الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي–

كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

رقم التسجيل: .....
رقم الإيداع: .....

الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس، بحث مقارن بين ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي.

– دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة باتنة–

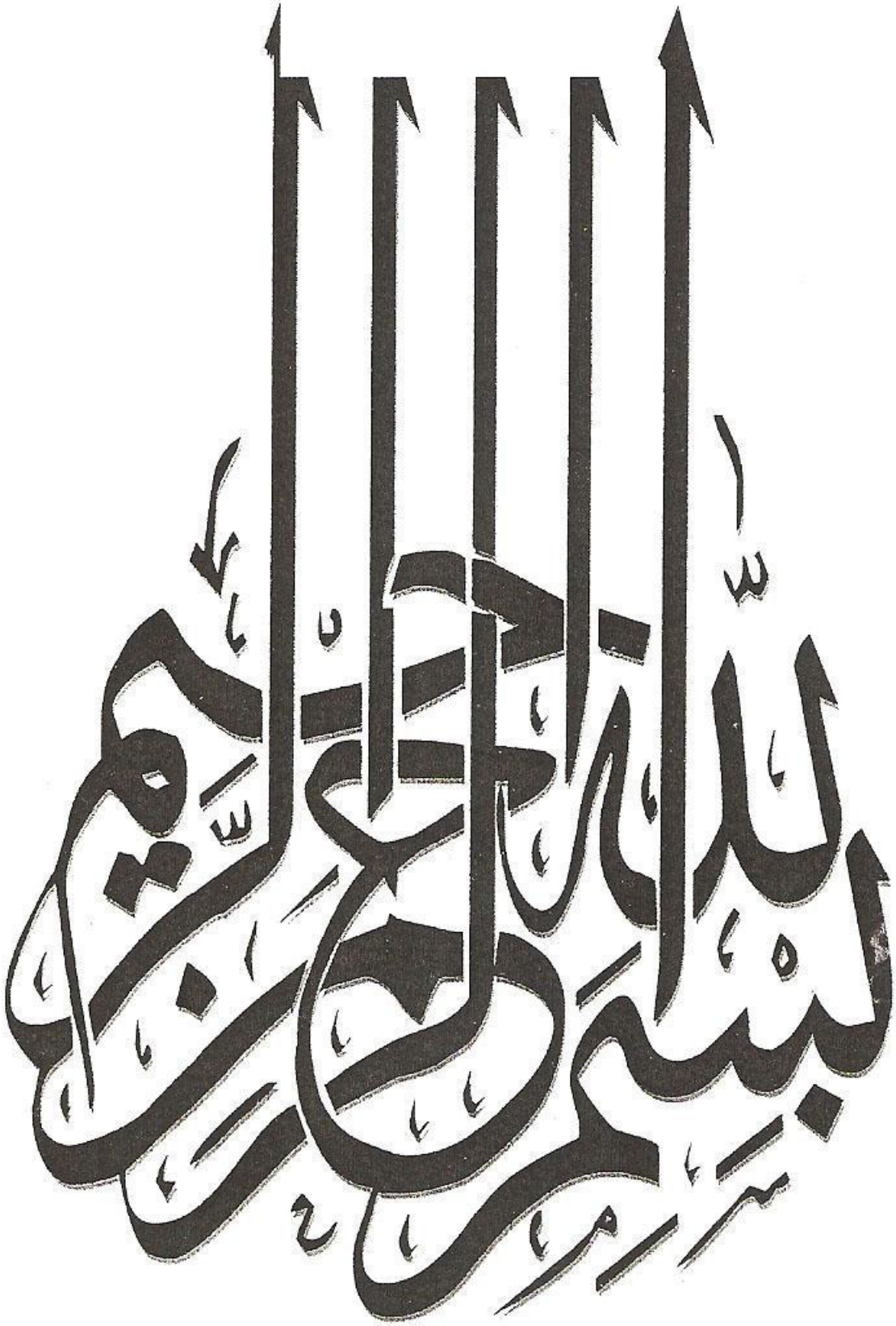
أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه العلوم في تخصص علم النفس التربوي

إعداد الطالب:
عادل تاحوليت

إشراف الدكتورة:
نورة قنيفة

أعضاء لجنة المناقشة			
إسم ولقب الأستاذ	الجامعة	الدرجة العلمية	الصفة
زين الدين مصمودي	أم البواقي	أستاذ	رئيسا
نورة قنيفة	أم البواقي	أستاذ محاضر قسم أ	مشرفا ومقررا
بركو مزوز	باتنة –1	أستاذ	عضوا مناقشا
وسيلة يعيش	المدرسة العليا للأساتذة – قسنطينة	أستاذ	عضوا مناقشا
الزهراء فضلون	أم البواقي	أستاذ محاضر قسم أ	عضوا مناقشا
سامية ابريعم	أم البواقي	أستاذ محاضر قسم أ	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017


بسم الله الرحمن الرحيم

يقول إبن خلدون في مقدمته

"إن إرهاق(أي شدة) الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد، لأنه من سوء الملَكَة، ومن كان مُربّاه بالعسف(أي الظلم) والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحُمّل على الكذب، والخبث هو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي(تطاله الأيدي بالضرب) بالقهر عليه وعلّمه المكر والخديعة، لذلك وصارت له هذه عادة وخُلُقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الإجتماع والتمدن، وهي الحمية والمرافعة عن نفسه أو منزله

وصار عيالا (عالة) على غيره في ذلك بل كسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل، فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس(تراجع إلى الوراء) وعاد في أسفل السافلين"

كلمـــــــــــة شكـــــــر

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، حمدا يملأ ما بين أرضه وسمائه، نحمده سبحانه وتعالى أن أسبغ علينا نعمه ظاهرة وباطنة "**ربي أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن اعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصلحين**" (النمل: 19) فالحمد والشكر لله أولا وآخرا على نعمه التي لا تُعد ولا تُحصى، كما أحمده عز وجل أن منّ عليّ بإتمام هذا البحث، وأصلي وأسلم على الحبيب المصطفى صلى الله عليه وسلم، معلم البشرية الأول والهادي إلى سواء السبيل القائل:

"**من لا يشكر الناس لا يشكر الله**" (رواه أحمد في مسنده)

ثم أتقدم بالشكر الجزيل والإمتنان العظيم إلى **والديّ** الكريمين اللّذان ما فتئا يشدّان من أزري، ويمدّاني بسيلٍ جارفٍ من الدعوات الصادقة صباح مساء، فأسأل الله أن يحفظهما ويجزيهما عني خير الجزاء وأن يُعينني على ردّ جزء يسير من فضلهما عليّ.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة على هذا البحث أستاذتي الفاضلة سعادة: **الدكتورة نورة قنيفة** اعترافا بجهدها المتواصل مع الباحث بأدب جم، وعلم وافر، وأخوة صادقة، منذ أن كان طالبا في الماجستير إلى خروج هذا البحث إلى حيز النور.

كما أتقدم بشكري وتقديري إلى أعضاء لجنة المناقشة لتفضلهم مناقشة البحث.

كما أتقدّم بكل الشكر والتقدير لجامعة العربي بن مهيدي وجميع المنتسبين إليها، وأخص بالذكر كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية وعلى رأسهم السيد عميد الكلية وكل المنتسبين إليها على ما قدموه لنا من خدمات ومساعدات ذللت لنا الكثير من الصعاب.

ولا يفوت الباحث أن يقدم الشكر الخالص لكل من تعاون معه أثناء مرحلة التطبيق.

والشكر موصول لكل من دعم الباحث وساهم في إتمام هذا البحث، ولكل من بادر بملاحظة أو أسدى نصيحة سعيا إلى الإرتقاء بهذا العمل وأخص بالذكر الأستاذ الدكتور **البشير معمرية**،

والمرحوم الدكتور **غضبان أحمد**.

وأخيرا أسأل الله العلي القدير أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وأن ينفع به إنه سميع عليم، وآخر دعوانا آن الحمد لله رب العالمين وصلى الله وسلم على سيدنا محمدا وعلى آله وصحبه أجمعين.

الباحث

الموضـــوع	الصفحة
كلمة شكر	1
فهرس المحتويات	2- 4
فهرس الجداول	5- 7
فهرس الأشكال	8
فهرس الملاحق	9
ملخص البحث باللغة العربية	10- 11
ملخص البحث باللغة الإنجليزية	12- 13
مقدمـــــــــــــة	15- 20
الفصل الأول: "الإطار العام للبحث"	22- 43
1/ مشكلة البحث	22
2/ أهمية البحث	27
3/ أهداف البحث	28
4/ حدود البحث	29
5/ المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث	30
6/ الدراسات السابقة	31
7/ فرضيات البحث	42
الفصـــــل الثانـــــــي" الصـورة الذهنـــية المدركـــــــة"	46-81
تمهيد	46
1/ تعريف الصورة الذهنية	47
2/ تاريخ ظهور دراسات الصورة الذهنية	53
3/ طبيعة الصورة الذهنية وخصائصها	55
4/ أنواع الصورة الذهنية ووظائفها	59
5/ عوامل تكوين الصورة الذهنية وأهمية دراستها	60
6/ نظرية الصورة الذهنية ومكوناتها	67
7/ آليات تصحيح الصور الذهنية السلبية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس	70
خلاصة	81
الفصـــــل الثالـــــث "المراهـــــــق المتمـــــــــدرس"	83- 126

تمهيد	83
1/ تعريف المراهقة	84
2/ أنماط المراهقة وسماتها	86
3/ مراحل المراهقة وحاجاتها	97
4/ النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة	100
5/ العوامل المؤثرة في متمدرس المرحلة الثانوية	115
6/ المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة	120
7/ المراهق والمقررات الدراسية	123
خلاصة	126
الفصـــل الرابـــــع" العنـــــف المدرســـــي"	171-128
تمهيد	128
أولا/ العنف:	129
1/ تعريف العنف	129
2/ أنواع وأشكال العنف	135
3/ النظريات المفسرة للعنف	140
ثانيا/ العنف المدرسي:	149
1/ تعريف العنف المدرسي	149
2/ العوامل المؤدية للعنف المدرسي	150
3/ أشكال وأنواع العنف المدرسي	163
4/ الآثار المترتبة على سلوك العنف في المدارس	167
5/ كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي	168
خلاصة	170
الفصل الخامس "إجراءات الدراسة الميدانية"	189-173
تمهيد	173
1/ منهج البحث	174
2/ مجتمع البحث وعينته	175
3/ أدوات البحث	178
4/ متغيرات البحث	186

5/ الخطوات الإجرائية	186
6/ المعالجة الإحصائية	187
الفصل السادس "عرض، مناقشـــة وتفسير النتائـــج"	273-191
1/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	191
2/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	211
3/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	231
4/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	243
5/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	255
6/ استنتاج عام	269
7/ آفاق بحثية	272
قائمة المراجع	283-274
الملاحق	

رقم الجدول	موضـــــــــــــوعه	الصفحة
1	جدول يوضّح الفرق بين العنف والعدوان	133
2	جدول يُبيّن توزيع مجتمع البحث وفقا لإسم الثانوية تعداد ومتوسط المتمدرسين في الفوج	175
3	جدول يُبيّن توزيع عينة البحث وفقا لإسم الثانوية والجنس والشعبة	177
4	جدول يُبيّن التعريف بأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس	179
5	جدول يوضّح طريقة تصحيح استبيان الصورة الذهنية المدركة	181
6	جدول يُبيّن الميزان التقديري وفقا لمقياس "**ليكرت**" الخماسي	182
7	جدول يُبيّن قيم معاملات الصدق لأبعاد الأداة الستة والإستبيان الكلي	182
8	جدول يُبيّن قيم معاملات الثبات لأبعاد الأداة الستة والإستبيان الكلي	183
9	جدول يبيّن فقرات استبيان الصورة الذهنية المدركة وفق أبعادها	184
10	جدول يبيّن قيّم معامل الثبات لاستبيان المستوى الثقافي للأسرة	186
11	جدول يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الأول	191
12	جدول يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الثاني	194
13	جدول يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الثالث	196
14	جدول يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الرابع	198
15	جدول يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات	201

	البُعد الخامس	
16	جدول يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد السادس	203
17	جدول يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات الممارسين وغير الممارسين للعنف المدرسي على أبعاد الأداة الستة والدرجة الكلية	205
18	جدول يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية لمجموعتي البحث (ذكور – إناث)	211
19	جدول يبيّن نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقين والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي	212
20	جدول يبيّن نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقين والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي	217
21	جدول يبيّن نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي والمراهقين غير الممارسين له	221
22	جدول يبيّن نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له	226
23	جدول يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين ممارسي العنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للشعبة الدراسية	231
24	جدول يبيّن نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للشعبة الدراسية	233
25	جدول يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين الممارسات العنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للشعبة الدراسية	237
26	جدول يبيّن نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للشعبة الدراسية	238
27	جدول يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين ممارسي العنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة	243
28	جدول يبيّن نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة	244
29	جدول يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة	248

30	جدول يبيّن نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة	249
31	جدول يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين ممارسي العنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا لحجم الصف	255
32	جدول يبيّن نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا حجم الصف	256
33	جدول يبيّن نتائج الإختبار البعدي (شيفيه) لدلالة إتجاه الفروق في مجموعات حجم الصف	258
34	جدول يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا لحجم الصف	261
35	جدول يبيّن نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا حجم الصف	262
36	جدول يبيّن نتائج الإختبار البعدي (شيفيه) لدلالة إتجاه الفروق في مجموعات حجم الصف	265

رقم الشكل	موضـــــــــــــوعه	الصفحة
1	يبيّن عينة البحث النهائية (ذكور/ إناث)	179
2	شكل يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للشعبة الدراسية	236
3	يبيّن نتائج التباين الثنائي بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للشعبة الدراسية	242
4	يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة	247
5	يبين نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا للمستوى الثقافي للأسرة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له	253
6	يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا لحجم الصف	260
7	يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا لحجم الصف	267

فهرس الملاحـــــــــق

رقم الملحق	موضـــــــــــوعه
1	المقصود بالعنف المدرسي في البحث
2	استبيان استطلاعي حول طبيعة إدراك المراهق المتمدرس لصورة المدرسة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة والإداريين
3	الصورة الأوّلية لاستبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية
4	قائمة إسمية لمحكمي استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية
5	الصورة النهائية لاستبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية
6	استبيان المستوى الثقافي للأسرة
7	رسالة من نيابة عمادة الدراسات ما بعد التدرج والبحث والعلاقات الخارجية إلى مديرية التربية لولاية باتنة قصد تسهيل المهمة للباحث
8	رسالة من مديرية التربية لولاية باتنة يخاطب فيها مدراء ثانويات مدينة باتنة بتسهيل المهمة للباحث لإجراء الدراسة الميدانية
9	إشهاد من السيد مدير ثانوية الشهيد مصطفى بن بولعيد
10	إشهاد من السيد مدير ثانوية الشهيد عباس لغرور
11	إشهاد من السيد مدير ثانوية الشهيد علي النمر
12	إشهاد من السيد مدير ثانوية الشهيد حشاشنة قدور
13	إشهاد من السيد مدير ثانوية الإخوة عباس
14	إشهاد من السيد مدير ثانوية وادي الشعبة
15	إشهاد من السيد مدير ثانوية أولاد بشينة

هدفَ هذا البحث إلى الكشف عن وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية تبعا لمتغيرات (الجنس، الشعبة الدراسية، المستوى الثقافي للأسرة، عدد المتمدرسين في الصف)، حيث تكونت عينة البحث من مراهقين متمدرسين في السنة الثانية والثالثة ثانوي في بعض ثانويات مدينة **باتنة** للسنة الدراسية 2017/2016، والبالغ عددهم (347) متمدرس ومتمدرسة، منهم (149) ذكور و(198) إناث، واعتمد الباحث على المنهج السببي المقارن. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس، واستخدم أيضا مقياس المستوى الثقافي للأسرة من إعداد (الهوازنة، معمر نواف، 2000)، وقد تم تحليل البيانات المجمعة باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية واختبار ت (T-test) لمعرفة الفروق بين مجموعتين، واستخدام تحليل التباين ثنائي الإتجاه (Tow Way Anova) للكشف عن الفروق بين أكثر من مجموعتين، إلى جانب الإستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

1/ بلغ المتوسط الحسابي للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي (3.13)، بفارق طفيف عن المتوسط الحسابي للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي المقدرة ب (3.05)، وكلا المتوسطين جاء ضمن مستوى الصورة الذهنية المتوسطة.

1/2- توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

2/2- توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

3/2- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين (ذكور) للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

4/2- توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

1/3- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

2/3- لا توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من الشعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

1/4- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

2/4- لا توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

1/5- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

2/5- توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

الكلمات المفتاحية:

الصورة الذهنية المدركة، المدرسة، المراهق المتمدرس، العنف المدرسي.

Research Summary:

The aim of this research was to detect differences between school violence practitioners and non-school violence participants in the mental image of the school according to the variables (Gender, school division, cultural level of family, number of students in section), Where the sample of the research was composed of adolescents in the second and third secondary years in some secondary schools in the city of Batna for the academic year 2016/2017, And their total number was (347) students, Among them (149) males and (198) females, The researcher adopted the comparative causal method, To achieve the objectives of the research, the researcher built a questionnaire for the mental image about the secondary school according to school in the adolescent student, And also used the scale of the cultural level of the family (Al-Hawazna, Muammar Nawaf, 2000), The collected data were analyzed by using arithmetical averages, standard deviations and (T-test) to determine differences between two groups, And the use of two-way contrast analysis (Two Way Anova) To detect differences between more than two groups, in addition to the use of the programme of statistical social sciences (SPSS).

The search yielded the following results:

1/ The calculated arithmetic average of the mental image of the school secondary among adolescents who were not practicing school violence (3.13), A slight difference from the arithmetic average of the mental image of the school secondary in the adolescents who practice school violence estimated at (3.05), Both averages were within the intermediate mental image.

2/1- There are differences between adolescents (male) and schoolgirls who practice school violence in the mental image of high school.

2/2- There are differences between adolescents (male) and adolescent (female) who are not practicing school violence in the mental picture of high school.

2/3- There are differences between adolescents who practice school violence and non-practicing adolescents (males) in the mental image of high school.

2/4- There are differences between adolescent girls who practice school violence and adolescent girls who do not practice in the mental image of high school.

3/1- There are no differences between the adolescent students who practice school violence (males) and the non-practicing adolescents in the four study streams (science, literature, administration, economics, mathematics) in the mental image of the secondary school.

3/2- There are no differences between adolescent girls who practice school violence, and non-practicing adolescent girls from the four disciplines (science, literature, administration, economy, mathematics) in the mental image of high school.

4/1- There are no differences between adolescents who practice school violence (males) and non-practicing adolescents (males) of the family's cultural level (low, medium, high) in the perceived mental image of high school.

4/2- There are no differences between adolescent girls who practice school violence and non- practicing adolescent (females) from the cultural level of the family (low, medium, high) in the mental image of high school.

5/1- There are differences between males adolescents who practice school violence and non-practicing adolescents with a high school enrollment (small, medium, large) in the mental image perceived about high school.

5/2- There are differences between adolescent girls who practice school violence and non-practicing adolescent females numbers among school students in the classroom (small, medium, large) in the mental image perceived about high school.

Key words: Mental image - school - adolescent school - school violence.

مقدمة

يحتل موضوع الصورة الذهنية اليوم مكانة مهمة في علم النفس في دراسة الشخصية وفي المجالات التطبيقية الأخرى كالصحة النفسية، وفي تخصصات علمية كالعلاقات العامة والإعلام، حيث تؤدي الصورة الذهنية دورا مهما في مختلف المواقف الإجتماعية التي يتعامل فيها الفرد مع الآخرين، إذ يرى الباحثون أن للصورة الذهنية تأثير على السلوك وذلك لارتباطها بطبيعة الإتجاه، كما تؤكد الأدبيات النظرية أن لكل من الصورة الذهنية والإتجاه مكونات واحدة (المعرفية، والإنفعالية، والسلوكية)، وأن الصورة الذهنية المدركة عن موضوع ما، هي التي تحدد النية أو الإستعداد للسلوك على نحوٍ معين. (بركات، 2017: 98)

وتتصف الصورة الذهنية بأنها مكتسبة، حيث يكتسب الفرد صورا معينة عن الأشخاص وعن كل الموجودات عموما في سياق الخبرات التي يمر بها، وكذلك من خلال التنشئة الاجتماعية، وبناء على ذلك فإن الصورة الذهنية قابلة للتغيير والتعديل ليس فقط بسبب استمرارية وتنوع الخبرات التي يمر بها الشخص، ولكن أيضا بسبب المعاني التي يضيفها الفرد على ما يدركه من خلال إعادة تقييمه للأشخاص والمواقف والأحداث، وهذه الخاصية تجعل الصورة الذهنية قابلة للتطور والنمو الذاتي. (عجوة، 2003)

كما تتسم الصورة الذهنية بتخطيها لحدود الزمان والمكان، فالفرد لا يقف في تكوينه للصورة الذهنية عند حدود معينة بل يتخطاها ليُكوّن صورا عن بلده الذي يعيش فيه ثم صورا للعالم ككل. أمّا على مستوى الزمان فالإنسان يُكوّن صورا ذهنية عن الماضي، كما يكوّن صورا ذهنية عن الحاضر، إضافة إلى المستقبل، وبذلك يتضح أن الإنسان يكوّن صورا ذهنية عن الأزمنة والأماكن المختلفة، وفقا لمعارفه ومدركاته ومشاهداته إضافة إلى قدرته على التخيل والاستنتاج. (الحوري، وآخرون، 2009)

وتؤدي الصورة الذهنية المدركة كما يؤكد (تيسر، Tesser, 1993) دورا مفتاحيا في معرفة وإدراك سلوك الفرد، حيث يرى أن الفرد في المجتمع يتعامل مع الواقع الإجتماعي، ويقترب منه ويتعرف عليه ويسلك فيه، من خلال الصورة التي أدخلتها قوى عوامل ومصادر عديدة ومتنوعة بترسيخها في ذهنه خلال مدة زمنية، وعبر عملية معقدة من التنشئة الإجتماعية، ويلخص (لحمر، 2011) هذه القوى والمصادر في العوامل الشخصية المتعلقة بالسن والنوع والمستوى الإجتماعي والإقتصادي ومستوى

الـذكاء، والعوامـل الإجتماعيـة المتمثلـة فـي مؤسسـات التنشـئة الإجتماعيـة كالأسـرة والمدرسـة والأفـراد ووسائل الإعلام وطبيعة الأحداث. (لحمر، 2011: 89)

ومنه نعتقد أن الإقبال على ممارسة سلوك العنف المدرسي يتأثر بالصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؛ متمثلة في طبيعة المقررات الدراسية ومدى ملاءمتها لطبيعة المتمدرسين ومدى مخاطبتها لاحتياجاتهم، ومتمثلة أيضا في الصورة الذهنية المدركة عن أهم رموز المدرسة الثانوية ألا وهي الأستاذ وكل ما يتعلق به من نمط الشخصية، والكفاءة العلمية، وطبيعة علاقته بالمتمدرسين، ومدى صدقه وإخلاصه في ممارسته التعليمية ككل.

وعليه فإن مصطلح الصورة الذهنية يستخدم للتعبير عما يحمله الفرد من جوانب عقلية تؤثر في سلوكه، وتشمل هذه الجوانب ما يختزنه الفرد من معلومات وأفكار ومعانٍ وانطباعات عن موجودات معينة، سواء أكانت تلك الموجودات تتعلق بذاته كشخص، أو كانت تتعلق بالوسط المحيط به من أشخاص وتنظيمات وأفكار وأشياء.

في نفس السياق العلمي، ولأن البحث في الصورة الذهنية سيقودنا إلى طرح العنف على اعتباره محورا بحثيا هاما جدا، فإن الكثير من الأبحاث أكدت على أن العنف يعتبر مشكلة من المشكلات القديمة التي ارتبطت بوجود الإنسان، وأنه إذا كان قد ارتبط بوجود الأفراد أو الجماعات المتصارعة، فإنه في المرحلة الآنية أصبح أكثر انتشارا في مؤسسات ذات أهمية في المجتمع، فالمشكلة ليست في وجود العنف بقدر ما تكمن في اتساع مساحة ممارساته وتنوع أشكاله ومظاهره في كافة المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان وبخاصة مرحلة المراهقة.

إن العنف ظاهرة عالمية منتشرة في كل المجتمعات، أي أنها ليست خاصة بالمجتمع الجزائري، كما أنها ظاهرة معقدة؛ وهذا التعقيد يفرض على الباحثين دراستها من مختلف الجوانب مع أخذ الكثير من الحذر المعرفي، كما أنه يتخذ أشكالا مختلفة أبرزها العنف الرمزي والعنف اللفظي والعنف المادي والعنف الجنسي. ولعل انتشاره ارتبط بشكل أساسي بطبيعة المرحلة التي يعيشها الإنسان في هذا العصر الذي يتسم بهيمنة كبيرة للتكنولوجيات الحديثة والتطور السريع وفي ظل الأنظمة الراهنة، وبالتالي تزايد حاجات الفرد باستمرار وتراجع فرص الإشباع التي تؤدي بدورها للإحباط مما قد ينعكس سلبا على استجابات الأفراد لمختلف المواقف الإجتماعية التي قد تأخذ صورا عنيفة. فمظاهر العنف في كل مكان، عنف أسري، عنف في الملاعب، عنف في الطرقات، وعنف مدرسي...

لقد أبدت منظمة الصحة العالمية قلقها من خطورة هذا الأخير أي العنف الممارس في الوسط المدرسي من طرف المتمدرسين سيما المراهقين منهم؛ وآثاره الوخيمة في المجتمع على المدى القريب بانعكاسه المباشر على تدني المستوى الدراسي والرسوب والفشل المدرسي..، وعلى المدى البعيد باعتبار أن الهدر والتسرب المدرسي منبع من منابع العنف والجريمة في المجتمع في حال عدم احتواء المتسربين وتوجيههم تربويا ومهنيا. مما جعل المنظمة الأممية تصنف العنف من أولويات الصحة العمومية، أي ذا أولوية كبيرة ضمن برامج الصحة العالمية.

فقد أظهرت نتائج دراسة قامت بها الجمعية الأمريكية لعلم النفس سنة (2001) في الولايات المتحدة الأمريكية أن الأساتذة يعانون من سلوكيات العنف والقسوة، حيث قدمت إحصائية تؤكد فيها أن أكثر من (ثلاثة ملايين) حالة عنف تحدث في حرم الجامعات والمدارس في السنة الواحدة أي ما يعادل (16 ألف) حالة عنف في اليوم الواحد، أي حدوث حالة عنف كل (6 ثواني).

(American Psychological Association, 2001)

أما بالنسبة للجزائر فتشير الإحصائيات إلى أن سنة (2011) سجلت حسب ما كشف عنه المجلس الوطني للثانويات (CNL) عن أرقام مخيفة حول تنامي العنف بالمؤسسات التربوية، جعلت الجزائر تتصدر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظاهرة، باعتبار أن "60%" من المتمدرسين قاموا بسلوكيات عدوانية اتجاه ما يقارب (5 آلاف) أستاذ. منها (200) حالة صدرت عن متمدرسين بالصف الابتدائي، مع تسجيل (20) ألف حالة عنف بين المتمدرسين من مجمل (8) ملايين متمدرس.

ويشير (لعبيدي، 2012) أن العنف المدرسي قد اشتد وازداد حدة، وتنوعت أشكاله خلال العقدين الأخيرين وأنه ليس ظاهرة اجتماعية جديدة، وأن القائمين على قطاع التربية والتعليم حاولوا باستمرار التكتم عليه حفاظا على صورة المدرسة لدى الرأي العام. وابتداء من سنة (2007) بدأت الوزارة الوصية تخرج عن صمتها تحت ضغط حجم التقارير اليومية التي تصلها عن المؤسسات التعليمية من ربوع الوطن.

كما تشير الأدبيات النظرية إلى جملة من العوامل الإجتماعية والمصادر المتنوعة التي نرى أنها تساهم في رسم صورة ذهنية سلبية عن المدرسة لدى المتمدرسين المراهقين، سيما في العقدين الأخيرين

نذكر منها استقالة الآباء عن دورهم في متابعة سلوكيات أبنائهم وغياب التكامل والتنسيق بين الأسرة والمدرسة في الإحاطة بالمتمدرس المراهق، المجتمع وما يحمل من تفاوت في المستوى الإجتماعي-الثقافي والشعور بالظلم، المدرسة بما فيها من هياكل وإدارة وأساتذة ونظام ومناهج تعليمية بعناصرها، التناقض بين الدروس المقدمة وبين الواقع المعاش، طبيعة المباني (المدارس) المنشأة وفق نموذج بنمط موحد شبيه بالسجن أو الثكنة العسكرية حيث الساحات فيها ضيقة ومحدودة وغير مهيأة شبه خالية من المساحات الخضراء وأماكن الترفيه والرياضة، فتح باب الثانويات أمام كل المتمدرسين حتى لغير الناجحين (النجاح للجميع)، هذا بالإضافة إلى تعدد مصادر الثقافة التي تعمل بشكل تلقائي في المجتمع كوسائل الإعلام وشبكات التواصل الإجتماعي والأندية والجمعيات الرياضية والثقافية التي أصبحت تمتلك فعالية أكبر في التنشئة الاجتماعية...

هذه العوامل مجتمعة يمكن أن تساهم في تراجع صورة المدرسة في تصورات المتمدرسين التربوية والعلمية، ففي زمن كانت فيه المعلومات محدودة، كان الأستاذ يمثل بالنسبة إلى المتمدرسين ولأسرهم رسولاً يفتح أمامهم أبواب المعرفة؛ أما اليوم لم يعد لهذا الأستاذ الدور نفسه، ولم يعد من الممكن أن ينظر إليه كمصدر وحيد للمعرفة.

إن هذا الدور المتناقص للمدرسة ورموزها جعل المتمدرس أكثر اعتماداً على المؤسسات الأخرى في توجيه سلوكه من خلال نماذجها ومبادئها، حيث حدث شرخ في علاقة المتمدرس بالأستاذ، وبين المتمدرس والأسرة، وبين الأستاذ والأسرة، وفي الكيان التربوي والتعليمي بأكمله، وقد تدعمت هذه التغييرات في السنوات الأخيرة من خلال ظهور المعلوماتية، التي غيّرت بشكل كبير العلاقة القائمة بين المتمدرس والفضاء المدرسي، وأدت إلى ظهور بيئة تواصلية جديدة في المدرسة، بيئة تحاول أن تنشئ الأفراد انطلاقاً من قيم ومعايير تربوية كونية. وتظهر هذه الثقافة المدرسية الجديدة لدى المتمدرسين من خلال كثرة الغيابات، وممارسة مختلف أشكال الاستهتار بالقوانين والقيم المدرسية التي تؤسس للقواعد الأخلاقية في المجتمع، وأهمها تزايد ظاهرة العنف المادي واللفظي ضد هيأة التدريس في السنوات الأخيرة.

ومنه جاء البحث الحالي ليحاول الكشف عن طبيعة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس الممارس للعنف المدرسي وغير الممارس له باعتبارها المحدد للنية أو الإستعداد للسلوك على نحوٍ معيّن كما أشار إلى ذلك (بركات، 2017).

واستجابة لمتطلبات الموضوع تم تقسيم البحث إلى ستة فصول وهي على النحو التالي:

- **الفصل الأول (الإطار العام للبحث):** وتم التطرق فيه لتحديد مشكلة البحث، والكشف عن أهدافه وتبيان أهميته، وتوضيح حدود البحث الزمانية والمكانية والموضوعية، ثم التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، وعرض الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث بصفة كلية أو جزئية لتوظيفها في تحليل نتائج البحث، ثم صياغة الفرضيات التي عمل الباحث على التأكد منها.

أما الجانب النظري والمتمثل في الإطار النظري للبحث وتضمن ثلاث فصول:

- **الفصل الثاني:** خُصّص لمتغير الصورة الذهنية المدركة، مبتدءا بتمهيد ثم تحديد التعريف لغة واصطلاحا بالتفصيل مدعما ذلك بجملة من تعاريف لعلماء وباحثين باختلاف مشاربهم واختصاصاتهم ومن زوايا مختلفة، ثم يسلط الباحث الضوء على تاريخ ظهور دراسة موضوع الصورة الذهنية المدركة، فيعرّج على معرفة طبيعتها وخصائصها، ثم أنواع الصورة الذهنية ووظائفها، ثم ينتقل مباشرة لعوامل تكوينها وأهمية دراستها. بعد ذلك يقدم الباحث نظرية الصورة الذهنية ومكوناتها، وفي الأخير يعرض آليات تصحيح الصور الذهنية السلبية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس.
- **الفصل الثالث:** نعرض من خلال هذا الفصل تعريفا شاملا لمرحلة المراهقة، ثم نبيّن سماتها وأنماطها، ثم نوضح مراحلها وحاجاتها، بعد ذلك نقدم أهم النظريات التي فسرت مرحلة المراهقة، ثم نسلط الضوء على أهم العوامل المؤثرة في متمدرس المرحلة الثانوية، ثم نحاول التعرف على المشكلات السلوكية التي تظهر في هذه المرحلة، وكذلك تم التعرض لعلاقة المراهق بالأستاذ، وفي الختام يقدم الباحث بعض الأفكار حول المراهق والبرامج والمقررات الدراسية لما لها من أهمية، ليصل بعد ذلك إلى خلاصة الفصل.
- **الفصل الرابع:** في هذا الفصل تم تسليط الضوء على موضوع العنف المدرسي مبتدءا بتحديد مفهوم شامل للعنف لغة واصطلاحا من مختلف الزوايا، ثم عرض مختلف أنواع وأشكال العنف من خلال التصنيفات المختلفة التي تناولت الموضوع، وبعد ذلك تقديم وجهات نظر النظريات التي فسرت الظاهرة بمختلف مشاربها، ثم تقديم تعريف للعنف المدرسي مع تبيان العوامل المؤدية للعنف المدرسي بالتفصيل، ثم عرض مختلف الأنواع والأشكال عبر أشهر التصنيفات التي قسّمت العنف المدرسي وتبيان الآثار المترتبة على سلوك العنف المدرسي، لننتهي إلى تقديم سُبل الحد من ظاهرة العنف المدرسي وخلاصة الفصل.

الجانب التطبيقي: وهو الإطار الميداني للبحث وتضمن فصلين:

- **الفصل الخامس (إجراءات الدراسة الميدانية):** نحاول من خلال هذا الفصل تقديم الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذا البحث، من ناحية المنهج المستخدم، ومجتمع البحث، والعينة التي تم التطبيق عليها، والأدوات المستخدمة في البحث قصد جمع البيانات والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليلها، لاختبار صدق وثبات الأدوات، والتوصل إلى النتائج النهائية للبحث.

- **الفصل السادس (عرض، مناقشة وتفسير النتائج):** ويتضمن هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها في هذا البحث، وذلك بعد التحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لكل منها، كما قام الباحث بتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

1/ مشكلة البحث:

رغم التقدم الذي أحرزه التعليم في ظل تكنولوجيات الإعلام والإتصال لا تزال المدرسة أهم مؤسسة إجتماعية على الإطلاق لأهمية الدور التربوي التعليمي الذي يؤديه فاعلوها والذي يظل أساسيا.

فالمدرسة هي إحدى وسائط التنشئة الاجتماعية والتي أوكل إليها المجتمع مسئولية تحويل أهدافه وفق فلسفة تربوية متفق عليها إلى عادات سلوكية تؤمّن النمو المتكامل والسليم للمتمدرسين إلي جانب عمليات التوافق والتكيف والإعداد للمستقبل، ومن خلال المدرسة يتشكل أيضا وعي الإنسان الاجتماعي والسياسي، ويكتسب المتمدرس المهارات والقدرات لمزاولة نشاطه المستقبلي؛ بل وأكثر من ذلك يتشكل من خلال التعليم أبرز ملامح المجتمع وتتحد مكانته في السُّلم الحضاري. وتسعى المدرسة جاهدة لتحقيق ذلك من خلال وسائل تربوية قائمة على أسس معرفية ونفسية.

ولقد برزت في الآونة الأخيرة الكثير من الممارسات اللّاتربوية وصلت إلى حد العنف بأشكال ومظاهر مختلفة أُدرجت تحت مسمى العنف المدرسي وهو ليس وليد الساعة طبعاً، لكن حِدّته ارتفعت وأصبحت بادية للعيان، فقد باتت الأوضاع الأمنية بمؤسساتنا التعليمية تدعو إلى القلق، وهي ظاهرة تكاد تمس أغلب هذه المؤسسات؛ لأنها مرتبطة في نظر العديد من الباحثين بعدة عوامل نذكر منها النفسية والإجتماعية والتربوية.

وفي بحثنا هذا نرى أن هذه العوامل مجتمعة هي التي تشكل الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس، والتي بدورها تحدد السلوك فيما بعد اتجاه المدرسة الثانوية ورموزها.

فقد تزايد الإهتمام بموضوع الصورة الذهنية المدركة وأهميتها ضمن أدبيات علم النفس نظرا للقيمة الفعالة التي تؤديها في اتخاذ القرار، وتكوين الآراء والانطباعات الذاتية، وتشكيل سلوك الأفراد، والتأثير في تصرفاتهم اتجاه المواضيع المختلفة. وقد ظهر مفهوم الصورة الذهنية كمصطلح متعارف عليه في أوائل القرن العشرين أطلقه "**والتر ليبمان**" (Walter Lippmann)، ويصلح أساساً لتفسير الكثير من عمليات التأثير التي تعمل بها وسائل الإعلام وتستهدف بشكل رئيسي ذهن الإنسان. (الشيخ، 2009).

ولعل أهمية طرح الصورة الذهنية المدركة تبرز أساسا في علاقتها مع المدرسة لدرجة إمكانية اعتبارها إحدى أهم الأسباب المولدة للعنف المدرسي نظرا لقوة تأثيرها في الممارسات والأفعال الفردية؛

حيث بيّن تقرير صادر عن أكاديمية ليون حول "المناخ في المؤسسات التعليمية" تم التركيز فيه على الأسباب الداخلية المؤدية للعنف المدرسي؛ على أن هناك أربع متغيرات مرتبطة بشكل كبير بالمناخ المدرسي مرتبة كما يلي: الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة؛ التنظيم الداخلي؛ تسيير العقوبات؛ الإجراءات البيداغوجية والتربوية. (بن دريدي، 2009: 28،27)

فالصورة الذهنية هي تلك الأفكار التي تتكون في عقول ووجدان الأفراد اتجاه قضية أو شخص أو مؤسسة، وهي تتبادر إلى الأذهان عند ذكر اسمها لتعطي مفهومًا معيّنًا عنها قد يكون حسناً أو سيئًا، وتتكوّن هذه الصورة مما يستبطنه ويتشربه الفرد من طبيعة التنشئة ووسائل الإعلام، وما يكتسبه من معلومات ومعارف وخبرات حول القضايا أو الأفكار أو المنظمات أو الأفراد. (العمري، 2016)

وعن دلالة الصورة الذهنية للسلوك بيّنت دراسة **لابيديس** (Lapudis, 2008) أن طبيعة الإتجاهات سواء أكانت مؤيدة أو محايدة أو رافضة ترتبط بطبيعة الصورة الذهنية والإتجاه. وفي الإطار نفسه تشير إحدى الدراسات أن الصورة الذهنية عن الموضوع هي التي تحدد النية أو الإستعداد للسلوك على نحوٍ معين.

في نفس السياق المعرفي تبلورت خلال السنوات الماضية وتعززت صورة ذهنية لدى الرأي العام مؤداها أن النجاح في الحياة لم تعد بوابته المدرسة فقط، حيث لم تعد هذه الأخيرة تحقق المستقبل ولم تعد الشهادة التي تمنحها تضمن الشغل، فعامل فقدان الثقة في المدرسة ومخرجاتها نراه في غاية الأهمية في تشكيل صورة سلبية نحوها ومن ثم فك الإرتباط العاطفي معها، ثم ما يترتب عن ذلك من سلوكيات سلبية، إذ تشير الدراسات إلى أن أول خطوات السير نحو السلوك العنيف هي فك الإرتباط العاطفي بالآخر كما أشار إلى ذلك (حجازي، 2011) حسب موقف النظرية الظواهرية "... حيث تنهار المحبة والألفة أو التعاطف، هذا على المستوى الفردي، كما تنهار روابط المواطنة أو المشاركة في المصير، لتحل محل تلك الروابط مشاعر الغربة والعداء والإضطهاد".

ويشير (بركات، 2017) بأن هناك اتفاق في ميدان علم النفس بأن الصورة الذهنية تؤدي دورا مهما في تحديد السلوك الإجتماعي للفرد في الكثير من مواقف الحياة المختلفة ويمكن ملاحظة هذا السلوك والتنبؤ به في المواقف الإجتماعية، وهي (الصورة) تعكس في الواقع عملية التنشئة الإجتماعية

وأساليب التعامل الوالدي (بركات، 2017: 99)، وتأسيسا على ذلك وجد الباحثان (الصمادي، ومعابرة، 2006) أن المراهقين الذين ينحدرون من أسر مهتمة ومعاملتها سوية مقارنة بغيرهم ممن لا يجدون هذه الأساليب التربوية السوية نجدهم أكثر ثقةً في النفس وجدّية، ومن ثم صورة إيجابية عن المدرسة. (الصمادي، ومعابرة، 2006: 176)

كما تشير الدراسات أيضا بأن طبيعة معاملة الأساتذة وسلوكهم اتجاه المتمدرسين تحدد المناخ الإجتماعي في الصف والمدرسة وهذا ما يؤكده (الدجيلي، 2007) حيث يرى أن معاملة الأستاذ للمتمدرسين المراهقين على وجه الخصوص إن كانت تسلطية أو ديمقراطية تُرسّخ صورة معينة لديهم عن الأستاذ والمدرسة والحياة العملية المستقبلية.

ويحدد فورتين، وبلونت (Fortin, &Plante : 2011) أهم العوامل التي تؤثر سلبا في العلاقة بين الأستاذ والمتمدرس ومن ثم على السلوك وهي استخدام الممارسات القسرية من طرف الأستاذ وإذلال المتمدرسين وفك الإرتباط وعدم الإهتمام بهم. (Fortin, & Plante, 2011 : 4)

فالأستاذ المتسلط مثلا يستخدم العقاب كالضرب لتحقير وإهانة المتمدرسين في ممارسته حيث يرسّخ صورة سلبية عنه لدى المتمدرسين، أما الديمقراطي فيستخدم أسلوب الحوار والمناقشة والمعاملة العادلة فيغرس هذا الأسلوب التربوي في الناشئة ويساهم في ترسيخ صورة إيجابية عن المدرسة.

كما قام (منصور، 2000) بدراسة أكد من خلالها على أن استخدام الأستاذ للأساليب غير التربوية والتسلطية في ممارستهم يؤدي إلى خوف وقلق المتمدرس وتشويه صورة المدرسة لديه، كما تُضعف ثقته بنفسه؛ وكل هذا ينعكس سلبا على تحصيله الدراسي، ووجد في دراسته أن 19 % من المتأخرين دراسيا يعانون من الميل إلى الإنطواء، و26% يمارسون العنف المادي بحيث يقومون بتخريب ممتلكات المؤسسة، و30% يعانون من الشعور بالنقص، و80% من شاردي الذهن. (الزغبي، 2002: 222).

في المقابل، تؤكد البحوث أن المناخ المدرسي كلما كان ملائما ويُراعي حاجات المتمدرس والطبيعة النمائية لكل مرحلة سيما مرحلة المراهقة كانت مخرجات العملية التعليمية أحسن، ففي دراسة أجراها سيلينز وهارفي (Sillins & Harvey, 2000) أظهرت أن نتائج النظام التعليمي الناجح هو

وليد الصورة الإيجابية لدى المتمدرسين نحو المدرسة والمناهج التعليمية الأكاديمية ومفهوم الذات، وأن المتمدرسين الذين يحملون صورة إيجابية يحصدون إنجازات متواصلة ويتحسن أدائهم المدرسي.

في هذا الإطار، نعتقد أن خطورة انتشار ظاهرة العنف المدرسي تستدعي البحث في أبعادها وبالتالي أسباب ممارستها من طرف المراهقين المتمدرسين لذا جاءت هذه المحاولة البحثية حول الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس نظرا لما تحمله من تأثير بارز وقوي على سلوكياته، وبالتالي إفرازاتها المباشرة للعنف المدرسي الذي يظل من أكثر الظواهر التربوية السلبية انتشارا في المدرسة الجزائرية.. وقد تمحورت مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

أولا/ ما درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له.؟

ثانيا/ هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقين والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقين والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين (ذكور) للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

ثالثا/ هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من الشّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من الشعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من الشُّعب الدراسية الأربعة(علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

رابعا/ هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

خامسا/ هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

*هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسين من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

2/ أهمية البحث:

في ضوء مشكلة البحث والتساؤلات التي يطرحها نعتقد أن البحث الحالي يكتسي أهميته على مستويين، المستوى النظري والمستوى التطبيقي:

1/2- من الناحية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للبحث الحالي من حيث:

* تناول ظاهرة أرّقت المجتمع الجزائري وأخذت في الإنتشار وباتت تسجل خسائر بشرية وسط المتمدرسين المراهقين، ما يستدعي تحليل الظاهرة من جميع جوانبها، لاسيّما ما تعلق بالصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية والعمل على تكاتف جهود كل الفاعلين في العملية التربوية من أجل تصحيحها.

* يستمد البحث أهميته من موضوعه، فطبيعة المرحلة النمائية التي يتناولها البحث والمتمثلة في مرحلة المراهقة، تعتبر مرحلة حاسمة في حياة الإنسان، وبخاصة المراهق المتمدرس، وتظل انعكاساتها خطيرة لاسيما من حيث تكوين الشخصية في المستقبل.

* تتجلى أهمية البحث أيضا في كونه يسلط الضوء على ظاهرة العنف المدرسي التي باتت تعرقل جهود المؤسسات التعليمية في تنفيذ مهمة تنشئة وتكوين النشء على المحبة والتعاون وبناء مستقبل زاهر.

لهذا تؤكد بعض الدراسات على أهمية تعزيز عوامل الصحة النفسية والإجتماعية وذلك بتكوين صورة إيجابية لدى الأبناء اتجاه كل ما هو مفيد ولصالح المجتمع، بدل التركيز فيما بعد على بذل الجهد والوقت وصرف الأموال في دراسة وعلاج الإضطرابات النفسية والآفات الإجتماعية والتربوية التي تترتب عن عدم الإهتمام وإهمال هذه الفئة، من أجل الوصول بالفرد إلى أرقى القيم والتربية والكفاءة ليكون فردا صالحا لنفسه ولمجتمعه.

2/2- من الناحية التطبيقية:

* يدعم هذا البحث منطلقا ذاتيا معرفيا مفاده أن لطبيعة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس تأثير في ممارسة العنف المدرسي.

* محاولة وضع أرضية صلبة لبناء استبيان خاص بالصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس.

* كما يستمد البحث أهميته من غايته في كونه موضوع تنبؤي، حيث بإمكاننا التنبؤ باتجاه المراهق المتمدرس نحو ممارسة العنف المدرسي من خلال معرفتنا لطبيعة الصورة الذهنية المكوَّنة عن المدرسة الثانوية.

* الوصول إلى نتائج وتوصيات تساهم في تقصي أنماط العنف المدرسي وأسبابه والعوامل المؤدية إليه وخاصة طبيعة الصورة الذهنية المدركة، والخروج بحلول لمحاولة الحد من الظاهرة أو القضاء عليها، وبالتالي إفادة المسئولين والمهتمين بهذا الأمر.

3/ أهداف البحث:

تنطلق البحوث والدراسات التربوية والنفسية كغيرها من الدراسات في المجالات الأخرى من منهجية معينة تنظم وتضبط حدود البحث وذلك من أجل الوصول إلى الهدف الذي تصبو إليه، وهذا البحث له أهداف نظرية وأخرى تطبيقية تتمثل في:

1/3- الأهداف النظرية:

* محاولة إثراء المعرفة وزيادة الرصيد النظري حول ظاهرة العنف المدرسي، ومدى تأثره بالصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس.

* تثمين دور الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس، وحث شركاء العملية التربوية على ضرورة الإهتمام بها؛ وخاصة دور الأسرة في تحسين وغرس أفكار إيجابية اتجاه العلم وحب المدرسة في نفوس الأبناء لِما لها أهمية كبرى في تحديد طبيعتها مستقبلا.

* محاولة تسليط الضوء على الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس، بالتطرق إلى الرؤى النظرية القائمة حولها والاستفادة منها لفهم الموضوع.

2/3- الأهداف التطبيقية:

* التعرف إلى درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى أفراد عينة البحث.

* التأكد من وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) وغير الممارسين له (ذكور/إناث) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* التأكد من وجود فروق بين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) وغير الممارسين له (ذكور/إناث) من الشعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* التأكد من وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) وغير الممارسين له (ذكور/إناث) من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* التأكد من وجود فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) وغير الممارسين له (ذكور/إناث) من ذوي أعداد المتمدرسين المختلفة في القسم (كبيرة، متوسطة، صغيرة) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

4/ حدود البحث:

1/4- الحدود الزمانية: من أكتوبر 2014 إلى ديسمبر 2017.

2/4- الحدود المكانية: بعض ثانويات مدينة باتنة (ثانويات: بن بولعيد مصطفى، عباس لغرور، علي النمر، أولاد بشينة، الإخوة عباس، حشاشنة قدور، وادي الشعبة)

3/4- الحدود البشرية: قدّرت بنسبة (8.52%) من مجتمع البحث المقدّر ب(4068) متمدرس ومتمدرسة.

4/4- الحدود المنهجية:

تتحدد نتائج هذا البحث بدقة إجابات أفراد العينة عن أبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، التي حُدّدت لخدمة أغراض البحث وهي: قيمة الدراسة لدى المتمدرس، العلاقة بين المتمدرس والأستاذ، وبُعد كفاءة الأستاذ، وشخصية الأستاذ، ومحتوى المقرر الدراسي، والعدالة في التقييم. كما تتحدد نتائج البحث بدلالات الأداة المُعدة لهذا البحث، من حيث صدقها وثباتها والإجراءات التي استخدمت فيها.

5/4- الحدود الموضوعية:

لقد تم تناول موضوع العنف المدرسي في أكثر من اختصاص؛ كعلم النفس التربوي وعلم النفس الإجتماعي وعلم الإجرام وعلم الإجتماع...، كما يتقاطع هذا المتغير مع عدد من المفاهيم كالسلوك العدواني والمخالفة السلوكية والمشكلة السلوكية...، كما أن كل علم أو فرع من الفروع سلّط الضوء وعالج الموضوع من زاوية معينة من زوايا هذه الظاهرة التي أرّقت المجتمعات، لذا نعتقد أنه من المهم بما كان التحديد الدقيق لما يُراد من متغيرات البحث.

4/5-1- العنف المدرسي:

إن المقصود من العنف المدرسي في بحثنا هذا هو: "تلك السلوكيات العنيفة التي ثبت ومارسها المراهقون المتمدرسون في المدارس الثانوية فعلا لمدة من الزمن ولعدة مرات (على الأقل 6 أشهر) وأكدتها الهيئة الإدارية وهيئة التدريس لهذه المؤسسات التعليمية".

4/5-2- الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية: المقصود في بحثنا هذا بالصورة الذهنية المدركة هي ما أشار إليه (الصفار، 2006) بأنها:

"التصورات والانطباعات والأحكام التقييمية التي تكوّن البناء الإيديولوجي لدى الفرد بشكل سلبي أو إيجابي سواء بُنيت على أحكام مسبقة أو معلومات جديدة اتجاه فرد أو جماعة أو مؤسسة نتيجة المعلومات والخبرات المباشرة وغير المباشرة بعد التنقية والغربلة الفكرية لها فتكوّن تمثلات تُصدر أحكاما ويصعب تغييرها بسهولة". (الصفار، 2006: 127)

كما تجدر الإشارة هنا إلى أن عملية تكوين الصورة الذهنية هي عملية ذهنية ذاتية وغير موضوعية، وبها قدر كبير من عدم الحياد، بمعنى أن الصورة الذهنية هي التفسير المفترض للحقيقة، أي ما يعتقده الفرد أنها حقيقة. كما أن الصورة الذهنية ليست دائما تبسيط للواقع، فقد تكون أحيانا تعقيدا مصطنعا. (الشلقاني، 2000).

5/ <u>التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث</u>:

1/5- الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة:

هي الدرجة المتحصل عليها في استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس، والتي تتراوح بين (55 – 275) درجة.

2/5- العنف المدرسي:

هو السلوكيات العنيفة التي مارسها المراهق المتمدرس فعلا في المدرسة الثانوية، وأكدها الطاقم الإداري وهيئة التدريس، وهي مبيّنة في الملحق رقم (1).

3/5- المراهق المتمدرس: هو ذلك المتمدرس الذي يزاول دراسته في المدرسة الثانوية في الصف الثاني والثالث بمدينة باتنة خلال السنة الدراسية 2016- 2017.

6/ الدراسات السابقة:

تشكل الدراسات السابقة دعامة من دعائم المنهجية العلمية، وعنصرا هاما ورئيسا من عناصر البحث العلمي، حيث تساعد الباحث على الإستفادة من التراكمية المعرفية، وتمكنه من الاطلاع على ما تمّ إنجازه من دراسات لمتغيرات أساسية مشتركة، وبالتالي ما تَمكّن الباحثون من إنتاجه معرفيا وواقعيا مما يساعد في فهم وتحليل مشكلة البحث وتحديدها منهجيا، إذ تساهم في إلغاء الكثير من الغموض والتكرار، ولعل الأهمية العلمية أيضا تبرز من حيث الإجراءات والمعالجة الإحصائية المناسبة على اعتبارها نموذجا علميا معرفيا وامتدادا في الوقت ذاته لما تم تقديمه.

فهي إذًا الإطار المرجعي المعرفي الذي يعتمد عليه الباحث في مناقشة وتفسير نتائجه وربطها بما سبق الوصول إليه، مما يكسب بحثه أهمية علمية لاسيما حين يقدّم إضافة علمية توصّل إليها مقارنة مع سابقيها.

نحاول إذًا عرض بعض الدراسات السابقة التي رأيناها مهمة في علاقتها المباشرة أو غير المباشرة بموضوع البحث من خلال التعريف بها وتحديد هدفها ثم عينتها فالأدوات المستخدمة فيها لجمع البيانات وصولا إلى النتائج المتوصل إليها.

مع الإشارة إلى أن المتأمل في الدراسات السابقة العربية والأجنبية حول موضوع الصورة الذهنية المدركة؛ سيجد أنه تم دراستها في تخصصات مختلفة بما فيها علم النفس التربوي وعلم النفس الإجتماعي.. ومن أبعاد متفرقة دون أن تحاول الكشف عن دور الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية في ممارسة العنف المدرسي، ولذا لم نجد بين هذه الدراسات ما تناول هذا الموضوع بالبحث والاستقصاء في حدود علمنا، إلاّ بعض الدراسات المقاربة للموضوع من أحد الزوايا، أي عالجت الموضوع بشكل جزئي كدراسة العنف المدرسي مع أحد الأبعاد التي حددها الباحث لمتغير الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة وقد تم تصنيفها إلى قسمين؛ قسم تناول دراسات لبعض أبعاد الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة مع العنف المدرسي، وقسم ثاني خُصّص لعلاقة بعض المتغيرات الديمغرافية بممارسة سلوك العنف المدرسي كما يلي:

1/6- دراسات تناولت أحد أبعاد الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة مع العنف المدرسي:

1/6-1- الدراسات العربية:

- **دراسة (محمد لشهب، 1992):** وكان عنوانها "واقع العنف المدرسي في المؤسسات التربوية المغربية"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العنف في الوسط المدرسي بالمغرب، واعتمد فيها الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (65) ممارسا للعنف في صفوف المتمدرسين، وقد تم جمع بيانات الدراسة باستخدام المقابلة والإستبيان، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن معظم الممارسين لسلوك العنف من جنس الذكور، في حين أن الإناث يكتفين بالتعبير عن غضبهن بالعنف اللفظي وليس بالاعتداء المادي.

وقد فسر الباحث الأسباب الكامنة وراء ذلك من وجهة نظر المتمدرسين إلى تحيّز الأساتذة وعدم اتسام سلوكياتهم ومعاملاتهم للمتمدرسين بالعدل والمساواة، واستخدام القمع مع المتمدرسين وتحقيرهم وقلة الإهتمام بهم. كما أرجع الباحث ذلك أيضا إلى قلة كفاءة الأساتذة، وبيّن الباحث أن هذا النوع من السلوكيات يرتفع معدل انتشاره خلال فترة الاختبارات والتي يتوتر فيها سلوك المراهقين وتزيد عدوانيتهم. (خالدي، 2007: 52)

- **دراسة (زيدان، 2004):** بعنوان: "أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين" وهدفت إلى التعرف على ظاهرة العنف الموجه ضد الأساتذة في مدارس التربية "بعمان الأولى" في الأردن. من حيث مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية إليه من وجهة نظر كل من المديرين، والأساتذة، ومتمدرسي الصفوف الثامن والتاسع والعاشر. وتكوّن مجتمع الدراسة من (59) مدرسة، وتكونت عينة الدراسة من(320) متمدرسا، و(118) أستاذا، و(59) مديرا. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والإستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج:

- أن المتمدرسين يمارسون جميع أشكال العنف ضد الأساتذة ابتداءً من العنف اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ويليه العنف الجسدي.

- أن مصادر العنف جاءت مرتبة حسب درجة ممارستها، متمدرس/أستاذ، متمدرس/ متمدرس، أستاذ/ متمدرس.

– أن أهم أسباب العنف هي: أسباب مدرسية تمثلت في ضرب الأستاذ للمتمدرس وتحقيره أمام الزملاء، وعدم المساواة والتمييز في المعاملة بين المتمدرسين، وضعف شخصية الأستاذ، وعدم إلمامه بالمادة الدراسية، ثم تلتها الأسباب الأسرية، ثم وسائل الإعلام، وأن هناك ما نسبته (81,98 %) من عينة الدراسة كانت ترفض ممارسة سلوك العنف ضد الأساتذة تحت أي سبب من الأسباب، وبأي شكل من الأشكال.

– عدم توافق برامج الأنشطة الدراسية مع رغبات الغالبية العظمى من المتمدرسين وميولهم واحتياجاتهم. (الصرايرة، 2009: 143)

– **دراسة (العمري، 2008):** بعنوان "دور الأستاذ في الحد من مشكلة العنف المدرسي" حيث أجريت هذه الدراسة في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وطبقت على عينة قوامها (390) متمدرس ومتمدرسة بالمرحلة المتوسطة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الأستاذ في الحد من مشكلة العنف المدرسي، والعوامل الدافعة إليه. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد على الإستبانة كأداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن أهم أسباب العنف المدرسي التفكك الأسري والإنحلال الإجتماعي، ورغبة المراهقين التعبير عن ذواتهم وإظهار شجاعتهم.

– الشعور بغياب العدالة في المدرسة.

– وجود مناخ أسري يشجع على العنف، وقصور في الثقافة التعليمية والأسرية.

– شعور المتمدرسين بالظلم من طرف بعض الأساتذة.

– استخدام الأساتذة لأساليب تعليمية خاطئة، وسوء معاملة المتمدرسين من طرف الأساتذة أو في الأسرة.

– ضعف شخصية الأستاذ، وعدم قدرة أخصائيو الإرشاد النفسي على احتواء المتمدرسين المتسمين بالعنف، وعدم صرامة القوانين التي تحكم العمل في البيئة المدرسية. (العمري، 2008: 117)

– **دراسة (حسين، والرفاعي، 2010):** هدفت إلى تقصي درجة انتشار العنف المدرسي لدى طلبة الجامعات الأردنية، والعوامل المؤدية إلى انتشاره. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (630) طالباً وطالبة من ثماني جامعات خاصة وعمومية. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك:

– انتشاراً "متوسطاً" للعنف بين الطلبة بنسبة (40%) من عينة الدراسة.

– أن هناك عدداً من العوامل المؤدية للعنف من أبرزها: غياب الحوار، وعدم تقبل رأي الآخرين، وعدم توافر أنشطة كافية من قبل الجامعة، وعدم احترام الأساتذة للطلبة، وتحيزهم لبعضهم، والميل للزعامة والسيطرة على الزملاء، وضعف دور الإرشاد الطلابي، وضعف الوازع الديني. (التل، والحربي، 2014: 55)

1/6-2- الدراسات الأجنبية:

– **دراسة نيكولز وجود (Nicholas, & G, 1998)**: بعنوان (تصورات الطلبة للعدالة المدرسية في المواقف الصفية) وهدفت إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في إدراكهم للعدالة المدرسية، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي، كما شملت عينت الدراسة (385) متمدرسا ومتمدرسة من الطور المتوسط، و(373) من المرحلة الثانوية في مدينة جنوبي غرب الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت إلى:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك العدالة المدرسية، بحيث ذكرت الدراسة أن الإناث يشعرن بعدالة المدرسة الثانوية في الخبرات الشخصية أكثر من الذكور، بالمقابل قد أشارت الدراسة أن الإناث في المتوسطات يدركن العدالة المدرسية أكثر من الذكور في الفروق العرقية والإجتماعية.

– أثبتت النتائج أن إدراك المتمدرسين للعدالة يرتبط بالفاعلية الذاتية المدركة. (أبو غزال، وعلاونة، 2010: 293)

– **دراسة شلنج لو (Shilling, L, 1999)**: بعنوان (تحديد العوامل المرتبطة بانخفاض سلوك العنف)، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العوامل المرتبطة بانخفاض سلوك العنف، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يلائم مثل هذه الدراسات. مستخدما أداتي المقابلة والإستبيان في جمع البيانات، على عينة مكونة من (299) مراهقا متمدرسا في وضع حرج؛ تم تحديدهم كضحايا لعنف الأسرة أو مشاهدة العنف الأسري أو كلاهما. وتوصلت الدراسة إلى:

– أن العوامل التالية من العوامل الوقائية من العنف المدرسي وهي (المزاج الإيجابي، العلاقة الإيجابية مع الآخرين، الصورة الإيجابية نحو المدرسة، تقدير الذات، والمعتقدات الدينية...) (البجاري والجميلي، 2009: 105)

- **دراسة موتوكو (Motoko, 2001)** المبيّنة في (الصرايرة، 2009) وكان هدف الدراسة هو الكشف عن أسباب العنف في المدارس الثانوية في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية من حيث التنافس الأكاديمي في عنف المتمدرسين (دراسة مقارنة)، حيث أجريت الدراسة في (37) مؤسسة على عينة قوامها (922) متمدرس ومتمدرسة. واعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج المقارن، وبيّنت النتائج أن أسباب سلوك العنف المدرسي تعود إلى:

- قلق المتمدرسين نحو العلامات ونحو مستقبلهم، ومنح المتمدرسين فرصا محدودة للتواصل داخل الصف.

- وكان من الأسباب أيضا شدة التنافس الطبقي بين الأقران.

- **دراسة بيكل، وآخرون (Pekel, & al: 2006)**: دراسة حول العلاقة بين صورة المدرسة وسلوك الإتصال لدى أساتذة العلوم من وجهة نظر المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة بتركيا، باعتماد المنهج الوصفي، وتطبيق إستبانة مكونة من (33) عبارة على عينة قوامها (821) متمدرس ذكور، وأسفرت عن النتائج التالية:

- المواقف والسلوكيات وأنماط الإتصال والإختبارات لدى أساتذة العينة تراوحت بين الحدود الطبيعية والمقبولة.

- بعض الأساتذة يستخدمون الإمتحانات كوسيلة تهديد.

- يفضل الأساتذة استخدام التوبيخ لضبط الصف.

- يستخدم الأساتذة نتائج تحصيل المتمدرسين في الإمتحانات للسخرية وإهانة المتمدرسين، ولا مانع لهم من المساس بمشاعر المتمدرسين.

- هناك علاقة قوية بين طبيعة سلوك المتمدرس وصورة الأستاذ لديه. (بني خلف، 2015 :319).

- **دراسة تروب، وآخرون (Troop, & al, 2012)**: وكان عنوانها "نوعية العلاقة بين الأستاذ والمتمدرس وعلاقتها في ظهور أعراض السلوك العدواني لدى الأطفال في المراحل الأخيرة من الطفولة"، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن بعض أنماط العلاقة بين الأستاذ والمتمدرس، وأثرها في تغيير السلوك العدواني خلال فصل دراسي واحد، حيث تم دراسة بعض الأنماط التربوية (القرب والإستقلالية، والصراع)، وتم أيضا دراسة أشكال معينة من السلوك العدواني المادي واللفظي التي مارسها المتمدرسون في الوسط المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (410) متمدرس ومتمدرسة منهم

(193) ذكور و(217) إناث، و(25) أستاذ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الإرتباطي، كما اعتمد في جمع البيانات على أداتي المقابلة والإستبيان، وأهم النتائج التي أسفرت عليها الدراسة هي:

– أن كل من أسلوب الإستقلالية والصراع الذي يستخدمه الأستاذ يرفع من درجة السلوك العدواني، وفي المقابل فإن نمط القرب من المتمدرس يؤدي إلى تخفيض درجة السلوك العدواني المادي الموجه نحو الأقران.

– وجود علاقة ارتباطية بين استمرار العلاقة الإيجابية بين الأستاذ والمتمدرس وانخفاض درجة السلوك العدواني في الوسط المدرسي. **(Troop, & al, 2012: p 543)**

2/6– دراسات تناولت علاقة بعض المتغيرات الديمغرافية بالعنف المدرسي:

2/6–1– الدراسات المحلية:

– **دراسة (عبدي، 2011)**: بعنوان الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن الضغط المدرسي الذي يتعرض إليه المتمدرس وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (364) متمدرس في المدرسة الثانوية بمدينة "**بجاية**"، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الإرتباطي، واستخدمت الإستبيانات في جمع البيانات (استبيان الضغط المدرسي، استبيان العنف المدرسي)، وأهم النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات العنف المدرسي.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين الأدبيين والعلميين في متوسطات استبيان العنف المدرسي.

– توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي وسلوكيات العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس. (عبدي، 2011: 22)

2/6–2– الدراسات العربية:

– **دراسة (العمران، 1986)** المذكورة في (الحلو،2001) بعنوان: "العوامل المؤثرة في انتشار السلوكيات العنيفة في الصف المدرسي لدى متمدرسي الصف العاشر (الثانوي) في دولة البحرين". حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في انتشار السلوكيات العنيفة لدى المتمدرسين في الثانوية (الصف العاشر) بالكشف عن الفروق تبعا للجنس والشعبة الدراسية والمستوى الثقافي

للأسرة. حيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (505) متمدرس ومتمدرسة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أن مشكلة عدم الإنضباط الصفي أكثر ظهورا لدى جنس الذكور منه عند الإناث، ولدى ذوي الإختصاصات الأدبية مما هو لدى التخصصات العلمية، ولدى المتمدرسين الذين ينحدرون من أسر مستواهم الثقافي منخفض من أولئك الذين ينتمون إلى أسر مستواهم الثقافي مرتفع. (الحلو، 2013: 08)

– **دراسة (المخلافي، 1995)**: بعنوان "العلاقة بين السلوك العدواني والقيم ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات الديمغرافية. هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك العدواني وستة أنماط من القيم هي: القيم الدينية، والقيم المعرفية، والقيم الاجتماعية، والقيم الجمالية، والقيم الاقتصادية، والقيم السياسية، ومعرفة مدى تأثر هذه العلاقة بعدد من المتغيرات الديمغرافية هي: الجنس، والشعبة الدراسية، ومكان الإقامة، والمعدل التراكمي، والمستوى الأكاديمي، باستخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (669) طالب من الجنسين من طلبة جامعة اليرموك، وقد تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، واستخدم الباحث في جمع البيانات كل من إستبيان لقياس السلوك العدواني، واستبيان لقياس القيم الستة، وكانت المعالجة الإحصائية باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" واستخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود ارتباط يعزى إلى اختلاف فئات هذه المتغيرات.

– وجود علاقة ارتباطية عكسية بين السلوك العدواني والقيم الدينية.

– كما أظهرت هذه الدراسة وجود علاقة طردية بين السلوك العدواني والقيم السياسية.

وأوصت هذه الدراسة بالإهتمام بتعليم القيم الدينية والاجتماعية وتهذيب القيم السياسية وإجراء المزيد من الدراسات حول الموضوع على فئات مجتمعية أخرى. (الرواشدة، 2011: 1659)

– **دراسة (الفقهاء، 2001)**: بعنوان "مستويات الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا، وعلاقتها الإرتباطية بمتغيرات الجنس والشعبة الدراسية ومستوى التحصيل وعدد أفراد الأسرة ودخلها". هدفت إلى الوقوف على العوامل المؤثرة في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة فيلادلفيا، تمهيداً لإيجاد السبل الكفيلة بضبطها، وتكونت عينة الدراسة من (602) طالب من الجنسين موزعين على (6) كليات هي الآداب (51)، العلوم (140)، العلوم الإدارية والمالية

(270)، الحقوق (32)، والهندسة (151)، والصيدلة (58). وقد تم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية، إذ حصل الباحث على قوائم بأسماء طلبة كل تخصص في كل كلية موزعين حسب الجنس إلى ذكور وإناث، ثم قام باختيار الطلبة الذين يحملون الأرقام الترتيبية (4، 8، 12، 16...) في كل قائمة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي (المسح الإرتباطي) باستخدام أداة الدراسة (الإستبانة)، وكانت المعالجة الإحصائية باستخدام الإحصاء الوصفي ومعامل ارتباط "**بايسيريل**" بين جميع المتغيرات. وأشارت النتائج إلى:

– أن ما نسبته (8,2%) من طلبة البرنامج الصباحي في الجامعة يتراوح ميلهم إلى العنف والسلوك العدواني ما بين "المتوسط، والشديد".

– وأظهرت الدراسة بأنه توجد علاقة بين درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني والمتغيرات المستقلة التالية "الجنس، والمعدل التراكمي، وعدد أفراد الأسرة" أما متغيرات الشُّعبة الدراسية، ودخل الأسرة فليس له أي أثر في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني.

– **دراسة (البقمي، 2007)**: وهدفت إلى التعرف على أنماط العنف المدرسي لدى متمدرسات المرحلة الثانوية بمدينة "**الرياض**"، والعوامل التي تؤدي إلى العنف من وجهة نظر مستشارة الإرشاد والتوجيه. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من(245) متمدرسة و(40) مستشارة الإرشاد والتوجيه. وأظهرت النتائج ممارسة العنف المتمثل في:

– إطلاق الألقاب على الأخريات بنسبة (72%) يليه إطلاق الشائعات الكاذبة بنسبة (65%).

– كما تبين أن غالبية أفراد العينة من الممارسات لسلوك العنف المدرسي ينتمين إلى أسر ذات دخل مرتفع.

– كما بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين كل من سن المتمدرسة ومستواها الدراسي وممارسة العنف المدرسي، لصالح الأصغر سناً والمستوى الدراسي الأدنى.

– كما كشفت عن وجود علاقة دالة إحصائياً بين العنف المدرسي وحجم الصف الكبير. (التل، والحربي، 2014: 54)

– **دراسة (الغرباوي، 2009)** بعنوان: "السلوك العدواني دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في المرحلة العمرية (8– 16) سنة".

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى أشكال السلوك العدواني لدى المتمدرسين في مراحل عمرية مختلفة، وإلقاء الضوء على أشكال السلوك العدواني لديهم تبعا لاختلاف المستوى الثقافي الإجتماعي، ومدى اختلاف أشكال السلوك العدواني باختلاف الجنس، والكشف عن الفروق في العدوانية تبعا للترتيب الميلادي في الأسرة، والكشف عن الفروق في العدوانية تبعا لنوع الأخوة في الأسرة، باستخدام المنهج الوصفي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (1423) متمدرس ومتمدرسة، من المرحلة الإبتدائية والإعدادية والثانوية، وتتراوح أعمارهم بين (6-18) سنوات، واستخدمت الباحثة استبيان المستوى الثقافي الإجتماعي للأسرة، ومقياس السلوك العدواني لدى الأبناء من الجنسين من إعداد الباحثة.

وكانت أهم النتائج المتحصل عليها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في السلوك العدواني لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الترتيب الميلادي والسلوك العدواني بأبعاده.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الإجتماعي الثقافي (مرتفع، منخفض) في العدوانية لصالح المستوى المنخفض.

2/6-3- الدراسات الأجنبية:

- **دراسة (بالدوين ,Baldwin):** والتي هدفت إلى معرفة أنماط سلوك الوالدين وعلاقتها بتشكيل صورة المدرسة لدى المتمدرسين في ولاية "**أوهايو الأمريكية**"، مستخدمة المنهج الوصفي الإرتباطي، على عينة من المتمدرسين وأوليائهم اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة، وكانت أداة جمع البيانات هي الإستبانة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة ارتباطية بين أنماط حياة الأسرة وتشكيل صورة المدرسة لدى الأبناء.
- فصورة المدرسة تعتمد بشكل كبير على المعاملة التي يتلقاها المتمدرس في الأسرة؛ إذ وجد أن المتمدرسين المنحدرين من أسر مهتمة أكثر من غيرهم ثقةً في النفس وجدية، ومن ثم اتجاها إيجابيا نحو المدرسة. **(الصمادي، معابرة، 2006: 176)**

- **دراسة بلاتشفورد، وآخرون (Blatchford, & al, 2003):** والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين العنف المدرسي وحجم الصف لدى المتمدرسين، واعتمد الباحثون على المنهج الوصفي الإرتباطي، حيث أجريت الدراسة على عينة تكونت من (500) متمدرسا، وقد تم استخدام الملاحظة والإستبيان لجمع البيانات، وبيّنت النتائج:

- أن هناك علاقة إيجابية بين ممارسة العنف المدرسي وحجم الفصل. (الشهري، 2009: 51)

3/6- موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة:

3/6-1- من حيث الأهداف:

تباينت الدراسات السابقة من حيث موضوعها وأهدافها، فقد هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن بعض أبعاد الصورة الذهنية لدى المتمدرسين وعلاقتها بالعنف المدرسي مثل دراسة (محمد لشهب، 1992) ودراسة (زيدان، 2004) ودراسة (حسين والرفاعي، 2010)، ودراسة موتوكو(Motoko, 2001) ودراسة بيكل، وآخرون (Pekel, & al: 2006). بينما هدفت دراسات أخرى إلى الكشف عن بعض المتغيرات الديمغرافية في علاقتها بالعنف المدرسي كدراسة (الغرباوي، 2009) ودراسة بلاتشفورد وآخرون (Blatchford& al, 2003). في حين تناول البحث الحالي الكشف عن الفروق في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس بين ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي.

3/6-2- من حيث بيئة الدراسة:

لم يتفق البحث الحالي مع كل الدراسات السابقة المتحصل عليها من حيث البيئة التي أجريت فيها الدراسة، فالبحث الحالي أجري في البيئة الجزائرية وفي بعض ثانويات مدينة باتنة تحديدا، في حين أجريت الدراسات الأخرى في بيئات مختلفة، فمنها دراسات تمت في البيئة العربية كالمغرب والأردن والبحرين والسعودية، وأخرى أجريت في بيئات أجنبية كتركيا وانجلترا وأمريكا واليابان.

3/6-3- من حيث عينة الدراسة:

اتفق البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة حول طبيعة العينة التي تم التطبيق عليها وهي مراهقو المرحلة الثانوية كدراسة (محمد لشهب1992) ودراسة شلنج لو (Shilling, L: 1999) ودراسة موتوكو(Motoko, 2001) ودراسة (العمران، 1986) ودراسة (البقمي، 2007)، بينما اختلفت بعض الدراسات السابقة عن البحث الحالي في العينات التي تم التطبيق عليها، فهناك دراسات اعتمدت على عينة من مراهقي الطور المتوسط والطور الثانوي معا كدراسة نيكولز، وجود (Nicholas, & Good, 1998)، ودراسات أخرى طبقت على طلبة الجامعة كدراسة (حسين، والرفاعي، 2010) ودراسة (الفقهاء، 2001).

3/6-4- من حيث أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في البحث الحالي استبيانين لجمع البيانات، الأول لقياس الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس من تصميم الباحث، والثاني لقياس المستوى الثقافي للأسرة، وتقارب البحث الحالي من حيث استخدام أداتين لجمع البيانات مع دراسة (الغرباوي، 2009) في استخدامهما لاستبيانين هما الصورة الذهنية بالنسبة للبحث الحالي والعنف المدرسي بالنسبة لدراسة الباحث (الغرباوي، 2009) والمستوى الثقافي للأسرة، وهناك دراسات أخرى استخدمت أداتين مختلفتين كدراسة بلاتشفورد، وآخرون (Blatchford& al, 2003) استخدم فيها الباحثين الملاحظة والإستبيان، ودراسة (محمد لشهب، 1992) التي اعتمد فيها على المقابلة والإستبيان، ودراسات أخرى اعتمدت على أداة واحدة هي الإستبيان كدراسة بيكل، وآخرون (Pekel, & al: 2006) ودراسة (الفقهاء، 2001) ودراسة (بالدوين ,Baldwin).

3/6-5- من حيث المنهج:

- اختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة التي تم اعتمادها في طبيعة المنهج المستخدم، حيث اعتمد الباحث في هذا البحث على المنهج السببي المقارن، في حين استخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي بشقيه الإرتباطي والتحليلي.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة جوانب نذكر منها إسهام هذه الدراسات في تحديد مشكلة البحث وأهميتها، وتحديد المفاهيم، بالإضافة إلى تحديد عينة البحث وتصميم أداة جمع البيانات، وكذا التطبيق وتحديد المعالجة الإحصائية وتفسير ومناقشة النتائج.

4/6- النقاط التي تميّز البحث الحالي عن الدراسات السابقة:

- تصميم استبيان يقيس الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس.

