جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

السمات الشخصية للتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران

دراسة ميدانية بمختلف متوسطات دائرة بوغني، ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي

تخصص إرشاد مدرسي.

من إعداد الطالبتين:

- براهيمي غانية
- دريش طاوس

تحت إشراف الدكتورة:

رجاح بوروبي فريدة

السنة الجامعية: 2017/2016

الإهداء

الحمد لله الذي ساعدني ومنحني القوة والصبر على إتمام هذا العمل

الذي هو ثمرة نجاح وجهد في المشوار الدراسي.

أهدي هذه الثمرة إلى أروع مخلوقين في الكون:

إلى روح أبي الغالية "على" أسكنه الله فساح جنانه،

الذي كان ولا يزال قدوتي ومثالي الأعلى ومصدر اعتزازي وافتخاري.

إليك يا أرق نسمة، وأعطر زهرة إلى منبع الحنان وينبوع الأمل أمي الحبيبة

"ذهبية" أطال الله في عمرها وأمدها بالصحة والعافية

لتشاركنا أجمل اللحظات في الحياة.

وإلى أجمل وأغلى ما وهبني الله من إخوة وأخوات اللذين

لا طالمة تقاسمنا الحلوة والمرة معا.وكل أحفاد العائلة.

كما لا ينسى قلبي ولساني وقلمي كل من قدم لي يد المساعدة من قريب أو من بعيد،

وتتاح لي فرصة رد جميلهم .

والحمد لله على كل شيء.

غانية براهيمي

الإهداء

الحمد لله الذي رعاني ومدني بالصبر والقوة لإنجاز هذا العمل المتواضع

أهدي ثمرة جهدي

إلى من أرضعتني الحب والحنان، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، إلى من تسكن جسدي ونور صبري وأمال مستقبلي، إلى من قاسمتني الأم الحياة وأسكنتني بحرا يغمره الحنان والتضحية والتسامح أمي الغالية.

وإلى من جرع كأس فارغا ليسقيني قطرة حب، إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة الذي حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم،إلى من علمني البقاء، الذي ملئ دربي أملا وعزما وعملا، إلى منبع الإرادة أبي الغالي، والدي العزيز.

فالهم ارحمهما كما ربياني كما ربياني صغيرا وطول عمرهما وفقني لرد الجميل لهما وإلى إخواني:

كمال وعلي وإلى أخواتي صبرينة وسامية

وإلى كل من نسيهم قلمي ولم ينساهم قلبي وإلى كل الأصدقاء وزملاء الدرب الأعزاء دون أن ننسى كل الأساتذة الكرام، وبالخصوص الأستاذة الكريمة رجاح بوروبي فريدة

وإلى من قاسمتني عناء هذا البحث غانية.

طاوس دريش

كلمة الشكر

الحمد لله رب العامين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، الحمد والشكر للمولى عز وجل أولا وأخيرا الذي أمدنا بالصحة والعافية وملئ دربنا بالصبر والعزيمة لإنجاز هذا العمل المتواضع عملا بقوله تعالى بعد بسم الله الرحمان الرحيم"لئن شكرتم فلأزيدنكم" الآية 07 "سورة إبراهيم"

يشرفنا أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير وخالص العرفان إلى الأستاذة المشرفة "بوروبي رجاح فريدة" على سعة قلبها وطيبة خاطرها وقمة صبرها وعلى توجيهاتها القيمة وتعاونها معنا، التي لم تبخل علينا بذرة معلومة وقدمتها لنا طيلة السنة الدراسية ، كما نتقدم بالشكر أيضا لكل أساتذة علم النفس بجامعة مولود معمري "تامدة" وإلى من قدم لنا يد العون من قريب أو من بعيد لإنجاز هذا العمل.

وشكرا لكم

طاوس/ غانية

فهرس المحتويات

كلمة شكر

الإهداء

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة.....1

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية الدراسة.....5

2- فرضيات الدراسة..... 11

3- أهداف الدراسة.....11

4- أهمية الدراسة 12

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا..... 12

الجانب النظري

الفصل الاول: سمات الشخصية

تمهيد

أولا: سمات الشخصية

1- تعريف الشخصية.....16

2- مكونات الشخصية.....17

3- خصائص الشخصية وتكاملها.....19
4- مراحل نمو الشخصية.....20
5- مقومات الشخصية.....24
6- العوامل المؤثرة في الشخصية.....26
7- المميزات السلوكية للشخصية المتمتعة بالصحة النفسية 27
8- قياس الشخصية وتقييمها.....30
9- نظريات وصف الشخصية.....31

خلاصة

ثانيا: سمات

1- تعريف السمات الشخصية.....38
2- أنواع السمات الشخصية.....39
3- خصائص السمات الشخصية 40
4- معايير تحديد السمات الشخصية.....41
5- نظريات السمات الشخصية 42

خلاصة

الفصل الثاني: عنف الأقران

تمهيد.

أولا: **العنف المدرسي.**

1- تعريف العنف المدرسي.....50
2- مظاهر العنف المدرسي.....51
3- أسباب العنف المدرسي.....52
4- نتائج واثار العنف المدرسي.....55
5- إستراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.....57

ثانيا:عنف الأقران.

1- تعريف ظاهرة عنف الأقران.....61
2- ضحايا عنف الأقران.....63
3- بعض المفاهيم المتعلقة بعنف الأقران.....63
4- أين يحدث عنف الأقران.....64
5- السلوكات التي تدل على الطفل ضحية عنف الأقران.....65
6- الخصائص التي تزيد من تعرض التلاميذ لضحايا عنف الأقران.....67
7- أسباب ظاهرة عنف الأقران.....68
8- انتشار عنف الأقران.....73
9- أنماط عنف الأقران في الوسط المدرسي.....74
10- النماذج النظرية المفسرة لأشكال العنف.....75
11- الآثار التي تظهر على ضحايا عنف الأقران.....79
12- الحلول المقترحة لكيفية تفادي عنف الأقران.....81

ثالثا: الضحية.

1- تعريف الضحية.....87
2- أنواع الضحايا.....88
3- تصنيف الضحايا.....89

خلاصة

الفصل الثالث: المراهق المتمدرس بالمرحلة المتوسطة

أولا: المراهق المتمدرس 11 -16 سنة

تمهيد

1- تعريف المراهقة.....97
2- أهمية المراهقة.....98
3- تحديد فترة المراهقة.....99
4- أشكال وأنواع المراهقة.....100
5- مظاهر النمو و خصائص مرحلة المراهقة.....101
6- حاجات المراهقين.....105
7- الاتجاهات المفسرة للمراهقة.....106
8- مشكلات مرحلة المراهقة.....107

ثانيا: التعليم بالمرحلة المتوسطة

1- مفهوم التعليم.....111
2- مفهوم التعليم المتوسط.....111
3- لمحة تاريخية عن نشأة التعليم المتوسط.....112
4- هيكلة نظام التعليم في الجزائر.....113
5- أهمية التعليم المتوسط.....114
6- أهداف التعليم المتوسط.....115
7- خصائص المتعلم في المرحلة المتوسطة.....116
8- الكفاءات المراد اكتسابها للتعلم في المستوى التعليمي المتوسط.....119
9- الغايات التربوية في التعليم المتوسط..... 121

خلاصة

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

تمهيد

1- التذكير بفرضيات الدراسة.....126

2- الدراسة الاستطلاعية.....126
2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 126
2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية.....127
2-3 مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....127
2-4 كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية.....127
2-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية.....128
3 - الدراسة الأساسية.....128
3-1 منهج الدراسة الاساسية 128
3-2 المعاينة.....129
3-3 الحدود الزمانية والمكانية والزمانية.....133
3-4 ادوات الدراسة الاساسية.....134
3-5 اساليب المعالجة الاحصائية.....138

الفصل الخامس:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض وتفسير نتائج الدراسة.....141
2- مناقشة نتائج الدراسة.....141

خاتمة.....157

اقتراحات

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	معدل انتشار ظاهرة عنف الأقران .مديرية التربية لولاية تيزي وزو سنة 2014	73
02	سن التلميذ المتمدرس والفترة الإلزامية للتعليم في الجزائر مقارنة ببعض الدول.	114
03	أفراد العينة حسب متغير الجنس.	131
04	أفراد العينة حسب متغير السن.	132
05	أفراد العينة حسب الصف التعليمي	132
06	عدد البنود الإيجابية والسلبية لكل بعد من أبعاد السمات الشخصية.	135
07	ترتيب أشكال العنف.	141
08	نتائج اختبار T للفروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية ،تعزى لمتغير الجنس.	145
09	نتائج اختبار T للفروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة اللذين لم يتعرضوا لعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية .	152

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	تخطيط عام لمكونات الشخصية.	**18**
02	الأبعاد الثلاثة لسمات الشخصية.	**44**
03	هيكلة نظام التعليم الجديد في الجزائر.	**113**

ملخص الدراسة:

إنتشرت ظاهرة العنففي جميع المجتمعات إلا أنه في الآونة الأخيرة تفشت في مجتمعاتنا العربية بصورة واضحة ما يعرف بالعنف في الوسط المدرسي الذي أفرز ما يعرف بعنف الأقران المعروف بظاهرة "التنمر"، البلطجة، التسلط، الترهيب، الإستبداد، الإستقواء، أسماء مختلفة لظاهرة سلبية واحدة والتي بظاهرة عنف الإقران في الوسط المدرسي، التي تعد مشكلة متعددة الأبعاد كونها تتضمن أبعاد تربوية ونفسية وإجتماعية وإقتصادية، وهو الأمر الذي دفعنا للقيام بهذه الدراسة التي إستهدفت الكشف عن السمات الشخصية للتلميذ المتمدرس بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران.

حيث حاولت الدراسة التحقق منالفرضيات التالية:

الفرضيةالأولى:

يتعرض التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أكثر للعنف الجسمي ثم العنف اللفظي ثم العنف غير المباشر.

الفرضية الثانية:

توجد فروق بين الجنسين (التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران) فيما يخص متغير سمات الشخصية (العصبية، العدوانية، الاكتئابية، قابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء، السيطرة، الضبط والكف).

الفرضية الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية (العصبية، العدوانية، الاكتئابية، قابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء، السيطرة، الضبط والكف).

ولاختبار هذه الفرضيات تم بناء الإطار النظري للدراسة الذي تضمن متغيراتها (السمات الشخصية وعنف الأقران والتعليم المتوسط) وكذلك الإطار التطبيقي الذيتم فيها لإعتماد على المنهج الوصفي القائم على جمع وتحليل المعطيات، وتم إستخراج عينة الدراسة الأساسية من خلال تطبيق مقياس عنف الأقران على (405) تلميذ وتلميذة متمدرسين في (07) متوسطات دائرة بوغني ولاية تيزي وزو، فتم الحصول على (204) منهم ضحايا عنف الأقران، (201) لم يتعرضوا لعنف الأقران. وطبق عليهم جميعا مقياس السمات الشخصية (لفرايبورج). وتمت المعالجة الإحصائية بالإستعانة ببرنامج الرزنامة الإحصائية **spss 20** وذلك من خلال عدة أدوات إحصائية: المتوسط الحسابي، إختبار T.

وتوصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ **الفرضية الأولى:** لم تتحقق، وهذا يعني أن العنف غير المباشر هو العنف الأكثر ممارسة على التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران بمتوسط حسابي قدر بـ 29.97 وبإنحراف معياري قدر بـ 04.370 ، ثم يأتي بعده العنف اللفظي بمتوسط حسابي قدر بـ22.63 وبإنحراف معياري قدر بـ 03.964، والعنف الجسمي أقل عنف ممارس ضدهم بمتوسط حسابي قدر بـ 9.72 وبإنحراف معياري قدر بـ 02.638.
- ✓ **الفرضية الثانية:** تحققت فيما يخص السمات التالية: العصبية ، العدوانية، الاكتئابية، الاجتماعية والهدوء، وهذا يعني أن هناك فروق بين الجنسين في السمات التالية: العصبية، العدوانية، الاكتئابية، الاجتماعية، أما في باقي السمات فلا توجد فروق بينهما.
- ✓ **الفرضية الثالثة:** تحققت فيما يخص السمات التالية: العصبية، الاجتماعية والهدوء وهذا يعني أن هنا كفروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في السمات التالية: العصبية، الاجتماعية والهدوء، أما في باقي السمات فلا توجد فروق بينهم.

وهكذا خلصت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج التي جاءت في أغلب الأحيان معاكسة لما كان متوقع، لكن هذه النتائج تبقى رهينة هذه العينة وخصائصها.

ونقترح لانتشار عنف الأقران في الوسط المدرسي (المؤسسات التربوية الجزائرية) إجراء دراسات حوله مثل: إقتراح برامج تدريبية لمستشاري التوجيه والإرشاد لتدريب التلاميذ منذ المراحل التعليمية الأولى على مواجهة عنف الأقران، ورفع من كل من تقدير الذات وتوكيد الذات والثقة بالنفس لديهم.

مقدمة:

يعد العنف ظاهرة قديمة، فهو ليس وليد اليوم، ويمثل أخطر المشكلات الاجتماعية نظرا لتأثيراته السلبية سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، ونظرا لنتائجه السيئة، حيثي ساهم في خلق وظهور مشكلات أخرى المجتمع فيغنى عنها، وتزداد هذه الظاهرة خطورة لما يكون داخل المدرسة والذي يسبب العنف المدرسي، في ساهم في خلق جيل يؤمن بالسلوك الخاطئ ويسعى إلى تطبيقه في كل موقف يتعرض له في حياته اليومية.

وقد أفرز هذا العنف عنف آخر يعرف بعنف الأقران المعروف بظاهرة "التنمر"، البلطحة، التسلط، الترهيب، الإستبداد، الإستقواء، أسماء مختلفة لظاهرة سلبية واحدة قد تفشت في الآونة الأخيرة في مجتمعاتنا العربية بصورة واضحة لا سيما في المؤسسات التربوية والتي هي ظاهرة عنف الإقران التي تعد مشكلة متعددة الأبعاد كونها تتضمن أبعاد تربوية ونفسية وإجتماعية وإقتصادية وهو الأمر الذي جعل علماء النفس والمهتمين بالتربية والتعليم وعلماء الإجتماع يوجهون انظارهم إليها ليدرسوا ابعادها وأسبابها والعوامل المؤدية إليها.

وعليه جاءت هذه الدراسة لمعرفة السمات الشخصية لدى التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران).

ولذلك كان لزاما أن تعرج هذه الدراسة إلى محاولة التعرف على المسار النظري لكل من الشخصية وعنف الأقران، كما تطرقنا في الدراسة إلى جانب نظري ضم الفصول النظرية وجانب ميداني أين قمنا فيه بمحاولة الإجابة على الفرضيات التي طرحتها الدراسة،وكان ذلك حسب الخطة التالية:

الجانب النظري: ويشمل أربعة فصول، الأول منه يتعلق بالإشكالية، مع صياغة الفرضيات، وتبيان الهدف والأهمية من الدراسة، وتحديد المفاهيم الواردة فيها إجرائيا.

أما الفصل الثاني: تطرقنا فيه إلى موضوع الشخصية وسماتها، مفاهيمها، مكوناتها، العوامل المؤثرة فيها، خصائصها، أنواعها، مقوماتها، إضافة إلى أهم نظرياتها .

في حين تناول الفصل الثالث: أولا: العنف المدرسي تعريفه، مظاهره، أسبابه، نتائجه وأثاره وبعض استراتيجيات مواجهة هذا الأخير. **ثانيا** عنف الأقران من خلال تعريفه، خصائصه، أسبابه، أنماطه، النماذج النظرية المفسرة له ثم الحلول. **وأخيرا** الضحية بدءا من تعريفها، أنواعها وتصنيفاتها.

أما الفصل الثالث فقد شمل **أولا:** التلميذ المراهق المتمدرس بالمرحلة المتوسطة مفهومها،أهميتها، مراحلها، لأشكالها، مظاهرها والاتجاهات المفسرة لها. **ثانيا:** مفهوم التعليم المتوسط، أهميته، أهدافه وخصائص المتعلم في المرحلة المتوسطة.

الجانب الميداني: ويشمل فصلين: أولهما يتطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، ويتضمن منهج البحث، الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية (مجال إجراء الدراسة، عينة الدراسة وكيفية اختيارها، خصائص العينة، التقنيات المستخدمة في الدراسة، الإجراءات المتبعة لتطبيق المقاييس في الجانب الميداني، والأدوات المعتمدة في تحليل البيانات. أما الفصل الثاني فيتناول عرض وتفسير نتائج الدراسة الأساسية.

1- الإشكالية:

تعتبر دراسة الشخصية الإنسانية قديمة قدم النوع الإنساني لان الإنسان بطبيعته يهتم بالأفراد الآخرين وخاصة من بني جنسه فينظر إلى ما يبدو على وجوه الآخرين من انطباعات وانفعالات كما يهتم بما يميز سلوكهم وتصرفاتهم في المواقف المختلفة وهو بذلك يقوم دائما بعملية وزن وتقييم لهذه الانفعالات والانطباعات وأنماط السلوك ثم يصدر حكمه على الآخرين. وعلى هذا الأساس يعتبر موضوع الشخصية من أهم المواضيع التي اهتم بها الباحثون في المجال النفسي، لأن إذا اتزنت الشخصية نجح الإنسان في حياته، وإذا اضطربت كان الإنسان عرضة للكثير من الأمراض النفسية، وكذلك من خلال ربطها بعدة متغيرات سواء كانت جسدية أو نفسية أو اجتماعية أو تربوية بهدف معرفة ردود أفعال الفرد واستجاباته وسلوكاته واتجاهاته.

واهتمت الكثير من الدراسات بموضوع الشخصية بصفة عامة وسمات الشخصية بصفة خاصة، ومنها دراسة أبوناهية (1997) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة مثل: الانبساطية العصابية، الذهانية، الجاذبية والاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من 150 طالب جامعي، وقد جمعت البيانات بواسطة استخدام قياس "ايزنك" للشخصية. وبينت نتائج الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الذكور والإناث في سمات السيطرة والذهانية والاتزان الانفعالي والمسؤولية والتي كانت أعلى لدى الذكور، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في سمات العصابية والجاذبية والاجتماعية والتي كانت أعلى لدى الإناث، في حين أظهرت الدراسة انه لا يوجد فرق بين متوسط درجات الذكور والإناث في سمة الإنبساط لدى طلاب الجامعة على المقاييس المستخدمة في الدراسة (محمد مصطفى شحادة أبو رزق 2001 :68).

ويقع على عاتق مؤسسات التنشئة الإجتماعية ورأسها المدرسة التي من المفروض أن لا يقتصر دورها على حشو عقول التلاميذ بالمعارف والمعلومات، بل عليها أنت عمل على إكسابهم الكثير من المهارات والقيم والإتجاهات الإجتماعية، وهي أيضا المسؤولة على بناء شخصية التلميذ، إلا أنه في الآونة الأخيرة أصبحت مسرحا للكثير من السلوكات اللاسوية، مثل: العنف حيث لا يكاد يمر يوم دون أن نقرا أو نسمع عن هذه الظاهرة في إحدى المؤسسات التعليمية، فإشكالية العنف المدرسي أو بالأحر بالعنف الممارس داخل المدرسة ومحيطها تطرح نفسها بقوة من بين الكثير من المشكلات الاجتماعية التي

تواجه المجتمع الجزائري، ولقد أثارت هذه المشكلة نقاشات حادة ومستمرة لمعرفة التفسيرات التي تهدف إلى إيجاد حلول لهذه الظاهرة ومعرفة اتجاهاتها. وقد كشف المجلس الوطني للثانويات "كلا "عن أرقام مروعة حولتنا من العنف بالمؤسسات المدرسية في 2011، جعلت الجزائر تتصدر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظاهرة، بإعتبار 60 بالمائة من المتمدرسين اقترفوا تصرفات عدائية، بالاعتداء على ما يقارب 5 آلاف أستاذ، منها 200 حالة صدرت عن تلاميذ بالصف الابتدائي، مع تسجيل 20 ألف حالة عنف بين التلاميذ.

ولقد أفرزت ظاهرة العنف في الوسط المدرسي آثار نفسية وإجتماعية سلبية وهذا مابينته عدة دراسات منه ادراسة "طه عبدالعظيم حسين" (2007) التي تشير إلى أن سلوك العنف في المدرسة يختلف باختلاف المرحلة النمائية التي يم ربها الطلاب فالعنف الجسمي كالضرب والركل والدفع يكثر في مرحلة الطفولة ولكن مع تزايد نمو الطفل يستبدل العنف الجسمي بالعنف اللفظي (السخرية الاستهزاء السب والشتائم البذيئة) حيث يميل المراهق إلى العنف اللفظي في الاستجابة على المواقف الاحباطية والمثيرة للغضب، وقد يرجع ذلك الى تطور مظاهر النمو وتطور أساليب التعبير عن الانفعالات لديه حيث تشهد مرحلة المراهقة حدوث تغيرات جسمية ومعرفية وجنسية وانفعالية لدى المراهق وينعكس اثر هذه التغيرات على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع حيث انه في هذه المرحلة يقل الاحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوانية والمشاغبة (طه عبد العظيم حسين، 2007 :264).

كما كشفت دراسة القحطاني بعنوان «التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية» عن أن نسبة الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة الذين يتعرضون للتنمر مرة أو مرتين خلال الأشهر الماضية تصل إلى (31.5%)، وكشفت الدراسة عن العديد من العوامل المسببة لانتشار التنمر المدرسي وأشكاله بين الجنسين، وخصائص كل من الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه، والآثار السلبية على أطراف العلاقة. كما أوصت الدراسة بتبني برنامج دان ألويس لمنع التنمر في المدارس (sBulyingPreventionProgram.Olwues)، وتطبيقه على مستوى المدارس بالمملكة العربية السعودية والفصول والمستوى الفردي أيضًا لمواجهة هذه الظاهرة والتقليل من آثارها على المتورطين فيها (القحطاني، 2008، 165). وكذلك نجد الدراستين التي قامت بهما بشرى إسماعيل (2010)، حيث

تبحث الأولى منها في المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر في المرحلة الابتدائية، والتي توصلت فيها إلى أن هناك علاقة إرتباطية موجبة ودالة عند مستوى (0,01) بين ضحايا التنمر ومتغيرات الدراسة (حالة وسمة القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية)، وعند مستوى (0,05) بين ضحايا التنمر المدرسي والأمن النفسي المنخفض. وفي الدراسة الثانية التي تبحث في فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال إلى مدى فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر لدى الأطفال في المدارس (بشرى إسماعيل، 2010).

كما أكدت دراسة عبدالمحسن (2009) التي هدفت للتعرف على الآثار النفسية لأحداث العنف لدى طلبةالجامعة، فقد تم بناء أداة لقياس الآثار النفسية لأحداث العنف وفق النظرية السلوكية وقد تم اختيار (4000) طالب وطالبة من طلاب جامعة بغداد من كلية العلوم للبنات، التربية الرياضية، التربية للبنات، القانون، الهندسة، العلوم، السياسية الإدارة، الاقتصاد، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة الجامعة يعانون من آثار نفسية لأحداث العنف ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس (عبد الله الحشحوش، 2014: 40).

وتضيف دراسة" Eric (إريك) (1997)التي تهدف إلى التعرف على أسباب ومظاهر العنف بين صغار المراهقين، إلى أن العنف يتزايد بين الطلبة المراهقين في المدارس الثانوية وعنها في المدارس المتوسطة(الإعدادية) وتعدد أسباب العنف لدى الطلاب في مجموعات متنوعة مترابطة، فقد ترتبط بالطالب ذاته وسمات شخصيته، أو تتعلق بأسرته أو بالمدرسة وأنماط أساليبها التربوية، وقد تتحدد أسبا العنف في مترابطات مجتمعية، ثقافية كانت أم اقتصادية أم سياسية (نقلا عن: محمد سعيد الخولي، 2006 : 90).

والملاحظ أن ظاهرة العنف المدرسي تنوعت وظهر منها مايعرف بعنف الأقران في الوسط المدرسي والتي تعرف بظاهرة "التنمر"، فلقد أصبحت المدارس محل عمليا ت تنمر يومية، وأصبح انتشار هذه الظاهرة فيها أمرًا أثبتتها لعديد من الدراسات على مستوى العالم، منها دراسة Coy (لكوي) (2001) بعنوان «التنمر في المدارس» كشفت نتائجها أنه يهرب يوميًا حوالي (160.000) طالب من المدارس بسبب التنمر الذي يلاقونه من زملائهم (Coy,2001 :4).

كما كشفت دراسة مسحية Erling (لإيرلينغ) (2002) بعنوان «التنمر: أعراض كئيبة وأفكار انتحارية» أجريت على (2088) تلميذًا نرويجيًا في المستوى الثامن عن أن الطلبة ممن يمارسون التنمر وكذلك ضحاياهم قد حصلوا على درجات أعلى بدرجة ملفتة للنظر في مقياس الأفكار الانتحارية. وفي دراسةLind(ليند) وKerrney (كيرني) (200) أجريت في (نيوزلندا)، إتضح أن حوالي 63% من الطلاب قد تعرضوا لشكل أو آخر من ممارسات التنمر. كما أشارت دراسة Adamski (أدامسكي) وRayan (ريان) التي أجريت في ولاية (إلينوي) بالولايات المتحدة إلى أن أكثر من 50% من الطلاب قد تعرضوا لحالات التنمر(Rayan&Adamski, 2008). وأوضحت في إيرلندا دراسةMinton(لمينتون) (2010) أن تعرض الطلاب لمشكلات التنمر بنسبة 35% من طلاب المرحلة الابتدائية و(36.4%) من طلاب المرحلة المتوسطة. أما دراسة Tenenbaum تينينبايوم (2011) بعنوان «استراتيجيات المواجهة لحالات التنمر في الصفوف من الرابع إلى الثامن» فقد كشفت نتائجها عن أن المواجهة القائمة على التركيز على المشكلة كان النوع الذي غالبًا ما تم استخدامه من قبل الضحايا وإتجهت الدراسات الأجنبية الحديثة إلى تناول ظاهرة عنف الأقران (التنمر) الإلكتروني ومنهادراسة(هندوجا) و(باتشن) (2010) بعنوان: «التنمر الإلكتروني: تحديد الهوية والوقاية والاستجابة» (نقلا عن: نورة بنت سع دالقحطاني، 2012).

ويعود تنامي الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب، منها كما يرىSmith(سميث) الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة مما أدى بهم إلى الانتحار أو إلى التفكير فيه، وإلى وعي الأهالي بالظاهرة وضغطهم على المدارس لوقفه، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها (Smith,2000 :294).

ولقد خطت الدراسات العلمية والتربوية على الصعيد المحلي والعربي في السنوات الأخيرة الماضية خطوات متقدمة نحو الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، حيث كشفت دراسة للدوسري عن أن التنمر متمثلاً في الاعتداء على الآخرين أو على ممتلكاتهم قد احتل النسبة الأعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة (35.2%) (الدوسري، 2003).

إلا أن المتتبع للدراسات التي إهتمت بالعنف في الوسط المدرسي لم تهتم بضحايا عنف الأقران الذين هم مجموعة من التلاميذ المستهدفة من قبل التلاميذ الذين يرتكبون العنف صورة مباشرة، وهم أولئك الذين يكافئون ماديا أو عاطفيا عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم وإعطائه جزء من مصروفهم لمرتكب العنف (عادل جورج طنوس، 2012: 422)، بالمقارنة بكل الدراسات التي اهتمت بأسباب العنف

المدرسي،حيث نجد القليل من الدراسات التي إهتمت بهؤلاء الضحايا مثل: دراسة(ماركوس) Marcoss و Riou (ريو) التي تناولت الآثار والمعانات (شدة الأذى) النتيجة عن العنف بين التلاميذ وأثارها القريبة والبعيدة في جامعة "لويسفيه" وشملت العينة (385) طالب حيث بلغت نسبة الذكور (52%) ونسبة الإناث (48%) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أهم المنبهات الدالة على تعرض الطلبة للعنف كانت تتمثل في الحالة الانفعالية للطالب وقدرته على عكس مشاعر الآخرين (ضحايا العنف)، فالطلبة خلال هذه المرحلة الدراسية من الممكن أن تواجههم العديد من المشكلات النفسية والاجتماعية ومايترتب عن هذه المرحلة من صراعات يواجهها هؤلاء الطلبة في الوسط المدرسي نتيجة التفاعلات التي تحدث بينهم بين الطلبة الآخرين، وبالتالي فهم يسعون إلى تحقيق الرضا والاستقرار النفسي، كما يمكن أن يكون عدم إشباع المدرسة حاجات ومتطلبات الطلاب المختلفة من بين العوامل التي تؤدي إلى سوء التوافق بينهم (تهاني محمد عثمان منيب وعزة محمد سليمان، 2007 : 862).

كما توصل الباحثون إلى بعض الخصائص النفسية التي يتميز بها التلاميذ ضحايا عنف الأقران بصورة متكررة كنمط الشخصية على سبيل المثال، إذ أن الضحايا عادة ما يكونون قلقين ولا يشعرون بالأمن، كما أنهم لا يميلون لمواجهة الطلبة الذين يقومون بالعنف عليهم. وقد أشار Delfabbro (ديلفابر) وآخرون إلى أن الطلبة الذين يتعرضون لعنف الأقران بصورة متكررة من قبل الزملاء قد نالوا درجات متدنية على عدد من مقاييس التكيف النفسي كتقدير الذات والعصاب والصحة النفسية العامة. كما أشار الضحايا إلى أنهم يحصلون على قدر قليل من الدعم من قبل الأسرة مقارنة بغيرهم من التلاميذ الذين لايتعرضون للعنف ومع ذلك فإن الدراسة لم تشر فيما إذ اكان التعرض لعنف الأقران هو المسبب لسوءا لتكيف النفسي لدى الأفراد أم العكس.

كما يكون التلميذ الضحية لعنف الأقران قلقا ومشدود الأعصاب إذ يشعر بأنه قد تعرض للهجوم والتهديد، كما أن كثير من الضحايا يقلقون من تكرار الأمر ثانية ولا يشعرون بالأمان إلا في البيت، أو بصحبة الأصدقاء المقربين منهم، فهم يشعرون بشكل أساسي بأنهم قد وقعوا ضحية السيطرة واستغلال الشخص الذي يرتكب العنف عليه. وبصورة أساسية فالتعرض المتكرر لعنف الأقران يسهم في ظهور عدة أثار نفسية، وقد بين كل من Stourey (ستوري) و Slaby (سلابي) (2008) أن عنف الأقران مشكلة خطيرة حيث تعاني الضحية من القلق و تدني تقدير الذات، والحزن والشعور بعدم المساندة من الآخرين،

ولوم شديد للذات، والعزلة والإنسحاب من المواقف الإجتماعية، و قصور في المهارات الإجتماعية، و قلة عدد الأصدقاء أو انعدام الأصدقاء على الإطلاق (حنان خوج، 2012: 191-192).

وهذا يدل على وجود عدد من الأعراض المرضية التي تظهر على التلميذ الذي يقع ضحية عنف الاقران لذلك هدفت دراسةRomito (روميتوا) (2007)) إلى تبيان أثر العنف على مستوى الصحة النفسية لدى عينة من طلبة الجامعات الايطالية مكونة من (502) طالب وطالبة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود عدد من الأعراض المرضية التي تدل عل تدني مستوى الصحة النفسية مثل الاكتئاب، ونوبات الذعر، الإدمان على الكحول واضطراب الطعام والوساوس القهري ومحاولات الانتحار، كما أن العنف منتشر بين الطلاب أكثر من الطالبات (هادي محمد طوالبة، 2013: 1251-1253).

كما بينت دراسة Banks (بانكس) (1997) التي هدفتإلى الدراسة الترويع في المدارس من خلال مسح الدراسات السابقة في هذا النوع من العنف الطلابي، وتوصلت الدراسة إلى أن 15% من تلاميذ العينة قد تعرضوا للترويع، وأن هناك خصائص عامة للضحايا، تتمثل فإنهم مدللون غالبا يتمتعون بحماية زائدة من أسرهم و ضعاف البنية، وأيضا يرتدي بعضهم النظرات الطبية (بوحفص طارق، 2010: 38).

ويتبين من خلال ما سبق أن ضحية عنف في الوسط المدرسي يعاني من الشعور بالعزلة وتجنب إقامة العلاقات مع الآخرين، عدم الثقة بالنفس،الانطواء،الخوف،التغيب عن المدرسة،الشعور بالضياع،الإحساس بالنقص، التشاؤم، خيبة الأمل، الاكتئاب، العدوانية،ا لتهميش...، وهذا ما دفعنا للإهتمام بهذه الفئة ومحاولة دراسة السمات الشخصية التي تتميز بها، وذلك من خلال هذه الدراسة طرح التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: ماهي أشكال العنف (العنف الجسمي،العنف اللفظي،العنف غير المباشر) الممارس على التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران؟

التساؤل الثاني: هل توجد فروق بين الجنسين (التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران) فيما يخص متغير سمات الشخصية.

التساؤل الثالث: هل توجد فروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضيةالأولى:

يتعرض التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أكثر للعنف الجسمي ثم العنف اللفظي ثم العنف غير المباشر.

الفرضية الثانية:

توجد فروق بين الجنسين (التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران) فيما يخص متغير سمات الشخصية (العصبية، العدوانية، الاكتئابية، قابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء، السيطرة، الضبط والكف).

الفرضية الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية(العصبية، العدوانية، الاكتئابية، قابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء، السيطرة، الضبط والكف).

3- أهداف الدراسة:

- محاولة معرفة ما نوع العنف الذي يتعرض إليه التلاميذ المتمدرسين في المرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران.
- محاولة معرفة الفروق بين الجنسين (التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران) فيما يخص متغير سمات الشخصية (العصبية، العدوانية، الاكتئابية، قابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء،السيطرة،الضبط والكف).
- محاولة معرفة الفروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية (العصبية، العدوانية، الاكتئابية، قابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء، السيطرة،الضبط والكف).

4- أهمية الدراسة:

- التعرف على سمات التلميذ وخصائصه الشخصية ومدى ما تعكسه من ثقة أو عدم ثقة في التصرف إزاء المواقف العنيفة التي يواجهها.

- تهتم هذه الدراسة ببحث العلاقة بين العنف المدرسي ودرجات السمات لدى التلميذ المراهق بالمرحلة المتوسطة.
- التعرف على مدى تأثير السمات الشخصية المتمثلة في الاكتئاب، العصبية، العدوانية، الاستثارة، الهدوء، الاجتماعية، السيطرة، الضبط والكف على ظهور السلوك العنيف لدى المراهق المتمدرس في الطور المتوسط.
- التعرف على الدوافع التي تؤدي بالتلميذ المراهق إلى استخدام العنف ضد أقرانه.

5- تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

5-1 سمات الشخصية إجرائيا:

هي مجموعة الصفات التي يقيسها مقياس سمات الشخصية "لفرايبورج" والمتمثلة في (العصبية، العدوانية، الاكتئابية، قابلية للاستثارة، الاجتماعية، الهدوء، السيطرة، الضبط والكف).

5-2 التلميذ ضحية عنف الأقران إجرائيا :

هو التلميذ الذي يدرس بالمرحلة المتوسطة والذي يتراوح عمره ما بين 11 الى 15 سنة، والذي يتحصل على درجة مرتفعة في مقياس ضحايا عنف الأقران الذي أعده الباحثان(Bagshawa) (Rigby) المعرب والمكيف على البيئة العربية من طرف الباحثة الاردنية (مزاهرة) سنة 2009.

5-3 المرحلة المتوسطة إجرائيا:

تقع المرحلة المتوسطة ما بين المرحلة الابتدائية التي تمثل بداية سلم التعليم العام والمرحلة الثانوية التي تمثل نهايته والتي يلتحق بها التلميذ بعد الحصول على شهادة إتمام المرحلة الابتدائية، التي تهدف إلى تكوين التلميذ المتمدرس من كل النواحي.

تمهيد:

تعد الشخصية موضوع اهتم بها الكثيرون أمثال الفانين، الشعراء مؤلفو القصص والمسرحيات ورجال العلم التجارة والسياسة، هذا بالإضافة إلى عامة الجمهور المثقف، ذلك لأنه يجيب لكل منهم منافعه نفسه ومعرفة شخصية حتى يتعايش معها وأيضا مع الآخرين داخل علاقات طيبة مريحة. فقد تعددت الآراء وتباينت المفاهيم في معالجتها من حيث طبيعتها وخصائصها ومكوناتها وعملياتها وديناميكياتها ونظرياتها.

سنحاول من خلال هذا الفصل التطرق إلى تعريف الشخصية، مكوناتها، خصائصها، مراحل نمو الشخصية، مقوماتها، العوامل المؤثرة فيها، المميزات السلوكية للشخصية، قياس الشخصية وأخيرا بعض النظريات المفسرة للشخصية. أما فيما يخص السمات فقد تطرقنا إلى تعريفها، خصائصها، معاييرها ونظرياتها.

أولا: الشخصية.

1- تعريف الشخصية:

1-1-التعريف اللغوي:

تشتق في اللغة اللاتينية كلمة الشخصية من الكلمة (persona) وهي تعني القناع أو الوجه المستعار الذي يضعه الممثل على وجهه، بغرض تشخيص دور الشخص الذي يقوم بدور من أدوار المسرحية وإخفاء الواقع والحقيقة، ويعبر بذلك عن الدور الذي كان يمثله.أما في اللغة العربية فتشتق كلمة الشخصية من الفعل شخص، شخوصا أي ارتفع وهو سواء الإنسان أو غيره، نراه من بعد، أي معالم الإنسان أو ما يدل عليه من الخصائص الفردية أو الذاتية المثيرة، وهو بمثابة تعبير عن طباع الشخص ومزاجه .(حسين عبد الحميد أحمد رشوان ،25:2001)

1-2- التعريف الاصطلاحي:

لقد تعددت تعاريف الشخصية بتعدد الاتجاهات العلمية التي تهتم بدراستها هذه الاتجاهات حاولت وضع عدة تعارف لهذا المصطلح و من أبرزها :

تعريف (Izek) أيزنك: الشخصية هي التنظيم الأكثر أو الأقل ثباتا واستمرار لخلق الفرد و مزاجه وعقله وجسمه والذي يحدد توافقه المميز للبنية التي يعيش فيها (نقلا عن: غنيم ،1972 :52).

- نستنتج أن شخصية الفرد هي عبارة عن الثبات والتنظيم في كل جسمه سوءا داخليا أو خارجيا.

تعريف(Roubak) روباك: الشخصية هي مجموعة الاستعدادات المعرفية والانفعالية والنزوية. (نقلا عن غنيم، 54:1972).

- نستنتج أن للشخصية استعدادات معرفية، انفعالية ونزوية.

تعريف(Rawen) روان: الشخصية هي التنظيم العقلي الكامل للكائن الحي في أية مرحلة من مراحل نموه وهي تتضمن كل مظهر من مظاهر الشخصية الإنسانية، عقله، مزاجهن مهاراته ،أخلاقه وكل اتجاه كون خلال حياته (نقلا عن غنيم ،53:1972).

نستنتج أن الشخصية هي التنظيم العقلي الكامل للفرد في جميع مراحل نموه.

تعريف (Hlajerd) هليجارد: الشخصية عبارة عن مميزات أوصفات وطرق لسلوك الفرد التي تنظمها وتشكلها عبر تكيف الفرد الوحيد لبيئته الكلية (نقلا عن:الوقفي،1998 :566).

الشخصية عبارة عن مجموعة من الصفات والمميزات التي تشكل الفرد.

تعريف (Pernestin et all) بيرنستين وآخرون : الشخصية هي النمط الفريد من المميزات النفسية والسلوكية الدائمة التي يظهر بها الفرد غيره أو يختلف عنهم (نقلا عن الوقفي ،568:1998).

نستخلص أن الشخصية هي المميزات النفسية والسلوكية التي يتميز بها الفرد عن غيره.

تعريف (Alport) ألبرت: يعرف الشخصية بأنها ذلك التنظيم الديناميكي الذي يكمن داخل الفرد والذي ينظم كل الأجهزة النفسية والجسمية التي تملي على الفرد طابعه الخاص في التكيف مع البيئة (حامد عبد السلام زهران،53:2005).

نستنتج أن الشخصية عبارة عن النظام الديناميكي الداخلي للفرد.

كما نستخلص من خلال هذه التعارف أن الشخصية ليست فقط مجموعة من صفات واتجاهات، وإنما هي وحدة مندمجة تعمل ككل.

2- مكونات الشخصية:

2-1- المكونات الجسمية:

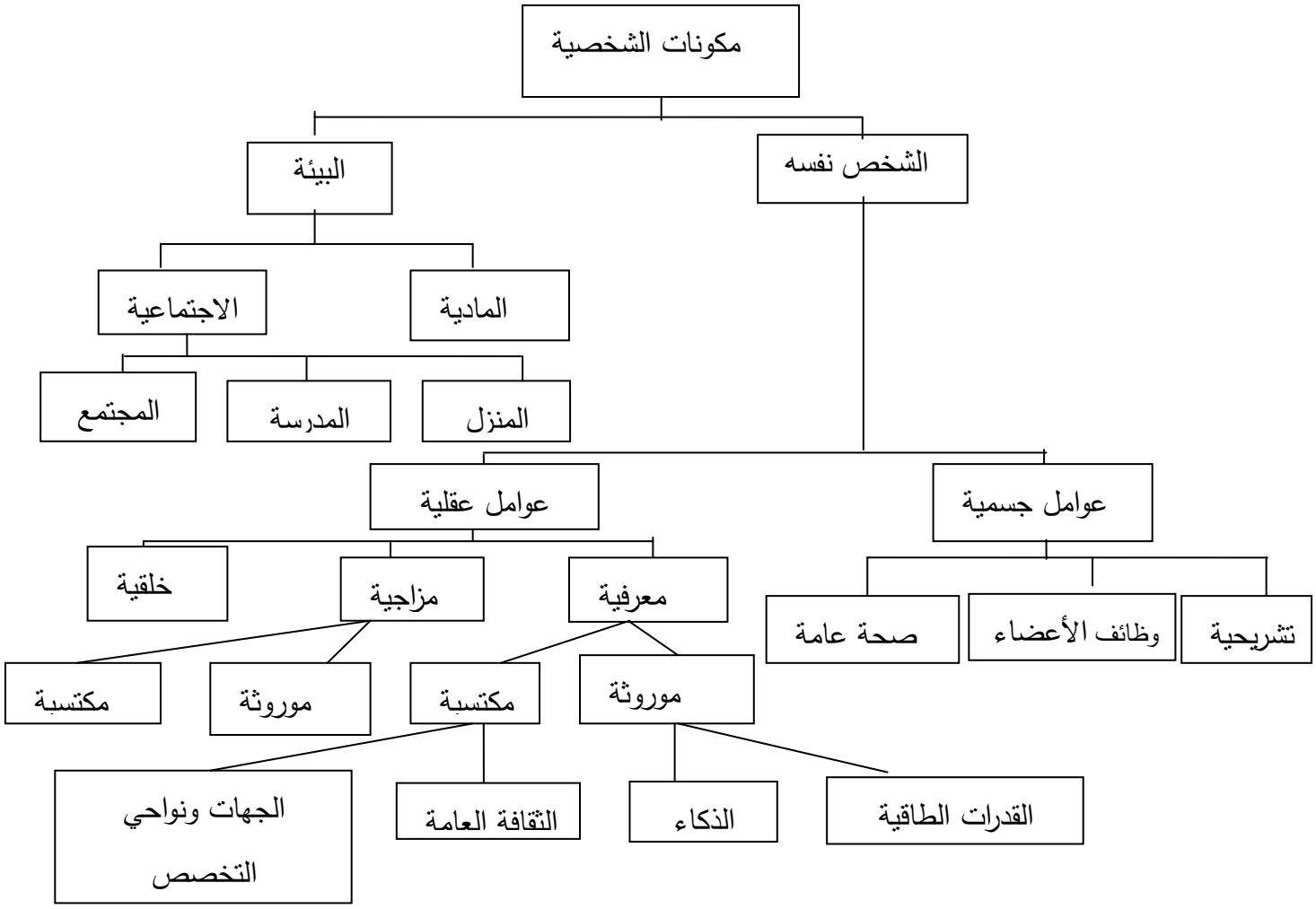
تتعلق بالشكل العام للفرد، حالة الطول، الوزن، إمكانية الجسم الخاصة، عجز الجسم الخاص والصحة النفسية، الأداء الحركي والمهارات الحركية وغير ذلك مما يلزم في أوجه النشاط المختلفة في الحياة، وظائف الحواس المختلفة، وظائف أعضاء الجسم مثل: الجهاز العصبي، الجهاز الدوري الجهاز التنفسي والجهاز الهضمي، الجهاز الغددي والجهاز التناسلي (حسن الداهري،1999 :15).

2-2- المكونات العقلية المعرفية : تشمل الوظائف العقلية مثل: الذكاء والقدرات العقلية المختلفة والعمليات العقلية العليا كالإدراك، الحفظ ، التذكر، الانتباه، التخيل، التحصيل ويشمل كذلك الكلام والمهارات اللغوية (حامد عبد السلام زهران،2005 :73).

2-3- المكونات الانفعالية: تتضمن أساليب النشاط المتعلقة بالانفعالات المختلفة مثل :الحب الكره، الخوف البهجة، الغضب وما يرتبط من ثبات انفعالي وعدمه وتجمعات الانفعالات في العواطف (حامد عبد السلام زهران، 74:2005).

