وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

مستوى القلق وعلاقته بالعنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس

دراسة ميدانية بثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج

مذكرة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة الماستر في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبات:
- بلقاسمي هاجر.
- درواز رانية.
- طيب شريف دنيا.

تحت إشراف الأستاذ:
د. بن بردي مليكة

السنة الجامعية: 2022/2021

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد البشير الإبراهيمي – برج بوعريريج –
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

مستوى القلق وعلاقته بالعنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس

دراسة ميدانية بثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج

مذكرة مقدمة للمناقشة لأجل الحصول على شهادة ليسانس في تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبات:
- بلقاسمي هاجر.
- درواز رانية.
- طيب شريف دنيا.

تحت إشراف الأستاذ:
د. بن بردي مليكة

السنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء:

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على رسول الله صلى الله عليه و سلم والحمد والشكر لله تعالى الذي أنار لي طريق العلم و كان خير عون لي لإنجاز هاته المذكرة و بعد إتمامي بفضل الله سبحانه و تعالى لهذه الدراسة و إخراجها إلى حيز الوجود فإنه لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر و عظيم الامتنان إلى أستاذتي الفاضلة «بن بردي مليكة» لتفضلها بالإشراف على هذا البحث و على صبرها و لما بذلته من جهد في متابعة عملي و إمدادي بالتوجيهات فلها كل الشكر و التقدير و جزاها الله عني خيرا كما أتقدم بأسمى عبارات الحب و الامتنان إلى أهلي و خاصة والدتي الغالية و زوجي على كل ما قداماه لي من دعم كما أتقدم بكل الشكر و العرفان إلى كل أساتذة جامعة محمد البشير الإبراهيمي وخاصة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية و في الأخير أشكر كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد

دنيا

اهداء

إلى حبيبة قلبي ونور حياتي إلى أمي العزيزة الغالية الى سندي و مشجعي إلى أبي الغالي إلى أساتذتي الذين أناروا لي دربي و علموني و أوضحوا لي أروع تخصص عرفته في حياتي الاستاذة "بن بردي ،الاستاذ قرين العيد ،الاستاذة امينة بوبعاية، الاستاذ معوش ،الاستاذ حمي" لن انساهم أبدا مررت برحلة دراسية لاقيت ما لاقيت فيها من صعوبات وعراقيل لدرجة أنني لم أكن لأصدق أنني سأصل الى هذه المرحلة وأتخرج شكرا لكل من ساندني شكرا لكل من علمني شكرا ايضا لصديقاتي الغاليات "رانيا ودنيا" اللتان ختمت معهما هذه الرحلة هن ايضا كن سندا لي شكرا لزميلاتي في الفوج 02 لا أستثني اي واحدة منهن ادعو الله ان يحفظ كل من تمنى لي الخير والنجاح واتمنى ان يوفقني الله في دربي للصل الى ما اردت تخصص علم النفس كان اجمل ما درست ليس فقط لأنني احبه بل لأنه افادني كثيرا في حياتي الشخصية خاصة ما جعلني ارغب في الغوص في دراساته اسال الله ان يوفقني انا و زميلاتي في مجال هذا التخصص

هاجر

اهداء

الحمد لله فالق الانوار و جاعل الليل و النهار ثم الصلاة و السلام على سيدنا محمد المختار عليه الف صلاة و السلام

....من دواعي الفخر و الاعتزاز ان اهدي ثمرة جهد هذا العمل الى من كان دعاءها سر نجاحي ومن كانت سندا لي طوال مسيرتي الدراسية ومهما قلت فيها لن اوفيها حقها

"امي العزيزة «والى قدوتي ومن امسك بيدي ابي العزيز حفظهما الله وأطال الله في عمرهما وإلى من هم أجمل ما في الحياة وسندي فيها إخواني وأخواتي وإلى من شاركوني هذا البحث "دنيا، هاجر" وإلى كل من قضيت معهم أجمل أوقاتي وذكرياتي وكل من شجعني ولو بكلمة طيبة من قريب أو من بعيد إلى كل هؤلاء أقدم خلاصة عملي وثمرة جهدي المتواضع لكم .

رانية

شكر و تقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين نشكر رب العباد العلي القدير شكرا جزيلا طيبا مباركا فيه الذي أنار طريقنا، ويسر ووفق وأعان في إتمام هذه الدراسة، وتقديمها على الشكل الذي هي عليه اليوم فله الحمد والشكر

وعرفانا بالمساعدات التي قدمت لنا حتى يخرج هذا العمل إلى النور، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان للأستاذة "بن بردي مليكة" التي قبلت تواضعا وكرامة للإشراف على هذا العمل، فلها أخلص تحية وأعظم تقدير على كل ما قدمته لنا من توجيهات وإرشادات، وعلى كل ما خصتنا به من جهد ووقت طوال إشرافها على هذه الدراسة ، ونسأل الله أن يجزيها عنا كل خير، حيث توجيهاتها الكريمة ونصائحها القيمة ظاهرة في أكثر من موقع في صفحات هذه الرسالة

ولا يفوتنا توجيه الشكر والتقدير لكافة الأساتذة الكرام أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عبد البشير الإبراهيمي، وكل الإداريين والعاملين في الجامعة على حسن المعاملة وطيبها في إنجاز هذا الجهد سواء بالتشجيع أو المساندة

وأتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد، وإلى كل من أمدنا بيد العون ولو بكلمة طيبة مشجعة...

Designed by pngtree

باللغة العربية:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى القلق الصريح ومستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس بثانوية "فارس الحسين" ببرج بوعريريج بالسنة الدراسية 2021-2022، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كما استخدم مقياس تايلور للقلق الصريح (اعداد جانيت تايلور) ومقياس ليندا سعدان وآخرون (2010) لقياس مستوى العنف المدرسي وشملت عينة الدراسة على (110) تلميذ (ة) من تلاميذ السنة الأولى والثانية ثانوي، وبعد معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية توصلت الدراسة للنتائج التالية:

لا توجد علاقة ارتباطيه بين مستوى القلق الصريح ومستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس بثانوية "فارس الحسين "ببرج بوعريريج.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق الصريح لدى المراهق المتمدرس بثانوية "فارس الحسين "ببرج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور إناث).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس بثانوية "فارس الحسين" ببرج بوعريريج تعزى لمتغير الجنس (ذكور إناث).

الكلمات المفتاحية: القلق الصريح، العنف المدرسي، المراهق المتمدرس.

Abstract

The aim of the present study is to reveal the relation between the level of explicit anxiety and the level of school violence of the adolescent educated in fares al-Hussein high school in bordj bou arriridj tower in the school year , 2021_2022,the study was bussed on the analytical descriptive curriculum , the taylor explicit anxiety measure (jennet taylor) and Linda sadden et all (2010) were used to measure the level of school violence , the sample of the study included 110 pupils in the first and second secondary year, after processing the data using statistical methods, the study found the following results :

-There is nota correlation between the level to explicit anxiety and the level of school violence of the teenagers though at fares al_hussein high school in bourdj bou_arreridj

-There are not statistically significant differences in the level of outright anxiety of the teenager .who teaches at fares al Hussein high school in bouaridj tower attributable to the teenager .who teaches at fares al Hussein high school in bouarijj tower attributable to the gender variable ‘male female)

-There are not statistically significant differences in the level of school violence among the teenage teacher at fares al_hussein high school in bourdj bou arriridj tower attributable to the gender variable (male, female)

Keywords: explicit concern, school violence, schooling teenager

فهرس المحتويات والجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	البسملة.	–
02	كلمة شكر وتقدير.	–
03	إهداء.	–
04	ملخص الدراسة باللغة العربية.	–
05	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.	–
06	فهرس المحتويات والجداول.	–
09	قائمة الملاحق.	–
مقدمة.		01
الجانب النظري		
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.	05
02	فرضيات الدراسة.	07
03	أهداف الدراسة.	07
04	أهمية الدراسة.	07
05	تحديد المفاهيم الدراسة إجرائيا	08
07	الدراسات السابقة والتعليق عليها.	08
الفصل الثاني: العنف المدرسي		
تمهيد.		17
01	تعريف العنف	18
02	لمحة تاريخية عن العنف	19
03	مفاهيم ذات صلة بالعنف	20

04	أنواع العنف	21
05	النظريات المفسرة للعنف	22
06	مفهوم العنف المدرسي	25
07	عوامل العنف المدرسي	26
08	اشكال العنف المدرسي	28
09	سبل العلاج والوقاية من العنف المدرسي	30
خلاصة.		32
الفصل الثالث: القلق الصريح		
تمهيد.		34
01	**مفهوم القلق الصريح**	35
02	**مفاهيم متعلقة بالقلق الصريح**	36
03	**أنواع القلق الصريح**	37
04	**النظريات المفسرة للقلق الصريح**	38
05	**عوامل القلق الصريح**	41
06	**اعراض القلق الصريح**	43
07	**تشخيص القلق الصريح**	45
08	**علاج القلق الصريح**	46
خلاصة.		50
الجانب الميداني		
الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة.		
تمهيد.		53
01	الدراسة الاستطلاعية.	54
02	أهداف الدراسة الاستطلاعية.	54
	إجراءات الدراسة الاستطلاعية.	54

03	نتائج الدراسة الاستطلاعية.	54
04	منهج الدراسة.	54
05	مجتمع الدراسة وعينته.	55
06	الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.	55
07	إجراءات التطبيق.	56
08	تقنيات المعالجة الإحصائية المستعملة.	63
خلاصة.		64
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها		
تمهيد.		66
01	عرض نتائج الفرضية الأولى وتحليلها ومناقشتها.	67
02	عرض نتائج الفرضية الثانية وتحليلها ومناقشاتها.	68
03	عرض نتائج الفرضية الثالثة وتحليلها وتفسيرها.	70
04	عرض نتائج الفرضية الرابعة وتحليلها وتفسيرها.....	71
05	عرض نتائج الفرضية الخامسة وتحليلها وتفسيرها.....	73
06	عرض نتائج الفرضية السادسة وتحليلها وتفسيرها.	74
07	عرض نتائج الفرضية العامة وتحليلها وتفسيرها.....	75
08	استنتاج عام وخلاصة.	76
قائمة المراجع.		79
قائمة الملاحق.		82

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة	55
02	توزيع العينة الأساسية حسب متغير الجنس	55
03	توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي	56
04	المقياس الثلاثي لتحديد مستويات الموافقة على كل عبارات المقياس	57
05	دلالة الفروق بين افراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا لمقياس العنف المدرسي	60
06	معامل ثبات مقياس توافق العنف المدرسي بالاتساق الداخلي	60
07	ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقة التجزئة النصفية	61
08	يوضح المقياس الثنائي لتحديد مستويات الموافقة على كل عبارات المقياس	61
09	دلالة الفروق بين افراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا لمقياس القلق	62
10	معامل ثبات مقياس القلق بالاتساق الداخلي	62
11	ثبات مقياس القلق بطريقة التجزئة النصفية	63
12	يوضح مستوى العنف المدرسي	67
13	دلالة الفروق متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على ابعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الجنس.	69
14	دلالة الفروق متوسطات درجات افراد عينة الدراسة على ابعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير المستوى الدراسي	70
15	يوضح مستوى القلق	72
16	يوضح دلالة الفروق بين افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للقلق تبعا لمتغير الجنس	72
17	دلالة الفروق بين افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للقلق تبعا لمتغير المستوى الدراسي.	73
18	معاملات الارتباط بين درجات افراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس القلق وابعاد مقياس العنف المدرسي والدرجات الكلية للمقياس	74

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة

01	يوضح توزيع العينة حسب متغير الجنس	56
02	يوضح توزيع العينة حسب متغير المستوى	57

قائمة الملاحق:

ملحق (01)	**أداة الدراسة في صورتها الأولية**
ملحق (02)	**أداة الدراسة في صورتها النهائية**
ملحق (03)	**مقياس مستوى القلق وعلاقته بالعنف لدى المراهق المتمدرس**

مقدمة

يحتل موضوع القلق والعنف جانبا مهما في الدراسات والبحوث النفسية والتربوية الحديثة بشكل عام، وقد عرف القلق والعنف على أنهما حالة نفسية او ظاهرة انفعالية تصيب المراهق المتمدرس ،وتعد ظاهرة القلق من الظواهر العامة في هذا العصر وتظهر لدى الافراد نتيجة الظروف الحياة المحيطة والأحداث التي يتعرض لها الفرد بحيث تختلف شدة القلق ودرجته من شخص الى أخر، كل حسب أهدافه وطموحاته وأوضاعه العامة كما انها من اهم العوامل المؤدية الى وجود القلق كما ان الفرد لديه استعداد للقلق ليستطيع التكيف مع نفسه ومع البيئة محيطة ولكن التطرف أثناء الشعور بالقلق يشعر الفرد باضطرابات تؤثر على حياته.

ان موضوع القلق كان ومازال من اهم الموضوعات التي تفرض نفسها دائما على اجتهادات الباحث في العلوم النفسية لما له من أهمية وعمق وارتباط بأغلب المشكلات النفسية، ويعتبر العنف من الظواهر التي تستدعي الاهتمام والبحث في مختلف المؤسسات، فهي قضية قديمة ومتجددة وشائعة تحتاج الى المزيد من الاهتمام والبارز في الآونة الأخيرة انتشار ظاهرة العنف المدرسي كما تعددت اشكاله بين التلاميذ في كل المستويات فأصبحت ظاهرة دخيلة على مجتمعاتنا العربية

كما اشارت دراسات عديدة الى إبراز العلاقة بين القلق كسلوك ضمني في حياة المراهق ومظاهر العنف المدرسي لدى المراهق المتمرس فهي علاقة تكاملية، وإذا كان للقلق اثر على المراهق المتمرس يواجه ازمات شخصية فهي مرحلة نمو متعددة القوى البيولوجية والنفسية والاجتماعية ...الخ وبالتالي فانه سيقع داخل صراعات تجعله غير مرتاح من كل الجوانب كما أن العنف أحد القوى التي تعمل على الهدم أكثر من البناء في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، وهو انفعال تثيره مواقف عديدة، ويؤدي بالفرد إلى ارتكابأفعال مؤذية في حق ذاته وفي حق الآخرين أحيانا أخرى.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع وقلة الدراسات المتعلقة به جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء عليه وتناوله لدى فئة مهمة وهي –تلاميذ السنة الأولى والثانية ثانوي والتي تعتبر شريحة هامة وآمال المجتمع ومستقبله. ولذلك قمنا بهذه الدراسة التي استهلت بالجانب النظري وفيه حددنا إشكالية الموضوع والفرضيات، كما بينا أهداف الدراسة وأهميتها وأسباب اختيار الموضوع، وقمنا بتعريف مصطلحات الدراسة تعريفا اجرائيا يسهل على التمعن في موضوع الدراسة، كما وضحنا الدراسات السابقة التي تناولت المتغيرات من جوانب عدة ،ومن خلال ذلك برزت متغيرات البحث القلق الصريح والعنف المدرسي، حيث تطرقنا إليهما العنف المدرسي في الفصل الثاني من خلاله قمنا بتعريف العنف كمصطلح عام و لمحة

تاريخية له و اهم المصطلحات المتداخلة في مفهومه من ثم انواعه بالتفصيل واهم النظريات المفسرة للعنف ،بعدها أعطينا مفهوم للعنف المدرسي عوامله اشكاله وسبل العلاج والوقاية منه والقلق الصريح وفي الفصل الثالث الذي من خلاله تم التطرق الى مفهوم القلق والمفاهيم المتعلقة به انواعه المقاربات النظرية المفسرة له عوامل القلق أعراض القلق تشخيص القلق وأخيرا علاج القلق أما الفصل الرابع تطرقنا إلى عينة الدراسة والمنهج والمقياس المستعمل في الدراسة والذي تم عنونته بالإجراءات المنهجية للدراسة، وفي الفصل الخامس تناولنا التصور النظري للدراسة مع مناقشة وتفسير النتائج وصولا إلى استنتاج عام كما ختمنا بحثنا بخاتمة عامة ضمناها بنتائج عامة وتوصيات تستخدم في البحث العلمي.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها.

02. فرضيات الدراسة.

03. أهداف الدراسة.

04. أهمية الدراسة.

05. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا.

06. الدراسات السابقة والتعليق عليها

01.الإشكالية:

تعد فترة المراهقة من اهم الفترات التي يمر بها الانسان في حياته الطبيعية، بل يمكن اعتبارها فترة ميلاد جديدة بالإضافة الى كونها فترة انتقالية قلقة وحرجة، ينتقل فيها الفرد من الطفولة نحو الرجولة وقد اختلف الباحثون في تحديد بدايتها ونهايتها بشكل دقيق ويرجع ذلك الى تنوع طابع الشعوب وتعدد ثقافاتها، واختلاف الفترات الزمانية وتباين المناطق الجغرافية وتنوع البيئات المناخية.

(حمداوي جميل، ص3)

اضف الى ذلك ان هذه المرحلة بما يصاحبها من تغيرات جسمية وانفعالية واجتماعية وغيرها، يكون لها مطالب وحاجات يتطلع المراهق الى تحقيقها واشباعها وقد يقف المجتمع بتقاليده وعاداته ضد تحقيق هذه المطالب والحاجات مما يصدم المراهق ويوقعه في صراع بين الرغبة في تحقيقها وبين قيود المجتمع وحدوده ونتيجة هذا كله ان تصبح هذه المرحلة معقدة كثيرة المشكلات ولا شك ان للمجتمع تأثيره الكبير في مدى تعقيد هذه المرحلة تبعا لنوع التربية و التقاليد والعادات السائدة فيه، ومدى توافقها مع متطلبات وحاجات هذه المرحلة.(محمود ،ابراهيم،1971، ص17).

ويعتبر القلق من أكثر المشاكل والاضطرابات النفسية التي يعاني منها المراهق إذ انه يعد المحور الذي تدور حوله غالبا معظم الاضطرابات النفسية ويكمن وراءه اساليب والتوافق وما قد يرتبط به من اختلاف في الوظائف العضوية وكذلك النفسية كما انه يعتبر الصحة النفسية فهو أساس جميع الاضطرابات النفسية واساس جميع الانجازات الإيجابية في الحياة وهو اساس كل اضطرابات السلوك واختلافات الشخصية فالقلق خبره يمر بها الانسان عوامل صاروا يعيشون في قلق دعا كثير من الباحثين يطلقون عليه عصر القلق (مهدي واخرون.2012، ص15).

كما ان القلق من المشكلات التي يمكن ان تؤثر على القدرات العقلية للإنسان بصفه عامه وعلى المراهقين بصفه خاصه اذ يمكن ان تشتت تفكيرهم وتؤدي الى معاناتهم من التوتر وعدم الاتزان وهذه الاثار وغيرها يترتب عليها جعلهم غير قادرين على التفكير او التحصيل وان اختلفت درجه عدم القدرة هذه باختلاف درجه القلق ونوعه (جميلة 2021، ص24).

فقد اشترت الكثير من الدراسات منها دراسة (صفاء زبيدي.2020) ان القلق وجهين مختلفين فمن جهة قد يساعد القلق الانسان على تحسين ذاته وعلى الانجاز والوصول الى مستويات له من الكفاءة ومن جهة اخرى يمكن للقلق ان يحطم الانسان ويشيع التعاسة في حياته

وحياه المحيطين به اما الفرق بين وجهه القلق يكمن في الدرجة التي يكون عليها وهو الذي مثله كباقي جوانب حياه الانسان والتي يفضل دائما ان تكون على درجه من الاعتدال وتبقى الحاجة الأساسية للإنسان لاستخدام القلق بطريقه بناء وان يكون الانسان سيد القلق ولا يكون عبدا له.

(صفاء .2020، ص1)

وتشير دراسة (دانيا الشبقون 2011) ان القلق من اهم الاضطرابات النفسية شيوعا عند الاطفال والمراهقين ذلك لأنه مع التغيرات التي تطرأ عند المراهق الفيزيولوجية وغيرها تولد احيانا اضطرابات نفسيه كالشعور بالقلق.

إضافة إلى العنف والذي يعد ظاهرة عالمية أو مرضا، انتشر في كيان المجتمع، وهو الأمر الذي يدعونا إلى النظر والتأمل في هذه الظاهرة، لمعرفة أسبابها ودوافعها.

(المصري وطارق، 2014، ص05)

وكون المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع، فقد تأثرت هي أيضا بهذه الأحداث وأصبحت تعاني من العنف بين طلابها بشكل غير مسبوق، والعنف المدرسي يندرج تحت طائلة العنف ككل، وهناك عوامل ومظاهر مشتركة في كل البيئات والبلدان لظاهرة العنف، أما بالنسبة لضحايا العنف المدرسي، فيأتي الطلاب في المرتبة الأولى، ثم الممتلكات ثم المعلمين والعاملين في المدرسة، وقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماما بمشكلة العنف المدرسي، ومن أهم التحديات المتعلقة بالعنف المدرسي هو التعريف الحقيقي بمصطلح العنف المدرسي. (إيهاب وطارق، 2014، ص 5،6)

وفي ذات السياق، تبين من خلال إحصائيات المنظومة التربوية للسنوات الأخيرة، أن سلوكيات العنف المدرسي في تزايد سريع ومستمر، مما شكل عائقا أمام السير الحسن للجانب البيداغوجي للأستاذ والإدارة التربوية إضافة إلى أولياء الأمور، وقد انتهجت العديد من الدراسات، سياسة التشخيص والبحث عن أسباب التي أدت إلى ظهور وتسارع هذه السلوكيات الغريبة، التي لا تتماشى مع أخلاق وثقافة المجتمع الجزائري، إضافة إلى الاضطرابات النفسية والجسمية والانفعالية، التي يتخبط فيها التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي، والمتزامنة مع مرحلة المراهقة .ومن خلال هذا قمنا بطرح التساؤلات الآتية:

- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين مستوى القلق ومستوى العنف في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج؟
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق الصريح يعزى المتغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى المراهق المتمدرس في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج؟

02. فرضيات الدراسة:

1. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين مستوى القلق ومستوى العنف؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى القلق يعزى المتغير الجنس (ذكر أنثى) لدى المراهق المتمدرس؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى العنف يعزى متغير الجنس (ذكر أنثى) لدى المراهق المتمدرس؟

03. أهداف الدراسة: تمثلت اهداف هذه الدراسة فيما يلي:

- الكشف عن طبيعة العلاقة الموجودة بين مستوى القلق الصريح والعنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا في مستوى القلق الصريح والعنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس تبعا لمتغير الجنس.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا في مستوى القلق الصريح لدى المراهق المتمدرس تبعا لمتغير المستوى.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا في مستوى القلق الصريح لدى المراهق المتمدرس تبعا لمتغير الجنس.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس تبعا لمتغير المستوى.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا في مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس تبعا لمتغير الجنس.

04. أهمية الدراسة:

ترجع أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن مستوى القلق الصريح بدرجاته وعلاقته بالعنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي المتمثلة في:

- التعرف على مسببات القلق الصريح ومستوياتها التي قد تكون لها علاقة بالعنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج.
- توضيح مسببات العنف المدرسي وعلاقتها بالقلق الصريح لدى المراهق المتمدرس في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج.

05. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا:

القلق الصريح:

هو عبارة شعور عام بالخوف الشديد من وقوع الخطر ويصحبه الشعور بالتوتر وعدم الاستقرار، ويكون القلق نتيجة صراع داخلي سببه غير معروف وهو اعلى درجة يصل اليها المراهق من خلال مقياس تايلور للقلق الصريح.

العنف_المدرسي:

هو كل تصرف يصدر عن التلميذ اتجاه الآخرين أو اتجاه المعلم وممتلكات المدرسة أو يصدر من المعلم اتجاه التلاميذ ويؤدي إلى الحاق الأذى بالآخرين عن طريق الكلام وتكون تعبيرية أو ترميزية وهو الدرجة العليا التي يصل اليها المراهق خلال استبيان ليندا سعدان(2010).

06. الدراسات السابقة والتعليق عليها:

1-1 الدراسات المتعلقة بمتغير مستوى القلق الصريح:

1-1 دراسة زغبة منار واخرون (2021) بعنوان: مستوى القلق النفسي لدى العاملين بمستشفى الزهراوي في ظل جائحة كورونا.

