150.096
M/13/1104

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي1945 -قالمة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

فرع علم النفس

مذكرة ماستر في علم النفس الاجتماعي

الموضوع:

دور مفهوم الذات في ظهور العنف المدرسي

من اعداد:

قرقان حنان

تحت اشراف الأستاذة:

بن صغير كريمة

2013 -2013

شكر وتقدير

بعد بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى: "وإن شكرتم لأزيدنكم"

وقال أيضا: "وأما بنعمة ربك فحدث"

الحمد لله الذي بعزته تتم الصالحات، الحمد لله الذي وفقنا في طلب العلم وأبلغنا ما يحب ويرضى، ونسأل الله التوفيق والإخلاص في أعمالنا كلها.

ثم بعد فضل الرحمن نتقدم بالشكر والامتنان إلى الأستاذة الفاضلة مؤطرة عملنا والتي لم تبخل علينا بشيء ورافقتنا بصبر خلال مشوار انجاز مذكرتنا الأستاذة القديرة بن صغير كريمة.

كما أتقدم إلى الأستاذ الفاضل بهنان عبد القادر بأسمى معاني الشكر والتقدير والاحترام وإلى جميع أساتذة فرع علم النفس بجامعة 08 ماي 1945.

قرقان حنان

فهرس الدراسة

شكر وتقدير.....أ

فهرس الدراسة.....ب

فهرس الجداول.....ت

فهرس الأشكال.....ث

مقدمة.....1

الفصل التمهيدي.

- تمهيد.....2

1-الإشكالية.....3

2- الفرضيات.....5

3- أهمية الدراسة.....5

4- أهداف الدراسة.....5

5- تحديد المفاهيم.....6

5-1- مفهوم الذات.....7

5-2- العنف المدرسي.....6

5-3- المدرسة.....7

6- الدراسات السابقة.....8

الإطار النظري.

الفصل الأول: مفهوم الذات.

تمهيد.....16

1- تعريفات مفهوم الذات.....17

2- خصائص مفهوم الذات.....18

3- مراحل نمو وتطور الذات.....19

4- أشكال مفهوم الذات 21

5- وظائف مفهوم الذات.....24
6- النظريات المفسرة لمفهوم الذات..... 24
7- مستويات مفهوم الذات.....28
8- أبعاد مفهوم الذات.....29
9- أنواع مفهوم الذات..... 31
10- العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات..... 31
11- طرق قياس مفهوم الذات 33
12- مراحل إدراك الذات.....33
13- سمات تحقيق الذات 36
14- مستويات تقدير الذات..... 36
خاتمة.....38
الفصل الثّاني: العنف المدرسي
تمهيد.....38
- العنف.....39
1- تعريفات للعنف..... 39
2- خصائص العنف.....39
- العنف المدرسي.....40
1- مفهومه.....40
2- أنواعه.....40
3- أشكاله.....43
4- النظريات المفسرة له.....44
5- أسبابه.....55
6- الجنس وسلوك العنف.....60
7- آثار العنف المدرسي ونتائجه.....62
8- إحصاء العنف المدرسي في الجزائر.....64

9- طرق علاج العنف المدرسي والوقاية منه.....66

خاتمة.....70

الفصل الرابع: المراهقة

تمهيد.....71

1- مفهوم المراهقة.....72

2- أهمية مرحلة المراهقة 73

3- سمات وخصائص المراهق.....73

4- مراحل المراهقة.....74

5- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....75

6- أشكال المراهقة.....81

7- النظريات المفسرة للمراهقة.....83

8- العوامل المؤثرة في المراهقة.....85

9- العلاقات الاجتماعية أثناء المراهقة.....86

10- حاجات مرحلة المراهقة.....86

11- المراهقة والمشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية.....87

12- مفهوم الذات عند المراهق.....91

خاتمة.....93

الجانب التطبيقي:

الفصل الثالث: الفصل التطبيقي

1- الدراسة الاستطلاعية.....94

2- منهج الدراسة.....94

3- تحديد المجال المكاني والزماني للدراسة.....95

4- تحديد عينة الدراسة وخصائصها.....96

5- أدوات الدراسة وكيفية استخدامها.....96

5-1- مقياس تنسي لمفهوم الذات.....96

2-5- استبيان السلوك العدواني 99

3-5- الأدوات الإحصائية..... 100.

الفصل السادس: عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات 100

1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة..... 100

2-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى..... 101

3-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية..... 101

2- تفسير نتائج الدراسة في ضوء فروضها..... 102

1-2- - تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى..... 102.

2-2- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية..... 102

3-2- تفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة..... 102

- خاتمة..... 104

- ملخص الدراسة..... 105

- قائمة المراجع 106

- الملاحق..... 112

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين عدد الأبحاث العينية التي تبين أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث	
02	يبين حجم العنف المدرسي في الجزائر /2007	
03	يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس	
04	يبين مستوى مفهوم الذات	
05	العلاقة بين مفهوم الذات والعنف المدرسي	
06	يبين الفرق بين الجنسين في مفهوم الذات	
07	يبين الفرق بين الجنسين في العنف المدرسي	

فهرس الأشكال

عدد الأشكال	العنوان	الصفحة
01	خصائص مفهوم الذات	
02	هرم ماسلو للحاجات	
03	مخطط البنائية الوظيفية	
04	نظرية الصراع	
05	نظرية التعلم الاجتماعي	
06	نظرية الانحراف	
07	الغدد الجنسية عند الجنسية	
08	أشكال المراهقة	

مقدمة:

تعتبر الذات هي المصدر الأساسي والمحرك الرئيسي لشخصية الفرد ويكون لها دور فعال في تحريك سلوك الإنسان نحو الطريق الصحيح أو الطريق الخطأ ويتوقف ذلك على مدى تحكم الفرد فيها، كما تساهم عدة عوامل في تكوينها، فالطفل منذ نشأته يحتاج لمن يدعمه ويزوده بالمعارف والخبرات التي تساعده على تكوين مفهوم ذات ايجابي أو سلبي ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على الأبوين كونهما أقرب الناس إليه واللذان يعملان على تنشئته تنشئة سليمة وتزويده بأساليب المعاملة والرعاية الجيدة التي يحتاجها، والتركيز على رعايته وتوجيهه خاصة في مرحلة المراهقة بحيث يكون الفرد بصدد بناء ذاته ويكون ذلك من خلال الأفكار والمشاعر التي يحملها عن نفسه، حيث تتكون صورته عن ذاته من خلال تفاعله مع من يتواجدون في محيطه الاجتماعي بدءا بالجماعة الأولية التي تتمثل في الأسرة مرورا إلى المعارف والأصدقاء وانتهاء بالأشخاص المهمين في حياة الفرد. فهؤلاء يمثلون مصادر تقييم لأقواله وسلوكه أو بمثابة معلومات يستند إليها في معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في شخصيته، وهذه المعلومات تساهم في رسم الصورة الكلية التي يعتمد عليها الفرد في إدراكه لقيمه ونوعية دوره في المواقف الاجتماعية المختلفة، ويبدا في تكوين هذا المفهوم من السنوات الأولى وربما يستمر مدى الحياة رمع تباين مواقف وردود الفعل بين الأفراد وخلال عملية التفاعل الاجتماعي، والتي تبرز مستويات مختلفة من مفهوم الذات، تتفاوت من الدرجة العالية في السلبية إلى الدرجة العالية في الايجابية، بحيث يمكن التعرف على ذلك من خلال اختبارات أو مقاييس تعد من أجل ذلك. ويرى الباحثون في مجال السلوك البشري على أن مفهوم الذات أو إدراك الذات بصورة ايجابية يعتبر عنصرا مهما في التفاعل مع الآخرين على امتداد المراحل العمرية للفرد. فهو يعتبر مؤشرا على درجة الثقة بالنفس، والشعور بالأمان والتفاؤل، وغيرها من السمات التي ترتبط بالشخصية الناضجة سلوكيا، أما إدراك صورة الذات بصورة سلبية يؤدي بالفرد إلى سوء تقديرها وتكوين مفهوم سلبي عن ذاته ما يجعله في دوامة من لوم النفس والشعور بالنقص والاغتراب خاصة أثناء تواجده في مجموعة من الأشخاص، حيث نجد ذلك عند الأفراد الذين يسيرون حياتهم من خلال المرآة الاجتماعية، مما يجعل الفرد متذبذبا في آراءه وحكمه على نفسه والذي يؤدي به إلى سوء التكيف الاجتماعي خاصة إذا كان هذا الفرد يعيش في المحيط التربوي، فنجد أن التلميذ الذي يعاني من سوء تقديره لذاته، خاصة إذا تعرض إلى مواقف تحبطه أمام زملائه أو في حياته تجعله يميل إلى سلوكات غير محبذة وغير اجتماعية لإثبات ذاته أمام الآخرين وقد نجد أن من أسباب سوء تقدير التلميذ لذاته معاملة الأساتذة أو الزملاء له، فإذا وجد التلميذ نفسه مصدر استهزاء وسخرية من طرف زملائه يجعله يميل إلى اتخاذ العنف والعدوان كوسيلة لتحقيق ذاته ورد اعتباره أمام زملائه، وما يلاحظ في هذه الأيام أن العنف ينتشر في كل مكان وزمان بسرعة كبيرة خاصة في الأوساط المدرسية وذلك بمختلف أشكاله المادية والمعنوية مما يؤثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ خاصة في مرحلة المراهقة والتي يشهد فيها التلميذ تطورات عديدة على الصعيد البيزلوجي، النفسي والاجتماعي وتتوافق هذه المرحلة مع الكثير من التغيرات التي تلفت انتباه المراهق إلى نفسه لذا وجب تقديم الرعاية والاهتمام وتقديم التوجيه والإرشاد اللازم للتلاميذ خاصة في المرحلة المتوسطة والتي تعتبر أهم مرحلة يمر بها التلميذ.

وهذا ما حاولنا إثباته من خلال هذه الدراسة التي تحتوي على قسمين أحدهما نظري والآخر تطبيقي.

وسنحاول من خلال هذه الدراسة التي تبين الدور الذي يلعبه مفهوم الذات في ظهور العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمتوسطة "صالح مخلوفي" بمدينة قالمة، معرفة إلى أي درجة يرغب المراهقين المتمدرسين بها إلى تبني سلوك العنف والعمل على التخفيف من حدة هذه الظاهرة أو ايجاد السبل المثلى للوقاية منها.

تمهيد:

تسعى الباحثة من خلال هذا الفصل المعنون بالتعريف بموضوع الدراسة إلى توضيح هذه الأخيرة التي وقع عليها اختيار ها، بدء بالانشغال الذي طرحته في اشكالية الدراسة ثم الفروض التي تعد من أهم العناصر المتضمنة في الفصل لأنها تعمل على تحديد مسار البحث وتوجيه الباحث، وكذا الأهداف التي رسمتها وأرادت الوصول إليها بالإضافة إلى عنصر تحديد المفاهيم الرئيسية الخاصة بالدراسة وأخيرا تعرضت الباحثة إلى الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث.

الفصل الأول

التعريف بموضوع الدراسة

1- الإشكالية:

تعتبر النفس البشرية أرقى و أسمى الموجودات على وجه الأرض لما تملكه من مميزات وخصائص تميزها عن باقي الكائنات الأخرى ، حيث أن لها مكانة مرموقة في نظريات الشخصية من خلال مكوناتها الأساسية التي تقوم عليها . و التي تساهم في تشكيل السلوك الإنساني و فهم شخصية الفرد و إبراز قيمته الذاتية . والتي تعتبر من نعم الله على عبده يهبه المقدرة على معرفة ذاته و القدرة و وضعها في المرضع اللائق بها ومنحها القيمة المناسبة.

وتعتبر الذات نشاط موحد ومركب للإحساس و التذكر و التصور و الشعور و التفكير وكلها قدرات عقلية تندرج ضمن العمليات المعرفية التي يتمتع بها كل فرد ، كما أن القيم والخبرات و المعتقدات تعتبر مصدرا هاما و أساسيا في بناء الهوية و أهم جزء في بناء الشخصية . ويرى " كارل روجرز" أن للذات أهمية كبرى في تحديد سلوك الفرد و درجة تكيفه، فمن وجهة نظره تعتبر الذات نتاجا للتفاعل الاجتماعي بين الفرد و الآخرين ، كما أنها تعمل على تحقيق الاتساق بين أفعالنا و نظرتنا لا نفسنا.

ويعد مفهوم الذات من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية التي لها اثر كبير في سلوك الفرد و تصرفاته ، و يلعب مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه دورا كبيرا في توجيه السلوك و تحديده ، فالسالب الذي لديه فكرة عن نفسه بأنه ذكر و مواظب و مجتهد ، يميل إلى التصرف تبعا لهذه الفكرة.

ويحتل مفهوم الذات مركزا مرموقا في نظريات الشخصية ، و يعد من العوامل الهامة التي تمارس تأثيرا كبيرا على السلوك و هو محدد بالسلوك و ينبثق من الخبرة الاجتماعية ، و ينظر إليه كجزء يؤثر في البيئة الاجتماعية و يتأثر بها ، حيث يذكر بعض الباحثين أن عددا من علماء النفس يعتقدون أن أفضل السبل لفهم الإنسان ، هي التعامل معه باعتباره كلا منظما و ليس مجموعة أجزاء ، وما مفهوم الذات ، ألا تعبير صادق عن هذا الاتجاه حيث يقصد بمفهوم الذات الاتجاهات و الأحكام ،والقيم التي يحملها الفرد حول سلوكه وقدراته و جسمه و قيمته كفرد ، و يمكن اعتبار مفهوم الذات بعدا من أبعاد الشخصية الإنسانية، الذي يختلف الناس فيه مثلما يختلفون في أي صفة أخرى كدافع القلق أو الانجاز و يتضح من هذا أن مفهوم الذات يتكون من خلال الصورة الذهنية التي نكونها عن أنفسنا، و القيم التي نكتسبها من خلال خبرتنا في الحياة و التي تختلف فيها مع الناس الآخرين . وهذا يوافق ما جاء به "Byrns" الذي يرى أن مفهوم الذات إدراك الفرد لنفسه ،. واتجاهاته ومشاعره و معلومته عن قدراته و مهاراته ، و مظهره و تقبله الاجتماعي.

وهناك بعض الدراسات تؤكد أن مفهوم الذات تتشكل منذ الطفولة ، مرورا بإحدى مراحل النمو وهي المراهقة التي يعرف فيها الفرد تغيرات جذرية نفسية كانت أو جسمية بالإضافة إلى النمو العقلي حيث يكون الفرد بصدد بناء شخصيته و يكتسب خلالها و بصورة تدريجية فكرته عن النفس ،و التي تؤثر فيها عوامل كثيرة منها ما هو خارجي كنظرة الآخرين إليه. كما قد يكون مفهوم الذات ايجابي أو سلبي ، و يكومن ايجابيا عندما يعرف الشخص حقيقة امكانياته وعندما تتمتع الذات لديه بقدرة من الثبات النسبي ، وعندما يكون قابلا لذاته و يضع لها أهداف واقعية ، أما يلبيا فيكون عندما يشعر الفرد بان لا قيمة له وبأنه يفتقد إلى احترام الآخرين ، الأمر الذي يؤثر في دوافعه و اتجاهاته و سلوكه مما ينجر عن ذلك الكثير من الاضطرابات خاصة في السلوك وهي عبارة عن أنماط سلوكية إنحرافية و متناقضة لأساليب حياة الأفراد و التي تخرجهم عن الأنماط السلوكية العادية المتوقعة من الأفراد العاديين في المجتمع، فالذين يقومون بسلوكيات منحرفة عن المجتمع يتميزون بالرؤية التشاؤمية للأشياء مما يجعل الفرد عدوا لنفسه و عدوا للآخرين ، وهذا ما يولد عنفا مصدره الذات السلبية و الأفكار السوداوية، و الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالنفي و بالآخرين ، سواء نفسيا أو لفظيا أو جسديا في أي زمان أو مكان حيث أن هناك مؤشرات تدل على ذلك ووجوده مختلف في المؤسسات و الأماكن سواء في الأسرة أو في المدرسة ،أماكن العمل وغيرها .

ويعد العنف السلوك المنشوب بالقسوة و العدوان و القهر و الإكراه و هو عادة سلوك بعيد عن التحضر و التمدن ، و بالتالي فالعنف هو سلوك إيذائي لا اجتماعي يتعارض مع قيم وقوانين المجتمع ، وقد بدأ الاهتمام العالمي بظاهرة العنف في مطلع القرن العشرين، حيث تم إنشاء العديد من المؤسسات و المنظمات التي تدافع عن حقوق الإنسان و الطفل إلا أن هذا القرن شهد أحداثا مليئة بالعنف، كالعنف السياسي ، العنف الاجتماعي العنف

لديه عنف تكون سببه الذات السلبية و الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى بالنفس و يظهر جليا في احتقار الذات و الشعور بالدونية و النقص و لدم النفس دائما على أي فعل أو تصرف يقوم به ، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات حيث أكدت أن هناك علاقة بين النظرة السلبية للذات و العنف المدرسي و بناء على ما تقدم ذكره سنحاول من خلال هذه الدراسة ان نبين واقع نفسي اجتماعي يعيشه التلميذ يوميا و علاقته هذا الواقع بالمفهوم الذي يبنيه عن ذاته . و سنحاول من خلال هذه الدراسة معرفة العلاقة بين مفهوم الذات و سلوك العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة .ومن ثم سيكون التساؤل الرئيسي لهذه الدراسة هو:

هل توجد علاقة بين مفهوم الذات و العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟ وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي تساؤلات أخرى.

2- فرضيات الدراسة:

توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

الفرضيات الفرعية:

-هناك فروق في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.

-هناك فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.

3- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يسلط الضوء على متغيرين هامين، إذ تبين مسببات العنف المدرسي باعتباره من أهم السلوكات الشاذة والمنحرفة عن المجتمع والتي تنعكس بالسلب على شخصية المراهق وعلى تحصيله الدراسي، ومفهوم الذات كواحد من أهم متغيرات الشخصية باعتباره جوهر الشخصية الذي يحقق توافقها.

هذا وتتلخص أهمية الدراسة من الناحية النظرية في أنها إسهام علمي متواضع في صياغة وتطوير معرفة بعض المفاهيم النفس الاجتماعية الهامة ويتجسد ذلك في تزويد المكتبات المحلية بمرجع متواضع يفيد المهتمين في هذا الميدان.

ومن وجهة تطبيقية تكمن الأهمية في الدور الذي تلعبه في محاولة إزالة الغموض عن واقع نفسي اجتماعي يعيشه التلميذ وما له من انعكاسات على تحصيله الدراسي وعلاقته بالآخرين من أقرانه.

أيضا يعد هذا البحث بحثا نفسيا وكذلك اجتماعيا لكونه يتناول شريحة هامة من شرائح المجتمع "المراهقين المتمدرسين" باعتبارهم يمثلون مستقبل المجتمع.

4- أهداف الدراسة:

وهي تنبع من الأهمية التي يوليها الباحث لدراسته، ولقد قسمنا أهداف دراستنا إلى قسمين أساسيين:

أهداف نظرية:

- الوصول إلى إعطاء مفهوم واضح ودقيق عن مفهوم الذات لدى المراهقين من الجنسين والفرق بينهما في مفهوم الذات.
- محاولة تجسيد مجموعة من المفاهيم والتعاريف الخاصة بالعنف المدرسي وآثاره على تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- محاولة معرفة كيف يؤثر مفهوم الذات على العنف المدرسي.

أهداف عملية:

- معرفة عما إذا كان مفهوم الذات له دور في توليد العنف المدرسي.
- دراسة مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- كما تهدف دراستنا أيضا إلى الوصول إلى نتائج تكون مفيدة في مجال البحث من جهة لمجتمع الدراسة ومن جهة أخرى نفتح آفاق جديدة وتكون منطلق لبحوث أخرى في ميدان البحث النفسي.
- تقديم مقترحات وتوصيات قد تفيد الفاعلين والباحثين المهتمين بقضايا المدرسة والتربية في تفعيل البرامج التوجيهية للتلاميذ والتي تساعدهم على تنمية مفهومهم لذواتهم في جو مدرسي يسوده التوافق، من خلال لفت الانتباه إلى الفئات العنيفة وضرورة التكفل بها.

5- تحديد المفاهيم:

1-مفهوم الذات:

لغة:

مفهوم: معنى، مجرد، تصور

الذات: فكرة، ذات، نفس

الذات: النفس والشخص يقال في الأدب لقد ذاتي: يرجع إلى آراء الشخص وانفعالاته وهو خلاف موضوعي.

ويقال جاء فلان بذاته أي عينه ونفسه، ويقال عرفه من ذات نفسه: طبعا. (إبراهيم مصطفى، ص449)

اصطلاحا:

مفهوم الذات هو الطريقة التي يدرك بها الفرد نفسه (سهيل إدريس،2004،ص 406).

يعرفه "اتواتر" « ATWATER » على أنه:" الصورة الكلية والوعي الذي لدينا عن أنفسنا ويتضمن اعتقاداتنا حول أنفسنا، ومشاعرنا نحوها، والقيم المتصلة بها". (صالح محمد أبو جادو, 1998 ص 153)

ويشير مفهوم الذات كذلك إلى الفكرة الكلية التي كونها الفرد عن نفسه من خلال نظرته إلى قدراته وإمكاناته المختلفة وادراكاته لنظرة الآخرين إلى هذه القدرات والإمكانات.(عايدة ذيب عبد الله محمد،2010، ص 70)

هو المفهوم والتصور الذي يكونه الفرد عن نفسه والكيفية التي يدركها بها، وهذا المفهوم يكونه من خلال تفاعله مع الآخرين ومن محيطه الأسري وبيئته التي يعيش فيها، ومفهوم الذات في دراستنا هذه هو الفكرة والتصور الذي يكونه التلاميذ المرحلة المتوسطة والذين يتراوح سنهم من 12- 17 سنة.

2- العنف المدرسي:

يعرف "شيدلر" العنف المدرسي على أنه:" السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر ويقع داخل حدود المدرسة". (فتيحة صاني، 2007 ،ص 79)

ويعرف كذلك العنف المدرسي بأنه:" مجموع السلوك المقبول اجتماعيا، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، وينقسم إلى عنف مادي كالضرب والمشاجرة، والتخريب الداخل المدرسة وآخر معنوي كالسخرية، الاستهزاء والشتم والعصيان وإثارة الفوضى".
(http://www.maat-low.org).

فالعنف المدرسي هو تلك التصرفات العنيفة التي يقوم بها التلاميذ داخل المؤسسات التربوية بهدف التخريب والإيذاء والهدم.

3- المدرسة:

يعرف "فرديناند بويسن" المدرسة على أنها:" مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية".

كما يعرفها "فريدريك باتس" بأنها:" النظام المعقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم".(علي أسعد وطفة، 1999،ص 95)

هي مؤسسة عامة تخضع لسياسات إدارية، مالية، تربوية وتعليمية معينة وتعمل من خلال محددات سلوكية وسياسات ثقافية واقتصادية تتصل بطبيعة المجتمع الذي تمثله وتنتمي إليه".(عدنان الدوري،1985،ص264)

فالمدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع بهدف تطبيع الأفراد تطبيعا اجتماعيا وتجعلهم أعضاء لهم فائدة في المجتمع.

6- الدراسات السابقة:

-1-دراسات حول مفهوم الذات:

أ- دراسات عربية:

- دراسة ماجدة أحمد موسى (2002):

عنوان الدراسة: "الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء المعاقون حركيا وعلاقتها بمفهوم الذات لديهم".(دراسة ميدانية في المراكز الخاصة لرعاية وتأهيل المعاقين حركيا في دمشق).

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

التعرف على الإتجاهات الوالدية نحو الابن المعاق حركيا وعلاقتها بمفهوم الذات لديهم.
عينة البحث: قدرت نسبتها ب33,3% من المجتمع الأصلي وقد تم سحبها بالأسلوب العشوائي وقد بلغ عدد أفراد العينة 100 طالب وطالبة.
أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة:

استبيان خصص لمعرفة الإتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء المعاقون حركيا.

اختبار مفهوم الذات بين الطفولة المتأخرة والمراهقة المبكرة.(موساوي دنيا زاد،2011- 2012،ص ص17-18)

- دراسة بكر 1979: "في قياس مفهوم الذات و الاغتراب"

هذه الدراسة أعدت لبناء مقياس لمفهوم الذات والاغتراب، كما أنها أيضا محاولة للتعرف على مفهوم الذات والاغتراب لدى الطلبة الجامعيين.

تتمثل العينة التي قامت عليها الدراسة في 299 طالب

وتوصل صاحب الدراسة إلى النتائج التالية:

الصورة التي يكونها الطلبة عن أنفسهم صورة إيجابية لا سلبية وتكون أعلى لدى الذكور منه الإناث.

الطلبة لا يعانون من الاغتراب وهذا لا يعني أنه منعدم ولكنه موجود بدرجة خفيفة وأن الإناث أقل اغترابا من الذكور.

توصلت هذه الدراسة كذلك إلى وجود علاقة موجبة بين نظرة الفرد إلى نفسه والاغتراب وهذا نجده لدى الذكور أعلى منه لدى الإناث.(صالح محمد علي أبو جادو،مرجع سابق، ص186)

-دراسة أنسي محمد أحمد قاسم: "حول مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين" "دراسة مقارنة"

أعدت هذه الدراسة بهدف التعرف على الاضطرابات السلوكية ومفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الوالدين والمودعين بالمؤسسات وبالأسر البديلة.

تكونت عينة الدراسة من 120 طفل إناث وذكور ذوي أعمار زمنية تتراوح ما بين (3- 6 سنوات)

قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات:

مجموعة تتكون من أطفال الأسر البديلة وتحتوي على 40 طفل وطفلة(19 ذكور و21 إناث)

المجموعة الثانية تتكون من الأطفال المودعين بالمؤسسات الإيوائية وتتكون هذه المجموعة من 40 طفل وطفلة (19 ذكور و21 إناث)

والمجموعة الثالثة تتكون من أطفال الأسر الطبيعية وتتكون من 40 طفل وطفلة (19 ذكور و21 إناث)

وقد استخدم في الدراسة الأدوات التالية:

مقياس مفهوم الذات للأطفال في سن ما قبل المدرسة.

قائمة سلوك الطفل ما قبل المدرسة.

اختبار رسم الرجل.

استمارة بيانات الطفل في الأسر البديلة.

استمارة بيانات الطفل في المؤسسة.

استمارة بيانات الطفل في الأسر الطبيعية.

وأدت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أطفال الأسر البديلة وأطفال المؤسسات في مفهوم الذات لصالح الأسر البديلة.

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أطفال الأسر البديلة وأطفال الأسر الطبيعية في مفهوم الذات لصالح الأسر الطبيعية.

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أطفال الأسر البديلة وأطفال المؤسسات في بعض أبعاد مفهوم الذات (بعد العلاقة بالكبار- بعد الذات الانفعالية) لصالح أطفال الأسر البديلة.

وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين أطفال الأسر البديلة وأطفال الأسر الطبيعية في بعض أبعاد مفهوم الذات (بعد العلاقة بالكبار- بعد الذات الانفعالية) لصالح أطفال الأسر الطبيعية.(أنسي محمد أحمد قاسم،1994،ص ص300-302)

دراسة علي محمد الديب 1991: "حول نمو مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين من الجنسين وعلاقته بالتحصيل الدراسي":

الهدف من هذه الدراسة: التعرف على التغيرات الجوهرية التي تطرأ على مفهوم الذات نتيجة تغيير الجنس والصف الدراسي وتغيير العمر الزمني.أي الكشف عن علاقة كل من عامل الجنس "الفرق بين الذكور والإناث" في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي. والكشف عن علاقة الصف الدراسي في مفهوم الذات والتحصيل الدراسي.

تكونت عينة الدراسة من أطفال يدرسون بالصف السادس ابتدائي من الذكور تتراوح أعمارهم ما بين (15 -16 سنة) أي مرحلة المراهقة والجميع من مدرسة بالعرب الابتدائية بولاية صور بالمنطقة الشرقية في سلطنة عمان.

واستخدم الباحث الأدوات التالية:

مقياس مفهوم الذات "بيرز هاريس" أعده للغة العربية "جابر عبد الحميد جابر" و"مديحة الغربي"1984 (شارلز ستيفنس وهوارد سليمان،2008،ص37)

-دراسة إناس نجيب أنيس 1992: "حول مفهوم ذات الطفل وعلاقته بمستوى التحصيل"

تهدف الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم ذات الطفل والمستوى التحصيلي الذي يصل إليه كما تهدف أيضا إلى الكشف عن الفروق الجوهرية بين فئتي عينة الدراسة ذكور وإناث المتفوقين تحصيليا والمتأخرين تحصيليا وذلك لمعرفة المفهوم الذي تكونه كل فئة عن ذاتها ومدى ارتباط ذلك المفهوم بمستوى المفهوم بمستوى أدائها الأكاديمي.

وأجريت الدراسة على عينة من الأطفال قوامها 120 طفل وطفلة مقسمة إلى 60 ذكور و60 إناث تتراوح أعمارهم ما بين (10-12 سنة) وقد قسمت العينة إلى 60 طفل وطفلة متفوقين و60 طفل وطفلة متأخرين تحصيليا.

وقد تبين من النتائج ما يلي:

توجد فروق جوهرية ما بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ذو التحصيل المرتفع والأطفال ذو التحصيل المنخفض في مقياس مفهوم الذات العام لصالح المجموعة الأولى.

وأنه لا توجد فروق جوهرية ما بين متوسطات درجات الأطفال الذكور ذو التحصيل المرتفع

أيضا في مفهوم الذات العام.(شحاتة سليمان محمد،2005، ص ص190-191)

-دراسة الهنداوي .الزغول. البكور2001: في الأردن "حول الفروق بين الطلاب العدوانيين وغير العدوانيين في أساليب التنشئة الوالدية المدركة ومفهوم الذات الأكاديمي".

قام الباحثون بالدراسة على عينة من تلاميذ الصف التاسع أساسي جميعا (ذكور وإناث) والمسجلين عام 95-96 بالمدارس الحكومية التابعة لمحافظات الجنوب الأربعة (الكرك والطفيلة ومعان العقبة) وبلغ عدد هؤلاء التلاميذ 8028 طالبا وطالبة

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن أساليب التنشئة الوالدية للطلبة العدوانيين (الذي يمارسون أحد أو بعض أشكال العنف المدرسي) كما يدركون هؤلاء التلاميذ وقد اتسمت بالتسلط والإهمال وعدم الديمقراطية ومن قبل الأب والأم على حد السواء في حين أن الطلبة غير العدوانيين ومن خلال إدراكهم لأساليب التنشئة الوالدية يرون أن آباءهم وأمهاتهم أقل إهمال وأقل تسلطا وأكثر ديمقراطية مقارنة بالطلبة العدوانيين.

ومن نتائج الدراسة أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة العدوانيين أقل منه عند الطلبة غير العدوانيين أي أن الأداء الدراسي للطلبة ومعتقداتهم المتعلقة بمكانتهم الأكاديمية وقدراتهم المدرسية قد تأثر تأثيرا إيجابيا أو سلبيا في سلوكياتهم اليومية فقد يؤدي انخفاض مفهوم الذات الأكاديمية لدى العدوانيين إلى الشعور بالإحباط والغضب وعدم التوافق، الأمر الذي قد يؤدي بهم إلى ممارسة السلوك العدواني

في حين أن مفهوم الذات الأكاديمي المرتفع يقلل من السلوك العدواني.(أميمة منير عبد الحميد جادو،2005،ص76).

.دراسة سوسن مجيد شاكر 2007:

هدف الدراسة:

التعرف على طبيعة علاقة إدراك عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بمدينة جدة على فحص العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لديهن.

لقد قامت الباحثة بزيارة العديد من المدارس الابتدائية الحكومية التي تع في أحياء متفرقة بمدينة جدة ووجدت أن المدرسين الخامسة والثلاثين والسابعة والسبعين تمثل مجتمع تلميذات المرحلة الابتدائية السعوديات بمدينة جدة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من 174 طفلة بالصفين الثالث والسادس ابتدائي بهاتين المدرستين، وكان منهن 81 تلميذة ومن المدرسة الخامسة والثلاثين و93 تلميذة من المدرسة السابعة والسبعين وقد تراوحت أعماهم الزمنية ما بين 8-12 سنة.

نتائج الدراسة:

بينت نتائج هذه الدراسة أن الطفل عندما يكون لديه مفهوم سلبي عن ذاته فإنه يشعر أن زملائه أفضل منه وبذلك يفقد الثقة في نفسه و الشعور بالنقص والغيرة من زملائه والكراهية لهم كما تنتابه أعراض الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب، أما إذا كان مفهومه لذاته إيجابي فإنه ينمي عنده الثقة بالنفس ويساعده على تكيفه الاجتماعي مع الآخرين.(سوسن مجيد شاكر،2007،ص 43)

ب- دراسات أجنبية:

- دراسة "**ستيفنز وداي" stephens et day »:** "حول الدور الجنسي والتوحد الوالدي ومفهوم الذات لدى المراهقات ذوات العائلات التي تفتقد الأم أو تفتقد الأب والعائلات المكتملة".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على هوية الدور الجنسي والتوحد الوالدي ومفهوم الذات لدى المراهقات المحرومات من الأم والأب.

وتكونت عينة الدراسة من 39 من المراهقات من المرحلة العمرية (12-23 سنة).

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

مقياس مفهوم الذات لبيرس هاريس

استبيان بيم للدور الجنسي.

التباين السنمائي لقياس التوحد الوالدي.

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

عدم وجود فروق دالة في متوسط الدرجات على هوية الدور الجنسي أو مفهوم الذات بالنسبة للمراهقات التي تغيب عنهن الأم أو الأب والعائلات المكتملة, كما تظهر نتائج سينة مترتبة على حضانة الأب للابنة المراهقة.

لم تكشف الدراسة اختلافا في هوية الدور الجنسي لدى المراهقات اللاتي فقدن الأب أو الأم وكان ينبغي على الدراسة أن تناقش أسباب ذلك.(سوسن شاكر مجيد،1979،ص67)

- **دراسة كينارد (kinard,1978):** حول العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني للأطفال. وقد تكونت عينة الدراسة من 60 طفلا، تتراوح أعمارهم بين 5-12 سنة.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم السالب عن الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.(سوسن مجيد شاكر،2008 ،ص43)

- **دراسة بوردت، جينسون (burdett- jenson 1983):** "حول العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني".

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى عينة من الأطفال، مكونة من 229 طفلا، منهم 116 ذكرا و113 أنثى، تتراوح أعمارهم بين 8-12 سنة

وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم السالب للذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.

- **دراسة فيليب وزملائه « philip et al » (1987):**

فقد بحثت علاقة كل من مفهوم الذات والعلاقة الاجتماعية بين الطفل وزملائه بسلوكيات الطفل داخل الفصل لدى عينة من الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلم.

وقد تكونت هذه العينة من 58 طفل تتراوح أعمارهم ما بين (7-14 سنة)

ومهن أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة ما يلي:

أن هناك علاقة موجبة بين المفهوم السالب عن الذات والسلوك العدواني للأطفال وأن السلوك العدواني يرتفع لدى الأطفال مع تقدم أعمارهم.(berman mark,2008,p12)

- **دراسة "ريتا توماس " « rina et thomas »:**التعرف على طبيعة العلاقة بين القبول الاجتماعي من الأصدقاء وكل من مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.

وقد كشفت النتائج عن ما يلي:

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الرفض الاجتماعي من الأصدقاء وكل من مفهوم الذات السالب عن الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.

هناك علاقة ارتباطية موجبة بين المفهوم السالب عن الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال.(سوسن شاكر مجيد،مرجع سابق،ص ص129-136).

-**دراسة "جون ليمون" « j.lemmon »(1975):** تناولت هذه الدراسة العلاقة بين مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية وانتقلوا إلى أسر بديلة وتوحدهم مع هذه الأسر.

والهدف من هذه الدراسة هو: التعرف على مفهوم الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية وانتقلوا إلى أسر بديلة.

تكونت عينة الدراسة من 70 طفلا من الذكور،8 تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (12 -15 سنة) حرموا من الرعاية الأسرية ووضع في أسر بديلة لمدة تزيد عن أربعة سنوات.

استخدم في الدراسة الأدوات التالية:

مقياس مفهوم الذات لبيرس هاريس -SELF CONCEPTN SCALE

بروفيل شخصية الطفل البديل -AFOSTER CGILD PROFILE

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

كانت درجات الأطفال على مقياس مفهوم الذات عادية

- انخفاض مفهوم الذات ارتبط بتأخر التوحد مع الأسر البديلة وتبدو نتائج هذه الدراسة غير متوقعة, حيث تجمع كل الدراسات والبحوث على الأثر السيء للحرمان من الأسرة وإن كانت الدراسة توضح أن الطفل تلقى الرعاية أربعة سنوات ساعدته على الاندماج في الأسرة البديلة مما جعل درجاتهم عادية على مقياس مفهوم الذات.(نفس المرجع، ص31).

-دراسة "باريش وجيمس" **« BARISH ET JAMES » (1979):** "حول أثر الطلاق وما يترتب عليه من غياب الأب على مفهوم الذات لدى الأطفال والمراهقين".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفهوم الذات لدى الأطفال الذين حرموا من الأب بسبب الطلاق.

تكونت عينة الدراسة من 406 طفلا وطفلة، منهم 204 ذكور و202 إناث تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (9-15 سنة).

وقد تم تقسيم هذه العينة إلى مجموعتين على النحو التالي:

أ-المجموعة التجريبية: وتشتمل الأطفال الذين انفصلوا عن آبائهم وعددهم 59 طفلا, منهم 44 طفلا انفصلوا أبويهم ولم تتزوج أمهاتهم ثانيا، و 15 طفلا فقدوا الأب وتزوجت أمهاتهم مرة أخرى.

ب-المجموعة الضابطة: وتشتمل الأطفال الذين يعانون حرمانا من الأب وعددهم 347 طفلا

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

بطارية السمات الشخصية.

اختبار مفهوم الذات.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية :

أن الأطفال الذين انفصلوا عن الأب سواء الذين تزوجت أمهاتهم أو الذين لم تتزوج أمهاتهم أظهروا انخفاض في مفهوم الذات عن الأطفال الذين كانوا يقيمون مع آبائهم ولقد وجدت هذه النتائج عبر المراحل العمرية المختلفة للعينة في كل من الجنسين، حيث كان تأثير غياب الأب ضارا(سيئا) على مفهوم الذات في الجنسين.(نفس المرجع ،ص342)

-دراسة "جاكوب تيراز" **« jakob térèse » (1990):** "حول العلاقة بين مفهوم الذات والتفضيلات الدراسية والمهنية".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

معرفة العلاقة بين كل من الجنس ومفهوم الذات العلمي والتحصيل الأكاديمي وبين التفضيلات الدراسية والمهنية لدى الطلاب بمدينة نيويورك.

عينة الدراسة: تكونت هذه الدراسة من 261 طالبا وطالبة من الطلاب الملحقين بالمراحل العليا بالمدارس العامة بمدينة نيويورك.
أدوات الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة:

مقياس التفضيل العلمي والمهني.

مقياس لمفهوم الذات العام.

درجات الطلاب في العلوم الرياضية من نتائج الامتحانات.

نتائج الدراسة:

كشفت هذه الدراسة عن:

وجود فروق جوهرية في مفهوم الذات بين الجنسين.

ارتباط كل متغير من المتغيرات المستقلة المدروسة بتفضيلات الطلاب في مجال اختيار نوع الدراسة والمهنة.

-دراسة "تريزا جوردان" « térésa gordan » (1991):

عنوان الدراسة: "مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي والكفاءة الأكاديمية لدى المراهقين".

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

البحث في الإسهامات المشتركة لمفهوم الذات الشامل ومفهوم الذات الأكاديمي والحاجة إلى الكفاءة الأكادمية بخلاف التحصيل الأكاديمي للمراهقين بالمدن الداخلية.

عينة الدراسة: تألفت العينة من 368 فرد من طلاب الصف الثامن بإحدى المدارس الثانوية الحكومية الداخلية بمدينة نيويورك.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة في هذه الدراسة:

مقياس "روزنبرغ" لاحترام الذات.

مقياس القدرة العامة لمفهوم الذات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج هذه الدراسة ما يلي:

إن الذات كموضوع تصبح ذاتا تجريبية يمكننا قياسها قياسا علميا صادقا.

إن مفهوم الذات الشامل لم يفسر التباين بين الطلاب في التحصيل الأكاديمي المتداخلة مع عدد من المتغيرات الأخرى من بينها مفهوم الذات الأكاديمي.

إن طبيعة ومفهوم الذات المتعدد الأوجه يجب أن نضعها موضوع الاعتبار إذا أردنا أن نحقق تفسيرات للتباين.

ج- دراسات حول العنف المدرسي:

دراسة "كامويلا" « KIMWELI » سنة 1997، حيث كشفت عن وجود علاقة بين العنف المدرسي والمناخ المدرسي (البيئة المدرسية) وإساءة استخدام المواد المنبهة مثل المخدرات والتدخين.

وأشارت النتائج أن العنف ضد المعلم في المرحلة الثانوية يمتد إلى المرحلة الجامعية ولكن بصورة مختلفة ففي المرحلة الثانوية يمكن أن تحدث تحديات من الطلاب على مدرسيهم داخل وخارج المدرسة أما في المرحلة الجامعية لا يستطيع الطالب أن يتعدى على أستاذ الجامعة بل يكبت شعوره ويسقطه على أشياء أخرى أو زملاء له، كما أشارت الدراسة إلى أن الذكور من الطلاب أكثر عنفا من الإناث على وجه العموم. (عبد الله بن عراد الشهري،2008،ص 156-157)

- دراسة عمر ورفعت:كما أكدت دراسة "عمر ورفعت" سنة 2001 على أن قدرة الذكور في العنف الكلامي تكون واضحة، وتتمثل في الشتيمة والسب والاعتراض بصوت مرتفع على المعلم وإدارة المدرسة مستغلا قدرته البدنية والأدوات الحادة والأسلحة البيضاء.

- دراسة "أولواس":

وجاء لدى « olweus » أن الذكور بصفة عامة مسؤولون عن أعمال العنف أكثر من الإناث، وخاصة في الإعدادي، وبالفعل كما ذكر نفس الباحث نجد الذكور هم في آن واحد إما ضحايا وإما معتدون مباشرون. ويظهر أن الجنس هو أهم عامل يمكن اعتباره عند الكلام عن سلوك العنف لدى المراهقين في المدارس الثانوية كما جاء عن« CHOQUET» أن الذكور يرتكبون سلوكات عنف من ثلاث إلى ثماني مرات أكثر من الإناث. وهذا ما تؤكده دراسته سنة 1994 بأن الذكور هم أكثر عنفا من الإناث 28% مقابل 14% وهذا مهما كان سن أفراد العينة. إلا أن هناك من الباحثين أمثال « DUMAS »، لاحظوا أن هناك ظاهرتان ملفتتان للانتباه وخاصة في أوربا وأمريكا الشمالية، الظاهرة الأولى تتعلق بارتفاع لدى المراهقين الذكور، وهذا الإجرام يظهر على شكل اعتداءات جسدية وعنف متنوع، والظاهرة الثانية تتمثل في أن العنف يظهر لدى الشباب أكثر فأكثر مقارنة بالماضي، ويصل إلى ارتكاب الجنح. (خيرة خالدي،ص210)

خاتمة:

تتميز أي مشكلة بحثية بطابع خاص يرتبط بالباحث، والباحثة في هذه الدراسة تناولت الموضوع من منظور نفسي اجتماعي ارتكز على معرفة الدور الذي يلعبه مفهوم الذات في توليد العنف المدرسي متضمنة معرفة العلاقة بين مفهوم الذات والعنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس بالتعليم المتوسط.

الفصل الثاني
مفهوم الذات

الفصل الثاني: مفهوم الذات

تمهيد

1-تعريفات مفهوم الذات

2-خصائص مفهوم الذات

3-مراحل نمو وتطور الذات

4-أشكال مفهوم الذات

5-وظائف مفهوم الذات

6-النظريات المفسرة لمفهوم الذات

7-مستويات مفهوم الذات

8-أبعاد مفهوم الذات

9-أنواع مفهوم الذات

10-العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات

11-طرق قياس مفهوم الذات

12-مراحل إدراك الذات

13-سمات تحقيق الذات

15-مستويات تقدير الذات

16-الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات

خاتمة

تمهيد:

يحتل موضوع مفهوم الذات مركزا مرموقا في نظريات الشخصية، ويعتبر من العوامل الهامة التي لها تأثير على سلوك الفرد، ومفهوم الذات محدد بالسلوك وينبثق من الخبرة الاجتماعية، وينظر إليه كجزء يؤثر في البيئة الاجتماعية ويتأثر بها، وبما أنه متغير أساسي تقوم عليه دراستنا حاولنا في هذا الفصل الخاص بهذا المتغير إبراز أهمية مفهوم الذات في تكوين شخصية الفرد.