- التعرف على صورة المدرسة كما يدركها المراهق المتمدرس.

- إجراء مقارنات بين ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي في المرحلة الثانوية حول الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

- يعتبر هذا البحث بموضوعه ومتغيراته الحالية- في حدود علم الباحث- هو البحث الأول الذي يُجرى في الوطن العربي.

7/ **فرضيات البحث**: من خلال ما سبق تم صياغة فرضيات البحث التالية:

أولا/ درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي تكون **سلبية**، بينما درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي تكون **إيجابية**.

ثانيا/ توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقين والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقين والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين (ذكور) للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

ثالثا/ توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من الشّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية؟.

* هل توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من الشعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

رابعا/ توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

خامسا/ توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

* توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسين من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

الجانب النظري

الفصل الثاني

الصورة الذهنية المدركة

تمهيد:

قد تَوجَّه الاهتمام إلى موضوع الصورة الذهنية بشكل ملفت في الآونة الأخيرة وفي أكثر من اختصاص علمي، فقد تم تناولها بالدراسة في كل من علم النفس وعلوم الإعلام والإتصال وفي العلوم السياسية وفي اختصاصات أخرى، وهذا نابع من حقيقة مؤداها أن الأفراد يُفترض أن تتكوّن لديهم صورا ذهنية عن مواضيع، مواقف مختلفة، عن أفراد، مؤسسات... يعتقدون أنها صحيحة في قرارة أنفسهم، ومن ثَم تتحدد سلوكياتهم انطلاقا منها.

إن الصورة الذهنية المدركة عن مختلف المواضيع يصعب تغييرها تغييرا حاسما في الظروف العادية، أي بعبارة أخرى تكون هذه الصورة الذهنية ثابتة نسبيا. لكن هذا لا يعني أنها لا تتغير أبدا، بل بإمكانها أن تتغير تحت ظروف وعوامل محددة كما سنرى خلال هذا الفصل.

وسيعالج الباحث في هذا الفصل الموسوم بالصورة الذهنية المدركة العناصر التالية؛ في البداية يحدد التعريف بالمتغير لغة واصطلاحا بالتفصيل مدعما ذلك بجملة من تعاريف لعلماء وباحثين باختلاف مشاربهم واختصاصاتهم ومن زوايا مختلفة، ثم يسلط الضوء على تاريخ ظهور دراسة موضوع الصورة الذهنية المدركة، فيعرج على معرفة طبيعتها وخصائصها، ثم أنواع الصورة الذهنية ووظائفها، ثم ينتقل مباشرة لعوامل تكوينها وأهمية دراستها. بعد ذلك يقدم الباحث نظرية الصورة الذهنية ومكوناتها، وفي الأخير يعرض آليات تصحيح الصور الذهنية السلبية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس.

1/ تعريف الصورة الذهنية:

1/1- تعريف الصورة الذهنية لغة: لقد ورد مصطلح الصورة في **لسان العرب** لإبن منظور بأن: "الصورة ترِد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته" (إبن منظور، 1974: 483)

وجاء أيضا في **لسان العرب** في (الشطري، 2013): "وتصوّرتُ الشيء": توهمت صورته فتصور لي، والتصاوير: التماثيل. (الراشدية، 2012: 12)

ويعرّف **المعجم الوسيط** الصورة بأنها: "الشكلُ والتمثالُ المجسم، والصورة بمثابة خياله في الذهن أو العقل" ويقصد بالصورة في **المعجم العربي الأساسي** بأنها:" كل ما يصوّر مثل الشكلِ أو التمثالِ المجسم والنوع والصفة." ويعرفها **معجم** "**لاروس**" بأنها:" الشكلُ والتمثالُ المجسم."

ويعرف **قاموس** "**ويبستر**" الصورة الذهنية(Image Mentale) "بأنها التقديم العقلي لأي شيء لا يمكن تقديمه للحواس بشكل مباشر، أو هي محاكاة لتجربة حسية ارتبطت بعواطف معينة نحو شخصية معينة أو نظام أو فلسفة ما أو أي شيء آخر، وهي أيضا استرجاع لما اختزنته الذاكرة أو تخيل لما أدركته حواس الرؤية أو الشم أو السمع أو اللمس أو التذوق."

ويعرفها **معجم** "**المصطلحات الإعلامية**" بأنها: "فكرة ذهنية أو صورة أو انطباع، وقد تكون صورة لشيء أو لشخص في ذهن إنسان، أي فكرته التي كوّنها عن ذلك الشخص، وصورته التي رسمها له في ذهنه أو انطباعه عنه."

وورد أيضا التعريف اللغوي للصورة الذهنية في "**المورد**" في حرف الصاد بأنها: "صورة عقلية يشترك في حملها أفراد جماعة ما؛ وتمثل رأيا متشابها إلى حد الإفراط المشوّه أو موقفا عاطفيا من شخص أو قضية أو حدث." كما ورد في القاموس الفرنسي تعريف آخر بأنها: "صورة عقلية ونفسية لشخص أو لشيء غائب." (الشيخ، 2009: 5)

وتعود جذور مصطلح "الصورة Image" إلى الكلمة اليونانية القديمة (أيقونة، Icon) والتي تشير إلى انطباع صورة الشيء في الذهن"، أو بتعبير أدق:"حضور صورة الشيء في الذهن"، ويقابلها في اللغة اللاتينية (Imago- Image) المتصلة بالفعل (Imitari)، والتي تشير إلى معنى"يحاكي" أو "يمثّل".

وعلى الرغم من أن المعنى اللغوي للصورة يدل على المحاكاة والتمثيل إلا أن معناها الفيزيائي: "الانعكاس"؛ وهو المعنى الذي أشار إليه معجم ويبستر "بأنه مفهوم عقلي شائع بين أفراد جماعة معينة، يشير إلى اتجاه هذه الجماعة الأساسي نحو شخص معين أو نظام ما أو فلسفة أو قومية ما أو مؤسسة معينة أو أي شيء آخر"، وصرح به المورد حين ترجم تلك الكلمة ب"الانطباع الذهني"، لكن هذا الانطباع أو الانعكاس الفيزيائي ليس انعكاساً تاما وكاملا وإنما هو انعكاس جزئي، يشبه إلى حد كبير تلك الصورة المنعكسة في المرآة فهي ليست إلا الجزء المقابل للمرآة فقط أما الأجزاء الأخرى فلا تعكسها المرآة، وبالتالي فهو تصور محدود يحتفظ به الإنسان في ذهنه عن أمر ما، وهذا التصور يختزل تفاصيل كثيرة في مشهد واحد.

2/1- تعريف الصورة الذهنية اصطلاحا: يعرفها (عجوة، 1983) بأنها «الصورة الفعلية التي تتكون في أذهان الناس عن المنشآت والمؤسسات المختلفة، وقد تتكون هذه الصورة من التجربة المباشرة أو غير المباشرة، وقد تكون عقلانية أو غير عقلانية، وقد تعتمد على الأدلة والوثائق أو الإشاعات والأقوال غير الموثوقة، ولكنها في النهاية تمثل واقعًا صادقًا بالنسبة لمن يحملونها في أذهانهم».

- ويعرف **(كينيث بولدنج)** الصورة الذهنية على أنها صورة مبنية على خبرات الإنسان السابقة منذ لحظة الميلاد وربما قبل ذلك، وهو يتلقى رسائل مستمرة عن طريق الأحاسيس، والصور تكون غير واضحة في البداية، ثم يبدأ الإنسان بعدها يدرك وجوده كشيء وسط عالم الأشياء، وهذا يكون بداية التصور الذي يمكن وصفه بالإدراك، فإذا ما تقدم العمر بالإنسان ازداد هذا التصور ليشمل كل شيء موجود أو حتى متخيل. (عجوة، 1983: 4)

- ويعرفها (صالح، 2005) «بأنها مجموعة من السمات والملامح التي يدركها الشخص، ويبنى على أساسها مواقفه واتجاهاته نحو موضوع أو مؤسسة أو جماعة...، وتتكون تلك الصورة عن طريق الخبرة الشخصية والقيم الأساسية التي تتبناها. (صالح، 2005: 22)

- يعرفها (حسن، 2000) "بأنها نوع من التصور أو الإدراك الذاتي، الذي يختلط فيه بالواقع الذي يكونه الشخص أو يتبناه حيال شخص أو موضوع ذي دلالة بالنسبة له." (حسن، 2000: 14)

– ومن الباحثين أيضا من يعرّف الصورة الذهنية بأنها: "مجموعة من التصورات والأحكام والانطباعات القديمة المتوارثة والجديدة المستحدثة الايجابية منها والسلبية التي يأخذها شخص أو جماعة أو مجتمع عن الآخر ويستخدمها أساسا ومنطلقا لتقييمه لهذا الموضوع و لتحديد موقفه وسلوكه إزائه".

– ويشير (Lomranz, 1998) بأن: "الصورة الذهنية تستخدم للتعبير عما يحمله الفرد من جوانب عقلية تؤثر في سلوكه، وتشمل هذه الجوانب ما يختزنه الفرد من معلومات وأفكار ومعان وانطباعات عن موجودات معينة، سواءً كانت هذه الموجودات متعلقة بذاته كشخص، أو كانت متعلقة بالوسط المحيط به من أشخاص وتنظيمات وأفكار وأشياء. (Lomranz, 1998: 232)

– ويعرفها أحد الباحثين بأنها:" عملية معرفية نفسية نسبية ذات أصول ثقافية تقوم على إدراك الأفراد الإنتقائي المباشر والغير مباشر لخصائص وسمات موضوع ما(شركة، مؤسسة، فرد، جماعة، مجتمع، نظام) وتكوين اتجاهات عاطفية نحوه سلبية أم إيجابية وما ينتج عن ذلك من توجهات سلوكية في إطار مجتمع معين، وقد تأخذ هذه المدركات والإتجاهات والتوجهات شكلا ثابتا أو غير ثابت، دقيقا أم غير دقيق". (الأحمر، 2016: 12)

– وهناك أيضا من الباحثين من يعرّف الصورة الذهنية بأنها مجموعة من التصورات والأحكام والانطباعات القديمة المتوارثة والجديدة المستحدثة الايجابية منها والسلبية التي يأخذها شخص أو جماعة أو مجتمع عن الآخر ويستخدمها أساسا ومنطلقا لتقييمه لهذا الشخص.

– وتُعرّف الصورة الذهنية أيضا بأنها التصورات والانطباعات والأحكام التقييمية والتي تكوّن البناء الإيديولوجي لدى الفرد بشكل سلبي أو إيجابي سواء بُنيت على أحكام مسبقة أو معلومات جديدة عن فرد أو جماعة أو مؤسسة ... نتيجة المعلومات والخبرات وكذلك المباشرة وغير المباشرة بعد التنقية والغربلة الفكرية لها فتكوّن تمثلات تُصدر أحكاما ويصعب تغيرها بسهولة. (الصفار، 2006: 127)

– والصورة الذهنية في علم النفس هي استمرار وجود انطباع حسي نظرا لاستجابة الأنسجة العصبية المركزية. فهي تشير حسب موسوعة علم النفس والتحليل النفسي إلى: "التصوير

الحي في غياب المثير الأصلي من خلال البصر العقلي". ويرتبط هذا المصطلح بمصطلح الصورة من الذاكرة الذي يعني إحياء أو بعث تجربة سابقة عن شيء ما في غياب المثير الأصلي (الشيء بالذات)، من خلال استرجاع صورته من الذاكرة عن طريق عملية التذكر. (صادق، 2016: 91)

– وقد ورد أيضا تعريف للصورة الذهنية في **قاموس علم النفس الإجتماعي** يفيد بأنها: "تمثيل عقلي مجرّد لموضوع أو فئة معينة من الموضوعات، وعلى الرغم من أن الصورة الذهنية تقوم على الإدراكات السابقة فهي لا تمثل انعكاسات بسيطة، والمقصود بذلك أنه يحدث في بعض الأحيان تركيز على جوانب معينة من هذه الإدراكات، واستبعاد أو نسيان جوانب أخرى، وإعادة تفسير جوانب ثالثة عند تنظيم الصورة الذهنية، على أنه ليس ضروريا أن تقوم الصورة على الإدراك المباشر للموضوع، وإنما يمكن أن تعتمد على المصادر غير المباشرة للمعلومات وتتأثر بالخيال". (المطيري، 2012: 17)

– ويعرفها (ندا، 2004) المذكور في (دويدار، والمرشدي، 2012) بأن الصورة الذهنية هي عملية معرفية نفسية نسبية ذات أصول ثقافية تقوم على إدراك الأفراد الانتقائي المباشر والغير مباشر لخصائص وسمات موضوع ما (شركة، مؤسسة، فرد،جماعة، مجتمع، نظام ....) وتكوين اتجاهات عاطفية نحوه (سلبية أو ايجابية) وما ينتج عن ذلك من توجهات سلوكية (ظاهرة – باطنة) في إطار مجتمع معيّن وقد تأخذ هذه المدركات والاتجاهات والتوجهات شكلا ثابتا أو غير ثابت، دقيقا أو غير دقيق.

أما الصورة من وجهة نظر باحثي علم النفس الإجتماعي فتم تعريفها على أنها "بنية اجتماعية تنتج عن التأثير التراكمي لعمليات الإتصال الفعالة والمستمرة في المجتمع، وتنتج عن السمع والتحدث (التفاعل) وليست بالخبرة المباشرة" (ندا، 2004: 26)

من خلال العرض السابق لتعاريف الصورة الذهنية المدركة يتضح أن معظم الباحثين يتفقون على أن الصورة الذهنية هي كل معرفة اكتسبها الفرد منذ الميلاد وخلال تنشئته الإجتماعية من مختلف الوسائط الإجتماعية، حيث تكون هذه الصور(المعرفة) صحيحة على الأقل في نظر حاملها إيجابية كانت أم سلبية اتجاه مختلف المواضيع والموجودات، وهي ثابتة نسبيا يمكن تغييرها تحت ظروف معينة.

أي أن الصورة الذهنية: هي عملية ديناميكية تمر بمراحل مستمرة؛ حيث ما مضى منها يؤثر فيما يلي بعدها، وأنها عملية معرفية تمر بمراحل العمليات المعرفية، كما أنها أيضا عملية نفسية تقوم على مجموعة من العمليات الداخلية لها أبعاد شعورية إلى جانب أبعادها المعرفية.

كما أنها عملية نسبية، أي أنها متغيرة من موضوع لآخر وليست لها خصائص ثابتة، ضف إلى ذلك أنها تتكون وتتطور في إطار ثقافي معين؛ أي أن الصورة الذهنية لا تنشأ من فراغ وإنما تتأثر بكل الظروف المحيطة بها.

ومن التعريفات السابقة نلاحظ ما يلي:

– أن الصورة الذهنية عملية ديناميكية: وكذلك متفاعلة تمر بمراحل متعددة تتأثر كل مرحلة بما يسبقها وتؤثر فيما يلحق بها كما أنها متطورة ومتغيرة وتأخذ أشكالا عديدة وقوالب مختلفة.

– أن هذه العملية معرفية: ويعنى أنها تمر بمراحل العمليات المعرفية من إدراك وفهم وتذكر وتخضع للمتغيرات والعوامل التي تخضع لها العمليات المعرفية أو تتأثر بها.

– أن هذه العملية نفسية: مما يعنى كونها عمليات داخلية لها أبعاد شعورية إلى جانب أبعادها المعرفية.

– أن هذه العملية نسبية: أي أنها متغيرة من موضوع لآخر وليست لها خصائص ثابتة.

– أن هذه العملية تتكون وتتطور في إطار ثقافي معين: أي أن الصورة الذهنية لا تنشأ في فراغ وإنما تتأثر بكل الظروف المحيطة بها.

– أن هذه العملية لها ثلاث مكونات: مكون إدراكي ويعنى الجانب المعلوماتي للصورة، ومكوّن عاطفي ويتضمن الاتجاهات العاطفية (سلبية أم ايجابية) نحو الظاهرة موضوع الصورة، ومكوّن سلوكي ويتضمن السلوكيات المباشرة مثل التحيز ضد جماعة ما أو التعصب...

– أن سمات هذه المكونات السابقة للصورة متغيرة: أي أن بعضها قد يكون ثابتا والبعض الأخر غير ثابت، كما أن هذه المدركات والاتجاهات والسلوكيات المكونة للصورة قد تكون دقيقة في بعض الأحيان وأحيانا أخرى قد تكون مشوهة وخاطئة أي إنها لا تأتى دائما على صورة واحدة.

– أن هذه المكونات الثلاثة للصورة تعمل في إطار مجتمعي معين: فالصورة تنبع من المجتمع وتوجد فيه وتختلف تبعا لخصائص وسمات كل مجتمع.

3/1- الصورة الذهنية المدركة: يعرفها (سيندر، Synder, 2000) بأنها تلك "التصورات، الأحاسيس، والعلاقات، حيث يعكس الإدراك لدى الأفراد حقيقتهم وهو إدراكهم الشخصي الذي يؤثر على قراراتهم المختارة". وتشير الدراسات وفقاً لذلك بأن الصورة الذاتية هي كيف يفكر الأفراد، وبماذا يشعرون، وأن الصورة المدركة هي ماذا يفكر الفرد؟ وما الذي يؤثر على سلوكه اتجاه المواقف والمواضيع المختلفة؟. (Synder, 2000: 28)

- **الصورة الذهنية والإدراك:** هل الصورة الذهنية مشتقة من الإدراك؟: يتضح أن الاستحضار الذهني لحركة ما، تحرض (تنبه) آثار كهربائية مماثلة لتلك الملاحظة أثناء القيام بحركات حقيقية، نوضح ذلك بمثال؛ يقول في هذا السياق الباحث (جينيرو Jaennerod,) من خلال أبحاثه حول تصور الحركة التي أثبت وجودها في غياب القيام الفعلي بها، من خلال التجربة التي قام بها، حيث سجل النشاط القلبي والتنفسي لأشخاص يتخيلون أنفسهم أنهم يجرون، ولاحظ أنه من دون أدنى حركة، وأدنى استهلاك للأوكسجين على مستوى العضلات، فإن الأنظمة القلبية والتنفسية كانت خاضعة لشتى أنواع التغيرات.

وجل التجارب المقامة في هذا الإطار أدت إلى الجزم أنه بإمكان الدماغ تصور الحركة دون أن يتم تنفيذها في الواقع.

- **الإدراك:** يستقبل جسمنا معظم المثيرات الآتية من المحيط عبر حواسنا، فتقوم المناطق الحسية- العصبية الأولى المنتشرة عبر الدماغ باختلاف المستقبل الحسي (بصري، سمعي، شمي...) باستقبالها كما هي، حيث تبقى مبهمة في حال عدم مشاركة المناطق الثانوية في إعطاء لإعطاء معنى لهذه المعطيات، وهنا تتدخل الوظيفة المعرفية العليا المتمثلة في عملية الإدراك والتي تمثل: "القدرة التي تسمح للجسم بتوجيه أفعاله ومعرفة محيطه بالاعتماد على المعلومات الآتية من حواسه".

ويقصد بالإدراك الطريقة التي يرى بها الفرد العالم المحيط به، عن طريق استقبال المعلومات وتنظيمها وتفسيرها، وتكوين مفاهيم وصورة جديدة، وتبدأ عملية الإدراك بإحساس الفرد بالمثيرات الخارجية الموجودة في البيئة المحيطة، ثم يتم تحويل الأحاسيس إلى مفاهيم ومعاني معينة عن طريق اختيار وتنظيم المعلومات وتفسيرها وذلك بناء على مخزون الفرد وخبراته السابقة؛ والخصائص

والسمات الخاصة به وكذا الحاجات والدوافع الخاصة بالفرد، وكذلك الواقع الإجتماعي الذي يعيش فيه.(عواد، 2013)

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن الصورة الذهنية هي الفكرة التي يُكوّنها الفرد عن موضوع معين، وما يترتب عن ذلك من أفعال وسلوكيات إيجابية كانت أم سلبية، وهي فكرة تكون عادة مبنية على الإيحاء المركز والمنظم وطبيعة الإدراك بحيث تتشكل من خلالها سلوكيات الأفراد المختلفة. وذلك لأن الصورة الذهنية ذات طابع معرفي تتأثر بالمعارف والمعلومات التي تبث للأفراد بطرق مختلفة؛ وهي بالتالي تخضع لعمليات متسلسلة من المراحل المعرفية (وصول المعلومة ومن ثم تحليلها ثم إدراكها ومن ثم القيام بسلوك إيجابي أو سلبي) اتجاه الموضوع.

ويستخدم مصطلح الصورة الذهنية من وجهة نظر نفسية للتعبير عن الأفكار التي يحملها الفرد وتؤثر في سلوكه، وتشمل على المعلومات والأفكار والمعاني والإنطباعات المختزنة عن موجودات معينة، سواء كانت متعلقة بذات كشخص أو بالوسط المحيط به من أشخاص وتنظيمات وأفكار وأشياء. (زهران، 2012)

2/ تاريخ ظهور دراسات الصورة الذهنية:

تفيد بعض المراجع بأن أول من اهتم بالبحث في موضوع الصورة الذهنية المدركة هم العلماء العرب كما أشار إلى ذلك (الدليمي، 2005)، بحيث استخدموا الصورة الذهنية بشكل واضح وميزوها من حيث أنها عبارة عن صور موجودة في ذهن الفرد عن الأشياء وبيّنوا أهمية الإدراك في حصول الصورة في العقل الإنساني.

– وفي إطار الثقافة العربية، يعد المفكر الجزائري "محمد أركون" أول من نبّه إلى أهمية الصورة الذهنية التي وصفها بكلمة (المخيال) في كتاباته المختلفة، وهو يرى أن التصورات المخيالية تمارس سلطتها ليس في ميدان التصور وحسب، بل أيضاً في مجال الفعل الاجتماعي الذي تقوم به كل جماعة بشرية قائمة تعرف نفسها من خلال المقارنة مع الآخرين. (المطيري، 2012: 16)

وأن الإنسان يؤسس صورته الذهنية عن الأشياء أو الأشخاص عن طريق التجارب المباشرة والغير مباشرة؛ حيث ترتبط هذه التجارب بعواطف الأفراد واتجاهاتهم ونتيجة خبرات الفرد واطلاعه تكون هناك صورة ذهنية مختزنة تتضمن معارف ومعلومات بانتظار صور وافدة جديدة والتي يمكن أن تؤثر في

الصورة المختزنة، ولذلك فإن نوعية المعلومات المختزنة لدينا عن الآخرين هي التي تقرر صورهم في عقولنا؛ فإن كانت هذه المعلومات إيجابية كانت الصورة إيجابية، والعكس صحيح. وهذا لا يعني عدم وجود بعض الصور الغامضة أو غير واضحة المعالم بسبب تناقض في بعض المعلومات التي تلقاها الفرد. فالتناسق والإنسجام في محتويات الصورة من حيث نوعية المعلومات والتجارب الشخصية المباشرة تؤدي إلى تكوين صورة ذهنية قوية متماسكة؛ وهذا ينعكس بدوره على الحالة النفسية للفرد؛ حيث يبدو في حقيقته شخصا مستقرا نفسيا.

وقد تؤدي إضافة معلومات جديدة للفرد إلى تشكيل إلى زيادة وضوح الصورة الذهنية المدركة وبلورتها، بينما في حالات أخرى تؤدي المعلومات الجديدة إلى إدخال بعض الشك أو الغموض في الصورة الذهنية الحالية، كأن يفقد الفرد بعض ثقته بشخص معين.

ومنه فإن الصورة الذهنية لا تتشكل من خلال نظرة واحدة اتجاه موضوع ما، وإنما نتيجة ملاحظات وتجارب وخبرات كثيرة لها علاقة بالموضوع نفسه. (الدليمي، 2005: 65)

وموضوع الصورة الذهنية من المواضيع التي اختلف فيها باحثوا العلوم الإجتماعية شأنها شأن موضوع العنف المدرسي الذي تناوله بالبحث أكثر من تخصص ولكلٍّ رؤيته وتفسيره لكلا الموضوعين.

ولقد اختلف الباحثون حول موضوع الصورة الذهنية في الجوانب التالية:

- بنية المفهوم ومدى ملاءمته للموضوع.
- خصائص الصورة وسماتها.
- موضوعها؛ فمنها من يرى أنها من المواضيع المهمة، ومنهم من يرى عكس ذلك بحيث يعتبرها موضوع بحث مزيف.
- وظائفها ومنهجية قياسها.

ويعد الصحفي الأمريكي الشهير "**ولتر ليبمان**" أول من طرق هذا الباب في كتابه "**الرأي العام**" عام (1922) ووضع لها اللّبنات الأولية وتصوراته الخاصة للاستخدامات المتعددة لهذا المفهوم، وأنه يصلح أساساً لتفسير الكثير من عمليات التأثير التي تعمل بها وسائل الإعلام وتستهدف بشكل رئيسي ذهن الإنسان.

وكانت دراسة (كتز، وبرلي، Kets, & Berle: 1933) أول دراسة أمريكية رائدة في الصين، حيث استهدفت جمهورا محددا من الأمريكيين لمعرفة سمات وصفات عامة عن الصورة الذهنية النمطية التي يحملونها عن مجموعات قومية وعرقية مختلفة منها "الألمان، والأمريكيين، والإنجليزيين، والزنوج الأفارقة، والإيطاليين، اليهود، الأيرلنديون، الصينيون، الأتراك".

وبدأ استخدام مفهوم الصورة الذهنية مع بداية النصف الثاني من القرن العشرين في حدود (1950) كمفهوم له علاقة بالمنشآت التجارية، حيث عرف "**قاموس الإدارة**" "الصورة الذهنية" على أنها: "الانطباع العام الذي يُكوّنه ويحفظه عن الشركة موظفوها العاملون فيها، أو أفراد الجمهور عموما، ويبنون على أساسه الطريقة التي تعرض فيها أعمال الشركة عن السمعة التي تتمتع بها منتجاتهم. أورد قاموس الإدارة علاقة الصورة الذهنية الأكيدة بغيرها من العلوم، في إشارة إلى أن بداية ظهور المفهوم كان له علاقة بالاقتصاد والتسويق. وقد ورد فيه أنه من غير المستغرب أن تكون هناك علاقة بين الصورة الذهنية وغيرها من العلوم، وقد تبلور مفهوم الصورة الذهنية (Image) في مجال العلاقات الدولية بشكل واضح عام(1965) حينما ظهر كتاب "**السلوك الدولي**" الذي اشترك في تأليفه (هربرت كيلمان، Kelman. H) مع مجموعة من زملائه المتخصصين في علم النفس والباحثين في مجال العلاقات الدولية.

3/ <u>طبيعة الصورة الذهنية وخصائصها</u>:

1/3- طبيعة الصورة الذهنية:

يرى العالم النمساوي (جيرالد هوتر، Gerald, H, 2014) "أن الحياة في حد ذاتها عملية مليئة بالمعرفة" فالمعرفة المكتسبة عن طريق نشوء وارتقاء الكائن الحي ترسخت في شكل صورة ذهنية على مستويات مختلفة، ثم نقلت إلى أجيال لاحقة، فالحياة إذن عملية منتجة للصور الذهنية على الدوام. (جيرالد هوتر، 2014: 33)، من خلال هذا المفهوم يمكن القول أن حياة الفرد منذ تكوينه هي في الحقيقة عملية استدخال متواصل لكم هائل من الصورة الذهنية المدركة من الواقع الذي يحيا فيه الفرد بكل مكونات هذا الواقع، وأن الصورة الذهنية التي تتكون لدى الأفراد تتوقف قوتها أو ضعفها تبعا لدرجة الاتصال بالموضوع، ومدى اهتمامهم وتأثرهم به، ويمكن التعرف على هذه الصور وقياس التغيرات التي تطرأ عليها بالرغم من أنها تكون غالبا بطيئة، كما أنه من الطبيعي أن يصعب على

الفرد تكوين صورة عن شيء لم يعرفه، فإن الصور التي تتكون عن أشياء بعيدة غالبا ما تكون ضعيفة وقابلة للتغير.

وقد نشأ الإهتمام بالصورة الذهنية في عصرنا هذا من حقيقة مؤداها أن الناس يفترض أن تكون لديهم صور صحيحة عن أشياء كثيرة، وقد لا يعرفون شيئا عن أمور أخرى، ولكن إذا ما تلقوا معلومات كثيرة عنها وتكونت بالتالي في أذهانهم صور معينة، فإنه يصعب تغيير هذه الصور تغييرا حاسما في الظروف العادية. (عجوة، 1983: 6)

وهذا لا يعني أن الصور التي تتكون في أذهان الأفراد تظل ثابتة في معالمها دون تغيير في مختلف الظروف والأحوال، فهي لا تتصف بالثبات والجمود وإنما تتسم بالمرونة والتفاعل المستمر؛ فتتطور وتنمو وتتسع وتتعدد وتتعمق وتقبل التغير طوال الحياة، فهناك عوامل ومؤثرات وأحداث يمكنها إجراء تغيير في الصور القائمة، غير أنه من المؤكد أن الصور الراسخة التي تكونت وتدعمت خلال مراحل زمنية طويلة قلما تتغير تغيرا جوهريا ما لم تتعرض لهزة عنيفة تحولها، في حين أن الصور الباهتة أو غير المكتملة أو التي لم يمض على تكوينها فترة طويلة تكون فرصة التغيير فيها أكثر احتمالا. (داولينغ، 2003 :49)

2/3- خصائص الصورة الذهنية:

تُعرف الصورة الذهنية بخصائص متعددة انطلاقا من أن للإنسان انطباعاته وصوره التي يُكوّنها عن مختلف المواضيع، نشير هنا إلى أهم خصائص الصورة الذهنية في العناصر التالية:

- تحمل الصورةُ الذهنية حكماً قيمياً وتعكس خياراً وتعبر عن إدراك الفرد، لذا فدراسة مضمونها وعناصرها وخصائصها تُظهِر طبيعة الإرث الثقافي والبُعد الأيديولوجي لصاحبها.

- الصورة الذهنية تجسيد لواقع فكري معين ولها القدرة علي تقنين الفكرة، وعندما تتشكل الصورة تصبح بحد ذاتها منطلقاً لعمليات فكرية جديدة تُضاف إلى الصورة وتبلورها وفق تفاعلاتها المختلفة والمتألفة من سياقها.

- توقظ الصورة عند تشكلها أو حين استدعائها مشاعر وأحاسيس معينة، وتدفع باتجاه سلوكات معينة وتلعب دوراً حاسماً في التأثير علي التفاعل الاجتماعي.

ومنه فإن تكوين عناصر الصورة لدى الإنسان اتجاه شخص أو موضوع معين تنطلق من ثلاثة عناصر هي:

- مجموعة الصفات المعرفية التي يستطيع أن يدرك بها ذلك الشخص أو المواضيع المختلفة بطريقة عقلانية.
- العنصر العاطفي المتعلق بالميل لذلك الموضوع أو النفور منه.
- السلوك المتمثل يساعد في ترسيخ أو مقاومة الصورة السالبة.

إن الصورة بهذه الخصائص المؤثرة سلاح لا يمكن الوقوف معه أو ضده إلا بتحرير العقل من كافة المؤثرات السالبة وإعلاء قيم المصداقية والشفافية في المجتمع والآخر.

وهناك من الباحثين من يقدم خصائص أخرى غير السابقة الذكر، أرى أنه من المفيد ذكرها ليتضح مضمون هذا المتغير أكثر في ذهن القارئ، نلخصها فيما يلي:

- **عدم الدقة:** ذهب كثير من الباحثين إلى أن الصورة الذهنية لا تتسم بالدقة، ولعل مرجع ذلك أساسا هو أن الصورة الذهنية لا تعبر بالضرورة عن الواقع الكلي، ولكنها تعبر في معظم الأحيان عن جزئية من الواقع الكلي، لا سيما وأن الأفراد عادة يلجئون إلى تكوين فكرة شاملة عن الأفراد من خلال معلومات قليلة يحصلون عليها لعدم القدرة على جمع المعلومات الكاملة.
- **الثبات والمقاومة للتغيير:** فالصورة الذهنية تميل للثبات ومقاومة التغيير، وتتعدد العوامل التي تحدد وتؤثر في كمية وكيفية التغيير المحتمل في الصورة الذهنية، وبعض هذه المتغيرات يتعلق بالصورة ذاتها، وبعضها الآخر يتعلق بالرسائل الواردة من خلالها.
- **التعميم وتجاهل الفروق الفردية:** تقوم الصورة الذهنية على التعميم المبالغ فيه، ونظرا لذلك فالأفراد يفترضون بطريقة آلية أن كل فرد من أفراد الجماعة موضوع الصورة تنطبق عليه صورة الجماعة ككل على الرغم من وجود اختلافات وفروق فردية.
- **التنبؤ بالمستقبل:** تسهم الصورة الذهنية في التنبؤ بالسلوك والتصرفات المستقبلية للأشخاص اتجاه المواقف والقضايا المختلفة، فالصورة الذهنية المنطبعة لدى الأفراد باعتبارها انطباعات واتجاهات لدى الأفراد حول الموضوعات والقضايا والأشخاص يمكن أن تنبئ بالسلوكيات التي تصدر عن الأفراد في مختلف المواقف واتجاه المواضيع المختلفة.

- **تخطي حدود الزمان والمكان:** تتسم الصورة الذهنية بتخطيها حدود الزمان والمكان، فالفرد لا يقف في تكوينه لصوره الذهنية عند حدود معينة بل يتخطاها ليكوّن صورا عن بلده ثم العالم الذي يعيش فيه، وعلى مستوى الزمان فالإنسان يكوّن صوره ذهنية عن الماضي، ويكوّن صورا ذهنية عن الحاضر، إضافة إلى المستقبل، وبذلك يتضح أن الإنسان يكوّن صورا عن الأزمنة والأماكن المختلفة، وفقا لمعارفه ومدركاته ومشاهداته إضافة إلى قدرته على التخيل والإستنتاج.

- الصورة الذهنية ذات طابع ديناميكي فهي قابلة للتغير بظروف الزمان والمكان ويحكمها مجموعة من العوامل المؤثرة الثقافية والإجتماعية في تكوينها (كالعادات والتقاليد والبيئة...)

- الصورة الذهنية ذات طابع معرفي متأثر بالمعارف والمعلومات المدركة وتخضع لعمليات ومراحل معرفية متسلسلة (وصول المعلومة فإدراكها ثم تحليلها ومن ثم القيام بسلوك إيجابي أو سلبي اتجاه الموضوع المدرك). (الشيخ، 2009: 6-7)

ويضيف (طشطوش، وآخرون، 2012) خصائص أخرى للصورة الذهنية المدركة نذكر أهم ما جاء منها:

- **الصورة الذهنية مكتسبة:** الفرد يكتسب الصورة الذهنية عن الأشخاص والأشياء والموجودات عموما في سياق الخبرات التي يمر بها، وكذلك من خلال التنشئة الإجتماعية، وبناءً على ذلك فالصورة الذهنية قابلة للتغيير والتعديل؛ ليست فقط بسبب استمرارية وتنوع الخبرات التي يمر بها الشخص، ولكن أيضا بسبب المعاني التي يضفيها الفرد على ما يدركه، وإعادة تقييم الأشخاص والمواقف والأحداث، وهذه الخاصية تجعل الصورة الذهنية قابلة للتطوير والنمو الذاتي. (طشطوش، وآخرون،2012: 7)

أيضا من خصائص الصورة الذهنية حسب (النائلي، 2014):

- تتصف الصورة الذهنية بالقدم والشمولية، فهي قديمة قدم الوعي البشري ذاته كما أنها شاملة، بمعنى أن كل البشر يكّونون الصور الذهنية، وتقوم اتجاهاتهم بتكوين الصور أيضا.

- يستغرق بناء الصورة الذهنية الإيجابية وقتا طويلاً مقارنة بالصورة الذهنية السلبية.

- ترتبط الصورة الذهنية المكوّنَة مع المفاهيم والقيم السائدة في المجتمع والتي تتغير مع تغير الزمن، فمعيار التفوق والتميز يختلف من زمن إلى آخر.

– تتوقف إيجابية أو سلبية الصورة الذهنية على طبيعة المعلومات التي يكتسبها الفرد من خلال خبراته المباشرة أو الوسيطة ومدى إدراكه لتلك المعلومات. (النائلي، 2014: 54)

4/ أنواع الصورة الذهنية ووظائفها:

1/4– عدّد **(جيفكينز، Jifkins)** المشار إليه في **(عجوة، 2003)** خمسة أنواع للصورة الذهنية يعيد الباحث صياغتها كما يلي:

– **الصورة المرآة:** وهي التي تعكس صورة الفرد لنفسه.

– **الصورة الحالية:** وهي صورة الفرد في أذهان الآخرين.

– **الصورة المرغوبة:** وهي الصورة التي يود الفرد أن يكونها لنفسه في أذهان الآخرين.

– **الصورة المثلى:** وهي أمثل صورة يمكن أن تتحقق.

– **الصورة المتعددة:** وتحدث عندما يُعطي كل فرد انطباعًا مختلفًا عن الآخرين.

2/4– وظائف الصورة الذهنية:

حدد الباحثون مجموعة من الوظائف للصورة الذهنية بالنسبة للفرد وهي التي تجعله يلجأ إليها ليقوم بتفسير ما يحيطه من أحداث وقضايا وهي تتمثل في الآتي:

– تؤدي الصورة الذهنية إلى تيسير عملية تصنيف المنبهات الواردة إلى الإنسان من العالم الخارجي، مما يوفر له حالة من اقتصاد الجهد، حيث يقدم هذا التصنيف أطراً عامة تكفل للفرد التفاعل مع المواقف المختلفة وفق المعرفة المسبقة عنها، ويقلل هذا التصنيف من نطاق الجهل في التعامل مع الأحداث.

– تؤدي الصورة الذهنية إلى تيسير التواصل بين الناس، حيث أن تبسيط الظواهر في صورة رموز يجعل التفاعل بين الناس ممكنا على أساس هذه الرموز، ويلجأ العقل الإنساني إلى تكوين الرموز كعملية حتمية لتنظيم التجارب الإنسانية في شكل مبسط، حتى يسهل عليه ترتيبها واختزالها وتذكرها.

– تقدم الصورة الذهنية للفرد معياراً تقييمياً للحكم على صحة ما يصل إليه من معلومات.

– تستخدم الصورة الذهنية كأداة للدفاع عن الذات، إذ تشير بعض الدراسات في هذا المجال إلى أن الصور تتيح للفرد فرصة تبرير كثير من أفعاله.

– تزيد الصورة الذهنية من تقدير الذات نتيجة عضوية الفرد في جماعة معينة، فالصورة الايجابية عن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد قد تزيد من تقديره لذاته ومن شعوره بالرضا عن نفسه، ذلك أن الصورة

الايجابية للفرد أو الجماعة توفر صدى ايجابي لدى الإنسان، مما يمنحه شعوراً بالرضا والاطمئنان، كما تؤدي الصورة الايجابية إلى إضفاء الشرعية على أيديولوجية الجماعة وتبرر توجهاتها وممارساتها وتدافع عنها، وتؤكد على هويتها الاجتماعية كما تؤكد الشعور بالتفوق لدى أعضائها. (يوسف، 2008: 61)

5/ عوامل تكوين الصورة الذهنية وأهمية دراستها:

1/5- عوامل تكوين الصورة الذهنية:

تعتبر الصورة الذهنية المدركة أو الصورة الذاتية عن الآخر كما يسميها بعض الباحثين أحد أهم القضايا التي عنيت بها الأوساط الأكاديمية، وأفردت لها العشرات من الدراسات. وتشير بعض هذه الدراسات إلى أن الصورة الذهنية أساس مورث، لها أهميتها الكبيرة في التعرف على الإتجاهات المتماثلة وقياس شدتها عند إحداث عمليات التغير أو التعديل في تلك الصور، وقد أشار (دان نيمان، Dan Nimman) إلى أن معظم عمليات تكوين الصورة الذهنية وتطويرها ترتبط بالبيئة التي يعيش فيه الفرد وموقعه من العالم الخارجي؛ وطبيعة العلاقات الشخصية والأسرية وعلاقات الصداقة والسلوكيات السائدة في المجتمع. وتتأثر هذه الصورة الذهنية بمجموعة من العوامل التي تؤدي إلى إحداث تغييرات فيها سلبا أو إيجابا.

وفي السياق ذاته أشار الباحث **(بولدينغ، Bolding)** بأن الصورة الذهنية تتأثر بمجموعة من العوامل المتباينة والمحيطة بالفرد من عدة نواحي حياته، وركز الباحث على خمس مؤثرات نلخصها في النقاط التالية:

- المكان الذي يعيش فيه الفرد وموقعه من العالم الخارجي.
- الزمان والمعلومات التاريخية للحضارة الإنسانية.
- العلاقات الإجتماعية، الشخصية ونوعية الروابط الأسرية، والأصدقاء.
- الأفعال المرتبطة بعالم الطبيعة والخبرات المكتسبة حيالها.
- الأحاسيس والمشاعر والإنفعالات.

بينما ذهب بعض الباحثين سيما في علم النفس إلى أن الصورة الذهنية لا أساس لها من الحقيقة والواقعية بقدر ما تقوم على الخيال، وهذا ما أشار إليه (إيزاك، Isaac) واصفا الصورة الذهنية بأنها:

"تأليف تركيبي اصطناعي يشكل الخيال أهم عناصره الرئيسية بالإضافة إلى الخبرة والتذكر". (لحمر، 2011: 102)

ويمكن أن نلخص أهم تلك المؤثرات والعوامل بصيغة أخرى حسب التصنيف الماضي كما يلي:

- **العوامل الشخصية:** تعد من أهم العوامل التي تؤثر في عملية تكوين الصورة الذهنية، فمنها ما يرتبط بالجانب الفسيولوجي والجسمي كالسلامة من مختلف الأمراض الجسمية، وأخرى تتصل بالنواحي الإنفعالية من الثبات الإنفعالي أو التوتر والقلق...، وكذا منها ما تعلق بالجانب المعرفي مثل الإدراك والإنتباه والتفكير...، والذكاء الذي يُعد من أهم العوامل المهمة في تطوير المضمون؛ حيث يُفترض وجودها عند الأفراد بدرجات متفاوتة.

- **العوامل النفسية:** تشير العوامل النفسية إلى فهم طبيعة الإنسان من المنظور الشخصي، والتركيز على المؤثرات والخصائص النفسية التي يستجيب لها الفرد، أو تحمله على أن يفكر بطريقة أو يضع تصورات معينة وفق هذه المؤثرات السيكولوجية، فالمراد بالعوامل النفسية البنية النفسية أو الإدراكية للفرد، وتعتبر معرفة ذلك مفتاحا لمعرفة اهتماماته وبالتالي سلوكياته نحو القضايا والمواضيع التي تثار أو تناقش، وتتمثل المؤثرات النفسية في الإنفعالات والعواطف والإدراك...، حيث هذه الخصائص تترك حتما تأثيرها على الشكل والصيغة التي يدرك ويكوّن بها الفرد صورته الذهنية إزاء المواضيع المختلفة.

- **العوامل البيئية:** لا تقل المؤثرات البيئية أهمية عن غيرها من العوامل الأخرى المؤثرة في طبيعة تكوين الصورة الذهنية المدركة للفرد، وتشمل على جغرافيا المكان الذي يجد الفرد فيه نفسه أثناء عملية تكوين الصورة الذهنية بالإضافة إلى المناخ والمناظر الطبيعية والهندسة المعمارية، وتجدر الإشارة إلى أن العاملين النفسي والبيئي تأثيرهما يكون كبير على الفرد كما يكون خارجا عن نطاق تحكمه، أي يكون تأثيرهما مفروض عليه، كما قد لا يعي تأثير ضلوعهما في العملية الإدراكية.

- **العوامل الثقافية:** ثقافة الفرد ومعرفته أساس مهم لبناء التصور، والثقافة بمكوناتها وعناصرها من حيث:

* المسلمات والأساس التي لا تحتاج إلى مناقشة أو إثارة جدل حولها.
* الأهداف والنتائج المرغوبة.

* الوسائل والآليات الموصلة إلى الغايات مثل اللغة والعادات، التقاليد بما في ذلك الأمثال والأغنية الشعبية، والأعمال الأدبية والمواد الإعلامية كلها تشكل عنصرا قويا يستند إليها الفرد عند تكوينه ورسمه لتصور ذهني عن موضوع ما، وخاصة إذا كان الموضوع صورة من ثقافة أخرى أو حضارة متباينة تماما عن التي ينتمي إليها الفرد. وهنا تأتي الخلفية الثقافية لتؤدي دورها.

– **العوامل التاريخية:** عملية تكوين الصورة الذهنية حول موضوع ما، تستدعي وجود منبع وخلفيات أو معلومات تراكمية تعرّض لها الإنسان، ويكون الأمر أكثر ارتباطا عندما تتعلق الصورة بجماعة أو شعوب، حيث يستعين الفرد برصيده ومخزونه في المعلومات التاريخية، فالصورة الماضية للشعوب وما حققته من إنجازات، بالإضافة إلى ما شيّدته من حضارات وما لها من تراث عريق تعد مؤثرات مهمة على ذهنية الفرد عند تكوين صورة لها في مخيلته.

– **العوامل السياسية:** إن ما تمثله الأحداث السياسية الداخلية المحلية والخارجية البارزة وما لها من تداعيات على الحياة العامة، لها تأثير كبير ووقع في رسم العقل البشري في هذا العصر. حيث هذا المعاش النفس– سياسي يرسم صورة خاصة بمن ترتبط بهم تلك الأحداث، سيما إذا كانت تلك الوقائع والمواقف صادرة من الدول العظمى، كما يضاف إلى ذلك أن طبيعة العلاقات بين الدول من حيث التوتر والتقارب ومدى قرب ذلك من دائرة إهتمام الأفراد، كلٌّ يعتبر من عوامل تأثير العامل السياسي على طبيعة الصورة الذهنية التي يكوّنها الفرد.

– **العوامل الإقتصادية:** تأثير العامل الإقتصادي من العوامل التي لا يمكن تجاهلها، كما لا تقل أهمية عن الجانب الإجتماعي والسياسي، خاصة بعدما أصبحت المعايير الدولية المالية والنقدية هي القوة المهيمنة، فمكانة دولة ما أو شعب على صعيد الإقتصاد العالمي تحدد بالفعل صورتها الذهنية.
فثراء الدول وغناها وامتلاكها مصادر الرفاهية مثل النفط عامل مؤثر في صورتها الذهنية، وكذلك العكس.

– **العوامل الدينية:** تعتبر العوامل الدينية والعقائدية من المحددات المهمة التي تضع بصماتها وتساهم في تشكيل التصورات والإتجاهات نحو حامليها ومعتقديها، فالوضع الديني والإتجاه الشعبي السائد في دولة إيران مثلا (الشيعة)، والمكانة المقدسة التي تحتلها المملكة العربية السعودية عن الصعيد الديني

والعمل الإسلامي، يعتبر عامل جد معتبر في رسم صورة ذهنية لهما لدى الشعوب وفي الأوساط العالمية.

- **العوامل الديمغرافية:** يشير الباحثين إلى أهمية العوامل الديمغرافية في تشكيل طبيعة الصورة الذهنية المدركة لدى الأفراد، فالكثافة السكانية ونوع الجنس والسن والمستوى الإجتماعي ومكان الإقامة، بالإضافة إلى مستوى تعليم الفرد الذي يزيد من مستوى إدراك الفرد للعالم من حوله.
فالمستوى المعيشي أو طبيعة الطبقة الإجتماعية التي ينتمي إليها الفرد تحدد بشكل كبير اختلاف الصورة الذهنية المدركة؛ فالأفراد من الطبقة الإجتماعية الراقية يختلف إدراكهم وصورهم الذهنية لما يحيط بهم مقارنة بالأفراد من المستويات الإجتماعية الدنيا، كما أن مستوى معرفة الأفراد الذين يشغلون وظائف راقية ومناصب إدارية مهمة تختلف عما هي عليه من معرفة لدى الأفراد الذين يشتغلون في مناصب عمل بسيطة.

- **عوامل التنشئة الإجتماعية:** تؤدي عوامل التنشئة الإجتماعية دور مهم في تكوين الصورة الذهنية المدركة لدى الأفراد، وذلك من خلال دورها المباشر في تعليم النشء وطبيعة التربية والمعايير المستدخلة، فالفرد يُنظر إليه من خلال كونه فردا ينتمي إلى جماعة ويسلك سلوكا معينا في إطار المجتمع والجماعة التي تعيش فيها، كما يجد نفسه عضوا ضمن عشرات الجماعات، حيث لكل جماعة أهدافها التي تستطيع من خلالها أن نتوقع السلوك المناسب لأعضائها، وداخل الجماعة نجد العديد من الأدوار المختلفة التي ينتمي إلها الفرد، فهي خبرة فردية، ولكنها تمثل رؤى عدد كبير من الأفراد المنتمين لنفس الجماعة، ومن أهم هذه الجماعات:

* **الأسرة:** من أهم عناصر التنشئة الإجتماعية؛ كونها أول مؤسسة إجتماعية يكتشفها الطفل، وتأثيرها عليه يستمر طويلا، وكل المعايير التي يتشربها الطفل في كنفها من والديه يصعب عليه مستقبلا تغييرها، حيث يكتسب الأطفال القيم والإتجاهات والمعايير السلوكية للوالدين والتي تكون غالبا هي الخصائص التي تميز الثقافة الفرعية لهما؛ حيث تؤثر هذه الأخيرة في تكوين الصورة الذهنية للأطفال مستقبلا.

* **المؤسسات التعليمية:** تؤدي دور كبير في تشكيل الصورة الذهنية، وتأثيرها يكون مباشرا، وتتدخل في حياة الطفل وتقدم له نماذجا من الصور الذهنية عن الوطن والجماعات والدول الأخرى، كما

تساعده على اتخاذ القرارات وتحديد موقعه في السلم الإجتماعي والإقتصادي، كما تعد المؤسسات التعليمية من جهة أخرى وسيطا اجتماعيا أوجده المجتمع بهدف تكريس الموروث الثقافي والحضاري، وتمارس المدرسة هذا الدور من خلال التوجه للنظام السياسي الذي يحدد طبيعة المقررات الدراسية انطلاقا من أسسها الفلسفية والإجتماعية التي تحدد مناهجها التعليمية.

* **الأقران:** الأقران هم الأفراد من نفس المرحلة العمرية، ولهم دور مهم في تكوين الصورة الذهنية؛ بحيث يتفق الأقران فيما بينهم سيما في مرحلة المراهقة على معايير وقوانين محددة والجميع (الأقران) ملزم بتطبيق ومسايرة شروط جماعة الرفاق، حيث يتفق المراهق في مرحلة التعرض للمعلومات ثم تدعيمها، وبعد ذلك يتم الإتفاق في مرحلة التحويل والتغيير، ويتفق ذلك على درجة تقديره لأقرانه وتمسكه بآراء الجماعة والعكس صحيح. (لحمر، 2011: 105)

– **وسائل الإعلام:** وسائل الإعلام بمختلف أنواعها(الوسائل المكتوبة مثل الصحف والسمعية مثل برامج الإذاعة والبصرية مثل الأفلام والإنترنت) من أهم القنوات التي تسهم في تكوين الصورة الذهنية لدى الأفراد، بسبب انتشارها الواسع وقدرتها على الامتداد والاستقطاب والإبهار وسيطرتها على وقت الناس ومنافستها الشديدة لكل الوسائط الاجتماعية في مجال التأثير الجماهيري. فالصور المتراكمة في أذهاننا اليوم أغلبها مستقاة من وسائل الإعلام المختلفة التي لا تكتفي بمجرد الإشارة إلى الحدث بل تتعداه إلى تفسيره وبلورته وطرحه بما يخدم توجهات مختلفة ومصالح خاصة.

حيث تقوم وسائل الإعلام ضمن أساليبها في التأثير بصياغة الواقع الاجتماعي والاقتصادي والسياسي لنا كجمهور، ويقصد بـ(الواقع) هنا، ذلك (الجزء) الذي تتعمد تلك الوسائل أن تعرضه علينا، أو تنشره لنا عن الأوضاع المختلفة للمجتمع. بحيث يبدو وكأنه ممثل للواقع ومعبر عن الحقيقة، فعلى الجانب الاجتماعي مثلا، قد يكون الفقر والتخلف هما السمة العامة لمجتمع ما، لكن وسائل الإعلام من خلال تركيزها على (جزء صغير) من المجتمع، تعطي انطباعا مغايرا لما هو عليه في الحقيقة. أو تقدم (واقعا) مختلفا و(مصطنعا)، إذا أردنا أن نستخدم التعبير المناسب لهذا الموضوع.

وسائل الإعلام لا تكتفي فقط بصياغة (الواقع)، بل تقوم أيضا بـ(قولبة) الأشخاص والجماعات والشعوب بنفس الطريقة: صناعة (صورة) مصطنعة للأفراد والجماعات، يتم تعميمها كأنموذج معياري (قالب)، يتم الحكم على الناس والتعامل معهم على أساسه. تتم صياغة الواقع بأن تعرض وسائل

الإعلام فئات اجتماعية غنية ومتعلمة، تسكن في منطقة تتمتع بخدمات جيدة، ولديها مؤسسات اجتماعية واقتصادية متقدمة، فتقدم هذه الفئة على أنها هي (كل) المجتمع. وسائل الإعلام بعملها هذا تعرض جزءا صغيرا من الصورة الكاملة للمجتمع، كما هو التعبير السائد والجزء الصغير من (الصورة)، الذي تم عرضه عن المجتمع هو الذي ستبنى عليه بقية الصورة في أذهان الجمهور، العملية إذن تقوم بشكل أساسي على (الصورة الذهنية) التي تتشكل في عقل المتلقي. الكلام نفسه ينطبق على (القولبة)، حيث تتم صياغة الأفراد والجماعات في قالب أو صورة ذهنية مشوهة في الغالب تتجاهل الفروق الفردية والثقافية.

ووسائل الإعلام من خلال توظيف مفهوم الصورة الذهنية، تقدم لنا واقعا عن المجتمعات والأفراد غير دقيق، أو بلغة أخرى واقعا (آخر) غير الأصلي، فالواقع الذي تصنعه لنا الصورة الذهنية التي تتكون من خلال التعرض لوسائل الإعلام عن المجتمع الغربي على سبيل المثال، هو (واقع) ذاك المجتمع الغني النظيف المرتب الذي تسوده العدالة والنظام والمساواة بين الناس على اختلاف ألوانهم ودياناتهم وطبقاتهم الاجتماعية. لقد تم لوسائل الإعلام (صياغة واقع) كهذا من خلال عرض أجزاء صغيرة من الصورة الكاملة للمجتمع الغربي..، ولم تعرض أجزاء صورة المجتمع الغربي الأخرى المتعلقة بالأمن والجريمة والعنصرية وغيره.

إن تأثير وسائل الإعلام على الجمهور، من خلال توظيف مفهوم الصورة الذهنية، غير مقتصر على جوانب الحياة العامة، والموقف من الأفراد والجماعات، التي وردت في الأمثلة السابقة، بل يتعداها إلى كل جوانب الحياة البشرية، بما في ذلك أسلوب الحياة. فقد تصوغ وسائل الإعلام (نمط حياة) من صنعها هي، لتقدمه للجمهور على أنه (الواقع) الذي يجب أن يحتذي ويتعامل مع الجمهور في هذه المسألة خصوصا من خلال استثارة خياله بتقديم أنموذج لواقع على أنه مثالي وتوحي للجمهور بتقليده. وتشعر في الوقت نفسه أن ما هو فيه بائس ومتخلف. فنمط حياة المرأة الغربية هو (الأمثل) لأنها تملك هامشا كبيرا من الحرية.. مسئولة عن نفسها وتتصرف بحسدها كما تشاء وتقود السيارة.

– **الأحداث:** طبيعة الأحداث وخاصيتها لها تأثيرها المباشر في تكوين الصورة الذهنية، فمن بين هذه الأحداث هناك من يصل إلى مرحلته النهائية في إحداث تغييرات في البيئة الإجتماعية والكثير منها ليس له نفس القوة من التأثير حيث ينتهي قبل أن يصل إلى مرحلته الأخيرة.

وفي هذا الصدد ينبغي أن نفرق بين نوعين من الأحداث هما: الأحداث المتراكمة: وهي التي يستغرق حدوثها وتأثيرها فترات طويلة من الوقت، أو تتكون من عدة مكونات وأحداث متغيرة بشكل يومي، ولا يظهر تأثيرها إلا عندما تكتمل وتقترب من الإكتمال.

والأحداث المثيرة: مثل الحروب والكوارث والأزمات المثيرة للإنتباه لأهميتها أو معرفتها أو لعدم تعود الناس عليها. (Mardi, 1978: 67)

2/5- أهمية دراسة الصورة الذهنية: تباينت مواقف الباحثين حول أهمية الدراسة والإهتمام بموضوع الصورة الذهنية ومبررات كل منهم، ويمكن للباحث أن يصنف الآراء الواردة في ذلك إلى أربعة مواقف:

- **الموقف الأول:** يرى أصحاب هذا الموقف أن سبب الإهتمام يعود إلى أن الصورة الذهنية تتيح تعميمات للأفراد عن البيئة الإنسانية من خلال بناء رمزي حيث تسري الصورة المنطبعة في الأذهان على الظروف والمواقف والأشخاص المشابهة.

- **الموقف الثاني:** يرى أن مفعول الصورة الذهنية يتعدى مجرد التعميم فقط بل يصل إلى درجة الإعتقاد في الرسوخ والثبات بسبب ما تعكسه الرسائل الإعلامية عن الشخصيات والأحداث والقضايا بتكرار يجعل المشاهد يعتقد أن ما يراه على الشاشة مثلا ما هو إلا صورة مطابقة للعالم الحقيقي.

- **الموقف الثالث:** يرى أنصار هذا الموقف أن معرفة السلوكيات المتوقعة من الفرد مرهونة بالصورة المرسخة في ذهنه عن الآخر أو الموضوع، لأنه تتصل اتصالا وثيقا بالإتجاهات وأنواع السلوك التي يتعامل بها الفرد مع الجماعة أو مع الموضوعات والقضايا والآخرين في الحياة.

- **الموقف الرابع:** يرى أن الثقافة في الأصل تعبير عن الرسائل والصورة الذهنية التي تنظم العلاقات الإجتماعية، وتعيد إنتاجها فهي تقدم لنا الأدلة التي ينبغي أن تقوم، بها كل ذلك جعل موضوع الصورة الذهنية يكتسب قدرا كبيرا من الإهتمام الأكاديمي والنشاط العلمي.

ومنه فالصورة الذهنية تؤدي دورا محوريا في معرفة وإدراك سلوك الفرد؛ ولعل هذا أهم ما جعل الطالب يختار هذا المتغير الذي يتدخل بشكل مباشر وغير مباشر في تحديد سلوكيات المراهقين المتمدرسين في الوسط المدرسي، ما جعلنا نفترض أن لطبيعة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة دور في ممارسة العنف المدرسي.

وتشير الدراسات العلمية أن الفرد في المجتمع يتفاعل مع الواقع الإجتماعي، ويقترب منه ويتعرف عليه؛ وسلوكه نابع من خلال هذه الصورة التي عملت قوى وسائل ومصادر عديدة ومتنوعة كالأسرة، الحزب والمدرسة، التنظيمات المختلفة، ووسائل الإتصال والإنتماء الإجتماعي على إدخالها، ومن ثم عملت على ترسيخها في ذهنه على مسافة زمنية ممتدة، وعبر عملية معقدة من التنشئة الإجتماعية، وكما تشير الكثير من الدراسات أيضا إلى أن هذه الصورة تعتبر بالنسبة للفرد بديلا عن الواقع أو مفتاحا لمقاربة هذا الواقع. (الأحمر، 2016: 69)

6/ واقع الصورة الذهنية ومكوناتها:

1/6- نظرية الصورة الذهنية: بناءً على ما تم عرضه من تعريفات للصورة الذهنية المدركة، وتأكيد الباحثين على دور الإطار الإجتماعي الثقافي للأفراد في تكوين الصورة الذهنية لديهم، فهذا يقودنا إلى القول بأنه في وسط مشبع بثقافة ولغة وتقاليد ونظام سياسي اجتماعي اقتصادي محدد؛ فالفرد في ظل هذا الواقع لا يختار من الأفكار والحقائق إلا ما يتناسب مع تصوراته. وإذا كان كذلك فلا يمكن أن يكون في العالم حقيقة واحدة، وإلّا لما تعددت الأديان السماوية والمعتقدات والطقوس واختلفت الثقافات بين المجتمعات، وبالتالي فالحقيقة في الوجود شيء غير موجود. ويعبر عن ذلك **(غاندي)** بطريقة مختلفة بالقول (جميع الأديان صحيحة في نظر أصحابها).

ويرى (مصطفى سويف) أن الصورة الذهنية صورة كاذبة ولا تصور إلا جزء صغيرا من الحقيقة، وحتى هذا الجزء تصوره بطريقة مشوهة إلى حد كبير، فيتضح المفهوم على أساس ذلك؛ بأنه الانطباع الذي يتكون عن الأفراد بغض النظر عن كونه صحيحا أو غير صحيح.

وفي هذا السياق يتضح بأن للصورة مرجعين اثنين، هما الصورة الموضوعية والصورة الذاتية وبهذا تعقدت مسألة التمييز بين الإثنين، لكن يمكن القول أن الصورة الذاتية هي الشيء المنظور إليه من شخص ما ينتمي إلى مجموعة معينة أو يمثل أحد عناصرها، أما الصورة الموضوعية فتتشكل اتجاه موضوع ما وذلك عندما كان صاحبها خارجا عن المجموعة التي ينتمي إليها وهذا الذي لا يمكن التأكد منه وهو الإنتماء والتأثير اللاشعوري للمجموعة.

في حين استبعد **(باشلار)** ربط الصورة بغياب الموجودات ذلك لأن كيان الصورة لا يمكن أن يكون إلا كيانا نفسيا، بينما كيان الموضوعات الحقيقية يمد جذوره إلى الواقع الفعلي بعبارة أخرى

أن(الموضوعية) هي الواقع نفسه بينما (الذاتية) هي الصورة الذهنية التي يحملها الناس عن الواقع واختزل (**أوفسيانيكوف**) ماسبق بتعريف مبسط للصورة الذهنية بأنها صورة ذاتية للعالم الموضوعي وهذا ما يبرر اختلاف الصورة لدى الأفراد عن الواقع، بما أن هناك اختلافا في الطريقة بُنيت بها هذه الصيرورة وهذا يعني بأن ما المعنى ليس في المضامين والمعلومات أو الثقافة التي يتعرضون لها بل في الأفراد وهذا يفسر اختلاف فهم شخصيتين للمضمون ذاته. (الصفار، 2006: 117- 147)

2/6- دور الصورة الذهنية المدركة في تشكيل الإتجاهات: يعد موضوع الصورة الذهنية المدركة أحد المواضيع ذات الأهمية لما تقدمه من أدوار في تكوين الآراء وتشكيل السلوك. وقد أدركت المنظمات الحديثة ومؤسسات القطاع المدني وغيرها أهمية الصورة الذهنية التي تتكون في أذهان الجماهير، مما أدى بها لرسم الخطط التي تتكفل بتكوين صورة إيجابية على النحو الذي تطمح له هذه المنظمات أو المؤسسات، كما برزت أهمية تهيئة المناخ النفسي الملائم لتحقيق الأهداف المرجوة والترويج لمختلف الأنشطة. (الراشدية، 2012: 15)

3/6- العلاقة بين الصورة الذهنية والإتجاهات: لاحظ الباحثون وجود علاقة بين الصورة الذهنية والاتجاهات، حين تتبلور وتكتمل بشكل تتناسب فيه مع اتجاهات الأفراد تكاد حينها تفتقد خاصيتها الديناميكية وتكون صعبة التغير، فعرّف قاموس "**ويبستر**" مفهوم "**الصورة الذهنية**" على أنها "مفهوم عقلي شائع بين أفراد جماعة معينة يشير إلى اتجاه هذه الجماعة الأساسي نحو شخص معين، أو نظام ما، أو طبقة بعينها، أو جنس بعينه أو فلسفة سياسية، أو قومية معينة أو أي شيء بعينه". فالمُكوّن المعرفي للاتجاهات يتمثل في الصورة التي توجد لدى أشخاص عن بعض المواضيع والتي توقظ حين استدعائها أو تَشكُّلها مشاعر أو أحاسيس معينة أي المكون العاطفي ثم تدفع باتجاه سلوكيات معينة (المكوّن السلوكي) وبالتالي فهذا يعني أن مكونات الاتجاه هي ذاتها مكونات الصورة الذهنية فاختلاف الصور الذهنية بين الأفراد والمجموعات يُفضي لاختلاف اتجاهاتهم.

وبناءً على ما سبق يمكن القول أن الصورة الذهنية ليست بالضرورة تمثيلا صادقا للواقع المعاش، ذلك نتيجة تأثرها بالإطار الدلالي الخاص بالفرد، فيرى (**برغسون، Bergson**) أن الصورة الذهنية تلتقط من الحقيقة الواقعية ومع أنها تحمل الخصائص التي تتميز بها هذه الحقيقة الواقعية، إلا أنها تنتظم في صيرورة مجردة وما ذلك إلا محاكاة ما في هذه الصورة نفسها من خصائص مميزة.

إلا أن هناك من يُنكر وجود الحقيقة الواقعية وهو **(سابير، Saper)** حيث يرى أن الأفراد لا يعيشون في العالم الموضوعي كما هو مُتخيّل، بل هم واقعون تحت رحمة الصورة الذهنية التي أصبحت وسيطا للتعبير في المجتمع، وأنه من الوهم كليّا التخيل بأن فردا يتوافق مع الواقع من دون الإستناد إلى الصور، فواقع الأمر يكمن في أن العالم الواقعي مبني إلى أقصى مدى بناءً لاشعوريا عليها(الصورة) حتى أصبحت الحقيقة أو الصورة الحقيقية أمرا لا يمكن الحدوث.

4/6- مكوّنات الصورة الذهنية: هناك إجماع بين معظم الباحثين على أن الصورة الذهنية تشتمل على ثلاثة مكونات أو أبعاد أساسية تتمثل فيما يلي (Seehyung and Yooshik, 2003):

- **البعد أو المكوّن المعرفي Cognitive component:** ويقصد بهذا البعد المعلومات التي يدرك من خلالها الفرد موضوعاً أو قضية أو شخصاً ما، وتعتبر هذه المعلومات هي الأساس الذي تبنى عليه الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن الآخرين وعن الموضوعات والقضايا المختلفة، وبناء على دقة المعلومات والمعارف التي نحصل عليها عن الآخرين تكون دقة الصور الذهنية التي نكونها عنهم. ووفقاً للبعد المعرفي فإن الأخطاء في الصورة الذهنية المتكونة لدى الأفراد هي أخطاء ناتجة أساساً عن المعلومات والمعارف الخاطئة التي حصل عليها هؤلاء الأفراد.

- **البعد أو المكوّن الوجداني Affective component:** يقصد بالبعد الوجداني الميل بالإيجاب أو السلب تجاه موضوع أو قضية أو شخص أو شعب أو دولة ما في إطار مجموعة الصور الذهنية التي يكونها الأفراد، ويتشكل الجانب الوجداني مع الجانب المعرفي، ومع مرور الوقت تتلاشى المعلومات والمعارف التي كونها الأفراد وتبقى الجوانب الوجدانية التي تمثل اتجاهات الأفراد نحو الأشخاص والقضايا والموضوعات المختلفة، ويتدرج البعد الوجداني بين الإيجابية والسلبية، ويؤثر على ذلك مجموعة من العوامل أهمها حدود توافر مصادر المعرفة، كما يؤثر في بناء البعد الوجداني خصائص الشعوب من حيث اللون والجنس واللغة، فاختلاف هذه الخصائص من الأمور التي تسهم في بناء الإتجاهات السلبية، والتجانس في هذه الخصائص يسهم في بناء الإتجاهات الإيجابية.

- **البعد أو المكوّن السلوكي Comportment component:** يعكس سلوك الفرد طبيعة الصورة الذهنية المشكلة لديه في مختلف شئون الحياة، حيث ترجع أهمية الصورة الذهنية في أحد أبعادها إلى

أنها تمكن من التنبؤ بسلوك الأفراد، فسلوكيات الأفراد يفترض منطقياً أنها تعكس اتجاهاتهم في الحياة. (Seehyung and Yooshik, 2003: 8)

7/ <u>آليات تصحيح الصور الذهنية السلبية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس</u>:

يأتي المتمدرس إلى المؤسسة التعليمية وهو مثقل بمعاش نفسي- اجتماعي وتراث ثقافي هائل لمحصلات التنشئة الأسرية، فكل تلميذ هو رهين ما تلقى من أساليب تربية والدية متباينة ومناخ أسري اجتماعي، ومستوى تربوي وثقافي للوالدين، فهو (المتمدرس) عند التحاقه بالمدرسة سوف لن يترك تأثير الأسرة عند بابها، وهذا ما يعكس نمط وأساليب التربية التي يتلقاها المتمدرسين خاصة المراهقين منهم، فهذه الخصائص المتباينة التي تصبغ ثقافات الأشخاص يترتب عليها في الكثير من الأحيان سلوكيات غير سوية للأبناء الذين امتصوا أفكارا خاطئة عن المدرسة و عن كل الفاعلين فيها حيث تتشكل لديهم صورا ذهنية سلبية اتجاهها، ما ينتج عنه في نهاية المطاف إلى عواقب وخيمة وإلى فشل العملية التربوية.

1/7- تصحيح الصورة الذهنية عن طريق التغيير المفاهيمي: إذا كانت سلوكياتنا وليدة تصوراتنا واتجاهاتنا إزاء كل المواضيع والمواقف الإجتماعية، فتغيير سلوكيات المتمدرسين السلبية والغير مرغوبة لا بد أن تبدأ بتغيير تصوراتهم المدركة أولا عن طريق التغيير المفاهيمي. فلقد ورد في (راجي، وعلي، 2016) أن التغيير المفاهيمي هو عملية عقلية تحدث عندما يتعرف المتمدرس على معلومات أو معارف معينة لا تتفق مع المفاهيم المكتسبة لديه، فتحدث عملية توازن أو توافق بين ما هو مكتسب من مفاهيم وما هو معطى من معلومات؛ فإذا كانت هناك اختلافات واضحة بين المفاهيم المكتسبة والمعلومات المعطاة لصالح المعلومات المعطاة، فإن المتمدرس في هذه الحالة يكتسب مفاهيم جديدة لها إطار مختلف عن إطار المفاهيم المكتسبة، وفي هذه الحالة نقول بأن المتمدرس حدث له تغيّر مفاهيمي.

والتغيير المفاهيمي لدى المتمدرس لا يأتي جملة واحدة، بل لا بد من مرور المتمدرس على مراحل متتالية يلخصها (عفانة، 2001) المشار إليه في (راجي، وعلي: 2016) في ما يلي:

1/7-1- مرحلة الإدراك: وتتمثل في إدراك المتمدرس واعتقاد أفكار ومفاهيم خاطئة.

1/7-2- مرحلة عدم الإتزان: وهي مرحلة المقارنة بين المفاهيم المسبقة وهي الخاطئة بالمفهوم الجديد وخصائصه الصادقة.

1/7-3- مرحلة إعادة الصياغة: وهي المرحلة النهائية التي يقرّر فيها المتمدرس تشكيل البنية العلمية الصحيحة وتبنيها.

ويُعدّد (الخليلي، وآخرون، 1995) جملة من الإفتراضات التربوية العملية التي من شأنها مساعدة المتمدرسين في إحداث عملية التغيير المفاهيمي وهي:

- توفير بيئة مشجعة لإظهار معرفة المتمدرس الخاطئة والإستفادة منها أثناء عملية التدريس.
- تشجيع المتمدرسين على طرح أفكارهم (الصورة الذهنية الخاطئة) قصد معرفة بنيتهم المعرفية من خلال التفكير الصريح في هذه المشكلات.
- استعمال أساليب مناسبة للتقويم التي تساعد في تشخيص التصور البديل كالمقابلة.
- تقديم المعلومات التي تساعد على إحداث التناقض المعرفي وإيجاد حالة من عدم التوازن في البناء المعرفي للمتمدرس، عن طريق عرض أمثلة تناقض تصوره البديل.
- ربط المفهوم بواقع المتمدرس اليومية، وجعل المفهوم الصحيح ينظر إليه المتمدرس على أنه مفيد ويفسر أحداث ومواقف جديدة.
- ذكر أمثلة واقعية ومألوفة ومتعددة لمساعدة المتمدرس على تأسيس علاقات ذات معنى للمفاهيم التي تم مناقشتها باستمرار والإعتماد على التغذية الراجعة لآراء المتمدرسين.
- الإهتمام بالجانب العملي لأنه يساعد في التغلب على التصور البديل.
- تقديم الفهم الصحيح للمتمدرس حتى يصبح واضح ومقنع ومفيد.
- الإدراك بأن الأخطاء المعرفية متعددة الأسباب. (راجي، وعلي، 2016: 117-118)

وفيما يلي عرض لبعض الآليات التي تصحح صورة المدرسة السلبية لدى المراهق المتمدرس؛ وذلك بمشاركة كل من الأسرة والمدرسة وكل الفاعلين في المجتمع. نبدأها بكيفية جعل المدرسة محببة لدى المتمدرسين المراهقين:

2/7- كيف نجعل المدرسة محببة لدى المراهق المتمدرس؟

إن نفور المتمدرس وعدم إقباله على الدراسة تظهر جلياً من خلال الملاحظات الآتية:

- كثرة الغياب سواءً كان متتابعاً أو متفرقاً ويصبح مشكلة إذا تجاوز المتمدرس نسبة 20 % من أيام الفصل الدراسي.
- تذمر المتمدرسين من المدرسة وعدم رضاهم عن المناخ المدرسي.

- الرسوب المتكرر خصوصاً إذا لم يكن المتمدرس يعاني من عاهة تعيقه عن التحصيل العلمي.
- عدم الاهتمام بالواجبات المنزلية.
- عدم المشاركة الجادة في الأنشطة المدرسية.
- عدم الشعور بالانتماء لهذه المؤسسة.
- عدم تقبل المتمدرس للمادة الدراسية أو عدم تقبله للأستاذ.

2/7-1- أسباب المشكلة: نعرض بعض أسباب المشكلة التي أشارت إليها الكثير من الدراسات:

- استخدام العقوبة الجسدية (الضرب) من طرف هيأة التدريس والإدارة ضد المتمدرس والتي تفضي إلى النفور من المدرسة.
- صعوبة استيعاب الدروس في بعض المقررات الدراسية.
- التراخي واللامبالاة من قِبل بعض الأساتذة.
- تدهور المعاش النفسي لدى المتمدرس (الخجل، الخوف من الفشل، والقلق).
- غياب الأنشطة الصفية واللاصفية المتنوعة والمناسبة لاهتمامات المتمدرسين.
- غياب الحوافز التشجيعية للمتمدرسين.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتمدرسين في عملية التعلم.
- اختيار رفاق السوء والمنحرفين.
- عدم مراعاة ميول المتمدرسين وقدراتهم على التعلم.
- ضعف ثقة المتمدرس بذاته.
- كثرة الواجبات المدرسية وصعوبتها.
- تعرّض المتمدرس للنقد والتوبيخ باستمرار من طرف الأساتذة والوالدين.
- شعور المتمدرس باليأس والفشل والإخفاق في الاختبارات.
- انشغال المتمدرس ببعض مسئوليات أسرته.
- عدم توافر الخدمات الإرشادية الجيدة في المدرسة.
- جهل المتمدرس لمهارات الاستيعاب الجيد لمختلف المواد الدراسية.
- غياب المناخ الأسري المناسب لمراجعة الدروس.
- الضغط على المتمدرس في حثه على التحضير للإمتحانات من قبل الأسرة.

- وجود عيوب خِلقية كعيوب النطق والكلام عند المتمدرس مما تجعله موضع السخرية من قبل المتمدرسين.
- إدمان المتمدرس على التدخين ما يدفعه إلى التغيب عن المدرسة لتعاطي التدخين.
- الأساليب التربوية الوالدية السلبية في التنشئة كالتدليل الزائد أو الإهمال المفرط.
- غياب التواصل بين الأسرة والمدرسة.

2/7-2- دور الأستاذ في المشكلة:

يعتبر الأستاذ أهم رموز المؤسسة التعليمية، كونه يؤدي رسالة تعليمية وتربوية نبيلة، حيث تربطه علاقة بيداغوجية وإنسانية مع المتمدرس، ويسعى جاهدا إلى مساعدته على تحقيق أقصى درجات التعلم وبالتالي تحقيق أهداف النظام التربوي، إلا أن بعض الأساتذة لا يلتزمون في ممارستهم بأخلاق المهنة وبالتالي تكون النتيجة عكسية وتؤدي إلى تشكيل صورة سلبية لدى المتمدرسين اتجاه المدرسة ككل، ومن بين هذه الممارسات نذكر:

- اقتصار دور الأستاذ على تقديم المادة العلمية فقط.
- العلاقة الفوقية من قبل الأستاذ.
- صرامة الأستاذ وقسوته على المتمدرسين.
- غياب العدل في ممارسات الأستاذ بين المتمدرسين.
- سخرية الأستاذ واستهزائه من المتمدرسين.
- جمود العلاقة بين الأستاذ والمتمدرسين وعدم تواضعه لهم.

2/7-3- علاج المشكلة:

هناك استراتيجيات عديدة يمكن من خلالها علاج هذه المشكلة والوصول بالمتمدرس إلى مستوى أفضل وتشجيعه على حب المدرسة والإقبال على الدراسة ومن هذه الوسائل:

- توثيق التعاون بين الأسرة والمدرسة لمعالجة أسباب كراهية المتمدرس للمدرسة ومناقشة ذلك عن طريق جمعيات أولياء التلاميذ.