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على مستوى القلق لدى العاملين بمستشفى الزهراوي في ظل جائزه كورونا والتعرف على فروق ذا دلاله إحصائية في مستوى القلق النفسي لدى العاملين بمستشفى الزهراوي في ظل جائزه كورونا لمتغير الجنس والتعرف على الفروق ضد دلاله إحصائية في المستوى القلق النفسي بين العاملين في مصلحتك وغير العاملين بها اعتمدت الباحث المنهج الوصفي التحليلي استخدمت الباحثة ادوات دراسة منها مقياس القلق النفسي لدى العاملين بمستشفى الزهراوي اي مقياس تم بناؤه من طرف الباحثة تكونت عينه الدراسة من 54 عامل وعامله تم اختيارهم عشوائيا في المؤسسة الاستشفائية الزهراوي بولاية المسيلة توصلت باحثه لنتائجه الزهراوي مرتفع لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند المستوى 0.05 بين متوسطة درجات الذكور ومتوسط درجات الاناث على مقياس القلق النفسي في ظل جائزه كورونا لا توجد فروق ذا دلاله إحصائية عند المستوى 0,05 بين متوسط درجات العاملين في مصلحه 19 ومتوسط درجات غير العاملين بها على مقياس القلق النفسي في ظل جائحة كورونا.

2-1 دراسة بنمزوز بثينة واخرون (2019)_بعنوان: القلق النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطلبة المقبلين على إعداد مذكرات التخرج سنة ثالثة ليسانس علم النفس.

تنقسم أهداف هذه الدراسة الى قسمين هدف عام وهدف فرعي هدف عام هو التعرف على طبيعة العلاقة بين العلاقة النفسي والتوافق الدراسي لدى المقبلين على اعداد مذكرات التخرج سنه ثالثه ليسانس علم النفس واهداف فرعيه من بينها الكشف على طبيعة العلاقة بين القلق النفسي والتوافق مع

المحيط الجامعي لدى الطلبة المعنيون والوقوف على طبيعة العلاقة بين القلق النفسي والتوافق مع المقرر الدراسي لدى الطلبة الوقوف على طبيعة العلاقة بين قلق النفسي والتوافق مع الأساتذة لدى الطلب المقبلين على اعداد مذكرات التخرج استخدمت الباحث المنهج الوصفي الارتباطي الذي تحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضع الدراسة وتحليل بياناتها استخدمت الباحثة مقياس جامعه الكويت للقلق من اعداد احمد عبد الخالق تمثلت عينه الدراسة في مجموعه الطلاب بالذكور والاناث السنه الثالثة علم النفس المدرسي وذلك بجامعه محمد بوضياف المسيلة بلغ عدد افراد العينة 68 طالبا وطالبه ارتباطيه بين القلق النفسي والتوافق الدراسي لدى الطلبة المقبلين على إعداد مذكرات التخرج سنه ثالثه ليسانس علم النفس.

1-3_دراسة الصديقي صباح وبن عمر وهيبة (2014) بعنوان: القلق النفسي لدى المرضى المصابين بالقصور الكلوي دراسة ميدانية بمستشفى سليمان. محمد بوضياف ورقلة.

تهدف هذه الدراسة الى معرفه مستوى القلق النفسي لدى المرضى المصابين بالقصور الكلوي ومعرفه تأثير العامل السن على مستوى القلق النفسي لدى المرضى المصابين بالقصور الكلوي ومعرفه تأثير عامل الجنس على مستوى القلق النفسي لدى المرضى استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي الذي تحاول الباحثة من خلاله وصف الظاهرة موضع الدراسة وتحليل بياناتها اذ بلغ عدد افراد العينة 30 فردا بماذا عمري يتراوح بين (13_71سنة) كم استخدمت الباحثة في دراستها ادوات الدراسة مقياس تايلور للقلق وهو من اعداد جانيت تايلور سبينس وقد اسفرت هذه الدراسة العديد من نتائج منها توجد مستوى مرتفع من القلق النفسي لدى المرضى المصابين بالقصور الكلوي توجد فروق ذا دلاله إحصائية في درجه القلق النفسي حسب متغير جنس ذكور اناث لا توجد فروق ذا دلاله إحصائية في درجه القلق النفسي حسب متغير السن.

1-4 دراسة عزيزة ربيحة ودعوا اميرة (2012) بعنوان: تأثير القلق على التحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة.

استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي بصدد التعارف على المشكلة ولدراساتها وإيجاد حلول لها من أهم خصائص عينه البحث أنهم تلاميذ في سن المراهقة متمدرسون في الطور الثانوي ينقسمون إلى ذكور وإناث تم اختيارهم عن كل التخصصات تتراوح أعمارهم بين 16 سنه فما فوق تتكون عينه دراسة الباحثة من 70 تلميذ 30 ذكور و 40 اناث كما قامت باحثه لأفراد العينة تدور حول موضوع نفسي واجتماعي وتربوي وصولا بها الى استنتاج منه أن القلق يكون سلبيا في التحصيل الدراسي بما له من تأثيرات عن النفس والعقل ويؤدي الى تشويش الفكر وعدم التركيز بالرغم من كل هذا يمكن أن يكون القلق دافعا ايجابيا لأنه يدفع التلاميذ إلى الاجتهاد والدراسة والمراجعة.

1-5 دراسة الباحثة محدب رزيقة (2011) بعنوان: الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة سمة).

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على التلاميذ الذين لديهم صراع نفس اجتماعي وقياس درجه القلق لديهم ومعرفه ما إذا كان الصراع النفس الاجتماعي يؤدي الى ظهور القلق عند المراهق المتمدرس وضع استبيان يقيس الصراع النفس الاجتماعي لدى المراهق المتمدرس دراسة علاقه بين الصراع النفس الاجتماعي والقلق عند المراهق اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي الارتباطي كونها تدرس العلاقة بين متغيرين للوصول الى النتائج كما استخدمت ادوات بحث منها مقياس القلق لسبلي بر جر من اقتباس واعداد عبد الرقيب احمد البحيري تتكون عينه دراسة الباحثة عن مجموعه تلاميذ مستوى اولى وثانيه ثانوي لمجموعه من الثانويات وهي أربع سنوات وتوصلت الباحثة في دراستها إلى استنتاج وهو توجد علاقه بين الصراع النفسي المراهق المتمدرس وظهور قلق حاله، ان هناك علاقه ارتباط موجبه عند مستوى الدلالة 0.01 اي انه كل ما كان الصراع النفسي للمراهق المتمدرس مرتفعة ازداد ظهور قلق الحالة لديه.

الدراسات المتعلقة بمتغير العنف المدرسي:

2-1 دراسة ساوي شيماء بن عبد الكريم زهية (2021) بعنوان: سيسيولوجيا العنف المدرسي وعلاقته بالمراهقة في مرحلة التعليم المتوسط.

تهدف هذه الدراسة الى دراسة علاقة تأثير العنف المدرسي على تحصيل المدرسي عند المراهق والوصول الى الطرق الكفيلة لحماية التلميذ المراهق من جميع الصور المؤدية الى العنف المدرسي والارتقاء بمستوى تحصيله الدراسي.

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي التحليلي الذي تحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضع الدراسة وتحليل بياناتها بلغت عدد عينات الدراسة 25 مفرده موزعه على جنس الذكور والاناث بين كل الاقسام الرابعة متوسط واستخدمت الباحثة ادوات الدراسة تمثلت في استمارة مؤلفه من عده اسئلة معدة من طرف الباحثتين لمعرفه هذا التأثير من الواقع المدروس المدرسي وتوصلت الباحثتين الى استنتاجات منها:

_تساهم المشاكل الأسرية في استفحال العنف المدرسي لدى التلاميذ

_تعتبر مرحله التعليم المتوسط من أكثر المراحل التعليمية التي يتعرض فيها التلميذ للعنف المدرسي وبالتالي تؤثر على تحصيل الدراسي.

2-2 دراسة محمد حسين احمد ناصر (2017) بعنوان: العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة رام الله والبيرة.

تهدف هذه الدراسة الى التعارف الى مستوى العنف الدراسي على طلبه المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية معرفه دلاله الفروق في مستوى العنف المدرسي والمهارات الاجتماعية تبعا لمتغير الجنس والمعدل والتخصص الدراسي.

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي لارتباطي نظرا لملاءمته لأهداف الدراسة واسئلتها تكون مجتمع الدراسة من طلبه الصفين الحادي عشر والثاني عشر مرحله الثانوي بفرعيها الأدبي والعلمي في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة خلال العام الدراسي (2016/ 2017) ويتكون مجتمع الدراسة من 2194 طالبا وطالبا موزعين على عشره مدارس منهم 775 طالب و 1419 طالبه وتكونت عينه الدراسة من 377 طالبا وطالبا والتي تشكل نسبة (17.2%) من مجتمع الدراسة الكلي ولتحقيق غرض الدراسة قام الباحث باستخدام ادوات الدراسة منها مقياس السلوك العدواني الذي استخدم خلاله الباحث مقياس باضة (2013) للسلوك العدواني ومقياس شقير (2005) لتشخيص العنف توصل خلاله الباحث الى استنتاج منه لا توجد فروق ذا دلاله إحصائية بين متوسطة العنف المدرسي لدى طلبه المرحلة الثانوي في مدينه رام الله والبيرة تعزل متغير الجنسين.

2-3 دراسة مصطفى مباركة وقريشي عبد الكريم (2018) بعنوان: واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية.

تهدف الدراسة الى تقسيم الواقع العنف المدرسي من وجهه نظر عينه من تلاميذ السنة الأولى ثانوي وتمكين من معرفه ان الجنس والتخصص يساهم في العنف المدرسي بالمؤسسة التربوية اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة تكونت عينه الدراسة من تلاميذ السنه الأولى ثانوي شعبه جدع مشترك علوم و تكنولوجيا وشعبة جذع مشترك أداب ولغات بثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة استخدم الباحثان ادوات الدراسة تمثلت في مقياس ال رشود (2006) بحيث تكون المقياس من 67 فقره موزعه على اربعه أبعاد هي: السلوك العدواني الحركي، السلوك العدواني اللفظي، العدائية الغضب.

وتوصل الباحثان الى استنتاجات تتمثل في ارتفاع نسبه العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية قد يرجع الى الفئة العمرية للمراهقة وكذلك بعض العوامل النفسية والاجتماعية والتربوية ولهذا ظهر عدم وجود اختلاف بين الجنسين وكذلك عدم وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي بين التخصصين سواء علمي او ادبي.

2-4 دراسة عاطف مفتاح واحمد عبد الجواد (2020) بعنوان: العلاقة بين العنف الاسري الموجه نحو الأبناء وممارستهم للعنف المدرسي في إطار خدمة الفرد السلوكية.

هذا فتحت هذه الدراسة الى تحديد العلاقة الارتباطية ودلالاتها الإحصائية بين درجات الطلاب بالمدارس المتوسطة على المقياس العنف الاسري وفقا لمتغير العنف اللفظي الذي يتعرضون له ودرجاتهم على مقياس العنف المدرسي تنتمي هذه الدراسة لنمط الدراسات الوصفية التحليلية حيث اعتمدت على استخدام المنهج المسح الاجتماعي بطريقه العينة العشوائية البسيطة والتي هدفت الى دراسة العلاقة الارتباطية بين العنف الأسري الموجه نحو الابناء وممارسه الابناء للعنف المدرسي بلغ عدد عينه الدراسة الى 180 فرد بطريقه عشوائية بسيطة ،واستخدم الباحث مقياس العنف المدرسي اعداد زينب شقير (2005) وتوصل الباحثان الى استنتاجات متمثلة في تجنب الممارسات وأساليب المعاملة الوالدية غير السوية في تربيه الابناء واعداد برامج للتدخل المهني موجهه لمقاومه العنف والحد منه تجنب الوالدين اللجوء الى حل مشكلاتهم بالعنف والقوه من حيث المبدأ.

2-5 دراسة كزاوي عطاء الله (2019) بعنوان: فاعليه برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينه من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبيه بمدينه الاغواط.

صيغه اهداف الدراسة في ضوء طبيعة مشكلتها التي هدفت الى معرفه مدى فاعليه برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية بمدينه الاغواط

استخدم الباحث في هذ الدراسة المنهج التجريبي نظرا لطبيعة الدراسة الحالية واهدافها بتطبيق نوع من انواع التصاميم التجريبية وهو تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية حيث يتم قياس سلوك العنف المدرسي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج بلغ عدد عينات الدراسة 80 تلميذا منها ذكور واناث 50 عينه بالنسبة للدراسة الاستطلاعية و 30 عينه بالنسبة للدراسة الأساسية من تلاميذ السنه الثانية ثانوي بثانويه جودي بلقاسم أما بالنسبة المقياس المطبق فقد قام الباحثان ببناء شبكة الملاحظة المتعلقة بسلوكيات العنف المدرسي لدى التلميذ العنيف (63) عبارة توصل خلاله الباحثان الى استنتاج وهو ان السلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية سببه عوامل بيئية وأسريه مدرسية الإعلام رفاق السوء كلها عوامل تؤدي الى التلميذ في هذه المرحلة الى انتاج السلوك العنيف يحتاج التلاميذ في المرحلة الثانوية والمتزامنة مع مرحله المراهقة الى ارشاد وتوجيه نفسي وتربوي لمحاوله حل بعض المشاكل السلوكية التي ينتهي دونها داخل المدرسة ولكن هذا الارشاد يحتاج الى مربيين ومتخصصين في مجال الإرشاد النفسي لهم خبره في كيفية ارشادهم وتوجيههم لان التلاميذ في هذه المرحلة يحاولون اثبات وجودهم وذاتهم ويرون أنه سلوك ايجابي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة اتضح مدى اهتمام الباحثين بموضوع مستوى القلق الصريح والعنف المدرسي لدى فئة مختلفة وخاصه في المجال التعليمي واهم ما توصلت اليه الباحثة خلال هذا الصدد ما يلي:

التعقيب على الدراسات التي تناولت مستوى القلق الصريح:

اتفقت معظم الدراسات من حيث الهدف: حيث سعت إلى تحليل وأيضا الكشف عن العلاقة الارتباطية فمنها ما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى القلق والصراع النفسي الاجتماعي عند المراهق المتمدرس ومنها من هدف إلى الكشف عن علاقة القلق النفسي بالتوافق الدراسي

اما بالنسبة للعينة: فنلاحظ أنها تنوعت فمنها من طبق على المرضى ومنها على العاملين ومنها على المراهقين المتمدرسين في المرحلتين الثانوية والمتوسطة تنوعت ايضا من حيث الحجم والفئات العمرية.

من حيث النوع: تناولت كلا الجنسين.

من حيث المنهج: نلاحظ تنوع المنهج الوصفي بنوعيه التحليلي والارتباطي والمسح الاجتماعي.

من حيث أدوات جمع البيانات: استخدمت معظم الدراسات مقاييس (القلق) جاهزة.

من حيث النتائج: توصلت مختلف الدراسات الى وجود علاقة بين المتغيرات وكذا فروق إحصائية تعزى إلى عدة متغيرات (الجنس التخصص)

معظمها اتفقت على وجود ارتفاع في درجة القلق خصوصا عند المراهق المتمدرس وأنها تكون قد تكون ايجابية أحيانا نظرا لاجتهاد التلاميذ.

التعقيب على الدراسات المتعلقة بالعنف المدرسي:

اتفقت معظم الدراسات من حيث الأهداف والمتمثلة في الكشف عن العلاقة بين العنف المدرسي والمراهقة وعلاقته بالتحصيل الدراسي والعنف الأسري وهذا للكشف عن أسباب العنف المدرسي والبحث عن الحلول لحماية التلاميذ من هذه الظاهرة.

بالنسبة للعينة: تنوعت من حيث الحجم (25-67-377-180) ومن حيث المواصفات (المرحلة الإعدادية المرحلة الثانوية) تغلقها طبقت على المدارس الثانوية.

من حيث النوع: تناولت كلا الجنسين (ذكور إناث)

أما من حيث المنهج: تباينت معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج فمنها من استخدم المنهج الوصفي التحليلي ومنها المنهج الوصفي ألارتباطي وأيضا التجريبي في إجراء منهجية الدراسة.

من حيث أدوات الدراسة: معظم الباحثين قاموا ببناء استبيانات واستمارات مناسبة للدراسة.

بالنسبة النتائج: اتفقت معظم الدراسات في نتائجها وهي أن المراهق المتمدرس في مرحلتيه الإعدادية والثانوية يعترض للعنف المدرسي بشكل كبير.

الجانب النظري

الفصل الثاني: العنف المدرسي

تمهيد

1-تعريف العنف

2-لمحة تاريخية عن العنف

3-مفاهيم ذات صلة بالعنف

4-أنواع العنف

5-النظريات المفسرة للعنف

6-مفهوم العنف المدرسي

7-عوامل العنف المدرسي

8-أشكال العنف المدرسي

9-سبل العلاج والوقاية من العنف المدرسي

خلاصة

تمهيد:

لقد شهدت الأرض منذ الازل مشاكل وكوارث كثيرة كانت هذه الأخيرة السبب الرئيسي في تغيرها الملحوظ منذ بداية التعمير الى عصرنا هذا ولا ننكر ان الانسان هو المحور الاساسي في توليد هذه الكوارث او بصفة اخرى الجرائم فلا يوجد اي احد من البشر لا يعرف قصة ابني ادم قابيل وهابيل اللذان بدأت منهما اول جريمة في التاريخ منها كثرت الجرائم وتعددت في اطار ما يسمى في علم النفس بالسلوك العدواني الذي يعد سلوك مؤذي يقوم به الفرد كتعبير عن شعور عدواني لكن بأساليب غير مباشرة من بين انواع السلوك العدواني والتي عرف به عصرنا العنف الذي انتشر وتنوع في نواحي كثيرة من حياتنا وسنتطرق لمعرفته ومعرفة أسبابه وأنواعه والنظريات التي درسته في بحثنا هذا.

-تعريف العنف:

1-1-لغة: عرفه ابن منظور العنف في معجم لسان العرب على انه هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به عليه. يعنف عنفا وعنفة وأعنف وعنفه تعنيفا. وهو عنيف اذ لم يكن رفيقا فيما لا يعطي على العنف اما الاعنف. كالعنيف وعنفه تعنيفا وهو عنيف اذ لم يكن رفيقا فيما لا يعطي على العنف.

اما الأعنف، كالعنيف: الذي لا يحسن الركوب ليس له رفق بركوب الخيل وأعنف الشيء، اخذه بشدة واعتنف الشيء: كرهه، والتعنيف: التوبيخ والتقريح واللوم، وعنف: العين والنون والفاء أصل صحيح يدل على خلاف الرفق، قال الخليل: العنف ضد الرفق، تقول عنف يعنف، عنفا فهو عنيف إذا لم يرفق بأمره. **(ناجي .2017 ص64)**

1-2-اصطلاحا:

-عرفه **"بدوي"** : أنه استخدام الضغط او القوة استخداما غير مشروع او غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما **(العصماني، عبد الله ،2012، ص20)**

-كما **"يرى الحجازي"**: العنف بانه لغة التخاطب الاخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يشعر المرء بالعجز عن ايصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ القناعة بالفشل في اقناعهم بالاعتراف بكيانه وقيمته.

-كما عرفه **"التير"**: أنه الاستعمال غير قانوني لوسائل القسر المادي والبدني في ابتغاء تحقيق غايات شخصية او جماعية على أنه في جوانبه النفسية يحمل معنى التوتر والانفجار.

-وعرف **"لطفي"** العنف بانه: الفعل العدواني الذي قد يقوم به الشباب بهدف الحاق الضرر الجسماني او إصابة غيرهم من الأفراد داخل الجامعة وخارجها ومن امثلة هذا الفعل العدواني الضرب او الصفع على الوجه او الركل بالقدم بالإضافة إلى قيام الشباب بتخريب او تحطيم الممتلكات العامة او الخاصة سواء داخل الجامعة او خارجها **(العصماني. عبد الله ،2012، ص20)**

-ويعرفه **"فيليبس برنو" واخرون:** بانه القوة التي تهاجم مباشرة شخصية الآخرين وخبراتهم (أفرادا او جماعات)"يقصد السيطرة عليهم «بواسطة الموت والتدمير والاخضاع او الهزيمة

-بينما عرف **"محمد أحمد بيومي"** العنف بانه: سلوك عدواني بين طرفين متصارعين يهدف كل منهما الى تحقيق مكاسب معينة او تغيير وضع اجتماعي والعنف هو وسيلة لا يقرها القانون.

(الخولي محمود،2008ص59,60)

2-لمحة تاريخية عن العنف:

إذا ما أردنا تاريخ العنف فإننا نجد انه ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري وينتشر العنف كظاهرة في المجتمعات طالما توجد تباينات بين شخصيات الافراد وفي تنشئتهم الاجتماعية وظروفهم واوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية والاسرية فلقد كان العنف موجودا في المجتمعات البدائية والتي كانت تتمثل في الوعي وعدم الاستقرار والسعي وراء الماء والعيش اهم خصائصها ومن ثم فقد ظهرت انماط مختلفة من العنف بين القبائل تتمثل في العراك حول المياه والكلأ وقد تصل الى القتل وفي العصر الحديث اتسعت ظاهرة العنف وازدادت حدتها وتباينت أشكالها بعد التقدم العلمي والتكنولوجي والتقدم في وسائل الاتصالات وتعدد حاجات الافراد ونتيجة لهذه التغيرات ازداد العنف وانتشر الاغتراب حيث تباينت القيم والمعايير فضلا عن ظهور الصراع القيمي بين الاجيال.

يعد العنف من أخطر مشكلات المجتمع فلم يقتصر ضحايا العنف على فئات معينة من المجتمع بل أصبح يشمل الكثير من فئاته وشرائحه على الاطلاق اذ نجد انه قد اصاب المعلمين في المدارس والاطفال والمرأة في المنزل والتوجه نحو الذات.

ولقد حدث اول عنف في البشرية على الارض بين بني آدم اذ انتهى الامر بينهما بأول جريمة قتل وقعت على الارض **(بجين، موري، 2015، ص)**

وفي ضوء ما تقدم فظاهرة العنف ليست ظاهرة حديثة بل قديمة ترمي الى ايقاع الاذى الجسمي والنفسي او كليهما بشخص او جماعة ما وقد يمارس العنف ضد الاشياء عن طريق تحطيمها او اتلافها. كما قد يعني العنف ظاهرة الترويع والتهديد والتخويف استنادا الى القوة الجسمية ومع ان العنف ظاهرة وجدت منذ القدم الا ان العنف في هذه الآونة قد ازداد مما يستوجب الاهتمام بدراسة ومحاولة الوقوف على الاسباب التي تساهم في نشأته حتى يتسنى الوقاية والحد من تفاقمه في المجتمع.

فالإنسان مارس العنف بأشكال مختلفة اذ مارسه ضد الطبيعة ومارسه لكبار ضد الصغار والرجال ضد النساء ولقد مارس العنف في بعض الاحيان دفاعا عن نفسه وعن وجوده ومصالحه وافكاره ومعتقداته وفي احيان اخرى مارسه انتقاما واستيلاء للثروة وقد يتلذذ بعض الناس بممارسة العنف ضد الاخرين او يمارسونه الاخرون ضده وفي هذه الحالة بكون عرضا لاضطراب نفسي ما يعرف بالسادية وخلل للبناء النفسي للأفراد. **(بجين، موري2015، ص5)**

يعرف العنف بأنه: هو السلوك الذي يقوم على استخدام القوة غير المقبولة بصورة مباشرة وظاهرة بهدف إلحاق الذي الاضرار بالأشخاص أو الأشياء والممتلكات سواء كان ذلك بصورة مادية أو لفظية أو معنوية نفسية **(عبد العزيز، بن مطيري،2021ص103)**

وفي الاخير نستنتج ان العنف قديم قدم البشرية اذ انه يعد سلوك عنيف استفزازي متشبع بالأفكار العدوانية يراد خلاله الحاق الاذى بالأخرين او يتسبب في احداث اضرار مادية ومعنوية لفرد او جماعة اخرى.

3-مفاهيم متعلقة بالعنف ومتداخلة معه:

العنف والعدوان:

ذكر عريشي بان بعض الباحثين يستخدمون كلا من مفهوم العدوان والعنف بوصفهما مترادفين، لكن التصور الاقرب الى الدقة، والمجمع عليه من اكثر الباحثين، والقائم على المقارنة بين التعريف الاجرائي لكل منهما، ان العنف شكل من اشكال العدوان، وأنه يقتصر على الجانب المادي المباشر، فالعنف يعرف بانه سلوك يستهدف الحاق الاذى بالأخرين او ممتلكاتهم، اي ان العدوان اكثر عمومية من العنف، وان كل ما هو عنف يعد عدوانا ، والعكس غير صحيح، فعلى سبيل المثال يعتبر الامتناع عن أداء مهام معينة (الاضراب)عدوانا سلبيا، في حين لا يندرج تحت مفهوم العنف، وكذلك فان اطلاق شائعات تسيئ لسمعة الطرف الاخر من قبيل العدوان غير المباشر ولكنه لا يعد عنفا.

