبح الفرد يعتقد أنه يعيش في عالم

يجب أن يسمع لصوت واحد، وتصبح له قناعة مع مرور الوقت أن هذا الصوت يجب أن يكون هو سيده ولا يبالي بمشاعر الآخرين.

ويرجع "هيلي وبيرنو" عوامل السلوك العنيف لسوء تكوين الذات العليا عند المراهقين بحيث لم تكن هناك صلات عاطفية تربطهم بشخص يتصف بالسلوك الاجتماعي السليم و لم يتقمصوا شخصية أحد الوالدين الصالحين وذلك لعدم إعجابهم بأسرهم أو لانعدام صلتهم العاطفية بهم.(**محمد عبد القادر قوا سمية، 1992، ص35**)

وبهذا الاعتبار فإن عدم قيام الأبوين بالدور المنوط بهما كأبوين، يجعل الأبناء يشعرون بافتقار السند الأبوي الذي يعتبر الركيزة الأساسية للشعور بالاستقرار واكتساب الضوابط الاجتماعية ولحماية من مسالك السلوكيات المنحرفة.

والجدير بالذكر أن إهمال الأسرة للأبناء وانشغال الوالدين بعملهما اليومي، أدى إلى ظهور كثير من المشكلات السلوكية لدى الأبناء، من بينهما سلوك العنف في المدارس وقد اهتم بهذا الأمر رجال العدل في الدول الغربية فعلى سبيل المثال في عام (1995) أعلن عميد كلية العدل الجنائي بولاية" انتلانتا" "الولايات المتحدة الأمريكية"جيمس فوكس"(J.Fox) أن الأسرة هي المسؤولية عن جنوح الأحداث، وبالتالي عن العنف المدرسي وذلك لأن الأسرة أصبحت منشغلة عن أطفالها بالعمل طوال اليوم. (**احمد حويتي ،مرجع سابق الذكر، ص245**)

كما أن عنف التلميذ في الوسط المدرسي قد يكون مرده إلى الأفكار والثقافة السائدة لدى بعض الأسر فالأب كمحور للأسرة ورمز لسلطتها، واستخدام العنف من طرفه أو من طرف الأخ الكبير، يترتب عنه أن ينشأ التلميذ الذي ينتمي إلى مثل هذه الأسرة عنيفا بحيث يفرغ الكبت القائم على زملائه أو أساتذته أو أي كان عندما يتعرض لخرق داخلي كما أن الوضعية العلائقية بين أفراد الأسرة وما ينتج عنها من صراعات وخلافات وتفكك كالطلاق حيث يتعيش العديد من التلاميذ مع أحد الأبوين هذه الوضعية العلائقية تؤدي إلى ميوعة التنشئة الاجتماعية، وعدم الاستقرار النفسي وبالتالي ينساق التلميذ إلى العنف تجاه من يقف أمامه في المدرسة أو خارجها ويقول" **فاروق خرشيد**"إن تلاميذنا يعيشون جملة من الضوابط المتناقضة، مما تجعلهم غير قادرين على تحقيق توازنهم النفسي و الاجتماعي، وهذا ما يؤدي في بعض الأحيان إلى ظهور السلوك العنيف لديهم".
فاروق خرشيد ،مرجع سابق الذكر، ص150).

2-أسباب وعوامل مدرسيـــة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة، التي تتولى تربية الفرد وتنمية شخصيته،وتؤثر في سلوكه خلال تفاعله مع زملائه وأساتذته ومسؤولين في الإدارة المدرسية، والمدرسة لا تقتصر مهمتها على تزويد التلميذ

بالمعارف في المعلومات، بل هي مسئولة كل المسؤولية على أن يحقق التلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي، والانفعالي بالإضافة إلى العناية بالتحصيل العلمي ، لكن في ظل تعقد الحياة الاجتماعية وتطور ديموغرافية التلاميذ أصبح من العسير للمدرسة أن تقوم بكل المهام التي يطمح إليها المجتمع، وقد نجدها تتعثر في مسيرتها التربوية نتيجة ظهور بعض المشكلات أبرزها سلوكات العنف بين أطرافها، خصوصا تصاعد العنف من التلميذ إلى الأساتذة والموظفين الإداريين كالمستشار التربوي والمساعدين التربويين. (**محمد مصطفى زيدان،دت،ص 155**)

و قد أثبتت الدراسات التي قام بها الباحثون، وجود علاقة بين المدرسة والانحراف ومنه العنف ،ومن بين هذه الدراسات الدراسة التي قام بها معهد الخدمة الاجتماعية بالإسكندرية عام (1973) عن التلاميذ العنفيين و أوضحت نتائجها أن (4.5%)من جملة التلاميذ الذين أجريت عليهم الدراسة قضوا ستة أعوام بالمدرسة،وذلك يؤكد حقيقة فشل المدرسة كمؤسسة تربوية في حماية التلاميذ من السلوك العنيف والعدوان. (**محمد مصطفى زيدان،مرجع سابق الذكر،156**)

ومرجع العنف في المدرسة نورده في النقاط التالية:

–كثافة البرامج وعدم استجاباتها للحاجات النفسية وعدم بناءها على أسس ترعى الميول والرغبات لدى التلاميذ

– كثافة الحجم الزمني الأسبوعي للدراسة وتأثيره على قدرات وطاقات التلاميذ.

–اعتماد بعض الأساتذة أساليب بيداغوجية تلقينية وكلاسيكية أو طرائق تدريس غير مناسبة بعيدة عن الحيوية وخالية من التحفيز مما يجعل الفصل الدراسي عبارة عن أداة مَنفرةٌ مؤدية إلى التوتر ومصدر للقلق أكثر منها فضاء تعليميا وتربويا.

استعمال الأساتذة أو الإدارة أساليب التي تعتمد على التخويف والتهديد، وفي بعض الحالات استخدام العقوبات المعنوية والمادية(المعنوية كالإفراط في اللوم والذم والتأنيب والعقاب، وتوجيه الإنذار والتوبيخ وتهديده بالطرد من المؤسسة، مما يؤدي به إلى الشعور بالإحباط و الإهمال والاحتقار، و المادية كالضرب وتسليط العقوبات الجسدية.

عدم استخدام الأسلوب الحواري والديمقراطي مما يحدث علاقات متأزمة بين أفراد الجماعة المدرسية وانتشار أساليب الاتصال العمودية التسلطية والجامدة علما أن التعليم يقتضى معرفة الإصغاء لاقتراحات التلاميذ.

تعتبر متطلبات المدرسين من الأعمال الدراسية والواجبات المترلية التي تفوق قدرات التلاميذ وإمكاناتهم عامل يثبط من عزيمة التلاميذ مما يدفعهم إلى استخدام العنف كوسيلة يعبر بها عن رفضه وعدم رضاه بواقع العمل المدرسي.

وينبغي التركيز على بعض الممارسات الخطيرة التي تصدر عن بعض المدرسين والمتمثلة في التفضيل بين التلاميذ والتمييز بينهم وإتباع الانحياز في معاملتهم وتقدير إنجازاتهم المدرسية، من شأنه أن يعكر أجواء العلاقات بين التلاميذ والأساتذة فبمجرد شعور تلميذ بظلم في نقاط الامتحانات، يجعله يشعر بالقلق مما ينعكس على نظرته للمدرس و للمادة الدراسية وربما المدرسة، مما يؤدي ذلك إلى تكوين تصور سلبي تجاه الدراسة ككل.

كما أن عدم تقدير التلميذ كإنسان له كيانه وقيمته وعدم منحه فرصة للتعبير عن مشاعره وإهانته وإذلاله من قبل المدرس أو طرف آخر كلها عوامل تدفع التلميذ إلى إصدار سلوكات تتصف بالعنف.

ويعزى عنف التلاميذ كذلك إلى قيود النظام المدرسي الناتجة عن التركيز في تطبيق التعليمات الصارمة ومراقبة الإدارة للضوابط والقوانين وانصرافها عن الاهتمام بمشكلات التلاميذ الأسرية أو الاجتماعية أو الاقتصادية وعدم التطلع على انشغالات واهتمامات التلاميذ مما أدى إلى الانسداد في قنوات الاتصال.

كما يرجع العنف إلى عدم استقرار الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة إذ تغيير مدير المدرسة أو الناظر أو المستشار التربوي المتكررة المرتبطة بحركة تنقل الموظفين واستبدال مدرسين دائمين بمدرسين مستخلفين يتطلب ذلك إعادة تكيف التلاميذ كل مرة مع مدرس جديد ومستشار جديد فيترتب عنه نوع من التذبذب في السلوكات مما قد يؤدي إلى سوء فهم الأوضاع خصوصا إذا كانت مرتبطة بأحداث سابقة لم يعشها الجدد،ولعل ذلك يشوبه صراع وعنف بين الأطراف المختلفة.

عندما يتلقى التلميذ الفائز في الامتحانات كل مرة احترام من الأساتذة والإدارة والأسرة ولا تعطي الأهمية للتلميذ المتعثر وغير ناجح في الدراسة والذي أصابه الإحباط جراء تكرار الفشل في الامتحانات فان الإحباط يكون بمثابة الدافع الرئيسي وراء العنف.

يعزى عنف التلاميذ في المدارس إلى تصميم المدرسة ونقص المرافق وعدم استيعاب المؤسسة للكم الهائل للتلاميذ الأمر الذي يترب عنه الاكتظاظ والازدحام ونقص الخدمات وقد تبين أن المدارس التي تتصف بجمال هندسي ومساحات خضراء ومرافق رحبة تشهد عنفا أقل من تلك التي لا تلبي هذه الشروط.

كما يرجع استفحال ظاهرة العنف في المدارس إلى عدم وجود قانون خاص يحمي المدرس في مختلف مراحل التعليم من عنف التلاميذ مثل ما هو سائد في المقابل قرار يمنع عقاب التلاميذ ويحميهم من عقوبات المدرسين.

غياب التنسيق بين جمعية أولياء التلاميذ وإدارة المدرسة.

غياب النشاطات الثقافية والترفيهية في المدارس تولد الملل و الرتابة فينتج عن ذلك كره التلميذ للمدرسة وينعكس ذلك سلبا على سلوكاته.(**ريكان إبراهيم،1987،ص66**)

3-أسباب وعوامل خاصة بالتلميذ :

كون تعليم التلميذ في الثانوية يتزامن مع فترة نمو المراهقة هذه ،المرحلة النمائية التي تتوسط بين الطفولة وسن الرشد، وتتصف مجموعة من التغيرات والعقلية والنفسية والاجتماعية فإن هناك جملة من الأسباب المؤدية إلى العنف ترجع إلى ذات التلميذ:

إن التلميذ الذي يبدأ من الطفولة ككائن مشدود إلى الأم و الأب يحاول في المراهقة تأكيد ذاته ويستقل عن التبعية الأسرية، وإبداء رغباته ومطالبه واهتماماته الخاصة، وإذا ما استمر الأبوين في توجيه الرعاية المستمرة إلى الابن في هذه المرحلة، وتقديم الإملاءات المتعلقة بالدراسة والمتابعة وكثرة النصائح والإرشاد كما لو كان طفلا صغيرا، ومعارضة لرأيه أدى ذلك إلى زيادة التوتر والاضطراب، وبالتالي إذا تعرض لنفس الموقف في المدرسة مثل معاملته على أنه طفل قاصر أو الإكثار من النصائح والإملاءات حول الأعمال الدراسية سواء من طرف الأستاذ أو المراقب، فإن استجابته قد تتصف بالعنف وعدم الرضا.(**عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبي ميلود،2003، ص 22**)

وقد يتعرض المراهق لحالات الحزن نتيجة لما يلاقيه من إحباطات بسبب بعض العادات أو التقاليد أو القيم الاجتماعية التي تحول بينه وبين تحقيق أمانيه وينشأ عن ذلك انفعالات متضاربة وعواطف متصارعة قد تتطور وتدفعه إلى إيذاء نفسه أو صب العنف على الغير.

يتمرد بعض التلاميذ المراهقين على الأسرة أو السلطة المدرسية خصوصا عندما لا يتلقى التلميذ نوع من التفهم الذي يراعي تصوراته وأفكاره وميوله وطموحاتها الأمر.

4-أسباب وعوامل خاصة بجماعة الرفاق:

يرتبط معنى الجماعة بعلاقة الإنسان مع الآخرين والتناول العلمي لمفهوم الجماعة انطلق من نظريات ودراسات علم النفس الاجتماعي وخاصة جهود" دوركايم"(Durkheim) و"لوين"(Lown) و"تيوكب (T New Comb)و"البورت"(Allport) وغيرهم من الباحثين وصولا إلى أحد مؤسسي علم النفس الاجتماعي الحديث" كولي"(C.H Coley) ،ويطلق لفظ الجماعة على أي تجمع يضم فردين أو أكثر. (**أرنوف ويتيح،1983، ص315**)

والطالب المراهق يترع للانضمام إلى مجموعات طلابية، ونوادي رياضية وعلمية والجمعيات الثقافية و النشاطات الاجتماعية والمدرسية، ويرى المراهق أن الانتماء لجماعة ما والولاء لها بمثابة البديل لسلطة الأسرة التي

يرغب الانفصال عنها والاستقلال بعيدا عن تأثيراتها، فالجماعة التي ينتمي إليها التلميذ ومهما كان نوعها، تقوم بدور الإطار المرجعي(Cadre De Référence) الذي منه يستمد الفرد معاييره ،ويستند إليه في تبرير مواقفه واتجاهاته لذلك لا تنفرد الأسرة بعملية التنشئة الاجتماعية فقد تكون بيئة الأسرة طيبة، بينما المؤثرات الأخرى في جماعة الرفاق سيئة تفسد ما تحاول الأسرة إصلاحه ، فَتحت تأثير جماعة الرفاق يقل التفكير المنطقي للتلميذ وتبتعد المعايير الاجتماعية التي تتحكم في العنف ومن ثمة تظهر الاندفاعات العدوانية.(**الشهري،علي عبد الرحمن ، مرجع سابق الذكر، ص126**)

و بهذا الاعتبار تعد جماعات الرفاق من بين أهم مصادر العنف لدى التلميذ، وبناء على نتائج الدراسة الميدانية التي قامت بها "فريال صالح" حول العنف المدرسي في الأردن تبين أن سبب العنف من المدارس الأردنية ترجع إلى رفاق السوء نسبة70.2 %.(**أحسن طالب،مرجع سابق الذكر، ص109**).

5- أسباب وعوامل متعلقة بوسائل الإعلام:

يعتبر التلفزيون أحد أهم الوسائل الإعلامية في عصرنا، خصوصا بعد ظهور المحطات والقنوات الفضائية عن طريق الجهاز الرقمي(Numérique) حيث تفاقمت فيه المشاهدة وتزايد أهمية التلفزيون بانتشاره الواسع على كافة طبقات المجتمع باختلاف ظروفها الاجتماعية والاقتصادية والثقافة والتعليمية ولا يكاد يخلو منه بيت في الحضر أو الريف، بالرغم من الإيجابيات العديدة التي يقدمها التلفزيون،إلا أنه لوحظ كثير من السلبيات التي كان وراءها بعض المشاهد، فقد وجد أن أفلام الإجرام والعنف والجنس والرعب تتحول من مشاهدة تلفزيونية إلى سلوكات يمارسها كثير من الشباب، نتيجة تأثرهم بتلك المشاهد وقد تبين أن العنف والعدوان يزدادون تبعا لأثر مشاهدة أفلام العنف،ويرى **"محمد عبد الغفور"** أن التلفزيون يؤثر بصورة سلبية على الطفل من خلال نتائجه القيمة حيث يتعلم القسوة والاستهزاء بالآخرين والهمجية والتخريب والعنف والعدوانية والخداع والوصول إلى الغاية بأية وسيلة، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها "القضاة"(2006) حول "دور برامج العنف في تحديد سلوك الشباب" بهدف معرفة دور برامج العنف في سلوك الشباب، وتكونت عينة الدراسة من (351) من الشباب الأردني، وقد تم اختيار العينة بأسلوب العينة القصدية، وكانت أداة الدراسة الاستبانة وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار(كا^2)، واستخدام المتوسطات الحسابية، وبينت الدراسة وجود علاقة بين الجنس والفنون البرامجية المفضلة للمشاهدة،كما وبينت إلى وجود علاقة بين العمر والفنون البرامجية المفضلة للمشاهدة كما ودلت وجود تأثيرات كبيرة تحدثها مشاهدة أفلام ومسلسلات العنف في أثناء المشاهدة وبعدها على النواحي السلوكية المختلفة.(**حامد عبد السلام زهران، مرجع سابق الذكر، ص222**) ويصف لنا "عبد المنعم شحاتة"المراهق

الذي يشاهد أفلام العنف المرئي أنها ،تبدأ بمشاهدة العنف فيتوحد مع هذه المشاهدة المقدمة وتقليده لها، فينخفض أداءه أكاديميا واجتماعيا ويؤدي هذا التعرض بدوره بشكل متكرر لمواقف إحباط ويزيد هذا التعرض بدوره من ميل الفرد للاعتداء على الآخرين.(**عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبي مولود ، مرجع سابق الذكر، ص26**) وخلاصة القول إن وسائل الإعلام أصبحت مسألة من المسائل المعاصرة الجديرة بالاهتمام بالبحث و الدراسة للحد من تأثيراتها السلبية على سلوكات الفرد وشخصيته وأبرز هذه تأثيرات ممارسة العنف.

ويتبين مما سبق ذكره أن مشكلة العنف في الوسط المدرسي لا تعزى فقط إلى البرامج والأساليب البيداغوجية، واستخدام العقوبات ومعاملة التلاميذ وقيود النظام المدرسي، والتصميم المادي للمؤسسة وغيرها من العوامل الدراسية، ولكن مردها وبصورة رئيسية إلى المجتمع ومؤسساته الاجتماعية(كالأسرة، ووسائل الإعلام وجماعات رفاق السوء..) باعتبار هذه المؤسسات هي سابقة عن المدرسة ومتزامنة معها، وبالتالي ينتقل العنف من المجتمع إلى المدرسة.

وتصبح المدرسة مسؤولة عن ما يترتب من خلافات أسرية، وتتحمل أعباء مشكلات وأحداث ما يقع في الشارع من انحرافات وظهور تكتلات جماعات الرفاق وأخطاء وسائل الإعلام.

وهناك بعض العوامل الأخرى المتسببة في العنف المدرسي نذكر منها :

6- أسباب وعوامل خاصة بالمجتمع:

أ- ثقافة عمتجملا، ويقصد بلةفاقثلا لمنه جميع شملا ل والقيم أوساليب قليحلا قرطو ريكفتلا يف عمتجملا اذإف كانت ةفاقثلا ةدئاسلا ، ثقافة يكثر لمهيف رهاوظلا ةيبلسلا خملاواصمات وتمجد العنف فإن التلميذ يتطبع بهذه الثقافة وتؤثر عليه.

ب -نإ المجتمع يعتبر بمثابة نظام متكامل يؤثر ويتأثر بأنساقه المختلفة،فنسق الأسرة يؤثر في نسق التعليم، ونسق الإعلام يؤثر في نسق الأسرة وهكذا ،فإذا ساد العنف في الأسرة فسوف ينعكس على المدرسة وهكذا.

ت-الهامشية قطانملاف المهمشة المحرومة من أبسط حقوق الإنسان ،ونتيجة لشعور سكانها بالإحباط فإنهم عادة ما يميلون إلى تبني أسلوب العنف ويمجدونه.

ث-الفقر يعتبر من الأسباب المهمة في انتشار العنف،نتيجة لإحساس الطبقة الفقيرة بالظلم الواقع عليها،خصوصا في غياب فلسفة التكافل الاجتماعي،وفي ظل عدم المقدرة على إشباع الحاجات والاحباطات ةرمتسملا دارفلأ ةذه ةقبطلا .

ج- مناخ مجتمعي يغلب عليه عدم الاطمئنان، وعدم توافر ةلادعلا ةاولسملاو يف تحقيق فادهلأا، روعشو الفرد أنه ضحية للإكراه والقمع.

ح-مناخ سياسي مضطرب يغلب عليه عدم وضوح الرؤيا للمستقبل. (**جودة أمال، مرجع سابق الذكر، ص135**)

7-أسباب وعوامل نفسية:

1- الإحباط فعادة ما يوجه العنف نحو مصدر الإحباط الذي يحول دون تحقيق فادهأ درفلا وأ ةعلمجلا سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو سياسية.

2- الحرمان ويكون بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع عفاودلاو ةيدلملا ونعملاوية دارفلأا مع إحساس الأفراد بعدم العدالة يف زوتلايع.

3- تلمدصلا ةيسفنلا ثراوكلاو زلأاومات خصوصا إذا لم يتم الدعم النفسي الاجتماعي للتخفيف من الآثار المترتبة على ما بعد الأزمة أو الصدمة.

4- النمذجة رلمغصلاف يتعلمون من رلبكلا خصوصا اذإ كان جذومنلا صاحب تأثير في حياة الطفل مثل الأب والأم و المعلم .

5- تعرض صخشلا فنعلا فنعلاف يولد علانف بطريقة مباشرة على مصدر العدوان أو يقوم الشخص المعنف بعملية إزاحة أو نقل على مصدر آخر له علاقة بمصدر التعنيف.

6-تأكيد الذات بأسلوب خاطئ (تعزيز خاطئ) من قبل الذات أو من قبل الآخرين.

7- حب روهظلا يف مرحلة المراهقة خصوصا إذا ما كانت البيئة الاجتماعية تقدر السلوك العنيف وتعتبره معيارا للرجولة والهيمنة.

8- تقو غارفلا مدعو وجود لأانشطة دبلاوائل يتلا يمكن عن طريقها تصريف الطاقة الزائدة. (**فوزي أحمد بن دريدي، 2007، ص 141**)

8-الأسباب والعوامل الاقتصادية: يختلف السلوك العنيف باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد، فقد أثبّتت مجموعة من الدراسات أن المراهقين الذين يعيشون في المستوى الاقتصادي المنخفض أكثر عدوانية من المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع ،فقد وجد كل من"سيرز وماكوبي و**لفين**" (Sirz, Makoby, Levin) أن المراهقين في الطبقات المتوسطة أكثر عدوانية منهم في الطبقات المرتفعة ،كما أظهرت دراسة " نجوى شعبان" وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع والتلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض في بعض مظاهر السلوك العنيف.

كما أكد"ميشل جورام" (Michael Joram) أن قلة المصادر وندرتها،وقلة النشاط الاقتصادي يؤدي إلى العنف،كما يبدو واضحًا في أغلب المجتمعات الفقيرة والمحرومة.(**محمد خضر بن عبد المختار،1999 ، ص91**)

III –آثـــــار العنف المدرسي:

للعنف آثار واسعة وعديدة تمتد إلى كل جوانب الحياة فتصيبها بالشلل، حيث بينت دراسة لـــ (**ودف أرمه**) "**1994**" بأن الأطفال العنيفين في غالب الأحيان مشتتين من الناحية الانفعالية،غضبانين كثيرا منهم يبدو عليهم مميزات الرغبة في أن يفهمهم من يحيط بهم وكأنهم غير مفهومين في مقولة أخرى " الأطفال المؤذيين يتوفر لديهم جميع أو إحدى المميزات التالية : يجرحون بسهولة، قليلي الثقة بأنفسهم ، ومواقفهم النفسية و الانفعالية غير مستقرة وأنهم شديدي الحساسية ويتميزون بعدم الاستقرار النفسي)وقد حدد الباحثون في علم النفس مجموعة من النتائج والآثار للعنف المدرسي في المجال النفسي الاجتماعي السلوكي و التعليمي ، الإنفعالي. (**محمد عبد القادر قواسمية،مرجع سابق الذكر،ص163**)

1–الآثـــار الدراسيـــة:وتتمثل أساسًا في تدني المستوى الّتحصيلي للتلميذ، والرسوب الدراسي،أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة،أو الغياب المتكرر، ثم تتواصل الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة. (**عبد الرحمن عيسوي ،مرجع سابق الذكر،ص174**).

2–الآثـــــــــار النفسيـــة :يترّتب على سلوك العنف آثارا نفسية عديدة،كالشعور بالخوف والفزع كما تظهر لديه نقص الثقة بالنفس والاكتئاب والتوتر، وكذلك عدم الإحساس بالأمان.

3–الآثـــــــــار الاجتماعية:وتتمّثل في الخمول الاجتماعي،حيث يفقد التلميذ المعّنف من طرف أساتذته حيويته في القسم ، وقد يتصرف التلميذ المعّنف بعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر وبأّنه مهدد معرض للهجوم. (**صالحسامية،1998،ص38**)

V– الاستراتيجيات العلاجية لظاهرة العنف المدرسي و الوقاية منه:

نظرا لما يخلفه العنف في المحيط المدرسي من مشكلات لدى كل أطراف العملية التربوية، كان من الواجب البحث في طرق من شأنها أن تقلل من العنف وتبعاته، ويمكن تلخيص هذه الطرق فيما يلي:

1-ضرورة فهم ظروف المجتمع الذي يعيش فيه الممارس للعنف، وتحديد مكامن التوتر في تلك الظروف التي تشكل الواقع الاجتماعي،وذلك للتعرف على الظروف المهيمنة لتفشي العنف.

2-العمل على تطوير الأنظمة التعليمية بأهدافها وبنيتها وأساليبها، ومن أهم النقاط في هذا المجال ما يلي:

أ- تنويع طرق التدريس بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة(التلقين) للسماح لكل التلاميذ بالمشاركة في الحصة، وإعطائهم الحرية في التعبير حيث تسمح لهم هذه المشاركة بالاندماج في المجموعة وتحسسيهم بعدم وجود فرق بين أفراد المجموعة من جهة ، ومن جهة أخرى الترويح عن أنفسهم الشيء الذي قد يمكنهم من التوافق داخل الصف الدراسي.(**نادية مصطفى زقاي وأيوب مختار،2000،ص61**)

ب- التخلي عن اعتبار المنهج مجرد كتب مدرسية والنظر إليه كإطار شامل للمعارف والخبرات، وتبني المعلم دور الموجه لكل أفكار التي يطرحها المتعلم (سواء أم كانت لها علاقة بالبرامج أم لا) خاصة الأصلية منها.

ج-تنويع وسائل التقويم بدلا من تبني وسيلة واحدة(الامتحانات) وتعويد المعلم علة التقييم الذاتي.

3- إقامة علاقات متوازية وتفاعلية بين المعلم والطالب،أساسها التفاهم والاحترام والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة.

4-تحويل الإشراف التربوي من مفهومه التفتيشي السلطوي الجامد،إلى مفهوم متطور يقوم على التعاون والتنظيم من أجل تطوير العملية التعليمية التعلمية، السعي للتقليل من هيمنة المركزية الإدارية في التربية والتعليم.

5- محاولة القضاء على الصراع الذي يعاني منه المعلم وتحويله إلى طاقة نافعة إيجابية، يجعله يتحدى التوتر وعدم الاستقرار.

6- فتح قنوات اتصال حقيقية بين المربين والأولياء والتلاميذ، وذلك بعقد جلسات دورية لمناقشة القضايا التي تهم كل الأطراف.

7-احترام شخصية المتعلم ومساعدته على التعبير عن حاجاته وآرائه.

و من أهم الاستراتيجيات نجد :

1 -إستراتيجية الوساطة LA MEDIATION:

تعتبر ظاهرة حديثة العهد في فرنسا فقد طبقت في بادئ الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية في 1972 والتساؤل يتمحور حول كونها تقنية لتسير الصراعات أو صيرورة تربوية يجب أن تسجل داخل مشروع بيداغوجي

فقدطبقت كتقنية بيداغوجية من طرف الأستاذ "Fenerstein "في فلسطين في 1950 والتي ت ضع المدرس-الوسيط ، المتدخل أو الحكم، شريك بين المعرفة و المتعلم.