2-4- المكونات الاجتماعية: تتعلق بالتنشئة الاجتماعية للشخص في الأسرة، المدرسة المجتمع جماعة الرفاق، المعايير الاجتماعية، الأدوار الاجتماعية، الاتجاهات الاجتماعية، القيم، التفاعل الاجتماعي، القيادة والتبعية وهذه المكونات أو العناصر الشخصية تكون إما وراثية أو مكتسبة عند الفرد. (حسن الداهري، 1999: 17)

وفيما يلي تخطيط عام لمكونات الشخصية:



الشكل رقم(01): تخطيط عام لمكونات الشخصية (أحمد محمد عبد الخالق،1983:95)

نستخلص مما سبق أن للشخصية عدة مكونات تساهم في تكوينها منها الجسمية، العقلية، الانفعالية والجسمية حتى يكون الفرد سويا ومتزنا.

3- خصائص الشخصية وتكاملها:

تتميز الشخصية بمجموعة من الخصائص تظهر في شكل ثبات في الشخصية وفي التغير كم تتميز الشخصية بالديناميكية، التكيف مع البيئة، التميز والتكامل وعلي هذا يمكننا معرفة بالشخصية وإمكانية التنبؤ بما يمكن أن تقوم به من سلوك وللتعرف على هذه الخصائص نذكر ما يلي:

3-1 الثبات: حيث يتضمن عدة نواحي: (حنان عبد المجيد العناني،60:2000).

_ **الثبات في الأعمال:** يظهر هذا النوع من الثبات في أشكال السلوك المختلفة، فالإنسان الشريف على سبيل المثال يبقى سلوكه شريفا في مختلف المناسبات والمواقف.

_ **الثبات في الأسلوب:** بين (ألبورت) و"فرنون" في دراستها عن الحركات التعبيرية إن عدد من هذه الحركات يميل إلى البقاء والثبات لدى الفرد حيث يمر بمناسبات مختلفة .

_ **الثبات في البناء الداخلي:** ونعني به الأسس العميقة التي تقوم عليها الشخصية وهو مجموع الدوافع الأولية والميول والقيم الثابتة في مرحلة مبكرة من الحياة الفرد.

_ **الثبات في الشعور الداخلي:** ونقصد به شعور الفرد داخليا وعبر مراحل حياته باستمرار وحدة شخصيته وثباتها ضمن الظروف المتعددة التي يمر بها.

3-2- التنظيم:

الشخصية ليست مجموعة من الصفات أو مجموعة من الجوانب التي تكونها، إنما هي محصلة ناتجة منه وتنطوي على درجة من التنظيم ولذلك يظهر تنظيم المظاهر العقلية لدى الفرد في صورة بناء أو شق يسير إلى مصطلحات البناء، النسق، التنظيم إلى البواعث الداخلية اللاشعورية والدوافع المشاعر أو تشير إلى المصادر الداخلية في الحياة العقلية للفرد، فيعرفه (إيزيك) أن الفرد تكون شخصيته إلى الحد الذي تصل فيه استجاباته لسلسلة من المواقف التي تعرض عليه في الصورة أكبر انبساطية منها الانطوائية وأكثر عدوانية وخشونة منها تسامحا و لطفا وهذا التنظيم يستوجب وجود العناصر التالية: (عبد الرحمان رشوان،73:2006).

- **الديناميكية:** مفادها التفاعل الحركي بين عناصرها الأربعة جوانب النفسية، الوجدانية العقلية الإدراكية والمعرفية، الجسمية الاجتماعية وكذا العلاقات والاتصالات البيئية .

– **الثبات النسبي:** تتغير الشخصية بالنمو خلال مراحله المتتابعة و يتأثر تغيره بالعوامل المؤثرة في تكوينها كالعوامل الجسدية والعقلية والنضج والتعليم ومؤسسات التنشئة الاجتماعية (سوسن شاكر نجيب،32:2008).

– **التكيف البيئي:** الفرد اجتماعي بطبعه لهذا لا يمكن عزله عن المجتمع فلابد من النظر إليه و دراسته من منظور اجتماعي وخلال تفاعله مع الغير(مصطفى فهمي،51:1995).

– **التميز:** هو الطابع الذي يميز كل فرد ويجعله مختلفا عن غيره من الأفراد الآخرين والأساس الذي يقوم عليه معنى الشخصية.

– **التكامل:** يعنى به انتظام وحدة صغيرة في وحدة أكبر وأرقى، الوحدة المتكاملة ليست مجموعة أجزاء مرصوصة بل أجزاء متفاعلة بينها علاقات ويجمعها تنظيم معين وتكامل الشخصية شرط ضروري للصحة النفسية والتوافق الاجتماعي السليم فإذا تعرضت هذه الأخيرة للعوامل المخلة بهذا التكامل فسوء صحة الفرد وتوافقه العام ويبدو ذلك في صورة شتى درجات مختلفة الشدة والعنف، قد يبدو في صورة انحراف خفيف أو في صورة مشكلة سلوكية مثل ما يظهر لدى المراهق في ميله للانطواء وكما قد يبدو في صورة أشد عنفا كالأمراض النفسية والانحرافات الجنسية والأمراض العقلية (مروان أبو حويج، 93:2001).

نستخلص أن دراسة شخصية الفرد من خلال خصائصه هي عبارة عن تصور عام عن تكوينه الشخصي.

4- مراحل نمو الشخصية:

4-1- النمو الجسمي: إن عملية بناء الشخصية هي عملية مستمرة و معقدة تبدأ بتلقيح النطفة من تشكيل بويضة تنتقل من قناة (Fallope) إلى الرحم أين تبدأ بالانقسام المضاعف لتصبح علقة، ثم مضغة ثم جنين ينمو في بطن أمه ويتحول الجنين بعد إلى رضيع يبلغ طوله حوالي 50 cm ووزنه 3 كلغ ثم يبدأ الرضيع في النمو بسرعة ليصبح وزنه في نهاية العام الثاني إلى حوالي 5, 12 كلغ و طوله 85سم، كما ينمو الهيكل العظمي وتتحول غضاريفه ابتدءا من الشهر السادس حيث تبرز في اثني عشر شهر قبل نهاية مرحلة المهد (سامي سلطي عريفج، 95:2002).

مع نهاية فترة الرضاعة وبداية فترة الطفولة المبكرة يبدأ نمو الطفل يتباطئ بالمقارنة مع المرحلة السابقة خاصة من ناحية الوزن ، أما الأسنان اللبنية فتستمر بالظهور حتى يكتمل عددها ثم تبدأ بالتساقط لتحل محلها الأسنان الدائمة، كما تزداد عظام الجسم حجما وصلابة مع النمو الذي يظل معدله مستقرا في فترة الطفولة الوسطى، حيث تقدر الزيادة في الطول حوالي سنتين إلى خمس سنوات (2-5) سنوات أما الوزن فيزداد بمعدل ثلاثة إلى خمس (3-5 كلغ) ويقل هذا المعدل بزيادة العمر الزمني والطفل مرحلة الطفولة المتأخرة أين يبطئ معدل النمو بالنسبة لسرعته في المرحلة السابقة حيث تقدر الزيادة في الطول بحوالي 2 سم، أما الوزن فتقدر بحوالي ثلاثة (3كلغ) فقط و يمكن القول أن الفتيات سبقن الفتيان في هذه المرحلة في الطول والوزن، وهذا يتفق مع التغيرات الأساسية لنمو عند كلا الجنسين، وتظهر الزيادة في الوزن عند الذكور في بناء النسيج العضلي، بينما تظهر عند الإناث في زيادة نسبة الشحوم لذلك تبدأ الخصائص الجنسية الثانوية بالظهور لدى الإناث قبل البنين في نهاية هذه المرحلة (حسين صالح الداهري،23:1999).

بعد فترة النمو الهادئة تأتى مرحلة المراهقة التي تحدد بدايتها بالبلوغ الجنسي (حدوث أول قذف منوي عند الذكور وأول حيض عند الإناث) ويرافق هذا البلوغ نمو جسمي سريع جدا، حيث يتسع الكتفان ومحيط الأرداف ويزداد طول الجذع وطول الساقين هذا يؤدي إلى زيادة طول الجسم والقوة العضلية حيث يكتمل النضج الهيكلي والنضج الجسمي بصفة عامة في هذه المرحلة ثم تأتي مرحلة الرشد التي تبدأ فيها حركة البناء جنبا على جنب مع النقصان (الهدم) بدأ من مرحلة الرشد المبكرة، التي تبدأ في الحادية والعشرون من العمر ومرحلة الرشد الوسطى وانتهاء بمرحلة الرشد المتأخرة التي تنتهي في الخامسة والستين (65) حيث تبدو فيها عمليات الهدم أكثر من عمليات البناء، وأخيرا فإن مرحلة الشيخوخة تكون على الأغلب في الخامس والستين (65) حيث يستمر الهدم وتتناقص القدرات الجسمية ووظائف الحواس ويحصل الانحدار وبالتالي الموت (صلاح الدين العمرية،12:2005).

4-2- النمو النفسي الجنسي:

يتمحور النمو النفسي الجنسي في مراحل مرتبطة بالحاجات الفسيولوجية والنفسية للفرد ويعبر عند (فرويد) من خلال وجود مناطق طبقية في جسم الفرد وعند تنبيه أو استثارة هذه المناطق ينتج عن ذلك إشباعات لبيدية فهو بمثابة طاقة نفسية وجنسية تتمركز في أماكن معينة أثناء نمو الإنسان ومن وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي يمر النمو النفسي بالمراحل التالية (حسين صالح الداهري،27:1999).

4-2-1 المرحلة الفمية : وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين تتمثلان في: (نبيل سفيان،127:2004).

_ المرحلة الفمية الاستقبالية: في هذه المرحلة يتركز الليبدو في الفم، تقوم أساسا هذه المرحلة على المص (الرضاعة) وتشغل بالتقريب السبعة الأشهر الأولى من حياة الطفل حيث يتفاعل مع البيئة عن طريق الفم و يتحقق الإشباع الليبدي عن هذا الطريق، وحين يعاني الطفل من إحباط (لغة اللبن في ثدي الأم) أو عدم إشباعه في فترات الجوع ، فإنه يلجأ إلى مص أصابعه تبديل أو استخدام اللهاية.

_ المرحلة الفمية السادية: وتمتد لباقي العالم الأول، عند ظهور القاطعين الأماميين في فم الطفل في سن السبعة شهور فإنه يبدأ بعض الثدي أحيانا لكي يحافظ على موضوع إشباعه وهي الألم عادة أو من يقوم مقامها، كما تتسم هذه المرحلة بالتناقض الانفعالي نتيجة الإحاطات المتلاحقة نتيجة لعملية الفصام وتتسم أيضا بالسادية المازوشية (العدوان). حيث يبدأ من الولادة حتى العام الأول ويطلق عليها بالمرحلة الفمية نسبة للنشاط الفمي المتمثل في الامتصاص والابتلاع والعض... ، الذي يشكل المصدر الأول والأساسي للتعبير الانفعالي عن حالات الإشباع أو عدمه وتعكس مشاعر اللذة والمتعة التي تنعكس على الفرد بالراحة والاطمئنان والاستقرار أو العكس في حالة عدم الإشباع أي تعكس بالتوتر والاضطراب وتصبح منطقة الفم منطقة شديدة الحساسية ويستخدمها للتعبير عن مشاعر الألم أو الحرمان أو التعبير عن الخبرات الحسية المريحة.

4-2-2- المرحلة الشرجية: وهي مرحلة وظيفية لها علاقة بالتدريب على عملية الإخراج أو البراز، لذلك تختلف هذه المرحلة من طفل لأخر حسب النظام أو الطريقة يلجأ إليها الوالدين في تدريب أطفالهم على استعمالها. وحسب رأي (فرويد) فإن مرور فضلات الطعام عبر المعدة إلى الأمعاء الدقيقة ثم الغليظة و تراكمها هناك تسبب للطفل توترا يدفعه إلى التخلص منها، ومتى حصل يحصل الانفراج والارتياح وهنا لابد من التذكير للآباء من دورهم في تعليم الطفل متى وكيف وأين يجب أن تبدأ عملية الإخراج مع ما يرافقها من نظافة (توما جورج خوري،40:1996).

4-2-3 مرحلة الكمون: تظهر هذه المرحلة ما بين سن السادسة والعاشرة من العمر وهي السنوات المبكرة في الدراسة، يعتقد (فرويد) أن الطاقة الجنسية تختفي لتصل مرحلة من الكمون تنمو لدى الطفل القوى النفسية.فنجده يميل إلى جماعة الرفاق وينهمك في التعلم، وتنمية أناه الأعلى، ويتم توجيه الدوافع

الغير مقبولة اجتماعيا ورفعها إلى مستويات ثقافية مثل : الرياضة والميول الفكرية والعلاقات الأخوية ففي هذه يحدث نوع من الإخفاء والاستقرار (إخفاء الطاقة الجنسية) (توما جورج،1996 :43)

4-3- 4 المرحلة التناسلية: هي مرحلة البلوغ و تبدأ من عمر إحدى عشر (11) سنة بالنسبة للإناث وثلاثة عشر (13) للذكور وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل في التحرر من أبويه، تحدث تغيرات وتحولات في الحياة الجنسية الطفولية إلى شكلها الراشد (المراهقة) عندما تنضج الأعضاء التناسلية فيحدث إحباط للرغبات الجنسية التي كانت في المراحل السابقة ويعاد توجيهها للبحث عن الإشباع عن طريق التفاعل الحقيقي مع الآخرين . يتبين من خلال هذا الوصف لتطور الليبيدو وكيف تمر الحياة الجنسية من الحالة الفمية إلى الحالة التناسلية التي يميز السلوك الجنسي عند الراشد يبدأ هذا التطور بشكل في الواقع حالة نموذجية أو مثالية ذلك أنه من الجائز في بعض الحالات أن لا يتم اجتياز جميع مراحل النمو الجنسي بشكل تام وسليم، فقد يتهدد هذا النمو حسب (فرويد) خطران هما خطر التثبيت والنكوص، ففي التثبيت يتوقف الليبيدو أو بعض أجزائه عند إحدى المراحل التي يمر بها ولا يتجاوزها، فيما يشكل النكوص ارتدادا أو تقهقر الليبيدو إلى إحدى المراحل السابقة التي قد كان مر بها (امتثال زين الدين الطفيلي2004: 34-44).

4-3 النمو المعرفي حسب (Jean Piaget) جون بياجي:

طبق (جون بياجي)مقياس بنيه (Binet) للذكاء على أطفال المدارس في فرنسا لاحظ أخطائهم في الإجابة على بنود الاختبار وهذه الأخطاء تأخذ نوعا محددا وليس مجرد أخطاء عشوائية في الإجابة أو أخطاء ناتجة عن ضعف في التفكير أو التركيز أو الذكاء، فاستنتج أن أسلوب تفكير الطفل يختلف عن أسلوب تفكير الراشد في النوع والكيفية ولهذا قرر دراسة النمو المعرفي لدى الإنسان بإجراء ملاحظات على أبناءه الثلاثة وكانت ملاحظات طويلة، بحيث النمو المعرفي هنا عمليات عقلية مميزة لمراحل النمو المختلفة من الطفولة حتى النضج، حيث اتبع (بياجي) في ذلك منهجا عمليا لأطفال في مراحل عمرية مختلفة (سامي محمد ملحم،118:2001).

نستخلص مما سبق أن نمو الشخصية يمر بعدة مراحل بدءا من النمو الجسمي أين ينموا فيه الهيكل العظمي للفرد، مرورا بالنمو النفسي الجنسي المرتبط بالحاجات الفيزيولوجية والنفسية للفرد، إلى

مرحلة الكمون التي هي عبارة عن نمو للقوى النفسية لدى الطفل وإخفاء الطاقة الجنسية لديه، وصولا إلى المرحلة التناسلية التي هي عبارة عن مرحلة تحرر وبلوغ بالنسبة للجنسين.

5- مقومات الشخصية:

هناك مقومات عديدة للشخصية ونذكر منها:

5-1- الوراثة البيولوجية: خلق الإنسان مزود ببناء تشريحي وفسيولوجي وعصبي وأيضا عقلي، والوراثة لها دخل لا ينكر في تكوين الشكل العام والطول أو قصر القامة والوزن وأيضا لون البشرة أو غيرها، وهذه عوامل وراثية تلعب دورا كبيرا في التكوين الجنسي للفرد وتنتقل من جيل إلى آخر. إضافة إلى ذلك يوجه الإنسان وقد زود بالمكونات العقلية والمعرفية، وهذه تحدد مسار تعليمي معين له، أو تؤهله بالالتحاق بمهنة معينة تناسب تركيبته الحسبانية والعقلية ومميزاتها الفكرية، وتحدد سلوك الفرد الاجتماعي.ويجب أن نذكر هنا قيمة المكونات الانفعالية وهذه تتعلق بالنشاط الانفعالي عاملين إلى الانخراط أو الانبساط والميل للسيطرة أو الميل للخضوع. وهكذا من خلال ما ذكرناه تعتبر الوراثة البيولوجية عاملا هاما في التنشئة الاجتماعية وتبدو عناصر مقومات الوراثة ثابتة لا تتغير. وهناك اختلافات بين الجنسين في الطول والوزن وحجم الرأس ولون البشرة وغير ذلك من السمات الفيزيقية التي توجد حتى داخل النوع الواحد ذكر كان أم أنثى، والاختلافات في مدة العناصر تجد أوضاعا متباينة وقدرات متفاوتة.وتحدد التميزات الطبقية المستوى الاجتماعي وتتمثل ذلك في الوضع الطبقي لأفراد السلالات الممتزجة أو المهجنة الذين لا يختلطون اجتماعا مع أسلافهم والذين يمثلون مكانة أدنى منهم إلا نادرا في الوقت الذي لا يتقبلون فيه اجتماعيا من جماعات اللف الذين يحتلون مكانة أعلى منهم.(أحمد عبد اللطيف أبو أسعد،2010 :12).

وهناك أمثلة نقدمها في هذا المجال الطبي للشخصية منها: (عبد المنعم الميلادي، 2006: 13).

- في قاع الجمجمة غدة تسمى الغدة النخامية إذ أخذنا أحد هرموناتها المسؤولة عن النمو نجد أن زيادة إفرازه ممكن أن يجعل من الإنسان عملاق حيث أن العملاق غبر مرغوب به اجتماعيا قد يهابه الناس الذين من حوله وينفرون منه.

- وكذلك زيادة إفراز هرمون التيروكسين (thyroxine) الذي يفرز من خلال الغدة الدرقية، قد يجعل الإنسان ثائرا لأتفه الأسباب ويقل وزنا وتزيد عصبية، هذه ملامح طيبة الشخصية مرضية لكنها غير مقبولة إلى حد ما في مجتمع يتنفس فيه هذا المريض هواءه.

– هناك أيضا المكونات النفسية الذكاء الصفات أوفي غيابها وهي ذات علاقة بمواهب الفرد الخاصة، وقدراته ومهاراته الحركية حيث يتميز بعض الناس ببطئ الاستثارة والبعض الآخر بسرعة الإستثارة، مما يؤثر بدوره على تكوين الشخصية وتلعب هذه العناصر دورا فعالا في فهم السلوك الإنساني.

5-2- البيئة الجغرافية: أن البيئة الجغرافية يندرج تحتها الموقع والتضاريس والمناخ والطبوغرافيا والموارد والثروات الطبيعية والسكان، وتلعب هذه العوامل دورا هاما في تحديد خصائص الثقافة والحضارة كما تؤثر على السلوك الإنساني. ومن الأمثلة نذكر أن بلاد اليونان جبلية وعرة وتحصر الجبال، بعض الوديان الضيقة التي أمكن زراعتها وعليها أقيمت المدن الصغيرة وكان الموارد الاقتصادية المحدودة أثر في رحيل بعض المواطنين بحرا إلى سواحل بعيدة، وعودة إلى الاتصال البري حال دون قيام وحدة قومية أو سلطة مركزية تبسط سلطاتها السياسية على جميع المدن في أنحاء بلاد اليونان. وهكذا أصبح نظام الفردية ذو طابع الروح اليونانية القديمة، وكان لكل جزيرة شخصياتها المتميزة وهكذا ما أورده. د صبحي في كتابه الجغرافيا وتركيب الإنسان تتدخل العوامل الجغرافية في تركيب الإنسان فالماء والطعام والعلاج من العوامل الهامة في تركيبة الإنسان المادة كما أن حرمان الفرد من هذه المصادر له تأثير في سلوكيات وإحاطاته وتكيفه مع البيئة. يؤثر توزيع السكان في سلوك الأفراد ففي البلاد الخصبة يتراوح عدد السكان ويتناقص في البلاد الصحراوية القاحلة، يؤثر هذا بدوره في التفاعل السلوكي بين الأفراد ومن سيكون السواحل يختلفون في شخصياتهم وطباعهم عمن يسكنون الصحاري والمزارع (عبد المنعم الميلادي، 2006: 15).

5-3- البيئة الاجتماعية:

وهي المتغيرات الاجتماعية التي يتوقعها الإنسان في بيئة وذلك مثل التقاليد، العادات وأنماط السلوك التي يتعلمها الإنسان من بيئته، وهي تمثل عاملا هاما في عملية التنشئة الاجتماعية وتأثير النواحي الاجتماعية على شخصية الفرد حيث يقضي الفرد جزءا كبيرا من حياته في تفاعل مع الآخرين في البيئة المحيطة به وهناك مستويات مختلفة للتفاعل الاجتماعي فهناك التفاعل بين الأفراد مثل ذلك التفاعل بين الزوج والزوجة وبين الطالب والطالبة وهناك التفاعل بين المدرب والفريق وهناك أيضا التفاعل بين الفرد والثقافة العامة ويتمثل ذلك في العادات والتقاليد الاجتماعية... (عبد المنعم الميلادي، 2006 : 16).

5-4- البيئة الثقافية:

إن اختلاف سمات الشخصية في الاجتماعات المختلفة يرجع إلى تأثير الثقافة فكل نمط ثقافي يمكن أن يؤدي إلى تثبيت سمات معينة في الشخصية. هذا وكبار السن قد يحافظون على مقومات شخصيتهم القديمة بينما يميل الشاب إلى بسرعة التعبير، ويؤدي ذلك إلى وجود أنماط مختلفة من الشخصيات في المجتمع الواحد، أو في الجماعة الواحدة فدرجة تقبل التحديات أو التغيرات الثقافية لا تكون بنفس الدرجة عند كل أعضاء المجتمع (عبد المنعم الميلادي ،2006: 16).

نستنتج أن للمقومات الشخصية أثر في تكوين شخصية الفرد وتثبيتها.

6- العوامل المؤثرة في الشخصية :

هناك عدة عوامل تؤثر في شخصية الفرد ونلخص أهمها في هاذين العاملين:

6-1- العوامل الوراثية: تعتبر العوامل الوراثية من أهم العوامل المكونة للشخصية الإنسانية وهي تأثر بصفة أو بأخرى في بنائها وفي تكوينها، لذلك اتجهت البحوث حول دراسة أثر العوامل الوراثية في الشخصية، حيث تشير دراسة (نيومان) وزملائه إلى أن الوراثة تساهم بدرجه قليلة في هذا المجال وذلك بمقارنتها ومساهمتها في الذكاء. كما تشير عدة دراسات في هذا المجال مثل: دراسة Eysenck (إيزيك) التي بينت عكس ذلك، وهي أن الوراثة تلعب دورا فعالا في تحديد الفروق الفردية في سمات الشخصية بمعنى أن الوراثة تؤثر في نوعية السمات الشخصية والنفسية التي يحملها الفرد (رمضان محمد القذافي،1997 :83).

6-2- العوامل المكتسبة : تتمثل في العوامل البيئية والاجتماعية ذات التأثير البالغ على نمو الشخصية وتطورها، فالإنسان عندما يتفاعل مع غيرة، فإن نتائج هذا التفاعل يؤثر على سلوكه وعلى نظرته حول نفسه والآخرين وللحياة بشكل عام، كما يؤثر بشكل خاص على طريقة استجابة للمؤثرات البيئية (رمضان محمد ألقذافي، 1997 :84).

فتهدف عملية التنشئة الاجتماعية إلى تكوين شخصية الفرد، وهذا ما يتفق عليه الباحثون في هذا المجال وتكون عناصر الشخصية متعلمة أو مكتسبة فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يسعى من ورائها الوالدين إلى جعل أبنائهم يتعلمون أساليب سلوكية، دوافع قيم واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة التي ينتمون إليها إلى جانب ذلك عوامل بيئية لها اثر ظاهر في تكوين عناصر

الشخصية. مما هو معروف أن الشخص يعيش محاطا بالعديد من مكونات البيئة التي يؤثر فيها ويتأثر بها و يتعامل معها، و من الصعب حصر تلك العوامل ذلك لتعددها و تشابك مفعولها، ولكن يمكن القول بان تأثيرها علية يعتبر بالغا، سواء كان التأثير ايجابيا أو سلبيا. فمثلا التعليم الذي يتلقاه الفرد والمستوى الاقتصادي المحيط به ومدى استجابة البيئة لحاجاته المادية المعنوية والاجتماعية النفسية نظرة الآخرين إليه وأساليب تعاملهم معه، كل ذلك يؤثر على الشخص وعلى تطور شخصيته فيساهم في توجيه استجاباته للمثيرات البيئية، وتمثل خبرات الطفولة وأساليب التربية وما يتعرض له الأطفال من مؤثرات ذات طبيعة خاصة وعوامل تؤدي إلى تشكيل تأثي على حياتهم النفسية والاجتماعية (رمضان محمد ألقذافي،84:1997).

نستخلص أن شخصية الإنسان تتكون من خلال البيئة الاجتماعية للفرد، وما يحيط بها من عوامل تؤثر ايجابيا أو سلبيا في هذه الشخصية، وقد تكون هذه العوامل متعلقة بالبيئة الأسرية أو المدرسية أو الاجتماعية للفرد .

7- المميزات السلوكية للشخصية المتمتعة بالصحة النفسية: (فوزي محمد جبل،2000 : 314-315).

7-1- الايجابية: تتميز الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بالسلوك الايجابي تجاه المواقف الحياتية وعادة ما تتمكن من بذل الجهد الموجه والبناء في مختلف الاتجاهات، كما أنه إيجابي في مواجهة دوافعه بحيث لا يقف عاجزا أمام العقبات التي تحول بينه وبين إشباع هذه الدوافع .

7-2- التفاؤل:

تتميز الشخصية المتمتعة بالصحة النفسية بالتفاؤل دون المغالاة أو إفراط ويعتبر التشاؤم مظهر من مظاهر انخفاض الصحة النفسية.

7-3- تقبل الفرد الواقعي لحدود إمكانياته :

إن فهم الفرد لذاته فهما واقعيا يجنبه الكثير من الإحباط والفشل، ويساعده على الانجاز والتوافق السليم ومن ثمة فإن تصور الفرد لنفسه وتصوره للآخرين وتقبله للحقائق الموضوعية المتعلقة بشخصيته يساعد كثيرا على التوافق النفسي وعلى التعامل الناجح مع الناس .

7-4- اتخاذ أهداف واقعية:

إن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية هو ذلك الفرد الذي يختار مجموعة من الأهداف الواقعية التي تتناسب مع قدراته وإمكانياته واستعداداته حتى يتمكن من تحقيقها وإشباعها.

7-5- القدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة :

إن علاقة الفرد الاجتماعية الطيبة مع الآخرين وتفاعله إيجابيا معهم وتحقيق العلاقة وتكوين الصداقات، تعتبر سندا ووجدانيا هاما يساعد على التوافق ونسج شبكة هامة من العلاقات الاجتماعية سواء في الأسرة أو في البيئة الخارجية.

7-6- إشباع الفرد لدوافعه و حاجاته :

تحرك سلوك الفرد مجموعة من الدوافع المتعددة الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية و من العوامل التي أدت إلى انتشار الاضطرابات النفسية في الوقت الحالي نجد تعدد الحاجات والدوافع التي تحيط بالفرد والتي هي نتاج التطور الحضاري الحادث، لذلك الفرد المتمتع بالصحة النفسية هو ذلك الشخص الذي يطور دوافعه طبقا لإمكانياته للوصول إلى حالة من الارتياح النفسي والابتعاد عن الإحباط والقلق .

7-7- القدرة على ضبط الذات :

كلما زادت قدرة الفرد على ضبط الذات والتحكم فيها اتجاه المواقف، كلما أدى ذلك إلى قلة الحاجة إلى الضبط الصادر من جهة أخرى خارجة عن الذات، ومن ثمة فإن الفرد الذي لديه تحكم في الذات وضبطها، لا يحتاج إلى توجيه من أي سلطة خارجية فذاته هي التي توجهه دائما.

7-8- نجاح الفرد في عمله و رضاه عنه :

إن نجاح الفرد في عمله بالإنجاز والابتكار والإبداع يؤدي إلى تحقيق الذات، لذلك فإن هذا الفرد يسعى دائما إلى النجاح في العمل والرضا عنه، ومتى كان هذا العمل يتناسب مع قدراته واستعداداته وإمكانياته فإن ذلك يؤدي به إلى إشباع حاجاته المادية والنفسية والاجتماعية.

7-9- ارتفاع مستوى الاحتمال النفسي:

إن حياة الإنسان مليئة بالأزمات والمشاكل والشدائد وضروب الإحباط والحرمان المختلفة، إلا أن الفرد الذي يتمتع بصحة نفسية لديه القدرة على الصمود أمام هذه الظروف و مواجهتها دون أن يخل

ميزانه وينهار ودون أن يتشوه تفكيره أو تنحط عزيمته بل يسعى دوما إلى مقاومة الفشل والبحث عن بدائل وحلول للأزمات والتصدي لكل المخاوف والضغوطات .

7-10- النضج الانفعالي:

ونقصد به قدرة الفرد على ضبط النفس في المواقف التي تثير الانفعال (كالغضب، الحزن، الخوف) والابتعاد كل البعد عن التهور والاندفاع ومن ثمة ضرورة تناسب انفعالاته مع مثيراتها بحيث يصل إلى درجة من الاتزان الانفعالي نجد الاعتماد على النفس والثقة والموضوعية في مواجهة مشاكل الحياة والابتعاد عن الذاتية.

7-11- اتساع أفق الحياة النفسية:

إننا نحتاج إلى تنمية معارفنا ومدركاتنا، ونحتاج إلى تنمية الكثير من المهارات الحركية والفنية والعلمية كما نحتاج إلى العناية بنمونا الجسمي، ونحتاج أيضا إلى الاهتمام بعلاقاتنا الاجتماعية وإلى غير ذلك من أبعاد النمو المختلفة وكل ذلك بهدف أن تتسع أفق حياتنا النفسية مع تحقيق قدر مناسب من التوازن والانسجام بين نمونا البدني، المعرفي، الوجداني والاجتماعي. ومع اتساع أفق الحياة النفسية يستطيع الفرد أن يتخذ لحياته أهدافه واهتماماته المتنوعة .

7-12- الصحة الجسمية:

تتحقق الصحة الجسمية إذا قام كل عضو من أعضاء الجسم بوظيفته وبطريقة سليمة، وأن يخدم كل عضو من أعضاء الجسم العضو الأخر، وهناك علاقة بين الصحة النفسية للفرد وصحته الجسمية، حيث أن الاعتدال الجسمي والإصابة بالأمراض والعاهات الجسمية يؤثر إلى حد كبير في الحالة النفسية من خلال القلق والاضطرابات المختلفة والاكتئاب والعكس صحيح، فإن الصحة الجسمية الجيدة تعد إحدى علامات التمتع بالتوافق والصحة النفسية .

7-13- احترام الفرد لثقافة المجتمع مع تحقيق قدر من الاستقلال عنه :

لكل مجتمع نموذجه الثقافي والذي يحتوي على العديد من العناصر، منها الأعراف والقيم والمعايير والتي يتحدد من خلالها السلوك السوي للأفراد، ومن مظاهر الصحة النفسية للفرد، أن يسلك السلوك المناسب الذي يتقبله المجتمع و يتماشى مع القيم والمعايير، ولا يصدر عنه سلوك شاذ يرفضه وينبذه المجتمع.

نستخلص أن الشخصية لا يمكن اعتبارها متمتعة بالصحة النفسية، إلا إذا توفرت فيها كل من الإيجابية،التفاؤل، اتخاذ أهداف واقعية، إقامة علاقات اجتماعية، ضبط الذات والنضج الانفعالي....

8- قياس الشخصية وتقييمها:

تعتبر دراسة الشخصية وقياسها من أبرز مهام الأخصائي النفسي وتتنوع القياسات بين يدي الاختصاصي، فمنها ما هو موضوعي ومنها ما هو إسقاطي، يضاف إلى ذلك اختبارات الاتجاه والقيم والميول والاستعدادات والعلاقات الاجتماعية، ومن الطرق الأساسية لقياس الشخصية ما يلي :

8-1- المقابلة: وهي موقف محادثة ومواجهة بين شخصين: المفحوص والأخصائي النفسي القائم بالمقابلة والذي يقوم بعمله هذا بهدف فهم المفحوص أو العميل وجمع معلومات عن شخصيته وسلوكه وتعتمد المقابلة على التواصل اللفظي (أحمد حسن الظاهري،1999: 582).

8-2- قوائم الصفات: وتستخدم قوائم الصفات كثيرا في قياس الشخصية حيث يقدم للمفحوص قائمة طويلة من الصفات أو البنود ويطلب منه إن يحدد ما إذا كانت تنطبق عليه أم لا (أبو عبد الله،2001: 99).

8-3- الملاحظة: تتم من خلال ملاحظة سلوك الفرد في المواقف الطبيعية خلال فترة طويلة أو في مواقف مصغرة من الحياة ترتب بحيث تستدعي ظهور سمات الشخصية المطلوب قياسها(احمد حسن الظاهري،1999: 583).

وأيضا من طرق قياس الشخصية نجد:

8-4- الاختبارات الموقفية: وهي ترمي إلى تهيئة مواقف وظروف فعلية وأعمال يؤديها المفحوص فيبرز بالفعل ما لديه من سمات يراد قياسها، دون أن يعرف الغرض من الاختبار ومن هذه الاختبارات نجد اختبار (هارتشون) و(ماي) لسمة التعاون لدى الأطفال الأميركيين (عيسوي، 263:2002).

8-5- الاختبارات الاسقاطية: هي عبارة عن موقف مثير على شكل جملة تتميز بأعلى درجة من الغموض ونقص التكوين، يتعرض لها المفحوص فيستجيب استجابة يستطيع من خلالها الفاحص اكتشاف جوانب مختلفة من شخصية المفحوص وتشير هذه الجوانب إلى أفكار المفحوص ودوافعه ومفاهيمه

ووجدانياته ورغباته وإحباطا ته وهكذا يصبح الموقف المثير في هذه الاختبارات الاسقاطية عبارة عن ستار يسقط عليه المفحوص حياته الداخلية (أبو حويج وآخرون،202:2001).

ومن أنواع الاختبارات الاسقاطية نجد:

- **اختبار روشاخ:** هو بمثابة عدد من البطاقات التي تحتوي كل بطاقة منها على شكل من أشكال بقع الحبر تتفاوت فيما بينها من حيث درجة التعقيد، ويطلب من المفحوص أن يذكر ما يرى في حالة كل بطاقة تعرض عليها منها، وتعتبر استجابة المفحوص لبقع الحبر تساعد في الكشف عن نفسيته بدرجة أكبر من الحبر أي تتفاوت فيما بينها من حيث درجة التعقيد، ويطلب من المفحوص أن يذكر ما يرى في حالة كل بطاقة تعرض عليها منها، وتعتبر استجابة المفحوص لبقع الحبر تساعد في الكشف عن نفسيته بدرجة أكبر من أي استجابة أخرى (عدس وتوق،1993 :319).

- **اختبار تفهم الموضوع:** يتكون الاختبار من(31) بطاقة طبعت على (30) منها صورا متنوعة وتركت البطاقة الأخيرة خالية من الصور ويطلب من المفحوص أن يكون ويشكل قصة حول كل منها على حدة ويوضح فيها ما يحدث في كل صورة في هذه اللحظة (الحاضر) والأمور التي أدت إلى هذه الحالة (الماضي) وما سوف تكون عليه النتيجة في ختام القصة (المستقبل)، ويوجد في الاختبار (10) صور تصلح للذكور و(10) للإناث و(10) للجنسين معا، ويقيس الاختبار جوانب عديدة مثل: القلق، الصراعات الرئيسية، الضغوط البيئية، تكامل الذات، المدركات (أبو عبد الله ،2001 :104).

9- نظريات الشخصية:

لقد اهتمت النظريات السيكولوجية بدراسة ووصف الشخصية، وسعت لفهم شخصية الفرد، وعلاج مشكلات النفسية والسلوكية. وقد ساهمت وجهات النظر المختلفة في إعطاء شكل أوضح لنظريات الشخصية، وأهمها نظرية التحليل النفسي، النظرية المعرفية، السلوكية والإنسانية.

9-1- نظرية الأنماط: تعتبر من أقدم نظريات الشخصية، وتركز هذه النظرية على تصنيف الناس إلى أنماط معينة، وتختلف التصنيفات حسب أوضاعها مثل الأنماط الجسمية (KRETSCHMER)، الأنماط الاجتماعية (لتوماس) و(زونا كي). ونجد من أهم نظريات الأنماط ما يلي:

9-1-1- الأنماط المزاجية: (حامد عبد السلام زهران، 2005: 53).

حاول "أبوقراط" أن يصنف خلق الناس انطلاقا من فكرته أن الجسم الإنساني يتكون من (04) عناصر وهي:**الدم:** وتفرزه الكبد، **البلغم:** تفرزه الرئتين، **الصفراء:** تفرزها المرارة، **السوداء:** يفرزها الطحال.

وفي كل فرد تكون الغلبة لأحد هذه العناصر، وعلى ذلك يمكن إيجاد العلاقة الآتية بين الصفات المزاجية والعناصر الجسمية كما يلي:

أ- **النمط الدموي أو المزاج الدموي SUQUGUINE:** وهو شخص سهل الاستثارة في غير عمق أو اتساع ويتسم بالتفاؤل، متحمس، واثق، حاد الطبع.

ب- **النمط السوداوي أو المزاج السوداوي Melancholic:** وهو الشخص الذي يغلب عليه المزاج السوداوي، ويمتاز بأنه: حزين ومكتئب، ومتشائم، منطوي، هابط النشاط بطئ التفكير، متأمل.

ت- **النمط الصفراوي أو المزاج الصفراوي chqleric:** وهو شخص شديد الانفعال مع تغلب الجانب الجدي وقلة السرور، غضوب، عنيد طموح، هائج أو تأثير مزاج حاد.

ث- **النمط البلغمي أو المزاج البلغمي phlegmatic:** الشخص سليما من الناحية النفسية، أما حين يغلب أحدهما على الآخر ينشأ المرض النفسي.

9-1-2- الأنماط الجسمانية: هي حادثة التصنيف ويرجع إلى العالم (كريتشمر) أهتم بالأنماط الجسمانية، وتقسم حسب شكل الوجه ومنهم من صنفها حسب جغرافية الرأس والسمات الجسمية من سمة وقصر وضخامة حيث قسمنا إلى أربعة أنماط وهي: (حامد عبد السلام زهران،2005 :54)

أ- **النمط البدين:** ممتلئ الجسم، عريض الوجه، منبسط، قصير الساقين، اجتماعي، سريع التقلب.

ب- النمط النحيل: نحيل الجسم، طويل الأطراف، دقيق القسمات، منطوي، مكتئب.

ت- النمط الرياضي: قوي العضلات، ممتلئ الجسم، نشيط، عدواني.

ج- **النمط الغير المنظم:** فوضوي، عشوائي.

9-1-3- الأنماط النفسية:

من أشهر هذه الأنماط، التصنيف الذي وضعه (يونغ) والذي قسم الناس فيه إلى الانطوائيين والانبساطيين، إلى جانب هذا فإنه رأى أن هناك وظائف عقلية ألا وهي التفكير والإحساس، الإلهام

والوجدان... فالشخص مثلا قد يكون انطوائيا ومفكرا، أو انطوائيا وحدسيا، وذلك بحسب تغلب الوظائف العقلية عنده (عبد المنعم الميلادي،2006 :36).

9-1-4- الأنماط الاجتماعية:

(توماس) و(زونا كي) ظهرت فكرة تقسيم الشخصية إلى أنماط اجتماعية، عندما درسوا هذا الأخير في محاولة الفريق بين السمات المزاجية والسمات الخلقية، ويرجعون المزاج إلى عوامل وراثية أما الخلق يرجع إلى عوامل اجتماعية. وينقسم الناس إلى أنماط اجتماعية معينة وذلك لتفاعلهم فيها بينهم، وهي النمط العلمي، النمط البوهيمي، النمط المبتكر(عبد المنعم الميلادي، 2006: 37).

9-2- نظرية التحليل النفسي "لفرويد" freud:

تتكون الشخصية حسب "فرويد" افتراضيا من ثلاثة أجزاء وهي: (نقلا عن:حامد عبد السلام زهران،1998 :25-26)

- **الهو:** يتضمن الهو الغرائز والدوافع، إلى جانب الحافز أو القوى الدافعية داخل الفرد، وهو مستودع القوى والطاقات، ويرتكز نشاطه على مبدأ تحقيق اللذة، وتجنب الألم، أي أن الفرد يندفع إلى إشباع دوافعه، وتشكل محتوياته التعبير النفسي عن النزوات اللاواعية والإرادية.
- **الأنا الأعلى:** يعتبر الممثل الداخلي للقيم ومعايير المجتمع، وهو مستودع المثاليات والأخلاق والمعايير الاجتماعية والضمير. يتأثر الأنا الأعلى بشكل خاص بالوالدين، وممكن أن يحل محلهم مثلث المربيين والشخصيات المفضلة والمحبوبة لدى الفرد.
- **الأنا:** وهو بمثابة الجهاز الإداري للشخصية، لأنه يتحكم في الفعل والسلوك، ويتكفل الأنا الأعلى وبين الواقع ويؤدي عمله عن طريق ميكانيزمات الدفاع والتكيف.

يرى (فرويد) فيما يخص مفهوم دينامية الشخصية، أن هناك طاقة داخلية تحرك الإنسان، وتوجه لديه الدافعية نحو سلوك معين، ومنبع هذه الطاقة هو الغرائز باختلافها، ابتداء من غزيرة الحياة إلى الغرائز مثل: غريزة الجنس، غريزة الموت وغيرها من الغرائز.

- بينما مراحل النمو النفسي والجسمي التي أتى بها (فرويد) تتمثل في: (عبد الرحمن محمد العيسوي، 2002: 101).

- **المرحلة الفمية:** يجد فيها الأطفال اللذة من أفواههم عن طريق الأكل والمص والعض، ويتمثل الفطام الصراع الرئيسي في هذه المرحلة، حيث أن ترك الثدي بعد حصول الطفل على رضاعة زائدة هنا يحدث التثبيت، وهذا الأخير في هذه المرحلة سوف تظهر بعض السمات في الكبر (كالاعتمادية الجشع).
- **المرحلة الشجية:** عند بلوغ الطفل سنتين يتحصل على اللذة في عملية طرد الفضلات وحينما تعتريه قيود المجتمع، يحاول بعض الأطفال جعل عملية الإخراج في غير أوانها للفت الانتباه. وفيما بعد تظهر على شكل سمات شخصية كالتحدي، البخل والعناد.
- **المرحلة القضيبية:** حين يكتشف الطفل أعضاءه التناسلية مصدر اللذه، ويمر عبر عقدة أوديب. ثم تأتي مرحلة الكمون التي تبدأ من السنة الخامسة أين تصبح الرغبة الجنسية ساكنة
- **المرحلة التناسلية:** حسب(فرويد) الرغبة الجنسية تستيقظ في سن البلوغ من خلال المراهقة حتى الشيخوخة وتكون العلاقة مع الآخرين.

حسب "فرويد" الرابط الجنسية الناضجة مع الجنس الآخر علاقة مميزة للنضج، أما إذا قيدت الطاقة بسبب الإشباع المفرط أو الإحباط في المراحل الإنمائية السابقة، تظهر هناك اضطرابات نفسية. إن نظرة "فرويد" في فهم طبيعة الشخصية الإنسانية تعد نظرة سلبية، وذلك لأن مبدأ في تفسير السلوك الإنساني يكون من خلال الجنس والعدوان، وقد لقيت نظريته انتقادات كثيرة، لكنها من جهة أخرى، ساهمت بدور كبير في تطوير مجال العلاج النفسي(محمد السيد عبد الرحمن، 1998: 60)

9-3- نظرية الاتجاه المعرفي (كيلي) (kelly) (1970): (محمد السيدعبد الرحمن، 1998: 74-76).

من أصحاب هذا الاتجاه "كلي" اهتم بدراسة طريقة الأفراد في رؤيتهم للواقع، كيفية استجابتهم للمواقع والأحداث. زيادة على ذلك، اهتم بالأحداث والقدرات العقلية. ويعد الاتجاه المعرفي الرائد في تحديد عوامل السلوك الإنساني، وذلك ما ينتج عنه النجاح أو الفشل في التفاعل مع المؤثرات المختلفة، وهذه الأخيرة تشمل من العمليات المعرفية: التفكير، التخيل، الإدراك والدافعية. ويعتقد أصحاب هذا الاتجاه أن الأفراد يختلفون فيها بينهم من حيث الاستجابات وإدراكهم لنفس الموقف أو الحدث، فالاختلاف يشمل التفكير، التفسير والإدراك، ولذلك يعود السبب إلى اختلاف النظام المعرفي عند كل شخصية إنسانية.

يرى "كيلي" أن الخضوع لعامل الزمن أمر أساسي في دراسة الشخصية فالطفل مثلا، ينظر لوالديه على أنهما ضرورة حتمية لبقائه من خلال مفاهيم الارتباط، فهو لا يستطيع الاستغناء عنها، فيشكل لديه الاعتماد على والديه والآخرين أيضا.