كما يعرف العدوان أنه: «السلوك الذي يؤدي الى الحاق الاذى الشخصي بالغير، قد يكون الاذى نفسيا على شكل اهانة او خفض قيمة او جسميا كالضرب باليد او بالة او الركل بالأرجل او العض بالأسنان وغيرها.

ويرى الباحث مما تقدم ان مفهوم العدوان ومفهوم العنف بينهما علاقة عموم وخصوص بمعنى أن مفهوم العدوان أشمل وأن مفهوم العنف يشير إلى الجهة المتطرفة للعدوان ويظهر العنف في استعمال القوى المستمدة من الآلات والمعدات، وقد يكونا مرحلتين لعملية واحدة، ولنقل وجهان لعملة واحدة، وقد لاحظ الباحث ان مفهوم العدوان مستخدم من وقت بعيد في حين ان مفهوم العنف مستخدم من وقت قريب في البحوث التربوية، وسواء اطلق على ذلك السلوك بالعنف او العدوان فان هذان المفهومان يشيران الى مدلول ومضمون واحد هو فعل مضاد للرفق يوجه الى التداخل(الذات)او الى الخارج (الاخر).

العنف والاساءة:

ويعد مفهوم الاساءة اكثر المفاهيم ارتباطا بالعنف و هو اي فعل يقوم به شخص ما يقصد ايقاع الضرر بشخص اخر ويستخدم كمرادف له في عدد كبير من الدراسات ذلك النوع من السلوك العنيف الذي يحدث من جانب الآباء لأبنائهم او تلك الاساءة التي تحدث للزوجة من خلال سلوك عنيف وكذلك الاساءة للوالدين والمسنين وكذلك الاساءة للطالب من معلمه او القسوة في المعاملة او التوبيخ والضرب او

الشجار الذي يؤدي أحيانا إلى احداث جروح. انها صورا متعددة لإساءة تأخذ مظهرا للعنف الذي يصل في ذروته الى حالة القتل **(العصماني عبدالله ،2012، ص22)**

ترى Breal–Bailiy العنف والإرهاب:

في قاموسها اللاتيني ان الأصل اللغوي لكلمة ارهاب في الفرنسية يعطي معنى رجف، وفي الفارسية واللاتيني يدلان على نفس المعنى وهو الرجفان.

ويختلف الارهاب عن العنف الجماعي في ان الارهاب ينطوي على رسالة تحذيرية ما للوسط المحيط تثير الرهبة والفزع في نفوس كل أفراد الجماعة التي ينتمي إليها الضحية او موضوع الفعل، اما العنف الجماعي فتكون الضحايا او موضوع الفعل هو المستهدف بالتحديد في تلك اللحظة، كما ان الارهاب يتسم بالاستمرارية وخلق مناخ من التوتر والتأهب لعمليات اخرى حتى يتحقق الهدف الذي ترمي اليه الجماعة التي تمارسه، في حين ان العنف الجماعي، يمكن القول، ان له بداية وذروة ونهاية كحدث.

العنف والجريمة.

وهناك تداخل بين مفهوم العنف ومفهوم الجريمة، وان كان مفهوم العنف اكثر اتساعا من الجريمة فهو يشتمل على تلك الصور التي يعاقب عليها القانون (الجريمة العنيفة)، وتلك التي لا يعاقب عليها القانون والتي قد يعد بعضها مرغوبا فيه اجتماعيا عندما يكون منظما من خلال معايير المجتمع، ويختلف تعريف العنف باختلاف الزاوية التي ينظر من خلالها اليه فالبعض يعرفه على اساس تعدد مظاهره وان العنف ليس أمرا هامشيا عارضا، وانما هو جزء من بنية العلاقات بين الناس، كما ان الاختلاف في الثقافات والمصالح احيانا اضفى نوعا من التباين والخلط المقصود والمتعمد على تعريف العنف وغيره خاصة في الفترة المعاصرة. **(العصماني، عبدالله ،2012ص,23)**

4–أنواع العنف:

4–1–العنف موجة للذات ويقسم هذا النمط الى:

– **سلوك انتحاري:** يتضمن الافكار الانتحارية ومحاولات الانتحار والذي يدعى في بعض الدول ايضا "الانتحار التظاهري، "الإصابة الذاتية المدروسة" والانتحار التام.

– **انتهاك الذات:** ويشمل أعمال كالتشويه الذاتي.

4–2–العنف العائلي وبين القرناء وثيقي الصلة: ويقع هذا النوع من العنف عادة في المنزل ولكن ليس بشكل مطلق مثل انتهاك الاطفال وعنف القرناء وثيقي الصلة وانتهاك المسنين.

4-3-العنف المجتمعي: وهو العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم، وقد يعرفون بعضهم او لا يعرفون، ويقع بشكل عام خارج المنزل، مثل عنف العصابات والأعمال العشوائية من العنف او الاغتصاب بوساطة الغرباء والعنف في المؤسسات كالمدارس واماكن العمل والسجون.

4-5-العنف الجماعي: وفيه يفترض وجود داخل محتمل للعنف ترتكبه الزمر الاكبر من الأفراد أو الدول ويقسم على ثلاثة اقسام هي:

- **عنف اجتماعي:** فقد يراد من وراء العنف الجماعي التعجيل ببرنامج اجتماعي خاص مثل جرائم الكراهية المرتكبة من قبل مجموعات منظمة والاعمال الارهابية وعنف العصابات الاجرامية.
- **عنف سياسي:** ويشمل المعارك الحربية والعنف المرتبط بها وعنف الدول والأعمال المشابهة التي تنفذ بواسطة مجموعات أكبر.
- **عنف اقتصادي:** وتشمل هجمات المجموعات الأكبر بدوافع مكاسب اقتصادية كالهجمات التي تنفذ بهدف تعطيل الفعاليات الاقتصادية، وتعطيل تحقيق الخدمات الاساسية، او انشاء تقسيمات او تجزئة اقتصادية. **(الشمري، 2012، ص 229,228)**

6-النظريات المفسرة للعنف:

6-1-نظرية التحليل النفسي:

يرى رواد التحليل النفسي بزعامة سيغموند فرويد أن العنف والعدوان سلوك غريزي يهدف الى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الفرد بمعنى ان العنف استجابة غريزية للإشباع غريزة العدوان تتمثل في الاعتداء على الغير وايذائه او على الذات بإهانتها ولابد من اثار خارجية تستحث الطاقة العدوانية للتعبير عن نفسها وهذه مثيرات تسمى مثيرات العدوان فهي تعمل عمل الاصبع في الضغط على زناد البندقية فتطلق طاقات العنف والعدوان. **(حسين، 2012، ص70)**

6-2-المقاربة البيولوجية المفسرة للعنف:

يرى اصحاب هذا الاتجاه ان هرمون الذكورة "الاندروجين" هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة بين الرجال وان هذا الهرمون يفرز نسبة عالية أوقات النهار مما يزيد حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال وينخفض افرازه في المساء ولقد أيدت هذه النظرية بعض التجارب المعملية على الحيوانات ولكن بعض الآراء رفضت تفسير عنف السيدات بناء على هذا الاتجاه واعتبروه امرا غير مقبول ويمكن استعراض عدة نظريات في هذا الاتجاه مثل النظرية البيولوجية والنظرية الوضعية والنظرية الوراثية. **(بن زيان، 2020، ص 70)**

6-3-نظرية التقليدي:

وتشير هذه النظرية في تعريفها العنف الى المعنى الراسخ في ضمير الجماعة فالعنف هو ممارسة الإنسان القوى الطبيعية للتغلب على مقاومة الغير القوى الطبيعية لا تسير فقط الى الطاقة الجسدية وانا ايضا الى الحيوانات وطاقات اخرى الميكانيكية التي يمكن السيطرة عليها واستخدامها فقد نادى جبرائيل تراد الى ان اكتساب السلوك المنحرف ناتج عن المأكلة والتقليد ذلك ان الفرد يتعلم السلوكيات الاجرامية والمنحرفة من خلال عملية تقليد لا تختلف في طبيعتها عن تعلم اي مهنة او حرفة اخرى يتعلمها الانسان من خلال اختلاطه بالأخرين وتقليدهم وتتم هذه العملية بشكل غير الي لأنها عملية نفسية واجتماعية ويقول تراد انه لا بد من وجود مثل او قدوة لأي نمط من انماط السلوك الاجتماعي يشعر الفرد لتقليده فالمجرم يجد مثالا او نمطا في مجرم آخر. **(الخولي،2008، ص113)**

6-4-نظرية الإحباط:

ولقد وضع دولا رد مجموعة من القوانين السيكولوجية لتفسير العدوانية والعنف منه:

- ✓ كل توتر عدواني ينجم عن كبت
- ✓ ازدياد العدوان يتناسب مع ازدياد الحاجة المكبوتة
- ✓ تزداد العدوانية مع ازدياد عناصر الكبت
- ✓ إن عملية صد العدوانية يؤدي إلى عدوانية لاحقة بينما التخفيف منها يقلل ولو مؤقتا من حدتها.

يوجه العدوان نحو مصدر الإحباط وهنا يوصف العدوان بأنه مباشر وعندما لا يمكن توجيه العدوان نحو المصدر الأصلي للإحباط، فإنه يلجأ إلى توجيه العدوان نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة أو رمزية بالمصدر الأصلي، وعندها يسمى هذا العدوان مزاحا وتعرف هذه الظاهرة بكبش الفداء، فالمعلم الذي يحبط من قبل مديره يوجه عنفه نحو الطلبة لأنه لا يستطيع أن يعتدي على المدير والزوجة التي يعنفها زوجها تقسو على أطفاله. **(ماقاري،2019ص142)**

6-5-نظرية التعلم الاجتماعي:

وهي من أكثر النظريات شيوعا في تفسير العنف وهي تفترض أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة، فبعض الآباء

يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، ويطالبونهم بألا يكونوا ضحايا العنف. **(الخولي، 2008، ص114)**

-الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

- أن العنف يتم تعلمه داخل الأسرة والمدرسة ومن وسائل الإعلام.
- أن العديد من الأفعال الأبوية أو التي يقوم بها المعلمون والتي تستخدم العقاب بهدف التربية والتهذيب غالبا ما تعطى نتائج سلبية.
- إن العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، تشكل شخصية الفرد عند البلوغ، لذلك فإن سلوك العنف ينقل عبر الأجيال.
- إن إساءة معاملة الطفل في المنزل يؤدي إلى سلوك عدواني تبدأ بذوره في حياته المبكرة ويستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته، وبعد ذلك مع والديه ومدرسية. **(الخولي،2008، ص 114)**

6-6-النظرية التكاملية:

تمثل النظرية التكاملية من احدث النظريات التي درست السلوك الإنساني فهي ترى ان العنف ظاهرة انسانية و اجتماعية ذات ابعاد متعددة و متداخلة في الوقت نفسه ،وهي ترفض النظرة الاحادية او التفسير الاحادي الذي ينظر للعنف من زاوية واحدة ذلك ان هذا التفسير لا يتفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة و المسببة للعنف ، كما ان النظرة التكاملية تؤمن بضرورة تكاثف التخصصات المختلفة وذلك بالاستفادة من نتائجها ،بالتالي فان النظرة التكاملية بمثابة الفهم النفسي المتكامل لهذه الظاهرة لاسيما وان هذا الفهم قد اعتمد على التفسيرات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب من الاهمية نظرا لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء او زاوية ولم تغط بقية الجوانب ، ولذلك فان الاستفادة منها جميعا مطلبا نفسيا و اجتماعيا و منهجيا للوصول الى الفهم الناضج و المتكامل.

(مصطفى، مباركة،2018 ، ص846)

6-7-النظرية الوظيفية " التوازن ":

وتهتم هذه النظرية بالطرق التي تحافظ بها عناصر البناء الاجتماعي على التوازن والتكامل والثبات النسبي للمجتمع أو الجماعات الاجتماعية، وتري النظرية أن العنف يظهر نتيجة لفقدان الارتباط والانتماء للجماعات الاجتماعية التي تنظم وتوجه سلوك أعضائها، أو أنه نتيجة لفقدان المعايير ونقص التوجه والضبط الاجتماعي، ومن جهة أخرى نجد أن بعض الأفراد قد يتخذون من العنف أسلوباً للحياة، ويلجئون إلى العدوان عل ي الآخرين نظراً لعدم معرفتهم بأسلوب آخر للحياة غير السلوك المتسم بالعنف، ومن ثم يكون سلوك العنف انعكاساً للقيم الاجتماعية للمجتمع الذي يظهر فيه هذا النمط من السلوك. **(طلعت إبراهيم لطفي،2012 ص12)**

وتركز على تحليل المشكلات الاجتماعية المرتبطة بالانساق الاجتماعية من خلال مفهوم " تصدع القيم " Anomly " وهو مصطلح أو أطلقه " دوركا يم ": ويعني الافتقار إلى قيم خلقية لتوجيه السلوك في لحظة معينة من حياة المجتمع، أو قطاع محدد من قطاعاته. وتصدع القيم يعني عدم التوازن الذي يصيب أحياناً الأنساق الاجتماعية أو ما يطق عليه التفكك الاجتماعي أي وجود ثغرة في التنظيم الاجتماعي يكشف عن ضعف أجهزة الضبط الاجتماعي (القانون –الدين – الأسرة) ويعكس قصورا في بلورة الأهداف، واصطناع وسائل غير مشروعة لتحقيق الأهداف إلى تقوم عليها الأنساق الاجتماعية، مع وجود سلبيات تحيط بعملية التنشئة الاجتماعية، ثم ينتج عن تصدع القيم فشل الأفراد في تحقيق الأهداف التي يقوم عليها النظام الاجتماعي، فالمنحرفون أفراد فشلوا في تمثيل القيم السائدة ومسايرتها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية أو لم ينجحوا في اختبارات القدرات القصوى التي يمرون بها خلال المواقف الحياتية المختلفة ، بالتالي ترد الانحرافات والمشكلات الاجتماعية إلى " تصدع القيم " وإلى الافتقار إلى الضبط الفعلي لسلوك الجماعات المتصارعة داخل النظام الاجتماعي، وهي بذلك ضرب من ضروب عدم الاتزان أو الاهتزاز المؤقت للمجتمع الموجود. **(السيد،2009، ص35)**

7-العنف المدرسي:

مفهومه:

-**عرف "احمد حسين الصغير"** العنف المدرسي بانه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية. **وعرف "مجدي أحمد محمود"** العنف الطلابي أنه الطاقة التي تتجمع داخل الانسان ولا تنطلق الا بتأثير مثيرات خارجية وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب أو بين طالب ومدرس.

-**كما عرفا "يحي حجازي" وجواد دويك "** العنف الطلابي بأنه كل تصرف يؤدي الى الحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسميا أو نفسيا.

-**وعرفت "كوثر ابراهيم رزق"** العنف الطلابي أنه استجابة متطرفة فجة وشكل من أشكال السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهيج وشدة الافعال والاستخدام الغير المشروع للقوة تجاه شخص ما أو موضوع معين ولا يمكن إخفاءه وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة. **(الخولي،2008، ص62)**

-**يعرفه "الشهري"** كونه كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك او فعل يتضمن إيذاء الاخرين ويتمثل في الاعتداء بالضرب او السب او إتلاف الممتلكات العامة والخاصة ويكون هدف هذا الفعل هو تحقيق مصلحة عامة. **(حمداوي ،2016، ص8)**

8-عوامل العنف المدرسي:

تتعدد أسباب العنف المدرسي وتتنوع مصادره ومثيراته وتتعدد بالتالي أشكاله وصوره وتتباين وتتفاوت في المدى والنطاق التي تنجم عن كل منها ويعزى ذلك التعدد إلى اختلاف الرؤية العلمية للظاهرة فعلى حين يرجع البعض العنف الى أسباب نفسية سيكولوجية ويرى البعض الآخر أن العنف راجع إلى أسباب فيسيولوجية عصبية والبعض الآخر الى أسباب اجتماعية بيئية. **(الخولي،2008، ص78)**

أرجع أحمد حسين الصغير العنف المدرسي الى عدة عوامل تشترك في خلقه وحدوثه داخل المجتمع المدرسي وهذه العوامل منها الذاتي المرتبط بالجوانب الشخصية للطلاب ومنها البيئة المرتبطة بالمجتمع والطلاب سواء داخل المدرسة أو خارجها.

بينما يرجع ابراهيم داود العنف المدرسي الى عدة أسباب هي رغبة الطالب في جذب الانتباه وعدم الشعور باحترام الآخرين والحماية وعدم الشعور بالأمن ولذلك يتخذ العنف كوسيلة للدفاع.

(الخولي، 2008، ص78)

ومن اهم هذه العوامل:

8-1-العوامل السيكولوجية:

يرفض "ببرجيس " النظرية القائلة بأن العدوان غريزي ويرى أن الناس يتعلمون العدوان من المعايير والاتجاهات الاجتماعية المكتسبة في المدرسة ويرفض "جراهام" القول بأن العدوان مكتسب بالوراثة ويرى أنه نتيجة الإحباط واستقراء كثير من الدراسات وجد أن من بين العوامل النفسية التي تؤدي الى ظاهرة العنف في المدارس ما يلي:

- الإحباط والفشل المتكرر
- الرغبة في إثبات الذات
- الرغبة في السيطرة والتملك
- الرغبة في جذب النظر
- وجود عاهة قد يكون لها تأثير نفسي
- الأنانية والاضطرابات النفسية **(توفيق، سلام،2013، ص53)**

8-2-عوامل اجتماعية:

تلعب العوامل الاجتماعية دورا مهما في ظاهرة العنف والمدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تستطيع فصلها عن واقع المجتمع وحركته والتغيرات الحادثة فيه من هنا نجد أن العنف هو نتاج حالة من اختلال التوازن الذي ينشأ عن تطور المجتمع واتساع الفوارق الاجتماعية واتساع دائرة الفقر مما ترتب عليه زيادة في الضغوطات الاجتماعية ومن ثم زيادة القابلة للعنف كذلك تفكك الروابط الأسرية ووجود مجتمع غير متجانس من العوامل التي أدت للعنف ويمكن حصر العوامل الاجتماعية التي تؤدي الى زيادة العنف في البيئة المدرسية:

- غياب سلطة الوالدين والمعلمين أو مقاومتها.
- المشكلات الدائمة بين الأم والأب.
- التفريق في المعاملة بين الأبناء.
- التدليل الزائد من قبل الأم أو الأب أو كلاهما.
- غياب القدوة على مستوى الأسرة والمدرسة والحي والقرية.
- ويرى البعض أن السلوك العنيف في الأساس من الوالدين والأخوين من الأقران الذين يشجعون ويكافئون حل المشكلات عن طريق العنف. **(توفيق، سلام،2013، ص 55)**

8-3-العوامل الثقافية:

يشغل نسق الثقافة والقيم مكانة محورية في بناء المجتمع باعتبار أن القيم والمعايير المشتقة والمشتركة منها هي التي تنظم التفاعل الاجتماعي وتضبطه على هذا النحو وتشكل قيم الثقافة مجموعة من التوجهات المشتركة بين البشر ومن شان هذه التوجهات المشتركة أن تشكل أساسا للتوقعات المتبادلة بين البشر في المجتمع ولما كان من أهم الأدوار التربوية للمدرسة تحمل مسؤولية نقل ثقافة المجتمع للأجيال جيلا بعد جيل وكان من الضروري مراعاة تنقية هذه الثقافة من ثقافة العنف وابعاد أي عوامل من شأنها اثارة أو غرس القيم والاتجاهات والأعراف المؤدية للعنف حتى لا تتأصل في الناشئة وعندما تثار مسألة العنف يظهر الاتجاه الى مهاجمة وسائل الاعلام فينظر اليها باعتبارها الوسيلة الرئيسية لنشر العنف كما يعتقد بأنها مسئولة إزاء ما يترتب عليها من أثار ضخمة عن المبالغة في مفهوم العنف.

وهناك عوامل ترتبط بالمناخ الثقافي للمجتمع بشكل عام وبالبيئة المدرسية على وجه الخصوص فنجد افتقار كثير من الطلاب في المدارس الى التمسك بالقيم والعادات والتقاليد والأعراف التي استقر عليها السياق الاجتماعي الريفي والحضري بسبب التغيرات الاجتماعية والسياسية والثقافية السريعة والمتلاحقة والتي لم يستطع المجتمع ومؤسساته التعليمية استيعابها في ذلك الوقت القصير مما أدى الى نقص الوعي الديني والثقافي فأدى الى العنف. **(توفيق سلام،2013، ص56-57)**

8-4-العوامل الجسمية والصحية:

إن لهذه العوامل تأثيرا كبيرا في التلاميذ من حيث سعيهم واجتهادهم فالتلميذ المريض يختلف في قابليته واستعداده للفهم عن التلميذ صحيح البنية والتلميذ الذي يتناول الغذاء الجيد يختلف عن زميله الذي يتناول الغذاء الرديء والتلميذ الذي يتمتع بصحة جيدة وجسم قوي ينزع الى حب التسلط والتزعم وقد يميل الى الاعتداء والعراك والخصام فالعوامل الجسمية إذا ذات تأثير بالغ في سلوك الأبناء ودراستهم.

8-5-العوامل الاقتصادية:

إن العوامل الاقتصادية كما هو معلوم لذى الجميع تلعب في كل المسائل دورا أساسيا وبارزا وينذر أن نجد مشكلة أو اي قضية إلا وكان العامل الاقتصادي مؤثرا فيها فالأبناء الذين يؤمن لهم ذوهم حاجاتهم المادية ووسائل تسلية وغيرها يختلفون تماما عن نظرائهم الذين يفتقدون لكل هذه الأمور التي تؤثر تأثيرا بالغا في حيويتهم ونشاطهم وأوضاعهم النفسية وقد يدفع هذا العامل تلميذا للسرقة ويدفع تلميذا من عائلة غنية إلى الانشغال عن الدراسة والانصراف الى أمور أخرى كالكحول والتدخين والمخدرات وغيرها مما تعود اليه بالضرر البليغ. **(بن دريدي.2008,ص 13)**

9-اشكال العنف المدرسي:

يصنف العنف المدرسي بحسب أسلوب العنف وطريقته ويقسم العنف بحسب هذا الاعتبار إلى العنف الجسدي والعنف اللفظي والعنف الرمزي والعنف المباشر والعنف غير المباشر ويصنف من حيث المشروعية إلى العنف المشروع والعنف غير المشروع أما بحسب فردية أو جماعية العنف يقسم إلى العنف الفردي والعنف الجماعي ويعرض الباحث أشكال العنف فيما يلي:

-**من حيث أسلوب العنف وطريقته:** ويقسم العنف بحسب هذا الاعتبار إلى ما يلي:

- ✓ **العنف الجسدي:** وهو السلوك العنيف الموجه نحو الذات، أو الآخرين لأحداث الألم والأذى أو المعاناة للشخص الآخر، ومن أمثلة هذا النوع من العنف الضرب أو الدفع أو الركل.
- ✓ **العنف اللفظي:** هو تهديد الآخرين وإيذائهم عن طريق الكلام والألفاظ البذيئة النابية والاستهزاء وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف الجسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف عن قدرات وإمكانيات الآخرين قبل الإقدام على توجيه العنف الجسدي ضدهم.
- ✓ **العنف الرمزي:** يبتعد هذا النوع من العنف عن أنواع العنف البدني أو اللفظي المباشر، حيث يهدف إلى استخدام طرق تعبيرية او رمزية تعبر في مضمونها عن محاولة التهديد والاحتقار بسلوك ما أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير.

-**العنف من حيث مباشرته:** وقد أوضح العنف من حيث أنه مباشر وغير مباشر كالتالي:

- ✓ **العنف المباشر:** وهو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية مثل: المدرس أو الإداريين أو الطلاب أو أي شخص يكون مصدرا أصليا يثير الاستجابة العدوانية وهنا الشخص العدواني يوجه عدوانه مباشرة إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية.
- ✓ **العنف غير المباشر:** هو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع وليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فمثلا عندما يثير المدرس طالبا يتسم بالعنف ولا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب، عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى الممتلكات المدرسية.