تعرف الوساطة " La médiation "بأنها السيرورة التي تسمح خلال صراع معين بتدخل أشخاص خارجيين و مكونين من أجل تجاوز علاقة القوة و إيجاد حل دون أن يكون هناك رابح أو خاسر، و يعرف الأتراب"بأنهم مجموعة من الشباب من نفس العمر أو من عمر أكبر بقليل و لهم نفس مرتبة التلاميذ الأتراب = تلاميذ" و هؤلاء التلاميذ سوف يتدخلون ما بين التلاميذ الذين هم في شجار دائم " صراع "أو الذين هم ضحايا أعمال عنف داخل المؤسسةالتربوية وذلك من أجل تقديم المساعدة لهم لإيجاد حل متفق عليه من طرفهم. **Jean Pierre** (**Bonafé**, **1998**, **p262**) فهناك أنواع عديدة من الوساطة فهناك عدة أنواع من الوساطة:

وساطة عائلية، وساطة قانونية، وساطة مدرسية، وساطة لحل مشاكل الأحياء...الخ ،وتهدف الوساطة إلى تحقيق الرغبة لتجاوز علاقة القوة، و الوصول علاقة المعني و تتطلب من الوسيط احترام مبادئ الخصوصية، السرية الاستقلالية، حيث لا يكون الوسيط قاضيا ولا مستشارا ولا حكما أو معالجا ولكن عامل مساعد حسب تعبير جاكلين مورينو" Jacqueline morineau" ويتصرف بتفتح ذهني وبالاستماع والتحاور هذا يسمح بالتعارف المتبادل واتخاذ المسؤولية من كلا الطرفين.

والوساطة تعني تعليم المواطنة عند الأساتذة أو في نظر التلاميذ وحتى يمكن تطبيقها وخلق ثقافة جماعية حول هذا النمط من التسيير التراعات يجب علينا بلورة طريقة التدخل والوسائل البيداغوجية لتمرير هذه الثقافة الجديدة أي هذا الشكل الجديد للعمل في صيغة تسيير التراعات، وحل التراعات عند التلاميذ في المجموعة التربوية، وفيما بعد تحسيس الجميع بأهمية العملية واختيار أحسن للتلاميذ الذين سوف يقومون ويشاركون في العملية بعد نجاحهم في الترشح من قبل زملائهم أنفسهم. (**فيليب برنو وآخرون،مرجع سابق الذكر،ص146**)

و يتم اختيار التلاميذ من جميع المستويات الدراسية " تلاميذ نجباء، تلاميذ مشاغبين "فالكل متساوي هنا و لكل تلميذ الحق في أن يكون وسيطا مرة خلال مساره الدراسي.

فالوساطة تساعد على تحسين الجو المدرسي داخل الأقسام أو في الفناء وتخفض من عدد المشادات بين التلاميذ و حتى علي الجانب النفسي الفردي للتلاميذ حيث تسمح لهم بالتحسن في عملية الاتصال للآخرين وتزيد في ثقتهم بأنفسهم وتحثهم عل العمل بجدية أكثر في الدراسة وتحفزهم على تحقيق نتائج أحسن ، فهم كوسطاء يتفهمون بعضهم أكثر من قبل، وقد وضعوا أصابعهم على الأوتار الحساسة لميكانيزم العنف المدرسي وكيفية

التحديد من قوته وتسهيل الاتصال بين التلاميذ وبسط أجنحة السلام المتفق عليه من طرف كل الأطراف وعن قناعة وليس عن فرض أو إجبار،كما تستعمل التقنيات السمعية البصرية لتحليل مواقف وحالات من الصراعات بين التلاميذ في المؤسسات ودفع التلاميذ أنفسهم لتحليل الأمور ورؤية الايجابيات والمساوئ ومعرفة الفائدة من دور الوسيط (إذا كان تلميذا منهم) في حل مشاكلهم والتخفيض من حدة العنف والتراعات.وبالتالي تصبح الوساطة سيرورة تربوية تسعى إلى تنمية القدرات والاتصال وأنواع من التفكير سواء في تسيير عملية الوساطة " médiation la"في حد ذاتها أو في البحث عن حلول للصراع.

وفي هذا الإطار بدأت الجزائر في التفكير بوضع برنامج وطني لمكافحة العنف داخل المدارس منذ الدخول المدرسي 2000-2001، ونتيجة للأحداث التي شهدتها العديد من المدارس الجزائرية ،وصلت لحد القتل شكلت وزارة التربية الوطنية لجنة وطنية لتحضير إستراتيجية وطنية للمكافحة والوقاية من العنف داخل المدارس الجزائرية، وفي هذا الإطار اقترح أعضاء اللجنة الوطنية ثلاثة محاور رئيسة للتفكير تدور حول ميثاق المدرسة والقوانين واللوائح الداخلية للمدرسة، ومجال الاتصال ودور المجالس المختلفة،كما وضع القرار رقم778/و ت/أ خ و الذي يحتوي على تسعة مواد خاصة بالتلاميذ و كذلك القرار رقم2 المؤرخ في 01 جوان 1992 الذي يتضمن "منع العقاب البدني و العنف تجاه التلاميذ منعا باتا" في جميع المؤسسات التعليمية، ورغم هذه التدابير المتخذة في مواجهة انتشار هذه الظاهرة إلا أنها لا تزال منتشرة في مؤسساتنا التربوية.(**أحمد حويتي،مرجع سابق الذكر، ص256-257**)

2-إستراتيجية البناء المعرفي:تستخدم لتحديد المشكلات،الخبرات، الأهداف والأفكار غير العقلانية مع اكتشاف مصادر القوة لدى العميل.

3-إستراتيجية الضبط الاجتماعي:

تستخدم لمعرفة حديث النفس،وتحديد الفجوة بين الواقع والخيال ومضامين النسق القيمي، وطبيعة الخبرات الّتي تؤدي إلى عدم تحمل الضغوط والانفعال.

4-إستراتيجية تغيير السلوك:

تستخدم لتحديد السلوك غير المرغوب واللا توافقي، وإيجاد الدافع لتغييره، وإقناع العميل بالسلوك الإيجابي الجديد، مع تدعيم قدراته على تحمل المسؤولية التي تسير أمور حياته.(**رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009 ، ص 420**)

خلاصـــة الفصـــل:

من خلال ما تم عرضه الفصل السابق ،نستنتج أن العنف المدرسي ظاهرة سلوكية خطيرة ومتشعبة، وانتشرت بصفة واسعة في المؤسسات التربوية ،خاصة عند التلميذ المراهق والذي ترتب عنه مشكلات جد خطيرة تهدد الأمن في المؤسسا ت التربوية مما يتطلب من الجهات المسئولة أن تولي هذه الظاهرة اهتماما كبيرا للقضاء عليها، وتضافر وبذل كل الجهود من أجل الوصول بقطاع التربية إلى إنتاج جيل من التلاميذ تخلو منه هذه الظاهرة ويتمتع بالصحة النفسية.

ولقد تطرقنا في هذا الفصل على العنف بصفة عامة وما يتعلق به من لمحة تاريخية عنه وتعريفاته وعلاقته بالعدوان،وأشكاله،والأسس النظرية المفسرة له،إضافة إلى التطرق للعنف المدرسي كونه متغير مهم في الدراسة تناولنا فيه بشيء من التفصيل والإسهاب كل من تعريفه،أبابه وعوامله،الآثار التي تنجم عنه،والإستراتيجيا ت العلاجية للعنف المدرسي وفي الأخير خلاصة للفصل.

الفصل الرابع
العنف المدرسي

- تمهيـــــد

I-تعريف المراهقة.

II- مراحل المراهقة.

III- مظاهر النمو في المراهقة.

IV - أشكـــال المراهقـــة.

V - الأسس النظرية المفسرة للمراهقة.

VI-ميكانزمات التوافق والحيل الدفاعية للمراهق.

VII- الوقاية والعلاج من مشكلات المراهقة.

خلاصـــة الفصـــل.

- تمهيـــــــد:

يخضع الكائن البشري منذ ميلاده لتغير مستمر، فهو ينمو خلال مراحل متعاقبة وتعد المراهقة مرحلة إنمائي ة يمر بها الإنسان، تتميز بالتغييرات الفسيولوجية والاجتماعية والعقلية والنفسية فهي مرحلة تسودها الفترات الانفعالية وتتخللها صراعات متعددة وكثرة الاندفاع،فالمراهق يسعى إلى الاستقلالية والتحرر والرغبة في الثبات الانفعالي.

وتعتبر الممر الذي يوصل الفرد من الطفولة إلى الرشد والانتقال من الأشياء الملموسة إلى الأشياء المعنوية والفكرية،في هذا الفصل سوف نستعرض مختلف ما تتضمنه المراهقة من تعار يف، مراحل النمو، مظاهر النمو، أشكال المراهقة الأسس النظرية المفسرة لها، ميكانزمات التوافق والحيل الدفاعية للمراهق، استراتيجيات الوقايـــة والعلاج من مشكلات المراهقة، و أخير خلاصة الفصل .

I–تعريف المراهقة:

تعددت مفاهيم المراهقة واتسع نطاقها مما يصعب تقديم تعريف شامل، نظر ا لصعوبة التحكم في عاملي الزمان والمكان، واختلافهما من مجتمع لآخر،ولهذا سنكتفي بتقديم بعض التعاريف.

1– تعريف المراهقة لغة:

يرجع لفظ المراهقة إلى الفعل (**راهق**) ويعني الاقتراب من كذا "فراهق الغلام"فهو مراهق أي قارب سن الحلم وبلغ مبدأ الرجال ،وراهقت الشيء رهقا قربت منه والمعنى يشير إلى الاقتراب من النضج .(**عبد الغني الديدي، 1995 ، ص70**)

ففي اللّغة العربية تعني المراهقة الاقتراب من الحلم أي النضج والاكتمال،المعنى اللغوي للمراهقة فهو المقاربة وقد جاء في سورة يونس قوله تعالى:

بسم الله الرحمن الرحيم (**لِلّذِينَ أَحْسَنُواْ الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ ولاَ يَرهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلاَ ذِلَّةٌ أُولئِكَ أَصْحَابُ الجَنةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ(26)وَالذِينَ كَسَبُوا السَيِّئَاتِ جَزَآءُ سَيئَة مِثْلَهَا وَتَرْهَقُهُمْ ذِلَّةٌ مَالَهُمْ مِنَ اللهِ مِنْ عَاصِمِ كأنما أُغْشيتْ وُجوهَهُمْ قطَعاً منَ الَيْل مُظْلماً أُولَئكَ أصْحَابُ النار هُمْ فيهَا خَلدُونَ) (27)** (**سورة يونس الآية 26–27**)

يرهق:معناه يلحق ومنه قيل:غلام مراهق إذا ألحق بالرجال، وقيل ترهقهم، أي يلحقهم هوان وذل.

و رهقه معناه أدركته، وأرهقه تعني دانيته ورهقت الصلاة دانيته وراهق الشيء معناه قاربه ، وراهق البلوغ معناه قارب سن الحلم ، وراهق الغلام اقرب الحلم، وصبي مراهق البلوغ معناه مدان للحلم، والحلم القدرة على إنجاب النسل.(**ابن منظور، مرجع سابق الذكر، ص342**)

تعريفها اصطلاحا:المراهقة لفظ وصفي يطلق عادة على المرحلة التي تحدد بين سن10إلى18سنة مع الاختلاف بين الجنسين "ذكر"و"أنثى" فهي المرحلة بين الطفولة وسن الرشد.(**عبد الفتاح دويدار، مرجع سابق الذكر، ص241**)

2 -تعريفها في اللّغة اللاتينية:

مصطلح المراهقة مأخوذ من كلمة (Adolescent) بمعنى النمو، فهي مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد مصاحبة لظاهرة فيزيولوجية هي البلوغ(Puberté)، تغيرات جسمية ونفسية. (**Jeammet. P–H, 2002, P12**)

4--تعريف"ستانلي هول"(**S. Hall**) (**1996**):أنها مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة. (**أحمد محمد الزغبي،2001،ص318**)

5-تعريف فرويد: يرى بأنها "فترة تبدأ من البلوغ وتنتهي عند نضوج الأعضاء الجنسية بالمفهوم النفسي.(**الحافظ 1981،ص38**)

6-تعريف (بياجي) " Piaget": يعرف المراهقة بأنها تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار،والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هو أكبر منه سنا،بل هو مساوي لهم في الحقوق على الأقل .(**سامي محمد ملحم،مرجع سابق الذكر، ص341**)

7-تعريف حسن عبد المعطي: بأنها محلة عواطف وتوتر شديدة حيث في هذه المرحلة يمر المراهق بفترات عصبية وتكثر عنده الاندفاعية والصراعات النفسية ويكون المراهق ذو حساسية شديدة يميل إلى تأكيد الذات،كما يميل إلى الخوف خاصة من المجتمع وعدم الثبات الانفعالي.(**عبد الرحمن العيسوي،1995،ص35**)

8-تعريف قاموس علم النفس: في حين يعرفها على أنّها مرحلة انتقالية تتسم باستثارة الغرائز الجنسية،كحب الحركة،الاستقلالية،والغناء، الحياة العاطفية،وهي مرحلة تتطور فيها القدرات العقلية خاصة الذكاء، ويظهر فيها التفكير المجرد، وهي مرحلة تكوين علاقات صداقة. (**Sillamy.N, 1999, p09**) ومنه يمكن القول أن مفهوم المراهقة يختلف باختلاف اتجاهات العلماء النفسية،والاجتماعية والبيولوجية وجميعها بشكل عام تخلص إلى أن المرحلة تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد،بيولوجية في بدايتها، واجتماعية في نهايتها، وهي عند البنات والبنين على حد سواء. (**فؤاد البهي السيد ، بدون:تاريخ، ص272**)

وهي أعم وأشمل من البلوغ لشمولها كافة التغيرات الجسمية والعقلية والانفعالية التي تطرأ على الفرد.(**قشقوش، 1980،ص318**)

II- مراحل المراهقة:

لا يمكن فصل حياة الإنسان بعضها عن البعض الآخر،فه ي وحدة متكاملة فكل مرحلة من مراحلها ترتبط بسابقتها وهذا ما أكدته الدراسات السابقة في مجال المراهقة حيث اعتبرت المراهقة مرحلة نمو تتداخ ل فيها المراحل مع بعضها البعض مما يصعب التمييز بين بداية مرحلة ونهاية مرحلة أخرى.

ومع ذلك وتسهيلا لعملية الدراسة في خصائص كل مرحلة ومشكلات النمو فيها، و لقد صنفت المراهقة إلى العديد من التقسيمات، وتباينت وجهات النظر في تقسيم مراحل المراهقة بين التحديد والتوسع،ويرى الباحث **هرمز وإبراهيم(1977)** أن هذه التحديدات تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية سواء بالنسبة لبداية كل مرحلة

أو نهايتها وتتحكم فيها عوامل وراثية وبيئية،وهي تختلف من فرد إلى آخر ومن مجتمع إلى آخر وتختلف طول مرحلة المراهقة باختلاف الثقافات .(**أحمد محمد الزغبي، مرجع سابق الذكر،ص320**)و نذكر من بين هذه التقسيمات التقسيم الزمني الذي وضع من طرف **"هتشن"**« **Hetching** » أين قسمت المراهقة إلى أربعة مراحل:

1-بداية المراهقة :تبدأ بحدث بيولوجي هام، يميز المراهقة عن الطفولة،وهو البلوغ حيث أن هذا الأخير الذ ي يربط بتغيرات هامة على الجسد. (**رمضان محمد القدافي، مرجع سابق الذكر ، ص295**)

2- المراهقة الأولى:تطبعها تغيرات فيزيولوجية التي توافق البلوغ،و الناجمة عن بدء النشاط الغددي وانعكاس هذه التغيرات على نفسية المراهق وسلوكه،ففي البلوغ تستفيق الغريزة التناسلية ويزداد النشاط الهرموني ،مع ما يترتب من استجابات تتراوح بين الخوف والقرف ،بين النرجسية والثقة الزائدة بالنفس إلى الشعور بالنقص والميل للاستعراضية

وتظهر صراعات تتعلق بصورة الجسد من حيث الرضا عنه فنجد المراهق يراقب ما يجري له في الداخل من تغيرات.

يحصل البلوغ عند البنت قبل الذكر بفارق سنتين تقريبا، وه و يحدث عادة في سن (**11-13**) بالنسبة للبنت وفي سن (**13-15**)بالنسبة للذكر.(**خليل ميخائيل عوض، 1994 ،ص130**)

3- مرحلة المراهقة الوسطى: (14-18سنة)وهي مرحلة استعادة التوازن الذي انقطع بفعل أي أزمة ،فإذا كان البلوغ مرحلة النضج الجسدي وما يخلفه من انعكاسات نفسية،فإن المراهقة الوسطى هي مرحلة تأكيد الذات،فينفتح فيها المراهق على عالم الكبار من أجل العمل وتحقيق التوازن بين الرغبات والإمكانيات،هي مرحلة إعادة التنظيم الانفعالي والهوية فهنا يحاول المراهق بناء التوازن بين الأنا والأنا الأعلى .(**ميخائيل إبراهيم أسعد،2002 ص233**)

3- مرحلة المراهقة المتأخرة أوالنضوج:(18-21 سنة)

يعتبر النضوج هو غاية النمو ومحطته الأخيرة، فهو نضج جسدي يتمثل في ثبات ملامح الوجه ونضج ذهني يتمثل في ثبات معدل الذكاء،ونضج انفعالي وهو الاستقرار العاطفي،نضج اجتماعي من خلال الاهتمام بالنشاطات الاجتماعية فيتم تقبل المفاهيم الثقافية السائدة بروح ايجابية،ومن بين النشاطات الاجتماعية(الانضمام إلى النوادي،الموسيقى،الاهتمامات الدينية)وتعود الثقة إلى النفس ويخف اليأس وتقوى روح المسؤولية والميل إلى الموضوعية في الحكم على الذات وعلى الآخرين.(**عبد الغني الديدي،مرجع سابق الذكر، ص22**)

من خلال هذا التقسيم لمرحلة المراهقة نلاحظ أن كل مرحلة ترتبط بسابقتها، فهي مرحلة نمو شامل وكامل للفرد وتتداخل فيها المراحل بعضها مع بعض،مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية سواء في بداية المرحلة أو نهايتها،حيث تتميز المرحلة الأولى بالمشاعر المتضاربة من قلق وصراع وتوتر وتذبذب انفعالات المراهق بين الحزن و الفرح...أما المرحلة الثانية تتميز أنها فترة هدوء وتقبل الحياة بكل اختلافاتها،حي ث يميل المراهق للجنس الآخر ولإقامة علاقات مع الآخرين،أم ا المرحلة الثالثة تمتاز بشعور المراه ق بالقوة والاستقلالية، ووضو ح هويته والتزامه بالمسئولية ويكون أهداف يسعى إلى تحقيقها.

III- مظاهر النمو في المراهقة:

إن الحديث عن مظاهر النمو في المراهقة لا يجب أن ينسينا وحدة الشخصية فكل جانب يتأثر بغيره وسنتعرض لبعض هذه مظاهر النمو كالتالي:

1-النمو الجسمي:إن جسم الإنسان من المقومات الأساسية في تكوين شخصيته ، فجسم المراهق وعقله وعواطفه تتأثر كل واحدة بالأخرى، والنمو الجسمي خلال هذه المرحلة يتميز بعدم الانتظام فنجد أن الطول يزداد زيادة سريعة فيتسع المنكبين ويزداد طول الجذع والذراعين والساقين، وتنمو العضلات ويزداد وزن الجسم تبعا لنمو العضلات والعظام، ونجد أن الشكل العام للوجه يبدأ في التغير فتتغير ملامح الطفولة فيزول تناسق الوجه فنجد أن الأنف يبدو أكبر متضخما ويتسع الفم وتتصلب الأسنان ويسبق الفك العلوي الفك السفلي في النمو مما يؤدي إلى عدم تناسق الوجه وتتعادل النسب فيما بعد، وتحقق أعضاء الجسم المختلفة التناسق عند اكتمال النضج، والواقع أن أي عيب أو شذوذ « Anomalies» في النمو الجسماني يعتبر بحق تجربة قاسية له.**(عبد الرحمن العيسوي، مرجع سابق الذكر،ص41)**

4-1-1الفرق في النمو الجسمي بين الجنسين:

يكون الذكور أقوى جسما من الإناث حيث تنمو عضلاتهم نموا سريعا،في حين أن الإناث يتراكم الشحم في مناطق معينة من أجسامهن ويزداد كل من الطول والوزن عند الجنسين ولكن يكون عند الذكور أكثر من الإناث، ويتميز الذكور باتساع الكتفين وينمو عند الإناث بشكل واضح عظام الحوض وذلك توطئة لتحقيق وظائف الحمل والولادة،ويهتم المراهق بمظهره الجسمي وقوة عضلاته و مهاراته الحركية والرياضية التي تساعد جسمه على النمو والقوة ويحاول الفتى أن يظهر بمظهر جسماني لائق يمكنه من التوافق الاجتماعي مع أقرانه ويجذب إليه الجنس الأخر.

في حين يكون اهتمام الإناث أكثر بالطول والوزن وتناسق الوجوه وصفاء البشرة لتبدو أكثر جاذبية وجمال.(**ميخائيل معوض،مرجع سابق الذكر،ص345**)

2- النمو الفيسيولوجي:

ويقصد بذلك التغيرات في الأجهزة الداخلية للإنسان وتشمل:

2-1- تغيرات في غدد الجنس:

تنشط غدد الجنس وهي المبيضان عند الأنثى والخصيتان عند الذكر عند البلوغ، وتفرز الحيوانات المنوية عند الذكور والبويضات عند الإناث ويصاحب ذلك نمو في الأعضاء الجنسية.

2-2- تغيرات في إفراز الغدد الصماء:فنجد أن الغدة النخامية تفرز هرمونات لها اثر قوي على النمو عامة، وعلى هرمونات الغدة الجنسية وكذا نمو العظام خلال فترة المراهقة، ونجد أن كلا من الغدة الصنوبرية والغدة التيموسينية تضمران في مرحلة المراهقة وتتأثر أيضا هرمونات الغدة الدرقية بالنضج الجنسي، فتزداد في بداية المراهقة ثم تقل في نهايتها وتؤثر الغدة الكظرية (فوق الكمى) خاصة القشرة بهرموناتها في النمو الجنسي بوجه عام.

2-2-1تغيرات عضوية في الأجهزة الداخلية:إذ ينمو القلب بنسبة أكبر من نمو الشرايين، فيزداد لهذا ضغط الدم80 ملمتر في سن 6 سنوات إلى 120مليمتر في بداية المراهقة، ويبدو أثار ضغط الدم في الإعياء والإغماء والقلق والتوتر وحالات الصداع ونجد أن المعدة تطول وتتسع فتزداد الشهية لتناول الطعام.(**شفيق فلاح علاومة،2004،ص159**)

2-2-2التغيرات الجنسية الثانوية :

أهم التغيرات الثانوية عند الفتى التغير الظاهر في الصوت حيث يصبح خشنا أجشي ويظهر عند الذكر الشعر على الذقن وفوق الشفا العليا(الشارب) وتحت الإبط وفوق العانة،أما الفتاة فيبرز ثدياها وتكبر الأرداف فجأة وتستدير المنطقة التي تعلو الفخذ ويظهر الشعر تحت الإبط وفوق العانة (**ميخائيل معوض،مرجع سابق الذكر ص335-337**)

3- النمو الجنســـــي:ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل:

3-1- ما قبل البلوغ :وفي هذه الفترة يظهر فيها بشائر النمو الجنسي والتي يطلق عليها اسم الخصائص الجنسية الثانوية، وهي مرحلة مشوبة بالقلق نتيجة هذه التغيرات الطارئة، وفي هذه المرحلة يحس المراهق بقوة

خفية غامضة تحركه وتطلب مرة إشباعا جنسيا، وهذه القوة تعبر عن نفسها لدى المراهق في صورة إخلاص ومودة، ولكن خلال هذه الفترة تبدو ميول الفتى المراهق أو الفتاة إلى نفس الجنس واضحة، حيث تتركز الانفعالات والعواطف في إفراد نفس الجنس.(**Paule Cricke, 1998, p213**) .

3-2- البلـــــــــوغ:

في هذه الفترة تبدأ الغدد الجنسية في أداء وظائفها وإن كان المراهق لم ينضج النضج الكافي ليمارس العمليات الجنسية، ويتحول هنا اهتمام المراهق إلى الجنس الأخر وتدخل الميول والعواطف في دور جديد يعرف عادة بـ" ولع المراهقين" وتتميز العلاقات التي تنشأ بين المراهقين والمراهقات في هذا السن بالحب الرومنتيكي. وفي هذه المرحلة يمكن للمراهق أن يؤدي وظيفته التناسلية كاملـــة.

3-3- ما بعد البلـوغ:

هذا ويترتب على اكتمال الوظائف العضوية ونضج الأعضاء التناسليـــة وخلال هذه الفترة لا يمكن للمراهق عادة أن يشبع ميولـــه الجنسية بطريقة طبيعية مباشرة ، وقد يلجأ لطرق ملتوية لإشباع دوافعه الجنسية كممارسة العادة السرية،وفي هذه الفترة تتغير نظرة المراهق الرومانتكية إلى الميولات الجنسية الصريحة ومن نظرة مثالية إلى نظرة جنسية ، ويصل المراهق متأرجحا بين حبه الرومنتيكي ودوافعه الجنسية المتحفزة حتى تنتهي فترة المراهقة (**خليل ميخائيل معوض،مرجع سابق الذكر،ص37**)

4-النّمو العقلـــي: يمر النمو المعرفي عند (بياجيه) « Piaget » بمراحل أربعة هي:المرحلة الحسية الحركية(العامان الأولان)،ثم المرحلة ما قبل الإجرائية(من عامان- 07 سنوات)،المرحلة الإجرائية(من07 سنوات- 11 سنة) لتصل إلى مرحلة العمليات الشكلية التي يتحدد ميقاتها بسنوات المراهقة،وتتميز بنمو التفكير المجرد،وإدراك أن الفئات ليست مجموعة من الأشياء المادية الحسية ولكن يمكن فهمها وتصورها ككيانات محددة وشكلية، يصبح بإمكان المراهق استخدام الرموز التي لا يقابلها شيء في خبرة الفرد و تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية ونضجها،حيث يستطيع المراهق إدراك العلاقات المعّقدة والمعاني المجردة،كما ينمو الّذكاء العام لديه، فتصبح هذه الأخيرة أكثر دّقة في التعبير مثل القدرة اللفظية، القدرة العددية، وتزداد سرعة التحصيل، وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، بنمو الإدراك من المستوى الحسي المباشر إلى المستوى المعنوي.(**عبد الرحمن عيسوي ، مرجع سابق الذكر ،ص 46**)

تتطورالحياة العقلية للمراهق تمهيدًا للتكيف مع حياته المتغيرة، المعقدة لهذا تبدو أهمية القدرات ّالتي تؤكد الفروق العقلية بين مراهق وآخر مثل:الذكاء،الانتباه،التفكير التذكر،التخيل، نجد أن المراهق في هذه المرحلة يطور فعاليته العقلية المتنوعة،فتقوى قابليته للتفهم والتعامل مع إدراك العلاقات وحلّ المشكلات بالانتقال من العمليات التفكيرية الصورية إلى العمليات التفكيرية التجريدية.(**بلعسلة مهدي فتيحة ، 2003-2004، ص53**)

كما أن القدرات العقلية حسب أمل حسونة فهي تصل إلى القدرة على اكتساب واستخدام المعرفة إلى أقصى حدودها أثناء المراهقة.(**أمل محمد حسونة، 2004،ص184**)

نستنتج أن ّالنمو العقلي لدى المراهق يتطور تطورًا سريعًا فبعدما كان إدراكه حسي حركي أصبح الآن إدراكه تجريدي، إذ يستعمل قدراته العقلية كالّذكاء،الإدراك ّالتفكير المجرد، إذ تصل هذه القدرات إلى أقصى حدودها في هذه الفترة.