- استمرار خدمات المرافق المدرسية كالمكتبات في أداء خدمتها وكذلك استمرار الخدمات الاجتماعية التي تقدم للمتمدرسين حتى آخر يوم من العام الدراسي.
- تمكين المتمدرسين بالمراجعة المنظمة من بداية العام الدراسي عن طريق إعطاء واجبات مدرسية مناسبة تربطهم بالاستذكار والإستيعاب.
- يجب أن تهتم المدرسة بحصر الغياب يومياً وإشعار أولياء الأمور بحالات الغياب أولاً بأول مع استدعائهم للمدرسة للاشتراك في بحث حالات الغياب وكراهية المتمدرس للمدرسة.
- حسن معاملة الأستاذ للمتمدرسين وعدم القسوة عليهم.
- منع الضرب من قبل الأساتذة والإداريين كي لا يكون سبباً في كراهية المتمدرس للمدرسة.
- تزويد كل مدرسة بأخصائي التوجيه والإرشاد المهني والنفسي لمعالجة حالات كراهية المتمدرس للمدرسة.
- توزيع المناهج الدراسية على شهور السنة جميعاً ليشعر المتمدرس بحاجة للذهاب إلى المدرسة حتى آخر يوم في العام.
- تنظيم العمل المدرسي في نهاية العام الدراسي بما يكفل جديته وبما يكفل المراجعة المثمرة للمقررات الدراسية.
- إشراك جميع المتمدرسين في الأنشطة داخل الصف.
- إدخال برامج التعليم بالترفيه عن طريق الوسائل الحديثة.
- الإكثار من النشاطات الرياضية الترويحية لتفريغ الطاقة الإنفعالية بصورة سليمة.
- إحياء روح التنافس بين المتمدرسين من خلال المسابقات وتقديم الجوائز والحوافز المادية.
- إعداد برنامج لنشاط الرحلات والزيارات للمؤسسات الحكومية والمعالم الأثرية.
- إتاحة الفرصة لجميع المتمدرسين وإعطائهم الثقة في أنفسهم للقيام بأدوار قيادية داخل المدرسة.
- استشعار روح الأبوة من قبل الأستاذ ليشعر المتمدرسين بالأمن وعدم الخوف.
- عدم المساس بكرامة المتمدرسين والتشهير بمخالفاتهم.

3/7- عوامل مساعدة في التغلب على الملل داخل الفصل:

- التنويع في استخدام طرائق التدريس.
- الإعتماد على الوسائل والأجهزة التعليمية والتكنولوجية المتنوعة كجهاز الفيديو وجهاز الإسقاط الضوئي لشد انتباه المتمدرسين واستثارة كل مدخلاتهم الحسية للاستيعاب الجيد.
- تحفيز الأستاذ للمتمدرسين عن طريق إشراكهم في الحوار والنقاش.
- التشجيع والثناء والتعزيز داخل الفصل باستمرار.
- الخروج عن الدرس قليلاً بقصة مناسبة للمتمدرسين لكسر الروتين.
- زرع الثقة في نفوس المتمدرسين وتقبل آرائهم ومشاركاتهم.
- تمثيل بعض النصوص داخل الفصل.
- تغيير مكان الدرس (الفصل)، فإذا كان هناك مكان مناسب للدرس في المكتبة مثلاً أو المصلى أو الساحة فلماذا يكون الدرس في الفصل دائماً.

4/7- توصيات لجعل المدرسة محببة لدى المتمدرسين:

- مساعدة المتمدرس على تكوين اتجاه نفسي إيجابي نحو المدرسة وإكسابه خبرة سارة تغرس حب المدرسة في نفسه.
- السهر على توافق المتمدرس مع عناصر مجتمعه الجديد من متمدرسين وأساتذة وإداريين وعمال، وتأمين التكيف التدريجي المطلوب مع أنظمة وأدوات ومبنى المدرسة.
- إعداد برنامج إرشادي يوثق العلاقة بين المتمدرسين وأساتذتهم، ويتم تعريفهم على المناهج الدراسية الجديدة وكذلك التعرف على النظام الداخلي للمدرسة ومرافقها وأنشطتها المختلفة مما يكون له الأثر الأكبر في نفوس المتمدرسين وجعلهم يشتاقون للمدرسة.
- يمكن أن نجعل المدرسة محببة للمتمدرسين عن طريق إشباع ميول واهتمامات ورغبات المتمدرسين.
- تعاون الأستاذ مع المتمدرسين ومعاملتهم بأدب ولطف ولين ومحبة لتجعلهم يشتاقون للمدرسة.
- تنمية تقدير الذات لدى المتمدرس وشعوره بمكانته ودوره في المدرسة.
- تنمية روح التعاون بين المتمدرسين وجميع العاملين بالمدرسة في جو تسوده المحبة والمودة.

– البعد عن استخدام أسلوب العقاب البدني مع المتمدرسين والذي من شأنه توليد الكراهية للمدرسة من قبل المتمدرسين.

– الابتعاد عن أسلوب التوبيخ والتجريح واللجوء واستخدام الأساليب التربوية التي تحبب المتمدرس للمدرسة.

– تهيئة الجو المناسب والمكان المناسب للمتمدرسين ومعاملتهم المعاملة الطيبة.

– توجيه وإرشاد المتمدرسين بأهمية دور المدرسة في حياتهم الدينية والدنيوية ومالها من مردود إيجابي يعود على الفرد وعلى مجتمعه.

– تهيئة المتمدرسين الجدد نفسياً من قبل الأسرة قبل التحاقهم بالمدرسة.

–حث الأساتذة على التعامل الإيجابي مع المتمدرسين والابتعاد عن الأساليب غير تربوية.

– تعويد الأطفال من صغرهم لرؤية المدارس عن بعد وشراء حاجات مدرسية لهم.

– القيام ببعض الأنشطة المدرسية اللاصفية كالرحلات والعمل على بث روح التعاون بين المتمدرسين.

– توجيه الأسرة وأولياء الأمور للتحدث بإيجابية عن المدرسة لتكوين خبرة جيدة لدى الأطفال الصغار.

– تقديم الجوائز والحوافز المادية والمعنوية للمتمدرسين المتميزين.

5/7– الحلول والمقترحات من قبل الباحثين:

إن جعل المدرسة محببة في نفوس المتمدرسين أمراً غاية في الأهمية نظراً لما يمثله من دور مهم في التقليل من تسرب المتمدرسين من المدارس، وفيما يلي نورد جملة من الحلول والمقترحات التي يمكن أن تؤدي دوراً مهماً في حل هذه المشكلة ومن ذلك:

– تحسين صورة المدرسة أمام المتمدرسين وذلك عن طريق احترام العلم واحترام الأستاذ باعتباره حاملا لهذا العلم ومؤديا لهذه الرسالة النبيلة، وتقدير قيمتهما دائماً ليكونا صورة مشرقة ومحببة لدى المتمدرسين، كما يجب على الأستاذ أن يكون مثالاً يحتذى به وقدوة يتمنى المتمدرس أن يسير على نهجها، وذلك يتحقق حينما يرى المتمدرس الأقران وغيرهم يقدرون العلم والعلماء.

– تحسين صورة الأساتذة في وسائل الإعلام حيث أن الأمر الذي أصبح لا مفر منه هو تأثير وسائل الإعلام اليومية على الأبناء، وقد دأبت وسائل الإعلام في فترتها الماضية على الاستخفاف بقيمة المعلم ووضعه في إطار يقلل من قيمته ودوره، ولكي نحبب المتمدرسين في المدرسة لا بد من تهيئة مناسبة لقدر المعلم و التذكير باستمرار لأهمية دوره في تنوير العقول ومحو ظلام الجهل.

– الاهتمام بالفروق الفردية في المدرسة وهي من أبرز المشكلات التي تواجه المتمدرس في الدراسة، حيث نجد في كثير من الأحيان أن المتمدرسين يدرسون في مقررات بعض المواد الدراسية أمورا لا تتفق مع ميولهم ورغباتهم فتكون من أوائل أسباب كراهية المدرسة وقد تكون بعض المواد الدراسية سبباً في ترك المدرسة نهائياً كما يحدث في بعض الحالات، لذا جدير بالقائمين على عملية التعليم مراعاة تلك الفروق الفردية التي تتيح فرصة سانحة للإبداع يتحقق من خلالها النهوض بالأمة من كراهية المتمدرسين للتعليم والنفور منه.

– الإعداد التربوي والنفسي للأساتذة وهو أهم دور في العملية التعليمية، إذ أن الأستاذ يظل مع المتمدرسين أطول وقت ممكن ويتأثر المتمدرسين كثيراً به؛ فالأستاذ الذي يُحسن التعامل مع المتمدرسين سيما في مرحلة المراهقة؛ هو أستاذا وقائداً وأحيانا نجده مرشداً مستعدا للتعامل مع جميع أصناف المتمدرسين تربوياً ونفسياً ويُجيد التعامل مع المتمدرس الجيد والمتوسط والضعيف، يُرضي طموح المتمدرس المُتفوق ويعالج ضعف المتمدرس المقصّر بصورة محببة دون خدش لحيائه، وينهض بالمتمدرس المتوسط ويأخذ بيده إلى طريق الإجادة.

– الاهتمام بالأنشطة التربوية وهي الممارسات التي يمارسها المتمدرسين خارج نطاق الفصل، وتعتبر لها أهمية كبرى في الترويح عن المتمدرسين وإشباع هواياتهم وميولهم حيث يتم فيها توزيع المتمدرسين على الأنشطة كل بحسب ميوله واتجاهاته حتى يزيد إقباله على المدرسة ويستثمر ما لديه من مواهب مفضلة.

– توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة حتى يتعرف الأستاذ على ظروف المتمدرسين وعوامل تنشئتهم حتى يستطيع تفسير سلوكه وفهم دوافعه.

– أن يكون هناك ثواب قبل العقاب ذلك أن العقاب البدني والنفسي من شأنه أن يهدم الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، فضلاً عن أنه قد يكون سبباً في انحراف المتمدرسين وتركهم وتسربهم من المدرسة. إن أي ناظِر بعمق إلى حال المتمدرسين يرى بوضوح عدم وجود رغبة لديهم بالذهاب للمدرسة ولا يوجد رابط حب ومودة بين المدرسة وبين المتمدرسين، وهذا أمر لا يستهان به ومن شأنه أن يسبب تراجع واضح في مستوى المتمدرسين التعليمي وأيضا من شأنه أن يبعد المتمدرسين نهائيا عن الذهاب للمدرسة وإكمال تعليمهم.

وقد وصل الحال المتردي بين المتمدرسين والمدرسة إلى اعتبار صنف من المتمدرسين أن الذهاب للمدرسة كابوس يؤرقهم، وتجدهم بغاية البهجة والسرور عندما تأتي العطلة ولا يرغبون بأن تنتهي مطلقا، وهذا قد ينطبق أيضا على بعض الأساتذة وأعضاء الطاقم الإداري.

لماذا نترك الحال على ما هو عليه في وقت يمكننا القيام بالكثير لزرع أواصر المحبة بين المتمدرسين والمدرسة؟ لماذا لا نبالي بالوضع المتردي الذي يجمع المتمدرسين مع المدرسة؟.

إن أردنا أن نرتقي بمستوى العلاقة بين المتمدرس والمدرسة نحو الأفضل فهذا يتطلب عمل ثلاثي الأبعاد وكل عمل له أساسياته:

*** البعد الأول/ الأسرة:**

هناك مهام يقتضي على الأولياء القيام بها اتجاه أبنائهم منذ سنوات الطفولة الأولى، ومن شأن هذه المهام أن ترسم خطى الود والمحبة بين المتمدرس والمدرسة ومن تلك المهام:

– الحوار المستمر مع المراهق المتمدرس حول المدرسة وفوائدها وذلك بترغيبه بها وتكوين صورة إيجابية في ذهنه اتجاهها.

– رسم صورة جميلة للمتمدرس عن المدرسة ولكن لا يجب أن تكون صورة مبالغة فيها فعندما يواجه المتمدرس واقع المدارس ويلتمس الفرق بين ما يُعلمه عنها وبين ما شاهده منها سيتأثر نفسيا كثيرا.

– الإبتعاد عن تهديد المتمدرسين بإخبار أساتذته مثلا كأن يقول الأهل للإبن (إن استمررت بإثارة المشاكل في البيت سأخبر أستاذك وهو سيعاقبك) هذا الأمر يزرع الخوف والرهبة في نفس المتمدرس اتجاه معلمه سيما إذا كان في الطور الإبتدائي أو المتوسط، حيث سيرفض الذهاب للمدرسة ويكرهها خوفا من العقاب.

*** البعد الثاني/ الأستاذ:**

يتحمل الأستاذ والإداريين الجزء الأكبر من نفور المتمدرس من المدرسة، وبما أنه كذلك؛ فعليهم أن يتحملوا القسم الأكبر من الحلول لهذه المشكلة من خلال قيامهم بعدة خطوات منها:

– بناء روابط الثقة والمودة بين الأساتذة والإداريين من جهة وبين المتمدرسين من جهة ثانية.

– الابتعاد عن فكرة الحاكم والمحكوم أو القائد والرعية وإحلال فكرة المربي الأب والمتربي الإبن.

– تعامل الأستاذ مع أي متمدرس يكون بمثابة الأب الناصح لابنه وأن يهتم لأمره ويكون خير مساعد له في مشاكله، وإذا استطاع أن يوفق بين هذه الأدوار مع المتمدرس فإن الكثير من القواعد التعاملية بينهما تتغير نحو الأفضل.

– احترام المتمدرسين مهما ظهرت منهم الإساءة وعدم توجيه الإهانة لهم وخاصة أمام زملائهم.

– التقرب من المتمدرسين تمكّن كل أستاذ من فهم طبيعتهم بشكل واضح، والتعامل معهم على أساسها.

– وضع نظام تربوي يتناسب مع رغبات المتمدرسين ويراعي حاجاتهم وخاصة عند تقسيم الحصص التدريسية اليومية فلا نضع حصص صعبة متتالية وفي يوم واحد بل يجب أن تكون الحصص متنوعة وتضم أنشطة متنوعة منشطة للمتمدرسين ذهنيا وجسميا.

– إعداد جملة من الأنشطة المدرسية والتخطيط للرحلات المدرسية الترفيهية بين فترة وأخرى.

– تخصيص حصص جانبية يُفتح فيها المجال للمتمدرس بالحوار والمناقشة حول مواضيع عامة غير ملزمة الحفظ وتتضمن طرح إبداعات المتمدرسين المتنوعة في كافة المجالات.

– تكريم المتمدرسين المتفوقين والجيدين والتشجيع المستمر لذوي المستوى المتوسط وبذل الجهد المضاعف للارتقاء بمستوى المتمدرسين الضعفاء.

– التواصل المستمر مع الأهل واطلاعهم المستمر على أحوال أبنائهم.

– تنظيم مسابقات مدرسية يشارك فيها جميع المتمدرسين ومن مستويات مختلفة؛ مثلا مسابقة المتمدرس المثالي الأسبوعية ويوضع للمتمدرس المثالي صفات معينة ومن تتوفر فيه بدرجات جيدة ينال الجائزة وهكذا بالنسبة لباقي المستويات.

*** البعد الثالث/ الجهة الوصية:**

تتحمل الجهات الوصية بعض المسؤولية عن الشرخ الذي أصبح يُميّز العلاقة بين المتمدرسين والمدرسة ويمكنها القيام بعدة خطوات لتحسين الوضع ومنها:

– التجديد والتجويد المستمر للمناهج التعليمية وجعلها أكثر تشويقا للمتمدرس، وإشراك كل الفاعلين والخبراء والمختصين في بناء المناهج الحديثة.

– منح جوائز تشجيعية للمتمدرسين المتفوقين في نهاية كل ثلاثي.

– المتابعة المستمرة لظروف عمل هيأة التدريس ومراقبة أدائها ومعاقبة المهملين منهم ومكافئة المُجدين والمبدعين الذين يؤدون رسالتهم على أكمل وجه.

– توفير بعثات مدرسية للمتمدرسين لمدة قصيرة للخارج للاطلاع والاستفادة من تجارب البلدان الأخرى.

هذه إجراءات متاحة يمكن القيام بها، لمواجهة خطورة استمرار العلاقة المضطربة والمسافة المتنامية بين المتمدرسين والمدرسة والأسرة، وذلك بتحمل كل طرف مسئوليته وتصحيح خطئه بمهام واضحة، ومع التحلي بالمسؤولية اتجاه مصير المتمدرسين وحول مستقبل الوطن، وبكثير من العمل الجاد وبالإخلاص حتما نبلغ الهدف المنشود.

خلاصة:

من خلال العرض السابق، تتجلى لنا أهمية الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة، من خلال كيفية تأثيرها المباشر إما إيجابا أو سلبا على سلوكيات المتمدرسين المراهقين. فقد تؤثر إيجابا فتدفع بالمتمدرس لحب المدرسة وكل ما يرمز إليها من أساتذة ومدير وعمال ومناخ مدرسي ومادة علمية؛ فتجعله يَنهم من روافدها ويحقق نجاحا تلو الآخر حتى يصيب هدفه ويحقق ذاته.

كما قد تؤثر الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة سلبا على المراهق المتمدرس؛ فنجده يتجرع مرارة الذهاب إلى المدرسة في كل يوم، يُبدي سخطه وتذمره من ذلك، ويُكنّ حقدا على كل مكوّناتها، وينتظر أول فرصة للهروب والتسرب من الدراسة، لأنها لا تعني له شيئا ولا تحقّق له مستقبلا.

فقد ينخرط في صفوف المشاغبين المنقطعين عن الدراسة والمتسربين المتسكعين أمام الثانويات، ويتعلم منهم كل أنواع العنف والجريمة وترويج المخدرات...

فهؤلاء ضحية، بسبب سوء فهم من طرف آبائهم أولا ثم من الأساتذة وكل الطاقم المدرسي والمجتمع ككل، إنهم طاقة لم تجد من يستثمرها ويستغلها أحسن استغلال. لذا يجب على جميع الفاعلين في حقل التربية الإنتباه والإهتمام بهذه الثروة، لأنها تأتي إلى العالم في البداية ورقة بيضاء، لا بد أن نحسن الكتابة عليها.

الفصل الثالث

المراهق المتمدرس

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي إحدى المراحل التعليمية في البُنية الحالية للمنظومة التربوية الجزائرية، وهي مرحلة هامة جدا بالنسبة لمستقبل المتمدرس، وتصادف هذه المرحلة من التعليم مرحلة مهمة من مراحل النمو الإنساني وهي مرحلة المراهقة، هذه الأخيرة تكتنفها تغيرات كثيرة تمس جميع جوانب الشخصية الجسمية منها، والنفسية الإجتماعية والجنسية...، قد تجعل من المراهق المتمدرس مضطربا وغير متوازن خلالها، سيما إن لم يُحاط بالتفهم والعناية والمتابعة والإهتمام.

وهذا ما سيتناوله الباحث بالبحث والتفصيل خلال هذا الفصل مبتدئاً بتعريف شامل لمرحلة المراهقة، ثم يُبيّن سماتها وأنماطها، ثم يعرّج على توضيح مراحلها وحاجاتها، بعد ذلك يقدم أهم النظريات التي فسرت مرحلة المراهقة، ثم يسلط الضوء على أهم العوامل المؤثرة في متمدرس المرحلة الثانوية، ثم يحاول التعرف على المشكلات السلوكية التي تظهر في هذه المرحلة، وكذلك تم التعرض لعلاقة المراهق بالأستاذ، وفي الختام يقدم الباحث بعض الأفكار حول المراهق والبرامج والمقررات الدراسية لما لها من أهمية، ليصل بعد ذلك إلى خلاصة الفصل.

1/ تعريف المراهقـة:

1/1- تعريف المراهقة لغة: يحدد معجم لسان العرب مصطلح المراهقة بأنها: مِن رَاهَقَ الغلام فهو مراهق إذا قارب الاحتلام، والمراهقة تعني الاقتراب والدنو من الحلم، والمراهق: الغلام الذي قارب الحلم، وفتاة مراهقة: هي التي تدنو من اكتمال النمو، وبالتالي المراهقة هي الفترة من بلوغ الحلم إلى سن الرشد. (إبن منظور، 1997: 34-35)

- ويحدد المعجم الوسيط المراهقة بأنها: "الفترة من بلوغ الحُلم إلى بلوغ سن الرشد". (المعجم الوسيط، 1972: 378)

- أما في المعجم الوجيز: "رَاهَقَ الغلام فهو مراهق أي قارب الحلم، والمراهقة تعني أيضا الفترة من بلوغ الحلم حتى سن الرشد". (المعجم الوجيز، 1993: 28)

وقد فسرت بعض المعاجم الأجنبية كلمة المراهقة (Adolescence) بأنها: " تستخدم لوصف الصغار من الأفراد الذين لم يعدّوا أطفالا ولم يصبحوا راشدينُ، وهي مشتقة من الفعل اللاتيني (Adolescere) ويعني راهق ومعناه: ينمو حتى النضج، وكلمة مراهق (Adolescent) تعني الشخص الذي وصل للمراهقة، ولا تختلف كلمة (Adolescence) عن كلمة (Teenagers)، ولكنها تختلف عن معنى كلمة (Puberty)، ومعناه البلوغ: وتعني النضج الجسمي"، والذي يقتصر على جانب واحد فقط من جوانب النمو، وهو الجانب البيولوجي. (The Bank Of English, 1998 :10)

2/1- تعريف المراهقة اصطلاحا: تعرفّ المراهقة بأنها "الاقتراب من النضج الجنسي والانفعالي والعقلي وهي مرحلة انتقالية بين مرحلتي الطفولة والرشد، فالمراهقة مرحلة تأهل مرحلة الرشد".

- وتعرف كذلك بأنها مرحلة التفاوت بين الطموحات والإمكانيات المحدودة أي أزمة الصراع والتناقض بين الحيوية الجسدية الطاغية والضغوطات الاجتماعية إنها أزمة لاكتشاف الذات ومحاولة تأكيدها وإيجاد الموقع المناسب لها. (الديدي، 1995: 87)

وتبدأ مرحلة المراهقة من نهاية السنة الثانية عشر وتستمر حتى نهاية الثامنة عشر، ولكن بداية هذه الفترة ونهايتها تزيد أو تنقص حسب البيئة التي يوجد فيها المراهقون أو بعبارة أخرى هي مرحلة التعليم الأساسي (المتوسط) والثانوي. (خوري، 2003: 58)

– كما تُعرّف المراهقة أيضا بأنها مرحلة عمرية تتوسط بين الطفولة واكتمال الرجولة أو الأنوثة وتبدأ بالبلوغ لتنتهي بالرشد واكتمال الشخصية. (كاظم، 2007: 26)

– ويعرفها "عماد الدين إسماعيل" بأنها كلمة تستخدم للدلالة على المرحلة التي يتم فيها تحول النشء من الطفولة إلى الرشد، وهي لا ترتبط بفترة زمنية محددة المعالم، إلا أن بدايتها تنطلق عند ظهور أول علامات البلوغ وتستمر معها وتنتهي باكتمال نضج الفرد وبلوغ قامته أقصى طولها، وذكائه أعلى درجاته، حسب اختبارات الذكاء المعيارية لفئة المراهقين. (إسماعيل، دس: 10)

– أما الباحث **(تركي، 1982)** فيعرفها بأنها لفظ وصفي يطلق على المرحلة التي يقترب فيها الطفل، وهو الفرد غير الناضج انفعاليا وجسميا وعقليا من مرحلة البلوغ ثم الرشد ثم الرجولة والمراهقة بمعناها العلمي الصحيح، هي المرحلة التي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج، فهي بذلك عملية بيولوجية عضوية قي بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها. (تركي، 1982: 515)

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن مرحلة المراهقة تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالنضج والرشد فالطفل يمر بتغيرات في مختلف الجوانب جسميا، انفعاليا،... عقليا في هذه المرحلة ليصل إلى النضج والرجولة، فهي تبدأ بتغيرات بيولوجية لنصل في الأخير إلى عملية اجتماعية.

– كما يعرفها "طلعت حسين عبد الرحيم" بأنها كلمة تتجه نحو النضج البدني والجسمي والجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي إذ يطلق مصطلح المراهقة على المرحلة التي يحدث فيها النضج بمختلف جوانبه. (عبد الغني، 1986: 277)

– ويعرفها (السيد، 1997) بأنها: "من حيث التغيرات التي تطرأ على بعض جوانب النمو فعرفت على أنها: مرحلة استيقاظ الإنفعالات والحاجات المختلفة، وظهور القدرات، والإمكانات الجسمية والعقلية. وتتسم في الكثير من الأحوال بالقلق والثورة والشك".

– فيما حددتها الباحثة (قناوي، 1993): في (عيد، 2012) "أنها المرحلة التي تتراوح من سن (11 إلى 21) سنة، حيث تبدأ بتغيرات جسمية وانفعالية حادة تصاحب البلوغ، ومع الاقتراب من سن السابعة عشر وحتى سن الواحد والعشرون تبدأ التغيرات البيولوجية للمراهق في الإستقرار، حيث يستطيع التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه". (عيد، 2012: 16)

ومن خلال عرضنا للتعريفات السابقة يمكن تحديد تعريف شامل لمصطلح المراهقة بأنها المرحلة التي ينمو فيها الطفل جسميا وعقليا وانفعاليا، واجتماعيا تكتنفها أزمات من جهة التغيرات بمختلف جوانبها ومن جهة أخرى الضغوط الاجتماعية، فالمراهق يجد نفسه في حيرة، فهو يحن إلى الطفولة تارة، ويتطلع إلى الرجولة والنضج تارة أخرى، فهو ليس طفلا وليس رجلا بل بين هذا وذاك، ومن الصعوبة تحديد بدء مرحلة المراهقة ونهايتها، فهي تختلف من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر، فالجانب الوراثي وطبيعة الجنس والبيئة كلها عوامل لها آثار كبيرة في تحديد بدايتها ونهايتها.

3/1 – تعريف المتمدرس المراهق: هو ذلك المتمدرس الذي تتزامن فترة دراسته مع مرحلة المراهقة والتي تكون عموما في معظم المنظومات التربوية في مرحلة المتوسط ومرحلة الثانوي.

2/ أنماط المراهقـة وسماتها:

1/2– أنماط المراهقة والعوامل المؤثرة فيها:

يرى الباحث "**صامويل مغاريوس (Megarus. S)** المشار إليه في (زيدان، 1986) أن هناك أربعة أنماط عامة للمراهقة يكمن تلخيصها فيما يلي:

1/2–1– المراهقة المتوافقة: وهي المراهقة الهادئة نسبيا والتي تمثل إلى الاستقرار العاطفي وتكاد تخلو منه التوترات الانفعالية الحادة، وغالبا ما تكون علاقة المراهق بالمحيطين به علاقة طيبة كما يشعر المراهق بتقدير المجتمع له، وبتوافقه معه ولا يسرف المراهق بهذا الشكل في أحلام اليقظة أو الخيال أو الاتجاهات السلبية أي أن المراهق هنا يميل إلى الاعتدال.

– **العوامل المؤثرة فيها:** نوجزها في الأفكار التالية:

– المعاملة الأسرية السوية التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق.

– الإستقلالية في اتخاذ القرار وخاصة في الأمور الخاصة، وتوفير الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشاكله.

– ملء أوقات الفراغ بالنشاط الاجتماعي والرياضي والتفوق الدراسي والشعور بالأمن والاستقرار والراحة النفسية.

– تفريغ الطاقة بممارسة الهوايات الرياضية والثقافية.

1/2-2- المراهقة الإنسحابية المنطوية: وهي صورة مكتئبة تميل إلى العزلة السلبية، التردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي، ومجالات المراهق الخارجية ضيقة ومحدودة وينصرف جانب كبير من تفكير المراهق إلى نفسه، وحل مشكلات حياته، أو إلى التفكير الديني مع التأمل في القيم الأخلاقية والروحية، كما يسرف في الاستغراق والهواجس وأحلام اليقظة التي تصل في بعض الأحيان إلى حد الأوهام والخيالات المرضية وإلى مطابقة المراهق بين أشخاص الروايات التي يقرؤها.

- **العوامل المؤثرة فيها:** نلخصها في العوامل التالية:

- أساليب التربية الوالدية الخاطئة كاستخدام أسلوب التسلط، وسيطرة الوالدين أو حمايتهم حماية مفرطة، مع إنكار الأسرة لشخصية المراهق.
- تركيز أولوية الأسرة على النجاح الدراسي وقلة الاهتمام بممارسة النشاط الرياضي.
- الفشل الدراسي وسوء الحالة الصحية.
- عدم إشباع الحاجة إلى التقدير والحرمان العاطفي، وكذا ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.

1/2-3- المراهقة العدوانية المتمردة: يكون فيها المراهق متمردا على سلطة الوالدين أو سلطة المدرسة أو المجتمع الخارجي، كما يميل المراهق إلى تأكيد ذاته والتشبه بالرجال ومجاراتهم في سلوكهم كالتدخين أو إطلاق اللحية والشارب، والسلوك العدواني عند هذه الفئة قد يكون صريحا مباشرا يتمثل في الإيذاء، وقد يكون في صورة غير مباشرة يتخذ صورة العناد.

العوامل المؤثرة فيها: وهي كالآتي:

- التربية الضاغطة المتزمتة والصارمة المتسلطة، في هذا النمط من التربية الوالدية نجد الوالدان يرفضان الحوار وسماع الأبناء المراهقين، ويعتمدان على الأسلوب التسلطي في فرض الأوامر والتشديد على الامتثال في تطبيقها.
- تأثير رفاق السوء، وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فقط، وإهمالها للنشاط الرياضي والترفيهي.
- قلة الأصدقاء، ونقص إشباع الحاجات.

1/2-4- المراهقة المنحرفة: حيث يقوم المراهق بسلوكيات غير مقبولة اجتماعيا، سلوكيات منافية للأعراف والتقاليد السائدة في المجتمع، وهناك من الباحثين من يدرج المراهقة المنحرفة ضمن الجريمة أو الإضطراب النفسي والمرض العقلي. (زيدان، 1986: 161)

العوامل المؤثرة فيها: وتتجلى في:

- المرور بتجارب حياتية تتخللها مشاكل معقدة.
- المرور بخبرات وتجارب وصدمات انفعالية عنيفة.
- قصور الرقابة الأسرية أو تخاذلها أو ضعفها.
- القسوة الشديدة في المعاملة.
- تجاهل الأسرة لرغبات المراهق وميولاته وحاجاته.
- التدليل المفرط.
- الصحبة المنحرفة.
- الشعور بالنقص، والفشل الدراسي.
- الحالة الاقتصادية- الإجتماعية للأسرة. (معوّض، 1994: 438-439)

2/2- سمات المراهقة:

تتميز مرحلة المراهقة بجملة من السمات التي تميزها عن باقي مراحل النمو المختلفة، حيث يجب على القائمين بشئون المراهقين من الأولياء والأساتذة وكل الراشدين الإلمام بالمعلومات المتعلقة بها كنوع من أنواع تلبية الحاجات المعرفية المتعلقة بطبيعة المرحلة العمرية، وهو ما سأتناوله بالتفصيل فيما يلي:

2/2-1- سمات النمو العقلي: تتميز مرحلة المراهقة في جانبها العقلي بزيادة نمو القدرات العقلية، خاصة اللفظية والإدراكية وبلوغها الذروة في التنوع والدقة، وتتميز بعدة مظاهر عامة أبرزها ما يلي:

- ظهور الإبتكار والتفكير الإبتكاري، والذي يرتبط بالقدرة على الحساسية للمشكلات، والنزعة الإستقلالية لدى المراهق.
- ارتفاع مستوى الطموح.
- القدرة على اكتساب المعرفة حيث تصل لأقصى حدودها كمًّا وكيفاً.
- وضوح القدرات والإستعدادات الخاصة.
- استعمال مختلف أشكال المفاهيم في التصنيف واكتساب القدرة على التفكير المجرد.
- نمو اللغة وزيادة مفردات المعجم اللغوي للمراهق، ونمو العلاقة بين اللغة والتفكير.
- يأخذ التعليم طريقه نحو التخصص المناسب للمهنة أو العمل.

– ويكون نمو الذكاء مطرداً مع بداية مرحلة المراهقة، وفي الفترة المتوسطة تهدأ سرعة النمو حيث يقترب من اكتماله في الفترة الممتدة من (15–18) سنة، أما في الفترة المتأخرة منها فيصل مستواه إلى أعلى نضجه، ولكن ذكاء الموهوبين والمتفوقين والأذكياء يستمر بعدها في النمو ببطء شديد حتى العقد الخامس من العمر. (عيد، 2012: 20)

– كما تزداد قدرة المراهق على الإنتباه سواء من حيث مدته أو مداه، بحيث يستطيع استيعاب قضايا ومشكلات معقدة بسهولة.

– تنمو كذلك في مرحلة المراهقة القدرة على التذكر وتنمو معها القدرة على الإستدعاء والتعرف، ويتأثر تذكر المراهقين للموضوعات المختلفة ميله نحوها، وعزوفه عنها، وبانفعالاته وخبراته المختلفة. وبالنسبة للموهوبين فيرتفع مستوى أدائهم عن مستوى العاديين في أي مجال من المجالات التي تصدرها الجماعة سواءً كان هذا المجال أكاديميا أو غير أكاديمي.

ويضيف (الديدي، 1995) بعض الخصائص التي تميز النشاط الذهني للمراهق، باستمرار النمو العقلي بسرعة فائقة من حيث اكتساب القدرة العقلية وتقويتها، وزيادة القابلية على التعلم كما يتميز لا سيما في أواخر المراهقة باكتمال الذكاء في حوالي 18 سنة. (الديدي، 1995: 164)

فالمتمدرس في المرحلة الثانوية يؤهله نمه المعرفي على المقارنة والإستنتاج وإطلاق الأحكام على الأشياء، كما تصبح له القدرة على المناقشة في بعض المسائل الفكرية التي تُطرح عليه، لذا من الأهمية القصوى أن يكون المربين على علم بمستويات المجال المعرفي الستة: وهي التذكر والفهم، والتطبيق والتحليل والتركيب، والتقويم ليرتقوا بالمتعلمين إلى أعلى مستويات النمو المعرفي.

2/2–2– سمات النمو الجسمي: ويسمى هذا المظهر من النمو بالنمو الهيكلي، وهو يتمثل في زيادة الطول، ونسب الجسم، حيث زيادة وتغير وإضافة في الشكل والوظيفة والمكانة والتخصص، حيث تظهر قفزة سريعة في النمو طولا ووزنا، تختلف في الذكور عنها من الإناث، فتبدو الفتاة أطول وأكثر وزنا من الفتى، ويتضح من خلال هذا النمو ما يلي:

– تغيرات جسمية ملحوظة سريعة ومتعددة الجوانب.

– تقلّب المزاج والشعور بالخجل.

– الحساسية الشديدة للنقد، لا سيما ما تعلق بصورة جسمه لأنها رمز لذاته.

– البلوغ للبنات من (11–16) عاما، والبنين من (12–18) عاما.

- ظهور حب الشباب، وما يصاحبه من قلق شديد.
- الإهتمام بالمظهر، وما يصاحبه من محاولة لجذب انتباه الآخرين.
- زيادة في الطاقة البدنية.

ويؤثر النمو الجسمي في النمو النفسي للمراهقين، حيث تؤدي التغيرات الجسمية التي تطرأ عليهم للقلق والخوف والصراع النفسي، وتؤثر تأثيرا قويا في الصورة الذاتية، والمزاج والعلاقات الإجتماعية لهم؛ لأن جسمهم في هذه المرحلة من المقومات الأساسية في تكوين شخصيتهم، وتؤثر أيضا هذه التغيرات في قدراتهم وسلوكهم وعقلهم وعواطفهم. (معوّض، 1983: 291)

ويضيف (زهران، 1977) خصائص أخرى للنمو الجسمي، حيث يرى أن جسم الطفل يكتسب صفات الراشد من خلال تعاقب أو تسلسل ثابت تقريبا، فمع البلوغ تحدث طفرة في النمو وبعد البلوغ تأتي فترة يحدث فيها أسرع التغيرات الجسمية حيث أنه يحدث مع البلوغ أربعة تغيرات جسمية هامة تشمل: حجم الجسم، نسب أعضاء الجسم، نمو الخصائص الجسمية الأولية، نمو الخصائص الجنسية الثانوية.

فالتغيرات الجسمية التي تواكب أيام وسنين المراهق تمثل أقصى التغيرات التي يمر بها الإنسان في مراحل النمو المختلفة.

فيبلغ النمو أقصى التغيرات في سن (12) سنة تقريبا، عند الإناث وما بين (12- 16) عند الذكور، ويستمر إلى غاية 20 سنة، ويبلغ النمو سرعته القصوى في حوالي (13) سنة من عمر الطفل كما يتغير الوجه إلى حد كبير، وتزول ملامح الطفولة لتحل محلها ملامح الرجولة، ويلاحظ كذلك اتساع محيط الكتفين والأرداف ويزداد طول الجذع وعرض الحوض وطول الساقين ويزداد نمو العضلات والعظام ومختلف الأعضاء. (زهران، 1977: 235)

ومن الملاحظ على النمو الجسمي أنه لا يسير مع جوانب النمو الأخرى، حيث يسبقها نوعا ما فنجد أن الفتاة قد اكتمل نموها الجسمي بينما ما زال نموها العقلي والانفعالي متأخرا في النمو عن الجانب الجسمي. (فهمي، دس: 174)

كما يشير بعض الباحثين إلى أن عمليات النمو في هذه المرحلة تتسم بالسرعة عنها في أي مرحلة من مراحل النمو الأخرى، فالتغيرات الجسمية التي تطرأ على الذكور تكسبهم رجولة، والتغيرات الجسمية التي تطرأ على الإناث تكسبهم أنوثة.

لذلك يجب على الوالدين أن يكونا بقدر كبير من الثقافة والعلم بما يحدث لأبنائهم من تغيرات ناتجة عن البلوغ، وأن يقدموا لهم المعلومة الصحيحة بطريقة علمية.

وكذلك من واجب المدرسة الثانوية أن تقوم بدور إعلام وتثقيف المتمدرسين بما يتناسب مع هذه المرحلة، ويشير هنا (مطاوع، وعبود، 1977: 149) إلى أن من واجب المدرسة الثانوية: "أن تكسب المتمدرس العادات الجسمية والصحية السليمة وذلك بإتاحة الفرصة لممارسة النشاط الرياضي المناسب، وإقامة المعسكرات الكشفية والتربية الرياضية لإكساب المتمدرسين نشاط رياضي صحي وذلك بتفريغ الطاقة في اتجاه سليم ومفيد."

2/2-3- سمات النمو الوجداني والإنفعالي: أهم ما يميز مرحلة المراهقة هي ثورة التغيرات النفسية، ويعود ذلك للتحولات الهرمونية والتغيرات الجسمية كما أشرنا إلى ذلك في النمو الجسمي، وتتميز سمات النمو الوجداني والإنفعالي لدى المراهقين بالعناية بطريقة الكلام واللباس، نظراً لشعورهم بذاتهم. بالإضافة إلى الميل للخيال، وأحلام اليقظة- خاصة عند البنات- وتعرضهم للحزن وبعض الآلام النفسية، بسبب التقاليد والثقافة الإجتماعية التي تحول دون تحقيق أمانيهم، ويبدو على المراهقين في هذه المرحلة الرغبة في التعبير عن الذات والشعور بالهوية، والتمرد على السلطة، والرغبة في الإستقلال عن الأسرة، والميل نحو الإعتماد على النفس، والتعرض لتقلبات مزاجية وظهور صراعات عاطفية حادة. (معوّض، 1983: 349)

كما ينتاب المراهقين أحيانا حالة من الشعور بالضيق والثورات العنيفة ضد الأوضاع والنزوع إلى المثالية، والخوف من فقدان الرفاق، والعلاقات الإجتماعية التي تربطهم بالآخرين، وتظهر أيضا المخاوف الجنسية، والخوف من الفشل في الدراسة، والمراهقون في المرحلة المتوسطة والمتأخرة أكثر ثباتا انفعاليا عن المرحلة المبكرة. (دسوقي، 1987: 171- 175)

وقد ذكرت إحدى الدراسات أن هذه المرحلة تتميز بالتأمل الذاتي، والحاجة للعمل، ويظهر ذلك بصورة أكثر لدى المراهقات عنه لدى المراهقين، بينما تظهر الرغبات الجنسية أكثر لدى المراهقين،

وهي تظهر كحاجة مكبوتة في الترتيب الأول لحاجاتهم، وكحاجة ظاهرة في الترتيب الأخير، لتأثير الخجل في التعبير عن الشهوات الجنسية، والكف عن الجنس الذي يفرضه المجتمع إلا من خلال القنوات التي يقرها الدين الحنيف، ويظهر أيضا العدوان ولوم الذات في مقدمة الحاجات المكبوتة.

ويمتاز الموهوبون فيما يخص سمات النمو الوجداني والإنفعالي بميل لضبط النفس وتحمل المسئولية، والهدوء والمسالمة والمثابرة والثقة بالنفس، وهم أقل رغبة في السيطرة والتباهي واستعراض المعلومات وأكثر ميلا للمخاطرة والمغامرة.

في حين يتميز المعاقون بالإنطواء والإنعزالية والحزن والإكتئاب أحيانا، والشعور بالنقص، والقلق من المستقبل. (عيد، 2012: 23)

هذا، ويضيف (عبد الغاني، 1986) بعض السمات للنمو الوجداني والإنفعالي، نوجزها في العناصر الثلاثة التالية:

* **التناقض في السلوك:** إن السمة البارزة في سلوك المراهق تتمثل بالتناقض في السلوك حيث يُلاحظ:

- أنانية مفرطة من ناحية، يقابلها رغبة في الغيرة إلى حد التضحية بالذات من أجل قضية أو مثال.
- انفتاح واسع على الآخرين يقابله ميل إلى العزلة والانطواء.
- رغبة قوية في الشهوات يقابلها ميل إلى الزهد وقهر الجسد.
- حماس واندفاع يقابلها حياء وتردد.
- أصالة وابتكار، يقابلها تقليد الآخرين.

* **روح المعارضة:** يُلاحظ على سلوكيات وتصرفات المراهق نوع من المبالغة في إثبات الذات عن طريق اعتماد الأسلوب المستهجن الغريب المتطرف الذي يلفت الأنظار ويصدم الكبار فالعدوانية تميل إلى الجنوح، والرغبة في الأكل إلى شراهة، والجنس إلى مجون وخروج عن القواعد، وحاجات التزين وإبداء اهتمام واضح بالمظهر والهندام والموضة ما يُقابله رفض واستنكار الوالدين سيما إذا كانا غير واعيين بخصائص المراهق في هذه المرحلة ما يؤدي إلى صراع بين المراهق ووالديه.

* **عدم الاستقرار العاطفي:** وسرعة التقلب والإثارة وشدة الحساسية والميل إلى السلبية والاستغراق في عالم الهوامات والانكماش على الذات. (عبد الرحيم، 1986: 7)

ويضيف (محمود، 2006) مؤكدا بأن مرحلة المراهقة تتميز بالتغيرات الانفعالية العديدة التي تطرأ على المراهق، وأغلب هذه الانفعالات من النوع الحاد العنيف الذي يجعل صورة المراهق غير صورة الطفل الهادئ الوديع، التي كان عليها في مراحله السابقة، فطبيعة التغيرات الجسمية والنفسية التي تطرأ عليه تسبب له قلقا بالغا، ونتيجة الصراع القائم في نفسية المراهق وانتقاله من حالة انفعالية إلى أخرى فهو يتأرجح بين الحب والكره أحيانا وبين التهور والمثالية والواقعية أحيانا أخرى. (محمود، 2006: 49)

ويصف **(زيدان، 1986)** المراهق بأنه يتميز بشخصية مضطربة قلقة وغير مستقرة.

وتتغير الانفعالات من الطفولة إلى المراهقة، بسبب التغيرات والمستجدات التي تطرأ على المراهق فمنها التحولات الفيزيولوجية والجسمية والعقلية وهي تختلف من فرد لآخر حسب تكوينه الشخصي وحسب الظروف التي يعيشها، وهناك من يبدي استجابات غير مرغوبة (مرضية) كالانتحار أو العدوانية، أو الإدمان على المخدرات أو الكحول. (زيدان، 1986: 170)

لكن بالرغم من أن هذه الفترة تتميز بشدة الإنفعالات وتقلّبها، إلا أن (أبو جادو، 2007) يرى بأن ذلك يساعد المراهقين على تحقيق المزيد من التطور الأخلاقي، وبالرغم من أن وجهة النظر التي ترى أن هذه المرحلة مضطربة وعاصفة لا يمكن تجنبها في حياة الإنسان، إلا أن الرأي السائد في الآونة الأخيرة يرى أن ذلك ليس حتميا بالنسبة لمعظم المراهقين. (أبو جادو، 2007: 444)

2/2-4- سمات النمو الإجتماعي: يتجلى هذا المظهر من النمو في التطبيع الإجتماعي، واكتساب المراهق للمعايير السلوكية الإجتماعية، وتحمّل المسئولية، واتخاذ فلسفة معينة في الحياة ومواجهة النفس، والتخطيط للمستقبل، والقدرة على فهم طبيعة التغيرات التي تعتريه، وقدرته على التكيف معها، فإنه يتوافق مع المجتمع، ويسهم في الحياة الإجتماعية بمجهوده وقدراته، ومن مظاهر النمو الإجتماعي للمراهق ما يلي:

- الرغبة في تحقيق تكيف اجتماعي، ومحاولة فهم ومناقشة المشكلات الإجتماعية والسياسية العامة، وظهور الشعور بالمسئولية الإجتماعية.
- الميل لمساعدة الآخرين، والتعاون مع الأصدقاء.
- اعتناق القيم والمبادئ التي يؤمن بها هو، لا تلك القيم والمبادئ التي لقنتها إياه الأسرة تلقينا، بل أنه يتناول ما سبق أن قَبِله عن طيب خاطر من قيم ومبادئ بالنقد والفحص، فيعيد النظر في مبادئ

النصوص الدينية والإجتماعية، التي سبق وتلقاها من الوالدين، ومن الكبار على وجه العموم، ويسأل نفسه عن مدى صحتها وفائدتها.

– الميل لعالم الأصدقاء والحرية والإستقلال، وتفضيل معايير جماعة الأقران التي تتعارض أحيانا مع معايير الوالدين، ويكون لها أثر في اتجاهات وميول وقيم وسلوك المراهق تفوق الأسرة، ويسعى المراهق غالبا أن يكون له مركز مميز بين هؤلاء الأقران، ويشعر أن عليه مسئوليات اتجاههم، كما يسعى إلى الحصول على القبول منهم، فيظهر بمظهرهم، ويسلك سلوكهم، وهو في سبيل الحصول على هذا القبول يذهب إلى مدى بعيد في مسايرتهم، بما يحقق له الإشباع الذي لم يحصل عليه من والديه، فيثور عليهما متجها إلى عالمه الذي يُكن له الولاء وهو عالم الرفاق.

وتتميز سمات النمو الإجتماعي للمراهق أيضا بمقاومة السلطة الوالدية والمجتمعية والمدرسية، حيث يشعر المراهق بعدم الرضا والإنتماء لنوع المعاملة التي يلقاها من أسرته، ويسعى للاستقلال عنها نفسيا. وقد تشتد النزعة الإستقلالية لديه، فيقع الصراع بينه وبين أسرته مع اختلاف حدة الصراع تبعا لمستوى أسرته الثقافي والإجتماعي والإقتصادي، والنظام الحضاري السائد في المجتمع. وحياة المراهق الإجتماعية في مظاهرها الأساسية لتصل لحد التمرد على سلطان الأسرة، وقيود المجتمع، ومحاولة لتأكيد الحرية الشخصية، ثم خضوع لجماعة الرفاق.

وفيما يخص سمات الموهوبين فهم يتمتعون بقدرة عالية على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع غيرهم، وقدرة على التآلف والتكيف مع الجماعات التي يعيشون معها، وزيادة عطائهم وإنجازهم باهتمام المجتمع بهم.

أما المعاقون فغالبا ما يبتعدون عن الإنضمام للجماعة، ولا يميلون لتكوين علاقات اجتماعية؛ لشعورهم بأنهم أقل ممن حولهم، وأنهم غير قادرين على مجاراة نظرائهم في الأعمال التي يقومون بها.

إذن فالنمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة من بين أهم نواحي وجوانب النمو بصفة عامة والمقصود به هو ذلك التغير الذي يطرأ على عادات الفرد واتجاهاته الاجتماعية وعلاقاته وتصرفاته مع الآخرين وأساليب تصرفه الذي يطرأ على السلوك الاجتماعي للفرد ليس منفصلا عن باقي التغيرات الأخرى الجسمية والعقلية والانفعالية، بل هو متصل بها تمام الاتصال، ومتأثر بها ومؤثر فيها. (الشيباني، 1997: 104)

فنجد أن النمو الاجتماعي للمراهق يتأثر بالجانب الانفعالي، حيث انه يعاني من حدة الانفعالات واضطرابها، إضافة إلى التغيرات التي تحدث له والتي منها الذاتية، وهي كل ما يتعلق بالفرد وخلوه من الأمراض والعاهات والبيئة التي تؤثر في نمو سلوك المراهق الاجتماعي والتي منها الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق وعادات المجتمع وتقاليده، فعناصر شخصية المراهق لا تولد معه ولا تنشأ متكاملة إنما تدريجيا بالتفاعل واحتكاك الفرد بمحيطه الاجتماعي الذي نشأ فيه. (القذافي، 2000: 164)

ويتصف النمو الاجتماعي للمراهق بمظاهر رئيسية وخصائص أساسية نوجزها فيم يلي:

- الميل إلى الجنس الآخر، ويؤثر هذا الميل على نمط سلوكه ويحاول أن يجذب انتباه الجنس الآخر بطرق مختلفة.
- الثقة وتأكيد الذات فيخفف من سيطرة الأسرة ويؤكد شخصيته ويشعر بمكانته.
- الخضوع لجماعة الرفاق حيث يخضع لأساليب الرفاق وأفكارهم ومعاييرهم.
- يدرك العلاقات القائمة بين الأفراد حيث يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع الناس. (شتا، 2006: 40)

2/2-5- سمات النمو الديني والخلقي: ينمو في هذه المرحلة الإتجاه الخلقي والشعور الديني، ويحدث تحول كبير في نظرة المراهق إلى الخُلُق، والمعايير الخلُقية؛ حيث قد ينظر للدين على أنه طريق يؤدي به إلى الخلاص، والتغلب على حل المشكلات اليومية، ومن أبرز ملامح هذا النمو ما يلي:

- الإندفاع نحو القيم والمثل العليا.
- التأثر يقيم الأقران وتبنيها.
- إمكانية استغلاله من بعض الأفراد والمجموعات في المجتمع، إذا لم يتم توجيهه لنشاط اجتماعي مفيد.
- الإنسياق نحو المستحدثات العصرية وتقليدها، بما فيها من ثقافات وافدة، لا تتماشى مع القيم الإجتماعية، والتعاليم الدينية.
- الإنسياق للقدوة، وتبني قيمها.

وفي بعض الأحيان تظهر على المراهق يقظة دينية، حيث تسود روح التأمل والنشاط الديني، وفي أحيان أخرى يتولد لدى المراهق ازدواجية في الشعور الديني، أو يظهر الحماس الديني والإتجاه إلى

الله، فقد يشعر المراهق بالذنب المرتبط بانبعاث الدافع الجنسي فيتعلق بالدين، وقد تظهر اتجاهات تصوفية لديه، وقد يميل البعض إلى الشك الذي يتراوح بين النقد العابر، والإرتياب الحاد في العقائد.

ويوصف المراهقون الموهوبون بأنهم أكثر التزاما بالمنظومات القيمية في المجتمع الذي يعيشون فيه، وأكثر اهتماما بالجوانب الخلُقية والمشكلات الإجتماعية التي تتعلق بعدم الإلتزام بالجوانب الخلقية والقيمية (عيد، 2012: 26).

– كما تتحدد في مرحلة المراهقة المتوسطة (15–18) مفاهيم الصواب والخطأ، ويصل المراهق للتسامح والأخلاقيات العامة المتعلقة بالصدق والعدالة والتعاون، وتزداد هذه المفاهيم عمقا مع النمو. وقد يقوم المراهق في بعض الأحيان بسلوك ينافي الأخلاق، وهو يعرف أنه كذلك، وقد يكون ذلك من باب التجريب، أو لفت الأنظار، أو إجبار الآخرين على الإعتراف بشخصيته وكيانه، ويسبب معرفة المراهق معايير السلوك الخلقي، وخروج بعض جوانب سلوكه عن هذه المعايير يشعره بالذنب والقلق، أو حتى الاكتئاب، وإذا عوقب عن سلوكه الخارج عن القواعد الأخلاقية، فإنه يعارض ويثور على ذلك. وفي نهاية مرحلة المراهقة وببلوغ (21 سنة) تصل المفاهيم الخلقية إلى مستوى المفاهيم الخلقية عند الراشدين، وتكاد تتطابق مع المفاهيم الإجتماعية الأخلاقية السليمة، وهو حين يساير المعايير الأخلاقية يسايرها لاعتقاده أنها هي الصواب. (زهران، 1982: 399–400)

ويضيف (مرتجي، 2004) لما سبق بأن فترة المراهقة هي فترة يقظة دينية يصبغها الإهتمام الديني، ويزيد إهتمام المراهق بالمسائل الدينية لأنه مطالب بممارسة العبادات بشكل أكثر جدية مما كان عليه الحال في مرحلة الطفولة، ويتضح ذلك في مناقشاته مع أقرانه بحيث يغلب على موضاعاتها المسائل الدينية.

ويلاحظ أن النمو الخلقي يرتبط ارتباطا وثيقا بالنمو الإجتماعي، ويخضع تطوره لمدى علاقة الفرد بالمعايير والقيم السائدة، كما يرتبط من ناحية أخرى بالجانب الديني، وبمدى علاقة الفرد بالشعائر الدينية، وبمدى استجابته لمستويات الخير والشر. (مرتجي، 2004: 48)

فالأسرة والمدرسة وسطان مهمان من وسائط التربية، إذا قاما بدورهما التربوي على أكمل وجه فسوف يرقى النمو الخلُقي لدى متمدرس المرحلة الثانوية.

ومن خلال العرض السابق لخصائص النمو العامة للمتمدرس في المرحلة الثانوية، التي تتزامن مع مرحلة المراهقة يجعلنا على دراية بشخصية المراهق، ويقربنا إلى فهمه، لذلك يتعين على المربين مراعاة مايلي:

- الإهتمام بالتربية الخلُقية في الأسرة والمدرسة والمجتمع، والإهتمام بمجالات النشاط المفيدة عن طريق التوجيه والإرشاد.
- إشراك المراهق قدر الإمكان في النشاطات الثقافية والإجتماعية.
- احترام ميول المراهق ورغبته في التحرر والاستقلال دون إهمال رعايته وفتح باب الحوار معه والإستماع إليه وإعطائه فرصة التعبير عن ذاته، وأخذ رأيه في القرارات التي تتعلق به حتى نكسب ثقته.
- استخدام الأساليب التربوية السليمة التي تعمل على ضبط سلوكياته وتوجيه انفعالاته نحو الخير والصلاح.

3/ مراحل المراهقة وحاجاتها:

1/3- مراحل المراهقة:

إن تحديد مراحل المراهقة يكون من خلال بداية نضج مجموعة من الوظائف الجنسية لكن مع وجود عوامل أخرى تتحكم بما تجعل تحديد هذه المرحلة من عمر الإنسان أمرا صعب، فالتغيرات النفسية عند المراهق ليست بالضرورة ناتجة عن التغيرات الجسمية، بل يتدخل فيها عامل الثقافة الموجودة في بيئة الفرد.

1/3-1- المراهقة المبكرة (12-14 سنة):

إنها المرحلة الأهم والأعمق في مسيرة النمو باتجاه النضج لأنها تمثل الكائن في شكله النهائي في شخصيته الخاصة التي سترافقه طيلة حياته.

إن الأزمات التي يمر بها الفرد هي مجرد تعديلات على شخصيته، أما أزمة البلوغ فتستمد أصالتها من التحولات العضوية الفيزيولوجية التي تؤثر في التطور النفسي له. (عبد الرحيم، 1986: 18)

من هنا تظهر أهمية توجيه العناية بالتربية الاجتماعية في هذه المرحلة داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع، وإتباع أساليب التوجيه والإرشاد النفسي، كما يتم الاهتمام بإكساب المراهق القيم الخلقية والمعايير السلوكية، وأن يترك للمراهق حرية التحكم في تصرفاته والتحرير والاستقلال فيمكن توجيهه

إلى الاختيار السليم لرفاقه وأصدقائه، حتى لا ينحرف سلوكه، ومناقشته عند إبداء آرائه مع تجنب توجيه اللوم العنيف واللامبالاة فيما يبديه من ملاحظات وآراء حول أمور حياته حتى يمكن كسب ثقته.

1/3-2- المراهقة الوسطى (15-18 سنة):

أهم ما يميز هذه المرحلة تنمية ميل المراهق إلى فهم الآخرين، ومساعدته وتدريبه على القيادة وإتاحة فرص زيادة تقبله للمسؤولية الاجتماعية وإشعاره بالانتماء الأسري الكامل، ومن ثم إشعاره بالمواطنة والمكانة الاجتماعية والثقة بالنفس من أجل معاونة المراهق على النمو السوي للذات والتوحيد مع الجماعة التي يعيش فيها، يمكن أن يتم ذلك عن طريق العلاقات الأسرية والمدرسية القوية المستمرة التي تتميز بالفهم المتبادل بين المراهق ومن يتعاملون معه. **(منصور، والشربيني، 2000: 102)**

1/3-3- المراهقة المتأخرة (18-21 سنة):

في هذه المرحلة عندما يقترب المراهق من الرشد، على الآباء والمربين ضرورة مراعاة النمو والتوافق الاجتماعي، الذي يقوم على التخفيف من ممارسات الضبط والتنظيم والسلطة على المراهق هذا مع العمل على تقليل الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء ومساعدة المراهق على فهم ذاته وتنمية القيم السائدة الصالحة في المجتمع لتوثيق الصلة بالمجتمع الذي يعيش فيه حتى يمكن إعداده لتحمل المسؤولية الاجتماعية واحترام التنظيم والسلطة في المجتمع والقيام بأعبائه ومسؤولياته في بناء المجتمع.

بعد عرض الباحث لمراحل المراهقة، يحاول الآن التعرف على النمو الخلقي في هذه المرحلة الحرجة من حياة الفرد وخاصة المتمدرس المراهق.

ومن المسؤوليات المتعددة التي يمكن إعطاؤها للمراهق في هذه المرحلة:

- حرية التصرف والسعي نحو الاستقلال.
- الاحترام المتبادل وثقة الوالدين.
- حق تعزيز ذاته وإيجابية مفهوم الذات. (منصور، والشربيني، 2000: 120)

وأعطى **(هول , Hull)** المبيّن في (عوض، 1994) أربع مميزات مهمة تظهر في هذه الفترة وهي:

- الاستقلالية اتجاه تأثيرات الوالدين.
- القدرة على خلق صداقة وطيدة مستمرة.
- الانخراط في مهام متعددة.

- تطور القيم الأخلاقية. (عوض، 1994: 21)

2/3- حاجات مرحلة المراهقة:

تؤدي الحاجات بقسميها البيولوجي والسيكولوجي دورا هاما في التطور النهائي للفرد خلال كل مرحلة عمرية، فالحاجات البيولوجية كالحاجة إلى الطعام، الحاجة إلى الماء والحاجة إلى النوم والحاجة إلى الراحة، يجب إشباعها لتحقيق التوازن الفيزيزلوجي للفرد وعدم إشباعها يؤدي إلى الهلاك، أما الحاجات النفسية فهي تمثل كافة الاحتياجات النفسية للفرد التي يجب إشباعها ومنها:

* **الحاجة إلى الأمن:** يحتاج المراهق إلى الأمن والشعور بأنه مقبول اجتماعيا من قبل أفراد الأسرة والأقران والمدرسة، وهذه الحاجة السيكولوجية نجدها كامنة فيه منذ الطفولة. (عبد الرحيم، 1986: 91)

* **الحاجة إلى الحب:** يمر المراهق بمرحلة يحس فيها بالوحدة والضياع النفسي، لذلك يحتاج إلى سند نفسي يساعده ويخلصه من هذا الضياع الذي يعيش فيه، لذلك يحتاج إلى الحب من الأسرة والشعور بالمحبة والدفء من خلال والديه وإخوانه ومعلميه، حتى يتغلب على هذا الإحساس وهذا الشعور، وحتى لا يتوجه إلى الطرق المنحرفة ويسلك سلوكيات غير مرغوبة، فالمراهق يحتاج إلى أن يُحِب وأن يُحَب.

* **الحاجة إلى الانتماء:** يحتاج المراهق للإنتماء إلى جماعة تحقق له كافة الإشباع النفسي، والاجتماعي، ولذلك يجب أن توفر له الأسرة والمجتمع والمدرسة كل الأنشطة التي تجذبه كالنوادي والجمعيات والمنظمات التي تشعره بالانتماء والولاء للأسرة بالدرجة الأولى والمجتمع بالدرجة الثانية.

* **الحاجة إلى المكانة الاجتماعية:** يبحث المراهق دوما عن مكانة له، ورغبته أن يكون شخصا مؤثرا في جماعته والحاجة إلى مكانته الاجتماعية تدفعه إلى العيش في جماعة يقدرونه ويحسنون إليه، لذلك وجب على الأسرة والجماعة قبوله بينهم ومساعدته على تأدية دوره الاجتماعي. (الديدي، 1995: 91)

* **الحاجة إلى الحرية:** يجب على الأسرة وما يتبعها من مؤسسات اجتماعية أخرى أن تحقق للمراهق من خلال تفاعلها معه نوعا من الحرية التي لا تؤدي إلى التساهل، ويجب أن لا تكثر الأسرة من قيودها على تصرفات المراهق، بل يجب أن تتيح له فرصة الحرية في التعبير عن نفسه وعن ميوله واتجاهاته، وإعطائه الحرية في اختيار مستقبله المهني والأكاديمي، لأن التضييق عل المراهق والتحفظ

عليه يجعله ينكص إلى المرحلة السابقة من الطفولة أو يدفعه إلى اللجوء للعصابات التي تحقق له حريته. (عبد الرحيم، 1986: 308)

* **الحاجات الجنسية:** بينت مدرسة التحليل النفسي وغيرها أن الطفل يكون لديه إلحاح جنسي بعد بلوغ المراهقة، وقد أثبتت الدراسات أن نسبة 90% من المراهقين الذكور في المجتمع يكون لديهم نشاط جنسي زائد في الفترة ما بين (15-17) سنة، لذلك يجب على الأسرة إحاطة المراهق بالتربية الجنسية الكافية لتجنيبه بعض السلوكيات الطائشة التي إن بقي يمارسها ستؤثر في مستقبله وعلى حياته الزوجية. (غالب، 1982: 121)

4/ <u>النظريات النفسية المفسرة لمرحلة المراهقة</u>: هناك نظريات نفسية كثيرة اهتمت بدراسة موضوع المراهقة، والمهم في هذه النظريات الدور الذي تعطيه للعوامل الوسيطية في العمليات النفسية المرتبطة بنمو المراهق ومن أبرز الاتجاهات التي فسرت مرحلة المراهقة نجد ما يلي:

1/4- الاتجاه البيولوجي النفسي: يتزعم هذا الاتجاه **(ستانلي هول، Stanley. H وفرويد، Freud)** ويستند على التغيرات البيولوجية وعلاقتها بالنضج فالمراهقة كمرحلة نمائية تعرف تغيرات بيولوجية عميقة وواضحة تنعكس بشكل كبير على سلوك المراهق، وعلى نظرة الآخرين إليه. إنها ميلاد جديد يتسم بالحيرة والضغوط والتغيرات السريعة كما يرى "**هول**"، وهي إعلان ببداية الوظيفة الجسمية التناسلية حسب "**أنا فرويد**".

فبالنسبة "**لهول**"، المراهقة هي مرحلة مهمة جدا، قادرة على تغيير مسار الحياة المستقبلية، فهي الوقت الذي تتحدد فيه الأدوار الاجتماعية، وتنمو فيه القيم من جديد، بحيث تنمو قدرته على التفكير ويصبح التفاعل مع الأفراد الآخرين أكثر وعيا ونضجا ونجد أن هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك، ويشير إلى أن مخطط التطور للنوع البشري ينعكس في التركيبة الوراثية لكل فرد، التطور يكون من مرحلة التصور إلى مرحلة النضج، والمراحل التي مرت البشرية بها منذ بداية تطورها، والتي تركت أثر جيني.

وهي تُعرف بنظرية الشدة والمحن، حيث تقوم على أساس أن الفرد (الإنسان) يلخص في حياته تجربة البشرية كلها من البدائية إلى فترات المعاناة والآلام والجهد. وتعتمد هذه النظرية على أساس بيولوجي، وتستند إلى وراثة الخصائص البيولوجية للجنس البشري التي تكمن في تركيب الموروثات، فالطفل حتى

الرابعة يمثل المرحلة البدائية "شبه الحيوانية" في تاريخ الإنسان، أما المراهقة فهي مرحلة التحول الصعب من البدائية إلى التمدن ومن هنا تأتي العاصفة والمعاناة. (Cloutier. R, 1982: p8-9)

وتشير هذه النظرية إلى أن المراهقة تمثل مرحلة تغير شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات وصعوبات في التكيف، وأن التغيرات الفيزيولوجية تمثل عاملا أساسيا في خلق هذه التوترات والصعوبات، ويشير إلى المراهقة باعتبارها فترة ميلاد جديدة لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة، وأن الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة فمن الحيوية والنشاط إلى الخمول والكسل، ومن المرح إلى الحزن، ومن الرقة إلى الغِلظة. (ملحم، 2004: 344).

كما أن هذه المرحلة تشهد بزوغ أرقى السمات الإنسانية وأكملها، وفيها تظهر وظائف هامة لم تكن موجودة من قبل، وتتم كل خطوة ارتقائية بنوع من الانهيار للجسم والعقل والأخلاق، ويؤكد الجنس تحكمه وتسلطه في مجال بعد آخر، ويباشر تأثيره وفاعليته المدمرة من خلال صور عديدة من الرذيلة السرية والمرض.

في حين أن مرحلة المراهقة عند "**فرويد**" تتميز بشدة الأعراض العصبية التي ترجع إلى طبيعة النمو الجنسي من الطفولة إلى المراهقة، فالرغبات الجنسية التي كانت قد هدأت أثناء فترة الطفولة، تظهر مرة أخرى بقوة عظيمة، وتستيقظ الدوافع العدوانية السابقة، وتضطر نسبة من الدوافع الجنسية الجديدة أن تكبت وتظهر في صورة ميول عدوانية هدامة، ويزيد من تعقيد الأزمة، ونجد أن "**فرويد**" يعتبر مرحلة المراهقة المرحلة الأخيرة في عملية النمو النفسي والجنسي. (حجازي، 1985: 41-40)

تعقيب على الاتجاه البيولوجي النفسي: من بين النقد الذي وجه لنظرية "**هول**" هو عدم اهتمامها بالمجتمع عند محاولتها لتفسير مرحلة المراهقة، حيث أنه لا داعي للأهل والمربين القلق من التصرفات غير المرغوب فيها اجتماعيا، لأنها انعكاس للتجميع لحقبة من التاريخ الوراثي الفلسفي، وأن هذه التصرفات ستختفي مثلما ظهرت عن طريق التطور الجيني دون تدخل من المجتمع. (Cloutier, 1982: p-9)

2/4- الاتجاه الثقافي الاجتماعي: يتزعم هذا الاتجاه "**بينديكت وميد**" يركز هذا الاتجاه على النمطية الاجتماعية وأثر الأشكال الثقافية السائدة، فمراهق المجتمعات المتحضرة يحتاج إلى فترة زمنية ليست بهينة بغية التوافق مع عالم الراشدين كذات اجتماعية فاعلة ومندمجة، وتتقلص هذه المدة الزمنية كلما

كان المجتمع أقل تحضرا، ولا تتطلب عملية التكيف والاندماج من المراهق مجهودا كبيرا وذلك تبعا لتشابه وتقارب توقعات المجتمع لكل من أدوار الأطفال والمراهقين والراشدين على حد سواء من حيث التحديد والوضوح في حين أن أدوار المراهقين في المجتمعات المتحضرة فهي أكثر تحديدا وتعقيدا، الأمر الذي يجعل مرحلة المراهقة تطول أكثر، حتى يتسنى للمراهق الحصول على الدور المناسب، مما يمنح الأشكال الثقافية دورا وأهمية أقوى حدة وأكثر تأثيرا عن التأثير الفطري والنضج الجنسي في تحديد شخصية المراهق. (Cloutier. R, 1982: p23-25)

وأن أزمة المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها وحدّتها من مجتمع لآخر، ومن حضارة لأخرى، وأن المراهق يعكس في أزمته- في المحل الأول- ظروفا اجتماعية وحضارية معينة، لا ظروفا بيولوجية ونفسية، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه، وإنما تكون نتيجة لاستجابة البقعة- أي المجتمع والحضارة- التي يعيش فيها للتغيرات التي تطرأ عليها.

ومن نماذج الدراسات الكلاسيكية في هذا المجال، دراستان **(لمارجريت ميد**، Margaret. M) أولهما عن المراهقات في مجتمع "**ساموا**" (Samoa) وتبدأ "**ميد**" دراستها بتساؤل هام: هل المراهقة هي بالضرورة فترة عاصفة وأزمة لا سبيل إلى تفاديها؟ وفي ضوء الشواهد العديدة التي قدمت لها الملاحظة، تجيب "**ميد**" على التساؤل بالنفي، فالفتاة الصغيرة في قبيلة "**ساموا**" تختلف عن رفيقتها التي تمر بمرحلة النضج الجنسي في ناحية رئيسية واحدة، هي أنه يوجد عند الفتاة الأكبر سنا تغيرات جسمية لا توجد عند الأصغر، فليست هناك أية فوارق كبيرة في الوضع الاجتماعي تميز الفتيات المراهقات عن الفتيات اللواتي سيصرن مراهقات - بعد سنتين مثلا - أو عن الفتيات اللواتي كن مراهقات منذ سنتين. (حجازي، 1985: 42-41)

وتفسر"**ميد**"عدم وجود مرحلة المراهقة في قبيلة "**ساموا**" ووجود أزمة مراهقة في المجتمع الأمريكي "كنموذج للمجتمع الصناعي الحديث" بما يلي:

- تسهيل الأمور للنشء في قبيلة "**ساموا**"، حيث أنه لا يوجد ضبط عنيف في أي شيء، وهذا يجعل النمو أو عملية النضج سهلة بسيطة، عكس المجتمع الأمريكي الذي يمتد نطاق الضبط الاجتماعي الصارم ليشمل كل جوانب الشخصية والقيم والاتجاهات وأساليب السلوك بخاصة.

– قلة البدائل التي يكون على المراهق أن يختار بينها، ووضوح المجال نسبيا في "**ساموا**"، في مقابل كثرة الأشياء التي يكون على الشخص أن يختار منها ، وتعقد"المجال"وبالتالي عدم وضوحه، وتناقض الأسس التي تحكم الحالات المختلفة– بل والحالة الواحدة في بعض الأحيان– في المجتمع الأمريكي، مثلا كتعارض القيم المعلنة مع السلوك الفعلي، والتناقض بين ما يسمح به للرجل وما يسمح به للمرأة.

– المساواة في المعاملة بين الأطفال في "**ساموا**" بغض النظر عن ترتيب الإخوة، والسن، والجنس، وهو ما لا يحدث في المجتمع الأمريكي.

– عدم وجود علاقة حميمية بين الآباء والأبناء في قبيلة "**ساموا**"، إذ تتجه العلاقة إلى الجماعة كلها دون تخصيص قوى، عكس المجتمع الأمريكي، حيث تكون علاقة الآباء بالأبناء –خاصة في الطفولة– وثيقة وحميمة.

– النظر إلى حقائق الجنس، الموت والحياة وغيرها، على أنها موضوعات تعني الصغار كما تعني الكبار في ساموا، أما المجتمع الأمريكي فيضرب ستارا من السرية أو الصمت.

ويترتب على هذه الأمور كلها ندرة الأعراض العصبية والمواقف التي تبعث في النفس الخوف أو القلق أو الألم في نفوس المراهقين في قبيلة "**ساموا**". (حجازي، 1985: 43)

3/4– الإتجاه المجالي: يتزعم هذا الاتجاه **(كيرت ليفين، Kurt. L)**

إن نظرية المجال ليست نظرية خاصة بالتعلم فحسب أو بعلم النفس وحده وإنما هي نظرية عامة ترتبط بأكثر من فرع من فروع العلم والفلسفة وعلوم الاجتماع وغيرها، وترتبط هذه العلوم كلها بحقائق الكون ونظامه العام، ونظرية المجال اهتمت بدراسة سلوك الفرد على أساس أنه محصلة عدد كبير من العوامل والقوى. ونشير هنا إلى أنه من الصعب فهم مقاربة "**ليفين**" لظاهرة المراهقة دون الإلمام بنظرية الجشطلت التي وضع أسسها كل من (كوهلر Köhler، وكوفكا Koffka، وورثمير Wertheimer) ومفاد هذه النظرية أن الكل ليس هو مجموع أجزائه.

والفروض التي أقام "**ليفين**" عليها نظريته هي:

– أن جميع الحوادث والمعارف في هذا الكون تحدث دائما في مجال معين.

– كل مجال له خصائص وتركيب خاص تفسر الحوادث المحلية في نطاقه.

– خصائص أي عنصر من عناصر مجال معين ترجع إلى قوى المجال المؤثرة عليها.

– ويعير" **ليفين**" اهتماما خاصا للفرد في لحظة معينة من لحظات حياته، ولذلك فهو يؤكد في أكثر من مناسبة على دور العناصر القريبة أو البعيدة في حياة الشخص، كعناصر وعوامل متفاعلة، والكائن الإنساني ليس سوى جهازا تؤثر فيه المكونات الداخلية والخارجية في تفاعل مع بعضها البعض.

– الحاضر أهم في الواقع من الماضي والمستقبل، حيث أن تجارب الماضي وخبراته تؤثر في الموقف الحاضر على صورة تذكر والتذكر والاسترجاع بدوره يتأثر بحالة الفرد الحالية وقت التذكر.

– المجال الحيوي للفرد نتيجة تفاعل قوى ناتجة من طبيعة تركيب الموقف نفسه وتنظيم ما به من علاقات ثم القوى الدافعة عند الفرد التي تتمثل في حاجاته وميوله واتجاهاته وقيمه ولقد جاءت هذه النظرية كمحاولة للتوفيق بين التفسيرات النفسية المتطرفة والتفسيرات الاجتماعية الحضارية، حيث يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك، كما يركز بصفة عامة على عامل الصراع أثناء الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ومن مجال معروف إلى مجال مجهول ويصور المراهقة على أنها:

– فترة تغير في الانتماء إلى الجماعة حيث يرتبط بقيم وعادات جديدة تمثلها الجماعة التي ينتمي إليها مجددا (غير جماعة الأطفال التي ينتمي إليها).

– إن الانتقال من جماعة الأطفال إلى جماعة الراشدين في الانتماء هو انتقال من وضع معروف إلى وضع مجهول بالنسبة للمراهق بحيث يصعب على المراهق التحرك نحو هدفه بوضوح.

– إن التغيرات الفيزيولوجية والجسمية التي تحدث للمراهق أثناء هذه الفترة تجعله يركز اهتمامه حول مراقبة نفسه ساحبا انتباهه من العالم الخارجي له.

في أثناء هذه المرحلة تظهر اهتمامات ورغبات، وأهداف جديدة لدى المراهق تحدث خلالها التغيرات العقلية والانفعالية والاجتماعية، ولكن قد لا يستطيع تحقيقها كلها، هذا ما يولد لديه بعض التعقيدات ينتج عنها القلق والتوتر وبروز المشكلات فيختلط عنده الواقع بالخيال. (ملحم، 2004: 34).

ولفهم أو تفسير سلوك أي فرد لا ينبغي أن نعزل أي متغير من المتغيرات المؤثرة فيه كشخص عن بقية العناصر الأخرى التي يتبادل معها التأثير والتأثر. وهنا تكمن أحد المبادئ الأساسية لنظرية المجال، هذه النظرية التي تعتبر الكائن الإنساني كُلاً يسلك وفق هذه الوحدة الشاملة.

ولتفسير ظاهرة المراهقة أدخل "**ليفين**" أفكاره في تحليلها ودراستها وبالتالي صياغتها. فهو يعتبر أن سلوك المراهق يمكن تفسيره بعدد من التغيرات الجسمية التي تحدث في هذا السن، ولكن هذا التغير الذي نحصل عليه لا يمثل كل الأبعاد التي يعيشها المراهق في حياته، لذا فإنه لا يمكن فهم المراهقة دون النظر إلى التدخل المستمر للعوامل البيولوجية والنفسية والإجتماعية التي تتم خلال هذه المرحلة من الحياة، ولهذه الغاية أدخل "**ليفين** "ستة أبعاد متميزة، كل بعد منها مرتبط ارتباطا وثيقا بغيره من الأبعاد الأخرى. تشكل هذه الأبعاد في مجموعها نظرية المجال، وهذه الأبعاد هي:

3/4-1- البعد الأول (تغيير الإنتماء للجماعة): إن الطفل وإلي حدود مرحلة البلوغ ينتمي إلى جماعته، وعندما يصل إلى مرحلة المراهقة فإنه يكتشف بأن عالم الأطفال لم يعد عالمه. فاطراد النضج واكتساب الخبرات الشخصية الجديدة يوقظ لديه الإنتباه إلى حقيقته الجسمية والنفسية، والتي لحد الآن لم تظهر بعد، فيبدأ المراهق في وضعه الجديد يدرك أنه أصبح قادرا على القيام بأعمال تعتبر ممنوعة عليه عندما كان طفلا. وخلاصة القول فهو من الآن فصاعدا يريد الإقبال على أعمال الراشدين للقيام بها.

3/4-2- البعد الثاني (الدخول في وضع غير محدد): للطفل عادة مجال مألوف يمارس فيه نشاطه، غير أن الإنتقال من الطفولة إلى المراهقة يفرض على الفرد مغادرة هذه المناطق المألوفة لديه، والإنخراط في مناطق غير معروفة وغير محددة لديه، فالرؤية الواضحة والمحددة للعناصر المكونة لمجتمع الراشد لا يسيطر المراهق أو المراهقة عليها بعد، فالأرضية التي يضع عليها المراهقون أرجلهم أرضية جديدة ولا يطمئنون إلى خطاهم عليها، لاعتبارها أرضية جديدة وغير مألوفة. لذلك كان من الطبيعي أن يعتريهم ما يعتري أي شخص يدخل مجال جديدا لا عهد له به.