وسنتعرض في هذا الفصل إلى مفهوم الذات في مختلف التناولات التحليلية والنفسية من حيث التعريف به، خصائصه، أشكاله،وظائفه، مستوياته، أبعاده، أنواعه، النظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة فيه وأخيرا طرق قياسه

1- تعريفات مفهوم الذات:

باعتبار أن مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية والتي توفر المعنى لإدراك الفرد لنفسه من النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية، فإن تعريف مفهوم الذات خضع للتباين بحسب وجهات نظر علماء النفس وذلك على النحو التالي:

يعرف "عماد الدين إسماعيل مفهوم الذات بأنه: "هو ذلك المفهوم الذي يكونه الفرد عن نفسه باعتباره كائنا بيولوجيا،اجتماعيا أي باعتباره مصدر للتأثير بالنسبة للآخر وهو ذلك التنظيم الإدراكي الانفعالي الذي يتضمن استجابات الفرد نحو نفسه ككل كما يظهر ذلك في التقدير اللفظي الذي يحمل صفة من الصفات علا ضمير المتكلم، وينشأ مفهوم الذات في رأيه عن طريق تقييم الخبرات الانفعالية الإدراكية على الفرد باعتباره جزءا من المجال الكلي الذي يتفاعل معه بنفس الطريقة أي من خلال العلاقة الدينامية للفرد بالعالم الخارجي" (عطوف محمود ياسين،1986،ص ص121-122)

أما "جود " « good» فيعرف مفهوم الذات بأنه:"إدراك الشخص لنفسه كشخص مستقل، له كيان منفصل عن غيره، يتمتع بقدرات إنسانية محدودة وبمواصفات جسمية خاصة وبمستوى محدد من الأداء، ويقوم بدور محدد في الحياة.(جودت بني جابر،2004،ص 116)

ويذكر أن "كارل روجرز" من أهم علماء النفس، الذين تناولوا مفهوم الذات بالدراسة العلمية المنتظمة،ويعف هذا الأخير مفهوم الذات كما يلي:

"هو المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه، والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الادراكات عبر تجارب الفرد في بيئته، وتتأثر بشكل خاص بالتعزيز وبالأشخاص المهمين لديه".(عايدة ذيب عبد الله محمد،مرجع سابق،ص 69)

ويرى "هامشاك" « hamachek » مفهوم الذات بأنه:"مجموعة الاعتقادات حول أنفسنا، وخصائصنا الفريدة، وسلوكنا فيما يتصل بجوانب الذات الجسدية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، ويرى أن هذه الاعتقادات تتضمن بعدا تقييميا سلبيا أو إيجابيا ويحدد هذا البعد التقييمي أهم جوانب مفهوم الذات وهو تقدير الذات.(صالح محمد علي أبو جادو،مرجع سابق،ص153).

أما "وليام جيمس"« william james » الذي يعتبر من أوائل علماء النفس الذين أولوا موضوع الذات الصدارة في أبحاثهم،فهو يرى أن الذات :"هي المجموع الكلي لكل ما يمكن أن يرى الفرد أنه له."

وأشار إلى ثلاثة أنواع من الذات:

الذات المادية: وهي ذات ممتدة تحتوي بالإضافة إلى جسم الفرد على أسرته.

الذات الاجتماعية: تتضمن وجهة نظر الآخرين نحو الفرد.

الذات الروحية: وتتضمن انفعالات الفرد ورغباته.(dimon.1988.p56)

ويرى حامد "عبد السلام زهران" أن مفهوم الذات عبارة عن مفهوم عقلي يتعلق معرفي منظم من الإدراكات، والمفاهيم والتقنيات الشعورية للفرد فيما يتعلق بذاته كما هي عليه (الذات المدركة) كما يعتقد أن الآخرين يرونه (الذات الاجتماعية) كما يوجد أن يتمنى أن يكون عليه (الذات المثالية)".(حامد زهران،1980،ص18)

تعريف "سوبر"« SAUBR » وآخرون سنة 1993: "هو تصور كلي متناغم يتشكل من ادراكات وخصائص الفرد وعلاقته مع الآخرين في مختلف جوانب الحياة، والقيم المحدودة لهذه الادراكات، ويعني بذلك عملية متغيرة ومرنة،وبصفة عامة تعد خبرات الذات المادة الخام التي يتشكل منها مفهوم الذات، والذات الواقعية التي يأمل الفرد التحلي بها.

ويعرفه "سنتروك" بأنه: "تقييم الفرد لذاته في نواح عديدة من حياته". (SANTROCK ;1998 ,P338)

كما يعرفه أيضا "عبد الفتاح" بأنه: "كيفية إدراك الطفل لنفسه، وهذه الادراكات يتم تشكيلها من خلال خبرته في البيئة، وتتأثر على وجه الخصوص بتدعيمات البيئة والآخرين المهتمين في حياته."(عبد النبي،2000،ص35)

من خلال استعراض مختلف التعريفات الخاصة بمفهوم الذات يتضح لنا أن مفهوم الذات ينشأ من العلاقة بين ما يدركه الفرد عن ذاته والبيئة المحيطة به، فمفهوم الذات هو ما يراه الفرد بداخل نفسه والبيئة المحيطة هي كل ما يحيط بالفرد كالعائلة والمدرسة وغيرها.

وبذلك يمكن تعريفه بأنه :" مفهوم افتراضي يتضمن مجموعة الصفات الإيجابية والسلبية (جسمية، عقلية ونفسية) التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها كما يتضمن خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية والتي تميز الفرد عن غيره والتي تتشكل من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به (الخبرة)، يؤثر مفهوم الفرد لذاته في تحديد السلوك الذي يمارسه حيث يحدد طريقة استجابته للمواقف المختلفة التي يتعامل معها بحيث نجد الإنسان غالبا لا يستجيب للبيئة الموضوعية وإنما الكيفية إدراكه لها ولعلاقته بها.

2- خصائص مفهوم الذات:

وقد تم تحديد سبعة خصائص أساسية لمفهوم الذات هي:

شكل رقم 01: يبين خصائص مفهوم الذات

-1- مفهوم ذات منظم: « organized »

إن خبرات الفرد المتنوعة تزوده بالمعلومات التي يرتكز عليها في إدراكه لذاته، ويقوم الفرد بإعادة صياغتها وتخزينها بشكل أبسط، وقد سماها "برونر" بالتصنيفات « classification » إن نظم التصنيف الخاصة التي يتبناها الفرد هي إلى حد ما انعكاس لثقافته الخاصة، فخبرة الطفل مثلا يمكن أن تدور حول عائلته أو أصدقائه أو مدرسته، وهذا يفسر التصنيفات التي يعتمدها الأطفال لدى وصفهم لذواتهم، فالتصنيفات تمثل طريقة لتنظيم الخبرات وإعطائها معنى،وعليه يكتسب مفهوم الذات خاصية التنظيم.

-2- مفهوم الذات متعدد الجوانب:« multifaceted »

السمة الثانية لمفهوم الذات أنه متعدد الجوانب، وهذه الجوانب الخاصة تعكس نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد،أو يشاركه فيه العديدون، وأشارت بعض الدراسات إلى أن نظام التصنيف هذا قد يشكل مجالات كالمدرسة والتقبل الاجتماعي، الجاذبية الجسمية والقدرة.(صالح محمد علي أبو جادو،مرجع سابق،ص141)

-3- مفهوم الذات الهرمي: « hierarchical »

من الممكن أن تشكل جوانب مفهوم الذات هرما قاعدته خبرات الفرد في مواقف خاصة وقمته مفهوم الذات العام، وتقسم قمة الهرم إلى مكونين هما:

•مفهوم الذات الأكاديمي: الذي ينقسم إلى مجالات وفق المواد التعليمية المختلفة.

•مفهوم الذات غير الأكاديمي: الذي ينقسم إلى مفاهيم اجتماعية وجسمية للذات والتي تنقسم بدورها إلى مجالات أصغر أكثر تحديدا، كما هو الحال بالنسبة لمفهوم الذات الأكاديمي.(محمد الشناوي،2001،ص137)

-4- مفهوم الذات الثابت: « stable »

أي أن مفهوم الذات العام يتسم بالثبات النسبي، وكلما كان الاتجاه في هرم مفهوم الذات نحو القاعدة، كان هذا المفهوم أكثر ثباتا نسبيا، وذلك ضمن المرحلة العمرية الواحدة، إلا أن هذا المفهوم يتغير من مرحلة عمرية إلى أخرى وذلك تبعا للمواقف والأحداث التي يمر بها الفرد.

-5- مفهوم الذات تقييمي: « evaluative »

مفهوم الذات ذو طبيعة تقييمية، وهذا لا يعني فقط أن الفرد يطور وصفه لذاته في موقف معين من المواقف، وإنما تكون كذلك تقييمات لذاته في تلك المواقف، ويمكن أن تصدر تلك التقييمات بالإشارة إلى معايير مطلقة كالمقارنة مع المثالية أو يمكنه أن يحدد تقييماته بالإشارة إلى معايير نسبية كالمقارنة مع الزملاء،أو الإشارة إلى تقييمات مدركة قام بها آخرون، وتختلف أهمية ودرجة البعد التقييمي باختلاف الأفراد والمواقف.

-6- مفهوم الذات نماني ومتطور: « DEVELOPMENTAL »

فالأطفال لا يميزون في بداية حياتهم أنفسهم عن البيئة المحيطة، وهم غير قادرين على التنسيق بين الأجزاء الفرعية للخبرات التي يمرون بها، وكلما نما الطفل تزداد خبراته ومفاهيمه ويصبح قادرا على إيجاد التكامل فيما بين هذه الأجزاء الفرعية لتشكل إطارا مفاهيميا واحدا.

-7- مفهوم الذات فارقي أو متمايز: « DIFFERENTIAL »

بمعنى أنه متمايز أو مستقل عن الأبنية الأخرى التي يرتبط نظريا بها فمثلا يمكن افتراض أن مفهوم الذات للقدرة العقلية يبدو أكثر ارتباطا بالتحصيل الأكاديمي من القدرة على التصرف في المواقف الاجتماعية.(الشيخ، 2003، ص30)

3-مراحل نمو وتطور الذات:

قسم « I'ECUYER » مراحل نمو الذات إلى:

- مرحلة انبثاق الذات: (من الميلاد – سنتين)

عند الميلاد يكون الطفل في حالة لا تمايز، بمعنى أن الطفل حديث الولادة لا يفرق بين ذاته والمحيط الخارجي حيث يعتقد أن كل شيء هو امتداد لجسمه ويظهر ذلك من خلال وضعه لأي شيء في فمه ليبدأ فيما بعد تدريجيا التمييز بين الذات واللاذات، وأول تمييز بين الذات واللاذات يبدأ من مختلف الإحساسات الجسمية كالألم ومن

خلال الاحتكاك بالأم،مما يسمح له بتكوين صورته الجسمية والتي تكون ذات قوام وثبات أكثر ما بين سنتين وثلاث سنوات تقريبا، وفي نفس الوقت الذي تتكون فيه الصورة الجسدية تنبثق صورة أخرى داخلية تترجم فيما بعد الإحساس بحب الأخر والإحساس بالقيمة...هذه الإحساسات هي التي تعرف ب"تقدير الذات".(أمزيان زبيدة،2007،ص72)

-مرحلة تأكيد الذات: (من سنتين- 5 سنوات)

يظهر هنا تعزيز وتدعيم الذات وترسيخها فيكون إثبات الذات عن طريق التحدي ومعارضة الآخرين مما يجعله يحس بقسمة الذات، فاستعمال الضمائر: لي، أنا، .....

ليس دليل على التباين أو التمايز بين الذات أو اللاذات فحسب بل هو دليل على وعي خالص للذات فيدعم الطفل وعيه بذاته على مستوى السلوك من خلال الاعتراض والرفض.

- مرحلة توسيع الذات: (من 6 – 12 سنة)

يتبع هذا التوسع من تعدد التجارب وتنوعها (جسمية، عقلية، اجتماعية) التي يعيشها الطفل في هذه المرحلة، وكذا من خلال الأدوار الناتجة عن ردود فعل المحيط فتشكل صورة الذات الأولى التي تدعم ثقة الطفل بنفسه،هذه الثقة تسمح له بالاندماج في مجتمعات أخرى غير عائلية كالمدرسة، وهكذا يتسع مفهوم الذات ليشمل التجارب الجديدة المختلفة إيجابية أو سلبية لأن مفهوم الذات الذي كونه من قبل كان ناقصا.

- مرحلة تمييز الذات: "تصور الذات في مرحلة المراهقة" (من 12 -18 سنة)

تدعى مرحلة المراهقة حسب غالبية الباحثين بمرحلة إعادة صياغة وتمييز الذات.

فعملية تكديس التجارب المتعددة والمتزايدة وظهور مسؤوليات الرشد، تحتم إعادة الصياغة للذات، بأكثر شمولية، والبحث عن التمييز يكون أكثر تفرد للوصول إلى تصور الذات الأكثر استقلالية، ومن بين العوامل المتداخلة في إعادة صياغة وتمييز مفهوم الذات هناك النضج الجنسي، فالمتغيرات التي يعرفها جسم المراهق تجعل انشغاله ينصب مرة أخرى على صورته الجسدية، إذ يتحتم على المراهق إدماج وتقبل هذه التغيرات الجسمية حتى يحقق تكيفا مقبولا بالنسبة لجنسه، والجنس الآخر، كما أن انتقال المراهق من فترة التفكير الملموس إلى مرحلة التفكير الإجرائي الاستنباطي، يجعله يعيد النظر في ذاته وصياغتها وفق معطيات جديدة تتعدى مستوى الواقع الملموس، كما أن إعادة النظر في المواضيع القديمة والعلاقات القديمة (الوالدية) وبالتالي في التقمصات يحتم عليه في البحث عن ذاته وتقمص الشخصيات الموجودة في الجماعة أو الأفراد،وبالتالي تتغير صورته لذاته وتقديره لها.

ويأخذ التفكير في الذات في مرحلة المراهقة خاصة حسب بعض المفكرين شكل المواجهة بين الصورة الذاتية للذات أو الذات المدركة والصورة الاجتماعية للذات أو الذات الاجتماعية، تظهر هذه المواجهة خاصة على مستوى الأدوار الاجتماعية، فالمراهق ليس له أدوار اجتماعية محددة، ووضعياته غالبا ما تكون متناقضة، فهو أحيانا يمنح دور الراشد ويطلب منه أن يتصرف كمسؤول أو كراشد يعرف قدر المسؤولية، وأحيانا أخرى تنقلص أدواره واستقلاليته ويمنح دور طفل غير قادر على أخذ القرارات، وتدعم المعطيات الاجتماعية والثقافية الجديدة التي يعيشها حاليا، ووضعية هذه المواجهة بين الذات المدركة والذات الاجتماعية تزيد من حدة أزمة الهوية بصفة عامة في هذه المرحلة العمرية.

-مرحلة النضج: (من 20 – 60 سنة)

معظم نظريات النمو والشخصية تميل إلى جعلنا نؤمن بأن الوصول إلى مرحلة الرشد يعني أن يحدث شيء خاص خلال هذه المرحلة، لكن البحوث في السنين الأخيرة ترفض علينا النظر في نظريات النمو، حيث نجدها اهتمت بالنمو في كل مرحلة من الحياة، فتصور الذات خلال هذه المرحلة هو ليس فقط بتصور، لكن يمكن أن يكون موضوع لإعادة التشكيل بالنسبة للمتغيرات والحوادث الآنية، التكيف، المهنة المختارة، الكفاءة، النجاح أو

الفشل في العمل، الزواج أو العزوبية، درجة النجاح أو الفشل في الزواج، الأمومة أو الأبوة، المكانة الاجتماعية أو الاقتصادية ،الجنس، الصورة الجسدية حسب تغيرات الصحة، هوية الذات، تحصل له تغيرات حسب هذه المتغيرات، كما أن درجة تقدير الذات أيضا تتأثر بالإدراكات والقدرات الفيزيائية والعقلية وتغيرها مع العمر.

وتكلم « bishof » في سنة 1969 عن الاكتئاب في العمر المتوسط وهذا متعلق بالتغيرات المذكورة سابقا، وعلى مستوى تصور الذات السنوات مابين (40 – 50 سنة) يشكل نوعا من الدائرة المستديرة فيما يخص مجموع التحولات داخل الشخصية، بحيث أنه يوجد في عمر الراشد تمركز إلى أقصى حد خارج الذات،أي حول المجتمع،هذا النسق يعوض بين (50) و(60) سنة بتمركز أكثر حول الذات وهذا ما أكده "زيلر" « ziller » سنة 1978، وهذا يعطي نتائج أخرى تبين أن تقدير الذات يزيد في سن الأربعين ليبدأ في التقلص بعد ذلك.

إن الشكل العام لنمو الذات في هذا العمر يمتاز بما يلي:

الشعور بالصلاحية يزيد نقصا في الكسل، الحيرة، لهو الفكر.

العلاقة بين الأشخاص إيجابية والإحساس بالإحراج أمام الأخرين ينقص.

تزيد الثقة بالنفس وينقص الحياء.

تزيد مراقبة ذات.

نمو الشعور بالذات وحدودها.

هناك عدة مشاكل لدراسة تصور الذات في هذا السن وهذا لصعوبة التجربة والتطبيق على هذه الفئة من الأشخاص. ونلخص تصور الذات عند الأشخاص المسنين في أن فترة الستين سنة هي اتساع للمرحلة السابقة، وتصور الذات لهؤلاء الأشخاص يكون عامة سلبي. (عمر أحمد الهمشري،2003،ص ص 234- 235)

وذلك قد يرجع إلى عدة عوامل وقد يكون أهمها التقاعد من العمل مثلا خاصة بالنسبة للرجال في مجتمعاتنا العربية، حيث يفقد الفرد إحساسه بمكانته بعد تركه لمنصبه في العمل ويمتلكه الشعور بعدم الفائدة أيضا قد يرجع ذلك إلى فقدان الشخص الإحساس بفقد أدواره الاجتماعية كرب أسرة ومسؤول عن أولاده سواء من الناحية الاقتصادية أو النفسو اجتماعية مما يشكل لدى كبير السن اتجاهات سلبية نحو ذاته كفرد فاعل في محيطه العائلي وفي مجتمعه بصفة عامة.

إن لهذه الأسباب وغيرها كضعف القدرة البدنية والتعرض للأمراض....يكون مفهوم الذات سلبي لدى هذه الفئة العمرية.

انطلاقا من كل هذا نستخلص أن مفهوم الذات ينمو من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد أثناء محاولته التكيف مع البيئة، إذ يمر بمواقف عديدة بعضها يثير التوتر وبعضها يخفف منه، أي أن الفرد في علاقاته الديناميكية بالبيئة يحصل على خبرات بعضها مريح وبعضها مؤلم، مثل هذه الخبرات هي التي يترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة غير أن هذه الخبرات لا تقف عند هذا الحد أي مجرد نمو تنظيمات سلوكية خاصة بل يؤدي إلى نمو مفهوم عام (إيجابي أو سلبي) عن الذات.

4-أشكال مفهوم الذات:

يعتبر "جيمس" « jamse » (1890) أول من تحدث عن بناء وأنواع وأبعاد الذات، فالفرد يملك عدة ذوات منها:

الذات كما يعتقد الفرد، ما هو كائن في الواقع.

الذات كما يتمنى أن يكون عليه.

صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يرونه.

وقد ذكر "كارل روجرز" « rogers » 1957 على بناء الذات،حيث كان يعني مفهوم الذات المدركة، وأشار بطريقة غير مباشرة إلى الذات الأخرى "المثالية" عندما كان يناقش نمو الذات، وقد ذكرت الذات المثالية في نظريته عن الذات سنة 1959.

ويشير "ستينس" « stains » في دراسته سنة 1954 أن هناك 08 أبعاد للذات:

البعد المساحي للذات.

بعد الذات المدركة والواعية.

اختلاف أو تنوع الفئات المختلفة داخل الذات.(عبد الفتاح دويدار،1996،ص95)

الثقة بالنفس.

تكامل الأنماط.

الاستبصار، تطابق الذات مع الواقع.

الثبات، ثبات مفهوم الذات.

تقبل الذات،تقبل الذات المدركة والذات الواقعية.

حسب « sarbe » يميز من المنظور الوراثي والاجتماعي بين ما يلي :

الذات الجسدية: تبرز من تجارب، وتصرفات الطفل التي يقوم بها خلال الأسبوع، وهي أساس تباين الأنا واللاأنا.

الذات المستقبلية والفعالة: التي تنمو من خلال تجربة الطفل التي تظهر تحت تأثيرات نشاطه الخاصة على أشيائه وحالاته.

الذات البدائية المبنية: تتطور ابتداءا من الشهر السادس وتسمح للطفل بالتعرف والتعبير عن حالته الخاصة والتمييز بين الأشخاص والأشياء.

الذات المستدخلة المستخرجة: تتكون في أواخر السنة الأولى اعتمادا على الرموز اللغوية يمكن فهم تصرفات الغير "تشبيهها بتصرفاتنا" تصرفاتنا مطابقة للغير "اندماجية تطابقية".

الذات الاجتماعية: تتكون من تطور اللغة وفكرة الأنا،وتسمح بفهم الأدوار وتصرفات الغير.(غمريان حسيبة،2012/2011،ص ص 54-55)

حسب « verrom » سنة 1964 له وجهة نظر مخالفة حيث يدعو إلى تقسيم الذات إلى عدة مستويات تصورية (يجب لأن لا نقارنها بمستوى التطور) تتطابق مع التصورات التي يكونها الفرد على الغير، وعلى محيطه ومواقفه اتجاههم وتتمثل هذه المستويات في ما يلي :

1-المستوى العمومي: يتطابق مع "الذات الاجتماعية" الممثلة لتصرفاتنا في مختلف الوضعيات ومواقفنا، وهي بمثابة آراء ومواقف نكشف عنها لأقاربنا وللأجانب في الاستبيانات الشخصية.

مستوى ما قبل الشعور: يتطابق مع "الأنا" ومع طباعنا وسلوكنا التي نجهلها عادة، لكن بتأمل معمق من خلال التحليل الذاتي أو علاجها مبني على أساس طبي، يمكن أن يساهم في تحقيق التوغل في ذواتنا. (عبد الفتاح دويدار،مرجع سابق،ص97)

2-مستوى العميق: أين يقع الأنا العميق أو المكبوت حيث نعتقد أنه يزهر في الاختبارات الاسقاطية، هي لا تتناسب إلا بالبحث الخاص بالتحليل النفسي.

حسب « murphy » يتخذ مفهوم الذات أربعة أبعاد إتمائية هي:

• يتم إثبات من خلال التفاعلات الاجتماعية أي درجة اختلاف الأفراد تعود إلى مدى اهتمامهم وتحكمهم في أنفسهم.

• تستقر الذات بالتوصل إلى اكتساب معايير الحكم وإسقاطها على المواقف أين يصل الفرد إلى التمييز بين ما يحبه وما لا يحبه.

• إن تقدير الذات مرتبط بقدرة الفرد على إسقاط طابع السلبية والإيجابية على أهم مواقفه.

• الوصول إلى تحقيق الذات الاجتماعية انطلاقا من الصورة التي يعتقد الفرد أنه مدركها من طرف الآخرين بالنسبة للوالدين، والمربين وجماعات الرفاق من نفس الجنس أو من الجنس الآخر.

وهناك آخرون يرون أنه يمكن تحديد أشكال مفهوم الذات كما يلي:

1-مفهوم الذات الاجتماعية : « SOCIAL SELF »

ويشير إلى تصور الفرد لتقييم الآخرين له، معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها ويتمثل الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.(عايدة ذيب عبد الله،مرجع سابق،ص72)مفهوم الذات الأكاديمي :

ويعرفه "شافلسون" و"بولص" « SHAVELSON – BOLUS » سنة 1983 بأنه :" اتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها ذلك الفرد عن درجاته أو علاماته في الاختبارات التحصيلية المختلفة ويشير إلى السلوك الذي يمتلكه الفرد من حيث قدرته على التحصيل وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة بالآخرين الذين يؤدون الواجبات أو المهام نفسها.

2-مفهوم الذات المدرك :

ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها، وليس كما يرغبها ويشمل هذا الإدراك جسمه ومظهره وقدراته ودوره في الحياة، وكذلك قيمه ومعتقداته وطموحاته.(حامد عبد السلام زهران،مرجع سابق،ص75)

3-مفهوم الذات المثالي : «IDEAL SELF»

ويسمى هذا المفهوم بذات الطموح وهو عبارة عن حالة التي يتمنى أن يكون عليه الفرد، سواء ما كان يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أو كليهما معا، معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها.

4-مفهوم الذات المؤقت :

وهو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها، وقد يكون مرغوبا فيه، حسب المواقف والمتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزائها. (جودت بني جابر،2004،ص119)

أما "جورج ميد « GEORGE MEAD » فقد قسم الذات البشرية إلى قسمين: ذات اجتماعية وذات مبدعة.

• الذات الاجتماعية يكتسبها الفرد من اتصاله بالآخرين بالمجتمع وتتضمن المحتوى الاجتماعي للذات وهي نتاج التعلم.

• أما الذات البدعة فتشتمل على المضمون الفردي للذات. (تركي مصطفى أحمد،1974،ص156)

5-وظائف مفهوم الذات :

يلعب مفهوم الذات ووظائف متعددة:

عامل أساسي في الشخصية وذلك في إتيان السلوك، حيث أجمع العلماء الرأي على أن تقبل الآخرين يتصل كل منهما بالآخر.

يقوم مفهوم الذات بدور هام في الصحة النفسية وكذلك في التوفيق.

عبارة عن أداة للدفع و التكامل والتنظيم وبناء تغيرات الخبرة، فوظيفة مفهوم الذات وظيفة دافعية وتكامل وتنظيم وبلورة لعالم الخبرة المتغير الذي يوجد الفرد في وسطه ولذا فإنه ينظم ويحدد.

-تساعد الذات في تكوين المعايير الخلقية وتحقيق هذا المعيار من خلال سلوك الفرد.

العمل على الوحدة وتماسك الشخصية وتمييز الفرد على غيره.

إن الذات تصيغ السلوك الإنساني بالاتزان والتنظيم الإدراكي غير الواضح المعالم الذي يقف خلف وحدة أفكارنا ومشاعرنا والذي يعمل بمثابة الخلفية المباشرة لسلوكنا أو بمثابة الميكانيزم المنظم والموجه والموحد للسلوك، وبهذا المعنى يلعب مفهوم الذات دور القوة الفاعلة للفرد في كل سلوكه. (صالح محمد علي أبو جادو، 2010،ص141)

6-النظريات المفسرة لمفهوم الذات :

-1- مفهوم الذات في تحليل النفسي : يرى "فرويد" مؤسس التناول التحليلي، حيث أعطر للأنا مكانة بارزة في نظريته لبناء الشخصية، وهو يرى أن الأنا تقوم بدور وظيفي وتنظيمي وتنفيذي اتجاه الشخصية، ويرى كذلك أن الأنا يحدد الغرائز ويقوم بإشباعها، ويحدد أيضا إلى جانب ذلك كيفية إشباعها، ويقوم الأنا بدور فعال حتى أنه يمتلك القدرة على الاحتفاظ بالتوافق بين الدوافع والضمير.

ولم يشر "فرويد" إلى مصطلح الذات إنما تكلم عن الأنا حيث يعتبر "الذات" هي مرادف للهو ويسمي الذات الجزء اللاشعوري للأنا، فيقول "فرويد": أقترح أن اسمي "أنا" الكيان الذي له نقطة بداية الجهاز "يعني به إدراك العالم الخارجي" ويحتفظ بتسمية الذات لكل العناصر النفسية الأخرى التي يمتد فيها الأنا سالكا بطريقة لاشعورية ويعود الفضل في إدخال مصطلح الذات في النظرية التحليلية لإركتيك « ARICTIC » وجاكبسون « JACOBSON » حيث جعل مصطلح الذات من الأنا بنية أكثر شمولية، ولم يعد ذلك العامل الذي يتوسط بين الهو والأنا الأعلى بل أصبح الأنا جهازا عقليا ومعرفيا.

ووضع مفهوم تحليلي للذات بعد أن ميز بينها وبين الأنا، واعتبر الذات قطب التوظيف الليبيدي النرجسي ويكون هذا القطب مناقضا لقطب الموضوعي أي العالم الخارجي.

بمعنى آخر « HARTMAN » استخدم تصور الذات للدلالة على التصورات النفسية الداخلية اللاشعورية، القبل الشعورية والشعورية للذات الجسمية والعقلية في نظام الأنا أما « MICHELIN » فتقول أن الذات تشير إلى العواطف والنزوات الشخصية بينما كلمة الأنا فتشير إلى بنية الشخصية.

وفي الأخير يمكن أن نستنتج بأن المنظور التحليلي يهتم بالجانب الشعوري من الجهاز النفسي أي الأنا وهو يساوي الذات الذي يعمل على مراقبة متطلبات الهو والأنا الأعلى. (حيمود أحمد،2010،ص ص100-101)

-2- المدرسة المعرفية : ترى هذه المدرسة أن
مفهوم الذات يتكون عندما يعالج الفرد المعلومات التي يختارها من العالم الخارجي ويرتبها ويتم تحسين وتطور مفهوم الذات عبر مراحل حياة الإنسان من خلال البنى المعرفية المسبقة التي تتكامل مع المعلومات الجديدة.

ويعرف "ماركسون" و"كانتون" مفهوم الذات على أنه :"نظام البنية المعرفية عن الذات والتي تميزه وتربطه مع المرجعية الذاتية والتي تؤثر بكيفية معالجة المعلومات وتكون البنية المعرفية مفهوم الذات، وتمثل جزءا كبيرا من المعلومات التي يتم اختيارها من تجارب الحياة.

-3-النظرية الفينومولوجية لمفهوم الذات :

عد ميدان الذات من اختصاص التناول الفينومولوجي الوجودي الذي طالما بحث في خبرة الفرد الشخصية ونتج عن هذا التناول الواسع مجموعة من التيارات : علم النفس الوجودي، علم النفس الفيزيولوجي، علم النفس الاجتماعي الإنساني، وكان جميع هذه المتناولات دراسة الإنسان في جانبه الداخلي والشخصي.

ولم يهتم النموذج الفينومولوجي بدراسة السلوك الشخصي من خلال مثيرات خارجية بل اهتم بدراسة الظاهرة في حد ذاتها، أي الخبرة الحياتية للفرد وإدراكه لها، ويتحدد ميدان مفهوم الذات وفقا لهذا التناول بكيفية إدراك الفرد لذاته من جهة وبكيفية تنظيم هذه الإدراكات والثانية تؤمن بالتناول الفردي.

التناول الاجتماعي: من أبرز نماذج هذا التناول نموذج "غوردو" ونموذج "زيار" ويعبرون عن إيمانهم بهذا التناول بقولهم "إننا محبوسون خارج ذواتنا" ويؤكد "سالدر" أو وجود الغير هو أحد الشروط للوجود الذاتي للإنسان.(كامل محمد عويضة،1996،ص210)

التناول الفردي: يعتمد أساسا في تقديمه للمبادئ الأساسية في مجال مفهوم الذات على فرضية مفادها أن العملية الإدراكية الشخصية أهم من التفاعلات الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي في تكوين مفهوم الذات.

ويعتبر "كومبس" و"شينغ" من المساهمين الأوائل في تطوير هذا التناول بالإضافة إلى "روجرز" الذي أشار إلى أهمية مرجع "شينغ" و"كومبس" ويؤكدان على أن الطريقة التي يدرك بها الفرد هي الحقيقة الواقعية، وأن السلوك ليس نتيجة الحدث الخارجي فحسب بل هو نتيجة تدارك الفرد لهذا الحدث. ويعتبر "روجرز" أحدث وأشمل المتناولات في هذا المجال، فهو قد عمل على تطوير البرامج العلاجية لتصحيح مفهوم الذات في حالة تشوه اي في حالة وجود هو بين الذات الواقعية والذات المثالية. وسنتطرق لعرض نظرية "كارل روجرز" بشيء من التفصيل.

-4- مفهوم الذات عند "كارل روجرز" « rogers »

تعتبر نظرية "كارل روجرز" من أهم النظريات في هذا المجال، حيث يرى أن مفهوم الذات نشطالت تصوري منسق ومنظم، يتألف من إدراكات الفرد لخصائص الأنا، وإدراكات علاقات الآخرين، وبجوانب الحياة المختلفة، وفي ارتباطها بالقيم المتعلقة بهذه الإدراكات، ونتيجة لهذا التفاعل مع البيئة يصير ذلك الجانب الإدراكي بالتدرج مميزا داخل الذات.

ويرى "روجرز" أن الذات هي جزء مميز من المجال الظاهري، تتكون من المدركات الشعورية،والقيم المتعلقة بالأنا، ويستجيب الكائن الحي ككل منظم للمجال الظاهري من أجل إشباع حاجاته، ذلك أنه إذا كان هناك عدد من الحاجات المحددة، إلا أن هناك دافعا واحدا أساسيا وهو تحقيق الذات وتأكيدها والرفع من قيمتها، وكما أشار "ماسلو" في سلم الحاجات إلى أنه تحت الدافع إلى تحقيق الذات يندرج دافع الإنجاز والتفوق. (عبد الفتاح دويدار،1999،ص319)

-5- مفهوم الذات عند ألبورت:

يرى "جوردن ألبورت" أن الذات قد تستخدم بشكل وصفي للدلالة على الوظائف الجوهرية في مجال الشخصية.(سهير كامل،1995،ص215)

ويرى "ألبورت" أنه على الرغم من صعوبة وصف طبيعة الذات إلا أن مفهوم الذات جوهري وأساسي في دراسة الشخصية ويمكن أن يرجع ذلك من الناحية التاريخية إلى تأثير القوى الذي تركه "فرويد" حيث يعتقد "ألبورت" أن "فرويد" قد مات قبل أن يتم بصورة كاملة نظريته في الأنا، ومفهوم الذات عند "ألبورت" هو الأنا، والأنا بداخلها هو عملية ديناميكية ذات قوة إيجابية كبيرة أكثر مما هو متمثل في مفهوم الأنا عند "فرويد" يتحكم في الهو.

أما الأنا والذات عند "ألبورت" فهي القوة الموجهة الوحدة لجميع عادات وسمات واتجاهات ومشاعر ونزوات الهو.

وقد اعتقد "ألبورت" أن قيام جوهر الشخصية بوظائفه على نحو تام يميز المرحلة الأخيرة من مراحل نمو الفرد النمائية المتتابعة التي تبدأ منذ الميلاد وتستمر عند الرشد.(سهير كامل،2003،ص360)

-6- مفهوم الذات عند "أدلر" « ADLER 1927 »

وقد تكلم "أدلر" عن مفهوم الذات ومفهوم الآخرين وأشار بصفة خاصة إلى الذات المبتكرة وهي العنصر الديناميي الناشط في حياة الإنسان وتبحث عن الخبرات التي تنتهي بتحديد أسلوب حياة الشخص وإذا لم تتوفر هذه الخبرات في حياة الفرد الواقعية فإن الذات المبتكرة تحاول ابتكارها وابتداعها. (حامد عبد السلام زهران،2005،ص62)

وتتمثل الذات عند "أدلر" نظاما شخصيا وذاتيا للغاية يفسر خبرات الكائن الحي ويعطيها معناها بالإضافة إلى هذا فالذات تبحث عن الخبرات التي تساعد على تحقيق أسلوب الشخص الفريد في الحياة.(سهير كامل،أحمد،1998،ص214)

أما الذات لدى "أدلر" فهي صاحبة السيادة في الشخصية فالإنسان أكثر من مجرد حيوان لديه استعدادات تخضع لماضيه الغريزي الموروث وهو أكثر من كونه نتاج البيئة بل إنه مفسر للحياة ومترجما لها فهو ينمي تراكيب الذات من ماضيه الموروث ويترجم انطباعات حياته اليومية ويبحث عن خبرات جديدة لإشباع رغبته في التفوق والسيطرة وبالتالي يخلق لنفسه ذاتا وهوية تختلفان عن ذوات الآخرين وهوياتهم. (هناء يحي أبو شهبة،2003،ص119)

-7- مفهوم الذات عند ماسلو: « MASLOW 1971»

يعتبر ماسلو من أهم من تحدث عن الذات حيث حدد هرم الحاجات والذي يشتمل على خمس درجات كما في الشكل الموالي، تبدأ من أهم الحاجات الإنسانية وتنتهي بتحقيق الذات، وتشتمل:

• الحاجات الفيسيولوجية: وهي تعبر عن الحاجات الأساسية للبقاء، وتمتاز بأنها فطرية وهي تمثل نقطة البداية للوصول إلى إشباع حاجات أخرى وهي عامة لجميع البشر، إلا أن الإختلاف يعود إلى درجة الإشباع المطلوبة لكل فرد حسب حاجاته.

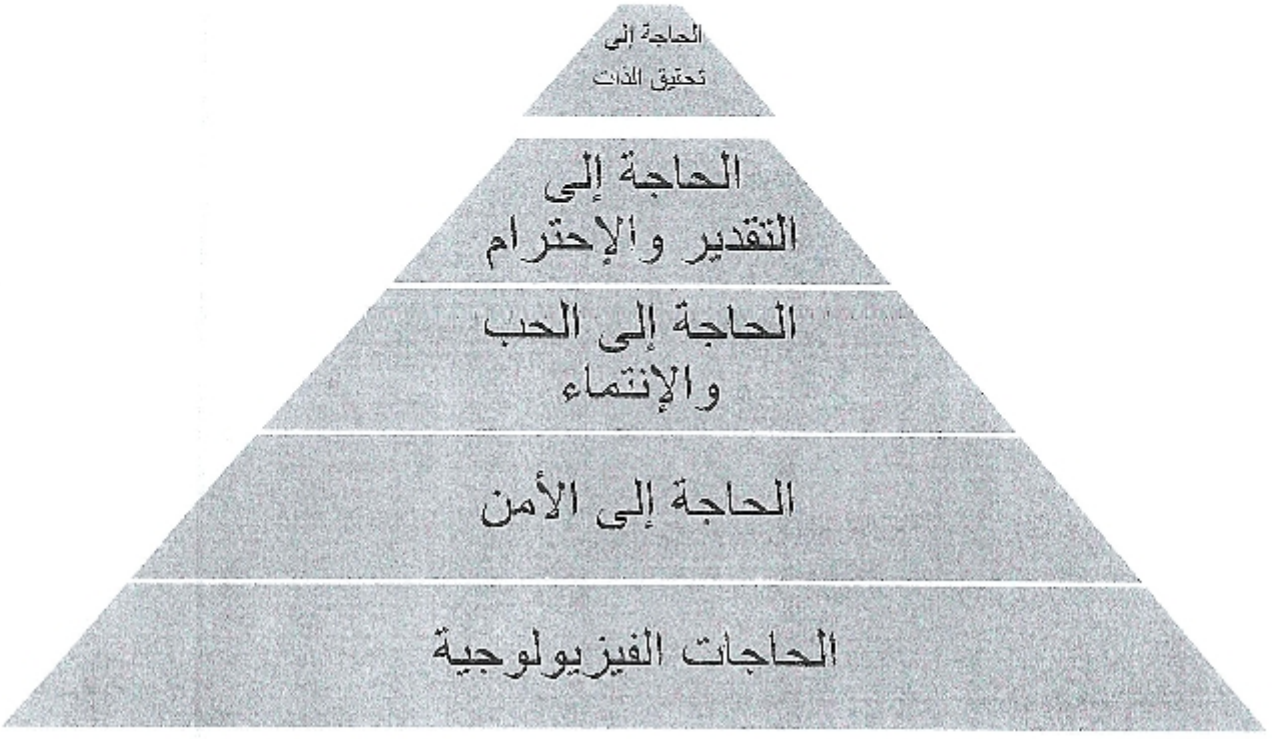
• حاجات الأمن: حيث يسعى الإنسان دائما إلى تحقيق الأمن له وللمقربين له، ويعتمد تحقيقها على مدى الإشباع المحقق من تلبية الحاجات الفيسيولوجية.

• حاجات الحب والانتماء: الإنسان اجتماعي بطبعه يرغب في أن يكون محبوبا من الآخرين ويحقق ذلك من خلال الانتماء إلى الآخرين والالتزام بمعاييرهم.

•حاجات الاحترام: إن شعور الفرد بالثقة وحصوله على التقدير والاحترام من الآخرين يشعره بمكانته، هذه الحاجة تشعر الفرد بأهمية وقيمة ما لديه من إمكانيات.

• تحقيق الذات: تحقيق طموحات الفرد العليا في أن يكون الإنسان ما يريد مميزة عن غيره ويصبح له كيان مستقل وتعتبر الحاجة إلى الاستقلال من أهم مكونات هذه الحاجة حيث تظهر منذ الطفولة وتتطور مع تقدمه في

العمر وينضج، وبالتالي يبدأ بتحرره من الاعتماد على الآخرين.وفي ما يلي شكل يوضح هرم "ماسلو" للحاجات:



شكل رقم 02 : هرم ماسلو للحاجات

فالحاجات بالنسبة إلى "ماسلو" ترتبط الحاجات السابقة بالدافعية لإشباعها، والمستويات الأولى المعبرة عن الحاجات يؤدي عدم إشباعها إلى خلل وقلق يدفع بالشخص إلى محاولة إشباعها لاستعادة التوازن وخفض التوتر، لذا تعرف هذه الدوافع بالدوافع المبنية على الحاجات والتي تظهر نتيجة للخلل في إشباع الحاجات الأساسية.

أما المستوى الأعلى وهو تحقيق الذات فيمثل أعلى مستويات النضج والنمو والإحساس بالوجود ولذا يرى "ماسلو" أن الإنسان يكون مدفوعا في هذا المستوى بنوع آخر من الدوافع لا يرتبط بنقص في الإشباع بل برغبة في النمو، ولذا يسميها دوافع الوجود وأيضا دوافع النمو.

ويرى "ماسلو" أن تحقيق الذات لا يكون عاما بين البشر وأن كثيرا من الأشخاص لا يصلون إلى مستوى تحقيق ذواتهم لعدة أسباب أهمها أنها:

أقل الحاجات إلحاحا والحاجات الأخرى أكثر تهديد الوجود الفرد ولذا فإن الفرد قد يسعى إلى إشباعها قبل هذه الحاجة والتي تقع في أعلى الهرم حيث لا يصلها إلا بعد إشباع كل الحاجات السابقة لها.

وبهذا أخذ مفهوم الذات أهمية كبيرة خاصة في مجال العلاج، وهكذا بدأت المدرسة السلوكية الحديثة بفحص العوامل الداخلية المسؤولة عن ما يسمى بالتحكم الذاتي، وأهم نظرية في هذا المجال هي نظرية « BANDURA » 1977 حول فعالية الذات، والتي تقصد بها تأكد الفرد من مدى استطاعته على القيام بسلوك تمليه عليه وضعية معينة. مما يؤدي به إلى الاعتقاد بقدراته على مواجهة الوضعيات الصعبة. (حيمود أحمد،مرجع سابق،ص105)

-9- مفهوم الذات عند "جورج ميد": « MEAD »

الذات عند "جورج ميد" هي موضوع للوعي أكثر منها نظام للعمليات، وفي البداية لا توجد ذات لأن الشخص لا يمكنه الدخول في خبراته مباشرة،أي أنه لا يعي بذاته فطريا فهو يستطيع أن يخبر الناس عن طريق موضوعاته ويقوم بذلك الفعل، ولكنه لا يعتبر نفسه ابتداء موضوعا،ولكن الآخرين يستجيبون له بوصفه موضوعا، ونتيجة لهذه الخبرات فإنه يتعلم أن يعتبر نفسه موضوعا وتنشأ لديه مشاعر واتجاهات عن نفسه فلا يستجيب الشخص لذاته إلا في ظروف اجتماعية وحيث توجد اتصالات اجتماعية.(أنسي محمد قاسم،1998،ص214)

والذات عند "ميد" تكونت اجتماعيا ولا يمكن لها أن تنشأ إلا في ظروف اجتماعية حيث توجد اتصالات اجتماعية وحيث أنه يصبح للفرد ذات في حدود اتخاذه للاتجاه الآخر والتعامل مع نفسه كما يتعامل مع الآخرين.(سهير أحمد كامل،1998،ص214)

إن مفهوم الذات عند "ميد" هي الفرد عبر علاقاته التبادلية مع الآخرين وهي بذلك فاعل ومفعول: فالذات تعمل وتفكر أي الأنا الفاعلة، أما الأنا المفعول فهي وعي بذاته كموضوع في العالم الخارجي.

• التعقيب على النظريات المفسرة لمفهوم الذات:

بعد استعراض بعض النظريات المفسرة لمفهوم الذات يتبين أن هناك عدة نقاط ذات أهمية في تحديد مصطلح مفهوم الذات وهي:

مفهوم الذات لا يمكن أن يتكون إلا من خلال التفاعل مع الآخرين من خلال العلاقات التي يكونها الفرد معهم.

اختلف العلماء في تحديد معنى الذات والأنا فمنهم من اعتبر أن الذات والأنا مترادفين، ومنهم من فرق بينهما وفقا لخصائص كل منهما، في حين ساوي البعض في البداية بين الذات والأنا، ثم اعتبروا فيما بعد أن الأنا هي الجزء الذي نعرفه عن الذات

فرق البعض الذات كموضوع والذات كعملية.

تحدث البعض عن الذات كفاعل والذات كمفعول.

وخلاصة القول أن الذات هي الركن الأهم في بناء وتنظيم الشخصية، وإدراك الفرد الشعوري ولاشعوري بنفسه وأن الذات تتأثر بالبيئة المحيطة وتفاعل الفرد معها، من خلال علاقاته بالآخرين مما يجعل من مفهوم الذات مفهوما متغيرا (ديناميكيا) ودائم التطور وليس جامدا لأن الفرد يعيش في عالم متطور من الخبرة المستمرة يكون هو محورا كذلك يتضح أن مفهوم الذات يتميز من الناحية النفسو اجتماعية بثلاثة خصائص جوهرية وهي أنه: مكتسب، منظم، ديناميكي.

