



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب  
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية  
قسم العلوم الاجتماعية  
مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس  
تخصص: علم النفس العيادي

تأثير العنف داخل المدرسة في ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتدربين  
دراسة ميدانية لحالتين في ولاية عين تموشنت

تحت إشراف الأستاذتين:

أ. سعدون سمية  
أ. زاوي أمال

من إعداد وتقديم الطالبتين:

- محاشو رميساء  
- قدارة ايناس

تاريخ المناقشة: 2026/06 /17

تمت المناقشة علنا أمام اللجنة المكونة من:

| اللقب والاسم    | الرتبة             | الصفة       |
|-----------------|--------------------|-------------|
| مقداد أميرة     | أستاذ محاضر - أ -  | رئيسا       |
| سعدون سمية      | أستاذ محاضر - أ -  | مشرفة رئيسي |
| زاوي امال       | أستاذ محاضر - أ -  | مشرف مساعد  |
| بودكاره مخطارية | أستاذ متعاقد - أ - | مناقشا      |

السنة الجامعية 2025-2026





الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
République Algérienne Démocratique et Populaire



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة عين تموشنت بلحاج بوشعيب  
كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

## تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث علمي

(القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها)

أنا الممضي أسفله،

الطالب (ة): ..... ق.د. ا.د. ك. ..... س.س. ....

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: ..... 130518.11.00639.2000

الصادرة في ... ديسمبر ... سنة ... بتاريخ: ..... 06.03.20...

دائرة: ..... ولاية: ..... قسم: ..... شعبة: .....

والمسجل بكلية الآداب و اللغات و العلوم الاجتماعية قسم: العلوم الاجتماعية

شعبة: ..... تخصص: ..... علم النفس العيادي

والمكلف بإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر أكاديمي، الموسومة بعنوان:

تأثير العنف داخل المدرسة على ظهور اضطرابات الشخصية والسلوكية لدى المراهقين المتعرضين

أصرح بشرفي أن ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقية المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في  
إنجاز مذكرة الماستر المذكورة أعلاه.

عين تموشنت في: .....

امضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'enseignement Supérieur et de La  
Recherche Scientifique

Université Ain Temouchent - Belhadj Bouchaib -

Faculté des lettres, langues et sciences sociales



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عين تموشنت - بلعاج بوشعيب

كلية الآداب واللغات والعلوم الاجتماعية

## الترخيص بإيداع مذكرة الماستر

اسم الأستاذ(ة) المشرف(ة):

مذكرة التخرج في الماستر الموسومة: تأسيس العزف داخل المدرسة على  
ظهور الموسيقى في الحضارات القديمة والحديثة  
(امتداد رسيت)

من انجاز الطالب (بين):

1. عمة ادرية ابيحاس

2. محمد مشور مسياد

ميدان: العلوم الاجتماعية

شعبة: علوم اجتماعية

تخصص: علم النفس الوعائي

أشهد أن الطالب(بين) قد قام(ا) برفع كل التحفظات المطلوبة من طرف لجنة المناقشة،  
وبإمكانه(ها) إيداع النسخة الالكترونية المصححة على مستوى المستودع الرقمي لجامعة عين تموشنت.

عين تموشنت في:

امضاء رئيس اللجنة

الاسم واللقب

امضاء المشرف

الاسم واللقب



سنى أحسن  
رئيس قسم  
العلوم الاجتماعية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# دعاء

اللهم لا تجعلنا نصاب بالغرور إذا نجحنا ولا  
باليأس إذا أخفقنا وذكرنا

ذكرنا إن الإخفاق وهو صورة التجربة الأولى  
التي تسبق النجاح

اللهم:

إذا أعطيتنا نجاحا فلا تأخذ تواضعنا

إذا أعطيتنا تواضعا فلا تأخذ عزتنا

إذا أعطيتنا مالا فلا تأخذ سعادتنا

إذا أعطيتنا قوة فلا تأخذ عقولنا

# شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله الذي وفقنا وأعانا على إتمام هذا العمل المتواضع، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم، وعلى آله وصحبه أجمعين. بعد مسيرة من الجهد والاجتهاد، يطيب لنا أن نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والامتنان إلى الأستاذتين المشرفتين زاوي آمال وسعدون سميرة، عرفاناً بما قدمته لهما من توجيهات علمية قيمة، ومتابعة دقيقة، ونصائح سديدة كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذه المذكرة وإخراجها في صورتها الحالية. فلهما منا خالص الاحترام والتقدير، ونسأل الله أن يجزيهما عنا خير الجزاء.

كما نتقدم بخالص الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرين، الذين تفضلوا بقبول مناقشة هذا العمل، وعلى ما سيقدمونه من ملاحظات علمية وتوجيهات قيمة تساهم في إثراء هذه الدراسة وتقويمها. ونتوجه أيضاً بجزيل الشكر إلى كافة أساتذة قسم علم النفس، الذين ساهموا في تكويننا العلمي والأكاديمي طوال سنوات الدراسة، وكان لهم الفضل الكبير في تنمية معارفنا وصقل قدراتنا العلمية والمنهجية.

كما نعبر عن امتناننا لكل من ساعدنا وساندنا في إنجاز هذا العمل، سواء بالدعم العلمي أو المعنوي، ولكل من قدم لنا كلمة طيبة أو نصيحة أو تشجيعاً كان له أثر في مواصلة هذا المشوار الجامعي. ولا ننسى أن نشكر كل المؤسسات والأشخاص الذين ساهموا في تسهيل إجراءات الدراسة الميدانية، ومدّوا لنا يد العون والتعاون، مما ساعد على إتمام هذا البحث في أحسن الظروف الممكنة. وفي الأخير، نسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل علماً نافعاً، وأن يوفقنا لما فيه الخير والسداد، والحمد لله أولاً وآخراً.

# الإهداء

قال الله تعالى: «وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله و المؤمنين»  
إلى روح أبي الطاهرة رحمة الله عليه.

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى أعز وأغلى إنسانة في حياتي، التي أنارت دربي بنورها، وكانت بحرا صافيا  
يجري بفيض الحب، والبسمة إلى من زينت حياتي بضياء البدر، وشموع الفرح، ومن منحتني القوة والعزيمة،  
المواصلة الدرب، وكانت سببا في مواصلة دراستي إلى من علمتني الصبر والاحتساب إلى الغالية على قلبي.

أمي

إلى زوجي العزيز.

إلى إخواني واخوتي العزيزة "فاطمة الزهراء" حفظهم الله عز وجل من كل العائلة الكريمة، وزملاء الدراسة  
متمنية لهم التوفيق إلى كل الأشخاص الذين أحمل لهم المحبة والوفاء.  
وبدون نسيان إلى فلذة كبدي "سجود".

إلى أستاذتنا الكريمة التي ساندتنا وكانت لنا السند والعون في كل وقتنا في إنجاح العمل وأهل الفضل  
وأساتذة قسم علم النفس وكل من كان لهم أثر في نجاح هذا العمل.  
وإلى كل من أحبهم قلبي ونسيهم قلبي....

محاشو رميس

# الإهداء

﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ ﴾

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تتحقق الغايات وتكُلَّلُ الخطوات بالنجاح، أحمدُه سبحانه على توفيقه وعونه في إتمام هذا العمل المتواضع.