3/4-3- البعد الثالث (الواقع الجسمي): تعتبر الحقيقة الجسمية أو البدنية في نظر" **ليفين**" المنطقة التي تحتل مكانا مركزيا في المجال السيكولوجي، فالطفل والراشد يشعران عادة بالراحة في جسمهما، غير أن علاقة المراهقين بأجسامهم على غير هذا الأمر تماما إذ الأمر يختلف، فالبلوغ والتغيرات الفيزيولوجية والتطور الجنسي كلها عوامل تحدث تغيرات من الصعب على المراهق نفسه أحيانا إدراكها أو استيعابها، فهو يعيش تغيرات لا يدرك مداها وغايتها وهدفها، فقد كان من قبل خلال مرحلة الطفولة، سيد جسمه ومسيطر عليه، وباختصار، فإن ما كان يعتقد بأنه ثابت، أصبح غير ذلك، وما كان يعتقد أنه على إلمام ودراية به، أصبح يفاجئه في عدة مناسبات.

3/4-4- البعد الرابع (عدم استقرار الوضع): إن مختلف التغيرات التي يعيشها المراهقون والمراهقات جد عديدة، وتقع على مختلف المستويات، وهذه التغيرات تجعل المراهقين يجدون أنفسهم في أوضاع غير قارة، فهم في الواقع قد غادروا مناطق الطفولة الهادئة والساكنة، ودخلوا في وضعية الراشدين وهي أوضاع ينقصها الكثير من الوضوح والدقة، فانتقالهم إلى عالم الراشدين غير واضح المعالم بعد، وهذا راجع إلى طبيعة التغيرات نفسها.

3/4-5- البعد الخامس (الأفق الراهن): إن تقدير الطفل للزمان يتم بواسطة الأيام والأسابيع والشهور وهو لا يقوم بعد بتمييز دقيق بين الواقع وغير الواقع، والمستقبل بالنسبة إليه مشوب بالحلم أكثر منه بالواقع، وهذا بعكس الراشد الذي يملك رؤية صحيحة للزمان، ولا يخلط بين الواقع والخيال، ولأجل ذلك فهو لا يخلط بين المشاريع وبين الوقائع المعيشة، أما بالنسبة للمراهقين الذين ينبغي عليهم من الآن فصاعدا أن يوسعوا من أفقهم وإدراكهم للزمان، فلن يتم هذا دون التخلي عن التخيل والإيهام وحل محله عالم الواقع، حتى يستطيعوا إدراك المستقبل كزمان غير واقعي الآن، ومن ثم توجيه مشاريعهم الخاصة نحوه.

3/4-6- البعد السادس (عدم تحديد الإنتماء): يري "**ليفن**" أن المجتمعات الغربية ليست مستقرة في تعاملها مع المراهقين، ذلك أن جماعة الأطفال تشكل مركبا واضحا، ولا يحس الطفل بأي حرج للانتماء إلى جماعتهم وإلى عالمهم، ونفس التنظيم بالنسبة للراشدين، ولكن الأمر يختلف بالنسبة للمراهقين، فالعالم يسلك عادة اتجاههم بشكل غامض ومتناقض، فهو يطالب المراهقين والمراهقات بعدم القيام بالسلوك الطفولي، وفي نفس الوقت يرفض لهم ممارسة بعض الإمتيازات الخاصة بالراشدين. وهذا في نظر "**ليفين**" هو ما يجعل المراهقين لا يستقرون لا في جماعة الأطفال ولا في جماعة الراشدين، مما يجعلهم غير آمنين وغير مستقرين. فالمراهقين لم يعودوا يقبلون البقاء في جماعة الأطفال وفي نفس الوقت يدركون أنهم غير مقبولين في عالم الراشدين.

الميزة الثانية التي تتميز بها أفكار "**ليفين**" هي "**المراهق والشخص الهامشي**" حيث أقام مقارنة بين المراهق وبين الشخص الهامشي في المجتمع، وهناك سببان جعلاه يقيم هذه المقارنة أو المماثلة بينهما:

- وضعية المراهقة في المرحلة الإنتقالية، هي الوضعية المشابهة لوضعية الهامشي، كما يصفه علماء الإجتماع.

– السلوك الذي يتميز به المراهق إذا ما قورن بالشخص الهامشي.

فالشخص المهمش في المجتمع وضعه كوضع المراهق يوجد على مشارف جماعتين يريد تغيير جماعة للانتماء إلى جماعة أخرى، وفي هذه الحالة فإنه يكون على هامش الجماعتين، لأنه لم يُقبل بعد في الجماعة التي يأمل الإنتماء إليها ليصبح عضوا فعالا، فالمراهق في مرحلته الإنتقالية هذه يتميز سلوكه بعدم الإستقرار والتناقض وفقدان الثقة والشعور بالقلق. (Bedard, 1981: 121)

إذن خلاصة نظرية "**ليفين**" في تحليل ووصف معاناة المراهقة خلال هذه المرحلة الوسطى من العمر، التي يعاني فيها الكثير قبل الإلتحاق والإنضمام إلى المرحلة التالية التي يطمح إليها بكُلّيته، وقد عالج صاحب النظرية هذا الموضوع انطلاقا من نظرية المجال التي تقدم رؤية جديدة للتعامل مع المراهق حتى يتسنى له فهم الصعوبات الخاصة بهذه المرحلة، كما استحضر "**كارت ليفين**" صورة الرجل الهامشي لتوضيح الوضع المأزوم الذي يعيشه المراهق وهو في مكان الحدود بين الجماعتين، جماعة الأطفال وجماعة الراشدين، يرفض الإنتماء للأولى ويرفضه المنتمون للثانية، فهو في وضع غير مستقر وغير مريح، مثله مثل السياسي المبعد عن وطنه المرفوض في غيره من الأوطان، فهو لاجئ غير مقبول ولا يعرف مكانا للإستقرار. (أوزي، 2011: 45–48)

4/4– الإتجاه المعرفي والمراهقة (بياجيه ,Piaget): إذا كان إسم "**فرويد**" مرتبط بدراسة النمو النفسي لدى الطفل فإن إسم "**جان بياجيه**" ظل مرتبطا بالنمو المعرفي، وإذا كان الأول قد أدخل إلى مجال علم النفس العديد من المفاهيم التي أغنت هذا العلم، فإن الأمر كذلك بالنسبة "**لبياجيه**".

قد يكون من الصعب الحديث عن فترة المراهقة في النسق السيكولوجي "**لبياجيه**" دون التعرض للمراحل السابقة عليها، إذ المراهقة كأسلوب في التحليل والنظر وفهم الواقع مرتبط بالمراحل السابقة التي تشكل حلقات متصلة، كل حلقة تؤدي إلى التي تليها، وآخر حلقة من حلقات السلسلة مرتبطة بأولها، وهكذا.

إن "**بياجيه**" بعد ملاحظاته ودراساته الدقيقة لنشاط الطفل وفاعليته استخلص وجود أنماط التفكير يستخدمها الطفل من ميلاده إلى فترة المراهقة، ولهذا التفكير أنظمة متناسقة داخل كل مرحلة من مراحل العمر، وهذه الأنماط من التفكير يمكن التعرف عليها من خلال مراحل النمو التي يقسمها "**بياجيه**" إلى أربع مراحل رئيسية، تتضمن كل مرحلة مراحل فرعية، وغاية هذه المراحل إبراز نمو وتطور التفكير والمعرفة لدى الطفل، واختلاف كل مرحلة نوعيا على المراحل السابقة، نذكر في هذا

المقام فقط المراحل الرئيسية ذكرا دون شرح لأنها ليست موضوع بحثنا، ثم نعرج بالتفصيل على مرحلة المراهقة. والمراحل الرئيسية هي:

* المرحلة الحسية الحركية: تبدأ من الميلاد إلى سنتين.
* مرحلة ما قبل العمليات العقلية: تبدأ من سنتين إلى سبع سنوات.
* مرحلة العمليات العقلية الحسية: تبدأ من سبع سنوات إلى إحدى عشر سنة.
* مرحلة العمليات العقلية الشكلية: تبدأ من إحدى عشرة سنة إلى غاية سن المراهقة.

وهذه المرحلة الأخيرة من مراحل النمو العقلي هي التي تقابل مرحلة المراهقة، وينبغي أن نقف عندها بشيء من التفصيل لإبراز تحليل "**بياجيه**" لها، وإظهار خصوصية تحليله وفهمه لهذه المرحلة الهامة من حياة الإنسان.

4/4-1- المراهقة مرحلة التفكير الشكلي: إن "**بياجيه**" لا ينكر بأن دخول الطفل مرحلة البلوغ ونضج (الغريزة) الجنسية يؤدي إلى اضطراب التوازن، غير أن هذه الحالة مؤقتة وهذا الإضطراب يعطي طابعا عاطفيا خاصا لهذه المرحلة على امتداد تطورها النفسي، غير أن هذا الإضطراب وعدم التوازن النفسي والعاطفي الذي يميز هذه المرحلة ليس أمرا جديدا، فقد أشارت إليه العديد من الدراسات التي اهتمت بالمراهقة، وهذا التحليل والوصف بعيد عن أن يكون استنفذ فهم المراهقة ودراستها الدراسة العملية الدقيقة، خاصة عندما نعلم بأن هذه العوامل لا تلعب إلا دورا ثانويا، إذا لم يعمل التفكير والعاطفة، المميزان لمرحلة المراهقة على تأجيج وتقوية أثرهما.

إن البِنيات العامة التي يتخذها التفكير والحياة العاطفية، هي التي ينبغي الإهتمام بها ودراستها في هذه المرحلة من حياة الشخص وليس مختلف الإضطرابات.

وإذا تميزت المراهقة ببعض الإضطرابات المؤقتة، فعلينا ألا ننسى أن كل انتقال من مرحلة إلى أخرى من مراحل النمو يصاحب بدرجة معينة من الإضطرابات المؤقتة، وعلينا أن ندرك أنه وبالرغم من هذا الإضطراب الذي يميز فترة المراهقة، فإنها مع ذلك إذا قورنت بالطفولة المتأخرة فإن المراهق يكتسب فيها العديد من الخبرات وتحقق فيها العاطفة نضجا كبيرا لم يكن من قبل.

ولتكوين فكرة دقيقة عن المراهقة وما يتم فيها، فإن "**بياجيه**" يحثنا على اختصار وتصنيف العوامل المؤثرة فيها إلى عاملين، حتى يسهل دراستها:

العامل الأول: ويتعلق بالتفكير في مختلف عملياته الجديدة في هذه المرحلة.

العامل الثاني: يتعلق بالعاطفة أو الجانب الوجداني من شخصيته في علاقته بالطبع وبالسلوك الإجتماعي.

4/4-2- التفكير وعملياته لدى المراهق: إن مقارنة تفكير المراهق بتفكير الطفل يجعلنا ندرك بأن المراهق شخص يبني أنساق فكرية و"نظريات"، في حين أن الطفل لا يبنيها وإنما توجد لديه بكيفية لا شعورية أو قبل شعورية، والملاحظ يدرك هذا الأمر، إذ الطفل لا يبني عملياته ولا يجعلها موضوع تأمل، وبعبارة أخرى فالطفل يفكر بشكل حسي في القضية تلو الأخرى، بحسب ما تُطرح عليه في الواقع المعاش، وهو لا يربط بين هذه الحلول وفق مبادئ محددة. وهذا بعكس ما يحدث لدى المراهق، فالمدهش حقا لديه، هو اهتمامه بمشاكل و قضايا غير راهنة وليس لها علاقة بالوقائع المعاشة في حاضره، والمدهش أكثر السهولة التي ينشئ بها النظريات المجردة، فهناك مراهقون يمارسون أنواعا من الكتابة المتعلقة إما بالفلسفة أو بالسياسة أو الفن أو غير ذلك، وهناك مراهقون آخرون يتميزون ليس بالكتابة وإنما بالكلام، وهناك مراهقون لا يتحدثون إلا قليلا عن إنتاجاتهم الشخصية ويميلون إلى اجترارها بكيفية سرية، بيد أن جميع هؤلاء المراهقين لديهم أنساق ونظريات تحول العالم على هذا النمط أو ذاك.

والواقع أن تلمّس هذا الطريق والبداية الأولى لممارسة هذا النمط من التفكير بدأ منذ الطفولة الثانية، حيث كان الطفل يمارس التفكير العيني أو الحسي، بيد أن ذلك بكيفية مستمرة وعلى شكل تدريجي وغير مفاجئ ولا يحدث هذا الإنقلاب الحاسم والمفاجئ إلا حوالي السنة الثانية عشر، حيث يتميز التفكير بانسلاخه من الواقع وحدوث تغير أساسي في تفكير ينقله من مرحلة معينة إلى مرحلة جديدة: أي الإنتقال من مرحلة التفكير الحسي إلى مرحلة التفكير الشكلي، أو كما يقال بتعبير فظ ولكنه واضح "التفكير الإفتراضي- الإستنباطي-.

إن العمليات الذهنية للطفل إلى حدود هذه المرحلة، كانت عمليات "حسية" فقط أي لا تهتم سوى بالحقائق الواقعية في ذاتها، أي تهتم بالموضوعات التي يمكن لمسها وإخضاعها لتجربته العاطفية، وعندما يبتعد تفكير الطفل عن الواقع فذلك يتم بتعويض هذا الواقع بتمثلات تجسد موضوعات ذلك الواقع، لذا فإن تلك التمثلات تكون مصاحبة باعتقاد يجعلها مطابقة أو مصورة حقيقية للموضوعات في العالم الموضوعي أو العالم الخارجي، فلو أننا طلبنا من الأطفال في سن ما قبل المراهقة القيام

باستنتاجات ذهنية انطلاقا من فروض مجردة تتعلق بمسألة تمت صياغتها بكيفية شفاهية: فالأمور تختلط عليهم ويسقطون في سلوك التفكير ما قبل المنطقي، المميز لتفكير الأطفال.

إن الأطفال يخفقون في إيجاد حلول للقضايا التي تنطلق من فروض ليس لها ارتباط بواقعهم العاطفي، غير أنهم يستطيعون بعد تجاوز الحادية عشر أو الثانية عشر من عمرهم القيام بالعمليات العقلية الشكلية، أي أنه يصبح بوسعهم القيام بالعمليات المنطقية التي تقدر على الإستقلال عن الوقائع والإعتماد فقط على الأفكار أي المفاهيم أو الرموز الرياضية، باستقلال تام عن الإدراك الحسي أو التجربة.

يتساءل "بياجيه" عن شروط التفكير الشكلي لدى الطفل، ويجيب بأنها شروط تجعل الطفل لا يعمل على تطبيق العمليات العقلية على الأشياء أو الموضوعات أو بعبارة أخرى، إخضاع التفكير للعمليات الممكنة حول هذه الموضوعات، وإنما القيام ب "تفكير" أو عقلنة هذه العمليات في استقلال تام عن الموضوعات أو الأشياء وتعويضها بافتراضات، هذا "التفكير" أو "العقلنة" عبارة عن تفكير من درجة ثانية. فالتفكير الحسي عبارة عن تمثل لفعل ممكن والتفكير الشكلي عبارة عن تمثل لتمثل الأفعال الممكنة. لا ينبغي إذن الإستغراب إذا انتهى العمل بنظام التفكير الحسي في نهاية الطفولة الثانية ليفسح المجال للتفكير العقلي أو للعملية الشكلية. غير أن عملية التفكير الشكلي ليست سوى نفس العمليات السابقة مطبقة على الفروض أو الإفتراضات.

إن العمليات الذهنية الشكلية تأتي في مرحلة المراهقة، لنمو التفكير بقدرة وقوة جديدة تحرره من الإرتباط بالواقع وتمنحه القدرة على التحليق حسب سجيته، لبناء أنساق ونظريات فهذه أحد المميزات التي تجعل من مرحلة المراهقة مرحلة مختلفة عن مرحلة الطفولة، أي ميزة حرية عمل التفكير وتلقائيته.

ومن المميزات العقلية لمرحلة المراهقة، الطابع الذهني الذاتي الأناني للمراهق، الذي يكمن مقارنته بالأنانية الذاتية للرضيع الذي يستوعب أو يتمثل العالم في نشاطه الجسمي، وكذلك مقارنته بالأنانية الذاتية التي تتميز بها الطفولة الصغرى (المبكرة) والتي تتمثل بدورها الأشياء.

إن الأنانية الذاتية التي تتخذ طابعا عقليا في مرحلة المراهقة تُظهر إيمان المراهق بقدرته وقوته العقلية، هذه القوة والقدرة التي ينبغي لمختلف الأشياء أن تخضع لها وتختبر وتعقلن بواسطتها،

فالمراهقة تعتبر بحق فترة التأملات الفلسفية في حياة الفرد، فالذات تأنس (ترى في) من نفسها القدرة على إعادة بناء العالم، وهذا الأمر يؤدي بالمراهق أيضا إلى الإعتقاد بالقوة والقدرة العقلية المطلقة مما يؤدي إلى إحداث اضطرابات في علاقة المراهق بالعالم وبالمحيط الذي يعيش فيه، وقد يعود إلى التوازن عن طريق اقتناع الفكر بالتدريج أن وظيفته ليست في مناقضة العالم والإختلاف معه، وإنما في سبق التجربة وتأويلها.

4/4-3- الجانب العاطفي في خضم الواقع الإجتماعي للراشدين: في موازاة تامة مع تكوين العمليات الشكلية وانتهاء بناء التفكير، فإن الحياة العاطفية للمراهق تتعزز وتتأكد بما حققته شخصيته عن طريق الاندماج في مجتمع الراشدين.

وفي هذه الإطار يتساءل "**بياجيه**" عن مفهوم الشخصية ولمَ لا يتم تكوينها النهائي في مرحلة المراهقة، ويجيب بأن السيكولوجيين دأبوا على التمييز بين الذات وبين الشخصية. بل وقد بلغ هذا التمييز ببعضهم درجة التقابل والتعارض بينهما. فالذات بمعنى ما من المعاني معطى مباشر وأولي وبدائي وهو يشكل مركز النشاط الخاص والمتميز بالضبط بطابع الأنانية الذاتية الشعوري واللاشعوري، في حين أن الشخصية تعتبر خلاصة ونتيجة السيطرة الذاتية على الأنا، فقد يقال مثلا عن شخص ما بأن له شخصية قوية عندما يدافع مبدأ أو مثال أو يدافع عن قضية ما بكل قوته وإرادته، بل قد بلغ بنا الأمر إلى اعتبار الشخصية نتاجا وصنعا اجتماعيا. فالشخص مرتبط بالدور الذي يؤديه في المجتمع، والواقع أن الشخصية تفترض التعاون، فاستقلال الشخص يوضع في تعارض مع قواعد (الأنا) أو القوانين والأعراف الخارجية. وبهذا المعنى فإن الشخص مساند ومعارض للعلاقات الإجتماعية التي يجسدها ويساهم فيها.

تلك باختصار أهم الملامح التي يرسمها علم النفس المعرفي، كما يمثله"**بياجيه**" لفترة المراهقة وهي ملامح أو صورة تحاول أن تُظهر أكثر المظهر العقلي أو المعرفي وتأثيره في تحديد هذه الفترة من العمر وتميزها عن غيرها من الفترات. وإذا كان "**بياجيه**" يُغلّب المظهر العقلي في عملية النمو هذه، فهذا لا يعني أنه ينكر الألوان الأخرى أو السمات التي رسمتها النظريات السيكولوجية الأخرى وإنما يعتبر بروز التفكير الشكلي أو بعبارة أخرى بلوغ النمو العقلي للفرد هذا المستوى الهام يجعله يوظفه ويحكمه في مختلف مظاهر حياته، مما يُحدث اضطرابا في عملية توافقه مع بيئته، ما دام هذا النمو العقلي جعل منه فردا أصبح يُخضع كل شيء للقياس العقلي. (أوزي، 2011: 42-55)

5/4- نظرية "ألبورت Allport. G," في تفسير المراهقة:

لقد كان "**ألبورت**" أول عالم نفس نبّه بشدة بأن أحد الظواهر الأكثر غرابة في تاريخ علم النفس الحديث، الطريقة التي هّمشت بها "**الأنا أو الذات**" مما جعله يتغيب عن الأنظار، وقد أخذ "**ألبورت**" على عاتقه تأكيد أهمية الذات وتحديد مفهوم الشخص.

وانطلاقا من إيمان "**ألبورت**" بالدور الذي تؤديه الذات في تكوين الشخصية، فإن جل اهتماماته ركزت على تحليل جوانبه وأبعاده، عبر مراحل نمو الفرد، وتكوّن شخصيته، منذ ميلاده إلى حين بلوغه فترة المراهقة والشباب، وهي الفترة التي يقوى فيها ويشكل شعور الفرد بذاته والسعي نحو تأكيدها، ولأهمية هذا المفهوم ومركزيته من جهة، في شخصية الفرد، ومن جهة ثانية في النسق السيكولوجي" **لألبورت**" فإننا نرى ضرورة التعرض له عبر مختلف مراحل نموه إلى فترة المراهقة.

إن مفهوم الذات أو الأنا يشكل إذن نقطة انطلاق لتصور أبعاد الشخصية، والجديد الذي أضافه في تحليله ودراسته لمفهوم الذات بعد "**وليم جيمس**" اعتقاده بوجود عدة مظاهر لهذه الذات وتخصيص كل مظهر من مظاهره بالتحديد والوصف.

إذا كان "**فرويد**" يتتبع نمو "**الدافع**" الجنسي وتطوره عبر مختلف مراحل العمر ويفسر سلوك الفرد من خلال هذا التطور والنمو، فإن "**ألبورت**" يتتبع نمو الذات التي تعتبر نواة الشخصية وجوهرها الأساسي، وذلك من الميلاد إلى سن النضج.

- أبعاد الذات ومراحل تطورها:

* **الذات الجسمية:** إن البعد الجسمي أو الإحساس به يشكل أول بنية في النظام أو النسق التطوري للذات عند "**ألبورت**" وذلك لأن الجسم ثقل ووجود واضح في نمو الطفل وحياته، غير أن الإحساس بالجسم لا يتأتى للطفل حتى يتقدم في نموه وتطوره، إذ أن إدراكه للآخرين وموضوعات العالم المحيط به يسبق إحساسه وإدراكه لذاته، وتساعد الخبرات الحسية العضوية المتكررة، إلى جانب الإحباطات التي يتعرض لها الطفل على ترتيب وتحقيق الإحساس بالذات.

* **هوية الذات:** كلما تقدم الطفل في نموه إلا وتتكرر تجاربه وتتسع خبراته، فيساهم عنصر الزمان الذي يوفر الإستمرار، والإستقرار على تأكيد وجود الطفل بصفاته المعهودة، وبالتالي ارتباط مجموع الخبرات الماضية بحياته ووجوده، رغم كل ما يطرأ على نموه من تغير، ورغم كذلك ما يتم من تغيرات

في محيطه، فإحساسه بذاته مستمر على ما هو عليه ويلاحظ على بعض الأطفال إحساس قوي بهوية الذات، انطلاقا من سن الثانية، حيث يريدون الإنفراد في القيام بكثير من الأعمال التي تخصهم، وتشتد معارضتهم لكل من يعارض مساعيهم في الإستقلال وتأكيد الذات، وكثيرا ما تكون كلمة (لا) هي اللفظة التي يرددونها باستمرار خلال توجيه الأوامر إليهم.

* **تأكيد أو إثبات الذات:** يرى "**ألبورت**" أن هذه الخاصية تظهر لدى الطفل منذ سنوات مبكرة، وهي من الحاجات الملازمة لنمو الإنسان عبر مختلف مراحله، كما يرى "**ألبورت**" أن تأكيد الذات يعتبر مظهرا راقيا وملازما للحياة، غير أن هذا المظهر لا يصل إلى نضجه إلا حين ينفتح الفرد على الآخرين ويطلق عليه "**ألبورت**" "توسع الذات" وهو البعد الرابع من أبعاد الذات.

* **تعميق الذات أو امتدادها:** عندما ينفتح الطفل أكثر على المحيط الذي يعيش فيه يدرك والديه باعتبارهما وجدا من أجله، فهما والداه، وهذه حجرته وتلك أدواته، فذاته لم تعد تنحصر فيه كشخص وإنما تمتد إلى الأشياء التي يملكها ويتميز بها، وهذا الإمتداد للذات في الأشياء وفي الآخرين تعتبر لدى "**ألبورت**" مدخلا هاما وأساسيا لعملية التوحد التي سيمتص من خلالها ويتشرب قيم المجتمع واتجاهاته ومعاييره، كما أن على أساسها سيتبنى المبادئ والإيديولوجيات في المستقبل.

* **صورة الذات:** تلعب الخبرات التي يكتسبها الطفل خلال مرحلة التعلم المدرسي وما تزوده من معلومات واحتكاك بالغير دورا في تقييم السلوك ومقارنته لتحديد ما هو عليه في الواقع وما يريد الغير أن يكون عليه، فهذه العلاقات والأحكام التي يصدرها عليه المحيطون به هي ما يشكل نواة صورة الذات لدى الفرد.

على أن صورة الذات لا تتبلور ولا تأخذ أبعادها الحقيقية إلا في مرحلة المراهقة، حيث يغدو الفرد قادرا على تكوين معايير يزن بها ذاته ويقدّر بواسطتها قدراته ومهاراته ودوافعه ويتعرف على الإتجاهات والقيم التي تضبط سلوكه وتوجهه.

* **الذات العقلية (العارفة):** إن هذا البعد من الشخصية الذي يطلق "**ألبورت**" عدة أسماء، فقد سماه تارة بالذات العقلية وتارة أخرى بالذات العارفة وأحيانا أخرى يطلق عليها إسم "المجهود المركزي". وهو يقوم بدور شبيه بالدور أو المهمة التي يقوم بها "**الأنا**" عند "**فرويد**" وذلك عندما يسعى لضبط الدوافع

الليبيدية من أجل التوفيق وإحداث التوازن بين دوافع الذات وقيم المجتمع ومعاييره حتى يحقق الفرد صورة ملائمة لدى نفسها ولدى الآخرين.

إن دور هذا البعد من أبعاد الذات، دور قيادي لأنه يسعى إلى ضمان الأمن الذي يحقق التوازن الشخصي.

* **المراهق واستقلال الذات:** تعتبر مرحلة المراهقة بحق المرحلة التي تتمحور فيها اهتمامات الفرد لإثبات ذاته وتوكيدها، وبالتالي بيان استقلالها وتميزها عن الذوات الأخرى، التي كانت في ما مضى موضوع التقمص أو التوحد، ويعود سبب توجيه الإنتباه والإهتمام لهذا المطلب، في هذه المرحلة بالذات إلى مغادرة الطفل لمرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة، وهي مراحل كان الطفل خلالها مشغولا عن نفسه، فهو يُموضع ذاته في اللعب واللهو وفي العمل المدرسي، وبكلمة واحدة كان منشغلا (لاهٍ) باكتشاف العالم المحيط به.

أما في مرحلة المراهقة، فهي تعيد فيها دورة النمو "**هاجس الذات**" من جديد لتضعه في بؤرة الإهتمام أو الصدارة، وإذا كان العامل البيولوجي والعضوي هو الذي أيقظ الشعور بالذات لدى الطفل في شهوره الأولى، فإن هذا العامل يشكل من جديد – بسبب ما يضيفه من تغيرات مفاجئة على الشخص في سن البلوغ – عاملا مهما في إثارة الإهتمام بالذات وتقصي جوانبها ومكوناتها.

يضاف إلى العامل العضوي نمو القوى والقدرات العقلية لدى الفرد والتي أصبحت قادرة على ممارسة أشد العمليات العقلية قوة وتقيدا وتجريدا، فهذه المعطيات كلها تجعل الفكر ينغلق على ذاته، فتغدو مشكلة الذات أو مشكلة الهوية الذاتية محطة رئيسية يحط فيها الفرد رحاله، غير أن هذه المرة يرافقه في هذا البحث العزم والتصميم على نزع الإعتراف بها وتحقيق مكان لها، والواقع أنه كلما سارع الآخرون إلى استقبال هذه الذات أو الكينونة الجديدة والإعتراف بها والإقرار لها بحق الوجود والإنتماء، كلما ساهم ذلك في إخماد الصراع وتهدئة النفس، أما إذا وقفوا لهذه الذات بالمرصاد، فإنها تتخذ أساليب للدفاع عن نفسها لتحقيق هذه الذات بأساليب ملتوية.

ومن خلال هذا العرض الوجيز يتضح لنا تركيز بعض النظريات النفسية التي قدمناها عن الجانب العضوي والفيزيولوجي، كعامل من العوامل المفسرة لفترة المراهقة، في حين ركزت نظريات أخرى على العامل الإجتماعي والثقافي كمدخل لتفسير الإختلاف والتباين الذي نجده لدى المراهقين كلما اختلفت

وتباينت الثقافة التي ينتمي إليها كل منهم، كما اعتبرت نظريات أخرى نمو القوى العقلية ونضجها عاملا من عوامل إيقاظ الشعور والوعي بالذات والسعي لإدماجها في مجتمع الراشدين.

وعلى كل حال فإن هذه النظريات بالرغم مما بذلته من جهد علمي لتحليل وفهم ظاهرة المراهقة، فإن هذه الظاهرة مع ذلك تظل شيئا آخر غير هذا التحليل والوصف الذي يحاول أن ينظر إليها كمرحلة بالمعنى الكوني لمفهوم المرحلة، فالمراهقة سيرورة حية نامية ومتطورة ومتغيرة، يخذل وصفها وتحليلها أبرع الواصفين والمدققين في التحليل والبحث كما يشير (أحمد أوزي).

ومن ثَم فإن مختلف الدراسات والإتجاهات السابقة لا ينبغي النظر إليها كاتجاهات مختلفة ومتناقضة بقدر ما ينبغي اعتبارها وُجوهًا لعملة واحدة، وبهذه النظرة الكلية الشمولية المتعددة الرؤى والمداخل ينبغي التعامل مع هذه الظاهرة مع العلم أننا بحاجة إلى المزيد من البحوث والدراسات العلمية الميدانية التي تواكب فترات النمو بشكل عام وفترة المراهقة بصفة خاصة؛ لما تمثله هذه الأخيرة كما رأينا من أهمية في حياة الفرد وفي حياة الشعوب، ولما يطرأ عليها من تغير حسب المجتمعات والثقافات والظروف التاريخية والحضارية التي تمر بها.

5/ العوامل المؤثرة في متمدرس المرحلة الثانوية:

قبل التطرق مباشرة إلى عرض العوامل المؤثرة في المرحلة الثانوية نقف أولا عند مفهومي المرحلة الثانوية والتعليم الثانوي:

- **تعريف المرحلة الثانوية:** المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة المتوسطة التي تعتبر امتدادا للمرحلة السابقة التي مر بها المتمدرسين أثناء مراهقتهم المبكرة عندما كانوا في المدرسة المتوسطة، ومرحلة المراهقة مرحلة مستمرة من البلوغ حتى نهاية المرحلة ويصعب فصلها أو تقسيمها. (الغباري، 2006: 107)

ويستخدم الباحثين أيضا مفهوم التعليم الثانوي للإشارة إلى هذه المرحلة، نقف عند بعض التعاريف لأخصائيين تربويين:

- **تعريف إبراهيم جبار:** "التعليم الثانوي من المرحلة الوسطية من التعليم وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى وتسبق المرحلة العليا".

- **تعريف علي براجل:** "التعليم الثانوي يقع بين مرحلتين تعليميتين، يستمد قاعدته الأولى من التعليم الأساسي ويقدم قيمته الثانية في التعليم العالي وهو تعليم مفتوح بفضل تنوعه وتعدد شعبه وتخصصاته". (براجل، 1991: 126)

اهتم الكثير من الباحثين بدراسة خصائص النمو لدى متمدرس المرحلة الثانوية وسلطوا الضوء على العوامل المؤثرة فيه، سيما أنها مرحلة البلوغ والمراهقة، حيث يرى (عبد الرحيم، 1986) أن المراهقة عالم جديد يكتشف فيه الفرد ميولاته وقدراته ومواهبه، سيما بعد نمو وتطور جوانب شخصيته (الجسمية والعقلية، والانفعالية والجنسية...). (عبد الرحيم، 1986: 277)

ومن العوامل التي تؤثر في متمدرسي المرحلة الثانوية مايلي:

1/5- العوامل النفسية: وتتمثل في:

- الاتجاهات النفسية للمتمدرسين نحو المدرسة، لأن المتمدرس في هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات نفسية وانفعالية تطرأ على شخصيته وتؤثر على تنظيم أفكاره وتحصيله الدراسي.

- كثرة الغيابات والتنقل بين الفصول يؤدي إلى سوء التوافق النفسي وعدم قدرته على التكيف مع الأوضاع الجديدة.

- إهمال الواجبات وعدم اهتمام المتمدرس بالفصول وكراهيته لبعض المواد المدرسية.

كل هذه المشاكل التي يعاني منها المتمدرس تسبب له اضطرابات نفسية تؤدي إلى حالة اللاّإستقرار واللاّتوازن، قد تؤدي بالمتمدرس إلى الغياب المستمر والتأخر الدراسي في بعض السنوات، الشيء الذي يعيق تحصيله الدراسي إذا لم يلق الرعاية اللازمة من طرف الأساتذة أو مستشار التوجيه أو الأولياء، هذه العوامل النفسية تولد لدى المتمدرس ضعف الثقة بالنفس وقلة الإرادة وتسبب له القلق أو الاتجاهات السلبية التي تؤثر على تحصيله الدراسي وتعيقه على تحقيق ما يطمح إليه.

2/5- العوامل الاجتماعية والاقتصادية: تتمثل هذه العوامل في:

- أوضاع متغيرات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية وانعكاساتها، فالمؤسسة التعليمية لم تعد بمعزل عن المجتمع و متغيراته.

- كما أن المتمدرس في المرحلة الثانوية يمر بمرحلة المراهقة ويكون أكثر تأثرا بقضايا المجتمع ومشكلاته.

– المواقف الاجتماعية الجديدة والمتجددة في حياة المتمدرس التربوية وعدم قدرته على التكيف والتوافق مع معها يعتبر من العوامل التي تسبب له المشكلات المدرسية.

– يلاحظ أن المتمدرس يأتي مُثقلا بمشاكل المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، متأثرا بمختلف الانحرافات والمظاهر السلبية المنتشرة داخل المجتمع.

3/5– العوامل الأسرية: تؤدي الأسرة دورا رئيسيا في تكوين وتشكيل وتنمية شخصية المتمدرس وتغذيته بمختلف المشاعر والأحاسيس التي تمكنه من المساهمة في بناء مجتمعه، وتدعيم وحدته وتماسكه ومواجهة مشكلته وأزماته إلا أنه هناك عدة عوامل أسرية تؤثر بدورها على المتمدرس في مجال تحصيله الدراسي، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

– سوء العلاقة بين الوالدين، أو بين المتمدرس وأحد والديه، أو بين المتمدرس وأحد إخوته.

– غياب المراقبة والمتابعة الوالدية للنتائج الدراسية التي يتحصل عليها المتمدرس.

– عدم توفير الإمكانيات اللازمة التي يحتاجها المتمدرس في دراسته مثل: الكتب، الأدوات المدرسية.

– الاتجاهات السلبية للأبوين نحو المدرسة.

– غياب القدوة والنموذج الحسن داخل الأسرة وانعدام التحفيز وتشجيع المتمدرسين. (عثمان ومنصور، 2000: 120)

4/5– العوامل التربوية: تتعلق بمدير المدرسة والأساتذة، لأن نجاح المدرسة يتوقف على فهم المدير والأساتذة لحاجات المتمدرسين وميولهم وأساليب المعاملة التي تساعد على وقايتهم من الصدمات النفسية وعلاج ما ينشأ لديهم من مشكلات، والجدير بالذكر أن الأستاذ المضطرب يؤدي بالمتمدرس إلى العدوان، وبناءا على ذلك يجب أن يكون الأستاذ ودودا لكي يغرس في المتمدرسين حب الدراسة والإقبال على التعلم، وعوامله تتعلق بالمنهج وطريقة التدريس، فإن كان المنهج منافيا لميول المتمدرسين وحاجاتهم وقدراتهم يؤدي بهم إلى كره الدراسة والنفور من المواد الدراسية. (تعوينات، 1991: 3)

ويضيف (أحمد أوزي، 2011) فيما يخص المناهج التربوية وفي أحد عناصرها ألا وهي البرامج الدراسية أو المقررات، أن المدرسة وجدت نفسها في حرج في تكوين شخصية المتمدرس وإعداده للإندماج في الحياة المجتمعية أمام ازدياد وتطور القنوات المعرفية المصدر، التي أصبحت اليوم تنافس المدرسة ومقرراتها، الشيء الذي جعلها تفقد مكانتها السابقة التي كانت تحتلها من حيث السلطة

والإحتكار المعرفي، حيث أن تطور وسائل الإعلام وظهور الحاسوب بمختلف أنظمته وبرامجه وانتشار التعليم المبرمج والتعليم عن بعد... كل هذه القنوات المعرفية الجديدة في عالم اليوم، أصبت شائعة في جل المجتمعات ومن غير شك فإنها زعزعت مكانة المدرسة وقيمتها في المجتمع.

ويذهب بعض الباحثين التربويين إلى اعتبار الطرائق الضمنية كاتجاهات الأساتذة والسياق الأخلاقي الذي يطبع ممارساتهم وأنشطتهم الديداكتيكية كجزأ هام يدخل بدوره ضمن مضامين المقررات والبرامج الدراسية. التي تمارس على المتمدرس تأثيرا بالإيجاب أو بالسلب. وغير خاف أن مضامين المقررات والبرامج الدراسية تخضع باستمرار للمراجعة والتغيير المستمر، حتى يضمن لها أفضل ملاءمة مع التحولات والتغيرات التي تطرأ على العالم باستمرار، والتي ينبغي للمدرسة مواكبتها حتى لا تسقط التربية في وضع يجعلها متأخرة عن عصرها، غير أن المسألة ليست سهلة، إذ رغم التغيرات المختلفة والمتتابعة للبرامج والمقررات الدراسية، فإن تصور المتمدرس الذي نرغب في تكوينه ليلعب دورا فعالا في عالم اليوم، يغيب عن الذهن أو يتعذر تصوره أمام إيقاع التقدم السريع الذي تشهده مختلف المجتمعات. هذا الأمر جعل المدرسة لا تتماشى ولا تواكب التطورات السريعة التي عرفها ميدان العلم والتكنولوجيا الحديثة، ومن ثمة فإن الأهداف التي تصوغها المدرسة من خلال برامجها، كثيرا ما لا تحقق متطلبات الفرد والمجتمع التنموية، يدل على ذلك مشكل المردودية التي تعاني منها معظم الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم. (أوزي، 2001: 102)

وفيما يلي بعض الإرشادات والبدائل السليمة التي من شأنها أن تحد من مشاكل المراهق في المدرسة، وفي علاقته مع الأستاذ:

- **المراهق والمدرسة:**

المدرسة تتيح ألوانا مختلفة من الأنشطة التربوية في الجانب الثقافي والاجتماعي والرياضي، بجانب المواقف التعليمية والتقليدية، وأمام هذه الأنواع عليه أن يمارس ما يتفق مع ميوله وما يجد نفسه راغبا في ممارسته من ألوان النشاط، ولهذا النشاط قيمة تربوية ونفسية كبيرة، إذ يساعد المراهق على إعلاء دوافعه ويساعده على تأكيد ذاته وعلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية وغيرها وهذه الأنشطة من أفضل الوسائل التي تنمي شخصية المراهق.

- **المراهق والأستاذ:**

من الوظائف الاجتماعية الهامة التي تسيرها البيئة المدرسية في سبيل تنمية المراهق اجتماعيا وهي وجود الأساتذة، والأستاذ بالنسبة إلى المراهق يؤدي وظائف نفسية عدة، فهو في المدرسة امتداد لدور الأب أو على الأقل الأخ الأكبر في الأسرة ولذا فالمراهق قد يتحدى الأستاذ باعتباره صورة للأب، ولكنه قد يتخذه كقدوة ومثّل أعلى في السلوك والتفكير إذا نال إعجابه، وينال الأستاذ رضا متمدرسيه إذا كان من النوع الذي يتفهم دوافعهم ويدرك كيف يفكرون وفيما يرغبون، وما يؤلمهم وما يسعدهم ومدى تعطشهم إلى التقدير والاحترام، ولمن يستمع إليهم ويقدر وجهة نظرهم ويناقشهم فيها، وقد يتوحد المراهق مع الأستاذ كما يتوحد مع والده في طفولته المبكرة وهو ما ينطبق على المراهقة. (كفافي، 2006: 214)

- **توجيه وإرشاد المراهق المتمدرس:**

إن إشباع حاجات المراهقين بالطرق التربوية السليمة أمر ضروري لحياة مستقرة ومتوافقة نفسيا واجتماعيا، إذ أن عدم إشباعها يؤدي إلى ازدياد متاعب المراهق المتمدرس ومشكلاته، وتكون مواجهة هذه الحاجات بالتوجيه والإرشاد وتقديم الخدمات المناسبة في البيت والمدرسة وكافة المؤسسات المعنية بذلك، سواء كانت خدمات إرشادية وقائية تهيئ الظروف المناسبة لتحقيق النمو السوي لهم، مبنية على العلاقات الاجتماعية الإيجابية، أو خدمات إنمائية تنمي قدرات المراهقين وطاقاتهم وتحقق أقصى درجات التوافق النفسي والإجتماعي.

كما يعتبر إدراك حاجات المراهقين ومطالب نموهم يُسهّل التعامل معهم ويخفف من متاعبهم ويحل مشكلاتهم ولذا فإن من الواجب توفير الرعاية لهم في جميع المجالات الصحية والبدنية والحركية والعقلية والاجتماعية والفسيولوجية والانفعالية بشكل علمي مدروس. إبتداءً من الأساليب التربوية الوالدية فالمدرسة ثم المجتمع ككل.

وبذلك فإن من حق المراهقين على التربويين وعلى الأسرة وعلى الجهات ذات العلاقة أن يقدم لهم كل ما من شأنه مساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة الحرجة بسلام وبأقل قدر ممكن من آثار المشكلات والتناقضات التي يمرون بها.

6/ المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة:

مرحلة المراهقة مرحلة صعبة طويلة نسبيا، يصاحبها عادة الكثير من المشكلات، ما يرجع منها إلى طبيعة المرحلة ذاتها، وما استحدثته في نفوس المراهقين من تغيرات يشعرون بها ولا يجدون منفذا لإشباعها ولتحقيقها أو إلى ما يلقونه من المجتمع الخارجي من عدم فهم وتقدير واختلاف في وجهات النظر. (محمود، 1981: 71)

إن المراهقين الذين يعانون من مشكلات خطيرة لا يتحملون المسؤولية عندما يصبحون كبارا، وتشير بعض الدراسات إلى أن المراهقات يواجهن مخاوف ومشكلات حياتية أكثر من المراهقين فاهتمامات الإناث تنصب في المظهر والعلاقات الاجتماعية، في حين ينصب اهتمام الذكور في العمل المدرسي والاختيار المهني. (الضامن، 2005: 198)

1/6- مشاكل آلية: وهي مشاكل تتعلق أساسا بالمراهق وشخصيته حيث يعاني المراهق في هذه الفترة من صراعات تؤدي به إلى فقدان الثقة بالنفس، وانعدام التوازن النفسي وهو ما يؤدي إلى عدم تقدير الذات وعدم الإحساس بالقيم الذاتية فسرعة وفجائية هذه المرحلة تجعل المراهق غير قادر على مسايرتها وتحمل مسؤولياتها وهو ما يفسر لجوئه إلى أحلام اليقظة والاستمرار فيها لتخفيف القلق والتوتر الناجم عن تلك التغيرات، بالإضافة إلى هذا فإننا نجد أن تعارض الميول والرغبات التي تنشط أثناء هذه الفترة وبشكل ملفت للانتباه مع القيم والتقاليد الاجتماعية السائدة تخلق جوا من الصراعات النفسية بين الأنا الأسفل والضمير، وهذا ما يؤدي إلى مشكلات نفسية وبالتالي اللجوء إلى الميكانيزمات الدفاعية أو ظهور العقد النفسية والسلوكيات العدوانية، وهذا ما يخلق الأثر السيئ في نفسية المراهق وما يتبعه من تأنيب للضمير وعدم الاستقرار والشعور الدائم بالذنب. (زيدان، 1986: 288)

2/6- مشاكل اجتماعية: عندما يبلغ الطفل مرحلة المراهقة يشعر بأنه صار قادرا على تحمل المسؤولية والاستقلالية بنفسه والمقدرة على حياة مستقرة بعيدا عن سلطة الأهل التي غالبا ما يجدها تقف عائقا في وجهه بأوامرها ونواهيها التي يراها بأنها تقيد حريته ومفروضة عليه، هذه المشكلة من شأنها تعقيد أمور المراهق، وجعله ينفر من البيت ويعاني عدم التوافق الأسري، وكذلك رفضه في الوسط الأسري كراشد، ومعاملته على أنه طفل وما زال غير قادر على القيام حتى بأدنى المسؤوليات، ونجد هذه الظواهر شائعة خاصة في الأسر التي تعاني من التسلط الأسري. (غالب، 1982: 62)

أما المشكلات الاجتماعية الأخرى فهي كثيرة ومتعددة، حيث أن المراهق يواجه المجتمع ويتصادم معه في العادات والتقاليد الإلزامية، التي تتعارض مع رغباته وميوله حسب اعتقاده ذلك، ونجده دوما يعاني من مشكلة عدم التوافق الاجتماعي التي تنجم عن رفضه وعدم السماح له بالمشاركة في الحوار على أساس عدم نضجه وأنه لم يصبح راشدا وهذا ما يؤدي إلى قيمته الذاتية أو تشوهها لديه. (عبد الرحيم، 1986: 326)

3/6- مشاكل مدرسية: يواجه المراهق عدة مشاكل في الوسط المدرسي ففي هذه المرحلة يتصادم المراهق مع أستاذه باعتباره أصبح يرفض كل ما يتعارض مع اتجاهاته ويقبل كل ما يتماشى معها. (الرتيب، وآخرون، 1999: 12)

وتتجلى أهم هذه المشكلات في إرغام الأستاذ المراهق على تقبل وتمثل أراء واعتقادات لا تتناسب مع اتجاهاته وميوله، وهذا ما يؤدي به إلى القلق والتوتر والنفور من تلك المادة، وقد تصل به الجرأة لحد عناد الأستاذ وحتى ممارسة العدوان عليه والنفور منه وكره المادة الدراسية ككل، هذه السلوكيات تعد من بين أهم مشكلات المراهق المدرسية، بالإضافة إلى ذلك صعوبة البرامج والمناهج التي لا تتوافق مع قدرات المراهق وتؤدي به إلى الهروب والتسرب المدرسي. (صالح، 1986: 288)

4/6- الإنحرافات الجنسية: هي من السلوكيات التي قد يقع فيها المراهق المتمدرس، وتؤشر على ابتعاد المراهق عما يُقرّه المجتمع من أخلاق وتعاليم دينية وأعراف، وقد يأخذ هذا الإنحراف عدة مظاهر مثل التعود على ممارسة العادة السرية، والجنسية المثلية والميل للإستعراض الجنسي، التورط في خبرات غير سوية أو الشعور بالذنب، بالإضافة إلى البطالة الجنسية التي يعبر عنها حيث يكون المراهق مؤهلا جنسيا وغير مسموح له أن يمارس الجنس إلا في الممارسة الشرعية.

5/6- الإدمان على المواد المحظورة: ينتج عن تعاطي المراهق المتمدرس لمختلف المواد الممنوعة كالكحول والمخدرات والحبوب المهلوسة التي تروّج غالبا في محيط المدارس، وهي عبارة عن حالات تسمم تلحق بالضرر بالفرد والمجتمع، وتنتج بسبب تكرار تعاطي هذه المواد.

6/6- العدوان: يتسم المراهق في هذه المرحلة بميل للعدوانية نتيجة تأثير التغيرات الفيزيولوجية والجسمية عليه، وقد يقدم المراهق على إيذاء نفسه أو إيذاء الآخرين، إيذاءً ظاهرا سواءً كان لفظيا أو ماديا كالتعدي بالضرب أو الركل أو العض أو الدفع. وقد يأخذ العدوان المظاهر التالية:

- **العدوان اللفظي:** يتمثل في: السب، الشتم والتنابز بالألقاب، السخرية والشجار اللفظي، والتوبيخ.

- **العدوان البدني:** ويظهر من خلال استخدام الجسم في الإعتداء على الآخرين مثل استخدام الأرجل في الضرب والركل والخنق والخدش بالأظافر والعض.

- **تدمير الممتلكات:** وتتمثل في تكسير وتخريب الممتلكات العمومية والخاصة.

- **نوبات وثورات الغضب:** ويقصد به الغضب والإنفعال الذي يصدر عن المتمدرسين حين التعرض إلى مواقف الغضب، وذلك من حيث الشدة والتكرار كما يتفاوت ذلك في مدى الإستمراررية من متمدرس لأخر.

- **العناد:** يظهر من خلال إصرار المتمدرس المراهق على رفض ما يؤمر به من واجبات وتنفيذِه لما يريده هو، كما يعتبر محصلة لتصادم رغبات المراهقين وطموحاتهم مع رغبات الكبار وأوامرهم.

7/6- السرقة: هي حالة يقصد بها المتمدرس المراهق الإستحواذ على شيء يمتلكه غيره، وليس له الحق فيه، وهو يعمل ذلك بإرادته بعيدا عن ميول الآخرين، وأحيانا باستغلال صاحب أو مالك الشيء المراد سرقته (الشيء المسروق) لنفسه ويحدث هذا السلوك بصورة مطردة.

8/6- الكذب: ويظهر ذلك في تعمد المراهق عدم قول الحقيقة أو تحريف الكلام، وهو سلوك اجتماعي غير سوي بإخبار الآخرين بما يعرف وهو مخالف للحقيقة، كما قد يأخذ شكل التزييف من أجل الغش أو الخداع. (رفاعي، 2013: 20-21)

ويرى بعض الباحثين أن المراهقين المتمدرسين الذين لديهم مشكلات سلوكية تتوفر لديهم واحدة أو أكثر من الخصائص التالية:

* عدم القدرة على التعلم لأسباب عقلية أو جسمية أو صحية.
* عدم القدرة على بناء علاقات شخصية سوية.
* ظهور أنماط سلوكية غير مناسبة.
* الميل إلى تطوير أعراض جسمية أو مخاوف مرتبطة بمشكلات شخصية أو مدرسية.

7/ **المراهق والمقررات الدراسية:** لقد وُضِع النظام المدرسي منذ النصف الثاني من هذا القرن، موضع التساؤل والنقاش لتمحيص فائدته وتحديد جدواه، في تكوين شخصية المتمدرس وإعداده للإندماج في الحياة المجتمعية. وقد وجد النظام المدرسي نفسه في حرج أمام ازدياد وتطور القنوات المعرفية الأخرى، التي بدأت تنافسه. وبذلك أصبحت المدرسة لم تعد تحتل نفس المكانة التي كانت تحتلها، من حيث السلطة والإحتكار المعرفي. إن تطور وسائل الإعلام وظهور الحاسوب بمختلف أنظمته وبرامجه وانتشار التعليم المبرمج والتعليم عن بُعد...كل هذه القنوات المعرفية الجديدة في عالم اليوم، أصبحت شائعة في جل المجتمعات ومن غير شك فإنها زعزعت مكانة المدرسة وقيمتها في المجتمع.

يشير بعض الباحثين إلى أن طابع القدسية قد خلع عن المدرسة اليوم أمام المنافسة الهائلة للتقنية كما أشرت قبل قليل، كما أن موقف المراهق المتمدرس حيال النظام المدرسي تغير، كما تمثله وتجسده البرامج والمقررات الدراسية من خلال مضامين التعليم التي تشكل مجموع المعارف النظرية والعلمية والقيم والسلوك المتمثلة في مخططات الدراسة (ساعات أسبوعية، وبرامج شهرية وسنوية...) التي وُضعت حسب المرامي والغايات المحددة لوظيفة المدرسة في مجتمع ما من المجتمعات والمحددة بحسب مستويات الأقسام وبحسب أنواع التخصصات الدراسية (أدبي، علمي، تقني) وغاية ذلك تعليم المتعلم وتكوينه.

ويذهب بعض الباحثين التربويين إلى اعتبار الطرائق الضمنية كاتجاهات الأساتذة والسياق الأخلاقي الذي يطبع ممارساتهم وأنشطتهم الديناكتيكية كجزء هام، يدخل بدوره ضمن مضامين المقررات والبرامج الدراسية، التي تمارس على المتعلم تأثيرا بالإيجاب أو بالسلب. ومن المعلوم أن المقررات والبرامج الدراسية تخضع للمراجعة والتغيير باستمرار، حتى يضمن لها أفضلية ملائمة مع التحولات والتغيرات التي تطرأ على العالم باستمرار. والتي ينبغي للمدرسة مواكبتها، حتى لا تسقط التربية في وضع يجعلها متأخرة عن عصرها. غير أن المسألة ليست سهلة، إذ رغم التغيرات المختلفة والمتتابعة للبرامج والمقررات الدراسية، فإن تصور المتمدرس الذي نرغب في تكوينه ليؤدي دورا فعالا في عالم اليوم، يغيب عن الذهن أو يتعذر تصوره أمام إيقاع التقدم السريع الذي تشهده مختلف المجتمعات، وهذا الأمر جعل المدرسة لا تتماشى ولا تواكب التطورات السريعة التي عرفها ميدان العلم والتكنولوجيا الحديثة، ومن ثَم فإن الأهداف التي تصوغها المدرسة من خلال برامجها، كثيرا ما لا

تحقق متطلبات المتمدرس والمجتمع التنموية، ويدل على ذلك مشكل المردودية التي تعاني منها معظم الأنظمة التعليمية في مختلف دول العالم.

وهناك عامل آخر يؤثر دون شك في علاقة المتمدرس بالمقررات الدراسة واتجاهه نحوها، وهو التطور الهائل الذي عرفته نسبة المتمدرسين في جميع أنواع التعليم، مما اضطر إلى تجهيز العديد من المباني وإعدادها باستمرار لتستوعب العدد الهائل من المتمدرسين، وهذا الكم الهائل من المتمدرسين أثّر دون شك على طبيعة العلاقة بين الأستاذ والمتمدرس من جهة، كما أثّر على طبيعة العلاقة بين المتمدرس وزملائه من جهة ثانية، لقد أصبح المتمدرسين غرباء فيما بينهم أمام كثرة عددهم في المؤسسة الواحدة. كما غدت نسبتهم الكثيرة في القسم الواحد تشكل مشكلا وعائقا تربويا كبيرا على التواصل والتفاهم مع الأساتذة. وهذا الأمر أثّر دون شك على تفقير العلاقة التربوية بين التي يشكو منها العديد من المتمدرسين بينهم، وبين الأساتذة، وبالمثل فإن كثرة المتمدرسين وازدياد عددهم أثّر على التأطير التربوي الجيد والأداء التعليمي وجودة العلاقة.

مما خلق لدى المتمدرسين جو عدم الإطمئنان، خاصة عندما نعلم أن المتمدرسين ينتقلون من طور تعليمي إلى آخر دونما أي تهيأ أو إعداد نفسي مسبق، ودون أي توجيه أو إرشاد نفسي يتابع تطورهم وتقدمهم المدرسي. فأخصائيو الإرشاد النفسي لا يزالون غائبين عن بعض مؤسساتنا التعليمية، وكأن المتمدرس عندنا قادر على الصمود ومواجهة جميع المشاكل بمفرده، وكانت نتيجة لهذا الغياب لعلم النفس عن مؤسساتنا؛ أن المتمدرس يعيش سلسلة من الصدمات النفسية التي ترجع إلى تأثير التغيير والإنتقال من جو ومحيط إنساني ومعرفي معروف ومألوف لديه، إلى وسط جديد في كل مظاهره، فليس هناك من يدرك ما يعانيه خلال هذا الإنتقال والتغيير المفاجئ.

إن المتمدرس (طفل) ينتقل أول عهده بالمدرسة من البيئة الأسرية، حيث كان يشكل مركز الإهتمام الأسري، إلى جو الرياض، حيث يصبح إسما مع بقية الأسماء وفردا كبقية أفراد القسم، وقليلون من الآباء أو حتى الأساتذة من يدرك معاناة الطفل وصعوباته للإندماج في هذا المناخ الجماعي الجديد، الذي ينقل الطفل من بين علاقات محدودة ومتسمة بالدفء والحنان والعناية وتركيز الإهتمام. وقد لا يُمضي الطفل في محيطه الجديد سوى سنوات قليلة، فإذا به يُنقل من جديد إلى واقع ومحيط جديد وغريب عليه، هو مجال المتوسط، فالثانوي، ثم التعليم الجامعي وهكذا. والغريب في المسألة أن أطفالنا

يمرون عبر هذه المؤسسات كلها ويُخبَرون صدمة الخوف والدهشة التي ترافق كل موقف جديد ومؤثر دون أن يحصلوا على أي مساعدة أو إرشاد نفسي– تربوي لتجاوز ذلك.

إن بنية التعليم في مختلف مستوياته تتعامل مع الطفل كما لو كان آلة صماء يمكن التعامل معها حسب إرادتنا وأهدافنا، لهذا نحن نتصور قدرته على التكيف والإندماج مع أي بيئة ووسط ننقله إليه. ونحن بذلك نُقلّل من قيمة العاطفة التي نمنحها لأطفالنا بقدر تطوع المجتمع وتقدمه في التصنيع وتوغله في التقدم التكنولوجي، عوض أن يكون العكس.

إن متطلبات العمل لأفراد الأسرة ما فتئت في عالم اليوم تمتص معظم أوقاتهم، مما يقلل فرص احتكاكهم بأطفالهم ويضعف بالتالي القدر العاطفي الذي يحصل عليه الأطفال.

لذلك أطفال اليوم يشُبّون وفي أعماقهم جوع عاطفي يؤثر في سلوكهم وتصرفاتهم بسبب قلة نضجهم وعدم إشباعهم العاطفي. فالكائن الإنساني يحتاج إلى جانب التغذية الجسمية إلى تغذية وجدانية حتى نصنع منه كائنا سويا ومتوازنا.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه يتضح أن مرحلة المراهقة مرحلة نمائية حرجة وخطيرة يمر بها المتمدرس المراهق، مما يستوجب على أولياء الأمور والأساتذة والعاملين في قطاع التربية الوعي بخصائصها، وإدراك حاجات المتمدرسين المراهقين، كما يجب على كل أفراد المؤسسات التعليمية من إداريين ومربين أن يكونوا على دراية تامة بأن مرحلة التعليم الثانوي يجب أن تحظى بالأولوية، وذلك من خلال احترام المتمدرسين المراهقين ومساعدتهم على التكيف داخل المحيط المدرسي وخارجه، ومساعدتهم على تخطّي هذه المرحلة بسلام.

ويجب على جميع الفاعلين والقائمين على مؤسسات التنشئة الإجتماعية أن يعلموا أن فترة المراهقة ليست مشكلة في حد ذاتها، وإنما المشكل يكمن في عدم الوعي ومعرفة أساليب التعامل مع متمدرسي هذه المرحلة.

الفصل الرابع

العنف المدرسي

تمهيد:

تعتبر ظاهرة العنف من المواضيع التي لاقت اهتمام الباحثين في أكثر من إختصاص، حيث أفردوا لها المئات من الدراسات والبحوث. حيث يتقاطع موضوع العنف مع عدد كبير من المواضيع، من بينهم بعض المفاهيم التي ترتبط ارتباطا كبيرا به، ومن الباحثين من يعتبرها موضوع واحد؛ وأقصد بذلك موضوع العدوان، وهناك أيضا مصطلحات قريبة من موضوع العنف كالإرهاب، التطرف، الصراع، والجريمة، والمخالفة السلوكية، والمشكلة السلوكية... وتتفق جميعا في حدوث النتيجة المترتبة عليها وهي ظهور الأذى الجسمي أو النفسي أو الإثنين معاً.

والعنف المدرسي هو واحد من هذه المظاهر السلبية التي غزت العالم بأسره، وأصبحت تعرقل مهام المدرسة. والجزائر كباقي الدول ليست بمنأى عن هذه الظاهرة، التي تفشت بصورة كبيرة وفي كل الأطوار الدراسية. هذا ما استنفر الباحثين باختلاف مشاربهم وتنوع خلفياتهم العلمية والأطر الفلسفية البحثية بتسليط الضوء على موضوع العنف المدرسي بالبحث؛ فالأخصائيون النفسانيون والإجتماعيون والأطباء والتربويون ورجال القانون والشرطة كل منهم ينظر للظاهرة من زاوية ومنظور مختلف عن الآخر بالإعتماد على خبراته في الميدان، كما تباينت وجهات النظر من ثقافة لأخرى، ومن مجتمع لأخر.

ومن خلال هذا الفصل يسلّط الباحث الضوء على موضوع العنف المدرسي مبتدءا بتحديد مفهوم شامل للعنف لغة واصطلاحا من مختلف الزوايا، فيتطرق إلى عرض مختلف أنواع وأشكال العنف من خلال التصنيفات المختلفة التي تناولت الموضوع، وبعد ذلك يقدم وجهات نظر النظريات التي فسرت الظاهرة بمختلف مشاربها.

بعد ذلك يقدم الباحث تعريف للعنف المدرسي، ثم يحاول أن يبيّن العوامل المؤدية للعنف المدرسي بالتفصيل، ثم ينتقل إلى عرض مختلف الأنواع والأشكال عبر أشهر التصنيفات التي قسّمت العنف المدرسي، ثم ينتقل إلى تبيان الآثار المترتبة على سلوك العنف المدرسي، لينتهي إلى تقديم سُبل الحد من ظاهرة العنف المدرسي وخلاصة الفصل.

أولا/ تعريف العنف:

1/1- تعريف العنف لغة:

- **تعريف معجم لسان العرب:** كلمة عنف من المصدر (ع- ن- ف) وهو الخرق بالأمر، وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق أي عنف به، يعنف عنفا وعنافة وأعنفة، تعنيفا إذا لم يكن رقيقا في أمره وأعنف الأمر، أخذه بشدة، والتعنيف هو التعبير والتقريع واللوم. (ابن منظور، 1984: 873)

- **تعريف المعجم الوسيط:** عنف من العنف ضد الرفق، نقول فيه، عنف عنفا وعَنَفَ به أيضا، والتعنيف أي التعبير واللوم. (المعجم الوسيط، 1982: د ص)

- **تعريف العنف في المعجم العربي الأساسي:** العنف: عنف، عنفا، تعنيفا

عنف: استخدام القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابقا للقانون.

العنيف: من يأخذ غيره بشدة وقوة. (العابد، 1984: 872)

- **تعريف معجم العلوم الإجتماعية:** العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة ما. (بدوي، 1978: 441)

والعنف في اللغة الإنجليزية "Violence" تعني عنف وهي مكونة من مقطعين: "VI" وهو مقطع مأخوذ من نفس الجذر المأخوذ عنه لفظ "Vitality" أي حيوية. وكلمة "Violence" مشتقة أيضا من الكلمة اللاتينية "Violence" التي تعني ينتهك أو يؤذي أو يغتصب. كما توجد ثمة علاقة في اللغة اليونانية بين "Bios" أي حياة واللفظ "Bia" أي عنف. (Wilson, 1995: 231)

- **تعريف المعجم النقدي لعلم الإجتماع:** العنف في أبسط معانيه الإجتماعية وأيسرها وضوحا هو الإستعمال الغير قانوني لوسائل القسر المادي أو البدني ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جماعية، فضلا على ذلك فإنه يحمل من الناحية النفسية معاني التوتر والإنفجار، ويسهم في تأجيجها في داخل الفرد أو الجماعة عوامل كثيرة كلها نابعة عن عالم المتناقضات التي تحييها تلك المتناقضات السياسية والإقتصادي والعقائدية التي يعيشها الإنسان، وتجعله يغترب عن ذاته وعن الآخرين، وبناء عليه نجد أن مشاعر التوتر والقلق والحيرة وعدم الأمان والإحباط والتناقض مثل هذه المشاعر يترتب عليها سيادة مشاعر الريبة والشك والنفور والصراع والاحتكاك. (بور يوكو، 1986: 394)

- **تعريف الموسوعة الفلسفية:** العنف فعل يعمد فاعله إلى اغتصاب شخصية الآخر وذلك باقتحامها إلى عمق كيانها الوجودي ويرغمها في أفعالها وفي مصيرها منتزعا حقوقها أو ممتلكاتها أو الإثنين معا. (فرحات، 2002: 394)

- **تعريف قاموس أكسفورد Oxford:** العنف ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى(الضرر) بالأشخاص أو الممتلكات، كما يعتبر الفعل أو المعاملة الذي يتصف بهذا وأنه العرف أو المعاملة التي تميل إلى إحداث الضرر الجسمي أو التدخل في الحرية الشخصية. (Wilson. J, 1995 : 231)

- **تعريف قاموس لالاند:** العنف هو الإستخدام الغير مشروع أو غير قانوني للقوة.

والعنف كما يرى (ديميناش، Demenach) هو الذي يسبب الأذى للفرد والجماعة، ويفهم من خلال ثلاث زوايا رئيسية هي:

- **زاوية سيكولوجية:** من خلال انفجار للقوة يتخذ صيغة لا تخضع للعقل.

- **زاوية أخلاقية:** من خلال الهجوم على ملكية الآخرين وحرياتهم.

- **زاوية سياسية:** من خلال استخدام القوة للإستلاء على السلطة واستغلالها بطريقة غير مشروعة.

- **تعريف قاموس علم النفس:** بأنه السلوك الذي يقصد به إيذاء شخص ما أو إصابته وتتناسب قوته طرديا مع شدة الإحباط. (رفاعي، 2013: 18)

2/1- تعريف العنف اصطلاحا: يُعرف العنف على أنه تعبير صارم معبر عن القوة التي تمارس لإجبار الفرد أو الجماعة على القيام بعمل أو أعمال محددة يريدها فرد أو جماعة أخرى ويعبر العنف عن القوة الظاهرة، حيث تتخذ أسلوبا فيزيقيا ماديا مثل الضرب أو يأخذ صورة أخرى تمثل الضغط الإجتماعي وتعتمد مشروعية العنف على اعتراف المجتمع به.

ويعرّف أيضا بأنه الإكراه المادي الواقع على شخص لإجباره على سلوك أو إلتزام ما، وبعبارة أخرى هو سوء استعمال القوة، ويعني جملة الأذى والضرر الواقع على السلامة الجسدية للشخص من (قتل، ضرب، جرح)، كما قد يستخدم العنف ضد الأشياء (تدمير، تخريب، إتلاف)، حيث تفترض هذه المصطلحات نوعا معينا من العنف، والعنف مضاد للرفق ومرادف للشدة والقسوة.(رفاعي، 2013: 15)

- كما يعرف العنف أيضا بأنه سلوك مشوب بالقسوة والعدوان والإكراه، وهو سلوك بعيد عن التحضر والمدنية ويضر بالأشخاص أو ممتلكاتهم بهدف قهرهم.

- وهناك من يعرف العنف بأنه:" سلوك يصدر من أفراد أو جماعات نحو فرد آخر أو جماعة أو إتجاه بذاته، لفظيا كان أم ماديا، إيجابيا كان أم سلبيا، مباشرا كان أم غير مباشر، بسبب مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الإنتقام، أو الحصول على مكاسب

محددة، ويترتب عليه إلحاق أذى مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر أو الأطراف الأخرى. (المصري، ومحمد، 2014: 11)

– ويعرف العنف أيضا بأنه: "استجابة سلوكية متطرفة تبدوا في مظاهر الضرب أو السب أو التجريح، وقد تصل لحد القتل، وتتميز بصيغة انفعالية حادة (كره، غضب) تنجم عن انخفاض قد يصل لحد الجهل في مستوى البصيرة أو الفهم أو التفكير الخاطئ اتجاه بعض الأفراد أو المواقف أو الموضوعات".

– ويعرفه كل من (العابد، 1989) و(عبد الوهاب، 1994) المشار إليهما على التوالي في (المصري، ومحمد، 2014) بأنه: "استخدام القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون".

– "بأنه السلوك أو الفعل الذي يتسم بالعدوانية ويصدر عن طرف قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة إجتماعية أو دولة، بهدف إخضاع طرف آخر أو استغلاله في إطار علاقة ما ذات قوة أو غير متكافئة إقتصاديا إجتماعيا أو سياسيا، يسبب هذا السلوك في إحداث أضرار مادية أو معنوية أو نفسية لفرد أو جماعة أو طبقة إجتماعية أو دولة أخرى". (المصري، ومحمد، 2014: 13-14)

– **التعريف النفسي للعنف:** يعرف (نيل سملر، Neil. S) السلوك العنيف: بأنه انحراف مرضي يولد قوة تحقق التوازن لكي يتسنى المحافظة على التوازن الهيكلي والوظيفي في المجتمع.

ويرى عالم النفس "**فرويد**" أن العنف والعدوان مظهران لغريزة الموت في مقابل الليبيدو كمظهر لغريزة الحياة، وأوضح أن العدوان المباشر بأنه أحد الدفاعات التي يستخدمها الفرد للدفاع عن ذاته، وهو كثير ما يتولد عن النتائج المباشرة للإحباط. (رفاعي، 2013: 17)

– **وجهة نظر حديثة للعنف:** تشير بأنه مرض اجتماعي واضطراب أكثر من كونه جريمة ومن ثَم لا بد من البحث عن أسبابه التي تعد عرضا معتلا أو مرضا أو ضحية أو إنذارا أو رسالة خطيرة على المجتمع.

مما سبق يمكن القول بأن العنف سلوك مادي أو لفظي يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر والتخريب، نتيجة خلاف أو من وراء تحقيق غاية، كما أنه يتضمن القصد والنية في إلحاق الأذى بالمعتدَى عليه، سواءً كان ذلك مباشرا أو غير مباشرا.

من خلال عرضنا للتعاريف اللغوية والإصطلاحية للعنف نلاحظ أن بعض الباحثين يستعمل مفهومي العنف والعدوان كمصطلحين مترادفين؛ كما أشرنا إليه سابقا، ولعل ذلك راجع لتنوع مضامينه واختلاف المنطلقات المعرفية للباحثين خلال دراسته وتحديد دلالته، فكل باحث ينظر إليه من خلال

تخصصه واهتمامه كما أشار إلى ذلك (مصمودي، 2016: جريدة الخبر)، فهناك من ينظر إليه من الزاوية النفسية والتربوية، وهناك من ينظر إليه من الزاوية الأخلاقية، وهناك من ينظر إليه من الزاوية السياسية وهكذا.

لكن في الحقيقة وكما أكد الباحث (أوزي، 2014) أن هناك فرق بين المصطلحين، ويبيّن ذلك في قوله: "لا ينبغي الخلط بين العنف والعدوان، فهما ليسا من طبيعة واحدة، إذ الأمر لا يتعلق بالدرجة في السلوك. فهناك كثير من الناس لا يتجاوزون في سلوكهم عتبة العنف. إن العنف الذي يصدر عن المراهقين والراشدين يتم بتوجيه من بعض الدوافع التي يصعب السيطرة عليها".

كما يتضح الفرق بين المصطلحين خاصة عند الرجوع إلى التعريف اللغوي لكل واحد منهما كما جاء في مختلف المعاجم، حيث يُعّرف العنف بالخرق والتعدي وهو ضد الرفق، أما العدوان في اللغة هو الظلم.

وفي ذات السياق يضيف (خطاب، 2013: 13): أنه "يختلط على البعض أحيانا التفرقة بين العنف والعدوان، إلا أن غالبية العلماء يرون أنه يوجد اختلاف موضوعي بينهما، وأنه يمكن اعتبار العنف نهاية المطاف لسلوك عدواني مستمر. لذا فالعنف والعدوان مصطلحين غير متداخلين. فالعنف هو الفعل الذي يسبب الإيذاء للأفراد، وأحيانا الممتلكات فقط، بينما يدخل في نطاق العدوان كلاّ من الإعتداء الواضح والخفي مثل تشويه السمعة وأفعال التهكم والهجوم المباشر على الذات."

كما يُعرّف العدوان على أنه: "عقد العزم والإصرار على مطاردة وملاحقة اهتمامات الفرد". أما العنف فهو:" ملاحقة هذه الإهتمامات بالقوة أو التهديد باستعمال القوة". ولذا يفسر العنف على أنه أحد وسائل التعبير عن العدوانية.

ويضيف الباحث (حجازي،1997) المذكور في (أوزي، 2014) بأن العنف هو نتاج وظيفة غريزة الحياة، وبذلك فإن الأنشطة التي يمارسها هذا الدافع ليس الضرر بالغير بقدر ما هو السعي إلى الحفاظ على الحياة. وأن العنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الآخرين ومع الواقع، إذا أحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين تترسخ لديه القاعدة بالفشل في إقناعهم بالإعتراف بكيانه وقيمته. (أوزي، 2014: 13)

كما أورد الباحثين (أوزي، 2014) و(خطاب، 2013) مقارنة بين مفهومي العنف والعدوان تبين أكثر الفروق الموجودة بين المصطلحين نبرزها في الجدول التالي:

جدول رقم (1): يُبيّن الفرق بين العنف والعدوان

العنف	العدوان
يكون في الغالب صورة من صور العدوان، وهو محدود وواضح.	أوسع وأشمل من العنف وقد يكون في بعض الأحيان سلوكا غير واضح.
يستخدم القوة ليعبر عن نفسه.	ليس بالضرورة أن يتخذ مظهر القوة، فقد يكون نقاشا حادا.
قد يتخذ مظهر السيطرة على الغير وإخضاعه وإذلاله.	السيطرة وإخضاع الآخرين وإحداث الضرر المادي بهم.
الحد من حرية الآخرين.	الحد من حرية الآخرين.
قد يكون سبب العنف عامل معين يزول بزواله.	العدوان سلوك وطبع يلازم الشخص العدواني.
قد يكون العنف وسيلة من وسائل الدفاع عن النفس وحماية الذات.	العدواني يرتكب سلوكه لإيقاع الأذى بغيره.
العنف أكثر قوة وحدة من العدوان لكن يصعب التنبؤ بلحظة وقوعه.	يتميز العدوان عن العنف بأنه يمكن ملاحظته وقياسه.
كل ما هو عنف يُعد عدوانا والعكس غير صحيح	العدوان أكثر عمومية من العنف.
إن العنف وسيلة لتوجيه العدوانية للخارج.	إن العدوان ليس مرادفا للعنف ولكنه مسببا له.
يشترك العنف والعدوان في توجيه الأذى إلى الداخل كما في حالات الإنتحار.	يشترك العنف والعدوان في توجيه الأذى إلى الداخل كما في حالات الإنتحار.

(خطاب، 2012: 14-15)

3/1- بعض المفاهيم القريبة من العنف:

3/1-1- العدوانية: كلمة عدوانية في اللغة الفرنسية مشتقة من الكلمة اللاتينية (Agredi) التي تعني السير نحو أو ضد والهجوم. والعدوانية صفة الشخص العدواني الذي يبحث عن العراك أو على الأقل لا يعمل على تجنبه أو الهروب منه. كما تدل العدوانية على معنى قدحي لأنها تشير إلى خاصية الشخص المستعد لمهاجمة غيره، جسميا أو أخلاقيا، بواسطة كلامه واتجاهاته، بهدف الظهور بمظهر الإستعلاء أو حتى بهدف إحداث الألم أو الضرر له.

3/1-2- التطرف: في اللغة العربية معناها الوقوف في الطرف بعيدا عن الوسط، كالتطرف في الجلوس أو السير. وانتقل هذا المعنى من مجال اللغة إلى مجال السلوك والفكر والدين وأصبحت الكلمة تطلق على الشخص الذي لا يلزم الوسط ويعرض نفسه إلى الخطر ويبتعد عن الحماية والأمان.

3/1-3- الإرهاب: جاء في لسان العرب أن (رهِب، يرهبُ، رهبةً، ورُهباً)، أي خاف. وأرهبهُ ورهّبهُ واسترهبه: أي أخافه وأفزعه.

واليوم أصبح لكلمة إرهاب معنى آخر، فلفظة "إرهابي" "Terroriste" أصبحت تطلق على مدلول يرتبط بملابسات وظروف وأحداث ترتبط بمظهر نفسي وفكري وخلقي واجتماعي وسياسي يجعل لها تعريفا خاصا يتجاوز دلالة الإخافة والخوف والتخويف، مما يصعب معه وضع تحديد دقيق لها. وللإرهاب عدة أوجه، فقد يكون على شكل القتل، الإجرام، الفتك، إباحة المحرمات، هتك الأعراض...

3/1-4- الصراع: لسنا بصدد التمييز بين العنف والصراع فهما مختلفان اختلافا واضحا، فنقول أننا نعمد إلى تدبير صراع ليس بالضرورة أن يكون عنفا، وإنما قد يكون اختلافا في وجهة النظر التي تقود إلى الرأي الواحد، أما العنف فإنه يحدث

في الغالب بسبب عاملين اثنين: الظلم والخوف؛ فالخوف ينتج أساسا على الأفكار المسبقة التي كوناها عن الآخرين. (أوزي، 2014: 19-20)

2/ <u>أنواع وأشكال العنف</u>: تختلف الأدبيات النظرية في تحديد أنواع وأشكال العنف، حيث لا يكاد يتفق اثنان على تصنيف واحد، وقد يكون هذا راجع لاختلاف التخصصات العلمية التي تناولت موضوع العنف بالبحث، ونحاول من خلال هذا العنصر تقديم مختلف التصنيفات ليتضح معنى العنف بشكل أوسع، وفيما يلي هذه التصنيفات:

1/2- التصنيف الأول:

1-1/2- العنف الجسدي: وهو شكل من أشكال العنف الذي يدل على الإيذاء الجسمي الذي يقوم به شخص على آخر، بقصد إلحاق الضرر ويتضمن صور كثيرة للعنف تبدأ بالضرب فالضرب المبرح حتى الوصول للقتل، وإن مصطلح العنف الجسدي كثيرا ما تثير الشبهات والصعوبات لأنها تغطي أشكالا عديدة من العنف ليس فقط بالنسبة لأفعال تتعلق بالإعتداء الجسماني، بل لأنه لا يوجد إجماع حول شدة العنف المطلوب للفعل لكي يعتبر عنف وإيذاء.