-مستويات مفهوم الذات:

يحدد حامد زهران ثلاثة مستويات للذات:

مفهوم الذات العام: ويقصد به التعابير التي يعبر بها الشخص عن نفسه، وهو إدراك الفرد لذاته، ويضم هذا المفهوم عددا من مفاهيم الذات مثل مفهوم الذات الواقعي وهو المفهوم المدرك للذات كما يعبر عنه الشخص وتشتمل المدركات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس واقعيا في وصف الفرد لذاته كما يدركها.

مفهوم الذات الاجتماعي ويشمل المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون عليها وهو مفهوم الذات.(حامد عبد السلام زهران،1977،ص65)

مفهوم الذات الخاص: ويشير إلى فهم الذات كما هي عليه من وجهة نظر الشخص وتتضمن مخاوفه ومشاعره المتصلة بعدم الأمن ونقاط الضعف التي لا يعترف بها الإنسان لأحد.(الشيخ،مرجع سابق،ص62)

يعد مفهوم الذات الخاص المنطقة المحرمة التي لا يستطيع الفرد الكشف عنها، وهو من أهم المستويات لأنه يختص بالجزء الشعوري السري الشخصي من خبرات الذات، ومعظم محتويات مفهوم الذات الخاص محرمة ومحرجة او مخجلة، أو غير مرغوب فيها اجتماعيا.

ويؤكد "حامد زهران" على أن الخبرة في مفهوم الذات الخاص إذا لم تظهر وتكشف للمعالج النفسي وتناقش ويوضع خطة لعلاجها تكون بمثابة عاهة نفسية مستديمة.

"فمفهوم الذات الخاص هو بمثابة عورة نفسية لا يجوز إظهارها أمام الناس وتنشط الذات للحيلولة دون ظهور محتوياته الخطيرة المهددة وفي نفس الوقت تخفق في كبته في ساحة اللاشعور فتظل محتوياته الخطيرة بين الشعور واللاشعور." (عبد الفتاح دويدار،1992،ص42)

أضاف "حامد زهران" مفهوم الذات الخاص وهو من أخطر المستويات فهو الجزء الشعوري السري الشخصي جدا من خبرات الذات، والتي يخجل الفرد منها ولا يستطيع البوح بها، لذا تنشط الذات تماما لتحول دون خروج محتوياته.

مفهوم الذات المكبوت: وهو المفهوم الذي يتضمن افكار الفرد المهددة عن ذاته والتي تصنع دافع تأكيد وتحقيق وتعزيز الذات في تجنيد الدفاع، فدفعت بها من منطقة الشعور إلى منطقة اللاشعور، ويحتاج التوصل إليه إلى التحليل النفسي.

7-أبعاد مفهوم الذات:

وقد ميز "كاتل" بين ثلاثة أبعاد للذات هي:

الذات البنائية: STRUCTURAL SELF

وهي بمثابة المؤثر المنظم الرئيسي الذي يمارس تأثيره على السمات الديناميكية في تفاعلها المعقد.

الذات المثالية: وهي الفرد كما يود أن يرى نفسه.

الذات الواقعية أو الفعلية: وهي الفرد كما يتعين أن يقر أنه في أكثر لحظاته منطقية.(إبراهيم أحمد أبوزيد،1987،ص114)

ولقد حدد مصطفى فهمي حسب رأيه الخاص في تقديره لأبعاد مفهوم الذات الذي يقول:" تتميز الصورة الذهنية التي يكونها الفرد عن نفسه بأنها ذات ثلاثة أبعاد:

البعد الأول: يتعلق بالفكرة التي يأخذها الشخص عن نفسه، فهي إما إيجابية أو سلبية.

البعد الثاني: يتعلق بالفكرة التي يحملها الفرد عن علاقته بالمجتمع، وهذه أيضا قد تكون إيجابية بكونه شخص محبوب ومرغوب فيه أو العكس.

البعد الثالث: فيتمثل في نظرة الفرد إلى ذاته كما يجب أن تكون(مصطفى فهمي،1987،ص29)

وعموما فقد تحدث السيكولوجيين نع أبعاد متعددة، لكن لو قمنا بتقسيمها وتصنيفها لوجدنا أن جلها يتجه إلى أبعاد ثلاثة هي:

الذات الواقعية

الذات الاجتماعية

الذات المثالية

وما قام به بعض الباحثين هو التعمق في البعد الواحد وتقسيمه إلى أبعاد أخرى مختلفة.

مفهوم الذات المدرك الواقعي: ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته وهو عبارة عن إدراك المرء لنفسه على حقيقتها وواقعها وليس كما يرغبها ويشمل هذا الإدراك مظهره وجسمه وقدراته ودوره في الحياة.(أبو جادو ،مرجع سابق،ص139)

وهو إذا يختص بالفكرة التي يأخذها الفرد عن مكانته وقدراته وأدواره، وهو ذات الجزء من الشخصية الذي يتجاوب مع الواقع الشامل لمشاعرنا وأفكارنا، وكذلك قدرتنا على تخطي المشاكل، وهو يمثل الصورة التي يراها الفرد عن نفسه كما هي في الواقع، سواء كانت هذه الفكرة إيجابية بأن يرى نفسه كشخص له كيان، ذو قدرة على التعلم وقوة جسمية، كفء للنجاح بامتلاكه إمكانيات معتبرة تجعله قادرا على النجاح في حياته المستقبلية أو العكس من ذلك فقد تكون هذه الفكرة سلبية بأن تكون لديه صورة بأنه عاجز أو فاشل، وليس له أهمية في البيئة يعيش فيها، ضعيف القدرات وبأن فرص النجاح أمامه ضئيلة.

ولقد ذهب "كاتل" « CATTELL » إلى نفس الشيء حيث سمى هذه الذات بالذات الفعلية، وهي فكرة الفرد عن نفسه في اللحظة الآنية.(عزيزة سمارة وآخرون،1999،ص112)

مفهوم الذات الاجتماعي: ويشير هذا المفهوم إلى تصور الفرد لتقويم الآخرين له معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم ويتكون من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

إذا فهذا المستوى يتعلق بالفكرة التي يحملها الفرد عن نفسه فيما يتعلق بعلاقته مع غيره من الناس، ونظرة الآخرين له، فقد يرى نفسه ذا قيمة وسط زملائه ومرغوب فيه، أو أنه منبوذ وغير مرغوب فيه، وقد يرى أن قيمه واتجاهاته من الأسباب التي تجعل الآخرين ينظرون إليه بعين الاحترام، حيث تؤثر الطريقة التي ينظر بها الناس إليه على نظرته لنفسه، لأن صورة الفرد عن نفسه أو ذاته تتكون من خلال نظرة الآخرين إليه، ويتكون بذلك مفهوم الذات الاجتماعي من الاعتبارات والتقديرات المحصلة من مختلف المجموعات التي يتفاعل معها الفرد، وهي تمثل إدراك الفرد لكفاءته وقدرته على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

مفهوم الذات المثالي: ويسمى هذا المفهوم بذات الطموح وهو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد سواء كان ما يتعلق منها بالجانب النفسي أم الجسمي أم كليهما معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد ويتكون من المدركات والتطورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها.(أبو جادو،مرجع سابق،ص139)

وهي الصورة التي يحملها الفرد عن ذاته كما يجب أن تكون عليه، وهذه النظرة تختلف عن الصورة التي يرى فيها نفسه بالفعل، فهي لا تعبر عن نظرة الفرد الحالية أو الفعلية، فنجد كل فرد يتخيل نفسه في أعماق ذاته، فتكون له مثله العليا وقيمه ومستويات طموحه التي يرغب في تحقيقها، فهذه الذات تتكون من أهداف الفرد المستقبلية، والتي ينظم السلوك على أساسها. فالذات الواقعية في عملية نمو مستمر من أجل بلوغ الذات المثالية، وكلما صغرت الفوة بين الذات الواقعية (الفعلية) التي ينظر بها إلى نفسه وبين الذات المثالية التي يتمناها كلما كان التوافق النفسي لدى الفرد إيجابيا، وازدادت هذه الذات في النضج، وأصبح من المحتمل لهذه الصورة أن تتحقق، وحينئذ يمكن القول بأنه متقبل لذاته كإنسان، ولديه الثقة بنفسه.(حيمود أحمد،مرجع سابق،ص108)

إذا نستخلص مما سبق أن مفهوم الذات تكوين معرفي منظم ومتعلم يشمل المدركات والتصورات والتقسيمات الخاصة ويتكون من أفكار الفرد الذاتية المنسقة المحددة الأبعاد والعناصر المختلفة لكينونته الداخلية أو الخارجية وعن خصائص الإنسان كما هي واقعيا "مفهوم الذات المدرك" وتشمل أيضا هذه العناصر المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين في المجتمع يتصورونها عنه والتي يتمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين "مفهوم الذات الاجتماعي"، والمدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية للشخص الذي يود أن يكون "مفهوم الذات المثالي".

8-أنواع مفهوم الذات:

تكلم العلماء عن نوعين لمفهوم الذات وهما:

•مفهوم الذات الإيجابي

•مفهوم الذات السلبي

مفهوم الذات الإيجابي: ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها حيث تظهر لمن يتمتع مفهوم الذات إيجابي صورا واضحة ومتبلورة للذات يلتمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائما الرغبة في احترام الذات وتقديرها على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالنفس والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها ويعود قبول الذات من لديه مفهوم إيجابي عن ذاته إلى معرفة الذات والتبصر بها.(الشيخ،مرجع سابق،ص23)

كما أن اتجاهات الفرد نحو ذاته تلعب دورا مهما في توجيه سلوكه أي أن الفكرة الجيدة عن الذات تعزز الشعور بالأمن النفسي وتعمل أيضا كقوة ضاغطة على الفرد،إذ تدفعه إلى مزيد من تحقيق الذات.(رشاد علي عبد العزيز موسى،2008،ص297)

- مفهوم الذات السلبي: فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر هناك نمطين:

الأول: تكون فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكييف.

الثاني: يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير وفي النمطين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات وقد أشارت العديد من الدراسات عن الارتباط الوثيق، بينما مفهوم الذات الإيجابي والصحة النفسية من جهة وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى، حيث أن الأفراد الأسوياء وكانوا أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم إيجابية أي أنهم أشخاص مرغوب بهم أما المضطربون فأظهروا مفهوما سلبيا عن ذواتهم وأنهم أشخاص غير مرغوب بهم. والواقع أن من يكون لنفسه مفهوما سلبيا كثيرا ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديث أو تصرفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين ما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية:

الأول: يظهر عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه حيث تسمع أيا منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو أنه محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياتنا...

الثاني: وظهر في الشعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم الأهمية أو أنه غير مقدر من الآخرين مهما فعل...

..العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات:

هناك عدة عوامل تؤثر في مفهوم الذات وتتمثل فيما يلي:

الجسم: إن إحساس الطفل بذاته وتصوره عنها هو قبل كل شيء تصوره لجسمه فالطفل يميز ذاته عن ذوات الآخرين عن طريق إحساسه الخاص بنشاطه العضلي وطوله ووزنه ولون شعره ومدى تحقيقه لمتطلبات النمو في الوقت المناسب، كذلك نسبة نموه إلى نمو الأطفال الآخرين الذين هم في الفئات العمرية نفسها، ويلعب النضج الجسمي دورا هاما في التأثير على سلوك الفرد على نظرته لآخرين ونظرة الآخرين له وتشير الدراسات المنشورة إلى أن النضج الجسمي المبكر له نتائج عكسية عند الإناث حيث يؤدي إلى الانطواء والانعزال بعض الشيء عند زميلاتهن، وذلك لأنهن يحملن اهتمامات ورغبات تختلف عنها لدى الإناث في مجموعتهن العمرية "كالاهتمامات الجنسية" وبذلك قد يكون للنضج المبكر أثر سيء على مفهوم الذات لدى الأنثى الذي بدوره سيؤثر على تكيفها الشخصي والاجتماعي.

الأسرة: يتأثر مفهوم الذات لدى الطفل إلى حد كبير بطبيعة الأسرة ومستواها الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وبالعلاقة الأسرية بين الطفل ووالديه، حيث أن الفروق في الجو الأسري وطرق التنشئة الوالدية تحدث فروقا بين الأطفال في مكونات الشخصية وفي تقديرهم لأنفسهم، وجدير بالذكر أن العلاقة الأسرية الدافئة ذات أثر إيجابي في تكوين مفهوم الذات، وأن العلاقة الأسرية التي يكتنفها الصراع الدائم بين الوالدين والحرمان الثقافي ذات تأثير سلبي على مفهوم الذات لدى الطفل للتخلص من الفراغ الزائد وقدرته على التكيف مع الآخرين.

ترتيب ولادة الطفل في الأسرة: إن لترتيب ولادة الطفل في أسرته أثر واضح في تنشئته الاجتماعية وفي نمو الذات لديه، فقد أثبتت الدراسات المنشورة أن الطفل الأول يميل لأن يكون أكثر حساسية تجاه الآخرين وأكثر تكيف مع الراشدين، ذلك لأن الوالدين يعمدان إلى التركيز عليه أكثر من إخوته الآخرين، لأنهم يعتبرونه النموذج الذي يجب أن يحتذى به، ويتوقعون منه أن يكون أكثر ميلا لمساعدة إخوته الصغار، وأشارت الدراسات أيضا أن المولود الأول من الجنسين يكون أكثر طموحا وإنجازا، كما أنه يتمثل بالأب والأم، بينما يتمثل الأخير بالرفاق.(عمر أحمد الهمشري،مرجع سابق،ص ص232-233)

الاتجاهات المتغيرة في خبرات تنشئة الطفولة: يتأثر الاتجاه في تنشئة الأطفال بعاملين هما:

- شخصية الطفل نفسه وطريقة تنشئة الوالدين له من قبل.
- المعايير الاجتماعية الأخلاقية السائدة في المجتمع.

الخبرات: سواء كانت إيجابية أو سلبية والتي يمر بها الفرد أثناء مراحل نموه المختلفة.

الدور الاجتماعي والتفاعل الاجتماعي: يؤثر الدور الاجتماعي في مفهوم الذات فتنمو صورة الذات من خلال التفاعل الاجتماعي أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، أما عن التفاعل الاجتماعي ومفهوم الذات فقد أوضحت الدراسات أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة، الجيدة عن الذات لدى الطفل، وأن مفهوم الذات الإيجابي يعزز نجاح التفاعل الاجتماعي ويزيد العلاقات الاجتماعية لديه نجاحا.(حامد عبد السلام زهران،1982،ص90)

الثقافة: من المعلوم أن الطفل يبدأ بالتأثر بثقافة مجتمعه منذ الولادة، وأن هناك مؤسسات ثقافية كالأسرة، المدرسة،أماكن العبادة والنوادي وغيرها من المؤسسات تلعب دورا بارزا في حياته وتثقيفه من خلال التنشئة الاجتماعية وعمليات التربية والتعليم والتدريب المختلفة، هذه العملية المتتابعة من التنشئة الاجتماعية تتيح للطفل أن يتمثل ثقافة مجتمعه ويستدخلها لكن عملية التطبيع لا يمكن تحديد بدايتها إلا مع تطور مفهوم الوعي بالذات.

المدرسة وأثر المعلمين: تعد الخبرات المدرسية من المصادر الرئيسية التي تشكل مفهوم الذات، إذ يمر الطفل بخبرات وظروف ومواقف وعلاقات جديدة تتيح له تكوين صورة جديدة عن ذاته، ويلعب المعلمون دورا مهما في تشكيل شخصية الطفل واكتشاف ميوله ورغباته وهواياته والفروق الفردية بينه وبين زملائه مما يساعده في رسم صورة واضحة عن ذاته مقارنة بهم، وأوضحت الدراسات المنشورة أن هناك علاقة طردية بين مفهوم الذات والتحصيل المدرسي، اي أنه إذا كان مفهوم الطفل عن ذاته جيدا وإيجابيا فإن تحصيله يكون جيدا وإيجابيا كذلك، وأنه إذا أردنا أن نزيد تحصيل الطفل الدراسي، فيجب علينا أن نعمل على تحسين مفهومه لذاته.(عمر أحمد الهمشري،2001،ص159)

9-طرق قياس مفهوم الذات:

يمكننا الحصول على معلومات مفيدة عن الشخص من خلال تقريرات الذات، وتقديرات الذات، ولقد تبين أن هذه الطرق البسيطة تزودنا بتنبؤات ومعلومات لا تقل أهمية عن تلك التي نحصل عليها من أكثر اختبارات المقاييس الشخصية دقة وتعقيدا.

وفيما يلي نتناول بعض الطرق:

1/- طريقة تقرير الذات: تستعمل هذه الطريقة لوصف الذات، أو لوصف علاقة ما، حيث نقوم بتوجيه معلومات المفحوص بأن يفرز عددا كبيرا من البطاقات تحتوي كل منها على عبارة مطبوعة "أنا شخص محبوب، أنا مندفع" أو قد تكون العبارات من قبيل "أقلق بسهولة، أعمل بكفاءة،..." وعلى المفحوص القيام بتصنيف هذه العبارات وفقا لانطباقها عليه.

2/- المقابلة: يذهب معظم علماء النفس الفينومينولوجيون إلى أن تقدير الذات قد لا يكشف عن شيء في شخصية وسلوك الفرد لأن الشخص قد يكون واعيا بأسباب سلوكه، ولكنه غير قادر أو راغب في تقريرها، ويعتبر الفينو مينولوجيون وعلى رأسهم "روجرز" الإطار المرجعي للشخص على أن المصدر الملائم للفهم، ومهمة عالم النفس كما يرى "روجرز" هي أن يوفر الظروف أو الشروط التي تؤدي إلى النمو وتيسر الكشف عن مشاعر الذات،ولقد أصبح تحليل مضمون سجلات المقابلات طريقة منظمة للبحث، ولقد استطاع الباحثون تحديد فئات لحساب درجات تغيرات الأشخاص في المقابلة كما يقررون ذواتهم، ولقد أصبحت بعض البحوث مثلا إمكانيات قياس تقبل الذات في علاقتها بتقبل الآخرين.

3/- طريقة التمايز السيماتيتي: وهي من الطرق الفينومينولوجية التي صممها "أسجود" « ASGOOD » لدراسة المعاني كما يقدرها المفحوص بدلالات الألفاظ، هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعنى الأشخاص أو الأحداث أو المفاهيم التي يريد الباحث دراستها، وتخضع معاني الكلمات والجمل والمفاهيم لمقاييس كثيرة.

وتقدم كلمات للمفحوص تعتبر بمثابة مثير، على أن يقوم هو بتقدير تلك العبارة، وكل مثير عبارة عن مقياس متدرج من سبع نقاط يتراوح بين طرفين متناقضين مثل: قوي/ضعيف – سار/غير سار – نشط/خامل ، وأن يكون تقديره على أساس انطباق معنى المفهوم المتميز عليه.

وتعتبر هذه الطريقة طريقة موضوعية ومرنة تسمح ببحث معاني الكلمات والمفاهيم من كل نوع، وكذلك تبحث التغيرات في المعاني كنتيجة لخبرات أو إجراءات خاصة مثل العلاج النفسي.(حيمود أحمد،مرجع سابق،ص109)

4/- قياس مفهوم الذات من خلال استعمال مقاييس صممت خصيصا لذلك مثل: مقياس تنسي لمفهوم الذات وغيرها من المقاييس التي تقيس مفهوم الذات وتعتمد هذه المقاييس على جمل وعبارات يحدد المفحوص من خلال إجابته عليها مدى ملائمة العبارة بالنسبة له ويتحدد مفهومه لذاته تبعا للدرجة الكلية التي يتحصل عليها على هذا المقياس.

10- مراحل إدراك الذات:

تتمثل أبرز المراحل التي تتطور عبرها عملية إدراك الذات في:

1/- مرحلة الرضاعة: « INFANCY STAGE »

تشير بعض الدراسات إلى أن إدراك الرضيع لذاته يتوازى مع تطوره الانفعالي والمعرفي، ففي الفترة ما بين الميلاد والشهر الثالث من عمره يبدأ يميز بين ذاته والآخرين، أما في الفترة ما بين الشهر الثالث والشهر الثامن يتمكن الطفل الرضيع من أن يميز ذاته عن الآخرين بشكل واضح، وخاصة بعد أن يدرك خاصية التجاوز، أي تجاوزه مع أمه وإخوته والأشياء الأخرى في البيت. وفي الفترة ما بين الشهر الثامن والشهر الثاني عشر، تظهر

لدى الرضيع الذات المستمرة، بمعنى أنه يدرك أنه هو سواء أكان بجانب أمه أو في سريره أو في أي مكان آخر.(صالح محمد علي أبو جادو،مرجع سابق،ص145)

وفي ما بين اثني عشرة شهرا وأربعة وعشرين شهرا يتوقع أن يدرك الطفل فئات الذات مثل: العمر،الأداء،الجنس وفي نفس الوقت يبدي الارتباك والشعور بالذنب وتتطور عواطفه، ويدرك بشكل أكبر العلاقة بين الوسائل والغايات وتبدأ اللغة بالنمو.

2/- مرحلة ما قبل المدرسة: « PRESCHOOL STAGE »

يقصد بالذات لدى طفل هذه المدرسة، مجموعة الأحاسيس النفسية التي يكونها عبر تجاربه مع من يحيطون به. وعليه فإن ذات الطفل مجموعة أحاسيس نفسية تشمل الإرادة والرغبة والحاجة والمشاعر والكفاءة والاستقلالية، هذه الأحاسيس تكون تدريجيا صورة ذهنية له عن ذاته.

وتحدثت "اليانور ماكوبي" (1980) عن بعض التغيرات الخاصة التي يتوقع أن تحدث للطفل في هذه المرحلة:

سيكون قادرا على تقدير نتائج الأفعال التي يقوم بها.

سيكون قادرا على تأجيل إشباع العديد من الخبرات المرغوب بها.

قادرا على عمل أكثر من شيء واحد في الوقت الواحد.

سيكون قادرا على التركيز لاستبعاد الأفكار غير ذات العلاقة.

سيكون قادرا على حدس ما يلزم أن يفعله ليصل إلى الهدف.

ويرى "كولبرج" « kohlberg » بأن ذات الطفل تمر في أولى مراحلها إبان مرحلة ما قبل المدرسة، وتعرف هذه المرحلة من مراحل تطور الذات باسم المرحلة الفردية المادية العيانية، ينشغل فيها الطفل بما يميزه عن الآخرين ويرى العالم يدور من حوله لتلبية ورغباته وحاجات ذاته.

وتفيد دراسات حديثة أن الأطفال يبدأون بإدراك ذواتهم في سن الثلاث سنوات، وفيما بين الثالثة والرابعة يميزون ذواتهم الجسمية وذواتهم النفسية، ويبدأون باستشعار الخصائص المميزة لهذه الذات من بينها الخصائص الخارجية: كالمزهر الخارجي، مكان السكن، الأنشطة التي يحبونها، أما الخصائص النفسية فلا ينتظر ظهورها قبل نهاية المرحلة وبداية مرحلة المدرسة الابتدائية، ومن هذه الخصائص: مشاعرهم، خصائصهم الشخصية وعلاقاتهم بالآخرين.

3/- مرحلة المدرسة الابتدائية: « ELMENTARY SCHOOL STAGE »

في السنة الثانية من العمر يستطيع الفرد بأن كيانه منفصل عن غيره، ويستدل الباحثون على ذلك من خلال أداءات الرضيع المعرفية المتمثلة في قدرته على تكوين الأشكال التصورية العامة والصور الذهنية للأشخاص والأشياء هذه القدرة ستكون أكثر كفاية في السنة الثالثة من عمره، وما بعد ذلك عندما يصبح الطفل قادرا على التمثيل الرمزي للأشياء والأشخاص وتكوين المفاهيم الخاصة به لما يحيط به من أشياء، كما استدل الباحثون على إدراك الطفل لذاته من خلال دراساتهم حول ردود فعله لصورته في المرآة، عندما وضعوا على أنفه بقعة حمراء ثم عرضوه لمرآة، ووجدوا أن الطفل في سن 20 شهر تقريبا سارع بوضع أصبعه على أنفه، مما يدل على أنه يعرف أن ما في المرآة هي صورته.

أما المصدر الثالث لهذا الاستدلال، فقد كان لغة الطفل بإضافة ضمير المتكلم أو ياء الملكية.(محمد علي أبو جادو،مرجع سابق،ص ص146-147)

وفي مرحلة ما قبل المدرسة يبدي الطفل فاعلية في ضبطه لذاته وإدارة شؤونه كمظهرين الاستقلالية وتضائل اعتماديته على البالغين، هذه الفاعلية التي ستبرز أكثر وربما تتكامل في مرحلة المدرسة الابتدائية.

ويرى "كولبرج" أن هناك ثلاثة مراحل لنمو إدراك الذات:

وجهة النظر الفردية العيانية: CONCRETE INDIVIDUAL PERSPECTIVE

وتسود هذه المرحلة إبان العمر من سنتين إلى حوالي تسع سنوات، ينشغل فيها الطفل بتميزه وبأن العالم كله يدور من حوله، وأن الأحكام الاجتماعية وأنماط التفاعل تتركز على المشاعر الحقيقية وحاجات الذات.

وجهة نظر الانتماء للمجتمع: MEMBRE OF SOCIETY PERSPECTIVE

والتي تسود العمر من التاسعة إلى نهاية المراهقة، ويرى الطفل نفسه عضوا في مجتمع كبير، الأسرة، المدرسة، الحي، المدينة، وما إلى ذلك، وهنا يبدأ الطفل مراعاة ضوابط المجتمع من أعراف وتقاليد وعادات.

وجهة نظر ما وراء المجتمع: POST TO SOCIETY PERSPECTIVE

أما في هذه المرحلة فتسود حياة الإنسان بقية عمره، ويتجاوز فيها الفرد المجتمع ليكون له فلسفة في الحياة، ويتحرر من ضوابط المجتمع الخاص أو الثقافة الخاصة ويشعر أنه ينتمي للإنسانية، والذي يهمنا من مراحل "كولبرج" في مرحلة المدرسة الابتدائية في المرحلة الأولى والثانية من مراحل إدراك الذات عند "كولبرج" ذلك أن الطفل يعيشها بشكل أو بآخر فينفلت تدريجيا من تمركزه حول ذاته المتمثل في اعتقاده أنه محور الكون، إن عضو في جماعة صغيرة أو كبيرة يلتزم بضوابطها.

4/- مرحلة المراهقة: ADOLESCENCE STAGE

كان "ستانلي هول" من أوائل الذين أشاروا إلى أن فترة المراهقة هي فترة عاصفة تتخللها توترات شديدة مؤثرة في السلوك، وتقود بالتالي إلى حدوث تغيرات جسمية وغددية، وتوترات سلوكية تفرضها الطبيعة، ويتميز بها جميع الأفراد في حياتهم.(نفس المرجع،ص ص148-149)

فقد اختلف الباحثون في نظرتهم إلى مرحلة المراهقة، إذ تشير كثير من الدراسات إلى أن هذه المرحلة هي مرحلة ضغوط، إذ تتميز بالتغيرات البيولوجية والاجتماعية والانفعالية، ويحاول المراهق أن يحقق استقلاليته ويدعم هويته وينشأ علاقات حب مع الآخرين خارج نطاق الأسرة.

وقد اعتبر "روتر" و"جرهام" و"جادوك" و"بيل" مرحلة المراهقة بأنها المرحلة التي يعاني فيها الفرد من أزمة الهوية، إذ يحاول المراهق أن ينفصل عن والديهن ويبدأ بالسعي للحصول على شخصية متميزة، ويظهر الآباء تذمرا من أنهم لا يستطيعون التفاهم مع أبنائهم.

ويضيف "بوفتر" و"سارتن" أن مرحلة المراهقة مرحلة تتطلب اتخاذ قرارات، فالانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، والبحث عن الهوية كلها عوامل تساعد في ضغوط وردود أفعال غير تكيفية.

ويشير "لاستر" « LESTER » سنة 1981 إلى أنها مرحلة غير سوية وأن العلاقات العائلية تحدث بعض التغيرات والضغوط.

5/- مفهوم الذات عند الراشدين: ADULTHOOD STAGE

إن مفهوم الذات عند أي من الراشدين هو بمثابة حصيلة محاولاته الأولى من الخطأ والصواب أو النجاح والفشل، لقد أصبح على العقل معتادا على ذاته، إنه يعرف مواطن قوته وضعفه، وقد تعلم كيف يلعب أدوارا مختلفة تبعا لذلك، لقد أصبح أكثر معرفة بالتغيرات التي تطرأ على حياة الفرد، وإذا كان حسن التكيف، فقد أصبح بمقدوره أن يتكيف معها ويعتاد عليها، إن التغيرات في حياة الراشد تكون أكثر وضوحا لديه وذلك فيما يتصل بأمور نموه الجسدي، أنه يستطيع أن يلاحظ ما قد يصيبه من ازدياد في الوزن أو ألم في الظهر أو ضعف في البصر إلى غير ذلك من التغيرات الأخرى.

6/- مفهوم الذات عند كبار السن: OLD- AGERS STAGE

وفي سن الشيخوخة فإن مفهوم الفرد لذاته يتأثر إلى درجة كبيرة بطبيعة التاريخ التكويني لعاداته من جهة، وبنظرة المحيط أو المجتمع الذي يحيط به إلى الشيخوخة، بما في ذلك من تقبل أو رفض من جهة أخرى، إن المناخ الحضاري الذي يشكل مفهوم الذات في هذا السن يضم ترتيبات السكن للمسنين إمكانية الاتصالات الاجتماعية، نوعية الفرص المتاحة، أمام الواحد منهم، لاتخاذ القرارات المتصلة بحياته الخاصة وما شاء به، ومنه يمكننا القول بأن مفهوم الذات في هذه السن يتأثر إلى حد كبير بفكرة الفرد الخاصة عن الشيخوخة والمعايير التي يضعها هو لذلك.

وفي الأخير نخلص إلى أن إدراك الذات عملية معقدة ومستمرة، وأن فهم الذات يمكن التوصل إليه عن طريق الخبرة والنضج، والنتيجة هي الوعي التدريجي للتركيب المعقد للذات.(نفس المرجع،ص152)

11-سمات تحقيق الذات:

تتغير الذات نتيجة للنضج والتعلم، وقد حدد "روجرز" و"ماسلو" و"كومبس" و"كيلي" سمات رئيسية للفرد الذي يحقق ذاته في تقرير لهم نشر في الكتاب السنوي لجمعية التوجيه وتطوير المناهج ومن هذه السمات :

- الشخص الذي يحقق ذاته له إدراك مناسب للذات، ويتعامل مع الحقيقة بسهولة ويتقبلها.
- لهذا الشخص رغبة في أن يكون جزءا من عملية التغيير، وأنه غير مهتم أو معني بالدفاع عن الأمر الراهن.
- لهذا الشخص وجهة نظر إيجابية نحو نفسه، وثقة متزايدة بقدراته، وله طموحات واقعية.

لهذا الشخص بسبب انفتاحه على الخبرات، مستوى عال من التكامل الشخصي ويخضع تجاربه الجديدة للتقويم الموضوعي.

- لدى هذا الشخص شعور قوي بالتعاطف مع الآخرين، لأنه قادر على الانطلاق من ذاته، بحيث يمتد مفهومه للذات يشمل عائلته وأصدقائه وأفراد مجتمعه.(نفس المرجع ،ص ص159-160)

12-مستويات تقدير الذات:

يرى الكثير من العلماء ومن بينهم "بورش" « boech » أن تقدير الذات يتعرض لتغيرات حسب تصرفات الفرد وردود أفعاله، حيث صنفت هذه المستويات إلى:

1/- مستوى تقدير الذات المرتفع (العالي):

- تعريف المستوى المرتفع لتقدير للذات: عرفه "سميث" « smith » على أنه :"الأشخاص الذين يعتبرون أنفسهم مهمين، كما أنهم يملكون فهما جيدا لنوع شخصياتهم، ويستمتعون بالتحدي ولا يضطربون عند الشدائد وهم أمين إلى الثقة بأحكامهم وأكثر ميلا لتحمل الإيجابية في المناقشات الجماعية وأقل حساسية للنقد.

أما "جوزيف" « joseph » عرفه بأنه :" الصورة التي يكونها الفرد حول نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح يستحق التقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته، يجد الحلول لمشكلاته ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة.

كيفية تكوين تقدير ذات مرتفع: ينمو تقدير الذات من خلال عملية عقلية تتمثل في تقييم الفرد لنفسه وعملية وجدانية تتمثل في إحساسه بأهميته، ويمكن تمييز المراهقين ذوي التقدير المرتفع بما يأتي: • يستمتعون بالخبرات الجديدة

- لديهم حب الاستطلاع
- يطرحون الأسئلة

• يستجيبون للتحديات

•القيام بالأنشطة

2/- مستوى تقدير الذات المنخفض (المتدني):

عرفه "روزمبرغ" « rosemberg » بأنه :" عدم رضا الفرد بحق ذاته أو رفضها" هو ذلك الشخص الذي يفتقر إلى الثقة في قدراته، وهو الذي يكون بائسا لأنه لا يستطيع أن يجد حلا لمشاكله، وأنه ليس في استطاعته إلا إيجاد القليل من الفرص على إثر ذلك فهو دائما يميل إلى إدراك ما يدعم اعتقاده، ويتجاهل ما يكون عكس ذلك".(فادية كامل حسام،ص 97).

خاتمة:

تعتبر نظرية الذات من أهم النظريات في علم النفس وأقدمها إذ تعود إلى الفكر اليوناني عند أفلاطون وسقراط وأرسطو كما أنها حديثة إذ جدد مفهومها ودعا إليها "كارل روجرز" في القرن 20 واستقطبت عدة دراسات حتى ظهر ما يسمى بسيكولوجية الذات.ورغم تعدد النظريات والتناولات المتعلقة بمفهوم الذات إلا أنها تبقى كلها متداخلة ومتكاملة فيما بينها، وتتفق في كونه المركب السيكولوجي الحيوي الذي ترتكز عليه شخصية الفرد، وإنه ذو أهمية بالغة في فهم شخصيته وبالتالي السلوكات التي تصدر منه.فمفهوم الذات يشير إلى إدراك الفرد لذاته في أبعادها الجسدية والانفعالية والعقلية والاجتماعية، ويتضمن فكرتنا عن أنفسنا وعن جوانب خبرتنا المتعددة، كما يتضمن تقديرنا لجوانب القوة والقصور في شخصيتنا.

الفصل الثالث

العنف المدرسي

الفصل الثالث: العنف المدرسي

تمهيد

- العنف

1- تعريفات للعنف

2- خصائص العنف

العنف المدرسي

1- مفهومه

2- أنواعه

3- أشكاله

4- النظريات المفسرة له

5- أسبابه

6- الجنس وسلوك العنف

7- آثار العنف المدرسي ونتائجه

8- إحصاء العنف المدرسي في الجزائر

9- طرق علاج العنف المدرسي والوقاية منه

خاتمة

تمهيد:

يعتبر العنف المدرسي من الظواهر الاجتماعية التي لها مكانة جد هامة في المجتمع وبصفة خاصة في الأوساط التربوية حيث نجد أن الظاهرة تنتشر بسرعة، مما يؤثر سلبا على حياة التلاميذ خاصة التحصيل الدراسي والذي يؤدي إلى انخفاضه وتدني النتائج الدراسية.

فهذه الظاهرة جديرة بالدراسة والبحث، وفي محاولة لفهم الظاهرة أكثر خصصنا الفصل الثاني من الدراسة للتعرف على العنف المدرسي، أنواعه، أشكاله، والعوامل المؤدية إليه و البعض من النظريات التي فسرته، الآثار الناجمة عنه، وكيفية علاجه.

➢ العنف:

1- تعريفات للعنف:

اختلفت تعريفات العنف كمفهوم من بيئة ثقافية لأخرى باختلاف المغزى، إذ قد يكون أخلاقيا أو سياسيا أو قانونيا أو نفسيا أو اجتماعيا، كما يجمع الباحثون على أن العنف الإنساني ليس بالظاهرة الجديدة زمنيا أو مكانيا وأن العنف ظاهرة عالمية تشمل جميع المجتمعات، كما أنه ظاهرة مستمرة وممتدة عبر التاريخ وهنا سوف نعرض عدد من المفاهيم للعنف:

يعرفه "عزت سيد اسماعيل" على أنه :"صورة من صور القوة التي تتضمن جهودا تستهدف تدمير وإيذاء موضوع يتم إدراكه كمصدر فعلي أو محتمل من مصادر الإحباط أو الخطر أو كرمز لها". (عزت سيد اسماعيل،1988،ص118)

ويرى "سعد المغربي" أن العنف:" استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة، قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير، وعلى ذلك فمن غير الضروري أن يكون العنف قرينا للعدوان السلبي، ولا ملازما للشر والتدمير، فقد يكون العنف ضرورة في موقف معين للتعبير عن واقع معين أو لتغيير واقع يتطلب تغييره استخدام العنف. وقد يحدث العنف كرد فعل أو استجابة لعنف قائم وهو العنف المضاد".

ويعرفه "خليل أحمد" بأنه:"الإيذاء باليد أو باللسان أو بالكلمة وهو التصادم مع الآخرين". (قوادري جلول،2006-2007)

أما "صلاح مخيمر" فيعرف العنف باعتباره سلوك يعبر عن الإيجابية وتوكيد الذات وذلك في صورتها السوية لتحقيق طاقات الحياة".(تهاني محمد عثمان منيب وعزت محمد سليمان، 2007ص ص18-19)

2-خصائص العنف:

يمكن تحديد الخصائص الأساسية للعنف فيما يلي:

تعمد الإيذاء فالمعتدي يعتدي بدنيا على الضحية متعمدا إلحاق الأذى والضرر بها.

العنف ذو طبيعة مادية ومعنوية يتمثل ذلك في إصابة الضحية جسميا أو نفسيا أو قد تشمل الاثنين معا.

يختلف العنف في الدرجة والشدة فقد يكون العنف بسيطا أو شديدا يصل إلى درجة القتل.

قد يكون العنف مباشر أو غير مباشر والمثال على ذلك : عند ضرب الزوج للزوجته يكون العنف هنا مباشر، أما عندما يقوم بافتعال الشجار مع زوجته وهو في حالة شديدة من التوتر بسبب اهانة رئيسه له وبطبيعة الحال عجزه عن الرد على هذه الاهانة ومن ثم يزيح غضبه وعدوانه على زوجته وهنا العنف يكون غير مباشر.

وقد يغلب على العنف الطابع الاستفزازي.

قد يكون العنف غائيا يمثل هدفا في حد ذاته، وتعبيرا عن الشعور بالإحباط الذي يعانيه الفرد، أو تفريغا لتوترات تراكمت لديه. (طه عبد العظيم حسين،2008،ص ص18-19)

➢ العنف المدرسي:

-1مفهوم العنف المدرسي:

يعرف العنف المدرسي على أنه سلسلة من العقوبات الجسدية والمعنوية داخل إطار المؤسسة التعليمية أو التربوية والذي يؤدي إلى نوع من "العطل النفسي أو القصور العقلي الذي ينعكس سلبا على مستوى التكيف الذاتي أو الاجتماعي لدى الطلبة.

وقد عرفته "نادية مصطفى الزرقاوي" بقولها :"العنف المدرسي هو الضرر الذي ألحقته أفراد العينة بزملائهم أو بمدرسيهم لأكثر من مرة عن طريق الشتم أو الضرب". (2003ص55)

وعرف العنف المدرسي أيضا بأنه :"لغة تخاطب بديلة وهو إلحاق أذى بالنفس و بالغير أو بالممتلكات كما يتميز العنف المدرسي بأن ممارسيه أو من يقع عليهم يشتركون في كونهم أطراف فاعلة في العملية التعليمية. (ص56)

أما "عدنان كيفي" فيرى أن المقصود من العنف في المدارس ما يجري في بعضها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاّب والطالبات والمعلمون والمعلمات، شرارها الغضب ووقودها تزايد الانفعال ولثيجلها استخدام اللطم والركل الضرب بالكلمات والآلات الحادة وأحيانا بالسلاح. (أميمة منير جادو، 2005،ص06)

ومن خلال ما تقدم من تعريفات نخلص إلى أن العنف المدرسي هو السلوك غير السوي، بحيث يؤثر على النظام السائد في المتوسطة ويؤدي إلى نتائج سلبية خاصة منها التحصيل الدراسي، وقد يكون في شكل مادي كالضرب والمشاجرة أو في شكل معنوي كالسخرية، والشتم.

2-أنواع العنف المدرسي:

العنف المدرسي لا يختلف في ماهيته وأشكاله عن العنف بصفة عامة لذلك فالعنف المدرسي قد يكون عنفا مباشرا أو غير مباشر، وقد يكون فرديا أو عنفا جماعيا، كما قد يكون جسدي أو لفظي أو رمزي وبحسب الجهة أي المصدر يقسم العنف المدرسي إلى:

-1- عنف من خارج المدرسة: وهو العنف الذي مصدره جهة خارج المدرسة، كالعنف الموجه ضد المدرسة على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا أهالي من أجل التخريب والإزعاج وخلافه، وقد يكون من قبل الأهالي إما بشكل فردي أو جماعي، ويحدث ذلك عند مجيء الأباء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة كالشتم التهجم الضرب.

-2- عنف من داخل المدرسة: وقد يكون:

عنف من الطلاب أنفسهم (المضاربات)

عنف من المعلمين

عنف بين المعلمين والطلاب

التخريب المتعمد للممتلكات

وتعد المضاربات من أنواع العنف الشائع في المدارس وغيرها، ويكون في صورة شجار، اعتداء بالأيدي أو قذف بالحجارة أو غيرها، كما تنشأ المضاربات بيت المراهقين بسبب المناقشة الحادة لأي موضوع من الموضوعات، وقد تكون المدرسة هي السبب في نشوء المضاربات بين المراهقين إذا اتبعت سياسة التفرقة بين الطلبة في المعاملة مما يولد الكراهية. (فهد بن علي عبد العزيز الطيار،2005،ص ص60-61)

هذه النقاط أشار إليها "روكح" بتسميتها بالعنف المدرسي الشامل، حيث نظام المدرسة مضطرب بأجمعه، تسوده حالة من عدم الاستقرار والهدوء، ويظهر واضحا عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين الطلاب أنفسهم أو بينهم وبين معلميهم، وتسمح العديد من الشكاوي من قبل الأهل حول العنف المستخدم بالمدرسة، كما أطلق على عنف الطلاب اتجاه الممتلكات الخاصة والعامة اسم "العنف الفردي".

كما أن هناك ثلاثة أنواع أخرى من العنف هي:

-العنف الناتج عن الاستفزاز: وهو العنف الذي يسبقه دافع، بحيث يسعى الطالب من خلاله إلى الدفاع عن نفسه ضد هذا الدافع الذي قد يكون تهديدا أو غيره، أو قد يمارس العنف كرد فعل على هذا الدافع لرد اعتباره وكرامته.

-العنف لإثبات الذات: يكثر هذا النوع في فترة المراهقة حيث يسعى المراهق لإثبات ذاته بهدف السيطرة على والتسلط على الآخرين وإزعاجهم.

-العنف الموجه إلى رموز الموضوع الأصلي: وهو عنف غير مباشر يوجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي، فمثلا عندما يعجز التلميذ عن توجيه العنف المدرس وهو الموضوع الأصلي، فإنه يوجهه مثلا إلى سيارته أو مكتبه أو أحد ممتلكات المدرسة. (فهد بن عبد العزيز الطيار،مرجع سابق،ص59)

وهناك من قسم العنف المدرسي إلى:

-العنف الفردي: وهو ذلك العنف الذي يمارسه فرد يتصف بخصائص معينة تجعله يجنح كثيرا إلى السلوك العنيف أينما وجدت ظروف تهيء لمثل هذا السلوك ويمكن تصنيف الأشخاص الذين يجنحون للسلوك العنيف إلى ثلاثة أقسام:

الأشخاص الذين يصبح العنف جزءا أساسيا من سلوكهم لتحقيق رسالتهم ويمكن أن نطلق عليهم المتطرفين ويدخل ضمن هذه الفئة من أطلق عليهم "ايريك فروم" ذوي الخلق المتسلط. (عزت سيد اسماعيل،1988،ص124)

ويحصل ذوي الخلق المتسلط على عنف في السلوك من خلال اعتماده على سلطة عليا وشجاعة وعنف ذو الخلق المتسلط هي أساسا تستهدف معنى ما حدده الزعيم أو القدرة له وغاية الشخص العنيف أن يعاني دون أن يشكو وينتمي إلى هذا النوع –الانتحاريون- الذين ينتحرون تنفيذا للرسالة دون تفكير في الموت، وإنما فيما يحققه هذا الموت من مزايا.

الأشخاص ذوي السلوك العنيف تستخدم العنف لتعزيز ذات الفرد أمام نفسه وأمام الآخرين ولعل بعض أهداف هذه الفئة يتشابه مع أهداف الانتحاريين لكن الأمر هنا، يقتصر على السلوك العنيف الذي يأخذ مشكلا متطرفا دون اللجوء إلى عمليات انتحارية كذلك يستخدمون العنف للحفاظ على الدور الذي ألصقه بهم المجتمع، وكذلك الدفاع عن صورة الذات ويتم استخدام العنف لإظهار قيمة الفرد، يميل أصحاب هذه الفئة إلى الانفجار في المواقف الاجتماعية بسبب عجزهم عن تناول المواقف بسبب قصور منهم في المهارات الاجتماعية.