إلى والديَّ العزيزين، من كانا السند والدعاء والطمأنينة، من تعبنا لأجل راحتي وآمنَّا بي في كل المراحل، إليكما أهدي ثمرة جهدي، فمهما كتبت لن أوفيكما حقكما، حفظكما الله وأمنكما نورًا لحياتي.

إلى أختي وعائلتي الكريمة، الذين غمروني بالحببة والتشجيع والدعم، وكلُّوا القلوب التي تدفعني للاستمرار وتجاوز الصعوبات، شكرًا لوجودكم الدائم بجاني.

إلى أساتذتي الأفاضل، الذين أناروا لي طريق العلم والمعرفة، وكنت لتوجيههم ونصائحهم الأثر الكبير في مساري الدراسي، لكم مني كل التقدير والاحترام والامتنان.

وإلى روح جدي الغالية، رحمها الله رحمة واسعة، التي كانت مصدر إيمان ودعاء خير، وإن غابت عن العين فلن تغيب عن القلب، أسأل الله أن يجعل قبرها روضة من رياض الجنة وأن يجمعني بها في الفردوس الأعلى.

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في دعمي ومساندتي في إتمام هذا العمل المتواضع، راجيةً من الله أن يجعله بداية خير ونجاح في مستقبلي العلمي والمهني.

قدادة إيناس

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على ظاهرة العنف المدرسي والكشف عن تأثيرها في ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتمدربين، باعتبار أن الوسط المدرسي لم يعد مجرد فضاء للتعليم، بل أصبح أحياناً مصدراً للضغط النفسي والصراع والانفعال. كما سعت الدراسة إلى الكشف عن الصراعات النفسية الكامنة لدى المراهقين من خلال استخدام اختبار تفهم الموضوع (TAT).

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي القائم على دراسة حالة من خلال تطبيق مقياس العنف المدرسي لخميس كروم واختبار TAT على حالتين من المراهقين المتمدربين. وانطلقت الدراسة من فرضية عامة مفادها أن العنف المدرسي يؤثر في ظهور اضطرابات نفسية وسلوكية لدى المراهقين، إضافة إلى فرضيات فرعية تتعلق بارتفاع مستوى الاضطرابات النفسية، وظهور السلوكيات العدوانية والتمردية، واختلاف شدة الاضطرابات تبعاً لدرجة التعرض للعنف، مع اعتبار أن قصص TAT تعكس مشاعر الرفض والإقصاء والصراعات الداخلية.

وقد أظهرت النتائج أن العنف المدرسي يمثل عاملاً ضاغطاً ومهدداً للبنية النفسية للمراهق، حيث أدى إلى ظهور مؤشرات القلق والخوف وعدم الأمان، إلى جانب بروز سلوكيات عدوانية وتمردية. كما كشفت قصص اختبار TAT عن وجود صراعات نفسية داخلية، تمثلت في الشعور بالإقصاء والرفض والعجز، مما يعكس التأثير العميق للعنف المدرسي على الحياة النفسية للمراهق.

كما بينت الدراسة أن شدة الاضطرابات النفسية والسلوكية ترتفع بارتفاع درجة التعرض للعنف المدرسي، مما يؤكد أن استمرار التعرض للعنف يساهم في تعميق المعاناة النفسية للمراهق. وقد جاءت نتائج الدراسة متوافقة مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت العلاقة بين العنف المدرسي والصحة النفسية للتلميذ.

وفي الأخير، خلصت الدراسة إلى ضرورة تعزيز آليات الوقاية النفسية والتدخل المبكر داخل المؤسسات التربوية، من خلال توفير الدعم النفسي للتلاميذ، وتحسين المناخ المدرسي، وتفعيل دور الأسرة والأخصائي النفسي في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

## **ABSTRACT:**

The present study aimed to shed light on the phenomenon of school violence and to examine its impact on the emergence of psychological and behavioral disorders among school-going adolescents. The school environment is no longer merely a space for learning; it has increasingly become a source of psychological stress, internal conflict, and emotional distress. The study also sought to explore the underlying psychological conflicts experienced by adolescents through the use of the Thematic Apperception Test (TAT).

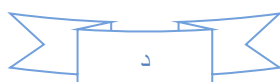
The study adopted a descriptive case-study approach. Data were collected using the School Violence Scale and the Thematic Apperception Test (TAT), administered to two adolescent students: a 16-year-old female and a 14-year-old male. The research was based on the general hypothesis that school violence contributes to the development of psychological and behavioral disorders among adolescents. Additional sub-hypotheses concerned the high prevalence of psychological disturbances, the emergence of aggressive and rebellious behaviors, and the variation in the severity of disorders according to the degree of exposure to school violence. It was also assumed that TAT narratives would reveal feelings of rejection, exclusion, and internal psychological conflicts.

The findings indicated that school violence constitutes a significant psychosocial stressor and a threat to the adolescent's psychological structure. Exposure to violence was associated with manifestations of anxiety, fear, and feelings of insecurity, as well as aggressive and oppositional behaviors. Furthermore, the TAT narratives revealed underlying intrapsychic conflicts characterized by feelings of exclusion, rejection, helplessness, and emotional suffering, reflecting the profound impact of school violence on adolescents' psychological functioning.

The study also demonstrated that the severity of psychological and behavioral disorders increases with the level of exposure to school violence, suggesting that continued victimization contributes to the intensification of psychological distress. These findings are consistent with previous research highlighting the relationship between school violence and students' mental health.

Finally, the study emphasizes the importance of strengthening preventive psychological interventions and early detection strategies within educational institutions through the provision of psychological support services, the improvement of the school climate, and the active involvement of families and school psychologists in reducing school violence and its negative consequences.

**Keywords:** School Violence; Psychological Disorders; Behavioral Disorders; School-going Adolescent; Thematic Apperception Test (TAT).





# قائمة المحتويات

| الصفحة | العنوان                                                               |
|--------|-----------------------------------------------------------------------|
|        | الشكر وتقدير                                                          |
| أ      | الإهداء                                                               |
| ج      | الملخص                                                                |
|        | قائمة المحتويات                                                       |
|        | قائمة الجداول                                                         |
|        | قائمة الملاحق                                                         |
| م      | مقدمة                                                                 |
|        | الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة                                 |
| 02     | (1) الإشكالية                                                         |
| 03     | (2) فرضيات الدراسة                                                    |
| 03     | (3) أهداف الدراسة                                                     |
| 03     | (4) أهمية الدراسة                                                     |
| 04     | (5) أسباب اختيار الموضوع                                              |
| 04     | (6) الدراسات السابقة                                                  |
| 08     | (7) التعقيب على الدراسات السابقة                                      |
| 08     | (8) المفاهيم الإجرائية                                                |
|        | الجانب النظري                                                         |
|        | الفصل الثاني: العنف داخل المدرسة                                      |
| 11     | تمهيد                                                                 |
|        | I. ماهية العنف                                                        |
| 11     | (1) مفهوم العنف                                                       |
| 12     | (2) تعريف العنف داخل المدرسة                                          |
| 13     | (3) أنواع العنف داخل المدرسة                                          |
| 13     | II. الأسباب المؤدية للعنف داخل المدرسة                                |
| 16     | III. النظريات المفسرة للعنف داخل المدرسة (نظرية التحليل النفسي فرويد) |
| 16     | IV. إجراءات الوقاية من العنف المدرسي                                  |