- **من حيث مشروعية العنف:** يقسم بحسب هذا الاعتبار إلى الآتي:

- ✓ **العنف المشروع:** هو العنف الذي يستند إلى أساس من المشروعية كالعنف الذي يستخدم للدفاع عن الوطن والمحارم والعرض، وهذا النوع من العنف قذ يستخدمه رجال الشرطة في أدائهم لمهامهم في الدفاع عن حقوق الناس، وحفظ أمنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الاعتداء على هذه الحقوق أو الإخلال بالأمن والنظام.

_ **من حيث فردية أو جماعية العنف:** يقسم العنف بحسب هذا الاعتبار إلى ما يلي:

- ✓ **العنف الفردي:** وهو العنف الموجه من فرد لآخر، وهذا النوع من العنف هو الغالب في مجالات الحياة اليومية.
- ✓ **العنف الجماعي:** يصدر من مجموعة من الأفراد، مع التشابه في شعورهم نحو وضع ما ومناهضته، ومن وجهة النظر الخاص بهؤلاء الأفراد بأن العنف هو الوسيلة الوحيدة لحل ما يعترضهم ولديهم رفض وعدم الموافقة تجاه مواضيع في حياتهم، وتكون الفرصة لهم ممارسة العنف وسط المجموعة لأن ذلك قد لا يحاسبون لوجودهم داخل الجماعة.

(العصاني،2012، ص24-25-26)

9-العنف المدرسي وسبل المواجهة والعلاج:

9-1-كيفية الوقاية من العنف:

إن الخطوتين الأوليتين من النموذج الصحي العمومي تقدم معلومات هامة حول التجمهرات السكانية التي تطلب مداخلات وقائية بالإضافة إلى عوامل احتمال التعرض للخطر والوقاية التي تحتاج لتحديها والتصدي لها وإن وضع هذه المعرفة في ميدان الممارسة هدف مركزي في الصحة العمومية.

أنماط الوقاية: تتميز مداخلات الصحة العمومية فيما يتعلق بطرق الوقاية إلى ثلاث مستويات:

- ✓ **الوقاية الأولية:** وهي الأساليب التي تهدف إلى منع العنف قبل حدوثه
- ✓ **الوقاية الثانية:** وهي الأساليب التي تركز على أكثر الاستجابات المباشرة على العنف، كالرعاية قبل الوصول إلى المشفى والخدمات الإسعافي أو معالجة الأمراض المنقولة جنسيا التالية للاغتصاب.
- ✓ **الوقاية الثالثة:** وهي الأساليب التي تركز على الرعاية الطويلة الأمد في أعقاب العنف كإعادة التأهيل وإعادة الدمج مع المجتمع ومحاولات تقليل الرضوخ أو إنقاص العجز الطويل الأمد المرتبط بالعنف.

وتعرف هذه المستويات الثلاثة من الوقاية بأشكالها الزمنية فيما إذا حدثت الوقاية قبل العنف أو بعده مباشرة أو خلال مدة طويلة ومع أنها تطبق على ضحايا العنف وفي مواقع الرعاية الصحية فإن جهود الرعاية الصحية الثانوية والثلاثية لها علاقة وثيقة الصلة بمرتكبي العنف (الجناة) وتطبق أيضا في المواقع القضائية كاستجابة للعنف. **(الخولي،2008، ص184)**

9-2-حلول وكيفية تفادي العنف المدرسي:

إن كشف أسباب ظاهرة العنف المدرسي يشكل الخطوة الأولى لمعالجتها والتصدي لها، لذلك نرى الحلول لمواجهة هذه الظاهرة تندرج تحت بابي العلاج والوقاية:

1. **علاج ظاهرة العنف المدرسي:**

نرى أن أي كبح فعال للعنف المدرسي يجب أن يكون مرتبطا بسلسلة عقوبات واضحة ومحددة تنتمي إلى مجموعة قوانين مترابطة يفرضها مجلس إداري، ويجذر أن تنسجم العقوبة مع حجم الجرم، فيتصدى مدير المدرسة للأفعال الجسيمة، مثل العنف الجسدي والاعتداء الجنسي وحمل السلاح وابتزاز المال بالتهديد وبيع المخدرات، تحت طائلة القانون المدني.

2. **الوقاية من ظاهرة العنف المدرسي:**

مسؤولية وزارة التربية، ويمكن ترجمتها تحت ثلاثة أبواب:

❖ **من الناحيتين الإنسانية والاجتماعية:**

يجب إعطاء أولوية للتربية الأخلاقية، وهذا يحتم إيضاح حقوق الطلاب وواجباتهم عبر عقد خطي بين المدرسة من ناحية والطالب وذويه من ناحية أخرى.

وعلى المدرسين احترام الطلاب ومساعدتهم في كل مشكلة يوجهونها، مثل سوء المعاملة والوصول في الوقت المطلوب وتصحيح الفروض والامتحانات ضمن مهلة محددة، وهذا يعني اختبار المدرسين على أسس مدروسة تحدد كفاءاتهم ونظرتهم لعملهم وللتلميذ.

❖ **من الناحية الإدارية:**

يجب اختيار الإداريين على أسس واضحة أيضا، تجمع بين الكفاية العلمية والإدارية والرجاحة الخلقية، وكما تستتبع تنشئة المعلمين دورات مستمرة، هكذا تستتبع تنشئة الإداريين دورات في التدريب الإداري.

❖ **من الناحية التربوية:**

ينبغي تنشئة الطلاب، منذ مرحلة الابتدائي، على التعبير الشفوي والكتابي بلغة جلية، من أجل عرض أفكارهم بوضوح واجتناب الوقوع في الغموض وسوء التفاهم.

ومن الضروري تقوية روح الإنجاز والإبداع لدى الطلاب عبر توزيع الجوائز واعتماد لوائح الشرف، مع تشجيع الطلاب الضعفاء. **(الخولي،2008، ص185)**

خلاصة:

ومن خلال ما تم عرضه في هذا الفصل الثاني تبين ان للعنف اثار سلبية وخطيرة على حياة التلميذ وعلى البيئة المدرسية وحتى الاسرة هذا العنف الذي تزامن مع المراحل التعليمية خاصة المرحلة الثانوية، والمتزامنة مع مرحلة المراهقة والتي يحاول فيها التلميذ اثبات وجوده بالقوة، والعنف الذي يسلكه التلميذ سببه نقص الحب والحنان من طرف الوالدين والاحباط واستخدام اسلوب العقاب ضد التلميذ، بالإضافة الى عدم الاهتمام بالتلميذ داخل الفصل الدراسي من طرف المعلم، الا ان هناك عدة وسائل وطرق لمحاربة سلوك العنف المدرسي من خلال تقنيات واساليب يستخدمها المرشد النفسي داخل المدرسة كالبرامج الارشادية مثلا.

الفصل الثالث: القلق الصريح

تمهيد

1-مفهوم القلق الصريح

2-المفاهيم المتعلقة بالقلق الصريح

3-انواع القلق الصريح

4-النظريات المفسرة للقلق الصريح

5-عوامل القلق الصريح

6-اعراض القلق الصريح

7-تشخيص القلق الصريح

8-علاج القلق الصريح

خلاصة

تمهيد:

عرف التاريخ البشري علوما لعبت دورا كبيرا في فهم الحياة البشرية بل وقد ساهمت هاته العلوم في تطوير المجتمعات بمختلف انواعها، من بين هذه العلوم علم النفس الذي يتم تصنيفه من بين اهم هذه العلوم ذلك لأنه يدرس حياة الانسان النفسية اتجاه ذاته وغيره خلال دراسة سلوكه، فعلم النفس يبحث عن مختلف الاضطرابات الشائعة في المجتمعات من بين اهم الاضطرابات التي كادت تصبح طبعا في الشخصية اضطراب القلق الذي سنبحر في معرفته ليس فقط بين الفرد ومجتمعه فتخصصنا يسلط الضوء عند المواقف التعليمية والتربوية لهذا سنركز على تأثير هذا الاضطراب خاصة عند المراهق المتمدرس.

1-مفهوم القلق الصريح:

1-1-لغة: اتفقت المعاجم الثلاث (لسان العرب، مختار الصحاح والقاموس المحيط) على أن تعريف القلق هو الانزعاج، ففي لسان العرب ذكر القلق بأنه الانزعاج أو محرك الشيء، ويقال امرأة مقلاق الوشاح أي لا يثبت على خصرها، وأقلق الشيء من مكانه وقلقه أي حركه. ويعرف القلق أيضا بان الشيء لا يستقر في مكانه و، في حديث الإمام علي بن أبي طالب "اقلقوا السيوف في الغمد" أي حركوها في أغمادها قبل أن تحتاجوا إلى اسلها ليسهل عند الحاجة إليها، وأورد القاموس المحيط مثلا للقلق بـ "أقلقت الناقة" أي تحركت. **(قصري، طلاب،2014، ص8)**

1-2-إصطلاحا:

تعريف الدكتورة" اخلاص محمد عبد الحفيظ " القلق هو حالة انفعالية سالبة تتميز بمصاحبة المشاعر العصبية والخوف المرتبط بالتنشيط او استثارة الجسم وهكذا فالقلق له جانب فكري (الانشغال والخوف) يسمى القلق المعرفي وله جانب اخر يسمى القلق الجسمي وهي درجة التنشيط المدركة.

(قمراوي.2019، ص111)

-**تعريف عكاشة** بأنه شعور غامض غير سار مملوء بالتوقع والخوف والتوتر مصحوب عادة ببعض الاحساسات الجسمية تأتي على شكل نوبات متكررة في نفس الفرد. **(احمد عكاشة,2011، ص3)**

-**يعرف القلق لدى بعض اختصاصيون علم النفس** على انه خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بالخوف او تهديد من شيء لا يستطيع تحديده تحديدا عاديا كما يعرف على انه حالة نفسية تظهر على شكل توتر بشكل مستمر نتيجة شعو رح الفرد بوجود خطر يهدده وهدا الخطر قد يكون موجود فعلا مثلا: قبل الامتحانات، او يكون متخيلا لا وجود له في الواقع مثل ان يقلق الانسان من المستقبل.

(بن مزود، واخريات،2019، ص12)

-**أما سبلبربرجر فيعرف القلق(1983)** بأنه "انفعال غير سار وشعور بعدم الراحة والاستقرار مع الإحساس بالتوتر والخوف اللامبرر له، واستجابة مفرطة لمواقف لا تشكل خطرا يستجيب لها الفرد بطريقة مبالغ فيها". **(جاسم محمد، 2008، ص37)**

-**يعرفه سيغموند فرويد (1972)** على أنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يتملك الانسان ويسبب له الكثير من الكدر والالم، والقلق يعني الانزعاج والشخص القلق يتوقع الشر دائما ويبدو متشائما ومتوتر الاعصاب مضطربا، كما أن الشخص القلق يفقد الثقة بنفسه ويبدوا (متوترا) مترددا عاجزا عن البحث في الامور ويفقد القدرة على التركيز. **(حلاسي واخريات، 2017، ص11)**

-**يعرف "شاذلي"** القلق بانه حاله توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد خطر فعلي او رمزي قد يحدث ويصبحها خوف غامض واعراض نفسيه وجسميه. **(يوسف مصطفى.2008 ص31)**

-وعرف القلق بأنه شعور عام بالخشية أو أن هناك مصيبة وشيكة الوقوع، أو تهديدا معلوم المصدر، مع الشعور بالتوتر والشد، وخوف لا مسوغ له من الناحية الموضوعية، وغالباً ما بتعلق هذه الخوف بالمستقبل والمجهول. كما تضمن القلق استجابة مفرطة مبالغاً فيها لمواقف لا تمثل خطرا حقيقيا، وقد لا تخرج في الواقع عن إطار الحياة العادية، لكن الفرد الذي يعاني من القلق يستجيب لها غالبا كما لو كانت تمثل خطرا ملحا أو مواقف تصعب مواجهتها. **(منياسميح،2012ص24)**

-**واعتبر" كورسيني (Corsini,1999) أن** القلق العام هو شعور غير سار بالتوتر والخوف وتوقع حدوث مصيبة ما ، بحيث يدوم مدة ستة أشهر على الاقل. ويظهر من خلال عدة أعراض منها التوتر العضيل والنشاط الحركي الزائد والارق والصعوبة في التركيز والاستغراق في النوم. **(الحاج،2018ص6)**

القلق بوصفه حالة:

هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الفرد عندما يشعر بخوف او تهديد من شيء دون ان يستطيع تحديده تحديدا واضحا وغالبا ما تصاحب هده الحالة بعض التغيرات الفيزيولوجية كازدياد عدد ضربات القلب وارتفاع ضغط الدم والغثيان وفقدان الشهية وازدياد معدل التنفس والشعور بالاختناق وعدم القدرة على النوم العميق وقد يصاحب القلق بتوتر عضلي وازدياد في النشاط الحركي واحساس بتعب عضلي بجانب شعور عام بعدم القدرة على التفكير والتنظيم وفقدان القدرة على السيطرة على ما يقوم به الفرد من عمل. **(الشبؤون، 2011، ص766)**

من خلال التعريفات السابقة نستنتج ان القلق هو حالة انفعالية سالبة يعاني منها الفرد نتيجة خوف مصاحب بتوتر.

02-المفاهيم المرتبطة بالقلق الصريح:

ظهرت الكثير من المفاهيم والعناوين التي تناولها الباحثون لتدل على القلق منها: **(عبد الله. 2001)**

2-1-الخجل:

وهو ظاهرة نفسية واجتماعية ومشكلة سلوكية وسمة من سمات الشخصية ويتضمن عدة مكونات وهي:

- الخوف من التقييم السلبي والاهتمام بالانطباعات التي يدركها الآخرون عنه.
- الكف والانسحاب من المواقف الاجتماعية المثيرة لمشاعر الضيق والانزعاج.

- التمركز حول الذات والانتباه الزائد لها وتبين حسب الدراسات التي تمت باستخدام مقياس القلق أن الأفراد الأكثر ميلا الى الخجل يتصفون بقلة الحديث وقلة الاتصال بالعين أثناء التفاعل الثنائي.

2-2-الارتباك:

هو شكل من أشكال القلق الاجتماعي يظهر في المواقف التي يدركها الفرد على أنها تحمل تهديدا لهويته العامة وهو رد فعل عاطفي سريع الزوال يظهر في الموقف المعين ويرتبط بشكل حميمي مع القلق.

2-3-الخوف من التقييم السلبي:

هو مشاعر القلق أو الانزعاج الناتجة عن اهتمام الفرد بتقييم الآخرين له والشعور بالضيق والقلق من تقييم الآخر السلبي وتوقع ذلك ومن أمثلة العبارات المعبرة عنه.

"أنا غالبا أخاف من قول أو فعل أشياء خطأ".

2-4-التجنب والضيق الاجتماعي:

ميل الفرد الى تجنب التفاعلات الاجتماعية والشعور بالضيق لذلك ويدل سلوك التجنب على استجابة سلوكية بينما يدل الضيق على رد فعل عاطفي انفعالي.

2-5-التحفظ الاجتماعي:

هو شكل من أشكال القلق الاجتماعي يجعل الفرد متمركزا حول ذاته في المواقف الاجتماعية ويمنع العمل في تلك المواقف.

03-أنواع القلق الصريح:

قسم المشتغلون بعلم النفس المرضي القلق إلى أنواع هي كما ذكرها علي فهمي كما يلي:

3-1-القلق الموضوعي:

هو النوع الذي يدرك الفرد أن مصدره خارج عن نفسه، وهو عبارة عن رد فعل لإدراك خطر خارجي أو لأذى تتوقعه الشخص ويراه مقدما ومن أمثلة ذلك: رؤية البحار لسحابة قاتمة في الأفق، فإن هذه السحابة تشعره بالفزع لأنها تدل على إعصار قريب.

3-2-القلق العصابي:

يمكن مصدره داخل الفرد نفسه ولكنه لا يعرف له أصلا أو يجد له مبررا موضوعيا أو سبب صريحا واضحا فهو خوف أسبابه مكبوتة لاشعورية، إنه قلق هائم طليق غامض. **(فهمي، 2009، ص62)**

يقدم dsm5 تعريفا للقلق العصابي على انه حالة مرضية تتصف بالشعور بالرعب ويوجد عدد من الاعراض يشترط توفر ثلاثة منها على الاقل هي الاستياء والضجر والشعور بالتعب بسرعة ولأقل مجهود ووجود صعوبة في التركيز وسرعة الانفعال وتوتر العضلات واجهادها واضطرابات النوم كما تصاحبها اعراض عضوية تشير الى النشاط الزائد للجهاز العصبي اللاإرادي. **(محمد، 2000، ص198)**

3-3-القلق الخلقي:

هذا النوع من القلق ينشأ نتيجة تحذير أو لوم (الأنا الأعلى) (الأنا) عندما يأتي الفرد أو يفكر في الإتيان بسلوك يتعارض مع المعايير والقيم التي يمثلها جهاز (الأنا الأعلى) أي أن هذا النوع يتسبب عن مصدر داخلي مثله مثل القلق العصابي الذي ينتج من تهديد دفعات (الهو) الغريزية ويتمثل هذا القلق في مشاعر الخزي والإثم والخجل والاشمئزاز. **(وسيم 2017.ص9)**

3-4-القلق الاجتماعي:

تعود الجذور التاريخية إلى الاهتمام بمفهوم القلق الاجتماعي إلى العام 1949 عندما قام واطسون وفريد محاولة قياس مفهوم الضيق والتجنب الاجتماع) ومنذ التاريخ توالت البحوث التي حاولت قياس القلق الاجتماعي وفي عام 1980 تم إدراج اضطراب القلق الاجتماعي في الدليل التشخيصي والإحصائي الثالث (DSM-3) الصادر عن رابطة الطب النفسي الامريكي باعتباره حاله خاصة من الرهاب البسيط الذي يصاحبه مخاوف تتصل موقف اجتماعي واحد أو أثني. **(وسيم، 2017، ص9)**

04-النظريات المفسرة للقلق الصريح:

4-1-القلق في نظرية التحليل النفسي:

يعتبر فرويد Freud رائد مدرسة التحليل النفسي من أوائل من تحدثوا عن القلق في علم النفس، بل ويرى البعض أن هذا المفهوم لم يشيع استخدامه إلا عندما شاع في كتابات فرويد، حيث يعود الفضل إليه في توجيه علماء النفس إلى الدور الهام الذي يلعبه القلق في حياة الإنسان. ويعرف فرويد القلق العصابي على أنه "شعور غامض غير سار بالتوقع والخوف والتحفز والتوتر مصحوب عادة ببعض الإحساسات الجسيمة، ويأتي في نوبات تتكرر لدى نفس الفرد ولا ترجع نشأة هذا النوع من القلق إلى مصدر خارجي، فهو قلق ينشأ من ضغط الغرائز المكبوتة للتعبير عن نفسها وكسر حواجز الكبت. وبعبارة أخرى ينشأ القلق العصابي كميكانزيم داخلي غير مدرك عندما تهدد "ألهو Id "بالتغلب على "دفاعات الأنا Mechanism DefenseEgo "وإشباع تلك المحفزات الغريزية التي لا يوافق المجتمع

على إشباعها والتي جاهد "الأنا Ego "في سبيل كبتها. فالقلق إشارة إنذار تطلق "للانا" لتحفيزها على العمل على كبت تلك الرغبات، وغالباً ما تلجأ الأنا في سبيل ذلك إلى الحيل الدفاعية كالتبرير والإسقاط والنكوص وغيرها من حيل دفاعية، غير أن استخدام هذه الحيل لا يؤدي إلا إلى راحة مؤقتة، ويشتد القلق وتلجأ لا شعورياً إلى وسيلة أخرى في محاولة أخيرة للتمويه لتحقيق استمرارية كبت هذه الخبرات الأشد إيلاماً من القلق نفسه. ويرى فرويد أن القلق العصابي يمكن أن يظهر في صورة قلق عام لا يرتبط بموضوع محدد يشعر فيه الفرد بحالة من الخوف العام غير إيجابيا ولقد أورد اريكسون أمثلة متعددة من ارتباط هذه الاضطرابات بهذا الفشل في حياة كثير من المحاربين والأطفال الهنود. واعتمادا على ما سبق فإنه يمكن القول بان التحليليين يربطون ظهور الاضطرابات النفسية ومنها القلق بخبرات الفرد المؤلمة المعيقة للنمو السوي كنتيجة لسيطرة بعض الرغبات المكبوتة من جانب ولضعف نمو الأنا الفاعل القادر على التكيف في المقابل. **(عديلة، 2002، ص25)**

4-2-النظرية السلوكية:

تنظر المدرسة السلوكية إلى القلق على أنه سلوك متعلم من البيئة التي يعيش فيها الفرد تحت شروط التدعيم الإيجابي والتدعيم السلبي، فعلماء المدرسة السلوكية لا يؤمنون بالدوافع اللاشعورية، ورغم ما يوجد من اختلافات جوهرية بين المدرسة السلوكية ومدرسة التحليل النفسي، إلا أنهما يشتركان في الرأي القائل بأن القلق يرتبط بماضي الإنسان، وما واجهه أثناء هذا الماضي من خبرات، وهما تتفقان أيضاً في أن الخوف والقلق كلاهما استجابة انفعالية من نوع واحد، وأن الاختلاف بين الاثنين يكمن في أن الخوف ذو مصدر موضوعي يدركه الفرد، في حين أن مصدر القلق أو سببه يخرج من مجال إدراك الفرد، أي أن الفرد ليس واعياً بما يثيره القلق إن السلوكيون يعتبرون القلق بمثابة استجابة خوف تستثار بمثيرات ليس من شأنها أن تثير هذه الاستجابة، غير أنها اكتسبت القدرة على إثارة هذه الاستجابة نتيجة لعملية تعلم سابقة فالخوف والقلق، استجابة انفعالية واحدة، فإذا أثيرت هذه الاستجابة عن طريق مثير من شأنه أن يثير الاستجابة اعتبرت هذه الاستجابة خوفاً، أما إذا أثار هذه الاستجابة مثير ليس من طبيعته أن يثير الخوف، فهذه الاستجابة قلق، والذي يحدث أن المثير المحايد مثير ليس من شأنه إثارة هذه الاستجابة، أي أن القلق إذن استجابة خوف اشتراطيه والفرد غير واعٍ بالمثير الطبيعي لها إن استجابة القلق إذن استجابة اشتراطيه كلاسيكية تخضع لقوانين التعلم التي يتحدث عنها الاشتراطين، ويعتبر حدوث هذه الاستجابة أمراً طبيعياً، إلا إذا حدثت في مواقف لا يستجيب فيها الآخرون باستجابة القلق، أو إذا بلغ الفرق بين شدة استجابة القلق عند فرد معين في موقف معين عند الآخرين، قدراً كبيراً، حيث تعتبر في هاتين الحالتين استجابة مرضية، وليس هناك فرق بين استجابة القلق الطبيعية، واستجابة القلق المرضية من حيث التكوين والنشأة، فكلاهما استجابة. **(قصري، طلاب،2014، ص12-13)**

4-3-تفسير النظرية المعرفية:

تعتبر النظرية المعرفية أن تعرض الانسان للقلق يمكن تفسيره بأكثر من طريقة حتى للحالة الواحدة، كما يرى جورج كيلي أن العمليات التي يقوم بها الشخص توجه بالطرق التي يتوقع فيها الاحداث على اعتبار أن عملية القلق ليست إلا عملية توقع وخوف من المستقبل، يرى بيك بين أن القلق انفعال يظهر مع تنشيط الخوف الذي يعتبر تفكيرا معبرا عن تقويم أو تقديم لخطر محتمل، ويرى أن أعراض القلق والمخاوف تبدو معوقة للمريض الذي تسود تفكيره، وموضوعات الخطر التي قد تعبر من نفسها من خلال تكرار التفكير المتصل بها وانخفاض القدرة على التمعن أو التفكير المتعقل فيها وتقويمها للموضوعية، حيث يؤدي إلى تعميم المثيرات المحدثة للقلق إلى حد الذي يؤدي إلى ادراك أي مثير أو موقف كمهدد، فانتباه المريض يبدو مرتبط بتصور أو مفهوم الخطر مع انشغال البال الدائم بالمثيرات المتصلة بالخطر، فإنه يفقد كثيرا من القدرة على أن ينتقل فكرة إلى عمليات أخرى داخلية أو إلى مثيرات أخرى خارجية فموضوع الخطر مبالغ فيه مع الميل إلى المآسي والاخطار الحقيقية.