وبناءً على ذلك يعرّف العنف الجسدي بأنه كل فعل مقصود مباشر، يوجه يُوجّه للفرد من المحيطين به في أسرته أو خارجها وقد يكون متزامن مع أنواع أخرى من العنف النفسي أو الجنسي، ويتضمن المؤشرات السلوكية التالية:

- الضرب المبرح.
- الركل المُؤذي.
- الرمي أرضا، الخنق، الحرق.
- الضرب بأداة حادة.
- الصفع على الوجه.
- التعذيب الجسدي.

2-1/2- العنف النفسي: وهو نمط سلوكي مستمر يتصف بهدم المُعنِّف للعلاقة الطبيعية للفرد، مثل السيطرة على الفرد بالتهديد بإلحاق الأذى به أو بأحد الأشخاص القريبين منه أو بممتلكاته.

وقد يأخذ أشكالا أخرى مثل المضايقات الكلامية والتهديد والتهجم الكلامي، وإصدار ألقاب بهدف إذلال الشخص وإفقاده الثقة بنفسه إلى جانب الإنتقاد المتكرر وعزله عن أصدقائه وإرغامه على القيام بأعمال مهينة.

والمقصود بالعنف النفسي هنا هو كل فعل أو قول مقصود، مباشر أو غير مباشر يُوجه للشخص أو للمحيطين به في أسرته أو خارجها، وقد يكون متزامنا مع أنواع أخرى للعنف كالعنف الجسمي.

ومن مؤشرات العنف النفسي ما يلي:

- إصدار ألقاب تعني الإحتقار.
- الشتم والنعت بألفاظ بذيئة.
- السخرية والإستهزاء.
- المعاملة السيئة في المنزل.
- التهديد بالطرد من المنزل.
- الحبس في المنزل.
- الإهمال المادي.
- الإهمال العاطفي.

1/2-3- العنف الجنسي: يُعد العنف الجنسي من المفاهيم الحديثة في الأدبيات الحقوقية، رغم أن السلوك أو القول أو الفعل الذي يشير إليه يعتبر قديما في التاريخ ومنتشرا في كل المجتمعات، والعنف الجنسي هو شكل من أشكال العنف الذي يتعرض له الشخص، ويتمثل في إعتداء يُعبَّر عنه في سلوكيات وتصرفات واضحة مباشرة أو ضمنية إيحائية، تحمل مضامين جنسية تصدر من شخص يستغل نفوذه لتلبية رغبة جنسية من شخص يرفض الإستجابة لهذه الرغبة.

ويعرّف العنف الجنسي بأنه كل فعل أو قول مقصود، مباشر أو غير مباشر، يوجه للشخص أو للمحيطين به في أسرته أو خارجها، وقد يكون متزامن مع أنواع أخرى من العنف كالجسمي أو النفسي ويشمل:

- الإعتداء الجنسي.
- محاولة التحرش.
- التحرش بألفاظ ذات مضمون جنسي.
- إستخدام أساليب جنسية شاذة مع الفرد.
- ملامسة جسم الفرد بنية ورغبة جنسية.
- إجبار فرد بالنطق بكلمات جنسية. (المصري، ومحمد، 2014: 25-27)

1/2-4- العنف الرمزي: يولي العالم السوسيولوجي الفرنسي (بورديو، Pierre. B) أهمية كبيرة للعنف الرمزي في تحليله السوسيولوجي للعنف. ويرى أن هذا النوع من العنف يتجسد في البُنى الموضوعية التي تمثلها التشريعات والقوانين التي تحفظ سلطة المهيمنين. كما يظهر في البُنى العقلية الذاتية التي تبدو في مقولات الإدراك والإعتراف والقبول بالقوانين المسيطرة. كما يرى أن هذا الشكل من العنف تمارسه الدولة على الأفراد والجماعات، من خلال الضغط والقسوة عليهم في عملية تواطئية معهم. ويظهر ذلك جليا من خلال من خلال مضامين ومحتويات المقررات الدراسية التي تُشيع أفكارا تتعلق ببديهيات النظام السياسي واستدخال مفاهيم السلطة في نفوس المتمدرسين. باعتبارها علاقة طبيعية فيها سيّد ومَسود. والحال أن مفهوم الدولة وسلطتها ليست بالأمر المقدس، وينبه "**بورديو**" إلى أن عدم الإعتراف بوجود العنف الرمزي هو استمرار في ممارسته. (أوزي، 2014: 13)

2/2- التصنيف الثاني: هناك بعض التصنيفات قسّمت العنف إلى أشكال متعددة كما يلي:

1/2-2- العنف النفسي: ويُقصد به أي سلوك موجه بشكل مباشر أو غير مباشر للتأثير في الجوانب النفسية للآخرين ويظهر على شكل تحقير الآخرين أو إهمالهم متخذا صورا متعددة كالتشبيه بالحيوانات أو الغباء أو غيرها من الصور التي تترك آثار نفسية على الفرد.

ويؤكد بعض الباحثين أن العنف النفسي قد يتم من خلال عمل أو الامتناع عن القيام بعمل وهذا وفق مقاييس مجتمعيه ومعرفة الضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة والسيطرة لجعل طفل متضرر(مؤذى) مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية، والجسدية، كما ويضم هذا التعريف وتعاريف أخرى قائمة بأفعال تعتبر عنف نفسي مثل: رفض وعدم قبول الفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي، صراخ، سلوكيات تلاعبيه وغير واضحة، لامبالاة وعدم الاكتراث بالأشخاص، بالإضافة إلى ما سبق يعتبر فرض الآراء على الآخرين بالقوة هو أيضا نوع من أنواع العنف النفسي.

2/2-2- العنف المادي: ويتمثل في الإعتداء على الممتلكات العامة والخاصة، مثل تحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة على الجدران أو إتلاف الممتلكات الخاصة بالأفراد.

3/2-2- العنف الجسدي: ويتجلى في استخدام الأيدي والأرجل أو أي أداة تترك آثارا واضحة على جسم الإنسان، آخذاً صورا متعددة كالدفع والصفع والركل...

وهناك من الباحثين من يضيف بالنسبة للعنف الجسدي أنه لا يوجد هناك اختلاف كبير ومتباين في التعريفات التي كتبت على أيدي الباحثين حيث أن الوضوح في العنف الجسدي لا يؤدي إلى أي لبس

في هذا التعريف، وهذا تعريفاً شاملاً لعدد من التعريفات للعنف الجسدي: بأنه استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم وهذا ما يدعى (Inflicted-Injury) مثل لَيْ عضو لأعضاء الجسم، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى آلام وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار كما ويُعرِّض صحة الفرد للأخطار.

نضيف بعض الأمثلة على استخدام العنف الجسدي كالحرق أو الكي بالنار، ركل بالأرجل، خنق، ضرب بالأيدي أو الأدوات، دفع الشخص، لكمات، وركلات.

3/2- التصنيف الثالث: وهناك أيضا من صنّف العنف إلى الأشكال التالية:

3/2-1- العنف المحرم: وهو العنف الذي يتم في صورة عدوان من الفرد على غيره وهو محرم قانونا (ممنوع) وشرعا، ومخالف للحياة الإجتماعية المستقرة.

3/2- 2- العنف الإلزامي: وهذا النوع من العنف القائم على حماية النفس ضد اعتداء الآخرين سواء كان العدوان من الآخرين متمثلا في صورة فردية أو جماعية (حماية النفس).

3/2-3- العنف المباح: وهو سلوك مباح من الشريعة حيث يُؤمر الإنسان بمعاملة الآخرين بذلك الفعل، وبالإضافة إلى هذه الصور والأشكال لظاهرة العنف فهناك من يرى أن العنف قد يأخذ الأشكال التالية:

4/2- التصنيف الرابع: حيث يُقسّم هذا التصنيف العنف إلى صنفين عنف مباشر وغير مباشر، نلخصهما فيما يلي:

4/2-1- العنف المباشر: وينقسم بدوره إلى قسمين:

- عنف مباشر مادي وجسدي كالعدوان والعنف الموجه نحو الذات أو المواضيع الأخرى.
- عنف مباشر لفظي كالسب العلني والشتم واللّعن والتهديد والوعيد للآخر.

4/2-2- العنف الغير المباشر: كالتلذذ والإستمتاع من مظاهر العنف مباشرة، كمشاهدة العراك والخناق بين الناس داخل مجتمع ما. أو عنف غير مباشر من خلال أحلام الفرد وأحلام اليقظة ومشاهدة أفلام وأدوار العنف في التلفزيون والسينما. (المصري، ومحمد، 2014: 28)

5/2- التصنيف الخامس: ويصنف العنف من حيث فردية ممارسيه أو جماعيتهم إلى مايلي:

5/2-1- العنف الفردي: هو العنف الموجه من فرد لآخر، وهذا النوع من العنف هو الغالب في مجالات الحالات اليومية، وينقسم الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف إلى ثلاث فئات:

الفئة الأولى: هم الأفراد المتسلطون والذين يمثل العنف لديهم جزءا أساسيا من سلوكياتهم لتحقيق غاياتهم ومطالبهم.

الفئة الثانية: وهم الأفراد الذين يعانون من عقدة النقص، حيث يستخدمون العنف بغرض سد هذا النقص الذي يشعرون به، ويُفسر هذا الوضع على أنه نوع من العلاقة التعويضية بين تقييم الذات المنخفض وبين العنف.

الفئة الثالثة: هم الأفراد الذين يتسمون أساسا بالعنف والأنانية، وتستخدم هذه الفئة العنف كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الآخرين لمطالبهم.

* وفي ذات السياق فيما يخص تصنيف العنف من حيث جماعية ممارسيه أو فرديتهم، يقدم علماء الإعلام تصنيفهم للعنف على أنه يظهر في صورة ثلاث أنواع نذكرها:

2/5-2- العنف الفردي: هو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد، ويقوم عادة على شعور ثابت برفض الوضع القائم ومناهضته، وبما أن العنف هو الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف من وجهة نظر هؤلاء الأفراد، لذلك فالفرد يتصرف هنا بحرية أكثر في أفعال العنف، نظرا لأن المسئولية تقع على جميع أفراد المجموعة.

- **العنف المنظم:** وهو العنف الذي تلجأ إليه الجماعات المتصارعة والمختلفة في الأهداف والمصالح كوسيلة لتحقيق الأهداف والمصالح.

- **العنف التلقائي:** هو العنف الذي يمارسه الأفراد الذين يشعرون بعقدة النقص، وذلك كوسيلة للتعويض، فهو بذلك وسيلة للتعويض عن النقص أو لتفريغ العدوان وإزاحته إلى مجال آخر عندما يكون الهدف الحقيقي لا يمكن مهاجمته.

- **العنف المرضي:** مرتكبو هذا النوع من العنف هم أشخاص يشكون في الغالب من مرض جسمي أو عقلي، لذلك فالمريض الذي يرتكب هذا النوع من العنف، عادة ما يرى منظرا أو يسمع صوتا ما، قبل أن يرتكب سلوكه العنيف. (الطيار، 2005: 32-33)

3/ <u>النظريات المفسرة للعنف</u>:

تعددت النظريات والمداخل التي حاولت تفسير السلوك العنيف، واختلفت النظرة إلى الظاهرة باختلاف الزاوية المنظور منها، فهناك من يرجع العنف للعوامل الذاتية ويفسرها على أساس فطري غريزي أو بيولوجي، ومنها من يعتبر العنف سلوك مكتسب من البيئة ومن خلال التنشئة الإجتماعية، ومنها من أرجعها إلى تشكيل وبلورة وسائل الإعلام وتأثيرها في البناء العقلي لممارس العنف. وهي في مجموعها تحاول بلورة الدوافع المسببة للسلوك العنيف سواءً كان ذاتية فطرية، أو بيئية، أو تداخل هذه العوامل وتفاعلها ثم انعكاسها على المظاهر السلوكية، وفيما يلي عرض لهذه الرؤى المختلفة.

1/3- النظريات الفيزيولوجية والبيولوجية:

1/3-1- النظرية البيولوجية الوراثية: مُؤدَّى نظرية الأصول البيولوجية الغريزية أنها تُرجع العنف إلى أصول غريزية، حيث تقوم هذه النظرية على افتراض أن هناك غريزة عامة للاقتتال لدى الإنسان، ومن ثم فإن جانبا كبيرا من العنف البشري يرتد إلى أصول غريزية، وقد أوضح ذلك **(كونداد لورنز، Lorenz. K)** بقوله أن العدوان له أصول بيولوجية غريزية، وبني افتراضه على أساس ملاحظة أنواع عديدة من الحيوانات، وقد قدم نظريته في كتاب صدر باللغة الألمانية سنة (1966) بعنوان "ذلك الذي يدعى شرا" ولا يعتبر "**لورنز**" العنف شرا إذا قدرنا وظيفته للبقاء في عالم الحيوان، فهو يضمن البقاء للأصلح، كما أنه يساهم في توزيع أفراد النوع على المساحات المتاحة في البيئة.

* من مظاهر النقد التي وجهت لرؤية "**لورنز**":

- أنه ينبغي التحفظ عند تعميم نتائج ملاحظاتنا عن الحيوان على الإنسان، ذلك لأن سلوك الإنسان يتم في إطار ثقافي، وليس غريزيا فقط، مثلما نجد في السلوك الحيواني.

- إن حتمية الغريزة كمفهوم أساسي للعنف يستدعي النظر، فطبقا لفكرة "**لورنز**" نتساءل لماذا يكون الفرد معين عنيفا؟ ولماذا يحدث العنف في وقت معين؟.

- كما أكد كثير من الباحثين على تشكيكهم في إمكانية تشحين طاقة لمدة طويلة إلى أن تُفرغ عن طريق العنف.

1/3-2- نظرية الكروموزومات والعنف: تحاول هذه النظرية تفسير ظاهرة العنف من خلال إعادة التركيز على كروموزوم (Xyy) وهذا يفسر على أنه نوع من الاختلال في كروموزومات الذكور.

فالأنثى العادية لديها كروموزومان من نوع (X) يرتبطان بالجنس بينما يوجد لدى الذكر (xy)

ولكن من الواضح أن اختلال هذا النوع (Xyy) لا يمكن أن يكون سببا في العنف لدى الإنسان، وذلك أن تواتره قليل جدا (أقل من واحد في كل ثلاثة ألاف مولود)، وكذلك فإن معظم من ينتمون إلى (Xyy) من الذكور وليسوا بالضرورة من المتهمين بجرائم العنف.

1/3-3- نظرية الذكورة والعنف: في ضوء هذه النظرية فإنه يُعزى العنف إلى الهرمونات الذكرية (الإندروجين)، بأنها السبب المباشر لوقوع العنف بدرجة أكبر بين الذكور، وفي دراسات على الحيوانات لوحظ أن خصاء الذكور يقلل من العنف بينهم.

لكن، ما يفسر ظهور حالات من سلوك العنف بين الإناث، إن لم يكن دور البيئة الفيزيقية والاجتماعية دورا مهيئا لذلك. (عجرود، 2007: 13)

1/3-4- نظرية المخ والعنف: تعتمد أيضا هذه النظرية على أن السمات أو الملكات المختلفة للشخصية يقع مركز كل منها في منطقة معينة من المخ، ومنها ملكة التدمير التي كان يعتقد أن مركزها في موقع في المخ فوق الأذن.

وقد استخدم "**مارك ورافين**" أساليب عديدة لتحديد مواقع النشاط الكهربي الشاذ في المخ لدى الأفراد المعروف عنهم تاريخ عنف إجرامي طويل، ثم نبهت هذه المواقع الكهربائية لاستثارة الوظيفة العنيفة، وفي بعض الحالات استؤصلت هذه المواقع جراحيا.

1/3-5- نظرية الشخصية: تقوم هذه النظرية على فرضية مؤداها أن العنف يرتبط بخصائص شخصية محددة، وقد قوبلت هذه النظرية بالنقد، حيث يوضّح (أحمد، عكاشة، 1993) أحيانا ما نرى الشخص الهادئ أو الخجول أو الشخصية القهرية والذي نادرا ما نجد في سلوكها أي أثار من العدوان، عرضة لعمليات عدوانية عنيفة تحت مؤشرات خاصة.

إذن فالعنف ممكن حدوثه مع أي نمط من أنماط الشخصية، ويرى (عمارة، 1986) 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 وأقرانهم أكثر ميلا للعنف"

كما لوحظ في إحدى الدراسات في مناطق سكنية بأحياء 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، ودوافعه المتعددة.

2/3- النظريات الإجتماعية:

2/3-1- نظرية الضبط الإجتماعي: العنف وفقا لهذه النظرية يستمد دلالته من السياق الإجتماعي فهو أما أن يكون لفقدان الإرتباط بالجماعات الإجتماعية التي ننظم وتوجه السلوك، وأما أن يكون نتاجا للمعيارية وفقدان التوجيه أو فقدان الضبط الإجتماعي الصحيح، كما أشارت هذه النظرية إلى أن العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود مُحكمة على أعضائه. (خطاب، 2013: 17)

* ما يؤخذ على هذه النظرية أنها جعلت العنف مقصورا على فشل وسائل الضبط الإجتماعي الرسمية وتجاهلها للعوامل السيكولوجية والبيولوجية و الفيزيولوجية.

2/3-2- نظرية الغرس الثقافي: ركزت هذه النظرية على قوة التلفزيون وتأثيره على الأشخاص، وخاصة الأطفال والمراهقين في ممارسة السلوك العنيف، كما أنها ربطت بين كثرة المشاهدة والقيام بالسلوك العنيف. (صالح، 1997: 39-40)

ومن منطلقات هذه النظرية يضيف أيضا أحد الباحثين أنه من المداخل الحديثة في تفسير ظاهرة العنف، ذلك الذي يُبنى على افتراض وجود ثقافة للعنف تجسّد اتجاهات المجتمع نحو العنف، مثل تمجيد العنف في الروايات ووسائل الإعلام، واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل "الغاية 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 أو فرعية تمجد العنف وتقره شريعة بينها وتبرر نماذجه في المجتمع. (عجرود، 2007: 14)

* ويؤخذ على هذه النظرية أنها تجاهلت الجوانب الإيجابية التي تبثها وسائل الإعلام، كما تجاهلت وسائل الضبط الأخرى كالأسرة و المدرسة وغيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخرى.

2/3-3- نظرية الثقافة الفرعية للعنف: الإفتراض الأساسي في هذه النظرية أن سلوك العنف يُعد نتيجة مباشرة لتبني قيم الثقافة الخاصة للعنف، كما يُعد سلوك العنف داخل إطار الثقافة الفرعية سلوكا متعلما ومقبول اجتماعيا.

* ومما يؤخذ على هذه النظرية أنها لم تضع في اعتبارها أن بعض الأفراد قد يتصرفون بعنف بسبب الظروف والمواقف التي يتعرضون لها، وليس بسبب انتمائهم.

2/3-4- نظرية الدور: تشير نظرية الدور في إطار تفسيرها للسلوك العنيف، أن الإتجاه نحو عدم المساواة في الدور الجنسي من العوامل المؤدية للعنف، ولذا فإن العنف أكثر ارتباطا بالذكور عنه لدى

الإناث، كما تُلقي الضوء على إمكانية ربط تشكل هذه الأدوار بالعوامل والمتغيرات النفسية بما فيها التنشئة الأسرية والمتغيرات الشخصية، وغيرها من الخصال مما يتيح فهمها بشكل أعمق لارتباط الدور بتفسير السلوك بشكل عام.

* ويؤخذ على هذه النظرية أنها لم تقدم تفسيرا شموليا لهذه الظاهرة، ومن ثَم هناك عدد من المشكلات التي أحاطت بهذه النظرية أولها: عدم القدرة على مناقشة الأدوار الجنسية من خلال تفسير شمولي للأصل الإجتماعي لتلك الأدوار. ثانيا: ليس هناك أي محاولة لرصد تطور وتقسيم العمل بين الجنسين، أو تقديم تفسير لتدني المركز الإجتماعي للمرأة من منظور تاريخي واقتصادي كاضطرابات التنشئة الإجتماعية أو فشلها.

2/3-5- نظرية العدوى الإجتماعية: الفلسفة الأساسية التي تقوم عليها هذه النظرية هي فكرة "العدوى الجماعية"، حيث يفقد الأفراد التفكير المنطقي في إطار الجماعة، ويرى (فستنجر، وزملائه، 1983 Festinger, et Al) وجود حالة نفسية أطلقوا عليها إسم اللّاإنفراد، تؤدي إلى زيادة السلوك الاندفاعي الممنوع اجتماعيا، بما في ذلك العنف، وقد يستشار اللاّانفراد بفعل ظروف معينة كشعور الفرد في موقف جماعي أن لا أحد يعرفه، مع تأثير العقاقير والأصوات المرتفعة، فيؤدي إلى اندفاع الفرد للسلوك العنيف، أو بعبارة أخرى في الغالب تزيد من احتمالية وقوع العنف.

* مما يؤخذ عن هذه النظرية أنها ترتبط فقط بنوع محدود من العنف، الذي يرتبط أصلا بالتجمهر، هذا فضلا على أن العوامل (المجهولة، والاستثارة، الصوت المرتفع، العقاقير) لا يمكن أن يكون تأثيرها على العنف بدرجة متساوية.

وهناك العديد من الدراسات وصفت العنف التلقائي بأنه نتاج ما يسمى "بالحرمان النسبي"، والمدخل الأساسي لهذه النظرية مأخوذ من كتابات "**تشالمور جونسون**" الذي يتحدث عن العنف المدني بأنه هادف يساهم في انحسار نظام اجتماعي هو موضع ازدراء.

ويضع "**تالكوت بارسونز**" العنف السياسي في إطار نظرية التفاعل الاجتماعي. بينما يراه آخرون أنه تعويض عن تحقيق الأهداف والأماني أو التوقعات.

وقد أثار (ستاوفر، وزملائه، 1949) قضية الحرمان النسبي بقولهم: "عن أهم محددات الرضا أو التذمر ليست المستوى المطلق أو الموضوعي للانجاز أو للحرمان، بل إنه على مستوى الانجاز أو الحرمان بالنسبة للمستوى الذي يحدده الأفراد لتقييم الحرمان".

ويشير (أوتكيزر، وزملائه، 1968) إلى أن أحداث العنف عند زنوج الولايات المتحدة الأمريكية يمارسها الزنوج لتنامي شعورهم بأنهم يستحقون عملاً أفضل، وأن ما يَحُول دون وصولهم لهذا العمل ليس نقصا في التدريب أو القدرات أو الطموح. (عجرود، 2007: 11)

2/3-6- نظرية الثقافة الخاصة: تدخل هذه النظرية ضمن الإتجاه الوضعي السوسيولوجي، حيث أن اهتمام النظرية كان يسعى إلى تفسير أشكال معينة من السلوك. ويمكننا تلخيص أهم ما جاءت به هذه النظرية حسب (ريلنزشان، وفرانك، 1999) المشار إليهما في (الخولي، 2008) بما يلي:

- يعتمد المجتمع على مجموعة من القيم على حساب أخرى.
- تتحقق الوسائل المجسدة لتلك الأهداف – بشكل عام- للطبقة الوسطى دون الطبقة الدنيا.
- باعتبار نقص الفرص أمام الطبقة العاملة لتحقيق أهدافها فإن المدرسة تنظر إليهم بشكل سلبي مما يصيبهم بالإحباط.
- عدم تحقيق أهداف الأفراد يؤدي إلى تمردهم وثورتهم ضد الطبقة الوسطى.
- تؤدي القيم المتشكلة عدد الطبقة العاملة- مع الزمن- إلى بروز قيم خاصة بها تواجه بها قيم الطبقة الوسطى. (الخولي، 2008)

2/3- النظريات النفسية:

2/3-1- نظرية الإحباط - العنف: يرى أصحاب نظرية الإحباط والعدوان أن الكثير من حالات الإحباط الذي يؤدي بدوره إلى العنف راجع إلى عدم العدالة والمساواة داخل المجتمع، مما يجعل من استجابة العدوان التي يستجيب لها الفرد ضد مصدر إحباطه بمثابة تفريغ للطاقة النفسية. (خطاب، 2013: 18)

وبُنيت هذه النظرية على أساس فرضية (دولارد وزملائه، Dollard, et Al, 1939)، وصيغت هذه الفرضية على جزأين:

- أن العنف يعد دائما نتاجا للإحباط.
- أن حدوث السلوك العنيف، يفترض أن يسبقه مواقف إحباطية.

ويشير (أحمد عكاشة، 1993) إلى إنّ الإحباط إنْ لم يؤدي إلى عنف، فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف إحباطي، والمصدر الأساسي لهذه الفرضية، الدراسات التي تشتمل على تأخير أو تعطيل إشباع حاجات الطفل تُقابَل بتكسير للأشياء التي يجدها أمامه.

* لكن من بين ما يؤخذ على هذه النظرية:

- محدودية للمعادلة الأصلية(العنف- الإحباط)، مما دعا (ميلر، Miller) إلى تعديل النظرية وصياغتها على النحو التالي: أن العنف واحد فقط ضمن عدد من الأنماط المختلفة للاستجابة التي يثيرها الإحباط.

- أهملت النظرية بتسليمها أم أي إحباط يؤدي إلى عنف، الجوانب المعرفية والذاتية للمواقف الإحباطية، تلك الجوانب التي تتضمن شخصية الفرد المعرض للإحباط، وخلفيته الثقافية، ونوعية الموقف الإحباطي، ومدى تكرار الإحباطات في حياة الفرد، وكلها عوامل ذات تأثير على إنتاج العنف من المواقف الإحباطية.

وسواء أكانت مجموعة ما من الظروف البيئية محبطة أم غير محبطة، فإن ذلك قد يعتمد على كيفية إدراك الفرد لها.

2/3-2- نظرية التعلم الإجتماعي: تشير هذه النظرية إلى أن العنف يتم تعلمه من خلال التقليد والمحاكاة، وترى أيضا أن السلوك العنيف ما هو إلا تفاعل بين الفرد والظروف الحاكمة في البيئة.

فأصحاب هذه النظرية يُرجعون فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية، إلى تقليد الكبار والتعلم من خلالهم السلوك العنيف، ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقية في الحياة أو من خلال نماذج تبث لهم من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون.

ويرى (باندورا، Bandura, 1911) في إطار نظريته في التعلم الاجتماعي، أن الطفل يتعلم السلوك العنيف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك. وأن التعرض لنموذج عنيف يقدم نوعين من المعلومات:

- معلومات فنية تزيد من ثقة الفرد بقدرته على القيام بعمل من أعمال العنف.
- معلومات عن عواقب العنف ثوابا بطريقة معينة وفي موقف معين.

* إلا أنه ومن اللافت للإنتباه أن هذه النظرية تجاهلت الفروق الفردية بين الأشخاص، ولم تهتم بالتغيرات في السلوك العنيف في بعض المراحل العمرية.

2/3-3- نظرية تزايد العنف في مرحلة المراهقة: يرى أصحاب هذه النظرية أن عملية البلوغ تصاحبه تغيرات جسمية ونفسية تؤدي إلى تغير في طبيعة سلوكيات المراهق في تفاعله مع الآخرين، وكذا رغبته في الإستقلال عن السلطة الوالدية والدخول في علاقات إجتماعية بعيدة عن سلطة الآباء، والحاجة إلى تكوين الهيكل الإجتماعي والهوية الشخصية للدخول إلى عالم الراشدين. كل هذه الضغوط

تولد لدى المراهق الشعور بالفشل والإحباط، مما يجعله يتخذ سلوك العنف كأسلوب رمزي هدفه لفت الإنتباه وتحقيق الإستقلالية الذاتية. (برغوتي، 2013: 155)

2/3-4- نظرية التحليل النفسي: وفقا لما يراه "**فرويد**" أن منشأ العنف لدى الإنسان هو غريزة تفضل الإنطلاق بشكل دوري منظم إذا أُريد لها ألا تكبت فتزيد حتى تصل إلى حد تدمير الشخص نفسه. فالإنسان من وجهة نظره هو قوّتان متناقضتان هما نزعة الحب (Eros) مع استمرارية الحياة، ونزعة الموت والتدمير(Thanatos)، ولهذا لا يوجد إنسان خيّر مطلق ولا إنسان شرير مطلق.

فالإنسان بأفعاله هو نتيجة امتزاج نوعي وكمي بين تلك النزعتين وتنتهي بتغلب إحدى القوتين على الأخرى، بمعنى أن التغيرات التي تحدث في النسب التي تمتزج بها هاتان الغريزتان تؤدي لنتائج زيادة العدوان الجنسي من شأنه أن يجعل من المُحِب قاتلا، بينما يؤدي النقصان الكبير في الدافع العدواني إلى الخجل أو فقدان القدرة الجنسية. وفي ضوء هذه المعطيات فإن سلوك الإنسان ما هو إلا محاولات الفرد لخفض التوتر الناشئ عن التعارض بين الغريزتين.

وفي رأي "**فرويد**" فإن الروابط الليبيدية بين الناس تجنح بوجه عام إلى تغيير الدوافع العدوانية وتحويل وجهتها وأن كل دافع عدواني مثلا يمتزج دائما بعنصر شبقي يعدّل من هدفه، أو يعاونه أحيانا على بلوغ هذا الهدف في بعض الأحيان.

ومن الجدير بالذكر أن "**فرويد**" ربط بين العدوان والمراحل المختلفة للتطور النفسي للطفل، حيث ذكر أنه مع نهاية المرحلة الفمية، ومع ظهور الأسنان تتحول الطاقة العدوانية للطفل إلى سادية وتعذيب الموضوع الليبيدي المشبع وهو الأم، الذي يبدو في ميل الطفل نحو عض ثدي أمه أثناء الرضاعة، بينما المرحلة الشرجية وبعد تمايز الموضوع الليبيدي، وتعرف الطفل على مسائل التدمير(بول، براز)، وكذلك على أسلوب الحب والكراهية فتظهر السادية والمازوخية معبرة على غريزة الموت، وتتدرج العدوانية في المرحلة الأوديبية من خلال المنافسة بين الطفل والوالد من نفس الجنس حول الإيثار بالأم، وهنا يوجه الطفل عدوانه إلى الأب، وتستثار لديه خيالات العدوان، وأن هذا التطور في العدوان مرتكز على حيل وتوحدات الطفل، فغريزة الموت سيادتها أسبق على غريزة الحياة التي تقاوم غريزة الموت بتفتح الليبيدو وعلى الموضوع الخارجي (الأم المشبعة) فهو باكتشافه لها يكتشف نفسه وتخلصه من عدوانه الموجه إلى نفسه بتحويله نحوها، ويتوحد بها في الإشباع ويتعين بأبويه مما يجعله يسقط غريزة الموت من الداخل إلى الخارج.

وفي ضوء ما سبق فإن جدلية العلاقة بين الذات والموضوع في وحدة كلية هي العدوانية (طاقة الصيرورة، التي توجد جدلية الوجود والعدم) تلك التي تتشكل على نحو جدلي في أسطورة أوديب والتي تكشف فيه هذه الأسطورة الجدلية الوعي الذاتي المعفي عند "**هيجل**"، حيث تضطر الذات في هذه المرحلة للإعتراف بوجود الذوات الأخرى على الرغم من كون هدفها هو أن ترى في نفسها المستقل الوحيد، وأن تدمر أي استقلال يزاحمها، والذات الأخرى لكونها ذات تزعم لنفسها مماثلا للذات الأولى وبالتالي تحاول كل منها أن تدمر الأخرى، حتى تحتفظ لنفسها مماثلا بالشعور بأنها الحقيقة الواقعية كلها.(زيور، والقفاس، 2006: 73-75)

كما نشير إلى أن العدوان قد يوجه نحو الذات، حيث أن ميكانيزم التوحد مع المعتدي يلعب دورا في أن العدوان ينعكس فيوجه ضد الذات، من خلال أعمال تحول ذاتي وتقييم ذاتي معادٍ.

إن محاولة المراهق فرض نزعاته العدوانية التي تتصف بعدم القدرة على تحويل الدفعات من مبدأ اللذة إلى مبدأ الواقع، هي ما بيّنه الباحثون في أن ذلك يرجع إلى الأنا الغير مشبع نرجسيا من قبل الأنا المثالي، تدفعه إلى أن يقدم رغبته في رغبة الآخر على وذلك باقتحام ميدان الآخر واستقلاليته وكأنه يرغم الآخر على تزويده بما ينقصه من زاد نرجسي على الإعتراف به أي بكينونته حتى ولو كان ذلك على حساب اللّا توافق الإجتماعي التام، كما نجد أن لدى المراهق والخاص بالدافع العدواني الناكص- يكاد يشبه الحال الذي يكون عليه الطفل قبل تكوين منظمات الأنا المثالي والأنا الأعلى- فهو يريد أن يتم له الإشباع من الآخر حتى ولو كان في ذلك عاقبة تسيء إلى وضعه الإجتماعي.

إضافة لما سبق فقد عرضت (القطان، 1987) أنه يمكن تمييز السلوك العنيف أو الإجرامي عن غيره على أساس ما يلي: أن يكون السلوك العنيف ناتجا عن صراع نفسي عميق على أن يكون أحد طرفي هذا الصراع هو الضمير الأخلاقي، وأن يكون هذا السلوك بمثابة حل وسط لنزعتين متضاربتين وليس مجرد تعبير مباشر عن رغبة شخصية في المكسب أو الإضرار بالمجتمع، بالإضافة لما سبق ألاّ يكون هناك كسب مادي فعلي ملموس نتيجة الفعل الإجرامي، أو إذا كان هناك كسب مادي فيكون من الممكن توضيح أن هذا الكسب هو هدف الفعل وإنما قد يكون له معنى خاصا في ذهن الفرد، أما عن مصاحبات العنف فإنه يتبيّن لنا ومن خلال ما سبق أن للعنف مصاحبات نفسية مختلفة تتوقف على نوع العدوان ودرجته والدافع من ورائه والوسيلة المتبعة في فعل العدوان.

وعليه فقد لخصت وظيفة العنف فيما يلي:

- إغتصاب الإشباع من العالم الخارجي.

– خفض القلق والتوترات الناشئة عن النزوع إلى العدوان سويّا كان أو مريضا بالطرق البنّاءة أو بالطرق الهدامة.

– الدفاع ضد الأخطار والتهديدات المادية والمعنوية التي تهدد حياة الإنسان وبقائه.

– الهجوم على مصادر الألم والإحباط التي تَحُول دون إشباع الحاجات المختلفة للإنسان.

– الحصول على الإشباع من الخارج وخاصة بالنسبة للحاجات والتي تمس صميم وجود الإنسان، وذلك كحاجته للحب والحرية والإنتماء، لأن الإنسان في الأصل كائن منتمي إلى الأم والتي في رحابها يُحقق الأمن والإشباع. (القطان، 1987: 25–26)

وفي ضوء ماسبق فإن العدوان لا يكون بالضرورة مدمّرا فقد يؤدي بصاحبه إلى التخلف من العقبات، بل قد يؤدي بالإنسان إلى الإكتشافات العظيمة، فمحولات الإنسان المستمرة لقهر الطبيعة والتغلب عليها لا يسمى عدوانا، وأن دفاع الأفراد عن ممتلكاتهم وعن أرضهم لا يسمى عدوانا، وإذا كان الإنسان قادرا على تحويل العدوان والعنف إلى حالات أخرى كالتنافس فلا يكون قد كبت عدوانه أو قام بتحويله إلى طاقة مدمرة لذاته، كما أن غريزة الموت ليست غريزة تدميرية تعمل لحسابها الخاص، بل تتوجه إلى تسكين التوتر، فإن السير نحو الموت هو إفراز لا شعوري لتجنب الألم والهلاك لذلك فهو تعبير عن الصراع الأبدي ضد الألم والقمع، ولذا فإن عنف المراهقين يتم حينما لا تستطيع قِوى الضبط الداخلي لديهم أن تتكيف مع النزعات الغريزية المتزايدة، وعندما تجد هذه النزعة الطريق إلى التعبير، يسيطر العنف على المراهقين، ولذا فإن التحليل النفسي يُبيّن لنا أن المراهق السوي هو شخص يتمتع بجهاز ضبط داخلي لا شعوري قوي أو أنا لم يستطع أن يسير على النزعات الغريزية البدائية غير المرغوب فيها، ويحفظها دائما بعيدة عن مجال الشعور باستخدام حيلة الكبت استخداما ناجحا، بحيث لا تظهر تلك الرغبات ولا ترتطم بالمعايير الأخلاقية اللاشعورية، وبالتالي لا يحدث لديه صراع داخلي عنيف بين الرغبات الغريزية البدائية وبين الضمير اللاشعوري مما يعني أنه مراهق سوي استطاع أن يتمثل قيم المجتمع عن طريق تمثل قيم الوالدين، بحيث أصبحت جزءاً من ذاته، كما أن الأنا لديه تطوّر تطوّراً سليما من مرحلة مبدأ اللذة إلى مرحلة مبدأ الواقع والضمير كما أن الحياة الغريزية أو الليبيدية له تطورت تطورا سليما من مرحلة إلى أخرى ولم تتعرض لأزمات شديدة تؤدي إلى تثبيتها على مرحلة معينة أو ارتدادها إلى مرحلة سابقة من النمو النفس جنسي، كما يصبح قادرا ومتمتعا بالقدرة على حب الآخرين لذاتهم ويحترم رغباتهم ويتنازل عن بعض رغباته في سبيلهم. (خطاب، 2013: 28)

ولذا يرى الباحث أن مدرسة التحليل النفسي هي أقدر المدارس على فهم وتأويل العنف لدى المراهقين من منظور دينامي لكافة أبعاده وأنواعه وبشكل متكامل ومتعمق في آن واحد.

ثانيا/ تعريف العنف المدرسي:

1/ تعريف العنف المدرسي: هو تعدي المتمدرس أو عدد من المتمدرسين على غيره من المتمدرسين أو على أحد العاملين بالمدرسة، ويكون بالقول أو بالفعل أو بتخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية، مما يدفع المُعتدَى عليه إلى الشكوى أو الإشتباك مع المُعتدِي، على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في محيط المدرسة.

– ويعرّف أيضا العنف المدرسي بأنه كل تصرف يصدر عن قصد من قبل بعض المتمدرسين يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بزملائهم الآخرين، أو بأساتذتهم وممتلكاتهم، أو تخريب وتدمير ممتلكات المدرسة، والذي قد يأخذ أشكالا جسدية، أو نفسية مثل السخرية والإستهزاء من المتمدرسين أو فرض الآراء بالقوة، أو بعض أشكال المشاجرات والسلوكيات العشوائية التي ينخرط فيه المتمدرسين داخل أسوار المدرسة.

– ويعرف (شابسوغ) العنف المدرسي بأنه ما يصدر عن المتمدرسين أو الأساتذة أو الإداريين في المدارس، أو تصرفات وسلوكيات عنيفة وعدوانية اتجاه غيرهم سواء كانت هذه التصرفات لفظية كالشتم والذم والقدح، أو اتخذت شكل فعلي كالضرب أو الإيذاء بنوعيه بسيط وبليغ كالشروع في القتل القصد، أو يأخذ شكل هتك العِرض أو التهديد والتحرش الجنسي، أو أي شكل من أشكال التمييز يكون لها آثار سلبية نفسية أو جسدية على المتمدرس.

إن مفهوم العنف المدرسي هو مفهوم معقد نظرا لتعدد أشكاله ومظاهره وتنوع أسبابه، حيث يشير(ستيوارت، هنري، Stuart, H) المذكور في (المصري، ومحمد، 2014) إلى أن تعريف العنف المدرسي ليس كافيا ويخفق من يتعامل معه من الباحثين نظرا لأنه يأخذ شكل أوسع واتجاه متكامل ونظرا لتداخل تأثيرات تفاعلية وسببية لفهم موضوعه بشكل متكامل، ونقصد بالعنف أي قوة تستخدم أو تنتهك حق الآخر، وأغلب الدراسات تركز على المفهوم بشكل خاص على الوسائل التي تستعمل لإيقاع العنف مثل الأسلحة والأدوات الحادة وشفرات الحلاقة باعتبارها من الوسائل الأكثر شيوعا في المدارس.

2/ العوامل المؤدية للعنف المدرسي:

تُجمع أغلب الدراسات النفسية والاجتماعية على أن سلوك العنف على المستوى الفردي أو الجماعي هو عادة مكتسبة متعلمة تتكون لدى الفرد منذ وقت مبكر في حياته من خلال العلاقات الشخصية والاجتماعية المتبادلة ومن خلال أساليب التنشئة الاجتماعية.ويمكن إجمال أهم الأسباب المؤدية لتأسيس سلوك العنف لدى الأطفال في العوامل الآتية:

1/2- العوامل الأسرية:

ويمكن إجمالها في الأتي:

- تقلص دور الأسرة التأطيري في ظل عمل الأبوين واللجوء إلى دور الحضانة.
- التفكك الأسري الناجم عن الطلاق.
- أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة مثل (القسوة – الإهمال – الرفض العاطفي – التفرقة في المعاملة – تمجيد سلوك العنف من خلال استحسانه، القمع الفكري للأطفال من خلال التربية القائمة على الحلال والحرام دون تقديم تفسير لذلك- التمييز في المعاملة بين الأبناء).
- فقدان الحنان نتيجة للطلاق أو فقدان أحد الوالدين.
- الشعور بعدم الاستقرار الأسري نتيجة لكثرة الخلافات الأسرية والتهديد بالطلاق.
- عدم إشباع الأسرة لحاجات أبنائها المادية نتيجة لتدني المستوى الاقتصادي.
- حجم الأسرة الكبير؛ فلقد وجد من خلال العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين عدد أفراد الأسرة وسلوك العنف.
- طبيعة السكن؛ فالأسرة التي يعيش أفرادها في مكان سكن مكتظ يميل أفرادها لتبني سلوك العنف كوسيلة لحل مشكلاتهم.

2/2- العوامل الإجتماعية: تؤدي العوامل الإجتماعية دورا فعالا في انتشار العنف المدرسي، كما تشير الدراسات، ونلخص هذه العوامل كما يلي:

- جذور المجتمع المبني على السلطة الأبوية ما زالت مسيطرة، فنرى على سبيل المثال أن استخدام العنف من قبل الأب أو الأستاذ هو أمر مباح ويعتبر في إطار المعايير الاجتماعية السليمة، وحسب النظرية النفسية- الاجتماعية، فإن الإنسان يكون عنيفاً عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكاً ممكناً مسموحاً ومتفقاً عليه.

– النظرة التقليدية القائمة على تمجيد المتمدرس الناجح والتقليل من شأن المتمدرس الفاشل دراسيا... هذه المقارنة التحقيرية والدونية تولد سلوكا عنيفا وإحباطا.

– مناخ اجتماعي يتسم بغياب العدالة الاجتماعية.

– عدم وضوح الرؤية للمستقبل.

– انتشار ظاهرة البطالة وخاصة بطالة أصحاب الشهادات العلمية وانسداد الأفق.

– غياب السياسات الاجتماعية الناجعة في الجهات والأحياء المهمشة وكذلك التخطيط الفعال.

–عدم وجود سياسات منظمة لأوقات الفراغ وطرح الأنشطة الترفيهية البديلة.

– ضعف وسائل الإرشاد والتوجيه الاجتماعي.

فالمستوى السوسيو– اقتصادي لبعض الأسر الفقيرة يجعل المتمدرس المراهق يشعر بالنقص والحرمان بين أقرانه، وهذا يدفعه إلى الإحساس بالكراهية والحقد تجاه الآخر الذي هو أحسن منه حالا، ويولد تصرفات غريبة تسوقه إلى اقتراف بعض الممارسات العنيفة. (المرصد الدولي المعني بالعنف في المدارس)

* **ثقافة المجتمع:** ويقصد بالثقافة هنا كل التقاليد والأعراف والقيم وأساليب الحياة وطرق التفكير في المجتمع، فإذا كانت الثقافة السائدة تكثر فيها الظواهر السلبية والمخاصمات وتُمجّد العنف فحتما سيكون أفراد هذا المجتمع يميلون للعنف في تفاعلهم اليومي.

* إن المجتمع يعتبر بمثابة نظام متكامل يؤثر ويتأثر بأنساقه المختلفة، فنسق الأسرة يؤثر في نسق التعليم ونسق الإعلام يؤثر في الأسرة وهكذا، فإذا ساد العنف في الأسرة فسوف ينعكس على المدرسة وهكذا. ضف إلى ذلك نمط وأسلوب حياة المراهقين المتمدرسين السلبي، والذي يفتقر إلى التنظيم والتنوع والتجديد.

– أيضا، عزوف المراهقين عن ممارسة الأنشطة الرياضية والإنضمام إلى الجمعيات، والذهاب لدور الثقافة والشباب ونوادي الأطفال لغياب البرمجة الثرية والتجهيزات العصرية.

***الهامشية:** فالمناطق المهمشة المحرومة من أبسط حقوق الإنسان ونتيجة لشعور ساكنيها بالإحباط عادة ما يميلون إلى تبنى أسلوب العنف بل ويمجدونه.

* **الفقر:** يعتبر الفقر من الأسباب المهمة في انتشار سلوك العنف نتيجة لإحساس الطبقة الفقيرة بالظلم الواقع عليها خصوصا في غياب فلسفة التكافل الإجتماعي وفي ظل عدم المقدرة علي إشباع الحاجات والإحباطات المستمرة لأفراد هذه الطبقة.

* مناخ مجتمعي يغلب علية عدم الاطمئنان وعدم توافر العدالة والمساواة في تحقيق الأهداف وشعور الفرد بكونه ضحية للإكراه والقمع.

* مناخ سياسي مضطرب يغلب علية عدم وضوح الرؤيا للمستقبل (قلق المستقبل).

* الغزو والاحتلال فالعنف يولد العنف.

3/2- العوامل النفسية: تتمثل فيما يلي:

* **الإحباط:** فعادة ما يوجه العنف نحو مصدر الإحباط الذي يحول دون تحقيق أهداف الفرد أو الجماعة سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو سياسية.

* الحرمان ويكون بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع المادية والمعنوية للأفراد مع إحساس الأفراد بعدم العدالة في التوزيع.

* الصدمات النفسية والكوارث والأزمات خصوصا إذا لم يتم الدعم النفسي الاجتماعي للتخفيف من الآثار المترتبة على ما بعد الأزمة أو الصدمة.

* النمذجة فالصغار يتعلمون من الكبار خصوصا إذا كان النموذج صاحب تأثير في حياة الطفل مثل الأب أو الأستاذ.

* تعرّض الشخص للعنف فالعنف يولد العنف بطريقة مباشرة على مصدر العدوان أو يقوم الشخص المعنف بعملية إزاحة أو نقله على مصدر أخر له علاقة بمصدر التعنيف.

* تأكيد الذات بأسلوب خاطئ (تعزيز خاطئ) من قبل الذات أومن قبل الآخرين.

* قد يظهر العنف كرد فعل من أجل حماية الذات عندما يتعرض الشخص للتهديد المادي أو المعنوي.

* حب الظهور في مرحلة المراهقة خصوصا إذا ما كانت البيئة الاجتماعية تقدر السلوك العنيف وتعتبره معيارا للرجولة والهيمنة.

* وقت الفراغ وعدم وجود الأنشطة والبدائل التي يمكن عن طريقها تصريف الطاقة الزائدة.

* شعور الفرد أو الأفراد بالاغتراب داخل الوطن مع ما يصاحبه من مشاعر وأحاسيس نفسية واجتماعية سلبية، حيث وجد في العديد من الدراسات أن هناك علاقة بين العنف والاغتراب.

* غالبا ما يصدر العنف عن الأفراد الذين يتسمون بضعف في السيطرة علي دوافعهم عند تعرضهم للمواقف الصعبة مما يؤدي لسلوك العنف.

4/2- وسائل الإعلام وألعاب الأطفال:

تؤدي وسائل الإعلام دورا كبيرا في تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال من خلال ما تعرضه من برامج ومسلسلات على الشاشة لما تحتويه من عناصر الإبهار والسرعة والحركة والجاذبية وبالتالي يقوم الطفل بتمثلها وحفظها في مخزونه الفكري والسيكولوجي، كما أن أفلام الأطفال بما تحتويه من ألفاظ وعبارات لا تتناسب في كثير من الأحيان مع واقع مجتمعنا كما نجد أن الألفاظ والمشاهد تكرّس مفاهيم القتل والعدوان والسيطرة والقوة، خاصة عندما تُصوّر ممارسي العنف في هذه البرامج على أنهم أبطالا.

- إذن فهي تسعى لتسويق تجارة العنف في بعض الأعمال الدرامية والألعاب الترفيهية.

- كما يجب الإقرار بدور وسائل الإعلام والاتصال، لما لها من تأثير في تهذيب السلوك والبرمجة الهادفة وذلك بالتوفيق بين التسلية والتهذيب والإفادة والابتعاد عن تبلد الذوق وتمييعه.

5/2- العوامل المدرسية: ونلخصها في السلوكيات التالية:

- إدارة مدرسية تسلطية، مع قسوة الأساتذة واستخدامهم للعقاب.
- ممارسة العنف من قبل الأساتذة أمام المتمدرسين سواء تجاه بعضهم البعض أو تجاه المتمدرسين.
- ضيق مساحة المدرسة حيث أن المساحة المحدودة تولد التوتر النفسي والاحتكاك البدني.
- إهمال الوقت المخصص لحصص الأنشطة البدنية.
- عدم توافر الأنشطة المتعددة والتي تشبع مختلف الهوايات والميول.
- استخدام الأسلوب التقليدي في التدريس القائم على (تقييد حركة المتمدرسين في الحصة – الحفظ والتسميع – عدم توافر الأنشطة – المتمدرس متلقي فقط – استخدام العقاب كوسيلة تربوية وغيرها من الأساليب التقليدية)
- وجود مدرسة في منطقة معزولة أو حدودية أو محاطة بوسط اجتماعي مفكك.
- الروتين والمناخ المدرسي المغلق يساعد على عدم الرضا والكبت والقهر والإحباط، مما يولد تصرفات عنيفة بين المتمدرسين.
- طرق التقويم المتبعة التي لا تعطي فرصة للجميع بالتعلم والنجاح بل تولد أحيانا المنافسة السلبية والإحباط والعدوان.
- عدم وضوح القواعد والضوابط التي تحدد قواعد السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب بشكل واضح.

– تعزيز سلوك العنف من قبل المتمدرسين، فالذي يمارس العنف ويشجعه زملاءه قد يميل إلى تبني هذا السلوك خصوصا في ظل عدم المحاسبة أو تعديل هذا السلوك.

– عدم وجود فريق عمل متخصص يعمل على دراسة ظاهرة العنف والتعامل معها بشكل مخطط.

– قلة التنشيط الثقافي والرياضي الذي يشبع مختلف الهوايات والميول في الوسط المدرسي.

– ضعف المقررات والمضامين والمحتويات الدراسية وعدم مسايرتها للتطورات المتسارعة التي تعرفها تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، فاعتماد بعض الأساليب التلقينية التقليدية التي مازالت تعرفها المدرسة والتي لها دور سلبي على تكوين وتربية هذا الجيل يولد بدوره ممارسات لا أخلاقية تتسم بالعنف.

– اعتماد بعض المواد على الإلقاء وغياب الديناميكية التي تُفضي إلى لجوء فيها المتمدرس إلى التشويش.

– طرق التقويم المتبعة والتي ترجح التقييم الاختباري عبر المواد وتهمل التعديل السلوكي والتركيز على جوانب الضعف عند المتمدرس والإكثار من انتقاده.

– تغير مفهوم النجاح: النجاح في الدراسة لم يعد وسيلة للنجاح في الحياة.

– اختلال التوازن بين التعليم والتربية.

– **زوال القدوة التعليمية:** إن المتغيرات الإجتماعية والاقتصادية التي يواجهها كل من المتمدرس والمدرس، وانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي أفقدت الأستاذ هيبته وأصبح أداة في يد المتمدرس وولي الأمر، ما أثر على صورته لدى المتمدرس وأدى إلى انهيار نموذجه كقدوة..

– إن الأساليب التربوية البيداغوجية المعتمدة حاليا والتي ظهر ميدانيا عدم نجاعتها وانعكاس ذلك على مستوى المتمدرسين، وجّه اهتمامهم إلى وسائل الاتصال الحديثة من فضائيات وإنترنت وتطبيقات الهواتف المختلفة وغيرها، وهو ما جعلهم يتابعون مظاهر عنف وانحلال أخلاقي من مجتمعات أخرى، وحتى أنواع من ضروب التزمت والتطرف والانغلاق، مما نتج عنه هذا التصادم ورفض الواقع المدرسي وحتى الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويظهرون نوعا من التطاول على الجميع، وصل حد العنف.. وهذه الصورة التي لا تكاد تخلو منها أي مؤسسة تعليمية تقريبا، وما زاد الطين بلّةً استقالة أولياء الأمور عن متابعة أبنائهم في حياتهم المدرسية اليومية وعدم مراقبتهم بشكل متواصل ودقيق.

- الاختلال بين التعليم و التربية:

كثيرا ما يُطرح السؤال التالي: هل نحن نعلّم أكثر مما نربّي؟

لقد حافظت وزارة التربية منذ إحداثها على مصطلح التربية إيمانا منها بالتوجه التربوي للتعليم: فنحن نعلّم لنربي ونعلّم للحياة وللنهوض بالفرد وتطوير نمط عيشه وطريقة تعامله في المجتمع.

فالتربية هي الرهان الاستراتيجي للعملية التعليمية، ولكن مع هذا يجب الإقرار بوجود فراغ وهوة بين دور التعليم وهدفه التربوي.

ولا يجب في هذا الباب الانتقاص من دور المؤسسة التربوية التي مازالت إلى اليوم تقوم بدور فعال في تربية وتنشئة الأجيال، لكن هذه المؤسسة لا تستطيع لوحدها تحمل العبء كله، في ظل تطور العوامل المساهمة في التربية وخاصة ظاهرة استقالة الأولياء والتأثر بالمظاهر السلبية التي تقدمها وسائل الاتصال، وبروز أشكال جديدة من الانحراف السلوكي كالمخدرات والإرهاب والعنف ... بل يجب أن تسند لمنظمات المجتمع المدني دور المدرسة كذلك. هذا إضافة إلى البحث عن طريقة أكثر نجاعة لتفعيل دور خلايا العمل الاجتماعي ومكاتب الإصغاء والحوار مع المتمدرسين والأولياء وتعزيز مفهوم المرافقة المدرسية، وبين هذا وذاك، يجب الإقرار بحتمية تطوير الحياة المدرسية والنشاط الثقافي.

ومن بين العناصر التي ساهمت في ظاهرة العنف المدرسي كذلك:

- غياب العمل الميداني في مجال دراسة العنف، والمرتكز على العمل الإحصائي والاستقصائي والمحدّد لمَواطن تفشيها الزمانية والمكانية.

- عدم نجاعة الطرق التي تلجأ إليها المدرسة لمواجهة العنف عبر اكتفائها بالإجراءات التأديبية، وفي بعض الأحيان رفعها إلى العدالة، إذ لا بدّ من بحث معمق للمشكلة بإيجاد آليات لمرافقة هؤلاء الأطفال والمراهقين، خاصة أولئك الذين يعانون من مشاكل اجتماعية داخل أسرهم، وهي المشاكل التي تؤثر عليهم أثناء وجودهم في المؤسسات التربوية.

- ثلاثة أرباع المتمدرسين المتورطين في السلوكيات المنحرفة هم من الراسبين، وثلثيهم ممن تكون نتائجهم خلال العام الدراسي ضعيفة. (البرنامج العالمي المعني بالشباب: رصد العنف في المدارس)

- ظاهرة الغياب:

من بين أهم الأسباب المؤدية للعنف والانحراف في محيط المدارس، اعتياد صنف من المتمدرسين التغيب عن الحصص الدراسية وغياب بعض الأساتذة لظروف صحية في الغالب. هذا بالإضافة إلى

كثرة ظاهرة الأستاذ البديل (المستخلف) وقلة خبرته في طريقة التعامل مع المتمدرسين وذلك رغم مستواهم العلمي الجيد. وغياب الأساليب الحوارية وكثافة الحصص الإلقائية من اتجاه واحد.

(البرنامج العالمي المعني بالشباب: رصد العنف في المدارس)

6/2- العوامل السياسية: يمكن حصر هذه العوامل في النقاط التالية:

- انتشار ظاهرة العنف السياسي في الآونة الأخيرة على المستوى العالمي والإقليمي والمحلي، هيّأ المناخ لظاهرة العنف المدرسي، وأدى إلى انتشار ثقافة العنف لدى المتمدرسين.
- غياب العدالة يساهم في استثارة مشاعر القلق والإحباط، والتي غالبا ما تؤدي إلى العنف خاصة بين المراهقين في المدرسة.
- ضعف الإنتماء السياسي لعدم وجود مؤسسات أو أحزاب تتبنى تلك القضية المجتمعية.
- الشعور لدى البعض بعدم تكافؤ الفرص وانتشار المحسوبية والرشوة.
- ضعف البرامج والمقررات الدراسية وعدم فاعليتها في تنمية حس المواطنة والإنتماء للمدرسة والمجتمع المحلي والوطن.
- عدم ربط البيئة المدرسية بالبيئة المحلية من خلال الأنشطة بين المتمدرسين.
- غياب القدوة السياسية في الريف والحضر.
- ضعف الأداء الديمقراطي في البيئة المدرسية والأسرية والمحلية. (حسونة، وآخرون، 2012: 69)

ومما سبق يمكن القول أن السلوك ليس نتاجا فقط للحالة الراهنة بل هو محصلة لخبرات ومشاعر وأحاسيس ومؤثرات بيئية ونفسية واجتماعية سابقة وحاضر، إذًا فالمراهق المتمدرس ينقل كل ذلك إلى المدرسة ليحدث بعد ذلك التفاعل بين العوامل السابقة والحالية ليتولد عنه سلوك المراهق المدرسي العنيف.

بالإضافة إلى العوامل السابقة الذكر، تُعدد لنا (سوسن، شاكر مجيد، 2014) عوامل أخرى لا تقل أهمية عن سابقتها، نبيّنها فيما يلي:

العملية التربوية مبنية على التفاعل الدائم والمتبادل بين المتمدرسين والأساتذة. حيث أن سلوك الواحد يؤثر على الآخر وكلاهما يتأثران بالخلفية البيئية، ولذا فإننا عندما نحاول أن نقيّم أي ظاهرة في إطار المدرسة فمن الخطأ بمكان أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها حيث أن للبيئة جزءاً كبيراً من هذه المركبات. وأهم الأسباب التي تقف وراء ظاهرة العنف المدرسي هي:

- **طبيعة المجتمع الأبوي والسلطوي:** رغم أن مجتمعنا يمر في مرحلة انتقالية، إلا أننا نرى جذور المجتمع المبني على السلطة الأبوية ما زالت مسيطرة. فنرى على سبيل المثال أن استخدام العنف من طرف الأخ الأكبر أو الأستاذ هو أمر مباح ويعتبر في إطار المعايير الاجتماعية السليمة، وحسب النظرية النفسية- الاجتماعية فإن الإنسان يكون عنيفاً عندما يتواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكاً ممكناً، مسموحاً ومتفقاً عليه.

بناءً على ذلك تعتبر المدرسة هي المصب لجميع الضغوطات الخارجية فيأتي المتمدرسين المُعنّفون من قبل الأهل والمجتمع المحيط بهم إلى المدرسة ليفرغوا الكبت القائم بسلوكيات عدوانية عنيفة يقابلهم متمدرسين آخرون يشابهونهم الوضع بسلوكيات مماثلة وبهذه الطريقة تتطور حدة العنف ويزداد انتشارها، كما في داخل المدرسة تأخذ الجماعات ذوات المواقف المتشابه حيال العنف شلل وتحالفات من أجل الانتماء مما يعزز عندهم تلك التوجهات والسلوكيات.

هناك من الباحثين من أشار إلى نقطة مهمة قائلا: "**إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة**". وقد يصدق هذا القول إلى حد بعيد في بلادنا، وهذا ما نلاحظه ميدانيا، فوجود المدارس أمام الشوارع الرئيسية، وتشييد محلات للشباب دون استغلالها، لتشكل أوكارا للمنحرفين والمتسربين والمروجين للمواد المحظورة الذين يندسون في صفوف المراهقين لترويج المخدرات، بعيدا عن أعين رجال الأمن، هذا ما يغذي توجه المراهقين للعنف والتحرش على المتمدرسين وحتى على الأساتذة وممتلكاتهم الشخصية.

- **مجتمع تحصيلي:** في كثير من الأحيان نحترم المتمدرس الناجح فقط ولا نعطي أهمية وكياناً للمتمدرس الفاشل تعليمياً. المتمدرس الذي لا يتجاوب معنا. فحسب نظرية الدوافع فالإحباط هو الدافع الرئيسي من وراء العنف، إذ أنه بواسطة العنف يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز، أن يثبت قدراته الخاصة. فكثيراً ما نرى أن العنف ناتج عن المنافسة والغيرة. كذلك فإن المتمدرس المراهق الذي يُعاقَب من قبل أستاذه باستمرار يبحث عن موضوع بديل (شخص) يمكنه أن يصب غضبه عليه.

فالعنف موضوع واسع ومتشعب، وهناك العديد من العوامل والظروف المحيطة التي تؤدي بالفرد ليستجيب بممارسة سلوك العنف، بحيث نجد من يرفض ومن يوافق على استخدام العنف لنفس الموقف، وهذا نابع من عدة عوامل كالثقافة السائدة والجنس والخلفية الدينية وغيرها، كما أن الدين يعتبر عاملا أساسياً ويؤدي دوراً فاعلاً في حياة الأفراد، فمن الصعب تجاهل هذا العامل وتأثيره على قراراتنا ومواقفنا التربوية.

- **العنف المدرسي هو نتاج التجربة المدرسية (سلوكيات المدرسة):**

هذا التوجه يحمل المسئولية للمدرسة من ناحية خلق المشكلة وطبعاً من ناحية ضرورة التصدي لها ووضع الخطط لمواجهتها والحد منها، فيشار إلى أن نظام المدرسة بكامله من طاقم الأساتذة والأخصائيين والإدارة يوجد هناك علاقات متوترة طوال الوقت، وهذا ما ذهب إليه بعض الباحثين حين أكدوا "أن السلوكيات العنيفة هي نتاج المدرسة" ويمكن تقسيمها إلى ثلاث مواضيع وهي:

- علاقات متوترة وتغيرات مفاجئة داخل المدرسة.
- إحباط، كبت وقمع للمتمدرسين.
- المناخ المدرسي غير مناسب.

- **علاقات متوترة وتغيرات مفاجئة داخل المدرسة الثانوية:**

إن أي تغيير في الإدارة وفي أعضاء هيأة التدريس وفي المناهج الدراسية إذا صاحبه تغيير مفاجئ في نمط التواصل والتسيير بطرق تربوية مختلفة وتوجهات مختلفة عن سابقه تخلق مقاومة عند الجميع لتقبل ذلك التغيير، فدخول مدير جديد للمدرسة الثانوية وانتخاب جمعية أولياء التلاميذ جديدة قد تقلب أحياناً الموازين رأساً على عقب في المدرسة. وخاصة إذا تم تغيير الأستاذ واستبداله بآخر، وهذا الأخير يتبع طريقة تدريس مختلفة فيصعب تقبلها من المتمدرسين بسهولة، كذلك نمط التواصل بين الأساتذة والمتمدرسين وبين الأساتذة بعضهم البعض ومع الإدارة له بالغ الأثر على سلوكيات المتمدرسين.

وفي هذا السياق أجريت دراسة حول تجربة إحدى المدارس الأمريكية لدمج متمدرسين بيض مع متمدرسين سود لاقت مقاومة شديدة وعنف بين المتمدرسين حيث لم تكن الإدارة قد هيئت المتمدرسين بعد لتقبل مثل هذه الفكرة.

- **إحباط وقمع المتمدرسين:**

الواجبات المدرسية المبالغ فيها أحيانا والتي تفوق قدرات المتمدرسين وإمكانياتهم، مجتمع تحصيلي؛ حيث يكون التقدير فقط للمتمدرسين الذين تحصيلهم عالي، فالعوامل كثيرة ومتعددة غالباً ما تعود إلى نظرية الإحباط، حيث نجد أن المتمدرس الذي يشعر بالرضا عموما لا يقوم بسلوكيات عنيفة والمتمدرس الذي لا يشعر بالرضا يستخدم العنف كإحدى الوسائل التي يُعبر بها عن رفضه وعدم رضاه وإحباطه، فعلى سبيل المثال:

- عدم التعامل الفردي مع المتمدرس، وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف.

- عدم تقدير المتمدرس كإنسان له احترامه وكيانه.
- عدم السماح للمتمدرس بالتعبير عن مشاعره، فكثيرا ما يقوم الأساتذة بإذلال المتمدرسين وإهانتهم.
- التركيز على جوانب الضعف عند المتمدرس والإكثار من انتقاده.
- الاستهزاء بالمتمدرس والاستهتار من أقواله وأفكاره.
- رفض جماعة الرفاق للمتمدرس وعدم مشاركته مما يثير غضبه وسخطه عليهم.
- عدم الاهتمام بالمتمدرس وعدم الاكتراث به مما يدفعه إلى استخدام العنف ليلفت الانتباه لنفسه.
- وجود مسافة كبيرة بين الأستاذ والمتمدرس، حيث لا يستطيع محاورته أو نقاشه حول علاماته أو عدم رضاه من المادة، كذلك خوف المتمدرس من السلطة يمكن أن يؤدي إلى خلق تلك المسافة.
- الاعتماد على أساليب التلقين التقليدية.
- عنف الأستاذ اتجاه المتمدرسين.
- عندما لا توفر المدرسة الثانوية الفرصة للمتمدرسين للتعبير عن مشاعرهم وتفريغ طاقاتهم بطرق سليمة.
- المنهج وملاءمته لاحتياجات المتمدرسين.
- **المناخ المدرسي غير مناسب:**

عدم وضوح القوانين وقواعد المدرسة، حدود غير واضحة لا يعرف المتمدرس بها حقوقه ولا واجباته، مبنى المدرسة واكتظاظ الصفوف، التدريس الغير فعال والغير ممتع الذي يعتمد على التلقين والطرق التقليدية، كل هذه العوامل تخلق العديد من الإحباطات لدى المتمدرسين، والتي بدورها تدفعهم إلى القيام بمشاكل سلوكية تظهر بأشكال عنيفة وأحياناً تخريب للممتلكات الخاصة والعامة، بالإضافة إلى استخدام الأساتذة للعنف، في حين يعتبرون نموذجاً للمتمدرسين وقدوة لهم.

المناخ التربوي العنيف يوقع الأستاذ الضعيف في شركه، فالأستاذ يلجأ إلى استخدام العنف لأنه يقع تحت تأثير ضغط مجموعة الأساتذة الذي يشعرونه بأنه شاذ وأن العنف هو عادة ومعيار يمثل تلك المدرسة والمتمدرسين، حيث لا يمكن التعامل معهم إلا بتلك الصورة وغالباً ما نسمع ذلك من أساتذة محبطين محاولين بذلك نقل إحباطهم إلى باقي الأساتذة ليتماثلوا معهم فيرددون على مسامعهم عبارات مثل (هناك أساتذة أحسن منك معاملة وتفهما، سئمنا من هذا الأسلوب في المعاملة)، وهنا شخصية الأستاذ تؤدي دور في رضوخه لضغط المجموعة إذا كان من ذوي النَّفَس القصير أو عدم التأثر بما يقولون.

إضافة لما سبق، فإن الأسلوب الديمقراطي قد يلاقي معارضة من قبل المتمدرسين الذين اعتادوا على الضرب والأسلوب السلطوي، فيحاولوا جاهدين اختبار إلى أي مدى سيبقى الأستاذ قادراً على تحمل سلوكياتهم المشاغبة وكأنهم بطريقة غير مباشرة يدعونه إلى استخدام العنف، وإذا ما تجاوب الأستاذ مع هذه الدعوة فسيؤكد لهم أنهم متمدرسين أشرار ولا ينفع معهم إلا الضرب، فالأستاذ الذي يستثار بسرعة نجده سرعان ما يحمل عصاه ليختصر على نفسه الجهد والتعب بدلاً من أن يصمد ويكون واعي. إلا أن عملية التغيير هي الصيرورة التي تتطلب خطة طويلة المدى. (اتفاقيات وتوصيات اليونسكو في ميدان التعليم)

بينما ركّز الباحث **(علي وطفة)** في أسباب العنف على الخلفية الثقافية– الإجتماعية التي ينحدر منها الأستاذ وتأثيرها على ظهور السلوك العنيف لدى المراهق المتمدرس. وهو بذلك يُحمّل المدرسة قسطا مهما من المسؤولية ثم بعدها يأتي دور الأسرة في انتشار هذه الظاهرة، ونعرض فيما يلي أهم أفكار هذا الباحث:

يرى الباحث "**علي وطفة**" أن (بعض الأساتذة يلجئون تحت تأثير من خلفياتهم الثقافية التربوية إلى أسلوب العنف في تعاملهم مع المتمدرسين وذلك للأسباب التالية):

– بعض الأساتذة ينتمون إلى أوساط اجتماعية تعتمد على التسلط والإكراه في التربية وهم في المدرسة يعكسون حالتهم هذه.

– بعض الأساتذة لم تسنح لهم فرص الحصول على تأهيل تربوي مناسب، أي أنهم لم يتابعوا تحصيلهم العلمي، فهم بذلك لا يملكون وعيا تربويا بطرق التعامل مع الأطفال وفقا للنظريات التربوية الحديثة.

– الأستاذ بشكل عام يعيش ظروف اجتماعية تتميز بالصعوبة الحياتية، إضافة إلى الهموم والمشكلات اليومية التي تجعله غير قادر على التحكم بالعملية التربوية، إذ يتعرض للاستثارة السريعة والإنفعالات العصبية أمام المتمدرسين.

– إن الفكرة السائدة سابقا بأن الأستاذ المتسلط هو الذي يتحقق معه مستوى الكفاءة العلمية التربوية.

ولكن هذه النظرية أثبتت خطأها فإن الأستاذ الديمقراطي هو الأستاذ المتمكن المؤهل وهو وحده الذي يستطيع أن يعتمد على الحوار الموضوعي في توجيه المتمدرسين وتعليمهم، دون اللجوء إلى استخدام العنف.

– الأستاذ الذي يستخدم أسلوب الاستهجان والتحقير والكلمات النابية لأنه يكرس العنف ويشوه البنية النفسية للمتمدرس، والمدرسة عندما تتبع هذه الأساليب من عنف وإكراه وإحباط إزاء المتمدرسين تكون بمنزلة مؤسسة لتدمير الأجيال وإخفاقهم في كل المجالات، هناك عدة نصوص سواء في مجال الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أو اتفاقية حقوق الطفل أو نصوص منظمة العمل الدولية، إضافة إلى التشريعات العربية المحلية تنادي بحقوق الطفل، ولكن العمل لا يكون في مجرد إصدار القوانين مهما كانت عادلة وسامية، الحل هو تطبيق المجتمع لها. ومن جانب أخر يمكن إضافة هذه الأسباب والتي تعتبر أيضا من العوامل التي تؤدي إلى العنف المدرسي:

– المراهقة التي لم تسع الأسرة بالدرجة الأولى إلى تهذيبها أو تثقيفها حيث يتغلب الجانب الواعي الإنساني لدى المراهق على جانبه الغريزي الحيواني، ففي حالات اجتماعية معينة يحاول المتمدرس المراهق فيها أن يظهر علامات شبابه أو رجولته ويعبر عنها بالتمرد على الآخرين والخروج عن تعليماتهم وإرشاداتهم وفي مقدمة هؤلاء أساتذته في المدرسة.

– الأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تضع حجر الأساس الذي سيُبني عليه الإنسان فيما بعد سلوكه الاجتماعي داخل الأسرة وخارجها.

– سلوك العنف والإكراه سواء داخل المجتمع الواحد أو بين الدول من الدوافع الكبرى التي تدفع المتمدرسين إلى إتباع النموذج نفسه ولا يكاد المراهق الذي يميل إلى تقليد أو محاكاة هذا السلوك أن يكتشف حقيقة سلوكه السيئ والخاطئ حتى يكون قد بات عادة يصعب عليه التخلص منها فيما بعد.

– الأفلام البوليسية ورياضات العنف وإثارة القوة التي تبث عبر التلفزيون في بلدان عديدة وعبر الفضائيات إلى أرجاء العالم كله، هي من الأسباب المهمة لظاهرة العنف، ليس في مدارسنا فحسب وإنما في مدارس العديد من البلدان الأخرى، بما فيها بعض البلدان المتقدمة علميا وصناعيا.

– مظاهر العنف التي يتميز بها سلوك بعض المتمدرسين في مدارسنا هي إحدى التعبيرات الحقيقة عن فائض النشاط وتسارع نمو القوة الفيزيولوجية أو البيولوجية لدى المتمدرس المراهق، فإن عدم تفريغ هذا الفائض وترويض هذا النمو هو سبب آخر لا يقل أهمية عن سابقيه من أسباب ظاهرة العنف لدى هؤلاء المتمدرسين. وبالفعل لقد بيّنت إحدى الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن قلة النوادي ومراكز الشباب من بين العوامل المسئولة إلى حد كبير عن مظاهر عرض القوة والفوضى التي يتظاهر بها المتمدرس المراهق أمام أستاذه في المدرسة وأمام الآخرين في أماكن أخرى. (داود، وآخرون، 1991: 72)

ومن خلال عرضنا للعوامل المؤدية للسلوك العنيف في الوسط المدرسي بالتفصيل يمكن تلخيصها في الإجابة عن التساؤل التالي: لماذا يسيء المتمدرسين السلوك؟

بالحديث عن التفاعل بين متغيرات هذه الظاهرة نجد أن التحليل الدقيق لها يشير إلى مجموعة كبيرة من المتغيرات التي تعد المسئول الأساس عن هذه الظاهرة. جزء منها يتعلق بالمتمدرس نفسه وجزء يتعلق بالأستاذ وجزء يتعلق بالتنشئة الاجتماعية وجزء آخر له علاقة بالإطار المدرسي ككل ويمكن إن شئنا المزيد من التوسع أن نحلل تأثير الثقافة، المجتمع، السياسة، الاقتصاد، باعتبارها تشكل في نقاط معينة منها مأزما إحباطيا يعكس ظلاله على حياة الأفراد.

فيما يتعلق بالمتمدرس نجد أن سوء التصرف قد يكون نابعا من عدم معرفته بالسلوك الصحيح. فممارسو العنف المدرسي مثلا لا يعرفون كيف يحصلون على أصدقاء لذا فإنهم يلجئون لسلوكيات غير مرغوبة لجذب الإنتباه وكسب الاحترام. يمكن للأستاذ تقديم أمثلة وإيضاحات وتذكيرات وتلميحات ونصائح وتحديات وذلك كلما احتاج المتمدرسين الذين يسيئون التصرف إلى تجاوز العقبة وإلى تعلم سلوكيات مرغوبة أكثر ومؤدية للمكافأة.

وفي بعض الأحيان قد يكون السبب عدم القدرة على التعبير الصحيح عن المشاعر والأفكار بحيث يسيئون توصيل رسائل صحيحة للطرف المقابل. وهو ما يتطلب من الأستاذ تفهم عاطفي وفكري يقدم من خلالهما مساعدة حقيقية للمتمدرس تزيد من ثقته بنفسه ومن امتلاك أدوات فكرية مناسبة تمكنه من التعبير الصحيح.

من الممكن أيضا امتلاكه لنماذج ذهنية عن الآخرين غير مشجعة على إجراء تفاعلات معهم باعتبارها تؤكد على عدم الثقة بالآخرين، وإنهم عدوانيين، مهددين هنا يمكن للأستاذ أن يلجأ إلى تكوين علاقة بيداغوجية إيجابية مع المتمدرسين.

إن معظم الأسباب الشائعة لسوء تصرف المتمدرسين هي عوامل موجودة في الصف مثل:

- شعور المتمدرسين بالملل والنفور من المدرسة؛
- وجود أساتذة غير منظمين وغير محفّزين؛
- الاعتقاد بأن الأساتذة يملكون توقعات سلبية حول قدرات المتمدرسين وما يمكن فعله وإنجازه.
- وجود علاقة غير سوية مع الأساتذة والمشرفين.
- وهناك سبب آخر لسوء تصرف المتمدرسين هو أنهم يجدون أنفسهم في بيئات لا تخاطب احتياجاتهم. (شحاتة، 2004)

وفي الحقيقة نجد أن المتمدرسين الذين تتم معاقبتهم في أغلب الأحيان هم من ذوي الاحتياجات الدراسية والاجتماعيية والاقتصادية والعاطفية وخصوصا أولئك الذين يعانون من الإنجاز المنخفض أو عجز التعلم أو من الفئات المحرومة.

وفي مقابل ذلك، الإنسان يتميز بالقدرة غير المحدودة في تكيفه مع البيئة وفي تكييف البيئة لحاجاته، وأن خروج المراهق عن الأنظمة المدرسية له أسباب يجب أن نبحث لها عن حلول في إطار الوسط الذي يعيش فيه المتمدرس والأسرة التي ينتمي إليها. وتوجد أساليب متعددة ومتنوعة جدا يمكن استخدامها في معالجة هذه الظاهرة القليل من الاحترام والتفهم يجعلنا قادرين على احتواء مظاهر العنف، وفي كل الأحوال فإن العنف والإكراه عملية تخدير مؤقت وليس حلا جذريا، لأن المراهق الذي كُبحت جماحه بالقوة سيعود إلى مخالفة النظام كلّما سنحت له الفرصة.