5-ّالنمو الاجتماعي:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة نضج،حيث ينعكس على نمو المراهق الاجتماعي فيبدو فردًا يرغب في أخذ مكانه في المجتمع، وبالّتالي يتوّقع من المجتمع أن يقبله كرجل أو امرأة، ولهذا كّلما كانت البيئة الاجتماعية مناسبة،كلما أدى بالمراهق إلى التكيف الجيد وتكوين علاقات اجتماعية سوية،وتزداد أهمية العلاقات الاجتماعية عند المراهق في هذه المرحلة وذلك لأّنها تؤّثر بشكل جيد في حياته وسلوكاته بشكل عام،وقد أكدت الدراسات أن عملية ّالتنشئة الاجتماعية،يكون لها أثرًا كبيرًا في مرحلة المراهقة،حيث يّتم اكتساب المعايير والقيم.(**أحمد محمد الزغبي، مرجع سابق الذكر، ص373**)

نستنتج من خلال ما سبق أن المراهق يتأّثر بعملية ّالتنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي، ويتجّلى ذلك من خلال سلوكه وأفكاره ورغباته،كما يلاحظ أيضًا أّنه يحاول إثبات ذاته من خلال تكوين علاقات اجتماعية جديدة.

6- النمو الانفعالـــي:

تتميز الانفعالات في هذه المرحلة بالعنف والتهور وعدم قدرة المراهق التحكم بها إجمالا،و نلاحظ عدم الثبات الانفعالي كتقلب المزاج دون سبب ،أو التذبذب بين الحب والكره،والشجاعة والجبن، بين الانشراح والاكتئاب،وبين التدين الحاد واللامبالاة.

يتأرجح بين التفاؤل المفرط والسوداوية نتيجة الحساسية الزائدة لانتقاد الكبار له فيرد بالثورة إن انفعال المراهق يظهر عموما عندما يتعرض للقمع من الآخرين وعندما يجرح في نرجسيته، وقد يكتم انفعالاته ويظهر انفعالات

أخرى كأن يضحك بدل أن يغضب ومن أهم الانفعالات التي تظهر في هذه المرحلة:

6-1- الغضب: هو من الانفعالات الحادة للمراهقة ومن أهم مثيراته نجد:

6-2-الإعاقة والعجز: حيث يغضب المراهق عندما يشعر بوجود حاجز يمنعه من تحقيق غاياته وأهدافه، فيغضب عندما يفشل في انجاز أي عمل كأن يفشل في إيجاد حل مسألة رياضية معينة.

6-3-الظلم والحرمان: فيغضب المراهق عندما يشعر بأن أحد أفراده أو أحد رفاقه ظلموه وأيضا عندما يشعر بحرمانه من بعض حقوقه.

6-4-الخوف: في فترة المراهقة تقل درجة الانفعال من بعض الأشياء كالظلام والأشخاص الغرباء وتظه ر عنده مخاوف جديدة.(**عبد الرحمن لعيسوي، مرجع سابق الذكر، ص123**)

كما يعطي لأحلامه أهمية حيث من خلالها يحقق نجاحات خاصة، وفي هذه المرحلة يبدأ في كتابة مذكرات خاصة به، من خلالها يفشي صراعاته النفسية ويريح نفسه عند الكتابة،تعبيرا عن حياته الانفعالية الداخلية،فالمراهق في هذه المرحلة يبالغ في الاهتمام بمظهره الجسمي ويظل بذلك محور تفكيره،مع العلم أن الإناث أكثر اهتماما بمظهرهن من الذكور،كما يتميز المراهق بتذبذب في الحالة المزاجية وتقلبات حادة في السلوك وامتلاك اتجاهات متناقضة، نجد النمو الانفعالي في هذه المرحلة يتأثر بالتغيرات الجسمية الداخلية والخارجية والعمليات والقدرات العقلية والتآلف الجنسي ونمط التفاعل الاجتماعي ومعايير الجماعة والمعايير الاجتماعية العامة التي تلعب دورا مهما في تحقيق نمو انفعالي سوي.(**صلاح الدين العمرية،بدون تاريخ،ص295**) .

7- النمو الدينـــي:

يحتل التدين أهمية كبيرة في حياة المراهق،إذ يشكل أحد أبعاد الشخصية ويتناول نواحي الحياة الاجتماعية الاقتصادية والثقافية،كما يعتبر قوة دافعة للسلوك،له أثره الواضح على النمو النفسي للمراهق، فالفرد خلال سنوات المراهقة يصبح قادرا على التفكير والتأمل في معتقداته وقادر على التعمق في أمور الدين،بالإضافة إلى ذلك فإنما يسهم في يقظة الشعور الديني عند المراهق نمو ثقته بنفسه ونضجه الجنسي،مما يؤدي إلى يقظة عامة في الشخصي وتتضح لديه جميع القوى النفسية مما يزيد من حبه للاستطلاع وخاصة القضايا المتعلقة بالدين .(**أحمد محمد الزغبي، مرجع سابق الذكر، ص410**).

IV – أشكـــال المراهقـــة:

في الحقيقة ليس هناك شكل أو نوع واحد من المراهقة فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والنفسية المادية وحسب استعداداته الطبيعية، وتشير الدراسات إلى وجود أربعة أشكال للمراهقة هي

4-1- المراهقة المتوافقة:

4-1-1- سماتها العامة:

الاعتدال، الهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار، الإشباع المتزن، الاتزان العاطفي، الخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة، التوافق مع الوالدين والأسرة، التوافق الاجتماعي والرضا عن النفس، وتوافر الخبرات في حياة المراهق الاعتدال في التخيلات وأحلام اليقظة، عدم المعاناة في الشكوك الدينية.

4-1-2-العوامل المؤثرة:

العوامل الأسرية التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وتوفير جو الاختلاط بالجنس في حدود الأخلاق والدين وحرية التصرف في الأمور الخاصة والاستقلال النسبي.

4-2 المراهقة الإنسحابية المنطوية:

4-2-1-سماتها العامة:

الانطواء الاكتئاب، العزلة، السلبية، التردد والخجل والشعور بالنقص ،نقص المجالات الخارجية والاقتصار على أنواع النشاط الانطوائي وكتابة المذكرات التفكير المتمركز حول الذات ونقد النظم الاجتماعية والثورة على تربية الوالدين، محاولة النجاح المدرسي الاستغراق في أحلام اليقظة و التي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات الغير مشبعة.

4-2-2-العوامل المؤثرة فيه:

اضطراب الجو النفسي في الأسرة الأخطاء الأسرية مثل:

سيطرة الوالدين،الحماية الزائدة وما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق، الفشل الدراسي.(**حامد عبد السلام زهران،مرجع سابق الذكر، ص238**)

4-3 المراهقة العدوانية المنفردة:

4-3-1-سماتها العامة:التمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة عموما، الانحرافات الجنسية العدوان على الأخوة والزملاء، العناد بقصد الانتقام خاصة من الوالدين، تحطيم الأدوات المترلية، الإسراف في الإنفاق.

4-3-2-العوامل المؤثرة فيها:

التربية الضاغطة من تسلط وقسوة وصرامة، تركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب و قلة الأصدقاء.

4-4- المراهقة المنحرفة:

4-4-1سماتها العامة:

الانحلال الخلقـي التام، الانهيار النفسي الشامل، الجناح والسلوك المضاد للمجتمع ـــع الانحرافـــات الجنسية.

4-4-2العوامل المؤثرة فيها:

المرور بالخبرات الشاذة وصدمات عاطفية عنيفة وقصور الرقابة الأسرية أو تخاذلها وضعفها ، القسوة الشديدة في معاملة المراهـــق في الأسرة وتجاهل رغباتـه.(**حامد عبد السلام زهران،مرجع سابق الذكر،ص239**)

V – الأسس النظرية المفسرة للمراهقة:

نظرا لأهمية هذه المرحلة في حياة الإنسان، فقد ظهرت نظريات عديدة في مختلف المجالات حاولت كل واحدة منها أن تعطي تفسيرا واضحا ومقنعا للمراهقة على غرار اختلاف باحثيها في اتجاهاتهم العلمية ومن بينها:

5 -1-النظرية العضوية لـــ (ستانلي هول) "S.Holl ":

من أبرز العلماء السيكولوجيين الذين اهتموا بمرحلة المراهقة نجد (ستانلي هول) S.Holl الذي يعتبر مؤسس سيكولوجية المراهقة والذي يعود الفضل في إدخال هذه المرحلة إلى مجال الدراسات النفسية المعاصرة،ومفهوم هول لا يخلو من بعض الغموض فدارسته لا تعدو أن تكون نوعا من الملاحظة والتحليل النظري للمراهقة في ذاتها، وبمعزل عن الوسط الاجتماعي والمحيط المادي الذي يعيش فيه المراهق ، و(ستانلي هول) هو الذي اعتبر المراهقة بمثابة ولادة ثانية مشيرا بذلك إلى التغيرات العضوية التي تنتابه خلال هذه الفترة، والى استيقاظ بعض الدوافع الكامنة في عضويته الجديدة،و في أبحاث هول عن المراهقة هو اعتبارها مرحلة أزمة، فحادثة البلوغ في نظره تعطي للمراهقة خاصيتها ونوعيتها بحيث تفصلها بشكل تام ومفاجئ

عن الطفولة، فالميلاد الجديد كما عبر عنه هول يعد فصلا وانقلابا جذريا في حياة المراهق ،والتحولات النفسية التي تطرأ على المراهق ترجع أسبابها إلى الناحية البيولوجية والعضوية من خلال التغيرات الملاحظة في السلوك، وكذلك بالتغيرات الفسيولوجية ذات العلاقة بوظائف الغدد، بهذا يركز (هول) في جانب كبير من نظريته على التصور الداروييني للتطور والنمو.(**أحمد أزوي، د ت،ص30**)

5-2 – نظرية ألبورت (All port):

تفهم المراهقة عند(ألبورت) من خلال إيمانه بالدور الذي تلعبه الذات في تكوين الشخصية بحيث أن جل اهتماماته ركزت على تحليل جوانبها وأبعادها عبر مراحل نمو الفرد وتكون شخصيته منذ ميلاده إلى حين بلوغه لمرحلة المراهقة، وهي الفترة التي يقوي فيها الفرد المراهق شعوره بذاته والسعي نحو تأكيدها ونظرا لأهمية هذا المفهوم ومركزيته في نفسية الفرد من جهة، وفي النسق السيكولوجي(لألبورت) من جهة أخرى فإننا نرى ضرورة التعرض له عبر مختلف مراحل نموه إلى فترة المراهقة إن مفهوم الذات أو الأنا يشكل إذا نقطة انطلاق لتصور أبعاد الشخصية، والجديد الذي أضافه (ألبورت) في تحليله ودراسته لمفهوم الذات بعد "وليام جيمس" هو اعتقاده بوجود عدة مظاهر لهذه الذات وتخصيص كل مظهر من مظاهرها بالتحديد والوصف، إذا كان فرويد يتتبع في تفسيره نمو الدافع الجنسي وتصوره عبر مختلف مراحل العمر ويفسر سلوك الفرد من خلال هذا التطور والنمو فإن(ألبورت) يتتبع في تفسيره للمراهقة نمو الذات التي تعتبر نواة الشخصية وجوهرها الأساسي وذلك من الميلاد إلى سن النضج.(**هدى محمد القناوي ، 1992، ص29**)

5-3-نظرية علم النفس المعرفي لبياجه Piaget :

إذا كان اسم فرويد مرتبط بدراسة النمو الانفعالي لدى الطفل فان"بياجيه" اسمه ظل مرتبطا بالنمو المعرفي،حيث أدخل إلى مجال علم النفس العديد من المفاهيم التي أثرت على هذا العلم وقد يكون من الصعب الحديث عن فترة المراهقة في النسق السيكولوجي لبياجيه دون التعرض للمراحل السابقة لها إذا المراهقة كأسلوب في التحليل والنظر وفهم الواقع مرتبط بما سبقها من مراحل والتي تشكل حلقات متصلة كل حلقة تؤدي إلى التي تليها وهكذا.(**أحمد أوزي، مرجع سابق الذكر، ص47-48**)

استخلص"بياجيه" بعد ملاحظاته و دراساته الدقيقة لنشاط الطفل وفاعليته وجود أنماط لديه يستخدمهـــا من ميلاده إلى فترة المراهقة ،ولهذا فالتفكير يشكل أنظمة متناسقة يمكن التعرف إليها من خلال مراحل النمو التي يقسمها"بياجيه"إلى أربعة مراحل أساسية والغاية منها إبراز نمو وتطور التفكير والمعرفة لدى الأطفال واختلافها

من مرحلـــة لأخرى ومن هذه المراحل :

- المرحلـــة الحسية الحركية، من الميلاد إلى سنتين (0-2)
- مرحلـــة ما قبل العمليـات العقلية،من سنتين إلى سبع سنوات (2-7)
- مرحلـــة العمليـات العقليـة الحسية، من سبعة سنوات إلى إحدى عشرة سنة (7-11)
- مرحلة العمليات العقلية الشكلية،من إحدى عشرة سنة إلى ما فوق (**أحلم أوزي، مرجع سابق الذكر، ص50**)

5-4النظرية السيكولوجية(نظرية المجال):أصحاب هذه النظرية يرفضون أن يكون الفرد كائنا طبيعيا من جهة أو اجتماعيا من جهة أخرى ويذهبون إلى أن السلوك البشري يصدر عن الإنسان وهو متكامل في جسمه وعقله ومتفاعل باستمرار مع بيئته بما يملك من مقوماته الموروثة، إن من أوضح هذا التوجه العالم النفساني" كرت ليفين "الذي أكد أن مرحلة المراهقة مرحلة انتقال وتغير كبير وسريع بالقياس مع غيرها من مراحل العمر.(**حامد عبد السلام زهران،مرجع سابق الذكر ،ص156**)

ويؤكد ليفين على ضرورة النظر في دور العناصر القريبة أو البعيدة في حياة الشخص لفهم سلوك الفرد لا ينبغي أن نعزل أي متغير من المتغيرات المؤثرة فيه كشخص عن بقية العناصر الأخرى التي يتبادل معها التأثير والتأثر، وهنا تكمن إحدى المبادئ الأساسية لنظرية المجال وهو يعتبر أن سلوك المراهق يرتبط بعدد من المتغيرات التي تحدث في هذا العمر بحيث لا يمكن لنا فهم المراهقة دون النظر إلى التداخل المستمر للعوامل البيولوجية والنفسية والاجتماعية التي تتم خلال هذه المرحلة من الحياة التي تمثل حسب هذه النظرية مرحلة هامشية، لأن المراهق فيها يقع في مكان الحدود بين جماعتين جماعة الأطفال وجماعة الراشدين فيه يرفض الجماعة الأولى ويكون مرفوض من طرف الجماعة الثانية.(**كامليا عبد الفتاح ،مرجع سابق الذكر، ص98**)

وبصفة عامة فمفاد هذه النظرية هو أن الظواهر النفسية وحدات كمية ومترابطة وليست مجموعة عناصر أو أجزاء متغيرة أو متناثرة. من خلال استعراض مختلف النظريات تبين لنا أن لكل نظرية اتجاهها أو أساسها الذي تستند عليه في تفسيرها لمرحلة المراهقة وما يحدث فيها من تغيرات،حيث نجد أن النظرية العضوية أو البيولوجية تعطي الأهمية الكبرى في تفسيرها لتغيرات العضوية وتعتبرها المسئولة عن تحديد ملامح شخصية المراهق أما الاتجاه الاجتماعي فيهتم أكثر بالجانب الثقافي والمستوى الحضاري للمجتمع الذي يعتبره المحدد الأساسي لسمات شخصية المراهق ويخالف عموم تماما الاتجاه التحليلي (التحليل النفسي)الذي يعتمد في تفسيراته على الدوافع الغريزية وقوة الهو، أما نظرية المجال فتركز في تحليلها على تداخل كل العوامل المحيطة بالفرد المراهق

مؤكدة على تكامل أدواره حيث يتكون سلوك هذا الأخير (المراهق) نتيجة تأثيره وتأثره بهذه العوامل كلها، في حين ذهب (ألبورت) في نظريته إلى التركيز على الدور الذي يلعبه الذات في تكوين شخصية الفرد حيث يعتبر ألبورت الذات هي نواة الشخصية وجوهرها.

IV – ميكانزمات التوافق والحيل الدفاعية للمراهق:

نتيجة لمعوقات الإشباع يلجأ المراهـــق إلى الحيل الدفاعية للتخفيـــف من التوتر ونذكر منهـــا:

6-1- العدوان:(Agression)

هناك أنواع متعددة من العدوان منه العدوان المباشر وهو أن يحاول المراهق الاعتداء على مصدر الإحباط مباشرة أو أن يرتد بعدوانه علـــى نفسه، فنجد من يلطـــم خديه أو يقرض أظافره أو يمزق ملابسه وهذا هو العدوان المرتد للذات وهناك العدوان الخارجي وهو أن يلجأ الفرد إلى إيقاع العدوان على شخص أو شيء ليس هو مصدر الإحباط.

6-2- التعويض:(Compensation) هناك نوعان من التعويض إما تعويض مسرف إما تعويض عادي فقط، أما التعويض المسرف فهو الذي يلجأ فيه الفرد إلى التعويض عن شعوره بالنقص بأسلوب شاذ أما التعويض العادي فيكون التعويض فيه بشكل ليس فيه إهدار.

6-3- التقمص: (Identification) والتقمص يلجأ إليه المراهق غير الناضج فيصاحب الطلاب الناضجين ليعكس شيئا من مجدهم على فنجد أن المراهق القزم يحب أن يسير مع المراهق طويل القامة عريض المنكبين والتقمص ليس عيبا إذا كان طريقا للنضج، أما التقمص المذموم فهو ذلك الذي يمحو الشخصية ويجعل الفرد يعيش في ظل شخصية أخرى.

6-4- التبرير: (Rationalisation) يصعب على الفرد أو على المراهق بالذات أن يعترف بفشله لذلك يحاول أن يبرر هذا الفشل بأسباب غير حقيقية فمثلا قد يجد المراهق نفسه داخل مجموعة من الأصدقاء لا يعترفون برأيه وإذا ما سئل عن سبب ذلك قال أنه يحب أن يحتفظ برأيه لنفسه.

6-5- الإسقاط:

وهي أن يلجأ المراهق إلى إسقاط ما في نفسه على الآخرين فينسب ما يقع فيه من أخطاء وزلات إلى الآخرين فنجد أن الطالب الذي يغش في الامتحان يقول أن زملاءه هم الذين يغشون بينما الحقيقة غير ذلك.

6-6- التكوين العكسي:(Réaction formation)

وهو أن يلجأ الفرد إلى إظهار غير ما يبطن فإذا كان هناك دافع يثير القلق عند الفرد وأخر يثير الرضا فيطلق العنان للدافع الذي يثير الرضا، فالفتاة التي تعرف أن الجميع يقولون عنها أنها هادئة جدا تحاول أن تظهر فعلا على هذا النحو ولكن في حقيقة الأمر أنها غير ذلك ولكنها تطلق العنان لتربية أظافرها، وهذا المراهق الذي يعيب على كل من يقيم علاقة حب مع إحدى الفتيات يموت من الغيض بينه وبين نفسه لأنه فشل في هذا.

6-7- الانسحاب:

كثيرا ما يلجأ المراهق الفاشل في دراسته إلى أحلام اليقظة،وفيها يتصور أنه قد نجح وحصل على أعلى التقديرات، وأنه قد تخرج وتبوأ وظيفة هل ينسحب من واقعه المر ويجنح إلى الخيال، كما قد يلجأ المراهق الفاشل إلى المرض ليخفف عما يعانيه من إحباط وتوتر وقلق، فإذا كان هناك امتحان شعر بمرض بسبب يبقى في المنزل ولا يذهب لأداء الامتحان حتى تكون له مبررات بعدم الحضور.**(عباس محمود عوض، 2006، ص148)**

VII-استراتيجيات الوقاية والعلاج من مشكلات المراهقة:

1 الوقاية:

لاشك أن وقاية الشباب من الوقوع في المشكلات خير من العلاج لذلك يجب مراعاة تنفيذ التطبيقات التربوية ونذكر منها:

- ضرورة بذل الجهود لتهيئة البيئة الصالحة التي ينمو فيها المراهق، وإتاحة الجو النفسي لنمو الشخصية السوية وضرب المثل الصالح والقدوة الحسنة أمام المراهق.
- مساعدة المراهق على فهم نفسه وتقبل ذاته وتقبل التغيرات التي تطرأ عليه في هذه المرحلة وتحسين علاقة المراهق بأسرته ومدرسته وأقرانه، وتحمل المسؤولية بخصوص تنمية مفهوم إيجابي للذات.**(عبد الفتاح دويدار، مرجع سابق الذكر، ص281)**

و ينبغي أيضا اختيار مجالات شغل أوقات الفراغ مثل:

القـــــــــراءة: ربما تكون القراءة أكثر أنواع النشاط استخداما من الشباب وأكثر فائدة عندما يريد الشاب أن يزداد ثقافة في مادة معينة.

ب– النشاط الإبداعي:

من الشباب من يتميز في ناحية أو أخرى من نواحي النشاط الإبداعي،منهم الموهوب مثلا في النواحي العلمية وغيرهم ممن تساعدهم استعداداتهم العالية للتفوق فيها، لكن نظام المدرسة لا يعطيهم الفرصة لتفتح وتنمية تلك المواهب والاستفادة منها، لذلك يجب على الآباء والأساتذة أن يهتموا بمواهب هؤلاء التلاميذ.

ج– النشاط الرياضي:

النشاط الرياضي هو أحد المجالات الرئيسية التي يتجه إليها الشباب في أوقات فراغهم كمتنفس طبيعي لطاقاتهم وحيويتهم التي تنبع عن هذا الطريق دوافعها ورغباته.(عربيات،احمد عبد الحليم ، **مرجع سابق الذكر،ص132**)

ب -العـــلاج:

إذا وقع المراهق في مشكلات يجب مساعدته للتخلص منها وذلك بـــ:

– اكتشاف المشكلات العامة التي يعاني منها المراهق ومعرفة أسبابها، والعمل على إزالتها أو التخفيف منها والاستعانة بأخصائيين نفسانيين واستشارتهم ضمانا لنجاح العلاج.

– مساعدة المراهقين على أن يتعلموا الكثير عن أجسامهم ،تنمية المهارات التي تحول اهتمامه عن مظهرهم تشجيعهم على عرض أنفسهم على الفحص الطبي والنفسي.

–علاج مخاوف المراهق والاضطرابات العصبية التي يعانون منها.

– توجيه الشباب توجيها سليما، علاج المشكلات الأسرية،إرشاد الوالدين وتعريفهم بمرحلة المراهقة ضرورة مراعاة الفروق الفردية.

– توضيح أهمية الدراسة ومساعدتهم على التخطيط الذكي للمستقبل، مناقشة أساليب الاستذكار والتحصيل مع الطلاب،مساعدة المراهق على أن يكون فكرة دقيقة عن قدراته واستغلالها إلى أقصى حد.

– المساعدة في عملية التنشئة الاجتماعية وتعليم المعايير السلوكية الاجتماعية السليمة والسلوك الاجتماعي السوي والمهارات الاجتماعية والقواعد الأخلاقية، تهيئة الفرص للمناقشات الجماعية حول مشكلات المراهقين وشغل أوقات الفراغ بطريقة مفيدة...الخ

- الاهتمام بالتربية الجنسية العلمية للشباب ومساعدتهم على تقبل النمو الجنسي والسعادة والفخر بالنمو الجنسي، وتقبل التطور الجديد في حياتهم قبولا حسنا والحرص بخصوص المثيرات الجنسية، والتوجه اللازم بخصوص الزواج وإمدادهم بالمعلومات عن الحياة الأسرية ومسؤولياتها.**(عبد الفتاح دويدار، مرجع سابق الذكر، ص 282-283)**

خلاصة الفصل:

مما سبق ذكره نستنتج أن مرحلة المراهقة مهمة وحساسة، فعند مقارنتها بمرحلة الطفولة نجد أن الطفل يتسم بالهدوء والاتزان، و يندمج في حياته مع الأصدقاء والأقرباء بصورة طبيعية،و يكون منشغل بالعالم الخارجي الذي يحيط به أكثر من انشغاله بذاته ولكن بمجرد بلوغ ودخوله مرحلة المراهقة تحدث لديه الكثير من التغيرات جسمية كانت أو انفعالية عقلية واجتماعية، فتتحول بذلك اتجاهاته وميوله وأفكاره و معتقداته كل هذه التغيرات مع تلك الطاقة الزائدة التي يتمتع بها المراهق كثيرا ما تسبب لديه اضطرابات وصراعات نفسية، وان كانت مؤقتة إلا انه من الضروري على الآباء والأمهات في الأسرة وعلى الأساتذة والمعلمين في المدرسة من الانتباه إليها، والى العمل مع بعض على فهم المراهق ومراعاة احتياجاته النفسية والفكرية وغيرها، و إحاطته بالأمان ومساعدته على تخطي مرحلة المراهقة بسلام من خلال تقبله وإشعاره بالمسؤولية فهذا ما يشعره بدوره وفعاليته بين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

الباب الثاني
الجانب الميداني

الفصـــــل الخـــــامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيـــــــد

I –التذكير بفرضيات البحث

II – منهـــــج الدراســـــــــــة

III –الدراسة الاستطلاعية

IV–أدوات الدراسة

V –الدراسة الأساسية

VI–الأساليب الإحصائية

خلاصـــــة الفصـــــل

تمهيـــــد:

بعد إنهاء القسم الأول من الدراسة والمتمثل في الجانب النظري،والذي شمل إشكالية الدراسة والفرضيات، وبيان أهمية وأهداف الدراسة،وبعد إتمام أهم الجوانب النظرية التي تتضمنها متغيرات البحث المتعلقة بالضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي وقبل الشروع في عرض نتائج التطبيق الميداني للبحث من الضروري إدراج الطريقة المنهجية والإجراءات العملية التي سارت وفقها الدراسة، والتي تتمحور حول:التذكير بفرضيات البحث ،المنهج المتبع ،الدراسة الاستطلاعية،وأدوات القياس المعتمدة مع الإشارة إلى خصائصها السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات ،وبعدها الدراسة الأساسية ، ثم مجالات الدراسة التي تتضمن الحدود الزمنية والمكانية ،وعينة البحث وطريقة اختيارها،أدوات جمع وتحليل البيانات،وأخيرا التعرف على الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج، وإجراءات التطبيق كل هذه المحاور سنجدها معروضة الواحدة تلو الأخرى في هذا الفصل.