(حلاسي واخريات، 2017، ص30-31)

4-4-القلق في النظرية الانسانية:

تمثل المدرسة الانسانية امتداد للفكر الوجودي والذي يرى الانسانيون أن القلق هو الخوف من المستقبل وما قد يحصل بجملة من الاحداث تهدد وجود الانسان أو تهدد إنسانيته، ولهذا المثير الانساني للقلق كما يرون هو فشل الفرد في تحقيق أهدافه وفشله في اختيار أسلوب حياته، وخوفه من احتمال حدوث الفشل في أن يحيا الحياة التي يريدها، وأنه هو الكائن الوحيد الذي يدرك أنه سوف يموت يوما ما وفي لحظة ما يزداد قلق الانسان إذا ما فقد بعض من قدرته وطاقته الاعتدال في الصحة أو اصابته بمرض الاستفادة منه، أو إذا تقدم به السن حيث يعني ذلك انخفاض عدد الفرص المتاحة أمامه.

ولعل أهم من يمثل هذا الفكر كل من سلو وروجرز، حيث يعتقد ما سلو أن الكائنات الحية البشرية تهتم بالنمو بدلا من عملها على تجنب الاحباطات أو اعادة التوازن، وعلى هذا الاعتقاد وضع نظرية الشهيرة حول هرم الحاجات، إلا أن عدم تحقيق هذه الحاجات يمكن أن يؤدي الى القلق كما يرى روجرز أن الإنسان يشعر بالقلق حيث يتعارض بين إمكانيته وطموحاته أو بين الذات الواقعية الممارسة وبين الذات المتتالية، وباختصار فإن القابلية للقلق تحدث عندما يكون هناك تعارض بين ما يعيشه الكائن العضوي وبين مفهوم الذات. **(حلاسي واخريات ،2017، ص3)**

4-5-النظرية البيولوجية:

يفترض اصحاب هذا الاتجاه ان هناك اضطرابا بيولوجيا او كيميائيا يسبب المرض وقد اجريت دراسات إحصائية لمعرفه مدى انتشار الاضطراب بين اقارب المصابين من الناس وجد احتمال الاصابة

عند ذوي القربى الوثيقة بإنسان مريض بالحالة اكبر من احتمال الإصابة ممن لا تربطهم صله قرابه بواحد من المرضى واشار الدراسات التوأم الى ان هناك ميل اكثر لإصابة كل من التؤامين بمرض القلق لو كان التوأمين متماثلين او متطابقين مما لو كان توأمين غير متطابقين ويمكن ان يؤدي هذا الضعف الوراثي الى انسان الوان الشذوذ الكيماوي الحيوي وبالتالي الى ظهور الاعراض الجسمية التي يشعر بها المرضى (زغبة واخريات ،2021، ص15)

05-أسباب وعوامل القلق الصريح:

أصبح الانتشار الواسع للقلق في عصرنا الحالي يشكل ظاهرة ملموسة في كل المجتمعات تقريباً، حيث يصيب القلق جميع الطبقات والفئات صغارا وكبارا، نساء ورجالاً، الأغنياء منهم والفقراء مما يدل على أن أسباب القلق وعوامله متنوعة وفيما يلي سنحاول عرض أهمها:

يرجع كثير من علماء النفس خاصة أصحاب مدرسة التحليل النفسي، أصل نشوء القلق إلى حالات أربع عاشها حسبهم كل فرد في ماضيه، وهي:

- **صدمة الميلاد:**

الذي هو النموذج البدائي للقلق وهو صراع من أجل البقاء وهو التجربة الأولى التي يوضع فيه الإنسان فجأة أمام تغيير أساسي لمحيطه تتوقف فيه مسألة حياته على جملة من ردود أفعال حيوية متصلة بهذه الوظيفة وهذه التجربة الأولى تتكون المخاوف الأولى.

- **صدمة الفصام:**

انه حصر الفصام، وهو الخوف الذي يستدعيه الانفصال عن الموضوعات التي يرى المرء أنها جوهرية لحياته، يعيش الطفل بعد صدمة الميلاد بقليل –أي الفترة التقليدية للرضاعة في حال الانفصال عنها خوفا من عدم استطاعته على إبقاء السعادة والاطمئنان والأمن، والمتمثل في الالتحام بأمه.

عقدة الاخصاء:

ويرى أصحاب الدراسة التحليلية أنها تأتي فيما بعد مع الانفعالات الجنسية الطفلية وهو خوف من عقاب الوالدين بسبب التفكير الجنسي انه الشعور بالألم نتيجة التفكير في تملك أحد الأبوين من الجنس الآخر وهذه العقدة هي المسئولة عن كثير من الذنب اللاشعوري.

التنشئة الاجتماعية:

إن القلق الناشئ عن التنشئة الاجتماعية هو خوف من النبذ من طرف المجتمع انه قلق الأنا الأعلى بسبب الخوف من عدم القدرة على الاستجابة للمتطلبات الثقافية للأبوين والمجتمع.

ويعتقد فرويد أن القلق ما هو إلا صورة جديدة نتجت عن الاستثارة الجنسية الغير المشبعة، أما "أدلر" فيرى أن القلق النفسي ترجع نشأته إلى طفولة الإنسان الأولى حيث يشعر الإنسان بالقصور الناتج عن الشعور بعدم الأمن وهذا القصور قد يكون عضويا أو معنويا أو اجتماعيا، وتلتقي "هورني Horney " مع أدلر في بعض مصادر القلق وهي ترجع تلك المصادر إلى ثلاثة عناصر هي:

- ✓ الشعور بالعجز
- ✓ الشعور بالعزلة
- ✓ الشعور بالعداوة

وترى أن العناصر السابقة تنشأ بدورها عن الأسباب التالية:

- ✓ انعدام الدفء العاطفي في الأسرة والشعور بالنبذ
- ✓ المعاملات الأسرية السيئة
- ✓ البيئة وتعقيد المجتمع وتناقضاته

إن اتجاه التحليل النفسي (يشدد على دور العمليات النفسية الديناميكية والتنبه الداخلي بالعضوية وهذا الاتجاه لا يشدد على دور العوامل العصبية والبيولوجية للقلق، وإنما يعتبره تهديدا موجها إلى الأنا ويحدث بسبب المواقف وما فيها من مثيرات مهددة (واقعية أم متخيلة) وخاصة في مرحلة الطفولة حيث تعتبر صدمة الميلاد أهم خبرة قلق يمر على الفرد في حياته. **(قاسم،1999، ص53)**

ترى المدرسة السلوكية أن القلق استجابة مكتسبة تتم وتتكون ضمن ظروف ومواقف معينة ،ثم يعمم الفرد هذه الخبرة لمواقف أخرى مشابهة حيث أن تنشئة الطفل المتضمنة تربيته وتعليمه تتضمن بعض المواقف التي تؤدي إلى الاستحسان والعطف ،وينشأ عنها شعور بالاطمئنان والارتياح بينما يؤدي بعضها الآخر إلى الاستهجان وعدم الرضا وينجم عنه شعور بعدم الارتياح وهنا يتولد القلق، فترى طفل مدفوعاً إلى الانتباه إلى أنواع السلوك التي تجلب الاستحسان وإلى التي تجلب الاستهجان حتى يستطيع تجنب القلق ، ومع الأسف فان هذا يساعد على تفاقم و اشتداد القلق أو على الأقل إلى الصعوبات في العمليات النفسية.

إن "ستشفر Schaeffer " وهو من أصحاب المدرسة السلوكية الجديدة يؤكد على أن القلق استجابة مكتسبة قد تنتج عن الخوف العادي، تحت ظروف أو مواقف معينة ثم تعمم هذه الاستجابة فيما بعد، فقد يحدث أن يتعرض الطفل لموقف فيه تخويف أو تهديد ولا يصاحبها تكيف ناجح ويترتب عن ذلك مثيرات من أهمها عدم الارتياح الانفعالي وما يصاحبه من توتر وعدم الاستقرار.

كذلك من عوامل القلق تبني المرء معتقدات خاطئة أو متناقضة غير ايجابية سوآءا فيما يتعلق بذاته أو بالمحيطين به أو بمستقبله، أو أن له نمط تفكير سلبي أو تشاؤمي فالمدرسة المعرفية ترى أن مصدر القلق هو "فكرة خاطئة وأن أساس العلاج هو تصحيح تلك الأفكار لتكون أفكار ايجابية وصحية"

ولقد أثبت العلم أن للوراثة تأثيراً في ظهور القلق، فقد أثبتت دراسات التوائم تشابه الجهاز العصبي اللاإرادي واستجابته للمنبهات الخارجية والداخلية. كذلك أوضحت (دراسة العائلات أن 15% من آباء وإخوة حول مرضى القلق أنهم يعانون من المرض نفسه، وقد وجد "سلستر وشليدز" أن نسبة القلق في التوائم المتشابهة تصل إلى50 % وأن حوالي65% يعانون من بعض سمات القلق، وقد اختلفت نسبة من التوائم غير المتشابهة فوصلت إلى 4% فقط، أما سمات القلق فظهرت في 13% من الحالات، ولذا فالوراثة تلعب دوراً مهما في الاستعداد للمرض وتزيد نسبة أعراض القلق في النساء عنها في الرجال وللسن أثره في نشأة القلق كون المرض يزيد مع عدم نضوج الجهاز العصبي في الطفولة وكذلك ظهوره لدى المسنين، فيظهر القلق في الأطفال بأعراض تختلف عن الناضجين فيكون في هيئة خوف من الظلام والغرباء و الحيوانات أو تظهر في هيئة أحلام مزعجة أما في المراهقة فيأخذ القلق مظهرا آخر من الشعور بعدم الاستقرار والحرج الاجتماعي والتلعثم ،وتقل أعراض القلق في سن النضوج لتظهر ثانية في سن اليأس والشيخوخة حيث يزيد استعداد الفرد لظهور هذا المرض .**(قاسم،1999، ص 139)**

06-أعراض القلق:

نوبات القلق الحادة تظهر بشكل مفاجئ يشعر المصاب فيها بالتوتر وعدم الارتياح وبانه يتوقع حدثا سيئا او شرا مستطيرا، وتزداد حساسيته لتوافه الامور، ويتصاعد في وجدانه شعور الخوف والرهبة ويكون القلق الحاد بالأشكال التالية:

6-1-نوبة الانهيار الحاد:

وتكون مصحوبة بحالة من القلق او الهلع او الخوف الحاد والتوتر الشديد، واضطراب حركي عضلي وعدم القدرة على السكون واتساع الحدقتين وشحوب الوجه والجلد وارتجاف الاطراف والوجه والشفاه، وقد يصرخ المريض ويبكي ويفتح فمه طلبا للهواء يجف الحلق وتنهار قوى المريض، وقد يسقط على الارض مغميا عليه فتبدوا النوبة وهي اشبه بالصرع.

6-2-حالة الرعب:

وهناك يزداد التوتر الحركي ويصل الى شبه الجمود وعدم الحركة والارتجاف وانصباب العرق البارد وعدم قابليته للكلام او الصراخ لكن الرعب والفزع يدفعان بالمصاب الى الهرب والاندفاع والجري دون هدف وهي شبيه. بحالة (صدمة القنابل) عندما يندفع المحارب كالأعمى جريا وربما باتجاه العدو مصدر الخطر.

6-3-تناذر القلق الاعيائي:

وهو اعياء ناتج عن القلق الحاد الذي يستغرق اياما فيشعر المصاب بإرهاق عام، وبرود في التعبير وتبلد في العواطف وبطيء بكري وسلوك الي ثقيل، وتلازم الحالة هذه فترة ارق قد تستعص على العقاقير المنومة القوية ويحدث اعياء القلق في الازمات العامة والمصائب كالزلازل والنكبات والفيضانات والحرائق.

6-4-ما في القلق المزمن فهناك:

- ✓ **اعراض جسمية:**

إن الاعراض الجسمية للقلق المرضي هي أكثر الاعراض انتشارا حيث ان جميع اعضاء الجسم الداخلية مرتبطة بالجهاز العصبي الارادي الذي يحركه هيبوتلاميس المتصل بمراكز الانفعال وقد يؤدي الانفعال الى تنبيه هذا الجهاز وظهور اعراض عضوية في الجسم، كما ان المريض قد يكتب الانفعال ولا يظهر الا الاعراض العضوية واهم هذه الاعراض:

-**اعراض مرتبطة بجهاز القلب الدوري:** مثل الام عضليه فوق القلب او في الناحية اليسرى من الصدر، فرط الحساسية لسرعة كل من دقات القلب ارتفاع ضغط الدم وغيرها.

-**اعراض مرتبطة بالجهاز الهضمي:** فقدان الشهية، عسر الهضم، صعوبات الاكل، صعوبة البلع الانتفاخ وأحيانا الغثيان والاسهال والامساك والم في المعدة.

- ✓ **الأعراض النفسية:** واهمها

-الخوف المبهم الذي لا مصدر له ولا مبرر ولا تفسير.

-حساسية سريعة تهيج لأتفه الاسباب وربما النفور من الاصوات والضوضاء.

-صعوبة في التركيز والنسيان وأحيانا اختلال الانية، اي يشعر أنه قد تغير عن سابق عهده وان العالم قد تغير من حوله.

✓ **الأعراض السيكوسوماتية:**

وهي الأمراض العضوية التي يسببها او يساعد في نشأتها القلق النفسي، وتزيد اعراضها بزيادة الشدة النفسية، واهم هذه الامراض، ارتفاع ضغط الدم، الذبحة الصدرية، جلطة الشرايين، الربو الشعبي، الروماتيزم، المفاصل، البول السكري زيادة افراز الغدة الدرقية، قرحة المعدة والاثني عشر، الصداع النصفي، فقدان الشهية العصبي وكذلك الامراض الجلدية السابق ذكرها.

07-تشخيص القلق الصريح:

7-1-التشخيص والتشخيص الفارقي:

لكي يكون هناك تشخيص سليم من الأفضل أن يكون هناك فحص جسمي ونفسي دقيق يجرى على المريض بالنظر إلى ما يصاحب القلق من اضطراب شديد في الجهاز العصبي الأوتونومي (السمبثاوي الباراسمبثاوي) وفي إفرازات الغدد الصماء وأجهزة التنفس والدوران و الهضم ...الخ لمعرفة ما إذا كانت الحالة غير ناجمة عن أمراض عضوية حقيقية ، وكذلك ليكون التشخيص سليماً يجب أن يكون الفحص النفساني عميقاً للتأكد من أن ظاهرة القلق نقية مستقلة و ليست عرضاً أولياً لمرض نفسي آخر، ولقد وضع أطباء و علماء النفس معايير وعلامات لتشخيص الأمراض النفسية ، ومن بين أهم تلك التصنيفات، تصنيف "منظمة الصحة العالمية العاشر ودليل تشخيص الجمعية الطبية الامريكية الرابع" وكلها عبارة عن خلاصة تجارب و ملاحظات الأطباء والمختصين النفسانيين حول الأمراض النفسية ومعايير تشخيصها، لكي تكون في متناول العاملين في ميدان علم النفس و الطب النفسي ،وعلى المعالج النفسي ألا يستعجل تشخيص حالاته المرضية من خلال الوقوف فقط على المظاهر العصابية واهتمامه بالميول المرضية النفسية فقط ، بل من واجبه أن يولي الأعراض الجسدية اهتمامه أيضا كي يتبين إمكانيات عكسها لاضطرابات أو أمراض جسدية معينة، وما المظاهر النفسية المرضية إلا آثاراً وأعراضاً لها ، ومعرفة هذا قد يجنبنا صرف الكثير من الجهد و الوقت و المال من أجل علاج نفسي بدون فائدة مرجوة أو غير مطلوب وتفويت الفرصة على المريض من أجل أن يأخذ علاجه الصحيح ، بل ربما قد تتأزم حالته إن لم يكن الوقت قد فات، لذا فان على المعالج النفسي أن يحسن ما يسمى بـ" التشخيص الفارقي" السالف الشرح. وكذلك قد يرافق عرض القلق تناول المخدرات (الهيروين، القنب الهندي الميسكالين). **(زعتر نور الدين، 2010)**

ويضيف لنا "الدباغ فخري" أنه لكي يمكن التوصل إلى تشخيص تفريقي سليم يجب أن تكون أعراض القلق الايجابية أهم من عملية الفرز السلبية والأمراض العضوية والنفسية التالية يمكن أن تحاكي القلق في جزء من أعراضها وهي:

✓ **الهذيان** (Delerium):

وهو الناتج عن الأعراض الانسحابية للإدمان والتي تشابه مع تلك الأعراض بأعراض القلق ولكن معرفة المريض كمدمن أو مصاب بمرض عضوي حاد ومعرفة تاريخ حياته تساعد على التفريق.

✓ **فترة ما قبل الطمث (premenstrual tensin)**:

قد يصاحب الطمث أو قبل حدوثه بأيام اضطراب وأعراض تشابه القلق ولكن ظهورها في تلك الفترة قد يساعد على التشخيص.

قلق الصرع الصدغي (temporal lobcepilepsy):

لأنه قبل تلك الصرعة تسبقها أو تحل محلها حالات كأنها نوبة قلق حقيقية ولكن وجود تاريخ للصرع، واضطراب الشعور يميز بين الحالتين.

الاضطرابات العقلية الأخرى والتي يكون القلق أحد أعراضها وأهمها:

- الميلانخوليا.
- اكتئاب سن اليأس.
- الفصام (خاصة الفصام المبكر).
- خرف الشيخوخة.
- ذهان الهوس الدوري.
- وهناك بعض الأطعمة والمشروبات تؤدي إلى حالة مشابهة تماما، وخاصة الإكثار والإفراط في تناول القهوة، الشاي، الكوكاكولا، البيبسي أي مي يحتوي على الكافيين **(زعتر نور الدين، 2010)**

08-علاج القلق:

إن علاج السلوك المرضي يعد مهمة معقدة للغاية قد يتطلب للقضاء عليه اعتماد وسائل كثيرة ومتضافرة كالعلاج بالصدمات الكهربائية و العلاج الكيميائي أو العلاج بالجراحة وهذه الطرق الأخيرة تقدم على أساس الاعتقاد بأن التغيرات الجسمية أو الكيمائية التي تحدث في الجسم يمكن أن تؤدي إلى تغيرات في سلوك المريض، أما استعمال الوسائل النفسانية فهي على خلاف ذلك فبحث المشكلات النفسية بصفة خاصة لا يمكن أن يتم فقط داخل العيادة النفسية بل لابد من الاهتمام بالخلفية الأسرية والاجتماعية الأسرية والاجتماعية ،فالاضطرابات السيكولوجية من خلال النظرة الاجتماعية ليست سوى انسحاب ورفض للمجتمع و التمرد على قيمه وتقاليده، لذا يجب التفكير في وضع الحلول للمشكل

المرضي وتحديد مواطن الخلل في الظروف و العلاقات الاجتماعية، لذا فعلاج مشكلة القلق تختلف حسب الفرد وشدة قلقه وسائل العلاج المتاحة له، وأهم الطرق العلاجية ما يلي:

8-1-العلاج النفسي:

هو طرق نفسانية متعددة ذات خلفية نظرية، لعلاج مشكلات ذات صبغة وجدانية تؤثر سلبا على سلوك الفرد فتحدث اضطراباً في شخصيته، والعلاج النفسي ضروري لا تستغني عنه كل الطرق العلاجية خاصة في علاج الحالات العصابية، حيث يعتمد أساساً على فكرة الاضطرابات النفسية التي عادة ما تقود إلى أمراض عضوية خطيرة تعود في جوهرها إلى اضطراب نفسي عميق وقديم، ومن بين العلاجات النفسية العديدة للقلق نذكر:

❖ **العلاج النفسي التحليلي:**

وهو من بين العلاجات التي لا ترتكز على الدواء ويساعد على استدراج المخفيات من ساحة اللاشعور إلى ساحة الشعور عن طريق التعبير التلقائي الحر، ومساعدة المريض على حلها في ضوء الواقع وعليه يبقى هدفه الأساسي هو إحداث تغيير أساسي شامل في بناء الشخصية بالاعتماد أساسا على العودة إلى الماضي للبحث عن جذور الاضطراب النفسي منذ الطفولة المبكرة وإزالة معوقات الرغبات الشخصية ،وهذا العلاج يتطلب الكثير من الوقت و الجهد و المال وعموما لا يطبق هذا العلاج بكل حذافيره في الجزائر (حسب علمي) إلا نادراً، نظرا لعامل الثقافة والحضارة الذي يلعب دوراً مهما في تكوين الشخصية ودرجة تفاعلها مع المجتمع ،كذلك فان إمكانية العلاج لهذا النوع يبقى محدوداً على عدد قليل في مقابل عدد مرضى الاضطرابات النفسية الكث، لذا فان هناك استحالة تطبيق هذا العلاج إلا لطبقة منتقاة من المجتمع لها إمكانيات المادية للعلاج خمس مرات أسبوعيا لمدة تصل أحيانا إلى خمس سنوات ، ثم قدرة ذكاءيه فوق المتوسط حتى يستطيع التعبير عن ذاته لفظيا ،ولكي يستوعب تفسير العلاج ،وسن معينة عادة أقل من الأربعين ثم الإيمان الراسخ بالتحليل النفسي كوسيلة للعلاج ، أما من لا يتحلى هذه الصفات فقد حرم عليه التحليل النفسي ويعتبر غير صالح لهذا النوع من العلاج.

(زعتر، نور الدين،2010، ص42)

❖ **العلاج النفسي السلوكي المعرفي:**

يقوم هذا العلاج على أساس استخدام نظريات وقواعد التعلم والقوى الإدراكية، كما يشمل على مجموعة عديدة وكبيرة من التقنيات العلاجية التي تهدف إلى أحداث تغيير ايجابي في تفكير وسلوك الفرد، وهو يهتم بإزالة الأعراض المرضية مباشرة دون البحث عن الصراعات النفسية وجذورها والصدمات الطفلية، ويهتم العلاج السلوكي بمحو السلوك الخاطئ أساس السلوك المرضي وتغييره بسلوك سليم كما

أن العلاج المعرفي ينظر إلى الأفكار والمعتقدات الخاطئة على أنها هي أساس القلق لذا فإنه يتجه إلى تعديل المنظومة الفكرية للمريض وتغيير ذلك التشويه فيما يسمى بثلاثية السلبية المعرفية أي انه يفسر الحاضر والماضي والمستقبل بطريقة سلبية الزامية من ذلك:

-**التضخيم** حيث أن المريض يجعل من المشاكل البسيطة المختلفة ذات حجم كبير في نظره كما يقال (يجعل من الحبة قبة).

-**التعميم الزائد** مثل الفتاة التي يحترق لها الغذاء فتعمم ذلك على أنه لا مستقبل لها في المطبخ.

-**الاستنتاج الخاطئ** فإذا مر عليه صديقه ولم يسلم عليه فهم من ذلك أنه أصبح يكرهه.

-**التسمية الخاطئة** فإذا أصدر الأستاذ نصيحة إلى تلميذه بأنه تأخر في إنهاء البحث، فهذا يعني أنه سبه وأهانه وصرخ في وجهه.

إن النظم المعرفية للإنسان تعتمد على الثقافة والحضارة والتعلم البيئي، لذا يجب عدم استيراد النظم المعرفية الغربية ولكن يجب تقنين العلاج المعرفي الخاص بالقيم الأخلاقية والدينية والذي يلاءم تفكيرنا ومعتقداتنا.

8-2-العلاج البيئي والاجتماعي:

فبعد دراسة حياة المريض وظروفه المختلفة يمكن تشخيص مصادر القلق إن وجدت وملفات بتغيير الوضع العائلي أو المحيط الاجتماعي أو الدفع نحو التكيف معها، أو ظروف العمل غير المناسبة أو كل ما من شأنه أن يؤدي إلى صفاء وطمأنينة المريض.

8-3-العلاج بالعقاقير:

يستحسن في بعض الحالات من القلق إعطاء المريض أدوية ذات انتحاء (توجه) نفسي، بل هناك حالات يكون تناول الدواء فيها ضروري خاصة في حالات القلق الشديد أو نوبات الهلع الحادة وذلك قبل إخضاعه لأي برنامج علاجي نفسي، ويكون هذا عن طريق إعطاء بعض العقاقير المنومة أو المهدئة، وهذا ما يساعد على تقليل التوتر العصبي والإحساس بالراحة الجسدية.