|    |                                                                                       |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 18 | خلاصة الفصل                                                                           |
|    | الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة |
| 21 | تمهيد                                                                                 |
| 21 | I. مرحلة المراهقة                                                                     |
| 21 | 1-تعريف المراهقة                                                                      |
| 21 | 2-مراحل المراهقة                                                                      |
| 23 | 3-خصائص المراهقة                                                                      |
| 25 | 4-طبيعة المراهقة من الناحية النفسية                                                   |
| 26 | أ. المراهقة كمرحلة نمو طبيعي                                                          |
| 27 | ب. الصراع النفسي والبحث عن الهوية                                                     |
| 28 | ت. التقلبات الانفعالية وعدم الاستقرار النفسي                                          |
| 29 | II. الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين                                        |
| 29 | 1) تعريف الاضطرابات النفسية                                                           |
| 29 | 2) تعريف الاضطرابات السلوكية                                                          |
| 30 | 3) التمييز بين الاضطرابات النفسية والسلوكية                                           |
| 31 | 4) أبرز الاضطرابات الشائعة لدى المراهقين                                              |
| 33 | III. العوامل المؤثرة في ظهور الاضطرابات                                               |
| 33 | 1) العوامل النفسية                                                                    |
| 34 | 2) العوامل الأسرية                                                                    |
| 35 | 3) العوامل المدرسية                                                                   |
| 36 | 4) العوامل الاجتماعية                                                                 |
| 36 | IV. النظريات المفسرة للاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين                       |
| 36 | 1) نظرية التحليل النفسي (مدرسة التحليل النفسي)                                        |
| 37 | 2) نظرية التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة)                                          |
| 37 | 3) نظرية الاحباط -العدوان                                                             |
| 38 | 4) النظرية البيولوجية (الاتجاه العضوي)                                                |

|    |                                                         |
|----|---------------------------------------------------------|
| 38 | 5) نظرية الضبط الاجتماعي                                |
| 38 | 6) نظرية ثقافة العنف                                    |
| 38 | 7) نظرية العدوان الانفعالي (المنظور المعرفي)            |
| 39 | V. العلاقة بين المراهقة والاضطرابات والعنف داخل المدرسة |
| 39 | 1) المراهقة كمرحلة نفسية حساسة                          |
| 40 | 2) تأثير الاضطرابات النفسية والسلوكية على السلوك العنيف |
| 40 | 3) العنف داخل المدرسة كمظهر من مظاهر الاضطراب           |
| 41 | VI. الآثار النفسية والسلوكية للعنف داخل المدرسة         |
| 41 | 1) المجال السلوكي                                       |
| 41 | 2) المجال التعليمي                                      |
| 41 | 3) المجال الاجتماعي                                     |
| 42 | 4) المجال الانفعالي                                     |
| 43 | خلاصة الفصل                                             |
|    | الجانب التطبيقي:                                        |
|    | الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة                |
| 46 | تمهيد                                                   |
| 46 | I. الدراسة الاستطلاعية                                  |
| 46 | 1) منهج الدراسة                                         |
| 47 | 2) عينة الدراسة                                         |
| 47 | 3) حدود الدراسة                                         |
| 47 | 4) أدوات الدراسة                                        |
| 47 | أ. المقابلة العيادية                                    |
| 48 | ب. الملاحظة العيادية                                    |
| 48 | ج. مقياس العنف المدرسي                                  |
| 48 | II. الدراسة الأساسية                                    |
| 48 | 1) منهج الدراسة                                         |
| 50 | 2) عينة الدراسة                                         |

|     |                                                           |
|-----|-----------------------------------------------------------|
| 50  | (3) حدود الدراسة                                          |
| 50  | (4) أدوات الدراسة                                         |
| 50  | (5) اختبار TAT                                            |
| 54  | خلاصة الفصل                                               |
|     | الفصل الخامس: عرض وتحليل دراسة الحالة                     |
| 56  | I. الحالة الاولى                                          |
| 56  | (1) تقديم الحالة الاولى                                   |
| 57  | (2) ملخص المقابلات العيادية للحالة الاولى                 |
| 58  | (3) تحليل المقابلات العيادية للحالة الاولى                |
| 61  | (4) تحليل شبكة الملاحظة للحالة الاولى                     |
| 62  | (5) عرض وتحليل نتائج المقياس للعنف المدرسي للحالة الاولى  |
| 63  | (6) تحليل البروتوكول TAT للحالة الاولى                    |
| 76  | (7) الاستنتاج العام للحالة الاولى                         |
| 77  | II. الحالة الثانية                                        |
| 77  | (1) تقديم الحالة الثانية                                  |
| 78  | (2) ملخص المقابلات العيادية للحالة الثانية                |
| 79  | (3) تحليل المقابلات العيادية للحالة الثانية               |
| 81  | (4) تحليل شبكة الملاحظة للحالة الثانية                    |
| 81  | (5) عرض وتحليل نتائج المقياس للعنف المدرسي للحالة الثانية |
| 82  | (6) تحليل البروتوكول TAT للحالة الاولى                    |
| 97  | (7) الاستنتاج العام للحالة الثانية                        |
| 98  | III. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات                      |
| 103 | خاتمة                                                     |
| 105 | الاقتراحات والتوصيات                                      |
| 107 | قائمة المصادر والمراجع                                    |
| 111 | الملاحق                                                   |



# قائمة الجداول

| الصفحة | عنوان الجدول                                       | الرقم |
|--------|----------------------------------------------------|-------|
| 57-56  | جدول المقابلات                                     | 01    |
| 62     | جدول يمثل عرض نتائج المقابلات                      | 02    |
| 73     | جدول يمثل خلاصة سياقات الاختبار TAT للحالة الاولى  | 03    |
| 78     | جدول المقابلات الحالة الثانية                      | 04    |
| 81     | عرض نتائج المقياس العنف المدرسي للحالة الثانية     | 05    |
| 93     | جدول يمثل خلاصة سياقات الاختبار TAT للحالة الثانية | 06    |

# مقدمة



## مقدمة

يعيش المراهق المتمدرس في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها المجتمع المعاصر جملة من التحديات النفسية والسلوكية، حيث أصبح الوسط المدرسي فضاءً تتقاطع فيه عوامل متعددة أسرية وتربوية واجتماعية، تؤثر في توازنه النفسي وتفاعلاته اليومية. وقد برزت في هذا السياق ظاهرة العنف المدرسي كأحد أهم الإشكالات التي تستدعي الدراسة والتحليل، لما تحمله من دلالات نفسية عميقة تعكس اضطرابات داخلية وصعوبات في التكيف لدى فئة المراهقين.