I- التذكير بفرضيات البحث:

1-الفرضية العامة:توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوك العنف لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

2-الفرضيات الجزئية:

-**الفرضية الجزئية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

-**الفرضية الجزئية الثانية:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

-**الفرضية الجزئية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

-**الفرضية الجزئية الرابعة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

II- منهـــــــج الدراســـــة:

لا يخفى على أحد ما للمنهج العلمي من أهمية في الدراسات والأبحاث، لأنه يساعد الباحث على التنظيم الصحيح للأفكار والبيانات العديدة باستعمال مجموعة من القواعد والأساليب المساعدة من أجل الكشف عن الحقائق حين نكون بها جاهلين، أو من أجل إثباتها حين نكون بها عارفين وفي ذلك يلخص الأستاذ**"طلعت همام"** معرفا المنهج بأنه الطريق المؤدي إلى الكشف الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة. (**طلعت همام، 1984، ص 05**)

ويتحدد منهج البحث تبعا لطبيعة الموضوع المتناول، كون المنهج في البحث العلمي هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة موضوع البحث، وبما أن الهدف من البحث الحالي هو الكشف عن العلاقة بين متغير الضغط المدرسي ومتغير العنف لدى المراهق المتمدرس في السنة أولى ثانوي، فقد كان الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كأحد أهم أنواع المناهج العلمية شيوعا واستخداما في الدراسات التربوية والنفسية بصفة عامة نظرا لمناسبته مع طبيعة البحث الذي أرادنا من خلاله جمع المعلومات والبيانات حول العلاقة المطروحة حتى يتسنى وصفها وتحليلها.(**عبد الفتاح دويدار،مرجع سابق الذكر،ص193**)

وفي هذا السياق يعرف الأستاذ(**الزويغي الغنام**) المنهج الوصفي "بأنه كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية أو أي ظاهرة أخرى كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها وبين ظواهر أخرى".(**الزوبغي الغنام ، 1974، ص46**)

و الدراسة الو صفية لا تهتم بالحقائق و البيانات لذاتها، بل تسعى لاستخلاص جميع دلالاتها،والباحث في إتباعه لهذا المنهج في دراسته الحالية يسعى إلى الحصول على حقائق ذات مغزى عن الظروف القائمة، واستنباط العلاقات بين الظواهر وتفسير معنى للبيانات، ومن خصائص الدراسة الوصفية هو اعتمادها على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا و يترجمها كميا أو كيفيا" **:**فالتعبير الكيفي يصف لما الظاهرة و يوضح لنا خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا يوضح مقدار هذه الظاهرة و حجمها . (**محمد سعيد فرح،2002،ص139**)

و بما أن موضوع الدراسة هو الذي يحدد المنهج المناسب فإن طبيعة دراستا تقتضي استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم أساسا على وصف الظاهرة محل الدراسة وصفا دقيقا.

III- الدراسة الاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة ضرورية لأي بحث علمي ، لأن من خلالها يتمكن الباحث من المعرفة الأولية للبحث والتأكد من إمكانية تطبيق أدوات القياس، ويساعده في تحديد مدى صلاحية هذه الأدوات، كما سيستفيد الباحث من الدراسة الاستطلاعية كخبرة تمهيدية في التعامل مع أفراد العينة الكلية للبحث وذلك أثناء إجراء الدراسة عليها لاحقا، ونشير أن من مميزات الدراسة الاستطلاعية معرفة الصعوبات والنقائص التي يمكن أن تصادف الباحث والعمل على مواجهتها أو تفاديها.(**فؤاد السيد البهي،مرجع سابق الذكر، ص305**)

وعليه فإنه قبل الدراسة الأساسية تم القيام بالدراسة الاستطلاعية، والتي يمكن تلخيص أهدافها، بالنسبة للدراسة الحالية في النقاط التالية:

- تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها وجمع معلومات وبيانات عنها، مع استطلاع الظروف التي يجرى فيها البحث مع صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة.(**مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000 ، ص 39**)

- التأكد من أن المقاييس المعتمد عليها في الدراسة تتوفر على الخصائص السيكومترية التي يتطلبها البحث العلمي الجيد،وهي الصدق والثبات ، أي أنها ثابتة وتقيس ما وضعت لقياسه.

- التأكد من السلامة اللغوية لوسائل القياس، وبالتالي التأكد من أن عينة الدراسة الأساسية سوف لن تجد صعوبة في فهم المطلوب منها، في التعامل مع المقاييس وبالتالي الحصول على معطيات صحيحة.

- تمكننا الدراسة الاستطلاعية من تحديد القصور في إجراءات تطبيق أدوات البحث ويمكن تعديل تعليمات هذه الأدوات في ضوء ما تسفر عنه الدراسة الاستطلاعية .

- يمكن تحديد ما تستغرقه الدراسة الأساسية للوقت.

مما سبق كان هدفنا من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو التحّقق من إمكانية الوصول إلى العينة المستهدفة و توفر المتغيرات المقصودة الضغط المدرسي، العنف المدرسي كما حاولنا التحّقق من البنود الواردة في أدوات البحث.

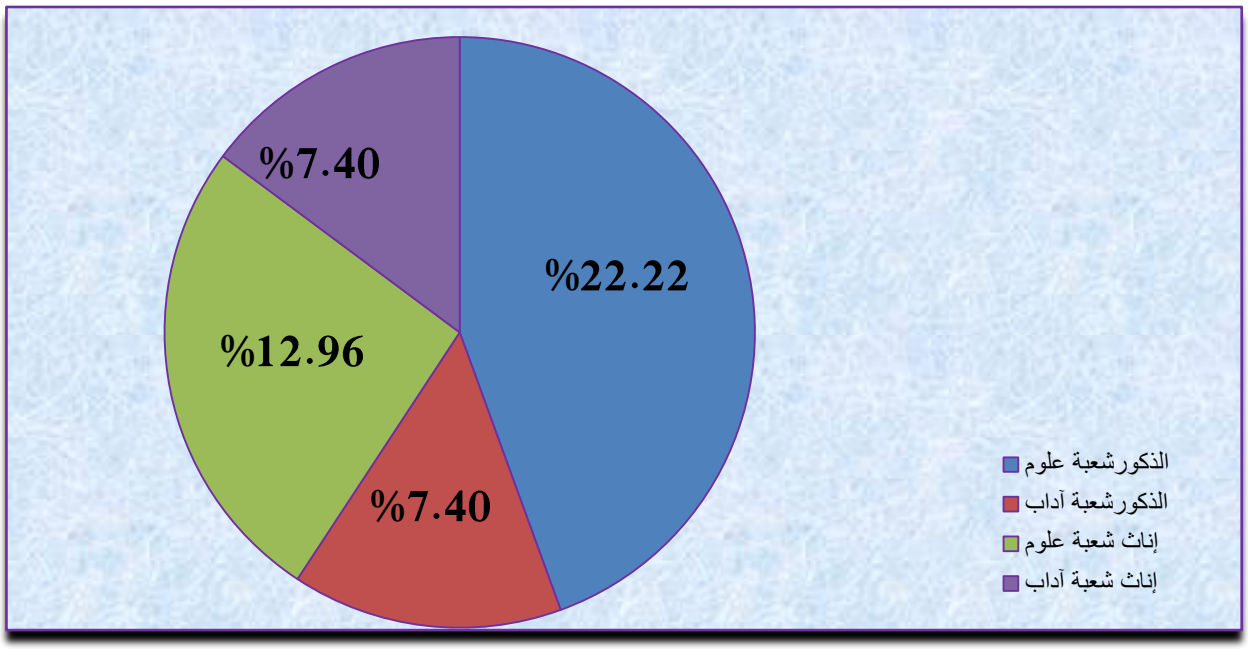
1-نبذة عن المؤسسة:

تم إنشاء ثانوية (سيدي اعباز) في جويلية من عام (2004) تحت قرار وزاري واستقبلت التلاميذ في سبتمبر من نفس العام، وهي تتربع على مساحة تقدر ب 2500م^2 و تضم (25) فوج تربوي، عدد تلاميذها يقدر بـــ(917) تلميذ وتلميذة منهم 121 نصف داخلي موزعين على الشعب التالية علوم وتكنولوجية والتي تضم كل من (رياضيات،علوم تجريبية ، تسيير واقتصاد، تقني رياضي) وشعبة آداب جدع مشترك يضم كل من(آداب وفلسفة،لغات أجنبية) ، يبلغ عدد الأساتذة (52)أستاذ وأستاذة في مختلف الشعب ، وعدد المؤطرين الإداريين بما فيهم العمال يبلغ (50) ،تحتوي الثانوية على قاعتين للأساتذة ،قاعة اجتماعات،قاعة الانترنت،ملعب رياضي، مخبرين للإعلام الآلي،(06) مخابر للأعمال التطبيقية، قاعة مطالعة، مطعم قاعة، أرشيف، مرقدين يشتملان (72) غرفة مخصصة للملتقيات التكوينية وتصحيح الامتحانات (شهادة التعليم المتوسط والبكالوريا) .

2-وصف العينة الدراسة الاستطلاعية: لقد تم إجراء الدراسة على عينة قوامها من (54) تلميذ من مستوى السنة الأولى ثانوي ذكورا وإناثا ،ومن الشعبتين علوم والآداب بثانوية "سيدي اعباز" بغرداية يوم 2013/04/07 ،وعليه فقد اختيرت عينة الدراسة الاستطلاعية بالطريقة العشوائية البسيطة، التي تبدو لنا الأقرب إلى تمثيل المجتمع الأصلي والتي عرفها (**فؤاد السيد البهي**) بقوله"تعتمد هاته الطريقة على المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد الأصل ، أي أنها تعتمد على فكرة الصدفة العشوائية أو القرعة " وأيضا لتميزها بسهولة الحصول عليها وقلة تكلفتها، حيث تعطي نفس فرصة الاختيار لجميع أفراد المجتمع دون تدخل الباحث.(**البهى السيد،مرجع سابق الذكر، ص308**)

جدول (01)يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص الدراسي

	شعبة علوم الطبيعة والحياة		شعبة آداب وعلوم إنسانية	
ذكـــور	24	%44.45	08	%25.93
إنـــاث	14	%14.81	08	%14.81
المجموع	54			



الشكل رقم (07) يوضح توزيع العينة الاستطلاعية حسب متغير الجنس والتخصص

تم التطبيق جماعيا حيث جمعنا أفراد العينة في قسم من أقسام السنة أولى، واستغر ق التطبيق مدة 45دقيقة، مم ساعدنا على تفادي جميع الصعوبات التنظيمية

3-أدوات القياس المستخدمة في الدراسة:

لا تقوم أي دراسة إلا باستخدام أدوات تمكن الباحث من جمع و استقاء المعلومات عن الظاهرة محل الدراسة فالمعلومات المقدمة عن طريق هذه الأدوات تعتبر نبراسا يضيء طريق الباحث، و قد اعتمدنا في هذه الدراسة المتواضعة على مجموعة من الأدوات التي نراها مناسبة، وتتمثل في استبيانين و نظرا لكون الاستبيان أداة

بحثية فعالة في جمع البيانات والمعلومات لتمكن الباحث خلالها من قياس الظواهر قيد الدراسة، فإننا قمنا بتبني مقياسين يتمثل الأول في مقياس الضغط المدرسي لـــ"لطفي عبد الباسط إبراهيم"(2009) والثاني هو مقياس سلوكات العنف المدرسي لـــ "بيار كوزلين" (**Pierre coslin**) (1997) المترجم من طرف الباحثة "**عبيدي سميرة**"، للتأكد من صلاحيتها ومدى وضوح عباراتها، وسلامة تعليماتها، مع حساب خصائصها السيكومترية (الصدق والثبات) قبل إجراء الدراسة الرئيسية.

-3-1- أداة قياس الضغط المدرسي :

هذه الأداة من إعداد الباحث المصري " **لطفي عبد الباسط إبراهيم**" عام **2009 م**، وهو مجموعة من العبارات ّالتي يرى بأّنها تّمثل مصدرًا للضغط الدراسي للتلاميذ، ويتكون المقياس من **55** عبارة موزعين على تسعة أبعاد وهي مبينة في الجدول الموالي:

جدول رقم (02) توزيع الأبعاد و أرقام بنود مقياس الضغط المدرسي:

الأبعـــــــاد	العبـــــــارات	عدد البنود
1-طبيعة العلاقة بين التلميذ وزملاء	32،27،19،10،1	05
2- طبيعة العلاقة بين التلميذ والمدرس	48،42،34،33،28،20،11،2	08
3-التلميذ والمقررات الدراسية	49،43،35،21،12،3	06
4-التلميذ وأساليب التقويم	50،22،13،5،4	05
5-التلميذ وبيئة الصف	55،52،51،44،36،23،14	07
6-التلميذ وبيئة المدرسة	53،45،40،37،15،6	06
7-التلميذ والجو الأسري	54،46،41،38،29،24،16،7	08
8-التلميذ والتفكير في المستقبل	31،26،18،9	04
9-التلميذ والتأييد الاجتماعي.	47،39،30،25،17،8	06

3-1-1- طريقة إعطاء الأوزان في مقياس الضغط المدرسي: يتكون مقياس الضغط المدرسي على (55) بند في صورته النهائية موزعة على (09)أبعاد و تشتمل على عبارات موجبة وأخرى سالبة،قام الباحث بترجمة البدائل المدونة في كل من مقياس الضغط المدرسي إلى أرقام لإمكانية تبويبها وتحليلها ومعالجتها.

تشير الدرجة المرتفعة إلى ضغوط دراسية عالية.

-عندما يضع التلميذ علامة (X) أمام موافق تمام ←تعطى له الدرجة(3)

-عندما يضع علامة (X) أمام موافق إلى حد ما ←تعطى له الدرجة(2)

- عندما يضع التلميذ علامة (X) أمام غير موافق ←تعطى له الدرجة (1)

أما بالنسبة للعبارات السالبة:

-عندما يضع علامة (X) أمام موافق تماما ← تعطى له الدرجة (1)

-عندما يضع علامة (X) أمام موافق إلى حد ما ←تعطى له الدرجة (2)

- فعندما يضع التلميذ علامة (X) أمام غير موافق←تعطى له الدرجة (3)

والجدول التالي يوضح العبارات الموجبة والسالبة وتوزيعها:

الجدول (03) يوضح العبارات الموجبة والسالبة لمقياس الضغط وتوزيعها

العبارات الموجبة	العبارات السالبة
12، 11، 8، 7،6، 4، 1،3 **40،41،2،24،23،22،20،18،16،15،14،13**، **30،27،29،26،5،31،38،36،35،33،32**، **55،54،52، 51،50،49، 48، 46، 42،44 .**	**21،19،17،10،9،5،45،43** **.37،39،34،28،53،47**

3-2- أداة قياس العنف:

تبنينا مقياس العنف" بيار كوزلين" الذي قامت بتعديله الباحثة عبيدي سميرة والذي أصبح يتكون من 43 بند موزعة على ثلاثة أبعاد هي كالتالي :

1-**العنف المادي :**وهو إلحاق الأذى بالأخر بدنيا.

2-**العنف الرمزي:**هو طرق تعبيرية أو رمزية تعبر في مضمونها عن العنف.

3-**العنف اللفظي :**هو العنف الذي يهدف إلى الإيذاء من الآخرين عن طريق الكلام.

والجدول التالي يوضح أبعاد مقياس العنف المدرسي وعبارته وعدد البنوذ.

جدول رقم (04) يبين أبعاد وعبارات وأرقام بنود مقياس سلوك العنف المدرسي

البعـــــد	العبـــــــــارات	عدد البنوذ
العنف المـــادي	7-10-11-13-14-16-20-22-24-27-29-32-33-35-36-37-39-40-41	19
العنف نحو الآخرين	1-2-3-4-5-6-8-9-18-19	10
العنف المدرســي	12-15-17-21-23-25-26-28-30-31-34-38-42-43	14

وطريقة الإجابة على البنود تتم بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة حسب البدائل(دائما،أحيانا،أبدا)حيث تقدر الأوزان المعطاة لبدائل الإجابة كما يلي:

-عندما يضع التلميذ علامة (X) أمام الخانة دائما تعطى له الدرجة (3)

-عندما يضع التلميذ علامة (X) أمام الخانة أحيانا تعطى له الدرجة (2)

-عندما يضع التلميذ علامة (X) أمام الخانة أبدا يأخذ الدرجة (1).

5-الخصائص السيكومترية لأدوات القياس:

5-1-الخصائص السيكومترية لأداة الضغط المدرسي:

للتأكد من أن هذه الأداة المستخدمة في الدراسة قادرة على قياس ما وضعت لأجله،تم قياس الخصائص السيكومترية لهذه الأداة والمتمثلة أساسا في الصدق والثبات.

1-الصـــدق :

لكل بحث علمي تقنيات إحصائية خاصة به، ونظرا لطبيعة بحثنا هذا فلقد تم استخدام مجموعة من التقنيات الإحصائية عن طريق برنامج الإحصاء (SPSS , v19) هو برنامج يقوم بالّتحليلات الإحصائية البسيطة والمعّقدة للبيانات خاصة في حالة العينة الكبيرة.(**محمد بلال الزغبي، 2006 ص 12**)

ويقوم الباحث في هذا البرنامج بإدخال المعطيات في جهاز الإعلام الآلي وبعدها يقوم البرنامج بفرز المعطيات وترميزها، وذلك لدراسة مستوى الارتباط والفروق، وبحث مستوى دلالة كل نتيجة.

5-1-1-صدق المقارنة الطرفية:

يقصد بصدق الأداة أي أن تقيس هذه الأداة الغرض الذي وضعت من أجله، وبالتالي فالصدق هو من الصفات الأساسية لأداة البحث وتم التأكد من صدق مقياس الضغط المدرسي بطريقة صدق المقارنة الطرفية.

قمنا بحساب صدق المقياس إحصائيا اعتمادا على طريقة المقارنة الطرفية ، فبعد تطبيق استبيان الضغط المدرسي على عينة الدراسة الاستطلاعية التي يبلغ عددها 54 تلميذ وتلميذة وبعد الحصول على درجات أفراد العينة ، تم ترتيبها ترتيبا تنازليا من الأكبر إلى الأصغر ثم أخذ من هذا الترتيب نسبة 27 %من الدرجات العليا وأخذ منه نسبة 27e%من الدرجات الدنيا،مع حساب متوسطاتهم ودرجة انحرافهم واتجاه دلالة الفروق، ثم استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين المجموعة العليا و المجموعة الدنيا فكانت قيمة "ت" المحسوبة (10.667)وقد تم حساب درجة الحرية التي قدرت بـــ(28) فلوحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـــ (2.762)عند المستوى (0.01) وهذا يعني أن المقياس يتسم بخاصية الصدق والجدول التالي يوضح نتائج المقارنة الطرفية للضغط المدرسي.

جدول رقم (05): يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق لأداة الضغط المدرسي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"المحسوبة	"ت"المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا 27%	125.4000	5.94979	10.667	2.979	28	دالة عند مستوى0.01
الفئة الدنيا 27%	97.8000	8.06403				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (5)، يتضح أن المتوسط الحسابي لعينة الفئة العليا بلغ (125.40) وتنحرف عن القيم بدرجة (5.949)، وبلغ المتوسط الحسابي لعينة الفئة الدنيا (97.80) وتنحرف عنه القيم بدرجة .(8.06) وبعد تطبيق القانون (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين، قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـــ(10.667) وقد تم حساب درجة الحرية التي قدرت بـــ (28)، فلوحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة

(ت) الجةدولة والمقدرة بـــ(2.762)عند مستوى الدلالة (0.01)،وانطلاقا من هذا يمكن القول بأن الأداة تتسم بالصدق عالي.

5-1-2-الصدق الذاتي:وهو "صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خلصت من شوائب أخطاء القياس ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر لمعامل ثبات الاختبار" (**عباس محمود عوض، 1990، ص233**).

يمكن استخراج الصدق من الثبات لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار وثباته إذ أن الاختبار الصادق يكون ثابتًا دائمًا. (**الطيب أحمد محمد، 1990 ،ص291**)

الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

عند الحصول على ثبات الاختبار، فأنه يمكن استخراج أعلى معدل للصدق حيث أن:

صدق الاختبار= $\sqrt{\text{الثبات}}$

وكان ثبات الاختبار مقدر ب(0.99) إذن:

صدق الاختبار= $\sqrt{\mathbf{0.99}}$ **=0.99** ومنه الأداة تتميز بصدق عال

1-4 الثبات : لتقدير ثبات الأداة استعملت طريقة التجزئة النصفية، وه ي عبارة عن تجزئة الاختبار إلى جزأين، جزء يتكون من درجات العبارات الزوجية، والجزء الثاني يتكون من درجات العبارات الفردية . (**فؤاد البهي مرجع سابق الذكر، ص384**)

وقد استعملت معادلة "سبرمان وبراون" (Spearman & Brown) للتجزئة النصفية، وهذا بعد حساب معامل الارتباط بين الجزأين بمعادلة "بيرسون (Pearson) والذي قدرت قيمته بـــ (0.99) ثم أجري تعديله بواسطة معادلة" "سبيرمان براون" لنجد قيمته (0.99)وهو معامل ثبات مرتفع ،ومنه المقياس يتسم بالثبات.

جدول رقم (06)يبين ثبات مقياس الضغط المدرسي

	معامل الارتباط	معامل الثبات
مقياس الضغط المدرسي	0.99	0.99

تجدر الإشارة أن الدراسة الاستطلاعية أسفرت على ملائمة العبارات للهدف المراد قياسه وملائمة التعليمات وبعد ما تم التعريف بالأداة المستخدمة في الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية بعدة طرق أجاز استخدام هذه الأداة في الدراسة الأساسية.

6- الخصائص السيكومترية لأداة العنف في الوسط المدرسي: بالنسبة للاستبيان الثاني الخاص بالعنف في الوسط المدرسي ،والمتمثل في مجمل السلوكات العنيفة التي تظهر عبر استعمال مقياس السلوكات العنيفة " للباحث(**بيار كوزلين**) **(Pierre Coslin)** للمرحلة الثانوية المترجم من طرف الباحثة عبيدي سميرة حيث يهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين والتلاميذ لسلوكات العنف المدرسي،وحكم على التلاميذ السلوكات التي تقع في القسم،وذلك على حسب خطورتها،مما جعل الباحث "بيار كوزلين"يضع قائمة تحتوي على40سلوك تحصل عليها من خلال مقابلات مع المدرسين والتلاميذ، حيث طلب منهم ترتيبها حسب الضيق والانزعاج الذي تحدثه لهم.

طبق المقياس على **93** أستاذا موزعين على مؤسسات تعليمية في مدينة باريس وطلب منهم تحديد السلوكات التي يجدون أنّها مزعجة لهم ، وبعد ذلك طبق المقياس نفسه على 240 تلميذًا يتراوح أعمارهم بين 11 و 16 سنة وذلك للتقصي عن درجة خطورة كل سلوك من وجهة نظرهم، فقام الباحث بإحصاء مجموعة من السلوكات التي يسلكها التلاميذ داخل المدرسة سماها سلوكات مضطربة أو عنيفة"،ووضع 40 سلوكًا.**(Pierre G.Coslin, 2006, p 169)**

وقامت الباحثة "سميرة عبيدي بترجمة المقياس وإضافة (03) بنود وخرجت بصورة جديدة لمقياس العنف المدرسي.

6-1 قياس صدق الأداة:

6-1-1صدق المقارنة الطرفية:

أعتمد في حساب صدق هذا المقياس إحصائيا على طريقة المقارنة الطرفية التي طقت بواسطة الحزمة البيانية (spss,v19) فبعد تطبيق استبيان العنف المدرسي على عينة الدراسة الاستطلاعية ، وترتيب الدرجات من الأعلى إلى الأدنى حيث قامت الطالبة بإنشاء مجموعتين، تتمثل المجموعة الأولى بنسبة 27 %من الذين تحصلوا على درجات عالية ونسبة 27 %من الذين تحصلوا على درجات دنيا ثم تم حساب الفروق بين المتوسطين فكانت قيمة ت "المحسوبة(8.734) أكبر من قيمة "ت" المجدولة المقدرة بـــ (2.762) وبالتالي يتميز الاستبيان بخاصية " الصدق عند المستوى الدلالة (0.01) والجدول التالي يوضح نتائج المقارنة الطرفية للضغط المدرسي.

جدول رقم (07): يوضح نتائج إختبار "ت" لدلالة الفروق لأداة العنف المدرسي

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	"ت"المحسوبة	"ت"المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا 27%	83.4000	14.70568	8.734	2.979	28	دالة عند مستوى0.01
الفئة الدنيا 27%	49.6000	2.89828				

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) ، يتضح أن المتوسط الحسابي لعينة الفئة العليا بلغ (83.40) وتنحرف عن القيم بدرجة (14.705) ، وبلغ المتوسط الحسابي لعينة الفئة الدنيا (49.60) وتنحرف عنه القيم بدرجة .(2.89) وبعد تطبيق القانون (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين،قدرت قيمة (ت) المحسوبةبـــ (8.734) وقد تم حساب درجة الحرية التي قدرت بـــ (28)، فلوحظ أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الج3دولة والمقدرة بـــ (2.762)عند مستوى الدلالة (0.01)،وانطلاقا من هذا يمكن القول بأن الأداة تتسم بصدق عالي.

الصدق الذاتي:

وهو أحد أنواع الصدق الإحصائي، وهو يعتمد على معامل الثبات، حيث يقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات. (**عباس محمود عوض، مرجع سابق الذكر، ص233**) .

يمكن استخراج الصدق من الثبات لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار وثباته إذ أن الاختبار الصادق يكون ثابتًا دائمًا. (**الطيب أحمد محمد، مرجع سابق الذكر، ص291**)

الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

عند الحصول على ثبات الاختبار، فإنه يمكن استخراج أعلى معدل للصدق حيث أن:

صدق الاختبار= $\sqrt{\text{الثبات}}$

وكان ثبات الاختبار مقدر ب(0.93) إذن:

صدق الاختبار= $\sqrt{\mathbf{0.93}}$ **=097** ومنه الأداة تتميز بصدق عال

4-1- الثبـــات:لتقدير ثبات الأداة استعملت طريقة التجزئة النصفية، وه ي عبارة عن تجزئة الاختبار إلى جزأين، جزء يتكون من درجات العبارات الزوجية، والجزء الثاني يتكون من درجات العبارات الفردية (**فؤاد البهي مرجع سابق الذكر، ص384**).

وقد استعملت معادلة "سبرمان وبراون"(Spearman & Brown) للتجزئة النصفية وهذا بعد حساب معامل الارتباط بين الجزأين بمعادلة(برسون) (Pearson) .(**مقدم عبد الحفيظ ،2003،ص78**)

والذي قدرت قيمته ب(0.93) وتم تصحيحه فقدرت قيمته فأصبح يقدر بـــ(0.97) وهو معامل ثبات مرتفع ،وهذا يعني أن معامل الثبات ذو دلالة إحصائية ومنه المقياس ثابت.

جدول رقم (08) يبين ثبات مقياس العنف المدرسي

	معامل الارتباط	معامل الثبات
مقياس الضغط المدرسي	0.93	0.97

تجدر الإشارة أن الدراسة الاستطلاعية أسفرت على ملائمة العبارات للهدف المراد قياسه وملائمة التعليمات ،وبعد ما تم التعريف بالأداة المستخدمة في الدراسة والتأكد من خصائصها السيكومترية بعدة طرق أجاز استخدام هذه الأداة في الدراسة الأساسية.

IV- الدراسة الأساسية:

1-وصف عينة الدراسة الأساسية: وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، ممثلة للمجتمع الأصلي، بحيث يمكن الاعتماد عليها وعلى النتائج المحصل عليها.