وهناك عائلات دوائية عديدة فعالة في علاج اضطرابات القلق، ويمكن القول إن كل الأدوية المثبطة تملك مفعولا مضاداً للقلق، ومن أهم الفصائل الدوائية المستخدمة في علاج القلق نذكر:

عائلة البترودیازیبین: وعقاقیر هذه العائلة لا تزال الأوسع انتشارا في عیادة القلق حیث یتم تصنیفها إلى فئتین: مضادة القلق ومنومة.

المشتقات الكحولية: من أهمها الميبروبات Meprobamate

جديفينيل ميتان: ومن أهمها الهيدروكيسين Hydroxizine

دييانزوكتاديان: ومن أهمها البتر وكتامين Benzoctamine

المهدئات العظمى المثبطة: ومنها التيرويدازين، ليغفوميبرومازين بروميازين وبربساءين

مضادات الانهيار المثبطة: ومنها ال آميتربيتيلين وكرايمييبرامبين وبيتربيسيلين

(زعتر، نور الدين،2010، ص45)

خلاصة:

وفي ختام رحلتنا الاولى لهذا الفصل وبعد تعرفنا على ماهية القلق وعلى انواعه وسماته ومميزاته وكل ما يخصه في جميع مراحل حياة الإنسان ومدى انتشاره ايضا فهذه الظاهرة او هذا الاضطراب يعد من أكثر الاضطرابات انتشارا رغم انها ظهرت الكثير من الوسائل الحديثة لمعالجته والوقاية منه إلا أن انتشاره لم يقل.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات التطبيقية للدراسة

تمهيد.

01. الدراسة الاستطلاعية.

02. منهج الدراسة.

03. مجتمع الدراسة وعينتها.

04. حدود الدراسة.

05. أدوات الدراسة.

06. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

07. الأساليب الإحصائية المستعملة.

خلاصة.

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل حلقة وصل بين الجانب النظري والتطبيقي لهذه الدراسة اذ انه ممهد لتحديد الاطار المنهجي الذي يعد من اهم اسس الدراسة العلمية الذي من خلاله يتم تحديد طبيعة كل بحث حيث ان الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة و التسلسل المنطقي لمراحل الدراسة وفيه تتم المصادقة على النتائج المتحصل عليها وفي هذا الفصل نعرض مجموعة من الاجراءات والخطوات التي اتبعت في الجانب الميداني من حيث طرح فرضيات البحث الدراسة الاستطلاعية منهج البحث وصف مجتمع الدراسة والعينة الخصائص السيكومترية لأدوات البحث وكذا أداة البحث والمعالجة الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

01-الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الدراسة الممهدة لدراسة الباحث الاساسية اذ انها اول خطوة يتخذها للتعرف على ميدان بحثه.

1-1-اهداف الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت اهداف الدراسة الاستطلاعية في:

- ضبط اشكالية الدراسة.
- الالمام بالتراث النظري حول متغيرات الموضوع.
- تحديد خصائص مجتمع الدراسة عامة والعينة بصفة خاصة.
- التأكد من صلاحية ادوات الدراسة (حساب الخصائص السيكوميترية) لمقياس تايلور للقلق الصريح واستبيان العنف المدرسي لليندا سعدان (2010).
- الوقوف على بعض الصعوبات التي قد تواجهنا في الدراسة.

1-2-اجراءات الدراسة الاستطلاعية:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية بعد اعطاء رخصة من طرف قسم علم النفس وتسليمها لمدير ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج الذي وافق على اجراء الدراسة شرط المصادقة عليها من مديرية التربية واجريت الدراسة في شهر افريل 2022 في خطوتين هما:

الخطوة الاولى: المصادقة على الرخصة من طرف مديرية التربية من ثم التوجه لثانوية فارس الحسين.

الخطوة الثانية: تمثلت في توزيع الاستبيانات لتلاميذ ثانوية فارس الحسين بعد شرح مفادها على عينة قوامها 30 تلميذ وتلميذة بغرض التأكد من صلاحية تطبيقها في الدراسة الاساسية.

1-3-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تمثلت في نتائج صدق وثبات مقياس تايلور للقلق الصريح واستبيان العنف المدرسي التي سوف نتطرق اليها في عنصر ادوات الدراسة.

02-منهج الدراسة:

يعتبر المنهج المستخدم في البحث من الاساسيات التي يعتمد عليها الباحث في طريقة بحثه ويتم اختيار منهج الدراسة عادة وفق اعتبارات منها:

_طبيعة الموضوع المراد دراسته كذلك نوعية الدراسة وانطلاقا ن موضوع البحث المتمثل في مستوى القلق وعلاقته بالعنف لدى المراهق المتمدرس تبين ان المنهج الانسب لخدمة الهدف المسطر هو المنهج الوصفي التحليلي وهو الذي يهدف الى وصف الظاهرة وحساب مستوى القلق والعنف المدرسي في الدراسة الحالية ومن ثم معرفة طبيعة العلاقة بين المتغيرين.

03-مجتمع الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع تلاميذ السنة أولى وثانية ثانوي في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج 110 تلميذ وتلميذة.

3-1-عينة الدراسة:

تعد عينة الدارسة الأساسية مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة، يتم اختيارها بالطريقة العشوائية، بحيث تمثل هذا المجتمع وتحقق أغراض البحوث، (بن بردي،2021، ص7 "دياب،2015، ص89)، بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية للمقياسين والتأكد من ثباتهما وصحتهما ثم توزيعهما على العينة الأساسية التي قدرت ب 110 تلميذ وتلميذة من ثانوية فارس الحسين موزعة حسب الخصائص الآتية:

الجدول (01): يوضح توزيع عينة الدراسة

العينة	الاستطلاعية	الأساسية
الحجم	30	80
المجموع	110	

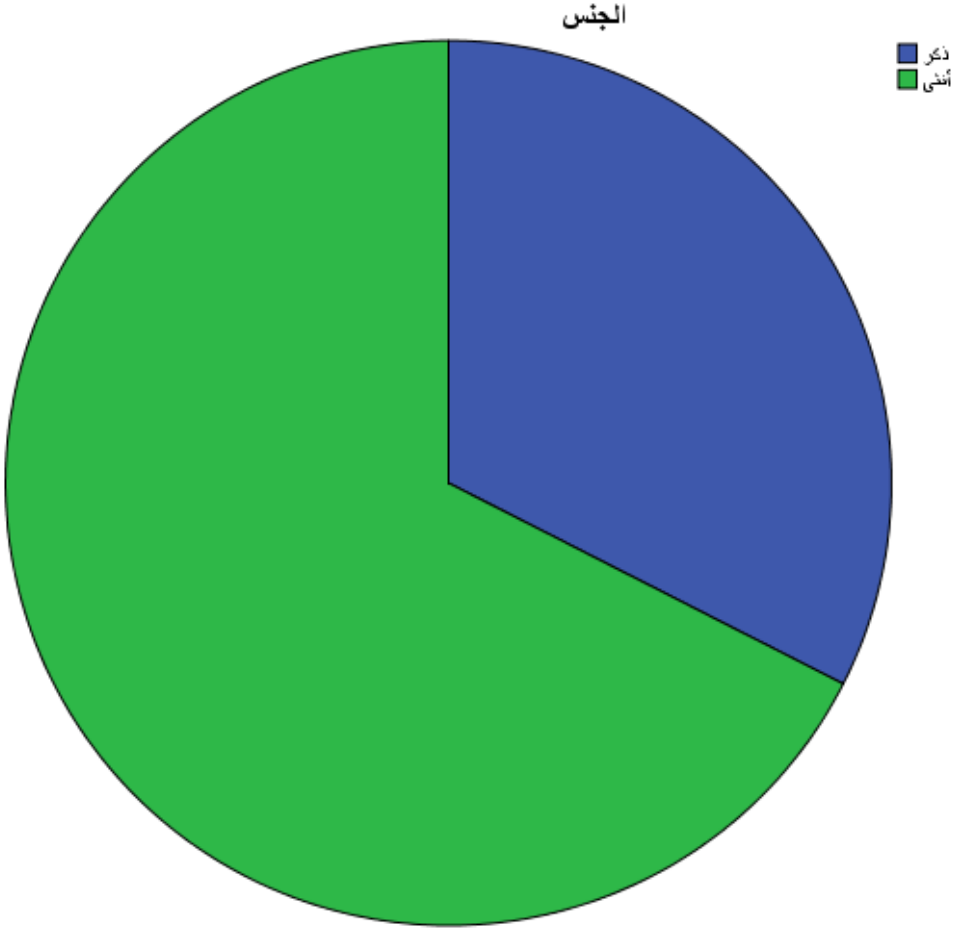
يتضح من خلال الجدول (01) ان افراد العينة الاستطلاعية يقدر ب (30) تلميذ وتلميذة متمدرسون في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج.

-خصائص العينة الأساسية حسب متغير الجنس:

جدول رقم (02): توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة%
ذكر	26	32,5
أنثى	54	67,5
المجموع	80	100,0

من خلال الجدول رقم (02) يتضح أن عينة الدراسة والتي هي مجموعة من تلاميذ وتلميذات ثانوية فارس الحسين تكونت من (26) تلميذ بنسبة 32.5% و (54) تلميذة بنسبة 67.5%. كما هو موضح في الشكل التالي



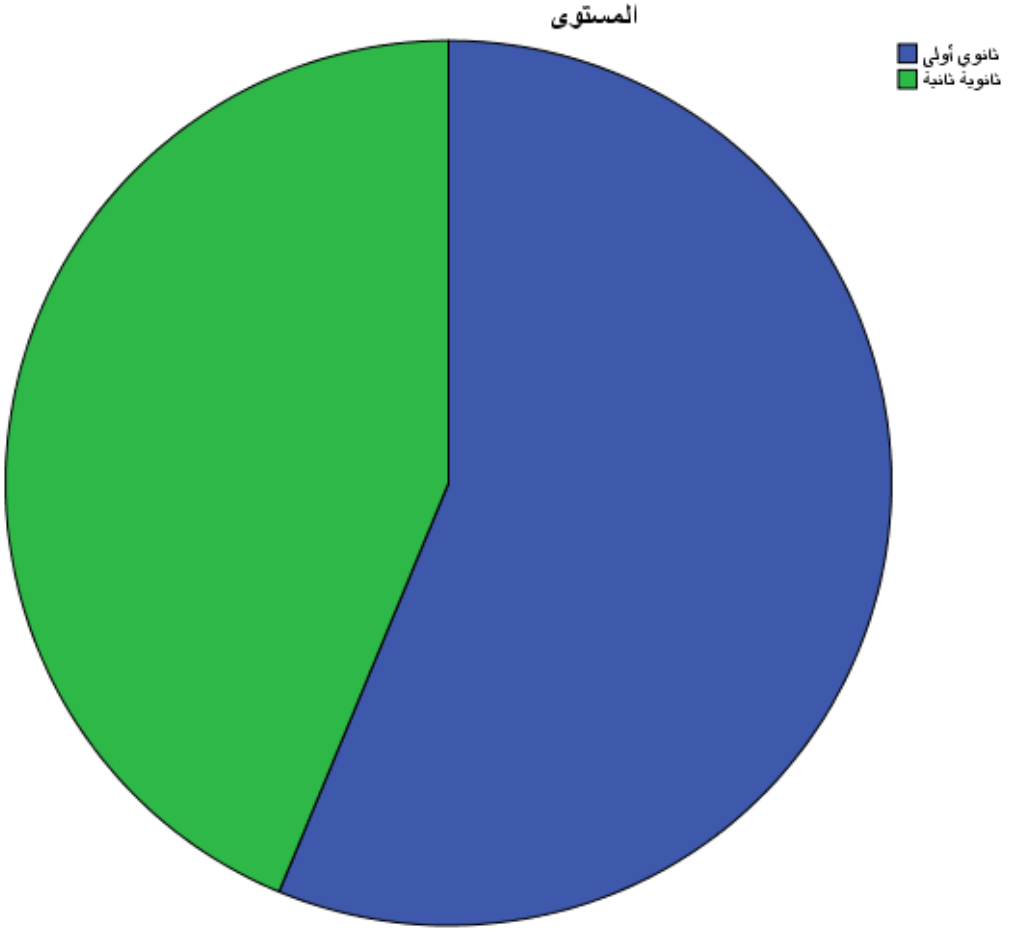
الشكل رقم (01): توزيع العينة حسب متغير الجنس.

-خصائص العينة الأساسية حسب متغير المستوى الدراسي:

جدول رقم (03): توزيع العينة حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي.	العدد	النسبة%
أولىثانوي	45	56,3
ثانيةثانوية	35	43,8
المجموع	80	100,0

من خلال الجدول رقم (03) يتضح أن عينة الدراسة تكونت من (45) تلميذ في السنة الأولى ثانوي بنسبة56.3% و(35) تلميذة في السنة الثانية ثانوي في ثانوية فارس الحسين بنسبة 43.8%. كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل رقم(02): توزيع العينة حسب متغير المستوى.

04. حدود الدراسة:

4-1-الحدود البشرية:

جميع تلاميذ ثانوية فارس الحسين عدا تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (بكالوريا).

يدرسون في السنة الاولى والثانية ثانوي كل الشعب.

4-2-الحدود المكانية:

_تم اجراء الدراسة في ثانوية فارس الحسين **(برج بوعريريج)**.

_تحتوي هذه الثانوية على مختلف التخصصات **(علوم تجريبية، لغات آداب وفلسفة، تسيير واقتصاد)**

ومنه تم تحديد حجم العينة بما يعادل 110 تلميذ وتلميذة يتمدرسون في السنة الاولى والثانية ثانوي.

4-3-الحدود الزمانية:

تم اجراء الدراسة الاساسية في اواخر شهر افريل 2022 وتمت مدة التطبيق في 15 يوم نظرا للغيابات المتكررة من طرف التلاميذ بسبب شهر رمضان لكن رغم ذلك ساعدت هذه الفترة على تطبيق المقياسين ذلك لان التلاميذ اخذوا كل وقتهم للإجابة الجيدة

05-أدوات الدراسة:

5-1-استبيان ليندا سعدان واخرون (2010).

5-2-مقياس تايلور للقلق الصريح.

تم تطبيق المقياسين بثانوية فارس الحسين برج بوعريريج وتم حساب صدقه وثباته.

وفيما يلي عرض للأداتين:

01-مقياس العنف المدرسي:

-وصف المقياس:

تم اعداد استبيان العنف المدرسي من طرف ليندا سعدان واخرون وذلك خلال دراستهم بعنوان الحرمان العاطفي وعلاقته بالعنف لدى متربصات التكوين المهني احتوى استبيان العنف المدرسي في صورته النهائية على 24 بند مقسم إلى ثلاث أبعاد وهي العنف الجسدي، العنف اللفظي، العنف المادي **(ليندا سعدان، واخرون ،2010)**

توزيع بنود حسب أنماط العنف المدرسي

النوع	البنود	المجموع
العنف الجسدي	1 ، 4 ، 12 ،16 ،18 ، 21 ، 22	7 بنود
العنف اللفظي	2 ، 3 ، 5 ، 7 ، 10 ، 11 ، 13 ، 14 ، 20 ، 23 ، 24	11 بنود
العنف المادي	6 ،8 ، 9 ، 15 ، 17 ، 19	6 بنود

طريقة تصحيح استبيان العنف المدرسي

في هذا الاستبيان يقابل كل بند ثلاث بدائل وهي (دائما، أحيانا، أبدا)

البدائل	الدرجات
دائما	3
أحيانا	2
أبدا	1

وبذلك تكون أقل درجة يتحصل عليها التلميذ هي 24 درجة، وأكبر درجة هي 72 درجة.

(ليندا سعدان، واخرون ،2010)

-تقدير استجابات المقياس:

تم تصحيح المقياس بإعطاء أعلى درجة في المقياس (3) وأدنى درجة (1) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوم على عدد الفئات المطلوبة وهي كالتالي: (3-01)/3=0.66 وبناءا عليه تم تحديد المستويات التالية للاستعانة بها في تفسير النتائج(ليندا سعدان ، واخرون ،2010).

جدول رقم (04) يوضح المقياس الثلاثي لتحديد مستويات الموافقة على كل عبارات المقياس

تقدير الاستجابة للعبارات	المتوسط الحسابي يتراوح بين
منخفض	[1،1.66]
متوسط	[1.66-2.32]
مرتفع	[2.32-3]

يلاحظ من خلال هذا الجدول ان تقدير استجابة للعبارات كانت اعلى تجاوبا في مقياس متوسط عند تلاميذ وتلميذات ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج.

- إعادة حساب صدق وثبات لمقياس العنف المدرسي:

- حساب صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي البنائي لمقياس العنف المدرسي لتلاميذ ثانوية فارس الحسين في الدراسة الحالية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، كل بعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية كما ظهر في الجداول التالية:

الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة
العنف الجسدي	0.848	0.01	دال
العنف اللفظي	0.837	0.01	دال
العنف المادي	0.771	0.01	دال
الدرجة الكلية	1		

من خلال الجدول يتضح أن كل الأبعاد لها علاقة بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.771) و(0.848) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وذلك ما أكد صدق اتساق المحتوى البنائي للمقياس ويمكن تطبيقه في الدراسة الحالية.

- حساب الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس العنف المدرسي

بأخذ (27%) من أدنى درجات من المقياس ونفس النسبة من أعلى درجات للمقياس للعينة التي تكونت من (30) تلميذ، بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجتين الدنيا والعليا حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في الدرجات على النتائج التالية:

جدول رقم (05): دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا لمقياس العنف المدرسي.

	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية	المجموعة العليا	8	24,2500	1,28174	7.934-	0.01	دال
	المجموعة الدنيا	8	36,5000	4,17475			

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن قيمة(ت) التي بلغت قيمتها (7.937-) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01، إذا **نستنتج أن المقياس له القدرة على التمييز في قياس ما أعد لأجله.**

2-إعادة حساب ثبات مقياس العنف المدرسي

الثبات بمعامل الثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرمباخ

جدول رقم (06): معامل ثبات مقياس التوافق العنف المدرسي بالاتساق الداخلي

الدرجة الكلية للمقياس	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرومباخ
	24	0.808

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي الذي قيمته بلغت (0.808) عالية، ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (07): ثبات مقياس العنف المدرسي بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط بين النصفين	0.774
معامل الثبات الكلي سبيرمان برون	0.873

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي والذي بلغت قيمته (0.774) وبالتعويض في معادلة التصحيحية لسبارمان برون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.873)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي جدا.

02-مقياس تايلور للقلق الصريح:

-وصف المقياس:

مشتق من اختبار مى نسوتا للشخصية المتعدد الأوجه، ويتكون المقياس من (50) عبارة تقيس القلق الصريح.

يطبق المقياس على الأشخاص البالغين من (١٠) سنوات فأكثر. من بين الى (50) عبارة هناك (١٠) عبارات عكسية تصحح بشكل مختلف وهي (٣، ١٣، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٩، ٣٢، ٣٨، ٨، ٥٠). كل عبارة أمامها بديلين (نعم، لا يتم اختيار من بينها الإجابة المناسبة. طريقة التصحيح: (نعم) تأخذ درجة واحدة، (لا) تأخذ صفر. والعبارات العكسية، (نعم) تأخذ صفر، (لا) تأخذ درجة واحدة. ثم يتم جمع الدرجات وتصنف وفقا للجدول التالي: صفر – 16 (جانيت تايلور، ص**1**).

تقدير استجابات المقياس: القلق الصريح لتايلور

تم تصحيح المقياس بإعطاء أعلى درجة في المقياس (1) وأدنى درجة (0) والفرق بينهما يمثل مدى الفئة مقسوم على عدد الفئات المطلوبة وهي كالتالي: (1-0)/2=0.05 وبناءا عليه تم تحديد المستويات التالية للاستعانة بها في تفسير النتائج(جانيت تايلور ،ص1)

جدول رقم (08) يوضح المقياس الثنائي لتحديد مستويات الموافقة على كل عبارات المقياس

تقدير الاستجابة للعبارات	المتوسط الحسابي يتراوح بين
منخفض	] 0،0.5]
مرتفع	[1-0.5[

- إعادة حساب صدق وثبات لمقياس القلق الصريح لتايلور:

- حساب الصدق التميزي (صدق المقارنة الطرفية) لمقياس القلق الصريح لتايلور

بأخذ (27%) من أدنى درجات من المقياس ونفس النسبة من أعلى درجات للمقياس للعينة التي تكونت من (30) تلميذ، بالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجتين الدنيا والعليا حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في الدرجات على النتائج التالية:

جدول رقم (09): دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجات الدنيا والعليا لمقياس القلق.

	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية	المجموعة العليا	8	11,1250	4,70372	10,596-	0.05	دال
	المجموعة الدنيا	8	34,7500	4,20034			

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة(ت) التي بلغت قيمتها (10.596-) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05، إذا **نستنتج أن المقياس له القدرة على التمييز في قياس ما أعد لأجله.**

إعادة حساب ثبات مقياس العنف المدرسي

الثبات بمعامل الثبات ألفا كرومباخ:

تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرمباخ

جدول رقم (10): معامل ثبات مقياس القلق بالاتساق الداخلي

الدرجة الكلية للمقياس	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرومباخ
	50	0.890

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الثبات للدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي الذي قيمته بلغت (0.890) عالية، ما يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

لثبات بطريقة التجزئة النصفية:

جدول رقم (11): ثبات مقياس القلق بطريقة التجزئة النصفية

معامل الارتباط بين النصفين	0.832
معامل الثبات الكلي سبارمان برون	0.908

تم حساب معامل الارتباط بين نصفي والذي بلغت قيمته (0.832) وبالتعويض في معادلة التصحيحية لسبارمان برون بلغت قيمة الثبات الكلي (0.908)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي جدا.

08-الأساليب المستخدمة في الدراسة بالاستعانة بالحزمة الإحصائية SPSS22:

- الاحصاء الوصفي (التكرارات –النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات، المعيارية)
- معامل الإرتباط بارسون لحساب صدق الاتساق الداخلي ولاختبار الفرضية العامة.
- اختبار ت لعينة واحدة لاختبار الفرضية الجزئية الأولى والرابعة.
- اختبار ت لعينتين مستقلتين لحساب الفرضية الجزئية الثانية والثالثة والخامسة والسادسة.

الخلاصة:

تم في هذا الفصل عرض الدراسة الاستطلاعية والدراسة الاساسية بكل ما تحويها من عينة وطرق اختيار العينة وكذا الادوات المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية وايضا حدود الدراسة وصولا الى الاساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد.

1. عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1.1. عرض نتائج الدراسة وتحليلها.

2.1. مناقشة نتائج الدراسة وتفسرها.

02. استنتاج عام وخلاصة.

- قائمة المراجع.

- قائمة الملاحق.

تمهيد:

تمثل هذا الفصل بالاستعانة ببرنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) اصدار 26 في المعالجة الاحصائية لفرضيات الدراسة وبما ان حجم العينة كبير واختيار افرادها كان عشوائيا فقد استخدمت اساليب احصائية بارامترية.

01-عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات الجزئية:

1-1 -عرضو تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أن: **مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج**

ولاختبار الفرضية الجزئية الأولى تم استخدام اختبار (T_{Test}) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في كل بعد من أبعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية، مع المتوسط النظري للمقياس، فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (12): مستوى العنف المدرسي.