الذين يدركون أنفسهم وحاجاتهم ومطالبهم باعتبارها الحقيقة الوحيدة في هذا الوجود الاجتماعي فهم لا يراعون احتياجات ومطالب الآخرين، حيث يمارسون نوع من التمرد، ويشتقون اللذة من ممارسة العنف، وإثارة الفزع لدى أفراد آخرين يمكنهم تقبل ذلك، وبعضهم يستخدم العنف لاستغلال الآخرين بهدف تحقيق حالة المتعة والرضا لأنفسهم، وحيث يفترض أصحاب هذه الفئة أن الغير وجد لإشباع حاجاتهم، وإن عدم تلبية هذا الإشباع يستلزم تبني العنف كوسيلة عقابية وقد تشبع هذه الفئة هدفا آخر سواء بشكل ضمني أو بشكل مباشر يفيد السلوك العنيف في التخفيف من ضغوط داخلية متراكمة. (عزت سيد اسماعيل،مرجع سابق،ص126)

-العنف الجماعي: وهو لجوء مجموعة من الأفراد عندما تشعر بالفقر والإحباط وعدم القيمة والضغط والتي تعينهم على قضاء حاجاتهم بالوسائل المتاحة لديهم في أغلبها يحتاجون إلى القوة والعنف كأسلوب للتعبير عن حاجاتهم وإثبات ذواتهم الفردية والجماعية. (عبد الفتاح أبي مولود،2003،ص435)

ويتمثل كذلك في أعمال الشغب والمظاهرات المصحوبة بأعمال عنف مسلحة أحيانا وخطيرة وهو راجع لما يسميه علماء النفس (هستيريا الشعور الجماعي) الذي يخلق نوع من الأفعال غير المنضبطة، تؤدي إلى جرائم النهب والسلب أو ما يسمى حاليا (أعمال العنف والشغب)، ومن أنواع العنف الجماعي: المظاهرات، التمردات الجماعية، الحرب ويكون هدفه التدمير والقتل الجماعي ويتطلب هذا النوع من العنف مجهودات جماعية لمواجهته وينشأ العنف الجماعي من خلال تفاعل العديد من العوامل الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والعقائدية. (عزت سيد اسماعيل،ص119)

كما أنه يستمد مصدره أيضا من تجمع قوى الإنسان الذاتية بقوى غيره حيث أن ضروريات الحياة، والحياة الجماعية تدعم وتنسق هذه القوى التي تؤدي إلى العنف، فنفسية الناس وهو مجتمعين تختلف عن نفسيتهم وهم منفردين ومنفصلين عن بعضهم البعض فالناس خلال تجمعهم تقوى الروح الجماعية، فالفرد المشترك في العنف الجماعي يصبح مشبعا بروح الجماعة حيث أن جميع المشتركين في الشغب، يكونوا اشتراكهم ناتج عن التراكمات الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والعقائدية كما أنهم يستجيبون بشكل مثير موجه لسلسلة من الخبرات المحبطة، فالفرد خلال الاشتراك في هذا النوع من العنف يتمكن من إشباع صورته عن نفسه أو الدفاع التعبير عن مكانته أو التحرر من ضغوط داخلية والتعبير عنها مثال: الشخص الذي يعاني الفقر بعناصره المختلفة من بطالة ومكانة دنيا، وجهل....إلخ، عندما يجتمع بأشخاص مثله فهذه العناصر تثير لديهم الإحباط، وهذا ما أكدته الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية حول دوافع الاضطرابات المدنية ودوافع العنف الجماعي المتمثلة في فقدان الهوية من خلال العنف يحقق الفرد ذاته وشخصيته.

الآمال المحبطة بسبب الصراع للحصول على الحقوق المدنية.

الشعور بالإحباط بسبب الفشل في تغيير وتحريك نظام عام.

شعور الشباب باحترام الذات والاعتزاز القومي واستثارة الإحباط لدى هذه الجماعة يجعلها تشعر بإمكانية تحقيق مستوى معين أفضل، وتصبح أقل قدرة على تحمل الظروف التي كانت تتقبلها في نوع من أنواع الاستسلام حيث يرى "بارون" « BARON » أن الشغب والعنف الجماعي يحدث حسب طبيعة هذا الإحباط من حيث درجة حدوثه أو العكس. (عزت سيد اسماعيل،ص120)

حيث تصبح هذه الجماعة تتميز أكفر بالانفعال والإجماع وتتسم أيضا باليقينية والتعصب، فتنتج عنها تصرفات تتميز بنمط من العنف كالهلع إزاء كارثة والهياج والشراسة والأفراد ذوي الشخصية القابلة لأن تسلك سلوكا عنيفا يكون لهم دور كبير في هذا النوع من العنف حيث يتحدون من خلال الجماعات أو التنظيمات.

يفرز العنف المدرسي كما هو الحال بالنسبة لأي عنف أنواعا عديدة طبقا لمعايير التصنيف، حيث صنفه كل من "يحي حجازي" و"جواد دويك" إلى نوعين:

-عنف خارجي: وينقسم بدوره إلى قسمين:

عنف من قبل جماعة أشرار: وهو العنف القائم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا ولا أهالي حيث يأتون في ساعات الدوام أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وأحيانا يسيطرون سير الدروس. (نادية مصطفى الزرقاوي،2003،ص57)

عنف من قبل الأهالي والأقارب: وهو عنف إما بشكل فردي أو بشكل جماعي (مجموعة من الأهالي)، ويحدث ذلك عند مجيء الآباء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة.

-عنف داخلي: وينقسم إلى أربعة أنواع:

- العنف بين التلاميذ أنفسهم
- العنف بين المعلمين أنفسهم

• العنف بين المعلمين والتلاميذ

• التخريب المتعمد للممتلكات

(تلاميذ – معلمين)، (معلمين – تلاميذ)، (تلاميذ – تلاميذ) (معلمين – معلمين) هذه النقاط تسمى بالعنف المدرسي الشامل، حيث نظام المدرسة مضطرب بأجمعه وتسوده حالة من عدم الاستقرار والهدوء ويظهر واضحا عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين الطلاب أنفسهم أو بينهم وبين معلميهم، وتكثر الشكاوي من قبل الأهالي على العنف السائد بالمدرسة.

عنف الطلاب اتجاه الممتلكات الخاصة والعامة، وأطلق عليه اسم العنف الفردي حيث ينبع ذلك من فشل الطالب وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة، والتأقلم معها، ولكن لا يوجد لها أثر كبير على نظام الإدارة في المدرسة. (لخضر غول، ص ص15-1-)

3-أشكال العنف المدرسي:

بينت العديد من الدراسات الميدانية أن العنف الموجه ضد التلاميذ يأخذ أشكالا متعددة، تبعا لطبيعة الموضوع والشخص الذي يمارسه، والشخص الذي يقع عليه العنف، تطرقنا إلى بعض التصنيفات الخاصة بالعنف المدرسي، وكل تصنيف يعتمد على أساس معين ومن بين تلك التصنيفات ما يلي:

التصنيف الأول: يصنف « L .GILLIOZ » العنف حسب الدائرة المعينة إلى:

-العنف الجسدي: اتفق أغلبية الباحثين على تعريف العنف المدرسي فيعرفه معجم المصطلحات القانونية بأنه:" سوء معاملة جسدية بحق أحد الأشخاص. (جيراز كورنو،1988،ص1144)

ومن الناحية القانونية، فإن أعمال العنف تتمثل في الضرب، ويراد به كل تأثير على جسم الإنسان. الجرح : ويراد به كل قطع أو تمزيق في الجسم أو في أنسجته: (عض ، قطوع، كسر، حرق)

كما أن هناك أشكال أخرى تصيب جسم الإنسان دون أن تأثر عليه مثل: دفع شخص إلى السقوط.جذب . (أحسن بوسقيعة،2002،ص ص 50-51)

وهناك تعريف شامل للعنف الجسدي قدمه الدكتور عمران يتمثل في "استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إلحاق أضرار جسيمة بهم، وهذا ما يدعى « INFLIATED – INJURU » (سوسن شاكر مجيد،2008،ص248)

ومن أمثلة استخدام العنف الجسدي: الحرق والكي بالنار، رفسات بالأرجل، لطمات وركلات. (علي مسوك، 2000،ص184)

-العنف النفسي:

وهو المساس بالسلامة النفسية، فالعنف دليل من دلائل النفس غير المطمئنة وصورة للخوف الطرف الآخر، مهما تعددت أشكال ذلك الخوف وانعكاس للقلق وعدم الصبر والتوازن، ووجه من وجوه ضيق الصدر وقلة الحيلة، والعنف بهذه الصورة يكون مؤشرا لضعف الشخصية ونقصان في توازن السلوك.

وقد يحدث العنف النفسي من خلال القيام بعمل أو الامتناع عنه، وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، قد يمارسه شخص أو جماعة يمتلكون القوة لإيذاء طفل يؤثر ذلك على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية والجسدية، وهناك أشكال للعنف النفسي، كرفض وعدم قبول الفرد، اهانة تخويف، تهديد، عزلة، واستغلال، برود

عاطفي، صراخ، سلوكيات تلاعبية وغير واضحة، تذنيب كمتهم، لامبالاة، كما أن أحزان تصنيف شكل أو نوع آخر هو فرض الآراء على الآخرين بالقوة.

أما "سوزان جيور" مديرة مركز "ريستارت" تصنيف أشكال أخرى للعنف النفسي: التحقير، مس قيم الآخر ومس هويته.

-الإهمال: هو عدم تلبية الرغبات الأساسية للطفل لفترة مستمرة من الزمن ويصنف "الزغبي" الإهمال إلى قسمين:

- ✓ إهمال مقصود
- ✓ إهمال غير مقصود

-الاستغلال الجنسي: هو اتصال جنسي بين طفل بالغ من أجل إرضاء رغبات جنسية عند الآخر مستخدما القوة والسيطرة عليه كما يعرفه "الوجسي" بأنه دخول بالغين adultes وأولا غير ناضجين جنسيا وغير واعين لطبيعة العلاقة الجنسية، كما أنهم لا يستطيعون إعطاء موافقتهم لتلك العلاقة والهدف هو اشباع المتطلبات والرغبات الجنسية لدى المعتدي.

ومن أشكال الاستغلال الجنسي:"كشف الأعضاء التناسلية، إزالة الملابس والثياب عن الطفل، ملامسة جنسية، التلصص على الطفل، تعريضه لصور جنسية أو أفلام جنسية أعمال مشينة غير أخلاقية كإجباره على التلفظ بألفاظ جنسية...إلخ

4-النظريات المفسرة للعنف المدرسي:

يعتبر العنف المدرسي من الظواهر الاجتماعية الجديرة بالدراسة والبحث وفي محاولة لفهم الظاهرة أكثر تخصصنا بذكر العديد من الآراء والنظريات التي اهتمت بهذه الظاهرة، ومن بين هذه النظريات مايلي:

أ-النظريات السوسيولوجية الكبرى:

- النظرية البنائية الوظيفية: إن فكرة البناء الاجتماعي ليست فكرة حديثة العهد بل إنها تمتد إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما ظهرت في كتابات "مونتيسكيو" وحينما ظهرت فكرة النسق الاجتماعي على أساس أن مظاهر الحياة الاجتماعية تؤلف فيما بينها وحدة متماسكة متسقة. (فوزي بن دريدي،2009،ص53)

تبرز النظرية البنائية الوظيفية كأحد أهم المداخل المفسرة للوقائع الاجتماعية على مستوى اجتماعي كلي، فهي تعتبر أن البناء الاجتماعي المتمثل في المدرسة كمؤسسة قد ينتج أنماط سلوكية تعتبر وظائف ولكنها منحرفة.كما بلغت هذه النظرية ذروتها في تفكير "إميل دوركايم" خاصة في مواجهة موضوع الحقائق الاجتماعية التي تمتاز بعموميتها وقدرتها على فرض نفسها على المجتمع والنظم الموجودة فيه، التي تؤلف بناء له درجة من الثبات والاستقرار والاستمرار تقترح النظرية الوظيفية، بأنه على الرغم من أن العنف يحدث جروحا فإنه يخدم بعض الوظائف الاجتماعية هي :

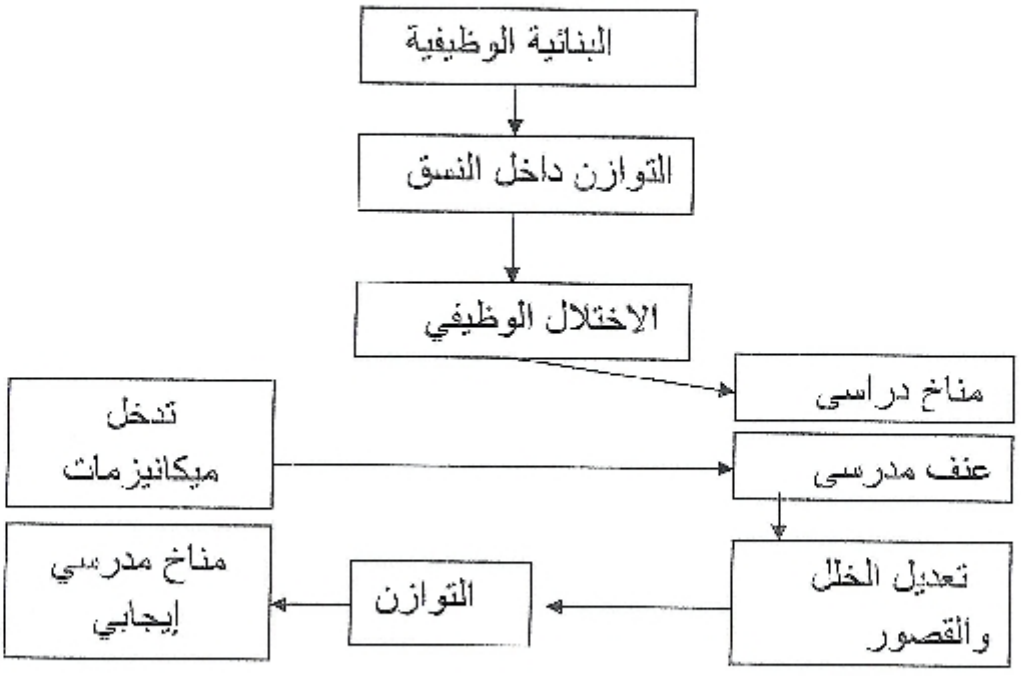
يمكن أن يعمل العنف بالنسبة للفرد كحقل للانجاز

للمجتمع المحلي كإشارة خطر

بالنسبة لغير المشاركين فيه أو الملاحظين كفعل محفز. (أنسية بريغت عسوس، 2008،ص ص186-187)

يعتبر الاتجاه الوظيفي من أبرز الاتجاهات التي استخدمت لتفسير علاقة النظام التربوي كنسق اجتماعي ببقية الأنساق الاجتماعية الأخرى، من حيث الأداء الوظيفي والعمل على خلق التوازن وضمان استمرارية بقاء تفاعل النسق التربوي مع غيره والاعتماد المتبادل بينهم.
(http://wwwseminar.ps/library/cat :22:sociel)

في محاولة لإسقاط هذه النظرية على عنف التلاميذ، يمكن القول أن هذا الأخير يمثل ظاهرة سلبية وسلوك غير وظيفي كما يؤدي إلى خلل بالنسق التربوي، مما يحتم تدخل أدوات الضبط الاجتماعي لإعادة التوازن.



شكل رقم (03) : يبين مخطط البنائية الوظيفية

نظرية الصراع:

لاشك أن نظرية الصراع الاجتماعي تؤمن بأن الانحراف هو نتيجة منطقية لصراع المصالح الاجتماعية، فالطرف المنتصر في عملية الصراع الاجتماعي يفرض قوانينه وأنظمته على الطرف الخاسر يحدث الصراع الاجتماعي نتيجة لغياب الانسجام والتوازن والنظام والإجماع في نظام معين ويحدث أيضا نتيجة لوجود حالات عدم الرضا حول الموارد المادية مثل: السلطة، الدخل، الملكية

جاءت هذه النظرية بتصورات تختلف عن النظرية الوظيفية لتفسير السلوك الإنساني، فلم يعد عنصر التشابه والتساند والتكامل كافيا للتفسير والفهم، بل أصبح عنصر التعارض والتضاد من القوى الجديدة المفسرة لطبيعة السلوك في تفاعلاته المختلفة

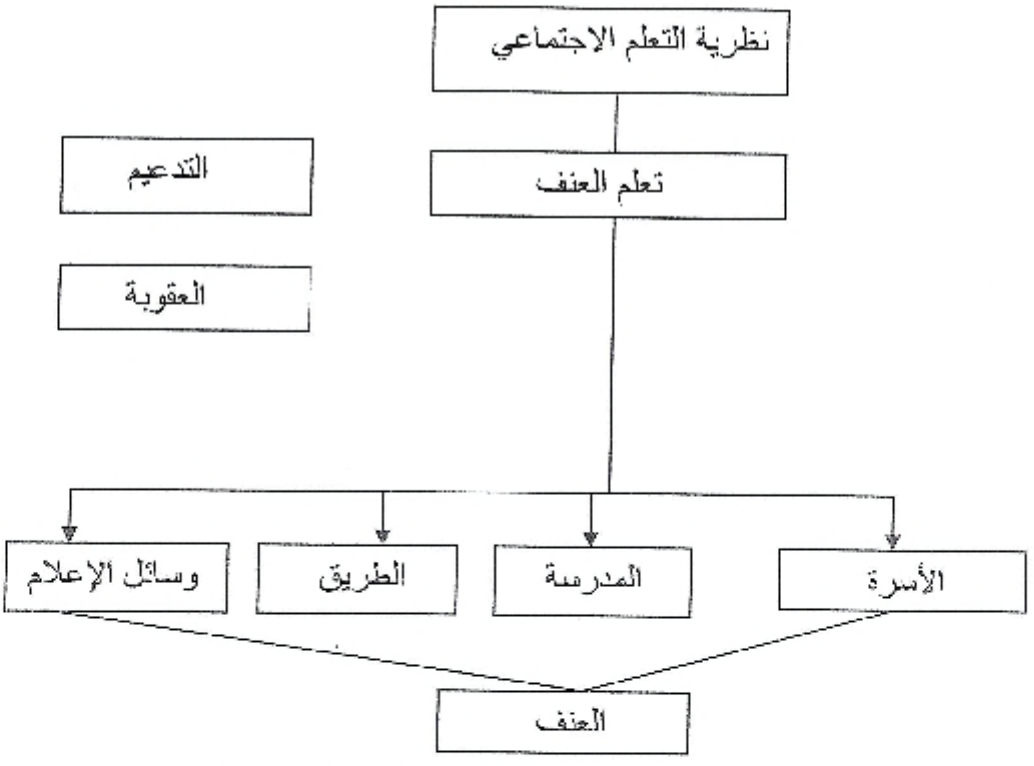
المدرسة هي عبارة عن مؤسسة اجتماعية لا تخلو من الصراع، ذلك لأن حدوث الصراع هو أمر طبيعي يكون نتيجة للصراع على الأدوار والمكانة الاجتماعية، كما يحدث أيضا داخل حجرة الدراسة أثناء التفاعل والاتصال بين التلاميذ

• يتم تعلم العنف داخل الأسرة والمدرسة من وسائل الإعلام
• إن العديد من الأفعال الأبوية أو التي يقوم بها المعلمون التي تستخدم العقاب بهدف التربية والتهذيب وغالبا ما تعطي نتائج سلبية
• إن العلاقة المتبادلة بين الأبناء والآباء والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تشكل شخصية الفرد عند البلوغ، لذلك فإن سلوك العنف ينقل عبر الأجيال.
• إن سوء معاملة الطفل في المنزل يؤدي إلى سلوك عدواني، تبدأ بذوره في حياته المبكرة ويستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته وبعد ذلك مع أبويه ومدرسيه.

نالت نظرية التعلم الاجتماعي شعبية وذيوعها علميا في السنوات الأخيرة، على أساس ما تم إثباته في بعض الدراسات من أن البيئة التي تعرف ببيئة العنف تزداد فيها هذه الجرائم عن المناطق الأخرى، بحيث من الإنصاف الإشارة إلى أنها تعد أكثر المناحي النظرية المقبولة لتفسير السلوك العدواني أو العنيف، إضافة لكونها تقدم أيضا استراتيجيات علمية وإجرائية للتدخل الإرشادي والعلاجي، فهي متفائلة فيما يتعلق بإمكانية الوقاية من السلوك العدواني أو التحكم فيه وضبطه فإذا كان العدوان شكلا من السلوك سيصبح عرضة للتعديل المباشر أو التغيير. (نفس المرجع،ص89)

وفي ظل ثورة المعلومات وانتشار الفضائيات كسبت هذه النظرية بعد آخر، وهو أن أفلام العنف التي تعرضها القنوات الفضائية في كل منزل، ربما تكون أحد العوامل المؤدية إلى ازدياد العنف وسط الفئة التي الأكثر مشاهدة للتلفزيون. (عباس أبو شامة عبد المحمود،2003،ص34)

تنطلق هذه النظرية من فكرة أن مخالطة شخص لفئة منحرفة ستجعله يتعلم آليات الانحراف.وهو ما يفترض أن التلميذ سوف يتعلم العنف من خلال معاشرته لزملائه العنيفين والمتعودين على مخالفة التعليمات المدرسية، كذلك يمكن للتلميذ أن يتعلم هذه السلوكات من الأسرة، وحتى من الإعلام الذي يبث صورا عنيفة.



شكل رقم(05): يبين مخطط نظرية التعلم الاجتماعي

2-2- نظرية الإنحراف:

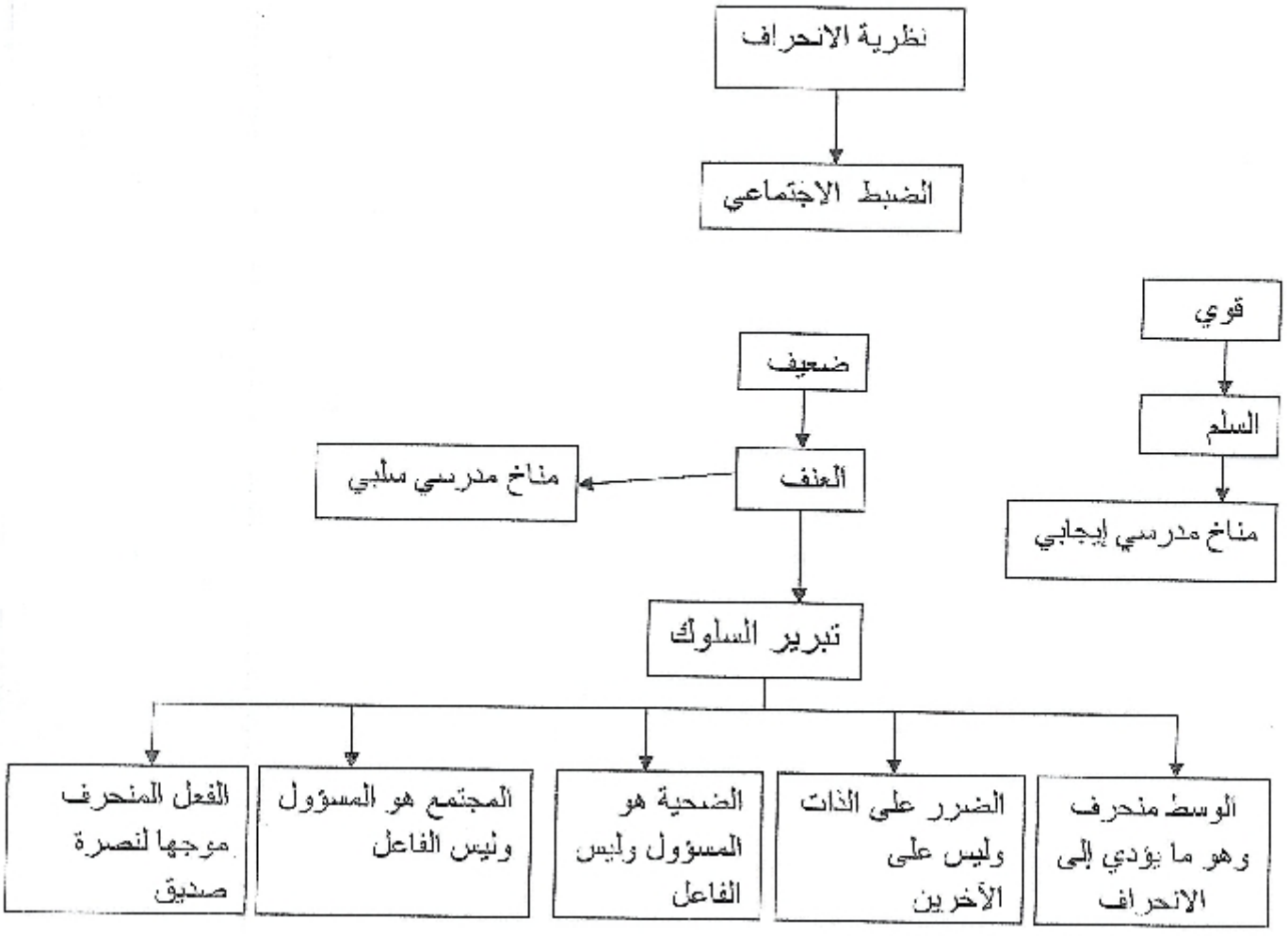
حاولت هذه النظرية أن توفق بين مدرستين متناقضتين في مجال الجريمة:

المدرسة الكلاسيكية التي تعتقد بالحرية المطلقة

المدرسة الوضعية التي تؤمن بالجبرية في مجال السلوك الإنساني والاجتماعي ترى هذه النظرية أن الطفل المنحرف ليس حرا بصفة تامة وليس مجبرا بحتمية مطلقة، فهو يتأثر بموقفين متناقضين هما احترام القانون أو مخالفته، هذا يعني أن الفرد ينجرف نحو الانحراف ويعتدل نحو ويعتدل نحو السلوك السوي حسب تيار الضبط الاجتماعي الذي يتعرض له، حين يضعف هذا الأخير تبدأ ثقافة سفلية في الظهور كبديل ثقافي يتضمن معايير خاطئة تشجع على السلوك المنحرف ومخالفة القانون.

يتعلم الأطفال المنحرفون عملية تبرير سلوكهم المنحرف من الراشدين ويعتمد التبرير على:

- إنكار المسؤولية من خلال الاعتراف بأنهم يعانون من تفكك أسري ولا مجال أمامهم إلا أن يصبحوا أطفال جانحين.
- إضافة إلى إنكار الضرر الذي يلحقونه بالآخرين وتحميل المسؤولية للآخرين، فهو يعتبر نفسه ضحية وليس مذنبا.
- يعتبر التلميذ العنيف نفسه ضحية ويبرر سلوكه وأن المجتمع والمدرسة يدفعانه إلى ممارسة العنف. (فوزي بن دريدي،ص ص78-79)



شكل رقم(06) : يبين مخطط نظرية الانحراف

3- نظريات علم النفس:

3-1-نظرية التحليل النفسي:

يمكن أن تنطلق من رأي "فرويد" لأنه هو الذي أسس هذه المدرسة، ويرى "فرويد" أن الإنسان له غريزتين هما:

ما أسماه غريزة الحياة والغريزة الموت وهما القوتين اللتين تكمنان وراء غريزة الجنس حيث قال بأن دافع الموت متصل بدافع الحياة، إذا حررت هذه الدوافع إلى الخارج فإنها ستصبح دافعا عنيفا يعمل التدمير، فغريزة الحياة تمثل الدوافع لدى الإنسان وتعمل على المحافظة على البناء والوحدة، أما غريزة الموت تعمل على التدمير.

يجمع غالبية أتباع "فرويد" على أن غريزة الموت ذات مفهوم معقد وأن السلوك العدواني ولادي، فالطفل يخرب ويجد لذة في التخريب ويحتاج هذا الميل الغريزي إلى التعبير عنه.

يرى علماء النفس أن العنف سلوك خاص بالفرد، فالسلوك العدواني إذا ينمو خلال تفاعل الطفل مع أسرته ويبدو كخاصية بيولوجية ويصبح العنف استجابة طبيعية للفرد. (فتيحة صاني،2007،ص74)

أرجع "فرويد" العنف إلى الشعور بالذنب، ليس بعد الجريمة وإنما قبلها، أي ليس إلى نتائج العنف وإنما إلى الدوافع، وهكذا فهو يرجع سلوك العنف إما إلى عجز الفرد عن تكييف نزعاته الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع ومعاييره وقيمه أو لعجزه عن استبدال النزعات العدوانية والشهوانية بالأنشطة المقبولة دينيا واجتماعيا وخلقيا، في هذه الحالة ينطلق نحو الشهوات والميول الغريزية لإشباعها عن طريق سلوك العنف. (تهاني محمد عثمان منيب،2007،ص22)

ترى هذه النظرية أن العدوان يظهر عندما لا تشبع الحاجات نتيجة كبتها أوصدها من طرف الفرد الضعيف، في حين أن الفرد السوي يعمل دائما على التكيف والتوافق عن طريق إدراك الدوافع والحاجات الفطرية من ناحية

والظروف الخارجية من ناحية أخرى، ثم يقوم بتنسيق هذه الدوافع والرغبات بعضها مع بعض ثم بينها وبين قيم الذات الأخلاقية العليا، وذلك في حدود الظروف والإمكانيات التي تتعلق بالبيئة.
ومن بين الذين تأثروا بآراء "فرويد" ومدرسة التحليل النفسي نجد:
"هيلي" الذي دعا إلى ضرورة العناية بالتربية والتنشئة الاجتماعية، لأنه اعتقد أن سلوك العدوان هو متعلم كما اهتم بدراسة الأسرة وأثرها في حياة الطفل.
"كارن هوري" التي اهتمت بالناحية الثقافية وأثرها في خلق الاضطرابات والانحرافات، كما كانت ترى أن شعور الطفل بالقلق هو نتيجة لعجزه، وهذا القلق يدفع الطفل إلى أحد الاتجاهات الثلاثة وهي:
1- اتجاه ضد الأخرين
2-اتجاه مع الأخرين
3-الانسحاب بعيدا عن الأخرين. (أميمة منير عبد الحميد جادو،2005،ص ص35-36)
وترجع الفرويدية الحديثة ممارسة العنف والإجرام إلى الصراعات الداخلية والمشكلات الانفعالية.
ويرى "بولبي" وهو من الذين تأثروا بنظرية التحليل النفسي، ويعتقد أن ظاهرة الحرمان من الأم من أبرز التفسيرات السيكولوجية لظاهرة الجنوح لدى الأطفال.
بينما تعتقد "هورني" أن العدوان ينشأ نتيجة حالات القلق الذي يحدث في المرحلة الأولى من حياة الطفل، نتيجة فقدان الطفل لمشاعر الحب والعطف، ويميلون إلى الشعور بالعدوان والكراهية نحو والديهم ونحو الأخرين.
(تهاني محمد عثمان منيب،ص22)
3-2- نظرية المدرسة السلوكية:
قامت هذه المدرسة بتوجيه النقد لمدرسة التحليل النفسي وتقديم جوانب ضعفها، ومن بين الانتقادات:
أن أصحاب مدرسة التحليل النفسي لا يملكون أية أدلة تثبت أن الإنسان يملك غريزة خاصة بالعدوان، وذلك لأنه كغيره من المخلوقات يولد وهو يملك استعداد للسلوك العدواني والعنيف، إلا أن عملية إخراج هذا السلوك تتوقف في أغلب الأحيان على عامل خارجي أكثر منه داخلي، لذلك فإن غالبية المنتمين إلى المدرسة السلوكية يوجهون عناية كبيرة للبحث الإمبريقي، وجزء كبير من الباحثين وخصوصا من علماء النفس إلتجؤ إلى التصميمات التجريبية، ونظرا لصعوبة إجراء التجارب في هذا المجال فإن العينة تتألف في غالب الأحيان من الأطفال خاصة من تقل أعمارهم عن سن الدراسة.
من أنصار المدرسة السلوكية:
"لورني" الذي عرف العنف على أنه:"عبارة عن غريزة أساسية للكائن الحي مرتبطة بإثبات الذات، فهو عبارة عن دافع بيولوجي ينمو عن طريق التغيير والتطور الذي يمس فرد ما. (فتيحة صاتي،ص75)
بينما عرضت "ميرل" تفكير آخر للجناح من أنه استجابة نمطية غير موجهة، وأكدت أن كثير من أساليب الجناح تحقق حاجات معينة وتشبع دافعا قويا اجتماعيا.
أما "مورر" فقد اهتم في دراسته بعملية التطبيع الاجتماعي وأثرها في تعلم القيم وامتصاصها وأن العدوان قد فشل في أن يمتص الكثير من مراحل الضبط الخارجي، التي يمكن أن تكشف عدوانه. (أميمة منير عبد الحميد جادو،ص40)
سلطت هذه المدرسة الضوء على المتغيرات الموجودة في البيئة وهو ما نحاول دراسته خلال بحثنا حول موضوع عنف التلاميذ، حيث تشغل العوامل الاجتماعية حيزا كبيرا منه.
3-3- نظرية الإحباط:
هذه النظرية تقدم فروضا لشرح أسباب العنف و مسيرة تطوره و لقد اعتبرت دراسة كل من "دولارد و ميلر" حول الإحباط و علاقته بظهور العنف أو العدوان لدى الإنسان، أن العنف والعدوان هو استجابة فطرية للإحباط وتكرر حدوثه. فإذا منع فرد من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط وكان العدوان هو رد الفعل على مصدر الإحباط سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، وعلى هذا الأساس فإن الرغبة في السلوك العنيف تختلف باختلاف كمية الإحباط التي يعاني منها الفرد، وقد تكونت هذه النظرية من مجموعة دراسات عن تطور الطفل أثناء نموه النفسي والانفعالي وتوصلت إلى أن السلوك العدواني يعقب إحساس الطفل بالعجز. (تهاني محمد عثمان منيب،ص40)
ولقد وضع "دولارد" مجموعة من القوانين السيكولوجية لتفسير العدوانية والعنف منها:

-كل توتر عدواني ينجم عن كبت

-ازدياد العدوان يتناسب مع ازدياد الحاجة المكبوتة.

-تزداد العدوانية مع ازدياد عناصر الكبت.

-إن عملية صد العدوانية تؤدي إلى عدوانية لاحقة بينما التخفيف منها يقلل ولو مؤقتا.

هذه النظرية ركزت على عامل واحد للعنف وأهملت تأثير البيئة والعوامل الأخرى، لذا فعلاقتها ببحثنا تقتصر على كونها افترضت أن العنف هو نتيجة للإحباط وهذا قد يدعم جانبا من دراستنا، عندما نتحدث عن سمات التلميذ العنيف داخل المدرسة والعوامل المتكررة التي تزيد من ممارسته للعنف.

4-النظريات الاجتماعية النفسية:

- التفاعلية الرمزية:

هي نظرية اجتماعية نفسية، من أحدث الاتجاهات النظرية في مدرسة "شيكاغو"، وهي واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بمستوى بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي.

إن أصحاب هذه النظرية ينطلقون في دراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي مكان حدوث الفعل الاجتماعي، وتظهر عملية التفاعل الاجتماعي ضمن منظور التفاعلية الرمزية عند تفاعل مجموعة من المحاور وهي:

-الذات الجماعية

-الفرد

-المجتمع

-طبيعة السلوك الخارجي للفرد

ومن أنصار هذه النظرية:

"جورج هربرت ميد" الذي أكد على استخدام الأفكار والمفاهيم وبذلك تكون اللغة ذات أهمية بالنسبة لعملية الاتصال بين الناس في المواقف المختلفة، وعليه فالنظام الاجتماعي هو نتاج الأفعال التي يصنعها أفراد المجتمع، ويشير ذلك إلى أن المعنى لي مفروضا عليهم وإنما هو خاضع للتفاوض والتداول بين الأفراد.

"هربرت بلومر" يرى أن التفاعل الرمزي المتشكل عبر اللغة، المعاني، الصور الذهنية، هو السمة المميزة للتفاعل البشري وأن تلك السمة الخاصة تنطوي على ترجمة رموز الأفراد وأفعالهم المتبادلة، وقد أوجز نظريته في النقاط التالية:

- أن البشر يتصرفون حيال الأشياء على أساس ما تعنيه تلك الأشياء بالنسبة إليهم

- هذه المعاني هي نتاج للتفاعل الاجتماعي الإنساني

- هذه المعاني تحور وتعدل ويتم تداولها عبر عمليات تأويل يستخدمها كل فرد في تعامله مع الإشارات التي تواجهه.

ترى هذه النظرية أن العنف سلوك يتعلمه من خلال عملية التفاعل، وقد يتعلم الأطفال السلوك العدواني بطريقة مباشرة أو عن طريق القدوة التي تتمثل لدى أعضاء الأسرة، كما يمكن أن يكتسب الطفل هذا السلوك على اعتبار أنه شيء مستحب في مواقف معينة أو أنه وسيلة لحل الصراعات والمشكلات، وهو الطريقة الوحيدة للحصول على الاحتياجات وأداة ضرورية للنجاح في الحياة، وبذلك فإن بعض الآباء لا يمانعون في تدريب أبنائهم على الخشونة، لأنهم يعتبرون العنف نمط سلوكي مرغوب فيه خاصة عند الذكور وبذلك يكون العنف سلوك متعلم. (أميمة عبد الحميد جادو،ص ص42-43)

تشكل البيئة المدرسية فضاء مكون من وظائف وأدوار وفاعلين اجتماعيين يتصلون فيما بينهم ويتفاعلون فيما بينهم ويتفاعلون مع بعضهم البعض، ومن جهة أخرى يمثل العنف كل سلوك يؤثر على الآخرين سلبا من عدة نواحي: نفسية، جسدية، معنوية مستخدما في ذلك أساليب غير شرعية، كما يتميز بالإيذاء اللفظي والبدني، ولأن التفاعلية الرمزية تنطلق من محاولة الفهم الخارجي لسلوك الفرد من أجل فهم النسق الاجتماعي مركزة على التفاعل والرموز فهي أيضا تحاول تفسير العنف باعتباره سلوك.

ـ نظرية المخالطة الفاصلة ل "سذرلاند":

طور علم الإجرام المتميز "سذرلاند" نظرية المخالطة الفارقة لتفسير الجناح والسلوك الإجرامي، وأكد أن الشباب يصبحون جانحين إلى الحد الذي يشاركون فيه المواقع التي ينظر فيها إلى أفكار وأساليب الجناح على أنها منفصلة، وكلما طالت مدة المخالطة في هذه المواقع كلما زادت احتمالات الجناح بينهم. (علي عبد الرازق حلبي،2007،ص28)
يرى "سذرلاند" أن السلوك الإجرامي سلوك متعلم يتعلمه الفرد من خلال محيطه الاجتماعي، بحسب درجة التقارب بين الفرد ومحيط المخالطة الطبيعية فكلما زاد هذا التقارب زادت إمكانية التعلم، فالفرد إما يحاط بقوى معادية للجريمة، أو محبذة لها، ونتيجة للمخالطة يحصل التدريب والتعليم، فإذا كان الرأي المعادي للجريمة، بينما العكس صحيح عندما يكون في موقف مناسب لذلك بدوره سيرتكب السلوك الإجرامي عندما يكون في موقف مناسب لذلك.
وتقوم هذه النظرية على عدة فروض يمكن تلخيصها فيما يلي:

•السلوك الإجرامي سلوك متعلم يتم اكتسابه وتعلمه من خلال الأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام أو عن طريق التفاعل مع أشخاص آخرين يتم الاختلاط بهم.

•العلاقات المؤثرة على السلوك تكون عن طريق الاتصال المباشر، وهذا من شأنه أن يضعف من شأن الاتصالات الأخرى غير المباشرة وتأثيرها على السلوك.

•يتضمن التعليم الإجرامي، التدريب عليه، وتوابع التعليم وآلياته.

•عندما يغلب الفرد المخالط الرأي أو الاتجاه الذي يذهب إلى مخالفة الأنظمة والضوابط، يقتنع بجدوى الفعل الإجرامي ومشروعيته ويغفل الرأي الذي يغلب احترام الأنظمة والضوابط، حينها ينحرف الفرد.

•السلوك الإجرامي قد يعبر عن حاجات وقيم عامة، ولكنه لا يمكن أن يفسر انطلاقا من هذه القيم والحاجات وحدها، فالقيم والحاجات العامة تصلح لتفسير أصل السلوك وليس صفاته/ فكل سلوك هو تعبير عن قيم وحاجات.

ويتضح من تلخيص الأفكار السابقة والتي قامت عليها نظرية "سذرلاند" أنها تنظر إلى العنف على أنه سلوك يتعلمه الفرد من محيطه الاجتماعي المختلط به، وأنه كلما زادت درجة التقارب بين الفرد ومحيط المخالطة الضيق زادت إمكانية التعلم للسلوك العنفي والاقتناع به. وحسب هذه النظرية فإن الأسرة هي أكثر المحيطات التي يتعلم منها الفرد بحكم تفاعله المستمر والمتكرر معها ثم تأتي بعد ذلك المدرسة باعتبارها المحيط الثاني بعد الأسرة وفي هذين المحيطين يقضي الفرد جل وقته وبالتالي فهما أكثر المحيطات الضيقة تأثيرا على سلوكه.

- النظرية البيولوجية:

يرى هذا الاتجاه العنف من طبيعة الإنسان، وهو تعبير طبيعي عن عدد من الغرائز العدوانية المكبوتة لديه، وأن التعبير عن العنف لازم لاستمرار المجتمع الإنساني، لأن كل العلاقات الإنسانية ونظم المجتمع يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان، ومن أهم رواد هذا الاتجاه:

"لومبروز" الذي يعتقد بالجبرية البيولوجية في مقابل الاختيار في السلوك، وقد افترض وجود استعدادات أو مكونات بيولوجية محددة لبعض الأفراد تجعلهم قابلين للوقوع في براثن الجريمة والانحراف أكثر من غيرهم ممن ليس لديهم تلك الاستعدادات البيولوجية.
- وقد قام "لومبروز" بعدة دراسات على جثث المجرمين من نزلاء السجون في اطاليا وانتهى من دراسته إلى وضع نظريته "المجرم بالولادة" نشرها في كتابه "الرجل المجرم" سنة 1896، حيث افترض فيها أن المجرم وحش بدائي، لديه خصائص جسمية ونفسية وبدائية جعلته يبقى على حالته البدائية مما يجعله لا يتبع قوانين ونظم مجتمعه وينساق وراء نزعاته الشرسة. ووفق هذه النظرية فإن العنف يصبح جزءا أساسيا من طبيعة الإنسان كما يصبح سلوكا وراثيا. (فهد بن علي عبد العزيز الطيار،2005،ص ص29-30)

تشير النظرية البيولوجية إلى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص وفي الوقت نفسه يرى أصحاب هذا الاتجاه وجود اختلافات وجود اختلافات في التكوين الجسماني للمجرمين لدى عامة الناس حيث يؤكدون وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو العنف والتي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة، كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن هرمون الذكورة "الأندروجين" هو السبب لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال، وهذا الهرمون يفرز بنسبة عالية أوقات النهار، مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال لديهم بينما ينخفض إفرازه في المساء، (تهاني محمد عثمان منيب،ص20)

تتمثل وجهة النظر البيولوجية في : النظر إلى الإنسان على أنه عنيف بطبيعته، وأن العنف محصلة الخصائص البيولوجية للإنسان فلقد وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العنف من جهة واضطرابات الجهاز الغدي والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى.

كما أكد "سيمبسون" أن لدى الإنسان بشكل عام نزعة موروثة لاستخدام استجابات عدوانية وسلبية، حيث اكتشف بأن هناك منبهات تعمل كمطلقات فطرية لاستجابات العدوانية وهي مرتبطة بالنظام العصبي العضلي للفرد.

- النظرية الفينوميتولوجية (الظاهرياتية):

احتلت هذه النظرية مكانة قيمة في دراسة العنف في الفترة الأخيرة، لطرحها موضوع العنف من منظور حديث ثري في معطياته، حيث تنطلق هذه النظرية من دراسة التجربة الذاتية للإنسان في تفاعله وعلاقاته مع الآخرين، فالعنف يعد بمثابة كارثة للعلاقة مع الأخر تصيب الذات في نفس الوقت الذي تصب فيه الأخر فالعنف هو أسلوب وطريقة معينة للدخول في علاقة مع الآخر.

أشار "اينار" أحد رواد هذه النظرية إلى أن تأكيد الذات يتم في حالة من الجبروت السحري من خلال إنكار الآخر بواسطة العنف حيث يتخذ العنف منماره في فعل حركي يسبقه تحولات في ذات المعتدي وتحولات أيضا في علاقته بالآخر. وهي تحولات لا يمكن من خلالها الاعتداء على الآخر مباشرة، فليس هناك عنف فجائي كما قد يتصور البعض حيث ترى العنف مجسدا في إطار صدمة في العلاقة، وهو وليد عملية تغير وتحول بطيء داخليا، بحيث يقضي على عواطف الحب والمشاركة لينفجر مكانها العنف حرا طليقا.(تهاني محمد عثمان منيب،ص ص24-25)

ويرى "ماسلو" « MASLO » :

أن العنف هو سلوك يلجأ إليه الفرد نتيجة للفشل في إشباع حاجاته النفسية خاصة الحاجة إلى الأمن لأن الحرمان من الأمن يمثل تهديدا خطيرا على الصحة النفسية للفرد فيشعر بالقلق فيكون فريسة للانحرافات السلوكية ويمارس العدوان وقد يكون الحرمان من الأمن بسبب المعاملة الوالدية غير السوية والإهمال من الوالدين في الطفولة.

فالتلاميذ غير الآمنين في أسرهم وكذلك في المدرسة يظهرون الكثير من الخوف والقلق وينخفض مستوى التحصيل لديهم ومن ثم يتعرضون إلى الإهانة من زملائهم ومن ثم يكونون ميالين للعنف لتحسين تقدير الذات لديهم. (طه عبد العظيم حسين،2008،ص260)

5-أسباب العنف المدرسي:

إن عملية فهم الظواهر الاجتماعية وعلاجها تحتم الوقوف وحصر العوامل المؤدية إلى ظهورها، فعلاج ظاهرة العنف المدرسي يتطلب تشخيصها أي معرفة أسبابها ودوافعها ومظاهرها، لأن العلاج الفعال يتطلب تشخيص جيد للوصول إلى فهم عميق للظاهرة ولاستبصارها.