لذلك فالتدليل أو الضغط الزائد يؤثران على نموه من كل من النواحي تأثيرا سلبيا. إلى جانب ذلك يؤدي السلوك السوي والانضباط من الوالدين، بشكل دقيق إلى التوقيع أو التنبؤ بسلوك الطفل، والعكس صحيح. رغم هذه العوامل والمؤثرات المتناقضة والمتوافقة في بعض الأحيان، إلا أن نمو الشخصية يتواصل عند الطفل، وبالتدريج يدرك الطفل أنه عليه التدخل عن تصويره بأن والديه هما الأقوى والأمثل ولا يعادلهما بمن يحيطون به.

بالإضافة فإن (kelly) يمثل الإنسان بالعالم الذي يحاول أن يفهم ويفسر ويحلل الواقع المحيط به لكي يتمكن من التنبؤ بالأحداث والوقائع وضبطها. ويستخدم الإنسان في هذه العملية مفاهيم عملية ويصوغ، ويختبر الفرضيات في الواقع، للتأكد من صحتها أو للإعادة النظر فيها

9-4- نظرية التعليم الاجتماعي "لباندورا": Bandura: (محمد السيد عبد الرحمن، 1998: 80-81).

من أصحاب هذا الاتجاه (باندورا) إذ يشير في نظريته إلى أهمية الترابط الداخلي للسلوك وذلك عن طريق تحديد الأسباب الداخلية والعوامل المحيطة به. وفيما يتعلق بنمو الشخصية، فإنه يؤكد على أهمية التفاعل المستمر والمتبادل بين الإنسان وبيئته، ويرى في ذلك تداخل كل من السلوك والعوامل الشخصية، والمؤثرات أيضا، فكل منها يؤثر ويتأثر بالعوامل الأخرى. وحسب هذه النظرية، فالاندفاع الذاتي عند الأفراد لا يكون بفعل تأثيرات القوى الداخلية، ولا يكون الاندفاع القهري بفعل المثيرات البيئية، لكن مختلف الوظائف النفسية يمكن شرحها بفضل التفاعل المتبادل بين الشخصية والمثيرات البيئية

وجهت عدة انتقادات لنظرية التعلم الاجتماعي من بينها، أن (باندورا) تجاهل أهم الجوانب المؤثرة في السلوك الإنساني والمعقدة له، كالشعور واللاشعور والصراعات، بحيث ركزت على تأثير المحيط والبيئة في تعليم أنماط سلوكية معينة، ومتجاهلا بذلك تأثير العوامل الداخلية والذهنية، وتأثير الهرمونات في سلوك الإنساني.

9-5- نظرية الاتجاه الإنساني(روجرز) (ROGERS): (محمد السيد عبد الرحمن، 1998: 78).

من أهم مؤسسي نظرية الاتجاه الإنساني نجد (Maslou) (ماسلو) و(Rogers) (روجرز) بحيث وصلوا الشخصية من خلال الطبيعة الخيرة للنفس البشرية، أي أن هناك قوة إيجابية وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية القدرات البنائية، التي تقوم على دفع الشخص نحو سلوك معين، فالفرد يقوم بسلوكات عقلانية موجهة نحو هدف معين، وهذا من خلال قوة إيجابية.

أي أن(روجزر) يرى أن السلوك لا يحدث بسبب شيء ما حدث في الماضي، أما الدافع الرئيسي للفرد عند (روجرز)هو حاجته إلى تحقيق الذات والسعي للتحقيق درجة أعلى من النمو.

يرى الدارس في موضوع الشخصية أن (روجرز) يتفق مع (كيلي) و(ألبورت) في أن الشخصية عملية منفردة نسبيا داخل الفرد، أي تختلف عن باقي العمليات الفيزيولوجية، فكل شخص يتأثر بخبرته الذاتية، وقد حددا (كيلي) و(ألبورت) مراحل معينة لنمو الشخصية، بينما (روجزر) لم يحدد مراحل أو معايير محددة لنمو هذه الأخيرة.

فإن (روجر) يفضل التأكد على أهمية الاستجابة عند الطفل باعتباره شخصا ذو طبيعة خيرة بدلا من تحديد لنمو الشخصية.

مما ذكر يلاحظ أن نظرة (روجرز) المتفائلة إلى حد كبير، والتي تصنف الطبيعة البشرية بالتبسيط والاختصار ،وهي حسبه ضرورة تنمية وتدعيم الطاقات الداخلية في الوصول إلى الإشباع وتحقيق الذات وهو أمر مرغوب فيه إذا كانت المستويات العميقة للشخصية السوية وبناءه، وعلى الرغم من ذلك، فإن نظرية (روجزر) أثبتت فعالية في العديد من المجالات، لا سيما مجال العلاج النفسي، وهو العلاج المتمركز حول الذات(محمد السيد عبد الرحمن، 1998: 67-68).

ومن أهم العلماء البارزين في هذا المجال نجد كل من (كارل روجر) و(أبراهم ماسلو)، هما أكثر العلماء انتقادا لنظرية (فرويد) حول الطبيعة البشرية حيث يرى كلاهما أن النفس البشرية بناءة وخيرة بطبيعتها الفطرية، وقد توصلت كلا النظريتين إلى هذه الفكرة التفاعلية عن الشخصية من اتجاهين مختلفين، ففي الوقت الذي كان من المتوقع فيه أن يهتم (ماسلو) بالسلوك الغير العادي والمرضي فقد

تحول إلى دراسة الأشخاص الأسوياء أكثر قدرة على تحقيق التوافق.أما (روجرز) فيعد واحد من أشهر المعالجين النفسانيين، وتعد نظريته نتاج لجهده المتواصل في مجال علم النفس الإكلينيكي (محمد السيد عبد الرحمان،1998 :401).

لقد حاول(روجرز) المولود مساعدة الناس في التغلب على مشكلات الحياة وقد تطورت أفكاره ببطئ من الخبرات الإكلينيكية في كلمات "روجرز"، حيث عرف "الذات" أو "مفهوم الذات" على أنه نموذج منظم ومنسق من الخصائص المدركة "للأنا" أو "الضمير المتكلم" مع القيم المتعلقة بهذه الرموز (ليندا دافيدوف،187:2000).

يعد المفهوم الرئيسي(لروجرز) والأساس الذي تتكون عليه الشخصية هو الخبرة وهي كل ما يمكن أن يصل إلى شعور الفرد ومن مجموعة خبرات الفرد وإدراكا ته لنفسه وتقييمه لها يتكون مفهوم الذات أساسا عند الطفل من خلال التفاعل المستمر بينه وبين بيئته خاصة الوالدين والأفراد الآخرين المحيطين به كما يذهب إلى القول أن فكرتنا عن ذاتنا هي التي نوع شخصيتها، وهي التي تحدد كيفية إدراكنا لبيئتنا وكيفية تعاملنا معها (مدثر سالم أحمد،103:2002).

9-6-النظرية السلوكية (Skinner) (سكينر): (محمد السيد عبد الرحمن،87:1997).

من أصحاب هذه النظرية نجد (سكينر) الذي يعتبر النشاط الإنساني أنه قائم على أساس العلاقة بين المثير والاستجابة، ويتبع ذلك عملية التعزيز، وعليه فإن بناء الشخصية عنده يقوم على اختلاف الخبرات وقوانين الاشتراط عند الفرد، إضافة إلى تعدد التغيرات لديه.

تتكون شخصية الفرد من استجابات معقدة، ومستقلة نسبيا، وبفهم التاريخ الإشتراطي للفرد نفهم سلوكه، وعليه فإن(سكينر) يرى أنها تزودنا بمعالم هامة عن الشخص، ولكنها في الوقت نفسه لا تقوم بتفسير السلوك الذي تصفه لذا، فهو يؤكد على أهمية تحليل الأسباب الكامنة وراء السلوك، بحيث يرى أن التعليم حدث عند الشخص المتعلم، بسبب تعزيزه لاكتساب المعرفة ولم يحدث ذلك عند الشخص الجاهل. أما ما يتعلق بنمو الشخصية، فلم يحدد هذا الأخير مراحل عملية النمو مثل ما فعل(فرويد) (أريكسون) ولكن نظرية(سكينز) أفادت كثيرا في مجال رعاية ونمو الطفل، نظرا لاكتساب الوالدين قدرة على التحكم في سلوك أبنائهم، فهذه النظرية وجدت اهتماما كبيرا في مجال التدريس، ومجال الإصلاح الاجتماعي

إلى جانب مجال العلاج النفسي. حسب (سكينير) فإن ديناميكية الشخصية، تقوم أساسا على التحليل الوظائفي لأساليب تنوع السلوك بحسب تغير الشروط البيئية.

9-7- النظريات الظهراتية :

يركز أصحاب هذه النظريات على محاولة فهم الذوات الإنسانية ووجهة نظرها المتميزة في الحياة ويمثل هؤلاء العلماء وجهة نظر الكلية ففي افتراضاهم أن الناس كائنات متكاملة لا يمكن فهمها بدراسة الأجزاء المكونة لها وإضافتها لبعضها وغالبا ما تحدد الذات لديهم على أنها نموذج داخلي (على هيئة صورة أو مفهوم أو نظرية يتكون من خلال تفاعل الأفراد مع العالم ويؤثر نموذج الذات في الأحداث كما تؤثر الأحداث بدورها في نموذج الذات ويعتبر الجهاد في سبيل الذات هوا لدافع الإنساني الرئيسي أما الدوافع الفزيولوجية فهي قليلة الأهمية (مدثر سليم أحمد ،2002 :102).

نستنتج أن هناك عدة نظريات تدرس الشخصية بمختلف جوانبها من أهمها:نظرية التحليل النفسي النظرية المعرفية، النظرية السلوكية والانفعالية وذلك بهدف فهم الفرد وإيجاد الحلول لمشاكله المختلفة.

ثانيا: سمات الشخصية.

1- تعريف السمات:

1-1-التعريف اللغوي : تشتاق كلمة سمة في اللغة العربية من وسم و تعني إما : (أحمد زكي بدوي، 451:1996)

- علامة
- الأثر الكلي
- مظهر ثابت نسبيا من مظاهر السلوك كالانبساط أو الانطواء.

1-2- التعريف االصطلاحي: تعددت تعريفات علماء النفس للشخصية وكذلك اختلفت تعريفاتهم لسماتها تبعا لاختلاف نظراتهم ونظرياتهم للشخصية وفيما يلي أهم التعريفات لمفهوم سمات الشخصية:

حسب (إيزنك) : السمات مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معا و تعد السمات عنده مفاهيم نظرية أكثر منه وحدات حسية (عبد المنعم الميلادي، 35:2006).

منه نستنتج أن الشخصية عبارة عن مجموعة أفعال وسلوكات .

فيما يرى (ألبورت) (Allport) :

أن سمات الشخصية هي نظام نفسي عصبي، مركزي عام وخاص، فهو عام من حيث جعل المثيرات المتعددة متساوية وظيفيا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية وظيفيا، كما يعمل على إصدار وتوجيه أشكال متساوية من السلوك التكيفي والتعبيري ,فالسمة في نظر (ألبورت) هي استعداد نزعة عامة من المكونات السيكوفيزقية تدفع وتحدد سلوك الفرد وهو نظام خاص من حيث أنه خاص بالفرد(نقلا عن :حسين عبد الحميد أحمد رشوان، 2006 :56)

في حين يشير رمضان القذافي: إلى أن السمة هي طريقة دائمة للتأثير على السلوك بشكل نسبي في المواقف المختلفة التي معا بعلاقة معينة (نقلا عن:صالح حسين الداهري، 2005 :43).

ويعرف انجلش انجلش : السمة على أنها خاصية دائمة وثابتة نسبيا لدى الفرد والتي يمكن أن تميزه عن غيره من الأفراد (نقلا عن: عبد المنعم الميلادي 2006 :35)

نستخلص من هذه التعاريف أن السمات هي تلك المصطلحات التي نستعملها لوصف هيئة أو سلوك لشخص معين، وهذه السمات ليست وحدة مستقلة داخل الفرد وإنما هي مجموعة متفاوتة من الصفات التي تتجمع بإحداث آثار سلوكية مميزة لشخصية الفرد.

2- أنواع السمات:

هناك أنواع متعددة من السمات، فمنها السمات العامة والسمات الموقفية، فالأولى ثابتة ثبوتا مطلقا,فالشخص الذي يتمتع بسمة الأمانة العامة، يكون أمينا في كل المواقف والثانية هي التي تتوقف على نوع الموقف، وهناك سمات أخرى مثل:السيطرة، الخضوع ، الانفعال ...الخ ، وهناك أيضا سمات شعورية كالصداقة والروح الاجتماعية وسمات لا شعورية كالكبت والمخاوف ... الخ ويمكن تلخيص أنواع السمات فيما يلي:

2-1 السمات العقلية:

ويقصد بها الوظائف العقلية مثل الذكاء العام، القدرات العقلية المختلفة والعمليات العقلية العليا كالإدراك، الانتباه، التفكير، الحفظ، التخيل، التحصيل والكلام والمهارات اللغوية (عبد الحميد الشاذلي 2001 : 283)

2-2- السمات الاجتماعية:

يقصد بها السمات التي يكتسبها الشخص خلال التنشئة الاجتماعية، والتي تظهر جليا أثناء تفاعله وعلاقاته الاجتماعية ويتميز بامتلاكه للعلاقات الاجتماعية ويبحث عنها ويكوّن علاقات بسهولة بمعنى أوسع تدل على مجمل القدرات الفطرية المطلوب تطويرها من اجل التفاعل والاتصال مع الآخرين(عصام عبد اللطيف العقاد، 98:2001).

كما نجد السمة الانطواء و هي الرغبة في الانعزال والتفرغ للنفس، أي أن الانطوائي يتميز بكثرة التأمل في مشاعره، وأحاسيسه وأماله ويتميز بالعزلة،الأنانية والارتباك الدائم والخجل والانسحاب من المجتمع. بالإضافة إلى سمة الانبساط التي تعرف على أنها الانفتاح على العالم الخارجي وتقبل كل التغيرات التي تحدث فيه، أي أن الشخص المنبسط يتميز بميله إلى السطحية والتفاؤل وحب الظهور والتفكير الواقعي الموضوعي إضافة إلى سمة التعاون، حيث يعتبر هذا الأخير مظهر إيجابي للتفاعل الاجتماعي الذي يعكس التفكير المتبادل للأفراد في أداء عمل معين (ريشارد لازوراش ,1982 :57).

وأخيرا نجد سمة الأنانية والتي يقصد بها حب النفس والإعجاب بها، وحب التمتع بكل ما هو مفيد دون مشاركة الآخرين (فوزي محمد جبل , 2000: 304) .

2-3- السمات الانفعالية:

وهي التي تتضمن أساليب النشاط المتعلقة بالانفعالات المختلفة ،كالمرح، التهيج والجرأة كما نجد أن هناك سمات أخرى كالقلق ،الاكتئاب ، حيث عرفت (Horney) (هورني) القلق على أنه عبارة عن خبرات مهددة لأمن الفرد ،ناشئة عن أحداث ومواقف مؤلمة وهو اضطراب مرتبط بعجز كلي أمام الخطر(فوزي محمد جبل ، 2000 :304).

فالشخصية التي تتميز بسمة القلق نجدها تعاني من الخوف و توقع الأذى، وعدم القدرة على التركيز والانتباه والتفكير والشعور بالعجز والكآبة وعدم الثقة (عبد المنعم الميلادي، 56:2006).

3- خصائص السمات: (مدثر سليم أحمد، 2002 :98) .

تعتبر السمة متصل كمي قابل للتدرج تتحدد تجريبيا أو إحصائيا والفروق بين الأفراد تتحدد في الدرجة وليست في النوع لهذا تتحدد درجة السمة عند شخص معين بنقطة على خط مستقيم ونجدها هنا على نوعين:

3-1- سمات وحيدة القطب: كالسمات الجسمية, يمتد خط السمة من الصفر إلى النهاية العظمى كما هو موضح:صفر (+)←——→(+)

3-2- سمات ثنائية القطب: كالسيطرة في مقابل الخضوع أو الانبساط في مقابل الانطواء، يقع فيها الصفر في منتصف المسافة بين القطبين المتعارضين كما هو موضح :(+) ←صفر→ (-)

- تتميز السمة بالثبات واستقرار نسبي , حيث تتغير عن طريق التعلم.
- السمات مرتبطة فيما بينها إيجابيا مثلا إذا حصل شخص ما على درجة عالية في سمة المرح تتوقع حصوله كذلك على درجة مرتبطة بالأولى كالانبساط .
- السمة مجرد افتراض لا يمكن ملاحظته مباشرة عندما تدل عليه السلوكيات.
- السمة أكثر عمومية من العادة بحيث السمة تكونها مجموعة من العادات.
- السمة إما أن تكون فريدة خاصة بشخص معين أو أن تكون عامة مشتركة بين كل الناس.
- تستند السمة إلى معيار اجتماعي، فهي تشير إلى ما يخص الفرد بالجوع إلى المتوسط في جماعته، مثل المرأة التي تتسم بالاحتشام في المجتمع الغربي قد تتسم بنقيض ذلك في المجتمع الإسلامي.

4- معايير تحديد السمات:

إن السمة لا يمكن أن تلاحظ مباشرة عند الفرد بل نستنتجها فقط من خلال تعريفاته وسلوكاته واكتشاف طبيعتها نتعرض لصعوبات و أخطاء، ولهذا وضعت معايير لتحديدها , فقد اهتم بها (البورت) الذي قسمها إلى ثمانية (8) معايير و هي : (أحمد محمد عبد الخالق ، 1983 :84).

- أن السمة أكثر عمومية من العادة أي عادتان أو أكثر تنتظمان وتتسعان معا لتكوين سمة.
- السمة أكثر وجود اسمي بمعنى أنها عادات على مستوي أكثر تعقيدا.
- السمة دينامية أي بمعنى أنها تقوم بدور دافعي في السلوك .
- أن وجود السمة يمكن أن يتحدد عمليا أو إحصائيا وهذا ما يتضح من الاستجابات المتكررة للفرد في المواقف المختلفة أو في المعالجة الإحصائية على ما نجد في الدراسات العالمية عند(كاتل) و(إيزنك) وغيرها.
- السمات ليست مستقلة بعضها عن بعض ولكنها ترتبط عادة فيما بينها.

- أن سمة الشخصية إذا نظرنا إليها سيكولوجيا قد لا يكون لها الدلالة الخلفية ذاتها, فهي قد تتفق أو لا تتفق مع المفهوم الاجتماعي المتعارف عليه لهذه السمة.
- أن الأفعال والعادات غير متسقة مع سمة ما ليست دليلا على عدم وجود هذه السمة وفقد تظهر سمات متناقضة أحيانا لدى الفرد على نحو ما نجد سمتي النظافة والإهمال.
- أن السمة ما قد ينظر إليها على ضوء الشخصية التي يحتويها أو على ضوء توزيع بالنسبة للمجموع العام من الناس، أي أن السمات إما تكون فردية أو عامة، و منه نقول أن السمة سواء كانت صفة أو بناء نفسي أو فعل أو ردة فعل إلا أنها تطبع الفرد بطابع معين مميز يمكن تمييزه على أساسها وإنها ذات ثبات نسبي.

5- نظريات السمات :

تلعب سمات الفرد دور وصف شخصيته على أساس أنها تعبر عن سلوكاته تحت ظروف المثيرات البيئية، فتفترض نظرية السمات بأن الاستجابات المختلفة للفرد في المواقف الخاصة تسند إلى الاستعدادات المحددة والمتوفرة لديه ونسميها السمات الفردية أي وصف الفرد والتعرف عليه تبعا للسلوك الخاص ويستخدم تعبير سمة بهدف وصف السلوك والتنبؤ به وهذا ما عمل عليه الكثير من العلماء ونجد منهم:

5-1- نظرية (young) يونغ: (عبد الحميد محمد الشاذلي، 2001 :281).

قسم العالم السويسي "يونج" (1913) الأفراد تقسيما ثنائيا وحددهم في منطويين ومنبسطين .

النمط المنطوي: يفضل صاحبه العزلة، دائم التفكير في نفسه ينقصه مرونة التوافق السريع وهو كثير الشك، مسرف في ملاحظاته، صحته ومظهره الشخصي يحقق توافقه عن طريق النكوص والخيال والوهم.

النمط المنبسط : نشيط يميل إلى مشاركة الناس أعمالهم ونشاطاتهم , قادر على التوافق بسرعة يكون صداقات بسرعة، لا يهتم بالنقد ولا يكتم انفعالاته وتعرف الهيستيريا أنها المرض النفسي للمنبسط.

5-2- نظرية (Eysnek) إيزنك: (فاطمة الزهراء بوحطو،2007 :45).

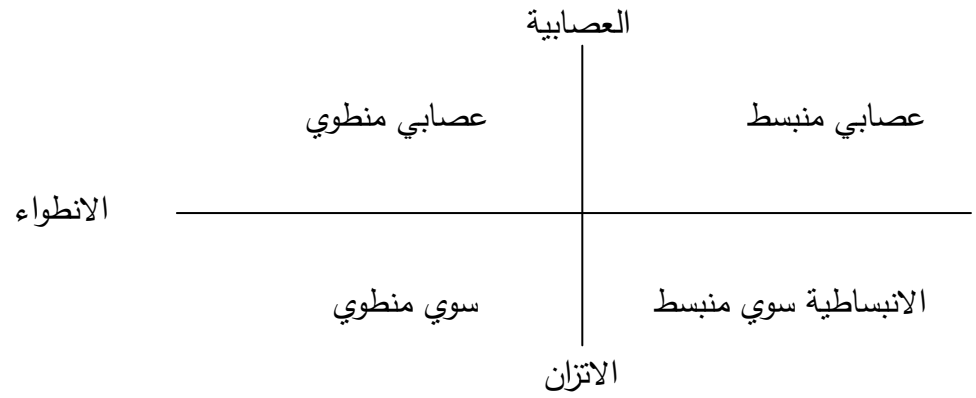
(Eysnek) (إزيك) وهو عالم من العلماء المعاصرين المختصين في دراسة الشخصية النمطية ولد في ألمانيا سنة (1916) بني تصوره على بناء الشخصية على مفهوم النمط امتدادا للتفكير المستخدم في دراسة السمة ,حيث بهذا الأسلوب يمكننا وصف الفرد بسمة واحدة أو مجموعة من السمات والتي تميز

شخصيات الناس بعضها البعض، ليست سمات عابرة أو عارضة أي تتوقف على المواقف الخاصة التي يتعرض لها الفرد، بل سمات ثابتة نسبيا وعلى هذا فمعرفة سمات معينة لشخص تساعد التنبؤ بسلوكه إلى حد كبير، أما في أسلوب النمط يمكننا إتباع خطة أوسع وهي خطة التصنيف، فتصنيف الفرد يكون بانتمائه لنمط معين حسب مجموعة من السمات,فيمكننا القول أنهم ينتمون إلى نفس النمط، وهذا يعني أن النمط مجموعة من السمات التي يتم تبسيطها إلى المجموعة التي يتم تبسيطها على مجموعة قليلة، إذ نقوم بتبسيط الوصف على درجة كبيرة، لهذا يرى **(أيزنك)** أنه يمكننا إعطاء وصف الشخصية بأقل عدد ممكن من السمات، وقد توصل هذا الأخير في نظريته في وصف الشخصية والتي استمدها من دراسته التي أجريت على عينة من الأفراد المرضى والتي تبين من خلال أن هناك ثلاثة أبعاد الشخصية وهي:

- الانطواء Jntromesion
- الانبساط Extra Fersion
- العصابية Neur Otisn
- اللاعصابية Non –neurotisn
- الذهانية Psychotisn
- اللاذهانية Non –Psycgotisn

يعتقد (إيزنك) أن توزيع بعدي العصابية والانطواء، يخضع لخصائص المنحنى ألاعتدالي للدرجات بمعنى أخر أن غالبية الناس تقع في المنطقة الوسطى بالنسبة للبعد في حين بعد الذهانية لا يخضع لخصائص التوزيع لاعتدالي وهذا فإن الانبساط والعصابية بعدان متعامدان أي مستقلان وأن لكل فرد درجة مستقلة ومركز كلا البعدين. ويمكن أن نحدد مكان واحد من هذه الأبعاد التالية:

شكل رقم (02) يمثل الابعاد الثلاثة لأنماط "إيزنك " للشخصية



سميت هذه الأبعاد الثلاثة (3) أنماط "إيزنك " للشخصية و يعنى أن كل الأشخاص لديهم هذه الأبعاد الثلاثة لكل بدرجات متبادلة.

5-3- نظرية (Golden Allport)(جوردن ألبورت):

يعد (جوردن ألبورت) من أكبر علماء النفس الذين تعمقوا في دراسة الشخصية، حيث اعتبرها لب دراسة علم النفس. يرى (ألبورت) أن دراسة الشخصية يجب أن تعتقد على الأشخاص الأسوياء الراشدين وأن تستهدف شرح البناء السيكولوجي الذي يوضح صفات الفرد وخصائصه في التفكير والسلوك عموما (عبد الرحمان العيسوي،1984 :102)

والسمة في رأي (ألبورت) هي الوحدة المناسبة لوصف الشخصية وليست في رأيه صفة مميزة لسلوك الفرد بل إنها أكثر من ذلك إنها استعداد أو قوة أو دافع داخل الفرد تحدد سلوكه و توجيهه بطريقة معينة (مدثر سليم أحمد ،2002 :96).

- تنقسم السمات عند(ألبورت) من حيث أصولها إلى قسمين : (حامدعبد السلام زهران ،1995 :59)
- سمات وراثية فطرية: التى تنتقل بالوراثة
- سمات ظاهرية مكتسبة: التي تحددها البيئة (متعلمة)

كما تنقسم السمات من حيث نوعها ألى صنفين :

- **السمات العامة أو المشتركة:**

وهي الاستعدادات أو السمات العامة التي يشترك فيها كثير من الناس بدرجات متفاوتة ويمكن على أساسها المقارنة بين معظم الأفراد، وتحدد لكل منهم درجة معينة في مقياس السمة، والسمة عادة سمة متصلة وتتوزع بين الناس توزيعا إعتداليا (مدثر سليم أحمد ،2002 :96).

- **السمات الفردية:**

وهي الاستعدادات أو السمات الشخصية أو الخصائص السلوكية التي لا توجد لدى جميع الأفراد وإنما تكون خاصة بفرد معين. إنها الاستعدادات الشخصية التي تعبر عن نواحي فريدة في شخص معين (فوزي محمد جبل،2000 :303) .

فقد ميز (ألبورت) بين السمات المركزية والثانوية فهي تختلف في دلالتها وأهميتها في بناء الشخصية فبعض الأفراد قد تكون لديهم سمة واحدة قوية إلى حد أن معظم أنماط سلوكهم يتأثر بها(محمد محمد نعيمة،2002 :41).

- **السمات الرئيسية :**

وهي السمة التي تكون على درجة عالية جدا من الأهمية في سلوك الفرد، إنها سمة ساندة مسيطرة على شخصية الفرد، يظهر أثارها في جميع أفعاله تقريبا، ولكن الأفراد الذين يظهرون مثل هذه السمات الرئيسية هم على وجه عام قليلون (مدثر سليم احمد،2002 :97).

- **السمات المركزية :**

وهي سمة تخص فردا معينا بدرجة كبيرة و تكون أكثر تميزا له.و السمات المركزية هي في العادة تتراوح بين خمس إلى عشر سمات، ويرى ألبورت أن السمات المركزية (مدثر سليم أحمد،2002 :97).

- **السمات الثانوية:** هي سمات تشير إلى استعداد ثانوي أقل أهمية وأقل عددا ومحدودة التأثير في سلوك الفرد، كما أنها أقل عمومية واقل ثباتا واقل ظهورا من الاستعدادات (محمد السيد عبد الرحمان،1998: 320).

خلاصة:

يعتبر موضوع الشخصية من بين الموضوعات الرئيسية في علم النفس التي اهتم بها الباحثون في دراسة سلوك الفرد.ومن خلال كما سبق ذكره حول موضوع الشخصية يتضح لنا أنه ليس بالأمر السهل صياغة تصور شامل للشخصية، وهذه الأخيرة تعتبر من المفاهيم التي يختلف معناها تبعا لتعدد المناهج والزوايا التي تدرس من خلالها، ولها أهمية في تشكيل سلوك الفرد، وإن كانت دراسة السمات الشخصية عند الفرد تمكننا من معرفة سماته ومميزاته، فإن دراسة العنف لديه تمكننا من معرفة القوى الكامنة وراء السلوك الظاهر عند الفرد وتمكننا من التنبؤ بسلوكه. وهذا ما سنحاول التطرق إليه في الفصل الموالي.

تمهيد:

تعد ظاهرة عنف الأقران ظاهرة قديمة، فهي ليست وليدة اليوم، وتمثل أخطر المشكلات الاجتماعية نظرا لتأثيراتها السلبية سواء على المستوى الفردي أو الجماعي، ونظرا لنتائجها السيئة، حيث تساهم في خلق وظهور مشكلات أخرى المجتمع في غنى عنها، وتزداد هذه الظاهرة خطورة لما يكون داخل المدرسة والذي يسمى بالعنف المدرسي، فيساهم في خلق جيل يؤمن بالسلوك الخاطئ ويسعى إلى تطبيقه في كل موقف يتعرض له في حياتها ليومية، فالأطفال الذين ينشئون في مجال أسري واجتماعي عنيف حتما يعود عليه بالضرر كما يمكن أن يتخذه أسلوب في التعامل به مع الآخرين، أين تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف العنف المدرسي، مظاهره، أسبابه، نتائجه وأثاره ثم إستراتيجيات مواجهته.ثم تليها ظاهرة عنف الأقران أين تعرضنا فيها إلى: تعريف الظاهرة، ضحاياها،أسبابها، أنماطها، النماذج المفسرة لهذا الأخير وبعض الحلول المقترحة. وأخيرا تعريف الضحية، أنواعها، تصنيفاتها.

أولا: مفهوم العنف المدرسي:

1-تعريف العنف المدرسي:

تعددت واختلفت التعريفات والأدبيات التربوية والاجتماعية في تناولها للعنف المدرسي، ويعود هذا الاختلاف إلى الأطر النظرية التي يتبناها كل فريق. فتحديد مفهوم العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من الخطوات التي تمكننا من التعرف على الأجزاء التي تتكون منها.

إذ تشير الباحثة(فاطمة فوزي) إلى أن العنف المدرسي تعدي التلميذ أو عدد من التلاميذ على غيرهم من التلاميذ أو أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو بسلب الممتلكات الشخصية ويعرفه (jak doubali) (جاك دوبالي) بأنه اختراق مفاجئ للنظام المدرسي والقوانين السائدة والمعتادة للحياة في المجتمع. (jacque Duppaquir.2000,80)

وحسب (Nicolas") نيكولاس" هو ظاهرة تعاني منها جميع مدارس العالم تعاني منها جميع مدارس العالم فهو مشكلة مدرسية بحيث تكون إما بين التلاميذ والزملاء أو المدرس والتلميذ.
(Gustave Nicolas fichier,2003, :85)

- **ويعرفه طه عبد العظيم حسين:** على انه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من الطالب ضد طالب أخر أو مدرس، ويتسبب في أحداث أضرار مادية أم جسمية أو نفسية ,ويتضمن هذا العنف الهجوم أو الاعتداء على الممتلكات لطلاب آخرين وتخريب ممتلكات المدرسة أيضا (طه عبد العظيم حسين،262:2007)

أما (**doyi**)(**دويي**) (1980) فقد قال إن العنف المدرسي هو مجموعة من السلوكات الغير المقبولة في المدرسة بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل التربوي ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، وتتمثل في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو وتخريب الممتلكات وغيرها، أو المعنوية كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والاحتقار والعصيان (طه عبد العظيم حسين،2007 :263).

حسب الباحث (آلان بووي): فالعنف المدرسي كونه سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة سواء كان هذا السلوك جسميا أو رمزيا يهدف إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة (نقلا عن: طه عبد العظيم حسين،264:2007)

ويشير دوباكي: بأن العنف المدرسي هو انحطاط في النظام والمكونات التربوية، يحتوي على درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مرورا بالتخريب والتهديد

وتعرفه تيداني خديجة وآخرون: بأنه سلوك يمارسه التلميذ في المدرسة سواء ضد زملائه أو أساتذته أو ضد ممتلكات المدرسة والقائمين عليها، وهو مظهر سوء التكيف المدرسي (نقلا عن: خالدي خيرة،2007 :15).

نستنتج من جميع هذه التعاريف أن العنف المدرسي هو كل تلك السلوكات الصادرة من التلميذ أو المعلم أو الإداري أو المدير أو أعضاء المجتمع التربوي داخل المدرسة سواء كان هذا السلوك جسمي أو لفظي أو رمزي الهدف منه هو وإلحاق الأذى والضرر بالممتلكات المدرسة أو الأفراد الآخرين المتواجدين داخل المدرسة.

2- مظاهر العنف المدرسي:

يتخذ العنف المدرسي أشكالا ومظاهر متعددة، فهو يتنوع من ممارسة العنف المادي من خلال فعل الضرب أو الحرج، وممارسة العنف المعنوي والرمزي مثل الإساءة بالسلوكات الغير المتسامحة مختلف التحرشات واللفظ بالكلام السيئ كما يشمل المظاهر التي يعتمدها عنف التلاميذ وعنف المدرسين. ويظهر العنف المدرسي من خلال بعض المظاهر التي يقوم بها التلاميذ والمتمثلة فيما يلي:(بوشوك حسينة،64:2008).

2-1- التمرد على المجتمع: وهو عبارة عن تجمع بعض الطلاب في عصابات تحاول القضاء على تقاليد المجتمع المدرسي ومخالفة القواعد والقيم التي يحافظ عليها فيلجئون إلى الهروب من المدرسة والتعدي على الآخرين خارج المجتمع المدرسي أو البيئة المدرسية.

2-2- الإضراب والامتناع عن الدرس: حيث يتزعم بعض الطلاب حركة العصيان والإضراب داخل المدرسة، وقد يكون هذا لإضراب على نطاق ضيق، فيشمل عدد من طلاب الفصل الواحد أو على

نطاق واسع، ويشمل عددا من مجموعة من الطلاب في مختلف الصفوف أو الفصول، وهذا العصيان والإضراب إنما يعكس رغبة الطلاب في العدوان على النظام المدرسي ومصدر السلطة في المدرسة.

2-3- الإتلاف والتحطيم: حيث يقوم بعض الطلاب من مختلف الفصول الدراسية بالعنف المادي على أجهزة ومعدات وأثاث المدرسة بهدف إتلافها.

2-4- العدوان الموجه ضد الآخرين: يقوم بعض الطلاب بإثارة الشغب داخل المدرسة داخل حجرات الدراسات، حيث يعتدون على رفقائهم بتمزيق كراريسهم، الضرب....كما قد يعتمد بعض الطلاب إلى إشاعة جو من الفوضى داخل حجرات المدرسة (الأقسام) قصد منع السير السليم للدرس.

2-5- إثارة الفوضى والشغب: ولعل هذا المظهر هو الأكثر انتشارا في المدارس التربوية فهو مظهر من مظاهر العنف المدرسي باعتباره سلوك عدواني يقوم به التلميذ ضد زملائه وأساتذته وذلك لعدة أسباب منها ما هو نفسي كالإحباط ومحاولة التنفيس أو لجلب الانتباه أو لأسباب اجتماعية أو أسباب خلقية كنقص السمع أو الفشل الدراسي للتلميذ.

2-6- الاعتداءات اللفظية: هذا المظهر هو الأكثر شيوعا في المدرسة، ويندرج ضمن فئة العنف المعنوي ويتمثل في التوجه الكلام القاسي المؤلم ضد الزملاء أو الأساتذة.

2-7- الشجارات بين التلاميذ: وهذا النوع من أحد فروع العنف الجسدي، وينتشر خاصة بين التلاميذ فيما بينهم من خلال اشتباكات، وشجار وتدافع خاصة في ساحة المدرسة أو داخل القسم.

نستخلص مما سبق أن صور التعبير عن العنف وأشكاله أن هناك تعددا وتباينا في صور التعبير عنه بل تداخلا فيما بينها، وإن كانت جميعها لها غاية في إلحاق الضرر والأذى بالفضل المعتدى عليه سواءا كان هدفا في حد ذاته أو وسيلة لتحقيق شيء معين أو الضرر بالفرد نفسه.

3- أسباب العنف المدرسي:

تتنوع أسباب مشكلات العنف عند المراهقين حيث منها ما يكون سببه الأسرة أو المحيط ومنه ما تتسبب فيه المدرسة نفسها، فيكمن القول أن العنف ناتج عن:

3-1- عوامل أسرية: تعتبر الأسرة أولى المؤسسات الاجتماعية وأهمها إذ تتكون وتتبلور شخصية الفرد تحت تأثيرها حيث يكتسب العادات والتقاليد والقيم والأخلاق تحت تأثيرهم يتم تحقيق التوافق النفسي

بين دوافعه الشخصية وبين مطالب البيئة ويمكن حصر أهم العوامل الأسرية في النقاط التالية: (قوادرية علي، 2007 :219- 221).

3-1-1- التنشئة الاجتماعية الخاطئة: ومن بينها:

- الرعاية الزائدة التي تؤدي إلى احتلال التوازن في نمط العلاقة والشخصية.
- القسوة الزائدة من الأبوين.
- النبذ والتسلطية.
- العقاب والتسلطية.
- العقاب القاسي.

3-1-2- نمط العداء لدى الوالدين: إن الطريق التي يتربى بها الطفل في سنواته الأولى والقائمة على :

- المخاوف .
- انعدام الأمن.
- ممارسة الضرب على الأطفال والزوجة.
- عدم مشاركة الأبناء في اتخاذ القرارات.
- عدم التعبير عن الحاجات والاتجاهات داخل الأسرة.

كلها عوامل تؤدي إلى الإحباط الذي بدوره يؤدي إلى العدوان والعنف وهو الأمر الذي يعرض الأطفال إلى اضطرابات نفسية وتأخر نواحي النمو المختلفة.

3-1-3 سوء التفاهم بين الوالدين: وهو الخلاف الذي ينشب بين الوالدين من شتائم ومشدات والذي من شأنه أن يزيل الاحترام بين الزوجين من جهة وبين أبنائهم من جهة أخرى. وعلى هذا فان عدم التفاهم بين الزوجين يزرع الخوف وعدم الطمأنينة والأمن واضطرابات سلوك الفرد مما يجعله يقوم بسلوكات عنيفة كالتمرد والهروب، العدوان والانتحار.

- تفضيل الطفل من أحد الجنسين: ونقصد به:
  - المعاملة التميزية ضد الأسرة.

- التنشئة الاجتماعية للذكور والإناث وهو الأمر الذي غالبا ما نجده لدى الكثير من الأسر منها الانتحار وتفصيل أحد الأبناء الأمر الذي يؤدي إلى تكوين سلوك عدائي من قبل الأبناء نحو الابن المفضل.

- **الطلاق:** يترتب عن الطلاق أثار سلبية مباشرة على التنشئة الاجتماعية للطفل وقد يؤدي به إلى السلوك العنف والعدوان والتمرد فالشيء الذي لا ينساه الطفل والذي يسجله عقله الباطن وتحفظ به ذاكرته هو المشاجرات التي تحدث بين الوالدين إضافة إلى السب والشتم وحتى الضرب على مرأى والسمع وهذه الأمور يذكرها الطفل من حين إلى الأخر.

3-2- عوامل عقلية:

تلعب هذه العوامل دورا مهما في ظهور العديد من المشكلات منها التأثر الدراسي، فمن المعلومات إن أكثر أسباب التأخر الدراسي هو مستوى النمو العقلي والقدرة على الفهم والاستعذاب والذي يختلف من شخص وإلى آخر فقد يكون التخلف العقلي (بسيط) وقد يكون متوسط وقد يكون شديدا وفي أقصى الحالات حادا وهذا التخلف ناتج عن ظروف معينة أما فيما يخص المشكلات السلوكية لدى التلميذ فلا شك إن هناك جملة من العوامل أبرزها: التربية الأسرية،البيئة التي يعيش فيها الأطفال المراهقين،العوامل الوراثية. أن هذه العوامل قد تؤثر تأثيرا بالغا في سلوكهم كما أن النهج العقلي يلعب دورا مهما في هذا السلوك (بوحفص طارق2010: 74).

3-3- عوامل اقتصادية:

إن العوامل الاقتصادية تلعب دورا هاما وبارزا في كل المسائل ونادرا ما نجد مشكلة أو أي قضية إلا وكان العامل الاقتصادي مؤثرا فيها، فالأبناء الذين يؤمن لهم ذويهم حاجاتهم المادية كافة له تأثير بالغ الأهمية في حيويتهم ونشاطهم وإرضائهم النفسي وقد يدفع العامل الاقتصادي التلميذ للسرقة، ويدفع تلميذا من عائلة من عائلة غنية إلى الانشغال عن الدراسة والانصراف إلى الأمور كالكحول والتدخين والمخدرات وغيرها مما تعود عليه بالضرر البليغ كما أن هذه السلوكيات تصنف ضمن السلوكيات العنيفة (فوري أحمد بن دريدي،143:2007).

3-4- غياب للدور التربوي: وتقصد به: (صدقاوي كمال،08:2005).

- التخلي عن بعض المهام التربوي والاهتمام أكثر بالهام الإدارية.
- التلقين في المؤسسات التربوية وترك الجانب التربوي للأسرة.

وهناك كذلك عوامل أخرى مثل: (فوزي أحمد بن دريدي،2007:130).

غياب الأبناء عن المدرسة وهروبهم منها.

- أسلوب تعامل المعلمين مع التلاميذ.
- تنقلات التلميذ المكررة من المدرسة إلى أخرى .

3-5- جماعة الرفاق في المدرسة:

ويقصد بها مجموعة الأفراد الذين يرتبط بهم الفرد خارج الأسرة، حيث يجد فيها الفرد بعض الأحيان الكثير من الأشياء التي فقدها في الأسرة وفي الغالب أن جماعة الرفاق تتشابه إلى حد ما في الكثير من الصفات والخصائص وربما في بعض الأوضاع الاجتماعية لذلك يجد فيها الفرد بعض من التكيف بناءا على ما تعطيه هذه الجماعة لهذا الفرد بعض مما يجعله تتشكل لديه شخصية منحرفة وتزداد خطورة هذه الجماعة كلما كانوا في عمر المراهقة وهذا يظهر دور علاقة جماعة الرفاق والصحبة السيئة في بروز السلوك العدواني الإنحرافي وذلك باعتبار هذه الجماعة من أكثر الأوساط التي تؤثر في كثير من مظاهر السلوك الإنساني ويعتبرها البعض جماعة مرجعية في حياة الفرد (علي بن عبد الرحمان الشهري، 2003 : 83-84).

نستنتج أن الأساليب التربوية المتبعة عبارة عن جملة مؤثرات سلبية تؤثر على لسلامة الجو المدرسي.

4- نتائج وآثار العنف المدرسي:

أثبتت العديد من الدراسات أن عملية الاعتداء على الفرد آثار على أدائه، حددها الباحثون في علم النفس على عدة مستويات هي: (فريد حاجي وآخرون، 1997: 22).

4-1- آثاره على مستوى المجال الانفعالي:

- مشكلات التوافق وانخفاض تقدير الذات.

- سيطرة الأفكار الانتحارية.
- الاكتئاب.
- انخفاض الثقة النفس.
- ردود فعل سريعة.
- الهجومية والانفعالية في المواقف.

4-2- آثاره على مستوى المجال الاجتماعي:

- الخمول الاجتماعي
- العدوانية تجاه الآخرون.
- الانعزالية عن الناس.
- عدم المشاركة في النشاطات الجماعية.

4-3- آثاره على مستوى المجال التعليمي: وتتميز أساسا في:

التحصيل الدراسي: النتائج الدراسية متأثرة بالعنف وهذا ما أكدته نتائج الدراسات أن التلاميذ الممارسين للعنف تؤدي بهم إلى صعوبات التعلم.

- تدني المستوى التحصلي.
- الرسوب المدرسي.
- غيا بات وتأخيرات متكررة.
- عدم والمشاركة في الأنشطة المدرسية.
- التسرب أو الانقطاع عن المدرسة.

4-4- آثاره على مستوى المجال النفسي: يترتب عن العنف آثار نفسية عديدة منها:

- الفراغ.
- نقص الثقة بالنفس.
- عدم الإحساس بالأمان.
- التوتر.

4-5- على مستوى المجال السلوكي: يظهر ذلك جليا في:

- عدم المبالاة وعصبية زائدة.
- مخاوف غير مبررة.
- عدم القدرة على التركيز.
- السرقة والكذب.
- عنف لفظي ومشاكل في الانضباط.
- تحطيم الممتلكات.
- القيام بسلوكات مثل تناول الكحول والمخدرات.

5- إستراتجيات مواجهة العنف المدرسي:

هناك العديد من البرامج والإستراتجيات التي تستخدم في مساعدة الأطفال والمراهقين على خفض العنف في المدرسة ومعظم هذا البرامج والإستراتجيات تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين إدارة المدرسة والمدرسين والطلاب وأسرتهم والمجتمع. والتدخل المبكر لمنع العنف المدرسي يمكن أن يخفف من حدة السلوك العنيف ومن التحكم فيه كما أن التدخل المبكر يمكن أن يقلل بدوره الآثار السلبية المرتبة على هذا السلوك العنيف.ويكون التدخل على عدة مستويات منها:

5-1- الاستراتيجيات التربوية: تتمثل الحلول المقترحة للحد من العنف في مجال المدرسي في: (يحي محمد نبهان، 2008: 36).

- جعل موضوع العنف جزء من المنهج المدرسي
- استخدام الأساليب التربوية المناسبة التي تتماشى مع التلاميذ ذوي المخالفات والتعامل معهم بطريقة تجنب خلق أنواع العنف.
- تجنب استخدام الأساليب غير التربوية التي تصدر من طرف المعلم مثل السخرية والاستهزاء بالأفكار التلاميذ.
- وهناك من يرى حلول أخرى منها: (عبد الرحمان دحمان، 2003 :7).
- تعلم ضبط الذات وتحمل المسؤولية .