أبعاد العنف المدرسي	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	T	مستوى الدلالة	القرار	المستوى
العنف الجسدي	80	2	1,5375	,43972	39	-,46250	-9,40	0.01	دال	منخفض [1 - 1.66]
العنف الفظي			1,2700	,30869		-,73000	-21,15	0.01	دال	منخفض [1 - 1.66]
العنف المادي			1,1775	,26432		-,82250	-27,83	0.01	دال	منخفض [1 - 1.66]
الدرجة الكلية			1,3516	,29825		-,64844	-19,44	0.01	دال	منخفض [1 - 1.66]

-حيث وبعد استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ومقارنتها بالمتوسط النظري تبين أن متوسطات أفراد مجتمع الدراسة في **أبعاد مقياس العنف المدرسي و الدرجة الكلية كما هي موضح في الجدول بلغت** (1.537-1.270-1.177-1.351) وبانحرافات معياري قدرت (0.439-0.308-0.264-0.298) ، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ (**2**) ، حيث أن الفروق بين المتوسطات بلغت (-0.462، -0.730، -0.822، -0.648) ، كما أن كل المتوسطات الحسابية تنتمي الى المجال [1-

1.66] أي المجال المنخفض وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة كوسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري، في كل الأبعاد والدرجة الكلية وما يؤكد ذلك هو قيم (t) التي بلغت للدرجة الكلية (-9.40، -21.15، -27.83، -19.40). وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01). ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه نستنتج: مستوى العنف المدرسي منخفض لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية فارس الحسين

يمكن تفسير نتائج هذه الدراسة الى ان عوامل العنف المدرسي التي ذكرناها في جانبنا النظري لا توجد باي صفة او انها توجد في ثانوية فارس الحسين لكن بنسبة قليلة جدا وهذا يمكن ارجاعه الى معاملة الاساتذة الحسنة واعضاء ادارة ثانوية فارس الحسين مع التلاميذ فالمعاملة الحسنة لها دور فعال في التهدئة وتحسين المزاج وزرع الطاقة الايجابية التي يحتاجها المراهق المتمدرس فالتعامل الطيب والحسن من الاستاذ لتلميذه يجعل هذا الاخير يشعر نفسه ذو قيمة عالية تجعله يعامل زملائه بمثلها، كذلك المعاملة الصارمة احيانا تكون ذات نتيجة فالمدير او المراقب المتسلط والملتزم يجعل التلاميذ يخافون ويهابونه ويتسايرون مع قانون الثانوية والذي ينص على معاقبة التلاميذ الذين يمارسون العنف المدرسي تدل هذه الفرضية على وجود تواصل دائم ومستمر بين أعضاء ثانوية فارس الحسين واسر التلاميذ وذلك لتبليغهم باي مشكلة وتوجيههم إلى كيفية تعديل سلوك ابناءهم فانخفاض مستوى العنف المدرسي في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج اذا دلالة على حسن سيرة الثانوية وحسن تعاملها.

_ تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **مصطفى مباركة وقريشي عبد الكريم (2018) بعنوان:** واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية، اين اسفرت نتائج الدراسة الى ارتفاع نسبه العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية قد يرجع الى الفئة العمرية للمراهقة وكذلك بعض العوامل النفسية والاجتماعية والتربوية ولهذا ظهر عدم وجود اختلاف بين الجنسين وكذلك عدم وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي بين التخصصين سواء علمي او ادبي.

1-2-عرضومناقشةوتفسيرنتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على أن: **توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.**

لتحقق من صدق الفرضية، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الجنس، حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في أبعاد العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس على النتائج التالية:

جدول رقم (13): دلالة الفروق متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير الجنس.

المتغير	الإقامة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة	القرار
العنف الجسدي	ذكر	26	12,0000	3,45254	2.583	0.05	دال
	أنثى	54	10,1667	2,71787			
العنف اللفظي	ذكر	26	14,0000	3,37046	2.717	0.01	دال
	أنثى	54	12,0741	2,75990			
العنف المادي	ذكر	26	6,2308	1,24283	1.629	0.107	غير دال
	أنثى	54	5,7222	1,33765			
	ذكر	26	35,9615	7,89674			
الدرجة الكلية	أنثى	54	30,7407	6,15886	0.246	0.807	غير دال

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن كل قيم (ت)لأبعاد العنف المدرسي و الدرجة الكلية والتي بلغت على التوالي (2.583، 2.717، 1.629 ، 3.233)، أغلبها دالة إحصائيا مستوى الدلالة (α=0,05)، ماعدا بعد العنف اللفظي غير دالة احصائيا، مما يدل على **وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس ، ولمعرفة لصالح من الفروق نلجأ للمقارنة بين المتوسطين بين الذكور والإناث، فـ**من خلال الجدول نلاحظ قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للذكور الذي بلغت قيمته (35.961) هي الأكبر إذن فهي لصالح الذكور اي ان عامل الجنس يؤثر في ارتفاع مستوى العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس اكثر من عامل المستوى

-تعارضت هذه نتائج هذه الدراسة مع دراسة **محمد حسين احمد ناصر (2017) بعنوان:** العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة رام الله والبيرة. آين اسفرت النتائج الى انه لا توجد فروق ذا دلاله إحصائية بين متوسطة العنف المدرسي لدى طلبه المرحلة الثانوي في مدينه رام الله والبيرة تعزل متغير الجنسين.

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية على ان الذكر يمتلك غريزة القوة و الشجاعة اي انه يريد دائما اثبات قوته وشجاعته للناس وهذا ما يظهر في قول عمر ابن الخطاب رضي الله عنه" الجبن والشجاعة غرائز في الناس تلقى الرجل يقاتل عمن لا يعرف وتلقى الرجل يفر من ابيه " (مكارم الاخلاق لابن ابي الدنيا ص10) ومنه فالمراهق المتمدرس دائما ما يحاول اثبات قوته عن طريق اللجوء الى العنف ذلك بان يضرب ويعنف من هم اضعف منه لكي يخافه اقرانه البقية وبالتالي يصبح متسلطا عليهم وما اتفقت عليه

الكثير من الثانويات بحسب مجالس التأديب ان نسبة الذكور اعلى من نسبة الاناث في اثارة الشغب والتعنيف وفي تفسير اخر نقول ان ارتفاع العنف المدرسي عند المراهق المتمدرس في ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج يعود الى الهيمن. الذكورية لاسيما في مجتمعنا الذي يعتبر الذكر اساسا لكل شيء فتقوم الدولة في سياق ادارتها للشأن الخاص وللانتهاكات المحتملة بتفويض جزء من السلطة للرجال بهدف الابقاء على الركود الاجتماعي والسياسي فيصبح مقام المعتدي (الاب، الابن، الزوج) مبررا للعنف أيا كان نوعه.

1-3-عرضو تحليل مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على أن: **توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.**

للتحقق من صدق الفرضية، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير المستوى الدراسي حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في أبعاد العنف المدرسي و الدرجة الكلية للمقياس على النتائج التالية:

جدول رقم (15): دلالة الفروق متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

المتغير	المستوى الدراسي	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة" ت"	مستوى الدلالة	القرار
العنف الجسدي	أولى ثانوي	45	10,8444	3,06709	0.268	0.789	غير دال
	ثانية ثانوية	35	10,6571	3,13371			
العنف اللفظي	أولى ثانوي	45	12,6222	2,87852	0.254-	0.800	غير دال
	ثانية ثانوية	35	12,8000	3,37639			
العنف المادي	أولى ثانوي	45	5,7778	,87617	0.840-	0.403	غير دال
	ثانية ثانوية	35	6,0286	1,74028			
	أولى ثانوي	45	32,3778	6,28956			
الدرجة الكلية	ثانية ثانوية	35	32,5143	8,23683	0.084-	0.933	غير دال

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن كل قيم (ت)لأبعاد العنف المدرسية و الدرجة الكلية والتي بلغت على التوالي (0.268، 0.840-، 0.254-، 0.084-)، و هي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,05)، مما يدل على **عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العنف المدرسي**

لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي لدى تلاميذ ثانوية فارس الحسين مما يعني ان المستوى الدراسي ليست له اي علاقة و من غير الممكن ان يكون سبب من اسباب العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس .

-اتفقت نتائج هذه الدراسة مع **دراسة كزاوي عطاء الله (2019) بعنوان** : فاعليه برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينه من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية، اين اسفرت النتائج الى ان المستوى الدراسي ليست له أي علاقة بظهور العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس وان ان السلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية سببه عوامل بيئية واسريه مدرسية الاعلام رفاق السوء كلها عوامل تؤدي الى التلميذ في هذه المرحلة الى انتاج السلوك العنيف يحتاج التلاميذ في المرحلة الثانوية والمتزامنة مع مرحله المراهقة الى ارشاد وتوجيه نفسي وتربوي.

نفسر نتائج هذه الفرضية على ان المستوى الدراسي قد يكون بعيدا كل البعد عن مسببات العنف المدرسي اي انه لا يمكن الحكم على ارتفاع او انخفاض مستوى عنف مدرسي بإرجاع سببه الى مستوى ذلك الفرد المدرسي أيا كان، بينما العنف يؤثر على المستوى المدرسي فممارسة العنف المدرسي من قبل اي تلميذ على اي تلميذ اخر يؤثر على تحصيله الدراسي والعكس غير صحيح اضافة الى ذلك تعتبر المرحلة الثانوية من اهم المراحل التعليمية في حياة الانسان ذلك لأنها تؤهله تقوم بإعداد هو تأهيله وتكوينه الى مستوى عال وهو المستوى الجامعي ،فالتلميذ اذا يسعى الى تكوين شخصيته والابتعاد عن المشاكل وكل مسببات العنف من ان يصبح طالبا جامعيا ناجحا اضف الى ذلك المراهق في المرحلة الثانوية يكتمل نضج عقله وتفكيره واساليب معاملته مع اقرانه فكلما ارتفع مستواه الدراسي كلما شعر بالمسؤولية ولذلك يشعر ان العنف المدرسي سلوك صبياني

1-4-عرض وتحليل مناقشة وتفسير النتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

نصت الفرضية الجزئية الرابعة على أن: **مستوى القلق متوسط لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية. فارس الحسين.**

ولاختبار الفرضية الجزئية الرابعة تم استخدام اختبار ($T_{.Test}$) لعينة واحدة للمقارنة بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة في الدرجة الكلية لمقياس القلق مع المتوسط النظري للمقياس، فكانت النتيجة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (16): مستوى القلق									
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	الفرق بين المتوسطين	درجة الحرية	قيمة اختبار "T"	مستوى الدلالة	القرار	المستوى
مستوى القلق	,4613	,18983	1	-,538	79	-25,385	0.01,	دال احصائيا	منخفض [0. 0.5]

حيث وبعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة الكلية لمقياس القلق ومقارنته بالمتوسط النظري تبين أن متوسط درجات أفراد مجتمع الدراسة في **البعد بلغ (0.461)** وبانحراف معياري قدره **(0.189)** ، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط النظري البالغ **(1)** ، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ **(0.538)** ، كما أن المتوسط الحسابي ينتمي الى المجال [0-0.5] أي المجال المنخفض وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة كوسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا الوسطين المحسوب والنظري، وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) التي بلغت **(-25.385)** وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=1). ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99% مع احتمال الوقع في الخطأ بنسبة 1%.

وعليه نستنتج : **مستوى القلق منخفض لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج** وهذا ان دل على شيء فهو يدل على ان المرحلة الثانوية هي من المراحل التي يكون فيها مستوى القلق منخفض خاصة بثانوية فارس الحسين اي ان المستوى الدراسي ليست لها اي دلالة احصائية بارتفاع مستوى القلق الصريح يمكن تفسير هذه الفرضية على أن عوامل ومسببات القلق لدى المراهقين في ثانوية فارس الحسين منخفضة لتوفير جو دراسي ونفسي ملائم للتلاميذ وتوفير متطلباتهم و المعاملة الحسنة من قبل الأساتذة والإداريين وطرق التعزيز للتلميذ وتشجيعه فلا يوجد جو الاكتئاب والذي هو السبب الأكثر شيوعاً للقلق؛ حيث يؤثر على التعلم، ويسبب تدني احترام الذات، والشعور بالإهمال.. و العيش في بيئة غير صحية -من قبل- او يواجهون فيها الإساءة الجسمية والعقلية، والإهمال الجسدي والعاطفي وهم صغار فتشجيع أسرهم وآباءهم تزيد من راحتهم النفسية، تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **الباحثة محدب رزيقة (2011) بعنوان** : الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة سمة) ، والتي انهت دراستها باستنتاج هو توجد علاقه بين الصراع النفسي المراهق المتمدرس وظهور قلق حاله، ان هناك علاقه ارتباط موجبه عند

مستوى الدلالة 0.01 اي انه كل ما كان الصراع النفسي للمراهق المتمدرس مرتفعة ازداد ظهور قلق الحالة لديه والدراسة الحالية تظهر انه ان كان مستوى القلق منخفض لدى المراهق المتمدرس تعز لمتغير المستوى يعني انه لا توجد لديه صراع نفسي بالتالي عدم وجود حالة القلق.

5-1 –عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

نصت الفرضية الجزئية الخامسة على أن: **توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القلق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.**

للتحقق من صدق الفرضية، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الجنسين حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى القلق على النتائج التالية:

جدول رقم (17): دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للقلق تبعا لمتغير الجنس.

	الجنس	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية لبعد القلق	ذكر	26	18,8077	10,80377	-2,911	0.01	دال
	أنثى	54	25,1111	8,12791			

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن قيمة(ت) التي بلغت قيمتها (-2.911) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 ، إذا **نستنتج أنها توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القلق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس،** ومن خلال المقارنة بين المتوسطين بين الجنسين تبين أن المتوسط الحسابي للإناث والذي بلغت قيمة (25.111) هي القيمة الأكبر ، **إذن هي لصالح الإناث. بالتالي فان** هذه الدراسة اوضحت ان عامل الجنس هو العامل المؤثر بمستوى القلق لدى المراهق المتمدرس يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية التي توصلت إلى أن نسبة القلق تكون مرتفعة أكثر عند الاناث لعبورهم بمراحل حرجة كثيرة في حياتهن، وتعتبر مرحلة المراهقة هي أكثر المراحل الصعبة في حياة كل بنت، حيث تمر بتغيرات هرمونية وجسدية وسلوكية وعصبية كثيرة تؤثر على حالتها النفسية ناتجة عن مرحلة البلوغ، وهو ما يسبب القلق وتقلبات نفسية ومزاجية كثيرة وعدم قدرة البنات في هذا السن على التعامل مع مشكلات الحياة بمفردهن مما يسبب المزيد من الضغوط النفسية بسبب قلة الخبرات الحياتية ووجود مشكلات أسرية واجتماعية في حياة البنت وبين الأبوين تسبب لها الشعور بالقلق والتوتر والاكتئاب خاصة تعرض البنت لمضايقات ومشكلات من زملاء الدراسة تسبب لها شعور بالضيق، وهذا يعتبر من أهم أسباب القلق عند

البنات، حيث تَخفي البنت مشاعرها وتتعرض للكبت ومرور البنت بمشكلات عاطفية وتجارب غير موفّقة بسبب نقص الخبرة، مما يسبب لها مشاعر سلبية وشعور بالإحباط وخاصة تعرض البنت للتنمر والاضطهاد سواء في المدرسة أو داخل الأسرة بسبب شكلها أو هندامها يسبب لها الكثير من الأمراض النفسية لهذا تكون نسبة القلق مرتفعة عند الإناث أكثر من الذكور. تعارضت نتائج هذه الدراسة مع **دراسة الصديقي صباح وبن عمر وهيبة (2014) بعنوان:** القلق النفسي لدى المرضى المصابين بالقصور الكلوي دراسة ميدانية بمستشفى سليمان عميرات تقرت. محمد بوضياف ورقلة، اذ اسفرت نتائج هذه الدراسة انه لا توجد فروق ذا دلاله إحصائية في درجه القلق النفسي حسب متغير السن.

6-1 –عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة:

نصت الفرضية الجزئية السادسة على أن: **توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القلق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.**

للتحقق من صدق الفرضية، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين الجنسين حيث أسفر اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى القلق على النتائج التالية:

جدول رقم (18): دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للقلق تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

	المستوى الدراسي	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الدرجة الكلية لبعد القلق	أولى ثانوي	45	24,1556	9,41941	1,171	,245	غير دال
	ثانية ثانوية	35	21,6571	9,53305			

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن قيمة(ت) التي بلغت قيمتها (1.171) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) ، إذا **نستنتج أنها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى القلق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي. أي**ان **المستوى الدراسي لدى المراهق المتمدرس** لا يتأثر ولا يؤثر بعامل القلق لا من قريب ولا بعيد في اي المستويين واي شعبة

–تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة **الباحثة محدب رزيقة (2011) بعنوان** : الصراع النفسي الاجتماعي للمراهق المتمدرس وعلاقته بظهور القلق (حالة سمة) ، والتي انهت دراستها باستنتاج هو توجد

علاقه بين الصراع النفسي المراهق المتمدرس وظهور قلق حاله،ان هناك علاقة ارتباط موجبه عند مستوى الدلالة 0.01 اي انه كل ما كان الصراع النفسي للمراهق المتمدرس مرتفعة ازداد ظهور قلق الحالة لديه والدراسة الحالية تظهر انه ان كان مستوى القلق منخفض لدى المراهق المتمدرس تعز لمتغير المستوى يعني انه لا توجد لديه صراع نفسي بالتالي عدم وجود حالة القلق.

يمكن تفسير نتائج هذه الفرضية على ان العامل المدرسي بما فيه من مستوى و تحصيل لا يؤثر في اضطراب القلق أي أننا عندما نلاحظ أي عرض من اعراض القلق في أي تلميذ من تلاميذ ثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج لا يمكن لنا ان نرجع سببه لمستواه الدراسي أي ان المستوى الدراسي ليس عاملا من عوامل القلق الصريح كونه سمة او حالة بالرغم ان القلق الصريخ يؤثر في المستوى الدراسي وايضا يمكن ارجاع سبب عدم وجود أي دلالة احصائية في القلق الصريح تبعا لمتغير المستوى الدراسي الى معاملة الأساتذة فمثلا عدم ظلم الاستاد لتلامذته في نقاط الامتحان أو عدم احراج التلميذ امام أقرانه عدم تكليفه بالقيام بواجبات منزلية صعبة و الأهم في الامتحانات و الاختبارات يكونون حسب مستوى الطالب ولا ننسى المنهاج الدراسي غير المكثف كل هدا يرجع إلى انه لا توجد أي علاقة بين المستوى الدراسي والقلق الصريح.

2-عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أن: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف المدرسي والقلق لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية فارس الحسين ببرج بوعريريج**

وبعد المعالجة تم الحصول على النتائج التالية:

جدول رقم (19): معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية لمقياس القلق وأبعاد مقياس العنف المدرسي ودرجة الكلية للمقياس.

مستوى القلق أبعاد مقياس العنف المدرسي.	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
العنف الجسدي	0.068	0.549	غير دال
العنف اللفظي	0.146	0.197	غير دال
العنف المادي	0.057-	0.616	غير دال
الدرجة الكلية لمقياس العنف المدرسي	0.041	0.717	غير دال

يتضح من الجدول رقم (19) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة القلق وأبعاد مقياس العنف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05.

حيث تراوحت قيمها بين (0.057-.0.146) فهي ضعيفة . **نستنتج أنها لا توجد علاقة ترقى للدالة إحصائيا بين مستوى القلق الصريح والعنف المدرسي لدى عينة الدراسة أي ان مستوى القلق الصريح لا توجد له أي علاقة مع مستوى العنف المدرسي**

يمكن تفسير نتائج هده الفرضية الى ان التلميذ المتعرض للعنف المدرسي ليس شرطا ان نتنبأ انه سيصاب بحالة القلق الصريح ولا التلميذ الدي يعرض اقرانه الى العنف ليس شرطا ان يكون في حالة القلق لأنه لا توجد أي علاقة او صلة بينهم والتلميذ الدي يعاني من حالة القلق الصريح لا يمكن لنا ان نفسر حالته انها راجعة الى تعرضه لعنف مدرسي أيا كان نوعه ولا انه سوف يعبر عن قلقه بممارسته للعنف المدرسي يمكن إرجاع أسبابه الى شخصية التلميذ او معاملة الأساتذة له او ايضا خوفه من معاقبته من طرف ادارة الثانوية

02-الاستنتاج العام والخلاصة:

من خلال عرض النتائج وعرضها وتفسيرها نستنتج ما يلي:

- مستوى العنف المدرسي منخفض لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية فارس الحسين.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس ، ولمعرفة لصالح من الفروق نلجأ للمقارنة بين المتوسطين بين الذكور والإناث
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى العنف المدرسي لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.
- مستوى القلق منخفض لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانوية فارس الحسين.
- أنها توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القلق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس.
- أنها لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى القلق لدى عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.
- نستنتج أنها لا توجد علاقة ترقى للدالة إحصائيا بين مستوى العنف المدرسي والعنف المدرسي لدى عينة الدراسة.

خلاصة:

وفي الاخير و بعد انهاء الجانب المنهجي لهذه الدراسة يمكن القول ان العلاقة الموجودة بين مستوى القلق الصريح و بين العنف المدرسي ليست ارتباطية فاذا لوحظ من عامة الناس انه هناك علاقة تأثير وتأثر بين كلا ال دراستين اي ان القلق هو الولد للعنف او ان العنف هو السبب للقلق فهذا امر يتعارض و دراستنا، يمكن القول هنا انه وجب على المختص النفسي المدرسي القيام بمجموعة من الاجراءات لتفادي مثل هاتين الظاهرتين فبالرغم من عدم وجود اي علاقة تربطها ببعضها الا انها ظاهرتان منتشرتان بشكل مرعب ليس فقط عند المرحلة الثانوية بل بفترة المراهقة بمراحلها، ومن بين الاجراءات التي يجب على المختص اتخاذها بناء برنامج ارشادي مثل الدراسة التي اعتمدنا عليها في بحثنا (**دراسة كزاوي عطاء الله (2019) بعنوان: فاعليه برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينه من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينه الاغواط.**) وعليه يتم تفادي هاتين الظاهرتين اللتان كانتا موضوع هذه المذكرة كونهما من بين اهم المواضيع التي درسها تخصص علم النفس المدرسي بمجالاته.

قائمة المراجع

1. اماني السيد عبد الحميد حسن، (2009)، العنف الاسري وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لعينة من الشباب الجامعي (دراسة سيكوميتريى اكلينيكية)، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستر في التربية تخصص صحة نفسية، جامعة الزقازيق.
2. بجين زهراء، موري زهرة، (2015)، العنف المدرسي وأثره في التحصيل الدراسي للتلميذ دراسة ميدانية لثانوية خالد ابن الوليد نموذجا، مذكرة مكملة لنيل شهادة تعليمية اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، الجامعة الافريقية، احمد دراية.
3. بن بردي مليكة، بن ناصر كوثر، (2021)، الملتقى الوطني: الثقافة الاستهلاكية للمجتمع الجزائري في ظل تكنولوجيا الاعلام والاتصال، مداخلة المشاركة، تخصص علم النفس العيادي جامعة برج بوعريريج تمنراست.
4. بن قفة سعاد، ناجي ليلى، (2017)، العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، الاسباب والحلول مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 24.
5. بن مزوز بثينة واخريات، (2019)، القلق النفسي وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى الطلبة المقبلين على اعداد مذكرات تخرج سنة ثالثة علم النفس، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في شعبة علم النفس، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.
6. جاسم محمد عبد الله محمد، المرزوقي، (2008)، الامراض النفسية وعلاقتها بمرض العصر، ط1، العلم والايمان للنشر والتوزيع. عمان.
7. حسن محمود عطا، (2014)، اسباب العنف الجامعي واشكاله من وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين"، مجلة جامعة الاقصى، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد الثامن عشر العدد الاول (168_196) الاردن.
8. حلاسي، فاطمة الزهراء، واخريات، (2017)، القلق عند المراهقات المسعفات دراسة ميدانية لثلاث حالات بهيلوب وليس قالمة، مذكرة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس العيادي، جامعة 8 ماي 1945 قالمة.
9. حمداوي طيب، (2016)، العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالتنشئة الاسرية، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علم اجتماع الاجرام، جامعة وهران.
10. دانيا الشؤون، (2011)، القلق وعلاقته بالاكتئاب عند المراهقين دراسة ميدانية ارتباطية لها من تلاميذ الصف التاسع من التعليم الاساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة الشرق، المجلد27 ، العدد الثالث الرابع.
11. زعتر نور الدين، (2010)، القلق، سلسلة الامراض النفسية (1)، ط1.