3/ <u>أشكال وأنواع العنف المدرسي</u>: للإشارة هناك العديد من المراجع التي تناولت موضوع العنف، وكما أشرنا سابقا لقد صادفنا اختلاف كبيرا في تحديد المفاهيم وفي تصنيف العنف (أنواعه وأشكاله...) من باحث لأخر، وقد يكون هذا راجع لاختلاف التخصصات والرؤى النظرية كما أشار إلى ذلك الباحثين. والشيء الذي ينطبق على العنف بوجه عام، صادفناه أيضا مع العنف المدرسي. وفيما يلي عرض لبعض التصنيفات التي نرى أنها تخدم موضوع بحثنا كما يلي:

1/3- أشكال وأنواع العنف المدرسي حسب مصدر الفعل:

*** من متمدرس لمتمدرس أخر:**

- **الضرب:** باليد – بالدفع – بأداة – بالقدم وعادة ما يكون الطفل المعتدى عليه ضعيف لا يقدر على المواجهة وبالذات لو اجتمع عليه أكثر من طفل.

- **التخويف:** ويكون عن طريق التهديد بالضرب المباشر نتيجة لأنه أكثر منه قوة أو التهديد بشلة الأصدقاء أو الأقارب.

- **التحقير من الشأن:** لكونه غريبا عن المنطقة أو لأنه أضعف جسما أو لأنه يعاني مرضا أو إعاقة أو السمعة السيئة لأحد أقاربه.

- وصف المتمدرس بألقاب معينة لها علاقة بالجسم كالطول أو القصر أو غير ذلك، أولها علاقة بالأصل أو منطقة السكن(قرية – قبيلة).

- السب والشتم.

*** من متمدرس على الأثاث المدرسي:**

- تكسير النوافذ والأبواب ومقاعد الدراسة.
- تخريب وحفر على الجدران.
- تمزيق الكتب.
- تكسير وتخريب دور المياه.
- تمزيق الصور والإعلانات والوسائل التعليمية والستائر.

من متمدرس إلى الأستاذ أو الإدارة المدرسية:

- تحطيم أو تخريب ممتلكات خاصة بالأستاذ أو أحد الإداريين.
- التهديد والوعيد.
- الاعتداء المباشر والشتم.

*** من الأستاذ أو إداريين على المتمدرسين:**

- العقاب الجماعي (عندما يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل سواء بالضرب والشتم، لأن متمدرس أو مجموعة من المتمدرسين يثيرون الفوضى)
- الاستهزاء أو السخرية من متمدرس أو مجموعة من المتمدرسين.
- الاضطهاد والتهميش.
- التفرقة في المعاملة.
- عدم السماح بمخالفته الرأي حتى ولو كان المتمدرس على صواب.
- التهجم والنظرة القاسية.
- التهديد المادي أو التهديد بالرسوب.
- إشعار المتمدرس بالفشل الدائم. (راغب، 2003: 46)

2/3- أشكال وأنواع العنف المدرسي حسب مكان وقوع الفعل:

2/3-1- عنف من خارج المدرسة: يتضح من خلال المواقف التالية:

- **تسكع أمام المدارس:** مما هو ملاحظ اليوم في واقعنا وجود مراهقين منحرفين ومتسربين عن الدراسة متسكعين أمام الثانويات، يروجون الممنوعات ويتحرشون على المراهقات، ولعل من بين أسباب العنف القائم من خارج المدرسة يكون على أيدي هذه المجموعة من المتسكعين مع بعض أصدقائهم المتمدرسين.

* **عنف من قبل الأولياء:** عنف إما بشكل فردي أو بشكل جماعي، ويحدث ذلك عند مجيء الآباء دفاعاً عن أبناءهم فيقومون بالإعتداء على حرمة نظام المدرسة والإدارة والأساتذة مستخدمين أشكال العنف المختلفة.

2/3-2- العنف من داخل المدرسة: يتضح من خلال المواقف التالية:

- العنف بين المتمدرسين أنفسهم.
- العنف بين الأساتذة أنفسهم.
- العنف بين الأساتذة والمتمدرسين.
- التخريب المتعمد للممتلكات.

* قد يأخذ العنف في المدرسة شكل اضطراب النظام بأجمعه، حيث تسوده حالة من عدم الاستقرار واللّا هدوء، ويظهر جلياً في عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين المتمدرسين أنفسهم أو بينهم وبين هيأة التدريس.

* قد يتجلى عنف المتمدرسين اتجاه الممتلكات الخاصة والعامة، ويطلق عليه أسم العنف المادي؛ حيث ينبع ذلك من فشل المتمدرس وصعوبة مواجهته لأنظمة المدرسة والتأقلم معها، ولكن لا يوجد لها أثر كبير على نظام الإدارة في المدرسة. (حجازي، د س: 74)

3/3- أشكال وأنواع العنف المدرسي حسب طبيعة الفعل:

إنّ العنف ظاهرة متفرعة الأسباب متنوعة المظاهر ومن أبرز أشكاله:

3/3-1- العنف اللفظي: وهو في مجمله عنف لغوي، فيه خروج عن النواميس ولغة الاستعمال العادية، وينقسم إلى صنف فيه سباب بإيحاءات جنسية وصنف فيه سباب ديني. وهذه ظواهر فسرها علم الاجتماع بفقدان الوازع الاجتماعي وضعف الدور التربوي في ظل تغيّر صورة القدوة، وفسرها علم النفس بالكبت.

3/3-2- العنف غير اللفظي: ويظهر على شكل تحقير للآخرين والاستهزاء بهم والسخرية منهم والإهمال والتفرقة والتمييز...

- ومنه أيضا العنف الحركي من خلال القيام بحركات غير لائقة.
- التخويف والميل للمجموعات العنيفة.
- أحيانا يكون العنف من بعض أفراد الأسرة التربوية. (الاستهزاء بضعف مستوى المتمدرس، اعتماد مقارنة السخرية، التهديد بالرسوب، إشعار المتمدرس بالفشل الدائم...)

- الإهانة، الإذلال، السخرية من المتمدرس أمام الرفاق، نعته بصفات مؤذية.

- تشتت الانتباه والحقد على المدرسة والأستاذ.

- بروز شكل خطير من العنف الذي يمارس داخل الوسط المدرسي، ألا وهو العنف السياسي والعقائدي والإيديولوجي الذي بدأ يتفاقم في الآونة الأخيرة.

3/3-3- العنف المجسد: يعتبر العنف المجسد كل كتابة أو رسم يتضمن إيحاءات جنسية أو عنصرية، يقترفه المتمدرسون على جدران المدرسة أو داخل المراحيض أو على أغلفة كتبهم وكراريسهم. وهي وسائل موجهة إما لزملائهم ممن يعتبرون «أعداء» لهم أو لأساتذتهم، وعادة ما تتضمن هذه الكتابات والرسوم تهديدات تصل إلى «الإنتقام» وتشويه السمعة والتحريض ضد المتمدرسين والأساتذة، ومع انتشار أنواع قوارير الطلاء المعدة للكتابة والرسم على الجدران، تحوّلت جدران المدارس إلى ملاذ للمواجهة فيما بينهم وتفريغ مكبوتاتهم.

3/3-4- العنف المنظّم: هو نوع جديد من العنف أبطاله مجموعات من المتمدرسين منظمين على شكل عصابات عادة ما يتزعمها متمدرس يتميز بنزعة عدوانية، وتقوم هذه العصابات بترويع بقية المتمدرسين وابتزازهم وإجبارهم على دفع بعض الأموال والتنازل عن ملابسهم الباهظة الثمن، والاستيلاء على هواتفهم المحمولة، وسلبهم الأشياء الثمينة كالساعات وأجهزة الحاسوب. وعادة ما تتعامل هذه العصابات المنظمة مع أشخاص من خارج المحيط المدرسي ممن عرفوا بسوابقهم العدلية لزيادة الضغط على زملائهم من بقية المتمدرسين للإذعان إلى طلباتهم.

3/3-5- العنف الجنسي: لقد تداخلت العلاقات بين المتمدرسين داخل الفضاء المدرسي إلى درجة مواصلة التعايش فيما بينهم خارج الإطار المدرسي كارتياد قاعات الإطعام السريع المخصصة للقاءات وقاعات الألعاب والمقاهي، الفضاءات العامة. ونظرا لطبيعة المرحلة العمرية، ولّد هذا التعايش سلوكات جديدة أدّت في الكثير من الأحيان إلى مآسي اجتماعية كالاغتصاب والحمل وهو ما يعتبره علماء النفس والاجتماع نوعا جديدا من العنف المدرسي صنفوه بالعنف الجنسي. وقد أخذ هذا النوع من العنف أشكالا متعددة كالتلفظ البذيء والملامسة والاعتداء على أماكن حساسة في الجسم وحتى التقبيل بالإكراه (التحرش الجنسي)، وبإمكان هذا النوع أن يتطور إلى الاغتصاب في بعض الحالات.

3/3-6- العنف الاتصالي: إن انتشار وسائل الاتصال بين المتمدرسين من هواتف نقالة وحواسيب محمولة، وانخراط الآلاف منهم في فضاءات التواصل الاجتماعي، ساهم في ظهور نوع جديد من العنف أصبح متداولا بكثرة فيما بينهم، كتوجيه رسائل التهديد عبر الهواتف الذكية أو إنشاء صفحات

على شبكات التواصل ك "الفايسبوك" للتحريض على زميل لهم وتشويه سمعة أحد المدرسين وحتى نشر الصور الفاضحة والتهديد وبث الرعب.

3/3-7- العنف الرياضي: لقد ساهم التعصب الرياضي الذي نشهده منذ سنوات، وظاهرة العنف في الملاعب الرياضية في انتشار نوع جديد من العنف مصدره مجموعات من المراهقين المتمدرسين وغير المتمدرسين من مشجعي الفرق الرياضية، والذين حوَّلوا الفضاء المدرسي إلى ساحات لتبادل العنف اللفظي والجسدي دفاعا عن فرقهم الرياضية، مما أدى في الكثير من الأحيان إلى حالة من الفوضى جعلت أعوان الأمن يتدخلون لتفريق المتسببين في تلك الأحداث، ونتذكر الشجار الذي وقع بين مُرَاهقيْن انتهى بموت أحدهما، وكان بسبب خلاف حول لاعبين من كبار الأندية العالمية في كرة القدم.

3/3-8- العنف تجاه الذات: ويظهر في الميل إلى العزلة والاكتئاب المفرط وإحساس صاحبه بأنه منبوذ، وأحيانا يبلغ التطرف مع الذات إلى حد الإنتحار حين يشعر المرء بأن حياته دون جدوى. وهذا بسبب ضعف التأطير وغياب ثقافة الحوار واعتبار النجاح في المدرسة أهم من النجاح في الحياة. وهو اليوم من أخطر أنواع العنف أمام تزايد ظاهرة الانتحار في الوسط المدرسي. (الشربيني، 1994: 37-41)

4/ <u>الآثار المترتبة على سلوك العنف في المدارس</u>:

1/4- في المجال النفسي السلوكي:

- **العنف:** فلكل فعل رد فعل ويكون ذلك إما بالعنف على مصدر العنف نفسه أو على فرد آخر أو في صورة تحطيم التجهيزات والوسائل المدرسية. أي استخدام ميكانزم الإزاحة.
- **الكذب:** حيث يميل المتمدرس للكذب كهروب من موقف التعنيف.
- **المخاوف:** يترتب على العنف شعور المعتدَى عليه بالخوف من الأستاذ، الخوف من المدرسة، مخاوف ليلية.
- العصبية والتوتر الزائد الناتج عن عدم إحساسه بالأمان النفسي.
- تشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز.
- اللجوء إلي الحيل اللاشعورية، مثل التمارض والصداع والشعور بالمغص لعدم رغبته في الذهاب للمدرسة لارتباطها بخبرات غير سارة.
- تكوين مفهوم سلبي تجاه الذات وتجاه الآخرين.

– ظهور المشكلات السلوكية: كالتبول اللاإرادي – الانطواء – مشاعر إكتئابية – اللجلجة.

2/4– في المجال التعليمي.

– تدني مستوى التحصيل الدراسي.

– الهروب من المدرسة.

– التأخر عن المدرسة.

– كراهية المدرسة والأساتذة وكل ما له علاقة بالعملية التعليمية.

– تهديد الأمن النفسي للمتمدرس يؤدي إلي القضاء على فرصة التفكير الحر والعمل الإبتكاري.

– التسرب الدراسي. (محسن، 2006: 114)

5/ <u>كيفية الحد من ظاهرة العنف المدرسي</u>:

1/5– الجانب الوقائي: بحيث يتم مكافحة العوامل المسببة للعنف والتي من أهمها:

– عزل المتمدرسين الذين يعيشون تحت الضغط والذين من الممكن أن يقوموا بسلوكيات عنيفة.

– نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف.

– نشر ثقافة حقوق الإنسان وليكن شعارنا التعلم لحقوق الإنسان وليس تعليم حقوق الإنسان.

– عمل ورشات ولقاءات مع الأولياء لتبيان أساليب ووسائل التنشئة السليمة التي تركز على منح الطفل مساحة من حرية التفكير وإبداء الرأي والتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية المتمدرس المراهق واستخدام أساليب التعزيز.

– التشخيص المبكر للمتمدرسين الذين يقعون تحت ظروف الضغط والذين من الممكن أن يطوّروا أساليب غير سوية..

– عمل ورشات عمل للأساتذة يتم من خلالها مناقشة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية والمطالب النفسية والاجتماعية لكل مرحلة.

– التركيز على استخدام أساليب التعزيز بكافة أنواعها.

– إستخدام مهارات التواصل الفعالة القائمة علي الجانب الإنساني والتي من أهمها حسن الاستماع والإصغاء وإظهار التعاطف والاهتمام.

– إتاحة مساحة من الوقت لجعل المتمدرس يمارس العديد من الأنشطة الرياضية والهوايات المختلفة.

2/5- الجانب النمائي:

- تنمية الجوانب الإيجابية في شخصية المتمدرس والتركيز على التعزيز.

- تنمية الجانب القيمي لدى المتمدرسين

3/5- الجانب العلاجي: ويتمثل في وضع الخطط والبرامج الإرشادية التي تساعد في التخفيف من العنف.

- إستخدام أساليب تعديل السلوك والبعد عن العقاب (التعزيز السلبي- تكلفة الاستجابة، التصحيح الزائد – كتابة الاتفاقيات السلوكية الاجتماعية – المباريات الصفية).

- إستخدام الأساليب المعرفية والعقلانية الانفعالية السلوكية في تخفيف العنف والتي من أهمها: معرفة أثر النتائج المترتبة على سلوك العنف- تعليم المتمدرسين مهارة أسلوب حل المشكلات- المساندة النفسية – تعليم المتمدرسين طرق ضبط الذات – توجيه الذات – تقييم الذات – تنمية المهارات الاجتماعية في التعامل – تغير المفاهيم والمعتقدات الخاطئة عند بعض المتمدرسين المراهقين فيما يتعلق بمفهوم الرجولة.

- الإرشاد بالرابطة الوجدانية والتي تقوم علي إظهار الاهتمام وتبادل المشاعر الانفعالية وتوظيف الإيماءات والتلميحات ولغة الجسم عموما من قبل الأستاذ لإظهار اهتمامه بالمتمدرس. (عكاشة، 1992: 85)

- **طريقة العلاج القصصي:** فالقِصص تساعد على التخلص من عوامل الإحباط وتعمل على تطوير القدرات الإدراكية، ومن خلال القِصص يدرك المتمدرس أن هناك العديد من الحالات لهم نفس مشكلاته، وتُفجّر القِصص المشاعر المكبوتة عندما يدخل المتمدرس في تجربة قوية من خلال تماثله أو رفضه الشديد لتصرفات قامت بها شخصية من الشخصيات مما يخفف الضغط النفسي عنده.

- ضبط السلوك وتحديد عوامله وأسبابه ثم نقوم بضبطه تدريجيا حتى نصل إلي مرحلة ضبط السلوك العنيف وفي نفس الوقت إعطاء السلوك الايجابي البديل. (عبد الخالق، 1993: 43)

خلاصة:

من خلال العرض السابق يتضح أن ظاهرة العنف المدرسي بأنواعه وأشكاله، والعوامل المؤدية إليه ما هو إلا نتيجة حتمية لتقصير مؤسسات التنشئة عن أداء دورها وواجبها اتجاه الأجيال الناشئة من جهة، وتفاقم وضع البيئة الخارجية للمؤسسات التعليمية من جهة أخرى. "فالمجتمع كما يُقال لا يُنتج إلا المشكلات التي يستطيع حلها" فلا يكفي للأسرة التكفل بتغطية الجانب المادي لأبنائها فقط، ولا يُعقل أن يُحرم المتمدرس المراهق من أبسط حقوقه، فالوالدين منشغلين وليس لهما الوقت حتى لسماع أبنائهما، لفهم توجّههم وطريقة تفكيرهم ومعرفة أخطائهم حتى يتسنى لهم تصويبها. كما يحتاج الأستاذ إلى أن يدرك أنّ المتمدرسين يأتون من أصناف إجتماعية وثقافية مختلفة، فهو مُطالب ببناء علاقة بيداغوجية مع الجميع تُمكّنه من تعليمهم فعلاً وفهم نفسيتهم وشخصياتهم خاصة في مرحلة المراهقة. لأن الأستاذ الغاضب الساخط لا يمكن أن يُعلّم أحدًا.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

طريقة وإجراءات البحث

تمهيد:

يوضح الباحث في هذا الفصل الخطوات والإجراءات التي تمت في الجانب الميداني من هذا البحث، بدءًا بالمنهج المستخدم ومدى ملاءمته لطبيعة وأهداف البحث، ثم التطرق إلى مجتمع البحث المتمثل في الثانويات التي تم تطبيق أداتي البحث عليها، وتقديم تفسير علمي ومنهجي لطريقة اختيار العينة التي تم التطبيق عليها في الثانويات المختارة، وكذا تقديم الأدوات المستخدمة في البحث قصد جمع البيانات، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليلها، لاختبار صدق وثبات الأدوات وتبيان مدى تمتعها بالثقل السيكومتري، والتوصل إلى النتائج النهائية للبحث.

1/ منهج البحث:

ينتمي هذا البحث إلى فئة البحوث العلية المقارنة أو السببية– المقارنة، ويعرّف الباحث **بشير معمرية المنهج السببي المقارن:** "بأنه البحث الذي يقارن فيه الباحث بين من يتصف بخاصية معينة، أو يوجد في ظرف معيّن، وبين من لا يتصف بتلك الخاصية، ولا يوجد في ذلك الظرف، من أجل التعرف على علل حدوث السلوك محل البحث".

ويعرّفه أيضا بأنه: "البحث الذي يسعى فيه الباحث إلى التعرف على علل الفروق التي تظهر في سلوك المجموعات المختلفة من الأفراد". (معمرية، 2016)

وبأسلوب أكثر وضوح يمكن القول أن البحث السببي المقارن هو ذلك النوع من البحوث الذي يستخدم لتحديد الأسباب المحتملة "ولهذا سمي بالسببي" التي كان لها تأثير على السلوك المدروس، ليس من خلال التجربة، وإنما من خلال مقارنة من يسلك ذلك السلوك أو يتصف به بمن لا يسلكه أو يتصف به ولذا سمي "بالمقارن".

وهناك من يرى بأن المنهج السببي المقارن يمكن اعتباره منهجا قائما بذاته.

ولقد اعتمد الباحث على المنهج السببي المقارن لملاءمته أهداف البحث، ولمميزاته وإيجابياته نذكر على وجه الخصوص:

– أن هناك الكثير من المشكلات والنماذج السلوكية التي من الضروري دراستها؛ ولكن لا يمكن دراستها تجريبيا لمعرفة مسبباتها، ومدى علاقة تلك الأسباب بها، وأثرها في ظهورها. وإنما يمكن تشخيص حالتها الحاضرة واستنتاج الأسباب المؤثرة فيها وأنسب منهج لتحقيق ذلك هو المنهج السببي المقارن.

– يمكن بواسطة المنهج المقارن دراسة العلاقة بين عدد كبير من المتغيرات المستقلة (الأسباب) وبين نتيجة واحدة، وهذا يساعد على صحة تفسير النتائج التي يتوصل إليها الباحث.

2/ مجتمع البحث وعينته:

1/2- مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من مراهقين متمدرسين في الصف الثاني والثالث ثانوي في مدينة **باتنة**، للسنة الدراسية 2016/ 2017. والبالغ عددهم (4068) متمدرس ومتمدرسة موزعين على (7 ثانويات ومتقنة). والجدول رقم (2) يبيّن ذلك:

جدول رقم (2) يبيّن توزيع مجتمع البحث وفقا لإسم الثانوية تعداد المتمدرسين ومتوسط عددهم في الفوج.

إسم الثانوية	تعداد التلاميذ	متوسط التلاميذ في الفوج
الإخوة العمراني	400	28.33
صلاح الدين الأيوبي	617	26.44
مصطفى بن بولعيد	997	32.68
البشير الإبراهيمي	622	29.19
عباس لغرور	585	25.31
عائشة أم المؤمنين	596	27.69
محمد الصديق بن يحي	542	26.14
محمد العيد آل خليفة	677	30.46
الإخوة عباس	475	32.00
علي النمر 1200 مسكن	937	34.82
قدور حشاشنة	431	28.19
محمد الزين بن مبارك	496	33.52
بهلول الزبير – بوزوران –	441	29.19
عمار بن فليس	445	29.83
خديجة أم المؤمنين	332	23.26
بروال بلقاسم– تامشيط–	241	26.25
العربي التبسي	309	29.28
الشهداء حواس محمد وحميدة	352	28.21
حي لمباركية الجديدة	325	24.65
حي أولاد بشينة	301	27.50
وادي الشعبة–	342	27.81
المجموع الكلي	10463	28.60

2/2-عينة البحث:

1/2- طريقة اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث باستخدام طريقة العينة الغرضية لمناسبتها طبيعة البحث والمنهج المتبع، حيث يرى (المنيزل، والعتوم، 2010) أن الباحث يعتمد على هذه الطريقة بناءً على المعرفة السابقة بالمجتمع والهدف المحدد للبحث، فإن الباحث قد يستخدم الحكم الشخصي لاختيار العينة. (المنيزل، والعتوم، 2010: 113)

- ويشير (النجار، وآخرون، 2013) إلى مصطلح آخر قريب من مفهوم العينة الغرضية وهو العينة الهادفة (Purposive Sample) ومجال استخدامها "الحصول على معلومات من شريحة محددة قادرة على توفير المعلومات، إما بسبب موقعهم، أو لأن بعض المعايير التي وضعها الباحث تتوفر فيهم؛ لأنهم أفضل الأشخاص القادرين على توفير المعلومات، حيث يتم اختيار وحدات العينة بناء على الخبرات في الموضوع الذي يدرس، وتستخدم العينة الهادفة عندما تكون البيانات المطلوبة متوفرة لدى فئة معينة من الأفراد. (النجار، وآخرون، 2013: 121)

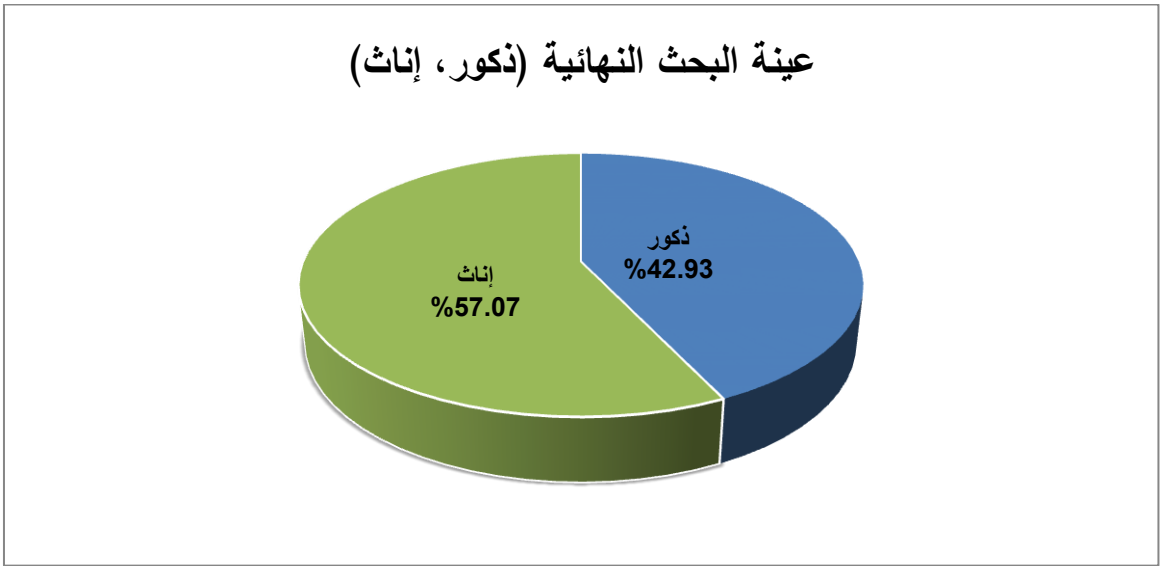
حيث تم اختيار عينة تمثيلية غرضية بلغ عددها (400) مفردة من المجتمع المقدر ب(4068) بعد تصنيف أفراده بحسب مستويات متغيري الجنس، والشّعبة الدراسية. قام الباحث بتوزيع أداتي البحث على العينة النهائية للإجابة عنها، وبعد استرجاعها تم استبعاد وإلغاء الإستجابات غير مكتملة الإجابة والمقدرة ب(53) إجابة، ليصبح عدد العينة النهائية (347) فردا أي ما نسبته (8.52%) من مجتمع البحث. منها (149) من الذكور يشكلون (42.93 %) من العينة، و(198) من الإناث تشكلن (57.07 %) من العينة، موزعين عن (7 ثانويات) من أصل (21 ثانوية ومتقنة)؛ كما هو مبيّن في الجدول رقم (3):

جدول رقم (3) يبيّن توزيع عينة البحث وفقا لإسم الثانوية والجنس والشعبة.

إسم الثانوية	المجموعة	العدد	الجنس		الشعبة			
			ذكور	إناث	آداب	علوم	رياضيات	تسيير واقتصاد
بن بولعيد	ممارسين	25	13	12	07	03	07	08
	غير ممارسين	0	0	0	0	0	0	0
عباس لغرور	ممارسين	28	20	08	08	17	02	01
	غير ممارسين	17	12	05	07	06	03	01
الإخوة عباس	ممارسين	0	0	0	0	0	0	0
	غير ممارسين	92	24	68	36	29	27	0
علي النمر	ممارسين	28	15	13	0	28	0	0
	غير ممارسين	0	0	0	0	0	0	0
حشاشنة قدور	ممارسين	28	21	07	0	0	0	28
	غير ممارسين	19	01	18	0	19	0	0
أولاد بشينة	ممارسين	22	07	15	07	12	0	03
	غير ممارسين	49	11	38	0	49	0	0
وادي الشعبة	ممارسين	39	25	14	05	34	0	0
	غير ممارسين	0	0	0	0	0	0	0
مجموع فئة	الممارسين	170	101	69	27	94	9	40
	غير الممارسين	177	48	129	43	54	30	01
المجموع الكلي		347	149	198	70	197	39	41

تم تحديد عينة البحث من متمدرسين ومتمدرسات، حسب إسم الثانوية والجنس والشعبة الدراسية من مصلحة التنظيم التربوي في مديرية التربية لولاية **باتنة** 2017/2016.

شكل رقم (1) يبيّن عينة البحث النهائية (ذكور/ إناث)



المرجع: من إعداد الباحث

يتضح من الشكل رقم (1) أن عينة البحث مكونة من متمدرسين من جنس الذكور والإناث، وقد بلغت نسبة الذكور (42 ,93 %) حيث كان عددهم (149)، وهي أقل نسبيا من عينة الإناث التي بلغت (57,07%) وكان عدد الإناث (197)، وبلغ العدد الإجمالي للذكور والإناث (347) متمدرس ومتمدرسة.

3/ أدوات البحث:

1/3- استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس: تم بناء أداة البحث عبر الخطوات التالية:

*** الدراسة الإستطلاعية التمهيدية:**

*** طريقة إعدادها:**

قام الباحِث بإجراء مقابلة مفتوحة مع مجموعة من الفاعلين التربويين من ذوي الإختصاص والخبرة في شئون التربية من مديري الثانويات (5 مديرين)، ومستشاري التربية (3 مستشارين) ومساعدين تربويين (4 مساعدين)، ومستشاري الإرشاد النفسي والتوجيه المهني (5 أخصائيين)، وأساتذة (6 أساتذة). حيث مرّر لهم الباحث استمارة نصف موجهة بهدف جمع أكبر عدد ممكن من المعطيات

والأفكار من الواقع قصد تحديد أهم الأبعاد التي تشكل الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المتمدرس المراهق. (أنظر الملحق رقم 2)

وأفضت المقابلات إلى جمع بيانات ميدانية جد مهمة تعكس واقع المدرسة الجزائرية في حدود العينة الإستطلاعية. ومنه قام الباحِث بتوظيفها إلى جانب الإطلاع على أدبيات الموضوع والدراسات السابقة ومجموعة من أدوات بحث لباحثين من مختلف الجامعات الوطنية والعالمية في اختيار أبعاد الأداة وبناء الفقرات، حيث تكوّنت أداة البحث في صورتها الأولية على (60) فقرة تمت صياغتها على شكل أنماط سلوكية تعكس الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس (أنظر الملحق رقم 3)، موزعة على ستة أبعاد هي: قيمة الدراسة، شخصية الأستاذ، الشعور بالعدالة في التقويم، كفاءة الأستاذ، محتوى المقرر الدراسي، والعلاقة بين الأستاذ والمتمدرس، تمهيدا لتحكيمها من طرف أصحاب الإختصاص. والجدول رقم (4) يبيّن التعريف بأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس:

الجدول رقم (4) يبيّن التعريف بأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس:

التعريف بأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة		
الرقم	**البُعد**	**تعريفه**
1	قيمة الدراسة	يؤشر هذا البُعد على مكانة الدراسة وأهميتها في نظر المراهق المتمدرس، وما العائد منها مستقبلا.
2	شخصية الأستاذ	يقيس هذا البعد تصور المراهق المتمدرس لطبيعة سلوكيات الأستاذ ومواقفه اتجاه المتمدرسين ومدى تفهمه في معاملته لهم.
3	الشعور بالعدالة في التقويم	يقصد بالعدالة في التقويم شعور المراهق المتمدرس بأنه ينال حقه من النقاط مثله مثل جميع زملائه دون تمييز.
4	كفاءة الأستاذ	يقيس هذا البعد مستوى رضا المراهق المتمدرس عن إمكانيات وقدرات ومؤهلات الأستاذ العلمية.

5	محتوى المقرر الدراسي	يقيس هذا البعد مدى رضا وتكيف المراهق المتمدرس مع ما يدرسه، ومدى استمتاعه بالمواد الدراسية وشعوره بأهميتها.
6	العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	يشير هذا البعد إلى الثقة والإحترام المتبادل بين المتمدرس والأستاذ، ومدى قدرة المتمدرس على التعامل مع أساتذته وزملائه واتجاهاته نحوهم.

*** كيفية تحديد أبعاد وفقرات الأداة:**

– تم تحديد أبعاد وصياغة فقرات استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس من خلال البيانات التي تم جمعها من المقابلة مع بعض المديرين وأخصائي الإرشاد والتوجيه المهني والأساتذة من ثانويات (الإخوة عباس، مصطفى بن بولعيد، عباس لغرور، صلاح الدين الأيوبي، أولاد بشينة).

– ومن خلال الإطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت علاقة بعض أبعاد الأداة (شخصية الأستاذ، الشعور العدالة في التقويم، العلاقة بين المتمدرس والأستاذ، كفاءة الأستاذ، محتوى المقرر الدراسي) بالعنف والسلوك العدواني، مثل دراسة (بكار، 2007) المشار إليها في (الصرايرة، 2009: 143)، ودراسة تروب، وآخرون (Troop, & al, 2012).

– كما اطلع الباحث على بعض الإستبيانات مثل:

* استبيان تصورات المراهق حول الوسط المدرسي للباحثة (حليمة عكسة، 2015).

* استبيان واقع المناخ المدرسي للباحث (صالح الهندي، 2011)

* استبيان صورة المعلم في ثقافة المجتمع الجزائري للباحث (حبيب بن صافي، 2006)

3/1-1- حساب الخصائص السيكومترية:

*** صدق الأداة:**

يُعد الصدق من الشروط الضرورية التي يجب توافرها في الأداة التي يعتمدها أي بحث. حيث تكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلا ما وُضعت لقياسه.

واعتمد الباحث في حساب الصدق على طريقتين:

* **الصدق الظاهري:** وللتحقق من الصدق الظاهري وصدق محتوى فقرات الإستبيان وصلاحياتها من حيث الصياغة والوضوح وشمولها للجوانب المتعلقة بالبحث، قام الباحِث بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (5) من أساتذة جامعة **باتنة** (1) المختصين في علم النفس وعلوم التربية (أنظر الملحق رقم 4)، وطُلب منهم تحديد مدى ملاءمة الفقرات الواردة في هذا الإستبيان لهدفه، وسلامة لغة الأداة ووضوحها وقدرة المتمدرسين على استيعابها، ومدى انتماء الفقرة للبُعد الذي وردت فيه، ومدى شمولية فقرات البُعد الواحد. وكذلك ذكر أي تعديلات مقترحة، بالإضافة إلى اقتراح فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية. وبعد الإطلاع على ملاحظات الأساتذة المحكمين والقيام بالتعديلات الموصى بها؛ استقرت الأداة في صورتها الأولية بعد التحكيم على (60) فقرة.

3/1-2- الدراسة الإستطلاعية:

قام الباحث بتوزيع الأداة على أفراد الدراسة الإستطلاعية وكان عددهم (35) متمدرس، وطُلب منهم الإجابة على فقرات الإستبيان بمقياس "**ليكرت الخماسي**" وكانت بدائل الإجابة كالآتي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وتم إعطاء أعلى تقدير بالموافقة (5) درجات، وأدنى تقدير درجة واحدة (1)، حيث تكون الدرجات مرتبة ترتيبا تنازليا (1،2،3،4،5) إذا كان محتوى الفقرة إيجابيا، وتكون الدرجات مرتبة ترتيبا تصاعديا (5،4،3،2،1) إذا كان محتوى الفقرة سلبيا، كما هو مبيّن في الجدول رقم (5)

جدول رقم (5) يبيّن طريقة تصحيح الأداة:

الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
إيجابية	5 درجات	4 درجات	3 درجات	درجتان	درجة واحدة
سلبية	درجة واحدة	درجتان	3 درجات	4 درجات	5 درجات

حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذا الإستبيان بين (55 -275) درجة، كما تعتبر الدرجة المرتفعة مؤشر للصورة الذهنية الإيجابية، بينما الدرجة المنخفضة تعتبر مؤشراً للصورة الذهنية السلبية، وقد اعتمد الباحث الميزان التقديري وفق مقياس "ليكرت" الخماسي المبيّن في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6) يبين الميزان التقديري وفقا لمقياس "**ليكرت**" الخماسي:

المتوسط المرجح	الميزان التقديري
من 1 إلى 2.33	صورة سلبية
من 2.34 إلى 3.67	صورة متوسطة
من 3.68 إلى 5	صورة إيجابية

ويعتبر الحد القاطع بين الصورة الذهنية الإيجابية والصورة الذهنية السلبية المتوسط الترجيحي (3,4-2,61)، حيث يعتبر متوسط المفحوص (3,4 فأكثر) مؤشر على الصورة الذهنية الإيجابية، بينما المتوسط (2,61 فأقل) بمثابة دليل على الصورة الذهنية السلبية.

* **الصدق البنائي (الصدق التكويني):** قام الباحث بحساب الصدق البنائي أو الصدق التكويني للأداة، وذلك لتبيان مدى اتساق أبعاد الأداة مع بعضها البعض، وذلك عن طريق حساب معاملات الإرتباط (بيرسون) بين معامل كل بُعد من أبعاد الإستبيان مع المعامل الكلي للإستبيان، ويتضح من الجدول رقم (7) أن معاملات الإرتباط المتحصل عليها دالة عند مستوى دلالة أقل من (0,01)، وهذا يدل على أن الإستبيان صادقا لما وضع لقياسه.

جدول رقم (7) يبيّن قيم معاملات الصدق لأبعاد الأداة الستة مع الدرجة الكلية.

	نص البعد	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة	قيمة الدراسة	0,684**	0,000
	شخصية الأستاذ	0,878**	0,000
	العدالة في التقويم	0,787**	0,000
	كفاءة الأستاذ	0,887**	0,000
	محتوى المقرر الدراسي	0,695**	0,000

	العلاقة بين التلميذ والأستاذ	0,882**	0,000

3/1-3- ثبات الأداة:

تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين:

- حساب معامل الثبات لكل بُعد من الأبعاد الستة، والأداة ككل باستخدام معادلة **كرونباخ ألفا**.
- وتم حساب الإرتباط بين الفقرات الفردية والفقرات الزوجية باستخدام طريقة "**التجزئة النصفية**" وبلغت قيم معاملات الثبات كما هو مبين في الجدول رقم (8):

جدول رقم (8) يبيّن قيم معاملات الثبات لأبعاد الأداة الستة والإستبيان الكلي.

الأبعاد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الكلي
معامل الثبات ألفا	0.76	0.79	0.74	0.75	0.64	0.78	0.92
معامل الثبات بالتجزئة النصفية	الفقرات الفردية					0.84	
	الفقرات الزوجية					0.86	

ويرى الباحث أن قيم معامل الثبات السابقة كانت كافية لأغراض البحث.

وبعد حساب معامل الصدق والثبات والتأكد منه لكل بُعد من الأبعاد الستة، والأداة ككل باستخدام معادلة **كرونباخ ألفا**، وصدق الإتساق الداخلي قام الباحث بإلغاء الفقرات التي لا تتمتع بدرجة كافية من الصدق والثبات، حيث تم إلغاء الفقرات ذات الأرقام التالية: (6،8،15،30،50)، ليستقر عدد فقرات الأداة على(55) فقرة (أنظر الملحق رقم 5) موزعة على الأبعاد الستة كما هو مبيّن في الجدول رقم (9)

جدول (9) يُبيّن فقرات الأداة وفق أبعادها

نص البُعد	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
قيمة الدراسة	*1، 11، 24، 31، 38، 45، 46، 51، 55*	9
شخصية الأستاذ	*3، 6، 10، 13، 18، 26، 30، 36، 41، 49*	10
العدالة في التقويم	*5، 7، 12، 16، 22، 27، 33، 39، 42، 54*	10
كفاءة الأستاذ	*2، 8، 19، 23، 28، 32، 37، 44، 52*	9
محتوى المقرر الدراسي	*9، 15، 20، 34، 43، 48، 53*	7
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*4، 14، 17، 21، 25، 29، 35، 40، 47، 50*	10
الأداة ككل		**55**

2/3- استبيان المستوى الثقافي للأسرة:

* **التعريف بالإستبيان:** الإستبيان من إعداد الباحث (الهوازنة ، معمر نواف، 2000) وهو في الأصل مكوّن من استبيانين هما: (المستوى الإقتصادي الإجتماعي- المستوى الثقافي للأسرة)، وفي بحثنا هذا اعتمدنا على الإستبيان الذي يقيس المستوى الثقافي للأسرة فقط لتحقيق أهداف البحث، ويُعرّف الإستبيان إجرائيا:

* **التعريف الإجرائي للإستبيان:** هو المستوى التعليمي الذي وصل إليه الوالدين، والذي يؤهلهما لاستخدام واقتناء الأدوات الثقافية في المنزل، وما يقومان به من ممارسات ثقافية موجهة نحو الأبناء، ويتضح المستوى الثقافي للأسرة في الحصول على درجة مرتفعة على استبيان المستوى الثقافي للأسرة.

* **الهدف من الإستبيان:** هو قياس المستوى الثقافي للأسرة ، لما لهذا المستوى من تأثير واضح على كثير من المتغيرات النفسية والتربوية والإجتماعية، فهناك بعض الدراسات النفسية والتربوية والإجتماعية التي تحتاج إلى قياس المستوى الثقافي للأسرة بشكل مباشر كونه يمثل متغير مستقل أو تابع، وهناك بعض الدراسات التي تحتاج إلى ضبط المستوى الثقافي للأسرة كونه يمثل متغير دخيل، في هذه الحالة لا بد من ضبط هذا المتغير، لكي لا يؤثر على المتغير المستقل والتابع.

* **وصف المقياس:** يتكون المستوى الثقافي للأسرة من شقّين، الأول المستوى التعليمي للوالدين، ويقسم هذا المستوى إلى عشرة مستويات فرعية، وضعت على مقياس درجات متدرجة من (2- 20) درجة، حيث يُعطى للمستوى الأول درجتان، والمستوى الثاني أربعة درجات، والمستوى الثالث ستة درجات...

وهكذا. والشق الثاني يتمثل الإهتمامات الثقافية التي تمارسها وتقوم بها الأسرة من نشاطات وهوايات وشراء للكتب ومجلات وجرائد ومتابعتها للقضايا والبرامج الثقافية والسياسية والإجتماعية المحلية والعالمية. ويتكون من (25) عبارة كما هي مبينة في الملحق (رقم 6)، بعض العبارات ذات مضمون إيجابي والأخرى ذات مضمون سلبي، حيث تعطى الدرجات (3، 2، 1) تواليا لبدائل الإجابة(نعم، أحيانا، لا) بالنسبة للعبارات ذات المضمون الإيجابي، وعلى العكس بالنسبة للعبارات ذات المضمون السلبي، وتتراوح الدرجات المتحصل عليها بين (25 و75) بالنسبة للإهتمامات الثقافية للأسرة، وتكون بذلك الدرجة الكلية بحساب المستوى التعليمي للوالدين مع الإهتمامات الثقافية للأسرة تتراوح بين (27 و95).

* **صدق الإستبيان:** تم حساب صدق الإستبيان بطريقة صدق المحتوى (الصدق الظاهري) كما يلي:

- **صدق المحتوى:** عرض صاحب الإستبيان الصورة الأولية منه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والتربية، بغرض تحديد مدى دقة عبارات المقياس في التعبير عن المستوى الثقافي للأسرة، ومدى وضوح عباراته من حيث الصياغة، وبعد استطلاع آراء السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات.

- **ثبات الإستبيان:** تم حساب الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق على النحو التالي:

- **تطبيق وإعادة تطبيق الإستبيان:** حيث تم تطبيق الإستبيان على عينة متكونة من (30) أسرة مصرية، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى على نفس المجموعة بفاصل زمني قدر ب(15) يوم، وبحساب معامل الإرتباط بين التطبيقين الأول والثاني تحصل على معامل ثبات بطريقة "بيرسون" قدّر ب(0.95) ودال عند مستوى (0.01) مما يعتبر مؤشر جيد على أن الإستبيان على قدر مناسب ومرتفع من الثبات بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق.

* **صدق وثبات الأداة في البحث الحالي:**

- **حساب الصدق:** تم حساب صدق الإستبيان بطريقة صدق المحتوى (الصدق الظاهري) حيث عرض الباحث الإستبيان على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس والتربية، بغرض تحديد مدى دقة عبارات المقياس في التعبير عن المستوى الثقافي للأسرة، ومدى وضوح عباراته من حيث الصياغة، وبعد استطلاع آراء السادة المحكمين تم تعديل بعض العبارات.

- **حساب الثبات:** تم التأكد من ثبات الأداة بطريقتي: التجزئة النصفية، وحساب معامل كرونباخ ألفا على عينة الدراسة الإستطلاعية، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (10):

جدول رقم (10) يبيّن قيم معامل الثبات لاستبيان المستوى الثقافي للأسرة:

معامل الثبات بالتجزئة النصفية	الفقرات الفردية	0.73	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	0.81
	الفقرات الزوجية	0.73		

4/ <u>متغيرات البحث</u>:

1/4- المتغيرات المستقلة:

- الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس: ولها ثلاث مستويات (إيجابية، متوسطة، سلبية)
- الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى)
- الشّعبة الدراسية: ولها أربعة مستويات (آداب، علوم، رياضيات، تسيير واقتصاد)
- المستوى الثقافي للأسرة: وله ثلاث مستويات (مرتفع، متوسط، منخفض)
- عدد المتمدرسين في القسم: وله ثلاث مستويات (أقل من 15 متمدرس، من 15 إلى 25 متمدرس، أكثر من 25 متمدرس)

2/4- المتغير التابع: ممارسة العنف في الوسط المدرسي.

5/ <u>الخطوات الإجرائية</u>:

- قام الباحث بالإطلاع على الكتب والبحوث والدراسات السابقة ورسائل الماجستير والدكتوراه المتاحة ذات العلاقة بموضوع البحث.
- حصر عينة البحث وفقا للبيانات المتوفرة لدى مصلحة التنظيم التربوي بمديرية التربية لولاية **باتنة**، التي تم الحصول عليها من خلال الإتصال المباشر بالمديرية، ثم تصنيف أفرادها بحسب الجنس والشعبة العلمية والثانوية التي تنتمي إليها.
- إعداد أداة البحث والتحقق من صدقها وثباتها وفقا لما ورد آنفا.

- حصول الباحث على رسالة من نيابة عمادة الدراسات العليا والعلاقات الخارجية لجامعة **أم البواقي** إلى مديرية التربية لولاية **باتنة** قصد تسهيل المهمة للباحث (أنظر الملحق رقم 7).

- حصول الباحث على رسالة من مديرية التربية لولاية **باتنة** يخاطب فيها مدراء ثانويات مدينة **باتنة** بتسهيل المهمة للباحث لإجراء الدراسة الميدانية (أنظر الملحق رقم 8).

- توزيع أداة البحث على أفراد العينة (400) متمدرسة ومتمدرسة موزعين على (8 ثانويات)، حيث قام الباحث شخصيا بزيارة الثانويات وتزويد الأفراد بنسخ من الأداة بحضور ومساعدة مستشاري الإرشاد النفسي والتوجيه المهني، وبعد انتهاء فترة التوزيع التي دامت شهرا قام الباحث بجمع البيانات تمهيدا لمعالجتها.

- إلغاء الإستجابات الناقصة وغير مكتملة الإجابة وقدّرت ب(53)، حيث بلغت العينة النهائية (347).

- تحليل الإستبيانات واستخراج النتائج وتنظيمها وعرضها ومناقشتها.

- قام الباحث بتقديم بعض التوصيات والاقتراحات.

6/ <u>المعالجة الإحصائية</u>: للإجابة عن أسئلة البحث تم إدخال البيانات الخام على جهاز الحاسوب لتحليلها ببرنامج (VERSSION 20 SPSS) وقد تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة:

1/6- الأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من فرضيات البحث:

- تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والأوزان النسبية لأبعاد أداة البحث الرئيسية وفقراتها للتحقق من الفرضية الأولى.

- كما تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينتين مستقلتين للتحقق من الفرضية الثانية.

- تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة (Tow Way Analysis Of Variance For Unrelated) للتحقق من تفاعل المتغيرات الديمغرافية المستقلة على المتغير التابع (العنف المدرسي) للتحقق من الفرضيات الثالثة والرابعة والخامسة.

- إختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

2/6- للتحقق من صدق وثبات أداتي البحث استخدم الباحث:

- معامل ارتباط بيرسون: للكشف عن صدق الإتساق الداخلي للإستبيان.
- معادلتي سبيرمان براون وجتمان: لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل كرونباخ ألفا: لإيجاد ثبات الإستبيان.

3/6- الصعوبات التي واجهت الباحث:

- عدم وجود دراسات سابقة (في حدود علم الباحث) حول موضوع الصورة الذهنية وعلاقته بالعنف المدرسي على المستوى المحلي والعربي والعالمي.
- قلة المراجع التي تناولت موضوع الصورة الذهنية في علم النفس مقارنة بالاختصاصات الأخرى كالإعلام والإتصال والإقتصاد...
- حرمان الباحث من مقابلة أفراد العينة أثناء الدراسة الميدانية، والإعتماد على مستشاري الإرشاد النفسي والتوجيه المهني في توزيع الإستبيانات وشرح طريقة الإجابة عليها وتحفيز المتمدرسين المراهقين على ذلك.

ورغم هذه الصعوبات إلا أن الباحث حاول التغلب عليها، وتذليل العقبات من أجل تحقيق أهداف البحث.

الفصل السادس

عرض، تفسير ومناقشة النتائج

1/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها:

درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي **سلبية**، بينما درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي تكون **إيجابية**.

وللتحقق من صحة الفرضية الأولى قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات الأداة، حيث تم توزيعها حسب الأبعاد كما هو مبيّن في الجداول *(11، 12، 13، 14،15،16)*:

جدول رقم (11) يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الأول:

رقم العبارة في الإستبيان	بُعد قيمة الدراسة لدى المتمدرس وفقراته *(55.51.46.45.38.31.24.11.1)*	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الإنحراف المعياري	الترتيب	مستوى الصورة	%
		مج1(*)	مج1	مج1	مج1	مج1					
		مج2(**)	مج2	مج2	مج2	مج2					
1	لدي الرغبة في مواصلة الدراسة.	113	43	4	2	8	4.48	0.96	1	إيجابية	66.5
		138	33	1	0	5	4.69	0.75	1	إيجابية	78
11	الدراسة تضمن لي النجاح في المستقبل.	110	30	17	10	3	4.38	1	2	إيجابية	64.7
		140	24	7	4	2	4.67	0.75	2	إيجابية	79.1
46	الثانوية تجعل من المتمدرس شخصية محترمة في المجتمع.	66	50	27	16	11	3.85	1.22	3	إيجابية	30.6
		59	72	26	12	8	3.92	1.07	3	إيجابية	40.7
38	الذهاب إلى الثانوية مضيعة للوقت.	49	47	40	11	23	3.52	1.33	4	متوسطة	40.6
		65	49	27	10	26	3.66	1.4	6	متوسطة	27.7
31	سئمت من تحية العلم كل يوم.	68	25	24	16	37	3.42	1.59	5	متوسطة	40
		74	37	36	8	22	3.75	1.36	5	إيجابية	20.9
45	ارتداء المئزر يشعرني بالإعتزاز.	52	31	39	16	32	3.32	1.47	6	متوسطة	22.9
		49	42	35	20	31	3.33	1.43	7	متوسطة	19.8

55	البحث عن العمل لتوفير المال أفضل من مواصلة الدراسة.	55	21	39	23	32	3.26	1.5	7	متوسطة	22.9
		91	21	36	9	20	3.87	1.39	4	إيجابية	11.9
51	أشعر بالإرتياح عندما أكون في الثانوية.	28	50	41	31	20	3.21	1.25	8	متوسطة	24.1
		51	27	45	27	27	3.14	1.28	8	متوسطة	18.6
24	قضاء يوم في الثانوية يسبب لي القلق.	32	39	42	17	40	3.04	1.42	9	متوسطة	24.7
		28	38	47	32	32	2.99	1.32	9	متوسطة	26.6
المتوسط المرجح للمحور الأول							مج1	3.6		متوسطة	
							مج2	3.78		إيجابية	

مج*: بيانات خاصة بالمجموعة الأولى (الممارسون، ن= 170). مج: بيانات خاصة بالمجموعة الثانية (غير الممارسين، ن= 177).**

يُلاحظ من الجدول رقم (11) أن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة قد صُنفت بين الدرجة (الإيجابية) والدرجة (المتوسطة) لدى مجموعتي البحث. وقد جاءت أغلبية الفقرات (6) ضمن درجة الصورة المتوسطة بالنسبة لممارسي العنف المدرسي، و(3) فقرات ضمن درجة الصورة الإيجابية؛ وذلك في الفقرات (1، 13، 51)، وكان الترتيب على النحو التالي:

- الفقرات ذات الترتيب من (1-3) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (4,48- 3,85) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (الإيجابية). حيث تحصلت الفقرة: (لدي الرغبة في مواصلة الدراسة) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(4,48). في حين الفقرة: (الثانوية تجعل من المتمدرس شخصية محترمة في المجتمع) حازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(3,85) ضمن الدرجة الإيجابية.

- الفقرات ذات الترتيب من (4-9) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,52، 3,04) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة) حيث تحصلت الفقرة (الذهاب إلى الثانوية مضيعة للوقت) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,52) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). في حين الفقرة (قضاء يوم في الثانوية يسبب لي القلق) سُجل بها أدنى متوسط حسابي قُدّر ب (3,04) ضمن الدرجة نفسها. هذا بالنسبة لمجموعة ممارسي العنف المدرسي.

* أما مجموعة غير ممارسي العنف المدرسي فقد صنّفت أيضا بين درجة الصورة (الإيجابية) ودرجة الصورة (المتوسطة)؛ حيث جاءت الفقرات *(60،35،51،13،1)* ضمن درجة الصورة (الإيجابية) وهي خمسة (5) فقرات بفارق طفيف مقارنة بدرجة الصورة (المتوسطة) التي جاءت في (4) فقرات وهي تحمل الأرقام *(27،56،49،42)*، وكان الترتيب على النحو التالي:

- الفقرات ذات الترتيب من (1-5) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,75-4,69) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (الإيجابية). حيث تحصلت الفقرة: (لدي الرغبة في مواصلة الدراسة) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(4,69) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (الإيجابية). في حين الفقرة: (سئمت من تحية العلم كل يوم) حازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(3,75) ضمن الدرجة الإيجابية.

- الفقرات ذات الترتيب (6-9) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,66- 2,99) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة) حيث تحصلت الفقرة: (الذهاب إلى الثانوية مضيعة للوقت) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,66). في حين الفقرة: (قضاء يوم في الثانوية يسبب لي القلق) حازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,99) ضمن الدرجة المتوسطة.

ويلاحظ من الجدول رقم (11) أن الفقرة الأولى التي كان نصها (لدي الرغبة في مواصلة الدراسة) تحصلت على المرتبة الأولى في مجموعتي البحث: ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي، وتحصلت على أعلى متوسط حسابي قدّر ب*(4.69،4.48)* تواليا. وكذا بالنسبة للفقرة الأخيرة التي كان نصها (قضاء يوم في الثانوية يسبب لي القلق) تحصلت على المرتبة الأخيرة في المجموعتين، وتحصلت أيضا على أقل متوسط حسابي قدّر ب (3,04) بالنسبة لمجموعة الممارسين، و(2,99) لغير ممارسي العنف المدرسي.

جدول رقم (12) يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الثاني:

رقم العبارة في الإستبيان	بُعد شخصية الأستاذ وفقراته (49.41.36.30.26.18.12.13.6.3)	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الإنحراف المعياري	الترتيب	مستوى الصورة	%
		مج1	مج1	مج1	مج1	مج1					
		مج2	مج2	مج2	مج2	مج2					
3	يمنح لي الأساتذة فرصة للحوار وإبداء الرأي.	27	71	33	18	21	3.38	1.23	1	متوسطة	19.4
		35	85	29	18	10	3.66	1.08	2	متوسطة	48
13	يصحح الأساتذة الأخطاء التي أرتكبها دون إحراجي.	41	49	34	22	24	3.36	1.35	2	متوسطة	20
		48	51	43	22	13	3.56	1.21	3	متوسطة	28.8
6	يلتزم الأساتذة بالصدق في معاملاتهم معي.	28	60	44	17	21	3.34	1.22	3	متوسطة	25.9
		45	67	38	17	10	3.68	1.25	1	إيجابية	37.9
18	يحرص الأساتذة على توفير مناخ يساعد على التعلم في القسم.	36	51	29	22	32	3.22	1.44	4	متوسطة	29
		30	67	29	29	22	3.31	1.27	5	متوسطة	16.4
49	أعتبر الأساتذة قدوة لي.	31	48	42	23	26	3.21	1.31	5	متوسطة	24.7
		34	52	42	23	26	3.25	1.31	6	متوسطة	23.7
26	يُظهر الأساتذة احتراما وتفهما في معاملتهم لي.	28	47	46	23	26	3.16	1.29	6	متوسطة	27.1
		32	73	38	19	15	3.5	1.15	4	متوسطة	41.2
10	يحرص الأساتذة على تطبيق القانون الداخلي على جميع المتمدرسين دون تمييز.	29	38	39	32	32	3	1.36	7	متوسطة	22.9
		21	44	40	35	37	2.87	1.32	7	متوسطة	22.6
30	ما يهم الأساتذة اليوم هو الأجر الشهري فقط.	18	22	47	19	64	2.48	1.31	8	متوسطة	9.4
		20	31	55	24	47	2.73	1.32	8	متوسطة	31.1
36	أرغب أن أكون أستاذا في المستقبل.	22	14	24	24	86	2.19	1.45	9	سلبية	14.1
		27	28	22	25	75	2.47	1.53	9	متوسطة	14.1
41	سلوكيات بعض الأساتذة في الثانوية تجعلني أنفر من الدراسة.	14	14	29	41	72	2.16	1.28	10	سلبية	24.1
		16	14	32	47	68	2.23	1.28	10	سلبية	26.6

المتوسط المرجح للمحور الثاني	**مج1**	***2.95***	**متوسطة**
	مج2	***3.12***	**متوسطة**

يُلاحظ من الجدول رقم (12) أن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة قد صنفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (السلبية) بالنسبة لمجموعة ممارسي العنف المدرسي، وتراوحت بين الدرجة (الإيجابية) والدرجة (المتوسطة) والدرجة (السلبية) لدى مجموعة غير ممارسي العنف المدرسي.

وقد جاءت أغلبية الفقرات (8) ضمن درجة الصورة المتوسطة بالنسبة لممارسي العنف المدرسي، وفقرتين (2) ضمن الدرجة السلبية، وجاء الترتيب على النحو التالي:

- الفقرات ذات الترتيب من (1-8) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,38- 2,48) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يمنح لي الأساتذة فرصة للحوار وإبداء الرأي) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,38). في حين الفقرة: (ما يهم الأساتذة اليوم هو الأجر الشهري فقط) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,48) ضمن نفس الدرجة.

- الفقرتان ذاتا الرتبة (9) ونصها (أرغب أن أكون أستاذا في المستقبل) والرتبة (10) ونصها (سلوكيات بعض الأساتذة في الثانوية تسبب لي النفور من الدراسة) واللتان رصد عليهما متوسطان حسابيان (2,19- 2,16) على الترتيب، قد وقعتا ضمن درجة الصورة الذهنية المدركة (السلبية).

* أما مجموعة غير ممارسي العنف المدرسي فقد صنّفت بين درجة الصورة (الإيجابية) ودرجة الصورة (المتوسطة) ودرجة الصورة (السلبية).

وقد جاءت أغلبية الفقرات (8) ضمن درجة الصورة (المتوسطة)، وفقرة واحدة (1) ضمن درجة الصورة (الإيجابية)، وفقرة واحدة (1) ضمن درجة الصورة (السلبية)، وجاء الترتيب على النحو التالي:

- الفقرة ذات الترتيب الأول ونصها (يلتزم الأساتذة بالصدق في معاملاتهم معي) وكان متوسطها الحسابي (3,68) ضمن درجة الصورة (الإيجابية) وهو أعلى متوسط سُجّل في هذا البعد بالنسبة للمجموعة الثانية.

- الفقرات ذات الترتيب من (2-9) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,66- 2,47) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يمنح لي الأساتذة فرصة للحوار وإبداء الرأي) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,66). في حين الفقرة: (أرغب أن أكون أستاذا في المستقبل) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,47) ضمن نفس الدرجة.

- الفقرة ذات الترتيب الأخير ونصها (سلوكيات بعض الأساتذة في الثانوية تسبب لي النفور من الدراسة) وكان متوسطها الحسابي (2,32) ضمن درجة الصورة (السلبية) وهو أقل متوسط سُجّل في هذا البعد بالنسبة للمجموعة الثانية. كما سجلت هذه الفقرة الترتيب الأخير في المجموعة الأولى، وكانا متوسطهما على الترتيب *(2.16،2.23).*

جدول رقم (13) يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الثالث:

رقم العبارة في الإستبيان	بُعد الشعور بالعدالة في التقويم وفقراته *(54.42.39.33.27.22.16.12.7.5)*	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الإنحراف المعياري	الترتيب	مستوى الصورة	%
		مج1	مج1	مج1	مج1	مج1					
		مج2	مج2	مج2	مج2	مج2					
12	يتحصل كل متمدرس على العلامة التي يستحقها.	52	46	42	16	14	3.61	1.26	1	متوسطة	27.1
		48	64	27	18	20	3.58	1.29	1	متوسطة	36.2
7	حظوظ نجاح المتمدرسين في الدراسة متساوية أمام الجميع.	36	47	45	30	12	3.38	1.2	2	متوسطة	26.5
		29	56	60	23	9	3.41	1.06	2	متوسطة	31.6
42	أرى أن الأساتذة يتحلّوْن بالنزاهة في معاملاتهم لي.	25	45	54	27	19	3.18	1.19	3	متوسطة	31.8
		22	52	66	23	14	3.25	1.08	3	متوسطة	37.3
22	يعتمد الأساتذة على معايير عادلة في تقويم المتمدرسين.	38	27	50	289	27	3.06	1.29	4	متوسطة	29.4
		23	47	45	41	21	3.06	1.22	4	متوسطة	25.4
27	يفرّق الأساتذة بين المتمدرسين الذكور والإناث في تقويم الأعمال المنجزة.	31	26	31	34	48	2.75	1.47	5	متوسطة	18.2
		27	38	57	27	28	3.05	1.27	5	متوسطة	32.2
16	يمنح الأساتذة علامات جيدة لبعض المتمدرسين دون وجه حق.	13	25	34	34	64	2.35	1.32	6	متوسطة	20
		19	29	29	42	58	2.49	1.37	7	متوسطة	23.7
33	أعتقد أن الأساتذة متشددون في منح	11	14	35	60	50	2.27	1.16	7	سلبية	35.5

	العلامات المستحقة المتمدرسين.	11	34	46	51	35	2.63	1.18	6	متوسطة	26
39	يُقر الأساتذة بقدرات بعض المتمدرسين في حين يتجاهل الآخرين.	23	6	33	57	51	2.27	1.13	8	سلبية	33.5
		14	15	36	54	58	2.28	1.22	9	سلبية	30.5
5	أشعر بالظلم لعدم وضوح سلّم التنقيط.	3	30	32	49	56	2.26	1.14	9	سلبية	28.8
		11	34	29	55	48	2.46	1.24	8	متوسطة	31.1
54	أكره أن يعاقبني الأساتذة بخصم النقاط.	19	10	13	27	101	1.94	1.38	10	سلبية	15.9
		21	13	16	30	97	2.05	1.42	10	سلبية	16.9
المتوسط المرجح للبُعد الثالث							مج1	2.7		متوسطة	
							مج2	2.56		متوسطة	

يُلاحظ من الجدول رقم (13) أن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة قد صنفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (السلبية) بالنسبة لمجموعتي البحث.

وقد كان أكبر عدد الفقرات (6) ضمن درجة الصورة (المتوسطة) بالنسبة لممارسي العنف المدرسي، و(4) فقرات ضمن الدرجة (السلبية)، وجاء الترتيب على النحو التالي:

- الفقرات ذات الترتيب (1-6) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,61- 2,35) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يتحصل كل متمدرس على العلامة التي يستحقها) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,61). في حين الفقرة: (يمنح الأساتذة علامات جيدة لبعض المتمدرسين دون وجه حق) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,35) ضمن نفس الدرجة.

- الفقرات ذات الترتيب (7-10) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (2,27- 1,94) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (السلبية). حيث تحصلت الفقرة: (أعتقد أن الأساتذة متشددين في منح العلامات التي أستحق) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(2,27). في حين الفقرة: (أكره أن يعاقبني الأساتذة بخصم النقاط) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(1,94) ضمن نفس الدرجة.

* أما مجموعة غير ممارسي العنف المدرسي فقد صنّفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (السلبية). وقد كانت أغلبية الفقرات (8) ضمن درجة الصورة (المتوسطة)، و(2) فقرتين ضمن الدرجة (السلبية)، وجاء الترتيب على النحو التالي:

– الفقرات ذات الترتيب (1–8) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,58– 2,46) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يتحصل كل متمدرس على العلامة التي يستحقها) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,58). في حين الفقرة: (أشعر بالظلم لعدم وضوح سلّم التنقيط) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,46) ضمن نفس الدرجة.

– الفقرتان ذاتا الرتبة (9) ونصها (يُقر الأساتذة بقدرات بعض المتمدرسين في حين يتجاهل الآخرون) والرتبة (10) ونصها (أكره أن يعاقبني الأساتذة بخصم النقاط) واللتان رصد عليهما متوسطان حسابيان *(2.28،2.05)* على الترتيب، قد وقعتا ضمن درجة الصورة الذهنية المدركة (السلبية).

ويلاحظ من الجدول رقم (13) أن الفقرة الأولى التي كان نصها (يتحصل كل متمدرس على العلامة التي يستحقها) تحصلت على المرتبة الأولى في مجموعتي البحث: ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي، وتحصلت على أعلى متوسط حسابي قدّر ب(3,61،3,58) تواليا. وكذا بالنسبة للفقرة الأخيرة التي كان نصها (أكره أن يعاقبني الأساتذة بخصم النقاط) تحصلت على المرتبة الأخيرة في المجموعتين، وتحصلت على أقل متوسط حسابي قدّر ب (1,94) بالنسبة لمجموعة الممارسين، و(2,05) لغير الممارسين للعنف المدرسي.

جدول رقم (14) يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الرابع:

رقم العبارة في الإستبيان	بُعد كفاءة الأستاذ وفقراته *(52.44.37.32.28.23.19.8.2)*	موافق بشدة مج1 مج2	موافق مج1 مج2	محايد مج1 مج2	غير موافق مج1 مج2	غير موافق بشدة مج1 مج2	المتوسط المرجح	الإنحراف المعياري	الترتيب	مستوى الصورة	%
2	إستراتيجية التدريس التي ينتهجها الأساتذة في الثانوية مملة.	2 / 9	31 / 39	42 / 54	60 / 47	35 / 28	2.44 / 2.74	1.04 / 1.12	8 / 8	متوسطة / متوسطة	35.3 / 30.5
8	طريقة التدريس تدفعني للقيام بالمشاغبة لملأ وقت الفراغ في القسم.	24 / 35	28 / 31	35 / 36	33 / 36	50 / 39	2.66 / 2.93	1.41 / 1.43	7 / 7	متوسطة / متوسطة	20.6 / 20.3

19	يعاني متمدرس الثانوية من صعوبة في فهم الدروس مما يؤثر في قدرته على الإستيعاب الجيّد.	9	11	24	56	70	2.02	1.13	9	سلبية	32.9
		4	13	32	70	58	2.07	1.00	9	سلبية	39.5
23	يشجعني الأساتذة على الإجتهاد وتحقيق نتائج إيجابية.	39	57	32	17	25	3.40	1.33	1	متوسطة	18.8
		57	60	32	14	14	3.75	1.21	1	إيجابية	33.9
28	يقوم أساتذتنا بمجهودات كبيرة من أجل تحصيلنا الدراسي الجيد.	31	51	48	25	15	3.34	1.19	4	متوسطة	28.2
		52	53	46	13	13	3.67	1.18	3	متوسطة	29.9
32	مستوى الأساتذة من الناحية العلمية جيد.	21	69	42	18	20	3.31	1.17	5	متوسطة	24.7
		29	73	39	18	18	3.44	1.18	4	متوسطة	41.2
37	من السهل علي التواصل مع الأساتذة كلما كنت بحاجة إليهم.	41	44	40	31	14	3.39	1.26	2	متوسطة	23.5
		43	39	44	27	24	3.28	1.34	5	متوسطة	24.9
44	أنا راض على مستوى أداء الأساتذة.	16	46	46	34	28	2.93	1.22	6	متوسطة	27.1
		14	47	57	38	21	2.97	1.13	6	متوسطة	32.2
52	يعاملني الأساتذة في الثانوية باحترام.	29	60	42	20	19	3.35	1.21	3	متوسطة	24.7
		35	87	33	12	10	3.71	1.04	2	إيجابية	49.2
المتوسط المرجح للبُعد الرابع							مج1	2.98		متوسطة	
							مج2	3.17		متوسطة	

يُلاحظ من الجدول رقم (14) أن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة قد صنفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (السلبية) بالنسبة لمجموعة ممارسي العنف المدرسي، وصنفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (السلبية) والدرجة (الإيجابية) بالنسبة لغير ممارسي العنف المدرسي.

وقد جاءت أغلبية الفقرات (8) ضمن درجة الصورة (المتوسطة) بالنسبة لممارسي العنف المدرسي، وفقرة واحدة (1) ضمن الدرجة (السلبية)، وجاء الترتيب على النحو التالي:

- الفقرات ذات الترتيب (1-8) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,4- 2,44) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يشجعني الأساتذة على الإجتهاد وتحقيق نتائج إيجابية) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,4). في حين الفقرة: (طريقة التدريس التي يتبعها الأساتذة في الثانوية لا تجذبني) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,44) ضمن نفس الدرجة.

- الفقرة ذات الترتيب (9) جاءت في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي حدد ب(3,02) ضمن درجة الصورة (السلبية)، وهو أقل متوسط حسابي في هذا البُعد بالنسبة للمجموعة الأولى وكان نص الفقرة: (يعاني متمدرس الثانوية من صعوبة في فهم الدروس مما يؤثر في القدرة على الإستيعاب الجيّد).

* أما مجموعة غير ممارسي العنف المدرسي فقد صنّفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (الإيجابية) والدرجة (السلبية).

وقد كانت أغلبية الفقرات (6) ضمن درجة الصورة (المتوسطة)، و(2) فقرتين ضمن الدرجة (الإيجابية) وفقرة واحدة (1) ضمن درجة الصورة (السلبية)، وجاء الترتيب على النحو التالي:

- الفقرتان ذاتا الرتبة (1) ونصها (يشجعني الأساتذة على الإجتهاد وتحقيق نتائج إيجابية) والرتبة (2) ونصها (يعاملني الأساتذة في الثانوية باحترام) واللتان رصد عليهما متوسطان حسابيان (3,75-3,71) على الترتيب، قد وقعتا ضمن درجة الصورة الذهنية المدركة (الإيجابية).

- الفقرات التي تحمل الأرقام *(10،32،36،41،48،2)* رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,67- 2,74) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يقوم أساتذتنا بمجهودات كبيرة من أجل نجاحنا) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,67). في حين الفقرة: (طريقة التدريس التي يتبعها الأساتذة في الثانوية لا تجذبني) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,74) ضمن نفس الدرجة.

- الفقرة ذات الترتيب (9) جاءت في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي حدد ب(2,07) ضمن درجة الصورة (السلبية)، وهو أقل متوسط حسابي في هذا البُعد بالنسبة للمجموعة الثانية وكان نص الفقرة: (يعاني متمدرس الثانوية من صعوبة في فهم الدروس مما يؤثر في القدرة على الإستيعاب الجيّد).

ويلاحظ من الجدول رقم (14) أن الفقرة الأولى التي كان نصها: (يشجعني الأساتذة على الإجتهاد وتحقيق نتائج إيجابية) تحصلت على المرتبة الأولى في مجموعتي البحث: ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي، وتحصلت على أعلى متوسط حسابي قدّر ب(3,40-3,75) تواليا ضمن درجة صورة مختلفة (صورة متوسطة لمجوعة الممارسين، وصورة إيجابية لمجموعة غير الممارسين). وكذا بالنسبة للفقرة الأخيرة التي كان نصها: (يعاني متمدرس الثانوية من صعوبة في فهم الدروس مما يؤثر في القدرة على الإستيعاب الجيّد) تحصلت على المرتبة الأخيرة في المجموعتين

ضمن درجة الصورة (السلبية)، وتحصلت على أقل متوسط حسابي قدّر ب (2,02) بالنسبة لمجموعة الممارسين، و(2,07) لغير الممارسين للعنف المدرسي.

جدول رقم (15) يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد الخامس:

رقم العبارة في الإستبيان	بُعد محتوى المقرر الدراسي وفقراته (53.46.43.34.20.15.9)	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الإنحراف المعياري	الترتيب	مستوى الصورة	%
		مج1	مج1	مج1	مج1	مج1					
		مج2	مج2	مج2	مج2	مج2					
9	مضامين البرنامج الدراسي تواكب التطور الذي نعيشه اليوم.	20	46	57	27	20	3.11	1.16	3	متوسطة	33.5
		21	54	41	29	32	3.02	1.29	3	متوسطة	23.2
15	يناسب المقرر الدراسي مستوى ومؤهلات المتمدرسين.	25	41	50	31	23	3.08	1.24	4	متوسطة	29.4
		23	70	38	28	18	3.29	1.18	2	متوسطة	21.5
20	أعتقد أن المقرر الدراسي يفتقر للجانب التطبيقي.	5	8	31	63	63	1.99	1.00	7	سلبية	37.1
		2	10	24	63	78	1.84	0.94	7	سلبية	35.6
34	بعض المواد الدراسية مقررها كثيف لا يتناسب مع الحجم الساعي المبرمج لها.	12	16	27	44	71	2.14	1.25	6	متوسطة	25.9
		9	10	28	53	77	1.99	1.13	6	سلبية	29.9
43	يستوعب المتمدرسين المقرر الدراسي بسهولة.	10	24	37	38	51	2.38	1.21	5	متوسطة	20
		5	17	47	58	50	2.26	1.06	5	سلبية	32.8
46	المدرسة الثانوية تجعل من المتمدرس شخصية محترمة في المجتمع.	66	50	27	16	11	3.85	1.22	1	إيجابية	29.4
		59	72	26	12	8	3.92	1.07	1	إيجابية	40.7
53	البرنامج الدراسي يتميز بالتنسيق والتسلسل.	26	50	48	24	26	3.2	1.23	2	متوسطة	28.2
		17	49	52	35	24	3	1.18	4	متوسطة	29.4
المتوسط المرجح للبُعد الخامس							مج1	2.82		متوسطة	
							مج2	2.81		متوسطة	

يُلاحظ من الجدول رقم (15) أن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة قد صنفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (الإيجابية) والدرجة (السلبية) بالنسبة لمجموعتي البحث.

وقد كانت أغلبية الفقرات (5) ضمن درجة الصورة (المتوسطة)، وفقرة واحدة (1) ضمن الدرجة (الإيجابية) وفقرة واحدة (1) ضمن درجة الصورة (السلبية)، وجاء الترتيب على النحو التالي:

– الفقرة ذات الترتيب الأول تحمل الرقم (51) ونصها (الثانوية تجعل من المتمدرس شخصية محترمة في المجتمع) وكان متوسطها الحسابي (3,85) ضمن درجة الصورة (الإيجابية) وهو أعلى متوسط سُجّل في هذا البعد بالنسبة للمجموعة الأولى.

– الفقرات التي تحمل الأرقام *(38،47،18،11،58)* رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,2– 2,14) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (البرنامج الدراسي يتميز بالتنسيق والتسلسل) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,2). في حين الفقرة: (بعض المواد الدراسية مقررها كثيف لا يتناسب مع الحجم الساعي المبرمج لها) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,14) ضمن نفس الدرجة.

– الفقرة ذات الترتيب (7) تحمل الرقم (23) جاءت في الرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي حدد ب(1,99) ضمن درجة الصورة (السلبية)، وهو أقل متوسط حسابي في هذا البُعد بالنسبة للمجموعة الأولى وكان نص الفقرة: (أعتقد أن المقرر الدراسي يفتقر للجانب التطبيقي).

* أما مجموعة غير ممارسي العنف المدرسي فقد صنّفت بين الدرجة (المتوسطة) والدرجة (الإيجابية) والدرجة (السلبية).

وقد كانت فقرات درجة الصورة (المتوسطة) وفقرات درجة الصورة (السلبية) متساوية ب(3) فقرات في كلٍّ منهما. وفقرة واحدة (1) ضمن الدرجة (الإيجابية) وجاء الترتيب على النحو التالي:

– الفقرة ذات الترتيب الأول تحمل الرقم (51) ونصها (الثانوية تجعل من المتمدرس شخصية محترمة في المجتمع) وكان متوسطها الحسابي (3,92) ضمن درجة الصورة (الإيجابية) وهو أعلى متوسط سُجّل في هذا البعد بالنسبة للمجموعة الثانية.

– الفقرات التي تحمل الأرقام *(58،11،18)* رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,29– 3) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يناسب المقرر الدراسي مستوى ومؤهلات المتمدرسين) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب (3,29). في حين الفقرة: (البرنامج الدراسي يتميز بالتنسيق والتسلسل) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب (3) ضمن نفس الدرجة.

- الفقرات التي تحمل الأرقام *(23، 38، 47)* رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (2,26-1,84) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (السلبية). حيث تحصلت الفقرة: (البرنامج الدراسي يتميز بالتنسيق والتسلسل) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(2,26). في حين الفقرة: (أعتقد أن المقرر الدراسي يفتقر للجانب التطبيقي) جاءت في الترتيب الأخير وحازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب (1,84) ضمن نفس الدرجة.

ويلاحظ من الجدول رقم (15) أن الفقرة الأولى التي كان نصها: (الثانوية تجعل من المتمدرس شخصية محترمة في المجتمع) تحصلت على المرتبة الأولى في مجموعتي البحث: ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي، وتحصلت على أعلى متوسط حسابي قدّر ب(3,85-3,92) تواليا ضمن درجة الصورة (الإيجابية) في المجموعتين وكذا بالنسبة للفقرة الأخيرة التي كان نصها: (أعتقد أن المقرر الدراسي يفتقر للجانب التطبيقي) تحصلت على المرتبة الأخيرة في المجموعتين ضمن درجة الصورة (السلبية)، وتحصلت على أقل متوسط حسابي قدّر ب (1,99-1,84).