- التدريب على التنوع والاختلاف بمعنى أن الفصول الدراسية تتضمن طلاب ذوي تشكيلة مختلفة من المستويات الاقتصادية والاجتماعية والعرقية والثقافية ومن ثم لابد من احترام الاختلاف في الرأي والثقافة والنوع والعرق والبعد عن التعصيب لأنه يؤدي إلى الصراع.
- ربط المدرسة بالمنزل والتوثيق العلاقات بينهما وبالتلاميذ الذين يعانون من أمراض نفسية أو مشاكل اجتماعية.
- السهر على مساعدة التلاميذ في تجاوز المشاكل النفسية وعدم اللجوء إلى العنف كأسلوب للهروب من الواقع.
- نشر ثقافة التسامح ونبذ العنف
- توزيع المنشورات والمصطلحات الخاصة بحقوق الطفل.
- إضافة إلى ذلك هناك حلول أخرى مثل: (بوحفص طارق، 2010 :82).
- تغلب الجانب التربوي على الجانب الإداري في تسيير المؤسسات.
- الابتعاد عن العقاب الجسدي ما أمكن.

تفعيل جمعيات أولياء التلاميذ.

حيث تساهم المناهج الدراسية في تهذيب الأخلاق وترسيخ القيم، وتنمية الذوق، وترقيته كالتربية الإسلامية والأخلاق والآداب عامة، ومن ثم يجب إعادة النظر في حجمها الساعي والمعامل الممنوح لها

يجب فتح الأخصائي النفسي والاجتماعي داخل المؤسسة التربوية والتركيز عليه خاصة على مستوى الإكماليات والثانويات للتكفل بتحسيس التلميذ على ضرورة الحفاظ على المحيط المدرسي ومدى ضرورة التعلق بها واحترامها في تعلمه دروس في المعرفة (صدقاوي كمال،2005 :109).

5-2- الاستراتيجيات الإعلامية: يمكن أن نجمل معظم هذه الحلول فيما يلي: (عبد الفتاح أبو معال، 2006: 105).

- انتقاء البرامج التلفزيونية التي تؤكد على السلوك الإيجابي عند الطلاب والتقليل من البرامج المبهرة التي تدعو الطلاب الإقتداء بتقاليد العرب.
- تخصيص برامج تناقش مشكلات الطلاب.
- أن يكون هناك تمثيل للتربويين في لجان اختيار البرامج وتحديد مدى صلاحيتها للإذاعة والعرض.
- الاهتمام بالبرامج التي تقوي العلاقات بين أفراد الأسرة.

- تنصيب خلايا الإعلام والاتصال وإنتاج مجلات وجرائد حائطية.

5-3- الاستراتيجيات الأسرية: (طه عبد العظيم حسين،2007:332-334)

إن هذا النوع هذه الإجراءات يرتكز على الأسرة تقوم على أساس التفاعل والديناميكية، وبما أن السلوك العنيف يكون نتيجة نقص التفاعل والتواصل فلابد من:

- تحسين العلاقات داخل الأسرة والبحث على تنمية مهارات التواصل وخفض الصراع بين الأفراد والتقليل من حدته سواء في المدرسة أو المجتمع.
- ضرورة زيادة وعي الأسرة بأهمية الرقابة على الأبناء.
- الاهتمام بغرس القيم الدينية لدى الأبناء.
- أن يتفادى الآباء فيما قد يحدث بينهم من خلافات.
- أن يتناسب المصروف المقدم من قبل الآباء للأبناء مع احتجاجاتهم دون تقصير أو تفريط.
- تعرف الآباء على أصدقاء أطفالهم وبناء شبكة العلاقات الاجتماعية معهم لتبادل المعلومات مع الآباء الآخرين.
- بناء وتعزيز القواعد والمعايير السلوكية في أسرة ومكافأة الاستجابات السلوكية الإيجابية للأطفال وإشباع الحاجات النفسية لديهم.
- المراقبة والإشراف على ما يقرأه الأطفال وما يشاهدونه من أفلام تليفزيونية وألعاب الفيديو بسبب المحتوى العنيف وغير الملائم الذي قد تتضمنه وكذلك على استخدام الانترنت.
- إضافة إلى أن هناك إستراتيجيات أخرى مثل:
- تقليل الكثافة الطلابية داخل المدرسة وتحسين الأوضاع التعليمية داخل الفصل.
- الاهتمام بأعداد المعلم وتطوير أسليب وطرق تدريس.
- الاهتمام بالتوجيه التربوي والنفسي في المدرسة.
- اللجوء إلى ما يسمى ببرنامج التسامح العفوي فالإدارة المدرسية لا تتسامح بسهولة مع التلميذ الذي يرتكب المخالفات ولا يتبع القواعد والقوانين التي تقوم عليها المدرسة فيؤدي إلى ذلك الطرد.
- دعم الأنشطة التربوية الاستغلال طاقات الشباب وتوفير فرص التعويض الإيجابي في شكل نشاط رياضي كشفي، الاشتراك في أعمال المسرح المدرسي القيام بالرحلات العلمية.

5-4- إستراتيجيات التدريب على المهارات المعرفية: ويتجلى ذلك في: (طه عبد العظيم حسين،2007 :335).

- تعليمهم أساليب جديدة من التفكير تساعدهم على حل مشكلاتهم وذلك يدرك الطلاب إن هناك حلول جديدة لمشكلاتهم فهذه الإستراتيجيات المعرفية تركز على الأفكار التي تكمن وراء هذا السلوك العنف لدى الطلاب.

- التدريب على المهارات الاجتماعية: فهي تركز على تعلم السلوك الإيجابي الاجتماعي من خلال استخدام فنيات المحاضرات والنقشات والنمذجات. فهي تستهدف أكثر مقاومة الأفكار الخاطئة واللاعقلانية التي تدفع بعض الطلاب الوصول إلى أهدافهم خطوة بخطوة، وتحديد العقبات الممكنة وتقبل حقيقة أن حل المشكلات يأخذ فترة.

- تعليمهم القدرة على الفهم التحليلي.

5-5- برامج المراقبة:

وهنا يسلط الضوء على المدرسة ودورها الفعال في الوقاية من العنف ومن أمثلة برنامج الحرم المدرسي المسدود الذي يستخدم في العديد من المدارس ويتطلب البقاء في المدرسة أثناء اليوم الدراسي على أن يسمح فقط لبعض الطلاب بالمغادرة المدرسة بناءا على طلب مكتوب من ولي الأمر أو إذن من شؤون الطلاب بالمدرسة وهو يعني أن كل الزائرين للمدرسة يمرون بمكتب رئيسي في مبنى المدرسة والهدف من وراء هذا الإجراء هو توفير بيئة مدرسية أمنة تساعد على خفض العنف (الشربيني زكاريا، 2001: 60).

5-6- إستراتيجيات التدريب على مهارات حل المشكلة:

تساعد الطلاب على اتخاذ القرارات وذلك من خلال مساعدتهم على تحديد آرائهم ومقاومة ضغوط الأقران، وتوليد استجابات سلوكية بديلة عن سلوكيات العنف تنحصر في:

- تحديد المشكلة.
- توليد الحلول البديلة ودراسة نتائج كل حل.
- اختيار الاستجابة الفعالة.
- تقويم نتائج هذه الاستجابة(طه عبد العظيم حسين،2007 :25).

5-7- برامج وساطة الأقران:

وتستهدف التدريب على تكوين فريق من القادة وتتحد مهمة هؤلاء القادة في مساعدة الطلاب على وضع نهاية للصراعات والعدائية بينهم والعمل على حلها وبالتالي تتضمن أن يقوم فريق من الطلاب بدور الوساطة عن حدوث خلافات وصراعات بين الأقران وأن يتعاونوا على إيجاد الحلول المناسبة لهذه الصراعات (طه عبد العظيم حسين، 2007: 29)

5-8- إستراتيجيات البرامج الإرشادية) وتتضمن:(عادل جورج طنوس ، 2012: 42).

- **برنامج قوة المواجهة:** أعده لوشهان (1992) وهو يستهدف مساعدة الطلاب العدوانيين على مواجهة إحباطاتهم والتدريب على حل الصراعات بطريقة إيجابية دون اللجوء إلى العراك والمشاجرة مع الطلاب الآخرين وذلك لمنع العنف داخل المدرسة.

- **برامج حل الصراع:** وتستهدف تعليم الطلاب أساليب فعالة للتعامل مع الصراعات البين شخصية والتغلب عليها ومن بين هذه الأساليب، التفاوض، الوساطة، الإقناع واتخاذ القرارات لإيجاد الحلول الإيجابية في تستهدف تعليم الطلاب حل صراعاتهم باستخدام الأنشطة المنتظمة في المنهج المدرسي كما تتضمن أيضا تدريب المدرسين وإعطائهم دروس أسبوعية في حل الصراعات.

اعتمادا على ما سبق يمكن القول أنه رغم تعدد هذه الاستراتيجيات إلا أن هدفها واحد وتطبيقها يمكن أن يؤدي إلى خفض العنف المدرسي أو تفاديه نهائيا بالرغم من تعدد الأسباب والمحفزات على العنف المدرسي.

ثانيا: عنف الأقران.

1- تعريف ظاهرة عنف الأقران :

تعددت تعريفات ظاهرة عنف الأقران بتعدد الثقافات والأنظمة التعليمية، سنحاول فيما يلي سرد بعض التعريفات التي أحاطت بأبعاد الظاهرة ومكوناتها منها:

- **يعرف موقع ويكيبيديا عنف الأقران** على أنه: سلوك عدواني متكرر يهدف للإضرار بشخص آخر عمدا، جسديا أو نفسيا، و يهدف إلى اكتساب السلطة على حساب شخص آخر. يمكن أن تتضمن

التصرفات التي تعد تنمر التنابز بالألقاب، أو الإساءات الجسدية، أو الإكراه. ويمكن أن يتصرف المتنمرين بهذه الطريقة كي يُنظر إليهم على أنهم محبوبون أو أقوياء أو قد يتم هذا من أجل لفت الانتباه. ويمكن أن يقوموا بالتنمر بدافع الغيرة أو لأنهم تعرضوا لمثل هذه الأفعال من قبل. يقترح مركز الولايات المتحدة الوطني لإحصاءات التعليم أنه تقسيما ثنائيا للتنمر: تنمر مباشر، وتنمر غير مباشر والذي يُعرف أيضاً باسم العدوان الاجتماعي، ويتميز هذا الأخير بتهديد الضحية بالعزل الاجتماعي.

وتتحقق هذه العزلة من خلال مجموعة واسعة من الأساليب، بما في ذلك نشر الشائعات، ورفض الاختلاط مع الضحية، والتنمر على الأشخاص الآخرين الذين يختلطون مع الضحية، ونقد أسلوب الضحية في الملبس وغيرها من العلامات الاجتماعية الملحوظة (مثل التمييز على أساس عرق الضحية، أو دينه، أو الإعاقة... (محمد الرفاعي، 1982: 19)

- **يعتبر(Dan Olweud) (دان ألويس) النرويجي** الأب المؤسس للأبحاث حول عنف الأقران في المدارس . حيث يعرفه عنف الأقران المدرسي: بأنه أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، كما يمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته. وحسب (ألويس) فلا يمكن الحديث عن التنمر إلا في حالة عدم التوازن في الطاقة أو القوة (علاقة قوة غير متماثلة)؛ أي في حالة وجود صعوبة الدفاع عن النفس، أما حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساويين تقريبا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمرًا، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة عنف الأقران. (العناني، حنان عبد الحميد، 1995: 31)

- **يعرفه Horwoud (هورد) وآخرون (2005):** بأنه سلوك يحدث عندما يتعرض طالب بشكل مكرر لسلوكات أو أفعال سلبية من طلبة آخرين بقصد إيذائه ويتضمن عادة عدم التوازن في القوة ويمكن أن يكون جسديا بالضرب أو لفظي كالتنابز بالألقاب أو عاطفيا أو قد يكون إساءة في المعاملة.

- **تعريف** Dehan **(ديهان):** عل أنه سلوك يتضمن السخرية وسرقة النقود من الضحية وإساءة بعض الطلبة لأقرانهم داخل الصف والذي يشترك في بعض الخصائص مع العدوان (قطامي وصرايرة، 2009: 35-36).

نستنتج أن عنف الأقران هو عبارة عن الهجوم من شخص عنيف قوي على شخص أضعف منه كما أن لديه تلذذ لمشاهدة معانات الضحية ويسبب الآلام للضحية.

2- ضحايا عنف الأقران في الوسط المدرسي:

- ضحية عنف الأقران في الوسط المدرسي هي أنه التلميذ الذي يتم اختياره هدفا لأقرانه، فيتعرض للإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الانفعالي ولا يستطيع الدفاع عن نفسه (عادل جورج طنيون،2012 :422).

وكذلك ضحايا عنف الأقران في الوسط: هي مجموعة من التلاميذ المستهدفة من قبل التلاميذ الذين يرتكبون العنف صورة مباشرة، وهم أولائك الذين يكافئون ماديا أو عاطفيا عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم وإعطائه جزء من مصروفهم لمرتكب العنف (عادل جورج طنوس، 2012: 422).

- كما أن الضحية هي تلك المجموعة من التلاميذ المستهدفين من قبل مرتكبي العنف سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة (ليث مزاهرة،2009 :12)

وعليه من خلال التعاريف السابقة أنه رغم الاختلاف الموجود بين الباحثين خول مفهوم عنف الأقران إلا أن غالبيتهم يصفونه على أنه أذى جسمي الذي يشمل الصفع الضرب والإيقاع ضربا وعنف لفظي كالشتم والسب يمارسه شخص عنيف اتجاه شخص ما أضعف منه وأصغر منه أما ضحايا عنف الأقران فهي عبارة عن نفس التعريف لدى الباحثين فهي عبارة عن مجموعة مستهدفة من أجل أن يرتكب عليها العنف، ومن خلال البحث لم نستطع التوصل إلا لهذه التعاريف كون أن هناك نقص الأبحاث عن ضحايا العنف بين الأقران.

3- بعض المفاهيم المتعلقة بعنف الأقران :

لا يمكن دراسة ظاهرة عنف الأقران دون الإشارة إلى بعض المفاهيم المتداخلة معها حيث نجد:

3-1- العدوان:

إن علاقة عنف الأقران بالعدوان هي أن عنف الأقران درجة هينة من العدوان، العدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص أخر أو نحو الذات لفظيا أو جسميا و قد يكون هذا العدوان إيجابيا أو سلبيا و قد يكون مباشر أو غير مباشر ويؤدى إلى ألحاق الأذى الجسمي والنفسي بصورة متعمدة بالشخص الأخر وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من عنف الأقران ويختلف سلوك عنف الأقران عن السلوك العدواني في أن عنف الأقران هو سلوك متكرر ويحدث بانتظام ولفترة من الوقت وعادة يتضمن عدم توازن في القوة سواء كانت القوة الجسمية أو النفسية مدركة أو حقيقية فعنف الأقران هو نمط من العدوان و لهذا يمكن القول أن كل عنف يعد عدوانا ولكن ليس كل عدوان يعد عنفا بالضرورة (طه عبد العظيم حسين، 2007: 21-22).

نستنتج أن العدوان سلوك عمدي يقصد به إيذاء الغير وإلحاق الضرر بهم، ويأخذ صورا وأشكال متعددة منها العدوان(البدني، اللفظي) (مباشر أو غير مباشر)، وأن من يمارس العدوانية السلبية يتسمون بانعدام الرشد واللاعقلانية ولديهم أفكار ومعتقدات خاطئة تدعم ممارسة هذا السلوك .

3-2 نبذ وصراع الأقران:

هناك فرق واضح بين عنف الأقران و يتجسد هذا الاختلاف في أن الشخص المنبوذ لديه القدرة على أن يدافع عن نفسه ضد الهجومات الموجهة إليه من قبل الأقران و ذلك كونهم متساوين في القوة، و يؤكد Rigby(ريجبي)على أن ما ينشب من صراع بين الأقران عادة يكون في الغالب موقف يكون عادة بين أفراد متساوين في القوة و بالتالي لا يعد ذلك عنف الأقران (طه عبد العظيم حسين،2007 :24)

4- أين يحدث عنف الأقران؟ (دعاس حياة،2010 :47 -49)

يظهر عنف الأقران لدى الفتيان (الأولاد) بشكل أكبر منه لدى الفتيات (البنات)، فالمراهقين يلجئون لتعنيف غيرهم من الفتيان كما أنهم الأكثر عرضة للتنمُر. وعلى الرغم من أن المراهقين من كلا الجنسين يتعرضون للعنف المدرسي المتمثل بالسخرية من المظهر أو طريقة الكلام، إلا أن الفتيان هم أكثر من يبلغ بتعرضه للضرب، والدفع، أو اللكم. وفي المقابل فإن الفتيات عادةً أكثر عرضة للإشاعات التلميحات، أو التعليقات الجنسية، والنبذ أو الصد من قبل مجموعة أخرى من الفتيات. كما أن الطلبة

والطالبات أكثر عرضة لعنف الأقران في المراحل الانتقالية التالية: (من الابتدائي إلى المتوسط، ومن المتوسط إلى الثانوي

4-1- عنف الأقران خارج المدرسة: قد يتعرض الطفل أو المراهق لجميع أنواع العنف من أقرانه حتى خارج المدرسة. مثال ذلك: وهو في انتظار الحافلة المدرسية، أو حين يستقل الطفل أو المراهق الحافلة، أو في النادي الرياضي أو الحي وكذلك حين يحضرون أنشطة بعد أوقات الدراسة

4-2-عنف الأقران أو العنف الإلكتروني (Cyberbullying) إن رسائل الجوال، مواقع التواصل الاجتماعي، المدونات، البريد الإلكتروني، والرسائل الإلكترونية عامةً هي جميعها وسائل يستخدمها المراهقون/ الشباب والشابات للبقاء على اتصال ببعضهم البعض، وكذلك للتعبير عن أنفسهم. ولكن قد تستخدم هذه الوسائل الإلكترونية بواسطة المتنمرين لإرسال رسائل مزعجة ومضايقات غير لائقة،و نشر معلومات خاصة عن غيرهم من الشباب أو الشابات في مواقع عامة، تجاهل أحد مستخدمي برامج المحادثة عمداً، أو التظاهر بكونهم أشخاص آخرين (مثال ذلك أن يتظاهر المستخدم بأنه شاب أو فتاة وهو عكس ذلك)

والجدير بالذكر أن التنمُر أو العنف الإلكتروني يختلف عن ظاهرة التنمُر التقليدي من ناحية أنه يصعب الهروب منه، حيث قد يحصل في أي وقت صباحاً أم مساءً، كما أنه أكثر وضوحاً لسرعة انتشار الرسائل المزعجة والمضايقات غير اللائقة من خلاله. هذا بالإضافة إلى أن المعنِف قد يكون مجهول الهوية.

كما أن المراهقين/ الشباب والشابات يصبحون أكثر عرضة للإغراءات الجنسية حين يعرضون معلومات شخصية على أشخاص مجهولين أو غرباء، وعند زيارة غرف المحادثة أو المواقع المشبوهة، أو حتى حين يقومون باستخدام مصطلحات أو كلمات غير لائقة على شبكة الإنترنت

5- السلوكات التي تدل على أن الطفل ضحية عنف الأقران :

يعتبر العنف بين الأقران ظاهرة منتشرة خاصة في الأوساط الدراسية وهدفه إلحاق الأذى والضرر بالآخرين بمختلف الطرق ومن بعض السلوكات الدالة على أن الطفل ضحية نذكر: (أوموسي ذهبية- فاطمة الزهراء،2015: 14-15)

- ممتلكات وملابس مفقودة أو متلفة.
- ملابس ممزقة و رضوض أو جروح لا تفسير لها.
- قلة الأصدقاء.
- ادعاءات متكررة بفقدان المصروف اليومي والممتلكات الخاصة أو وجبات الغداء المدرسية.
- الخوف من الذهاب إلى المدرسة أو الخروج من المنزل.
- تحاشي الأماكن، الأصدقاء، الأقارب أو حتى الأنشطة التي كان يستمتع بها المراهق.
- أن يسلك المراهق (ة) طرق مختلفة عن المعتاد للوصول من وإلى المدرسة أو محطة انتظار الحافلات.
- فقدان الشهيّة، الصداع وآلام المعدة.
- تقلبات في المزاج.
- اضطرابات في النوم.
- قلة الاهتمام بالواجبات والأعمال المدرسية، والتراجع في الأداء والمستوى التحصيلي في المدرسة.
- الحديث عن الانتحار، أو تمني الموت.
- عنف غير معهود من قبل المراهق (ة) تجاه الأخوة الأصغر سناً أو أياً من أفراد الأسرة

نستنتج أن رغم اختلاف نوع العنف الممارس على التلميذ ضحية عنف الأقران إلا أن السلوكات التي تظهر عليه دليل على أنه ضحية عنف الأقران.

6- الخصائص التي تزيد من تعرض التلاميذ الضحايا لعنف الأقران:

هناك العديد من الخصائص التي تزيد من تعرض التلاميذ ضحايا عنف الأقران و التي تعتبر كمهيأ يزيد من تعرضهم لعنف الأقران و فيما يلي عرض لأبرز تلك الخصائص: (مهنى محمد عنايم،2002: 49 -52).

6-1- العزلة الاجتماعية:

إن الطلبة الذين يعانون من العزلة الاجتماعية والذين لا توجد لديهم علاقات وثيقة مع أقرانهم هم أكثر عرضة لعنف الأقران من غيرهم، والأسباب في ذلك يعود لعدم توفر مجموعة الرفاق التي تقدم لهم الدعم في مراحل حياتهم المختلفة خاصة عند تعرضهم للعنف، مما يجعل مرتكب العنف يشعر بمدى ضعف الضحية، وعدم وجود أحد لتقديم الدعم له عند تعرضه للعنف. وفي دراسة قام بها كل (جوفينGofin) (2002) وآخرون وجد أن الطلبة ضحايا عنف الأقران عادة ما يشعرون بالوحدة والتجاهل من قبل أقرانهم بالإضافة إلى عدم مشاركتهم في النشاطات المختلفة.

6-2- نقص المهارات الاجتماعية:

يعتبر التلاميذ الذين تنقصهم المهارات الاجتماعية المناسبة للتواصل مع أقرانهم في خطر شديد من التعرض لعنف الأقران، وذلك بسبب عدم قدرتهم على التفاعل بصورة مناسبة مع أعضاء المجموعة أو بسبب عدم قدرتهم على لعب دور مميز في المجموعة مما يساهم في حصولهم على الاستحسان من قبل الزملاء. كما أن الضحايا لعنف الأقران لا يمتلكون مهارات المواجهة المناسبة خاصة عند تعرضهم للعنف، وهذا لا يقتصر على الجانب الجسدي فهم يفتقرون لمهارات توكيد الذات، كما أنهم يتميزون ذو أنماط وردود أفعال قلقة، فهم عادة ما يلجئون للكبار والانسحاب عن الموقف الاجتماعي كما يتميزون بأنهم ذو نظرة سلبية نحو أنفسهم. وتشير بعض الدراسات إلى أن التعرض لعنف الأقران أكثر انتشارا. بين التلاميذ الذين لا يعانون من هذه الصعوبات.

6-3- الخصائص النفسية أو الشخصية للتلاميذ ضحايا عنف الأقران:

إن بعض الخصائص النفسية التي يتميز بها بعض التلاميذ الذين يتعرضون لعنف الأقران بصورة متكررة كنمط الشخصية على سبيل المثال، إذ أن الضحايا عادة ما يكونون قلقين و لا يشعرون بالأمن، كما أنهم لا يميلون لمواجهة الطلبة الذين يقومون بالعنف عليهم. وقد أشار(Delfabbro) ديلفابر وآخرون إلى أن الطلبة الذين يتعرضون لعنف الأقران بصورة متكررة من قبل الزملاء قد نالوا دراجات متدنية على عدد من مقاييس التكيف النفسي كتقدير الذات والعصاب والصحة النفسية العامة. كما أشار الضحايا إلى أنهم يحصلون على قدر قليل من الدعم من قبل الأسرة مقارنة بغيرهم من التلاميذ الذين لا يتعرضون

للعنف ومع ذلك فإن الدراسة لم تشر فيما إذا كان التعرض لعنف الأقران هو المسبب لسوء التكيف النفسي لدى الأفراد أم العكس

نستنتج مما سبق أن خصائص التلميذ المراهق ضحايا عنف الأقران مرتبطة فيما بينها ارتباطا قويا وموجبا، وذلك في مختلف خصائصه الاجتماعية والنفسية والشخصية.

7- أسباب ظاهرة عنف الأقران:

ترجع الدراسات أسباب ظهور التنّمر في المدارس إلى التغيّرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية ،والمرتبطة أساسا بظهور العنف والتمييز بكل أنواعه، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع، وتأثير الإعلام على المراهقين في المراحل المتوسطة والثانوية، وكثرة المهاجرين الفقراء الذين يسكنون الأحياء الفقيرة وعدم قدرة أهل هؤلاء الطلبة المتُنمّرين على ضبط سلوكاتهم. وعموما يمكن تلخيص أهم الأسباب التي أدت إلى انتشار ظاهرة التنمر في النقط التالية:

7-1 الأسباب السيكوسوسيولوجية:

في كثير من الأحيان ، ينحدر المتنمرون من الأوساط الفقيرة ومن العائلات التي تعيش في المناطق المحرومة، أو ما يسمى أحزمة الفقر، وتعاني من مشاكل اقتصادية، في ظل وضع سوسيولوجي يتسم باتساع الهوة والفوارق بين الطبقات الاجتماعية. ومن الناحية السيكولوجية عادةً ما يكون المتنمرون وخصوصا القادة منهم، ذوي شخصيات قوية ومن الشخصيات السيكوباثية (psychopath) المضادة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النوع في إمكانية تحوله خارج المدرسة إلى مشروع مجرم يهدد استقرار المجتمع، حيث غالبا ما يؤسس المتنمرون عصابات إجرامية أو ينضمون إلى عصابات إجرامية قائمة . إلى جانب ما ذكر ، يمكن أن يلجأ الطفل إلى العنف نتيجة مرضه واضطراباته السلوكية التي تحتاج إلى علاج وتدخّل من أشخاص مهنيين، مثل الأطباء النفسيين المختصين في الطب النفسي للأطفال أو الاختصاصيين النفسيين أو المرشدين في المدارس . فأحياناً تعود أسباب التنمر إلى اضطرابات نفسية قد تحتاج إلى علاج دوائي وهذا بالطبع يكون بعد أن يتم الكشف من قِبل طبيب نفسي ومن الأهمية أن يكون هذا الطبيب مختصاً في الطب النفسي للأطفال(طه عبد العظيم حسين،2007 :316)

7-2 الأسباب الأسرية:

تميل الأسر في المجتمعات المعاصرة إلى تلبية الاحتياجات المادية للأبناء من مسكن وملبس ومأكل وتعليم جيد وترفيه ، مقابل إهمال الدور الأهم الواجب عليهم بالنسبة للطفل أو الشاب، ألا وهو المتابعة التربوية وتقويم السلوك وتعديل الصفات السيئة والتربية الحسنة. وقد يحدث هذا نتيجة انشغال الأب أو الأم أو هما معا عن تربية أبنائهما ومتابعتهم، مع إلقاء المسؤولية على غيرهم من المدرسين أو المربيات في البيوت. وإلى جانب الإهمال، يعتبر العنف الأسري من أهم أسباب التنمر ، فالطفل الذي ينشأ في جو أسري يطبعه العنف سواء بين الزوجين أو تجاه الأبناء أو الخدم، لابد أن يتأثر بما شاهده أو ما مورس عليه. وهكذا فإن الطفل الذي يتعرض للعنف في الأسرة ، يميل إلى ممارسة العنف والتنمّر على الطلبة الأضعف في المدرسة . كذلك الحماية الزائدة عن الحد تعيق نضج الأطفال وقد تظهر لديهم أنواع من الفوبيا فوبيا المدرسة والأماكن المفتوحة لاعتمادهم الدائم على الوالدين، فالحماية الأبوية الزائدة تقلل من شأن الطفل وتضعف من ثقته بنفسه وتشعره بعدم الكفاءة.

- **الخلل التربوي في بعض الأسر:**

- تنشغل بعض الأسر عن متابعة أبنائها سلوكيا و تعتبر أن مقياس أدائها لوظيفتها تجاه أبنائها هو تلبية احتياجاتهم المادية من مسكن وملبس ومأكل وأن يدخلوهم أفضل المدارس ويعينوهم في مجال الدراسة والتفوق و يلبون حاجاتهم من المال أو النزهة وغيره من المتطلبات المادية فقط، و يتناسون أن الدور الأهم الواجب عليهم بالنسبة للطفل أو الشاب هو المتابعة التربوية وتقويم السلوك وتعديل الصفات السيئة وتربيتهم التربية الحسنة، وقد يحدث هذا نتيجة انشغال الأب أو الأم أو انشغالهما معا عن أبنائهما مع إلقاء التبعة على غيرهم من المدرسين أو المربيات في البيوت.وربما قد نجد سببا لانحراف الابن أو تشوهه نفسيا نتيجة الخطأ التربوي الواقع من أبويه، لكن ما ذنب الطفل – المتعدى عليه بذلك السلوك العنيف البشع – الذي يدفع ثمن خطأ تربوي وقعت فيه أسرة غير أسرته عندما أخرجت نموذجا مشوها للمجتمع ليتعدى خطره و ضرره لكثيرين لا ذنب لهم ولا لأسرهم (د.طه عبد العظيم حسين، 2007 :317).

- **العنف الأسري والمجتمعي:**

يطبع كل إنسان وخاصة في مطلع حياته على ما شاهده من تصرفات داخل بيئته الصغيرة كالأسرة والأهل وكذلك على ما يشاهده يوميا من تصرفات مجتمعية، فمن شاهد أفعال أو ردود أفعال تتسم بالعنف بين والديه، أو من عاش بنفسه عنفا يمارسه أحد أفراد الأسرة عليه هو شخصيا أو على أي أحد من المتعاملين مع الأسرة كالخدم و المربيات والسائقين، أو من شاهد عنفا مجتمعيا وخاصة في البلاد التي ضعفت فيها القبضة الأمنية نتيجة الثورات وغيرها فانتشرت البلطجة كوسيلة مضمونة لنيل الحقوق أو للاعتداء على الحقوق دون خشية عقاب رادع أو محاسبة فاعلة، فلابد عليه أن يتأثر بما شاهده وربما يمارسه فعليا إذا سنحت له الفرصة لذلك، وهكذا يجني المجتمع على أبيائه، وأيضا هكذا يساهم الأبوان في إفساد سلوك أبنائهما بدفعهم بصورة عملية في إتباع ذات النهج الذي شاهدوه، وهكذا تجني أسر على أبناء أسر غيرها لا خطأ لهم ولا ذنب سوى أن الله لم يمنحهم السطوة العائلية أو الإمكانيات المادية أو لم يمنح أبنائهم القوة البدنية التي يدافعون بها عن أنفسهم في مواجهة ذلك التنمر، أو ربما رباهم آباؤهم على معان سامية مثل كراهية الظلم والظالمين عند القدرة عليه.

7-3 الأسباب المرتبطة بالحياة المدرسية:

ارتقى العنف في المدارس المعاصرة إلى مستويات غير مسبوقة، وصلت حد الاعتداء اللفظي والجسدي على المدرسين من طرف الطلاب وأولياء أمورهم، حيث اندثرت حدود الاحترام الواجب بين الطالب ومعلمه، مما أدى إلى تراجع هيبة المعلمين و تأثيرهم على الطلاب، الأمر الذي شجع بعضهم على التسلط والتنمر على البعض الآخر، تماما كما يقع في المجتمعات عندما تتراجع هيبة الدولة والمؤسسات. إلى جانب ذلك يمكن أن يؤدي التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد مركزية المدرس كمصدر وحيد للمعرفة وكمالك للسلطة المطلقة داخل الفصل، إلى دفع هذا الأخير إلى اعتماد العنف والإقصاء كمنهج لحل المشكلات داخل الفصل، مما يخلق بيئة مناسبة لنمو ظاهرة التنمر. هذا بالإضافة إلى غياب الأنشطة الموازية داخل المدارس، واختزال الحياة المدرسية في الأنشطة الرسمية التي تمارس داخل الفصل في إطار تنزيل البرامج الدراسية (محمود عطا حسين،2014 :172).

7-4 أسباب نفسية:

وتتمثل في أن المراهقين يكون لديهم عدوانية و اندفاعية تجاه الأقران ويكونون عدوانيين تجاه الراشدين، فهم يتسمون بالاندفاعية والرغبة في استعراض القوة الجسمية أو النفسية والهيمنة على الآخرين، كما أن هؤلاء المراهقين العنيفين كما يستطيعون التحكم والهيمنة على الطلاب الآخرين وعادة لا يشعرون بالندم عندما يلحقون الأذى والضرر بأقرانهم وعوضا عن ذلك فإنهم يصعدون من هجومهم واعتداءاتهم على الطلاب الضحايا حتى يشعروا بالألم ويذعنون لسيطرتهم (محمود عطا حسين،2014:173).

7-5 أسباب معرفية:

يختلف المراهق العنيف عن الضحية العنف في الجوانب والعمليات المعرفية فمرتكب العنف يدرك نفسه بأن لديه القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشوا فيها فهو يدرك سلوكه من خلال التمركز على الذات وغالبا ما يبررون سلوك العنف الذي يقوم به ضد الضحية من وجهة نظرهم حيث يزعم أن الضحية يستحق العقاب. كما يشير(Olweus) (أولويس)(1999) أن المراهق العنيف تكون لديه بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيره مما يجعله يميل إلى الاعتقاد بشكل خاطئ بأن الآخرين لديهم مقاصد ونوايا عدوانية تجاهه، كما يتسم تفكيره بعدم النضج المعرفي(الشربيني زكريا،2001 :54).

7-6-الأسباب المرتبطة بالإعلام و الثورة التقنية

تعتمد الألعاب الإلكترونية عادة على مفاهيم مثل القوة الخارقة و سحق الخصوم و استخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط و الانتصار دون أي هدف تربوي، لذلك نجد الأطفال المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يعتبرون الحياة اليومية بما فيها الحياة المدرسية، امتدادا لهذه الألعاب فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم و المحيطين بهم بنفس الكيفية. وهنا تمكن خطورة ترك الأبناء يدمنون ألعاب العنف، لذلك ينبغي على الأسرة عدم السماح بتوقع الآباء على هذه الألعاب والسعي للحد من وجودها، كما ينبغي على الدولة أن تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة و لو بسلطة القانون لأنها تدمر الأجيال و تفتك بهم، و إلى جانب الألعاب الإلكترونية وبتحليل بسيط لما يعرض في التلفاز من أفلام – سواء كانت موجهة للكبار أو الصغار – نلاحظ تزايد مشاهد العنف والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس البشرية بشكل كبير في الآونة الأخيرة، ولا يخفى على أحد خطورة هذا الأمر خصوصا

إذا استحضرنا ميل الطفل إلى تصديق هذه الأمور وميله الفطري إلى التقليد وإعادة الإنتاج (الشربيني زكاريا، 2001: 55).

يمكننا القول أن هناك أسباب عدة تدفع المراهق إلى ارتكاب عنف الأقران، فمسؤولية ذلك لاترجع إلى المدرسة وحدها بل هي مسؤولية يشترك فيها الجميع، فنجد هناك عوامل فيزيولوجية، نفسية، معرفية، اجتماعية وأسرية. بحيث أن المراهق العنيف يبحث المتعة من وراء سلوك العنف لتحسين تقدير ذاته والحصول الاحترام والتقدير من أقرانه، كما يقوم بإظهار قوته الجسمية والتعبير عن كراهيته للضحايا. وبتحليل ما يراه الأطفال والبالغون من أفلام وُجد أن مشاهد العنف في الأفلام قد زادت بصورة مخيفة وأن الأفلام المتخصصة في العنف الشديد مثل أفلام مصاصي الدماء و أفلام القتل الهمجي دون رادع أو حساب ولا عقاب قد تزايدت أيضا بصورة لابد من التصدي لها، فيستهين الطفل أو الشاب بمنظر الدماء ويعتبر أن من يقوم بذلك – كما أوحى إليه الفيلم – هو البطل الشجاع الذي ينبغي تقليده فيرتدون الأقنعة (الماسكات) على الوجوه تقليدا لهؤلاء "الأبطال"، ويسعون لشراء ملابس تشبه ملابسهم ويجعلون من صورهم صورا شخصية لحساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، ويحتفظون بصور عديدة لهم في غرفهم، ويتغافل كثير من الأهل عن هذا التقليد الذي يزيد من حدة العنف في المدارس أو الجامعات منها: (محمد الشهب،2001 :56 -57).

- **أفلام الكارتون العنيفة:**

لم تقتصر أفلام العنف على الأفلام الحقيقية التي يمثلها ممثلون بل وصلت لمستوى أفلام الكارتون التي يقضي الطفل أمامها معظم وقته، ويظن الأهل أن أبناءهم في مأمن حيث لا يشاهدون إلا تلك القنوات والحق أنها أخطر في توصيل تلك الرسالة العنيفة حيث يتقبل الطفل الصغير الأفكار بصورة أسرع من الكبار، وحيث تعتمد أفلام الكارتون على القدرة الخارقة الزائدة والتخيلية عن العمل البشري في تجسيد أثر القوة في التعامل بين أبطال الفيلم، فمصطلحات استخدام السحر وإبادة الخصوم بحركة واحدة واستخدام مقويات ومنشطات والاستعانة بأصحاب القوة الأكبر في المعارك، كل هذه منتشر وبقوة في تلك الأفلام الكارتونية والتي تساهم في إيجاد بيئة فاسدة يتربى خلالها الطفل على استخدام العنف كوسيلة وحيدة لنيل الحقوق أو لبسط السيطرة.

انتشار قنوات المصارعة الحرة العنيفة:

لوحظ في الفترة المؤخرة تزايد كبير جدا في قنوات المصارعة الحرة العنيفة جدا التي تستخدم فيها كل الوسائل الغير عادية في الصراع، و التي غالبا ما تنتهي بسيلان دماء أحد المتصارعين أو كليهما في منظر شديد التخلف والعدوانية لتعيد إلى الأذهان مناظر حلبات الصراع التي كانت تقام في المسارح الرومانية في العصور الوسطى التي كانت تنتهي دائما بمقتل أحد المتصارعين من العبيد كوسيلة من وسائل الترفيه التربوية وتقديمهم كطقوس دموية متوحشة لتسبب سعادة مقيتة لهؤلاء المتابعين.

والغريب أن جمهورا كبيرا من المتابعين لهذه القنوات من الفتيات في ملاحظة غريبة حول هذه الرياضة التي ظلت فترة كبيرة هواية خاصة من هوايات الشبان لا الشابات، مما أثر كثيرا على السلوك العام للفتيات المتابعات والذي أدى لظهور ظاهرة سميت "بالبويات". وهن الفتيات المتشبهات بالرجل في سلوكهن و تعاملهن وبالتالي تكونت بذرة التنمر داخل الأوساط الطلابية للفتيات في المدارس.

8 – انتشار عنف الأقران.

الجدول رقم(01): يمثل معدل انتشار ظاهرة عنف الأقران .مديرية التربية لولاية تيزي وزو سنة 2014

المراحل التعليمة	أنواع العنف							أشكال أخرى	المجموع العام	النسبة المئوية
	عنف نفسي – معنوي			عنف بدني – مادي						
	شتم	تهديد	ألفاظ بذيئة	ضرب	سرقة	ح. اسلحة	جنس			
ابتدائي	17	05	00	02	11	00	00	00	35	% 7.19
متوسط	201	60	01	17	12	02	00	00	293	% 60.16
ثانوي	91	17	00	17	26	00	00	08	159	%32.65
المجموع	309	82	01	36	49	02	00	08	487	%100

يمثل الجدول التالي نتائج معدل انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ في ولاية تيزي وزو، فنجد أن المدرسة المتوسطة تحتل المرتبة الأولى بنسبة 60.16% خاصة في العنف نفسي معنوي والمتمثل

في الشتم و تهديد وفي المرتبة الثانية المدرسة الثانوية بنسبة 32.65% وفي الأخير نجد المدرسة الابتدائية بنسبة 7.19% (ماريو، ناريان 1973: 112 -116).

نستنتج أن انتشار ظاهرة عنف الأقران يعود إلى التغيرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية والمرتبطة أساسا بظهور العنف والتمييز بكل أنواعه، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع، وتأثير الإعلام على المراهقين خاصة في المراحل المتوسطة.

9- أنماط عنف الأقران في الوسط المدرسي:

يحدث عنف الأقران المدرسي بأشكال مختلفة ومتعددة و بمستويات أيضا مختلفة في شدة الإيذاء فهي تشتمل على التنمر الجسدي مثل الإيذاء، والدفع، والضرب وغيرها. أو تنمر لفظي مثل إطلاق الأسماء على الآخرين والتوبيخ والسخرية. أو التنمر غير المباشر مثل التجاهل. أو جلب أشخاص لإيذاء شخص ما. واختلاق الأكاذيب وغيرها. (Storey & Slaby, 2008) ويضيف (بيركينز) و(بيرينا) (Perkins & Berrena, 2002) إلى الأشكال السابقة التنمر النفسي مثل التخويف والاستبعاد الاجتماعي. ونشر الإشاعات. كما قام (Smith)(سميث) (2001) بتقسيم التنمر إلى أربعة محاور رئيسية هي:

9-1- العنف الانفعالي: ويشتمل على : (التهديد والشتائم، والسخرية من الضحية، والاستبعاد من الأقران، و الإذلال، والتحدث وقصص مزيفة ومخزية).

9-2-العنف الجنسي: ويشتمل على التعليقات المخجلة على الآخرين والتحرش الجنسي بهم).

9-3-العنف العنصري: ويتضمن (الإيماءات أو التلميحات. والقذف أو السب للآخرين بصورة متعمدة في نسبهم ودياناتهم، مكانتهم الاجتماعية (الوضع الاجتماعي)

9-4- العنف اللفظي: ويتضمن إطلاق أسماء على الآخرين. والسخرية. والتوبيخ والاستخفاف بالمحيطين للتقليل من مكانتهم ... وغيرها.

9-5- العنف النفسي: وذلك مثل جرح مشاعر الآخرين. نشر الإشاعات، وإخافة الآخرين، وإغاظة الآخرين ... و غيرها.

9-6-العنف الاجتماعي: ومثل هذه السلوكيات تكون عبارة عن عزل شخص عن مجموعة الرفاق ومراقبة تصرفات الآخرين و مضايقتهم، والاستبعاد الاجتماعي، وحرمان الزملاء من المشاركة في الأنشطة المختلفة ... وغيره.

كما قسم عبد العظيم (2005) سلوك التنمر إلى:(طه عبد العظيم،2005 :35)

أ- **سلوك مباشر**: يقتضي مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر و الضحية. إذ يتضمن هذا الشكل من أشكال سلوك التنمر المواقف التي من خلالها يتم مضايقة الضحية. أو تهديده من قبيل السخرية. والاستهزاء. والتقليل أو التحقير من الشأن. والإغاظة، والتعليقات البذيئة. وجرح وإهانة مشاعر الضحية و رفض التعامل معه أو مخالطته وكذا التنابز بالألقاب البذيئة.

ب- **سلوك غير مباشر**: يصعب ملاحظته. ولكن يمكن استقراؤه أو استنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال (نشر الشائعات الخبيئة. وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية بغرض جعله منبوذا بين زملائه. فضلاً عن النظرات، والإيماءات الوقحة).

نستنتج أن هناك عدة أنماط للعنف منها المباشر مثل الضرب والشتائم والمبايعة المبالغ فيها. والغير مباشر مثل: الرفض والعزل وكتابة رسائل تهديد مؤذية وإرسالها عن طريق البريد الإلكتروني.

10- النماذج النظرية المفسرة لعنف الأقران:

يعد سلوك المضايقة بين الأقران من الاضطرابات السلوكية و الانفعالية التي تظهر في مرحلة الطفولة والمراهقة، و قد أرجعه بعض الباحثين على خبرات الطفولة المؤلمة. فمنهم من ركز على دور المثيرات والأحداث الخارجية التي يتعرض لها الفرد، في حين ركز البعض الآخر على الأفكار المشوهة والتفسيرات المعرفية السلبية التي تتسبب في حدوث الانفعالات السلبية لدى الفرد كالغضب و الاكتئاب والقلق. فسلوك الفرد و اضطراباته الانفعالية ترتبط بأنماط تفكيره الخاطئة، و بالتالي يتعين تعديل سلوك الفرد واستجابته الانفعالية من خلال تعديل أفكاره الخاطئة كما سنتطرق إليه بالتفصيل من خلال التناولات النظرية المفسرة لهذا السلوك.

10-1 – النموذج السيكوديناميي:

يرى هذا التناول في المضايقة بين الأقران، ظاهرة خفية يصعب الكشف عنها و يصعب تفسيرها لخصوصية كل من الضحية والمعتدي ولوجود دينامية القوة و السيطرة و عدم تكافؤ القوى في هذا النوع من العلاقات. فالمعتدي يمارس مضايقته ومطاردته للضحية بهدف التحكم فيها والسيطرة عليها وذلك نتيجة لدوافع لا شعورية غير واضحة.