12. زغبة، منار واخريات، (2021)، مستوى القلق النفسي لدى العاملين بمستشفى الزهراوي في ظل جائحة كورونا، مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس تخصص علم النفس العيادي جامعة محمد بوضياف المسيلة.
13. صابر قصري، ربيع طلاب، (2014)، قلق الماء وعلاقته بالدافعية التعلم دراسة ميدانية على طلبة السنة الاولى ليسانس السنة الجامعية 2013_2014 مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة الماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
14. صاحب اسعد، ويس الشمري، (2012) اسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة دراسات تربوية، ال عدد18.
15. الصديقي صباح، بن عمر وهيبة، (2014)،"القلق النفسي لدى المرضى المصابين بالقصور الكلوي" مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس العيادي، جامعة قاصدي مرباح _ورقلة_.
16. طلعت ابراهيم لطفي، (2012)، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع. القاهرة.
17. عبد العزيز بن مطيري العنزي، (2021)، العوامل المؤدية لسلوكيات العنف الطلابي في المدرسة الثانوية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الخامس، العدد 19.
18. عبد الله بن ابراهيم، العصماني (2012)، العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الاخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بتعليم محافظة الليث، مذكرة مقدمة لنيل درجة الماجيستير في علم النفس تخصص ارشاد نفسي، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.
19. عديلة حسن، طاهر التونسي، (2012)، القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة، دراسة مقدمة لنيل درجة الماجيستير في الارشاد النفسي، جامعة ام القرى مكة المكرمة.
20. عكاشة، احمد؛ عكاشة، طارق. (2011). الطب النفسي المعاصر. ط 5. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
21. فخري الدباغ، (1984)، اصول الطب النفساني، ط1، بيروت لبنان: دار الطليعة للطباعة والنشر.
22. فوزي احمد، بن دريدي، (2008)، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض.
23. قمراوي محمد، (2009)، المحددات النفسية وعلاقتها بالنجاح الرياضي دراسة ميدانية لعينة من الناجحين في الرياضة، رسالة دكتوراه دولة في علم النفس العام، جامعة دمشق.
24. كزاوي، عطاء الله، (2019)، فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي لتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الاغواط، اطروحة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

25. محمد، توفيق سلام، (2013)، ثقافة العنف لدى طلبة المدارس الثانوية، ط1، القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر. مصر.
26. محمود سعيد الخولي، (2008). العنف المدرسي الاسباب وسبل المواجهة. القاهرة، كتبة الانجلو المصرية.
27. مصطفى مباركة، قريشي عبد الكريم، (2018)، واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 33.
28. مليكة بن زيان، (2020)، العنف والمقاربات النظرية المفسرة له"، مجلة الخلدونية، جامعة 20 اوت 1955، سكيكدة الجزائر
29. مليكة، ماقاري، (2019)، سوسيولوجيا التربية والعنف المدرسي، مجلة سيسيولوجيا، الجزائر، العدد 2602_5647.
30. مينا سميح، مصطفى حماد، (2012)، القلق وضغوط الحياة لدى الزوجات ذوات الاجهاض المتكرر، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في الارشاد النفسي، الجامعة الاسلامية _غزة_
31. نبال الحاج محمد، (2018)، «القلق العام والتشاؤم لدى مرض الفشل الكلوي المزمن "، مجلة الطفولة العربية، ال عدد81.
32. يوسف مصطفى سلامة عوض الله، (2008)،"التدخين وعلاقته بمستوى القلق وبعض سمات الشخصية للأطباء المدخنين في قطاع غزة، رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير في علم النفس، الجامعة الاسلامية غزة.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01): أداة الدراسة في صورتها الأولية.

_العنف المدرسي:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,808	24

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,682
		Nombre d'éléments	12[a]
	Partie 2	Valeur	,622
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		24
Corrélation entre les sous-échelles			,774
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,873
	Longueur inégale		,873
Coefficient de Guttman			,869

Corrélations

		الجسدي	اللفظي	المادي	العنف
الجسدي	Corrélation de Pearson	1	,462*	,530**	,848**
	Sig. (bilatérale)		,010	,003	,000
	N	30	30	30	30
اللفظي	Corrélation de Pearson	,462*	1	,584**	,837**
	Sig. (bilatérale)	,010		,001	,000
	N	30	30	30	30
المادي	Corrélation de Pearson	,530**	,584**	1	,771**
	Sig. (bilatérale)	,003	,001		,000
	N	30	30	30	30
العنف	Corrélation de Pearson	,848**	,837**	,771**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Statistiques de groupe

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة	دنيا	8	24,2500	1,28174	,45316
	العليا	8	36,5000	4,17475	1,47600

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الدرجة	Hypothèse de variances égales	8,981	,010	-7,934	14
	Hypothèse de variances inégales			-7,934	8,308

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
الدرجة	Hypothèse de variances égales	,000	-12,25000	1,54400	-15,56155
	Hypothèse de variances inégales	,000	-12,25000	1,54400	-15,78762

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes
		Intervalle de confiance de la différence à 95 % Supérieur
الدرجة	Hypothèse de variances égales	-8,93845
	Hypothèse de variances inégales	-8,71238

_القلق الصريح:

Statistiques de fiabilité معامل الثبات

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,890	50

Statistiques de fiabilitéالثبات بالتجزئة النصفية

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,756
		Nombre d'éléments	25[a]
	Partie 2	Valeur	,831
		Nombre d'éléments	25[b]
	Nombre total d'éléments		50
Corrélation entre les sous-échelles			,832
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,908
	Longueur inégale		,908
Coefficient de Guttman			,903

Statistiques de groupe الصدق التميزي

	الفئة	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدرجة	دنيا	8	11,1250	4,70372	1,66302
	عليا	8	34,7500	4,20034	1,48504

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
الدرجة	Hypothèse de variances égales	,012	,916	-10,596	14
	Hypothèse de variances inégales			-10,596	13,824

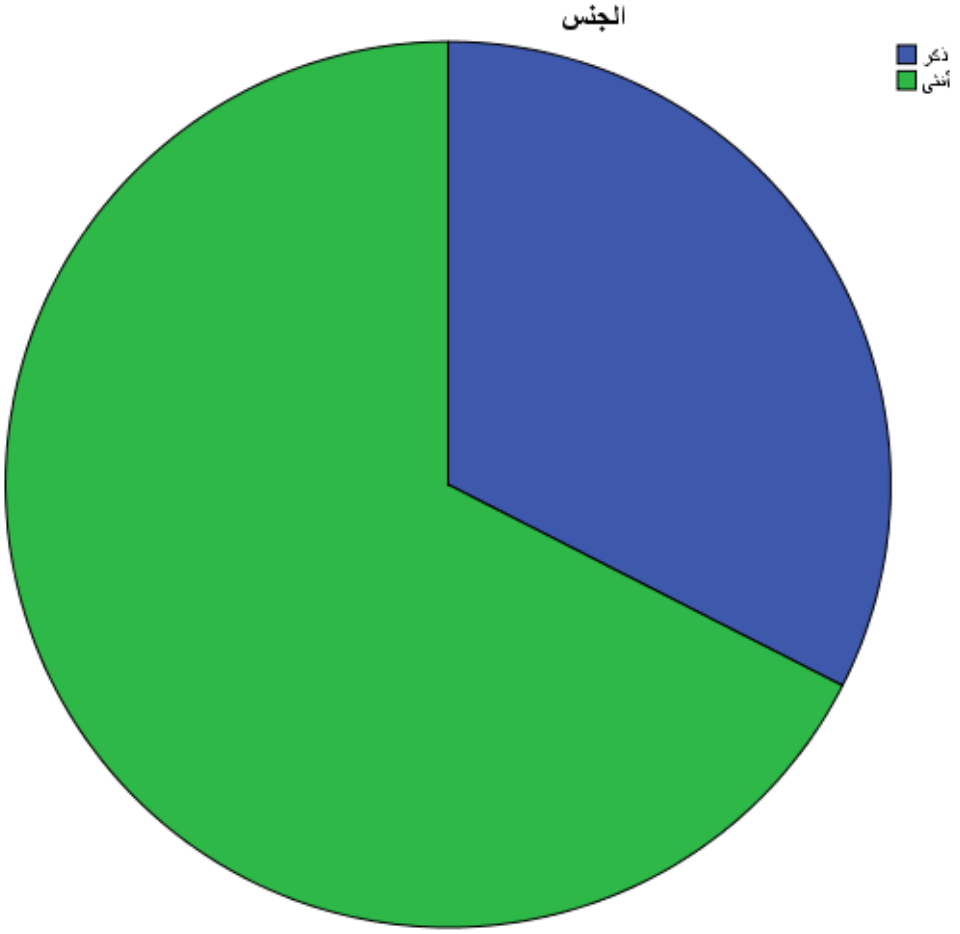
Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
الدرجة	Hypothèse de variances égales	,000	-23,62500	2,22957	-28,40695
	Hypothèse de variances inégales	,000	-23,62500	2,22957	-28,41266

الملحق رقم (02): أداة الدراسة في صورتها النهائية.

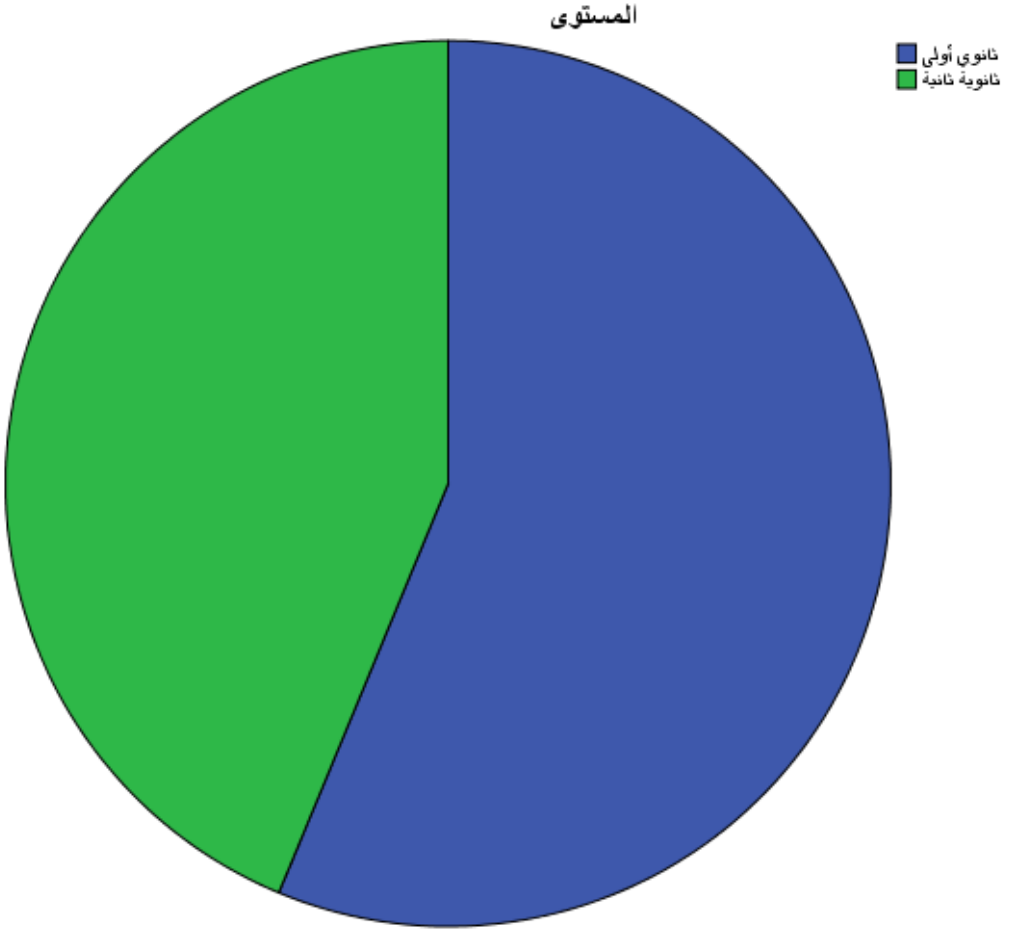
الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	26	32,1	32,5	32,5
	أنثى	54	66,7	67,5	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Manquant	Système	1	1,2		
Total		81	100,0		



المستوى

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أولى ثانوي	45	55,6	56,3	56,3
	ثانية ثانوية	35	43,2	43,8	100,0
	Total	80	98,8	100,0	
Manquant	Système	1	1,2		
Total		81	100,0		



Statistiques sur échantillon uniques الفرضية الجزئية الرابعة

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مق	80	,4613	,18983	,02122

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 1					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
مق	-25,385	79	,000	-,53875	-,5810	-,4965

Statistiques de groupe 05 الفرضية الجزئية

الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق ذكر	26	18,8077	10,80377	2,11879
أنثى	54	25,1111	8,12791	1,10607

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
قلق	Hypothèse de variances égales	1,924	,169	-2,911	78
	Hypothèse de variances inégales			-2,637	39,112

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
قلق	Hypothèse de variances égales	,005	-6,30342	2,16551	-10,61462
	Hypothèse de variances inégales	,012	-6,30342	2,39012	-11,13745

Statistiques de groupe 06 الفرضية الجزئية

	المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
قلق	أولى ثانوي	45	24,1556	9,41941	1,40416
	ثانية ثانوية	35	21,6571	9,53305	1,61138

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
قلق	Hypothèse de variances égales	,029	,865	1,171	78
	Hypothèse de variances inégales			1,169	72,802

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
قلق	Hypothèse de variances égales	,245	2,49841	2,13410	-1,75025
	Hypothèse de variances inégales	,246	2,49841	2,13734	-1,76149

Statistiques sur échantillon uniques 01 الفرضية الجزئية

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
مع1	80	1,5375	,43972	,04916
مع2	80	1,2700	,30869	,03451
مع3	80	1,1775	,26432	,02955
مع	80	1,3516	,29825	,03335

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 2					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
مع1	-9,408	79	,000	-,46250	-,5604	-,3646
مع2	-21,152	79	,000	-,73000	-,7987	-,6613
مع3	-27,832	79	,000	-,82250	-,8813	-,7637
مع	-19,446	79	,000	-,64844	-,7148	-,5821

Statistiques de groupe 02 الفرضية الجزئية

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
جسدي	ذكر	26	12,0000	3,45254	,67710
	أنثى	54	10,1667	2,71787	,36985
لفظي	ذكر	26	14,0000	3,37046	,66100
	أنثى	54	12,0741	2,75990	,37557
مادي	ذكر	26	6,2308	1,24283	,24374
	أنثى	54	5,7222	1,33765	,18203
عنف	ذكر	26	35,9615	7,89674	1,54868
	أنثى	54	30,7407	6,15886	,83811

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
جسدي	Hypothèse de variances égales	4,162	,045	2,583	78
	Hypothèse de variances inégales			2,376	40,446
لفظي	Hypothèse de variances égales	2,311	,133	2,717	78
	Hypothèse de variances inégales			2,533	41,698
مادي	Hypothèse de variances égales	,383	,538	1,629	78
	Hypothèse de variances inégales			1,672	52,902
عنف	Hypothèse de variances égales	5,219	,025	3,233	78
	Hypothèse de variances inégales			2,965	40,163

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
جسدي	Hypothèse de variances égales	,012	1,83333	,70971	,42041
	Hypothèse de variances inégales	,022	1,83333	,77153	,27455
لفظي	Hypothèse de variances égales	,008	1,92593	,70879	,51484
	Hypothèse de variances inégales	,015	1,92593	,76025	,39135
مادي	Hypothèse de variances égales	,107	,50855	,31223	-,11305
	Hypothèse de variances inégales	,100	,50855	,30421	-,10165
عنف	Hypothèse de variances égales	,002	5,22080	1,61476	2,00606
	Hypothèse de variances inégales	,005	5,22080	1,76092	1,66230

Statistiques de groupe 03 الفرضية الجزئية

	المستوى	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
جسدي	أولى ثانوي	45	10,8444	3,06709	,45722
	ثانية ثانوية	35	10,6571	3,13371	,52969
لفظي	أولى ثانوي	45	12,6222	2,87852	,42910
	ثانية ثانوية	35	12,8000	3,37639	,57071
مادي	أولى ثانوي	45	5,7778	,87617	,13061
	ثانية ثانوية	35	6,0286	1,74028	,29416
عنف	أولى ثانوي	45	32,3778	6,28956	,93759
	ثانية ثانوية	35	32,5143	8,23683	1,39228

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
جسدي	Hypothèse de variances égales	,856	,358	,268	78
	Hypothèse de variances inégales			,268	72,457
لفظي	Hypothèse de variances égales	,250	,619	-,254	78
	Hypothèse de variances inégales			-,249	66,809
مادي	Hypothèse de variances égales	5,121	,026	-,840	78
	Hypothèse de variances inégales			-,779	47,307
عنف	Hypothèse de variances égales	3,127	,081	-,084	78
	Hypothèse de variances			-,081	61,980

	inégales				

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
جسدي	Hypothèse de variances égales	,789	,18730	,69783	-1,20197
	Hypothèse de variances inégales	,790	,18730	,69973	-1,20743
لفظي	Hypothèse de variances égales	,800	-,17778	,69987	-1,57111
	Hypothèse de variances inégales	,804	-,17778	,71403	-1,60307
مادي	Hypothèse de variances égales	,403	-,25079	,29841	-,84489
	Hypothèse de variances inégales	,440	-,25079	,32185	-,89817
عنف	Hypothèse de variances égales	,933	-,13651	1,62346	-3,36857
	Hypothèse de variances inégales	,935	-,13651	1,67855	-3,49190

Corrélations

		قلق	جسدي	لفظي	مادي	عنف
قلق	Corrélation de Pearson	1	-,068	,146	-,057	,041
	Sig. (bilatérale)		,549	,197	,616	,717
	N	80	80	80	80	80
جسدي	Corrélation de Pearson	-,068	1	,636**	,569**	,891**
	Sig. (bilatérale)	,549		,000	,000	,000
	N	80	80	80	80	80
لفظي	Corrélation de Pearson	,146	,636**	1	,553**	,893**
	Sig. (bilatérale)	,197	,000		,000	,000
	N	80	80	80	80	80
مادي	Corrélation de Pearson	-,057	,569**	,553**	1	,700**
	Sig. (bilatérale)	,616	,000	,000		,000
	N	80	80	80	80	80
عنف	Corrélation de Pearson	,041	,891**	,893**	,700**	1
	Sig. (bilatérale)	,717	,000	,000	,000	
	N	80	80	80	80	80

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق(03): مقياس مستوى القلق وعلاقته بالعنف لدى المراهق المتمدرس

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد البشير الإبراهيمي برج بوعريريج

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

تخصص علم النفس المدرسي

- **الموضوع: تطبيق مقاييس نفسية.**
- **بيانات أولية:**

الجنس: **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

المستوى التعليمي: **سنة أولى ثانوي** ☐ **سنة ثانية ثانوي** ☐ **سنة ثالثة ثانوي** ☐

- **تعليمات الإجابة :**

أخي الطالب(ة):

في إ ار ال ام ال ث العل ة في مـــال عل للف نـــ ت ـــ هـ ه القاي ، بهـ فالعـ ف علىـ مـ اذ ـــاق عـ مـ الأذ ا ال ل ة عل .

المطلوب مـ قـ اءةـــ ـــارة بـأني والاسـ ا ة لها بـ ضع علامة (×) لمامـــ ـــارةفي ال لنة ال اسـ ة، وذلـ لـ يـ مـ مـ قف مـ ـــارة. ولاحـ لأنه لا ت جـ إجلـة صـ ة وأخـ خاـــة فـ الإجلـة تعـ صـ ة الـا تعـ فعلا عـ حـ قة شعـ رك اتـ اه ال عـ ى ال تـ له ال ارة. لا تـ أن تـ على ال ارات.

نشكركم أخي ال ال (ة) على تـ مـ وتـ جـ ء مـ وقـ ال ونقـ ر لـ جهـ وتعاون معـ ا.

مقياس العنف المدرسي:

الرقم	البنود	دائما	احيانا	أبدا
1	**أقع في عراك مع زملائي**			
2	**عندما يضايقني أحد التلاميذ أميل إلى سبه وشتمه**			
3	**أشارك في السخرية على التلاميذ**			
4	**أنهي خلافاتي مع التلاميذ عن طريق القوة**			
5	**أستخدم مرادفات حادة مع والداي عندما يطلبان مني أعمالا لا أرغبها**			
6	**مشاجراتي مع التلاميذ تتطور إلى إتلاف حاجاتهم انتقاما منهم**			
7	**أرد على تحرشات الآخرين وتهديدهم**			
8	**أستعمل حاجات الآخرين ولوازمهم بأقصى حد ولوكان ذلك بإتلافها**			
9	**بعض المدرسين عقوباتهم قاسية مما يدفعونني انتقاما منهم إلى إتلاف ادواتهم**			
10	**أنتقم من أعدائي بإثارة الفتن بينهم**			
11	**أرد على الكلام الخشن بأقسى منه**			
12	**تنفع القوة البدنية للحصول على ما أحتاجه**			
13	**عندما أتوقع أن أحد لا يريد العراك معي أبادر بالشتم**			
14	**أميل لاستعمال كلمات جارحة مع التلاميذ**			
15	**أخذ الأشياء من التلميذ لا يعتبر سرقة**			
16	**تنفع القوة البدنية للحصول على ما أحتاجه**			
17	**بعض صور الكتب المدرسية لا تعجبني فأقوم بتمزيقها**			
18	**أستخدم الضرب والركل عند الشجار**			
19	**أخذ حاجات شخص دون علمه**			
20	**أطلق الشائعات الرديئة على الخصوم لأنها تنفع أكثر**			

	من الضرب			
21	**أبدأ بضرب الآخرين أولا للمشاجرة معهم**			
22	**ألجأ لضرب الضعفاء ليخافني القوي**			
23	**صراعي مع الآخرين يتطلب تشويه سمعتهم للانتقام منهم**			
24	**أعتمد التهديد لتخويف زملائي**			

مقياس القلق الصريح:

م	البنود	نعم	لا
25	نومي مضطرب ومتقطع		
26	مرت بي أوقات لم أستطع خلالها النوم بسبب القلق		
27	مخاوفي قليلة جدا بالمقارنة بأصدقائي		
28	أعتقد أنني أكثر عصبية من معظم الناس		
29	تنتابني أحلام مزعجة (أو كوابيس) كل عدة ليالي		
30	لدي متاعب أحيانا في معدتي		
31	غالبا ما ألاحظ أن يداي ترتجفان عندما أحاول القيام بعمل ما		
32	أعاني أحيانا من نوبات إسهال		
33	تثير قلقي أمور العمل والعمال		
34	تصيبني نوبات من الغثيان (غامات النفس)		
35	كثيرا ما أخشى أن يحمر وجهي خجلا		
36	أشعر بجوع في كل الأوقات تقريبا		
37	أثق في نفسي كثيرا		
38	أتعب بسرعة		
39	يجعلني الانتظار عصبية.		
40	أشعر بالإثارة لدرجة أن النوم يتعذر علي.		
41	عادة ما أكون هادئة		

42	تمر بي فترات من عدم الاستقرار لدرجة أنني لا أستطيع الجلوس طويلا في مقعدي		
43	لا أشعر بالسعادة معظم الوقت		
44	من السهل أن أركز ذهني في عمل ما		
45	أشعر بالقلق على شيء ما، أو شخص ما، طوال الوقت تقريبا		
46	لا أتهيب الأزمات والشدائد		
47	أود أن أصبح سعيدة كما يبدو الآخرين		
48	كثيرا ما أجد نفسي قلقا على شيء ما		
49	أشعر أحيانا وبشكل مؤكد أنه لا فائدة لي		
50	أشعر أحيانا أنني أتمزق		
51	أعرق بسهولة حتى في الأيام الباردة		
52	الحياة صعبة بالنسبة لي في أغلب الأوقات		
53	لا يقلقني ما يحتمل أن أقابله من سوء حظ		
54	إنني حساس بدرجة غير عادية		
55	لاحظت أن قلبي يخفق بشدة وأحيانا تتهيج نفسي		
56	لا أبكي بسهولة		
57	خشيت أشياء أو أشخاص أعرف أنهم لا يستطيعون إيذائي		
58	لدي قابلية للتأثر بالأحداث تأثرا شديدا		
59	كثيرا ما أصاب بصداع		
60	لابد أن أعترف بأنني شعرت بالقلق على أشياء لا قيمة لها		
61	لا أستطيع أن أركز تفكيري في شيء واحد		
62	لا أرتبك بسهولة		

63	اعتقد أحيانا أنني لا أصلح بالمرة		
64	أنا شخص متوتر جدا		
65	أرتبك أحيانا بدرجة تجعل العرق يتساقط مني بصورة تضايقني جدا		
66	يحمر وجهي خجلا بدرجة أكبر عندما أتحدث للآخرين		
67	أنا أكثر حساسية من غالبية الناس		
68	مرت بي أوقات شعرت خلالها بتراكم الصعاب بحيث لا أستطيع التغلب عليها		
69	أكون متوترة للغاية أثناء القيام بعمل ما		
70	يداي وقدماي باردتان في العادة		
71	أحيانا أحلم بأشياء أفضل الاحتفاظ بها لنفسي		
72	لا تنقصني الثقة بالنفس		
73	أصاب أحيانا بالإمساك		
74	لا يحمر وجهي أبدا من الخجل		