جدول رقم (16) يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات البُعد السادس:

رقم العبارة في الإستبيان	بُعد العلاقة بين المتمدرس والأستاذ وفقراته: (50.47.40.35.33.28.21.17.14.4)	موافق بشدة مج1 / مج2	موافق مج1 / مج2	محايد مج1 / مج2	غير موافق مج1 / مج2	غير موافق بشدة مج1 / مج2	المتوسط المرجح	الإنحراف المعياري	الترتيب	مستوى الصورة	%
4	يُعامل المتمدرسين أبناء الطبقة الإجتماعية الراقية معاملة خاصة مقارنة بالآخرين.	31 / 33	32 / 33	29 / 33	29 / 19	49 / 59	2.81 / 2.79	1.48 / 1.53	10 / 8	متوسطة / متوسطة	17.1 / 18.6
14	أرى أن المشاركة مع الأساتذة في القسم ضرورية.	71 / 69	50 / 66	32 / 18	5 / 12	12 / 12	3.96 / 3.95	1.16 / 1.17	1 / 2	إيجابية / إيجابية	29.4 / 37.3
17	يمنح لي الأساتذة الحرية في مناقشة الأفكار.	32 / 39	53 / 76	38 / 39	20 / 12	27 / 11	3.25 / 3.68	1.32 / 1.08	6 / 4	متوسطة / إيجابية	22.4 / 42.9
21	يُعامل الأساتذة المتمدرسين الذكور والإناث دون تفريق.	34 / 44	47 / 58	29 / 34	32 / 21	28 / 20	3.16 / 3.48	1.38 / 1.29	8 / 6	متوسطة / متوسطة	17.1 / 32.8
28	يقوم الأساتذة بمجهودات كبيرة من أجل تحصيلنا الدراسي الجيد.	25 / 40	45 / 60	57 / 44	25 / 18	18 / 15	3.2 / 3.52	1.18 / 1.19	7 / 5	متوسطة / متوسطة	33.5 / 33.9
33	تتميز العلاقة بين المتمدرسين والأساتذة	39 / 50	51 / 66	44 / 29	22 / 19	14 / 13	3.46 / 3.68	1.21 / 1.2	4 / 3	متوسطة / إيجابية	30 / 37.3

	بالتفهم والإحترام.									
35	علاقاتي الجيدة مع الأساتذة تزيد من رغبتي في التعلم.	76	42	28	11	13	3.92	1.25	2	إيجابية	24.7
		72	60	27	10	28	4.01	1.09	1	إيجابية	33.9
40	يحرص الأساتذة على توجيهي تربويا.	30	72	39	16	13	3.53	1.12	3	متوسطة	42.4
		30	68	41	24	14	3.43	1.15	7	متوسطة	38.4
47	يهتم الأساتذة بتنظيم نشاطات رياضية وتربوية وثقافية لصالحنا.	41	41	42	19	27	3.29	1.37	5	متوسطة	24.7
		19	35	44	38	41	2.73	1.3	9	متوسطة	24.9
50	يلتزم الأساتذة بإشراك كل المتمدرسين في النشاطات الصفية.	24	27	49	36	34	2.38	1.31	9	متوسطة	21.2
		15	28	47	47	40	2.61	1.23	10	متوسطة	26.6
المتوسط المرجح للبُعد السادس							**مج1**		**3.29**	متوسطة	
							مج2		**3.38**	متوسطة	

يُلاحظ من الجدول رقم (16) أن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة قد صنفت بين الدرجة (الإيجابية) والدرجة (المتوسطة) لدى مجموعتي البحث. وقد جاءت أغلبية الفقرات (8) ضمن درجة الصورة المتوسطة بالنسبة لممارسي العنف المدرسي، و(2) فقرتين ضمن درجة الصورة الإيجابية؛ وكان الترتيب على النحو التالي:

- الفقرتان اللتان يحملان الترتيب (1-2) رصد عليهما متوسطان حسابيان (3,96-3,92) على الترتيب ونص الفقرة الأولى: (أرى أن المشاركة في القسم مع الأساتذة ضرورية) والرتبة (2) ونصها (علاقاتي الجيدة مع الأساتذة تزيد من رغبتي في التعلم)، قد وقعتا ضمن درجة الصورة الذهنية المدركة (الإيجابية).

- الفقرات ذات الترتيب من (3-10) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,53 -2,81) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة). حيث تحصلت الفقرة: (يحرص الأساتذة على توجيهي تربويا) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,53). في حين الفقرة: (يُعامل المتمدرسين أبناء الطبقة الإجتماعية الراقية معاملة خاصة مقارنة بالآخرين) حازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,81) ضمن نفس الدرجة.

* أما مجموعة غير ممارسي العنف المدرسي فقد صنّفت أيضا بين درجة الصورة (الإيجابية) ودرجة الصورة (المتوسطة)؛ حيث جاءت الفقرات *(4،24،55،52،44،28)* ضمن درجة الصورة (المتوسطة)

وهي (6) فقرات بفارق طفيف مقارنة بدرجة الصورة (الإيجابية) التي جاءت في (4) فقرات وهي تحمل الأرقام *(20،24،33،39)*، وكان الترتيب على النحو التالي:

- الفقرات ذات الترتيب من (1-4) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين(4,01-3,68) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (الإيجابية). حيث تحصلت الفقرة: (علاقاتي الجيدة مع الأساتذة تزيد من رغبتي في التعلم) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(4,01) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (الإيجابية). في حين الفقرة: (يمنح لي الأساتذة الحرية في مناقشة الأفكار) حازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(3,68) ضمن الدرجة الإيجابية.

- الفقرات ذات الترتيب (5- 10) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (3,52- 2,61) على الترتيب التنازلي ضمن درجة الصورة (المتوسطة) حيث تحصلت الفقرة: (يقوم الأساتذة بمجهود متميز في تشجيع المتمدرسين على النجاح) على أعلى متوسط حسابي قُدّر ب(3,52). في حين الفقرة: (يلتزم الأساتذة بإشراك كل المتمدرسين في النشاطات الصفية) حازت على أقل متوسط حسابي قُدّر ب(2,61) ضمن الدرجة المتوسطة.

وللإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية الإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد مجموعتي الدراسة لكل فقرة من أبعاد الإستبيان المعد لهذا الغرض، كما هو مبيّن في الجدول رقم (17).

جدول رقم (17) يبيّن نتائج استخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات الممارسين وغير الممارسين للعنف المدرسي على أبعاد الأداة الستة والدرجة الكلية:

الأبعاد	ممارسي العنف المدرسي					غير ممارسي العنف المدرسي				
	الرتبة	ن	م	ع	مستوى الصورة	الرتبة	ن	م	ع	مستوى الصورة
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	*1*	*170*	*3.6*	*1.3*	صورة إيجابية	*1*	*177*	*3.78*	*1.04*	صورة إيجابية
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*2*	*170*	*3.29*	*1.27*	صورة متوسطة	*2*	*177*	*3.38*	*1.3*	صورة متوسطة
كفاءة الأستاذ	*3*	*170*	*2.98*	*1.21*	صورة متوسطة	*3*	*177*	*3.17*	*1.18*	صورة متوسطة

شخصية الأستاذ	4	170	2.95	1.32	صورة متوسطة	4	177	3.12	1.27	صورة متوسطة
محتوى المقرر الدراسي	5	170	2.82	1.18	صورة متوسطة	5	177	2.81	1.12	صورة متوسطة
الشعور بالعدالة في التقويم	6	170	2.7	1.25	صورة متوسطة	6	177	2.56	1.23	صورة سلبية
الصورة الذهنية المدركة			***3.05***	***1.25***	صورة متوسطة	الأداة ككل		***3.13***	***1.19***	صورة متوسطة

تبيّن من الجدول رقم (17) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المتمدرسين المراهقين غير ممارسي العنف المدرسي أعلى من المتوسط الحسابي للمتمدرسين المراهقين الممارسين للعنف المدرسي في الأبعاد التالية: قيمة الدراسة لدى المتمدرس، كفاءة الأستاذ، وشخصية الأستاذ، والأداة ككل. إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي عند غير الممارسين (3,13) ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة تعكس قدر الاهتمام والرغبة في الدراسة الذي تحظى به فئة غير الممارسين للعنف المدرسي وحاجتهم أكبر للنجاح مقارنة بالممارسين للعنف المدرسي.

في حين المتوسط الحسابي للمتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي أعلى من المتوسط الحسابي للمتمدرسين غير الممارسين في البُعدين المتبقيين وهما: محتوى المقرر الدراسي، والعدالة في التقويم. كما تبيّن أيضا ظهور الصورة السلبية لدى مجموعة المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في بُعد"**العدالة في التقويم**" وقدّر ب(2,56) حيث لم تظهر النتائج الصورة السلبية تماما في أي بُعد من الأبعاد في كلا المجموعتين إلا في هذا البُعد؛ ويفسّر الباحث هذه المفارقة لخوف المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي من الفشل وحبهم للدراسة وحرصهم على التحصيل، الشيء الذي دفع المتمدرسين بالمطالبة بزيادة النقاط أكثر من فئة الممارسين للعنف المدرسي اتجاه بعد العدالة في التقويم.

كما أظهرت النتائج أيضا أن المتوسط المرجح لبُعد العلاقة بين المتمدرس والأستاذ لدى المجموعتين كان تقريبا متساويا بفارق طفيف لصالح غير الممارسين للعنف المدرسي (3,29– 3,38) والميزان التقديري كان ضمن "الصورة المتوسطة".

كما تشير النتائج إلى أن ترتيب الأبعاد في المجموعتين جاء متطابقا؛ فتحصّل بُعد العلاقة بين المتمدرس والأستاذ على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,78) بالنسبة لغير الممارسين و(3,6) لمجموعة ممارسي العنف المدرسي، يليه في المرتبة الثانية بُعد العلاقة بين المتمدرس والأستاذ بمتوسط حسابي تواليا *(3.38، 3.29)*، فكفاءة الأستاذ ومتوسطهما الحسابي (3,17، 2,98)، فمحتوى المقرر الدراسي ومتوسطهما الحسابي *(2.81، 2.82)*، وجاء في المرتبة الأخيرة بُعد العدالة في التقويم ومتوسطهما الحسابي (2,56، 2,7).

ومن خلال ما سبق يتبيّن من الجدول رقم (17) أن الدرجة الكلية لأفراد مجموعتي الدراسة كانت على: درجة متوسطة من الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة والمقدرة ب: (3,13) بالنسبة لغير الممارسين للعنف المدرسي، و(3,05) لممارسي للعنف المدرسي، حيث كان متوسطهما الحسابي ضمن المتوسط المرجح (من 2,61 إلى 3,40).

* بناءً على قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري (M= 3,13) و(1,19 =D) لمجموعة ممارسي العنف المدرسي، وقيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري (M= 3,05) و(D= 1,25) لمجموعة غير ممارسي العنف المدرسي، ووقوعهما ضمن الدرجة المتوسطة للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، فإنه يمكن قبول الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي ليست **سلبية**، ودرجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين غير الممارسين له ليست **إيجابية**".

ورفض الفرض البديل القائل: "درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي **سلبية**، بينما درجة الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين غير الممارسين له **إيجابية**".

– يتضح من النتائج المشار إليها في الجدول رقم (17) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات متوسطات المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له في الأبعاد التالية: "قيمة الدراسة لدى المتمدرس، العلاقة بين المتمدرس والأستاذ، كفاءة الأستاذ، وشخصية الأستاذ، ومحتوى المقرر الدراسي"، وكذا الدرجة الكلية للأداة، وهذا يعني أن المتمدرسين المراهقون الممارسين للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له لا يتباينون في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

– ومنه يمكن القول بأنه لا توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث).

– بينما بيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في درجات متوسطات المجموعتين في بُعد "الشعور بالعدالة في التقويم"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الممارسين للعنف المدرسي (2,7) ضمن الدرجة المتوسطة، وبلغ (2,56) ضمن الدرجة السلبية بالنسبة لمجموعة غير الممارسين للعنف المدرسي، وهذا يعني أن الفرق كان لصالح مجموعة غير الممارسين للعنف المدرسي.

– ويعتقد الباحث أن هذه النتيجة الأخيرة منطقية وطبيعية (الفروق في بُعد الشعور بالعدالة في التقويم)، أي أن المراهقين المتمدرسون غير الممارسين للعنف المدرسي أحرص على الدراسة والتحصيل الدراسي، وبالتالي نجدهم شديدي الحساسية للتقييم وكل ما له علاقة بالعلامات والتنافس على المراتب الأولى، هذا من جهة. ومن جهة أخرى يشير الأدب النظري إلى أن المتمدرس في مرحلة المراهقة يحقق نمو عقلي معتبر وتتقوى قواه الإدراكية مما يؤهله لإجراء مقارنات بين معاملة الأساتذة للمتمدرسين ونجده شديد الحساسية للمساواة والديمقراطية.

– ولدى مقارنة النتائج المتوصل إليها بصفة عامة مع نتائج الدراسات السابقة المتاحة يتبين بأنها تختلف جزئيا أو كليا مع ما توصلت إليه دراسات كل من **تروب، وآخرون (Troop, & al, 2012)**، حيث وجد الباحثون أن نوعية العلاقة بين الأستاذ والمتمدرسين كلما كانت سوية ومتوسطة ساهمت أكثر في خفض السلوك العدواني والعنف لدى المتمدرسين، كما لم تتفق أيضا نتائج البحث

الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من (زيدان، 2004)، و(حسين، والرفاعي، 2010) حيث أظهرت نتائج دراساتهما أن أهم أسباب العنف هي: أسباب مدرسية علائقية تمثلت بالخصوص في ضرب الأستاذ للمتمدرس وتحقيره أمام زملائه، والتمييز الذي يمارسه الأساتذة في معاملتهم بين المتمدرسين، وضعف شخصية الأستاذ، وعدم إلمامه بالمادة الدراسية.

في حين كان إدراك المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في البحث الحالي على "بُعد العلاقة بين المتمدرس والأستاذ" بصورة إيجابية حول الفقرة التي نصها: "علاقاتي الجيدة مع الأساتذة تزيد من رغبتي في التعلم" حيث أجاب (76) متمدرسا ممارسا للعنف المدرسي من أصل (170) متمدرس ب "موافق بشدة" و(40) متمدرس ب(موافق) على نص الفقرة، مقابل (72) متمدرس غير ممارس للعنف المدرسي من أصل (177) متمدرس.

والملاحظة نفسها رُصدت على الفقرة التي كان نصها" تتميز العلاقة بين المتمدرسين والأساتذة بالتفهم والإحترام" حيث كانت استجابات غير ممارسي العنف المدرسي ضمن الصورة الذهنية الإيجابية ومتوسطها الحسابي (4,01)، بينما جاءت استجابات ممارسي العنف المدرسي ضمن الصورة الذهنية المتوسطة ومتوسطها الحسابي (3,92)، على عكس ما أشارت إليه الدراسات السابقة الذكر والتراث النظري.

– كما لم تتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشار إليه بعض الباحثين الذين أكدوا على أن العلاقة بين الأستاذ والمتمدرس في المدرسة الثانوية، ولا سيما في المجتمعات العربية هي علاقة تسلطية استبدادية تسير في اتجاه واحد، وأن الأستاذ هو محور العملية التعليمية في الوقت الذي ينبغي أن يكون فيه المتمدرس هو محور العملية التعليمية كما تؤكد المناهج التعليمة الحديثة، علما أن ما تغرسه المدرسة الثانوية أكثر مما تفعله أية مؤسسة اجتماعية أخرى لتحديد أهداف الحياة بالنسبة للمراهقين الذين يسعون جاهدين كي يجدوا نمطا حياتيا مقنعا لذلك، فإن سلوك الأستاذ وشخصيته تؤدي دورا ذا أهمية كبيرة على شخصيات المتمدرسين الذين يتخذون منهم نماذج يقتدون بهم، ومع ذلك فإن الأستاذ في نظر بعض الباحثين يُعد من مصادر ظهور المشكلات السلوكية في الفصل الدراسي حيث عدم كفاءته وحداثته في المهنة وضعف شخصيته وعدم ثقته بنفسه كلها عوامل يمكن أن تسهم في ظهور العنف المدرسي.

– ويعتقد الباحث أنه يمكن أن يكون المراهق المتمدرس عنيفا متى تواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكا مسموحا وممارسته متفق عليها، ولو كان ذلك بشكل ضمني ولا يتعدى حدود الضمير الجمعي. وما هذه الفكرة الأولية إلا تأكيد لفكرة أخرى مفادها أن "**العنف يُنتِج العنف**" ولعل ذلك ما أقرّه الباحث (هوربيتس، 1995) حينما أكد أنه "إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون بدورها عنيفة"، وهذا بالتحديد ما وقفنا عليه في الدراسة الميدانية وخاصة في كل من ثانوية (حشاشنة قدور، وثانوية أولاد بشينة) اللتان تتواجدان داخل محيط يعاني من كل أنواع الإنحراف والجريمة، بمعنى أن المتمدرس المعنف من طرف أسرته والمجتمع المحيط به سيجنح إلى إفراغ ما تولّد لديه من كبت في شكل سلوكيات عدوانية اتجاه زملائه أو حتى اتجاه أساتذته بغاية رد الفعل ولفت الانتباه.

– وهذا التفسير أيضا تؤكده بعض النظريات النفسية والإجتماعية كتفسير نظرية التفكك الاجتماعي التي ترى أنه السبب الرئيسي للسلوك الإجرامي، الذي يرتبط في جذوره بالتنظيم الاجتماعي؛ وكما يرى باحثون في هذا الميدان أن عوامل التغيير السكاني والظروف السكنية والفقر والمرض والجرائم والاضطرابات العقلية، كل هذه العوامل ترتبط عالميا بالجريمة، وهذه العوامل كلها ماهي إلا مظاهر لعامل أساسي عام هو التفكك الاجتماعي أو قصور المجتمع المحلي لمواجهة هذه المشكلات.

– في نفس السياق يؤكد "**ألبرت باندورا**" في نظريته المعروفة بـ" **نظرية التعلم الاجتماعي**" على أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم، حيث يرى أن العنف سلوك مُتَعلم من المجتمع، أي أن هناك علاقة تفاعل وتأثير بين الفرد والمجتمع، حيث يقوم الفرد بتعلم العنف أو سلوك العنف كأي نوع من السلوك الآخر، وبالتالي يمكن القول أن مصدر العنف الذي مارسه المتمدرسين على مؤسساتهم هو راجع بالأساس إلى التنشئة الاجتماعية المتسلطة ومشاهدة المتمدرسين للبرامج المشبعة بالسلوكيات العنيفة التي تؤثر فيهم عن طريق التقليد والمحاكاة.

2/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (18) يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية لمجموعتي البحث (ذكور – إناث):

الأبعاد	الممارسون للعنف المدرسي		غير الممارسين للعنف المدرسي	
	ذكور(ن=101)	إناث(ن= 69)	ذكور(ن= 48)	إناث(ن=129)
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	*2738*	*1963*	*1465*	*4555*
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*2617*	*1962*	*1423*	*4110*
كفاءة الأستاذ	*3046*	*2245*	*1297*	*3705*
شخصية الأستاذ	*2246*	*1565*	*1303*	*3749*
محتوى المقرر الدراسي	*1703*	*1250*	*903*	*2516*
الشعور بالعدالة في التقويم	*2727*	*1989*	*1498*	*4498*
الصورة الذهنية المدركة	*15077*	*10974*	*7889*	*23133*

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية قام الباحث بإجراء أربعة مقارنات بين المجموعات، وكل مقارنة تعتبر فرضية جزئية، حيث تكون المقارنة الأولى داخل مجموعة الممارسين للعنف المدرسي بين الذكور والإناث، والمقارنة الثانية تكون داخل مجموعة غير الممارسين بين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي والمتمدرسات غير الممارسات له، بينما تكون المقارنة الثالثة بين الذكور من الممارسين للعنف المدرسي، والذكور المتمدرسون غير الممارسين له، في حين تكون المقارنة الرابعة بين المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمتمدرسات غير الممارسات له على النحو التالي:

1/2- الفرضية الجزئية الأولى ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (19) يبين نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقين والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي:

الأبعاد	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	ذكر	101	27,11	5,827	168	1,525	0,12 غ . د
	أنثى	69	28,45	5,318			
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	ذكر	101	25,91	5,627	168	2,956	0.00 دالة
	أنثى	69	28,43	5,220			
كفاءة الأستاذ	ذكر	101	30,16	7,437	168	2,131	0,03 دالة
	أنثى	69	32,54	6,694			
شخصية الأستاذ	ذكر	101	22,24	5,408	168	0,543	0,58 غ . د
	أنثى	69	22,68	4,960			
محتوى المقرر الدراسي	ذكر	101	16,86	4,767	168	1,732	0,08 غ . د
	أنثى	69	18,12	4,444			
الشعور بالعدالة في التقويم	ذكر	101	27,10	6,673	168	1,680	0,09 غ . د
	أنثى	69	28,83	6,447			
الصورة الذهنية المدركة	ذكر	101	149,38	31,507	168	2,039	0,04 دالة
	أنثى	69	159,04	28,591			

*** قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (1,98)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (2,62)**

يتضح من الجدول رقم (19) مايلي:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في كل من بُعد (العلاقة بين المتمدرس والأستاذ، كفاءة الأستاذ، وفي الدرجة الكلية للإستبيان أيضا)، حيث أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح الممارسات للعنف المدرسي.

* كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بُعد (قيمة الدراسة لدى المتمدرس، شخصية الأستاذ، محتوى المقرر الدراسي، الشعور بالعدالة في التقويم).

* وأشارت النتائج المبينة في الجدول (19) عن عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **قيمة الدراسة لدى المتمدرس**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,525) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,12) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **العلاقة بين المتمدرس والأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,956) عند مستوى دلالة معنوية قدرت ب(0,000) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (2,62).

وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على أعلى متوسط حسابي قدره (28,43)، بينما حصل المتمدرسون الممارسون للعنف المدرسي على متوسط حسابي أقل قدره (25,91)، مما يدل على أن الفرق لصالح المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي.

* وأشارت النتائج المبينة في الجدول أعلاه عن وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **كفاءة الأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,131) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,03) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على أعلى متوسط حسابي قدره (32,54)، بينما حصل المتمدرسون الممارسون للعنف

المدرسي على متوسط حسابي أقل قدره (30,16)، مما يدل على أن الفرق لصالح المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي.

* حيث أشارت النتائج المبينة في الجدول (19) عن عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **شخصية الأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0,543) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,58) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* وبيّنت النتائج أيضا عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **محتوى المقرر الدراسي**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,732) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,08) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* كما أشارت النتائج عن عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **الشعور بالعدالة في التقويم**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,680) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,09) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* وفي الأخير دلت النتائج المبينة في الجدول عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الدرجة الكلية لاستبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,039) عند مستوى دلالة معنوية قدرت ب(0,04) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على أعلى متوسط حسابي قدره (159,04)، بينما حصل المتمدرسون الممارسون للعنف المدرسي على متوسط حسابي أقل قدره (149,38)، مما يدل على أن الفرق لصالح المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي.

**** وبناءً على قيمة (T = 2,039) و(P-Value = 0,04) فإنه يمكن قبول الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

ورفض الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "لا توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

– يتضح من النتائج المبينة في الجدول رقم (19) أن المراهقات الممارسات للعنف المدرسي تفوّقن على المراهقين الممارسين له في بُعد "العلاقة بين المتمدرس والأستاذ" وبُعد "كفاءة الأستاذ" وكذا الدرجة الكلية للإستبيان.

– ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية وطبيعية تنسجم مع النسق والنمط الثقافي للمجتمع الجزائري، وكذا للدور الإجتماعي الذي تفرضه الثقافة الإجتماعية على كل من الذكور والإناث، بحيث أن المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي يدركن صورة المدرسة بدرجة أعلى من المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي على العموم، وهذا يعكس اهتمام وحب المتمدرسات للدراسة ورغبتهن في النجاح وتأكيد الذات لديهن أكبر من المتمدرسين الذكور، باعتبار أن الدراسة بالنسبة للمراهقات المتمدرسات تخفف من قيود التنشئة الإجتماعية.

– كما يمكن تفسير النتائج المتوصل إليها بما تؤكده "**نظرية الدور**" التي تشير في إطار تفسيرها للسلوك العنيف، أن الإتجاه نحو عدم المساواة في الدور الجنسي من العوامل المؤدية للعنف، ولذا فإن العنف أكثر ارتباطا بالذكور عنه لدى الإناث في مختلف المواقف الإجتماعية، كما تُلقي الضوء على إمكانية ربط تشكيل هذه الأدوار بالعوامل والمتغيرات النفسية بما فيها التنشئة الأسرية والمتغيرات الشخصية، وغيرها من الخصال مما يتيح فهمها بشكل أعمق لارتباط الدور بتفسير السلوك بشكل عام.

– ويمكن عزو هذه النتيجة أيضا إلى الدور الذي تؤديه جماعة الرفاق وخاصة بين المراهقين الذكور، ذلك بأن المراهقين الذكور عادة يكونون شديدي الولاء والمحبة والتقدير لبعضهم البعض، وأن الواحد

منهم سرعان ما يتأثر بالآخر، والتقدير والولاء لجماعة الأقران بهذه الكيفية الشديدة جعلت بعض الباحثين يذهبون إلى القول بأن المجتمع المعاصر يشهد انتقال السلطة من الآباء إلى جماعات المراهقين. وفي ذات السياق تشير إحدى الدراسات الحديثة أن تأثير جماعة الرفاق على المراهق المتمدرس يكون أكثر من تأثير الأسرة والمدرسة معا، حيث تشير هذه الدراسة بأن تأثير جماعة الرفاق بلغ بنسبة (60%)، في حين بلغت نسبة تأثير الأسرة والمدرسة معا (40%).

ففي ظل هذه الجماعة أصبح المراهقون يكتسبون العديد من القيم والصور الذهنية وأساليب التفكير ومقاييس الحكم على مختلف الموضوعات. ولشدة وقوة تأثير هذه الجماعات ومكانتها في نفسية المراهقين، فإننا نشهد أحيانا مواجهة بعض المراهقين لآبائهم بالرفض لبعض المسائل في حين لا يجرؤون على مواجهة أفراد جماعتهم بمثل ذلك.

وبالنظر إلى البُعدين اللذين تباينت فيهما المجموعتين (علاقة المتمدرس بالأستاذ، وكفاءة الأستاذ) فيمكن اعتبار أن الأستاذ في المدرسة الثانوية يعتبر امتداد لدور الأب أو على الأقل الأخ الأكبر في الأسرة، ولذا فالمراهق قد يتحدى الأستاذ باعتباره يحمل صورة الأب، ولكن في المقابل قد يتخذه كقدوة ومثّل أعلى في السلوك والتفكير إذا نال إعجابه.

وينال الأستاذ رضا متمدرسيه إذا كان من النوع الذي يتفهم دوافعهم ويدرك كيف يفكرون وفيما يرغبون، وما يؤلمهم وما يسعدهم ومدى حاجتهم إلى التقدير والاحترام، ولمن يستمع إليهم ويقدّر وجهة نظرهم ويناقشهم فيها، وقد يتوحد المراهق مع الأستاذ كما يتوحد مع والده في طفولته.

2/2- الفرضية الجزئية الثانية ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (20) يبين نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقين والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي:

الأبعاد	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	ذكر	48	30,52	6,195	175	4,610	0,000 دالة
	أنثى	129	35,31	6,126			
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	ذكر	48	29,65	6,551	175	1,813	0,07 غ . د
	أنثى	129	31,86	7,456			
كفاءة الأستاذ	ذكر	48	27,02	6,152	175	1,666	0,09 غ . د
	أنثى	129	28,72	5,995			
شخصية الأستاذ	ذكر	48	27,15	5,698	175	1,770	0,07 غ . د
	أنثى	129	29,06	6,644			
محتوى المقرر الدراسي	ذكر	48	18,81	3,988	175	0,968	0,33 غ . د
	أنثى	129	19,50	4,309			
الشعور بالعدالة في التقويم	ذكر	48	31,21	7,305	175	3,072	0,00 دالة
	أنثى	129	34,87	6,949			
الصورة الذهنية المدركة	ذكر	48	164,35	26,728	175	2,988	0,00 دالة
	أنثى	129	179,33	30,629			

*** قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (1,96)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (2,62)**

يتضح من الجدول رقم (20) مايلي:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في كل من بُعد (قيمة الدراسة لدى المتمدرس، الشعور بالعدالة في التقويم، وفي الدرجة الكلية للإستبيان أيضا)، حيث أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح غير الممارسات للعنف المدرسي.

* كما أظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من بُعد (العلاقة بين المتمدرس والأستاذ، كفاءة الأستاذ، شخصية الأستاذ، ومحتوى المقرر الدراسي).

* أشارت النتائج المبينة في الجدول أعلاه عن وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في **بُعد قيمة الدراسة لدى المتمدرس**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4,610) عند مستوى دلالة معنوية قدرت ب(0,000) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (2,62).

وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على أعلى متوسط حسابي قدره (35,31)، بينما حصل المتمدرسون غير الممارسين للعنف المدرسي على متوسط حسابي أقل قدره (30,52)، مما يدل على أن الفرق لصالح المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي.

* وبيّنت النتائج أيضا عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **العلاقة بين المتمدرس والأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,813) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,07) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* وبيّنت النتائج أيضا عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **كفاءة الأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,666) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,09) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* كما أظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **شخصية الأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (1,770) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,07) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* وبيّنت النتائج أيضا عدم وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **محتوى المقرر الدراسي**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (0,968) عند مستوى دلالة قدرت ب(0,33) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (1,96).

* في حين أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في بُعد **الشعور بالعدالة في التقويم**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,072) عند مستوى دلالة معنوية قدرت ب(0,000) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (2,62).

وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على أعلى متوسط حسابي قدره (34,87)، بينما حصل المتمدرسون غير الممارسين للعنف المدرسي على متوسط حسابي أقل قدره (31,21)، مما يدل على أن الفرق لصالح المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي.

* وفي الأخير دلت النتائج المبيّنة في الجدول عن وجود فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات (إناث) المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الدرجة الكلية لاستبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,988) عند مستوى دلالة معنوية قدرت ب(0,000) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية المقدرة ب (2,62).

وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على أعلى متوسط حسابي قدره (179,33)، بينما حصل المتمدرسون الممارسون للعنف المدرسي على متوسط حسابي أقل قدره (164,35)، مما يدل على أن الفرق لصالح المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي.

**** وبناءً على قيمة (T = 2,988) و(P-Value = 0,00) فإنه يمكن قبول الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

ورفض الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "لا توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

- يتضح من النتائج المبيّنة في الجدول رقم (20) أن المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي تفوّقن على المراهقين غير الممارسين له في بُعد "قيمة الدراسة لدى المتمدرس" وفي بُعد "الشعور بالعدالة في التقويم" وكذا على الدرجة الكلية للإستبيان.

- واتفقت النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي جزئيا مع نتائج دراسة **نيكولز وجود** (Nicholas, & Good, 1998)؛ التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراك العدالة المدرسية، بحيث ذكرت الدراسة أن الإناث يشعرن بعدالة المدرسة الثانوية في الخبرات الشخصية أكثر من الذكور، بالمقابل قد أشارت الدراسة أن الإناث في المتوسطات يدركن العدالة المدرسية أكثر من الذكور في الفروق العرقية والإجتماعية.

- ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية وطبيعية تنسجم مع النسق والنمط الثقافي للمجتمع الجزائري، وكذا للدور الإجتماعي الذي يفرضه المجتمع على كل من الذكور والإناث، لا سيما وأن مفهوم الأسرة يتجه أكثر للطابع النووي الضيق مع اندثار العائلة أو الأسرة الكبيرة وهذا في معظم أنحاء العالم. وفي خضم هذا التغيير في المفهوم والتركيبة هناك تغيّر في الأدوار والبنْيات التي أصبحت تتسم أكثر بالفردانية.

ومن الأسباب الأساسية التي أوصلت الأسرة إلى شكلها الحالي هو التطور الصناعي والانتقال التدريجي للإنسان من حياة البداوة إلى الحياة الحضرية والتغيرات التي عرفتها مكانة المرأة داخل المجتمعات والعديد من العوامل الأخرى التي ساهمت ولا تزال في تغيير الأدوار والهياكل للأفراد سواء

داخل الأسرة أو داخل المجتمع عموما وهذا ما جعل العلاقات داخل الجماعات الإنسانية تفقد من نوعية تماسكها ومن شدة ترابطها.

إذ يرى الباحث بأن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي يدركن صورة المدرسة الثانوية بدرجة أعلى من المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي على العموم، وهذا يعكس اهتمام وحب المتمدرسات للدراسة ورغبتهن في النجاح، وتأكيد الذات دراسيا لديهن مرتفع مقارنة بالمتمدرسين الذكور، باعتبار أن الدراسة في نظر المراهقات المتمدرسات هي المنفذ الوحيد للتحرر من قيود الثقافة الإجتماعية وولوج عالم الشغل ثم تحقيق الذات في النهاية.

3/2- الفرضية الجزئية الثالثة ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين (ذكور) للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (21) يبين نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي والمراهقين غير الممارسين له:

الأبعاد	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	ذكور ممارسين	101	27,11	5,827	147	3,272	0,00 دالة
	ذكور غير ممارسين	48	30,52	6,195			
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	ذكور ممارسين	101	25,91	5,627	147	3,588	0,000 دالة
	ذكور غير ممارسين	48	29,65	6,551			
كفاءة الأستاذ	ذكور ممارسين	101	30,16	7,437	147	2,538	0,05 دالة
	ذكور غير ممارسين	48	27,02	6,152			

شخصية الأستاذ	ذكور ممارسين	101	22,24	5,408	147	5,088	0,000 دالة
	ذكور غير ممارسين	48	27,15	5,698			
محتوى المقرر الدراسي	ذكور ممارسين	101	16,86	4,767	147	2,456	0,05 دالة
	ذكور غير ممارسين	48	18,81	3,988			
الشعور بالعدالة في التقويم	ذكور ممارسين	101	27,10	6,673	147	3,406	0,00 دالة
	ذكور غير ممارسين	48	31,21	7,305			
الصورة الذهنية المدركة	ذكور ممارسين	101	149,38	31,507	147	2,842	0,00 دالة
	ذكور غير ممارسين	48	164,35	26,728			

*** قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (1,96)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (2,62).**

يتضح من الجدول رقم (21) ما يلي:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له في كل أبعاد الصورة الذهنية المدركة تقريبا (ماعدا بُعد كفاءة الأستاذ) وفي الدرجة الكلية أيضا.

* حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة في بُعد قيمة الدراسة لدى المتمدرس: (3,272) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرت ب(0,000)، وعند مقارنة متوسطي المجموعتين نجد أن المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي قد حصلوا على متوسط قدره (30,52) بينما الممارسون للعنف المدرسي من فئة الذكور حصلوا على متوسط قدره (27,11) مما يؤشر على أن الفرق لصالح غير الممارسين للعنف المدرسي في هذا البُعد.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له في بُعد "**العلاقة بين المتمدرس والأستاذ**" حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,588)

وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000) وهي أقل من (0,01)، وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي قد حصلوا على متوسط قدره (29,65) بينما الممارسون للعنف المدرسي من فئة الذكور حصلوا على متوسط قدره (25,91) مما يؤشر على أن الفرق لصالح غير الممارسين للعنف المدرسي في هذا البُعد أيضا.

* تبيّن من الجدول أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له في بُعد **كفاءة الأستاذ** حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,538) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة (0,05)، وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي قد حصلوا على متوسط قدره (27,02) بينما الممارسون للعنف المدرسي من فئة الذكور حصلوا على متوسط قدره (30,16) مما يؤشر على أن الفرق لصالح الممارسين للعنف المدرسي في هذا البُعد.

* كما أفرزت النتائج أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له في بُعد **شخصية الأستاذ** حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (5,088) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000) وهي أقل من (0,01)، وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي قد حصلوا على متوسط قدره (27,15) بينما الممارسون للعنف المدرسي من فئة الذكور حصلوا على متوسط قدره (22,24) مما يؤشر على أن الفرق لصالح غير الممارسين للعنف المدرسي في هذا البُعد.

* وتبيّن من الجدول رقم (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له في بُعد **محتوى المقرر الدراسي** حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,456) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1,98) عند مستوى دلالة (0,05)، وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي قد حصلوا على متوسط قدره (18,81) بينما الممارسون للعنف المدرسي من فئة الذكور حصلوا على متوسط قدره (16,86) بفارق طفيف مما يؤشر على أن الفرق لصالح الممارسين للعنف المدرسي في هذا البُعد.

* تبيّن من نتائج الجدول رقم (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له في بُعد **الشعور بالعدالة في التقييم** حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,406) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها(0,000) وهي أقل من (0,01)، وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي قد حصلوا على متوسط قدره (31,21) بينما الممارسون للعنف المدرسي من فئة الذكور حصلوا على متوسط قدره (27,10) مما يؤشر على أن الفرق لصالح غير الممارسين للعنف المدرسي في هذا البُعد أيضا.

* بيّنت النتائج أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية **للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة** بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,842) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000)، وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي قد حصلوا على متوسط قدره (164,35) بينما الممارسون للعنف المدرسي من فئة الذكور حصلوا على متوسط قدره (149,38) مما يؤشر على أن الفرق لصالح غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة (الدرجة الكلية).

وبناءً على قيمة (T = 2,842) و(P –Value = 0,00) فإنه يمكن قبول الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين (ذكور) للعنف المدرسي وغير الممارسين له (ذكور) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

ورفض الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين (ذكور) للعنف المدرسي وغير الممارسين له (ذكور) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

– يتضح من النتائج المبيّنة في الجدول رقم (21) أن المراهقين الممارسون للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين غير الممارسين له (ذكور) يتباينون فيما بينهم، ودلّت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة

إحصائية في كل أبعاد الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية والدرجة الكلية للإستبيان ما عدا بُعد "كفاءة الأستاذ"، كما جاءت الفروق لصالح المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي.

– ومنه يمكن القول بأنه توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي، لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور).

– ويعتبر الباحث أن هذه النتيجة طبيعية باعتبار أن المراهقين المتمدرسون الممارسون للعنف المدرسي يعانون من مشاكل توافقية، وهم بحاجة إلى الرعاية اللازمة من طرف الأساتذة ومستشاري الإرشاد النفسي والتوجيه المهني وكذا الأولياء. بالإضافة لتأثير مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات نفسية وانفعالية تطرأ على شخصية المراهق المتمدرس وتؤثر على تنظيم أفكاره وتحصيله الدراسي، وهذا ما تعكسه كثرة الغيابات والتنقل بين الفصول الذي يؤدي بدوره إلى عدم التوافق النفسي وعدم قدرته على التكيف مع الأوضاع الجديدة، كما يظهر أيضا في إهمال الواجبات وعدم اهتمام المتمدرس بالفصول وكراهيته لبعض المواد الدراسية.

كل هذه المشاكل التي يعاني منها المتمدرس المراهق الممارس للعنف المدرسي تسبب له اضطرابات نفسية تؤدي إلى حالة اللاّإستقرار واللاّتوازن، قد تؤدي به إلى الغياب المستمر والتأخر الدراسي في بعض السنوات، الشيء الذي يعيق تحصيله الدراسي إذا لم يلق الرعاية اللازمة من طرف كل شركاء العملية التعليمية، هذه العوامل النفسية تولد لدى المتمدرس ضعف الثقة بالنفس وقلة الإرادة وتسبب له القلق أو الاتجاهات السلبية التي تؤثر على تحصيله الدراسي وتعيقه على تحقيق ما يطمح إليه.

– كما يمكن تفسير هذه النتيجة ببعض الممارسات التربوية اللاسوية المتعلقة بمعاملة المتمدرسين، وخاصة عندما تأكدنا ميدانيا بأن أغلبية المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض، حيث غالبا ما تكون المعاملة من طرف الإدارة وهيأة التدريس مبنية على أساس معيار المستوى التحصيلي للمتمدرس؛ حيث يُشجّع الممتاز وتُعطى له أهمية خاصة، بينما المتمدرس الضعيف دراسيا يُقلّل من احترامه ويسخر من إمكانياته وقدراته، وهذا ما تؤكده دراسة بيكل، وآخرون (Pekel, & al: 2006) حول العلاقة بين صورة المدرسة وسلوك الإتصال لدى الأساتذة التي خلصت إلى أن هناك علاقة قوية بين طبيعة سلوك المتمدرس وصورة الأستاذ لديه.

– ولقد بيّنت بعض الدراسات أن المتمدرس الذي يمر بمثل هذه التجربة يتعرض باستمرار لإهانات الأستاذ، حيث نجده يبحث بشكل مستمر عن موضوع يصب عليه غضبه، ما يجعل الفرد عنيفا دون أن يعي في غالب الأحيان سبب ردود فعله العنيفة، والتي ليست في واقع الأمر إلا نتيجة لسلوك غير سليم تربويا. فالموقف التربوي السليم هو تشجيع المتمدرس الناجح مع تفهم مشكلات واحتياجات المتمدرس الفاشل ومحاولة مساعدته على تجاوز ضعفه، علما أن الضعف الدراسي قد يقع فيه أي متمدرس، وهو ليس مشكلة جوهرية تتعلق بالبناء العقلي كما هو الحال مع التخلف العقلي.

– وحسب بعض الدراسات التي ركزت على الجانب الانفعالي للمراهق الجانح؛ وجدت بأن الإحباط دافعا رئيسيا وراء ممارسة العنف، حيث يعوّض المراهق المتمدرس شعوره بالعجز إلى ممارسة سلوك العنف المدرسي لإثبات قدراته ووجوده أمام زملائه، فلهذا كثيرا ما نرى أن سلوك العنف ينتج بدافع الغيرة والحقد والشعور بالدونية.

4/2– الفرضية الجزئية الرابعة ونصها:

"توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (22) يبين نتائج استخدام اختبار ت لفحص الفروق بين متوسطات المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له:

الأبعاد	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	إناث ممارسات	69	28,46	5,280	196	8,255	0,000 دالة
	إناث غير ممارسات	129	35,31	6,126			
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	إناث ممارسات	69	28,36	5,223	196	3,867	0,000 دالة
	إناث غير ممارسات	129	31,86	7,456			

كفاءة الأستاذ	إناث ممارسات	69	32,47	6,668	196	4,050	0,000 دالة
	إناث غير ممارسات	129	28,72	5,995			
شخصية الأستاذ	إناث ممارسات	69	22,67	4,925	196	7,701	0,000 دالة
	إناث غير ممارسات	129	29,06	6,644			
محتوى المقرر الدراسي	إناث ممارسات	69	18,11	4,412	196	2,139	0,03 دالة
	إناث غير ممارسات	129	19,50	4,309			
الشعور بالعدالة في التقويم	إناث ممارسات	69	28,80	6,403	196	6,193	0,000 دالة
	إناث غير ممارسات	129	34,87	6,949			
الصورة الذهنية المدركة	إناث ممارسات	69	158,87	28,420	196	4,716	0,000 دالة
	إناث غير ممارسات	129	179,33	30,629			

* قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (1,96)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (2,62).

يتضح من الجدول رقم (22) ما يلي:

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في كل أبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى المراهق المتمدرس وفي الدرجة الكلية ولصالح المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في بُعد **قيمة الدراسة لدى المتمدرس**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (8,255) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000).

وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على متوسط قدره (35,31) بينما المراهقات الممارسات للعنف المدرسي حصلن على

متوسط قدره (28,46) مما يؤشر على أن الفرق لصالح المتمدرسات المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في بُعد **العلاقة بين المتمدرس والأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3,867) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000).
وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على متوسط قدره (31,86) بينما المراهقات الممارسات للعنف المدرسي حصلن على متوسط قدره (28,36) مما يؤشر على أن الفرق لصالح المتمدرسات المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في بُعد **كفاءة الأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4,050) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000).
وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على متوسط قدره (28,72) بينما المراهقات الممارسات للعنف المدرسي حصلن على متوسط قدره (32,47) مما يؤشر على أن الفرق لصالح المتمدرسات المراهقات الممارسات للعنف المدرسي، على عكس كل النتائج السابقة.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في بُعد **شخصية الأستاذ**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (7,701) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000).
وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على متوسط قدره (29,06) بينما المراهقات الممارسات للعنف المدرسي حصلن على متوسط قدره (22,67) مما يؤشر على أن الفرق لصالح المتمدرسات المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في بُعد **محتوى المقرر الدراسي**، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (2,139) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1,96) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,03)، أي أقل من (0,05).
وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على متوسط قدره (19,50) بينما المراهقات الممارسات للعنف المدرسي حصلن على متوسط قدره (18,11) مما يؤشر على أن الفرق لصالح المتمدرسات المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في بُعد **الشعور بالعدالة في التقويم**،، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (6,193) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000).
وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على متوسط قدره (34,87) بينما المراهقات الممارسات للعنف المدرسي حصلن على متوسط قدره (28,80) مما يؤشر على أن الفرق لصالح المتمدرسات المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقات المتمدرسات الممارسات (إناث) للعنف المدرسي وغير الممارسات له في الدرجة الكلية للإستبيان، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (4,716) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (2,62) عند مستوى دلالة معنوية قدرها (0,000).
وعند مقارنة متوسطات المجموعتين نجد أن المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي قد حصلن على متوسط قدره (179,33) بينما المراهقات الممارسات للعنف المدرسي حصلن على متوسط قدره (158,87) مما يؤشر على أن الفرق لصالح المتمدرسات المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة (الدرجة الكلية).

**** وبناءً على قيمة (T = 4,716) و(P –Value = 0,00) فإنه يمكن قبول الفرض البديل القائل: توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

**** ورفض الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "لا توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

– يتضح من النتائج المبيّنة في الجدول رقم (22) أن المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له يتباين فيما بينهن، حيث دلّت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل أبعاد الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية والدرجة الكلية للإستبيان، كما جاءت الفروق لصالح المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي.

– ومنه يمكن القول بأنه توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له.

– ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية وتتفق مع اتجاه التراث النظري والنظريات التي تفسر السلوك العنيف، والتي ترى بأن المراهقين المتمدرسون الممارسون للعنف المدرسي (ذكور وإناث) بحاجة إلى مرافقة ودعم نفسي، كما تحتاج هذه الفئة إلى برامج خاصة تخاطب احتياجاتهم وتتفهم معاشهم النفسي والإجتماعي.

– ويمكن تفسير إدراك صورة المدرسة الثانوية لدى المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي بدرجة أقل من المراهقات غير الممارسات له في ضوء بعض المفاهيم الخاطئة التي تحول دون بناء علاقة بيداغوجية ناجحة بين الأساتذة والمتمدرسين، وخاصة أن مؤسساتنا التعليمية اليوم تؤطرها فئة معتبرة من أساتذة تنقصهم الكفاءة والخبرة التعليمية اللازمتان، ناهيك عن ضعف أدوارهم التربوية، وتتركز هذه الفئة في الخريجين الجدد بصورة خاصة. ومن بين هذه المفاهيم اعتقاد الأساتذة أن التعامل مع المتمدرسين برفق وليونة وأن

النزول إلى مستواهم هو ضعف في الشخصية. كما يعتقد البعض أن قوة الشخصية ترتبط بالشدة المفرطة والعبوس وذلك بجعل الصف شبيه بالثكنة العسكرية. ويزداد الأمر سوءاً عندما يضع بعض الأساتذة حواجز مصطنعة بينهم وبين المتمدرسين من خلال نظرتهم التشاؤمية.

- كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا بربطها مباشرة بالعوامل الأسرية للمراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي ومدى تأثيرها في إمدادهن بنماذج تربوية وتقمصية غير سوية تسهم بصورة أو بأخرى في خلق جيل يتميز منذ طفولته باضطرابات انفعالية وسوء في التكيف الاجتماعي وبالتالي اختلال في التوافق النفسي لديه.

3/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية يتم تقسيمها حسب الجنس إلى فرضيتين جزئيتين؛ الأولى خاصة بجنس الذكور والثانية خاصة بجنس الإناث كما يلي:

1/3- الفرضية الجزئية الأولى ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (23) يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للشعبة الدراسية:

الأبعاد	الممارسون للعنف المدرسي (ن=101)				غير الممارسين للعنف المدرسي (ن=48)			
	علوم (ن=52)	آداب (ن=15)	تسيير واقتصاد (ن=28)	رياضيات (ن=6)	علوم (ن=22)	آداب (ن=12)	تسيير واقتصاد (ن=1)	رياضيات (ن=13)
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	*1377*	*419*	*767*	*175*	*710*	*334*	*28*	*393*
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*1341*	*404*	*703*	*169*	*668*	*346*	*30*	*379*
كفاءة الأستاذ	*1570*	*471*	*813*	*192*	*587*	*347*	*27*	*336*
شخصية الأستاذ	*1128*	*323*	*643*	*152*	*618*	*325*	*19*	*341*
محتوى المقرر الدراسي	*863*	*249*	*477*	*114*	*412*	*245*	*11*	*235*
الشعور بالعدالة في التقويم	*1381*	*428*	*751*	*177*	*690*	*374*	*25*	*409*
الصورة الذهنية المدركة	*7660*	*2294*	*4154*	*979*	*3685*	*1971*	*140*	*2093*

ملاحظة:

في تحليل التباين الثنائي، يتم حساب التأثيرات الأساسية قبل التأثيرات التفاعلية. ولذلك، فإن التباين يُعزى إلى التأثيرات الأساسية كأولوية، ويمكن أن يعزى التباين الباقي فقط إلى التفاعل. وهذا يُعد مهماً عند تفسير تصميمات تحليل التباين ثنائي الإتجاه وغيرها من التصميمات التي يُحتمل أن تتضمن تفاعلات. (علام، 2016: 317)

ومنه فإن الباحث يقبل الفرض البديل في حال حصول تأثيرات أساسية دالة للعامل الأول والثاني دون مراعاة تأثير التفاعل بين العاملين.

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة (Tow Way Analysis Of Variance For Unrelated) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (24) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للشعبة الدراسية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له	*294,766*	*1*	*294,766*	*0,319*	*0,57* غ . د	*0,002*
الشعبة الدراسية	*1042,384*	*3*	*347,461*	*0,376*	*0,77* غ . د	*0,008*
الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له* الشعبة الدراسية	*2192,591*	*3*	*730,864*	*0,791*	*0,50* غ . د	*0,017*
الخطأ	*130309,022*	*141*	*924,177*	–	–	–
المجموع	*3683078,00*	*149*	–	–	–	–

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (2,99)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (4,60).

* أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات غير دالة في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة بين مجموعة (الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسين له) تبعا للشعبة الدراسية (آداب، علوم، تسيير واقتصاد، رياضيات) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0,319) عند مستوى دلالة (0,57) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، ومربع إيتا الجزئية = (0,002). أي أنه لا يوجد اختلاف في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة لدى مجموعة المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي ومجموعة المراهقين غير الممارسين له.

* وأظهرت النتائج أيضا أن مجموعات الشّعب الدراسية (آداب، علوم، تسيير واقتصاد، رياضيات) جاءت نتائجها غير دالة، ويتضح من الجدول أن قيمة (ف) المحسوبة بلغت (0,376)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,77)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، ومربع إيتا الجزئية =(0,008).

* وأظهرت النتائج أيضا أن التفاعل بين (الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له * الشعبة الدراسية) كان **غير دال** حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0,791)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,50) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي **(2,99)** و(مربع إيتا الجزئية = (0,017).

**** بناءً على قيم العامل الأول (F = 0,319) و(P –Value = 0,57)، وقيم العامل الثاني (F = 0,376) و(P –Value = 0,77)، فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.***

**** ومنه يمكن رفض الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) وغير الممارسين له (ذكور) من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

وقبول الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "لا توجد فروق بين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) وغير الممارسين له (ذكور) من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

- يتضح من الجدول رقم (24) عدم وجود تأثيرات أساسية ذات دلالة إحصائية في العامل الأول والعامل الثاني وعدم وجود تأثير دال للتفاعل بين العاملين (يشار إليها في مراجع الإحصاء بالفرضيات الثلاثة) أي "بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسون له" وبين مجموعات "الشعبة الدراسية" وبين "التفاعل بين كل من الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسون له* والشعبة الدراسية.

- ومنه يمكن القول بأنه لا توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) تبعا للشّعب الدراسية (آداب، علوم، تسيير واقتصاد، رياضيات).

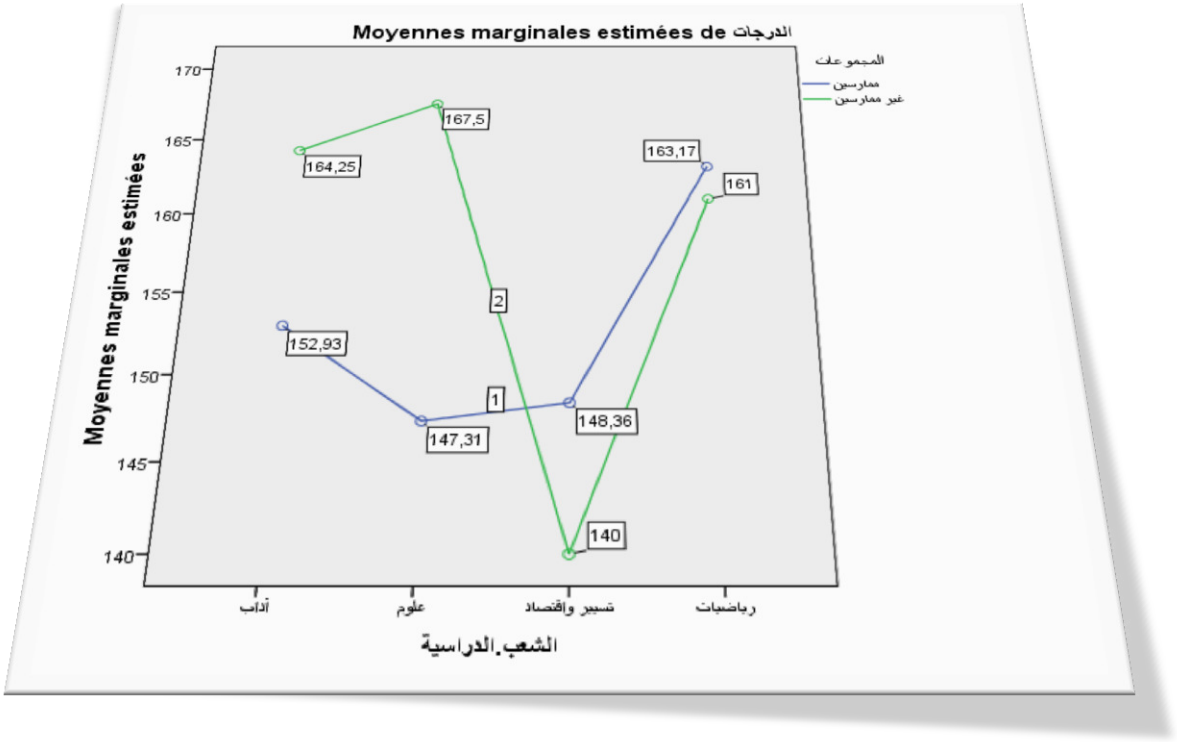
ونشير هنا أنه لا توجد دراسات سابقة مطابقة للبحث الحالي لنقارن بها النتائج المتوصل إليها، ولكن يمكن مقارنة هذه النتائج ببعض الدراسات السابقة التي تحصلنا عليها ولها علاقة جزئية بالموضوع، كما يمكن تفسير النتائج باتجاه التراث النظري ونص النظريات، ومن وجهة نظر الباحث وذلك بربطها بعدد من العوامل:

- وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت جزئيا مع نتائج دراسة (الفقهاء، 2001) التي هدفت إلى الوقوف على العوامل المؤثرة في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة "**فيلادلفيا**"، وأظهرت نتائجها أن الشُّعبة الدراسية بالإضافة إلى بعض المتغيرات الديمغرافية لم تكن من بين العوامل المؤثرة في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني.

كما اتفقت أيضا نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (عبدي، 2011) التي هدفت إلى الكشف عن الضغط المدرسي الذي يتعرض له المتمدرس وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي، وبيّنت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين من الشّعب الدراسية الأدبية والعلمية في ممارسة العنف المدرسي.

- بينما لم تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (العمران، 1986) التي دلّت على أن مشكلة عدم الإنضباط الصفي أكثر ظهورا لدى ذوي الإختصاصات الأدبية مما هو لدى التخصصات العلمية.

شكل رقم(2) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للشعبة الدراسية:



المرجع: من إعداد الباحث

يُلاحظ وجود خطين متباينين في الشكل، أحدهما لظرف ممارسة العنف المدرسي، والأخر لظرف عدم ممارسة العنف المدرسي. والمحور الرأسي في الشكل هو متوسط الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، وإذا نظرنا أولا إلى ظروف مجموعة شعبة الآداب والعلوم نلاحظ أن مستوى الصورة الذهنية متوسط في ظرف ممارسي العنف المدرسي وهو أقل مما هو عليه في ظرف غير الممارسين للعنف المدرسي. وتشير أيضا ظروف الشعبة الدراسية تسيير واقتصاد إلى اكتساب صورة ذهنية أقل من المتوسط في ظرف غير ممارسي العنف المدرسي أقل من ظرف ممارسي العنف المدرسي.

وأخيرا تُبيّن أيضا الظروف: في مجموعة شعبة الرياضيات الحصول على صورة ذهنية في المتوسط في ظرف غير ممارسي العنف المدرسي وهي أقل بنسبة ضئيلة عن ظرف ممارسي العنف المدرسي. ولكن الفرق كان أكبر من الفروق في الظروف الأخرى المتعلقة بمجموعة غير ممارسي العنف المدرسي. وهذا يعني أن تأثير الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة ليس متساويا باتساق لكل ظرف من ظروف الشعبة الدراسية (آداب، علوم، تسيير واقتصاد، رياضيات)، فهو أكبر لبعض الظروف من غيره، وهذا دليل على تفاعل بين مقدار الشعب الدراسية.

2/3- الفرضية الجزئية الثانية ونصها:

"توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (25) يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للشعبة الدراسية:

الأبعاد	الممارسات للعنف المدرسي (ن=69)				غير الممارسات للعنف المدرسي(ن=129)			
	علوم (ن=42)	آداب (ن=12)	تسيير واقتصاد (ن=12)	رياضيات (ن=3)	علوم (ن=81)	آداب (ن=31)	تسيير واقتصاد (ن=0)	رياضيات (ن=17)
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	*1190*	*376*	*321*	*76*	*2993*	*996*	-	*566*
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*1172*	*383*	*328*	*79*	*2712*	*940*	-	*458*
كفاءة الأستاذ	*1327*	*438*	*387*	*93*	*2359*	*839*	-	*507*

شخصية الأستاذ	*932*	*308*	*252*	*73*	*2455*	*832*	-	*462*
محتوى المقرر الدراسي	*745*	*242*	*211*	*52*	*1613*	*604*	-	*299*
الشعور بالعدالة في التقويم	*1174*	*394*	*339*	*82*	*2923*	*1018*	-	*557*
الصورة الذهنية المدركة	*6540*	*2141*	*1838*	*455*	*15055*	*5229*	-	*2849*

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة (Tow Way Analysis Of Variance For Unrelated) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للشعبة الدراسية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له	*447,905*	*1*	*447,905*	*0,514*	*0,47* غ . د	*0,003*
الشُّعبة الدراسية	*3694,262*	*3*	*1231,421*	*1,414*	*0,24* غ . د	*0,022*

الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له* الشُّعبة الدراسية	*11179,664*	*2*	*5589,832*	*6,418*	*0,000* دالة	*0,063*
الخطأ	*166364,850*	*191*	*871,020*	–	–	–
المجموع	*6471143,00*	*198*	–	–	–	–

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (2,99)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (4,60).

* أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات غير دالة للعنف المدرسي (الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0,514) عند مستوى دلالة (0,47)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، ومربع إيتا الجزئية = (0,003).

* ويتضح من الجدول أيضا الحصول على تأثيرات غير دالة للفروق بين مجموعات الشّعب الدراسية (آداب، علوم، تسيير واقتصاد، رياضيات) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (1,414)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,24)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، ومربع إيتا الجزئية =(0,022).

* ولكن التفاعل كان دالا بين **(الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له * الشّعبة الدراسية)** حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (6,418) عند مستوى دلالة قدّر ب(0,002) وهي أقل من مستوى دلالة (0,01)، وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01) والتي تساوي (4,60)، ومربع إيتا الجزئية =(0,063). وقيمة (ف) جاءت مرتفعة مقارنة بقيم مجموعتي الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له وقيم مجموعات الشعبة الدراسية (داخل المجموعات).

**** وبناءً على قيم العامل الأول (F = 0,514) و(P –Value = 0,47)، وقيم العامل الثاني (F = 1,414) و(P –Value = 0,24) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.***

- يتضح من الجدول رقم (26) عدم وجود تأثير أساسي دال في العامل الأول أي بين (الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له)، وعدم وجود تأثير أساسي دال في العامل الثاني أي بين (ظروف الشُّعبة الدراسية الأربعة).

بينما دلّت النتائج عن وجود تفاعل أساسي دال "بين كل من الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسون له* والشعبة الدراسية".

- ومنه يمكن القول بأنه لا توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له تبعا للشّعبة الدراسية (آداب، علوم، تسيير واقتصاد، رياضيات).

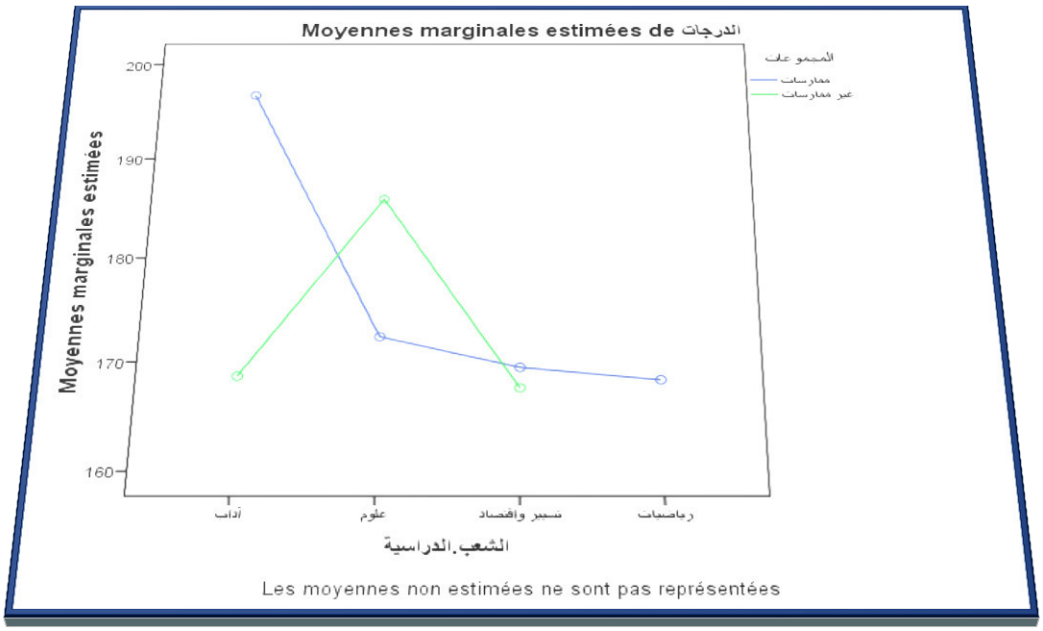
- وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها اتفقت جزئيا مع نتائج دراسة (الفقهاء، 2001) التي هدفت إلى الوقوف على العوامل المؤثرة في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني لدى طلبة جامعة "**فيلادلفيا**"، وأظهرت نتائجها أن الشُّعبة الدراسية بالإضافة إلى بعض المتغيرات الديمغرافية لم تكن من بين العوامل المؤثرة في درجة الميل إلى العنف والسلوك العدواني.

كما اتفقت أيضا نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (عبدي، 2011) التي هدفت إلى الكشف عن الضغط المدرسي الذي يتعرض له المتمدرس وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي، وبيّنت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين المتمدرسين من الشّعب الدراسية الأدبية والعلمية في ممارسة العنف المدرسي.

- بينما لم تتفق نتائج البحث مع نتائج دراسة (العمران، 1986) التي دلّت على أن مشكلة عدم الإنضباط الصفي أكثر ظهورا لدى ذوي الإختصاصات الأدبية مما هو لدى التخصصات العلمية.
- ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المتمدرسات المراهقات الممارسات للعنف المدرسي لا يجدن في كثير من الأحيان من يفهمهن ويُقدّر احتياجاتهن النفسية والاجتماعية أكثر من المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي، وبخاصة في مرحلة المراهقة التي يعتبرها الباحثين منعرج خطير في حياة الإنسان، كما بيّن (**ستانلي هول**، Stanley **Hall**) بأن المراهقة تمثل مرحلة تغيّر شديد مصحوب بالضرورة: بالتوترات وصعوبات في التكيف، وأن التغيرات الفيزيولوجية تمثل عاملا أساسيا في خلق هذه التوترات والصعوبات، ويشير إلى المراهقة باعتبارها فترة ميلاد جديدة لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة، وأن الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة فمن الحيوية والنشاط إلى الخمول والكسل، ومن المرح إلى الحزن، ومن الرقة إلى الغِلظة. (ملحم، 2004: 344).

لا سيما وأن البحث أجري في بيئة يوجد فيها من الأولياء من لا يعترف أصلا بمرحلة المراهقة، وانعكاساتها على سلوك المراهقين المتمدرسين. ولا يدركون بأن هذه الفترة الحرجة يشعر فيها المتمدرس المراهق بالوحدة والضياع النفسي، لذلك يحتاج إلى سند نفسي يساعده ويخلّصه من هذا الضياع الذي يعيش فيه، فهو يحتاج إلى الحب من الأسرة والشعور بالمحبة والدفء من خلال والديه وإخوته وأساتذته، حتى يتغلب على هذا الشعور، وحتى لا يتوجه إلى الطرق المنحرفة ويسلك سلوكيات غير مرغوبة، فالمراهق يحتاج إلى أن يُحِب وأن يُحَب، كما يحتاج المراهق للإنتماء إلى جماعة تحقق له الإشباع النفسي والاجتماعي، ولذلك يجب أن توفر له الأسرة والمجتمع والمدرسة الثانوية كل الأنشطة التي تجذبه. كما يبحث المراهق المتمدرس دوما عن مكانة له، ورغبته أن يكون شخصا مؤثرا في جماعته والحاجة إلى مكانته الاجتماعية تدفعه إلى العيش في جماعة يقدرونه ويحسنون إليه، لذلك وجب على الأسرة والجماعة قبوله بينهم ومساعدته على تأدية دوره الاجتماعي.

شكل رقم (3) يبيّن نتائج التباين الثنائي بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للشعبة الدراسية:



المرجع: من إعداد الباحث

يمكن ملاحظة وجود خطين في الشكل، أحدهما لظروف ممارسة العنف المدرسي، والأخر لظرف عدم ممارسة العنف المدرسي. والمحور الرأسي في الشكل هو متوسط الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، وإذا نظرنا أولا إلى ظروف مجموعة شعبة العلوم نلاحظ أن مستوى الصورة الذهنية أعلى في ظرف غير ممارسات العنف المدرسي وهو أقل مما هو عليه في ظرف الممارسات للعنف المدرسي. وتشير أيضا ظروف الشعبة الدراسية آداب إلى اكتساب صورة ذهنية أكبر من المتوسط في ظرف ممارسات العنف المدرسي وأكبر مما هي عليه في ظرف غير ممارسات العنف المدرسي.

وأخيرا تُبيّن أيضا الظروف: في مجموعة شعبة الرياضيات الحصول على صورة ذهنية في المتوسط في ظرف ممارسات العنف المدرسي.

ولكن الفرق كان أقل من الفروق في الظروف الأخرى المتعلقة بمجموعة ممارسات العنف المدرسي. وهذا يعني أن تأثير الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة ليس متساويا باتساق لكل ظرف من ظروف الشعبة الدراسية (آداب، علوم، تسيير واقتصاد، رياضيات)، فهو أكبر لبعض الظروف من غيره، وهذا دليل على تفاعل بين مقدار الشعب الدراسية.

4/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، بداية يتم تقسيمها حسب الجنس إلى فرضيتين جزئيتين؛ الأولى خاصة بجنس الذكور والثانية خاصة بجنس الإناث كما يلي:

1/4- الفرضية الجزئية الأولى ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (27) يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين ممارسي العنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة:

الأبعاد	الممارسون للعنف المدرسي (ن=101)			غير الممارسين للعنف المدرسي (ن=48)		
	منخفض (ن=40)	متوسط (ن=24)	مرتفع (ن=37)	منخفض (ن=03)	متوسط (ن=31)	مرتفع (ن=14)
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	*1103*	*647*	*988*	*108*	*925*	*432*
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*1044*	*606*	*967*	*102*	*925*	*396*
كفاءة الأستاذ	*1242*	*705*	*1099*	*92*	*845*	*360*
شخصية الأستاذ	*929*	*537*	*780*	*94*	*858*	*351*
محتوى المقرر الدراسي	*714*	*376*	*613*	*71*	*579*	*253*

الشعور بالعدالة في التقويم	*1134*	*597*	*1006*	*106*	*986*	*406*
الصورة الذهنية المدركة	*6166*	*3468*	*5453*	*573*	*5118*	*2198*

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة (Two Way Analysis Of Variance For Unrelated) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (28) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له	*2144,385*	*1*	*2144,385*	*2,392*	*0,12* غ . د	*0,016*
المستوى الثقافي للأسرة	*207,585*	*2*	*103,792*	*0,116*	*0,89* غ . د	*0,002*
الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له * مستوى الثقافي	*1080,993*	*2*	*540,497*	*0,603*	*0,54* غ . د	*0,008*
الخطأ	*128183,179*	*143*	*896,386*	–	–	–
المجموع	*3648080,00*	*149*	–	–	–	–

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (2,99)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (4,60).

* أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات غير دالة للعنف المدرسي (الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسين له) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2,392) عند مستوى دلالة (0,12)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، ومربع إيتا الجزئية = (0,016).

* كما بيّنت النتائج الحصول على تأثيرات غير دالة بين مجموعات المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) حيث بلغت قيمة (ف) الجدولية (0,116)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,89)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، ومربع إيتا الجزئية =(0,002).

* وأظهرت النتائج أيضا أن التفاعل بين **(الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له * مستوى الثقافي)** جاء غير دال حيث بلغت قيمة (ف) الجدولية (0,603)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,54)، وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، ومربع إيتا الجزئية =(0,008).

**** وبناءً على قيم العامل الأول (F = 2,392) و(P-Value = 0,12)، وقيم العامل الثاني (F = 0,116) و(P-Value = 0,89) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.***

**** ومنه يمكن رفض الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

**** وقبول الفرض الصفري القائل: "لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

- يتضح من الجدول رقم (28) عدم وجود تأثيرات أساسية ذات دلالة إحصائية في العامل الأول والعامل الثاني، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل (يشار إليها في مراجع الإحصاء بالفرضيات

الثلاثة) "بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسون له" وبين مجموعات "المستوى الثقافي للأسرة" وبين "التفاعل بين كل من الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسون له* والمستوى الثقافي للأسرة.

- ومنه يمكن القول بأنه لا توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) تبعا للمستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع).

- واختلفت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (العمران، 1986) التي وجدت أن مشكلة عدم الإنضباط الصفي يظهر لدى المتمدرسين الذين ينحدرون من أسر مستواهم الثقافي منخفض أكثر من أولئك الذين ينتمون إلى أسر مستواهم الثقافي مرتفع. كما لم تتفق نتائج البحث مع ما توصلت إليه **دراسة** (الغرباوي، 2009)، التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الثقافي (مرتفع، منخفض) في العدوانية لصالح المستوى المنخفض.

- كما يمكن تفسير ممارسة سلوك العنف في الوسط المدرسي لدى عينة المراهقين المتمدرسين إلى عامل الذكورة كما تشير نظرية الذكورة والعنف، حيث في ضوء هذه النظرية يُعزى العنف إلى الهرمونات الذكرية (الإندروجين)، بأنها السبب المباشر لوقوع العنف بدرجة أكبر بين الذكور، ولقد وجد الباحثون في دراسات على الحيوانات أن خصاء الذكور يقلل من العنف بينهم.

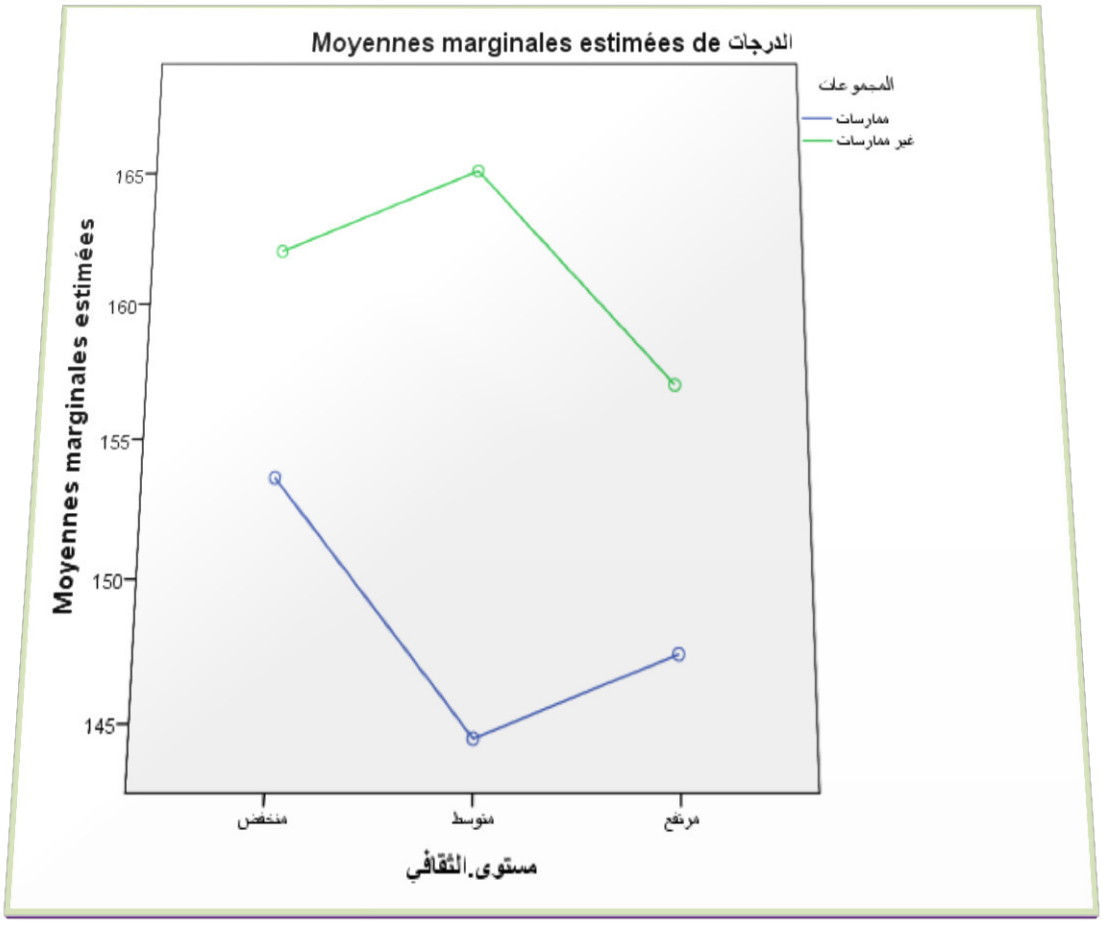
- كما يمكن أيضا تفسير سلوك العنف لدى مجموعة المتمدرسين المراهقين في البحث الحالي إلى ما أشارت إليه نظرية تزايد العنف في مرحلة المراهقة، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن عملية البلوغ تصاحبه تغيرات جسمية ونفسية تؤدي إلى تغير في طبيعة سلوكيات المراهق في تفاعله مع الآخرين، وكذا رغبته في الإستقلال عن السلطة الوالدية والدخول في علاقات إجتماعية بعيدة عن سلطة الآباء، والحاجة إلى تكوين الهيكل الإجتماعي والهوية الشخصية للدخول إلى عالم الراشدين. كل هذه الضغوط تولد لدى المراهق الشعور بالفشل والإحباط، مما يجعله يتخذ سلوك العنف كأسلوب رمزي هدفه لفت الإنتباه وتحقيق الإستقلالية الذاتية.

- وهذا يدفعنا للتأكيد بأن إدراك حاجات المراهقين المتمدرسين ومطالب نموهم يُسهّل التعامل معهم ويخفف من متاعبهم ويحل مشكلاتهم ولذا فإن من الواجب توفير الرعاية لهم في جميع المجالات

الصحية والبدنية والحركية والعقلية والاجتماعية والفسيولوجية والانفعالية بشكل علمي مدروس. إبتداءً من الأساليب التربوية الوالدية فالمدرسة ثم المجتمع ككل.

وبذلك فإن من حق المراهقين على التربويين وعلى الأسرة وعلى الجهات ذات العلاقة أن تقدم لهم كل ما من شأنه مساعدتهم على تجاوز هذه المرحلة الحرجة بسلام وبأقل قدر ممكن من آثار المشكلات والتناقضات التي يمرون بها.

شكل رقم (4) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة.



المرجع: من إعداد الباحث

يُلاحظ من الشكل رقم (4) وجود خطين، أحدهما لظروف ممارسة العنف المدرسي، والأخر لظرف عدم ممارسة العنف المدرسي. والمحور الرأسي في الشكل هو متوسط الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، وإذا نظرنا أولا إلى ظروف مجموعة المستوى الثقافي المنخفض للأسرة نلاحظ أن مستوى الصورة الذهنية أعلى في ظرف ممارسي العنف المدرسي وهو أعلى مما هو عليه في ظرف

غير الممارسين للعنف المدرسي. وتشير أيضا ظروف المستوى الثقافي المتوسط للأسرة إلى اكتساب صورة ذهنية أقل من المتوسط في ظرف ممارسي العنف المدرسي وأقل مما هي عليه في ظرف غير ممارسي العنف المدرسي التي يشير الشكل أعلاه إلى أن المستوى الثقافي المتوسط للأسرة كان أعلى من المستويين (المنخفض والمرتفع) في ظرف غير ممارسي العنف المدرسي وأكبر من كل المستويات الثقافية للأسرة في ظرف ممارسي العنف المدرسي.

ولكن الفرق كان أكبر من الفروق في الظروف الأخرى المتعلقة بمجموعة ممارسي العنف المدرسي. وهذا يعني أن تأثير الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة ليس متساويا باتساق لكل ظرف من ظروف المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع)، فهو أكبر لبعض الظروف من غيره، وهذا دليل على تفاعل بين مقدار المستوى الثقافي للأسرة.