وبما أن العملية التربوية مبنية على التفاعل الدائم بين التلاميذ والمعلمين، حيث أن سلوك الواحد يؤثر على الآخر وكلاهما يتأثر بالخلفية البيئية، ولذا فإننا عندما نحاول أن نقيم أي ظاهرة في إطار المدرسة بل يجب أن نفصلها عن المركبات المختلفة المكونة لها، حيث أن للبيئة جزء كبير من هذه المركبات، كما يؤكد ذلك الاتجاه الحديث في علم الاجتماع الذي يركز على الجانب التكاملي في دراسة السلوك العنيف على اعتبار أنه ظاهرة اجتماعية وفردية في الوقت نفسه، وأن العوامل المؤثرة في هذا السلوك نلمسها في المجتمع والفرد نفسه، وهذه العوامل ليست جميعها بالمستوى نفسه من الأهمية والتأثير فقد تكون هذه العوامل البيئية التي يعيش فيها الأطفال كالأسرة، المدرسة، جماعة اللعب، وقد تكون ذاتية وتشمل: كل ما يتعلق بالتكوين العقلي والجسمي. (وعد الأمير،2001،ص198)

وفيما يلي أهم العوامل التي تقف وراء ظاهرة العنف:

1-العوامل النفسية (الفردية):

- وهي أسباب ترتبط بالفرد وتشير إلى الخصائص النفسية والانفعالية لديه والتي تدفعه إلى العنف أي أن السلوك العنيف لدى التلاميذ قد يكون راجعا إلى البناء النفسي والانفعالي وخصائص الشخصية لديهم، ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية والخوف فالأطفال المندفعين يكون لديهم استعداد للسلوك العدواني والعنيف عندما يصلون إلى المراهقة والرشد.

- ويرى الباحثين أن هناك ارتباط بين السلوك العنيف ومستوى الذكاء والاندفاعية، فالتلاميذ الذين يعانون من نقص في الذكاء وانخفاض في تقدير الذات يكون مستوى الاندفاعية مرتفعا وبالتالي يعانون من الفشل الدراسي الذي يؤدي بدوره إلى العنف. (طه عبد العظيم حسين، ص277)

فقد يقع التلميذ تحت عوامل داخلية وتفاعلات تؤدي إلى الإحساس بالإحباط، وعدم الرضا عن مظهره أو صفاته الشخصية، والشعور بالنقص تؤدي به إلى العجز والقلق في كيفية تعامله مع الآخرين ومواجهتهم.

- عدم تقبل التلاميذ لذواتهم نتيجة الشعور بالهزيمة، وعدم مواجهتهم للمواقف الجديدة أو الصعبة فهم يتوقعون الفشل مسبقا ومن هنا يكون إحساسهم بالخوف والقلق سببا للشعور الدائم بالهزيمة والإحباط الذي يهدد الذات فيحاولون وقاية أنفسهم من القلق والإحباط عن طريق الحط من قدر الآخرين أو الحقد عليهم وحسدهم وتوجيه الإساءة إليهم بأي شكل من أشكال العنف والعدوانية.

- أيضا المواقف العدائية "النظر وتعابير الوجه" لها طابع استفزازي للغاية وقد تولد عدوانية وعنفا كبيرين جدا كرد فعل استجابة، لذلك الألفاظ العنيفة كوسيلة لتخفيف الضغوطات والإحباطات التي ولدها الموقف، والمراهق يتنمذج مع هذه المواقف الاستفزازكيف يستجيب بسلوكات عنيفة يحفظ بها توتره وإحباطا.

وأن الأمور التي تدفع بالطفل أيضا إلى أن يصبح سلوكه عنيفا ما يلي:

- رغبة المراهق في الاستقلال عن الكبار والتحرر من السلطة

- الشعور بالغيرة وفقدان الشعور بالأمان

فهناك عوائق تعتري التلميذ المراهق، فلابد من أن تصطدم هذه الذات الباحثة عن كينونتها بكثير من العوائق بدءا من مواقف الآباء مرورا بمواقف العادات والتقاليد والتي تسيطر على حيز كبير من سلوكياتهم الاجتماعية. (مصطفى بوتفينيشت،1993،ص276)

ويضيف « farrington » أن المراهقين تنقصهم التجربة ويشعرون بصعوبات في النجاح المدرسي وفي التعامل مع الآخرين وصعوبات في التعامل مع الجنس الآخر وفي اختيار نصفهم الثاني، وهكذا يحصل عنف المراهقين معاملاتهم لغيرهم، وتحدث نزعتهم في الاعتداء على الغير وكثيرا ما تزيد الحالة سواء بمضاعفات كالفقر وانخفاض مستوى الذكاء أو المشكلات التي قد توجد الأسرة مثل الانفصال بين الوالدين أو الشعور المذلة نتيجة الفشل المدرسي.(خيرة خالدي،2007،ص ص206- 207)

ويرى بعض العلماء أن السلوك العنيف يخص شخصية مريضة عانت من حرمان عاطفي حقيقي في فترة الطفولة وتعاني من عدم الثقة بالنفس والشعور بالنبذ والغيرة وعجز عن إقامة وتكوين علاقات اجتماعية وصعوبة في التكيف الاجتماعي وفق ما تفرضه طبيعة كل مجتمع. (مزوز بركو، 2010،ص 16)

العوامل البيولوجية تشمل أحيانا الأمراض التي تصيب الطفل أثناء الحمل، أي أن الوراثة لها دورها في تحديد سلوك الطفل. (ألفت حقي،1966،ص 96)

فالأمراض التي عاناها الطفل، تحدد إلى مدى بعيد، قابلية الفرد للسلوك المسالم أو العدواني، فهناك استعدادات وراثية ومسؤولة عن تطور السلوك الشاذ من بين هذه العوامل الوراثية: القصور الجسمي، مرضى الاكتئاب، مرضى الفصام...إلخ

2-أسباب بيداغوجية:

تساهم المدرسة بدور فعال في تنشئة ونمو الطفل نفسيا واجتماعيا وتربويا إلا أن هناك ملامح ومتغيرات معينة قد توجد في السياق المدرسي وتساعد على خلق بيئة غير آمنة تشجع على العنف والعدوان داخل المدرسة.

وفيما يتعلق بمسؤولية المدرسة في ظهور سلوكيات العنف نجد الكثير الباحثين الذين درسوا هذا الموضوع أمثال « ALLAIRE » حيث أوضح أن المدرسة تساعد أو تكون هي السبب في ظهور العنف داخلها. (ALLAIR ;1992 ;PP10-11)

ولقد ركز تقرير مركز "مشال دولاي" التابع لأكاديمية "ليون" في نوفمبر 202على أربعة عوامل مؤدية للعنف المدرسي وهي: صورة المؤسسة- تنظيمها الداخلي- تسيير العقوبات- الإجراءات البيداغوجية والتربوية.

كما أكد التقرير أهمية وعي كل فاعل تربوي لمجال تحركه.(CENTRE MICHEL DELAY ;2002)

وقد جاء في مقال حول العنف المدرسي بدولة الكويت "أن أسباب ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية الكويتية ترجع إلى عدم وجود قانون يحمي المربين والمعلمين من عنف التلاميذ والطلاب.

وإلى عدم تطبيق حتى القوانين القليلة السائدة في هذا الميدان، وإلى توفر السلاح لدى الأسرة الكويتية وإلى تعاطي المخدرات وشرب الدخان وانتشار ظاهرة الغياب المدرسي. (معتز سيد عبد الله، 2005،ص33)

وبناء على هذه الدراسة تبين أن سبب العنف في المدارس الأردنية يرجع إلى رفقاء السوء بنسبة 70.20% وإلى شعور الطلاب والطالبات من المدرسين بنسبة 61.40% وإلى التمييز بين الطلبة من قبل المدرسين بنسبة 53.1% وإلى استعمال أساليب خاطئة من قبل المدرسين بنسبة 47.9% وأخيرا إلى استعمال العنف من أسر التلاميذ أنفسهم مما يجعل التلاميذ هم بدورهم يعتمدون على الأسلوب العنيف في تعاملاتهم مع مختلف المشاكل في المدارس بنسبة 35.5%، كما بينت الدراسة الميدانية أن العنف المدرسي ليس بالضرورة أن يكون مصدره من داخل المدرسة، بل يمكن أن يكون من خارجها أيضا ومن بين هذه الأسباب ما يلي:

-1- المنهج الدراسي:

تعتبر المناهج الدراسية مصدرا خصبا من مصادر العنف المعنوي، كيف لا وما يحدث في أغلب الأحيان هو الاكتفاء بترجمتها بعد استيرادها ثم فرضها بطرقة تعسفية على التلاميذ، ونتيجة لذلك فإن معظم محتويات تلك المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تلائم استعداداتهم وقابليتهم.

فالبرامج الدراسية تساهم في ظهور الكثير من السلوكيات العنيفة، لأن واضعيها كما يذكر « fortin » لم يراع الفروقات الفردية، وأنها ليست مكيفة مع التلميذ المتوسط، وأنها أيضا مكثفة، ويضيف « bubet » في كلامه عن البرامج على أنها بنيت كما هو ملاحظ وفق التلميذ الممتاز، إلا أنها لا تنجح في أغلب الأحيان في إشباع التلاميذ الأذكياء ولا أقلهم قدرات، أي أنها لا تراعي المستويات العقلية ولا الميول. ومن جهة أخرى فإن المعلومات التي تعطي للتلميذ معظمها نظري بعيد عن الإجرائية والتطبيق. (خيرة خالدي،ص ص241-242)

فعدم توفر الأنشطة المدرسية المختلفة يجعل التلاميذ يشعرون بالرتابة والضيق ومن ثم يعبرون عن مشاكلهم من خلال العنف وغيره من الاضطرابات السلوكية. (طه عبد العظيم حسين،ص280)

كما أن المقرر غالبا ما لا يتناسب مع بيئة التلميذ، حيث أن بعض المؤلفين مثل: « caher » يطرحون مشكل البعد بين المعلومات التي تدرس في المدرسة وواقع الحياة اليومية، كما أن تلقين هذه المعلومات يتم وفق الطرق التقليدية، وأحيانا غير واضحة مع غياب شبه كلي لوسائل التعليم، فأساليب التدريس التقليدية القائمة على الحفظ والتلقين دون الاهتمام بتنمية القدرات الإبداعية والابتكارية للتلميذ إضافة إلى أنها تقوم على فرض الأراء والأفكار من منطق التسلط وعدم إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن ما يريدونه وتفريغ الشحنات الانفعالية المكبوتة لديهم، هذا قد يدفع بعض التلاميذ إلى السلوك العنيف كرد فعل مضاد لهذا الأسلوب المتسلط في التعاملات معهم. (caher b ;1993 ;pp 88-93)

2-2- التلقين كأداة أساسية في الدراسة:

غالبا ما يرتبط التلقين بغياب أهمية الإقناع والتركيز على العنف ومنه على العقاب بأنواعه المادي، المعنوي، المصرح وغير المصرح.

وإن كان يعتقد أن التلقين طريقة اقتصادية فعالة حيث لا تنجح طرائق أخرى، إلا أن التلقين كثيرا ما يمارس من خلال علاقة تسلطية، سلطة المعلم لا تناقش حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الاعتراف بها، بينما على التلميذ أن يطيع ويمتثل، ولا شيء يضمن امتثاله فقد يولد ذلك أوجه عديدة من السلوك العنيف. هذا ما يفصح عنه "السيوطي" في قوله: "إن التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط وتغرس الاستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كسوط".

بالإضافة إلى استعمال أساليب بيداغوجية غير مناسبة، واعتماد مناهج دراسية قديمة لا تتماشى ومتطلبات العصر، وعدم وجود لجان بيداغوجية لمتابعة التلاميذ، نقص البر امج الثقافية والترفيهية للمؤسسة التعليمية. (نادية مصطفى الزرقاوي،2003،59)

2-3- أسباب تعود إلى المدرسين:

كثرة الغياب في أوساط المعلمين، الأمر الذي يؤدي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين آخرين وهذا بدوره يؤدي بالتلاميذ إلى الخروج عن النظام في الصف، وسيساعد على ازدياد الفوضى والتمرد داخل المدرسة ككل، إضافة إلى سلوكات بعض المدرسين فالموضوع البيداغوجي هو ذلك التفاعل الموجود بين التلميذ ومحيطه سواء كان المدرس أو غيره، فالمربي يقوم بدور الوسيط في تسهيل هذا التفاعل.(pelpel patrice ;1986 ;p37)

إن بعض المدرسين يتفاعلون بشكل سلبي مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية والأكاديمية ومن المحتمل أيضا أن يقوم بعض المدرسين بطرد وإبعاد هؤلاء التلاميذ من الفصول، ونادرا ما يتفاعلون مع هؤلاء التلاميذ وقليلا ما يعززون السلوك الملائم لديهم، والنتيجة لهذه التفاعلات هو حدوث دورة الفشل الأكاديمي وزيادة المشكلات السلوكية لديهم مما قد يؤدي بهؤلاء التلاميذ إلى تجنب المدرسة والهروب منها والذي يعد مؤشرا قويا على ظهور العنف في المدرسة. (طه عبد العظيم حسين،ص:281)

2-4- أسباب تعود إلى التلاميذ: تتمثل في:

- الشعور المتزايد بالإحباط
- ضعف الثقة بالنفس
- الشعور بالنقص الجسماني أو النفسي
- عدم القدرة على التعامل مع الغضب
- ضعف الوازع الديني
- الوقوع تحت تأثير المخدرات
- طبيعة التنشئة الاجتماعية الاجتماعية
- الاختلاط برفقاء السوء
- التأثر بأفلام ومسلسلات العنف
- المراهقة

2-5- أسباب تنظيمية:

يذكر « BONAFE SCHMITH » دور التنظيم في الحياة المدرسية وأهميته، وأنه من المفروض على حد قوله في الحياة المدرسية أن تكون لها قواعد منظمة بدقة وصارمة سواء في مستوى مكانها أو زمانها أو عملها. (خيرة خالدي،ص239)

فيبين « DEBOUTTE » خصائص المدرسة أو المؤسسة التي قد تجلب العنف على أنها تهتم بمستقبل التلاميذ أكثر من حاضرهم، فهي تضحي بحاضر التلاميذ من أجل هذا المستقبل طبعا بسعادة مزعومة، وبدلا أن تؤكد هذه المدرسة على النجاح فإنها تؤكد على الفشل.(خيرة خالدي.ص249)

كما أنها لا تشرك التلاميذ بما يحدث داخل المؤسسة، وكأنهم مجرد جهاز تنفيذي. (فتيحة صالي،ص86)

3- أسباب تعود إلى المجتمع:

3-1- الأسباب الأسرية:

تعتبر الأسرة المؤسسة الأولى التي يتلقى فيها الفرد التنشئة الاجتماعية مقتبسا منها مختلف الأساليب التربوية الجيدة وذلك اقتداء بالوالدين على اعتبارهما النموذج المثالي والقدوة الحسنة إلا أن الخلافات والنزاعات التي بين الوالدين تؤدي إلى بالطفل أو المراهق إلى اتخاذ سلوكات سلبية يصدرها في شكل عنف وعدوانية في مختلف الأوساط المحيطة به خاصة الوسط المدرسي ومن بين هذه الأسباب:

سوء معاملة الطفل في مرحلة الطفولة ومشاهدة العنف في الأسرة، مما يجعل الأطفال يتعلمون العنف ومن المحتمل أن ينمذجوا هذه السلوكيات العنيفة في المستقبل. (طه عبد عبد العظيم حسين،ص278)

فالطفل في أحضان أسرته، يتفاعل مع أفراد أسرته تفاعلا قد يكون سلبيا وقد يكون ايجابيا،

فأما الإيجابي فيسمح له بتحريك دائم ومستمر وتفتح على أفاق جد واسعة تساعده في ذلك عوامل كثيرة، وأما السلبي فيثبط اجتماعيته ويعيقه عن تحقيق مطالبه.

وقد كتب "برنار زيلر" « BERNARD ZELLER » لقد تبين لي بعد معاينة 106 ملفات أعمال إجرامية قام بها أحداث بين 1984 و1985 أن لدى هؤلاء قاسما مشتركا أو عدة قواسم مشتركة: أنهم أبناء عائلات ممزقة، وأن الأسباب السوسيولوجية والاقتصادية هي ذات نشأت في الإجرام والعدوانية، ومن ثم فإن الأسباب الأسرية التي تؤدي إلى ممارسة العنف لا تخرج عن نطاق الوسط الذي يعيش فيه الفرد بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة. (مزوز بركو،ص17)

3-2- أسباب متعلقة بالأقران:

الانتماء لجماعة الأقران له دور فعال في نمو وتنشئة الطفل والمراهق اجتماعيا ونفسيا وذلك من خلال إكسابهم أنماط سلوكية جديدة وتعلم مهارات تفاعل جديدة كما أنهم يجدون في جماعة الأقران فرصة لاختبار ما تعلموه في الأسرة من أنماط سلوكية وقيم اجتماعية.

وقد يجدن أن قيم ومعايير المجتمع التي تعلموها من الأسرة يتم التضحية بها ويتقبلون قيم ومعايير جماعة الأقران، فسنوات المراهقة مثلا تعد فترة صعبة في حياة الفرد حيث تشهد حدوث تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية وهذه التغيرات تكون مهمة في حياتهم عندما يبدؤون في التباعد والاستقلال عن أبائهم ويحاولون بناء هوية الذات وإذا كانت مرحلة المراهقة هي مرحلة الاستقلالية وتحقيق الهوية الذاتية فأي جزء من هوية المراهق واستقلاليته يتحقق من خلال انتمائه إلى جماعة الأقران إذ تعد القدرة على إقامة علاقات ناجحة مع الأقران علامة على الصحة النفسية للمراهق ومن خلال هذه الجماعة يستطيع المراهق فهم ذاته وانفعالاته والتعرف على ردود فعل واتجاهات أقرانه نحو تفكيره وانفعالاته وسلوكه مما يتيح له فهم أعمق لذاته والقدرة على التحكم في سلوكه.

ولكن نبذ الأقران يكون له تأثير سلبي وقد يدفع بهم إلى السلوك العدواني والعنف فلاشك أن التأثيرات والعلاقات السلبية مع جماعة الأقران تسهم في تشكيل السلوك العدواني لدى الفرد وتشجيع على تعاطي المخدرات والجنوح. (طه عبد العظيم حسين،ص ص290-291)

3-2- أسباب تعود إلى وسائل الإعلام:

نظرا للدور الذي تلعبه وسائل الإعلام في نشر ثقافة العنف وخاصة الإعلام المرئي من خلال الأفلام والمسلسلات التي تبث يوميا بالإضافة إلى العديد من القنوات الفضائية التي تساهم في تشكيل خلفية العنف لدى التلاميذ.

وهذا يبين أن تفسير إشكالية العنف في المدارس لا يمكن أن يعود فقط إلى التصميم المادي للمدرسة، أو إلى سلوكات مدرسيها، أو إلى برامجها غير المناسبة، لكن يعود أيضا وبشكل أساسي إلى المجتمع والمؤسسات الاجتماعية كالأسرة، وسائل الإعلام، جماعات رفاق السوء. باعتبار أن هذه المؤسسات هي سابقة عن المدرسة ومتزامنة معها.

وبالتالي ينتقل العنف من المجتمع إلى المدرسة وتصبح المدرسة تتحمل أعباء الخلافات الأسرية ومشاكل الشارع وما فيه من آفات، أخطاء وسائل الإعلام التي تساهم يوميا من خلال قنواتها الفضائية في ترسيخ ثقافة العنف لدى المراهقين والشباب. (منى ابراهيم القرشي،2008،ص176)

وتؤيد وجهة نظر علم النفس بأن للتلفاز دورا واضحا في اكتساب السلوك العدواني، وفي مقابل ذلك هناك بعض الكتاب والباحثين في مجال الإعلام يعارضون هذا الرأي، ويقللون من هذا التأثير، فهناك أقلية ترى أن البرامج التلفيزيونية لا تؤثر على العنف الممارس في الواقع، لأنه يتأثر بالكثير من التغيرات الاجتماعية الأخرى كالجو الأسري المشحون بالقلق والصراع أو التفكك، فحسب "جوزيف كلابير" يرى في كتابه الصادر عام 1960 عن تأثير وسائل الإعلام: أن الإنسان لا يتأثر مباشرة بمشاهد العنف في التلفاز، أو قراءته لبعض قصص الجريمة في الصحف، إلا إذا كان عدواني الطبع. (وعد الأمير، ص197)

أي أن الأطفال ذوي الميول العدوانية، تشبع من خلال برامج العنف والجريمة التي تشكل بديل عن العدوان الحقيقي. (فؤاد حيدر،1994،ص187)

وقد نقل "وفيق صفوت مختار" نتائج دراسة أجنبية في الستينيات من القرن الماضي والتي توصل فيها الباحث إلى اكتشاف ظاهرة فريدة تسمى " التأثير النائم" وتعني أنه قد تكون هناك مؤثرات معينة قد أحدثت تأثيرها في الطفل، ولكن نتائج هذا التأثير لا تظهر لنا مباشرة فيظل هذا التأثير نائما لفترة طويلة ينتظر عوامل خارجية أو داخلية في الطفل توقظه، ويمكن احتمال ظهور مثل هذا التأثير في مرحلة المراهقة أو ما بعدها. (وفيق صفوت مختار،2001،ص67)

وفي هذا الصدد تذكر الدراسة التي جلبت انتباه الرأي العام وتم التوصل من خلالها إلى أن تفضيل تلاميذ الصف الثالث ابتدائي لبرامج العنف التلفيزيوني يؤثر بشكل ايجابي وملموس على سلوكهم العدواني بعد عشرة سنوات تالية. (خيرة خالدي،ص232)

6-الجنس وسلوك العنف:

فإذا تساءلنا أيهما أكثر عنفا الذكر أم الأنثى؟ وهل هناك فروقا بين الجنسية فيما يتعلق بالسلوكيات العنيفة؟ فالجواب أن لاشك أن الذكور أكثر عنفا من الإناث ويبدو ذلك في سن مبكرة في كثير من المواقف، فالحضانة الخاصة بالأولاد الذكور مثلا، عادة ما يظهر فيها عدوانا وعنفا إلى جانب الميول الظاهرة إلى ذلك النوع من السلوك وذلك أكثر من البنات، وكما يقول « ROBERT WASTON » إذا كان هناك شيء قد أجمع عليه علماء النفس فهو أن الأولاد الذكور أكثر عدوانية من الإناث ودلت على ذلك دراسات مختلفة في هذا الصدد، إذ أكد « GUSTAVE » أن الأعمال التي أجريت في هذا الموضوع بينت فروقا ذات دلالة إحصائية بين الجنسين سواء من الناحية النوعية أو الكمية في صالح الذكور، نذكر من هذه الدراسات دراسة « MACCOBY » و« JACKLIN » حول الاختلافات بين الصبيان والبنات إذ أن النسبة 10/1 بالنسبة للعدوانية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (01): يبين عدد الأبحاث العينية التي تبين أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث.(خيرة خالدي،ص209)

نوع الدراسة	عمر الأطفال	عدد الدراسات		
		الذكور الأكثر عدوانية	الإناث الأكثر عدوانية	الاختلافات غير الواضحة بين الجنسين
الملاحظة	10-2	10	1	12
تجريبية	13-3	17	2	12
استبيانات (يجيب عليها الأهل والمدرسين)	11-2	9	0	04
المجموع		36	3	28

ويذكر « WATSON » أنه عند مناقشة السلوك العدواني خلال مرحلة ما قبل المدرسة فإننا نجد اتفاقا بين علماء النفس في هذا المجال الذي تنتج منه الظاهرة هل هي راجعة إلى اختلافات تكوينية، أو ناتجة عن العوامل البيئية أو من التربية الوالدية أو من المدرسة...؟

ويبين التوجه العام أن هناك شيء من ما في الجوانب الفيزيولوجية للصبيان يؤدي بهم إلى تعلم العدوان كنموذج للسلوك أكثر من الفتيات، (خيرة خالدي،ص210)

وقد درس « HARRISON » سنة 1975 الطريقة التي يتصرف بها كل من الصبي والبنت بعد الخضوع لفترة من الإثارة الانفعالية، وقد أجريت التجربة على تلاميذ صفوف السنة الثالثة والذين أحضروا بشكل فردي إلى غرفة، وتبين أن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى الحالة العدائية في حالة الصبيان وتعطيل العداء لدى البنات.
(HARRISON ; MB ET SIEBELC ; E PP 623- 627)

كما أكدت دراسة "عمر ورفعت" سنة 2001 على أن قدرة الذكور في العنف الكلامي تكون واضحة، وتتمثل في الشتيمة والسب والاعتراض بصوت مرتفع على المعلم وإدارة المدرسة مستغلا قدرته البدنية والأدوات الحادة والأسلحة البيضاء. (أسيمة منير جادو، ص90)

إن سلوكات العنف لدى الذكور ليست أكثر تكرارا منها لدى الإناث، وتقول الباحثة :"نحن بعيدون عن الفكرة المتمثلة في أن البنات يستعملن أكثر العنف اللفظي والذكور يميلون إلى العنف المادي". والملفت الانتباه أن هناك من الباحثين من يؤيد نتيجة « JULIE » وهذا أمثال « MC DANIEL » وعليه يجب الاهتمام بهذه الظاهرة وإجراء دراسات في مجتمعات مختلفة في هذا الموضوع، لمعرفة مدى إمكانية تعميم هذه النتائج. (خيرة خالدي، ص ص212- 214)

وجاء لدى « olweus » أن الذكور بصفة عامة مسؤولون عن أعمال العنف أكثر من الإناث، وخاصة في الإعدادي، وبالفعل كما ذكر نفس الباحث نجد الذكور هم في آن واحد إما ضحايا وإما معتدون مباشرون. ويظهر أن الجنس هو أهم عامل يمكن اعتباره عند الكلام عن سلوك العنف لدى المراهقين في المدارس الثانوية كما جاء عن« CHOQUET» أن الذكور يرتكبون سلوكات عنف من ثلاث إلى ثماني مرات أكثر من الإناث. وهذا ما تؤكده دراسته سنة 1994 بأن الذكور هم أكثر عنفا من الإناث 28% مقابل 14% وهذا مهما كان سن أفراد العينة. إلا أن هناك من الباحثين أمثال « DUMAS »، لاحظوا أن هناك ظاهرتان ملفتتان للانتباه وخاصة في أوربا وأمريكا الشمالية، الظاهرة الأولى تتعلق بارتفاع لدى المراهقين الذكور، وهذا الإجرام يظهر على شكل اعتداءات جسدية وعنف متنوع، والظاهرة الثانية تتمثل في أن العنف يظهر لدى الشباب أكثر فأكثر مقارنة بالماضي، ويصل إلى ارتكاب الجنح. (خيرة خالدي،ص210)

7-آثار العنف المدرسي ونتائجه:

أ- آثاره:

لقد أخذت ظاهرة العنف المدرسي تنمو بشكل تصاعدي، تبث القلق في الوسط المدرسي وذلك لما تخلفه هذه الظاهرة من آثار وخيمة على التلميذ والمدرسة والمجتمع ككل، فالتلميذ العنيف يشكل سلوكا ممقوتا وهذا إما لنشاط المعلم داخل القاعة، لأن الطفل العدواني لا يمثل مشكلة بالنسبة له، ولأسرته فحسب بل كذلك على ضحاياه الذين اعتدى عليهم سواء زملاء الدراسة، أساتذة، موظفين. (عبد الرحمن العيسوي،2002/2001،ص247)

وأثبتت العديد من الأبحاث بأن هناك آثار لعملية الاعتداءات على الأطفال أو ممارسة العنف عليهم وعلى أدائهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالي والأكاديمي وآثار العنف المدرسي تمس عدة نواحي تتمثل في:

1- النواحي السلوكية:

-عدم المبالاة

-عصبية زائدة

- مخاوف غير مبررة

- مشاكل انضباط

- عدم القدرة على التركيز

- تشتت الانتباه

- السرقة

- الكذب

- محاولات للانتحار

عنف كلامي

- اشتعال النيران

- القيام بسلوكات ضارة مثل: الشرب

- تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة

- الهروب من المدرسة للتخلص من العقاب

- كثرة الحركة

2- من الناحية التعليمية:

- هبوط في التحصيل العلمي (تدني التحصيل الدراسي)

- عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية

- التسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع

- التأخر عن المدرسة وغيابات متكررة

- التأخر عن الطابور الصباحي

- فقدان الإرادة في مزاولة الدراسة

3-من الناحية الانفعالية: هي آثار على الصحة النفسية تتمثل في:

- الإحباط

- العزلة

- الإكتئاب

- الشعور بالخوف

- انخفاض الثقة بالنفس

- المزاجية والتوتر الدائم

- انعدام الاستقرار النفسي والهدوء

- ردود فعل سريعة

- الشعور بالذنب

- التقدير المتدني للذات

- الهجومية والدفاعية في مواقفه

- الصعوبة في اتخاذ القرارات

3- من الناحية الاجتماعية:

- قطع العلاقات مع الآخرين

- عدم المشاركة في نشاطات جماعية

- التعطيل على سير النشاطات الجماعية

- العدوانية اتجاه الآخرين

- التهميش

- اللامبالاة من طرف المجتمع

ب- نتائجه:

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

يلتحق بالمدارس تلاميذ من كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية، وكل فئة من هذه الفئات المحملة بمظاهر خاصة بها، والاحتكاك بين التلاميذ يجعل هذه المظاهر تنتقل فيها بينهم حيث يكون العنف جزءا من هذه المظاهر التي تنتقل من تلميذ إلى آخر عن طريق الاكتساب.

خوف التلاميذ غير الممارسين للعنف "خاصة منهم الجدد" من الذهاب إلى المدرسة، كونهم يضنون أن المدرسة هي مصدر العنف وهذا في الحقيقة تصور خطير يرسخ في ذهن الطفل ومن الصعب التغلب عليه مستقبلا.

تخلي كل من المدرسة والمدرس عن دورها الحقيقي، وتقمص دور المصلح الاجتماعي الذي يعتبر بعيدا عن دوريهما وغم التداخل بين الدورين.

كما يؤثر العنف على الهوية العملية "الوظيفية" للشخص الذي تعرض للعنف سواء كان أستاذا أو مسؤولا إداريا أو عاملا حيث يتسبب أثر العنف في خلق مشكل نفسية "تخوف – تردد، وفي بعض الأحيان رغبة في الانتحار أو ترك المهنة نهائيا"

إن كل هذه النتائج يكتشفها المدرس يوميا أثناء عملية التدريس وعليه أن يبادر بالتعاون مع الأخصائي النفسي المدرسي لدراستها لمعرفة بواعث هذا السلوك وأن يعمل على معالجتها مع العلم أن العقاب في مثل هذه الحالات يؤدي إلى تدعيم وتقوية هذا السلوك كما يجب أن يعمل هذان الأخيران معا على إيجاد العلاج المناسب ومن ثمة رفع معنويات التلميذ وتقديره لنفسه من خلال خلق أنشطته ذات أهمية بالنسبة للمتعلم ومساعدته على انجازها بنجاح.

ج- إحصاء العنف المدرسي في الجزائر:

لاشك أن العنف المدرسي شأنه شأن أي مشكلة اجتماعية هو في حالة تنامي مستمرة وخاصة في العشرية الأخيرة من القرن الماضي. لكن البحث العلمي لا يقوم على التقديرات الذاتية الأفراد بل يحتاج إلى وقائع والأحداث المؤكدة والمحسوبة حسابا صحيحا ودقيقا، لذلك فالتصريح بأن ظاهرة العنف يزداد حجمها يوما بعد يوم بحاجة إلى تأييد رقمي يصدر على الجهات الرسمية.

تشير كثير من التقارير تصدر عن مختلف الجهات في العالم كما في الجزائر،إلى أن ظاهرة العنف المدرسي في تنام مستمر، لكنها في الجزائر غالبا ما لا تستند إلى أرقام صريحة وشاملة. فما الإشكال؟

يعاني البحث العلمي في الجزائر من صعوبات في التعامل مع إحصائيات الجريمة بصورة عامة، وشح هذه الإحصائيات من مجال جريمة العنف المدرسي، والجريمة التي تتعلق بالعنف الممارس على الأطفال والنساء بصورة خاصة لعدة اعتبارات ليس هذا مجالا لعرضها لكن من العثرات التي يواجهها إحصاء العنف المدرسي في الجزائر ما يلي:

- أن الإحصائيات لا تصدر بصورة دورية منتظمة مما لا يمكن البحث العلمي من السير في الاتجاه الصحيح والمفيد.
- أنها لا تعطي كل التراب الوطني في غالب الأمر.
- تظل الإحصائيات في حالات كثيرة، نتيجة لقلة وعي المجتمع بأهميتها، فتأتي تصريحات الأفراد أحيانا مزيفة.
- تستمر الكثير من المؤسسات على ما يمارس داخل أسوارها من سلوك العنف بهدف المحافظة على سمعتها أو مركزها المرموق بين مختلف المؤسسات.

• عدم إعطاء الأهمية للجانب الإحصائي في مجال السلوك عموما، وخاصة ممارسة العنف الذي تكون أضراره خفيفة أو غير بارزة، كما في حالة الضرب غير المبرح الذي لا يترك اثار مادية، والعنف الرمزي،التهديد، الضغط...

• تحفظ بعض الأفراد أو العائلات وتسترهم على بعض الممارسات العنيفة التي تقع عليه خوفا من العار أو أشياء أخرى. (مربوحة بوڤجدال،2008،ص156)

إلى جانب هذه المعطيات الميدانية فقد كشف الواقع المدرسي العنابي في السنوات الأخيرة عن تنامي العنف المدرسي فيما بعد التلاميذ من جهة وفيما بين التلاميذ والمدرسين من جهة أخرى، حيث تطور ليبلغ استخدام السلاح الناري والسلاح الأبيض وقتل الأرواح.

جدول رقم (2): يبين حجم العنف المدرسي في الجزائر من 2003- 2007

الدراسة	عدد المستجوبين	السنة
دراسة ميدانية أجريت على تلاميذ المستوى الثاني بثلاث ثانويات بولاية –عنابة-	90 حالة مارست شكلا من أشكال العنف المدرسي	2003 / 2004
دراسة ميدانية أجريت في اكمالية هواري بومدين ولاية -قالمة-	33 حالة مارست أو تعرضت لشكل من أشكال العنف المدرسي	2004 / 2005
دراسة ميدانية أجريت في إكمالية منام حسان ولاية –الطارف-	26 حالة مارست شكل من أشكال العنف المدرسي	2005 / 2006
دراسة ميدانية أجريت في اكماليتي خليج المرجان بلدية - عنابة- وعيسات ايدير ببلدية سيدي عمار –عنابة-	88 حالة تعرضوا لعقوبة مدرسية وكانت لهم ردود افعال ذات توجه عنيف	2006 / 2007
دراسة علمية ميدانية أجريت على تلاميذ المرحلة الاكمالية بولايتي عنابة وسوق أهراس	بينت النتائج أن 361 تلميذ من مجموع 527 بنسبة 68.50% عايشوا موقفا عنيفا داخل اكماليتهم، وأن 289 من بينهم بنسبة 54.84% وصفوا اكماليتهم بأنها تتميز بكثرة العنف	2006 / 2007

كشفت دراسة قامت بها مصالح وزارة التربية حول انتشار ظاهرة العنف في الوسط التربوي منذ سنة 2000 إلى غاية 2007، إحصاء أزيد من 300 ألف حالة عنف في أوساط التلاميذ، أغلبها في الطور المتوسط، فيما تم تسجيل أزيد من 8 آلاف حالة عنف للتلاميذ اتجاه الأساتذة وموظفي الإدارة خلال الموسم الماضي، و5 آلاف حالة عنف للأساتذة وموظفي الإدارة اتجاه التلاميذ خلال نفس الموسم.

أجرت وزارة التربية دراسة في الظاهرة خلال سبع سنوات من الموسم الدراسي 2001 إلى 2007، وأحصت الدراسة حالات عنف مسجلة حسب المستوى الدراسي و نوع العنف، وتبين من خلال الدراسة تزايد العنف النفسي و المعنوي بنسب مرتفعة بالطور المتوسط ، و التي بلغت 60%.

و أحصت الوزارة خلال الموسم 2006 – 2007 ما يعادل 59ألف و 674 حالة عنف، منها أزيد من 45 ألف حالة عنف نفسي معنوي، وأزيد من 12 ألف حالة عنف بدني مادي، منها 342 حالة حمل أسلحة في الأطوار الثلاثة وقراءة 3 آلاف حالة عنف نفسي معنوي «شتم و تهديد» و قراءة 2000 حالة ضرب و سرقة وحمل أسلحة (جريدة الخبر،العدد 5537، 2009،ص 6).

أحصت دراسة لوزارة التربية الوطنية 47 ألف حالة اعتداء وعنف في الوسط المدرسي خلال الموسم الدراسي 2007- 2008 منها 24 ألف حالة في المتوسطات و16 ألف و244 حالة في الابتدائيات ، وأكثر من 6 آلاف حالة في الثانوي، كما عرضت الوزارة مشروع مرسوم تنفيذي لمكافحة العنف المدرسي على الأمانة العامة للحكومة يضم إجراءات ردعية صارمة ضد كل من يمارس أي شكل من العنف داخل المؤسسات التربوية. (جريدة الشروق،العدد2547، 2009، ص8)

أما بالنسبة لسنة 2010- 2011 لقد وصل عدد حالات العنف إلى 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي وأكثر من 13 ألف حالة عنف في الطور المتوسط وأكثر من 3 آلاف حالة في التعليم الثانوي. وتكشف الإحصائيات خلال نفس السنة الدراسية عن وجود 201 حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي، و2899 حالة عنف في المتوسط ضد الأساتذة، فيما تعرض 1455 أستاذ للعنف من قبل طلبة الثانوي، أما بالنسبة لحالات العنف ضد الأساتذة فقد تم تسجيل 521 حالة عنف بين الأساتذة أنفسهم ساهم المحيط الاجتماعي والمؤسسات التربوية على انتشارها، بينما حرصت ممثلة وزارة التربية الوطنية "لطيفة رمكي" خلال عرضها لإحصائيات وزارة التربية الوطنية نسبة التلاميذ الذين يتعاطون المخدرات في...وهي نسبة ضئيلة على – حد قولها- دون أن تنفي خطورة تسجيل تعاطي التلاميذ للمخدرات في الوسط التربوي والتي يتم ترويجها في شكل حبات حلوى، وكشفت ذات المتحدثة عن المخطط الاستراتيجي الوقائي الذي تسعى وزارة التربية لتجسيده للحد من هذه الظاهرة قائلة أنه من الخطأ أن نحمل وزارة التربية الوطنية مسؤولية انتشار هذه الظاهرة لوجودها نظرا لوجود العديد من العوامل التي تساعد على تفشي هذه الظاهرة في الوسط المدرسي، وقالت ذات المتحدثة من خطورة تفشي هذه الظاهرة بتأكيدها أن نسبة العنف الممارس في المدارس لا تتعدى 1%بالرغم من أن أعلى نسبة تسجل في الطور الاكمالي، مستدلة بإحصاء 30 ألف حالة عنف في الفترة الممتدة ما بين 2003- 2004، وتشمل الدراسة التي أعدتها الوزارة بالتنسيق مع المصالح المعنية كل أشكال العنف الممارس، وبالرغم من اعتراف وزارة التربية الوطنية بظاهرة العنف في الوسط المدرسي إلا أن الإحصائيات التي عرضتها كانت محل انتقاد من قبل المشاركين في الملتقى باعتبار أنها بعيدة عن الوقائع التي تعيشها المدرسة الجزائرية. (جريدة الجزائر نيوز، 24 ديسمبر 2011)

1- طرق علاج العنف المدرسي والوقاية منه:

بعد التعرف على أشكال العنف المدرسي والتعرف على عوامله البيئية منها والشخصية، ومهما تعددت وتنوعت هذه العوامل، تبقى هذه الظاهرة تشكل خطورة كبيرة على المدرسة والمجتمع، والمدرسة باعتبارها من أهم المؤسسات التربوية بعد الأسرة، فهي تؤدي دور رئيسي في التكيف الشخصي والاجتماعي للتلاميذ، لذلك لابد أن تتدخل المدرسة للتصدي لهذه الظاهرة، ومنع استفحالها، خاصة بعدما ازدادت حالات العنف في الآونة الأخيرة، وذلك يتحقق بمشاركة الفاعلين التربويين داخل المدرسة من عمل الإدارة ، الأساتذة من خلال وضع آليات وميكانيزمات فعالة تؤدي إلى التقليل أو التخفيف من الظاهرة، ويمكن تلخيص هذه الآليات في:

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

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

تنويع طرق التدريس بدلا من الاعتماد على طريقة واحدة "التلقين" للسماح لكل التلاميذ بالمشاركة في الحصة، وإعطائهم الحرية في التعبير حيث تسمح لهم هذه المشاركة بالاندماج في المجموعة وتحسيسهم بعدم وجود فرق بين أفراد المجموعة من جهة ومن جهة أخرى الترويح عن أنفسهم الشيء الذي قد يمكنهم من التوافق داخل الصف الدراسي.

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

تنويع وسائل التقويم بدلا من تبني وسيلة واحدة "الامتحانات" وتعويد المعلم على التقييم الذاتي.

إقامة علاقات متوازية وتفاعلية بين المعلم والتلميذ، أساسها التفاهم والاحترام والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة

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

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

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

احترام شخصية المعلم ومساعدته على التعبير عن حاجاته وآرائه. (بوحزام محمد، 2010- 2011 ص ص47-48)

ضرورة وجود مرشد طلابي في المدرسة ليكشف عن سلوك العنف لدى التلاميذ الذين يصدرونه، وإيجاد الحلول له والحصول له والعمل على تعديله من الأسوأ إلى الأحسن، وبذلك الحد من انتشار هذه الظاهرة.

تقوية الوازع الديني لدى التلاميذ بتكثيف الدروس الشرعية والحرص على عدم مخالفتهم لها. وذلك بإقناعهم بعدم إغضاب الخالق سبحانه وتعالى، والتعامل الإيجابي معهم كمحاولة لاستثمار الأمثل لطاقاتهم الذاتية والبيئية للحصول على سلوك إيجابي والحرص على شعورهم بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والمجتمع.

تحسين العلاقات الاجتماعية والعمل على تكوين اتجاهات سوية للتلميذ نحو ذاته بحيث يكون متقبلا لنفسه، وراضيا عن قدراته وتدريبه على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة إيجابية وعلى حل المشكلات المختلفة التي تواجهه بالاستعانة بذوي الخبرة كالوالدين أو الإدارة المدرسية والمدرسين، وعلى الشعور بالاستقلالية في تسيير حياته لكي يشعر بالسعادة والفخر وإن خالف رفقائه، وكذلك حسن الإعلام بشكل إيجابي والبعد عن مشاهد العنف والجريمة.

أن تجتهد المؤسسات الحكومية في تضييق الخناق على كل السلوكات والمظاهر التي يمكن أن تشجع على ممارسة العنف.

يجب أن تسهر المؤسسات الحكومية على مراقبة الشارع وتضييق الخناق على كل البؤر التي من شأنها أن تؤدي إلى غرس السلوك العنيف.

القيام بالمراقبة الصارمة لكل محلات الفيديو ودور السينما حتى لا تعرض أفلام هابطة أخلاقيا مما يجعل الطفل والمراهق في حالة استثارة وتهيج دائم أو ممكن أن تقتل فيه كل أمل.

تحسيس الأسر بمسؤولياتها في توفير التربية والرعاية السليمة لأبنائها.

القيام بالدراسة العلمية الدقيقة لتحديد نواحي القصور في النظام التربوي مما يعكس تقليص نقاط الضعف التي يمكن أن تثير مثل هذه السلوكات لدى التلاميذ.

التكثيف من الأنشطة الرياضية والثقافية والترفيهية داخل المدارس.

القيام بتوظيف المتخصصين النفسيين والتربويون في المدارس لتقديم المساعدة اللازمة للمدرسين والإداريين للتعامل مع التلاميذ الذين يبدون بعض السلوكات المنحرفة. (مصمود زين الدين وشرفي محمد الصغير،2003-2004 ص136)

الابتعاد عن كل نوع من أنواع الإكراه والتسلط والقهر والنظرة الفوقية والاستعلائية.

المناقشة بالمنطق العلمي المبنية على الحجج والعقلانية والتي تسهم إلى حد بعيد في التقلص من حدة التوتر والصراع، خاصة وسط المدرسة بحيث تجعل التلميذ يتعود عليها ويصبح ناقلا لها محاولا غرسها لكل من يحيط به.

محاربة الغرائز الطبيعية للمراهق التي نراها سيئة.

البحث قدر الإمكان على تفادي أو اختزال وتقليص الإحباطات عند المراهق.

يجب تحكم المراهق في كيفية اتصاله مع الآخرين ليكون أقل عرضة للتصرف بعنف.