وفي طريقة اختيار العينات بالطريقة العشوائية البسيطة،والتي توفر لنا الشروط التي تضمن أن لكل عنصر أو مفرد من مفردات المجتمع الأصلي فرصة متساوية لأن تدخل في العينة ، وتستخدم في هاته الطريقة بعض الأساليب لمنع الباحث من العشوائية. كما أن هذا النوع من طريقة اختيار العينات يتميز بأنه يعطي صورة صادقة للمجتمع الأصلي ويقلل من الوقوع في خطأ الصدفة وخطأ التحيز.

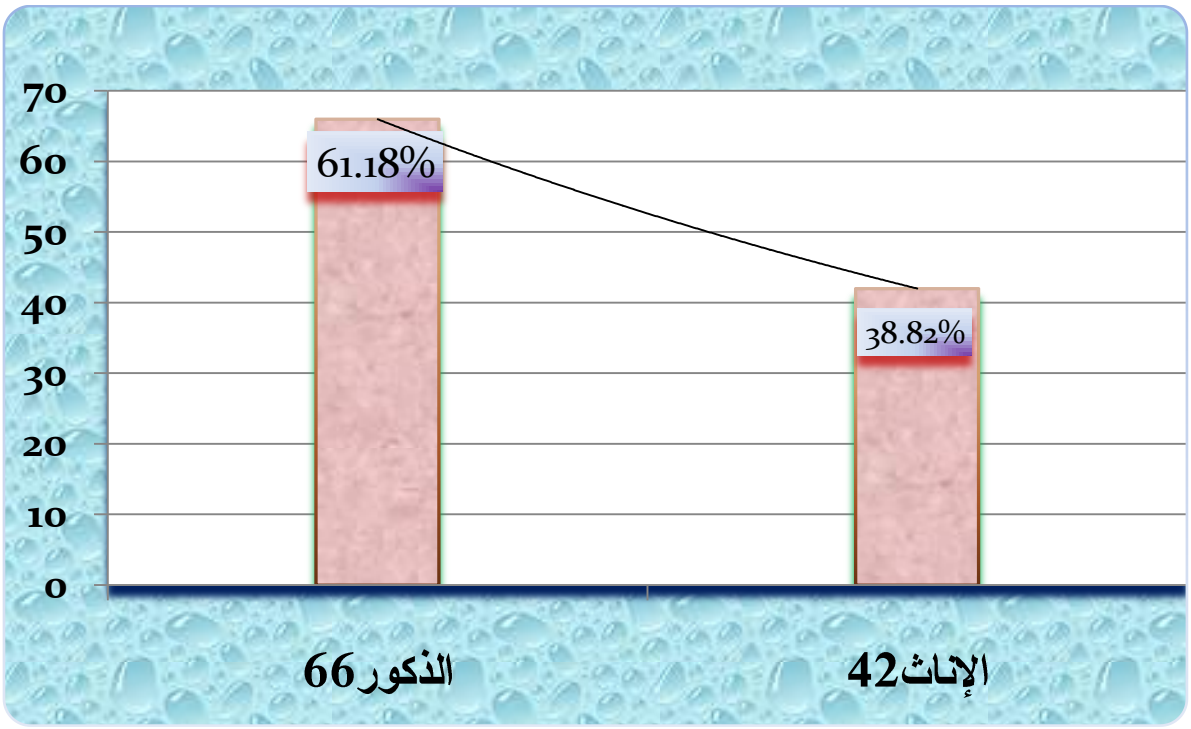
بحيث تم توزيع الاستبيانات على عينة التلاميذ المختارة(تلاميذ السنة أولى ثانوي) من ثانوية "سيدي اعباز" بغرداية وبلغ عدد النسخ التي وزعت على أفراد العينة الأساسية (109) حيث ساعدنا مستشار التوجيه والإرشاد في توزيع كل النسخ على 4 أقسام من السنة أولى ثانوي، من شعبتي علوم وآداب،وبلغ عدد التلاميذ من شعبة علوم (83)تلميذ وتلميذة ،في حين بلغ عدد تلاميذ شعبة الآداب (26) وبعد تطبيق الدراسة الأساسية تم جمع النسخ

وبعد الاطلاع عليها تم استبعاد نسخة واحدة وذلك لعدم توفرها على شروط ومتطلبات التعامل المنهجي(لتعدد الإجابة) ،بذلك أصبح عينة الدراسة (108) والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية .

جدول رقم (09) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية

أفراد العينة الكلية	ذكـــور	إنـــاث	المجموع
العدد	66	42	108
النسبة المئوية	%61.18	%38.82	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(09) أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور61.18 %،بينما بلغت نسبة الإناث 38.82%.



شكل رقم (08) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية

أما ما يخص توزيع أفراد العينة حسب التخصص فيتجلى لنا في ما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (10)يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير التخصص:

التخصـــص	العـــــــدد	النسبة المئوية%
علـــوم	82	%75.93
آداب	26	%24.07
المجمـــوع	108	%100

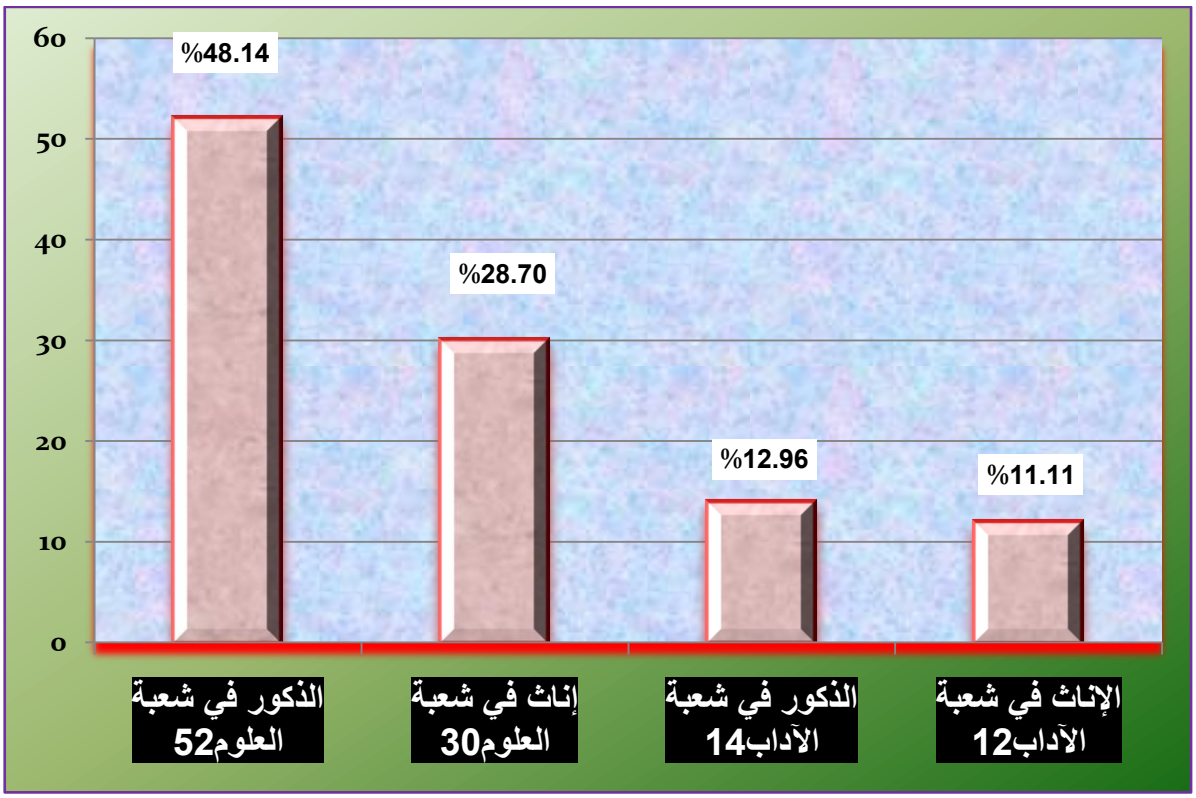
توضح النتائج المبنة في الجدول أن عينة الدراسة تتكون من 82 تلميذ وتلميذة، من شعبة علوم أي ما يعادل 75.93 % ، وهي نسبة أكبر من نسبة شعبة الآداب حيث بلغت نسبة التلاميذ من شعبة الآداب 26 تلميذ وتلميذة من أي ما يعادل 24.07%.

شكل رقم(09) يوضح توزيع أفراد العينة حسب التخصص الدراسي

أما ما يخص متغير الجنس بالنسبة لعينة الدراسة الأساسية فالجدول التالي يوضح كيفية توزيعهم.

جدول رقم (11) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس

متغير الجنس	الذكور	الإنـــــاث	
شعبة علوم	52	30	
شعبة آداب	14	12	
المجموع	66	42	
النسب المئوية	%60.18	%39.82	%100



2 شكل رقم (10) يمثل توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس

جدول رقم(12) يوضح مؤسسة التعليم الثانوي التي أجريت فيها الدراسة

اسم المؤسسة	نوع التعليم	عدد الإجمالي للتلاميذ
ثانوية سيدي اعباز	تعليم عام وتقني	489 تلميذ وتلميذة

3-أدوات جمع البايانات:

استخدمنا الحاسوب الآلي في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج زنظرا لتعدد متغيرات الدراسة ،تطلب منا الأمر ترتيب البيانات وتفريغها وفق نظام الحاسوب،وقمنا بترميز المتغيرات الأساسية وبعدها أدخلت جميع الدرجات المتحصل عليها في ذاكرة الحاسوب ثم معالجتها بواسطة نظام المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الإحصاء (SPSS)المطبق في العلوم الإنسانية والاجتماعية.

3-1الاساليب الإحصائية المستعملة:

لا يخلو أي بحث من استعمال أساليب إحصائية لمعالجة المتغيرات،وفيه اعتمدنا على الأساليب التالية

3-1-1-المتوسط الحسابي:

وهو من أشهر مقاييس النزعة المركزية التي توضح مدى تقارب الدرجات من بعضها البعض، واقترابها من المتوسط أو من المركز ويعرف بأّنه مجموع القيم المتحصل عليها مقسومًا على عدد القيم.

3-1-2الإنحراف المعياري:

يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشّتت، ويعرف على أّنه الجذر التربيعي لمتوسطات مربعات القيم عن متوسطها الحسابي والانحراف المعياري.

كما استخدم الإحصاء الاستدلالي للتوصل إلى الأحكام المتعلقة بالظواهر، عن طريق دراسة الفروق بين المتوسطات لتقرير ما إذا كانت أحجام الفروق إن وجدت جوهرية أو العكس وذلك باستخدام جداول إحصائية أعدت لها الغرض.(**عبد الحفيظ مقدم،مرجع سابق الذكر، ص71**)

$$ر = \frac{ن \text{ مج س ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{[ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2][ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

3-1-4-معامل الارتباط برسون:

يرمز لهذا المعامل بالحرف (R) و هو يعد أحد المؤشرات الإحصائية البراميترية لدراسة قوة و اتجاه العلاقة بين متغيرين كميين أحدهما مستقل و ثانيهما تابع ويدلنا على اتجاه العلاقة موجبة أو سالبة.(**مقدم عبد الحفيظ،مرجع سابق الذكر،ص79**)

ولقد اعتمدنا على معامل الارتباط"برسون" لأنه من أهم المعاملات وأكثرها شيوعا ودقة وعن طريقه نصل إلى إيجاد القيمة الارتباطين بين المتغيرات.

ولقد استخدم معامل الارتباط لمعرفة العلاقة بين الضغط المدرسي، وسلوكات العنف والّتحصيل الدراسي.

3-1-4-اختبارT.Test لدلالة الفروق:

اختبار باراميتري يعتمد على التوزيع الطبيعي للعينات المدروسة ويستخدم لتحديد مدى دلالة الفروق بين الجنسين. (**فريد كامل أبو زينة،146،2006**)

ويستعمل لحساب دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة في ضوء الجنس (الذكور والإناث) والتخصص (الآداب والعلوم)، فيما يخص الضغط المدرسي وسلوكات العنف.

3-1-5-معادلة (سبيرمان وبراون):

و ذلك لحساب معامل ثبات أدوات الدراسة.

قمنا بتحليل البيانات الإحصائية بواسطة الحاسب الآلي من خلال برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS.V19).

$$ر = \frac{2 \text{ ر}}{1+\text{ر}}$$

خلاصة الفصل:

يعد هذا الفصل نظرة شاملة ألمت بمنهجية البحث، حيث تطرقنا فيه إلى التذكير بفرضيات البحث، ثم توضيح المنهج المستخدم والمتبع،إضافة إلى التعريف بالمؤسسة التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية،ثم الدراسة الاستطلاعية بكل خطواتها، ووصف العينة ،وعرضنا أدوات القياس المستعملة في الدراسة ،والدراسة الأساسية،وأخيرا الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصـــل السادس
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

-تمهيـــــــــــــد

I -عرض وتحليل نتائج ومناقشة وتفسير الفرضية العامة.

II -عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئيـــة الأولـــى.

III -عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئيـــة الثانية.

IV -عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.

V -عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئيـــة الرابعـــة.

V I-مناقشة شاملة لنتائج الفرضيات.

VII -استنتـــاج عـــــام.

VIII -اقتراحات الدراســـــــة.

-قائمـــــــــة المراجـــــــع.

-الملاحـــــق.

تمهيـــــــــد:

بعد الانتهاء من تطبيق أدوات الدراسة المتعلقة باستبيان الضغط المدرسي واستبيان العنف المدرسي على التلاميذ المبحوثين،اعتمدت الطالبة الباحثة في تحليل نتائج استجابات أفراد العينة ،على الأساليب والتقنيات الإحصائية المختلفة مثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيست العلاقات الارتباطية بإيجاد معاملات الارتباط (ر) بيرسون (Pearson) بين المتغيرات ،كما قيست دلالة الفروق بين المتوسطات بإيجاد قيمة اختبار "ت "وتم التطرق إلى نتائج الدراسة من خلال تتبع نتائج كل فرضية على حدى وبعد ذلك نتناول الدراسة بعرض عام لما أسفرت عنه من نتائج ،ونتائج افتراضات هذه الدراسات نوردها في هذا الفصل، على ضوء الأطر النظرية للدراسة والمتعلقة بالضغط المدرسي، وسلوكات العنف لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

1-عرض ومناقشة الفرضية العامة

*عرض نتائج الفرضية العامة :

تنص الفرضية على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي، لإثبات صحة هذه الفرضية اعتمدنا على حساب معامل الارتباط "بيرسون" لمعرفة مدى ارتباط الدرجات الكلي ة للضغط المدرسي بالدرجات الكلية لسلوك العنف المدرسي، وسيتم عرض النتائج في الجدول الموالي :

جدول رقم(13) يمثل نتائج معامل الارتباط "بيرسون" والانحراف المعياري بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	دح	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
الضغط المدرسي	108	112.1111	12.05310	0.923	106	دال إحصائيا	0.01
العنف المدرسي	108	63.9074	16.26563				

يتضح من خلال هذا الجدول النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، والتي تخص العلاقة الإرتباطية بين متغير الضغط المدرسي ومتغير سلوك العنف المدرسي المقدرة ب (0.923**). حيث وجد أن المتوسط الحسابي لدرجات الضغط المدرسي يساوي (112.111) والانحراف المعياري الذي يقدر ب(12.053) وفيما يخص سلوك العنف المدرسي فالمتوسط الحسابي يساوي (63.907) والانحراف المعياري هو (16.265) حيث أثبتت نتائج التحليل، وجود علاقة ارتباطيه تقدر ب(0.923) وبمقارنة قيمة معامل الارتباط(ر) بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي عند درجة الحرية(106) فهي دالة إحصائياً عند (0.01) وبهذه النتيجة يمكننا قبول الفرضية العامة للبحث أي توجد علاقة بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي.

***مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:** بعد عرض النتائج المتحصل عليها والقيام بتحليلها نأتي الآن لمناقشتها لنرى مدى مطابقتها مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة وتفسير النتائج المتحصل عليها .

بينت نتائج الدراسة الميدانية من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل المعطيات أن قيمة معامل الارتباط" بيرسون(Pearson) بين درجات التلاميذ المبحوثين على الاستبيانين، استبيان الضغط المدرسي واستبيان سلوك العنف المدرسي مرتفعة، حيث قدرت قيمة (ر) ب(0.923) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة(0.01) كما يوضحه الجدول رقم(13)،وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين المتغيرين.

وبناء على هذه النتائج الإحصائية فإن الفرضية العامة التي تنص على أنه توجد علاقة بين متغيري الدراسة مقبولة لتحققها، وتقبل الفرضية القائلة بوجود العلاقة .

كما أن القيمة الإرتباطية تفسر على وجود علاقة إرتباطية موجبة وطردية وقوية بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي،أي أن التغير الذي يطرأ على المتغير الأول وهو الضغط المدرسي، يقترن بتغير في المتغير الثاني وهو سلوك العنف المدرسي لدى التلاميذ ولكن في الاتجاه ذاته، بمعنى أن الزيادة في الضغط المدرسي يصحبها زيادة في سلوك العنف لدى التلاميذ والعكس مماثل، أي أن النقص في الضغط المدرسي يتبعه نقص في سلوك العنف لدى التلاميذ، وهذا معقولا بالنسبة إلى التلاميذ الذين يتعرضون خلال حياتهم اليومية لمشكلات وقيود وصعوبات تواجههم على مستوى العلاقات وعلى المستوى الدراسي،كما يتمثل ذلك في المشكلات الاجتماعية وشعور التلميذ بالتوترمن كثرة إعطاء المدرسين الواجبات المنزلية في أكثر من مادة دراسية مما يشكل عليه ضغطا،وشعوره بالإجهاد من كثافة البرامج وصعوبة المناهج، وقيود النظام المدرسي والقلق من الامتحانات وعدم مقدرته على القيام بهذه الواجبات ، والمدرسة من المثيرات التي يتعرض لها التلميذ تؤدي به إلى الشعور بالإحباط في مواجهة مشكلات المدرسية،بفعل هذه العوامل يعبأ التلميذ تعبئة سيكولوجية فتكون لديه ضغطا نفسيا يدفعه إلى العنف،خاصة إذا تلقى معاملة سيئة أو أثير غضبه أو اعترض سلبية أحد من زملائه أو أستاذه أو إدارة المؤسسة.(**فوزي أحمد بن دريدي،2007،ص129**)

والعنف عند التلاميذ يزداد بازدياد الضغط المدرسي كما يقل العنف لديهم بانخفاض تعرضهم له وهذا يدل على أن التلميذ يميل للاستجابة إلى العنف في المواقف الضاغطة،عكس الحالة العادية أو الحالة الطبيعية التي يكون فيها التلميذ لا يعاني من إجهاد أو ضغط بحيث يتمتع بحالة من الاستقرار النفسي والتوازن الشخصي.

ولعل مثل هذا التلميذ إذا وجد أسباب أسرية وظروف مدرسية وعوامل المحيط مساعدة،فإنه يقل فيها مقدار الضغط النفسي وبالتالي لا تظهر لديه استجابات تتصف بالعدوان أو العنف،هذا ما أكدته دراسة(موسى)(2003) فالتوبيخ واللوم والتأنيب والضرب وما إلى ذلك من أساليب العنف،كل ذلك يترك أثارا نفسية تنعكس سلبيا على سلوك الطالب مما يشكل لديه ضغوطا نفسية ودراسية.(**موسى، 2003 ص11**)

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة قوستاف " Gustave"(2000) التي كشفت أنّه يوجد ارتباط بين العنف ووضع المدرسة،كنقص المقاعد والاحتياجات،التي تؤدي إلى انتشار فوضى من أجل البحث عن المقعد الناقص،ومما يؤكد دور المدرسة في إحداث الضغط المدرسي لدى الأبناء خصوصا التلاميذ المتمدرسين في الثانوية الذين يجتازون مرحلة المراهقة،هو ما أشار إليه "محمد حسن عمر" إذ يقول(تلعب المدرسة دوراكبيرا في حياة المراهقين في وقت تزداد فيه نزعتهم إلى الاستقلالية والانطلاق فالمراهق يود التخلص من قيود المدرسة وضغوطاتها وهي الأخرى لها الأثر الحاسم في ظهور الاستجابات العنيفة لدى التلاميذ، فلقد استنتج "هوربيدس"1995 أن السلوكات العنيفة هي نتاج المدرسة، وهذا ما أكدته دراسة (القطب ومعوض) (2007) و(عبود)(2003)والتي بينت انه توجد علاقة ارتباطية بين المشكلات الدراسية وسلوكات العنف ،وأن ضغط المدرسة ينشأ من مشكلات ووضعيات عديدةمثل "عدم وضوح القوانين وقواعد المدرسة كاكتظاظ الصفوف...التدريس غير الفعال،كل هذا وذلك يخلق العديد من الاحباطات عند الطلاب الذي يدفعهم إلى القيام بمشاكل سلوكية تظهر بأشكال عنيفة و أحيانا تخريب الممتلكات الخاصة والعامة،وهذا ما أكدته دراسة (فونك) "Funk"(2001) الذي أكد أن أسباب العنف في المدارس هو اكتظاظ الأقسام، وذلك لصعوبة مراقبة التلاميذ.

ويعزى ذلك أيضا إلى علاقة التلميذ بالمعلم في ما يؤول إليه سلوك التلميذ وتتفق نتائج دراستنا في كون العوامل المدرسية التي تشكل ضغطا نفسيا للتلميذ تقوده إلى استعمال العنف،علاقته بالمعلم،هذا ما وصلت إليه نتائج دراسة ميدانية قام بها "اشرف الغنام"(2000)حول ظاهرة العنف بين طلاب المدارس الثانوية في مدينة "العين" ب "الإمارات" من أن للمعلم دور في تصرف الطالب بعنف.

أما دراسة فرتمارك وآخرين"Vertmark et al" فلقد بينت أنّه إذا كانت المعاملة التي يتعامل بها التلميذ داخل المدرسة غير لائقة يسودها التمييز بين التلاميذ،يؤدي إلى خلق جو عنيف وذكرت أن نسبة كبيرة من أفراد عينة الدراسة أن العلاقة البيداغوجية بين التلاميذ والمعلمين تمثل أهم سبب لانتشار سلوك العنف داخل المؤسسات التعليمية. (**خالدي خيرة،2007 ، ص 229**)

وهذا ما يؤكده كارسون (R.C. Carson) في كتابه (Abnormal Psychology And Modern Life) حيث يقول "أن السلوك العنيف سلوك شاذ وغير متكيف ويرجع إلى استعداد الفرد الشخصي وإلى وجود عدد من الضواغط ، تلك الضواغط التي تتحدى استعدادات الفرد للتكيف" (**جماعة من علماء النفس،د ت،ص47**) ويعزى ارتفاع مستوى العنف في الوسط المدرسي إلى الحياة الضاغطة التي يعيشها التلميذ على مستوى الأسرة والمدرسة والمحيط، وعليه فالتلميذ يتخذ من العنف سبيلا لتفريغ شحونات تلك الضغوطات، خصوصا عندما لا يجد

شخص يفهمه وعندما يغيب الاتصال والحوار بين التلميذ والأطراف الفاعلة في المدرسة، وفي مقدمتها الأستاذ لمعرفة جوهر المشكلات والصعوبات والعمل على تذليلها ومعالجتها.

وأجرى **بداري** (**1990**) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقات بين التخصص الدراسي، والصفات الفردية وتقدير الذات والتوافق، وتكرار شدة الأحداث الدراسية الضاغطة، والاضطرابات الانفعالية (مثل القلق، العدوان،الاكتئاب).

وأظهرت النتائج أن الضغوط الدراسية تنجم عن تكرار الأحداث الضاغطة،كما أنها تتأثر بشدة هذه الأحداث وتؤثر تأثيرا مباشرا في العدوانية والاكتئاب، وان تكرار الأحداث الضاغطة يؤثر في الأداء التحصيلي للطالب.(**بداري، 1990، ص 127–160**)

و في النهاية نستنتج أن هناك ارتباط بين الضغط المدرسي وبين سلوك العنف المدرسي فكلما ارتفع الضغط المدرسي كلما أدى إلى زيادة العنف لدى التلميذ.

مما يعزز النتائج المتوصل إليها أي توجد علاقة بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي.

2–عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الأولى:

*عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس

لإثبات صحة هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار"ت"ستودنت T.Test لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات و النتائج موصوفة في الجدول الموالي:

الجدول رقم 14: يوضح نتائج إختبار"ت"لدلالة الفرق في الضغط المدرسي حسب متغيرالجنس

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	ت المحسوبة	د ج	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الذكور	66	110.151	11.115	-4.991	2.090	106	1.980	0.05	دال إحصائيا
الإناث	42	115.142	13.509						

يشير الجدول رقم (12) إلى أن عدد الذكور في مستوى السنة الأولى ثانوي هم (66) تلميذ والمتوسط الحسابي في الضغط المدرسي هو(110.151) وانحرافه المعياري الذي يقدر بـــ(11.115)،أما فيما يخص عدد الإناث (42) تلميذة والمتوسط الحسابي يساوي (115.142) والانحراف المعياري يقدربـــ(13.509) حيث أن الفروق بين المتوسطات يساوي (4.991-) وقدرت"ت"المحسوبة بـــ(2.090-) عند درجة الحرية (106) عند مستوى الدلالة (0.05) وبما أن"ت"المحسوبةأكبر من"ت" المجدولة المقدرة بـــ(1.980) ومنه نقبل فرضية البحث،أي أنه توجد فروق في الضغط المدرسي تبعا لمتغير الجنس.

***مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:**

جاء نص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك الضغط المدرسي تبعاً لمتغير الجنس، والتي تم قبولها من خلال النتائج المتحصل عليها حيث كانت قيمة **"ت"**المحسوبة المقدرة بـــ(2.090)وهي أكبر من قيمة **"ت"** المجدولة المقدرة بـــ(2.617) وهي قيمة سالبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)،ومنه الفرضية مقبولة،فالفرق دال لصالح الذكور ومنه الفرضية الجزئية الأولى محققة، فمن خلال هذه النتائج يمكننا تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه العديد من الدراسات بـأن الذكور يعانون من ضغوط نفسية مدرسية أكبر من الإناث كدراسة (**1997**) (**Muchugh**) ودراسة (القيار2002) بينما أظهرت دراسة (أحمد 1998)ارتفاع مستوى الضغوط الدراسية لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد.

وقد يعود ذلك إلى الظروف والاجتماعية الصعبة التي يعيشها الطلبة والتي أدت إلى انعدام الرغبة في الدراسة والرغبة في ترك المدرسة بالنسبة للذكور مما يؤثر على تواصلهم في المدرسة وتحضير الواجبات ...الخ والذي قد يشكل لديهم إحساسا بالضغوط المدرسية.

وهذه النتيجة لا تتنافى مع طبيعة الذكر في المجتمع الجزائري والعربي وحتى في المجتمعات الأخرى حيث يشعر الذكر أكثر من الأنثى بالضغط النفسي،لكونه تُلَقى على عاتقه كثيرا من الأمور، ويجابه العديد من مشاغل الحياة والمسؤوليات والمشقة والمشكلات كونه رجل، بينما تحمى الأنثى من عوامل التعب والإرهاق ويتوفر لها ما يمكن من الراحة لأنها أنثى لا تستطيع بحكم طبيعتها تحمل مصاعب الحياة مثل الذكر.