وقد أكدت العديد من الدراسات الحديثة على خطورة هذه الظاهرة، حيث توصلت دراسة بن ياسين (2020) إلى أن العنف المدرسي يرتبط بشكل مباشر بارتفاع مستويات القلق والاكتئاب وضعف التكيف الاجتماعي لدى التلاميذ المراهقين، مشيرة إلى أن البيئة المدرسية غير الداعمة تعد عاملاً مساهماً في تفاقم هذه السلوكيات. كما بينت دراسة بوعزة (2019) أن التلاميذ الذين يتعرضون للعنف داخل المؤسسة التعليمية يظهرون ميولاً أكبر نحو السلوك العدواني والانسحاب الاجتماعي، إضافة إلى اضطرابات في تقدير الذات وصعوبات في العلاقات مع الأقران.

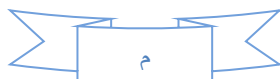
وقد اختلفت المقاربات النظرية في تفسير هذه الظاهرة، غير أنها تلتقي في اعتبار العنف المدرسي سلوكاً معبراً عن توترات وانفعالات مكبوتة أو خبرات سلبية يعيشها الفرد، خاصة في مرحلة المراهقة التي تتسم بالحساسية والانفعال والتقلبات النفسية. كما أن هذا السلوك لا يظهر بمعزل عن السياق العام الذي ينشأ فيه المراهق، بل يرتبط ببنية شخصيته وآليات دفاعه وطريقة إدراكه لذاته وللآخرين.

وفي هذا الإطار، يبرز الاهتمام بدراسة الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين، باعتبارها من المواضيع المحورية في علم النفس العيادي، حيث تشمل هذه الاضطرابات مظاهر متعددة مثل القلق، الانسحاب، ضعف التوافق، والسلوك العدواني. ويقتضي فهم هذه المظاهر التعمق في الديناميات النفسية للفرد والكشف عن العوامل الكامنة التي تسهم في بنائها واستمرارها.

ومن بين الأدوات المعتمدة في هذا المجال، نجد اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي يتيح الكشف عن الجوانب اللاشعورية والصراعات النفسية من خلال تحليل المضامين القصصية التي يقدمها المفحوص، مما يساعد على فهم أعمق للبنية النفسية للمراهق. كما تم الاعتماد على مقياس العنف المدرسي كأداة كمية تهدف إلى قياس درجة انتشار السلوك العنيف داخل الوسط المدرسي، من خلال رصد أشكاله المختلفة (اللفظية، الجسدية، الرمزية) وتحديد شدته وتكراره، وهو ما يسمح بتكوين صورة موضوعية عن هذه الظاهرة.

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لتناول ظاهرة العنف المدرسي والاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتمدرسين، من خلال مقارنة علمية تجمع بين التحليل الكيفي باستخدام اختبار (TAT) والقياس الكمي عبر مقياس العنف المدرسي، بهدف تعميق الفهم العلمي لهذه الظواهر.

وقد اتبعنا في هذه الدراسة الخطة المنهجية التالية:



## مقدمة

الفصل الأول: ويتناول الإطار العام للدراسة، حيث تم عرض إشكالية الدراسة، فرضياتها، دوافع اختيار الموضوع، أهميته، أهدافه، تحديد المفاهيم الإجرائية، الدراسات السابقة، والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: خصص لدراسة العنف المدرسي من حيث تعريفه، أشكاله، أسبابه، والعوامل المساهمة في ظهوره، والنظريات المفسرة له.

أما الفصل الثالث: فقد تناول الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين، من حيث تعريفها، مظاهرها، أسبابها، والنظريات المفسرة لها، وطرق تشخيصها.

الفصل الرابع: تضمن الجانب الميداني للدراسة، حيث تم عرض الدراسة الاستطلاعية، أهدافها، عينة الدراسة، مجالاتها، أدوات جمع البيانات (اختبار TAT ومقياس العنف المدرسي)، والأساليب الإحصائية المعتمدة.

أما الفصل الخامس والأخير: فقد خصص لعرض نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها، واستخلاص أهم النتائج، مع تقديم مجموعة من التوصيات والاقتراحات، وقائمة المراجع والملاحق.

وبذلك تسعى هذه الدراسة إلى الإسهام في إثراء البحث العلمي في مجال علم النفس المدرسي والبيادي، من خلال تقديم قراءة معمقة للظواهر النفسية والسلوكية لدى المراهقين داخل الوسط المدرسي.



- (1) الإشكالية
- (2) فرضيات الدراسة
- (3) أهداف الدراسة
- (4) أهمية الدراسة
- (5) أسباب اختيار الموضوع
- (6) الدراسات السابقة
- (7) التعقيب على الدراسات السابقة
- (8) المفاهيم الإجرائية

## 1) الإشكالية:

شهدت المؤسسات التعليمية والمحيط المدرسي في الآونة الأخيرة بروز العديد من الظواهر السلبية، من أبرزها ظاهرة العنف المدرسي التي تُعد من أخطر المشكلات التربوية والنفسية التي تشهد انتشارًا متزايدًا وتفاقمًا ملحوظًا في مختلف المجتمعات، سواء النامية أو المتقدمة. ويتخذ هذا العنف أشكالًا متعددة، كالعنف اللفظي والجسدي والرمزي، مما يفرز سلوكيات غير سوية لدى التلاميذ، تنعكس آثارها السلبية على مختلف جوانب حياتهم المعرفية والنفسية والاجتماعية.

ولا يُعد العنف المدرسي ظاهرة وليدة الصدفة، بل تقف وراءه مجموعة من العوامل الاجتماعية والنفسية والتربوية المرضية، التي شكّلت بيئة خصبة لتفشيه داخل الوسط المدرسي. وقد حظيت هذه الظاهرة باهتمام واسع من قبل الباحثين والمختصين في مجالات العلوم الاجتماعية والإنسانية، نظرًا لخطورتها المتزايدة وما تسببه من تحديد لقيم المجتمع بصفة عامة، وللاستقرار والأمن داخل المجتمع المدرسي بصفة خاصة.

ومع اتساع نطاق العنف المدرسي ليشمل مختلف الأطوار التعليمية، أصبح التلاميذ في بعض الحالات يتبنون السلوك العنيف كوسيلة للتفاعل فيما بينهم، في ظل ضعف الوازع الردعي أو عدم فاعلية العقوبات المدرسية، مما يؤدي إلى انتهاك المعايير السلوكية المتعارف عليها داخل البيئة المدرسية، ويُسهم في زعزعة المناخ التربوي الآمن.

وتزداد خطورة هذه الظاهرة في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، باعتبارهما مرحلتين حساستين يمر فيهما التلميذ بمرحلة المراهقة، التي تتسم بتغيرات جسدية ونفسية وانفعالية معقدة. وتُعد هذه المرحلة من أكثر الفترات العمرية عرضة للصراعات النفسية، مثل القلق والتوتر وعدم التوازن الانفعالي، مما قد يؤدي إلى عدم الاستقرار العاطفي وصعوبة التوافق مع المحيط الاجتماعي والمدرسي، وبالتالي ظهور سلوكيات عنيفة داخل المدرسة.

كما يتعرض التلميذ المراهق خلال مساره الدراسي إلى اضطرابات نفسية وسلوكية متعددة، تتجلى في مظاهر كالخوف، القلق، الصراع النفسي، الانعزال، الإحباط، العدوانية، والتمرد، وهي أعراض تؤثر سلبيًا على نموه النفسي والاجتماعي، وقد تعكس فشله في تحقيق التوافق النفسي والسلوكي داخل الوسط المدرسي، مما يزيد من احتمالية تورطه في سلوكيات العنف المدرسي.