على الولي أن يحاول فهم ما يعيشه المراهق ويساعده على التعبير عن غضبه وحزنه وتعاسته عن طريق الكلام وليس عن طريق العنف. (مزوز بركو،20010،ص113)

الوساطة: تعتبر ظاهرة حديثة العهد في فرنسا فقد طبقت في بادئ الأمر في الولايات المتحدة الأمريكية في 1972 والتساؤل يتمحور حول كونها تقنية لتسيير الصراعات أو سيرورة تربوية يجب أن تسجل داخل مشروع بيداغوجي؟ فقد طبقت كتقنية بيداغوجية من طرف الأستاذ في فلسطين في 1950 والتي تضع المدرس الوسيط المتدخل أو الحكم، شريك بين المعرفة والمتعلم. وتعرف الوساطة بأنها: " السيرورة التي تسمح خلال صراع معين بتدخل أشخاص خارجين ومكونين من أجل تجاوز علاقة القوة وإيجاد حل دون أن يكون رابح أو خاسر". ويعرف الأتراب بأنهم:" مجموعة من الشباب من نفس العمر أو من عمر أكبر بقليل ولهم نفس مرتبة التلاميذ".

الأتراب = التلاميذ، وهؤلاء التلاميذ سوف يتدخلون ما بين التلاميذ الذين هم في شجار دائم "صراع" أو الذين هم ضحايا أعمال العنف داخل المدرسة وذلك من أجل تقديم المساعدة لهم لإيجاد حل متفق عليه من طرفهم.

فهناك أنواع عديدة من الوساطة منها: وساطة عائلية، وساطة قانونية، وساطة مدرسية، وساطة لحل مشاكل الأحياء...إلخ

وتهدف الوساطة إلى تحقيق الرغبة تحقيق الرغبة لتجاوز علاقة القوة، للوصول إلى علاقة المعني وتتطلب من الوسيط احترام مبادئ الخصوصية، السرية، الاستقلالية، حيث لا يكون وسيط قاضيا ولا مستشارا ولا حكما أو معالجا ولكن عامل مساعد حسب تعبير "جاكلين مورينو" ... يتصرف بتفتح ذهني والاستماع والتحاور و هذا يسمح بالتعارف المتبادل واتخاذ المسؤولية من كلا الطرفين.

والوساطة تعليم المواطنة عند الأساتذة أو في نظر التلاميذ وحتى يمكن تطبيقها وخلق ثقافة جماعية حول هذا النمط من تسيير النزاعات يجب علينا بلورة طريقة التدخل والوسائل البيداغوجية لتمرير هذه الثقافة الجديدة أي هذا الشكل الجديد للعمل في صيغة تسيير النزاعات وحل النزاعات عند التلاميذ في المجموعة التربوية وفيما بعد تحسيس الجميع بأهمية العملية واختيار أحسن التلاميذ الذين سوف يقومون ويشاركون في العملية بعد نجاحهم في الترشح من قبل زملائهم أنفسهم ويتم اختيار التلاميذ من جميع المستويات الدراسية "تلاميذ نجباء، تلاميذ مشاغبين" فالكل متساوي هنا ولكل تلميذ الحق في أن يكون وسيط مرة خلال مساره الدراسي.

فالوساطة تساعد على تخفيض عدد المشادات بين التلاميذ وحتى الجانب النفسي الفردي للتلاميذ حيث تسمح لهم بالتحسن في عملية الاتصال بالآخرين وتزيد في ثقتهم بأنفسهم وتحثهم على العمل بجدية أكثر في الدراسة وتحفزهم على تحقيق نتائج أحسن، فهم كوسطاء يتفهمون بعضهم أكثر من قبل وضعوا أصابعهم على الأوتار

الحساسة لميكانيزم العنف المدرسي وكيفية التحديد وقوته وتسهيل الاتصال بين التلاميذ وبسط أجنحة السلام المتفق عليه من قبل كل الأطراف وعن قناعة وليس عن فرض أو إجبار. كما تستعمل التقنيات السمعية البصرية لتحليل مواقف وحالات من الصراعات بين التلاميذ في المؤسسات ودفع التلاميذ أنفسهم لتحليل الأمور ورؤية الايجابيات والمساوئ ومعرفة الفائدة من دور الوسيط "إذا كان تلميذا منهم" في حل مشاكلهم والتخفيض من حدة العنف والنزاعات.

وبالتالي تصبح "الوساطة" سيرورة تربوية تسعى إلى تنمية القدرات والاتصال وأنواع من التفكير سواء في تسيير عملية الوساطة في حد ذاتها أو في البحث عن حلول للصراع.

من خلال الطرق المذكورة سلفا، يمكن التأكيد على أن الاهتمام بأسباب العنف والبحث عن إزالته أضحى ضرورة حتمية فالظاهرة استفحلت في المجتمع بصفة عامة، وأصبحت تهدد استقراره لذا أصبح لزاما أخذها مأخذ الجد، والتكفل بالباحثين المهتمين بها.

وفي هذا الإطار بدأت الجزائر في التفكير بوضع برنامج وطني لمكافحة العنف داخل المدارس منذ الدخول المدرسي 1999- 2000 ونتيجة للأحداث التي شهدتها مدارس بولاية تيبازة خلال سنة 2001، والتي خلفت ضحيتين إحداهما مقتل تلميذ ثانوية بعد خروجه من المدرسة، والثاني مقتل أستاذ بعد مشادات مع تلميذة، شكلت وزارة التربية الوطنية لجنة وطنية لتحضير استراتيجية وطنية للمكافحة والوقاية من العنف داخل المدارس الجزائرية، وفي هذا الإطار اقترح أعضاء اللجنة الوطنية ثلاثة محاور رئيسية للتفكير تدور حول ميثاق المدرسة والقوانين واللوائح الداخلية للمدرسة، ومجال الاتصال ودور المجالس المختلفة.

كما وضع القرار رقم 778/وت /أخ والذي يحتوي على تسعة مواد خاصة بالتلاميذ وكذلك القرار 171/2/ المؤرخ في 01 جوان 1992 الذي يتضمن "منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ منعا باتا" في جميع المؤسسات التعليمية، ورغم هذه التدابير المتخذة في مواجهة انتشار هذه الظاهرة إلا أنها لا تزال منتشرة في مؤسساتنا التربوية.

ومما سبق ذكره أن أغلب البرامج والإجراءات التي اتخذها أو تتخذها بعض الحكومات والمنظمات والمدارس لمواجهة ظاهرة العنف ومعالجتها، ما تزال تتعامل مع الجريمة والسلوك العنيف بعد وقوعها، و لا تتطلع إلى منعها قبل الوقوع عن طريق تغيير سلوك الأطفال و اهتماماتهم، و العمل على تنشئة أجيال مسالمة تعرف و تقدر قيمة و قدسية القوانين.

وعليه فإن البرنامج المثالي يجب أن يكون قادرا على تغيير أفكار الأطفال واهتماماتهم قبل ارتكاب الجريمة، ومن ثم يجب أن يتجه الاهتمام إلى الأسرة، والمدرسة، والإعلام خاصة على التلفزة باعتبارها أكثر الوسائل الإعلامية خطرا على الأطفال وخاصة المراهقين.

ولابد من العمل على تقديم ثقافة جديدة، وأهداف تربوية وأخلاقية جديدة لتكون مضمون الرسالة التي تقدم إلى التلاميذ لصنع أجيال تحترم القوانين والنظم وتقدر الحياة الإنسانية. (بوحزام محمد،2010 – 2011،ص ص48- 50)

خاتمة:

من خلال ما تعرضنا إليه في هذا الفصل حول ظاهرة العنف المدرسي، أشكاله، أنواعه، النظريات المفسرة له، وأهم العوامل التي أدت إليه، وكذلك أهم الآثار الناجمة عنه، وطرق ووسائل علاجه وكيفية الوقاية منه.وجدنا أن العنف في المدرسة لا يقتصر على داخلها فقط أو خارجها وإنما الاثنين معا حيث يتخذ أشكالا عدة منها المادية والمعنوية والتي بدورها تؤثر سلبا في شخصية التلميذ وينتقل بذلك العنف من التلميذ إلى المعلم مما يزيد نسبة الصراعات والنزاعات داخل الأوساط التربوية، وبذلك يتدهور مستوى التحصيل الدراسي وتتراجع نسبة التعليم تدريجيا.

الفصل الرابع
المراهقة

الفصل الرابع : المراهقة

تمهيد

1-مفهوم المراهقة

2-أهمية المراهقة

3-سمات وخصائص المراهق

4-مراحل المراهقة

5-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة

6-أشكال المراهقة

7-النظريات المفسرة للمراهقة

8-العوامل المؤثرة في المراهقة

9-العلاقات الاجتماعية أثناء المراهقة

10-حاجات مرحلة المراهقة

11-المراهقة والمشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية

12 - مفهوم الذات عند المراهق

خاتمة

تمهيد:

يخضع الكائن البشري منذ ميلاده إلى تغيرات مستمرة، فهو ينمو من خلال مراحل متعاقبة ومن أكثر المراحل التي تتميز بالتغيرات الفيزيولوجية، الاجتماعية، العقلية والنفسية وهي مرحلة المراهقة وهي مرحلة النمو التي تلي مراحل الطفولة، وخلالها ينمو الجسم بمعدلات سريعة وتحدث تغيرات فيزيولوجية تكون لها آثرها النفسية في حياة المراهق، ويمر المراهق بخبرات انفعالية واجتماعية وتظهر خبراته وتكون معتقداته واتجاهاته وقيمه عن نفسه وعن أسرته وعن الناس وعن المجتمع والوطن.وسنحاول فيما يلي، أن نسلط الضوء على هذه المرحلة الجد حساسة من حياة الإنسان وذلك من خلال التعرض للعناصر التالية: تعريف المراهقة، مراحلها، مزاهر النمو خلالها، أشكالها، والعلاقات الاجتماعية أثنائها، حاجات مرحلة المراهقة، المشكلات

1- مفهوم المراهقة:

تعددت مفاهيم المراهقة حسب آراء العلماء وسوف نتطرق للبعض منها:

يرى "إبراهيم القشقوش" (1989)أن مرحلة المراهقة مرحلة ذات طبيعة بيولوجية، واجتماعية على السواء، إذ تتميز بدايتها بحدوث تغيرات بيولوجية عند الأولاد والبنات، ويتراكب مع هذه التغيرات وتصاحبها تضمينات اجتماعية معينة. وهي من الوجهة الزمنية تضم الأفراد، الذين أعمارهم الزمنية في الفترة الممتدة من 12- 20 سنة، ومن الوجهة النفسية تضم الأفراد الذين أنهوا أو اجتازوا مراحل الطفولة. (مجدي محمود الدسوقي،2003،ص145)

ويعرف "إنجلش" المراهقة بأنها:" فترة أو مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري من بداية البلوغ الجنسي أي نضوج الأعضاء التناسلية لدى الذكر والأنثى وقدرتها على أداء وظائفها إلى الوصول إلى اكتساب النضج. (عبد الرحمن العيسوي،2005،ص15)

أما "إريكسون" فيعرفها على أنها:" فترة عملية للبحث عن الذات وهي تزيد عن مجرد النمو والنضج الجنسي وهي في المركز الأول عملية اجتماعية تؤدي إلى تحديد الفرد لذاته وهي نوع من الصراع مع المجتمع. (محمد عاطف غيث،2006،ص17)

ويعرف "سعد جلال" (1977) المراهقة بقوله :" هي تلك الفترة الزمنية التي في مجرى حياة الفرد تتميز بالتغيرات الجسمية والفيزيولوجية، التي تتم تحت ضغوط اجتماعية معينة تجعل لهذه المرحلة مظاهرها النفسية المتميزة وتساعد الظروف الثقافية على تمييز هذه المرحلة. (أحمد محمد الزغبي،2001،ص219)

كما أن "بياجية" يعرف المراهقة: " العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هو أكبر منه بل هو مساوي لهم في الحقوق والواجبات". (سامي محمد ملحم،2004،ص314)

أما "دورثي روجرز" فيعرفها بأنها:" فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمنية كما أنها تحولات نفسية عميقة". (فيكتور سمير نوف،1950،ص50)

ويرى "ستانلي هول" أن المراهقة هي :" عبارة عن مرحلة من العمر تتميز فيها تصرفات الفرد بالعواطف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة". (أحمد محمد الزغبي،2002،ص219)

إذا يمكننا القول أن المراهقة هي مرحلة بارزة في النمو، والذي يمس مختلف الجوانب الجسمية، العقلية، النفسية، الانفعالية والاجتماعية وتتميز بوجود الكثير من التذبذب والتقلب الشديد، فالمراهقة تعني التحول نحو النضج وتعتبر فترة انتقالية تتميز بتغيرات عديدة خاصة ما يتعلق بالحاجة الملحة إلى تكوين مفهوم واضح عن الذات في ظل التغيرات الكثيرة والمتسارعة التي تطرأ على المراهق.

2- أهمية مرحلة المراهقة:

لمرحلة المراهقة أهمية بالغة في حياة الإنسان ذلك لأنها مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرجولة أو الرشد. ولاشك أن مراحل الانتقال من مراحل حرجة في حياة الإنسان بسبب حاجته إلى التكيف وإعادة التكيف مع ظروف جسمه وبيئته المختلفة والمتغيرة بسبب نظرة الكبار إلى الشباب المراهق، أو الفتاة المراهقة، ولذلك اهتمام متزايد بمرحلة المراهقة ودراستها في المجتمعات المتقدمة، بغية إلقاء الضوء عليها وبهدف علاج ما يواجه المراهقين من مشاكل تعترض سبيل النمو السوي

وما يزيد من أهمية مرحلة المراهقة أنها المرحلة التي تتضح فيها القيم الروحية والدينية والخلقية ويحدث فيها ما يسمى "باليقظة الدينية"، وكذا ازدهار المشاعر الدينية لدى المراهق وكذلك الأمر بالنسبة للنزاعات المثالية والأخلاقية وبحكم ما يصل إليه المراهق من النضوج العقلي، فإنه يستوعب القيم الروحية والتصورات الدينية المجردة أو المعنوية التي لم يقوى على استيعابها قبل سن النضوج.

ومما يزيد من أهمية مرحلة المراهقة أنها المرحلة التي يتم في آخرها اختيار المراهق لدراسته أو تخصصه أو مهنته، ولذلك كانت هذه المرحلة جديرة بكل رعاية واهتمام، وكفيلة بأن تجري عليها البحوث العلمية وخاصة في بيئتنا العربية التي تعد خصبة وبكرة لمثل هذه الدراسات، وذلك للكشف عن طبيعة المراهق العربي ونمط تفكيره وطموحاته وآماله وآلامه بغية رسم ووضع البرامج الكفيلة برعايته ووقايته وعلاجه.

إذا علمنا أن حياة الكائن البشري متصلة الحلقات يتصل فيها السابق باللاحق، لأدركنا أهمية تحقيق المراهقة السوية المتكيفة، ذلك لأن المراهقة السوية تقود إلى مرحلة الشباب سوية أيضا. (عبد الرحمن محمد العيسوي،2005،ص209)

3- سمات وخصائص المراهق:

يكتسي المراهق عدة صفات وخصائص تتمثل في :

- النزعة إلى التحرر من قيود الأسرة
- الاسترسال في أحلام اليقظة
- الصراع بين الجنسية المثلية والجنسية الغيرية
- النزعة إلى التميز عن الآخرين
- الاهتمام الزائد بالتحليل الذاتي، وبعض المشكلات الكونية كالموت والمصير
- تأكيد الذات والشعور بالذات إلى درجة كبيرة
- تتسم علامات المراهق الاجتماعية بالرغبة في تكوين الصداقات في الخارج مع من هم في سنه ومشاركتهم نشاطاتهم.
- يبدأ المراهق في البحث عن هويته ودوره ومركزه.
- يقابل المراهق عدم إشباع حاجاته بحالة من التوتر واختلال التوازن
- يتسم المراهق بالمرونة في تقبل الجديد
- تظهر الرغبة في اختيار أسلوب الحياة الذي قد يختلف عن الأسلوب الذي تتبعه الأسرة.
- الميل إلى معرفة واجباته وحقوقه المدنية
- المراهق غير متأكد من انتمائه (الرجل المهمش)، فتارة يعامل كطفل وتارة يعامل كرجل وهو لذلك يقف على حدود عالم الكبار.
- يعاني المراهق عادة من الصراع النفسي وعدم الاستقرار العاطفي والحساسية الزائدة.
- يتسم بالسلوك المتناقض فيتأرجح في سلوكه بين المفاخرة والمباهاة أو الخجل والانزواء أو الاعتدال والمسالمة.
- البحث عن مثل أعلى يحذوا حذوها، يتشبه به في حياته، وملبسه وفي طريقة كلامه وفي كل ما يقوم به من سلوكيات.

- التحرر العاطفي من سلطة المنزل والكبار. (عبد الرحمن العيسوي،2005،ص157)
- يعاني المراهق أحيانا من الصراع القيمي.
- التطلع إلى المستقبل المهني والاجتماعي.
- التفكير في الحب والزواج

4- مراحل المراهقة:

لقد اختلف الباحثون في تحديد فترة المراهقة ووضعت العديد من التقسيمات لمراحلها، ونذكر التقسيم الزمني الذي وضع من قبل "هتشن" « HETCHING » أين قسمت المراهقة إلى 04 مراحل كالتالي:

-1- بداية المراهقة: (المراهقة المبكرة)

تبدأ بحدث بيولوجي هام، يميز المراهقة عن الطفولة وهو البلوغ، هذا الأخير الذي يرتبط بتغيرات هامة على الجسد.

التغيرات الفيزيولوجية:

- النضوج الجنسي:

بداية البلوغ للأولاد من سن 12-14 سنة. ومن خصائص الجنسية فتبدأ بكبر الخصيتين وبروز العضو الذكري، وازدياد حجم وكم النسيج العضلي الأحمر، كما تزداد كمية الدم.

- النمو الجسمي:

يكتمل النمو الجسمي للمراهق تدريجيا حتى بلوغ التاسعة عشرة خلال فترة من 5 إلى 7 سنوات وقد تطول هذه الفترة وخلالها يزيد الوزن بمعدل 50% ويزيد الطول بمعدل20% وجزء كبير من الزيادة في الطول يتم خلال نحو18 إلى 24 شهرا وتسمى طفرة النمو السريع حيث تكون في حوالي السنة الرابعة عشرة. ويحدث خلال فترة المراهقة زيادة سريعة في الوزن نتيجة نمو العظام في الشكل والحجم والعضلات ويزداد طول الجذع والساقين. وتتفاوت هذه العلامات من شخص لآخر حسب العوامل البيئية (التغذية، الحالة الصحية، بصورة عامة) ويكتسب المراهق القوة الجسمية والصوت الخشن.

- مكونات الجسم:

يحدث خلال النمو الفيزيولوجي لمرحلة المراهقة تغيرات في نسبة مكونات الجسم. حيث تزيد نسبة الدهون قبل مرحلة البلوغ من حوالي 15% لتصل إلى ما بين 15% -18% من نسبة الجسم. كما يزيد حجم النسيج العضلي الأحمر وهذا يعطي المظهر العضلي والرجولي.

- التغيرات النفسية:

المراهق الصغير يشبه في سلوكه تماما الطفل الكبير في سن المدرسة، وتتميز هذه المرحلة بانشغال المراهق بالتغيرات التي تحدث في جسمه والثقة والاحترام من الكبار والقلق على تكوين علاقات مع الآخرين فمن المحتمل أنه يوافق على اقتراحات يقدمها والداه وغيرهما من الكبار المهتمين بعادات أكله حتى يظهر لهم بالمظهر الجيد، ويمكن للأبوين استغلال هذه الفترة لتقديم وجبات متوازنة بالإضافة إلى وجبات صغيرة ذات مذاق مختلف لتساعد المراهق على الحفاظ على وضعه الغذائي في صورة متكاملة.

-2- مرحلة المراهقة الأولى:

تطبعها تغيرات فيزيولوجية والتي توافق البلوغ الناجمة عن بدء النشاط الغددي وانعكاس هذه التغيرات على نفسية المراهق وسلوكه، ففي البلوغ تستفيق الغريزة التناسلية ويزداد النشاط الهرموني مع ما يترتب من استجابات تتراوح بين الرجسية والثقة الزائدة بالنفس إلى الشعور بالنقص والميل للاستعراضية، وتظهر

صراعات تتعلق بصورة الجسد من حيث الرضاعة فنجد المراهق يراقب ما يجري في الداخل من تغيرات العمر الذي يبدأ فيه البلوغ له تأثير على طريقة إحساس المراهقين بأنفسهم - خاصة بالنسبة للذكور- فالبالغين مبكرا من الذكور لديهم مفهوم إيجابي عن ذواتهم أكثر من المراهقين المتأخرين في البلوغ. (Robers ;Feldman ;2007 ;p349) علما أن البلوغ يحصل مبكرا عند البنات بفارق سنتين تقريبا عنه عند الذكور، وهو يحدث ما بين 11-13 سنة بالنسبة للإناث، وما بين 13- 15 سنة بالنسبة للذكور.

-3- مرحلة المراهقة المتوسطة: (من 14- 18)

وهي مرحلة استعادة التوازن الذي انقطع بفعل الأزمة، فإذا كان البلوغ مرحلة النضج الجسدي وما يخلفه من انعكاسات نفسية، فإن المراهقة المتوسطة مرحلة تأكيد الذات فينفتح المراهق فيها على عالم الكبار من أجل العمل وتحقيق التوازن بين الأنا والأنا الأعلى وفي نفس الوقت يحاول الانفصال عن العائلة.

تمتاز هذه المرحلة بالهدوء والاتجاه على تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات أو عدم الوضوح والقدرة على التوافق كما يتميز المراهق هذا بطاقة هائلة وقدرة على العمل وإقامة علاقات متبادلة مع الآخرين، ولكن هذه العلاقات تستمر لفترات طويلة، ومن سمات هذه المرحلة نجد:

-الشعور بالمسؤولية الاجتماعية

-الميل إلى مساعدة الآخرين

-الاهتمام بالجنس الآخر على شكل ميول وإقامة علاقات مع الآخرين

-وضوح الاتجاهات والميول لدى المراهق. (حامد عبد السلام زهران،1995،ص73)

-4- مرحلة النضوج: (18- 21 سنة)

النضوج هو غاية النمو ومحطته الأخيرة فهو نضج جسدي يتمثل في ثبات ملامح الوجه ونضج ذهني يتمثل في ثبات معدل الذكاء، نضج انفعالي وهو الاستقرار العاطفي، نضج اجتماعي من خلال الاهتمام بالنشاطات الاجتماعية. ويتم تقبل المفاهيم الثقافية السائدة بروح إيجابية ومن النشاطات الاجتماعية(النوادي، الموسيقى)

وتعود الثقة بالنفس ويخف اليأس وتقوى روح المسؤولية والميل إلى الموضوعية في الحكم على الذات وعلى الآخرين. (عبد الغني الديدي،1995،ص22)

وهي فترة يحاول فيها المراهق، ولم أشتاته ويسعى خلالها إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة متألفة من مجموع أجزائه ومكونات شخصيته، ويتميز المراهق في هذه المرحلة بالقوة والشعور بالاستقلالية ووضوح هويته والالتزام بالمسؤولية، ويشير الباحثون أن مرحلة المراهقة المتأخرة تعتبر مرحلة التفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية والتناسق فيما بينها، بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة وبعد أن انتهى المراهق من الإجابة عن التساؤلات المتعددة التي كانت تشغل باله في المراحل السابقة، مثلا: من أنا، من أكون، إلى أين أسير، ما هو هدفي؟.(حامد عبد السلام زهران،1995،ص 108)

من خلال هذا التقسيم لمرحلة المراهقة نلاحظ أن كل مرحلة ترتبط بسابقتها، فهي مرحلة نمو شامل وكامل للفرد وتتداخل فيها المراحل بعضها مع بعض يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية سواء كانت في بداية المرحلة أو نهايتها، تتميز المرحلة الأولى بالمشاعر المتضاربة من قلق وصراع وتوتر وتذبذب انفعالات المراهق بين الحزن والفرح... أما المرحلة الثانية تتميز أنها فترة هدوء وتقبل الحياة بكل اختلافاتها، يميل إلى الجنس الآخر وإقامة العلاقات مع آخرين، يميل إلى المساعدة والتعاون، بينما المرحلة الثالثة تمتاز بشعور المراهق بالقوة والاستقلالية، وضوح هويته والتزامه بالمسؤولية ويكون أهداف يسعى إلى تحقيقها.

5-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

إن الحديث عن مظاهر النمو في مرحلة المراهقة لا يجب أن ينسينا أو يجعلنا نغفل عن وحدة الشخصية فكل جانب يؤثر على الجوانب الأخرى ويتأثر بها على حد سواء.

-1- مظاهر النمو الجسمي والفيزيولوجي:

تحدث لدى المراهق تغيرات كبيرة ومتسارعة في الجانب الجسمي حيث شكل الوجه إلى حد كبير وتختفي الملامح الطفولية تدريجيا، ويزداد الطول والوزن زيادة ملحوظة وسريعة، وتتسع الكتفان ومحيط الأرداف ويزداد الجذع وطول الأطراف، ويزداد نمو العضلات والعظام ومختلف الأجهزة، كما تجدر الإشارة إلى أن في هذه المرحلة النمو الجسمي يبلغ ذروته ويكون بصورة سريعة وغير منظمة، فمثلا قد يبدوا الأنف كبيرا والوجه غير متناسق، والجسم لا يتناسب طولا وعرضا، وهذا ما يجعل المراهق دائم الانشغال بمظهره الأمر الذي يؤثر عليه نفسيا حيث تلعب صورة الجسم دورا حاسما في بناء المراهق مفهوما عن ذاته الجسمية ويكون هذا المفهوم إيجابيا أو سلبيا حسب الصورة التي يحملها المراهق عن جسمه وطبعا هذا يؤثر على مفهوم الذات العام لدى المراهق. (روبرت واطسن،2004،ص576)

ففي الطفولة المتأخرة يكون الأطفال في حلة كمون من حيث معدلات النمو المختلفة، ويكون هناك تقارب نسبي في الطول عند الإناث في سن 14 15 سنة تقريب،ويتفوق الذكور نسبيا على الإناث في الطول حتى آخر هذه الفترة التي تمثل أقصى حد للزيادة في الطول.

أما فيما يخص الوزن يصاحبها ثقل الجسم، وفي بداية المراهقة عموما تكون المراهقات أكثر وزنا من الذكور، ومع تقدم هذه الفترة يصبح الذكور أكثر وزنا وأثقل جسما من الإناث، والتغيرات الحاصلة في الطول والوزن يصاحبها تطور في الجانب الوظيفي لأعضاء الجسم. (عبد الفتاح محمد دويدار،1995،ص95)

أما النمو الفيزيولوجي يتمثل في مجموعة العمليات الحيوية والبيولوجية التي تحدث داخل الجسم، ويشمل الجانب الوظيفي للأعضاء ويتمثل أساسا هذا النوع من النمو في ظاهرة البلوغ التي تعد كمؤشر بيولوجي لبداية المراهقة، ويعرف البلوغ بأنه مرحلة من مراحل النمو الفيزيولوجي العضوي التي تسبق المراهقة، فيها يتحول الفرد من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه وإستمرار سلالته.(نفس المرجع،ص96)

هناك من يعرفه على أنه الفترة من الحياة أين أصبح أحرارا في عملية التكاثر ويمثل مرحلة إنتقالية هامة يمر خلالها الفرد من الطفولة إلى المراهقة، وفي هذا المجال لا يجب الخلط بين مصطلحي البلوغ والمراهقة فلفظ المراهقة يعني التدرج نحو النضج الجنسي والجسمي والعقلي والنفسي في حين يقصد بالبلوغ نضج الأعضاء التناسلية، فالبلوغ إذن جزء من المراهقة ومؤشر على بدايتها، وليس مرادفا لها، ففي المراهقة تظمر الغدة الصنوبرية والغدة التيموسية بعد بدأ نشاط الغدد الجنسية، ويبقى هرمون النمو التي تفرزه الغدة النخامية قويا في تأثيره على النمو العضمي خلال المراهقة، بالإضافة لتغيرات أخرى فيزيولوجية منها تغيرات في معدل النبض الذي ينخفض بعد البلوغ بمعدل 8 مرات في الدقيقة، وتغيير في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجيا والتغيير في نسبة استهلاك الجسم للأكسجين التي تنخفض عما قبل، كما تسبب هذه التغيرات في شعور المراهق بالتعب والتخاذل وعدم القدرة على بذل مجهود بدني شاق.(فؤاد البهي السيد،1977،ص63)

-2- مظاهر النمو الجنسي:

تظهر في هذه المرحلة تغيرات نمائية سريعة تبدأ مع تشغيل المراكز المهادية (HYPOTHALAMIQUE) الدماغ التي تأمر الغدة النخامية بإفراز الهرمونات المحرضة للغدد الجنسية، لتصبح هذه الأخيرة قادرة على أداء وظائفها في التناسل وهذه الغدد تتمثل في المبيضين لدى الأنثى ويقومان بإفراز البويضات الناضجة والهرمونات الجنسية (الأستروجين، البروجسترون) ويحدث الطمث عند الفتاة يبدأ إنتاج البويضة وإنتقالها عبر قناة فالوب إلى الرحمن ويحدث أول حيض لدى الفتاة في الفترة الممتدة ما بين 9-14 سنة

أما عند الذكر فتلخصيتان تفومان بإفراز الحيوانات المنوية والهرمونات الجنسية (التستسترون) ويطلق على مظاهر النضج عند البنين والبنات بالصفات الجنسية الأولى.

شكل رقم(07): الغدد الجنسية عند الجنسين (الذكر والأنثى)

ويصاحب النمو الجنسي ظهور ميزات أخرى يطلق عليها الصفات "الجنسية الثانوية" مثلا عند البنات تنمو عظام الحوض، أعضاء الرحم، الثديين ...أما عند الذكر فنلاحظ نمو شعر الذقن، خشونة الصوت...إلخ

إذن يحدث النمو الجنسي في هذه المرحلة على شكل تغيرات جسمية خارجية يمكن ملاحظتها وتغيرات فيزيولوجية داخلية تظهر في وظائف الأعضاء كإفراز الغدة النخامية هرمونات منبهة الجنسين ويزيد إفراز هذه الغدة إثارة المشاعر الجنسية لدى الأنثى والذكر على حد السواء. (عمر أحمد الهمشري،2003،ص121)

وقد أشار "بيتروماديسون" « PETER MADISON » (1969) إلى أن العمل الجنسي متعلق كلية مع الهوية الذكورية حيث أن الفشل الجنسي مدمر لمفهوم الذات وتقديرها لدى الذكور أكبر بكثير من الفتيات، إن كثير من الشباب ينغمسون في الملاحقة للجنس مع الفتيات والتي هي بالدرجة الأولى محاولة بحث عن الذات من خلال الكفاءة الجنسية. (روبرت واطسون،2004،ص577)

ونستخلص أن النمو الجنسي في مرحلة المراهقة يحدث على شكل تغيرات جسمية خارجية يستطيع أن يراها المراهق نفسه، والمحيطون به وهناك تغيرات داخلية فيزيولوجية تظهر في وظائف الأعضاء.

-3- مظاهر النمو العقلي:

تتميز هذه المرحلة بنمو القدرات العقلية ونضجها، فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد، أي من مجرد الإدراك الحسي والحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة، يتمثل النمو العقلي للمراهق في نمو مظاهره المختلفة، من الذكاءو القدرات العقلية والاتجاهات العقلية والتخيل ويتأثر هذا النمو بعدة عوامل وراثية، وبدرجة النمو الجنسي والانفعالي والفيزيولوجي والاجتماعي والحالة الصحية، ودرجة تكيفه النفسي والبيئة الثقافية ومستوى ونوعية التعليم الذي تلقاه، وحالة أسرته الاقتصادية والاجتماعية وخبراته الطفولية ولذلك يختلف المراهقون في معدل نموهم العقلي والمستوى الذي يصلون إليه في كثير من النواحي، وتتمثل مظاهر النمو العقلي في مرحلة المراهقة في الذكاء، التذكر، الانتباه، التخيل وسنتطرق إليها فيما يلي:

الذكاء: ينمو الذكاء وهو القدرة العقلية العامة نموا مطردا حتى 12 سنة ثم يتغير في فترة المراهقة نظرا لحالة الإضطراب السائد في هذه المرحلة، ويتوقف نمو الذكاء عند المراهقين العاديين في حوالي 16 سنة وعند غير العاديين في 14 سنة وعند الأذكياء في حوالي 18 سنة. (محمد مصطفى زيدان،1985، 157)

التذكر: تبقى القدرة على أساس الفهم والميل، تعتمد على الاستنتاج للعلاقات الجديدة بين موضوعات التذكر، كما لا يتذكر موضوعا إلا فهمه تماما ويربطه بغيره مما سبق من الخبرات.

الانتباه: تزداد قدرة المراهق على الانتباه سواء في مدته او مداه، فهو يستطيع أو يستوعب مشاكل معقدة في يسر وسهولة، ويستطيع أن يلفت نظره وانتباهه إلى الأشياء.

التخيل: يتسم خيال المراهق بأنه الوسيلة التي يتجاوز من خلالها حواجز الزمان والمكان، وله وظائف عدة يمكن أن يحققها المراهق، كما أنه مسرح للمطامح غير المحققة (أحلام اليقظة)، ذلك أن الخيال يعتبر وسيلة من وسائل حل المشاكل بالنسبة للمراهق. (مختار محي الدين،1982،ص166)

ويرى "ترمان" (1016) أن التغيرات في النمو الجسمي والفيزيولوجي في مرحلة المراهقة تقترن بالتغيرات في النمو العقلي فالقدرات العقلية لا تستمر طول الحياة لكنها تصل إلى ذروتها في سن 16 تقريبا ثم تأخذ في الانخفاض التدريجي.

أما الباحث "بالتز" (1973) وكذلك "شي" (1974) بين أن الذكاء لا ينخفض مع التقدم في العمر الزمني لكنه قد يتحسن ويستمر في الازدياد خلال سن النضج. (أحمد محمد الزغبي،2001،ص345)

ويتضح تفكير المراهق عند "بياجيه" « J-PIAGET » في انتقاله من النمط المشخص إلى النمط المجرد، نجد الطفل حين يستعمل منطقه ويستعين في ذلك بالأشياء المحسوسة، بينما المراهق يتعدى هذا مستوىمن التفكير بإعتباره يصبح يستخدم المنطق حتى في الأمور التي ليس لها علاقة بالمحسوس وبالخاص، بمعنى أنه يفهم ويدرك ماهو مجرد(DANIEL ;1982 ;P105)

في العموم تتميز مرحلة المراهقة بنمو القدرات ونضجها فالحياة العقلية للمراهق تسير من البسيط إلى المعقد ومن مجرد الإدراك الحسي الحركي إلى إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة وفي مرحلة المراهقة ينمو الذكاء العام ويسمى بالقدرة العقلية العامة وكذلك تنضج الاستعدادات والقدرات الخاصة وتزداد قدرة المراهق على القيام بالعمليات العقلية كالتفكير، التذكر، التخيل، والتعلم.

إذن الحياة العقلية تتجه نحو التمايز، والذي يقوم على الإدراك والذكاء والتذكر والتخيل والتفكير... فالقدرة العقلية لدى المراهق تلعب دورا كبيرا في تكوين صورته عن ذاته وتقييمه لها. ففكرة الفرد الخاطئة عن امكاناته العقلية تحول بينه وبين تحقيق ذاته، وتعيق تطوره الذهني.

ولقد أثبتت الدراسات أن الذكاء ينمو نموا متزيدا حتى سن 12 سنة، ثم يتعطل قليلا في مرحلة المراهقة نظرا لحالة الإضطراب السائد خلال هذه المرحلة، ويتوقف نمو الذكاء في سن معين.

وبالتالي يمكننا أن نوجه المراهق تعليميا ومهنيا، وتزداد مقدرة المراهق على الانتباه، كما يتجه تخيل المراهق نحو الخيال المجرد المبني على الألفاظ، وهذا يساعد على التفكير المجرد في المواد الدراسية كالجبر والهندسة، مما كان يصعب عليه ادراكها في المراحل السابقة من عمره. (حيمود أحمد،2010،ص50)

-4- النمو الانفعالي:

تتميز انفعالات المراهق بالحدة وعدم الثبات والاستقرار، فهي مرحلة عنيفة من الناحية الانفعالية تتميز بالعنف والاندفاع، كما تساور المراهق أحاسيس الضيق ومن أهم الأنماط الانفعالية التي تظهر في هذه المرحلة:

الغضب: هو من الانفعالات الحادة للمراهقة ومن أهم مثيراته نجد:

الإعاقة أو العجز: حيث يغضب المراهق عندما يشعر بوجود حاجز يمنعه من تحقيق غاياته وأهدافه، فيغضب عندما يفشل في إنجاز أي عمل، كأن يفشل في إيجاد حل مسألة رياضية معينة.

الظلم والحرمان: فيغضب المراهق عندما يشعر بأن أحد أفراد عائلته أو أحد رفاقه ظلموه، وأيضا عندما يشعر بحرمانه من بعض حقوقه. (امتثال زين الدين الطفيلي،2004،ص25)

الرهافة: نجد المراهق مرهف الحس في بعض الأحيان تسيل دموعه سرا وجهرا ويذوب أسى وحزنا حينما يمسه الناس بنقد لاذع، كما يشعر بالضيق والحرج عندما يتلو مقطوعة نثرية على جماعة فصله.

الكآبة: يتردد المراهق في الافصاح عن انفعالاته ويكتمها خشيةأن تثير نقد الناس فينطوي على ذاته.

الانطلاق: يندفع المراهق وراء انفعالاته حتى يمسي متهورا فيقدم على الأمورثم يتخاذل عنها في ضعف وتردد، ويرجع اللوم على نفسه، فمثلا: تسيطر عليه قهقهة فيضحك وهو في وسط موكب جنائزي، ثم بعد ذلك يندم على فعلته. (فؤاد البهي السيد،1997،ص290)

الرغبة في مقاومة السلطة: يحاول المراهق التحرر من سلطة الوالدين، ويثور على السلطة المدرسية وعلى المجتمع عامة ويحاول إثبات شخصيته.

كثرة أحلام اليقظة: يستغرق المراهق في أحلام اليقظة للتخفيف من النقص والحرمان والفشل الذي يتعرض له في محاولته لتحقيق أحلامه، فيحلم المراهق بما تعذر تحقيقه في الحياة كنجاح دراسي، تفوق ورجولة كاملة أو ثورة طائلة...إلخ. (خليل ميخائيل معوض،1994،ص349)

نجد كذلك اهتمام المراهق بذاته، ولحل ما يطرأ على جسمه من تغير فيشعر بالضيق أو الرضا كلما ابتعد أو اقترب من الصورة التي يريد أن يكون عليها، أيضا تزداد نمو رغبة المراهق واهتمامه وخوفه من العلاقات الجنسية وكذا الوظائف الجنسية.

في نهاية المرحلة يتجه المراهق نحو الثبات الانفعالي وينزع نحو المثالية وتمجيد الأبطال، تتبلور بعض العواطف الشخصية والقدرة على المشاركة الانفعالية والأخذ والعطاء وزيادة الولاء والانتماء، وكذا زيادة الواقعية في فهم الآخرين.(أحمد محمد الزعبي،2001،ص73)

يتميز النمو الانفعالي بالتذبذب في هذه المرحلة حيث يعيش المراهق تقلبات حادة في الحالة المزاجية تتراوح بين الحب والكره بين الانشراح والإكتئاب ... وتقلبات حادة في السلوك واستلاك إتجاهات متناقضة.

فقد يظهر عليه الخجل ويميل إلى الإنطوائية والتمركز حول الذات نتيجة التغيرات الجسمية المفاجئة والتردد نتيجة عدم الثقة بالنفس في بداية هذه المرحلة كما يكون الخيال في هذه المرحلة خصبا مما يسمح المراهق بتحقيق الرغبات التي لا يستطيع تحقيقها في الواقع، كما يساعده على تخيل مستقبله، ويستغرق المراهق في حلم اليقظة، وينتابه القلق النفسي أحيانا، فينتقل من عالم الواقع إلى عالم غير واقعي. (حامد عبد السلام زهران،1972،ص315)

أيضا خلال هذه المرحلة يميل المراهق إلى الدخول في علاقات مع الجنس المخالف و هي بالنسبة للفرويد أول خطوة نحو النضوج العاطفي الكامل، فهي تمثل دليلا على التخلص من الرواسب الأوديبية التي تعرقل الإنفصال العاطفي عن الأهل.

هذا ويتأثر النمو الإنفعالي بالتغيرات الجسمية الداخلية والخارجية والعمليات العقلية والنمو الجنسي ونمط التفاعل الاجتماعي ومعايير الجماعة التي ينتمي إليها التي تلعب دورا هاما في النمو الانفعالي سوي. (عبد الغني الديدي، 1995،ص27)

النمو النفسي: من أبرز مظاهر الحياة النفسية رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة وميله نحو الإعتماد على النفس فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق يشعر أنه لم يعد طفلا قاصرا، كما أنه لا يجب أن يعاقب على كل شيء يقوم به أو أن يخضع سلوكه لرقابة الأسرة كما نلاحظ عنده في هذه المرحلة الإبتعاد عن التصرفات الصبيانية التي يرى بأنها لم تعد مناسبة لسنه فيكبر تحديده لعالم الكبار فيتطفل لمعرفة المجهول ويجتهد في إقناع غيره بأن آرائه صائبة.(Bongouain Durnaud ;1999 ;p19)

كما يتميز النمو في هذه المرحلة بالإتجاه نحو الذات الذي يصل إلى حد التمركز حول الذات، ولكنه يختلف في مضمونه عن تمركز الطفل حول ذاته لأن المراهق يبلغ النمو العقلي والنضج الاجتماعي الذي يؤهله لتمييز بين ذاته والآخرين، وهدف المراهق من هذا السلوك هو معرفة أسباب التغيرات الجسمية التي يتعرض لها وإيجاد تفسيرات فيقوم بالإهتمام الزائد بنفسه وبمظهره الخارجي محاولا بذلك فهم ذاته، كما نجده يميل إلى عدم البوح وعدم مشاركة الآخرين والشعور بالضيق والتذمر كتعبير عن عدم خصوصيات شخصيته وإقامة علاقات اجتماعية يشارك أقرانه مشاكلهم ويبادل مع الانشغالات والإهتمامات.

-5- النمو الاجتماعي:

تتميز العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة بأنها أكثر تمايزا وأكثر إتساعا وشمولا عنها في مرحلة الطفولة.

حيث يعد الميل إلى الإجتماع عند الفرد أحد الميول التي وجدت مع الإنسان والتي تستمر في نموها وتطورها مع تقدم العمر فالسلوك الاجتماعي عند الفرد عملية مستمرة ومتطورة، والمراهق يتأثر بالبيئة الاجتماعية والأسرية والمدرسية التي يعيش فيها وما يوجد فيها من عادات وقيم وتقاليد وميول ونماذج سلوكية تؤثر في المراهق وتوجه سلوكه. حيث أطلق على هذه المرحلة "عبادة الأبطال". (تركي رابح،1990،ص224)

وتتجلى مظاهر الحياة الاجتماعية فيما يلي:

- المراهق في هذه المرحلة يحاول ممارسة الإستقلال الاجتماعي بحث يميل إلى الإعتماد على النفس وتحمل المسؤولية والرغبة في التخلص من قيود الأسرة.

- الميل إلى الإختلاط بأفراد من كلا الجنسين على حساب أفراد الأسرة.

- السعي للمنافسة وما تجره من مقارنة للذات مع الآخرين.

- يبدأ في التخلص من الأنانية الفردية التي كان يتركز فيها الفرد نحو نفسه، حتى يحصل على مكانة في الجماعة.

- التوجه إلى العمل الجماعي...إلخ

النمو النفسواجتماعي:

أثناء الطفولة تلعب العلاقات بين الأم والطفل دورا حاسما في تشكيل مفهوم الذات، إذ أن العلاقة غير السليمة تؤدي إلى تكوين لدى الطفل صورة سيئة عن ذاته وعن العالم، ففي حين أن تقبل الأهل للطفل يشعره بالأمن فإن عدم الاهتمام يؤدي إلى تدني تقدير الذاتي. (شفيق فلاح علاومة،2004،ص159)

وكون المراهق لم يعد طفلا ولم يعد بعد راشدا نجد غموضا في مفهوم الذات لديه.

ويطرح المراهق على نفسه عدة أسئلة مثل: من أنا؟ من أكون بالنسبة لهذا المجتمع؟ ما طبيعة الجماعة التي أفضل أن أنتمي إليها؟ وهنا نتحدث عن أزمة الهوية في المراهقة كما سماها "إريكسون" « ERIKSON » حيث عالج المراهقة من زاوية أزمة الهوية، ويعرفها بأنها :" انطباعات عن ذواتنا وأفكار الآخرين عنا، وتحقيق الهوية مرهون بشعور الفرد بالإنتماء إلى جماعة معينة".

كما أكدت معظم الأبحاث أن الصراعات الموجودة بين المراهقين وأوليائهم نتيجة هذه العادات والتقاليد التي يجب على المراهق إتباعها يؤثر عليه وتجعله في حالة عدم استقرار وتوتر دائم، مثلا الاهتمام الزائد من قبل الأولياء بتعليم أبنائهم ومطالبتهم بالتحصيل الجيد يخلق حالات الضغط لدى المراهق أين يطلب الأولياء في بعض الحالات من أبنائهم أكثر من قدراتهم الطبيعية ومن ثم يتولد لدى المراهق الشعور بالإحباط والفشل. (Helen bee ;denise boys ;2003 ;p293)

لذلك يجب أن تكون نظرة الأولياء واقعية لا تحمل المراهق ما لا طاقة له فيه، وإتاحة فرصة النمو العقلي، الاجتماعي والنفسي وتقدير نجاح المراهق في كل الميادين حتى يبني المراهق مفهوما إيجابيا عن ذاته في جو يسوده التوافق بعيدا عن الراعات التي من شأنها أن تدمر مفهوم المراهق عن ذاته.