وقد يتلقى التلميذ الذكر كثير من الإملاءات والأوامر والنواهي ويطالب بمضاعفة جهوده من أجل النجاح في الدراسة، فالذكر مركز اهتمام العديد من الأسر كونه يشكل أمال وطموحات الوالدين وجميع أفراد الأسرة ككل (**محمد منير مرسي،1993،ص245**)

ونجاح الذكر في الدراسة مرتبط بمصير الأسرة خصوصا إذا كانت ميسورة الحال لأن نجاح التلميذ الابن في الدراسة يؤهله في المستقبل للتوظيف وتقلد مهنة محترمة يجلب وراءها دخل مالي ترتزق منه الأسرة،خصوصا إذا كان هذا التلميذ هوالأكبر في العائلة لذلك فإن نجاح التلميذ في الدراسة يعد مظهر من مظاهر النجاح الاجتماعي للأسرة.لذلك يشعر الذكر أكثر من أخته الأنثى بوطأة الضغط النفسي،المسلط عليه يوميا، ومن مصادر متعددة أهمها الأسرة، أما الأنثى فنجاحها في الحياة حسب منظور العديد من الآباء و المجتمع متعلق بنجاحها في بيتها في المستقبل بارتباطها بشريك الحياة،لأن البنت بعد وصولها إلى هذه المرحلة من التعليم وهي مرحلة التعليم الثانوي تكون قد حققت قسط لا بأس به من العلم والمعرفة ووصلت إلى مستوى تعليمي يؤهلها وينير لها مشوارها في الحياة، ولذلك لم تكن الحاجة كبيرة لإلقاء الإملاءات على الأنثى وكثرة الإلحاح على الدراسة والمراجعة بنفس الدرجة مع أخوها الذكر،وهذا ما يفسر أن الضغط النفسي عند الإناث أقل مقدار منه عند الذكور، وبهذا نعتبر الفرق بين الجنسين أمر وارد حيث أن هذه الأحداث التي تتصل بالظروف العائلية والمستلزمات الدراسية، ويتحمل التلميذ على منوالها عبئا كبيرا من هذه الضغوطات نتيجة لطبيعة جنسه كذكر، في حين التلميذة نظرا لطبيعتها الأنثوية وصاحبة الحس المرهف يعمل الآخرون لتجنيبها الأعباء المثيرة للمشقة عكس الذكر الذي لا يملك هذا الدعم الاجتماعي ولعل ذلك جعله أكثر تعرضا للضغط المدرسي من الأنثى.

وتتفق نتائج هذه الدراسة في أن الذكور يتعرضون لمشكلات وصعوبات وضغوط أكثر من الإناث مع ما وصلت إليه نتائج الدراسة الميدانية التي قام بها" عبد الرحمن عيسوي "حول دراسة مشكلة طلبة وطالبات جامعة أم درمان في السودان حيث كشفت الدراسة أن الذكور أكثر معاناة من المشكلات عن الإناث بصورة عامة.(**عبد الرحمن عيسوي،1997،ص89**)

في حين توصلت دراسة طه عبد العظيم حسين (2007) والذي يؤكد على وجود فروق بين الجنسين لكن لصالح الإناث في الشعور بالضغط المدرسي وأن الإناث أكثر شعورًا بالضغط مقارنة بالذكور، ويمكن تفسير المستوى المرتفع للضغوط عند الإناث أكثر من الذكور،للأعباء الكثيرة الملقاة على كاهلهن في المترل إضافة إلى الضغوط الاجتماعية التي تتعرض لها النساء في البيئة العربية عموما مقارنة بالرجال الذين يتمتعون بالحرية، يمكن أن تمّ كنهم من مواجهة الضغوط والتعامل معها بصورة أفضل،في حين أشارت دراسات أخرى إلى أن الذكور يعيشون مشاكل دراسية أكثر من الإناث أمثال"دافيد وف" (Davidove)(2000).

ومن الدراسات التي أجريت للتعرف على نمط استجابات الطلبة للمواقف الضاغطة دراسة (إبراهيم، 1994) على تلاميذ الصف الثاني ثانوي في جمهورية مصر العربية والمقارنة بين الجنسين من تلاميذ المدارس الحكومية

والخاصة. شملت عينة الدراسة (210) طلاب وطالبات، وتم استخدام مقياسين، مقياس استجابات التلاميذ للمواقف الضاغطة ومقياس الضغوط الدراسية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين مجموعات البحث من الجنسين مرتفعي ومنخفضي الضغوط الدراسية في الاستجابة الاحجامية للمواقف الضاغطة لصالح البنات، كما أن هناك فروق دالة بين التلاميذ والتلميذات في استجاباتهم لجميع المواقف الضاغطة لصالح البنين، و أن متوسط استجابات طلبة المدارس الحكومية أقل من متوسط استجابة زملائهم في المدارس الخاصة.(**الأميري، 2001،ص 76-77**).

وتتفق نتائج الفرضية مع ما توصلت إليه دراسة (داود) (1995) في مجال الضغوط النفسية الدراسة التي قامت بها داود في الأردن (1995) والتي هدفت إلى تعرف مصادر الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة الصفوف السادس وحتى العاشر في المدرسة الأردنية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي والجنس والصف، مستخدمة في ذلك عينة مقدارها (330) طالبا وطالبة، وتم بناء مقياس لقياس الضغوط النفسية مكون من (62) فقرة موزعة في ثمانية مجالات (المدرسي والأسري...الخ)، وأظهرت النتائج أن أهم الضغوط النفسية هي تلك المتعلقة بالأمور المدرسية وأن أقل الضغوط أهمية هي تلك المتعلقة بالأمور المادية وبالعلاقات مع الوالدين ، أما الضغوط المتوسطة فتلك التي تتعلق بالمستقبل وبالعلاقة مع الزملاء والمدرسين. وأظهر تحليل التباين متعدد المتغيرات وجود اثر لمتغيري الجنس والصف والتفاعل بينهما في الضغوط كما تبين أن هناك ارتباطا سالبا ودالا إحصائيا بين درجة الطالب على قائمة الضغوط ومعدل تحصيله الدراسي. (**داود،1995،ص 1-2**).

كما أكدت دراسة العلواني (1991) أن الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ ومقترحات الحد منها وتعرف وجود فروق في الضغوط النفسية التي يتعرض لها التلاميذ تبعا لمتغير الجنس (ذكور، وإناث)،شملت عينة الدراسة (50) من بين (59) تلميذا وتلميذة ،والبالغة أعمارهم بين (14-16)، وأظهرت النتائج أن للفروق في الضغوط تبعا لمتغير الجنس ذات دلالة لصالح الذكور. (**العلواني، 1991،ص 17**).

3-عرض ومناقشة الفرضية الثانية:

*عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجن س، لإثبات صحة هذه الفرضية اعتمدنا باختبار **"ت"**ستودنت T .Test لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات و النتائج موصوفة في الجدول الموالي:

الجدول رقم(15)يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفرق في سلوكات العنف المدرسي حسب متغير الجنس

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	ت المحسوبة	دج	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الذكور	66	68.833	17.881	12.476	4.772	106	2.617	0.01	دال إحصائيا
الإناث	42	56.357	9.143						

يوضح الجدول رقم (13) إلى أن عدد الذكور في مستوى السنة الأولى ثانوي هم (66) تلميذ والمتوسط الحسابي في سلوك العنف المدرسي هو (68.833) وانحرافه المعياري الذي يقدر بـــ(17.881)، أما فيما يخص عدد الإناث (42) تلميذة والمتوسط الحسابي يساوي يشير(56.357) والانحراف المعياري يقدر بـــ(9.1143) حيث أن الفروق بين المتوسطات يساوي (12.476) وقدرت "ت" المحسوبة بـــ(4.772) عند درجة الحرية (106) عند مستوى الدلالة (0.01) ، و"ت" المجدولة قدرت بـــ(2.617)

وبما أن"ت" المحسوبة أكبر من"ت" المجدولة المقدرة بـــ (2.617) ومنه نقبل فرضية البحث،القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة أولى ثانوي تبعا لمتغير الجنس أي أن الفرق في العنف المدرسي يتأثر بعامل الجنس حيث وجدت فروق كبيرة وهذا لا يعود إلى عامل الصدفة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئيـــة الثانيـــة:

جاء نص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تبعاً لمتغير الجنس والتي تم قبولها من خلال النتائج المتحصل عليها حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـــ(4.774)، وهي أكبر من قيمة "**ت**"المجدولة المقدرة بـــ(2.617) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية، بين الذكور و الإناث في سلوكات العنف ونرى أن الفرق جاء لصالح الذكور، ونستخلص من النتائج أن الذكور أكثر عنفا من الإناث فالفرق دال ومنه الفرضية الجزئية الثالثة محققة، فمن خلال هذه النتائج يمكننا إرجاع هذا الفرق إلى البنية الجسمية للذكر، حيث يبدوا هذا منطقيا إذ يتوقع المرء أن يكون الذكر أكثر ميلا للعنف من الأنثى بحكم طبيعة البنية البيولوجية والبدنية، فالذكر له من الخصائص الجسمية والتكوين العضلي ما يجعل رد فعله للمواقف أكثر قوة وحزم وشجاعة، وبالتالي

تكون له الجرأة و المبادأة في استخدام العنف والدفاع عن النفس،أما الأنثى فلها من الصفات الجسيمة والنفسية ومقارنة بالذكر ما يجعل رد فعلها للمواقف ضعيف وتقتصر استجابتها على التعليق والإنكار والرفض، وفي هذا المجال يقول **(عزالدين الأشول)** "أن الذكور لديهم زيادة ملحوظة في القوة البدنية وأنسجة العضلات، في حين نجد الإناث تنموا لديهن أنسجة ذهنية بصورة أكبر، حيث تساعد على استدارة أجسامهن، ومن الممكن افتراض أن هناك تغيرات تعتبر انعكاسا لعملية التكيف التطوري وقوة الذكور عادة ما تؤهلهم استخدام القوة والسلوك العنيف.(**أميمة منير عبد الحميد جادوا ، 2005،ص155**)

كما يمكن أيضا تفسير هذه الفروق بالعودة إلى عوامل التنشئة الاجتماعية، فرؤية المراهق لنفسه أنه أصبح رجلا أعطيت له مكانة على حساب الأنثى، وحرية أكبر في شتى الميادين على خلاف الأنثى،هذا يؤدي بالذكور إلى التعبير عن إحساسهم عكس الإناث،كما أن لمعاملة الآباء دور كبير في رفع درجة العنف عند الذكور على حساب الإناث وهذا ما تؤكده دراسة (بروبري وويسي) 1989 تناولا فيها الفروق بين الجنسين في توقعات سلوك العنف وتوصلت النتائج إلى أن الذكور توقعوا شعورا بالذنب لسلوكاته م العنيفة أقل مما توقعته الإناث،كما أنهم توقعوا عدم مواجهة الوالدين لهم على سلوكاته م أقل مما توقعته الإناث. **(أميمة منير عبد الحميد جادوا ،مرجع سابق الذكر،ص159**)

و يتجسد هذا الاختلاف بين الذكور والإناث،حيث يظهر من الدراسات،أن الأساليب التربوية التي تنتهجها معظم الأسر الجزائرية تعطي الحرية أكثر والاستقلالية للذكور،حيث يعامل الذكر منذ طفولته على أنه الأقوى وله كامل الأولوية وهذا كله على حساب الأنثى، والأكثر من هذا تساعد الأسرة الذكر على تنمية مشاعر الرغبة في السيطرة والتحكم في الإناث،سواء كن إخوة له أو أفراد تربطهن به صلة القرابة. (**عبد الرحمن عيسوي،1984،ص90**)

وذهب في هذا الاتجاه كثير من الباحثين أمثال"ت.تيجر" (T.Tiger) الذي وجد أن السلوك العدواني يختلف باختلاف الجنسين، وأن هناك أسباب بيولوجية وبيئية تجعل الذكور أكثر عدوانية من الإناث، ولا تختلف هذه الحقائق العامة مع الجنسين (التلاميذ والتلميذات) في نطاق المدرسة، حيث نجد التلاميذ أكثر ميلا للعنف من التلميذات وفضلا عن العوامل البيولوجية والاجتماعية المؤدية إلى ظهور العنف عند الذكور مقارنة بالإناث.(**بشير معمرية وإبراهيم ماحي،2003،ص345**)

ونجد في نتائج الدراسة الحالية أن الذكور أكثر عنفا من الإناث، و تتسق دراستنا مع عدد من الدراسات نذكر من بينها مايلي:

دراسة" **سادوفسكي** "وآخر **(Sadowski & Al) 1982** في دراستهما على عينة من الطلاب الجامعة من الجنسين باستخدام استبيان "**باص" و "دوركي"**(Buss & Durkee) للعدوان و العدوانية، أن الذكور يتميزون بالعدوان أو العدوانية مقارنة بالإناث.

وتكشف اختبارات ألبوت (Allpot) برنروميتر (Bernreuter)عن وجود فروق لها دلالة إحصائية بين الجنسين في العدوان و العنف لدى طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة. (**بشير معمرية ، نفس المرجع السابق،ص346**،) أثبتت نتائج دراسة قام بها كل من الأستاذ "عبد الكريم قريشي" والأستاذ" عبد الفتاح أبي مولود"حول العنف في المؤسسات التربوية أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين الجنسين من التلاميذ لصالح الذكور و لم تختلف هذه الفروق بين المستويين الإعدادي والثانوي وأن ظاهرة العنف تزداد عند البنين أكثر منها عند البنات حيث قدرت نسبة العنف لدى البنين 57.25% والبنات لا تتجاوز5.86 %. (**عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبي ميلود،2003 ص30-31**)

كما يمكن عزو هذه النتائج إلى التقليد والنمذجة ،خاصة لجماعة الرفاق،و خاصة في مرحلة المراهقة التي يقوم فيها التلميذ بتعلم سلوك العنف من الرفاق والصحبة التي تؤثر تأثير بالغا على التلميذ وتشجيع هؤلاء الرفاق له على الإفساد والتخريب والانتقام،وهذا يكشف مدى تأثير الأقران في تكوين السلوك العنيف عند المراهقين وهذا ما أكدته الدراسات العديدة عن سلوك المراهقين، والتي بينت أن المراهق أكثر تأثرا بأقرانه وأكثر ميلا للتخلص من كل سلطة تملي على تصرفاته حيث يجد فيها بأنها تلغي شخصيته وتنقص من قيمته، هذا ما أكدته دراسة"سيزر"(Sears) أسباب العنف لأن من أهمها مصادقة الرفاق ومسايرتهم في السلوك الخاطئ.(**بشير معمرية ، نفس المرجع السابق، ص346**)

في الأخير وعلى ضوء النتائج الدراسة نخلص إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في سلوكات العنف المدرسي لصالح الذكور.

4-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الثالثة

*عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص.

لإثبات صحة هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار "ت"ستودنت T.Test لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات والنتائج موصوفة في الجدول الموالي:

الجدول رقم 16يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفرق في الضغط المدرسي حسب متغير التخصص

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	ت المحسوبة	دج	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تخصص علوم	82	111.304	12.157	-1.810	-0.652	106	2.617	0.05	غير دال إحصائيا
تخصص آداب	26	113.115	12.925						

يشير الجدول رقم (16) إلى أن عدد التلاميذ تخصص علوم هم (82) تلميذ وتلميذة والمتوسط الحسابي في الضغط المدرسي هو (111.304) وانحرافه المعياري الذي يقدر بـــ(12.157)، أما فيما يخص عدد تلاميذ تخصص آداب هو (26) تلميذ وتلميذة ويقدر المتوسط الحسابي بـــ(113.115) أما الانحراف المعياري يساوي (12.925) حيث كان الفرق بين المتوسطات يساوي (1.810-)، وقدرت"**ت**" المحسوبة بـــ(0.652-) عند درجة الحرية (106) عند المستوى الدلالة (0.05) وبما أ ن"ت" المحسوبة أقل من "ت" المجدولة المقدرة بـــ(2.617) فهذا يدل على انه لا توجد فروق ذات دالة إحصائيا في الضغط المدرسي تبعا لمتغير التخصص، فإن الفرضية الجزئية الثالثة مرفوضة وتقبل الفرضية الصفرية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي تبعاً لمتغير التخصص.

مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

توصلت نتيجة هذه الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي تبعا متغير التخصص، حيث قدرت قيم ة"**ت**" المحسوبة (0.652-) وه ي أصغر من قيمة "**ت**"المجدولة المقدرة بـــ(2.617) فالفرق غير دال، وعليه الفرضية الجزئية الثالثة غير محققة، ونقبل الفرضية الصفرية،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في الضغط المدرسي.

ومن خلال نتائجها هذه يمكن تفسير وإرجاع ذلك إلى أن هذا قد يبدو هذا شيئا طبيعيا إذ لا توجد فروق بين عينة تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في الضغط النفسي والمدرسي لأن تلاميذ المجموعتين يعيشون في بيئات أسرية متشابهة في أساليب التربية، وفي الوضعية الاقتصادية إلى حد ما، و في المستوى التعليمي والثقافي آمالها وآلامها واحدة،ولا شك أنهم يتَلقون ضغوطا دراسية متشابهة، كما أن أفراد المجموعتين يدرسون في مدارس ذات نظام تربوي يتسم بالضبط وبمقررات دراسية جديدة ونظام جديد، و بمناح دراسي مغلق ويقضون

أكثر من ثلث الوقت في بيئة مدرسية تلزمهم بإتباع كثير من قوانينها، لذا فهم قد يتعرضون لضغطها على حد سواء لا فرق بين تلميذ التخصص العلمي و تلميذ التخصص الأدبي، كما يتواجد هؤلاء التلاميذ في حجرات دراسية متشابهة فيما يسود فيها من تعليم ومعرفة وتفاعل بين المعلم والمتعلم، وامتحانات، وتقييم وتقويم،كل ذلك قد يخلق ضغطا نفسيا واحدا في شدته و نوعيته عند كلا العينتين ،وهذا ما يفسر لنا أن الجو السائد في المنزل، أو في المدرسة ينتج عنه ضغطا نفسيا موجها للتلاميذ ،الذين يتعرضون له باستمرار و على امتداد طول السنة الدراسية ولا فرق فيه بين التلميذ العلمي أو الأدبي، على الرغم من اختلاف المناهج البرامج، والحجم الساعي، و المواد الدراسيةِ، وبعض المدرسين من التخصصين العلم والأدبي .

ويؤكد هذا ما توصل إليه الباحث "محمد بوفاتح" في دراسته بعنوان الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث توصل إلى أن هؤلاء التلاميذ يهمهم النجاح في البكالوريا أكثر من رضاه ، أو عدم رضاه عن التخصص الدراسي الذي ينتمي إليه بناء على هذه التصورات، يتعرض التلاميذ لمواقف ضاغطة من المدرسة، الأهل، و الوالدين والمدرسين ، والأشياء الأخرى ، التي تفرض عليهم ضرورة النجاح في امتحان آخر السنة ، فمضمون الضغط الذي يعيشه التلاميذ هو النجاح أكثر من أي شيء آخر،و حتى و إن كان بعض الأولياء و المدرسين، والتلاميذ يفرقون بين تخصص دراسي وآخر، لكن على الأقل أثناء السنة الأخيرة من التعليم الثانوي تتساوى فيها التخصصات الدراسية في نظر هؤلاء، و تكون على قدر كبير من الأهمية ما يجعلها وسيلة لبلوغ غاية كبيرة و هي الالتحاق بالجامعة ،وبالتالي نرى أن كمية وطبيعة الضغط النفسي والمدرسي تكون واحدة على الاثنين من التلاميذ الأدبيين والعلميين ، ما دام أنهم يخضعون لنفس ظروف التمدرس،و إلى مناخ مدرسي واحد تتشابه فيه الامتحانات، وحتى المواد، حيث يفترق الأدبيين عن العلميين في مادتي العلوم والفيزياء فقط، والتوقيت، طرق التدريس، وفترات الراحة ، وفي بعض المواد نجد نفس البرامج و المناهج، التي تتساوي فيها درجة السهولة و الصعوبة ، وحظوظ النجاح، وتتلاقي أدوار الأسرة نحو أبنائهم في اتجاه واحد، مما يجعلهم يضغطون على أبنائهم بغض النظر عن تخصصهم الدراسي.(**محمد بوفاتح،2005،ص212**)

ضف إلى ذلك أن هؤلاء التلاميذ يعيشون مرحلة المراهقة ، ويتشابهون في السمات العقلية والانفعالية وما إلى ذلك من الخصائص الشخصية ، فالتشابه في عدد من الخصائص الشخصية ، وظروف التمدرس، ونمط التربية الأسرية ،و نمط التربية المدرسية ، يجعل التلاميذ يتشابهون و يتساوون في تعرضهم للضغط النفسي والدراسي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (العناني) 2008 (سليمات) 2008 التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين العلميين والأدبيين في درجات مقياس الضغط المدرسي .

وتتفق هذه الدراسة مع ما أكده "صالح المهدي الحويج" في دراسة أجراها مع مجموعة من الباحثات على عينة البحث تتكون من (141) طالب وطالبة ، (69) ذكور (72) إناث تم استخدام أداة " مواقف الحياة الضاغطة" وهو من إعداد د زينب محمود شقير العام الجامعي 2002 ، مقنن في البيئة الليبية ، وبعد تفريغ البيانات وتحليلها إحصائياً توصلوا إلى النتائج الآتية :إن أكثر أنواع الضغوط النفسية شيوعاً لدى عينة البحث هي الضغوط الدراسية بنسبة 94% وتليها الضغوط الانفعالية بنسبة 90% ، ثم الضغوط الصحية بنسبة 88%والضغوط الشخصية بنسبة 75%، ثم الضغوط الاجتماعية التي يعاني منها الطلبة بنسبة 47% توجد فروق في الضغوط النفسية لدى الذكور والإناث حيث تأتي الضغوط النفسية لدى الذكور على النحو التالي :(الضغوط الدراسية ثم الضغوط الانفعالية ثم الصحية ثم الشخصية ثم الاجتماعية ثم الاقتصادية وأخيراً الضغوط الأسرية.

– أما الضغوط النفسية لدى الإناث تأتي على النحو التالي: الضغوط الانفعالية ثم الصحية ثم الشخصية ثم الدراسية ثم الاجتماعية ثم الاقتصادية، وأخير الضغوط الأسرية.

– توصل إلى أنه لا توجد فروق في الضغوط النفسية الدراسية حسب التخصص آداب واقتصاد "وتجدر الإشارة إلى أن تلاميذ أفراد عينة الدراسة سواء من الشعب العلمية أو الأدبية تلاميذ في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي، وهي مرحلة انتقالية هامة في حياتهم، فالانتقال من المتوسطة إلى الثانوية تعتبر مرحلة ضغط بحد ذاتها فضلا عن الصعوبات ّالتي يعيشها جرائه، فالتلميذ في هذه المرحلة يجد نفسه أمام مقررات دراسية جديدة ونظام جديد، أضف إلى ذلك مشكلة التوجيه التي تلعب دورًا كبيرًا في مدى تكيف التلميذ أو عدمه، فالتلميذ هنا قد خضع للتوجيه لمختلف الجذوع لأول مرة في حياته الدراسية مما سكون عامل ضغط يؤثر على التلاميذ.

وتتفق درستنا مع دراسة (الهاشمي) 2001 التي لم تظهر فروق دالة بالنسبة لمتغير التخصص.(**زينب محمود شقير،2002،ص113**)

أيضا تتفق دراستنا مع دراسة (**منى محمد عثمان عبد الله الجبلي**) والتي هدفت من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين المساندة الاجتماعية وبين الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب والعلوم الصحية بجامعة صنعاء ، وأسفر البحث عن النتائج الآتية :

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً في المساندة الاجتماعية لدى طلبة كلية الطب وفقاً لمتغير الجنس(ذكور، إناث) والمستوى الدراسي(الأول، الثالث) والتخصص (الطب البشري، المختبرات الطبية، التمريض العالي).

2- يعاني طلبة كلية الطب والعلوم الصحية من ضغوط نفسية مرتفعة.

3- توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الطب وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث) والمستوى الدراسي (الأول، الثالث) والتخصص(الطب البشري، المختبرات الطبية، والتمريض العالي) . (**منى محمد عثمان عبد الله الجبلي،2006،ص145**)

و في الأخير وعلى ضوء النتائج الدراسة نخلص إلى هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي تبعا لمتغير التخصص.

5-عرض ومناقشة الفرضية الجزئية الرابعة:

*عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص ،لإثبات صحة هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار"ت" ستودنت T.test لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات والنتائج موصوفة في الجدول الموالي:

الجدول رقم(17)يوضح نتائج اختبار"ت"لدلالة الفرق في سلوك العنف المدرسي حسب متغير التخصص

	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الفرق	ت المحسوبة	دج	ت المجدولة	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
تخصص علوم	82	62.719	16.040	-3.395	-0.967	106	2.617	0.05	غير دال احصائيا
تخصص آداب	26	66.115	14.097						

يشير الجدول رقم (14) إلى أن عدد الذكور في السنة الأولى ثانوي هم (82) تلميذ ومتوسط الحسابي في العنف المدرسي هو(62.719) و الانحراف المعياري الذي يقدر بـــ(16.040)، أما فيما يخص عدد الإناث هن (26) تلميذة والمتوسط الحسابي يساوي (66.115) والانحراف المعياري يقدر بـــ(14.097)حيث كان الفرق بين المتوسطين يساوي (3.395-) وقدرت **"ت"** المحسوبة بـــ (0.967-) عند درجة الحرية (106) عند مستوى الدلالة (0.05) وبما أن **"ت"** المحسوبة أقل من"ت" المجدولة المقدرة بـــ(2.122) فهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في سلوك العنف المدرسيً تبعاً لمتغير التخصص

وعليه فإن الفرضية الثالثة مرفوضة ،ونقبل الفرضية الصفرية ،أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير التخصص.

***مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:**

توصلت نتيجة هذه الدراسة إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير التخصص ، حيث قدرت قيم ة **"ت"**المحسوبة بـــ (0.967) وهي أصغر قيمة من "ت"المجدولة المقدرة بـــ(2.617) فالفرق غير دال، وعليه الفرضية الجزئية الرابعة غير محققة، ومن خلال نتائجها هذه يمكن إرجاع ذلك إلى أنه لا توجد فروق بين عينة تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في العنف المدرسي لأن تلاميذ المجموعتين يعيشون في بيئات أسرية متشابهة في أساليب التربية ، والتنشئة الاجتماعية إضافة إلى أنهم ،يخضعون إلى نمط واحد في التربية المدرسية ،مما يجعل التلاميذ يتشابهون و يتساوون في استخدام وتبني العنف كوسيلة دفاعية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى شيوع وسائل الإعلام ودخولها كل مترل ووجود حرية كاملة للتلميذ على حد السواء في التخصص العلمي أو الأدبي، للنظر إلى أفلام العنف التي تحاكي مرحلة المراهقة في الطلاب وتشجعهم على المزيد من الحضور لهذه الأفلام ومحاكاتها، وهذا راجع أيضاً إلى عدم وجود رقابة على التلاميذ(الأبناء) في بيوتهم عند حضورهم لهذه الأفلام، وعدم وعي أولياء الأمور بخطورة هذه الأفلام وتحذير أبنائهم من حضورها، وأيضا انتشار الأطباق اللاقطة لبث الأقمار الصناعية (المقعرات الهوائية) أيضاً التي من خلالها يشاهد المراهق العديد من القنوات المختلفة التي تبث أفلام العنف، تبين مدى الخطورة التي يجنيها الآباء من عدم تنظيم محطات التلفاز، وترك الشباب على حريتهم لمشاهدة ما يريدونه بدون قيود ولا ضوابط، ويعزو الباحث ذلك إلى فرحة الآباء بدخول الحضارة الإعلامية إلى بيوتهم، وعدم وعي الكثير منهم لخطورة هذا الإعلام الذي يحرص على هدم الأبناء وتحطيم ثقافتهم العربية والإسلامية واستبدالها بثقافة السقوط والخيال العلمي الجامح الذي يؤثر سلباً على الأبناء ويوجههم جهة سلبية.