فقد يكون هذا السلوك نتيجة لتوحد (Identification) بعض التلاميذ مع آباء معتدين في الأسرة حيث سبق لهم أن شاهدوا السلوك العدواني للآباء و هم يعتدون على أمهاتهم لفظيا أو جسميا. كما يمثل هذا التوحد عملية نفسية لا شعورية يتقمص فيها التلميذ بعض خصائص والده و يعتنق أفكاره ومشاعره وقيمه وسلوكه وينجم كل ذلك عن رغبة شعورية أو لا شعورية للحصول على الحب أو خوفا من فقدان الحب. كما قد تعزى المضايقة إلى صراعات اجتماعية و انفعالية لا شعورية مكبوتة نتيجة لخبرات الطفولة المؤلمة مثل العقاب الوالدي الصارم أو التعرض للإساءة من طرف أحد الوالدين ومن ثم فهم يعملون على إزاحة ما لديهم مي صراعات مكبوتة في صورة اعتداء لفظي و جسمي على الأطفال الأصغر سنا والأقل قوة. وهم بذلك يسقطون ما بداخلهم من مشاعر وانفعالات و خصائص مستهجنة على الضحايا وكأنهم غير مسؤولين عن مضايقاتهم لأقرانهم بل ويقدمون كل التبريرات لسلوكهم العدواني (طه عبد العظيم حسين،2001 :54)

10-2- النموذج النمائي:

تتميز الطفولة المبكرة في ضوء هذا النموذج بمحاولة تأكيد الأطفال لذاتهم على حساب الآخرين بهدف تحقيق مكانتهم الاجتماعية. وفي سبيل تأكيد الذات يميل هؤلاء الأطفال في البداية إلى السلوك بخشونة عن طريق ضرب الأطفال الآخرين لا سيما من هم أقل قوة منهم في محاولة منهم لتخويفهم ولذلك تتميز المضايقة الجسدية بشيوعها في الطفولة المبكرة و بفعل النمو والدخول في طور المراهقة تبدأ مظاهر المضايقة وأسبابها تتغير إذ يرى (إركسون) في النمو النفسي والاجتماعي للمراهق مجموعة من التغيرات تحدث في المجال البيولوجي والاجتماعي وذلك من خلال مراحل. بحيث تشكل كل مرحلة أزمة معينة في العلاقات الاجتماعية. إلا أن مفهوم الأزمة بالنسبة (لإركسون) لا تعني أنها تمثل تهديدا أو مشكلة مستعصية على الحل وإنما مصدرا للقوة أو لسوء التوافق. كما تشير مرحلة المراهقة عند (إركسون)

إلى مرحلة الإحساس والبحث عن الهوية أو البحث عن الذات من خلال قيام المراهق بأدوار متعددة لتأكيد ذاته و التخلص من الشعور بالتبعية. وإذا فشل المراهق في تأكيد ذاته و هويته فإنه سينظر إلى المدرسة على أنها خبرة سلبية له وبالتالي لا يستطيع التوافق مع أقرانه في المدرسة. إن فشل المراهق في تحقيق ذاته و هويته يجعله يبحث عن مصدر يحمله مسؤولية فشله وقد يكون هذا المصدر هم الأقران (طه عبد العظيم حسين، 2010: 54).

10-3- النموذج السلوكي الاجتماعي:

يعتمد النموذج السلوكي الاجتماعي في تفسيره لسلوك المضايقة على أعمال "باندورا" الذي اهتم بالظروف البيئية و دورها في عملية التعلم، و قد أشارت التعريفات الخاصة بالمضايقة إلى حدوث هذه الأخيرة في سياق اجتماعي حيث يتفاعل الأقران مع بعضهم البعض في ظل علاقات تبادلية و تواصلية مستمرة. وبذلك يصبح سوك المضايقة سلوكا متعلما يتعلمه التلميذ من خلال ملاحظة و تقليد الآخرين لا سيما الأقران بحيث يدرك أنه يحقق بذلك مكاسب عديدة بفضل استخدام القوة في علاقته بالآخرين وبالتالي يعتبره سلوكا مقبولا (طه عبد العظيم حسين، 2010 :55).

وفي نفس السياق يعتقد(Olweus) أن الأطفال والراشدين يميلون على حد سواء إلى السلوك العدواني بعد مشاهدة أو ملاحظة شخص ما أو نموذج يتعامل بطريقة عدوانية، فيكون أثر ذلك قويا كان الملاحظ له تقدير جيد لذلك النموذج فيدركه على أنه قوي، شجاع و شديد. وبالتالي فإن التلاميذ الأكثر بأثر بهذا النوع من النماذج هم التلاميذ الذين يتميزون بعدم الأمان و التبعية، الذين لا مكانة لهم بين أقرانهم و لا طالما تمنوا تأكيد ذواتهم أمام أقرانهم(Olweus، 1993 :)

10-4- النموذج المعرفي الاجتماعي:

توصل كل من (Parker & Dodge)(دودج)و(باركر) 1982(Gottman)(جتمان) سنة 1989 إلى أن العوامل المعرفية لدى التلاميذ على استجاباتهم السلوكية اتجاه بعضهم البعض. وأن الأفكار التي يكونونها عن بعضهم البعض هي التي تحدد العلاقات الاجتماعية بينهم و بالتالي يظهر السلوك العدواني كنتيجة لهذه العوامل المعرفية. فلا شك أن معارف التلاميذ تؤثر على إدراك الذات لديهم وعلى إدراكهم للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها. وبصدد فهم وتفسير العوامل المعرفية المرتبطة بسلوك العدوان والمضايقة بين التلاميذ يشير نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية الذي قدمه

(Dodge) إلى وجود قصور معرفي و تحيزات عدائية يظهرها التلميذ العدواني ف المواقف و المشكلات الاجتماعية الصعبة. فهو يميل في مرحلة تشفير و ترجمة المعلومات الاجتماعية، إلى إدراك المثيرات الموجودة في البيئة الاجتماعية على أنها مثيرات عدائية وغير ملائمة إذا ما قارناه بالتلميذ غير العدواني، كما يميل هذا النوع من التلاميذ إلى تكوين تفسيرات خاطئة عن مقاصد ونوايا وأفكار ومشاعر الآخرين وإدراكها بوصفها مهددة و عدائية وتنتج بذلك عن هذه الإدراكات المعرفية المحرفة لديهم أن يستجيبوا اتجاه أقرانهم من خلال سلوك المضايقة والعدوان. وتشير المخططات والأبنية المعرفية لدى ضحايا المضايقة من جهة أخرى حسب (Olweus 1996) إلى إعزاءات سلبية عن الذات بحيث يرى هؤلاء الضحايا أنفسهم والمواقف بصورة سلبية و يميلون إلى لوم الذات و يلقون بالمسؤولية على أنفسهم لكونهم أصبحوا ضحايا للمضايقة كما يعاقبون أنفسهم على ذلك من خلال استخدام أحاديث و تعبيرات الذات السلبية وحيث يدركون أنفسهم بوصفهم أشخاص فاشلين بينما يعتقدون أن الآخرين يمتلكون قدرة أكبر على التعامل مع المواقف المختلفة (طه عبد العظيم حسين،2010 :56).

نستخلص من خلال النماذج النظرية السالفة الذكر أن ظاهرة عنف بين الأقران من هي إلا تعبير عن صراعات نفسية واجتماعية تمتد جذورها إلى خبرات الطفولة المؤلمة بما يعيق النمو النفسي والاجتماعي اللاحق للمراهق فيفشل في تأكيد ذاته و توافقه مع أقرانه.

وقد توصل (ألوس) في هذا السياق إلى نتيجة مفادها أن التلاميذ الضحايا يشعرون بعدم الأمان والتبعية ولا مكانة لهم بين أقرائهم، كما يتميزون في ضوء نظرية معالجة المعلومات بقصور معرفي يؤدي بهم إلى تكوين تفسيرات خاطئة عن مشاعر و أفكار التلاميذ الآخرين بالإضافة إلى سوء إدراك المواقف الاجتماعية بما يفضي إلى إعزاءات سلبية عن الذات و تحقيرها.على العموم، سواء تعلق الأمر بالتلاميذ المضايقين المعتدين أو التلاميذ الضحايا. فإن عنف الأقران له انعكاسات سلبية وخطيرة على صحة النفسية للتلاميذ حسب ما توصلت إليه العديد من الدراسات في مختلف الدول والتي أكدت أن الضحايا يعانون القلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات والأمراض الجسدية والنفسجسدية واضطراب ضغط الصدمة والتفكير الانتحاري. في حين نجد المعتدين يعانون آثارا سلبية مضاعفة من حيث ازدياد مخاطر اضطراب الصحة العقلية مثل نقص الانتباه وفرط النشاط والاكتئاب والتحدي والمعارضة واضطراب السلوك كما أنهم يبدون أكثر انجذابا واستعدادا لممارسة السلوك الإجرامي والعنف العائلي والإدمان في حياتهم المستقبلية(نقلا عن :سلفان واخرون،2007 :78)

11- الآثار التي تظهر على ضحايا عنف الأقران:

إن عنف الأقران يساهم في حدوث مشكلات كثيرة مما يتسبب في ظهور أثار تؤثر على عدة وظائف لدى ضحاياهم و في ما يلي عرض لأبرز الآثار الناتجة عن تعرض الضحايا لعنف الأقران:

11-1- الآثار الجسمية:

بعض ضحايا عنف الأقران قد يعانون من مشاكل جسمية مثل : الصداع، آلام الظهر و تقلصات المعدة أو التبول الليلي ، و قد يعانون أيضا صعوبات في النوم كما أن البعض للآخر من الضحايا يعانون فقدان الشهية أو الإفراط في الأكل. و في دراسة قام بها كل(Dewy)من ديوي (2005) وآخرون للبحث عن العلاقة ما بين (ضحايا عنف الأقران وبعض الآثار الجسدية والنفسية في المدارس لدى ثمانية وعشرون دولة حيث وجدوا أن هناك أربعة آثار جسدية تظهر على الطلبة الضحايا و هي آلام في الرأس والمعدة وألم الظهر والدوار حيث وجدوا بأن ألم الرأس هو أكثر الآثار انتشارا لدى الضحايا الذكور أما ألم الظهر فهو يمثل الأثر الأقل انتشارا لدى الضحايا الإناث(نقلا عن : ليث مزاهرة ،2009 :10).

11-2- الآثار الانفعالية النفسية :

يكون التلميذ الضحية لعنف الأقران قلقا ومشدود الأعصاب إذ يشعر بأنه قد تعرض للهجوم والتهديد كما أن كثير من الضحايا يقلقون من تكرار الأمر ثانية ولا يشعرون بالأمان إلا في البيت، أو بصحبة الأصدقاء المقربين منهم، فهم يشعرون بشكل أساسي بأنهم قد وقعوا ضحية السيطرة و استغلال الشخص الذي يرتكب العنف عليه. وبصورة أساسية فالتعرض المتكرر لعنف الأقران يسهم في ظهور العديد من الاضطرابات النفسية بعيدة المدى كالقلق والإحباط وإيذاء الذات وظهور الأفكار الانتحارية حيث وجد كل من(Delfabbro) (ديلفابر) وآخرون في دراسة لهم أن تعرض الفرد لعنف الأقران في المدرسة يترافق مع بعض الاضطرابات النفسية، كتدني تقدير الذات والمزاج السيئ والأفكار الانتحارية.كما أن ضحايا عنف الأقران يتعرضون لعدة أثار نفسية تؤثر على نفسيتهم، وقد بين كل من (ستوري) و(سلابي)(Stourey et Slaby (2008) أن عنف الأقران مشكلة خطيرة حيث تعاني الضحية من القلق و تدني تقدير الذات، والحزن والشعور بعدم المساندة من الآخرين، ولوم شديد للذات ، والعزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وقصور في المهارات الاجتماعية، وقلة عدد الأصدقاء أو انعدام الأصدقاء على الإطلاق(نقلا عن :حنان خوج،192:2012).

11-3- الآثار الأكاديمية:

إن ضحية عنف الأقران تتأثر عادة من الناحية المعرفية فالضحية الذي يعاني من صعوبات في أو فهم الموارد المدرسية سوف يخفي عدم فهمه خوفا من التعرض للمضايقة والسخرية من قبل الذين يرتكبون عليه العنف، و بالتالي فإنه يفوت على نفسه ميزة الحصول على مساعدة إضافية في الفصل وقد أشار (يونياما) و (ريجبي) (Yonyama et Rigby, 2006) وجد أساس نظري لتوقع بأن المراهقين ضحايا عنف الأقران سيكنون اقل ميلا لرؤية المناخ الصفي بصورة إيجابية مقارنة بغيرهم من الطلبة في المدرس فضحايا عنف الأقران من المتوقع بأن يحضر مشاعر سلبية إلى غرفة الصف اتجاه الطلبة الذين اشتركوا في العنف عليهم وممن شاهدوهم أثناء تعرضهم للعنف، كما أنهم يعانون تشتت في الانتباه وعدم القدرة على التركيز داخل غرفة الصف لكونهم منشغلين بالمشاعر السلبية التي سنتعرض فيه للعنف في المرة القادمة، الأمر الذي يعيق قدرتهم على التركيز داخل غرفة الصف.

11-4- الآثار الاجتماعية:

فرد يعجز عن أقامت علاقات اجتماعية طبيعية إذ يجد من الصعب عليه الوثوق بالآخرين كما انه يختلط مع عدد قليل من الأفراد الذين يشبهنه من حيث ضعف المهارات الاجتماعية. إن مدى إخلاص هؤلاء الأصدقاء مشكوك فيه والسبب في ذلك يعود إلى أن هذا الصديق يدرك مدى ضعف الضحية. وهنا نرى أن الضحية يستجيب لكل مطالب صديقه إذ أنه يخشى بشدة من الإفصاح عن رأيه الخاص خشية فقدان هذا الصديق والذي سيجعله يبقى وحيدا. إن ضحايا عنف الأقران يعانون من صعوبات اجتماعية وهذا ما يؤدى بهم إلى العزلة الاجتماعية ،فقد وجد كل من (شامبيون) وزملائه (2003) أن ضحايا عنف الأقران يواجهون العديد من النزاعات في علاقاتهم مع الأقارب كما قد أشارت الدراسة على أنه بالرغم من أن الضحايا قد يمتلكون أصدقاء ويقدمون الدعم لهم إلا أن صداقاتهم تتسم بالكثير من النزاعات.

ونستنتج أن هناك عدة أثار لسلوك عنف الأقران حيث نجد الآثار الجسمية والنفسية الانفعالية والآثار الاجتماعية الأكاديمية تساهم في حدوث مشاكل جمة لضحاياهم على المدى الطويل فهي تأثر على الوظائف النفسية والتحصيل الدراسي والصحة الجسمية لديهم كما يعانون من تجنب المناطق التي

يرتدوا إليها مرتكبي العنف و بذلك يكون سلوك الخوف والتجنب هو الأسلوب الذي يتبعونه وهذا ما يؤدي إلى حرمانهم من الخبرات الاجتماعية اللازمة لنموهم .

12- الحلول المقترحة لكيفية تفادي عنف الأقران: (سارة عزيز النمر عصام ،1990 :90-95).

من اجل الحد من مشكلة عنف الأقران لدى تلاميذ المدارس لا بد من تضافر الجهود المشتركة ما بين الإدارات المدرسية وهيأتها التدريسية والمرشدين التربويين والأهالي، وهن أيقتضي من الجميع تنفيذ المهام التالية:

12-1: مهام تقع مسؤولية تنفذها على إدارة المدارس:

- إدارة المدارس يجب أن تضع في اعتبارها الأمانة الملقاة على عاتقها لكونها المسؤولة عن تحقيق الأهداف التربوية، ولا يمكنها حمل الأمانة بمفردها وإنما يقع عليها غباء القيادة التي يجب أن تكون ديمقراطية يتحمل فيها جميع أطراف العملية التربوية مسؤولياتهم حسب الأدوار المرسومة تحقيقا لمبدأ التربية مسؤولية مشتركة.

- التعرف على الحاجات النفسية والاجتماعية والروحية والأساسية لكل مرحلة عمرية وإشباعها بالأساليب والبرامج التربوية المناسبة.

- التعرف على خصائص وسمات النمو لكل مرحلة عمرية.
- الاهتمام بالأنشطة اللاصفية وإشراك التلاميذ في إعدادها وتنفيذها والإشراف عليها الامتصاص طاقاتهم وجعل المدرسة مكانا محبا لهم.

- اعتماد القدوة الحسنة في التعامل مع التلاميذ والبعد عن كثرة النصائح و استبدالها بالأفعال لا بالأقوال.
- حث التلاميذ على الاهتمام بطابور الصباح لتأكيد الولاء للوطن.
- ضرورة معرفة ما وراء سلوك التلميذ العدواني فيما إذا كان للفت الانتباه أو التسلط أو الانتقام أو إظهار الضعف في سبيل الحصول على الشفقة، فكل حالة لها طريقة خاصة للتعامل معها.
- توخي العدالة في التعامل مع التلاميذ وعدم التفريق بينهم في التعامل مع الموقف وأن يكون هذا مبدأ عاما ينفذه جميع أطراف العمل داخل المدرسة وعدم اللجوء إلى المقارنة والمفاضلة بين التلاميذ.
- الاهتمام بزيارة الصفوف بين فترة و أخرى.

– إظهار المحبة للتلاميذ بالكلمة الطيبة و العقول مع الشاشة و تحسين نبرة الصوت اللتين، ولذكر دائما حديث الرسول صلى الله عليه وسلم " تبسمك في وجه أخيك صدقة".

– ضرورة تحاشي استعمال الكلمات والتصرفات المُحبة والابتعاد عن النقد والشكوى من التلاميذ واللوم مع عدم ذكر الأخطاء الماضية والمتكررة إن وجدت.

– تجنب الكلام في مواقف الصراع والخلاف والغضب فالسكوت هو الأمثل لحين استعادة الهدوء.

– لا بد من تنفيذ جلسات مصارحة بين التلاميذ ومدرسيهم و بينهم و بين إدارات المؤسسة، ليكن ذلك من خلال يوم واحد من الأسبوع أو من خلال حفلات الوصول، والأيام المفتوحة، وهذه الأنشطة تزيل الخوف والحساسية في التعامل وتحتوي الرابطة، والأيام المفتوحة تزيد من ربط البيت بالمدرسة وتشرك ولي الأمر في أمور تهم ولده وتدفع العملية التربوية إلى الأمام.

– الوّد في التعامل مع التلاميذ وكلمات التشجيع تبني شعورا بتحقيق الذات فعلينا أن نكون كُرَمَاءْ بها.

– تجنب الإحباط المتكرر للطالب وعدم الاستهزاء به أمام زملائه يخلق لديه الاستعداد للسلوك العدواني.

– تجنب فرض قيود بدون برر على التلاميذ في مرحلة المراهقة أو توضيح و شرح الأسباب في حالة فرض تُظَم و إصدار تعليمات جديدة للتلاميذ لأن التلميذ في هذه المرحلة يكرهون السلطة و يقاومونها وعلينا أن نشعرهم بأننا يعمل لصالحهم.

– زيادة التعاون بين البيت والمدرسة من خلال تفعيل مجالس الآباء والمعلمين وممارسة دورها الفعلي المرسوم في لائحة تشكيلها ليتحمل الآباء مسؤولياتهم تجاه أبنائهم وتطبيقا لمبدأ "التربية مسؤولية الجميع".

12-1 مهام يراعي تنفيذها من قبل الهيئة التدريسية:

زيادة وعي المعلمين لأهداف مهنتهم التي تضع الطالب في رأس القيم وتنظر إليه كغاية رئيسية وإلى التعليم كوسيلة من أجل بناء الطالب و تطويره و بالتالي تطوير المجتمع.

- شرح الدرس بشكل مبسط، وبأسلوب يتناسب و مستوى التلاميذ مع مراعاة الفروق الفردية.
- اعتماد أسلوب التشجيع والإثارة الايجابية وعدم تكليفهم بما لا يستطاع وخلق رابطة محببة بين التلاميذ و المادة.

- البعد عن الملل في تدريس بعض المواد والبعد عن الجلسة التقليدية في الصف.
- عدم المُزاح مع التلاميذ أو عدم التدخين أمامهم أو في الساحات وإظهار الاحترام لجميع المدرسين الزملاء في غيابهم.
- التأكد من صدق المعلومة قبل إعلامها للتلاميذ والتحري عن كل ما يصل إلى الإدارة أو المدرس من معلومات حين أي أجل التلاميذ.
- تجنب لوم التلميذ العدواني أمام زملائه والتحلي بالصبر والحكمة في التعامل معه وتفسير الموقف بأسلوب مقبول والبعد عن الإهانة ومناقشة الموقف معه على إنفراد بعيدا عن زملائه.
- إشراك التلميذ العدواني في أعمال تمتص طاقته وتجعله يشعر بأهميته وعدم إهماله والتعامل معه كإبن له.
- إظهار وتأكيد الجانب الإيجابي في سلوك الطالب العدواني وإحساسه بإمكانياته وقدراته والبحث عن جوانب القوة فيه.
- احترام ذات التلميذ وقدراته وحركاته وكل ما يصدر عنه والاستفسار منه بطريقة مقبولة عما قد يراه المدرس غير مناسب نظرا للتغيرات التي تعتري التلميذ بشكل مفاجئ في مرحلة المراهقة خاصة و تسبب له إرباكا في حركاته و تصرفاته.
- إظهار الاهتمام بكل ما يفصح عنه الطالب وإعطائه الفرصة كاملة للحديث والاستماع إليه دون ضجر أو ملل أو استخفاف ثم إجابته بأسلوب مناسب.
- كافئ التلميذ إذا أجاد، وأسأله عن السبب بلطف إذا خفق فلعل هناك عذرًا.
- تحاشي المقارنة بين التلاميذ ببعضهم البعض واعمل على تدريب التلميذ العدواني على فهم نفسه وحل مشكلاته بأسلوب واقعي و إجعال حديثك مع التلميذ العدواني دائما على إنفراد.
- عدم اللجوء إلى أسلوب طرد التلميذ من الصف أثناء الحصة مهما كانت الأسباب، ويجب تفهم ظروفه و فهم أسباب الموقف الذي حدث منه معالجة معه بعد الحصة بحكمة وصبر لخلق علاقة أبوية بين التلميذ والمدرس، فهذا كفيل بتعديل سلوكه ويمكن للمدرس الاستعانة بالمرشد التربوي عند فشل كل محاولاته ويحول التلميذ بكتاب رسمي من المدرس إلى المرشد التربوي تنظيما للعمل.
- أسأله إذا غاب أو ظهر عليه علامات تغيير في المظهر أو السلوك فهذا يقربه منك.

- قلل من الكلام في الموقف السلبي للتلميذ وأظهر تقديرك للتلميذ نفسه للموقف الإيجابي وليس لتصرفه أو سلوكه فقط فهذا يدفعه إلى الحرص على فعل السلوك الإيجابي.
- كن بشوشا مع التلميذ ولا تسخر منه إذا كان ذو عاهة أو صاحبة لازمة.
- الأفضل أن يناقش التلميذ الراسب مدرسه عن أسباب رسوبه في مادة أو أكثر لبيان العلاج
- مراعاة الدقة في توزيع التلاميذ على الصفوف حسب فروقهم الفردية.
- أن يضع كل مدرس لتلاميذه لائحة للعقاب والثواب يقرأها على كل تلميذ في بداية العام الدراسي ويشتركون التلاميذ في وضع بنودها ويقرؤونها ويكون العقاب تربويا إذا اقتضت الحاجة و أن يكون الثواب على كل عمل إيجابي.
- أن يلجأ كل مدرس إلى إعداد قوائم شرف للتلاميذ المتفوقين في مادته و أخرى للتلاميذ المنتظمين وغيرها للتلاميذ المثاليين في الجلوس والمناقشة والآداب مثلا وذلك شهريا، وبهذا يصبح معظم تلاميذ الصف له سلوك إيجابي مما يدفعهم إلى التقدم نحو الأفضل(محمد النحال،أيمن عبد العال،2004 :35)

12-3: مهام يقع مسؤولية تنفيذها على المرشدين التربويين:

- تكثيف المقابلات الإرشادية لهؤلاء التلاميذ لمعرفة أسباب المشكلة والعمل على معالجتها.
- توجيه التلاميذ وإرشادهم وتوعيتهم لمفهوم السلوك العدواني وأشكاله ومظاهرة أسبابه لتجنبهم السلوكيات التي تسبب إلحاق الأذى لآخرين، وتدربهم على معالجة السلوك العدواني من خلال تنمية التفكير الإبداعي لديهم وذلك من خلال:
  - حصص التوجيه الجمعي.
  - الإرشاد الجمعي.
  - المقابلات الفردية.
  - التعاون مع مدير المدرسة.
  - التعاون مع الهيئة التدريسية.
  - مقابلات أولياء أمور التلاميذ.
- التركيز على البرامج الوقائية التي تحّد من السلوك العدواني.

- الاهتمام بالخصائص النهائية في المراحل المختلفة وتوجيه طاقات التلاميذ واهتماماتهم إلى الجوانب النافعة.

- توعية التلاميذ بالسلوك المسموح به وغير المسموح به وشرح تعليمات النظام المدرسي ونظام العقوبات لهم منذ بداية العام الدراسي.

- تدريب التلاميذ على حل الصراعات عن طريق الحوار والتفاهم والتفاوض وليس عن طريق العنف والعدوان.

- اكتشاف التلاميذ ذوي الشخصيات القيادية و تدريبهم على برامج خاصة بحل الصراعات دون اللجوء إلى العدوان لكي يقوم هؤلاء التلاميذ بتوعية زملائهم الآخرين على كيفية حل مشكلاتهم وصراعاتهم عن طريق الحوار والتفاهم والتفاوض.

- إشراك التلميذ في مشاهد يرى من خلالها الآخرين الذين يمارسون سلوكا وديا و مقبولا.

- تعزيز الجانب الديني الذي يرشد التلميذ إلى التوقف عن ممارسة السلوك العدواني.

- مراقبة التلاميذ داخل المدرسة وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل.

- دراسة أسباب حالات التأخر عن الطابور الصباحي و مناقشتها مع التلاميذ المتأخرين و تجنب عزلهم عن زملائهم أو عقابهم قبل بحث الأسباب معهم و ليكن ذلك في الفرص و ليس بحرمانهم من الحصة الأولى أو جزء منها.

- الاهتمام بتشكيل اللجان الإرشادية الصلابة لتقوم بتأدية دورها طبقا لما ورد في لائحة تشكيلها حيث أن هذا يتيح للتلاميذ فرصة تحمل المسؤولية والتدريب على الحياة الاجتماعية المنظمة بجانب امتصاص طاقاتهم فيما يفيدهم و يشغل وقت فراغهم.

- حصر التلاميذ أصحاب السلوك العدواني وإعداد برامج جماعية و توعية لمواجهة فهذا السلوك أن يشترك في إعداد وتنفيذ هذه البرامج.

- إجراء دراسات تحليلية حول وضع الحلول المناسبة التي تعالج السلوك العدواني لتقليل حجم آثار هذه المشكلة.

- عقد لقاءات دورية مع المدير لمناقشة موضوع السلوك العدواني و كيفية العمل المشترك لمواجهته والحد منه.

- عقد اجتماعات أو ندوات أو دورات إرشادية لأولياء الأمور لتوعنتهم بخصائص النمو ومراحلها عند الأبناء و فهم متطلباتهم وأسس التعامل معهم و حثهم على متابعتهم، ومساعدتهم في تعريف أبنائهم كيفية اختيار الأصدقاء واستخدام الأساليب التربوية لمعالجة مشكلات الأبناء.

-توجيه الأهل لاختيار البرامج التلفزيونية المناسبة لعمر الطفل و قيم المجتمع وانتقاد الألعاب ذات الأغراض التعليمية والتربوية أثناء شراء الهدايا واللعب (لاقي صالح عقيل المخاريز،2006:40).

12-4: مهام تقع مسؤولية تنفيذها على الأسرة :

- تنمية وتطوير الوعي التربوي على مستوى الأسرة ويتم ذلك من خلال حضور الاجتماعات والندوات والدورات تثقيفية المختلفة ومشاهدة البرامج الموجهة عن طريق وسائل الإعلام.
- زيارة أولياء الأمور إلى المدرسة بين فترة وأخرى للإطلاع على سلوك أبنائهم والتنسيق مع الإدارة والمرشد التربوي و كيفية العمل المشترك العدواني لأبنائهم.
- أن يراعي أولياء التلاميذ الاعتبارات التالية:

- ضرورة تحديد السلوك الاجتماعي السيئ الذي يلزم تعديله أولاً
- أهمية فتح الحوار الهادي مع الطالب المتصف بالسلوك العدواني، و إحلال نموذج من السلوك البديل الذي يكون عارضًا للسلوك الخاطئ ليكون هدفًا جذابًا للتلميذ.
- ضرورة توظيف التدعيم النفسي والاجتماعي لإحداث التغيير الإيجابي.
- عدم الإسراف في أسلوب العقاب أو التهجم اللفظي فهذه الأنماط من السلوك ترسم نموذجا عدوانيا يجعل من المستحيل التغلب على مشكلة التصنيف لديه. بل قد تؤدي هذه القدوة الفضة التي يخلقها العقاب إلى نتائج عكسية.
- القيام بتدريب الطفل على التخلص من أوجه القهور التي قد تكون السبب المباشر أو الغير مباشر في حدوث السلوك العدواني، مثل تدريبه على اكتساب ما ينقصه من المهارات الاجتماعية وعلى استخدام اللغة بدلا من الهجوم الحسباني وعلى تحمل الإحباط وعلى تأجيل التعبير عن الانفعالات وعلى التفوق في الدراسة.

نستنتج أن هناك العديد من البرامج والاستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة الأطفال المراهقين لإيجاد حلول لخفض ظاهرة عنف الأقران في المدارس، ومعظم هذه البرامج والاستراتيجيات تتطلب تضافر الجهود والتعاون بين إدارة المدرسة والمدرسين والطلاب وأسرهم والمجتمع. والتدخل المبكر لمنع

هذه الظاهرة يمكن أن يخفف من حدة هذا السلوك ومن ثم التحكم فيه، والتقليل من الآثار السلبية المترتبة عنه.

ثالثا: الضحية:

1- تعريف الضحية:

لقد عرف إعلان المبادئ الأساسية لتوفير العدالة لضحايا الجريمة وإساءة استعمال السلطة الصادر عن الأمم المتحدة في (01) ديسمبر (1985) الضحايا بأنهم " أولئك الأشخاص الذين أصيبوا بضرر ما سواء كان فرديا أو جماعيا بما في ذلك الضرر البدني أو العقلي أو المعاناة النفسية أو الخسارة الاقتصادية أو الحرمان بدرجة كبيرة من التمتع بحقوقهم الأساسية عن طريق أفعال أو حالات إهمال يشكل انتهاكا للقوانين الجنائية بصرف النظر عما إذا كان مرتكب الفعل قد تم معرفته أو القبض عليه أو مقاضاته أو إدانته أم لا، وبصرف النظر عن العلاقة الأسرية بينه و بين الضحية، ويشمل مصطلح الضحية أيضا العائلة المباشرة للضحية ومن يعولهم مباشرة والأشخاص الذين اصيبوا بضرر من جراء التدخل لمساعدة الضحايا في محنتهم أو لمنع الإيذاء عنهم وتطبيق الأحكام الواردة في الإعلان على الجميع دون تمييز من أي نوع كالتمييز بسبب العرق، واللون، والجنس، والسن، واللغة، والدين والجنسية، والرأي السياسي، وغيره من المعتقدات أو الممارسة الثقافية والملكية والمولد أو المركز الأسري أو الأصل العرقي و الاجتماعي أو العمر (وجدي محمد بركات، 2:2008).

ويتسع هذا المفهوم ليشمل كن من عانى من أثار العنف (و ليس الضحية وحده) وقد يكون بصورة مباشرة من الدرجة الأولى إذا كان الضحية هو ذاته الضحية و إما بصورة مباشرة من الدرجة الثانية إذا كان المضرور غير الضحية (محمد النحال، أيمن عبد العال ، 2014 :2).

وعليه يمكننا القول أن الضحية هو كل شخص طبيعي أو معنوي أصيب بصورة مباشرة ومؤكدة بأضرار مادية أو أدبية بفعل سلوك محليا كان أو دوليا.

من خلال كل ما سبق يمكن القول بأن الضحية المعتدي يختلف عن الضحية المستفز والمتهور فالضحية المعتدي ينوي إلحاق الأذى بالطرف الأخر بينما المستفز لم يكن ينوي ذلك و لكنه يدرك أن استفزازه يثير الطرف الآخر بينما التهور لا ينطوي على الطرف الآخر بالتالي فإن كل هذه الأنواع يلعب فيها الضحية دورا كبيرا في وقوعه في مثل هذه السلوكيات العنيفة.

2- أنواع الضحايا:

يمكن تقسيم الضحايا إلى:

2-1- الضحية المعتدي : نقصد بالضحية المعتدي الضحية التي تبدأ بالاعتداء فعندما يحاول الضحية التعدي الطرف الأخر يكون ذلك سببا لأن يدفع الطرف الأخر للدفاع عن نفسه بما يؤدي إلى إلحاق الأذى بالطرف البادئ بالاعتداء أو الذي حاول الاعتداء، و هنا يصبح البادئ هو الضحية.

2-2- الضحية المستفز: يقصد به الفرد يبدأ بأي قول أو فعل تلميحا أو تصريحا يتضمن التحرش أو التهديد أو محاولة إلحاق الأذى بالطرف الآخر و تتراوح درجات الاستفزاز بين الاحتقار و الإهمال المتعمد إلى التلميح أو التصريح بالأذى أو التهديد للطرف الآخر ويكون الاستفزاز عادة كغيره يهدف إلى محاولة الاعتداء على النفس أو المال أو إثارة الطرف الآخر، ويشكل الاستفزاز بدرجاته دورا كبيرا في عمليات العنف و عليه لا يمكن الاستخفاف أو التقليل من درجة الاستفزاز مهما تضاءلت فقد تكون هناك كلمات تبدوا بسيطة من وجهة نظر المستفز و لكنها تبدوا مثيرة من وجهة نظر الطرف المتلقي لذلك الاستفزاز.

2-3- الضحية المختار: هو من يدرك مخاطر ما هو مقدم عليه يطمع في الفائدة مهما كانت مادية أو معنوية أو معنوية كالحصول على المال أو المتعة والتسلية.

2-4- الضحية المنساق: وهو من يدخل في أي وسط أو يقوم بأي عمل بلا إرادة بل انساق وراءه أو مطلب نفسي، مادي، أو اجتماعي دون إدراك بما يترتب على ذلك الفعل من أخطار.

2-5- الضحية المسهل (السلبي): هو أي شخص يسهل للمعتدي الإيقاع به ضحية لأي سلوك قولي أو فعلي فالحديث أو الشائعات في حالات وأوضاع معينة تسهل وقوع الشخص ضحية للسلوك العنيف.

2-6- الضحية المثير أو المتهور: هو الشخص الذي يقوم بأي سلوك أو تصرف يتسم بالعناد مما يؤدي إلى وقوع الشخص ضحية لهذا السلوك(العوجي مصطفى،44:11).

من خلال كل ما سبق يمكن القول بأن الضحية المعتدي يختلف عن الضحية المستفز والمتهور فالضحية المعتدي كان ينوي إلحاق الأذى بالطرف الآخر بينما المستفز لم يكن ينوي ذلك ولكنه يدرك أن استفزازه يثير الطرف الآخر بينما التهور لا ينطوي على نية الإثارة أو يوجه لشخص بعينه، أما

المسهل أو السلبي فهو الشخص الذي يلعب دورا كبيرا في وقوعه ضحية و بالتالي فإن كل هذه الأنواع يلعب فيها الضحية دورا كبيرا في وقوعه في مثل هذه السلوكات العنيفة.

3- تصنيف الضحايا:

تختلف طوائف الضحايا بحسب نظرة كل باحث إليهم و ذلك على النحو التالي:

3-1 تصنيف الضحايا حسب الخصائص التكوينية:

تلعب الخصائص التكوينية للإنسان دورا هاما كأحد العوامل المهمة التي تجعل بعض الأشخاص عرضة أكثر من غيرهم ليكونوا ضحايا ومن أهم تلك الخصائص (السن، اللون، الجنس) وهو ما سنوضحه فيما يلي:

- **صغار السن:** ويعتبرون من أكثر الأشخاص تعرضا للوقوع ضحية يسبب الضعف البدني وقلة الخبرة في الحياة، وتكثر ضدهم جرائم السرقة والنصب والأفعال المنافية للحياء.
- **كبار السن:** يتصف كبار السن بالضعف البدني والعقلي في كثير من الأحيان ومنهم من يصل إلى مرحلة قد لا يعلم فيها شيئا، كذلك قد يكون الشخص المن وحيدا منعزلا، كما أن احتمالات ثرائه مع تقدم تكون كبيرة وهذه الأمور جميعا تسهل فريسة سهلة للوقوع ضحية.
- **لون البشرة :** يعتقد بعض العلماء أن لون البشرة له تأثير على الوقوع ضحية والتأثير في كون الإنسان ذي البشرة السمراء ربما يكون هو الدافع لذلك.
- **الجنس:** ذهب جانب من العلماء إلى أن المعتدي ربما يتردد إذا علم أن الضحية رجل وليست أنثى بسبب ضعف الأنثى و ضعف مقاومتها، ولكن هذا القول ناقضه جانب من العلماء إذ يرون أن الرجل أكثر عرضة للوقوع ضحية بسبب احتكاكه مع الآخرين وواقع الأمر أن الطبيعة التكوينية للمرأة وعدم انخراطها في جوانب الحياة يجعلها أقل عرضة لتكون ضحية.

3-2- تصنيف الضحايا حسب الوضع الصحي:

يرتبط الطب العقلي والنفسي والبدني بالقانون ارتباطا ووثيقا وقد أشارت الدراسات أن الاختلال العقلي أو النفسي يعتبر سببا من أسباب ووقوع الإنسان ضحية للعنف وسوف نعرض بعض صور ذلك على النحو التالي:

- **المختلون عقليا** : يؤثر الاختلال العقلي في سلوك الشخص فيجعله ينحرف عن المسار العادي وحيث غن الإرادة هي أهلية العزم و التصميم واتخاذ القرار، فهي تتأثر بما يصيب الاتزان العقلي من شذوذ أو خلل فيؤثر ذلك على حريتها في اتخاذ القرار مما ينقص من قدرتها و يضعف قوة التحكم والسيطرة على النفس مما يؤدي إلى السلوك العنيف إذا توفرت باقي المؤثرات اللازمة لإنتاجه أو تسهيل ووقوع الضحية المصاب بذلك فريسة سهلة، حيث يضعف قدرته على الدفاع عن نفسه وعرضه وماله بما يسهل للمعتدي عليها.
- **المكتئبون:**

الاكتئاب هو مصطلح يستخدم لوصف خليط من الحالات المرضية أو غير المرضية في الإنسان والتي يغلب عليها طابع الحزن وغالبا تسبب للإنسان حالة من فقدان الأمل والشعور بعدم الكفاءة،فيترتب على ذلك إصابة الشخص بضعف عقلي وبدني يؤدي إلى ضعف مقاومته بشكل تام مما يزيد من احتمال تعرضه للعنف ووقوعه ضحية له.

- **المعذبون والمضطهدون** :

يقصد بالتعذيب كل قوة مادية او معنوية خارجة من المعتدي تصيب جسم الضحية أو نفسيته ويكون من شأنها تعطيل إرادته لحمله على الاعتراف بجرم أو الإدلاء بمعلومات معينة، وقد يترتب على التعذيب والاضطهاد أن يكون من يقع عليه ذلك فريسة سهلة لأن يكون ضحية بسبب ضعف مقاومته أو جنوحه إلى من يعوضه عن الحرمان و القهر الذي يسببه القائم بالتعذيب (محمد النحال، أيمن نصر عبد العال، 2014 : 6).

4-3- تصنيف الضحايا حسب موقفهم من العنف:

- **الضحية المباشرة:** يقصد بالضحية المباشرة (شخص طبيعي أو معنوي) صاحب الحق الذي يحميه القانون والذي انتهكت حقوقه و بعبارة أخرى هو المعتدي عليه السلوك العنيف و ألحق به ضرر. وبالتالي فإن الضحية المباشرة هي التي لحق بها الضرر نتيجة عنف أو أصيبت بضرر من جراء التدخل لمساعدة ضحايا مباشرين آخرين (سعاد و اجعوط،،16:2013).
- **الضحية غير المباشرة:** إن الضحية غير المباشرة ليست الضحية في ذاتها بل أشخاص لحق بهم ضرر نتيجة لانتهاك حقوقهم بغض النظر عما إذا كان الضرر بدنيا أو عقليا أو ضرر اقتصاديا.

وهم أفرد الأسرة المباشرين ومن ثم يليهم الضحية بشكل مباشر والأشخاص الذين لحق بهم الضرر من جراء تدخلهم لمساعدة الضحايا في محنتهم أو لمنع الإيذاء عنه (رضا هميسي، 2012: 3).

- **الضحايا الجماعيين :** ورد في إعلان مبادئ العدل الأساسية المتعلقة بضحايا الإجرام و التعسف في استعمال السلطة عدة إشارات إلى الحقوق الجماعية، حيث يعترف المبدأ (01) بأن الأشخاص يمكن أن يعانوا فرديا أو بشكل جماعي من الضرر أو الانتهاك لحقوقهم، كما يشير هذا المبدأ إلى أنه في حالات الضرر الذي يلحق البيئة فإن الإرجاع أو التعويض يكون للمجتمع. (مركز العدالة والقانون الدولي، 2009 :84).
- **الضحية المعتاد و غير المعتاد:** من الضحايا من يتعلم السلوك العنيف الذي يرتكب ضده و يأخذ الحيطة والحذر مستقبلا حتى لا يقع فريسة سهلة لذلك السلوك مرة أخرى، و منهم من لا يستفيد شيئا ولا يهتم للسلوك العنيف الذي أصابه فيقع فريسة له عدة مرات.
- **الضحية المتقبل وغير المتقبل:** الفئة الأولى هي الضحية الذي يدخل في العمل وهو يدرك نتائجه وأخطاره ومع ذلك لا يهتم بها، بل قد يقبل النتائج أحيانا، أما الفئة الثانية فتكون الإرادة غير متجهة إلى العمل المحفوف بالمخاطر.
- **الضحية المبادر وغير المبادر:** قد يسعى الضحية إلى ارتكاب سلوك عنيف في حق المعتدي فيبادر الأخير إلى رد فعل مشروع يلحق الأذى بالضحية، فيكون الضحية عندئذ هو الذي بادر بسلوكه إلى تحريك رد الفعل لدى المعتدي الذي يرتكب سلوكا قد يلحق الأذى بالضحية الذي بادر بالاعتداء(مركز العدالة والقانون الدولي،2009 :85).

ومن خلال كل ما سبق يمكن القول أن تصنيف الضحايا ليس بالأمر السهل بالنسبة للعديد من الباحثين ويعود ذلك إلى تعدد الأسباب التي تؤدي بالشخص للوقوع ضحية بغض النظر عما كانت الأسباب تتعلق بالضحية أو المعتدي لذلك نجد فريق من الباحثين قاموا بتصنيف الضحايا حسب الخصائص التكوينية للشخص بما في ذاك السن، الجنس، لون البشرة، وفريق آخر صنف الضحايا على أساس الوضع الصحي للضحايا أي أنهم يمكن أن يكونوا مختلين عقليا، مكتئبين أو معذبون ومضطهدون، أما البعض الآخر فقد صنف الضحايا على أساس موقفهم من السلوك العنيف الذي تعرضوا له لذلك نجد في تصنيفاتهم الضحية المعتاد وغير المعتاد، الضحية المتقبل وغير المتقبل،

الضحية المتعلم و الجاهل، الضحية المبادر وغير المبادر، الضحية المباشر وغير المباشر وفي الأخير يمكن بأن هذه التصنيفات تبقى من وجهة نظر الباحثين فبالرغم من اختلافهم إلا أنهم يتفقون بأن الضحية بالرغم من كونها ضحية إلا أنها تلعب دورا فيما حدث لها.

من خلال كل ما سبق يمكن القول أن تصنيف الضحايا ليس بالأمر السهل بالنسبة للعديد من الباحثين و يعود ذلك إلى تعدد الأسباب التي تؤدي بالشخص للوقوع ضحية بغض النظر عن مكانة الأسباب تتعلق بالضحية أو المعتدي لذلك نجد فريق من الباحثين قاموا بتصنيف الضحايا حسب الخصائص التكوينية للشخص بما في ذلك السن، الجنس، لون البشرة وفريق آخر الوضع الصحي للضحايا، أما البعض الآخر فقد صنفوه على أساس موقفهم من السلوك العنيف الذي تعرضوا ذلك. وفي الأخير يمكن القول بأن هذه التصنيفات تبقى من وجهة نظر الباحثين، فبالرغم من اختلافهم إلا أنهم يتفقون بأن الضحية كونها ضحية إلا أنها تلعب دورا فيما حدث لها.

خلاصة الفصل:

في ضوء المعطيات النظرية السابقة يتضح جليا أن سلوكات العنف بين الأقران تعد مشكلة تربوية ذات أبعاد خطيرة وانعكاسات سلبية سواء على مستوى الأمن والمناخ المدرسي عامة والتوافق النفسي والاجتماعي وأبعاد الشخصية خاصة، كونها تعد مؤشرات منبهة بظهور حوادث العنف بالمحيط المدرسي.

تمهيد :

تعتبر المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته لما لها من تأثير على حياتنا فهي المرحلة التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر والترقي في معارج الصعود نحو الكمال الإنساني الرشيد، حيث تحدث مجموعة من تغيرات تنتاب الفرد في جميع النواحي الجسمية والانفعالية والجنسية والعقلية والنفسية والاجتماعية وهذه التغيرات التي من شأنها أن تجعل الفرد يتقدم نحو النضج بطريقة تدريجية وذلك من خلال مختلف مراحل التعليم في كل زمان ومكان إذ هو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها واستمرارها، فالتعليم يهتم باكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا فإن أحد التعريفات المهمة للتعليم هو تعديل السلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل، ويتضح أن التعليم عمل إنساني أي.وفي هذا الفصل سنتعرض إلى تعريف مرحلة المراهقة وأهميتها، فترتها ومراحلها أشكالها وأنواعها، مظاهرها وحاجات المراهق، الاتجاهات المفسرة للمراهقة إضافة إلى مشاكل هذه المرحلة وأخيرا الوقاية والعلاج من هذه المشاكل. مفهوم التعليم والتعليم المتوسط، لمحة تاريخية، هيكلته، أهميته وأهدافه، خصائص المتعلم في هذه المرحلة، الكفاءات المراد اكتسابها والغايات التربوية له.