ومن بين الأدوات التي تُستخدم في الكشف عن الجوانب اللاشعورية والاضطرابات النفسية، نجد الاختبارات الإسقاطية وعلى رأسها اختبار تفهم الموضوع (TAT)، الذي يسمح بفهم الديناميات النفسية الداخلية للفرد من خلال تفسيره للصور الغامضة، مما يساعد على الكشف عن الصراعات والانفعالات المكبوتة الناتجة عن الخبرات السلبية، ومنها العنف المدرسي.

وانطلاقًا من هذا الواقع مع الاعتماد على اختبار تفهم الموضوع (TAT) كوسيلة إسقاطية للكشف عن هذه الاضطرابات جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على تأثير العنف المدرسي على الصحة النفسية والسلوك الاجتماعي لدى التلميذ المراهق، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي الآتي:

- هل يؤثر العنف المدرسي على ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيسي مجموعة من التساؤلات الفرعية:

- ما هو مستوى العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي؟
- ماهي الاضطرابات النفسية والسلوكية المصاحبة التي تظهر لدى المراهق المتمدرس؟

## (2) فرضيات الدراسة:

يؤثر العنف المدرسي على ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتمدرسين ويمكن الكشف عنها من خلال الاختبار التفهم الموضوع TAT

### الفرضيات الفرعية:

- \* يعاني المراهق المتمدرس من عنف مدرسي مرتفع.
- \* يظهر لدى المراهق المتمدرس مجموعة من الاضطرابات النفسية والسلوكية المصاحبة للعنف المدرسي.

## (3) أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة تأثير العنف المدرسي في ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي
- معرفة مستوى العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي
- معرفة كيفية ظهور المؤشرات النفسية للاضطرابات النفسية والسلوكية في استجابات المراهقين المتمدرسين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي عبر الاختبار الإسقاطي (TAT).
- معرفة الاختلاف من حيث مستوى العنف المدرسي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

## (4) أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- إبراز خطورة ظاهرة العنف المدرسي وآثارها النفسية والسلوكية على فئة المراهقين
- تسلط الضوء على دور الاختبارات الإسقاطية خاصة الاختبار تفهم الموضوع في عالم الكشف على الجوانب اللاشعورية للشخصية
- المساهمة في الكشف عن طبيعة الاضطرابات النفسية الناتجة عن التعرض للعنف المدرسي.
- التعرف على الاضطرابات السلوكية المصاحبة للعنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين.
- لفت انتباه المختصين والفاعلين التربويين إلى ضرورة الوقاية النفسية والتدخل المبكر للحد من آثار العنف المدرسي.

## (5) أسباب اختيار الموضوع:

يرجع اختيار هذا الموضوع إلى:

الانتشار المتزايد لظاهرة العنف المدرسي داخل المؤسسات التعليمية.

الميل إلى استخدام الاختبارات النفسية، خصوصًا الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع (TAT).

خطورة مرحلة المراهقة وحساسيتها من الناحية النفسية والانفعالية.

قلة الدراسات العيادية التي تناولت موضوع العنف المدرسي والاضطرابات النفسية في البيئة الجزائرية.

الرغبة في المساهمة في الوقاية النفسية والتدخل المبكر للحد من آثار العنف المدرسي.

## (6) الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

(1) دراسة الطلبة "حمدان فاطمة وبلا قاسم بشرى"، (2017)، بجامعة عبد الحميد بن باديس،

بعنوان التنشئة الأسرية وعلاقتها بالعنف المدرسي دراسة ميدانية بمتوسطة غنيسي لحسن

بمستغانم.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التنشئة الأسرية ومظاهر العنف المدرسي لدى التلاميذ في

مرحلة التعليم المتوسط. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت على عينة من تلاميذ متوسطة غنيسي لحسن

بولاية مستغانم، باستخدام استبيان لقياس أساليب التنشئة الأسرية ومظاهر العنف المدرسي.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة الموضوع، وتم تطبيقها على عينة من تلاميذ متوسطة غنيسي لحسن

بولاية مستغانم، حيث استُخدم استبيان كأداة لجمع البيانات، تضمن محاور تتعلق بأساليب التنشئة الأسرية ومظاهر العنف

المدرسي.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن بعض أساليب التنشئة الأسرية غير السوية، كالقسوة، الإهمال، والتسلط، تسهم بشكل

واضح في انتشار السلوك العنيف داخل الوسط المدرسي، كما بينت أن العنف المدرسي يُعد انعكاسًا للخبرات الأسرية

السلبية التي يعيشها التلميذ.

وتكمن أهمية هذه الدراسة بالنسبة للبحث الحالي في كونها تُبرز العنف المدرسي كظاهرة ناتجة عن عوامل أسرية واجتماعية،

في حين تسعى الدراسة الحالية إلى دراسة تأثير العنف المدرسي على الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين

المتدرسين، مما يجعل هذه الدراسة منطلقًا نظريًا ومنهجيًا داعمًا للبحث الحالي.

## (2) دراسة الطالبة "مريم بن عمار"، (2018)، بجامعة الشهيد حمه لخضر، تحت عنوان الضغوط

### النفسية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الضغوط النفسية والعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. واستندت إلى عينة عشوائية مكونة من 50 تلميذاً موزعين على المستويات الثلاثة (أول، ثان، ثالث ثانوي)، مع اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام مقياس للضغوط النفسية وآخر للعنف المدرسي. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة بين الضغوط النفسية والعنف في الوسط المدرسي، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير الجنس أو التخصص، في حين ظهرت فروق مرتبطة بالمستوى الدراسي. وتبرز أهمية هذه الدراسة بالنسبة لموضوع المذكرة من كونها تؤكد أنّ العنف المدرسي يرتبط بارتفاع الضغوط النفسية لدى التلاميذ، وهو ما يدعم الفكرة القائلة بأن التعرض للعنف قد يساهم في ظهور اضطرابات نفسية وسلوكية لدى المراهقين المتمدربين. علاقة هذه الدراسة بموضوع البحث:

توضح أن العنف المدرسي يرتبط بارتفاع مستويات الضغوط النفسية لدى المراهقين، وهو ما ينسجم مع فرضية البحث التي تفترض أن العنف قد يسهم في ظهور اضطرابات نفسية وسلوكية لدى المراهقين المتمدربين. وتؤكد الدراسة أن البيئة المدرسية المتوترة والعنيفة تُعد عاملاً مؤثراً في تدهور الصحة النفسية للتلميذ.

## (3) دراسة «سمير جوهاري»، (2019)، جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريبيج، تحت عنوان:

### العنف في الوسط المدرسي و علاقته بالتحصيل المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم

#### المتوسط.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين العنف في الوسط المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة عبد الرزاق العيدي بلدية قصر الأبطال (سطيف)، والتي أجريت على عينة عشوائية طبقية حجمها 83 تلميذاً وتلميذة، وكان المنهج المستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة جمع البيانات هي مقياس سلوكيات العنف للباحث الفرنسي (Coslin Pierre 1997) بعد التأكد من خصائصه السيكمترية، وكشف نقاط التلاميذ للفصل الثاني للدراسة 2017|2018، وتمت معالجة البيانات عن طريق برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss، وكانت النتائج المتوصل لها كما يلي:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية سالبة وضعيفة بين العنف في الوسط المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بين الذكور والإناث ولصالح الذكور.