حيث أكدت دراسات حديثة أخرى أن مشاهدة العنف تزيد من العدوان في الحياة العملية لدى عدد كبير من الناس. وقد يكون التأثير تأثيرا مستمرا أيضا، ووجد أن الأطفال في سن التاسعة الذين يفضلون أفلام العنف (وطبعا يشاهدونها) يميلون إلى أن يكونوا أكثر عدوانية عن الآخرين، ويتفق معظم علماء النفس على أن برامج العنف في التلفزيون لها تأثير سلبي ضار.(**دافيدوف، 1992،ص 11-12**).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الشباب يميلون إلى تقمص دور الأبطال، مما يدفعهم إلى التمثيل العملي مع أصدقائهم

في المدرسة، وكذلك إلى صغر سن التلاميذ وميلهم إلى الخيال وحبهم للتمثيل في هذه المرحلة الخطيرة من حياتهم، وكثرة همومهم الناجمة عن ضغط الأسرة،والمدرسة ، والوضع الاقتصادي والأوضاع السياسية السائدة مما يزيد من حبهم إلى تقمص أدوار البطولة ، متابعة لذلك يميل الطالب بطبعه في هذه المرحلة (المراهقة) إلى مشاهدة الأفلام الخيالية العنيفة التي يكثر فيها القتل والدماء ويشيع فيها الخراب وينتصر فيها العنيف في النهاية مما يشجع الطلاب على ذلك.

بينما اتفقت الفرضية الحالية مع ما توصلت إليه نتائج دراسة "عبد الرحمن حسن الإبراهيم و محمد جمال الدين" (1995) حيث أنها توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرحلة التعليمية / الجنس / الخبرة / التخصص الأكاديمي على استجابة أفراد العينة حول مكونات الرضا الوظيفي .

- وعدم وجود فروق في المرحلة التعليمية / الجنس /الخبرة / التخصص الأكاديمي على استجابة أفراد العينة حول محددات العنف المدرسي. (**عبد الرحمن حسن الإبراهيم و محمد جمال الدين ،1995،ص231**)

وفي الأخير نستنتج نم خلال النتائج المتحصل عليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير التخصص .

6- مناقشة وتفسيرا عاما لنتائج الدراسة :

بعد عرض نتائج الفروض، ومناقشتها، وتفسيرها، تبين أن الدراسة حققت أهدافها من حيث الكشف عن العلاقة بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، وكذا بينت دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة في كل من متغير الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي.

وانتهت نتائج الدراسة إلى تفاوت فيما بينها، فمنها ما كانت له دلالة إحصائية و منها ما كانت غير دالة إحصائيا، و اختلفت درجة الدلالة و قوتها، كما سبق عرضه في الجداول و من خلال النتائج تحققت بعض فرضيات الدراسة، و انتفت أخرى. فقد تبين من نتائج الفرضية الأولى وجود علاقة ارتباطية ، ذات دلالة إحصائية ، بين متغيري الدراسة الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي ، بمعنى أنه كلما ارتفع أو انخفض الضغط المدرسي أعقبه ارتفاع أو انخفاض في سلوك العنف المدرسي عند التلاميذ ، أي أن التلاميذ يتأثرون بالضغوط التي يتعرضون لها ، والعنف عند التلاميذ يزداد بازدياد الضغط المدرسي كما يقل العنف لديهم بانخفاض تعرضهم له ،وهذا يدل على أن التلميذ يميل للاستجابة إلى العنف في المواقف الضاغطة ،وهذا ما يدل عيه صحة الفرضية العامة، ومن نتائج الدراسة ظهور فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس.

و منها تحقق الفرض الجزئي الأول الذي ينص على وجود فروق بين الجنسين في الضغط المدرسي، و نعزو ذلك أن بعض الأسر تجبر بناتها على ضرورة الإكتفاء بمستوى معين من التعليم ،لكونهن سيكن ربات بيوت فيما بعد خلاف الذكر الذي يجبر وتلزمه الأسرة بضرورة النجاح والتفوق لكونه سيكون سند وفخرا لأسرته ، وجاءت نتائج الفرض الأول متسقة في شق مع نتائج عدد من الدراسات السابقة العربية و الأجنبية منها،حيث تم الاتفاق حول وجود فروق بين الجنسين في الضغط المدرسي وأيضا كشفت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي والتي تم من خلالها قبول الفرض من خلال النتائج المتحصل عليها حيث كانت قيمة "ت" المحسوبة المقدرة بـــ(4.774)، وهي أكبر من قيمة "**ت**" المجدولة المقدرة بـــ(2.617) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية، بين الذكور و الإناث في سلوكات العنف ونرى أن الفرق جاء لصالح الذكور، ومرد ذلك الفرق إلى البنية الجسمية للذكر والتي نستدل من خلالها أن الذكور أكثر ميلا للعنف من الإناث ، فالذكر له من الخصائص الجسمية والتكوين العضلي ما يجعل رد فعله للمواقف أكثر قوة وحزم وشجاعة،أما الأنثى فلها من الصفات الجسيمة والنفسية ومقارنة بالذكر ما يجعل رد فعلها للمواقف ضعيف وتقتصر استجابتها على التعليق والإنكار والرفض.

كما يمكن أيضا تفسير هذه الفروق بالعودة إلى عوامل التنشئة الاجتماعية، فرؤية المراهق لنفسه أنه أصبح رجلا أعطيت له مكانة على حساب الأنثى، وحرية أكبر في شتى الميادين على خلاف الأنثى،هذا يؤدي بالذكور إلى التعبير عن إحساسهم عكس الإناث،كما أن لمعاملة الآباء دور كبير في رفع درجة العنف عند الذكور على حساب الإناث، و يتجسد هذا الاختلاف بين الذكور والإناث،حيث يظهر من الدراسات، أن الأساليب التربوية التي تنتهجها معظم الأسر الجزائرية ، تعطي الحرية أكثر والاستقلالية للذكور ،إضافة إلى أن ذلك يعزى إلى الظروف البيئية والبيولوجية التي تجعل الذكور أكثر عنفا مقارنة بالإناث،كما يمكن رد هذه النتائج إلى التقليد والنمذجة ،خاصة لجماعة الرفاق،و خاصة حساسية المرحلة النمائية الحرجة التي يمر بها التلاميذ ألا وهي مرحلة المراهقة ،التي تعتبر مرحلة جد حساسة وهذا ما أكدته الدراسات العديدة عن سلوك المراهقين ،والتي بينت أن المراهق أكثر تأثرا بأقرانه وأكثر ميلا للتخلص من كل سلطة تملي على تصرفاته حيث يجد فيها بأنها تلغي شخصيته وتنقص من قيمته. و قد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق بين تلاميذ التخصص العلمي وتلاميذ التخصص الأدبي في الضغط المدرسي،وبالتالي رفض الفرضية وقبول الفرضية الصفرية، ومرد ذلك أن هؤلاء التلاميذ من المجموعتين يعيشون في بيئة يتشابه فيها المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي للأسر الجزائرية وخاصة في البيئة الصحراوية و كذا خضوع التلاميذ إلى نمط واحد من التربية الأسرية المنبثقة من الثقافة

العربية الإسلامية،كما أن تلاميذ العينة يخضعون لنفس نظام الدراسة، ويتشابهون في كثير من الخصائص الشخصية، ويعيشون نفس المرحلة ، مرحلة المراهقة ويسعون لتحقيق التوافق الدراسي، و يميلون إلى وضعية اجتماعية، و دراسية أفضل من الحالية.

وبينت الدراسة أن التلاميذ يتعرضون لضغط مدرسي واحد، في المستوى التعليمي والثقافي، آمالها و آلامها واحدة ولا شك أنهم يتَلقون ضغوطا دراسية متشابهة يدرسون في مدارس ذات نظام تربوي يتسم بالضبط وبمقررات دراسية جديدة ونظام جديد، وبمناخ دراسي مغلق و يقضون أكثر من ثلث الوقت في بيئة مدرسية تلزمهم بإتباع كثير من قوانينها،أيضا تشابه الظروف البيئية والفيزيقية لكلاهما مثل تشابه أقسام الدراسة وما يسود فيها من تعليم و معرفة و تفاعل بين المعلم والمتعلم، وامتحانات، وتقييم وتقويم،كل ذلك قد يخلق ضغطا نفسيا واحدا في شدته و نوعيته عند كلا العينتين(الأدبيين والعلميين)،كما يمكن أن يكون مرد ذلك التشابه في خصائص النمو(العقلية والانفعالية والشخصية) لدى تلاميذ التخصصين في مرحلة المراهقة .

وتوصلنا في الأخير إلى رفض الفرضية الجزئية الرابعة التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير التخصص وقبول الفرضية الصفرية بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي للمراهقين المتمدرسين في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص. ويمكن تفسير ذلك إلى أنه يوجد تشابه لدى المجموعتين وتقارب في التنشئة الاجتماعية والبيئية والأسرية في أساليب التربية، إضافة إلى أنهم، يخضعون إلى نمط واحد في التربية المدرسية، مما يجعل التلاميذ يتشابهون ويتساوون في استخدام وتبني العنف كوسيلة دفاعية. وقد يعزى ذلك لتأثير الوسائل الإعلام خاصة منها المرئية التي يحاكي من خلالها المراهق جراء متابعته لبرامجها التي تزيد فيها عرض مشاهد استخدام العنف مما يؤدي بالمراهق لتقليد وتقمص الأدوار التي يشاهدها،ومما ينمي لديه سلوك العنف ويستخدمه في الوسط المدرسي. وقد تم تفسير النتائج في ضوء إشكالية الدراسة،و الفروض التي تقوم عليها، ونتائج الدراسات السابقة ،و الإطار النظري للدراسة وتبقى نتائج الدراسة الحالية في حدود البحث المكانية والزمنية، وبالمنهج المتبع وبالأساليب الإحصائية المستعملة فيها، وبعينة الدراسة، والبيئة التي تتواجد فيها.

-استنتاج عـــــام:

هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة بين الضغط المدرسي و سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم الثانوي، كما سعت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ في الضغط المدرسي وفي سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس والتخصص ، و بذلك تم بناء الإطار النظري للدراسة بجمع أهم الجوانب المعرفية التي تتضمنها متغيرات الدراسة لكل من الضغط المدرسي والعنف المدرسي، والمراهقة، وأجريت الدراسة بثانوية سيدي اعباز بولاية غرداية على عينة قوامها 108 تلميذ وتلميذة،من شعبتي آداب وعلوم وحددت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية:

كشفت الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية تامة ودالة إحصائيا بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي ، ومنها تتحقق الفرضية العامة .

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين الجنسين في الضغط المدرسي حيث أشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح الذكور، ومنها تتحقق الفرضية.

في حين تحققت الفرضية الجزئية الثانية ودلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير الجنس ، لصالح الذكور وهذا ما دلت عليه النتائج المتحصل عليها.

-أما الفرضية الجزئية الثالثة قوبلت بالرفض لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي تبعا لمتغير التخصص، ومن تم قبول الفرض الصفري وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط المدرسي تبعا لمتغير التخصص.

-أما الفرضية الجزئية الرابعة فقد قوبلت بالرفض ،وتم قبول الفرضية الصفرية وهي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير سلوك العنف المدرسي تبعا لمتغير التخصص لدى المراهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي .

-إن نتائج هذه الدراسة ستساهم بلا شك في إضافة معلومة جديدة حول هذا الموضوع من الواقع الجزائري، والتي قد تفيد المشرفين التربويين على قطاع التربية والتعليم لأخذها بعين الاعتبار في إرشاد التلاميذ والمدرسين وأولياء الأمور، وذلك لإدراك حقيقة وضعية تلاميذ السنة الأولى ثانوي ، وما يعيشونه من آمال وآلام وضغوط تؤثر فيهم وفي سلوكاتهم ، وما هي العوامل المساعدة لاكتشاف أهم الضغوط التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ ،وما هي الحلول والمقترحات التي تساعد في الحد من هذه الضغوط ؟ و ما هي العوامل المساعدة في امتصاص والقضاء على ظاهرة العنف لدى التلاميذ ؟ وهذا ما قد يزيد من فاعليتهم في التعليم ويخدم العملية التربوية.

بعد الانتهاء من الفصول النظرية والتطبيقية وما خلصت له الدراسة من نتائج حول الضغط المدرسي وعلاقته بسلوك العنف لدى المرهقين المتمدرسين في السنة الأولى من التعليم الثانوي توصي الباحثة بما يلي:

1-العمل على التخفيف من الضغط المدرسي وتصريفه عن التلاميذ وذلك ببرامج ترفيهية وهذا لضمان الصحة النفسية المتوازنة للتلاميذ.

2-التخفيف من كثافة البرامج الدراسية حتى يتسنى للأستاذ الاهتمام أكثر بالتلاميذ ومعالجة مشكلاتهم الدراسية و النفسية.

3-التأكيد على أهمية دور المرشد التربوي في مساعدة الطلبة على حل مشكلاتهم ومواجهة الضغوط المدرسية التي يتعرضون لها.

4-توعية العاملين في الحقل التربوي بأهمية مرحلة المراهقة، ومراعاة الخصائص السيكولوجية للمراهق وعدم الضغط عليه وإكراهه على إطاعة الأنظمة واللوائح المدرسية دون وعي أو إدراك.

5-توعية الأسرة والمدرسة والمجتمع حول ظاهرة العنف المدرسي وضرورة معالجتها وتخفيف الضغوط النفسية على الطلبة في بيئة المدرسة والأسرة أيضا من خلال مجالس الآباء والأمهات ووسائل الإعلام المدرسية.

6-جاء في الحديث الشريف 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 للنمو والترعرع، لذلك يجب إبعاد أساليب العنف والقسوة بكافة أشكاله.

8-اقترحـــــات:

و إكمالا للبحث الحالي وتطويراً له تقترح الباحثة إجراء دراسات لاحقة له مثل:

1-إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخرى مثل (المرحلة الابتدائية، المرحلة الجامعية.. الخ)

2-إجراء المزيد من الدراسات حول ظاهرة العنف المدرسي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل (مفهوم الذات، سمات الشخصية، التكيف الاجتماعي، الصحة النفسية)

3-إجراء دراسة عن العلاقة بين الضغوط المدرسية والتحصيل الدراسي.

4-إجراء دراسات تتصدى للآثار التي يولدها العنف المدرسي.

5-القيام بدراسات ميدانية لهذه الظاهرة قصد معرفة حجمها،درجة انتشارها مع اقتراح أساليب لمعالجتها.

6-اقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من حدة السلوك العنيف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

7-دراسة مشكلة الضغوط التي يتعرض لها كل من الأساتذة في مهنة التدريس، والضغوط التي يعاني منها الآباء وآثارها على الأبناء

قـائـمة المـراجـع

قائمـــــــــــة المراجـــــــع:

I- المراجـــــع العربيـــــــــة:

1-إبراهيم ناصر:(2000)، أسس التربية، عمان، دار عمار للنشر والتوزيع ،ط5.

2-أحمد أوزي: (دون سنة)، المراهق والحياة المدرسية، المغرب، الشركة المغربية للطباعة والنشر،ط1.

3-أحمد إبراهيم أحمد(2002) إدارة الأزمات التعليمية في المدارس،القاهرة، الأسباب والعلاج دار الفكر العربي، ط 1 .

4-أحسن بوسقيعة:(2003) ،الوجيز في القانون الجنائي الخاص، الجرائم ضد الأشخاص والجرائم ضدالأموال .الجزائر.

5-أحمد حويتي:(2003)، العنف المدرسي العنف و المجتمع مداخل معرفية متعددة دار الهدى للطباعة و النشر التوزيع عين مليلة ط2.

6-أحمد سلامة وآخرون:(1973)،علم النّفس الطفل للطلبة والمعلمين، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

7-أحمد عكاشة:(2000)، علم النفس الفسيولوجي ،دار المعارف ،ط3

8-أحسن طالب:(2001) العنف في المؤسسات التربوية و الدور الثقافي للإعلام الفكر الشرطي المجلد 10 العدد.

9-أحمد نايل الغرير:(2009)،أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، التعامل مع الضغوط النفسية، الأردن، دار الشروق،والتوزيع،ط1.

10-أمل الأحمد:(2001)، بحوث ومؤسسات في علم النفس، مؤسسة الرسالة،ط1 .

11-أمال عبد السميع وحلمي المليجي:(1997)، الشخصية و الاضطرابات السلوكية و الوجدانية،القاهرة ،مكتبة الأنجلو مصرية ط1.

12-أرنوف و يتيح :(1993) ، مقدمة في علم النفس ترجمة بإشراف عبد السلام عبد القادر الغفار، القاهرة دار ماكروهيل للنشر،ط1.

13-الطيب أحمد محمد: (1990)، الإحصاء في التربية وعلم النفس، الإسكندرية، المكتبة الجامعية الحديثة، ط1.

14-المركز الوطني للوثائق التربوية الكتاب السنوي:(1999)، الجزائر،د ط.

15-النغيمشي، عبد العزيز محمد:(1994)،المراهقون، دراسة نفسية إسلامية للآباء والمعلمين والدعاة .الرياض دار المسلم، ط1

16-بدرة معتصم ميموني :(2006)، الاضطرابات النفسية للطفل والمراهق، الجزائر.

17- بشير معمرية وإبراهيم ماحي:(2003) ، أبعاد السلوك العدواني وأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، عين مليلة، دار الهدى للطباعة والنشر،د ط.

18-بلال محمد الزعبي (2006) النظام الإحصائيSpss فهم وتحليل البيانات الإحصائية، الأردن، دار وائل للنشر،ط3

19-تبداني خديجة وآخرون(2004) ، الأسرة والمدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، وهران، الجزائر دار قرطبة للنشر والتوزيع،ط1

20-جمعة سيد يوسف:(2001)، النظريات الحديثة في تفسير الأمراض النفسية،دار غريب للطباعة والنشر.

21-جماعة من الأساتذة: (1995) دراسات وبحوث في علم النفس دار الفكر العربي،د ط .

22- حسين الباهي مصطفى:(2002) ،علم النفس الفيزيولوجي نظريات،تحليلات تطبيقات،مصر مكتبة الأنجلو مصرية ط1.

23- حنين رشدي عبده:(1983)، بحوث ودراسات في المراهقة،الأردن، دارالمطبوعات الجديدة، ط1.

24- حامد عبد السلام زهران:(1995)، علم نفس نمو الطفولة والمراهقة ، القاهرة، عالم الكتب،ط4.
25- حسن مصطفى عبد المعطي:(2001)،علم النفس النمو، الجزء الأول،الأسس والنظريات، القاهرة دار قباء للطبع والنشر والتوزيع.
26- حنان عبد الحميد العناني:(1989) الصحة النفسية للطفل، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ط3.
27- خالص جبلي:(1998)، سيكولوجية العنف وإستراتيجية الحل السلمي،، ليروس، دار الفكر المعاصر، ط1
28- خليل ميخائيل معوض:(1994) سيكولوجية النمو، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي، ط3.
29- خليل وديع شكور:(1997)، العرف و الجريمة، بيروت لبنان، دار العربية للعلوم ، ط1.
30-دافيدوف ليندال: (1983)،مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون، مراجعة فؤاد أبو حطب، القاهرة ، دار ماكروهيل للنشر، ط4
31-رونيه أوبير، ترجمة عبد الله عبد الدايم:(1997) ،التربية العامة، بيروت، دار العلم للملايين للنشر والتوزيع ، ط7.
32- رشاد علي عبد العزيز موسى عالم الكتاب:(2009)، سيكولوجية العنف ضد الأطفال،القاهرة،ط1.
33- ريكان إبراهيم:(1997) ، النفس والعدوان، دراسة نفسية اجتماعية في ظاهرة العدوان البشري العراق، دار الشؤون الثقافية العامة ، ط1.
34-رمضان محمد القذافي(1997)، علم النفس النمو، الإسكندرية،الملكية الجامعية،ط1.
35-سمير شيخاني:(د ت)،الضغط النفسي، طبيعته، أسبابه، المساعدة الذاتية، لبنان، دار الفكر العربي،(د ط).
36- سامي محمد ملحم:(2000)، "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس" كلية العلوم وكلية الآداب مكتبة الأنجلو المصرية،ط1.
37- سي موسي عبد الرحمان(2002) ،الصدمة والحداد عند الطفل والمراهق، نظرة الاختبارات الاسقاطية، الجزائر، جامعة المطبوعات الجامعية،ط1.
38-سهيلة محسن كاظم الفتلاوي(2003) ، كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1.
39- شريف ليلى :(2002)، أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمط الشخصية لدى أطباء الجراحة، سوريا، جامعة دمشق،دط.
40-صلاح الدين العمرية: (2005) ، علم النفس النمو، عمان، الأردن، مكتب المجتمع العربي.
صالح أبو جادو(2004) ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، بيروت، دار المسيرة ، للنشر والتوزيع، ط4
41- صالح، سليمة:(1998)، ارتسإتيجية مواجهة العنف بين طلبة المرحلة ثالثانوية، قرهاقلا، ط1.
42-طه عبد العظيم حسين:(2006)، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية النفسية،عمان،الأردن دار الفكر ط1.
43- طه عبد العظيم حسين:(2007)، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، الاسكنرية، دار الجامعة الجديدة،ط3.
44-عبد الرحمن عيسوي:(1984) ، معالم النفس، بيروت لبنان، الدار العربية للنشر ،ط1.
45- عبد الرحمن العيسوي :(1997) سيكولوجية الطفولة والمراهقة، لبنان،دار النهضة العربية ، ط2
46- عبد الرحمان سليمان الطريري(1994) ، الضغط النفسي، مفهومه، تشخيصه طرق علاجه و مقاومته، الرياض، مطابع شركة الصفحات الذهبية المحدودة، ط1.

47-عبد الرحمان عبد السلام جامل(2000) ، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، عمان، دار المنهاج للنشر والتوزيع، الأردن، ط2
48-عبد الفتاح دويدار:(1996)، سيكولوجية النمو الارتقاء، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1
49- عبد الكريم القريشي وعبد الفتاح أبي مولود:(2003)العنف في مؤسسات التربوية ،سلسة مفاهيم نفسية تربوية .
50- عبد المنعم الحفني:(1995)الموسوعة النفسية، علم النفس حياتنا اليومية ،مكتبة مدبولي، القاهرة،ط1.
51- عمار بو حوش و محمد محمود الذنيبات:(1995) مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، الجزائر،ديوان المطبوعات الجامعية.
52-عزت سيد اسماعيل:(1988)، سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات سلاسل الكويت ط1.
53- علي عسكر:(2000)، ضغوطات الحياة وأساليب مواجهتها، الصحة النفسية والبدنية في عصر التوتر والقلق، الكويت، دار الكتاب الحديث ،ط1.
54- فؤاد البهي السيد وسعد عبد الرحمان:(د س)، علم النفس الاجتماعي (رؤية معاصرة)، القاهرة، دار الفكر العربي، ط1.
55- فؤادي السيد البهي:(1998)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، القاهرة ، دار الفكر العربي،ط1.
56- فوزي أحمد بن دريدي:2007 العنف لدى التلاميذ في امدارس الثانوية الجزائرية،مركز الدرسات والبحوث ،جامعة نايف الرياض،ط1.
57- فاروق السيد عثمان:(2002) ، القلق وإدارة الضغوط النفسية،الأردن ،دار الفكر العربي للنشر،ط1.
58- فليب برنو و آخرون:(1975)، المجتمع و العنف، ترجمة الأب إلياس زحلاوي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة و الإرشاد القومي.
59- فاروق خرشيد :(1991)، هموم كاتب العصر، بيروت، دار الشروق،د ط.
60-فوزية عبد الستار:(1985)، مبادئ علم الإجرام و العقاب، بيروت، دار النهضة العربية، ط5
61- قشقوش،إبراهيم:(1980)، سيكولوجية المراهقة،القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية،ط1.
62- كمال أحمد وآخرون(1976) ، المدرسة والمجتمع، مصر، المكتبة الأنجلو مصرية،ط1.
63- كامليا عبد الفتاح:(1998)،المراهقون وأساليب معاملتهم ،القاهرة، دار قباء،د ط.
64- كلير فهيم: (2004) ، الأسرة والمدرسة والمعلم وتحقيق النجاح للأبناء، مصر،ط1.
65- كاضم وليم :(1981)،علم النفس الفيزيولوجي، بيروت لبنان، منشورات الآفات ،ط1 –
66- لطفي عبد الباسط إبراهيم(2009)، مقياس ضغوط الدراسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
67- محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة:(1994)، أساليب التنشئة الاجتماعية للطفولة، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع ط 1.
68- محمد أحمد الزغبي (2005)، مشكلات الأطفال النفسية والسلوكية والدراسية أسبابها وسبل علاجها، دمشق، سوريا، دار الفكر، ط1 .
69- ميخائيل إبراهيم أسعد:(1998)،مشكلات الطفولة والمراهقة ، بيروت، دار الجيل ، ط2
70- محمد الجوهري وآخرون:(1995)، المشكلات الاجتماعية ،الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، مصر،ط1.

71-ماجدة بهاء الدين:(2008) ، الضغط النفسي، مشكلاته وأثره على الصحة النفسية، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع،د ط

72-محمد بيومي خليل: (2002) ظاهرة التطرف الأسباب و العلاج، دار المعرفة الجامعية القاهرة ،د ط.

73- مصطفى حجازي:(1997)،(التخلف الاجتماعي) مدخل إلى السيكولوجية الإنسان المقهور، بيروت لبنان، المركز الثقافي العربي، ط8.

74- محمد خضر عبد المختار:(1999)، الاغتراب والتطرف نحو العنف، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،دط.

75-محمد الصيرفي(2008) ، الضغط والقلق الإداري، الإسكندرية، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ط1

76-محمد خير الزراد فيصل(2000)، الأمراض النفسية الجسمية، أمراض العصر ،بيروت، دار النفائس، ط1.

77- محمد عبد القادر قوا سمية:(1992)،جنوح الأحداث في التشريع الجزائري، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط2.

78- محمد عبد المنعم أمال:(2006) ، الإرشاد النفسي ومواجهة الضغوط النفسية لدى الأسر المتخلفين عقليًا، الشرق، الأردن، مكتبة الزهراء، ط1.

79-محمد قاسم عبد الله ،مدخل إلى الصحة النفسية ،دار الفكر العربي،عمان،الطبعة الأولى (2001).

80محمد منير مرسي، أصول التربية،عالم الكتب ،المطبعة النموذجي للاوفست ،الطبعة الأولى(1993)

82- محمد مصطفى زيدان:(د س)، دراسة سيكولوجية و تربوية لتلميذ التعليم العام، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية،د ط.

83-محمود عبد الحليم منسي وعفاف بنت صالح محضر:(1989)علم نفس النمو،لإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب.

84-محمود سعيد إبراهيم الخولي:(2006) ، العنف في الحياة اليومية، القاهرة، دار الإسراء للطبع والتوزيع، ط1.

85- مصباح دبارة:(1990)، باهرلإا، جامعة قار يونس، ط1.

86-مصطفى عمر التير:(1998)، العنف العائلي،الرياض ،أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية،مكتبة الملك فهد أثناء النشر، ط1.

87- مصطفى غالب:(1985)، في سبيل موسوعة نفسية، منشورات مكتبة الهلال، بيروت، المجلد رقم 12.