1- تعريف المراهقة:

1-1-التعريف الغوي: كلمة مراهقة من اللفظ اللاتيني Adolexcence ومعناها النمو وقولنا راهق الفتي وراهقت الفتاة، بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا في هذا تمكن الدلالة على الاقتراب من الحلم و النضج(عبد العالي الجسماني،1994: 169).

1-2-التعريف الاصطلاحي :

- **يعريف بياجي** المراهقة: أنها العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر فيه أنه أقل ممن هم أكبر منه سنا بل يساويهم في الحقوق(نقلا عن:ملحم سامي،2004 :341)

يتضح من هذا التعريف أن مرحلة المراهقة هي تلك المرحلة أين يدخل الطفل إلى البيئة الاجتماعية في حين(**Letter**") **(لايتر)**: عرفها أنها فترة تتوسط بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد، وتبدأ مع ظهور هذه الفترة عامة بين 12سنة و18 سنة وأحيانا تصل إلى الواحد والعشرون (نقلا عن:هدى محمد القناوي،1992: 21)

نستنتج من هذا التعريف أن مرحلة المراهقة هي مرحلة انتقالية بين مرحلتي الطفولة والرشد و تظهر في فترات مختلفة .

ويقول "**مصطفي فهمي:** "أن المراهقة مرحلة تغير كلي شامل وليست أزمة في أزمة النمو ،على أنه إذا لم يجد المراهق التوجيه المناسب في هذه الفترة، فلا شك أن حياته تتصف بالفوضى النفسية والإنهاك في المشاغل الجنسية والعدوان المدمّر والتمرد الهّدام وبذلك تصبح بحق أزمة من أزمات النمو(نقلا عن:خليل ميخئيل معوض،1994: 12)

نفهم من خلال هذا التعريف أن مرحلة المراهقة تتميز بتغيرات جذرية من جميع الجوانب وهي فترة معقدة وصعبة تسودها صراعات عديدة.

كما عرفت المراهقة في قاموس "**Larousse**" أنها فترة تقع بين الطفولة والرشد، وهي فترة صعبة يمر من خلالها المراهق، حيث تتميز بالتحولات الجسمية والنفسية، حيث يزداد النشاط والغريزة الجنسية وكذا الاهتمامات المهنية والاجتماعية، كما يتسم المراهق بحبه للحرية والاستقلالية، ويبدأ مرحلة المراهقة في

حوالي السن 12 أو 13 سنة وتستمر حتى السن 18 أو 20، ويعود هذا الاختلاف في بداية ونهاية هذه المرحلة إلى اختلاف الجنسين، وكذا الشروط الجغرافية والمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمراهق(Dictionnaire de psychologie,1999 :8).

وتعرف الباحثة "**ابتسام محمود محمد سلطان**": المراهقة أنها مرحلة من مراحل النمو تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد، وتشمل سلسلة من التغيرات الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية(ابتسام محمود محمد سلطان، 2009 :34).

عرفها (Stanly hall")(ستنالي هول) على أنها فترة غامضة تتخللها توترات شديدة مؤثرة في السلوك،وتقود بالتالي إلى حدوث تغيرات جسمية وغدديه، وتوترات سلوكية فرضتها الطبيعة، ويتميز بها الأفراد في حياتهم (نقلا عن :أحمد محمد الزغبي،2001: 318).

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن مرحلة المراهقة هي الانتقال من الطفولة إلى الرشد أين يعتمد في المرحلة الأولى كليا على الأهل بينما في مرحلة الرشد فيعتمد على نفسه فالمراهق في هذه المرحلة يسودها كثير من القلق والتوترات الشديدة التي تؤثر على سلوكه وتصرفاته .

2- أهمية المراهقة:

بالرغم من أن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة مليئة بالمشكلات والاضطرابات المختلفة التي يتعرض لها المراهق، إلا أنها مرحلة هامة في حياة الفرد حيث تظهر أهميتها من خلال: (مجدي احمد،1985 :346)

- أن المراهق في هذه الفترة يحاول التخلص من اعتماده على والديه، ويحمل مسؤولية نفسه.
- يسعى إلى الاستقلالية بالرغم من حاجته الملحة للمساعدة.
- يسعى إلى تحقيق ميولاته، وإشباع حاجاته المختلفة وفق معايير اجتماعية معينة.
- يحاول تحقيق الحرية على الرغم من وقوفه أمام صراعات انفعالية تعرقل تفكيره.
- الوصول إلى التفكير في اتخاذ القرارات فيما يتعلق بمستقبله وتحديد اتجاهات حياته المهنية والشخصية، كما تظهر أهميتها من حيث النمو الجسمي والعقلي، المعرفي والاجتماعي، والتي تطرأ على حياة المراهق والتي تساعده على أن يكون راشدا مهيئا للخروج إلى مجتمعه يفيد ويستفيد.

3 – تحديد فترة المراهقة:

لم يتفق العلماء والمختصون النفسانيون على فترة عمرية دقيقة تبدأ وتنتهي فيها المراهقة والمراحل التي تقدم إليها وذلك نظرا إلى اختلاف سن البلوغ المحدد لبداياتها بين الجنسين وبين أفراد الجنس الواحد أيضا، ودخول سن الرشد الذي يتقدم ويتأخر عند كل فرد حسب ما يستقطبه من مهارات وخبرات وما تعرض له من مثيرات ومنبهات ومؤثرات، تبعا للمعايير الاجتماعية والمقاييس الحضارية التي يحيا فيها المراهق. لكن عموما اتفق الباحثون إلى تقديم هذه المراحل إلى ثلاثة مراحل وهي كالتالي: (Jack Tinus,2000:233)

3-1- المراهقة المبكرة:

والتي اتفق عليها العلماء أنها تتراوح بين 12 و14 سنة، تتميز بتناقص السلوك الطفيلي و بداية كلا علامات النضج في الظهور واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى ففي بداية هذه المرحلة تحدث تغيرات عديدة للمراهق، كما يعتبر النمو الجنسي من أبرز المظاهر التي تميز هذه المرحلة حيث تبدأ الغدد الجنسية في القيام بوظائفها.

3-2- المراهقة الوسطى :

تمتد من 15 إلى 18 سنة، وهي مرحلة تتميز بشعور المراهق بالنضج، والاستقلالية كما تعتبر قلب مراحل المراهقة،حيث تنضج مختلف المظاهر المميزة لها، وتتميز أيضا بالشعور بالهدوء والاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلاف أو عدم الوضوح و زيادة القدرة على التوافق،كما أن المراهق في هذه المرحلة يتميز بطاقة و قدرة أكبر على العمل وإقامة علاقات مع الآخرين ومن سمات وخصائص هذه المرحلة نجد أيضا الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والميل إلى مساعدة الآخرين،الاهتمام بالجنس الأخر على شكل ميول و إقامة علاقات معه، ووضوح الاتجاهات والميولات عند المراهق.

3-3 – المراهقة المتأخرة: تمتد هذه المرحلة من 18 إلى 21 سنة، وفي هذه الفترة يحاول المراهق توحيد الجهود من أجل إقامة وحدة متآلفة من مجموع مكونات شخصيته، كما يسعى إلى تحقيق التكيف مع مجتمعه والتوافق مع الظروف البيئية الجديدة.

يشير بعض العلماء إلى أن فترة المراهقة المتأخرة هي مرحلة التفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية والتناسق فيما بينها وذلك بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة.

مما سبق نستنتج أن فترة المراهقة تبدو لنا في الظاهر وكأنها فترة عمرية واحدة، ولكن في الحقيقة لها عدة تقسيمات ومراحل متفرعة.

4- أشكال وأنواع المراهقة: تشيرا لدراسات إلى وجود أربعة أشكال للمراهقة وهي:

4-1-المراهقة المتكيفة: (عبد العالي الجسماني، 1994 : 117).

ومن سماتها الاعتدال والهدوء النسبي والميل إلى الاستقرار،والإشباع المتزن وتكامل الاتجاهات والاتزان العاطفي، والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة، والتوافق مع الوالدين والأسرة والمدرسين، والتوافق الاجتماعي والرضا النفسي، وتوافر الخبرات في حياة المراهق، والاعتدال في الخيال وأحلام اليقظة وعدم المعاناة من الشكوك الدينية.

فمن العوامل المؤثرة فيها:

- المعاملة الأسرية السمحة التي تتسم بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق وتوفير جو الثقة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشكلاته.

- شعور المراهق بتقدير والديه واعتزازه لما به.
- توفير الجو المناسب وحرية التصرف في الأمور الخاصة.
- المعاملة الأسرية المتفهمة التي تتسم بالحيوية واحترام رغبات المراهق.
- ارتفاع المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة بحيث توفر لهم مختلف الحاجات المادية الضرورية.

-الميول العقلية الواسعة والقراءات المتنوعة.

4-2- المراهقة المنحرفة: (بلحاج فروجة،2011 :126).

تتميز بانحلال الأخلاق التام،الانهيار النفسي والانحراف الجسمي والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك وبلوغ الذروة فيسوء التوافق كما يتميزون بالفوضى والاستهزاء ومن بين أسبا ب هذه الأخيرة المرور بخبرات شاذة وصدمات عاطفية، بالإضافة إلى انعدام الرقابة الأسرية أو ضعفها،القسوة الشديدة

في معاملة المراهق وتجاهل رغباته ومختلف حاجاته، سوء الحالة الاقتصادية للأسرة بالإضافة إلى النقص الجسمي والفشل الدراسي.

- **4-3- المراهقة الانسحابية (المنطوية):** (خليل ميخائيل معوض،1994 :439).

وفيها يتميز المراهق بالانطواء والعزلة والشعور بالعجز أو النقص، ولا يكون له مجالات خارج نفسه عدا أنواع النشاط الانفعالي مثل كتابة المذكرات التي يدور أغلبها حول انفعالاته، ونقدها للنظم الاجتماعية، الثورة على أسلوب تربية الوالدين،كما ينتابه الكثير منه أحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان والحاجات الغير المشبعة، الإسراف في الجنسية الذاتية مما يشعرهم بضيق وكبت وتوتر نتيجة لعدم ميله لمجالات عملية خارج نفسه كالرياضة مثلا. ومن العوامل المؤثرة فيها التربية الضاغطة المتزنة وتسلط وقسوة وصرامة القائمين على تربية المراهق والصحبة السيئة، وضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي وغيرها.. بالانطواء والاكتئاب والعزلة السلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص ونقد النظم الاجتماعية والثورة على الوالدين، بالإضافة إلى الاستغراق فبأحلام اليقظة التي تدور حول موضوعات الحرمان لحاجات غير مشبعة،ومن أهم العوامل المسببة للمراهقة الإنسحابية:

- عدم التوافق مع الجو الأسري والأخطاء الأسرية كالتسلط أو الحماية الزائدة وما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق بجهل الوالدين بأوضاع المراهق وسوء الحالة الصحية.

4-4- المراهقة العدوانية المتمردة: (حامد عبد السلام زهران، 1995 :154- 155)

تكون اتجاهات المراهق العدواني ضد الأسرة والمدرسة وأشكال السلطة، يسعى من خلالها إلى الانتقام والاحتيال لتنفيذ مآربه، وقد يدخن ويتصنع الوقار في المشي ويخترع القصص والمغامرات ويهرب من المدرسة،يعاني من مشاعر الاضطهاد والظلم وعدم تقدير من يحيط به ونبذه لقدراته ومهاراته وفي هذا الشكل تلعب التربية دور بارزا في دفع المراهقين إلى الثورة والعدوان والعوامل المسببة تتمثل في:

- التربية الضاغطة والتسلطية وصرامة القائمين على تربية المراهق والصحة السيئة وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فقط.

نستخلص في الأخير أن أشكال المراهقة تختلف وفق الظروف المحيطة و أن مرحلة المراهقة تتكون من أربعة أشكال عامة وكل منها تتسم بصفات معينة تؤثر على المراهق.

5- مظاهر النمو و خصائص مرحلة المراهقة:

5-1-النمو الجسمي : يشمل النمو الجسمي على مظهرين هما: النمو الفيزيولوجي والنمو العضوي.

5-2-النمو الفيزيولوجي: يقصد بالنمو الفيزيولوجي نمو وظائف أعضاء الجسم الداخلية مثل نمو الجهاز العصبي، وضربات القلب وضغط الدم والتنفس والهضم والإخراج والنوم، والتغذية والغدد الصماء التي تؤثر إفرازاتها في النمو.

وعليه فإن النمو الفيزيولوجي هو مجموعة من العمليات الحيوية التي لا تخضع للمشاهدة البصرية والتي تحدث داخل جسم المراهق، تنعكس بذلك على المظهر الخارجي، حيث تبدأ الغدد بإفراز بعض الهرمونات التي تساعد على انتقال الفرد من فترة الفتوة والصبى إلى فترة البلوغ، ويصبح بذلك مستعداً للإنجاب، أي بروز خصائص ثانوية وأولية للجنس، وعليه فالبلوغ إذن على المراهقة ومؤشرا من مؤشراتها، وتتلخص أمهم التغيرات الفيزيولوجية على المراهق فيما يلي:

. نمو المعدة: تنموا المعدة وتزداد سعتها زيادة كبيرة، وتنعكس آثارها على الرغبة الملحة على الطعام.

. **نمو القلب والغدد الجنسية :** تنمو الغدد الجنسية ذات التأثير على العمليات المتصلة بالنضج الجنسي حيث تصب الغدد النخامية إفرازاتها في مجرى الدم وبذلك تنضج الغدد التناسلية وتنتج الخلايا وهي الحيوان المنوي تنتجه لتخصيب الذكر، وإنتاج للبويضات بالنسبة للإناث (غسان يعقوب، 1990:61).

5-3-النمو الجنسي:

للتناسل والأعضاء الجنسية عند كل من الذكر والإناث تتمثل الخصائص الجنسية الأساسية والثانوية في الأعضاء الضرورية فيما يلي: (عبد القادر محمد،1974: 149).

- **التطور الجنسي لدى الإناث :** يعتبر ظهور الطمث أو الدورة الشهرية هو الإثابة الرئيسية على الوصول إلى النضج الجنسي في سن مابين التاسعة والعاشرة، وتدل "بنيامينل" و"Lahey " أن العادة الشهرية تحدث لدى الإناث لأول مرة في متوسط العمر قدره(12.5) سنة، كما آن المبيض يبدأ بالعمل وأثناء ذلك الرحم يصبح مستعد لإسكان البويضة ونموها وتطورها، كما أن المهبل والفرج ينمو ويتسع وتصبح الفتاة قابلة للزواج.

ومن الخصائص الجنسية الثانوية يعتبر ظهور وتبرعم الثديين والتي تظهر في متوسط الفترة بين (10-11)سنة، وما يثبت هذين الثديين بارتفاع واتساع معتقد الأنثى في العمر، كما تكبر الأرداف ويظهر الشعر تحت الإبط وفوق العانة.

- **التطور الجنسي لدى الذكور**: يبدأ هذا التطور لدى الذكور في العمر ما بين (12-11) سنة، فتتمثل الخصائص الجنسية الأساسية الخصيتين، وغدة البروستاتا، والقضيب والحويصلات المنوية، فإن وجود السائل المنوي سواء عن طريق القذف أو عن طريق الاحتلام يمكن أن يظهر في فترة ما بين (17-13) وبمتوسط قدره (14.5) سنة.

ومن الخصائص الجنسية الثانوية اتساع الكتفين، وتغير نبرة الصوت وبنية الجلد ونمو أنواع مختلفة من الشعر في العديد من أجزاء جسم المراهق، كما هو الحال بالنسبة لشعر العانة، وشعر الإبطين، ويلاحظ عادة أن الذكور يرحبون بظهور الشعر على الوجه والصدر.

5-4- النمو النفسي : إن التحولات الهرمونية والتغيرات الجسدية في مرحلة المراهقة لها تأثيراً قوياً على الصورة الذاتية الاجتماعية فظهور الدورة الشهرية عند الإناث يمكن أن يكون لها ردة فعل معقدة، تكون عبارة عن مزيج من الانزعاج والهيجان أحيانا، وذات الأمر قد يحدث عند حدوث القذف المنوي الأول،مزيج بين الايجابية والسلبية أما الملاحظ والمتتبع في هذه الفترة يثير انتباه الاتجاه نحو الذات الذي يصل عند بعض المراهقين إلى حد التمركز حول الذات لكن هي اختلاف في مضمونه من ثم تركيز الطفل المراهق نحو ذاته لأن المراهق يكون قد بلغ من النمو العقلي والنضج الاجتماعي ما يؤهله للتميز بين ذاته والذوات الأخرى، ويهدف من خلال هذا المظهر السلوكي إلى معرفة أسباب التحولات التي يتعرض لها، ويأخذ شعور المراهق بذاته صورا كثيرة، حيث نجده اعتني بمظهره الخارجي وبملبسه وعلاقاته مع الآخرين،كما أنه يعقد مقارنة بينه و بين غيرهم منهم في سنه مما يشعره بالقلق، إذ يشعر أن ذاته الجسمية ستستكمل ما يتصوره، ولذا فمن الطبيعي أن يتأثر المراهق بنظرائه من نفس فئته العمرية لدرجة تجعله يقلده في الحديث والملبس فيكثر من جوانب سلوكهم، كما يؤثر الإعجاب أحيانا على سمات واتجاهات أخرى ويبدوا من ارتباط المراهق برفاقه وكأن مشاكل المراهقين ترجع برمتها إلى محاولة الآباء السيطرة وتوجيههم والحد من نشاطهم،ومن مظاهر نمو الذات لدى المراهق تفادي مشاركة الآخرين اهتماماتهم ومشاكلهم وعدم إفشاء أسراره والتذمر والضيق بمشاكله وانشغالاته، وكثرة أساليب المعاملة الو الدية المنتقصة من قيمته كشخص بالغ وفعال(احمد محمد الزغبي، 2001: 345).

5-5- النمو العقلي: من أبرز خصائص النمو العقلي في فترة المراهقة أنه يأخذ في البلورة والتركيز حول نوع معين من النشاط فيتجه المراهق نحو الدراسة العلمية والأدبية بدلاً من تنوع نشاطه، واختلاف اهتماماته وكذلك من خصائص هذه الفترة نمو قدرة المراهق على الانتباه، كذلك تنموا قدرته على التعلم

والتذكر ،وفي هذه المرحلة أيضا يصبح خيال المراهق خيالا مجردا أي مبنيا على أساس استخدام الصور الذهنية والمعاني المجردة(يوسف ميخائيل أسعد، 1981 :66).

5-6- النمو الانفعالي: (عباس محمود عوض،2006: 74-75)

يتأثر النمو الانفعالي للمراهق إلى حد كبير بالعلاقات العائلية المختلفة، فأي مشاجرة تنشأ بين والدته ووالده تؤثر في انفعالاته،فالمراهق حساس لكثير من المواقف وترجع حساسيته واضطرابها لانفعال مقدرته على التلاؤم مع بيئته التي يعيش فيها،فيدرك المراهق أن طريقة معاملته تناسب معهم ووصل إليها من نضج، وما طرأ عليه من تغيير ويشعر أن البيئة الخارجية الممثلة في المدرسة والأسرة والمجتمع، ويمكن رصد العلامات المميزة للنمو الانفعالي للمراهقين من خلال:

- تأثر المراهق بأصدقائه بإيجابية، في حين أن التأثر بوالديه يكون أ كثر سلبية.
- انخفاض تقدير الذات، القلق، الضغط، الإدمان والنقد والرفض.

. يكون المراهق عرضة للإدمان من خلال استعمال المادة للترفيه أو التجريب.

5-7-النمو الاجتماعي :(محمد عودة الرناوي،2003 :95)

ويمكن تلخيص أهم خصائص النمو الاجتماعي فيما يلي:

. يميل المراهق للاستقلال والتحرر من قيود الأسرة وتبعياتها.

. الولاء والطاعة لجماعة الأصدقاء في الوقت الذي يسعى إلى التحرر من قيود الأسرة.

. التمرد والثورة على الأسرة وتحديها، وتمتد الثورة على المدرسة والمجتمع بتقاليده وقيمه.

. الميل للزعامة والاستقلالية الاجتماعية عندما تبرز شخصيته، ويتميز بالقوة والتماسك.

. الميل للجنس الآخر محاولة جذب انتباهه.

. المنافسة تشتد بين المراهق وإخوته وأترابه، وتأخذ المنافسة شكلا فرديا، فهو يتنافس في التفوق والتحصيل الدراسي، وفي النشاط الرياضي وقد يزداد التنافس في تسيطر نزعات الأنانية ويبدوا ذلك في شكل صراع ومعانات وتوتر، فيصاحب ذلك الانتقام.

. العناية بالذات ويتمثل ذلك في الاهتمام بالمظهر والملبس وارتداء الألوان الملفتة للنظر ومسايرة أحدث خطوط الموضة، كما يتسم سلوك المراهق بالاستعراضية والرغبة فيجذب الاهتمام.

. تشير "فلمنج" **Flming**"إلى أن مظاهر هذا النمو تنبه المراهق للفوارق بين الأفراد، وازدياد نقده لنفسه ولعلاقته بالجماعة، وهذه المرحلة أكثر ارتقاء من مرحلة الطفولة، وتشير "هيرلوك" إلى جانب آخر من جوانب نمو الإدراك لدلالته النفسية والاجتماعية، فسلوك المراهق يكشف بوضوح عن أنه يميز بين من يعتبرهم "أعلى منه " ومن يعتبرهم " أدنى منه.

نستخلص في الأخير أن المراهقة مرحلة النمو و الارتقاء من جميع الجوانب الجسمية والانفعالية والنفسية والاجتماعية الخ. وقوى أخرى تحدد مجرى النمو وهي الأسرة والمدرسة، والظروف الاجتماعية والنمو العاطفي للمراهق وذكاءه، كلها عوامل متداخلة ومؤثرة في بعضها البعض وإذا تناغم لتشكل لنا كيان المراهق وشخصيته، ونمو متكاملاً منتظماً.

6- حاجات المراهقين:

إن التغيرات التي تحدث في مرحلة المراهقة تصاحبها تغيرات في حاجات المراهقين، فتبدوا في بعض الأحيان هذه الحاجات قريبة من حاجات الراشدين، إلا أن علماء الاجتماع يجدون فروقا واضحة خاصة في مرحلة المراهقة ويمكن تلخيصها كما يلي:

-6-1- **الحاجة إلى الأمن** والمتمثلة في: (مالك سليمان مخول، 1986: 445 -446)

- الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية.
- الحاجة إلى الشعور بالأمن الداخلي والاسترخاء والراحة.
- الحاجة إلى تجنب الخطر والألم والبقاء حيا.
- الحاجة إلى الحياة الأسرية الآمنة والمساعدة ليحل المشكلات.
- الحاجة إلى الحماية ضد الحرمان.

6-2-الحاجة إلى الحب والقبول والمتمثلة في: (حامد عبد السلام زهران، 2005: 444).

- الحاجة إلى الحب والمحبة.
- الحاجة إلى القبول والتقبل الاجتماعي.
- الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات والشعبية.
- الحاجة إلى إسعاد الآخرين.

6-3- الحاجة إلى مكانة الذات والمتمثلة في: (حامد عبد السلام زهران،1980 :150).

- الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية إلى أن يكون قائدا.

- الحاجة إلى الإتراف من الآخرين.
- الحاجة إلى النجاح الاجتماعي والاقتناء والامتلاك.
- الحاجة إلى تجنب اللوم والتقبل من الآخرين

6-4-الحاجة للإشباع الجنسي ومنها: (فاخر عاقل، 1985 : 121).

- الحاجة إلى التربية الجنسية.
- الحاجة إلى التوافق الجنسي الغيري.
- الحاجة إلى اهتمام الجنس الآخر وحبه.
- الحاجة إلى التخلص من التوتر.

6-5-الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار ومنها: (حامد عبد السلام زهران،36:1997).

- الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك.
- الحاجة إلى التنظيم والخبرات الجديدة والتنوع.
- الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات.
- الحاجة إلى النجاح والتقدم الدراسي.

6-6- الحاجة إلى تحقيق و تأكيد وتحسين الذات ومنها: (خليل ميخائل معوض،1994 :60)

- الحاجة إلى النمو.
- الحاجة إلى أن يصبح سويا وعاديا
- الحاجة إلى المعلومات ونمو القدرات.
- الحاجة إلى النجاح والتقدم.

نستنتج أنه في حالة عدم إشباع أحد هذه الحاجات أو بعضها تظهر مشكلات عديدة تؤثر على المراهق.

7 -الاتجاهات المفسرة للمراهقة:

توزعت الدراسات والأبحاث التي تناولت المراهقة بين ثلاث اتجاهات رئيسية هي: (عباس محمود عوض،2006 :75)

7-1-الاتجاه البيولوجي النفسي:

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 (انافرويد).

7-2- الاتجاه الثقافي الاجتماعي:

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 لكلا 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.

7-3- الاتجاه العقلي:

يقوم هذا الاتجاه على منطق العقل الذي يخضع إلى معايير وأسس جديدة تختلف عن المعايير التي اعتمدتها المرحلة السابقة، ويؤثر بدوره على خبرات المراهق وقدراته وفعالياته المختلفة.وهكذا تتضافر كل من جهود النمو العقلي المتمثل في التفكير الإجرائي الشكلي، والنمو الاجتماعي، وكذا تبلور مفهوم الذات لدى المراهق لمساعدته في مواجهة وحل المشاكل التي تعترضه في حياته.

يمكن القول أن كل هذه المشاكل يمكن أن تكون قد مرت في حياة كل مراهق والتي تأثر على مسار حياته خاصة تلك الضغوط التي تمارس من طرف جماعة الرفاق والتي تأثر تأثيرا كبيرا في حالاتهم الانفعالية واتجاهاتهم وسلوكاتهم.

8- مشكلات مرحلة المراهقة:

تنبثق مشكلات المراهقة من تظافر عوامل عديدة، ومن تشابك عمليات النمو وتأثيرها على المراهق وكيفية تعامل الأسرة معها،هذا وتتميز المراهقة بمشكلات متفاوتة الحدة والأثر على المراهق، فمنها ما تكون مرحلية ما تلبث أن تتلاشى بمجرد مرور هذه المرحلة، ومنها ما تكون مرحلية مع درجة أكبر من

الحدة والمتعلقة بالصراع الطبيعي بين معتقدات المراهق ومفرزات الشعور بالمسؤولية من طرف الوالدين، ومنها أيضا المشكلات الحادة التي يستمر تأثيرها على حياة المراهق في المستقبل وحتى أثرها على المجتمع وأهدافه فالمراهقة فترة مليئة بالمشكلات،لأنها فترة تيقظ الشعور والميلاد النفسي والتمييز بين الأنا والأبوين، وتختلف مشكلات المراهقة من فرد لآخر وتختلف عند الفرد الواحد من موقف لآخر، فقد يكون لدى فرد مشكلات في أسرته، ولدى فرد آخر مشكلات في مدرسته، ولدى فرد ثالث مشكلات في عمله...، ونحن نعرف أن المراهقين يتغير سلوكهم بتغير معارفهم وخبراتهم، ومفتاح الصحة النفسية هو أن يحول الإنسان مشكلات تسيطر عليه لمشكلات يسيطر هو عليها(عصام فريد عبد العزيز محمد، 10:2009 -11).

وتعتبر المراهقة أصعب مراحل التي تكثر فيها الضغوط الداخلية والخارجية والتي تؤثر على المراهق والتي تتيح لها الفرصة للوقوع في انحرافات متعددة ومشكلات مختلفة منها ما يلي:

8-1- مشكلة الصحة والنمو:

للصحة العامة أثر على التوافق المدرسي عند التلاميذ فالصحة الجيدة للتلميذ تجعله قادرا على بذل الجهد وتحمل المشقة وأداء ما يطلب منهم، ونعمل عكس المراهق الذي يعاني من معاناة جسمية تعرقل نموه السليم وتقلل من كفاءاته وأداء وظائفه، وهذه عاهات يمكن أن تكون على شكل فقدان أحد أعضاء الجسم أو ضعف في الحواس وكلها مشكلات جسمية تؤثر سلبا على المراهق نفسيا وعقليا وهناك مشكلات صحية أخرى كالزيادة المفاجأة في الطول وحجم الجسم،فهذه التغيرات تسبب للمراهق صعوبة التوافق الحركي الجسمي فالمراهق المريض قد يلجأ إلى إهمال واجباته فيبتعد عن المدرسة ولا يشارك في النشاط الاجتماعي والرياضي(ميخائيل ابراهيم اسعد، 1998: 363)

وهذا يعني أن الجانب الصحي له آثار فعال في قدرة المراهق على التركيز والاستيعاب، وتقبل الذات والآخرين وبالتالي تحقيق التوافق الدراسي.

8-2- مشكلات التوافق:

يعتبر التوافق صورة ملحة في فترة المراهقة لما يمر به المراهق من تغيرات في نموه، فيذكر الباحثين أن شخصية الفرد وسلوكه يتأثر في مرحلة الرشد بالتجارب الأولى وبأسلوب التربية، والظروف

البيئية المحيطة، فإذا توافق معها فإنه يستطيع التوافق في أي مجتمع وفي أي مرحلة من مراحل النمو(حسين محمد غنيم، 1975: 135).

فشعور المراهق بالانتماء إلى مجتمعه وميله إلى الاستقرار والاتزان العاطفي يؤدي به إلى النجاح الدراسي.

8-3- مشكلات نفسية: (هبة ضياء إيمان، 2004 :68)

تعد المشكلات النفسية للمراهق نتاج عوامل كثيرة بعضها اجتماعية وأخرى فيزيولوجية أو جنسية والتي تتمثل في: الحساسية للنقد والتجريح،الشعور بالندم، عدم التمكن من السيطرة على أحلام اليقظة والخوف من ارتكاب الأخطاء، الشعور بالحزن والضيق دون سبب حيث غالبا ما تتحكم في هذه المرحلة مجموعة من الانفعالات البارزة كالغضب والقلق لتحقيق المراهق لتوافقه النفسي الاجتماعي.

ويأتي الضغط النفسي من تصاعد التوتر الناتج عن:

- **حالة الاكتئاب:** وهي حالة مرضية تصيب الكبار، كما تصيب الصغار ولا تختلف أعراض هذا المرض النفسي عند المراهقين عنه عند البالغين.

- ومن أعراض هذا المرض:
  - الحزن الشديد.
  - قلة التركيز والإحباط والفشل في الحياة.
  - عدم القدرة على التعبير عن الرأي.
  - روح التشاؤم والقلق والخوف.

- **انفصام الشخصية** : وهو مرض نفسي خطير لديه ثلاث أعراض هي:
  - تشتت الأفكار بحيث يصبح المراهق لا يتحكم في الربط بين الأفكار.
  - الهذيان: بحيث يتخيل وجود أشياء ليستقي الواقع ويقتنع بها كخوفه من شخص يلاحقه.
  - الأوهام : كرؤية شخص ما غير موجود في الواقع، بحيث يصعب إقناعه بعدم وجوده.

8-4- مشكلات اجتماعية:

ومن مظاهرها الانسحاب والانطواء والعدوان والتمرد والانحراف ومصاحبة الأقران للسوء ومغايرة المعايير الاجتماعية ومن المشكلات الاجتماعية زيادة وقت الفراغ وعدم شغلهم بما يفيد عجز المراهق عن إقامة علاقات خارج الأسرة، وقد أشارت الدراسات إلى نقص القدرة والارتباك في المواقف الاجتماعية

،الخوف من ارتكاب الأخطاء، الخوف من مقابلة الناس، نقص القدرة على الاتصال بالآخرين ونقص القدرة على إقامة صداقات جديدة.الوحدة ونقص الشعبية ورفض الجماعة له،وغيرها من المشكلات الاجتماعية (أمل الأحمد، 2001:231-235).

8-5- مشكلات جنسية:

ومن بين هذه المشكلات نجد مشكلات البلوغ الجنسي وما قد يصاحبهم من مشكلات أخرى غير ذلك من الانعزال عن جماعة الرفاق وسوء التوافق الاجتماعي والنشاط الجنسي المبكر، وصعوبة السلوك في مستوى النضج حسب توقعات الكبار، وكذلك الحال بالنسبة لتأخر النضج الجنسي وما قد يصاحبه من مشكلات مثل الانعزال القلق الخجل بسبب تأخر البلوغ والشعور بالنقص وعدم الكفاية وسوء التوافق الاجتماعي والانفعال (أحمد محمد الزغبي،2001: 430).

8-6- مشكلات أسرية :

للمناخ الأسري أثر على سلوك المراهق،فهو يساعد على تكوين شخصية قوية متزنة والمظهر العام للمراهق يتأثر بالحالة الاقتصادية للأسرة بحيث أن التوافق الدراسي لهذا الأخير مرتبط بمبدأ تشجيع الأسرة على الدراسة وتهيئة المناخ الملائم، فالأسرة هي التي تقوم بمساعدة المراهق على الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته وكيفية إقامة العلاقات مع الآخرين، كما تشير المشكلات الأسرية إلى نمط العلاقات الأسرية والاتجاهات الوالدية في معاملة المراهقين ومدى تفهم الآباء لحاجاتهم (فهمي مصطفى،1967: 10).

8-7- مشكلات مدرسية:

يقضي الفرد فترة طويلة من حياته في المدرسة حيث تزوده بالخبرات والمهارات التي تمكنه من مواجهة مطالب الحياة العملية، وقد يكون تأثير المدرسة موجبا أو سلبا ويتوقف ذلك على عدة عوامل منها التقيد الذي تؤدي إلى التخلف المدرسي ونقص التحصيل للمراهقين، وهذا النقص يكمن في وراثة عدة عوامل منها الأجواء السائدة في المدرسة، فالصحة النفسية للمعلم وتأثيرها على التلاميذ فالمعلم من النماذج التي يتقمصها التلميذ وأهم عامل عدم تمكن المراهق من الوصول إلى التوافق المناسب مع الظروف الجديدة، كما تكشف صعوبات التحصيل الدراسي للمراهق عند عدد من الجوانب التي تمس في شخصيته ومستوى طموحه، ورغبات أسرته وكثيرا ما ينجم عن ذلك صعوبات التوافق (أحمد محمد الزغبي،2001: 406).

ويمكن حصر أسباب مشكلات المراهقة في المدرسة فيما يلي: (عبد المنعم عبد القادر،1990:48)

- انعدام العلاقات الحميمة بين المراهق والمدرس.
- مشاعر الخوف واتخاذ موقف الدفاع عن الذات.
- فقدان التوجيه السليم.
- عدم الاستقرار الأسري.
- ضعف ذكاء التلميذ.
- إحساس المراهق بنقص الكفاءة للتحصيل المناسب.
- نقص النشاط الترويحي المنظم في المدرسة (عبد المنعم عبد القادر،1990 :48).

ثانيا: التعليم المتوسط

1- مفهوم التعليم:

التعليم في كل زمان ومكان هو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها واستمرارها، فالتعليم يهتم باكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، لذا فإن أحد التعريفات المهمة للتعليم هو تعديل السلوك الإنساني وتنميته وتطويره وتغييره نحو الأفضل، ويتضح أن التعليم عمل إنساني أي أن مادته هي الأفراد وحدهم دون الكائنات الأخرى، لذا فإن التعليم بمثابة عملية لها مراحلها وأهدافها فالمعرفة أو المهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليما و لكنها تدل فقط على أن الفرد تعلم وعندما نقول تعلم معناه أنه مر بعملية معينة، أما الأصول التي تستند إليها عملية التعليم فهي مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتعليم أسسه اجتماعية وثقافية وأصوله نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية.(محمد عزيز إبراهيم، 2001 :248-249).

2- مفهوم التعليم المتوسط:

المدرسة المتوسطة هي الحلقة الثانية في منظومة التعليم وتمثل الوحدة التنظيمية في البنية الهيكلية للتعليم ما قبل الجامعي في الجزائر، والذي يتكون من التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط)، و التعليم الثانوي ويلتحق بها المتمدرسون الذين اجتازوا المرحلة الابتدائية حيث تستمر الدراسة فيها لمدة 04 سنوات، بعدها يلتحق المتمدرسون الذين يجتازون امتحان نهاية المرحلة بنجاح إلى التعليم الثانوي.

يهدف أساسا إلى تلبية الحاجات التربوية الأساسية الذي يحدده إعلان**Josmtien**(**جستميان**) عام 1990 في قوله: إن هذه الحاجات تتعلق بأدوات التعلم الأساسية، القراءة، الحساب، الكتابة، التعبير الشفهي، حل المشاكل و كذا بالمحتويات التربوية الأساسية" ومعارف وقدرات، قيم، المواقف التي يحتاج إليها الإنسان من أجل اتخاذ قرارات مستنيرة لمواصلة التعليم. (وفيق صفوف مختار، 2001: 54)

نستنتج أن التعليم هو مشترك لكل التلاميذ ويسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية والضرورية، وذلك بدءا من الإعدادي إلى غاية الجامعي بهدف المشاركة في حياة المجتمع كعضو فعال.

3- لمحة تاريخية عن نشأة التعليم المتوسط: (علي براجل، 1991:21)

إن الذي يبحث في تاريخ الأمم وتراثها وحضارتها يجد أن تربية الأبناء وتعليمهم وإعدادهم للحياة المستقبلية كانت من بين الاهتمامات الأساسية لجميع الآباء، فيحاولون توفير التعليم لأبنائهم قدر المستطاع إما في بيوتهم أو في مدارس نظامية، وذلك لتحقيق أهداف وغايات مختلفة تبعا لمستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية أو لمسؤولياتهم السياسية أو لمعتقداتهم الدينية، ومن أجل ذلك أنشأت المدارس وأقيمت المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها و مستوياتها لتهيئ الظروف الملائمة لارتقاء كل فرد منسوب إلى أعلى من الرشد والوعي لممارسة أنشطة الحياة المختلفة.

وبخصوص مدارس التعليم المتوسط أو المرحلة المتوسطة فهي نشأت نشأة نظامية و أكاديمية بارزة في بداية العصور الذهبية اليونانية، وذلك لما بدأ العجز واضحا على التعليم الأول(الابتدائي) في تلبية الحاجات الاقتصادية والسياسية لبعض الطبقات الاجتماعية، حيث اهتمت في البداية بالطبقات الأرستقراطية والحاكمة والمالية العالية.

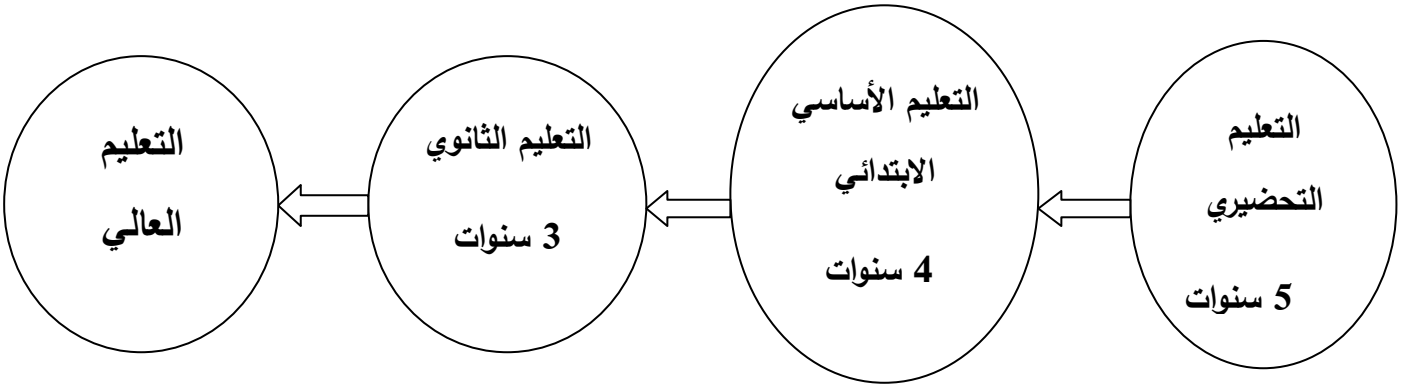
أما الطبقات المتوسطة والعامة فليس لديها حق في هذا النوع من التعليم حتى لا تصل إلى المناصب السياسية العليا في البلاد، حيث كانت هذه المناصب لا تمنح إلا لمن له معارف ومعلومات عن مختلف العلوم، وكل هذا كان حافزا قويا لتوسيع نطاق المدرسة المتوسطة وتنوع علومها ومعارفها وكل هذه العوامل وغيرها اعتبرت مفتاحا لباب النشاط المعرفي العقلي التي وسعت نافذة الحياة أمام الطبقات المختلفة، فكانت بمثابة المولد الجديد للعقل الذي بدأ بالتحرر من سلطة الكنيسة مما أدى إلى تغيير المدرسة المتوسطة والتأثير فيها بحيث اتسعت مجالاتها وتنوعت موادها الدراسية، وصار من بين أهدافها فهم التراث الإنساني كله والإطلاع على حياة المجتمعات السابقة، ولما زادت النهضة العلمية

اتساعا وعمقا في مجال الاكتشاف و الاختراع، تزايد بعد ذلك عدد من العلماء في مختلف العلوم والفنون وكانت التطورات الاقتصادية والصناعية، وقيام الثورة الصناعية في أروبا التي كانت بحاجة كبيرة إلى قدرات علمية ومهارات يدوية تواكب التطورات الجارية في عالم الصناعة، فبدأت المؤسسات التعليمية المتوسطة في تكييف برامجها وفقا لمتطلبات العصر الصناعي، حتى صارت وظيفة المدرسة المتوسطة في خدمة أهداف تعلم الحرف والمهارات وتنمية الاستعدادات وخدمة المطالب الصناعية الحديثة التي ساعدت على انتشار التعليم المتوسط و توسعه قي أرويا وغيره من القارات الأخرى.

4- هيكلة نظام التعليم الجديد في الجزائر: (رابح تركي، 1990 :67).

غيرت السياسة الجديدة من هيكلة النظام التربوي والتعليمي ليؤسس على أربعة مستويات:

شكل رقم (03) يمثل هيكلة نظام التعليم الجديد في الجزائر.



وتعد مرحلة التعليم الأساسي القاعدة في الهيكلة الجديدة إذ ضمت إلزامية التعليم وإجبارية لكل من هم في سن التمدرس، وتوسعت بذلك قاعدته أفقيا بشكل واسع جدا سجلت معه أعداد هائلة من المتمدرسين وارتفاعا للهياكل والنفقات والوسائل والموظفين جراء ديمقراطية التعليم وإجبارية، الأمر الذي طرح مشكلات لا حصر لها في مجال الإدارة والتسيير والتكوين وظلت تؤثر على الإنتاجية و المردودية بشكل مستمر ظهرت مساوئه بعد فترة من انطلاق المشروع, ولقد ظهر أن الجزائر تريد اللحاق بتجارب الآخرين فيما يخص تعميم التعليم وإخباريته بل رفعت متفق الإلزامية فوق مستوى بعض الدول.

جدول (02): يوضح سن المتمدرس وفترة الالزامية للتعليم في الجزائر مقارنة ببعض الدول.

البلد	الجزائر	مصر	فرنسا	بريطانيا	و.م. أ	إ.السوفياتي	اليابان
سن المتمدرس	16-6	12-6	16-6	16-5	18-6	19-7	15-6
فترة إلزامية	09- 10	06	10	11	12	08	09

والذي لفت الانتباه هنا هو الطموح الذي جعل السياسة التعليمية الجزائرية في مجال إلزام التعليم تفوق نظيرتها مصر بالرغم من عرقلة النظام التعليمي المصري وتعادل في ذلك اليابان وتفوق الإتحاد السوفياتي، وهو ما جعل التوسع التعليمي يأخذ مرآة في الاتجاه الأفقي ويفرض تحديات كبرى خاصة في مجال التأطير والتسيير اللذان لم يشهدها تطورا نوعيا في المقابل التوسع الكمي المشهود.

5- أهمية التعليم المتوسط:

التعليم المتوسط والثانوي من أهم وأحرج مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الاتجاهات والقيم السليمة وهذه الفترة من العمر (11 سنة-18 سنة) تمثل: (وزارة التربية الوطنية، 2004: 15).

- مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه ومعتقداته و سلوكاته وهويته.
- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعلم لأن التعليم المتوسط يعتبر أهم مرحلة تعليمية لا تقل أهمية عن التعليم الثانوي في تحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع، خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم (الابتدائي) تهتم بإمداد النشء بالأساسيات الأولى للتعلم من قراءة وكتابة وعمليات حسابية وأصول الانتماء والمواطنة، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم المتوسط في النقاط التالية:
- تعتبر المرحلة المتوسطة مرحلة فاصلة ذات أهمية بالغة في حياة التلميذ، يمر بها التلميذ ما بين السنة الحادي عشر والرابع عشر، حيث تعتبر بداية انتقالية من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، وفيها يواجه التلميذ في هذه المرحلة خبرات جديدة، ويصادفهم الكثير من المشكلات التي تتطلب حلولا لها، ويطلق

عليها علماء النفس مصطلح المراهقة والذي يعني التدرج نحو النضج الجنسي والجسمي والعقلي والاجتماعي والسلوكي (وزارة التربية الوطنية، 2004: 15).