علاقة هذه الدراسة بموضوع البحث:

تبرز دراسة جوهاري (2019) أهمية العنف المدرسي كعامل مؤثر في حياة التلميذ، إذ أظهرت أن له انعكاسات سلبية على التحصيل الدراسي، وهو ما يتقاطع مع موضوع الدراسة الحالية التي تفترض أن للعنف المدرسي آثاراً نفسية وسلوكية

أيضاً على المراهقين المتدربين. وتساهم هذه النتائج في دعم الاتجاه الذي يرى أن التعرض للعنف يمكن أن يكون مدخلاً لاضطرابات نفسية وانفعالية لدى التلاميذ.

4) دراسة طالبة الدكتوراه، فريدة دهيمي و أستاذ التعليم العالي، زين الدين ضياف، (2024) ؛

جامعة المسيلة، تحت عنوان : الأبعاد النفسية لظاهرة العنف المدرسي دراسة ميدانية

بمتوسطات ولاية المسيلة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الأبعاد النفسية للعنف المدرسي، باستخدام الباحثان للمنهج الوصفي على عينة تألفت من 1074 فرداً من ثلاث فئات وهي:

— فئة المتعلمين شملت 10%، وفئة الأولياء، وفئة المختصين التربويين شملت 10.22%، تم استخدام الباحثان لاستمارة الاستبيان للحصول على البيانات الميدانية من خلال جمع المعلومات بطريقة مقصودة بثلاث نماذج وتم التأكد من صدق وثبات أداة البحث المستخدمة مما يعزز موثوقية النتائج.

أظهرت الدراسة أن الأبعاد النفسية للعنف المدرسي تتجسد في القلق، الاكتئاب، التعصب، العدوان و هي أبعاد غالباً ما تدفع المراهقين لممارسة العنف في المؤسسات التربوية، فبنيت هذه الدراسة على ضرورة الاهتمام بالمراهقين كأفراد يواجهون مشكلات نفسية.

علاقة هذه الدراسة بموضوع البحث:

ترتبط هذه الدراسة ارتباطاً وثيقاً بموضوع البحث الحالي، الذي يتمحور حول تأثير العنف المدرسي في ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين، فقد ركزت الدراسة على تحليل الأبعاد النفسية الناتجة عن التعرض للعنف المدرسي، وهو ما يشكل أحد الجوانب الأساسية لموضوع هذا البحث.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

1) دراسة "توم" ( Thom , 1981):

وتهدف هذه الدراسة إلى تقويم المشكلات السلوكية داخل الفصول الدراسية وطريقة التعامل معها، وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:

أن الطبيعة التنافسية العالية بين أفراد المؤسسات التعليمية من أهم العوامل التي ساهمت في وجود العنف داخل المدارس.

أن قلة خبرة بعض المعلمين من العوامل التي أسهمت في وجود العنف داخل الفصول.

أن تقليل أحداث العنف داخل المدارس يأتي من طريق تقليل مستوى الإحباط لدى الطلاب.

وضعت الدراسة بعض التوجيهات والاقتراحات لتغيير اتجاهات المديرين والمعلمين التي تساعد على تقليل العنف داخل المدارس.

## (2) دراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن (1994):

تقليل التعصب والعداء وتهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العوامل البيولوجية والعائلية المدرسية والعاطفية والمعرفية والاجتماعية والثقافية التي تسهم في وجود سلوك عنيف لدى لطلاب حتى يتم مواجهة جرائم العنف، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أن التدخل المتكرر أثناء الطفولة ومرحلة المدرسة عند وجود سلوك عنيف وضع حل لمواجهة هذا السلوك الذي يؤدي إلى نتائج جيدة في التقليل من هذه الظاهرة. وجود علاقة إيجابية بين شرب الكحول والمخدرات والعنف. أن وسائل الإعلام من العوامل التي أسهمت في وجود العنف.

إن تقديم برامج تعليمية وبرامج ساعدت في زيادة الوعي الثقافي المتنوع تسهم في التعصب والعداء.

## (3) دراسة جوتلب، 1999:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الضغط النفسي و تقدير الذات لدى المراهقين، استخدم الباحث المنهج الوصفي مطبقا اختبار الضغط النفسي على عينة مؤلفة من 450 مراهق و مراهقة في ولاية ايريزونا الأمريكية، تراوحت أعمارهم بين (17 \_ 14) سنة، و توصلت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط له دلالة إيجابية بين الضغط النفسي لدى المراهقين و بين تقدير الذات لديهم، فالطلبة الذين كان لديهم ضغط نفسي مرتفع اظهروا تقديرا متدني لدوائهم.

## (4) دراسة سادوفسكي، 1982:

في دراستها على عينة من طلاب الجامعة من الجنسين باستخدام استبيان باص و در و كي للعدوان و العدوانية ، تمثلت نتائج هذه الدراسة إلى أن الذكور يتميزون بالعدوان أو العدوانية مقارنة بالإناث

## (7) التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، العربية منها والأجنبية، يتضح أن ظاهرة العنف المدرسي حظيت باهتمام كبير من قبل الباحثين في مجالات علم النفس وعلوم التربية، نظراً لما تسببه من آثار سلبية متعددة على التلميذ والمؤسسة التعليمية. وقد ركزت أغلب الدراسات العربية على الكشف عن أسباب العنف المدرسي والعوامل المؤدية إليه، كالتنشئة الأسرية غير السوية، والضغط النفسي، والمناخ المدرسي غير الملائم، حيث أكدت نتائجها وجود علاقة دالة بين هذه العوامل وانتشار السلوك العنيف داخل الوسط المدرسي.

كما أبرزت بعض الدراسات، مثل دراسة جوهاري (2019) ودراسة دهيمي وضياف (2024)، أن العنف المدرسي لا يقتصر أثره على الجانب السلوكي فقط، بل يمتد ليشمل جوانب نفسية متعددة، كارتفاع مستويات القلق والاكتئاب والعدوانية، إضافة إلى انعكاساته السلبية على التحصيل الدراسي والتوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ. كما أظهرت دراسة جوتلب (1999) وجود علاقة بين الضغط النفسي وتدني تقدير الذات لدى المراهقين، حيث تبين أن ارتفاع مستوى الضغط النفسي يرتبط بانخفاض تقدير الذات. كذلك

بينت دراسة سادوفسكي (1982) أن الذكور أكثر ميلاً إلى السلوك العدواني مقارنة بالإناث. وهو ما يؤكد أن العنف المدرسي يُعد ظاهرة مركبة ذات أبعاد نفسية وسلوكية وتربوية متداخلة. أما الدراسات الأجنبية، فقد ركزت بدرجة أكبر على تحليل السياق المدرسي ودور الإدارة والمعلمين والبرامج الوقائية في الحد من العنف، حيث أظهرت أن البيئة المدرسية التنافسية، وضعف الكفاءة التربوية لبعض المعلمين، وغياب التدخل المبكر، عوامل تسهم في تفشي العنف المدرسي. كما شددت هذه الدراسات على أهمية التدخل النفسي المبكر والبرامج الوقائية في تقليص حدة السلوك العنيف والحد من آثاره النفسية والاجتماعية.