-6- النمو الديني:

يحتل التدين أهمية كبيرة في حياة المراهق، إذ يشكل أحد أبعاد الشخصية ويتناول نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، كما يعتبر قوة دافعة للسلوك، له أثره الواضح على النمو النفسي للمراهق، فالفرد خلال سنوات المراهقة يصبح قادرا على التفكير والتأمل في معتقداته وقادرا على التعمق في أمور الدين، بالإضافة إلى ذلك فإن ما يسهم في يقظة الشعور الديني لدى المراهق هو نمو ثقته بنفسه ونضجه الجنسي، مما يؤدي إلى يقظة عامة في الشخصية وتتضح لديه جميع القوى النفسية مما يزيد من حبه للإستطلاع وخاصة القضايا المتعلقة بالدين.(أحمد محمد الزغبي، 2001،ص410)

للدين أهمية في التخفيف من انفعالات المراهق حيث يلجأ إليه لكي يجد مخرجا لمشكلاته ويجد فيه السند الذي يحقق له الشعور بالأمان والطمأنينة.

نستخلص من خلال هذه المظاهر أن مرحلة المراهقة مرحلة سريعة النمو وتشمل كل جوانب شخصية المراهق وخلال هذا النمو تبرز تغيرات تمس الناحية الجسمية، الفيزيولوجية، الجنسية، النفسية، الاجتماعية، الانفعالية والعقلية، فيتميز النمو في المظهر الجسمي بالزيادة ونمو العضلات والأطراف ويتميز النمو الفيزيولوجي بنشاط الغدد الجنسية والنخامية والدرقية واضمحلال الغدة التيموسية والصنوبرية، أما النمو الجنسي يتميز بنمو الغدد الجنسية وتصبح قادرة على القيام بوظائفها، أما النمو النفسي الاجتماعي يتميز بالرغبة في الاستقلالية من سلطة الأبوين وشعور المراهق بالمسؤولية واحساسه بالقلق والصراع والإحباط نتيجة الضغوط التي يمارسها الأبوين عليه، ويتميز النمو الانفعالي في المراهقة بكثرة الغضب والإطلاق ورغبته الشديدة في مقاومة

سلطة والديه يمتاز بالرهافة في الحس والكآبة، أما بالنسبة للنمو العقلي تتميز هذه المرحلة بنمو القدرات العقلية العامة والخاصة ونضجها وتتمثل مظاهرها في الذكاء، التخيل، التذكر، الانتباه، التعلم...

6-أشكال المراهقة:

الواقع أنه ليس هناك نوع واحد من المراهقة، فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الاجتماعية والنفسية والمادية وحسب استعداداته الطبيعية، فالمراهقة إذن تختلف من فرد إلى فرد ومن بيئة جغرافية إلى أخرى ومن سلالة إلى سلالة، كذلك تختلف بإختلاف الأنماط التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، كذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة استقلالا تاما وإنما هي تتأثر بما يمر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة باعتبار أن النمو عملية مستمرة متصلة.

وتأخذ المراهقة 03 أشكال تتمثل في:

المراهقة المتمردة العدوانية

المراهقة الانسحابية المنطوية

المراهقة المنحرفة

شكل رقم (08): يبين أشكال المراهقة

-1-المراهقة المتوافقة :

وتتسم بالإعتدال والميل إلى الاستقرار والإشباع المتزن والهدوء النسبي والاستقرار والخلو من العنف والتوترات. (عباس بوفريرة، 1986،ص58)

والرضا عن الذات الخاصة، وعدم المعاناة من الشكوك الدينية ومن بين أهم العوامل التي تؤدي إلى المراهقة المتوافقة مايلي:

توفير جو من الصراحة بين الأهل والمراهق.

تحسيس المواهق بمكانة اجتماعية في الأسرة والمدرسة.

توفير مناخ سليم من الثقة والصراحة بين الوالدين المراهق في مناقشة مشكلاته وشعوره

بتقدير والديه والإعتزاز به.

شغل وقت الفراغ بالإشتراك في الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية المختلفة للسلامة الجسمية والنفسر اجتماعية والصحة العامة. (سيد محمد عبد الطواب،1993،ص ص323-324)

-2-المراهقة العدوانية المتمردة:

وتتسم بالتمرد والثورة على الأسرة والمدرسة والسلطة بوجه عام والإنحرافات الجنسية، والإتجاهات العدوانية نحو الزملاء والإخوة والعناد، خاصة الإنتقام من الوالدين. (عباس بوفريرة،1986،ص58)

ومن بين العوامل المسببة لهذا النوع من المراهقة تتمثل في التربية الأسرية والمدرسية الضاغطة التي تتجاهل ميول المراهق ورغباته ولا تراعي خصائص النمو في هذه المرحلة.

-3-المراهقة الانسحابية المنطوية:

تتسم بالإكتئاب والعزلة الشديدة والسلبية والخجل والتردد، والنزعة الدينية المتطرفة سعيا للراحة النفسية. (عباس بوفريرة،1986،ص58)

والشعور بالنقص ونقد النظم الاجتماعية التي تدور حول موضوعات الحرمان لحاجات غير مشبعة، والإسراف في الإستمناء، ومن أهم مسببات المراهقة المنطوية:

الأخطاء التربوية كالحماية الزائدة أو التسلط وما يصاحبها من إنكار لشخصية المراهق، وعدم إشباع الحاجة لتقدير الذات....(حامد عبد السلام زهران،1995،ص154)

-4-المراهقة المنحرفة:

تتسم بالإنحلال الخلقي الشامل والإنهيار النفسي التام والجنوح وأنواع السلوك المضاد للمجتمع، ؛ الإنحرافات الجنسية والإستهتار.

ومن بين أهم مسبباتها المرور بخبرات شاذة وصدمات عاطفية عنيفة بالإضافة إلى إنعدام الرقابة الأسرية أو ضعفها، القسوة الشديدة في معاملة المراهق، وتجاهل رغباته ومختلف حاجاته، سوء الحالة الاقتصادية بالإضافة إلى النقص الجسمي والفشل. (حامد عبد السلام زهران،1995،ص111)

نستخلص من كل ما سبق أن أشكال المراهقة تتحدد أكثر بوجود العوامل الأسرية، حيث تؤثر هذه الأخيرة بشكل كبير في تصنيف المراهق على نوع من هذه الأنواع، أي إما أن يكون مراهقا متوافقا مع نفسه وأسرته ومجتمعه أو أن يكون مراهقا منطويا، مغلقا على نفسه وذاته، ليس اجتماعي يستغرق وقته في أحلام اليقظة نتيجة للصراعات الداخلية والأسرية، أو إما أن يكون مراهقا عدوانيا متمردا على الأسرة والمجتمع الذي يعيش فيه نتيجة التربية المتسلطة وسوء المعاملة الوالدية له، أو قد يكون مراهقا منحرفا خالي من الأخلاق، يشعر بالحقد الداخلي المسيطر عليه، وهو أسوء أنواع المراهقة يحتاج فيها المراهق إلى عناية أكبر من قبل الأسرة والمدرسة، وتشكل كل هذه الأنواع بتأثير الأسرة على المراهق بالدرجة الأولى كونها المؤسسة الأولى في التنشئة، فطريقة التربية والتنشئة والمعاملة التي يعامل الأباء أبنائهم هي التي تحدد مصير المراهق، وتأتي المدرسة والمجتمع في الدرجة الثانية.

7-النظريات المفسرة للمراهقة:

هناك العديد من النظريات التي قامت بتفسير المراهقة وسنتطرق نحن في دراستنا إلى البعض منها فيما يلي:

-الإتجاه البيولوجي:

يعتبر الباحث "ستانلي هول" « S .HALL» من الأوائل الذين عالجوا الظاهرة المراهقة، إذ يرى بأنها مرحلة ميلاد جديدة للفرد لما تتميز به من خصائص وصفات تختلف عن مرحلة الطفولة ففي هذه المرحلة تطرأ تغيرات بيولوجية المتمثلة في نضج وإكتمال الغدد الجنسية، وظهورها بشكل مفاجئ يؤدي إلى ظهور دوافع قوية تؤثر في سلوك المراهق، وقد اعتبرها فترة عواصف وتوتر لما يمر به المراهق من صعوبات التوافق مع المواقف الجديدة، إضافة إلى ظهور ميزة البلوغ، تظهر تغيرات مهمة في الجانب الجسمي حيث يزداد الوزن والطول وتنمو العضلات والأطراف فيظهر المراهق في جسم راشد ويختلف هذا النمو بين الجنسين حيث يكون سريع عند الفتيات منه عند الذكور. (P .BERNARD ;1979 ;P50)

نلاحظ حسب هذه النظرية أن المراهقة مرحلة تحدث فيها تغيرات على أسس بيولوجية تتمثل في نضج بعض الغرائز مثل: الغريزة الجنسية، كما وصفها "ستانلي هول" أن المراهقة مرحلة عواصف أي أن المراهق يتوتر ويغضب بسهولة نتيجة صعوبة التوافق مع مواقف الحياة الجديدة.

-الإتجاه المعرفي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المراهقة تتميز بتطور البنيات المعرفية التي ترتبط بالتغيرات الفيزيولوجية والجسمية، وحسب أعمال الباحث « J.PAGET » (1964) فإن مرحلة المراهقة تبدأ بظهور الذكاء العلمي الشكلي **intelligence opération formelle** إذ تختلف عملية التفكير في هذه المرحلة عن سابقاتها وذلك لإستعمال المراهق التفكير المجرد والرمزي، كما يستطيع بناء أنظمة وفرضيات، فيأخذ التفكير الفرضي الاستنتاجي مكان التفكير الواقعي ويتطور التفكير الميتافيزيقي، وأي اضطرابات في التعلم واكتساب التفكير العلمي الشكلي قد يؤدي إلى صعوبات علائقية أو اضطرابات سلوكية. (S.BOURCET ET AL2001 ;PP13-14)

نلاحظ حسب هذه النظرية أن المراهقة تتميز بتطور البنى المعرفية فحسب "بياجيه" تتميز المراهقة بنمو التفكير المجرد وإدراك العلاقات ويصبح تفكير المراهق واقعي وإذا حدث إضطراب في طريقة التعلم في مرحلة العمليات الشكلية قد يؤدي ذلك إلى صعوبة في تكوين العلاقات وإضطراب في السلوك.

-الاتجاه التفاعلي:

يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات البيولوجية، الاجتماعية والثقافية للسلوك، والصعوبات التي يتعرض لها المراهق تعود إلى هذه المحددات في آن واحد.

إذ يرى الباحث « SALL ET BERGER » أن العوامل البيولوجية وحدها لا تفسر سلوك المراهق وإنما تساهم في إيجاد أنماط من السلوك تميز مرحلة المراهقة فالنضج الجنسي والجسمي تنعكس آثارهما على مشاعر الفرد، بالإضافة إلى أن ثقافة المجتمع، لها دور في تحديد مدى قدرة المراهق على إشباع حاجاته ومطالبه الجديدة.

أشار الباحث K .LEVINE (1992) أن الانتقال التدريجي للطفل من عالم الطفولة إلى الرشد وهو مصدر التوتر والصراع يسيطر على حياة المراهق وهذا ما يفسر عدم اتزان سلوكه وظهور عدة مشاكل في حياته، كما يرى أيضا أن المراهق يفكر في مستقبله فيبدأ في التمييز ما بين الحلم والحقيقة ويشعر بالحاجة إلى وضع خطة زمنية تنسجم مع الأهداف المثالية التي يريد تحقيقها ومع مطالب النمو التي يسعى الوصول إليها، وفي سعيه هذا يواجه صعوبات كثيرة لأنه لم يصل بعد إلى النضج الانفعالي، العقلي والاجتماعي. (أحمد محمد الزغبي،2001،ص ص327-328)

نلاحظ أن الاتجاه التفاعلي يركز على أن ما يتعرض إليه المراهق من مشكلات وصعوبات إنما يعود لأسباب بيولوجية، اجتماعية ونفسية معا، فحسب "سولنبرغر" العوامل البيولوجية وحدها لا تفسر سلوك المراهق لكنها تساهم في إيجاد نوع السلوك الذي يمتاز به المراهق، إذكلما كان المجتمع يتسم بالبساطة والوضوح في تحديد الأدوار كلما كان المراهق يتسم بالهدوء والطمأنينة، أما "لفين" يرى أن الانتقال التدريجي من الطفولة إلى المراهقة بسبب التوتر من الناحية النفسية مما يؤدي إلى الحيرة والإرتباك والقلق وهذا ما يفسر عدم الاتزان في شخصية المراهق، ويرى أن المراهق يريد تحقيق مطالبه، إذ يسعى للوصول إليها لكن يجد صعوبات لأنه لم يصل إلى النضج الانفعالي والعقلي والاجتماعي فيجد نفسه يعاني من التوتر والقلق والصراع الداخلي، لذلك كلما كانت الأدوار بسيطة وواضحة للمراهق كلما أمكن اجتيازها بسهولة وهدوء، وهذه النظرية حاولت أن تجمع عناصر النظريات الأخرى لأن الجوانب التي تدرسها متكاملة فيما بينها.

-الاتجاه الاجتماعي:

يفسر هذا الاتجاه سلوك المراهق على أساس الثقافة السائدة والتوقعات الاجتماعية ويفترض أن سلوك المراهق نتاج تعلم الأدوار، إذ تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية أمسؤولة عن السلوك السوي أو انحرافه، كما يقوم الفرد

بتقليد النماذج المكتسبة في حياته خلال تفاعله الاجتماعي، إذ توجد استمرارية في سلوك الانسان، فإذا كان الفرد عدواني في طفولته فقد يمتمر سلوكه العدواني في المراحل التالية (مرحلة المراهقة والرشد) ما لم يتعرض للتغيير الاجتماعي. (أحمد محمد الزغبي،2001،ص327)

يتبين من خلال هذه النظرية أن التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد سلوك المراهق في سواءه أو انحرافه، وهي التي تحدد للفرد ثقافته السائدة والتوقعات الاجتماعية.

-الاتجاه التحليلي:

أعطى هذا الاتجاه مفهوما اخر للمراهقة، إذ يعتبرها مرحلة إعادة تنشيط لتجارب سابقة عاشها الفرد، وعليه لفهم هذه المرحلة أو للتخلص من أي صراع أو مشكل لابد من الرجوع إلى الفترة السابقة لها، وتتميز مرحلة المراهقة باكتمال النضج الجنسي وانفجار دوافع جنسية تنشط من جديد صراع أوديب والتخيلات المتعلقة بالهوامات المحرمة، بعني ميل الطفل لأحد الوالدين من الجنس الأخر، والهوامات القاتلة بمعنى قتل الأب من أجل الاحتفاظ بالأم بالنسبة للذكر، وقتل الأم من أجل الاحتفاظ بالأب بالنسبة للأنثى، وللتخلص من هذه التخيلات يجد المراهق نفسه مجبرا على الانفصال عن الأبوين، كما يعمل على صدها بعدوانية ويرفض القيام بالأعمال المطالب بها، إل ان هذه الرغبة في الانفصال من شأنها أن تنتج قلق وصراع شديد للمراهق، الذي يطور آليات دفاعية للقضاء على توتراته وقلقه وصراعاته. (S.BAUECET ET ALL ;2001 ;PP 10-13)

يتبين من خلال هذه النظرية، أن مرحلة المراهقة تتميز باكتمال النضج الجنسي، إذ يعتبرها الباحث "فرويد" مرحلة إعادة تنشيط لتجارب ماضية قد عاشها الفرد ولفهم مرحلة المراهقة حسب رأي التحليلين لابد من العودة إلى مرحلة الطفولة وتنشيط من جديد صراع أوديب والتحليلات المتعلقة بالهوامات المحرمة القاتلة، ويرى "فرويد" لكي يتخلص المراهق من هذه الهوامات لابد منه أن ينفصل عن والديه، حيث يجد نفسه مجبرا على الانفصال، وهذا الأخير ينتج قلق وصراع لدى المراهق.

- التعقيب على النظريات:

نستخلص من هذه النظريات أن هناك تفسيرات عديدة ومتنوعة لمرحلة المراهقة، فاختلفت نظرة كل نظرية بالمقارنة مع نظرية أخربفالاتجاه البيولوجي يرى أن المراهقة مرحلة توترات على أسس بيولوجية تتمثل في نضج الغريزة الجنسية، وأنها مرحلة عواصف كما صنفها "ستانلي هول"، أما الاتجاه المعرفي فيرى أن المراهقة تتميز بتطور البنى المعرفية وأكد الباحث "بياجيه" على أن حدوث اضطراب في طريقة التعلم في مرحلة العمليات الشكلية يؤدي إلى صعوبة في تكوين العلاقات وكذا اضطراب في السلوك، أما الاتجاه التفاعلي فيرى أن الصعوبات التي يتعرض إليها المراهق تعود إلى التفاعل الطارئ بين المحددات البيولوجية والاجتماعية والثقافية للسلوك في آن واحد والاتجاه الاجتماعي يرى أن التنشئة الاجتماعية هي التي تحدد سلوك المراهق سواء كان سوي أو شاذ، أما الاتجاه التحليلي فيرى أن مرحلة المراهقة تتميز باكتمال النضج الجنسي وهي مرحلة إعادة تنشيط التجارب السابقة التي قد عاشها الفرد.

-العوامل المؤثرة على المراهقة:

تصل البنات إلى المراهقة قبل البنين بسنة أو سنة ونصف، فقد دلت الدراسات التي أجريت على عدة آلاف من البنين في الولايات المتحدة على أنهم لا يبلغون إلا في سن 14 سنة ونصف وسطيا في حين أن الدراسات التي أجريت على مجموعات مختلفة من البنات دلت على أنهن يصلن إلى المراهقة في سن 13 ونصف وسطيا.

وبالإضافة إلى هذا الفرق بين الجنسين فقد دلت الدراسات على وجود اختلافات في ذلك بين مجتمع وآخر، وبين فرد وغيره من أفراد كل مجتمع. أن المراهقة نتاج التفاعل بين العوامل الوراثية العضوية من ناحية والنمط الثقافي والبيئة الطبيعية من ناحية أخرى، وتتأثر المراهقة بالعوامل التالية:

يتأثر موعد البلوغ بالتركيب الجسدي العام وما يتصل به من صحة أو مرض ووفرة الغذاء

تتأثر المراهقة بالعوامل المناخية، إذ تبدأ في المناطق الباردة من 15 حتى 16 من العمر، وفي المناطق المعتدلة في حوالي 12 إلى 13 وأما في المناطق المدارية والإستوائية فتبدأ بين 9 إلى 12 سنة

وهناك من يقول أن ثمة علاقة بين الأجناس والبلوغ، فالشعوب النوردية: NORDIC وهي الشعوب التي تسكن الجزء الشمالي الغربي من أوربا – أبطأ من الشعوب التي تسكن البحر الأبيض المتوسط في الوصول إلى المراهقة

ويرى "بلوردين " أن الأولاد الذين يعيشون في الريف يبلغون مبكرين بستة أشهر عن الأولاد الذين يعيشون في المدن.

كما أن ثقافة المجتمع وقيمته والفترة التاريخية التي يمر بها تؤثر في وضع المراهق والمشكلات التي يواجهها ففي المجتمعات الغربية تختلف مظاهر المراهقة ومشكلاتها عن المجتمعات العربية والإسلامية كما أن مشكلات المراهقة في الريف تختلف عن مشكلات المراهقة في المدينة. (عفاف أحمد عويس،2003،ص257)

9-العلاقات الاجتماعية أثناء المراهقة:

إن محاولات المراهقين الانفصال جسديا وعاطفيا عن آبائهم وإرتباطهم الوثيق بأصدقائهم ليس بالأمر السهل بل إنه مصدر للضغط النفسي والتوتر.

العلاقة مع الآباء:

صراعات على كافة المستويات وخاصة في بداية المراهقة فالآباء يقللون من تأثيرهم على أبنائهم، والأولاد يشتكون من شدة سيطرة الأباء حيث يرى المراهق نفسه مختلفا عن والديه، ولا يراهما حيكمين مثاليين كما كان سابقا فيبدأ برفض كل ما يقدمونه حتى لو رآه معقولا يبدأ بممارسة ما يرى أنه يعلمه ويعارض كثيرا ما يطرح عليه.

العلاقة مع جماعة الأقران:
يلجأ المراهق إلى جماعة الأقران التي تشبع حاجاته الاجتماعية، حيث ينتقل من تقمصات الأولياء، ويتجه إلى هذه الجماعة أين تكون وحدة الهدف والتجانس في الخبرات، ووحدة المعايير والقيم والألفة التي يمكن أن تقوم بسرعة بين أفرادها.

كما ذكرنا سابقا، أن لمرحلة المراهقة مطالب خاصة بالنمو النفسي الاجتماعي صحيح أن هذا الأخير مبني على أساس العلاقات العائلية التي تكونت خلال مرحلة الطفولة، في حين أنها الآن تخرج من حيز تحكم الراشدين. (علي بهادر،1980،ص107)

إن المراهق في هذه المرحلة يعتقد أنه لا يجد فهما كافيا من الكبار الذين يحيطون به، ويشعر أن هناك فجوة ثقافية ونفسية واجتماعية بينه وبينهم، ومن ثمة تزداد أهمية صحة الرفاق التي يكونها المراهق فتقوم جماعة الأقران مقام المدرسة الخاصة التي تعلم فيها مبادئ الحياة العملية عن طريق تجاربهم المشتركة في الحياة، ومناقشتهم وإجابتهم. (مصطفى زيدان،1985،ص163)

10- حاجات مرحلة المراهقة:

تعد مرحلة المراهق من أصعب مراحل الحياة يحتاج فيها الإنسان للحاجات من أجل تعاقب هذه المرحلة بدون مشاكل ومن أهم هذه الحاجات ما يلي:

- **الحاجات البيولوجية:** المراهق كغيره من الأفراد في حاجة إلى إشباع حاجات ذات أشل بيولوجي وفطري كالعطش والجوع، الراحة، الجنس، درجة حرارة الجسم، وهذه الحاجات رغم أنها مشتركة بين أبناء البشر جميعا إلا أن طريقة الإشباع تختلف من فرد لآخر ومن مجتمع لأخر.(عباس محمود عوض،1987،ص112)

إذ نجد مثلا حاجته للجنس في هذه المرحلة تكون جد قوية، الأمر الذي قد يدفع أحيانا بالمراهق إلى الإنغماس في الرذيلة والقيام بسلوكات لا أخلاقية بغرض إشباع هذه الحاجة.

- **الحاجة إلى المكانة:**

إن حاجة المراهق إلى للمكانة تعتبر من أهم حاجاته فهو يريد أن يكون شخصا مهما له مكانة في الجماعة التي ينتمي إليها، وإن يعترف به كشخص ذو قيمة فهو بذلك يحاول أن يظهر بشخصية الراشدين فنجد المراهق يشتم ويظهر ذلك في الرغبة في إظهار غضبه وتمرده.

- **الحاجة إلى الاستقلال:**

تظهر الحاجة إلى الاستقلال عند المراهق في التحرر من قيود الأسرة إذ يرفض الخضوع للسلطة الأبوين ويرغب في أن يحيا حياته، ويفكر لذاته، ويخطط لنفسه، وبذلك يريد أن يكون مسؤولا عن نفسه، فيرفض أن يسأل عنه أباته. (فاخر عاقل،1982،ص119)

- **الحاجة إلى الحب والمحبة:**

يحتاج المراهق إلى الحب والمحبة، والتقبل الاجتماعي والانتماء إلى جماعة الأصدقاء التي تلائمه من حيث الميول، العواطف والأهواء ويجمع بينهم رباط متين. (حامد عبد السلام زهران،1995،ص35)

إذن أن الشعور بالحب من قبل الآخرين يولد في نفسية المراهق الراحة والأمن النفسي، لأن هناك من يتقبله ومن ناحية أخرى يواسيه في مشاكله ويقاسمه في أفراحه.

- **الحاجة إلى الأمن:**

تعتبر هذه الحاجة من الحاجات اللازمة للصحة المراهق النفسية حيث تتضمن الشعور بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، وشعور المراهق بأن الآخرين يحترمونه، ويتقبلونه داخل الجماعة، فالمراهق يصبح يشعر بالثقة والإطمئنان.

أما المراهق الذي يشعر بفقدان الأمن فهو في خوف دائم من فقدان التقبل الاجتماعي ورضاء الآخرين وبذلك فإن هذه الحاجة تدفع المراهق إلى عالم من شأنه تحقيق تقبل الجماعة له.

- **احتياجات تعليمية:**

فالمراهق يذهب إلى الأنترنت لإحتياجات أساسية من بينها الحاجة إلى المعرفة وذلك بتوسيع قاعدة التفكير والسلوك وإكتساب المهارات التي تناسب ميولاته ورغباته، وكذلك متطلبات حياته. (عدلي سليمان،1996،ص30)

11-المراهقة والمشاكل النفسية والاجتماعية والتربوية:

-1- المراهق والمشاكل النفسية:

- **توزع شخصية المراهق:**

يتميز طور المراهقة ببحث الفتى عن طاته، وبحثه عن ترجمة لمعنى الحياة، وبإهتمامه بالتمظهرات والتغيرات المتعلقة بنموه الأمر الذي يفسر سلوكه المتذبذب ومزاجه الحاد، وتقلبه في المراقف.

وقد كتب "كارت لوين" (1935 -1939) بأن تهميش المراهق وعدم الاعتراف به كشخص يساهم في تعميق أزمته، وأن الاضطراب في المواقف بين كل من القبول والرفض من طرف المجتمع وعدم تحديد الأدوار المطلوبة منه بشكل واضح يؤدي به إلى الإرتباك وينعكس سلبا على أفكاره والصورة التي يكونها عن ذاته.

ويعمق هذا المشكل ويغذيه توزع المراهق بين ثلاث مجتمعات مختلفة المطالب والحاجيات:

- مجتمع الأسرة، والذي يمثل الاتكالية الاقتصادية والخضوع والولاء

- مجتمع الأصدقاء، والذي يمثل الاستقلالية والزعامة، وتحقيق الذات

- المجتمع الكبير والذي يمثل الواقعية والنظام الصارم.

فضلا عن المشاكل السابقة التي تواجه المراهق يضاف دور البلوغ أو النضج الجنسي الذي يلعب دورا مهما في وحرجا في نفس الوقت، والذي يعد مصدر القلق والتوتر والمشقة بالنسبة للمراهق، وهكذا فالبلوغ لا تقتصر آثاره الجوانب الجنسية والجسمية فقط، بل تتسحب آثاره على الاستعدادات والسلوكات والأدوار المختلفة لكل من المراهق والمراهقة.

-المراهق والذات:

تبلور مفهوم الذات: تتميز فترة المراهقة بمجموعة من التغيرات المفاجئة وتلعب هذه التغيرات أثرا كبيرا في تحديد مفهوم الذات لدى المراهق، خصوصا منها التغيرات الخارجية الجسمية، فبعدما كان شكل الجسم في مرحلة الطفولة يلعب دورا ثانويا يتخذ خلال مرحلة المراهقة قيمة مركزية تشكل بؤرة الشخصية، وتحدد تصور وإدراك المراهق لنفسه ولا يقتصر هذا التصور على نظرة الفرد لذاته، لكنه يعتمد بدرجة كبيرة على نظرة الآخرين والقيم الاجتماعية السائدة، ويغذي ازدياد شعور المراهق بذاته، ويقوي لديه النزعة الفردية وقد يسيل هذا الشعور وهذه النزعة إلى التطرف فيتولد عنهما الصراع الذي قد يؤدي إلى الانحراف أو تضخم الأنا.

الجسد والذات: إن الجسد وسيلة من الوسائل التي يستعملها المراهق للتعبير عن الذات وإثبات الذات وتحقيقها، وهو أداة أساسية في التمايز عن الجنس الأخر من جهة، وإثارة هذا الآخر وإغرائه من جهة أخرى، ويتحدد إدراك الذات تبعا للحدود التي ترسمها الثقافة الاجتماعية للجسد والقيود التي ينضبط لها كل من جسد الفتى والفتاة على حد السواء.

ويتسم موقف المراهق بالتناقض إزاء التحولات التي تلحق جسمه فهو يكره من جهة هذه التحولات التي تشكل مصدرا لقلقه واضطرابه وخوفه، وتعمل على تحطيم الصورة المتناسقة الجميلة السابقة، ومن جهة ثانية فإنه يترقب هذه التحولات بشغف كبير باعتبارها إعلان بميلاد كيان جديد متميز يمكن الاعتماد عليه والوثوق فيه. مما يمنح الجسد مركز الثقل خلال مرحلة المراهقة باعتباره وسيلة للتعبير عن الذات، وباعتباره أساس كينونة الشخص كذات متحققة تتمتع بجسد سليم وقوي قادر على مواجهة متطلبات المرحلة، وعلى تحقيق النظام الجديد.

تقبل ورفض الذات: ومن السمات الأساسية لسلوك الفرد أثناء المراهقة تقبل الذات ورفض الذات، فالمراهق المتقبل لذاته يكون لديه تقدير حقيقي عن قدراته، وتصور واقعي لإمكاناته، وفهم سليم لنواحي قوته وضعفه – تصور يقوم على التأثير والتأثر وعلى الأخذ والعطاء- ، الأمر الذي يساعده على الاستثمار المناسب لكل امكاناته ، وتطوير قصوره من خلال اكتشاف أخطائه وتحليله بغية تجاوزه ورسم الصورة الحقيقية لذاته بدون حرج أو ضيق.

أما رفض الذات فيتجلى لدى المراهق في النقد السلبي والشديد للذات، الذي يحط من شأنها ويقلل من إمكانياتها ويحد من حضورها، ويتولد هذا الحكم نتيجة التقدير الخاطئ لقدرات الذات عن طريق وضعها أمام مجموعة من

التجارب والتذلعات التي تفوق طاقتها وامكاناتها، ونتيجة الفشل الذي يواجهه المراهق ينتابه الشعور بالإحباط وعدم الرضى عن الذات، ويميل إلى ممارسة العنف والقسوة على نفسه.

وإن مفهوم تقبل الذات ورفض الذات يرتبط بشكل وثيق بالتمركزحول الذات، فبداية المراهقة وأوساطها حسب "ماير" (1979) تتميز بتمركز المراهق حول ذاته مما يجعل تفكيره وتركيزه منصبا بالدرجة الأولى على هذه الذات المتميزة والمتفردة التي تثير اهتمام الأخرين باعتباره ذلك الممثل الذي يقف على الخشبة لوحده ويشد باقي الأنظار إليه.

وهكذا فإن فهمنا للذات لدى المراهق يجب أن يعتمد على الفهم الواضح والصحيح لكل متطلبات المرحلة، والمعرفة بالتجليات البيولوجية والنفسية والاجتماعية الكثيرة المتعددة المصاحبة لها، والمتمثلة في التغيرات الواضحة التي تلحق جسم المراهق وتكوينه الفيزيولوجي وأثر ذلك على سلوكه ونشاطه، وعلى التغيرات التي تعتري نفسيته وتقييمه لذاته وقدراته المختلفة، وكذا في التغيرات الغنية والمتنوعة المرتبطة باتساع دائرة العلاقات الاجتماعية ومدى قدرته على التكيف والتوافق معها.

2-المراهق والمشاكل الاجتماعية:

- المراهق والمجتمع:

باندماج الفرد في المجتمع تتعدد علاقاته وتتنوع، وقد تكون دائمة أو مؤقتة، قوية أو ضعيفة فالمنزل والمدرسة والمجتمع بيئات ثلاثة متدرجة ومرتبطة ومتداخلة بشكل صميمي.

ويرجع الفضل إلى البيئة الاجتماعية في تنشئة الفرد وتوجيهه والإشراف على سلوكه وإشباع حاجاته، وتلقينه التراث الاجتماعي والثقافي.

وتتصف المراحل الأولى من المراهقة بالتمرد على المؤسسات الاجتماعية لكن ما يلبث أن يتغير هذا السلوك تبعا لنضج العقلي، وتمثله لواقعه وتشبعه بالثقافة السائدة.

- المراهق والأسرة:

يتحدد دور الأسرة في رسم سبل المراهق الكفيلة بالاعتماد على النفس وتأكيد نضجه عن طريق رغبته في التحرر والاستقلال دون اهمال رعايته وتوجيهه، مما يؤدي من جهة أخرى إلى وضع خطة واضحة نحو تكيف سليم، يساعد المراهق على النمو والنضج والاتزان.

- أثر جو المنزل على نفسية المراهق:

يتوقف مدى تكيف ونمو المراهق بدرجة كبيرة على اتجاه الوالدين والجو السيكولوجي والاجتماعي السائد في المنزل، وتختلف الأجواء المنزلية من بيت لأخر.

أ-المنزل النابذ:

يتسم بعدم التكيف وكثرة الصراع والمشاجرات بين الوالدين والأبناء، وتوتر العلاقات الاجتماعية.

ب-المنزل الديمقراطي:

يقوم المنزل الديمقراطي على الحرية: فالأبوان يحترمان فردية المراهق، ولا يفرضان أية سلطة في توجيهه.

ج- المنزل المتسامح:

إن التسامح المعقول يجعل تكيف المراهقين أسهل تحقيقا، ويعطي المراهق الشعور بالأمن الحقيقي ويخلق له جوا يستطيع فيه أن يتجه نحو الاستقلال الشخصي والتحرر التدريجي، إلا أنه عندما يتحول التسامح إلى تساهل زائد أو حماية زائدة، تكون النتائج سيئة.

د- المنزل المتسلط:

تحد السيطرة الأبوية من رغبة المراهق في الاستقلال حتى يستطيع أن يأخذ مكانه كفرد ناضج داخل النسيج الاجتماعي.

3- العوامل البيئية التي تؤثر في المراهق:

تؤثر العوامل البيئية في شخص المراهق ودرجة تكيفه وهي كالتالي:

البيت المفكك: يفتقر البيت المفكك إلى التكيف مما يجعل المراهق أكثر استعدادا للغضب والرغبة في الانطواء وعدم القدرة على ضبط النفس.

ترتيب وضع المراهق في الأسرة: يساهم ترتيب وضع المراهق في الأسرة بشكل كبير في تحديد السمات العامة للشخصية المراهق، ومدى قدرته على التكيف.

الاختلافات في الجنس: يؤثر الاختلاف في الجنس تبعا للأدوار التي يحددها المجتمع لكل الفتى والفتاة.

المركز الاجتماعي والاقتصادي: يحدد المركز الاجتماعي والاقتصادي الاختلاف الحاصل في اتجاهات العائلات من الطبقات العليا والوسطى والدنيا إزاء أطفالهم ومراهقيهم.

تغيير مكان الإقامة: ينعكس تغيير مكان الإقامة المتكرر على حياة المراهق بشكل سلبي.

واجبات الأسرة اتجاه المراهق:

- إشباع الحاجات البيولوجية والنفسية
- توفير وسط عائلي وعلاقات أسرية مستقرة
- إتاحة الفرصة في تعدد العلاقات بين أفرادها واكتساب الخبرة
- تهييئ جو اقتصادي ملائم يساعد على تحقيق متطلبات المراهق.
- غرس الاتجاهات اللازمة للحياة المنظمة السوية الاجتماعية.
- غرس حب النظام واحترامه في نفسية المراهق.

4- المراهق والمشاكل المدرسية:

تشير إلى المشكلات التي تتعلق بعلاقة التلميذ بمدرسته ومعلميه وزملائه ومدى تكيفهم معهم وتعتبر المشاكل التي يعاني منها المراهق وتؤثر سلبا عليه ويظهر ذلك في نقص التحصيل والتأخر الدراسي وعدم القدرة على التركيز والإنتباه كل هذا يمكن أن يعود لأسباب متعددة ونجد منها الأسباب الذاتية والموضوعية.

*أسباب ذاتية: في هذه المرحلة يعاني المراهق نوع من النقص في النضج العقلي حيث لا يكفي لأداء النشاطات التربوية والتعليمية بكفاءة فتشتت عملية الإنتباه وقلة التركيز يؤدي إلى عدم التركيز على الدراسة. (أحمد كمال وسليمان عدلي،1976،ص65)

وكذلك من المشكلات المدرسية نجد سوء التوافق المدرسي والذي يحدث نتيجة التفاعلات التي تصحب هذه المرحلة فقد يكون المراهق خجولا جدا أوعدوانيا مما يسبب الفشل في التفاهم مع الأساتذة والزملاء. (فؤاد البهي1975،ص295)

*أسباب موضوعية: تعتبر العوامل المدرسية مهمة في إحداث توافق المراهق مع البيئة المدرسية وتكوين مفهوم واضح عن ذاته وعن العالم وتتمثل هذه العوامل مايلي:

• شخصية المعلم: يعتبر المعلم الشخص الذي يمكن أن يؤثر على المراهق بعد والديه فالمدرس في نظر المراهق يملك السلطو ويمثلها، وهو بذلك يدعم فكرته عن نفسه وعن العالم أو يغيرها تماما إيجابا أو سلبا، فإذا كان المعلم يتعامل مع التلاميذ (المراهقين) بأسلوب سليم ويظهر لهم التفاهم والتقدير فذلك يدفع التلاميذ إلى تكوين مفهوم صحيح عن حول السلطة أما إذا كان أسلوب المعلم قائم على التسلط والعقاب دون مراعاة خصوصية هذه المرحلة فإن مفهوم السلطة عند التلاميذ (المراهقين) سيرتبط بالعدوان والظلم وكل هذا يسبب التأخر الدراسي وغيرها ...إلخ (حسين أحمد اللقاني،1995،ص420)

• المنهج الدراسي: إن المنهج الذي لا يراعي حاجات ومطالب النمو في هذه المرحلة وخبرات المراهق السابقة هو أحد أكبر مسببات حالات عدم التوافق المدرسي في هذه المرحلة بسبب عدم تكوين مفهوم واضح عن نفسه وعن بيئته المدرسية مما يؤدي إلى مشكلات دراسية كالرسوب والتأخر الدراسي...إلخ.

• طرق التدريس: على المعلم اختيار الطرق المناسبة لتدريس المراهقين والتي تعطي إهتماما للفروق الفردية في الذكاء والميول والتحصيل وكذلك بالنسبة لأساليب الإمتحانات التي تعتمد على الحفظ وتتعدم فيها الموضوعية.

12- مفهوم الذات عند المراهق :

إذا حاولنا أن نفهم المراهق لابد لنا من دراسة مظاهر سلوكه، مع الأخذ بعين الإعتبار ذلك الجانب العميق من حياته الداخلية كذلك مستقلة، وهنا يتدخل مفهوم الذات كمقوم من مقومات اللازمة لفهم المراهق ليس فقط لأن الذات متفاعلة مع العالم وهي مصدر السلوك، بل لأنها البعد الداخلي الخفي والأكثر أهمية، حيث يقوم بإحدى المهمات الإنمائية الأساسية للمراهق في سعيه الدائم لإيجاد نفسه، وتحقيق ذاته حيث يكون المراهق دائما وبصفة متصاعدة بصدد أن يفهم "من هو" أو "من سيكون" وبصدد فهم إمكاناته وتصوراته وتوقعاته وآماله. (ميخائيل إبراهيم أسعد،1991،ص232)

فذات المراهق في مركب من عدد من الحالات النفسية والإنطباعية والمشاعر، وتشمل إدراك المرء لنفسه، أي انطباعاته عن جسمه، وصورته عن مظهره العضوي، وعن كل ما هو خاص ومحسوس فيه كشخص، إضافة إلى مفهوم المرء عن نفسه، أي سماته وقابليته ودوره وامكاناته والأرضية التي يعيش فيها، تأتي أدراكات الأخرين وتقييمهم لإتجاهاته وسلوكه، كي تتسع اتجاهات المراهق حول نفسه لتشمل مشاعره وأفكاره ومعتقداته وآرائه وقيمه.

وبالتالي تتدعم ثقته بنفسه وبتقبل ذاتيته، وبعي رغباته، وحقيقة انفعالاته، ومشاعره ويسعى دائما إلى تحسين صورته في مرآة الأخرين، وتصحيح التشوهات التي تعتريها، كما أن عملية الإختيار عند المراهق لها أهمية بالغة في وعيه لنفسه، وتحقيق ذاته كشخصية حرة مستقلة، وفاعلة، حيث تسمح له لكي يتعلم، ويعدل من اتجاهاته وأنماط سلوكه ويغير من مواقفه وقيمه، ويأكد استقلاليته الذاتية.

فملاحظت الغير تجلب انتباهه وتوقظ قلقه، فتجده يراقب التحولات الخاصة الجسدية التي طرأت عليه، ومشغول بنفسه، جد حساس وعدواني، أو بالعكس شارد الفكر، كتوم وسري.

حيث يقول كل من « ORIGLIA – QUILLON » ففي الوقت الذي بدأ يعي بأن له "أنا"، فرض عليه مراجعة مفاهيم أصبحت غير ملائمة مع التطور المستمر، لذا فالتحولات الجسدية تلعب دورا هاما في تحديد مفهوم الأنا عند المراهق، فحسب "زاكري" « ZACHRY » فإن مفهوم الأنا مرتبط بقوة الصورة الجسدية التي يتصورها الفرد، وفي المراهقة يصبح الجسد رمز الأنا، فجسد متحول يعني "أنا" متحول. (حيمود أحمد،2010،ص55)

وخلال سنوات النضج يشرع المراهق في البحث عن نفسه، وهذا البحث عن "الأنا" يفرض أجوبة وأحكاما ولو مؤقتة حتى يتمكن من التقدم، وهذا البحث يخدم حاجة المراهق اللازمة للتعرف على نفسه.

فحسب "أسعد" فقد أكد الباحثين وجود درجة كبيرة من التوافق بين مشاعر الناس التقويمية لأجسامهم، وبين مشاعرهم لذواتهم، كما أعطت دراسة "روف برودي" شرحا واضحا لأهمية الجسم في تقدير الذات، وبينت دوره الخاص في تكوين اتجاه الفرد نحو ذاته. (ميخائيل ابراهيم أسعد،1991،ص243)

وبمأن الفرد خلال هذه الفترة التطورية يكون غير واثق من العالم ومن نفسه، لذا يعيش في تجربته الحياتية سلسلة من الصدمات التي تنتهي بالقلق، ولتجاوز هذه الصراعات المستمرة يلجأ لاشعوريا إلى الجذر والاحتراس عن طريق بعض الوسائل إلى تكوين بنية الطبع لكل فرد. (حيمود أحمد،2010ص56)

إن إيجابية وسلامة وأهمية وقوة ذات الانسان يستقيها من الأشخاص المحيطين به والذين يكثر من التعامل معهم فحسب ما ينظرون به إليه يكون مفهومه عن ذاته، بمعنى إذا كانت نظرة من حوله إيجابية فسوف ينظر هو لنفسه نفس النظرة الإيجابية وإذا كانت نظرة من حوله سلبية فسوف ينظر هو لنفسه نظرة سلبية.

كلما كان الشخص مهما عند المراهق فإنه سوف يتأثر بنظرته له أكثر من تأثره بنظرة شخص أقل أهمية لديه وهكذا، كما أن اتفاق أكثر من شخص مهم بالنسبة للمراهق على نظرة واحدة تجاهه وفي جانب من جوانب شخصيته فإن هذا الإتفاق يدعم هذه النظرة في نفس المراهق فيتأثر بها ويتقلها ويعتقدها وينظر إلى نفسه من خلالها، ويستوي في ذلك إذا كانت هذه النظرة سلبية أو إيجابية، أي سواء إذا كانت مدحا أو ذما أي تشجيعا أو توبيخا فإنه سوف يتأخر بمحتواها. وهنا يظهر وبقوة تأثير الأسرة وجماعة الرفاق في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته، وذلك لما لها من أهمية في حياة المراهق حيث تتدخل آراء الوالدين والمعلمين وزملاء الدراسة ونظرتهم للمراهق ومشاعرهم نحوه في تشكيل مفهومه لذاته حيث توفر له هذه الجماعات فرصا لإختبار قواه واكتساب قدراته، وجوانب عجزه وقصوره.

ولكن قد تعجز تلك الجماعات أحيانا في أن تتقبل وتتفهم الكثير من ميوله واهتماماته، وأن تقوده إلى رؤية حسنة للمعاني والقيم الذاتية، مما يؤدي به إلى الحيرة والإرتباك والقلق، وبالتالي عدم تكوين مفهوم واضح عن الذات لدى المراهق.

خاتمة:

وفي الأخير يمكننا القول بأن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي تتبلور فيها الشخصية وتأخذ ملامحها الثابتة، وعليه يجب الإهتمام بتربية ورعاية المراهق خلال هذه المرحلة في البيت والمدرسة على حد سواء، فهي مرحلة الإنبثاق الوجداني ثم أنها مرحلة النضج الاجتماعي. وهي أكثر المراحل عرضة للإنحراف حيث يعاني المراهق عدة صعوبات نفسية واجتماعية إذ يملك مفهوما غير واضح عن ذاته، نتيجة التغيرات السريعة التي يواجهها على كل الأصعدة، مما به إلى القيام بسلوكات عدوانية وغير متوافقة اجتماعيا، وهذا ما يؤكد ضرورة الإعتناء به ورعايته وتحسيسه بقيمته في البيت والمدرسة ومدى أهميته فيها، وضرورة الإنتباه إلى الممارسات التربوية في هذه المرحلة للوصول به إلى تكوين مفهوم واضح وإيجابي عن ذاته من أجل بناء شخصية سوية ومتوافقة تعمل لصالح المجتمع.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية أول خطوات البحث العلمي وأكثرها علاقة بتوجيهه نحو السياق المحدد ولهذا تعرف كما يلي:

فيعرفها محمد السيد على أنها: "دراسة فرعية يقوم من خلالها الباحث بمحاولات استكشافية تمهيدية وذلك لمعرفة مدى إمكانية إجراء بحثه". (محمد السيد أبو نبيل، وآخرون،د ت،ص194)

فالدراسة الاستطلاعية تمثل مرحلة هامة تسبق الدراسة الميدانية لبحث، فهي الخطوة الأولية التي لا بد منها ومفتاح نجاح الدراسة الأساسية، تتضمن تطبيق إجراءات الدراسة في عينات أولية تنتمي لنفس الذي تنتمي إليه العينة الرئيسية. (عبد الله زيد الكيلاني، 2004،ص16)

حيث كانت دراستنا الاستطلاعية على مدى 15 يوما (07 إلى 21 أفريل)وهي المدة التي استطعنا فيها إجراء مقابلات مع الأستذة والتلاميذ الذين لديهم ميول لتبني سلوك العنف وقد تم ذلك بمتوسطة "صالح مخلوفي" - قالمة- وخلال هذه الدراسة قمنا أولا بمحاولة البحث عن الأسباب التي تجعل التلاميذ يمارسون سلوك العنف داخل المتوسطة حيث استعملنا الملاحظة والمقابلة.