نستنتج أن هذه المرحلة ذات أهمية بالغة في حياة الناشئ فمن خلالها تتضح سمات الشخصية لدى التلاميذ وتتكون لديهم اتجاهات معينة حول الذات والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، وتلي مرحلة التعليم المتوسط المرحلة الابتدائية فلذا تعتبر امتدادا لها وقاعدة للمرحلة الثانوية فهي انتقالية بين مرحلتين مما يكسبها أهمية في السلم التعليمي، فالمرحلة المتوسطة بحكم موضعها في السلم التعليمي مرحلة انفصال هامة في حياة التلميذ فهي بالنسبة لبعض التلاميذ مرحلة نهائية، فالتعليم المتوسطي إذا هو المرحلة الثانية من مراحل نظام التعليم العام التي تلي مرحلة التعليم الابتدائي .

6- أهداف التعليم المتوسط: (وزارة التربية الوطنية،2004 :16 -20).

يرى "الحقيل" أن أهداف المرحلة المتوسطة تتمثل في الخطوات التالية:

- ارتفاع مستوى درجة النمو المتكامل لتلاميذ المرحلة المتوسطة من جميع الجوانب الروحية والجسمية والعقلية والوجدانية.
- إعداد التلاميذ للحياة العملية في البيئة التي يعيشون فيها.
- إعداد طلاب هذه المرحلة للمساهمة في خدمة المدرسة والبيئة .

وهناك عدة أهداف منها:

6-1- الأهداف المعرفية:

- معرفة أسس اللغة العربية وقواعدها واكتساب أساليب التواصل والتعبير عن الأفكار والقضايا المختلفة.
- تنمية القدرة على الاستقراء والاستنباط وتوظيفها في المواقف الحياتية.
- اكتساب عدة لغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية.
- تنمية القدرات اللغوية والرياضة والفنية.
- اكتساب مهارات حل المشكلات العلمية والحياتية واقتراح الحلول الإبداعية.
- معرفة الظواهر العلمية والاجتماعية والبيئية وفهم مكوناتها وملاحظة إجراءاتها وآثارها الطبيعية.
- معرفة تاريخ وجغرافية الجزائر والعالم العربي الإسلامي.

- معرفة العادات والتقاليد الاجتماعية وأهميتها في اتخاذ القرارات الأسرية والمجتمعية.
- معرفة الحقوق والواجبات وأساليب ممارستها والتعبير عنها.

6-2- الأهداف الوجدانية:

- مساعدة الآخرين والتعاون معهم والمشاركة في العمل الجماعي.
- إبداء المرونة والتفهم في مناقشة القضايا المختلفة واحترام آراء الآخرين وأفكارهم وتقبلها.
- تقدير الذات والثقة بالنفس والاستقلالية وتحمل المسؤولية.
- تنمية الاتجاه نحو العلم والمعرفة والتعلم المستمر والانفتاح على الثقافات العالمية.
- تقدير العمل اليدوي.

6-3- الأهداف النفس حركية:

- اكتساب مهارات التواصل اللفظي الحركي.
- تنمية مهارات الأداء اللغوي والتعبيري.
- تنمية اللغة العربية والأجنبية من قراءة وكتابة وتحدث واستماع.
- اكتساب مهارات العمل مع الأشكال والرسوم العلمية والهندسية.
- اكتساب العادات والسلوكيات الاجتماعية والصحية والنفسية.
- تنمية مهارات البحث عن المعرفة وإجراء التجارب العلمية.
- اكتساب المواهب الرياضية والفنية وتنميتها وتفعيلها في مختلف المجالات.
- تنمية مهارات التعامل مع البيئة والمحافظة عليها والارتقاء بها.
- ممارسة التعاون والأداء الجماعي في مختلف المواقف الحياتية.

نستنتج أنه رغم اختلاف أهداف هذه المرحلة إلا أن الهدف يبقى واحد وهو تنمية الاتجاه نحو العلم والمعرفة والتعلم المستمر والانفتاح على الثقافات العالمية.

7- خصائص المراهق المتمدرس في المرحلة المتوسطة:

يدخل التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط مرحلة جديدة من مراحل النمو، وهي مرحلة المراهقة المبكرة إذ يشهد التلاميذ فيها تغيرات كبيرة في نسب النضج والنمو، وما يصاحب ذلك من تغيرات فيزيولوجية وعقلية تنقل الطفل إلى عالم الكبار. ففي هذه المرحلة يحدث ما يسمى بالانفجار في النمو الجسدي، كما أنها فترة استيقاظ القدرات العقلية الطائفية أو الخاصة، كالقدرة الميكانيكية واللغوية وغيرها

وتمتاز هذه المرحلة أيضا بأنها فترة الانتقال من بيئة معروفة، وهي بيئة الأطفال إلى بيئة جديدة لم يعرفها الطفل من قبل، مما يساعده بصورة ما في ظهور عدد جديد من مشكلات التكيف مع البيئة الجديدة (الضيدان، 2003 :63).

هناك مجموعة من الخصائص المشتركة لنمو الطلاب في المرحلتين المتوسط والثانوية، ويمكن تفصيل هذه الخصائص فيما يلي:

7-1- النمو الجسمي والحركي(عبد المنعم أحمد الدردير،2001 :55)

تستمر معادلات الزيادة في النمو الجسمي بصفة عامة، حيث يزداد الطول والوزن ويتحسن المستوى الصحي بصفة عامة ويزداد النضج والتحكم في القدرات المختلفة ويصبح التوافق الحركي في هذه المرحلة أكثر توازنا، مما يسمح للطالب بممارسة مختلف ألوان النشاط الرياضي.

ما يجب على المعلمين مراعاته:

-إعداد المراهقين للنضج الجسمي والتغيرات التي تطرأ في هذه المرحلة.

-تجنب المقارنة بين الأفراد، فالفروق الفردية في معدلات النمو تلعب دورا هاما.

7-2- النمو الانفعالي (الوجداني): (عبد المنعم أحمد الدردير،2001 :56).

يظهر على التلاميذ في هذا السن انفعالات يلونها الحماس، ويتطور لديهم مشاعر الحب، ونلاحظ عليهم الحساسية والانفعالية، ويميل المراهق إلى التمرد والاستقلالية ويشعر كثيرا بالخجل والانطواء، وفي هذه الحالة يجب منحه الثقة بالنفس من خلال تعزيز المواقف الإيجابية.

ما يجب على المعلمين مراعاته:

- المبادرة بحل أي مشكل انفعالي وقت حدوثه.
- العمل على النقص من التناقض الإنفاعلي، والاستغراق الزائد في أحلام اليقظة.
- مساعدتهم في تحقيق الاستقلال الانفعالي والفطام النفسي.

7-3- النمو العقلي والمعرفي: (زكريا حماش،2009 :33).

يكتمل في هذه المرحلة التكوين العقلي للفرد بصفة عامة، كما تظهر فيها القدرات الخاصة كالموسيقى، فينمو الذكاء باعتباره القدرة العقلية الفطرية العامة، نموا طرديا، ويقف هذا النمو عند سن معين خلال هذه المرحلة ويمكن تلخيصها فيها يلي:

- نمو الذكاء العام بسرعة.
- تطور الإدراك من المستوى الحسي إلى المستوى المجرد.
- ظهور القدرة على الابتكار بشكل أكبر.

7-4- النمو الجنسي: (علي بن عبد الرحمان الشهري 2007-2008، :138).

تعد هذه المرحلة مرحلة النضج الجنسي ومعناه التكامل العضوي والوظيفي ويطلق على هذه المرحلة "مرحلة الميلاد الجنسي" أو اليقظة الجنسية وهو ما يشير إلى نضج الغدد والأجهزة الجنسية وقدرتها على أداء وظيفته.

ومن أهم ظواهر هذا النمو ما يلي:

- بداية ظهور الميول التي تتعلق بالرغبة في الزواج.
- تصل الانفعالات الجنسية إلى قمة نشاطها.
- و من خلال معرفتها بالخصائص السابقة عن نمو الطلاب في المرحلة المتوسطة، ينبغي على المعلم الاهتمام ومراعاة ما يلي:
- تنمية الاستعداد البدني لممارسة الألعاب الرياضية.
- إتاحة الفرصة أمام الطلاب لتنمية هواياتهم، واختيار نوع الدراسة التي يتفوقون فيها.
- ضرورة وجود القدرة الصالحة من الآباء أو المعلمين.
- توفير فرص الاحتكاك والتفاعل الاجتماعي السليم، وتعلم المعايير الاجتماعية السائدة.
- ضرورة وجود جماعات الأنشطة المختلفة بما يكفل شغل أوقات الفراغ.
- تزويد الطلاب بالمعلومات الجنسية الصحيحة في إطار شرعي سليم.

نستنتج من خلال ما سبق أن خصائص نمو الطلاب في المرحلة المتوسطة كلها مشتركة تشهد تغيرات كبيرة تظهر من خلال نقل الطفل إلى عالم الكبار.

8- الكفاءات المراد اكتسابها للتعلم في المستوى التعليمي المتوسط: (مديرية التعليم الأساسي، 2004 :6-9) .

المدرسة الأساسية وظيفة رئيسية هامة في إطار المعارف الأساسية وتكون السلوكيات، وهي المميزة لتعليم الحياة الجماعية والاندماج وسط المجتمع وذلك بالتحكم في بعض الكفاءات الأساسية والواجب اكتسابها للمتعلم في هذا الطور ومن بين هذه الكفاءات نجد:

8-1- كفاءات ذات طابع اتصالي:

تعتبر العربية المفتاح الأول الذي يجب أن يملكه التلميذ للدخول في مختلف مجالات التعلم وينبغي على التلميذ عند خروجه من المدرسة الأساسية أن يكون:

- قادر على التعبير باللغة العربية، وهذا يعنى أن يتناول الكلمة في مختلف وضعيات الاتصال، القدرة على قراءة نصوص طويلة وصعبة وكذلك تحليل نص كالأداة بفرضيات في المعنى، إعادة الصيغة للنص والتلخيص والتعليق عليها .
- التحكم في استعمال اللغة الأجنبية الأولى أي "الفرنسية" كالإجابة على الأسئلة وطرحها والتحاور بها قراءتها، كتابتها بطريقة صحيحة.
- أن يعرف اللغة الأجنبية الثانية أي "الإنجليزية" وعليه أن يفهم ويقرأ ويكتب نصوص قصيرة.
- التحكم في بعض طرق التدريس بالخط كرسم مخططات، جداول ونماذج.

نستنتج أن الكفاءات ذات الطابع الاتصالي تعتمد على ضرورة اكتساب وإتقان المعلم للغات خاصة العربية سير واستمرار تعليمة بشكل جيد ومتوازن .

8-2- كفاءات ذات طابع منهجي :

ينبغي على التلميذ أن يكون قادرا على تنظيم نفسه لتحقيق عمله بمنهجية تمكنه من إتمام ذلك العمل وكذلك أن يكون قادرا على استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة والقياس.

- حسن الاستعمال للحاسوب للبحث عن المعلومات في المراسلة والعمل الثقافي والجماعي.
- القدرة على استعمال الوثائق وقراءة لافتات تبين كيفية استعمال شيء معين.

نستنتج أن هذا النوع من الكفاءات يمكن المتعلم الاندماج في الحياة التطبيقية أي كيفية استعمال أجهزة ووسائل مختلفة تمكنه من مسايرة التقدم والتفاعل مع الجماعة.

8-3 كفاءات ذات طابع فكري :

- قدرة التلميذ على معرفة محيطه الفيزيائي، البيولوجي ،التكنولوجي والبشري كذلك قواعد الحفاظ على البيئة .
- الاستيعاب والفهم الموضوعي لمختلف المعطيات الصادرة يوميا عن استعمال الإعلام.
- التحكم في المعارف القاعدية من علوم وتقنيات، ويكون قادرا على استعمال هذه المعارف لحل المشكلات.
- البحث عن المعلومات، ومعالجتها ووضع فرضيات، حسن الملاحظة وكذلك التجارب.
- معرفة العمليات والواجب استعمالها في مختلف الوضعيات .

نستنتج أن هذا النوع من الكفاءات يمكن المتعلم من تكوين معارف فكرية تمكنه من الفهم وتكوين أفكار عن مختلف العلوم المدروسة قد تصل إلى التجريد وهي عملية مهمة في التعليم لاكتساب معارف جيدة بعد استيعابه للمعارف السابقة.

8-4 كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي:

وهذه الكفاءات تمكن المتعلم من:

- العمل الجماعي لتحقيق مشروع مبني على التعاون والقبول.
- احترام قواعد المجتمع والتصرف بالأخلاق الحسنة بين الأشخاص وتحقيق العدالة والاحترام المتبادل.
- التفتح على الفروق الفردية والعيش مع الآخرين والوعي بالحقوق والواجبات .
- الاستشهاد ببعض الآيات من القران الكريم .
- معرفة النشيد الوطني والألوان الوطنية واحترامها مع وضع علاقة بين أحداث تاريخية واستعمال مصادرها.
- مقارنة أهم الأحداث التي عرفتها الجزائر منذ عصور ما قبل التاريخ إلى يومنا هذا.
- معرفة موقعه بالنسبة للوطن وللقارة واستعمال معالم الزمان والفضاء

نستنتج أن هذا النوع من الكفاءات تمكن المتعلم من العمل الجماعي والتصرف بالأخلاق الحسنة والتعايش مع الآخرين كونها عملية تأثير وتأثر بين المتعلم والمجتمع.

9- الغايات التربوية في التعليم المتوسط: (مديرية التعليم الأساسي،2004 :06).

من الغايات التربوية التي يجب على الأستاذ أن يتحكم فيها هي معرفة أن التربية القاعدية(الأساسية) في مستوى التعليم المتوسط تنمية شاملة للمتعلم في المجال الوجداني المجال النفسي الحركي والمعرفي، أي أنه ينبغي أولا استهداف ازدهار الشخصية بحيث يتم التأكد على إيقاظ شخصيته، والتحكم في الأفعال والتصرفات كالرغبة في الاتصال بين الأفراد.

- الفضول والتناول والاكتشاف على كل ما يتعلق بالمواد المقررة الجديدة.
- حب التعلم والتكنولوجيا والفنون.
- الرغبة في التفتح على المحيط والشعور بالانتماء إلى مجتمعه .
- روح المواطنة والتمتع بالقيم السامية للعمل.
- الثقة بالنفس والروح الاستقلالية مع الشعور بالهوية الثقافية من خلال كل تركيبها.
- الشعور بالضمير الأخلاقي والمدني والديني وخلق روح الإبداع والتفسير الأخلاقي.

نستنتج أن الغايات التربوية تهدف إلى تنمية المتعلم في مختلف المجالات ومساعدته على التحكم في تصرفاته وذلك بالتفتح على العالم الخرجي.

خلاصة:

نستخلص مما سبق أن مرحلة المراهقة في الطور المتوسط هي مرحلة حساسة ومهمة في حياة الفرد، حيث أنها عبارة عن مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، وفيها تتكون شخصية الفرد نظرا للتغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث في مرحلة المراهقة، لذا على الآباء والعاملين في قطاع التربية المعلمين خاصة، الاهتمام بهذه الشريحة وإعطائها عناية خاصة، كالاستماع لها وإرشادها والتعامل معها بتفاهم وتقبل الأخطاء البسيطة و إرشادهم لتجنب الأخطاء الكبيرة، هذا ما يؤدي إلى حسن التصرف من طرف المراهق وإتباع النصائح وتجنب النتائج السلبية التي قد ينجم عنها الإهمال والتهميش والجهل بأساليب التعامل اللازمة التي قد تكون صارمة في بعض الأحيان .

تمهيد:

إذا كان الجانب النظري من البحث يعتبر مرجعا أساسيا يعتمده الباحث كخلفية هامة لجمع المعلومات والأطر المتبناة في الدراسات الأجنبية والمحلية بهدف حصر موضوع دراسته وتحديدها، فإن الجانب المنهجي التطبيقي هو المحك الفعلي الذي يستعان به للتقرب من ميدان البحث وتفحص الظاهرة المراد دراستها،وذلك وفقا للأسس المنهجية العلمية المعتمدة عليها والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية، الأدوات المعتمدة لجمع البيانات وأخيرا عرض الأساليب الإحصائية المستعملة.

1- التذكير بالفرضيات:

الفرضية الأولى:

يتعرض التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أكثر للعنف الجسمي ثم العنف اللفظي ثم العنف الغير المباشر.

الفرضية الثانية:

توجد فروق بين الجنسين(التلاميذ والتلميذات) المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية.

الفرضية الثالثة:

توجد فروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية من الناحية المنهجية مرحلة أولية وتمهيدية قبل التطرق للدراسة الأساسية لأي بحث علمي، فالدراسة الاستطلاعية للبحث إجراء هام و أساسي لتحديد الموضوع والإحاطة به عن طريق التقرب إلى ميدان البحث، مما يوفر لنا إمكانية اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع الإشكال المطروح، حيث تعتبر هذه المرحلة مرحلة تجريبية للدراسة بقصد اختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومدى صلاحيتها ويمكن اعتبارها صورة مصغرة للبحث، كما تساعدنا الدراسة الاستطلاعية اختبار أولى الفروض حيث تعطينا النتائج الأولية مؤشرات بمدى صلاحية هذه الفروض وما هي التعديلات الواجب إدخالها عليها، وكذلك تساعدنا على جمع المعلومات والمعطيات الضرورية للدراسة مع التحقق من صدق وثبات المقاييس قبل تطبيقها على عينة البحث الأساسية (محمد فهمي،2000 :79).

2-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية: للدراسة الاستطلاعية عدة أهداف نذكر منها:

- التعرف على مكان إجراء الدراسة الاستطلاعية ومجتمع الدراسة من أجل تحديد العينة وأدوات الدراسة.

- التعرف على خصائص العينة المراد دراستها، والتأكد من توفير متغيرات الدراسة في مجتمع البحث.
- تم إستخراج عينة الدراسة الأساسية.
- تطبيق مقاييس الدراسة وتحديد صعوبات تطبيقها التي قد تعرقل سير الدراسة الأساسية.
- تعديل خطة الدراسة الميدانية أو تعديل بنود أدوات البحث أن الأمر والتأكد من ملائمة المقياسين بما يتفق مع طبيعة البحث.

2-2 عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة تتكون من (50 تلميذ و تلميذة) متمدرسين في الطور المتوسط بجميع مراحله من السنة الأولى متوسط إلى السنة الرابعة متوسط .

2-3 مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية في كل من متوسطات بوغني (القاعدة 7) ومتوسطة (ببني منداس) إضافة إلى متوسطة (الشهيدان الإخوةسدات) بذراع الميزان. ومتوسطة الشهيد (أوسماعيل حسين) بتامدة. وذلك في شهري فيفري و مارس من السنة الجامعية 2017/2016.

2-4 كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية:

- **خطوة الأولى:** قمنا بها هي الاتصال بمديرية التربية والتعليم من أجل الحصول على ترخيص لإجراء الدراسة الاستطلاعية بمختلف هذه المتوسطات المذكورة بولاية تيزي وزو، ثم بعد ذلك بدأت الدراسة الإستطلاعية.
- **الخطوة الثانية:** تم القيام بمقابلات مع مديري المتوسطات وبعض المشرفين التربويين وبعض الأساتذة والتلاميذ، من أجل التأكد أن ظاهرة عنف الأقران موجودة.
- **الخطوة الثالثة:** تم إستخراج عينة الدراسة الأساسية من خلال تطبيق مقياس عنف الأقران على (405) تلميذ وتلميذة متمدرسين في كل من متوسطة "القاعدة 7" ومتوسطة (الإخوة سدات)، إضافة إلى متوسطة (كريم رابح) ومتوسطة (ألما بسري ببني منداس) ومتوسطة (الشهيد أوسماعيل حسين) الذين يعتقد أساتذتهم والمشرفين التربويين عليهم أنهم أكثر عرضة لعنف

الأقران)، والذين وجدنا منهم (204) هم ضحايا عنف الأقران و(201) منهم لم يتعرضوا لعنف الأقران.

- **الخطوة الرابعة:** التأكد من أن أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس (عنف الأقران) ومقياس (سمات الشخصية) صالحة للاستخدام في الدراسة الأساسية، وذلك من خلال تطبيقها على عينة متكونة من (50) تلميذ وتلميذة متمدرسين في الطور المتوسط.

2-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم من خلال الدراسة الاستطلاعيةالتوصل إلى النتائج التالية:

- تم التأكد من وجود تلاميذ ضحايا عنف الأقران وذلك من المقابلات المذكورة سابقا، وخاصة من خلال نتائج مقياس عنف الأقران الذي بين أن الكثير من أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية.
- تم إستخراج عينة الدراسة الأساسية من خلال تطبيق مقياس عنف الأقران على (405) تلميذ وتلميذة متمدرسين في كل من متوسطة "القاعدة 7" ومتوسطة (الإخوة سدات)، إضافة إلى متوسطة (كريم رابح) ومتوسطة (ألما بسري ببني منداس) ومتوسطة (الشهيد أوسماعيل حسين)، وال فتم التوصل أن (204) منهم هم ضحايا عنف الأقران، (201) لم يتعرضوا لعنف الأقران.
- **بالنسبة لمقياس سمات الشخصية:** بعد تطبيق مقياس سمات الشخصية إتضح لنا أن جميع العبارات واضحة و مفهومة ولا وجود فيها لأي غموض يذكر.
- **بالنسبة لمقياس عنف الأقران:** كذلكتبين لنا أن العبارات واضحة وغير غامضة.
- وعليه تم تبني مقياس سمات الشخصية(لفرايبورج) ومقياس عنف الأقران للباحث ان (Bagshawa & Rigby) كأدوات للدراسة الأساسية، مع العلمأن المقياسين تم تكييفهما على البيئة الجزائرية.

3- الدراسة الأساسية:

3-1 المنهج:

يتحدد منهج البحث تبعا لطبيعة الموضوع المتناول كون المنهج في البحث العلمي هو عبارة عن أسلوب من أساليب التنظيم الفعالة لمجموعة من الأفكار المتنوعة و الهادفة للكشف عن حقيقة تشكل هذه الظاهرة أو تلك (محمد عبيدات، 1999: 35).

ولا شك أن اختيار المنهج المتبع أمر تحدده طبيعة مشكلة البحث التي يريد الباحث دراستها للوصول إلى نتيجة معينة، وبما أن الهدف من بحثنا الحالي هو معرفة سمات الشخصية التي يتميز بها التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، فقد كان الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي كأحد أنواع المناهج العلمية نظرا لمناسبة مع طبيعة البحث كونه الأكثر انتشار وشيوعا.

3-2 المعاينة:

يتم تحديد عينة البحث بأخذ عدد من المفردات من جمع المفردات الموجودة في المجتمع الأصلي، يقصد ملاحظة ودراسة هذه المفردات (Luis Diamant, 1975 : 32) وتعني اختبار جزء من المجتمع الأصلي للدراسة لأن استجواب الجزء كاستجواب المجتمع ككل وهذا ما يؤكده كل من «Fabanhart (فوبنهت) وkiri (كيري) حيث يقولان يكفي اختيار مجموعة أفراد كعينة ، فالملاحظة التي يصل إليها الباحث يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي (رجاح بوروبي فريدة 2001: 107).

3-2-1 المجتمع الأصلي:

يقصد به جميع الأفراد أو الأشياء أو العناصر الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها وقياسها. والمجتمع هو الهدف الأساسي من الدراسة، حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج المتحصل عليها. ويمكن القول أننالا ندرس عينات وإنما ندرس مجتمعات، والعينة التي نختارها ما هي إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع (رجاء محمد أبو علام، 2006 : 154).

أما عن المجتمع الأصلي في دراستنا الحالية يتكون من(1640)تلميذ وتلميذة متمدرسين في كل من متوسطة "القاعدة 7" التي تحتوي على (333) تلميذ، ومتوسطة (الإخوة سدات) التي تحتوي على (345) تلميذ وتلميذة إضافة إلى متوسطة(كريم رابح) التي تحتوي بدورها على (320) تلميذو تلميذة ومتوسطة (ألما بسري ببني منداس) التي تحتوي بدورها على (300) وأخيرا متوسطة (الشهيد أوسماعيل حسين) التي تحتوي على (342) تلميذ وتلميذة.

مع العلم أنه لا نعلم عدد ضحايا عنف الأقران لأنه توجد إحصائيات جزائرية رسمية حولهم.

3-2-2 حجم العينة :

ومن المعروف أنه كلما كان حجم العينة كبيرا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة وتمثيلا لأن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في قدرة الباحث على تبني عينة كبيرة لدراستها كعامل الوقت والتكاليف (رجاح بوروبي فريدة،2001: 107).

لكبر حجم المجتمع الأصلي في هذه الدراسة (1640)تم سحب 25% من حجم المجتمع الأصلي لهذه الدراسة الذي بلغ (1640) تلميذ متمدرس بالمرحلة المتوسطة، وذلك بالمعادلة التالية:

1640 ⟵ 100%

س ⟵ 25%

س×100= 1640×25

س= $\frac{1640\times25}{100}$= 410 تلميذ .

إن حجم عينة الدراسة الأساسية هو (410) تلميذ، أي 25% من المجتمع الأصلي. ولكن رفض 05 تلميذ الإجابة على أدوات الدراسة، وعليه أصبح حجم عينة الدراسة الأساسية النهائي (405) تلميذ وتلميذة متمدرسين بالمرحلة المتوسطة، منهم (204) هم ضحايا عنف الأقران و(201) منهم لم يتعرضوا لعنف الأقران.

3-2-3 طرق اختيار العينة:

تتم عملية اختيار العينة حسب هدف الدراسة والموضوع المتناول للدراسة، وعلى الباحث عند اختيار أفراد العينة أن يكون على معرفة سابقة بالمجتمع، وبالهدف الخاص من البحث. إذ أنه يفترض استطاعته استخدام معرفته بالمجتمع للحكم فيما إذا كانت عينة معينة ممثلة للمجتمع أم لا (بوروبي رجاح فريدة،2012: 311).

وبناء عليه تم الاعتماد في هذه الدراسة عند اختيار العينة على المعاينة غير الاحتمالية التي يكون فيها احتمال اختيار عنصر ما ليكون ضمن العينة غير معروف وغير محدد مسبقا، وكل عنصر لها لحظ في أن يختار. وتكون المعاينات غير الاحتمالية والتي يسميها الاحصائيون أيضا بالمعاينات الإمبريقية أقل تكلفة وتتطلب أقل وقت، وهذه المعاينات ليست لها نفس القيمة فيما يخص ملائمة خصوصياتها.

إنما يجعلنا نفضل طريقة اختيار عينة على أخرى هو طبيعة البحث ومجتمع الدراسة الأمر الذي دفعنا إلى انتقاء العينة القصدية التي هي العينة التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث نظر التوفر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة، لهذا تم سحب عينة قصديه من التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة بولاية تيزي وزو الذين إعتقد أساتذاتهم والمشرفين التربويين عليهم أنهم أكثر عرضة لعنف الأقران، لهذا تم سحب عينة الدراسة الأساسية من 06 متوسطات.

3-2-4 خصائص العينة:

- **حسب الجنس:**

الجدول رقم (03): يتمثل أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكر	299	%82,73
أنثى	106	%17, 26
مجموع	405	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن فئة الذكور هي الفئة الغالبة على عينة الدراسة الأساسية بحيث تقدر ب 82,73% ثم تليها فئة الإناث بنسبة 17,26% .

❖ **حسب السّن:** من 11إلى 21 سنة.

الجدول رقم (04): يمثل أفراد العينة حسب متغير السن:

السن	التكرارات	النسب المئوية
11	29	%7,16
12	64	%15,80
13	118	%29,13
14	122	%30,12
15	34	%8,39
16	17	%4,19
18	9	%2,22
19	2	%0,49
20	5	%1,23
21	6	%1,48

❖ **حسب الصف التعليمي:**

الجدول رقم (05): يمثل أفراد العينة حسب متغير الصف التعليمي.

المستوى التعليمي	التكرار	النسب المئوية
الأولى متوسط	90	%22,22
الثانية متوسط	125	%30,86
الثالثة متوسط	175	%43,20
الرابعة متوسط	15	%3,70

يظهر من خلال الجدول رقم **(5)** أن نسبة تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط بلغت (22.22)% أمانسبة تلاميذ السنة الثانية فقد بلغت (86.30 %)، أما نسبة تلاميذ السنة الثالثة فقد بلغت (20.43 %) وأخيرا تلاميذ السنة الرابعة فقد كان معدلهم (3,70 %) .

3-3 الحدود المكانية والزمانية للدراسة:

فقد قمنا في بحثنا هذا باختيار العينة التي قوامها(405) تلميذ وتلميذة يزاولون دراستهم بمؤسسات التعليم المتوسط المتواجدة بولاية تيزي وزو، ويمثل تلاميذ هذه المؤسسات المنطقة الحضرية بمتوسطة واحدة متواجدة ببوغني والأخرى بتامدة أما الثالثة والرابعة متواجدة بذراع الميزان ويمثل تلاميذ هذه المؤسسات المنطقة الريفية.

3-3-1 الحدود المكانية:

- **متوسطة القاعدة "7"**: أصدر قرار إنشاء مؤسسة القاعدة "7" ببوغني.
- **متوسطة الشهيد أوسماعيل حسين:** تأسست سنة 07سبتمبر2005 بتامدة.تتربع على مساحة قدرها 10.000، تعمل بنظام نصف داخلي و قد بلغ العدد الإجمالي للأساتذة (23)أستاذ،و (9) عامل إداري و بلغ العدد الإجمالي للتلاميذ المسجلين بها لسنة 2017-2018 (342) تلميذ منهم (172) إناث و(170) ذكور، ويتكون مبنى المتوسطة من(14) قسم وورشة واحدة ومخبرين وستة مكاتب، تقع وسط تامدة بلدية ودائرة واقنون.
- **متوسطة "الإخوة سدات"**: تأسست سنة 25 -05-1994 بذراع الميزان.تضم 345 تلميذ وتلميذة وعدد الأساتذة فيها 35 ،الاداريين08 والعمال11 ،عدد الأقسام 17 ،نظامها نصف داخلي،كما تحتوي على مخبرين، ورشتين، قاعتين للإعلام الآلي، مكتبة إضافة إلى مطعم ومخزن
- **متوسطة "كريم رابح"**: تأسست سنة 22-09-1961 بذراع الميزان التي تبلغ مساحتها 36000 ألف متر مربع ، المساحة المبنية منها 5135 $م^2$ عدد التلاميذ فيها 307 تلميذ وتلميذة ، عدد الأساتذة 15 أستاذ، العمال والإداريين 21 ، نمطها نصف داخلي كما تحتوي على ورشتين ومخبرين.
- **متوسطة "ألما بسري بني منداس"** فتحت هذه المؤسسة عام 1990 وتتربع على مساحة قدرها 2132 $م^2$، تعمل بنظام خارجي وبلغ العدد الإجمالي للأساتذة بها 30 أستاذ و12 عامل إداري وعدد التلاميذ المسجلين بها لسنة 2012-2013 بلغ (402) تلميذ وتلميذة، كما يحتوي على (18) قسم و(3) مخابر وورشتان.

3-3-2 الحدود الزمنية:

إنحصرت فترة إجراء البحث أواخر شهر فيفري و أوائل شهر مارس من السنة الجامعية 2017

3-4 أدوات الدراسية الأساسية:

3-4-1 مقياس سمات الشخصية:

- **وصف المقياس:** وضع هذا المقياس من طرف العديد من أساتذة علم النفس بجامعة (فرايبورج) بألمانية سنة (1970) وهم (جوكن فارنبرج) و(هربت سليج) و(راينز) أعدّ الصورة العربية للمقياس (محمد حسين علاوة) سنة (1994)، تهدف إلى قياس تسعة (9) أبعاد للشخصية، بالإضافة إلى ثلاث (3) أبعاد فرعية، وتتضمن (212) عبارة، و قد قام (ديل) أستاذ علم النفس بجامعة (جيسن بألمانية) بتصميم صورة مصغرة للمقياس، تضم الأبعاد الثمانية الأولى للمقياس الأصلي، و تتضمن الصورة العربية له (56) عبارة، سبع (7) عبارات لكل بعد(رمضان محمد القذافي، 1997: 340).

وتتمثل الأبعاد التي تقيسها الصورة المصغرة وهي: (نبيلة خلال، 2006 :78 -80)

- **العصبية:** تميز الدرجة العليا للبعد الأفراد الذين يعانون من اضطرابات جسمية ونفسجسمية مثل اضطرابات الهضم، التنفس، التوتر والحساسية للتغيرات الجوية أما الدرجة المنخفضة فتميز الأفراد الذين يتسمون بقلة الاضطرابات الجسمية والاضطرابات الغمة النفسجسمية.
- **العدوانية:** تميز الدرجة العليا للبند الأفراد الذين يقومون تلقائيا بالأعمال العدوانية البدنية أو اللفظية أو التخيلية والذين يستجيبون بصوره الفعالية، أما الدرجة المنخفضة فتشير إلى قمة الميل التلقائي للعدوان والتحكم الذاتي والسلوك المعتدل.
- **الاكتئابية:** تميز الدرجة العليا للبعد الأفراد ذو التذبذب المزاجي والتشاؤم الشعور بالتعاسة، عدم الرضا الإحساس بمخاوف غير محددة، الوحدة وعدم فهم الآخرين لهم وعدم القدرة على التركيز الميل للعدوان على لذات والإحساس بالذنب.
- **القابلية للاستثارة:** تميز الدرجة العليا لهذا البعد لأفراد الذين يتسمون بالاستثارة العلية، وشدة التوتر ضعف القدرة على مواجهة الإحباطات اليومية العادية، الانزعاج، عدم الصبر والغضب، الاستجابات العدوانية عند الإحباط، وسرعة التأثر والحساسية. أما الدرجة المنخفضة تشير إلى

الهدوء والمزاج المعتدل والقدرة على ضبط النفس وتحمل الإحباطو يتضمن هذا البعد سبعة عبارات إيجابية.

- **الاجتماعية:** تميز الدرجة العليا للبعد الأفراد ذو القدرة على التفاعل مع الآخرين ومحاولة التقرب من الناس، وسرعة عقد الصداقات، ولديهم دائرة كبيرة من العارف، يتميزون بالمرح والحيوية وحضور البديهة.
- **الهدوء:** تميز الدرجات العليا لهذا البعد الأفراد الذين يتسمون بالثقة بالنفس وعدم الارتبا أو تشتت الفكر والهدوء واعتدال المزاج والبعد على السلوك العدواني والذنب عن العمل.أما الدرجة المنخفضة تشير إلى الاستثارة، الغضب، الضيق وعدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات التشاؤم.
- **السيطرة:** تميز الدرجة العليا لهذا البعد الأفراد الذين يستجيبون بردود أفعال عدوانية والارتياب في الآخرين وعدم الثقة فيهم، الميل للسلطة واستخدام العنف ومحاولة فرض أسلوب العنف والعدوانية والميل للثقة بالآخرين.
- **الضبط والكف:** تشير الدرجة العليا إلى صعوبة التفاعل والعامل مع الآخرين في المواقف الجماعية وعدم القدرة على سرعة اتخاذ القرارات، والخوف وسهولة الارتباك، خاصة عند مراقبة الآخرين لهم.و تميز الدّرجة المنخفضة الأفراد الذين لديهم القدرة على التعامل والتفاعل مع الناس، والثقة بالنفس، قادرين على التحدث والمخاطبة.

جدول رقم (06) يمثل عدد البنود الإيجابية والسلبية لكل بعد:

الأبعاد	البنود الإيجابية	البنود السلبية
العصبية	3 – 4 – 15 – 18 – 23 – 38 – 54	
العدوانية	7- 10 – 26 – 27 – 41 – 44 – 49	
الاكتئابية	25 – 34 – 37 – 40 – 52 – 55	
قابلية للاستثارة	5 – 31 – 33 – 36 – 39 – 46 – 53	
الاجتماعية	12 – 28 – 48	2- 14 – 47 – 51
الهدوء	1 – 20 – 29 – 42 – 43 – 45 – 56	
السيطرة	9 - 11 – 16 – 22 – 24 – 30 – 50	
الضبط والكف	6 – 8 – 13 – 17 – 19 – 32 – 35	

❖ **طريقة تصحيح وتفسير مقياس سمات الشخصية:**

تطبق قائمة فرايبورج للشخصية على الإناث والذكور ابتدءا من (16) سنة فأكثر بحيث يجيب المفحوص على العبارات في قائمة فرايبورج للشخصية ب "نعم" أو "لا" وقد تم التنقيط كالآتي: (نبيلة خلال،2006 :51).

العبارات الإيجابية تنقط بـ 2 درجة عند الإجابة بـ "نعم" و1 درجة عند الإجابة بـ "لا".

العبارات السلبية تنقط بـ 1 درجة عند الإجابة بـ "نعم" و2 درجة عند الإجابة بـ "لا".

تتراوح درجات قائمة فرايبرج الشخصية و التي هي عبارة عن مجموع درجات كل بعد على حدا بين (56) درجة كحد أدنى و(112) درجة كحد أقصى.

❖ **الشروط السيكومترية المقياس:**

- **صدق المقياس:** لقد تم إيجاد صدق الصورة المطولة التي تتضمن (212) عبارة باستخدام أبعاد بعض أبعاد الشخصية الأخرى كمحك مثل اختبار (مينسوتا)(Minssouta) المتعدد الأوجه للشخصية (MMPI) قائمة كاليفورنيا (CPI) وقائمة أزينك للشخصية واختبارات (كاتل) (Cattel) للشخصية، وبعض الاختبارات الأخرى وقد أشارت النتائج إلى توفر الصدق المرتبط بالمحك بالنسبة لأبعاد القائمة.أما بالنسبة للصورة المصغرة فقد تراوحت معاملات الارتباط بين أبعدها وأبعاد الصورة المطولة ما بين 0.85 و0.92 وهو صدق عال ودال (نبيلة خلال، 2006: 50).
- **ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات القائمة في البيئة الأجنبية باستخدام طريقة التجزئة النصفية وإعادة الاختبار بعد (20) يوما على عينة مكونة من (140) و(151) أنثى تراوحت أعمارهم ما بين (18) و(24) سنة وقد تراوحت معاملات الثبات بين (0.64) و(0.83).وفي البيئة المصرية تم إيجاد معامل ثبات الصورة المصغرة بطريقة إعادة الاختبار على (82) طالب من كلية التربية الرياضية بالقاهرة بفاصل زمني قدره (10) أيام وتراوحت معاملات ثبات القائمة بين (0.67) و(0.87) وهو ثبات عال (نبيلة خلال ،2006 :50).

3-4- 2 مقياس ضحايا عنف الأقران:

❖ **وصف المقياس:** تم استخدام مقياس وقوع ضحايا عنف الأقران الذي أعده الباحثان Rigby و Bagshawa تم ترجمته من طرف مزاهرة (2009) وكان الهدف منه التعرف على استراتجيات التعامل المستخدمة من قبل ضحايا عنف الأقران في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان، يتكون المقياس من 30 فقرة تقيس ثلاثة أشكال رئيسية للعنف وهي: العنف الجسمي، العنف اللفظي، العنف غير مباشر.

1- **العنف الجسمي:** ويتمثل في السلوكات كالركل، والدفع وبعثرة ممتلكاته من زملائهم الذين يفوقونهم قوة و تظهر في العبارات رقم (16 – 17 – 18 – 22 – 25).

2- **العنف اللفظي:** يتمثل بإطلاق ألقاب غير لائقة على الضحية أو مجادلته بصورة تهدف إلى إزعاجه ومضايقته من زملائه الذين يفوقونهم قوة والتي تظهر في العبارات رقم (7 – 10 – 11 – 12 – 13 – 15 – 20 – 26 – 27 – 29 – 30)

3- **العنف غير مباشر** : يتمثل بإقصاء الضحية عن مجموعة الأصدقاء وإطلاق أكاذيبو إشاعات حوله، والمتمثلة في العبارات رقم (1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 8 – 9 – 14 – 19 – 21 – 23 – 24 – 28).

❖ **طريقة التطبيق:** يطبق المقياس بطريقة فردية أو جماعية حسب التعليمة التالية:

عزيزي التلميذ(ة)، بصدد التحضير لنيل شهادة الماستر، و بهدف انجاز مذكرة تخرج، نقدم إليكم مجموعة من الأسئلة نرجوا منكم قراءتها بتمعن والإجابة عنها بصدق و ذلك بوضع علامة (×) أما الإجابة التي تعبر عنك ولا تترك عبارة بدون جواب، ولا تضع أكثر من جواب لعبارة واحدة. ونعدكم بأن تكون هذه البيانات سرية لغرض البحث العلمي فقط.

يطلب من خلالها من المفحوص الإجابة على العبارات باختيار إحدى البدائل الثلاثة حسب تطابقها مع الحالة وهي (أبدا، أحيانا، كثيرا).

❖ **طريقة التصحيح:** يصحح المقياس حسب سلم التدريجي وذلك بمنح درجة (1) للإجابة يأبدا ودرجة (2) للإجابة على أحيانا ودرجة (3) لإجابة على كثيرا. والنتائج المتحصل عليها في كل بعد يتم حصرها في المجال [30 – 45] وتكون الدرجة المتحصل عليها ضعيفة والمجال [46 – 90] تكون بدرجة عالية.

النقطة الخامة×100 / مجموع النقاط وعليه توصلنا إلى المعادلة التالية

3-5 كيفية إجراء الدراسة الأساسية:

- بعد ما طبق مقياس عنف الأقران على(405) من تلاميذ المرحلة المتوسطة الذين يعتقد أساتذتهم والمشرفين التربويين عليهم أنهم أكثر عرضة لعنف الأقران)، والذين وجدنا منهم (204) هم ضحايا عنف الأقران و(201) منهم لم يتعرضوا لعنف الأقران.

- تم في الدراسة الأساسية تطبيق مقياس "سمات الشخصية" على العينة الكلية للدراسة، في مرات متعددة، أي في كل متوسطة، لكن في كل مرة تطبيق جماعي.

- بعد توزيع المقياس على التلاميذ تدخلنا بصوت مسموع لإلقاء الضوء على الهدف منهو توضيح التعليمات، والإجابة عن استفسارات المبحوثين. والتأكد من فهمهم لطريقة الإجابة. وفي غضون شرح التعليمات ذكرنا أنه ليس من الضروري تدوين الاسم واللقب حتى يتشجع المبحوثين على الإجابة الصريحة ومن ثم الحصول على بيانات حساسة وصادقة، كما بينا لهم أن الغاية من هذه الدراسة هي خدمة البحث العلمي، وترتب عن ذلك من خلال ملاحظتنا لهم أنه قد زادت دافعية التلاميذ وحرصهم على الإجابة.

3-6 الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة الميدانية من خلال برنامج حزمة تحليل البيانات الإحصائية في العلوم الإجتماعية (SPSS.20) مستخدمين القوانين التالية:

3-6-1 اختبار "T" للفروق لعينتين مستقلتين وغير متساويتين في الحجم n1≠n2(Independent Sample T test):

يستخدم غالبا عندما يتعلق الأمر باختيار فرضية بديلة حول الفروق المشاهدة بين عيّنتين أو أكثر، ويستخدم من أجل معرفة احتمال حدوث مثل تلك الفروق في المجتمع الاحصائي. وقد استخدمنا اختبار ت لعينتين مستقلتين؛ حيث يعود المتوسطان الحسابيان لمجتمعين مختلفين، والهدف هو اختبار ما إذا كان الفرق بين متوسطي العينتين يُعزى إلى الصّدفة أو أنّ هذا الفرق جوهري (عبد الحميد البلداوي، 2007: 209).

3-6-2 المتوسط الحسابي:

المتوسط الحسابي لقيم متغير ما، هو مجموع قيم ذلك المتغير، مقسوما على عدد هذه القيم، فهو معلومة رقمية تتجمع حولها سلسلة من القيم، يمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة (محمد بوعلاق، 2009: 40).

3-6-3 الانحراف المعياري:

هو مقياس للتشتت، وهو الجذر التربيعي للتباين، ويفضل استخدامه بدلا من التباين، لأنّ وحدة القياس فيه مساوية لوحدة القياس الأصلية، وبالتالي يمكن التفكير فيه كمتوسط للمسافات بين القيم والمتوسط الحسابي. ويعد من أهم مقاييس التشتت وأكثرها استعمالا (محمد بوعلاق، 2009: 63).

1- عرض وتفسير النتائج:

1-1-عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

يتعرض التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أكثر للعنف الجسمي ثم العنف اللفظي ثم العنف غير المباشر.

1-1-1-عرضن نتائج الفرضية الأولى:

الجدول رقم(07): يبين ترتيب أشكال العنف (العنف الجسمي، العنف اللفظي،العنف غير المباشر) الممارس على التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران.

الأساليب الإحصائية / أشكال العنف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
العنف غير المباشر	**29.97**	**04.370**	**1**
العنف اللفظي	**22.63**	**03.964**	**2**
العنف الجسمي	**09.72**	**02.638**	**3**

يُلاحظ من الجدول رقم (07) أن العنف غير المباشر هي العنف الأكثر ممارسة على التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران بمتوسط حسابي قدر بـ 29.97 وبانحراف معياري قدر بـ 04.370 ، ثم يأتي بعده العنف اللفظي بمتوسط حسابي قدر بـ22.63وبانحراف معياري قدر بـ 03.964، و العنف الجسمي أقل عنف ممارس ضدهم بمتوسط حسابي قدر بـ09.72 وبانحراف معياري قدر بـ 02.638.وعليه لم تتحقق الفرضية الاولى.