ورغم أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، إلا أن معظمها انصبّ على دراسة العنف المدرسي من حيث أسبابه أو مظاهره أو علاقته بمتغيرات محددة، كالتنشئة الأسرية أو التحصيل الدراسي أو الضغوط النفسية، في حين لم تُعالج بشكل معمق تأثير العنف المدرسي على ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى فئة المراهقين المتدربين، خاصة في السياق الجزائري وباعتماد مقارنة نفسية عيادية. وانطلاقاً من ذلك، تسعى الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة البحثية، من خلال التركيز على تحليل تأثير العنف المدرسي في ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتدربين، مما يمنحها قيمة علمية وتطبيقية مضافة، ويسهم في إثراء البحث النفسي والتربوي، وتقديم معطيات يمكن الاستفادة منها في وضع برامج وقائية وعلاجية للحد من آثار العنف المدرسي داخل المؤسسات التعليمية.

## 8) المفاهيم الإجرائية:

### \*العنف المدرسي:

هو كل سلوك عدواني متكرر، جسدي أو لفظي أو نفسي أو رمزي يحدث داخل الوسط المدرسي، ويمارس من طرف تلميذ أو مجموعة تلاميذ أو أحد الفاعلين التربويين، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المراهق على مقياس العنف المدرسي.

### \*الاضطرابات النفسية:

هي مجموعة من الأعراض الانفعالية والمعرفية غير السوية، مثل القلق الاكتئاب الخوف، ضعف تقدير الذات والتي تظهر لدى المراهق نتيجة تعرضه للعنف المدرسي، وتقاس بأدوات نفسية مقننة.

### \*الاضطرابات السلوكية:

هي أنماط من السلوك غير المتوافق اجتماعياً أو تربوياً، كالسلوك العدواني، التمرد الانسحاب الاجتماعي التغيب المدرسي، وتقاس من خلال مقياس السلوك أو الملاحظة العيادية.

### \*المراهقين المتدربين:

هم التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (12-18) سنة الملتحقين بمؤسسات تعليمية رسمية، ويتعرضون بدرجات متفاوتة للعنف المدرسي.

# الجانِب النظري



## الفصل الثاني: العنف المدرسي

### تمهيد

#### I. ماهية العنف.

- (1) مفهوم العنف.
- (2) تعريف العنف المدرسي.
- (3) أنواع العنف المدرسي.

#### II. أسباب العنف المدرسي:

- (1) اسباب ترجع الى المتدربين والمعلمين.
- (2) اسباب ترجع الى الطالب.
- (3) اسباب ترجع الى المدرسة.
- (4) اسباب ترجع الى الاقران والاصدقاء.
- (5) اسباب ترجع الى وسائل الاعلام
- (6) اسباب ترجع الى المحيط الاجتماعي.

#### III. النظريات المفسرة للعنف المدرسي (نظرية التحليل النفسي فرويد)

- (1) نظرية التحليل النفسي

#### IV. الاجراءات الوقائية العنف المدرسي

- (1) دور الاسرة.
- (2) دور المدرسة
- (3) دور وسائل الاعلام.

### خلاصة الفصل

### تمهيد:

لقد أصبحت ظاهرة العنف من الظواهر الخطيرة التي تهدد كيان الأسرة والمجتمع والدولة على حد سواء نظراً لما تختلف من آثار وخيمة وتفرز كذلك سلوكيات وتصرفات مخالفة كل القيم الأخلاقية للمجتمع، والمدرسة لم تسلم من هذه السلوكيات المشبعة بالعنف التي أصبحت واضحة وتحدث داخل الحرم المدرسي متمثلة في حالة الصراع والتوتر بين أفراد الطاقم المدرسي

وستتناول في هذا الفصل موضوع العنف، وتعريفاته وكذلك أنواعه وتصنيفاته والأسباب الودية للعنف والنظريات المفسرة له، وكذلك طرق العلاج والوقاية.

### I. ماهية العنف:

#### 1) مفهوم العنف

✓ **لغة:** جاء في لسان العرب العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق.

عنف به وعليه يعنف عنها وعنافة وعنفه تعنيفاً، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقاً في أمره واعتنف الأمر: أخذه بعنف. (مسعود، 2011، صفحة 6).

✓ **اصطلاحاً:** تعددت تعريفات العنف كمصطلح باختلاف العلماء وتخصصاتهم فنجد تعريف العنف في علم

النفس أو في علم الاجتماع يختلف عن تعريفه في علم السياسة أو القانون.

يعرف جمال صليبا في معجمه الفلسفي بكونه فعل مضاد للرفق، ومرادف للشدة والقسوة.

في حين يرى "بول" فولكي" في قاموسه التربوي ان العنف هو اللجوء غير المشروع الى القوة، سواء للدفاع عن حقوق الفرد أو عن حقوق الغير، كما أن العنف لا يتمظهر بحدّة الا في وجود الفرد المراهق في مجموعة ما. (الطروانة، 2009، صفحة 162).

تعريف "باندورا" (1986) العنف بأنه سلوك يهدف الى احداث نتائج تخريرية مكروهة، أو الى السيطرة من خلال القوة الجسدية، أو اللفظية على الآخرين، كما ينتج عن هذا السلوك إيذاء شخص، أو تخطيط للممتلكات، فهو سلوك وليس انفعالا او حاجة او دافعا.

ويشير مصطفى حجازي (1993) الى ان العنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وحين ترسخ القناعة لديه بالفشل في اقناعهم بالاعتراف بكفاءته وقيمتهم. (استيته و موسى، صفحة 52). تعريف شيفر وملمان (1996) العنف هو السلوك الذي يؤدي الى الحاق الأذى الشخصي بالآخرين، وقد يكون هذا الأذى نفسياً أو جسدياً.

ويرى حفي" (1995) ان العنف سلوك ظاهر يستهدف الحاق الأذى بالأشخاص أو الممتلكات.

(رشيد، 2007، صفحة 17)

عرف سعيد طه محمود وسعيد محمود عطية (2001) العنف بأنه الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد الإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والاتلاف للممتلكات.

تعريف احمد زايد" وآخرون (2002) العنف هو سلوك موجه نحو احداث الأذى بالآخرين، ولذلك فهو يرتبط بكل مستويات الغضب والعداوان والعدوانية.

من خلال التعريفات السابقة يتضح ان مفهوم العنف يتضمن كثيرا من المعاني يمكن اجمالها في:

✓ قد يكون العنف موجه للذات او للآخرين أو للممتلكات.

✓ يتضمن العنف الشدة والقسوة فرديا وجماعيا.

✓ قد يكون العنف ظاهريا او خفيا.