2- منهج الدراسة:

منهج البحث هو النتيجة التي ينتهي إليها الباحث بعد طرح تساؤل مفاده كيف يمكن حل المشكلة؟

فالمنهج هو الوسيلة التي يستعين بها الباحث في حل مشكلة بحثه، وتختلف المناهج باختلاف مشكلة البحث، فرضياته، والأهداف العامة التي يسعى الباحث إلى تحقيقها من خلال دراسته.

ويعرف المنهج على أنه:" عبارة عن طائفة من القواعد المصاغة من أجل الوصول إلى الحقيقة في العمل."

وتصنف مناهج البحث الاجتماعي بطرق متعددة، أهمها ذلك التصنيف الذي يعتمد على الهدف الذي من أجله تجرى الدراسة.

ومن خلال هذه الدراسة التي تهدف إلى معرفة مدى دور مفهوم الذات في توليد العنف المدرسي، ووفقا لطبيعة الموضوع ومشكلة البحث الذي نحن بصدد دراستها.

فإننا نعتمد المنهج الوصفي لمناسبته لإيجاد الحل المناسب لمشكل هذا البحث.

حيث يعرف المنهج الوصفي على أنه :" عبارة عن استقصاء ينصب في ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها، وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصره. (رابح تركي،1984،ص2)

أما "عباس عوض" فقد عرفه على أنه :" محاولة جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة التي يتصدى لدراستها في ظروفها الراهنة وإن كان يحاول أحيانا تحديد العلاقات بين هذه الظاهرة والظواهر التي يبدو أنها في طريقها للتطور أو النمو ووضع تنبأت عنها. (نبيل عبد الفتاح حافظ، دت،ص50)

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يرتبط بوصف ظاهرة ما بقصد وصفها وصفا دقيقا وتفسيرها تفسيرا علميا، والمنهج الوصفي تندرج تحته كل البحوث التي تصف الظواهر وتوضح العلاقات بين المتغيرات. (المنسي،دت،201)

فالدراسة وصفية تحليلية تقويمية لدور مفهوم الذات في ظهور العنف المدرسي لدى التلاميذ الذين يدرسون بالمرحلة المتوسطة.

وبهدف الوصول إلى تجميع البيانات، اعتمدنا على طريقة اختيار العينة عشوائيا لأفراد مجتمع الدراسة.

3- المجال المكاني والزماني للدراسة:

يعتبر تحديد مجالات الدراسة من العناصر المهمة في الدراسات والبحوث العلمية بصفة عامة والنفس اجتماعية بصفة خاصة، وتعد ركيزة أساسية فيها حيث تمكن كل من القارئ من تحديد المكان والزمان الذي أجريت فيه الدراسة وهذا راجع لاختلاف نتائج البحوث والدراسات باختلاف الأزمنة والأماكن التي تجرى فيها.

المجال المكاني:

لإجراء هذا البحث تم اختيار مؤسسة التعليم المتوسط ذلك لأن التلميذ في هذه المرحلة يمر بمرحلة المراهقة، ولقد تم التوضيح في الدراسة النظرية أن المراهق يسعى في هذه المرحلة أكثر من أي مرحلة سابقة أن يبني مفهوما واضحا عن ذاته، كما قد يكون أكثر حساسية في علاقته مع أعضاء الأسرة والمعلمين داخل المدرسة ولقد اخترنا الجانب التطبيقي لهذه الدراسة بمتوسطة "صالح مخلوفي" -قالمة-

تعريف المؤسسة:

متوسطة "صالح مخلوفي" ذات طابع تربوي بالدرجة الأولى، تعد التلاميذ وتؤهلهم إلى مرحلة الثانوي.

متوسطة "صالح مخلوفي" تحولت من ابتدائية إلى متوسطة وذلك في 04أفريل 1992 وكانت تسميتها في ذلك الوقت بـ:"اكمالية طريق بوزارة" وبعد سنوات تحولت تسميتها إلى "اكمالية صالح مخلوفي".

تستقبل هذه المؤسسة 341 تلميذ وتلميذة مقسمين إلى 11 فوج موزعين على الشكل التالي:

قسمين سنة رابعة

03أقسام سنة ثالثة

قسمين سنة الثانية

04أقسام سنة أولى

كما تشتمل هذه المؤسسة على 10 حجرات الدراسة، مخرين، مكتبة وساحة كبيرة.

كما تحتوي أيضا على 20 أستاذ يقومون بتلقين التلاميذ العلم والمعرفة التي في حاجة إليها.

المجال الزماني:

تم تطبيق الدراسة ميدانيا ابتداء من 21 أفريل إلى غاية 15 ماي 2013 ويمكن تقسيم هذه المدة إلى فترتين:

الفترة الممتدة من 21 أفريل إلى 30 أفريل 2013: حيث خصصت لجمع المعلومات التي تساعدنا في بناء المقياس.

الفترة الممتدة من 30 أفريل إلى 15 ماي حيث تم خلالها تطبيق مقياس تنسي لمفهوم الذات ومقياس السلوك العدواني.

4- تحديد عينة الدراسة وخصائصها:

عينة الدراسة هي مجموعة من المستجوبين يتم اختيارهم من المجتمع الأصلي لتحقيق أغراض الدراسة. (حسين ابراهيم حسن الحمداوي، 2007،ص112)

فمجتمع الدراسة يتكون من كل التلاميذ الذين يدرسون بالمستويات المتوسطة الثلاثة: سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة متوسط والبالغ عددهم 213 تلميذ وتلميذة يدرسون بمتوسطة "صالح مخلوفي" (ولاية قالمة) وقد اعتمدت الباحثة على الطريقة العشوائية لجميع أفراد المجتمع الأصلي.

وينقسم مجتمع الدراسة إلى فئتين فئة شاركت في الإجابة على الاستبيان ويبلغ عددها60 تلميذ وتلميذة، وفئة لم تشارك في الإجابة على الاستبيان ويبلغ عددها 153 تلميذ وتلميذة من المستويات التعليمية الثلاثة.

• خصائص عينة البحث وصفاتها:

جدول رقم (03) : يبين توزيع أفراد العينة وفق متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	25	%41.66
أنثى	35	%58.33
المجموع	60	%100

5- أدوات الدراسة وكيفية استخدامها:

كل بحث علمي يعتمد على مجموعة من الأدوات والوسائل يعتمدها الباحث من أجل الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة التي يتوصل من خلالها إلى إيجاد إجابات عن التساؤلات المطروحة، ويحاول أن يلجأ إلى الأدوات التي توصله إلى الحقائق التي يسعى الوصول إليها.

ومن بين الأدوات التي استعملتها ما يلي:

- مقياس تنسي لمفهوم الذات (قام بإعداد صورته الأصلية "وليم فيتيس"، وقام بترجمته وتقنينه على البيئة العربية "صفوت فرج وسهير كامل" سنة 2008)

- استبيان السلوك العدواني لدى المراهق (من إعداد الباحثة)

- الأدوات الإحصائية

-1- مقياس تنسي لمفهوم الذات:

- تعريف المقياس ووصفه:

وضع هذا المقياس في الأصل قسم الصحة النفسية تنسي سنة 1955 تحت عنوان « CONCEPT SCALE » وتم تطويره في شكله الحالي على يد "وليام فيتيس"سنة 1965 وأعد صورته العربية "محمد حسن علاوي ومحمد العربي شمعون" 1978 وأعاد تقنينه "صفوت فرج لويس مليكة" على البيئة العربية سنة 2008، ويحتوي هذا المقياس على 100 عبارة وصفية، ويقيس مفهوم الذات بصورته الشاملة كما يتضمن ستة (06) مقاييس فرعية لأبعاد مفهوم الذات وهي:

• بعد الذات الجسمية: ويقدم فيها الفرد مفهومه عن جسمه، حالته الصحية، مظهره البدني الخارجي، مهارته وجنسه.

• بعد الذات الأخلاقية: وصف الذات من وجهة نظر الإطار المرجعي الأخلاقي، القيم الأخلاقية، إحساس الفرد بوجوده من حيث أنه شخص رديء أو جيد.

• بعد الذات الشخصية: يعكس هذا المقياس إحساس الشخص بقيمته الشخصية (قيمة الذات) ومدى إحساسه بكفاءته أو صلاحيته كفرد، وتقييمه لشخصيته بعيدا عن جسمه أو علاقته بالآخرين.

• بعد الذات الأسرية: يعكس هذا المقياس إحساس الفرد بصلاحيته، وقيمته كعضو في أسرة وهذا انعكاس لإدراك الفرد لذاته بالرجوع إلى المقربين إليه والمحيطين به.

• بعد الذات الاجتماعية: يعكس هذا المقياس الذات في علاقتها بالآخرين، وتعكس الشعور بالصلاحية وقيمة الفرد في تفاعلاته مع الآخرين بشكل عام.

• نقد الذات: يعكس هذا المقياس قدرة الفرد على إدراك مواطن الضعف في نفسه ويتكون من 10 عبارات نقدية.

وتبدو أهمية استخدام هذا المقياس في هذه الدراسة أنه يتضمن بالإضافة إلى الأبعاد المتعددة للذات التي يقيسها مقياسا فرعيا للذات الاجتماعية، وقد أوضحت دراسات أهمية هذا البعد في الجانب الاجتماعي خاصة في التفاعل مع الآخرين وبينت أن مفهوم الفرد عن نفسه قد يتأثر بعلاقاته وتفاعله مع الآخرين، كما أظهرت مفهوم الذات الاجتماعية قد يقدم تأثيرا داخليا على مفهوم الذات.

ويشمل المقياس على خمس درجات وهي:

• لا ينطبق علي تماما

• لا تنطبق علي غالبا

• تنطبق علي أحيانا ولا تنطبق علي أحيانا أخرى

• تنطبق علي غالبا

• تنطبق علي تماما

المعاملات العلمية للمقياس:

ثبات الاختبار:

يتمتع مقياس تنسي بمعاملات ثبات عالية في نسخته الأصلية حيث تم :

حساب معامل الثبت بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق بفاصل زمني قدره أسبوعين وكان معامل الارتباط لنتائج المقياس العام في التطبيقين R= 0.81 وتراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس بين 0.67 و0.92

كما حسب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت قيمة معامل الارتباط بين نصفي المقياس R= 0.90 وتراوحت معاملات الثبات لأبعاد المقياس بين 0.79 و0.91

وهي جميعا معاملات ارتباط عالية.

أما في نسخته العربية فقد توصل القائمان بالتعريب إلى معاملات ثبات عالية بطريقة التجزئة النصفية وبلغ R بعد التصحيح بمعادلة "سبيرمان براون" R= 0.89 كما تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية للمقياس بين 0.71 و0.93.

ثبات الاختبار في الدراسة الحالية:

أما في الدراسة الحالية فقد تم حساب معامل ثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ بعد تطبيق الاختبار على عينة مكونة من 60 تلميذا من ثانوية "صالح صرفاني" بولاية قالمة وهذا بواسطة معادلة ألفا كرونباخ وذلك باستخدام برنامج المعالجة الإحصائية « spss »، ومعامل الثبات هو 0.77 بالنسبة لمقياس مفهوم الذات، أما بالنسبة لمقياس السلوك العدواني فمعامل الثبات هو 0.60.

- ومعامل الثبات هذا يدل على أنه معامل ثبات عال ودال إحصائيا عند مستوى 0.05 مما يعني أنه يمكن الاعتماد عليه في دراستنا.

صدق المقياس:

يشير الصدق إلى قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه، ولمقياس تتمي في صورته الأصلية معاملات صدق مرتفعة من بينها حساب :

الصدق الظاهري على أساس إجماع المحكمين على صحة تصنيف البنود.

صدق المحكات من خلال حساب الارتباطات بمقاييس أخرى مثل بطارية مينيسوتا متعددة الأوجه للشخصية وكانت R= 0.92 وقائمة التفضيل الشخصي "لإدوارد" وكانت R= 0.80 والتي كانت معاملات الارتباطات عالية مما يؤكد على تمتع الاختبار بدرجة عالية من الصدق.

كما توصل القائمان بالتعريب إلى تقديرات لصدق المحكات (الصدق التجريبي) من خلال استخدام محكات شملت مقاييس فرعية:

لبطارية مينيسوتا متعددة الأوجه للشخصية وتراوحت R بين 0.74 و0.83.

وبطارية أيزنك وتراوحت R بين 0.64 و0.82.

ومقياس تايلور للقلق وتراوحت بين 0.67 و0.79

صدق المقياس في الدراسة الحالية:

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين بحيث تم عرض الاستبيان على عدد من الأساتذة المتخصصين بقسم علم النفس بجامعة سويداني بوجمعة بقالمة، للتأكد من دقة صياغة البنود ووضوحها وتناسبها مع الموضوع الذي تنتمي إليه ثم تمت مناقشة الملاحظات التي أبداها هؤلاء مع المشرفة بغرض تعديل الاستبيان بصورة أكثر دقة، وقد تم تعديل صياغة بعض العبارات التي كانت تحتوي على بعض الغموض في البداية، ليتم استخراج الاستبيان في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

تصحيح الاختبار:

يقوم كل فرد بالإجابة على كل بنود المقياس بما يتناسب معه وفق الخيارات المتاحة:

لا ينطبق علي تماما- لا ينطبق علي غالبا- لا ينطبق أحيانا وينطبق أحيانا أخرى- ينطبق على غالبا- ينطبق علي تماما.

ويتم تصحيح البنود الإيجابية كما يلي:

- تمنح درجة واحدة عند الإجابة : لا ينطبق علي تماما

- تمنح درجتين عند الإجابة : لا ينطبق علي غالبا

- تمنح 03 درجات عند الإجابة : ينطبق علي أحيانا ولا ينطبق أحيانا أخرى

- تمنح 04 درجات عند الإجابة : ينطبق علي غالبا

- تمنح 05 درجات عند الإجابة : ينطبق علي دائما

- أما البنود السلبية فتصحح عكس البنود الأخرى بحيث تأخذ البنود القيم بصورة عكسية حيث:

- تمنح 05 درجات عند الإجابة : لا ينطبق علي تماما

- تمنح 04 درجات عند الإجابة : لا ينطبق علي غالبا

- تمنح 03 درجات عند الإجابة : ينطبق علي أحيانا ولا ينطبق أحيانا أخرى

- تمنح درجتين عند الإجابة : ينطبق علي غالبا

- تمنح درجة واحدة عند الإجابة : ينطبق علي دائما

إن عبارات كل بند مؤلفة من (18) بندا ما عدا عبارات النقد الذاتي فهي مؤلفة من (10) بنود، فالدرجة الكلية لكل بند تتراوح بين (18-90) درجة. أما الدرجة الخاصة بعبارات النقد الذاتي فهي تتراوح بين (10-50) درجة إذا متوسط الدرجة في كل بعد هو 54 درجة، أما متوسط الدرجة في بعد النقد الذاتي هو 30 درجة ونحصل على الدرجة الخاصة بكل بعد من خلال جمع القيم التي يتحصل عليها المفحوص على كل بعد على حدى.

- أما الدرجة الكلية لمفهوم الذات فتحسب بناء على الدرجات التي حصل عليها المفحوص وذلك من خلال جمع الدرجات في كل من العبارات الإيجابية والسلبية وعندئذ نحصل على الدرجة الكلية والتي تتراوح بين (100-500) والدرجة المتوسطة هي (300) فإذا حصل المفحوص علي درجة أعلى من (300) فهذا يؤكد على أنه لديه مفهوم إيجابي عن ذاته، أما إذا حصل المفحوص على درجة أدنى من (300) فهذا يدل على أنه لديه مفهوم سلبي حول الذات.

جدول رقم(04): يبين مستوى مفهوم الذات

مفهوم الذات العام	مفهوم ذات إيجابي	مفهوم ذات سلبي
	أكثر من 300 درجة	اقل من 300

- أما بالنسبة لمقياس السلوك العدواني فيقوم كل فرد بالإجابة عن كل بند من بنود المقياس بما يتناسب معه وفق الخيارات المتاحة: أبدا- نادرا- لا أدري- غالبا- دائما.

ويتم تصحيح البنود الإيجابية كما يلي:

- تمنح الدرجة 01 عند الإجابة : أبدا

- تمنح 02 عند الإجابة : نادرا

- تمنح 03 عند الإجابة : لا أدري

- تمنح 04 عند الإجابة : غالبا

- تمنح 05 عند الإجابة : دائما

- أما البنود السلبية فتصحح عكس الأخرى بحيث تأخذ البنود القيم بصورة عكسية حيث:

- تمنح الدرجة 05 عند الإجابة : أبدا

- تمنح 04 عند الإجابة : نادرا

- تمنح 03 عند الإجابة : لا أدري

- تمنح 02 عند الإجابة : غالبا

- تمنح 01 عند الإجابة : دائما

السلوك العدواني	منخفض	متوسط	مرتفع
	[80 -40]	[120 -80]	[160 -120]

الأدوات الإحصائية:

من بين الأدوات أو الوسائل التي نستعملها في هذا البحث والتي تساعدنا على عملية الوصف والتحليل والتفسير هي الأدوات الإحصائية فهي تهتم بالأساليب الرياضية والعمليات اللازمة لتجميع ووصف وتنظيم وتجهيز وتحليل وتفسير البيانات الرقمية الكمية.

وعليه تعتبر الأداة الإحصائية أداة أساسية للقياس والبحث في دراستنا هاته، وفي الدراسة الراهنة تم اعتماد الأدوات الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي: حساب المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على الاختبار تنسى لمفهوم الذات وعلى مقياس السلوك العدواني، والانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها.

- معامل الارتباط: يدلنا علة قوة العلاقة بين متغيرين وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضيات:

1-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة:

للتحقق من الفرضية العامة والتي كانت صياغتها كما يلي:

توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

اعتمدنا معامل الارتباط وذلك بحساب معامل الارتباط بين مفهوم الذات والعنف المدرسي وإظهار الدلالة الإحصائية له.

جدول رقم(05): يوضح العلاقة الارتباطية بين مفهوم الذات والعنف المدرسي:

العلاقة الارتباطية	العدد	المتوسط الحسابي	معامل الارتباط r	نوع العلاقة
مفهوم الذات	60	223.83	0.12	سلبية
العنف المدرسي	60	103.59		

توقعنا في الفرضية العامة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والعنف المدرسي لدى أفراد العينة ورغم هذا التوقع إلا أننا لم نتوصل إليه إحصائيا فالجدول أعلاه يبين وجود علاقة ضعيفة جدا أو شبه منعدمة بين مفهوم الذات والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حيث بلغ معامل الارتباط

r=0.12

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة

2-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

للتحقق من الفرضية الجزئية الأولى والتي كانت صياغتها كما يلي:

- هناك فروق في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس

جدول رقم (6): يوضح الفرق بين الجنسين في مفهوم الذات:

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	متوسط البدائل
ذكور	25	3.56	3
إناث	35	3.65	

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للذكور أكبر من متوسط البدائل حيث أن المتوسط الحسابي للذكور قدر ب3,56 والبدائل هي 3، كذلك بالنسبة للإناث فمتوسطها الحسابي قدره 3.65 وهذا يبين أن المتوسط الحسابي للإناث أكبر من متوسط البدائل، وبما أن المتوسط الحسابي للذكور هو 3.56 والمتوسط الحسابي للإناث هو 3.65 فإن هذا الأخير أكبر من المتوسط الحسابي للذكور. وهذا يدل على أن هناك اختلاف بين الذكور والإناث في مفهوم الذات.

وبالتالي من خلال تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مفهوم الذات وهذا يعني تحقق الفرضية الجزئية الأولى. وبالتالي يمكن القول أنه في عينة دراستنا هناك فروق في متغير مفهوم الذات بين الذكور والإناث.

3-1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

للتحقق من الفرضية الجزئية الثانية والتي كانت صياغتها كما يلي:

- هناك فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (07) يبين الفرق بين الجنسين في العنف المدرسي

	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	عدد البدائل
ذكور	25	2.51	3
إناث	35	2.54	

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أن المتوسط الحسابي للذكور أقل من متوسط البدائل حيث أن المتوسط الحسابي للذكور قدر ب2.51 والبدائل هي 3، كذلك بالنسبة للإناث فمتوسطها الحسابي قدره 2.54 وهذا يبين أن المتوسط الحسابي للإناث أقل من متوسط البدائل، وبما أن المتوسط الحسابي للذكور هو 2.51 والمتوسط الحسابي للإناث هو 2.54 فإن هذا الأخير أكبر من المتوسط الحسابي للذكور وهذا يدل على أن هناك اختلاف بين الذكور والإناث في العنف المدرسي.

وبالتالي من خلال تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية يتبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في العنف المدرسي وهذا يعني تحقق الفرضية الجزئية الثانية. وبالتالي يمكن القول أنه في عينة دراستنا هناك فروق في متغير العنف المدرسي بين الذكور والإناث.

2- تفسير نتائج الدراسة في ضوء فروضها:

2-1- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

بعد المعالجة الإحصائية للفرضية الرئيسية والتي كانت صياغتها كما يلي:

توجد علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات كل من مفهوم الذات والعنف المدرسي وجدنا أن r=0.12 وهو معامل ارتباط ضعيف مما يدل على أن العلاقة بين مفهوم الذات والعنف المدرسي ضعيفة جدا وتكاد تكون شبه منعدمة، وهذا ما يؤكد عدم صدق الفرضية الرئيسية للدراسة والتي نصت على وجود علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرين.

ومن خلال هذه النتيجة يتبين لنا أن مفهوم الذات ليس له دور في ظهور العنف المدرسي وذلك يعني أنه إذا كان مفهوم الذات سلبي أو منخفض فهذا لا يؤدي بالضرورة إلى تبني التلاميذ لسلوكات العنف.

2-2- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال نتيجة المعالجة الإحصائية للفرضية الجزئية الأولى والتي كانت صياغتها كما يلي:

- هناك فروق في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس

وبعد مقارنة متوسط الإناث بمتوسط البدائل ومتوسط الذكور كذلك بمتوسط البدائل ومقارنة كذلك متوسط الإناث بالذكور مما يوضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في متغير مفهوم الذات

2-3- تفسير النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال النتيجة المتوصل إليها للفرضية الجزئية الثانية والتي كانت صياغتها كما يلي:

- هناك فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنس.

وبعد مقارنة متوسط الإناث بمتوسط البدائل ومتوسط الذكور كذلك بمتوسط البدائل ومقارنة كذلك متوسط الإناث بالذكور مما يوضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث والذكور في متغير مفهوم الذات

2-4- تفسير نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الراهنة مع ما وتوصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي تم التعرض لها سالفا كدراسة "عمر ورفعت" سنة 2001 على أن قدرة الذكور في العنف الكلامي تكون واضحة، وتتمثل في الشتيمة والسب والاعتراض بصوت مرتفع على المعلم وإدارة المدرسة مستغلا قدرته البدنية والأدوات الحادة والأسلحة البيضاء، وأن الذكور أكثر ارتكابا للعنف منه لدى الإناث، وهذا ما يتفق مع الدراسة الراهنة حيث أسفرت النتائج أن الإناث تمارس العنف أكثر من الذكور وهذا ما يتفق مع ما توصل إليه في النتائج، ومن خلال هذه الدراسة وما توصلنا إليه سابقا نجد أن هناك فروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في القيام بسلوك العنف. وهذا أيضا أكدته دراسة "أولواس" حيث أن الذكور بصفة عامة مسؤولون عن أعمال العنف أكثر من الإناث، وخاصة في الإعدادي، وبالفعل كما ذكر نفس الباحث نجد الذكور هم في آن واحد إما ضحايا وإما معتدون مباشرون. ويظهر أن الجنس هو أهم عامل يمكن اعتباره عند الكلام عن سلوك العنف لدى المراهقين في المدارس الثانوية كما جاء عن« CHOQUET » أن الذكور يرتكبون سلوكات عنف من ثلاث إلى ثماني مرات أكثر من الإناث. وهذا ما تؤكده دراسته سنة 1994 بأن الذكور هم أكثر عنفا من الإناث 28% مقابل 14% وهذا مهما كان سن أفراد العينة. إلا أن هناك من الباحثين أمثال « DUMAS »، لاحظوا أن هناك ظاهرتان ملفتتان للانتباه وخاصة في أوربا وأمريكا الشمالية، الظاهرة الأولى تتعلق بارتفاع لدى المراهقين الذكور، وهذا الإجرام يظهر على شكل

اعتداءات جسدية وعنف متنوع، والظاهرة الثانية تتمثل في أن العنف يظهر لدى الشباب أكثر فأكثر مقارنة بالماضي، ويصل إلى ارتكاب الجنح. بالتالي يمكننا القول بما أن دراسة رفعت وعمر تبين أن الذكور أكثر ممارسة للعنف منه لدى الإناث وكذلك دراسة لتبين "أولواس" والتي تبين أيضا أن الذكور أكثر ممارسة للعنف ومن خلال ما تقدم فإن هناك اختلافات وفروقات بين الذكور والإناث في العنف المدرسي.

خاتمة:

تناولت الباحثة في هذه الدراسة موضوعا مهما يشكل واحدا من أهم المواضيع النفس اجتماعية، ألا وهو الدور الذي يلعبه مفهوم الذات في ظهور العنف المدرسي لدى المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة،وقد حاولت الإلمام بكل الجوانب الجوهرية والأساسية للموضوع الذي سلطت فيه الضوء على معرفة العلاقة بين هذين المتغيرين، وتوصلت بعد الدراسة الميدانية التي كانت باستمارة مقياس تنسي لمفهوم الذات و مقياس للسلوك العدواني أعد من طرف الباحثة، إلى نتيجة مفادها أنه ليس هناك علاقة بين مفهوم الذات والعنف المدرسين وقد تأكد لنا أيضا أن هناك فروق بين الجنسين في كل من مفهوم الذات والعنف المدرسي.

ملخص الدراسة:

-عنوان الدراسة: دور مفهوم الذات في ظهور العنف المدرسي

-من إعداد الطالبة: قرقان حنان

-مكان الدراسة: متوسطة "صالح مخلوفي"

-مكان الدراسة:2012- 2013

موضوع دراستنا يدور حول الدور الذي يلعبه مفهوم الذات في توليد العنف المدرسي، لذا حاولنا في هذه الدراسة تسليط الضوء على مفهوم الذات كمتغير مستقل لإبراز الدور الذي يلعبه في توليد العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وانبثقت أهمية الدراسة من كون أن عصرنا الحالي يشهد تطورات وتغيرات متلاحقة في مختلف المجالات لاسيما المعرفية والتقنية والتربوية، ورغم التطور الذي نعيشه حاليا إلا أنه لا يزال الأثر السلبي في المعاملة إلى يومنا هذا. ولا يزال التلميذ يواجه بعض الإساءة من طرف الأساتذة، وقد ارتكزت الدراسة على قسمين أساسيين:

- القسم النظري: والذي شمل ثلاثة فصول، بحيث تحدثت الباحثة في الفصل الأول على مفهوم الذات متطرقة إلى بعض العناصر بالخاصة بمفهوم الذات وهي تعريفه،خصائصه، مراحل نمو وتطور الذات، أشكاله، وظائفه، النظريات المفسرة له، أبعاده، أنواعه، العوامل المؤثرة في تكوينه، طرق قياسه، مراحل إدراك الذات، سمات تحقيق الذات، مستويات تقدير الذات، الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.

أما الفصل الثاني فخصص للحديث عن العنف المدرسي حيث تم الحديث عن العنف بصفة عامة ثم التخصص في العنف المدرسي، مبرزين ما يلي: مفهومه، أشكاله، النظريات المفسرة له، أسبابه، الجنس وسلوك العنف، آثار العنف المدرسي ونتائجه، إحصاء العنف المدرسي في الجزائر، طرق علاج العنف المدرسي والوقاية منه.

والفصل الثالث يضم مرحلة المراهقة حيث تطرقنا فيه إلى : مفهومها، أهميتها، سمات وخصائص المراهق، مراحل المراهقة، مظاهر النمو في مرحلة المراهقة، أشكالها، النظريات المفسرة لها، العوامل المؤثرة فيها، العلاقات الاجتماعية أثناء المراهقة، المراهقة والمشكلات الاجتماعية والنفسية والتربوية، مفهوم الذات عند المراهق.

حيث تم تدعيم الدراسة بمثال عن تلاميذ المرحلة المتوسطة بمتوسطة" صالح مخلوفي" -قالمة- وهي المؤسسة التي تم فيها إجراء الدراسة الميدانية للوقوف على حقيقة الدور الذي يلعبه مفهوم الذات في توليد العنف المدرسي.

أما الجانب التطبيقي فقد اعتمدت الباحثة على مقياسين: إحداهما مقياس تنسي لمفهوم الذات والثاني مقياس للسلوك العدواني أعد من طرف الباحثة.

ومن خلال الفصل الخامس الذي خصص لتحليل نتائج البحث نجد أن علاقة مفهوم الذات بالعنف المدرسي شبه منعدمة وهذا من خلال الحصول على معامل الارتباط وهو0.12 وهذا يعني أن الفرضية الرئيسية لم تتحقق أي أنه لا توجد علاقة بين مفهوم الذات والعنف المدرسي.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

أ-الموسوعات والقواميس والمعاجم:

1. ابراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع،اسطنبول، تركيا.

2. أحسن بوسقيعة، الوجيز في القانون الجنائي الخاص، الجرائم ضد الأطفال والجرائم ضد الأموال، الجزء الأول، دار هومة، الجزائر، 2002.

3. جيراز كورنو، معجم المصطلحات القانونية، ترجمة منصور القاضي، المؤسسة الجامعية، 1988

4. محمد عاطف غيث، قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2006.

5. سهيل إدريس، المنهل المنهل معجم فرنسي عربي، منشورات دار الآداب، بيروت، لبنان، 2004.

ب- الكتب:

6. ابراهيم أحمد أبو زيد، سيكولوجية الذات والتوافق، دار المعرفة الجامعية،مصر، 1987.

7. أحمد كمال وسليمان عدلي، المدرسة والمجتمع،مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1976.

8. أحمد محمد الزغبي، علم النفس النمو، المكتبة الوطنية،الأردن، 2001.

9. الشيخ، علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، لبنان، 2003،ط4.

10. امتثال زين الدين الطفيلي، علم النفس النمو من الطفولة إلى المراهقة، دار المنهل اللبناني، لبنان، 2004.

11. أمزيان زبيدة، علم النفس الطفل والمراهق، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2007.

12. أميمة منير عبد الحميد جادو، العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

13. ألفت حقي، سيكولوجية الطفل، علم النفس الطفولة، مركز الاسكندرية للكتاب، 1996.

14. تركي مصطفى أحمد، الرعاية وعلاقتها بشخصية الأبناء، دار النهضة العربية، القاهرة،1974.

15. تهاني محمد عثمان منيب وعزت محمد سليمان، العنف لدى الشباب الجامعي، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.

16. جودت بني جابر، علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن،2004.

17. حامد زهران، التوجيه والإرشاد النفسي، عالم الكتب، القاهرة، 1980.ط2

18. حامد زهران، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1982، ط7.

19. حامد زهران، علم النفس النمو والطفولة والمراهقة، عالم الكتاب، القاهرة، 1995.

20. حسين أحمد اللقاني، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، القاهرة، 1995.

21. رشاد علي عبد العزيز موسى، سيكولوجية القهر الأسري، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، 2008.

22. روبرت واطسون وآخرون، سيكولوجيا الطفل والمراهق ترجمة أحمد فرج وآخرون، مكتبة مدبولي، القاهرة، 2004.

23. سامي محمد ملحم، علم النفس النمو، المكتبة الوطنية، الأردن 2001.

24. سوسن شاكر مجيد، العنف والطفولة دراسات نفسية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

25. سيد محمد عبد الطواب، سيكولوجيا النمو الإنساني، المكتبة الانجلو مصرية، مصر، 1993.

26. سهير كامل،علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، لبنان، 2003.

27. شارلز ستيفنس وهوارد سليمان، مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نزيه حمدي ونسيمة داود، دار الفكر، الأردن، 2008.

28. شحاتة سليمان محمد، مناهج البحث بين النظرية والتطبيق، مصر، 2005.

29. شفيق فلاح علاومة، سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، دار المسيرة، الجزائر، 2004، ط2.

30. صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 1998.

31. صالح محمد علي أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2010، ط7.

32. طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية،2008.

33. عايدة ذيب عبد الله محمد، الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن، 2010.

34. عباس أبو شامة عبد المحمود، جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية، أكاديمية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2003.

35. عباس محمود عوض وآخرون، علم النفس الاجتماعي نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1994.

عبد الرحمن العيسوي، الجريمة والإدمان، دار راتب الجامعية، بيروت، 2002/2001، المجلد11.

36. عبد الرحمن العيسوي، المراهق والمراهقة، دار النهضة العربية، بيروت، 2005.

37. عبد الغني الديدي، التحليل النفسي للمراهقة، دار الفكر اللبناني، لبنان، 1995.

38. عبد الفتاح دويدار، سيكولوجية النمو والارتقاء، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1996.

39. عبد الفتاح دويدار، منهجية البحث في علم النفس، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 1995.

40. عدنان الدوري، جنح الأحداث المشكلة والسبب، منشورات دار السلاسل، الكويت، 1985.

41. عزيزة سمارة وآخرون، مفهوم الذات، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1999.

42. عزت سيد اسماعيل، سيكولوجية الارهاب وجرائم العنف، منشورات دار السلاسل، الكويت، 1988.

43. عطوف محمود ياسين، علم النفس العيادي الاكلينيكي، دار العلم للملايين، بيروت، 1986، ط2

44. علي أسعد وطفة، علم الاجتماع التربوي، منشورات جامعة دمشق، سوريا، 1999.

45. علي بهادر، سيكولوجية الذات، المكتبة الانجلو مصرية، القاهرة، 1976.

46. علي عبد الرازق حلبي، العنف والجريمة المنظمة، دراسات في المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2007.

47. عمر أحمد الهمشري، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2003.

48. عمر أحمد الهمشري، مدخل إلى التربية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان،2003.

49. فؤاد البهي السيد، الأسس النفسية للنمو، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.

50. فؤاد حيدر، علم النفس الاجتماعي، دراسات نظرية وتطبيقية، دار الفكر العربي،1994.

51. فيكتور سمير نوف، التحليل النفسي للولد، النهضة العربية، بيروت، 1950.

52. فوزي بن دريدي، المناخ المدرسي، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2009.

53. وفيق صفوت مختار، مشكلات الأطفال السلوكية، أسباب وطرق العلاج، دار المعرفة والثقافة، القاهرة، 2001.

54. كامل محمد عويضة، الصحة النفسية من منظور علم النفس، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996.

55. مختار محي الدين، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 19982.

56. محمد الشناوي وآخرون، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2001.

57. محمد مصطفى زيدان، علم النفس التربوي، دار الشروق، 1985،ط2.

58. معتز السيد عبد الله، العنف في الحياة الجامعية، مركز البحوث والدراسات النفسية، القاهرة، 2005.

59. مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، دار مصر للطباعة، القاهرة، 1987.

60. مصعود زين الدين وشرفي محمد الصغير، موضوعات علم النفس الاجتماعي، مطبعة جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2004/2003.

61. منى ابراهيم القرشي، العنف ضد الأطفال، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة،2008.

62. ميخائيل ابراهيم أسعد، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق، مصر، 1999.

63. هناء يحي أبو شهبة، سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والعلاقات، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2003.

ج- الدوريات:

64. أنسية برغيت عسوس، العنف الأسري كأسلوب تربوي وأثره على سلوك الطفل وشخصيته، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، جامعة سكيكدة، العدد 3جوان 2008.

65. وعد الأمير التلفزيون والسلوك العدواني، مجلة الطفولة والتنمية المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة، دورية علمية متخصصة 2001

66. نادية مصطفى الزرقاوي، يوب مختار، أسباب العنف المدرسي، أسباب تمايز أم أسباب التجانس، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، عدد 5 ديسمبر 2003.

67. مربوحة بولحبال الممارسة التربوية في المؤسسة التعليمية واشكالية العنف المدرسي، مجلة البحوث والدراسات، منشورات جامعة سكيكدة ، عدد 2 فيفري2008.

68. "جريدة الخبر" العدد 5537، 28جانفي 2009.

69. "جريدة الشروق" العدد 2547، 3مارس 2009.

70. "جريدة الجزائر نيوز" العدد 2415، 24 ديسمبر2011.

د- الأعمال غير المنشورة:

71. أنسي محمد أحمد قاسم، مفهوم الذات والاضطرابات السلوكية للأطفال المحرومين من الوالدين، رسالة دوكتوراه، كلية الأداب جامعة عين الشمس، 1994.

72. بوحزام محمد، علاقة المراهقة بانتشار العنف المدرسي، مذكرة ماستر في علم النفس الاكلينيكي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري بقسنطينة، 2011/2010.

73. حيمود أحمد، المكانة الاجتماعية لتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقتها بمفهوم الذات والاتجاهات نحو النشاط الرياضي، رسالة ماجستير في علوم ونظرية التربية البدنية، قسم التربية البدنية، جامعة قسنطينة، الجزائر 2010.

74. خيرة خالدي، العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، رسالة دوكتوراه، علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2007.

75. عبد الله بن عراد الشهري، فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى سلوك العنف لدى المراهقين، رسالة دوكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، 2008.

76. عبد النبي، مدى فعالية العلاج الأسري في تحسين مفهوم الذات لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، رسالة دوكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الزقازيق، 2000.

77. علي بن نوح بن عبد الرحمن الشهري، العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة ماجستير، قسم علم النفس كلية التربية ، جامعة أم القرى، مكة، 2009.

78. غمريان حسيبة وآخرون، الإعاقة السمعية وتأثيرها على مفهوم الذات عند الطفل الأصم، جامعة 08 ماي 1945، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، مذكرة ماستر في علم النفس الاجتماعي، 2012/2011.

79. فادية كامل حمام، الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة العاملات والعاطلات عن العمل، كلية التربية، جامعة تابوك.

80. فتيحة صافية، إقبال التلاميذ على ممارسة العنف على أساتذتهم، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر،2007.

81. فهد بن علي عبد العزيز الطيار، العوامل المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2005.

82. قوادري جليل، العنف المدرسي، مركز التوجيه المدرسي والمهني، أدرار، 2007/2006.

83. موساوي دنيا زاد وآخرون، المكانة الاجتماعية للتلميذ في جماعة القسم وعلاقتها بمفهوم الذات لديه، مذكرة ماستر في علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة 8 ماي 1945، 2012/2011.

و- الملتقيات:

84. علي السموك، إشكالية العنف في المجال المدرسي الجزائري، مداخلة في الملتقى الوطني حول الجريمة والانحراف، جامعة عنابة، الجزائر.

85. لخضر غول، العنف المدرسي، أسبابه وطرق معالجته، الملتقى العربي الأول، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية -قالمة-الجزائر.

ه- الأنترنت:

-http ://www .pcc-jer-org

-http://www.seminar.ps/library/cat:22:sociel.

-http://www.maktoobblog.com

ن- مراجع باللغة الفرنسية:

-Allaire .L' « La violence a L'école » ;nouvelle CEO ;Canada ;1992.

-Bangouain Durnaud ;édition puf ;paris ;1999.

-Bernard p : «Développement de la personnalité » maso ; paris ; 5éme édition ;1979.

Bourcet s : les trouble de l'adolesconce ; ellipse édition marketing ; paris ;2001.

-Cahen. B ; « Lécole la jeunesse et l'ennui » ; Revu de psychologie de la motivation.

-Harrison M .B et sieble C .E ; « affect and agression and altruism devel. Psychologie"

-Helen.Bee; Denise Boys; paris; 2003.

Robers. Feldman ; psychologie sociel ;third édition ;2007.

-Pelpel patrice ; « se former pour enseigner » ; paris édition bordas ;1986.

Autres :

-Lufm académie de lyon ; centre michel delay ; « le climat dans les établissements sociel » ;2002.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 08 ماي1945 -قالمة-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص: علم النفس الاجتماعي

استمارة مقياس "تنسي" لمفهوم الذات

في إطار انجاز مذكرة ماستر في علم النفس الاجتماعي، والمعنونة بـ "دور مفهوم الذات في ظهور العنف المدرسي"، نرجو منكم التعاون معنا بملء الاستمارة التي بين أيديكم، وشكرا لتفهمكم وتعاونكم معنا.

2013-2012

الرقم	العبارات	لا ينطبق علي تماما	لا ينطبق علي غالبا	لا ينطبق أحيانا وينطبق أحيانا أخرى	ينطبق علي غالبا	ينطبق علي تماما
1	أمتلك جسما سليما (صحتي جيدة)					
2	أحب أن أبدو وسيما وأنيقا في كل الأوقات					
3	أنا شخص جذاب					
4	أشعر أنني مثقل بالأوجاع والآلام					
5	أحب أن أبقى نظيفا دائما وفي أحسن هيئة					
6	أنا شخص مريض					
7	لست بدينا جدا ولا نحيفا جدا					
8	لست طويلا جدا ولا قصيرا جدا					
9	أحب أن يبقى مظهري دائما على ما هو عليه الأن					
10	أشعر أنني لست كما يجب					
11	ليتني أستطيع تغيير بعض الأجزاء من جسمي، لأبدو أجمل من الأن					
12	من الضروري أن تكون لدي جاذبية أكثر مما أنا عليه الأن					
13	أنا اعتني بجسمي جيدا					
14	أشعر أنني على ما يرام معظم الأوقات					
15	أحاول الاهتمام بمظهري					
16	مستوى أدائي الرياضي ضعيف ولا يرضيني					
17	لست ماهرا في الأعمال اليدوية					
18	لا أنام كثيرا					
19	أنا شخص مهذب					
20	أنا شخص متدين					
21	أنا شخص أمين					
22	أعتقد أن أخلاقي دون المستوى					
23	أنا شخص سيء					
24	أنا شخص ضعيف من الناحية					

	الأخلاقية
25	أنا راضي عن سلوكي الأخلاقي
26	أنا متدين كما أود أن أكون
27	أنا راضي عن صلتي [علاقتي] بالله
28	أرغب في أن أكون موضع ثقة الآخرين
29	ينبغي أن أذهب إلى المسجد أكثر مما أفعله الآن
30	لا يجب أن أستمر في قول الأكاذيب الكثيرة
31	أنا مخلص نحو ديني في كل يوم من حياتي
32	أفعل ما هو صواب معظم الأوقات
33	أحاول أن أغير من سلوكي عندما أقوم بأشياء خاطئة
34	أستخدم أحيانا وسائل غير مشروعة لأشق طريقي وأحقق أهدافي
35	أفعل أحيانا أشياء سيئة جدا
36	أجد صعوبة في فعل ما هو صحيح
37	أنا شخص مرح
38	لدي قدر من ضبط النفس، استطيع أن أتمالك نفسي
39	أنا شخص هادئ ومرن في التعامل
40	أنا شخص حقود
41	أحس أنني عديم الفائدة
42	أفقد أعصابي بسرعة
43	أنا راض بأن أبقى كما أنا الآن تماما
44	أنا أنيق كما أود أن أكون تماما
45	أنا لطيف كما يجب علي أن أكون
46	أنا لست الشخص الذي أود أن أكونه
47	أحتقر نفسي
48	أرغب في ألا أستسلم بسهولة كما

	أفعل ألآن
49	أستطيع دائما العناية بنفسي
50	أحل مشاكلي بسهولة تامة
51	أتحمل التأنيب عن أخطائي دون أفقد أعصابي
52	أغير رأي كثيرا
53	أنا متسرع، أفعل أشياء كثيرة دون تفكير مسبق
54	أحاول أن أهرب من مشاكلي
55	لدي أسرة تساعدني في تخطي أي نوع من المشاكل
56	أنا شخص مهم بالنسبة لأصدقائي وأسرتي
57	أنا فرد في أسرة سعيدة
58	أنا غير محبوب من طرف أفراد أسرتي
59	أصدقائي لا يثقون بي
60	أشعر أن أسرتي لا تثق بي
61	أنا راض عن علاقتي الأسرية
62	أعامل والدي كما يجب تماما
63	أفهم أسرتي تماما كما يجب
64	أنا حساس جدا لما تقوله أسرتي
65	يجب علي أن أثق في أسرتي أكثر من ثقتي بهم الآن
66	يجب أن أحب أسرتي أكثر مما أحبهم الآن
67	أحاول أن أكون عادلا مع أصدقائي وأسرتي
68	أقوم بأداء نصيبي من العمل في المنزل
69	أشعر باهتمام نحو أسرتي
70	أتشاجر مع أفراد أسرتي
71	استسلم لوالدي وأطيع أوامرهما حتى ولو كانت عكس رغبتي
72	لا أتصرف بالطريقة التي ترى أسرتي أنه يجب علي أن أتصرف بها