1-1-2- تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تبين بعدما تم اختبار الفرضية الأولى التي مفادها يتعرض التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أكثر للعنف الجسمي ثم العنف اللفظي ثم العنف غير المباشر، ومن خلال المعالجة الإحصائية بالاختبار الإحصائي لكل من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري أن هناك اختلاف في ترتيب أشكال العنف الممارس على التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران

بالنسبة للعنف الغير المباشر: بينت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي 97، 29 وانحراف معياري قدر ب 370، 04 وذلك ماجعله يتصدر المرتبة الأولى، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى حرية التلاميذ في التصرف داخل المدارس بالإضافة إلى عدم وجود قوانين عقابية وصارمة تمنع حدوث مثل هذه التصرفات وعدم وجود دلائل تثبت تلك الفعلة، كون العنف الغير المباشر عبارة عن نشر شائعات مؤذية . بحيث نجد أن المجتمعات العربية قد اختلفت زواياها التي تناولت فيها دراسات العنف المدرسي والتنشئة الاجتماعية مثل دراسة(توفيق صفوت مختار) سنة 1999 التي أرجع فيها سبب انتشار العنف المدرسي عبر الأسلوب السلطوي أي أسلوب القسوة والعنف الغير المباشر ،الإهمال ،النبذ ،التفرقة والتميز في المعاملة إضافة إلى تفكك الروابط الأسرية بين الوالدين(خالدي خيرة،2007 :80).

بالنسبة للعنف اللفظي: بينت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت ب 63، 22 والانحراف المعياري 964، 03 حيث إحتل المرتبة الثانية، ويمكن تفسير ذلك من خلال التعبيرات اللفظية التي يستخدمها التلاميذ والتي نسمعها قد تشكل للبعض مجالا للمفاخرة في البيئة التي ينشأ فيها الفرد، فهي عبارات تمجد العنف وكأنه الوسيلة الوحيدة للتربية والتأديب دون أن يدرون إلى أي مصير يدفعون بأنفسهم وربما يؤدي عملهم العنفي إلى الدفع بأنفسهم باتجاه الانحراف والعصيان والهروب وممارسة الرذائل إضافة إلى الاحتيال مما يؤدي إلى تشكيل شخصية هشة مضطربة نفسيا.حيث أثبتت عدة دراسات ذلك منها:

دراسة الشهري(1974) التي أجريت بمدينة الرياض وطبقت على عينة قدرها (200) من طلاب مدارس الثانوية بحيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف طبيعة وأشكال العنف داخل مدارس الثانوية والفروق بين المعلمين والإداريين والطلاب في نظرتهم للعنف وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي عن طريق المدخل المسحي الذي اعتمد على الإستبانة كأداة أساسية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– عدم وجود فروق بين الطلاب والمعلمين والإداريين في نظرتهم للعنف المدرسي أن العنف اللفظي هو أكثر أنواع العنف انتشارا وعدم وجود في رؤيتهم لأخطار العنف المدرسي.

– إن أكثر أنواع العنف المدرسي الذي يتعرض له المعلمين من الطلاب هو العنف اللفظي ثم العنف الرمزي بالتحقير والاستهزاء.

– إن العنف اللفظي هو أكثر أنواع العنف الذي يتعرض له الطلاب بين بعضهم البعض.

– أن العنف اللفظي هو أكثر أنواع العنف الذي يتعرض له الإداريين في المدرسة.

– أن العنف اللفظي أكثر أنواع العنف التي يستخدمها المعلمون ضد التلاميذ في المدرسة ثم يليه العنف الجسدي.

إضافة إلى دراسة البشيري (1985) التي أجريت بمدينة "أبها"بالمملكة العربية السعودية التي طبقت على عينة قدرها (80) من المرشدين الطلابيين بالمدارس المتوسطة والثانوية والتي هدفت إلى التعرف والكشف عن دور المرشد الطلابي حيال العنف المدرسي ومظاهره السائدة في الوسط المدرسي وأسبابه لدى الطلاب من الجانب الديني، الاجتماعي ،الأسري والنفسي ودور البيئة المدرسية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي حيث توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

– إن أكثر أشكال العنف السائدة لدي الطلاب هو التعصب الزائد وكتابة ألفاظ غير أخلاقية على الجدران ومضايقة الآخرين داخل المدرسة وخارجها.

– إن الجهل بآداب الحوار مع الآخرين عند إبدائهم لرأي مخالف من أهم أسباب العنف خاصة لدي طلاب المرحلة الثانوية.

– إن الاستخفاف بالقيم الدينية من قبل وسائل الإعلام من أهم أسباب العنف اللفظي عند الطلاب وأن التقليد المتعمد للممارسات اللفظية السلبية مع الآخرين يؤكد العنف.

– **فأما المرتبة الثالثة والأخيرة** فكانت للعنف الجسمي إذ بينت النتائج أن قيمة المتوسط الحسابي قدرت ب 72 ،09 وانحراف معياري قدر ب 638، 02 .ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الذي هو عبارة عن استعمال القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم وإلحاق أضرار جسمية بهم، وهو كوسيلة غير شرعية مما يؤدي إلى ألام ومعاناة نفسية، كما يؤدي إلى نتائج جسدية واضحة حيث تتميز الدراسات الحديثة إلى نتائجه في النواحي النفسية والاجتماعية . فالعنف الجسدي قد يؤدي إلى الموت وكذلك مشكلات معرفية وسلوكية تظهر بين اللذين يتعرضون للعنف خلال العدوان والسلوكيات غير الاجتماعية والإدمان على الكحول والمخدرات أما الصعوبات الاجتماعية فتظهر من خلال ضعف علاقات التفاعل وصعوبات في تكوين صداقات مع الغير. وهذا ما أثبتته **دراسة** " **مارتن**" **(2008)** التي كشفت ما يزيد عن (683) من الأساتذة تعرضوا للاعتداء الجسدي خلال مشوارهم الدراسي من طرف التلاميذ، وتتمثل هذه السلوكات في الضرب بالكراسي والمشاجرات باليد، إضافة إلى ضرب الباب بعنف في وجه الأستاذ. (carol Hayden ,2009 ,p20)

إضافة إلى جريدة يوم السبت 05 فيفري 2011 التي نشرت مقال بعنوان "تلميذ يعتدي على أستاذ التربية البدنية بالبيض في الثانوية" الذي هو اعتداء جسدي من طرف التلميذ عقب ملابسات كلامية بينهما خلال حصة الرياضة حيث لكم التلميذ الأستاذ على مستوى عينه(نور الدين بالبشير،2011 : 04)

وفي دراسة "المزروعي والكعبي"(2011) عن أشكال العنف الطلابي ومدى انتشاره لدى طلبة الصف الثالث والرابع متوسط بمنطقة العين التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة، أظهرت أن العنف الجسدي هو أكثر أشكال العنف المنتشرة .

وبمقارنة الواقع المعاش بنتائج هذه الفرضية نجد أنها معاكسة بحيث أن العنف الجسمي هو الأكثر انتشارا بالنسبة للعنف اللفظي والغير المباشر.

في الأخير يمكن القول أن العنف المدرسي شاسع وواسع مهما اختلفت أشكاله (الغير المباشر واللفظي، الجسدي...) ويقتضي بصفة عامة فهم جذور هذا السلوك وأسبابه النفسية، التربوية والاجتماعية والسياسية حيث ينبغي وضع حلول جوهرية للتقليل على الأقل من شدة وحدة أضراره.

عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

وتنص هذه الفرضية على مايلي:

توجد فروق بين الجنسين (التلاميذ والتلميذات) المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية.

- ✓ **عرض نتائج الفرضية الثانية:**

<u>الفرضية الصّفرية:</u>" لاتوجد فروق بين الجنسين(التلاميذ والتلميذات) المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية".

<u>فرضية البحث:</u>"توجد فروق بين الجنسين(التلاميذ والتلميذات) المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية ".

الجدول رقم (08): نتائج اختبار "T" للفروقبين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية، تعزى لمتغير الجنس.

البيانات الإحصائية / المتغيرات		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين متوسطين	قيمة " T"	قيمة الدلالة المحسوبة" T" Sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
العصبية	ذكور	93	10.22	1.413	-0.578	-02.724	0.007	0.05	دالة
	إناث	111	10.79	1.585					
العدوانية	ذكور	93	10.08	1.583	0.580	2.658	0.008	0.05	دالّة
	إناث	111	9.50	1.525					
الإكتئابية	ذكور	93	9.66	1.255	-0.434	-2.213	0.028	0.05	دالّة
	إناث	111	10.09	1.547					
قابلية للإستثارة	ذكور	93	11.33	1.455	0.369	1.861	0.064	0.05	غير دالّة
	إناث	111	10.96	1.375					
الإجتماعية	ذكور	93	11.17	1.565	0.704	3.372	0.001	0.05	دالّة
	إناث	111	10.47	1.413					
الهدوء	ذكور	93	11.59	1.446	0.934	4.463	0.000	0.05	دالّة
	إناث	111	10.66	1.523					
السيطرة	ذكور	93	10.78	1.614	0.348	1.577	0,117	0.05	غير دالّة
	إناث	111	10.45	1.373					
الضبط والكف	ذكور	93	10.97	1.703	-0.348	-1.492	0.137	0.05	غير دالّة
	إناث	111	11.32	1.618					

يتبيّن من الجدول رقم **(08)**:

- **بالنسبة لسمة العصبية:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}$=10.22، بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران بـ $\bar{X}$=10.79، أي بفرق 0.578-، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =02.724-)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.007) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة العصبية. وذلك لصالح التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران. أي أن الإناث التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر عصبية من الذكور.
- **بالنسبة لسمة العدوانية:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}$=10.08،بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران بـ $\bar{X}$=9.50، أي بفرق 0.580-، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =02.658-)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.008) أصغر

من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة العدوانية. وذلك لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران. أي أن الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر عدوانية من الإناث.

- **بالنسبة لسمة الإكتئابية:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}$=9.66، بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}$=10.09، أي بفرق 0.434-، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =02.213-)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.028) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الإكتئابية. وذلك لصالح التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران. أي أن الإناث التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران مكتئباتأكثر من الذكور.
- **بالنسبة لسمة القابلية للإستثارة:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}$=11.33،بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}$=10.96، أي بفرق 0.369، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =01.861)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.064) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة القابلية للإستثارة،أي أن الذكوروالإناث المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانلديهم نفس القابلية للإستثارة.
- **بالنسبة لسمة الإجتماعية:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}$=11.17،بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}$=10.47، أي بفرق 0.704-، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =3.372)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.001) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الإجتماعية. وذلك لصالح

التلاميذ الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، أي أن الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر إجتماعية من الإناث.

- **بالنسبة لسمة الهدوء:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=11.59$،بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}=10.66$، أي بفرق 0.934، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =4.463)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.000) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الهدوء. وذلك لصالح التلاميذ الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، أي أن الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر هدوءا من الإناث.
- **بالنسبة لسمة السيطرة:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=10.78$،بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}=10.45$، أي بفرق 0.334، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =1.577)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.117) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة السيطرة،أي أن الذكوروالإناث المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران يتساوون فيسمة السيطرة.
- **بالنسبة لسمة الضبط والكف:**فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=10.97$،بينما قدر متوسط التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}=11.32$، أي بفرق 0.348-، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =1.492-) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.137) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الضبط والكف،أي أن الذكور والإناث المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران يتساوون فيسمة الضبط والكف.وعليه تحققت الفرضية الثانية فيما يخص السمات التالية :العصبية، العدوانية، الاكتئابية، الاجتماعية والهدوء.

❖ **تفسير نتائج الفرضية الثانية:**

تبين بعد ما تم إختبار الفرضية الثانية التي مفادهاأنه توجد فروق بين الجنسين (التلاميذ والتلميذات) المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية، من خلال المعالجة الإحصائية بالإختبار الإحصائي (T) أن هناك فروق بين الجنسين في بعض سمات الشخصية والمتمثلة في:

- **سمة العصبية:**بينت النتائج أن قيمة T (T =02.724-)جاءت دالة إحصائيا لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.007) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة العصبية، وذلك لصالح التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، أي أن الإناث التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر عصبية من الذكور، ويمكن تفسير ذلك بالرجوع إلى تركيبة هذه السمة في حد ذاتها بالرغم أنها حالة انفعالية تميز العديد من الأفراد وخصوصا المراهقون، لكنها تتصف بالعديد من التعبيرات مثل: عدم الاطمئنان الترقب، الحذر وغيرها وهذه التعبيرات حسب رأينا نجدها عند الإناث أكثر من الذكور، خاصة أن التلميذات مراهقات يعشن في مدن صغرى(بوغني، ذراع الميزان) لا تسمح لهن بالاستقلالية وبالتالي تظهر عليهن مؤشرات هذه السمة كالنرفزة وقلة الصبر والتوتر وانشغال البال.وبالرجوع أيضا للنتيجة المتحصل عليها في هذه الدراسة نجدهاإتفقت معالكثير من الدراسات التي توصلت إلى أن الإناث أكثر عصبية من الذكور والتي منها: دراسة Mohanty(موهانتي) وزملائه (1989) ودراسة Feshbach(فيشباخ) وآخرون(1997) ودراسة يحياوي حسينة(2010).لكن النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة عكست نتائج دراسة "الشايب" (1991) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين (400 من الطلبة) في سمات الشخصية والتي توصلت إلى أن الذكور أكثر عصبية من الإناث.
- **سمة العدوانية:**بينت النتائج أنقيمة T (T =02.658-)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.008) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة العدوانية. وذلك لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، أي أن الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر عدوانية من الإناث. يمكن تفسير هذه

النتيجة من خلال منظور اجتماعي محض حيث تلعب التنشئة الإجتماعية وأساليب الأباء التربوية دور كبير ويمكن إفتراض أن وجود فوارق بين الجنسين في العدوان يعود أساسا إلى تأثير القوالب الإجتماعية. ولقد أقر فعلا (سيرس) و(ماكوبي) و(ليفين) (1957) أن العدوان هو الميدان الذي يقوم فيه الوالدان بأكثر التمييزات بين الفتيان والفتيات إذ يسمحان للفتيان بإظهار أكثر عدوانية في علاقاتهم مع رفاق الجيران الذين غالبا ما يلقون تشجيعا أكثر من الفتيات للدفاع عن أنفسهم. لهذا معظم الدراسات تناولت في عينتهم الذكور فقط ((دوج) وآخرون (1990)) نظرا لاعتقادهم بأن العدوانية صفة من صفات الذكور (نقلا عن: يحياوي حسينة، 2010: 227).

وبالرجوع أيضا للنتيجة المتحصل عليها في هذه الدراسة نجدها اتفقت مع الكثير من الدراسات التي بينت أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث منها دراسة (بيتونين) و(بيجوركوست) (1996) التي توصلت إلى أن عدوانية الذكور تكون على شكل استجابات جسمية عنيفة في حين أن الإناث يظهرن أساليب عدوانية غير مباشرة مثل نشر الإشاعات ونبذ الآخرين (زياد بركات، 2000: 860).لكن النتيجة المتوصل إليها في هذه الدراسة عكست نتائج دراسة يحياوي حسينة (2010) التي توصلت إلى أن لا توجد فروق بين الذكور والإناث في سمة العدوانية.

▪**سمة الإكتئابية:** بينت النتائج أن قيمة T(T =02.213−)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.028) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الإكتئابية. وذلك لصالح التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أي أن الإناث التلميذات المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران مكتئباتأكثر من الذكور، بالرغم أن الكثير من الدراسات الحديثة تظهر أن سمة الإكتئاب أكثر إنتشارحسب الكثير من الإحصائيات في الوسط المدرسي، حيث أن في الولايات المتحدة الأمريكية 5% من التلاميذ الذين يترواح سنهم ما بين 9 إلى 17 سنة يعانون من الإكتئاب(عبد القادر المهدي،wwwalriyadl.com)؛ إلا أنه في نفس الوقت تؤكد الدراسات أن الإناث أكثر إكتئابا من الذكور ومن هذه الدراسات نجد دراسة (كوتستان هامين) و(سوزان كرانتر)(1985) التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق جوهرية دالة بين المكتئبين لصالح الإناث أكثر من الذكور(نقلا عن: مدحت عبد الحميد أبو زيد،2001: 117−118). ويمكن تفسير ذلك حسب ما توصلت إليه دراسة (هوبارد) و(كويه) (1998) التي بينت أن الإناث أكثر إكتئابا من الذكور لأنهن أكثر ميلا للحزن والذكور أكثر ميلا للغضب، وقد يكون هذا مؤشرا على أن الإناث أكثر ميلا أكثر ميلا إلى كبت

مشاعر الغضب والسلبية في مواجهة المواقف المحبطة، وأن الذكور أكثر ميلا للمواجهة والسعي لتغيير الوضع، أو قد تكون الإناث أكثر ميلا للمشكلات الإستدخالية كالقلق الإجتماعيوالإكتئاب والذكور أكثر ميلا للمشكلات الخارجية كالعدوانية المكشوفة (نقلا عن: يحياوي حسينة، 2010: 228).

- **سمة الإجتماعية**:بينت النتائج أن قيمة T (T =3.372) جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.001) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الإجتماعية. وذلك لصالح التلاميذ الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، أي أن الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر اجتماعية من الإناث.الملاحظ أن كل الدراسات تؤكد أن الإناث أكثر اجتماعية من الذكور منها دراسة أبو ناهية (1997) التي أجريت على 150 تلميذ والتي توصلت إلى أنه توجد فروق بين متوسطات الذكور والإناث في سمة الاجتماعية التي كانت أعلى لدى الإناث (نقلا عن: محمد مصطفى شحادة أبو رزق، 2001: 68)، إلا أن نتيجة الدراسة التي قمنا بها جاءت غير متوقعة وبينت أن الذكور أكثر اجتماعية من الإناث، ويمكن إرجاع ذلك أن الإناث(التلميذات) المتمدرسات بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف مقارنة بالذكور تعاني من العزلة الاجتماعية والأسباب في ذلك قد تعود لعدم توفر مجموعة الرفيقات التي تقدم لهن الدعم في مراحل حياتهم المختلفة خاصة عند تعرضهم للعنف، بل قد تكون هذه الرفيقات هن مصدر هذا العنف و هذا ما تؤكده الدراسة قام بها Gofin (جوفين)(2002) وآخرون،فوجد أن ضحايا عنف الأقران عادة ما يشعرون بالوحدة و التجاهل من قبل أقرانهم بالإضافة إلى عدم مشاركتهم في النشاطات المختلفة(يكتب المرجع هنا). إضافة إلى أن ضحايا عنف الأقران تنقصهم المهارات الاجتماعية المناسبة للتواصل مع أقرانهم وذلك بسبب عدم قدرتهم على التفاعل بصورة مناسبة مع أعضاء المجموعة أو بسبب عدم قدرتهم على لعب دور مميز في المجموعة مما يساهم في حصولهم على الاستحسان من قبل الزملاء. كما أن الضحايا لعنف الأقران لا يمتلكون مهارات المواجهة المناسبة خاصة عند تعرضهم للعنف، وهذا لا يقتصر على الجانب الجسدي فهم يفتقرون لمهارات توكيد الذات، كما أنهم يتميزون ذو أنماط وردود أفعال قلقة، فهم عادة ما يلجؤون للكبار والانسحاب عن الموقف الاجتماعي كما يتميزون بأنهم ذو نظرة سلبية نحو أنفسهم (يكتب المرجع هنا). ونستخلص مما سبق أن إناث عينة الدراسة يتصفن بهذه الصفات لهذا حسب رأينا لا يمتلكون سمة الإجتماعية بدرجة كبيرة مقارنة بالذكور.

▪ **سمةالهدوء:** بينت النتائج أن قيمةT(T=4.463)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.000) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الهدوء. وذلك لصالح التلاميذ الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، أي أن الذكور المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانأكثر هدوءا من الإناث، رغم أن الواقع يشيد بغير ذلك لأن المتعارف عليه في المجتمع الجزائري أن الفتيات أكثر هدوء لأنهن أكثر بعد عن السلوك العدواني مقارنة بالفتيان الذين يتصفون بسرعة الإستثارة والغضب، ويشير هذا إلى وجود تغيرات في التنشئة الإجتماعية للجنسين، حيث أصبحت الفتيات حسب رأينا أكثر عصابية واستثارة وغضبا وقد يرجع ذلك إلى أن الفتيات أصبحن ينفسن الذكور في كل المجالات حتى في السلوكات.

ورغم هذه النتيجة غير المتوقعة إلا أنها جاءت متفقة مع دراسة يحياوي حسينة (2010).

▪ **بالنسبة لسمة القابلية للإستثارة وسمة السيطرة وسمة الضبط والكف** فلم تسجل فروق بين الجنسين فيها، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التلاميذ والتلميذات المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران لو تميزوا خاصة بسمة القابلية للإستثارة وسمة السيطرة لا ما كانوا ضحايا عنف الأقران إذ أن الضحايا عادة لا يميلون لمواجهة الطلبة الذين يقومون بالعنف عليهم. وأنهميتصفون عادة بعدم القدرة على الدفاع عن أنفسهم إزاء تعرضهم للعنف من قبل الأقران. ولقد وافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة يحياوي حسينة (2010).

❖ **عرض وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

تنص هذه الفرضية على ما يلي:

"توجد فروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية."

✓ **عرض نتائج الفرضية الثالثة:**

<u>الفرضية الصّفرية:</u> "لاتوجد فروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية."

فرضية البحث: "توجد فروق بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية."

الجدول رقم (09) : نتائج اختبار "T" للفروقالتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران فيما يخص متغير سمات الشخصية.

المتغيرات / البيانات الإحصائية		العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة " T"	قيمة الدلالة المحسوبة" T" Sig	مستوى الدلالة المعتمد	الدلالة
العصبية	التلاميذ الذين لم يتعرضوالعنف الأقران	201	10.07	1.779	-0.460	-2.788	0.006	0.05	دالة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	10.53	1.533					
العدوانية	التلاميذ الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران	201	9.92	1.550	0.161	1.034	0.302	0.05	غيردالّة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	9.76	1.574					
الإكتئابية	التلاميذ الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران	201	9.51	1.450	-0.385	-2.685	0.008	0.05	دالّة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	9.89	1.434					
قابلية للإستثارة	التلاميذ الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران	201	11.19	1.398	0.057	0.405	0.686	0.05	غير دالّة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	11.13	1.420					
الإجتماعية	التلاميذ الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران	201	10.87	1.415	0.081	0.557	0.578	0.05	غير دالّة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	10.79	1.521					
الهدوء	التلاميذ الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران	201	11.38	1.384	0.295	2.013	0.045	0.05	دالّة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	11.08	1.556					
السيطرة	التلاميذ الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران	201	10.70	1.440	0.094	0.642	0,521	0.05	غير دالّة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	10.60	1.494					
الضبط والكف	التلاميذ الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران	201	10.96	1.630	-0.197	-1.202	0.230	0.05	غير دالّة
	التلاميذ ضحايا عنف الأقران	204	11.16	1.662					

يتبيّن من الجدول رقم (09):

- **بالنسبة لسمة العصبية:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=10.07$،بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}=10.53$، أي بفرق 0.460-، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =2.788-)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.006) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ

ا لمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة العصبية. وذلك لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران.أي أن التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أكثر عصبية من التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران.

- **بالنسبة لسمة العدوانية:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=9.92$،بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}=9.76$، أي بفرق 0.161، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T (T =1.034)جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.302) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانفي سمة العدوانية.
- **بالنسبة لسمة الإكتئابية:**فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=9.51$، بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}=9.89$، أي بفرق 0.385−، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T(T =2.686−)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.008) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الاكتئابية. وذلك لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران. أي أن التلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران مكتئبين أكثر من التلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران.
- **بالنسبة لسمة القابلية للإستثارة:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=11.19$،بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ $\bar{X}=11.13$، أي بفرق 0.057، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T (T =0.405)جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.686) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة

إحصائيا بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة القابلية الاستثارة.

- **بالنسبة لسمة الاجتماعية:**فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ$\bar{X}$=10.87،بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ$\bar{X}$=10.79، أي بفرق 0.081، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T (T =0.557)جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.578) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الاجتماعية.
- **بالنسبة لسمة الهدوء:**فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ$\bar{X}$=11.38،بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ$\bar{X}$=11.08، أي بفرق 0.295، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه دال لأن قيمة T (T =2.013)جاءت دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig=0.045) أصغر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه هناك فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الهدوء. وذلك لصالح التلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران، أي أن التلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران أكثر هدوءا من التلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران.
- **بالنسبة لسمة السيطرة:**فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ$\bar{X}$=10.70،بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقرانبـ$\bar{X}$=10.60، أي بفرق 0.094، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T (T =0.642)جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.521) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة السيطرة.

▪ **بالنسبة لسمة الضبط والكف:** فإنّ متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران قدر بـ $\bar{X}=10.96$،بينما قدر متوسط التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران بـ $\bar{X}=11.16$، أي بفرق 0.197−، فبمراجعة الدلالة الإحصائية لهذا الفرق نجد أنه غير دال لأن قيمة T (T =1.202−)جاءت غير دالة إحصائيا؛ لأنّ قيمة الدلالة المحسوبة تساوي (Sig =0.230) أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة لدينا (α=0.05)؛ وهذا يعني أنّه لا توجد فروق دالّة إحصائيا بين التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمة الضبط والكف.وعليه تحققت الفرضية الثالثة فيما يخص فقط السمات التالية: العصبية ،الاكتئابية والهدوء.

❖ **تفسير نتائج الفرضية الثالثة:**

يجب الإشارة قبل تفسير نتائج هذه الفرضية إلى قلة الدراسات –حسب إطلاعنا– التي تناولت الفروق بينالتلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران والتلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمات الشخصية، وعلى العموم توصلت نتائج هذه الفرضية أنه توجدفروق بينالتلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوالعنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمات الشخصية التالية: سمة العصبية وسمة الإكتئابية وسمة العدوانية وسمةالهدوء، حيث جاءت الفروق في سمة العصبية وسمة الإكتئابية لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران ويمكن إرجاع ذلك على العموم أن التعرض إلى عنف الأقران له إنعكاسات سلبية وخطيرة على صحةا لنفسية للتلاميذ حسب ماتوصلت إليها لعديد من الدراسات في مختلفا لدول والتي أكدت أن الضحايا يعانون القلق والاكتئاب وانخفاض تقديرا لذات والأمراض الجسدية والنفسجسدية واضطراب ضغط الصدمة والتفكير الانتحاري. في حين نجد المعتدين يعانون آثار اسلبية مضاعفة من حيث ازدياد مخاطر اضطراب الصحة العقلية مثل نقص الانتبا هو فرط النشاط والاكتئاب والتحدي والمعارضة واضطراب السلوك كما أنهم يبدون أكثر (Cothers& Kolbert,2008).

أما فيما يخص سمة العدوانية وسمة الهدوء جاءت الفروق لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة، وهذه النتيجة جد منطقية فيما يخص سمة العدوانية لأن عدم وجود هذه السمة في العينة ضحاياعنف الأقران يتماشى مع كون هؤلاء التلاميذ هم ضحايا.

أما فيما يخص سمة الهدوء جاءت الفروق لصالح التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران، وهذه النتيجة جد منطقية لأن التلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضوا لعنف الأقران لم يعيشوا معاناة زملائهم ضحايا عنف الأقران لهذا هم أكثر هدوءا ويتميزون بإعتدال المزاج وصعوبة الإستثارة.

كما بينت نتائج هذه الفرضية أيضا أنه لا توجد فروق بينالتلاميذالمتمدرسين بالمرحلة المتوسطة الذين لم يتعرضو العنف الأقران والتلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ضحايا عنف الأقران في سمات الشخصية التالية: سمة العدوانية وسمة القابلية للإستثارة وسمة الإجتماعية وسمة السيطرة وسمة الضبط والكف، وتعني هذه النتيجة أن التلاميذ سواء كانوا ضحايا لعنف الأقران أم لا يشتركون في سمات الشخصية المذكورة سابقا ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الانسان إجتماعي بطبعه، كونه يأثر ويتأثر بشكل أو باخر ممتلك اغريزة العدوان، محب للسلطة والسيطرة، قليل الصبر. فيمكن القول أن هده السمات متواجدة في شخصية الفرد .

الاقتراحات:

- تفعيل دور المرشد الطلابي في المدارس ومراقبة عنف الأقران في المدارس.
- فرض عقوبة صارمة على التلاميذ المعنفين.
- حث ضحايا عنف الأقران على الشكوى إلى المرشد الطلابي والتحدث معه بخصوص ما يتعرض له من العنف.
- إقامة ندوات وحملات توعية توضح مخاطر عنف الأقران في الوسط المدرسي.
- كسر الحواجز بين الآباء والأبناء وفسح المجال للأبناء للتحدث عن مشاكلهم دون خجل.
- توعية ولاة أمور التلاميذ بمخاطر العنف بين الأقران.
- أن يتعلم ضحايا عنف الأقران كيف يدافعون عن أنفسهم وأن لا يفسحوا المجال للتلاميذ العنيفين بممارسة سلوكاتهم عليهم.
- توعية المجتمع بمدى خطورة ظاهرة العنف بين الأقران في الوسط المدرسي.
- تجنب العنف ضد الأطفال والمراهقين سواء في المدرسة أو المنزل أوفي أي مكان أخر.
- إقامة وإحياء أنشطة تفاعلية في المدرسة تحث التلاميذ على التعاون فيما بينهم.
- تفعيل دور الأنشطة الرياضية والرحلات الترفيهية والمعارض التي تساهم في إستراحة التلاميذ والتخفيض من الضبط والقلق والاكتئاب الذي يعيشونه.
- ضرورة ربط المنهج الدراسي بالحياة اليومية والاجتماعية للتلاميذ كما يجب أن يعكس ذلك المنهج تطلعات الأفراد وأمالهم ويواكب التطلعات العلمية.
- تفعيل دور الأنشطة الرياضية والرحلات الترفيهية والمعارض التي تساهم في استراحة التلاميذ والتخفيض من القلق والاكتئاب الذي يعيشونه والذي يخلف بدوره عنف الأقران.
- تشكيل مجموعات الدعم الذاتي من المعلمين لفئة التلاميذ المراهقين في الطور المتوسط من أجل المساندة النفسية والاجتماعية والتفريغ الانفعالي والنفسي لما يعانونه من ضغوطات ومشاكل نفسية.
- أهمية تطبيق سيكولوجية الجماعة وديناميتها (المناقشة الجماعية) داخل الصف كونها تتيح فرصة التعامل والتعلم وتبادل الخبرات بين التلاميذ كما تزيد من نشاطاتهم وثقتهم بنفسهم.

قائمة المراجع

الكتب:

1- ابتسام محمود محمد سلطان (2009): **مشكلات الطفولة و المراهقة، أسسها الفسيولوجية و النفسية**، دار العلوم العربية بيروت.

2- إبراهيم عبد العزيز (2009): **المنهج الدراسي، أسسه و تطبيقاته** الطبعة الأولى، دار القلم للنشر و التوزيع الكويت.

3- أبو حويج وآخرون (2001) :**مدخل إلى الصحة النفسية**، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع **الطبعة الأولى**.

4- أحمد سهير(2005) :**سيكولوجية الشخصية** ،القاهرة ، شركة الحلال للطباعة.

5- أحمد عبد اللطيف أبو أسعد (2010): **الاضطرابات السلوكية و الانفعالية**، الطبعة الرابعة دار المسيرة عمان.

6- أحمد محمد الزغبي (2001): **علم النفس النمو**،المكتبة الوطنية، عمان ، الأردن.

7- أحمد محمد القذافي (1997): **العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثالثة.

8- أحمد محمد عبد الخالق (1983) :**الأبعاد الأساسية للشخصية**، الدار الجامعية للطباعة والنشر، الطبعة الثانية.

9- امتثال زين الدين الطفيلي (2004) :**علم النفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار المنهل اللبناني، بيروت، لبنان.

10- أمل الأحمد (2001): **بحوث ودراسات في علم النفس**، مؤسسة الرسالة ، دمشق، الطبعة الأولى.

11- أوموسي ذهبية، فاطمة الزهراء(2005): **ظاهرة العنف بين الأطفال والمعاملة الجنائية**، مجلة مركز البحوث، القاهرة.

12- بوحفص طارق (2010) :**الكفالة النفسية وعلاقتها بتفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق الجزائري**، دراسة ميدانية بمتوسطات وثانويات ولاية تيزي وزو.

13- بوشوك حسيبة (2008): **البيئة المدرسية و سلوكات التلميذ العنيفة**، حوليات جامعة قالمة للعلوم الاجتماعية و الإنسانية، الطبعة الثانية.

14-تهاني محمد عثمان منيب، عزة محمد سليمان (2007):**العنف لدى الشباب الجامعي** ،أكاديمية نايف العربية للعلوم الإنسانية ، الرياض.

15- الجسماني عبد العالي(1974): **الثواب والعقاب في الأسرة والمدرسة**، أبو ظبي المطبعة العصرية.

16- حازم شوقي محمد الطنطاوي(1998): **العنف بين التلاميذ ، بعض المتغيرات النفسية المركز القومي للبحوث الاجتماعية**، القاهرة.

17-حامد عبد السلام زهران (2005): **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، الشركة الدولية للطباعة، الطبعة الرابعة.

18-حسين عبد الحميد أحمد رشوان (2006): **الشخصية** :دراسة في علم الاجتماع النفسي ، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية.

19- حسين محمد غنيم (1975): **رعاية المراهقين**، دار الغريب للطباعة و النشر، القاهرة.

20-حنان العناني (2000) :**الصحة النفسية**، دار الفكر، عمان، الطبعة الثالثة.

21- خادي محمد طوالبة(2013): **مناهج البحث التربوي**، دار الكندي للنشر والتوزيع.

22-رابح تركي (1990):**أصول التربية والتعليم**، الطبعة الثانية،ديوان المطبوعات، الجامعة الجزائرية.

23-رجاء محمد بوعلام (2006): **مناهج البحث في العلوم النسبية والتربوية**، الطبعة الخامسة، دار النشر للجامعات، القاهرة.

24-رمضان محمد القذافي (1997) :**الشخصية:نظرياتها، اختباراتها وأساليب قياسها**، دار الكتب الوطنية بنغازي، منشورات الجامعة المفتوحة، مصر، الطبعة الأولى.

25- ريشارد و لازاووس (1982) :**الشخصية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، القاهرة.

26- سامي سلفي عريفج(2002): **سيكولوجية النمو لدراسة أطفال ما قبل الدراسة**، الطبعة الثانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

27- سامي محمد ملحم (2001): **الإرشاد والعلاج النفسي**، دار المسيرة، عمان الأردن، الطبعة الأولى.

28- سامي محمد ملحم (2004): **علم النفس النمو"دورة حياة الإنسان"**، دار الفكر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

29-سوسن شاكر مجيد (2008) :**اضطرابات الشخصية ،أنماطها، قياسها**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

30- سيد محمد غنيم (1972): **سيكولوجية الشخصية، محدداتها، نظرياتها**، دار النهضة، العربية السعودية.

31- الشربيني زكريا (2001): **المشكلات النفسية عند الأطفال**، القاهرة ، دار الفكر العربية.

32-صالح حسن الداهري (1999) :**الشخصية والصحة النفسية**، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد الأردن.

33- صالح حسين الداهري (2005) :**مبادئ الفتحة النفسية**، دار وائل، عمان، الطبعة الأولى.

34-صالح حسين الداهري (2006): **تحليل الشخصيات وفن التعامل معها**، دار المعرفة الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

35-صلاح الدين العمرية(2005) :**علم النفس النمو**، دار الطباعة مكتب المجتمع العربي، عمان، الأردن.

36- طه عبد العظيم حسين (2005) :**إدارة الضغوط النفسية والتربوية**، دار الفكر عمان.

37- طه عبد العظيم حسين(2010): **إستراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم**، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

38-عباس محمد عوض(2006) :**مدخل إلى علم النفس النمو للطفولة والمراهقة والشيخوخة**، دار المعرفة .

39- عبد الحميد محمد شاذلي (2001): **الصحة النفسية والسيكولوجية الشخصية**، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، الطبعة الثانية.

40- عبد الرحمان دحمان(2003): **مشكلة العنف والعدوان لدى الأطفال والشباب**، القاهرة، عالم الكتب.

41- عبد الرحمن العيساوي (1996) :**سيكولوجية النمو، دراسة في نمو الطفل والمراهق** ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت.

42- عبد الفتاح أبو معال(2006): **لإيذاء الأطفال، أسبابه، أنواعه وخصائصه وخصائص المتعرضين له،** الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

43- عبد الله الحشحوش (2014) : **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**،الطبعة 05 دار النشر للجامعات ، القاهرة.

44- عبد الله محمد(2001): **مدخل إلى الصحة النفسية**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الطبعة الأولى.

45- عبد المنعم الميلادي (2006) :**الشخصية وسماتها**، مؤسسة الشباب، الجامعة الإسكندرية.

46- عبد المنعم عبد القادر الميلادي(1990) :**مؤسسة الشباب**، الجامعة الإسكندرية.

47- عدس عبد الرحمن وتوق محي الدين (1993) : **مدخل إلى علم النفس**، مركز الكتب الأردني، الطبعة الثانية.

48- عصام عبد اللطيف العقاد (2001): **سيكولوجية العدوانية وترويضها**، دار الغريب للطباعة والنشر، مصر.

49- عصام فريد عبد العزيز محمد(2009) :**المتغيرات النفسية المرتبطة بسلوك العدوانيين و المراهقين**

50- العناني حنان عبد الحميد(1995): **الطفل الأسرة والمجتمع**، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

51- عيسوي عبد الله (2002): **نظريات الشخصية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

52- غسان يعقوب (1990): **النمو في مرحلة المراهقة**، الطبعة الأولى دار القلم الكويت.

53- فاخر عاقل(1985): **علم النفس التربوي**، دار الطباعة، دار العلم للملايين، بيروت.

54- فادية عمر الجولاني (1999) :**تشخيص وعلاج المشكلات الاجتماعية والنفسية**، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

55- فريد حاجي و آخرون (1997): **روى الشباب لظاهرة العنف في المجتمع المصري، التشخيص و العلاج**، القاهرة.

56- فهمي مصطفى (1967): **الصحة النفسية في المدرسة والمجتمع والأسرة**، دار الثقافة للقاهرة، الطبعة الثانية،

57- فهمي مصطفى(1967): **أخطر مشكلات الشباب، القلق، العنف والإدمان**، القاهرة، دار الغريب للطباعة والنشر.

58- فوزي محمد جبل (2000): **الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية**، الإسكندرية، المكتبة الجامعية.

59- قطامي وصرايرة (2009): **أسباب سلوك العنف الطلابي ضد المعلم والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين**، عمان الاردن

60- قوادرية علي (2007): **الطفل المتنمر**، الطبعة الأولى دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان الأردن.

61- لاقي صالح عقيل المخاريز (2006) :**ظاهرة العنف الطلابي في الجامعات الأردنية الرسمية، أسبابها ودورها في شؤون الطلبة ومعالجتها**.

62- مالك سليمان محول (1986): **الإضطربات النفسية عند الأطفال و المراهقين، أسبابها، أعرضها الوقاية منها**، مؤسسة الرسالة الطبعة الثانية، بيروت.

63- مجدي أحمد (1985): **سيكولوجية الطفولة**، دار المستقبل للنشر و التوزيع، عمان الأردن.

64- مجدي أحمد (1985): **سيكولوجية الطفولة**، دار المستقبل للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

65- محمد الرفاعي(1982): **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف**، جامعة دمشق، حقوق الطبع والنشر.

66- محمد السيد عبد الرحمان (1998): **أساليب و طرق التعامل مع الجماعات المدرسية من وجهة نظر نفسية – اجتماعية**، مجلة العلوم الإنسانية العدد 1 جامعة محمد خضر بسكرة- الجزائر.

67- محمد الشهب (2001): **الصحة النفسية و العمل المدرسي مكتبة النهضة المصرية**، الطبعة الثانية، القاهرة.

68- محمد بوعلاق (2009): **الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر.

69- محمد عبيدات (1999): **القياس و التجريب في علم النفس و علوم التربية**، دار النهضة العربية للنشر، بيروت.

70- محمد عزيز إبراهيم(2001): **المساعدة في التعامل مع التنمر المدرسي وحل الصراعات**، مركز الشرق الأوسط للديمقراطية والاعنف، بيت حنين القدس.

71- محمد عودت الرناوي (2003): **الإضطربات النفسية في الطفولة و المراهقة (الأسباب، الأعراض، التشخيص و العلاج)** القاهرة.

72- محمد فهمي(2000): **علم النفس الاجتماعي والجنائية**، الطبعة 06 ، عالم الكتب، القاهرة.

73- محمد مصطفى الشحادة أبو رزق(2001): **علم النفس الإحصائي**، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية.

74- محمود عطا حسين (2014): **المشكلات النفسية و السلوكية لدى الأطفال**، الطبعة الأولى دار المسيرة عمان الأردن.

75- مدثر سليم أحمد (2002): **الصحة النفسية**، المكتب العلمي للكمبيوتر للنشر والتوزيع، الإسكندرية.

76- مصطفى فهمي (1995) :**الصحة النفسية (دراسات في سيكولوجية التكيف) مكتبة الجانحي**، القاهرة.

77- معتز سيد عبد الله،(2009) :**العنف في الحياة الجامعية أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته**، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة .

78- مهني محمد غايم (2002): **التكيف و المشكلات المدرسية من منظور الخدمة الاجتماعية**، الإسكندرية.

79- ميخائيل إبراهيم أسعد(1998): **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار الجيل، بيروت، الطبعة الثالثة.

80- ميخائيل معوض خليل (1994): **سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة**، دار الفكر الجامعي ، الإسكندرية، مصر، الطبعة الثانية.

81- ناصر اللقاني (2009) :**أنماط الشخصية ومهارات العمل**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

82- نبيل صالح سفيان (2004): **المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي**، أتراك القاهرة، الطبعة الأولى.

83- نبيلة خلال (2006): **الموجه في الإحصاء الاستدلالي و الوصفي في العلوم التربوية و الاجتماعية** ، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع- الجزائر.

84- نعمة مصطفى رقبان (2000): **نمو ورعاية الطفل بين النظرية والتطبيق**، مكتبة بهتان المعرفة، القاهرة.

85- هبة ضياء أيمان (دون سنة) :**في بيتنا مراهق**، دار الطلائع للنشر والتوزيع.

86- هدى محمد القناوي (1992) :**سيكولوجية النمو للطفولة والمراهقة** .

87- **وأثر الإرشاد النفسي في تعديله**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

88- وجدي محمد بركات (2008: **الإستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية، انتشاره و العوامل المرتبطة به** مجلة الأردنية .

89- وفيق صفوف مختار (2001) :**التعلم والتعليم الصفي** ، سوريا دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،الطبعة الثانية.

90- الوقفي راضي (1998) :**مقدمة في علم النفس**، عمان، الأردن، دار الشروق، الطبعة الثانية.

91- يحي محمد نبهان(2008): **الأساليب التربوية الخاطئة وأثرها في تنشئة المراهق**، دار النشر والتوزيع، عمان الأردن.

رسائل الماجستير:

92- بلحاج فروجة (2010):**التوافق الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة تيزي وزو.

93- بوروبي رجاح فريدة (2012) :**السكن وعلاقته بالتركيبة العائلية وظهور الضغوط فيها، أطروحة الدكتوره في العلوم في علم النفس الاجتماع**، جامعة قسنطينة.

94- خالدي خيرة (2007) :**العنف المدرسي ومحدداته كما يدركها التلاميذ المتمدرسين**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر.

95- دعاس حياة (2010):**دراسة ميدانية للكشف عن الأطفال ضحايا العنف، أساليبه والأطراف الممارسة له** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوي قسنطينة.

96- علي بن عبد الرحمان الشهري (2009) :**العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، تخصص إرشاد نفسي، المملكة العربية السعودية.

97- فاطمة الزهراء بوحطوا (2007): **أثر السمات الشخصية والنفسية على الدافعية للإنجاز لدى المراهقين المتمدرسين**، رسالة ماجستير، تخصص علم النفس العيادي، جامعة الجزائر.

98- ليث مزاهرة(2009): **الوسيط في شرح جرائم البلطجة**(الضرب، الجرح، القتل)، القاهرة، المجموعة المتحدة للطباعة والنشر. عبد القادر محمد (1974): **سيكولوجية الطفولة و حقائقها الأساسية**، الطبعة الأولى دار العربية.

99- محمد النحال أيمن نصر عبد العال(2014) :**علم الإجرام والجزاء الجنائي**، رسالة ماجستير، جامعة الأمير سعود، الرياض.

100-محمد علي حسين شارب (2007) :**السمات الشخصية التي تميز المتفوقين و غير المتفوقين**، دراسة في الصف السابع من المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير.

101-محمد محمد نعيمة (2002): **عدم الانضباط أم العنف، مشكلة الترهيب في المدرسة**، مجلة مستقبليات، مجلة 28 العدد 4

قواميس:

102-أحمد زكي بدوي (1996) قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة لبنان، بدون طبعة.

مجلات:

103-صدقاوي كمال(2005) :**ولائي في اليوم التكويني الجهوي الخاص بمستشار التربية تحت عنوان(العنف في الوسط المدرسي) الجزائر**

104-عادل جولرج طنوس (2012): **هل تغرس جذور العنف في المدرسة**، مجلة مستقبليات، جلة 27 العدد 3

105-وزارة التربية الوطنية(2004): **مديرية التعليم الأساسي**، مناهج السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

المراجع باللغة الاجنبية:

106- Olwzus(1993)Bullying at School Britain Britich Library.

107- Smith (2004) Bullying Recent Develepement. Child and Adolescent Mental Health.