2/4- الفرضية الجزئية الثانية ونصها:

"توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من المستويات الثقافية للأسرة (مرتفع، متوسط، منخفض) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (29) يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة:

الأبعاد	الممارسات للعنف المدرسي (ن=69)			غير الممارسات للعنف المدرسي(ن=129)		
	منخفض (ن=38)	متوسط (ن=13)	مرتفع (ن=18)	منخفض (ن=03)	متوسط (ن=80)	مرتفع (ن=46)
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	*1114*	*344*	*505*	*120*	*2805*	*1630*
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*1096*	*384*	*482*	*128*	*2504*	*1478*
كفاءة الأستاذ	*1279*	*417*	*549*	*100*	*2287*	*1318*

شخصية الأستاذ	*889*	*292*	*384*	*110*	*2284*	*1355*
محتوى المقرر الدراسي	*714*	*233*	*303*	*70*	*1520*	*926*
الشعور بالعدالة في التقويم	*1130*	*364*	*495*	*134*	*2794*	*1570*
الصورة الذهنية المدركة	*6222*	*2034*	*2718*	*662*	*14194*	*8277*

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة (Two Way Analysis Of Variance For Unrelated) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (30) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له	*7820,943*	*1*	*7820,943*	*8,922*	*0,003* دالة	*0,044*
المستوى الثقافي للأسرة	*274,126*	*2*	*137,063*	*0,156*	*0,85* غ . د	*0,002*
الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له * المستوى الثقافي	*681,480*	*2*	*340,740*	*0,389*	*0,67* غ . د	*0,004*

الخطأ	*168296,954*	*192*	*876,547*	–	–	–
المجموع	*6018471,000*	*198*	–	–	–	–

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (2,99)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (4,60).

* أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات دالة بين مجموعتي ممارسات العنف المدرسي (الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له)، أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8,922) أي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (4,60)، وهي دالة عند مستوى دلالة معنوية (0,000) أي أقل من (0,01)، وبلغت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0,044). بمعنى أن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقات الممارسات للعنف المدرسي تختلف جوهريا عن الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي.

* وتبيّن من الجدول أيضا أن متوسط مجموعة المراهقات الممارسات للعنف المدرسي يساوي (159,04) بانحراف معياري قدّر ب(28,591)، بينما بلغ متوسط المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي (178,33) بانحراف معياري قدّر ب(29,972).

وهذا يؤشر على أن الفرق لصالح أكبر متوسط حسابي أي لصالح مجموعة **المراهقات المتمدرسات غير الممارسات للعنف المدرسي.**

* بينما أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات غير دالة داخل المستوى الثقافي للأسرة بين مجموعات (منخفض، متوسط، مرتفع) حيث بلغت قيمة ف(0,156)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,85) ومربع إيتا الجزئية = (0,004).

* وأسفرت أيضا النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن التفاعل بين **(الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له * المستوى الثقافي)** كان غير دال حيث بلغت قيمة ف(0,389)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,67) ومربع إيتا الجزئية = (0,009).

**** بناءً على قيم العامل الأول (F = 8,922) و(P-Value = 0,003)، وقيم العامل الثاني (F = 0,156) و(P-Value = 0,85) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتأثيرات الأساسية في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.***

**** ومنه يمكن رفض الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".***

وقبول الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "لا توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

- يتضح من الجدول رقم (30) وجود تأثير ذو دلالة إحصائية في العامل الأساسي الأول (أي بين مجموعة الممارسات للعنف المدرسي ومجموعة غير الممارسات له)، وبيّنت النتائج أيضا عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية في العامل الأساسي الثاني (بين مجموعات المستوى الثقافي للأسرة: منخفض، متوسط، مرتفع)، وعدم وجود تأثير للتفاعل بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له * المستوى الثقافي.

- ومنه يمكن القول بأنه لا توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له تبعا للمستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع).

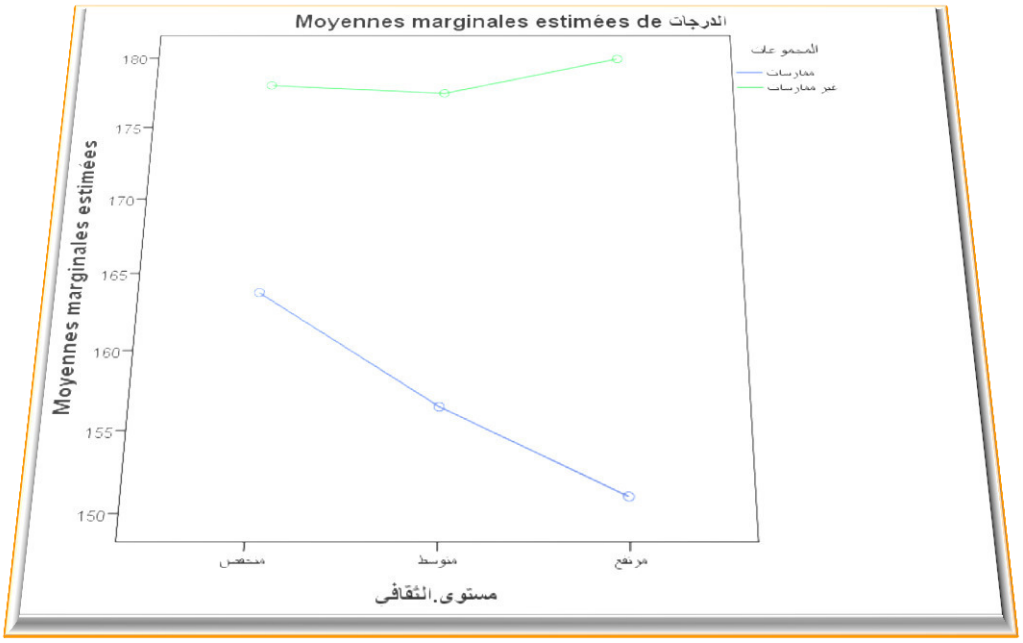
- وعند مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة المتاحة للباحث وبصورة جزئية نجدها أنها لم تتفق مع نتائج دراسة (العمران، 1986) التي وجدت أن مشكلة عدم الإنضباط الصفي يظهر لدى المتمدرسين الذين ينحدرون من أسر مستواهم الثقافي منخفض أكثر من أولئك الذين ينتمون إلى أسر

مستواهم الثقافي مرتفع. كما لم تتفق نتائج البحث مع ما توصلت إليه دراسة (الغرباوي، 2009)، التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الثقافي (مرتفع، منخفض) في العدوانية لصالح المستوى المنخفض.

– ويمكن تفسير النتائج الحالية بالنظر إلى ما آلت إليه المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة من فرار جماعي لأساتذة ومؤطري هذه المؤسسات من ذوي الخبرة الكبيرة نتيجة التقاعد النسبي للبعض والإحتراق النفسي بالنسبة للبعض الآخر، وبقاء أعداد قليلة من الجيل السابق، والنتيجة تلاق جيلين من الأساتذة، جعل الجيل الجديد هو من يتأثر بالجيل القديم دون تفاعل تبادلي، وهذا راجع لعدم تلقيهم تكوينا أوليا في معهد متخصص، ما عدا خريجي المدارس العليا للأساتذة وهم فئة قليلة لا تتعدى عشرة بالمائة (10%)، فيكتفون بنقل أساليب غير سوية سائدة ومتوارثة لدى زملائهم الذين سبقوهم في المهنة تحرم المتمدرسين من حقهم في التعلم الآمن. ومن ثَم تكوّن لدينا أساتذة متمرّسون في مخالفة القدوة الحسنة، ويفرضون السلطة على المتمدرسين بالقهر والإستبداد ولا مجال لديهم للإقناع بالمنطق، ويبرّرون دائما الصعوبات التي يواجهونها أثناء العمل بعناد المتمدرسين المراهقين، هذا من جهة.

– ومن جهة أخرى يمكن عزو النتيجة الحالية إلى عامل سلامة النظام المدرسي، الذي قد يكون متأرجحا بين الصرامة والقسوة والعقاب، كوسيلة للتعامل مع المراهقين المتمدرسين، أو التراخي والإهمال وعدم توفر وسائل الضبط المناسبة، حيث يُعتمَد في تأطير متمدرسي الثانويات على مساعدي التربية، وهم من فئة الشباب متقاربين في السن مع المتمدرسين، وأن أغلبهم من الفاشلين تربويا، وتم توظيفهم بمجرد إثبات المرشح لمستوى الثالثة ثانوي، دون مراعاة شروط الصحة البدنية، والسلامة العقلية والنفسية اللازمة للتعامل مع المراهقين، لذلك نجد بعضهم يساهم من حيث يدري أو لا يدري في نشر مناخ مؤذ في المدرسة الثانوية، بسبب سوء التعامل مع المتمدرسين الذين هم في مرحلة المراهقة باستفزازهم وتهديدهم بالألفاظ الجارحة.

شكل رقم (5) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي تبعا للمستوى الثقافي للأسرة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له.



المرجع: من إعداد الباحث

يُلاحظ من الشكل رقم (5) وجود خطين، أحدهما لظروف ممارسة العنف المدرسي، والأخر لظرف عدم ممارسة العنف المدرسي. والمحور الرأسي في الشكل هو متوسط الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، وإذا نظرنا أولا إلى ظروف مجموعة المستوى الثقافي المنخفض للأسرة نلاحظ أن مستوى الصورة الذهنية أعلى في ظرف ممارسات العنف المدرسي وهو أقل مما هو عليه في ظرف غير الممارسات للعنف المدرسي. وتشير أيضا ظروف المستوى الثقافي المتوسط للأسرة إلى اكتساب صورة ذهنية أقل من المتوسط في ظرف ممارسات العنف المدرسي وأقل مما هي عليه في ظرف غير ممارسات العنف المدرسي التي يشير الشكل أعلاه إلى أن المستوى الثقافي المتوسط للأسرة كان أقل من المستويين (المنخفض والمرتفع) في ظرف غير ممارسات العنف المدرسي وأكبر من كل المستويات الثقافية للأسرة في ظرف ممارسات العنف المدرسي.

وأخيرا تشير الظروف إلى أن متوسط المستوى الثقافي المرتفع في ظرف غير ممارسات العنف المدرسي حقق أكبر مستوى للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة بالنسبة لكل ظروف المستوى الثقافي للأسرى في كل المجموعات.

ولكن الفرق كان أكبر من الفروق في الظروف الأخرى المتعلقة بمجموعة غير ممارسات العنف المدرسي. وهذا يعني أن تأثير الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة ليس متساويا باتساق لكل ظرف من ظروف المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع)، فهو أكبر لبعض الظروف من غيره، وهذا دليل على تفاعل بين مقدار المستوى الثقافي للأسرة.

5/ عرض وتفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور/إناث) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور/إناث) من ذوي أعداد المتمدرسين المختلف في الصف (كبيرة، متوسطة، صغيرة) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، بداية يتم تقسيمها حسب الجنس إلى فرضيتين جزئيتين؛ الأولى خاصة بجنس الذكور والثانية لجنس الإناث كما يلي:

1/5- الفرضية الجزئية الأولى ونصها:

"توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من ذوي أعداد المتمدرسين المختلف في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (31) يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين ممارسي العنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا لحجم الصف:

الأبعاد	الممارسون للعنف المدرسي (ن=101)			غير الممارسين للعنف المدرسي (ن=48)		
	صغير (ن=02)	متوسط (ن=20)	كبير (ن=79)	صغير (ن=08)	متوسط (ن=11)	كبير (ن=29)
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	*59*	*623*	*2056*	*263*	*316*	*886*
العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	*57*	*603*	*1957*	*233*	*359*	*831*
كفاءة الأستاذ	*74*	*726*	*2246*	*209*	*312*	*776*
شخصية الأستاذ	*59*	*529*	*1685*	*216*	*315*	*772*
محتوى المقرر الدراسي	*35*	*411*	*1257*	*149*	*215*	*539*
الشعور بالعدالة في التقويم	*60*	*658*	*2019*	*254*	*391*	*853*
الصورة الذهنية المدركة	*344*	*3550*	*11220*	*1324*	*1908*	*4657*

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الأولى استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة (Two Way Analysis Of Variance For Unrelated) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (32) يبيّن نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا حجم الصف:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له	*85,902*	*1*	*85,902*	*0,112*	*0,73* غ . د	*0,001*
حجم الصف	*13407,058*	*2*	*6703,529*	*8,715*	*0,000* دالة	*0,109*
الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له * حجم الصف	*3385,148*	*2*	*1692,574*	*2,200*	*0,11* غ . د	*0,030*
الخطأ	*109997,850*	*143*	*769,216*	-	-	-
المجموع	*3683078,00*	*149*	-	-	-	-

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (2,99)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (4,60).

* أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات غير دالة بين مجموعتي ممارسي العنف المدرسي (الممارسون للعنف المدرسي وغير الممارسون له) حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0,112) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، عند مستوى دلالة (0,73)، وبلغت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0,001).

* وأسفرت أيضا النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن التفاعل بين (**الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له * حجم الصف**) كان غير دال حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (2,200) أي أقل من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,11) ومربع إيتا الجزئية = (0,030).

* بينما أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات **دالة** داخل مجموعات حجم الصف (صغير، متوسط، كبير)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (8,715) وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية التي تساوي(4,60)، عند مستوى دلالة معنوية قدّرت ب(0,000) وهي أقل من (0,01) وبلغ مربع إيتا الجزئية = (0,109).

**** بناءً على قيم العامل الأول (F = 0,112) و(P –Value = 0,73)، وقيم العامل الثاني (F = 8,715) و(P –Value = 0,000) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتأثير الأساسي للعامل الثاني (حجم الصف) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.***

**** ومنه يمكن قبول الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له من ذوي أعداد المتمدرسين المختلف في الصف (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية"***

ورفض الفرض الصفري (فرض العدم) القائل:

"لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له من ذوي أعداد المتمدرسين المختلف في الصف (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية"

* ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات حجم المتمدرسين في الصف (صغير، متوسط، كبير)، قام الباحث باستخدام اختبار "**شيفيه**" للقياسات البعدية وتحصل على النتائج المبينة في الجدول رقم (33)

جدول رقم (33) يبيّن نتائج الإختبار البعدي (شيفيه) لدلالة إتجاه الفروق في مجموعات حجم الصف:

حجم الصف (ا)	حجم الصف (ل)	الفرق بين المتوسطات (ل-ا)	الخطأ	مستوى الدلالة
صغير	متوسط	- 9,26	10,086	0,65
	كبير	20,04	9,168	0,09
متوسط	صغير	9,26	10,086	0,65
	كبير	**29,31***	5,651	0,000
كبير	صغير	- 20,04	9,168	0,09
	متوسط	**- 29,31***	5,651	0,000

يتضح من الجدول رقم (33) للإختبارات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي حجم الصف (متوسط، كبير) ولصالح مجموعة حجم الصف المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لحجم الصف المتوسط (176,06) بانحراف معياري قدره (28,632)، بينما قدّر المتوسط الحسابي الكلي لحجم الصف الكبير (146,76) بانحراف معياري قدره (28,458).

وهذا مؤشر على أن الفرق لصالح أكبر متوسط أي لصالح مجموعة **حجم الصف المتوسط**.

- يتضح من الجدول رقم (32) عدم وجود تأثير ذو دلالة إحصائية في العامل الأساسي الأول (أي بين مجموعة الممارسين للعنف المدرسي ومجموعة غير الممارسين له)، بينما بيّنت النتائج وجود تأثير ذو دلالة إحصائية في العامل الأساسي الثاني (بين مجموعات حجم الصف: صغير، متوسط، كبير)، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له * حجم الصف.

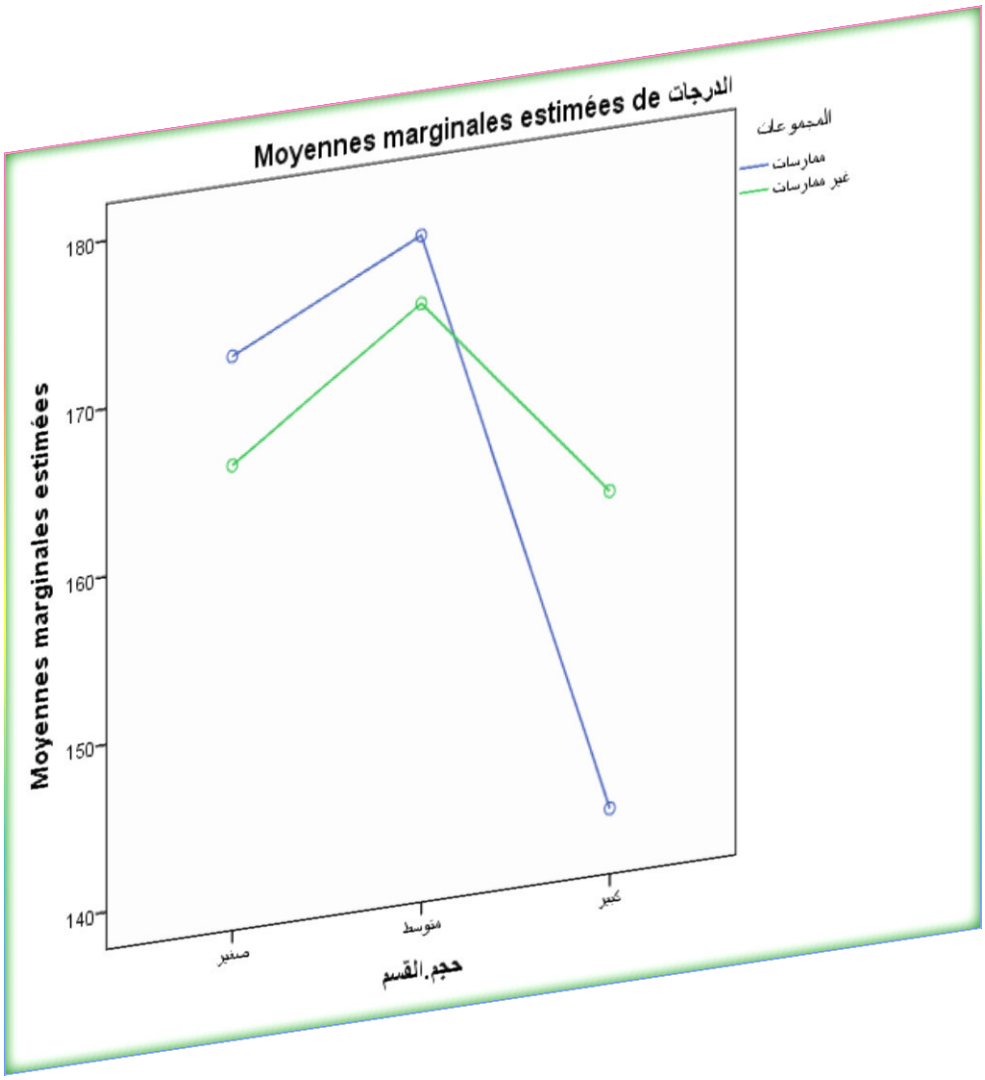
- ومنه يمكن القول بأنه توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) تبعا لحجم الصف (صغير، متوسط، كبير).

- واتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من **بلاتشفورد، وآخرون (Blatchford, & al, 2003)**؛ حيث وجد الباحثون في هذه الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين ممارسة العنف المدرسي وحجم الصف، كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة **(البقمي، 2007)** التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العنف المدرسي وحجم الصف الكبير.

- وبالنظر إلى ما تدعو إليه البيداغوجيات الفعَّالة الحديثة في التدريسُ فهي تتناقض أيّ تَناقُض مع سياسات "الإكتظاظ"، الذي تُعاني منه مؤسساتنا التعليمية، والضحية الأولى هو الأستاذ، ثم المتمدرس، ثم المجتمع الذي يخسر الجودة والمردودية. فالمجتمع الذي لا يستثمِر في الموارد البشرية مآلُه الإفلاس، والميزانيات الضخمة التي تُرصَد لقطاع التربية والتعليم هي في الحقيقة ميزانيَّة استثمارية، ووفق هذا المنظور يجب أن تصرف وتُجسّد.

- فالمُلاحظ لواقع البرامج والمناهج والفضاءات والتجهيزات المدرسية غير كافية وغير مؤهلة، والاكتظاظ في الصفوف يصل في بعض المؤسسات التعليمية الخمسين متمدرسا في الصف الواحد، والذي يهم الإدارة هو تقديم إحصائيات وأرقام تُبيّن من خلالها للجهات الوصية أنها تطبق التوصيات وأنها تحارب التسرب والفشل المدرسيين، وأنها تطبق إلزامية التمدرس للأطفال دون سن السادس عشر، وترفع من نسبة النجاح في الباكالوريا، فالرسوب في الابتدائي شبه منعدم والنجاح مضمون، حتى إن بعض الأساتذة - كما يذكر أحد الباحثين- في الابتدائي طُلب منهم تصحيح امتحانات الشهادة الابتدائية بقلمين: أزرق وأحمر، يكتبون الجواب بالأزرق ويصححون بالأحمر، والنجاح في التعليم المتوسط يكون حسب الخريطة المدرسية، والنجاح في الباكالوريا بالغش.

شكل رقم (6) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسين للعنف المدرسي وغير الممارسين له تبعا لحجم الصف:



المرجع: من إعداد الباحث

يُلاحظ من الشكل رقم (6) وجود خطين، أحدهما لظرف ممارسة العنف المدرسي، والأخر لظرف عدم ممارسة العنف المدرسي. والمحور الرأسي في الشكل هو متوسط الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، وإذا نظرنا أولا إلى ظروف مجموعة حجم الصف المتوسط نلاحظ أن مستوى الصورة

الذهنية أعلى في ظرف الممارسين للعنف المدرسي وهو أعلى مما هو عليه في ظرف غير الممارسين للعنف المدرسي. وتشير أيضا ظروف حجم الصف الصغير إلى اكتساب صورة ذهنية أكبر من المتوسط في ظرف ممارسي العنف المدرسي وأقل مما هي عليه في ظرف غير ممارسي العنف المدرسي، ويشير الشكل أعلاه إلى أن حجم الصف الصغير للأسرة كان أقل من المستوى المتوسط في ظرف ممارسي العنف المدرسي وغير ممارسي العنف المدرسي.

وأخيرا تشير الظروف إلى أن متوسط حجم الصف الكبير في ظرف ممارسي العنف المدرسي حقق أقل مستوى للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة بالنسبة لكل ظروف حجم الصف في كل المجموعات، وهذا يعني أن هناك تفاعل دال بين حجم الصف الكبير والصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لظرف ممارسي العنف المدرسي.

ولكن الفرق كان أكبر من الفروق في الظروف الأخرى المتعلقة بمجموعة ممارسي العنف المدرسي. وهذا يعني أن تأثير الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة ليس متساويا باتساق لكل ظرف من ظروف حجم الصف (صغير، متوسط، كبير)، فهو أكبر لبعض الظروف من غيره، وهذا دليل على تفاعل بين مقدار حجم الصف.

2/5- الفرضية الجزئية الثانية ونصها:

"توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من ذوي أعداد المتمدرسين المختلفة في الصف (كبير، متوسط، صغير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

جدول رقم (34) يبيّن الدرجات الخام لأبعاد استبيان الصورة الذهنية المدركة والدرجة الكلية بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا لحجم الصف:

الأبعاد	الممارسات للعنف المدرسي (ن=69)			غير الممارسات للعنف المدرسي(ن=129)		
	صغير (ن=0)	متوسط (ن=8)	كبير (ن=61)	صغير (ن=10)	متوسط (ن=26)	كبير (ن=93)
قيمة الدراسة لدى المتمدرس	-	*249*	*1714*	*342*	*969*	*3244*

العلاقة بين المتمدرس والأستاذ	-	*254*	*1708*	*296*	*891*	*2923*
كفاءة الأستاذ	-	*295*	*1950*	*315*	*803*	*2587*
شخصية الأستاذ	-	*208*	*1357*	*310*	*820*	*2619*
محتوى المقرر الدراسي	-	*164*	*1086*	*185*	*546*	*1785*
الشعور بالعدالة في التقويم	-	*247*	*1742*	*354*	*926*	*3218*
الصورة الذهنية المدركة	-	*1417*	*9557*	*1802*	*4955*	*16376*

وللتحقق من صحة الفرضية الجزئية الثانية استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة (Tow Way Analysis Of Variance For Unrelated) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (35) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي الإتجاه للدرجات غير المرتبطة بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا حجم الصف:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة	مربع إيتا الجزئية
الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له	*5666,937*	*1*	*5666,937*	*6,493*	*0,01* دالة	*0,033*
حجم الصف	*6409,325*	*2*	*3204,662*	*3,672*	*0,02* دالة	*0,037*

الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له * حجم الصف	*186,483*	*1*	*186,483*	*0,214*	*0,64* غ . د	*0,001*
الخطأ	*168433,576*	*193*	*872,713*	–	–	–
المجموع	*6069349,00*	*198*	–	–	–	–

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (α = 0,05) تساوي (2,99)، وعند مستوى دلالة (α = 0,01) تساوي (4,60).

* أوضح تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات دالة بين مجموعتي ممارسات العنف المدرسي (الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المراهقات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (6,493) أي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (4,60)، وهي دالة عند مستوى دلالة معنوية (0,01)، وبلغت قيمة مربع إيتا الجزئية = (0,033).

* كما أوضح أيضا تحليل التباين ثنائي الإتجاه غير المرتبط الحصول على تأثيرات دالة بين مجموعات حجم الصف (صغير، متوسط، كبير)، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث تعزى لمتغير حجم الصف، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (3,672) وهي أكبر من قيمة (ف) الجدولية (2,99)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,02) ومربع إيتا الجزئية = (0,037).

* وأسفرت أيضا النتائج المبيّنة في الجدول أعلاه أن التفاعل بين **(الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له * حجم الصف)** كان غير دال حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (0,214) وهي أقل من قيمة (ف) الجدولية المقدرة ب(2,99)، عند مستوى دلالة قدّر ب(0,64) ومربع إيتا الجزئية = (0,001).

**** بناءً على قيم العامل الأول (F = 6,493) و(P –Value = 0,01)، وقيم العامل الثاني (F = 3,672) و(P –Value = 0,02)، فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية للتأثير الأساسي للعامل الأول والعامل الثاني (حجم الصف) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.***

ومنه يمكن قبول الفرض البديل القائل: "توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له من أحجام الصف الثلاثة (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

ورفض الفرض الصفري (فرض العدم) القائل: "لا توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له من أحجام الصف الثلاثة (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية".

* ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعتي المراهقات الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له، قام الباحث بمقارنة متوسطات المجموعتين، وتبيّن أن متوسط مجموعة المراهقات الممارسات للعنف المدرسي بلغ (159,04) بانحراف معياري قدّر ب(28,591)، بينما بلغ متوسط المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي (179,33) بانحراف معياري قدّر ب(30,629)، وهذا يؤشر على أن الفرق لصالح أكبر متوسط حسابي أي لصالح مجموعة **المراهقات غير الممارسات للعنف المدرسي.**

* ولمعرفة مصدر الفروق بين مجموعات حجم المتمدرسين في الصف (صغير، متوسط، كبير)، قام الباحث باستخدام اختبار "**شيفيه**" للقياسات البعدية وتحصل على النتائج المبينة في الجدول رقم (36).

جدول رقم (36) يبيّن نتائج الإختبار البعدي (شيفيه) لدلالة إتجاه الفروق في مجموعات حجم الصف:

حجم الصف (I)	حجم الصف (J)	الفرق بين المتوسطات (J-I)	الخطأ	مستوى الدلالة
صغير	متوسط	*-7,21*	*10,627*	*0,79*
	كبير	*11,80*	*9,640*	*0,47*
متوسط	صغير	*7,21*	*10,627*	*0,79*
	كبير	***19,02****	*5,598*	*0,004*
كبير	صغير	*-11,80*	*9,640*	*0,47*
	متوسط	***-19,02****	*5,598*	*0,004*

يتضح من الجدول رقم (36) للإختبارات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي حجم الصف (متوسط، كبير) ولصالح مجموعة حجم الصف المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لحجم الصف المتوسط (187,41) بانحراف معياري قدره (34,774)، بينما قدّر المتوسط الحسابي الكلي لحجم الصف الكبير (168,40) بانحراف معياري قدره (29,838).

وهذا مؤشر على أن الفرق لصالح أكبر متوسط أي **لصالح مجموعة حجم الصف المتوسط**.

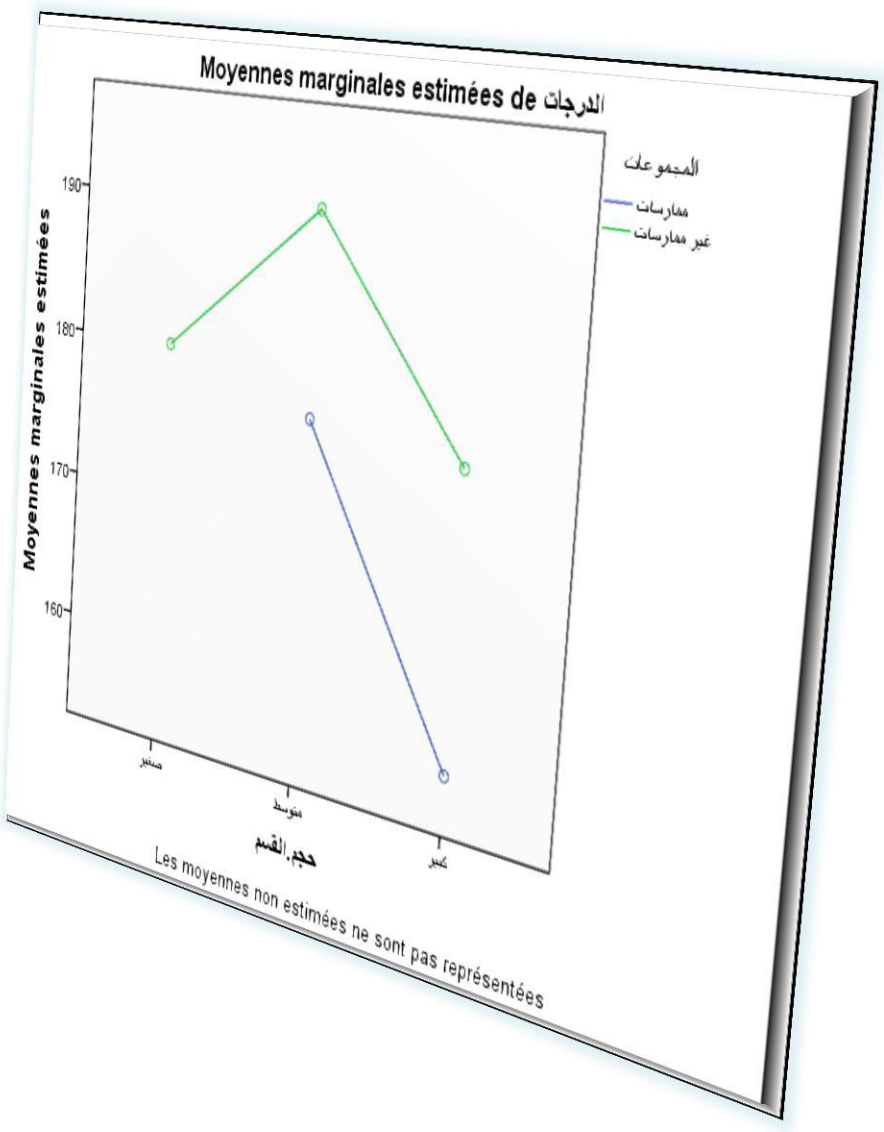
- يتضح من الجدول رقم (35) وجود تأثير ذو دلالة إحصائية في العامل الأساسي الأول (أي بين مجموعة الممارسات للعنف المدرسي ومجموعة غير الممارسات له)، وبيّنت النتائج أيضا وجود تأثير ذو دلالة إحصائية في العامل الأساسي الثاني (بين مجموعات حجم الصف: صغير، متوسط، كبير)، وعدم وجود تفاعل ذو دلالة إحصائية بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له * حجم الصف.

- ومنه يمكن القول بأنه توجد علاقة سببية بين الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية وممارسة سلوك العنف المدرسي لدى المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له تبعا لحجم الصف (صغير، متوسط، كبير).

- واتفقت نتيجة البحث الحالي مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من **بلاتشفورد، وآخرون (Blatchford, & al, 2003)**؛ حيث وجد الباحثون في هذه الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين ممارسة العنف المدرسي وحجم الصف، كما اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة **(البقمي، 2007)** التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين العنف المدرسي وحجم الصف الكبير.

- وتعتبر هذه النتيجة منطقية وتتفق مع ما تدعو إليه الكثير من الدراسات التي تعتبر أن الإكتظاظ في الصفوف من العوامل المسببة للعنف المدرسي، والتي تقف عائقًا دون تفعيل مُقتضيات البيداغوجيات والمناهج الحديثة التي تتبنى التدريس النَّشِط الذي يتطلَّب عددًا محدودًا من المتمدرسين، وفصلاً خاصا مجهَّزا بالتجهيزات والوسائل والأجهزة البيداغوجية والديداكتيكية الحديثة؛ حيث ينظمهم أستاذهم إما في شكل موائد مستديرة أو مجموعات، بحيث يتفاعَل المتمدرسون، ويتدخل الأستاذ موضحًا ومنشطا ومحفزا ومنظمًا للحوار؛ باعتباره عضوًا في جماعة، وشريكًا في العملية التعليمية التعلُّمية.

شكل رقم (7) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي بين الممارسات للعنف المدرسي وغير الممارسات له تبعا لحجم الصف:



المرجع: من إعداد الطالب

يُلاحظ من الشكل رقم (7) وجود خطين، أحدهما لظروف ممارسة العنف المدرسي، والأخر لظرف عدم ممارسة العنف المدرسي. والمحور الرأسي في الشكل هو متوسط الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية، وإذا نظرنا أولا إلى ظروف مجموعة حجم الصف المتوسط نلاحظ أن مستوى الصورة الذهنية أعلى في ظرف غير الممارسات للعنف المدرسي وهو أعلى مما هو عليه في ظرف

الممارسات للعنف المدرسي. وتشير أيضا ظروف حجم الصف الصغير إلى اكتساب صورة ذهنية متوسطة في ظرف غير الممارسات للعنف المدرسي.

وأخيرا تشير الظروف إلى أن متوسط حجم الصف الكبير في ظرف ممارسي العنف المدرسي حقق أقل مستوى للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة بالنسبة لكل ظروف حجم الصف في كل المجموعات، وهذا يعني أن هناك تفاعل دال بين حجم الصف الكبير والصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لظرف ممارسات العنف المدرسي بالدرجة الأولى ولظرف غير ممارسات العنف المدرسي بدرجة أقل.

ولكن الفرق كان أكبر من الفروق في الظروف الأخرى المتعلقة بمجموعة ممارسات العنف المدرسي. وهذا يعني أن تأثير الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة ليس متساويا باتساق لكل ظرف من ظروف حجم الصف (صغير، متوسط، كبير)، فهو أكبر لبعض الظروف من غيره، وهذا دليل على تفاعل بين مقدار حجم الصف.

6/ استنتاج عام:

لقد توصل البحث الحالي إلى النتائج التالية:

أ/ بلغ المتوسط الحسابي للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي (3.13)، بفارق طفيف عن المتوسط الحسابي للصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي المقدرة ب (3.05)، وكلا المتوسطين جاء ضمن درجة الصورة الذهنية المتوسطة.

ب/1- توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

ب/2- توجد فروق بين المراهقين (ذكور) والمراهقات المتمدرسين غير الممارسين للعنف المدرسي في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

ب/3- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين (ذكور) للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

ب/4- توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

ج/1- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من الشُّعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

ج/2- لا توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من الشعب الدراسية الأربعة (علوم، آداب، تسيير واقتصاد، رياضيات) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

د/1- لا توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي (ذكور) والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له (ذكور) من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

د/2- لا توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من المستوى الثقافي للأسرة (منخفض، متوسط، مرتفع) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

هـ/1- توجد فروق بين المراهقين المتمدرسين الممارسين للعنف المدرسي والمراهقين المتمدرسين غير الممارسين له من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

هـ/2- توجد فروق بين المراهقات المتمدرسات الممارسات للعنف المدرسي والمراهقات المتمدرسات غير الممارسات له من ذوي أعداد المتمدرسين في الصف (صغير، متوسط، كبير) في الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية.

وفي ضوء النتائج التي أسفر عليها البحث، يقدم الباحث بعض التوصيات للجهات الوصية وكل شركاء العملية التعليمية ويأمل أن تفيد المهتمين بموضوع البحث:

- إن بناء الصورة الذهنية السالبة عن المدرسة لدى المتمدرسين يهدد المنظومة التربوية مما يستوجب النظر بعين الإعتبار لهذا الأمر.
- التصدي للدور السلبي الذي تؤديه وسائل الإعلام في إنتاج الصورة الذهنية السلبية عن المدرسة ورموزها مما يؤكد ضرورة مراعاة دورها وتحليها بالمسئولية.
- نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف، ونشر ثقافة الإنصات والتواصل بين المتمدرسين فيما بينهم وبين الأساتذة والمتمدرسين وتنشئة الأبناء منذ الصغر على هذا الخُلق.
- إرساء ثقافة النجاح في الحياة وحث الأولياء على مساعدة أبنائهم في تحقيق ذواتهم، لأن النجاح له أبواب كثيرة والفشل في الدراسة ليس نهاية الحياة.
- تنظيم لقاءات مع أولياء الأمور لبيان أساليب الحوار وفن التواصل وحثهم على منح المتمدرس المراهق مساحة للتعبير عن رأيه والإنصات إليه.
- تفعيل دور جمعيات أولياء التلاميذ وتبيان دورها في خلق شراكة مثمرة بين الأسرة والمدرسة والتصدي للسلوكيات الغير مرغوب فيها.
- إعادة هيكلة الأنشطة الثقافية والرياضية واعتماد التحفيز لاكتشاف وتشجيع المواهب.

– تفعيل لجان الإصغاء على كل المؤسسات التعليمية ومراجعة نظام التأديب المدرسي ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي، وتعزيز ثقة المتمدرس بنفسه وتوعيته بالجوانب الإيجابية في شخصيته.

– إدراج تكوين بيداغوجي في علم النفس التربوي لفائدة الأساتذة.

– تعزيز دور مستشار الإرشاد النفسي والتوجيه المهني للتكفل الجيد بالمتمدرسين المتسمين بالسلوك العدواني المتكرر لمعرفة أسباب سلوكياتهم والحد منها.

– ضرورة الاهتمام بإعداد برامج وقائية للحد من هذه الظاهرة وتفعيلها عن طريق عقد ندوات ومحاضرات لتعريف المتمدرسين بمفهوم العنف وأشكاله ومظاهره وكيفية التعامل معه.

– تبادل التجارب الناجعة مع بعض الدول على غرار اليابان والصين ...

– تكثيف حصص الإرشاد الجماعي والتوعية الوقائية عبر المحاضرات المدرسية والملصقات الحائطية لتحسيس المتمدرسين وتحصينهم من الميل إلى العنف.

– الحد من انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي جعلت الأستاذ يتدنى بمستواه الأخلاقي والقيمي ويحابي المتمدرسين على حساب قوانين المدرسة، ويعادى زملاءه للاستحواذ على أكبر عدد من المتمدرسين، مما يفقد روح التعاون والألفة التي تساعد في حفظ أخلاقيات المهنة وقوانين التعليم وتهذيب المتمدرسين.

- ❖ إن المساهمة في حل مشكلة العنف المدرسي ستدفع نحو تطوير العملية التعليمية في بلادنا، لأن القضاء على العنف داخل أروقة المدرسة الثانوية سيؤدي إلى انصراف المتمدرسين والأساتذة ومديري المدارس والمسئولين إلى تجويد تلك العملية وسيعطي مجالا لازدهار التربية والتعليم، وفي مجالات المجتمع المدني المنشود.
- ❖ إن خلق مدرسة تقوم على اللاعنف يعني في نهاية المطاف خلق نشء يحترم الإنسان وحقوقه، فالهدف الأساسي من التربية هو تحقيق النمو والتكامل والازدهار. أي هناك طوقا تربويا على الأقل نحو تفعيل التربية وعصرنتها وبث مفاهيم ديمقراطية في العملية التعليمية، ومن هذه المفاهيم إقامة علاقة إنسانية بين أركان التعليم خصوصا بين الأستاذ والمتمدرس، لكن المشكلة تظل كامنة في الأستاذ والمتمدرس والمدير كونهم مواطنين مازالوا يتأثرون بالمجتمع الذي يعيشون فيه كما يشير إلى ذلك بعض الباحثين.

- وفي الأخير لتفادي كل الظواهر الإجتماعية لا بد من إعادة المصالحة بين المجتمع والمدرسة لأن هذه الأخيرة تعتبر قاطرة للتنمية ولا يجب أن تبقى مقتصرة على المعرفة، ويجب أن تتفتح على محيطها وأن تستجيب المنظومة التعليمية لاحتياجات المتمدرسين وتجعلهم يحبون المدرسة من خلال القيام بأنشطة غير صفّية، تنظيم خرجات ورحلات، إعادة النظر في المقررات الدراسية، تطوير طرائق التدريس، عدم إسقاط مقاربات تعليمية غربية ودمجها في المجتمع الجزائري، محاربة ظاهرة الاكتظاظ، التركيز على اللغات والفنون التشكيلية والموسيقى، إعادة الاعتبار للتربية البدنية داخل المؤسسة وإشراك الأسر في تسيير المؤسسات التعليمية، من خلال جمعيات أولياء التلاميذ.

7/ آفاق بحثية:

هذا البحث يعتبر الأول من نوعه الذي يعالج دور الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس في ممارسة العنف المدرسي في حدود علم الباحث، فإن الباحث يقترح إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال كإجراء:

- بحث يقوم فيه الباحث ببناء برنامج إرشادي لتعديل الصورة الذهنية السلبية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهقين المتمدرسين.
- إجراء دراسة مشابهة للبحث الحالي مع اختلاف حجم العينة، وأدوات جمع البيانات للتأكد من النتائج المتوصل إليها. لأن "المعرفة العلمية هي أسيرة أدواتها" كما يُقال.
- إجراء بحث يُسلِّط فيه الضوء عن مستوى مساهمة كل من الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق في بناء الصورة الذهنية المدركة عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس.
- إجراء بحث للكشف عن الدور الذي تؤديه البيئة المحيطة بالمدرسة في ممارسة العنف في الوسط المدرسي.
- إجراء بحث حول علاقة تعاطي وترويج المخدرات بممارسة سلوك العنف المدرسي، مع العلم أن انتشار المخدرات أصبح يأخذ منحى تصاعدي ومؤشر خطير على الوضع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية اليوم وهذا ما رصدناه من خلال دراستنا الإستطلاعية والميدانية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

قائمة

المراجع

أولا/ المراجع العربية:

- ابن منظور المصري (1997). **لسان العرب**. دار صادر، المجلد الثالث، بيروت، لبنان.
- أبو غزال، معاوية محمود، وعلاونة شفيق فلاح (2010). العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية المدركة لدى عينة من تلاميذ المدارس الأساسية في مدينة إربد (دراسة تطورية). **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (26)، العدد (4)، دمشق، ص ص (285-317).
- إسماعيل، محمد عماد الدين (د س). **النمو في مرحلة المراهق**. دار القلم الكويتي، دط، الكويت.
- الأحمر، جمال بن عمار (2016). **الصورة الذهنية في الفلسفة والعلوم الإنسانية**. دار الأيام للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- البجاري، أحمد يونس محمود والجميلي، علي عليج خضر (2009). العنف المدرسي لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين التربويين، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**، جامعة الموصل، المجلد (9)، العدد (3)، ص ص (100-114).
- التل، شاديا أحمد، والحربي، نشمية عبد الله (2014). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**، المجلد (9)، العدد الأول، جامعة اليرموك، ص ص (48-69).
- الحلو، غسان حسين (2001). تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، مج15، كلية العلوم التربوية، فلسطين، ص ص(230- 278).
- الخولي، محمود سعيد (2008). **العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة**. مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الأولى، مصر.
- الدليمي، عبد الرزاق (2005). **العلاقات والعولمة**. دار النخبة للنشر، الأردن.
- الديدي، عبد الغني (1995). **التحليل النفسي للمراهق**. دار الفكر اللبناني، ط1، لبنان.
- الراشدية، زيانة بنت ناصر بن سالم (2012). الصورة الذهنية المدركة للعمل التطوعي وعلاقتها بالدافعية للتطوع لدى عينة من طلبة جامعة نزوى في ضوء بعض المتغيرات، **مذكرة ماجستير غير منشورة**، كلية الآداب واللغات، قسم التربية والدراسات الإنسانية، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- الرتيب ، أحال وآخرون (1999). في بيتنا مراهق، **مجلة الأسرة**، عدد (71)، صفر، مصر.

- الرفاعي، عادل (2013). **أهوال العنف المدرسي**. دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

- الرواشدة، علاء (2011). اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي (دراسة ميدانية تحليلية في علم الإجتماع التربوي)، **مجلة أبحاث اليرموك**، المجلد (27)، العدد (2)، الأردن، ص ص (1649-1670).

- الزغبي، أحمد محمد (2002). **الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال**. دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.

- الشلقاني، نشوى (2000). دور قناة النيل الدولية في تشكيل صورة ذهنية عن مصر والمصريين لدى الأجانب المقيمين، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، جامعة القاهرة، مصر.

- الشهري، علي بن نوح عبد الرحمان (2009). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والإجتماعية في مدينة جدة. **مذكرة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

- الشيباني، عمر محمد التومي (1997). **الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب**. دار الثقافة، دط، القاهرة.

- الشيخ، صالح (2009). تكوين الصورة الذهنية للشركات ودور العلاقات العامة فيها، **مذكرة غير منشورة**، الأكاديمية السورية الدولية، سوريا.

- الصرايرة، خالد (2009). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظرا لطلبة والمعلمين والإداريين، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد(5)، العدد (2)، ص ص (137- 157).

- الصفار، زينة عبد الستار (2006). نظرية الصورة الذهنية وإشكالية العلاقة مع التنميط، **مجلة الباحث الإعلامي**، العدد الخامس، ص ص (117- 147).

- الصفار، زينة عبد الستار مجيد (2006). نظرية الصورة الذهنية وإشكالية العلاقة مع التنميط، **مجلة الباحث الإعلامي**، العدد (5)، ص ص (117-147).

- الصمادي أحمد عبد المجيد، معابرة محمد حسن (2006). اتجاهات طلبة الأساسية المتوسطة نحو المدرسة(دراسة ميدانية في مدارس مدينة إربد الحكومية والخاصة)، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (22)، العدد (2)، ص ص (169-196).

- الضامن، منذر عبد الحميد (2005). **علم النفس النمو**. مكتبة الفلاح، ط1، الجزائر.
- الطيار، فهد بن علي عبد العزيز (2005). العوامل الإجتماعية المؤدية إلى العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. السعودية.
- العابد، أحمد (1984). **المعجم العربي الأساسي**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.
- العمري، فاضل بن محمد آل محاسب (2008). دور المعلم في الحد من مشكلة العنف المدرسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة الملك خالد، الرياض.
- الغباري، محمد سلامة محمد (2006). **الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية**. المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- القذافي، رمضان محمد (2000). **علم النفس النمو والمراهقة**. المكتبة الجامعية، ، دط، مصر.
- القطان، سامية (1987). محاولة تفسيرية لسيكولوجية القتل ما بين الجريمة والعصاب. **مجلة علم النفس**، العدد (2)، القاهرة، ص ص (26-37).
- المطيري، ساير مصلح حامد (2012). الصورة الذهنية لرجل الأمن كما يدركه الجمهور السعودي- دراسة ميدانية في مدينة الرياض-، **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم العلوم الإجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية. الرياض.
- المنيزل، عبد الله فلاح، والعتوم، يوسف عدنان (2010). **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية**. دار إثراء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- النائلي، أحمد عمر علي (2014). الصورة الذهنية لدى الإعلاميين الليبيين اتجاه التغطية الإخبارية بقناة الجزيرة لأحداث الثورة الليبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الإعلام، جامعة بنغازي، ليبيا.
- النجار، فايز جمعة، وآخرون (2013). **أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي**. دار الحامد للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، الأردن.
- أوزي، أحمد (2011). **المراهق والعلاقات المدرسية**. مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الثالثة، المغرب.
- أوزي، أحمد (2014). **سيكولوجية العنف**. مطبعة النجاح الجديدة، الطبعة الأولى، المغرب.
- بدوي، أحمد زكي (1978). **معجم مصطلحات العلوم الإجتماعية**. مكتبة لبنان، القاهرة.

- براجل، علي (1991). إصلاح التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

- برغوتي، توفيق(2013). مستوى ممارسة العنف لدى الطلبة الجامعيين، **مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**، العدد (11)، ص ص (151-163).

- بركات، زياد(2017). الصورة الذهنية المدركة للموظف الحكومي من وجهة نظر الجمهور الفلسطيني في محافظة طولكرم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد (6)، العدد (7)، الأردن، ص ص (97- 113).

- بني خلف، محمود حسن (2015). السلوكيات السلبية المؤثرة في مستوى احترام معلمي العلوم من وجهة نظر طلبتهم، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، المجلد (3)، العدد (9)، الأردن، ص ص (313- 352).

- بور يوكو، ربون ون وف (1986). ترجمة حداد، سليم. **المعجم النقدي لعلم الإجتماع**. المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

- تركي، رابح (1982). **علم النفس التربوي**. دار العلم للملايين، ط9، بيروت.

- تعوينات، علي (1991). التخلف الدراسي أسبابه وعلاجه، **مجلة الرواسي**، العدد (4)، نوفمبر ديسمبر، باتنة، الجزائر.

- جيرالد، هوتر (2014). ترجمة علا عادل، **سلطة الصورة الذهنية**. عين الدراسات والبحوث الإنسانية والإجتماعية، الطبعة الأولى، لبنان.

- حجازي، عزت (1985). **الشباب العربي ومشكلاته**. عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

- حسونة، وآخرون (2012). العنف في مدرستنا الثانوية.، **سلسلة الدراسات**: المشكلات السلوكية في المؤسسات التربوية، الجزء (3)، جامعة قناة السويس، مصر، ص ص (37-125).

- حنا، فاضل (2013). الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي في كل من سورية والجزائر(دراسة تحليلية مقارنة)، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (29)، العدد (12)، ص ص (151-197).

- خالدي، خيرة (2007). العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ–دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة–. **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر.

- خطاب، محمد أحمد (2013). **التحليل النفسي للعنف لدى المراهقين**. المكتب العربي للمعارف، الطبعة الأولى، القاهرة.

- خوري، توما جورج (2003). **سيكولوجية النمو عند الطفل والمراهق**. المؤسسة الجامعية للدراسة والنشر والتوزيع، ط2، لبنان.

- داود، عزيز حنا وآخرون(1991). **الشخصية بين السواء والمرض**. الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى، القاهرة.

- داولينغ، غراهام (2003). **تكوين سمعة الشركة – الهوية والصورة والأداء**–. دار العبيكان، الرياض.

- دباب، زهية (2015). دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، **أطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة بسكرة، الجزائر.

- دسوقي، كمال (1986). **النمو التربوي للطفل والمراهق**. دار النهضة العربية، دط، بيروت، لبنان.

- دينيس، ودنكان، Dennis, & Duncan (2016). مقدمة لحزمة البرامج الإحصائية Spss في علم النفس، ترجمة علام، صلاح الدين محمود، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى، الأردن.

- راجي، زينب حمزة، وعلي، سعاد يحي (2016). أثر أنموذجي **درايفر** و**بوسنر** في تصحيح التصورات البديلة في مادة علم النفس التربوي لدى طلاب معهد الفنون الجميلة، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (51)، الأردن، ص ص (109 - 129).

- راغب، نبيل (2003). **أخطر مشكلات الشباب: القلق العنف الإدمان**. دار الغريب للطباعة والنشر، دط، القاهرة.

- زكريا الشربيني (1994). **المشكلات النفسية عند الأطفال**. دار الفكر العربي، د ط، القاهرة.

- زهران ، حامد عبد السلام (1977). **علم النفس النمو**. عالم الكتاب، دط، القاهرة.

- زهران، حامد عبد السلام (1982). **علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة"**. دار الكتب، دط، القاهرة.

- زهران، سناء حامد (2012). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تصحيح الصورة الذهنية عن المعالج النفسي لدى طلبة الجامعة الغير متخصصين، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، مجلد(18)، عدد (1)، مصر، ص ص (369- 414).

- زيدان، محمد مصطفى (1986). **النمو النفسي للطفل والمراهق**. دار الشروق، ط2، مصر.

- شتا، راوية هلال أحمد (2006). **حاجات المراهق الثقافية والإعلامية**. مركز الإسكندرية للكتاب، دط، مصر.

- شحاتة، عبد المنعم (2004). **من تطبيقات علم النفس**، إيتراك للنشر والتوزيع، مصر.

- صادق، زهراء (2016). إدارة الصورة الذهنية للمؤسسات وفق مدخل التسويق بالعلاقات، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، قسم علوم التسيير، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان.

- صالح، أحمد زكي (1986). **علم النفس التربوي**. مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة.

- صالح، سليمان (2005). **وسائل الإعلام وصناعة الصور الذهنية**. مكتبة الفلاح، الكويت.

- صالح، محمد علي (1997). **سيكولوجية التنشئة الإجتماعية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

- طشطوش، رامي عبد الله وآخرون (2012). صورة المرشد النفسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة اليرموك، **مجلة جامعة الملك خالد**، د ع، ص ص (8-34).

- عبد الخالق، أحمد محمد (1993). **أصول الصحة النفسية**. دار المعارف، الطبعة الثانية، الإسكندرية.

- عبد الرحيم، طلعت حسين (1986). **الأسس النفسية للنمو الإنساني**. دار القلم، ط3، لبنان.

- عبدي، سميرة (2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف والتحصيل المدرسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة تيزي وزو، الجزائر.

- عثمان، سلوى ومنصور سمير حسن (2000). **ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي**. المكتب الجامعي الحديث، دط، الإسكندرية.

- عجرود، صباح (2007). التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة قسنطينة، الجزائر.

- عجوة، علي (1983). **العلاقات العامة والصورة الذهنية**. عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة.

- عكاشة، أحمد (1992). **الطب النفسي المعاصر**. مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، القاهرة.

- عوايجية، حميدة (2008). أثر الصور الذهنية البصرية في التعرف على الكلمات المكتوبة على الحبسي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

- عوض، خليل ميخائيل (1994). **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**. دار الفكر العربي ط3، مصر.

- غالب ، مصطفى (1982). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. مكتبة الهلال، ط1، بيروت.

- فرحات، محمد نور (2002). مفهوم العنف ومظاهره في المجتمع المصري المعاصر، **ورقة عمل منشورة**، المؤتمر السنوي الرابع، المجلد4.

- فهمي، مصطفى (دس): **سيكولوجية الطفولة والمراهقة**. دار مصر للطباعة والنشر، دط، مصر.

- كاظم، محمد نبيل (2007). **كيف نتعامل مع مراهقة أبنائنا**. دار السلام، ط2، القاهرة.

- كفافي، علاء الدين (2006). **الارتقاء النفسي، للمراهق**. دار المعرفة الجامعية، دط، القاهرة.

- لاقاش، دانيال (1995). **المجمل في التحليل النفسي**. ترجمة زيور مصطفى، والقفاس عبد السلام، مكتبة النهضة المصرية، مصر.

- لحمر، كمال (2011). صورة المجتمع الجزائري في (Le Revue Africaine)، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة قسنطينة، الجزائر.

- مجمع اللغة العربية (1972). **المعجم الوسيط**. دار المعارف، الجزء الأول، القاهرة، مصر.

- مجمع اللغة العربية (1993). **المعجم الوجيز**. الهيأة العامة لشئون المطابع الأميرية، القاهرة، مصر.

- محسن، صالح (2006). **العقاب أسباب وآثار وحلول إجرائية**. قسم التوجيه والإرشاد، وكالة الغوث الدولية.

- محمود، إبراهيم وجيه (1981). **المراهقة خصائصها ومشكلاتها**. دار المعارف، دط، مصر.

- محمود، محمد إقبال (2006). **المراهقة**. مكتبة العربي، ط1، الكويت.

- مرتجي، عاهد محمود محمد (2004).مدى ممارسة طلبة المرحلة الثانوية للقيم الأخلاقية من وجهة نظر معلميهم في محافظة غزة. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

- معوض، خليل ميخائيل (1994). **سيكولوجية النمو: الطفولة والمراهقة**. دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، القاهرة، مصر.

- ملحم، سامي محمد (2004). **علم نفس النمو**. دار الفكر، الطبعة الأولى، الأردن.

- منصور عبد المجيد سيد، وشربيني زكرياء أحمد (2000). **الأسرة على مشارف القرن 21**. دار الفكر العربي، ط1، مصر.

- ندا، أيمن منصور (2004). **الصورة الذهنية والإعلامية عوامل التشكيل واستراتيجيات التغير**. دار المدينة برس، الطبعة الأولى، مصر.

- يحي حجازي (د س). **المساعد في التعامل مع العنف المدرسي وحل الصراعات**. مركز الشرق الأوسط للديمقراطية، بيت حنينا، القدس، فلسطين.

- يوسف، محمد (2008). **إدارة وتخطيط العلاقات العامة**، الدار العربية، دط، القاهرة.

- اتفاقيات وتوصيات اليونسكو في ميدان التعليم.

- http://www.unesco.org/education/pdf/DISCRI_E.PDF. 31/12/2016

- المرصد الدولي المعني بالعنف في المدارس.

- http://www.ijvs.org. 31/12/2016

- البرنامج العالمي المعني بالشباب: رصد العنف في المدارس.

- http://gpy.ssw.umich.edu/projects/violence. 19/12/2016.

- العمري، عبد الرحمن (2016). - http// www.almarefh.net.17/01/2017

ثانيا/ المراجع الأجنبية:

- The Bank Of English (1998). **Collins Cobuild Series**. 2nd Ed, Harper Collins Publishers, London.
- Bedard René (1981). Justesse et actualité de la théorie de Kurt Lewin sur développement de l'adolescence, **In Revue de l'Education**, vol (8), n°1, p-p (115-133).
- Postic, M (1979). La relation éducative, Paris, PUF.
- Synder, Beth (2000). Amaster Yard Upends Elite Image in Advertising Age, (Electronic) **Midwest Region Edition,** Vol (71), USA, p-p (28-70).
- Wilson, John (1995). **The Oxford Dictionary Of English**. Third Editions, Oxford University Press.
-American Psychological association (2001). **Violence and Youth,**
-Cloutier, Richard (1982). **Psychologie de l'adolescence**. Édition Esaka, Paris.
-Demenach. J M (1981). **Violence and Philosophy.** Philosophical Library.
-Fortin, Laurier, & Plante, Amélie (2011). **Recension Des Écrits Sur La Relation Enseignant-Elève**, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire, Canada.
-Krump, Alfonso Wadsworth (1993). **High School Students Attitudes toward the Use of Violence**, A Dissertation submitted to Mississippi State University.
-Lapidus, B (2008). Nuclear weapons attitudes in relation to dogmatism, mental representation of parents and image of peace psychology, Vol (4) (1), p-p (59-68).
-Lomranz, Jacob (1998). **An image of aging and the concept of integration**: coping and mental health implications an integrative approash. New York, Plenum Press, pp. (217-250).
-Mardi, John And D. Horowity (1987). **Image Formation and Cognition**, N, Y, Appellation Century.
-Seehyung Kima and Yooshik Yoon (2003). The Hierarchical Effects of Affective and Cognitive Components on Tourism Destination Image, **Journal of Travel & Tourism Marketing,** Vol (14) n°2, p-p (1-22).
-Tesser, A. (1993). The Importance of Heritability, In Psychological Research, the Case of Attitudes**, Psychological Review**, Vol (100), p-p (129-142).

-Troop-Gordon, Wendy, Kopp, Jessica (2012). Parents Beliefs about Peer Victimization and Children's' Socio- Emotional Development. **Social Development**, vol (20) nº3, p-p (536-561).
Washington D.C, U.S.A
-William L. Benoit (1997). Image repair discourse and crisis communication. **Public Relations Review**, summer, vol (23) nº2 p-p (177-192).

الملاحق

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــارة
1	إصرار المتمدرس على الغش في الإمتحانات.
2	إثارة الفوضى في فناء الثانوية.
3	الشجار مع المتمدرسين وتهديدهم.
4	حيازة مواد إعلامية منافية للأخلاق وللنظام الداخلي للثانوية.
5	تعمد إتلاف تجهيزات الثانوية والمباني.
6	إحضار مواد أو ألعاب خطيرة كالأدوات الحادة إلى الثانوية.
7	التحرش الجنسي بالمتمدرسين والمتمدرسات.
8	سرقة أغراض المتمدرسين.
9	تعاطي المواد المحظورة أو ترويجها في الوسط المدرسي.
10	إلحاق الضرر أو سرقة أغراض الطاقم الإداري وهيأة التدريس.
11	شتم الإداريين أو الأساتذة أو وصفهم بعبارات لا أخلاقية.
12	الإعتداء بالضرب على أحد أفراد الطاقم الإداري والأساتذة.
13	أخذ صور للأساتذة أو المتمدرسين والإشهار بهم.
14	الجهر بالكلام الفاحش والألفاظ السوقية أمام الأساتذة والمتمدرسين والإداريين.

إعداد الباحث: عادل تاحوليت/ تخصص علم النفس التربوي

السيدات والسادة الأفاضل:

يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذه الإستمارة الإستطلاعية، قصد جمع بيانات ومعطيات، بناءً على خبرتكم القيّمة ومرافقتكم اليومية للمتمدرسين المراهقين في الطور الثانوي، وذلك قصد بناء استبيان يقيس الصورة الذهنية عن المدرسة، تتمتع بدرجة عالية من الصدق. أرجو منكم أن لا تبخلوا علينا وأن تضعوا خبرتكم في خدمة العلم. وشكرا جزيلا لكم.

الوظيفة: مدير ☐ مدير الدراسات ☐ مستشار التربية ☐

أستاذ ☐ مستشار توجيه ☐ مساعد تربوي ☐

– بناءً على خبرتكم ومعرفتكم بظروف الوسط المدرسي (الثانوية) ما هي العوامل التي تساهم في تكوين صورة إيجابية عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

– في رأيكم ما هي العوامل التي تساهم في تكوين صورة سلبية عن المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

– هل ترى أن محتوى المقرر الدراسي له تأثير في تشكيل صورة إيجابية أو سلبية حول المدرسة الثانوية لدى المراهق المتمدرس؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

– ما هي العوامل التي تجعل المتمدرس يُقبل على الدراسة بشغف؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

– ما هي العوامل التي تجعل المراهق المتمدرس ينفر من الدراسة؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

– إذا كانت هناك عوامل أخرى أذكرها:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونك

الرقم	العبـــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	لدي الرغبة في مواصلة الدراسة.					
2	طريقة التدريس التي يتبعها الأساتذة في الثانوية مملة.					
3	يمنح لي الأساتذة فرصة للحوار وإبداء الرأي.					
4	يُعامل التلاميذ أبناء الطبقة الإجتماعية الراقية معاملة خاصة مقارنة بالآخرين.					
5	أشعر بالظلم لعدم وضوح طريقة التنقيط.					
6	المقرر الدراسي طويل يتطلب جهد كبير.					
7	يلتزم الأساتذة بالصدق في معاملاتهم معي.					
8	يرغمني والداي على مواصلة الدراسة.					
9	حظوظ نجاح التلاميذ في الدراسة متساوية أمام الجميع.					
10	طريقة التدريس تدفعني للقيام بالمشاغبة لملأ وقت الفراغ في القسم.					
11	مضامين البرنامج الدراسي تواكب التطور الذي نعيشه اليوم.					
12	يحرص الأساتذة على تطبيق القانون الداخلي على جميع التلاميذ دون تمييز.					
13	الدراسة تضمن لي النجاح في المستقبل.					
14	ينال كل تلميذ العلامة التي يستحقها.					
15	تحصيلي الدراسي يحدده مستوى الأساتذة.					
16	يصحح الأساتذة الأخطاء التي أرتكبها دون إحراجي.					
17	أرى أن المشاركة في القسم مع الأساتذة ضرورية.					
18	يناسب المقرر الدراسي مستوى ومؤهلات التلاميذ.					
19	يمنح الأساتذة علامات جيدة لبعض التلاميذ دون وجه حق.					
20	يمنح لي الأساتذة الحرية في مناقشة الأفكار.					
21	يحرص الأساتذة على توفير جو يساعد على التعلم في القسم.					

الرقم	العبـــــــــــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
22	يعاني تلميذ الثانوية من صعوبة في فهم الدروس مما يؤثر في قدرته على الإستيعاب الجيّد.					
23	أعتقد أن المقرر الدراسي يفتقر للجانب التطبيقي.					
24	يُعامل الأساتذة التلاميذ الذكور والإناث دون تفريق.					
25	يعتمد الأساتذة على معايير عادلة في تقويم التلاميذ.					
26	يشجعني الأساتذة على الإجتهاد وتحقيق نتائج إيجابية.					
27	قضاء يوم في الثانوية يسبب لي القلق.					
28	يقوم الأساتذة بمجهود متميز في تشجيع التلاميذ على النجاح.					
29	يُظهر الأساتذة احتراما وتفهما في معاملتهم لي.					
30	يحتوي المقرر الدراسي على دروس أستفيد منها في حياتي اليومية.					
31	يفرّق الأساتذة بين الذكور والإناث في منح النقاط.					
32	يقوم أساتذتنا بمجهودات كبيرة من أجل نجاحنا.					
33	تتميز العلاقة بين التلاميذ والأساتذة بالتفهم والإحترام.					
34	ما يهم الأساتذة اليوم هو الأجر الشهري فقط.					
35	سئمت من تحية العلم كل يوم.					
36	مستوى الأساتذة من الناحية العلمية جيد.					
37	أعتقد أن الأساتذة متشددون في منحي النقاط التي أستحقها.					
38	بعض المواد الدراسية مقرراتها كثيفة لا تتناسب مع الحجم الساعي المبرمج لها.					
39	علاقاتي الجيدة مع الأساتذة تزيد من رغبتي في التعلم.					
40	أرغب أن أكون أستاذا في المستقبل.					
41	من السهل علي التواصل مع الأساتذة كلما كنت بحاجة إليهم.					

الرقم	العبـــــــــــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
42	الذهاب إلى الثانوية مضيعة للوقت.					
43	يقر الأساتذة بقدرات بعض التلاميذ بينما يتجاهلون الآخرين.					
44	يحرص الأساتذة على توجيهي تربويا.					
45	سلوكيات بعض الأساتذة في الثانوية تسبب لي النفور من الدراسة.					
46	أرى أن الأساتذة يتحلّوْن بالنزاهة في معاملاتهم لي.					
47	يستوعب التلاميذ المقرر الدراسي بسهولة.					
48	أنا راض على مستوى أداء الأساتذة.					
49	ارتداء المئزر يشعرني بالإعتزاز.					
50	المعارف التي أتلقاها في الثانوية تفوق طاقتي وإمكانياتي.					
51	الثانوية تجعل من التلميذ شخصية محترمة في المجتمع.					
52	يهتم الأساتذة بتنظيم نشاطات رياضية وتربوية وثقافية لصالحنا.					
53	أرى أن المقرر الدراسي يناسب طبيعة كل مادة دراسية.					
54	أعتبر الأساتذة قدوة لي.					
55	يلتزم الأساتذة بإشراك كل التلاميذ في النشاطات الصفية.					
56	أشعر بالإرتياح عندما أكون في الثانوية.					
57	يعاملني الأساتذة في الثانوية باحترام.					
58	البرنامج الدراسي يتميز بالتنسيق والتسلسل.					
59	أكره أن يعاقبني الأساتذة بخصم النقاط.					
60	البحث عن العمل لتوفير المال أفضل من متابعة الدراسة.					

شكرا جزيلا على تعاونكم

الإسم واللقب	الرتبة العلمية	التخصص العلمي	الجامعة
نور الدين جبالي	أستاذ	علم النفس العيادي	باتنة 1
السعيد عواشرية	أستاذ	علم النفس التربوي	باتنة 1
أحمد غضبان	أستاذ محاضر قسم أ	علم النفس التنظيم والعمل	باتنة 1
راجية بن علي	أستاذة	علم النفس المدرسي	باتنة 1
خديجة بن فليس	أستاذة	علم النفس المدرسي	باتنة 1

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي

إعداد الباحث/ عادل تاحوليت

التعليمات:

عزيزي التلميذ(ة) أمامك استبيان مُصمَّم لهدف البحث العلمي، يحتوي على (55) عبارة، نرجو منك قراءة كل العبارات جيدا ثم ضع علامة (×) أمام واحدة من البدائل التالية (موافقا بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق على ما تدركه حقيقة. كما يجب الإجابة على كل العبارات، والإجابات الناقصة لا تؤخذ بعين الإعتبار.

مثال:

الفقرة	بدائـــــــــــــل الإجابة				
أرغب أن أكون أستاذا في المستقبل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
		×			

بيانات شخصية:

- الجنس: ذكر ( ) – أنثى ( ).
- الشعبة الدراسية:
- إسم الثانوية:
- عدد التلاميذ في القسم:

شكرا على تعاونك

الرقم	العبـــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	لدي الرغبة في مواصلة الدراسة.					
2	إستراتيجية التدريس التي ينتهجها الأساتذة في الثانوية مملة.					
3	يمنح لي الأساتذة فرصة للحوار وإبداء الرأي.					
4	يُعامل التلاميذ أبناء الطبقة الإجتماعية الراقية معاملة خاصة مقارنة بالآخرين.					
5	أشعر بالظلم لعدم وضوح معايير التنقيط.					
6	يلتزم الأساتذة بالصدق في معاملاتهم معي.					
7	حظوظ نجاح التلاميذ في الدراسة متساوية أمام الجميع.					
8	طريقة التدريس تدفعني للقيام بالمشاغبة لملأ وقت الفراغ في القسم.					
9	مضامين البرنامج الدراسي تواكب التطور الذي نعيشه اليوم.					
10	يحرص الأساتذة على تطبيق القانون الداخلي على جميع التلاميذ دون تمييز.					
11	الدراسة تضمن لي النجاح في المستقبل.					
12	يتحصل كل تلميذ على العلامة التي يستحقها.					
13	يصحح الأساتذة الأخطاء التي أرتكبها دون إحراجي.					
14	أرى أن المشاركة في القسم مع الأساتذة ضرورية.					
15	يناسب المقرر الدراسي مستوى ومؤهلات التلاميذ.					
16	يمنح الأساتذة علامات جيدة لبعض التلاميذ دون وجه حق.					
17	يمنح لي الأساتذة الحرية في مناقشة الأفكار.					
18	يحرص الأساتذة على توفير مناخ يساعد على التعلم في القسم.					
19	يعاني تلميذ الثانوية من صعوبة في فهم الدروس مما يؤثر في قدرته على الإستيعاب الجيّد.					
20	أعتقد أن المقرر الدراسي يفتقر للجانب التطبيقي.					

الرقم	العبـــــــــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
21	يُعامل الأساتذة التلاميذ الذكور والإناث دون تفريق.					
22	يعتمد الأساتذة على معايير عادلة في تقويم التلاميذ.					
23	يشجعني الأساتذة على الإجتهاد وتحقيق نتائج إيجابية.					
24	قضاء يوم في الثانوية يسبب لي القلق.					
25	يداوم الأساتذة في تشجيع التلاميذ على النجاح.					
26	يُظهر الأساتذة احتراما وتفهما في معاملتهم لي.					
27	**يفرّق الأساتذة بين التلاميذ الذكور والإناث في تقويم الأعمال المنجزة.**					
28	يقوم الأساتذة بمجهودات كبيرة من أجل تحصيلنا الدراسي الجيد.					
29	تتميز العلاقة بين التلاميذ والأساتذة بالتفهم والإحترام.					
30	ما يهم الأساتذة اليوم هو الأجر الشهري فقط.					
31	سئمت من تحية العلم كل يوم.					
32	مستوى الأساتذة من الناحية العلمية جيد.					
33	**أعتقد أن الأساتذة متشددون في منح العلامات المستحقة للتلاميذ.**					
34	بعض المواد الدراسية مقرراتها كثيفة لا تتناسب مع الحجم الساعي المبرمج لها.					
35	علاقاتي الجيدة مع الأساتذة تزيد من رغبتي في التعلم.					
36	أرغب أن أكون أستاذا في المستقبل.					
37	من السهل علي التواصل مع الأساتذة كلما كنت بحاجة إليهم.					
38	الذهاب إلى الثانوية مضيعة للوقت.					
39	يقر الأساتذة بقدرات بعض التلاميذ في حين يتجاهل الآخرين.					
40	يحرص الأساتذة على توجيهي تربويا.					
41	سلوكيات بعض الأساتذة في الثانوية تجعلني أنفر من الدراسة.					

42	أرى أن الأساتذة يتحلّوْن بالنزاهة في معاملاتهم لي.					
الرقم	**العبـــــــــــــــارة**	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
43	يستوعب التلاميذ المقرر الدراسي بسهولة.					
44	أنا راض على مستوى أداء الأساتذة.					
45	ارتداء المئزر يشعرني بالإعتزاز.					
46	المدرسة الثانوية تجعل من التلميذ شخصية محترمة في المجتمع.					
47	يهتم الأساتذة بتنظيم نشاطات رياضية وتربوية وثقافية لصالحنا.					
48	أرى أن المقرر الدراسي يناسب طبيعة كل مادة دراسية.					
49	أعتبر الأساتذة قدوة لي.					
50	يلتزم الأساتذة بإشراك كل التلاميذ في النشاطات الصفية.					
51	أشعر بالإرتياح عندما أكون في الثانوية.					
52	يعاملني الأساتذة في الثانوية باحترام.					
53	البرنامج الدراسي يتميز بالتنسيق والتسلسل.					
54	أكره أن يعاقبني الأساتذة بخصم النقاط.					
55	البحث عن العمل لتوفير المال أفضل من مواصلة الدراسة.					

شكرا جزيلا على تعاونكم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي

الباحث/ عادل تاحوليت

التعليمات:

أعزائي التلاميذ، أرجو منكم التكرم بملأ هذا الإستبيان المُعَد للبحث العلمي، مع التأكد أنه لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابات الصحيحة هي التي ستجيب عنها بصدق، لذا أرجو منكم الإجابة وكتابة البيانات كاملة وصحيحة بوضع علامة (×) أمام الإختيار الذي ينطبق عليك وتراه صحيحا، والله في عون العبد مادام العبد في عون أخيه.

بيانات شخصية:

- **الجنس : ذكر ( ) - أنثى: ( )**
- **الشُّعبة (التخصص):**
- **إسم الثانوية:**

- **المستوى التعليمي للأب والأم:**

الرقم	العبـــــــــــارة	الأب	الأم
1	لا يقرأ ولا يكتب.		
2	يقرأ ويكتب.		
3	حاصل على المستوى الإبتدائي.		
4	حاصل على المستوى المتوسط.		
5	حاصل على المستوى الثانوي.		
6	حاصل على المستوى الجامعي.		
7	حاصل على شهادة ليسانس.		
8	حاصل على شهادة مهندس.		
9	حاصل على شهادة الماجستير.		
10	حاصل على شهادة الدكتوراه.		

- **الإهتمامات الثقافية للأسرة:**

الرقم	العبـــــــــــارة	نعم	أحيانا	لا
1	تقوم الأسرة بشراء الكتب العلمية أو الأدبية أو الثقافية.			
2	تقوم الأسرة بشراء الجرائد اليومية.			
3	تقوم الأسرة بشراء المجلات العلمية أو الأدبية أو الثقافية أو الترفيهية.			
4	تُوفّر الأسرة مكتبة للكتب أو مكتبة رقمية (PDF).			
5	تهتم الأسرة بإحدى الهوايات (مسرح، موسيقى، رسم، رياضة).			

6	تقوم الأسرة برحلات ترفيهية وثقافية.			
7	تحرص الأسرة على متابعة الإكتشافات والإختراعات العلمية الحديثة.			
8	أحاديث الأسرة ذات طابع علمي وثقافي.			
9	تُقدّر الأسرة دور العلم والعلماء وتحترمهم من خلال ذكر سيرهم.			
10	تتمسك الأسرة بأفكار وتقاليد الآباء والأجداد ولم تتغيّر حتى الآن.			
11	تتابع الأسرة البرامج الثقافية المختلفة التي تبثها الإذاعة والتلفزيون.			
12	تهتم الأسرة بالذهاب إلى المسرح.			
13	تعترض الأسرة على متابعة البرامج الرياضية وتعتبرها مضيعة للوقت.			
14	تهتم الأسرة بالقضايا الإجتماعية، السياسية، الإقتصادية، المحلية والعالمية.			
15	تفسّر الأسرة المشكلات التي تحدث بمنطق خرافي، وتجيب على تساؤلات الأبناء بطريقة غير علمية.			
16	**تحتفظ الأسرة بالتمائم(الحروز) لجلب الحظ الحَسن والحماية من الأخطار.**			
17	تحرص الأسرة على حضور ومتابعة الندوات والمحاضرات الدينية والثقافية والعلمية.			
18	تذهب الأسرة إلى المكتبة خارج المنزل.			
19	تذهب الأسرة إلى معرض الكتاب.			
20	تتابع الأسرة نشرة الأخبار.			
21	تحكي الأسرة لأبنائها القصص التاريخية أو الدينية.			
22	لدى الأسرة اشتراك في نادي.			
23	تشجع الأسرة هواية جمع الطوابع والتعارف مع أبناء الأقطار الشقيقة.			
24	توفر الأسرة لأبنائها بعض الحاجات والأدوات والآلات الفنية.			
25	تقوم الأسرة بشراء المجلات الفنية الترفيهية.			

شكرا على تفهمكم