88- معتز سيد عبد الله: (2005) ، العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره، والحلول المقترحة لمعالجته، القاهرة، منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية، مكتبة الثقافة الدينية، ط1

89-مقدم عبد الحفيظ:(2003)، الإحصاء والقياس النفسي والتربوي .ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2.

90- ناصر الدين زبدي(2007) ، سيكولوجية المدرس الجزائري، دراسة وصفية تحليلة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1.

91- ناصر الدين زبدي:(2007) ، سيكولوجية المدرس الجزائري، دراسة وصفية تحليلة، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ط1

92-هارون توفيق الرشيدي:(2009)،الضغوط النفسية، طبيعتها، ونظرياتها، مكتبة، مصر،دار الأنجلو مصرية للنشر، مطبعة الجامعة،ط2

93-وطفة، علي اسعد:(1999)، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية،د ط.

94-وليد السيد خليفة ومراد علي عيسى: (2008)الضغوط النفسية والتخلف العقلي على ضوء علم النفس المعرفي، المفاهيم، النظريات، البرامج، دار الوفاء، ط1.

95-يوسف ميخائيل أسعد:(د س) ،رعاية المراهقين، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر،ط1.

2-الموسوعات والقواميس:

96-أسعد رزوق : (1979)موسوعة علم النفس، بيروت،المؤسسة العربية للدراسات والنشر،ط2.

97-ابن منظور :(1975)، لسان العرب، المجلد السابع، بيروت، دار صادر للنشر والتوزيع.

98-المنجد في اللغة والإعلام: (1991)، بيروت، دار الشروق،ط31.

99-أنطوان نعمة (محر ا ر) وآخرون : (2000) مراجعة مأمون الحموى وآخرين، المنجد في اللغة العربية المعاصرة بيروت، دار المشرق ،ط1.

100-حامد عبد السلام زهران:(1987) قاموس علم النفس، إنجليزي /عربي،القاهرة، عالم الكتب،ط2.

101-المعجم الوجيز :(1999) دار الشروق بيروت.

3-الرسائل الجامعية:

102-أماني محمد ناصر: (2006)، الضغط المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة الفرنسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية.

103-الأميري، احمد علي محمد: (1998) "الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة جامعة تعز وعلاقتها بتحصيلهم الدراسي" رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية.

104-الحلو، بثينة منصور:(1989) ، "مركز السيطرة والتعامل مع الضغوط" رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية الآداب.

105-الزبيدي، علي جاسم: (2003) "العنف المدرسي وعلاقته بجنس الطالب ومرحلته الدراسية ونوع المدرسة" بحث (غير منشور)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

106-السلطاني، ناجح كريم خضير:(1994) "الضغوط النفسية التي يتعرض لها المراهق العراقي وعلاقته بعمره وجنسه ومفهوم الذات ومركز السيطرة" اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

107-هشلاري،علي عبد الرحمن:(1999) العنف في المدارس الثانوية من وجهة المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية،للعلوم الأمنية،المملكة العربية السعودية الرياض،السعودية.

108-العبادي عامر عبد النبي كبن :(1995) "مقياس الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة (بناءوتطبيق) رسالة ماجستير (غير منشورة)،جامعة البصرة،كلية التربية.

109-المدرس، رنا موفق: (2000) ، بناء برنامج ارشادي لمعالجة الضغوط النفسية التي يتعرض لها طلبة الجامعة" رسالة ماجستير(غير منشورة)،جامعة بغداد، كلية التربية/ابن رشد.

110-النابلسي، محمد احمد: (1991)،الصدمة النفسية،علم النفس الحروب والكوارث، دار النهضة العربية،بيروت،ط1.

111- بلعسلة مهدي فتيحة:(2003) المعاش النّفسي لتلميذ السّنة الثالثة ثانوي وعلاقته بنتائج شهادة البكالوريا، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم النّفس التربية، جامعة الجزائر.

112- حسين توفيق إبراهيم:(1990)،ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، سلسلة أطروحات الدكتوراه، (17)، بيروت.

113-خيرة خالدي(20007)،العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون،دراسة ميدانية في ثانويات ولاية الجلفة،أطروحة دكتوراه(غير منشورة)جامعة الجزائر.

114-حسن بن إدريس عبده الصميلي :(2009)فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي، لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النّفس، تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

115- دعنا، وفاء يوسف:(1994) "الضغط النفسي عند المرشدين في المدارس التابعة لوزارات التربية والتعليم في الأردن" رسالة ماجستير (غير منشورة)، كليات الدراسات العليا، الجامعة الأردنية

116- سعد بن محمد بن سعد آل رشود:(2007) فاعلية برنامج إرشادي نفسي، في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه في الفلسفة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

117-علي بن عبد الرحمان الشهري:(2004/2003)، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

118- عبد الفتاح أبي مولود: (2000) إدراك المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى الطلبة الجامعيين ،رسالة ماجستير غير منشورة معهد علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.

119- عربيات،احمد عبد الحليم: (1994) الضغوط النفسية لدى المراهقين كما يدركها المراهقون والمعلمون والمرشدون، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا.الجامعة الأردنية.

120- عمار زغيبية:(1997)،أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي،رسالة ماجستير علوم التربية جامعة الجزائر.

121-غالب بن محمد علي المشيخي:(2009/2008)، قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف، رسالة دكتوراه في علم النفس، تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، كلية التربية

122-لطيفة عثمان إبراهيم الشعلان :(2002) فاعلية برنامج سلوكي معرفي في خفض ضغوط العمل لدى معلمات المرحلة الثانوية(رسالة دكتوراه غير منشورة)كلية التربية.الأقسام الأدبية.إدارة كليات البنات بالرياض.

123- محمد بوفاتح (2005):الضغط النفسي وعلاقته بمستوى الطموح الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي(رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة ورقلة.

124- مزياني فتيحة (1998) :اثر الضغط المهني والمميزات النفسية على الصحة والرضا المهني لدى المديرين(رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة الجزائر.

4 – المجلات والدوريات:

125-أبو عليا، محمد مصطفى: (1992) العقاب كما يراه المعلون والطلبة في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة البلقاء، العدد الأول،المجلد 2.

126-أمال جودة:(2003)العنف وتأثيره على الصحة النفسية للأطفال ،مجلة إيلاف ،العدد 3135.

127-إسماعيل محمد(2001)،الضغوط النفسية عند الأطفال، الكويت، مجلة الطفولة العربية، العدد السابع.

128–الحافظ سلام هاشم:(2001-2002) نظريات العدوان..عرض ونقد، مجلة القادسية، العدد 2.

129- الخفاجي، حميد جلوب:(2000) ،العودة إلى الطبيعة، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الأول للبيئة والموارد الطبيعية المنعقد بجامعة تعز، الجمهورية اليمنية.

130-القبانجي علاء الدين :(2000) "العنف السيكولوجية والعلاج"مجلة النبأ، العدد47.

132-بداري، علي حسين علي:(1990)، الضغوط الدراسية وتحليل المسار في علاقتها ببعض المتغيرات المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية القاهرة، جامعة المنيا،مجلة كلية التربية، العدد 4،المجلد .

133-بشرى إسماعيل (1998)، العنف بين الشباب ،دراسة ميدانية،القاهرة، مجلة المنار،العدد(15).

134-بن دانية، أحمد محمد العيد والشيخ حسن(1998) ، علاقة الرضا الوظيفي والتكيف الدراسي بدافعية الإنجاز لدى المتعلمات، المجلة التربوية، جامعة الإمارات المتحدة، العدد 12.

135-رياض عزيز الهادي :(1997) مجلة المرصد الوطني لحقوق الإنسان، الأشكال المعاصرة للعنف وثقافة السلم، الجزائر.

136-زهير حطب:(1983) السلطة الأبوية في الأسرة اللبنانية،مجلة الفكر العربي،المعهد الإنمائي العربي، طرابلس العدد19

137-زينب بدوي:(2000) ، الضغوط الأكاديمية، العدد 26 ، الجزء الثالث، مكتبة الزهراء.

138-زينب شقير محمود :(1997)،الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى طالبات الجامعة،مجلة عين الإرشاد النفسي،مركز الإرشاد النفسي،العدد 06،كلية التربية بجامعة عين شمس.

139-سعد المغربي:(1987)سيكولوجية العدوان أو العنف علم النفس، مجلة البحوث أو الدراسات النفسية العدد الأول.

140-عماد محمد مخيمر:(1996)، الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة.

141-فاطمة إبراهيم الحازمي:(1996) ، مشكلات طالبات الثالث ثانوي لذوي التحصيل المنخفض بمدينة جدة، مجلة وحدة الدراسات والبحوث التربوية جدة.

142- كامل عمران:(2004/2003) ، تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ ، في العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة أعمال الملتقى الدولي الأول ،ص 123 - 124ص / خلال السنة الجامعية 2004/2003.

143- منظمة الصحة العالمية:(2002) التقرير العالمي حول العنف والصحة، المكتب الإقليمي في الشرق الأوسط.

144-مراد بن صاري،صالح عبده،الهاشمي لوكيا:(1996)،أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل ،مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة.

145-ملتقى(10 مارس2003) العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأولى)

09جامعة محمد خيضر بسكرة.

148-نادية مصطفى الزرقاي، أيوب مختار:(2003) أسباب العنف المدرسي أسباب تمايز وتجانس، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة محمد خيضر، جامعة بسكرة الجزائر، العدد(05)

المراجع الأجنبية:

149-Boudarene .M, (2005), le stress, entre bien être et souffrance, éd Berti, Alger

150-Christine Benoit, (2007), mon stress et celui des autres, éd Saint

151-Coslin Pierre, (2006), violences et incivilités au collège,"l'orientation scolaire et professionnelle",15/2, pp 163- 176

Université de Constantine, annexes ,2003.

152-GUSTAVE NICOLAS, F, psychologie des violences sociales, Iibid, p09.

153-Jan Luc piter, (2009), drame au milieu scolaire, protocole pour évaluer, soutenir, communiquer, éd Elsevier, Paris.

154-Jean-Marie Van, (2000), la recherche appliquées en pédagogie, des modèles pour l'enseignement, éd Debeck, 2ed, Paris

155-Nadia rousseau, (2009) enjeux et défis associé à la qualification,4 ed, Canada.

156-MICHAUD .Y , violence et politique, Paris ,Gallimard,1978.paris.

157- Pilot. G, violence et souffrance à l'adolescence psychologique, l'armattan2004

القواميس الأجنبية:

158-Larousse: dictionnaire de poche français/ anglais, English, paris, veuf ,2002

Maloine. Paris 1993.

الرسائل باللغة الأجنبية:

153-Dalila Arezki, (2005), cours de psychopédagogie, éd Dar elgharb,Algériede prévention et de prise en charge, Doctorat d'état .

المجلات والدوريات الأجنبية:

149-Alain Bauer, (2010), Mission sur les violences en milieu scolaire, lessanctions et la phase de la famille, rapport remis aux ministres de l'éducation national, Paris

مواقع الانترنيت:

1- http/WWW.INFPE.EDU.DZ.

2- www.EUROWRC.org .contribution/2 du 25/12/2002.

3- www. Chez COM/b105 /lectures / debarbieux 1.htm .

الملاحق

ملحق رقم (01) مقياس الضغط المدرسي في صورته النهائية

الدكتور /لطفي عبد الباسط إبراهيم

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة،فيما يلي مجموعة من العبارات توضح الصعوبات التي تواجهك أثناء الدراسة والمطلوب وضع علامة(×)أمام العبارة التي تراها بأّنها تصف درجة موافقتك عليها فإذا كنت غيرموافق فضع علامة (×)أمام العبارة "غيرموافق"

وإذا كانت العبارة تصف حالتك إلى حد ما فضع علامة(×) أمام العبارة "موافق إلى حد" ما" أما إذا كانت العبارة تنطبق عليك تمامًا فضع علامة(×)أمام عبارة "موافق تماما".

- الاسم واللقب.....
- الشعبـــــــة.....
- القســـــــم.....

و شكرًا لتعاونكم

الرقم	العبـــــــــــــارات	موافق تماما	موافق إلى حد ما	غير موافق
01	أجد صعوبة في إقامة علاقات جيدة مع زملائي في القسم.			
02	يتهرب الأستاذ من مناقشة الأسئلة التي أوجهها له.			
03	أشعر بعدم الرغبة في دراسة بعض المواد المقررة.			
04	ترهقني الامتحانات المدرسية المستمرة(شهرية،نصف العام،آخر العام).			
05	من السهل علي فهم أسئلة الامتحانات والمطلوب منها.			
06	تضايقني الأنشطة التي تقدمها المدرسة (مسابقات، حفلات)			
07	تقلل الطلبات الكثيرة التي يكلفني بها أبي من فرصتي في المراجعة			
08	يضايقني عدم اهتمام والدي بمشكلاتي الشخصية.			
09	أشعر بإمكانية الوصول إلى الأهداف التي أضعها لنفسي.			
10	أستطيع الاحتفاظ بالأصدقاء داخل وخارج القسم بسهولة.			
11	تضايقني طريقة تعامل الأستاذ داخل القسم.			
12	أجد صعوبة في عمل ملخصات من كتبي.			
13	تركز الامتحانات على أجزاء محدودة من البرنامج الدراسي.			
14	يضايقني انخفاض المستوى العام لتلاميذ القسم.			
15	أبنية المدرسة (الفناء، الأقسام، دورات المياه...) غير مناسبة			
16	يضايقني ضعف التركيز أثناء مراجعتي في المنزل.			
17	أشعر بالارتياح والثقة بالنفس داخل القسم.			
18	يتفق سلوك التلاميذ داخل المدرسة مع قيم ومبادئ الدين.			
19	يساعدني زملائي على فهم بعض المواضيع الصعبة.			
20	معظم الأساتذة لا يبذلون الجهد الكافي لتوصيل المعلومات			

21	أستطيع الاستمرار في مراجعة أي مادة لمدة كافية.			
22	تركز أسئلة الامتحانات على الحفظ وليس على الفهم والاستيعاب			
23	يضايقني ضعف التركيز في القسم.			
24	يضايقني قلق والدي الزائد على أداء الواجبات المدرسية.			
25	يعلق الأستاذ على إجاباتي بطريقة محرجة.			
26	أشعر بالخوف من عدم الوصول إلى المكانة التي أحلم بها.			
27	تضايقني مشكلاتي الشخصية (مشكلات عاطفية، ضعف في السمع أو الرؤية).			
28	يساعدني الأستاذ على حل مشكلاتي الشخصية.			
29	ينتقد والدي تصرفاتي ويتدخل في شؤوني الخاصة.			
30	يتجاهلني الأستاذ عندما أحاول الاشتراك في أيَ نشاط سواءً داخل القسم أو خارجه.			
31	يتباهى بي والدي عند حصولي على درجات مرتفعة.			
32	يضايقني عدم تقبل زملائي لي.			
33	أشعر بإنخفاظ المستوى العلمي للأستاذ.			
34	يقدم الأساتذة الدروس بطريقة غير مشوقة.			
35	يضايقني عدم ارتباط المقررات الدراسية بمشكلات المجتم			
36	يضايقني زيادة عدد التلاميذ في القسم.			
37	ترحب إدارة المدرسة بشكاوي التلاميذ.			
38	يضايقني عدم فهم الآباء لمتطلبات الدراسة.			
39	أنظر إلى الأستاذ بتقدير وإعجاب.			
40	تخلوا الحياة اليومية من التجديد			
41	لمتابعتي للبرامج التلفزيونية الكثيرة سبب في تقصيري في أدائي للواجبات المدرسية			
42	أجد صعوبة في التحدث مع الأستاذ داخل أو خارج القسم.			
43	أتذكر المعلومات الدراسية بسهولة.			
44	يتصف تلاميذ القسم بروح الحب والتعاون فيما بينهم			
45	تراعي إدارة المدرسة ظروف التلاميذ عند اتخاذ القرارات			

46	تختلف آرائي مع آراء والديَ في كثير من المواضيع			
47	يساعدني زملائي في التغلب على المواقف الصعبة.			
48	يفضل الأستاذ بعض التلاميذ على البعض الآخر داخل القسم.			
49	أجد صعوبة في فهم معظم المواضيع المقررة.			
50	يضايقني حصول زملائي على درجات أعلى مني في الامتحانات سواءً كتابية أو شفوية.			
51	أشعر بالملل من جدول التوقيت اليومي الكثيف.			
52	لا تساعدني الإضاءة داخل القسم على متابعة الدرس.			
53	تشجع الأنشطة المدرسية على النشاط والرغبة في المعرفة.			
54	أفتقد دائمًا إلى النصح والإرشاد.			
55	يتشتت ذهني نتيجة ضوضاء وشغب بعض التلاميذ داخل القسم.			

ملحق رقم(02): الصورة الأصلية لمقياس سلوك العنف لــ " بيار كوزلين"

N°	Les items
01	Intervenir sans être sollicité par le professeur
02	Interrompre les autres élèves pendants leurs interventions
03	Interrompre le professeur pendants les cou
04	Commenter le cour
05	Parler à haute voix sans rapport l'activité de la classe
06	Emettre des critiques sur le déroulement des cours
07	Exprimer son ennui verbalement
08	Exprimer son ennui par des bâtiments par des soupirs
09	Discuter à voix basses avec d'autres élèves
10	Insulter un élève
11	Insulter le professeur
12	Provoquer un chahut dans la classe
13	Avoir du mal à se calmer
14	Arriver en retard au collège
15	Etre absent sans accord des parents
16	Ne pas accepter les remarques, critiques, réprimandes
17	Ne pas tenir compte des réprimandes
18	Ne pas regarder le professeur quand il s'adresse à la classe
19	Regarder par la fenêtre ou par la porte ailleurs
20	Faire des grimasses, des mimiques a d'autres élèves
21	Communiquer par gestes à travers la classe
22	Faire passer des mots

23	Rire avec un ou plusieurs élèves
24	Imiter des cris d'animaux, chanter, siffler pendants les cours
25	Faires des bruits avec ses affaires, les meubles
26	Se déplacer sans autorisation
27	Faire ses devoirs ou un autre travail au lieu du suivre
28	Faire autre chose (jeu, dessin,…etc.) pendants les cours
29	Etre passif, ne pas suivre
30	Manger, boire pendants les cours
31	écouter sans baladeur pendant les cours
32	S'endormir réellement pendants les cours
33	Quitter la classe sans rien dire
34	Frapper un camarade dans la classe
35	Frapper un professeur qui le réprimande
36	Fumer pendants les cours
37	Fumer en classe en attendant le début du cours
38	Apporter un couteau à cran d'arrêt en classe
39	Refuser ouvertement de participer aux activités en classe
40	Faire de petites vols en classe (objets, argents, etc

ملحق رقم(03) مقياس سلوكات العنف المدرسي في صورته النهائية.

التعليمة :عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تدور حول تصرفاتك في حياتك اليومية الرجاء التكرم بقراءة كل عبارة بعناية، ثم ضع علامة (X) أمام الخانة التي تنطبق عليك (دائمًا، أحيانًا، أبدًا)، وتأ كد بأّنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وستكون إجابتك موضع السرية التامة. فضلا لا تترك أي عبارة دون إجابة.

ولك كل الشكر والتقدير

الاسم واللقب.....

الشعبة.....

القسم.....

الرقم	العبـــــــــــــارات	دائما	أحيانا	أبـــدا
01	التدخل في الدرس دون إذن الأستاذ.			
02	مقاطعة التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم.			
03	مقاطعة الأستاذ أثناء إلقائه الدرس.			
04	التعليق على الدرس بأسلوب غير لائق.			
05	التكلم بصوت عالٍ خارج موضوع الدرس.			
06	التعبير عن الملل بحركات أو أصوات.			
07	إلقاء القاذورات في فناء المدرسة.			
08	شتم التلاميذ.			
09	شتم الأستاذ.			
10	الكتابة على الجدران أو الطاولات			
11	إحداث فوضى أثناء الدرس.			

12	تتمرد عن القوانين والنظم المدرسية.			
13	هز الكتف عندما يكلفك الأستاذ بشيئ ما.			
14	عدم تقبل الانتقادات والملاحظات.			
15	رفض الخضوع للسلطة المدرسية.			
16	تتعامل بعنف مع أثاث المدرسة.			
17	تهديد المعلم بالاعتداء الجسدي.			
18	القيام بتمرير ألفاظ داخل القسم.			
19	تهديد الإداريين.			
20	ضرب الأدوات بقوة على الطاولة.			
21	الضحك مع أحد الزملاء داخل القسم.			
22	ضرب زميل داخل القسم.			
23	تقليد أصوات الحيوانات، أو التصفير أثناء الدرس.			
24	إحداث ضجيج بالأدوات أو الأثاث.			
25	رسم رسومات غير لائقة على السبورة.			
26	النظر إلى المعلم بنظرات احتقار.			
27	استعمال الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب.			
28	القيام بشيء آخر (ألعاب، رسم...الخ) أثناء الدرس.			
29	تعمد كسر باب القسم.			
30	تناول الأطعمة أو الشرب أثناء الدرس			
31	سرقة أدوات الزملاء.			
32	إتلاف سيارات المدرسين والإداريين.			
33	الخروج من القسم دون إذن الأستاذ.			
34	تقوم بالسخرية من المدرسين.			

35	ضرب أستاذ بسبب توبيخه.			
36	تخريب ممتلكات الزملاء.			
37	إحضار ممنوعات إلى القسم (مواد حادة، سكين...)			
38	الرفض المعلن المشاركة في النشاطات داخل القسم.			
39	تخريب ممتلكات المدرسة.			
40	رمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره.			
41	القيام بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم.			
42	الميل إلى مشاهدة أفلام العنف والضرب.			
43	إحداث شغب بين الحصص.			

ملحق رقم(04)يمثل الصدق الذاتي لأداة الضغط المدرسي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES XPROD
  /MISSING=PAIRWISE
```

Corrélations

[Ensemble_de_données2]

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00001	112,5185	11,45684	27
VAR00002	110,9630	12,51301	27

Corrélations

		VAR00001	VAR00002
VAR00001	**Corrélation de Pearson**	**1**	**,993****
	Sig. (bilatérale)		**,000**
	Somme des carrés et produits croisés	**3412,741**	**3699,519**
	Covariance	**131,259**	**142,289**
	N	**27**	**27**
VAR00002	**Corrélation de Pearson**	**,993****	**1**
	Sig. (bilatérale)	**,000**	
	Somme des carrés et produits croisés	**3699,519**	**4070,963**
	Covariance	**142,289**	**156,575**
	N	**27**	**27**

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم(05) الصدق الذاتي لأداة العنف المدرسي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00003 VAR00004
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES XPROD
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

[Ensemble_de_données2]

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
VAR00003	64,7407	17,82520	27
VAR00004	62,7407	12,92759	27

Corrélations

		VAR00003	VAR00004
VAR00003	Corrélation de Pearson	1	,936**
	Sig. (bilatérale)		,000
	Somme des carrés et produits croisés	8261,185	5606,185
	Covariance	317,738	215,623
	N	27	27
VAR00004	Corrélation de Pearson	,936**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	Somme des carrés et produits croisés	5606,185	4345,185
	Covariance	215,623	167,123
	N	27	27

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم(06) يمثل اختبار"ت" لدلالة الفروق لأداة الضغط المدرسي

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

[Ensemble_de_données1]

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	الفئة العليا	15	125,4000	5,94979	1,53623
	الفئة الدنيا	15	97,8000	8,06403	2,08212

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	1.096	,304	10,667	28	,000	27,60000	2,58752	22,29971	32,90029
	Hypothèse de variances inégales			10,667	25,758	,000	27,60000	2,58752	22,27885	32,92115

ملحق رقم(07) يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق لأداة العنف المدرسي

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجات مقياس العنف المدرسي	الفئة العليا	15	83,4000	14,70568	3,79699
	الفئة الدنيا	15	49,6000	2,89828	,74833

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	6,151	,019	8,734	28	,000	33,80000	3,87003	25,87260	41,72740
	Equal variances not assumed			8,734	15,086	,000	33,80000	3,87003	25,55531	42,04469

ملحق رقم(08) يوضح نتائج الفرضية العامة :نتائج معامل الارتباط (برسون)بين الضغط المدرسي وسلوك العنف المدرسي

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /STATISTICS DESCRIPTIVES XPROD
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélation

[Ensemble_de_données2] C:\Documents and Settings\ dossier\darte+onfe dirasa asasiai.sav

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart-type	N
الضغط المدرسي	112,1111	12,05310	108
العنف المدرسي	63.9074	16.26563	108

Corrélations

		درجات مقياس الضغط المدرسي	درجات مقياس العنف المدرسي
درجات مقياس الضغط المدرسي	Corrélation de Pearson	1	,923**
	Sig. (bilatérale)		,000
	Somme des carrés et produits croisés	15544,667	19368,111
	Covariance	145,277	181,010
	N	108	108
درجات مقياس العنف المدرسي	Corrélation de Pearson	,923**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	Somme des carrés et produits croisés	19368,111	28309,074
	Covariance	181,010	264,571
	N	108	108

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الفرضية الجزئية الأولى:ملحق رقم(09)يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لأفراد العينة في الضغط المدرسي حسب متغير الجنس

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
/MISSING=ANALYSIS
/VARIABLES=VAR00001
/CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t [En
semble_de_données3]

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات مقياس الضغط المدرسي	ذكور	66	110,1515	11,11512	1,36818
	إناث	42	115,1429	13,50984	2,08461

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات مقياس الضغط المدرسي	Hypothèse de variances égales	1,876	,174	-2,090	106	,039	-4,99134	2,38792	-9,72562	-,25707
	Hypothèse de variances inégales			-2,002	75,136	,049	-4,99134	2,49350	-9,95849	-,02419

الفرضية الجزئية الثانية:ملحق رقم(10)يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لأفراد العينة للعنف المدرسي حسب متغير الجنس

```
T-TEST GROUPS=VAR00004 (1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00003
  /CRITERIA=CI(.95).
```

Test-t

```
[Ensemble_de_données0]
```

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات مقياس العنف المدرسي	ذكور	66	68,8333	17,88130	2,20104
	إناث	42	56,357	9,14336	1,41085

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات مقياس العنف المدرسي	Hypothèse de variances égales	16,851	,000	4,182	106	,000	12,47619	2,98309	6,56192	18,39047
	Hypothèse de variances inégales			4,772	102,069	,000	12,47619	2,61440	7,29059	17,66179

نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: ملحق رقم(11)يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لأفراد العينة للضغط المدرسي حسب متغير التخصص

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
Test-t
[Ensemble_de_données0]
```

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات مقياس الضغط المدرسي	علمي	82	111,3049	12,15709	1,34253
	أدبي	26	113,1154	12,92541	2,53488

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات مقياس الضغط المدرسي	Hypothèse de variances égales	,147	,702	-,652	106	,516	-1,81051	2,77795	-7,31807	3,69706
	Hypothèse de variances inégales			-,631	40,020	,532	-1,81051	2,86845	-7,60777	3,98675

نتائج الفرضية الجزئية الرابعة: ملحق رقم(12)يمثل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لأفراد العينة للعنف المدرسي حسب متغير التخصص

```
T-TEST GROUPS=VAR00002 (1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
Test-t
```

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
درجات مقياس العنف المدرسي	علمي	82	62,7195	16,04028	1,77135
	أدبي	26	66,1154	14,09774	2,76479

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
درجات مقياس العنف المدرسي	Hypothèse de variances égales	,027	,871	-,967	106	,336	-3,39587	3,51198	-10,35872	3,56698
	Hypothèse de variances inégales			-1,034	47,277	,306	-3,39587	3,28356	-10,00052	3,20878