### (2) تعريف العنف المدرسي:

إن مفهوم العنف المدرسي هو مفهوم معقد نظرا لتعدد أشكاله ومظاهره وتنوع أسبابه ويشير (Start hery 2000) إلى أن تعريف العنف المدرسي ليس كافيا ويخفق معه من يتعامل معه من الباحثين نظرا لأنه يأخذ شكل أوسع واتجاه متكامل، ونظرا لتداخل تأثيرات تفاعلية وسببية لفهم المفهوم بشكل متكامل، ونقص بال العنف أي قوة تستخدم أو تنتهك حق الآخر ، أغلب الدراسات تركز على المفهوم بشكل خاص على الوسائل التي تستعمل لإيقاع العنف مثل الأسلحة والأدوات الحادة وشفرات الحلاقة باعتبارها الوسائل أكثر شيوعا في المدارس.

عرف أحمد حسين الصغير (1998) ، العنف الطلابي بأنه: السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب، والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي، بما العنف المدرسي يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقالييد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي. (الخولي، 2008، صفحة 80)

وعرف مجدي أحمد محمود (1996) ، العنف الطلابي بأنه الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثيرات المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب أو بين طالب ومدرس، كما عرفا يحيى حجازي وجواد دويك (1998)، بأنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسيما أو نفسيا، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسمااع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة.

وعرفت كوثر إبراهيم (2006)، العنف بأنه استجابة متطرفة فجّة وشكل من أشكال السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهيج والتهجم وشدة الانفعال والاستخدام غير المشروع للقوة تجاه شخص ما، أو موضوع معين ولا يمكن إخفاءه، وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة، يرجع إلى انخفاض مستوى البصيرة والتفكير، يتخذ أشكالا (جسمية لفضية مادية، غير مباشرة ويهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو بموضوع ما، وهو إما أن يكون فرديا أو جماعيا. (الخولي، 2008، صفحة 61).

من خلال ما تم التطرق إليه فالباحث يرى أن العنف المدرسي يعني التعدي الجسمي واللفظي والخشن وإيذاء الذات والتسلط على آخرين، وبالتالي فهو سلوك غير أخلاقي ومنافي لمبادئنا وأخلاقنا.

### 3) أنواع العنف المدرسي

عند الوقوف على صور العنف المدرسي وأنواعه نرى انه يمكن تقسيمه الى عدة أنواع أكثرها ظهورا ما يلي:

#### أ. العنف اللفظي:

وهو أشد أنواع العنف خطرا على الصحة النفسية للضحية، مع انه لا يترك آثار مادية واضحة إذ يقف عند حدود الكلام والاهانات، وهو أكثر أنواع العنف شيوعا لدى المجتمعات الغنية والفقيرة على حد سواء، وقد بينت فرشان لويضة ان العنف اللفظي هو نوع من السلوك العنيف ويشمل كل من السب والشتم ووصف الآخرين بالعيوب او الصفات السيئة، ويهدف الى إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق استخدام الالفاظ الحادة، مثل ارتفاع الصوت ليصل الى درجة المشادات لكلامية، واستخدام عبارات التهديد والتخويف ويترك هذا النوع من العنف اثار سلبية كبيرة على نفسية المعتدى عليه.

#### ب. العنف البدني:

يستخدم هذا النوع من السلوك العنيف قوة الجسد كاللجوء الى اليدين او الرجلين، الأصابع او الرأس وقد يحدث العنف الجسدي دون مقدمات لفظية او يحدث كمرحلة ثانية حيث يتعدى الفرد مرحلة الكلام القبيح والسخرية وغيرها، ليصل الى مرحلة إلحاق الأذى عن طريق الجسد ويعد هذا النوع من أكثر الأنواع شيوعا كما انه أكثرها سهولة من حيث التعرف عليه لان علامات الاعتداء البدني تكون واضحة على الضحية، ولا يتوقف العنف البدني في المدرسة على فئة دون الأخرى، حيث أصبح متبادلا بين المعلم والتلميذ والعكس بين التلاميذ وقرانهم او بين المعلمين والجهاز الإداري

#### ج. العنف النفسي:

وهو كل فعل أو سلوك مؤد نفسيا للضحية ولعواطفه دون ان يترتب عليه اثار جسدية، ويكون عن طريق التحقير والقذف والإهمال، وعدم تقدير الذات والتحيز والنعت والاثام بالسوء، والالفاظ البذيئة والعبارات النابية.

#### د. العنف ضد الممتلكات:

وهو عنف يهدف الى إلحاق الضرر من حرق وسرقة واتلاف أشياء مادية خاصة بالفراد والجماعات. ويعرفه علا الختاتنة: بأنه يتمثل في الاستيلاء على ممتلكات الغير وتخريبها. (بوطروة، 2017، الصفحات 160-165).

### II. الاسباب العنف المدرسي:

تعددت وجهات النظر حول تحديد جملة الأسباب او العوامل التي تؤدي الى العنف المدرسي ونحدد العوامل أو الأسباب لتلك الظاهرة فيما يلي:

### 1) أسباب ترجع الى المدرسين او المعلمين

حيث ان بعض المعلمين ينشؤون في وضع أسري مضطرين ان يستخدموا فيه صنف العنف والاكراه وبالتالي يعكسون تربيتهم هذه على طريقة تعاملهم مع طلابهم ويعاملون طلابهم كما تتم معاملتهم من قبل اسرهم كما ان انعدام أو قلة مستوى الوعي التربوي للمعلمين الذين يجهلون بطرق التعامل مع الاكفال بأساليب تربوية حديثة تحترم الطفل ككائن انساني لتطوير قدراته المعرفية والتعليمية نحو بناء شخصيته وهذا سبب اخر في استخدام العنف، وان الصعوبات الحياتية المعيشية والظروف الاجتماعية التي يعيشها المعلم ومشاكله اليومية تؤثر على سلوكه مع طلابه وتجعله غير قادر على التعامل بشكل سليم تربوياً، اذ يتعرض إلى الاستثارة السريعة فيصعب عصبية على الطلاب إضافة إلى ذلك احساس الطالب بضعف شخصية المعلم وعدم قدرته على السيطرة على الفصل يترك أثراً سلبياً في نفوس الطلاب وينعكس على سلوكهم نحوه فتعم الفوضى داخل الصف ويبدئ التزاحم بالكلمات غير اللائقة بين المعلمين وطلابهم وقد يدفع ذلك بالطلاب إلى التمادي وتجاوز الحدود، كما ان احساس الطالب بالقصور العلمي عند المعلم يولد عدم الاحترام له ..

### 2) أسباب ترجع الى الطالب:

لاشك ان الطلاب داخل الصف المدرسي يختلفون فيما بينهم من النواحي الشخصية و الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وقد يضم الفصل احياناً طلاباً يعانون من بعض المشكلات السيكولوجية والاجتماعية، على سبيل المثال الانخفاض في تقدير الذات يؤدي إلى زيادة احتمال الانخراط في سلوك العنف، وان الشعور المتزايد بالإحباط وطبيعة مرحلة البلوغ و المراهقة ، والاعتزاز بالشخصية و قد يكون ذلك على حساب الغير والميل احياناً إلى سلوك العنف، وتقمرد المراهق على طبيعة حياته في الاسرة والمدرسة وضعف الاستجابة للقيم والمعايير المجتمعية وان الشعور بالفشل والتعويض عنه والشعور بالظلم ومن جانب آخر فإن عملية التنشئة الاجتماعية التي مر بها الطفل وطبيعة حياة الاسرة التي يعيشها الطالب والتي تعتبر الاسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى وهي الباني الأول لشخصية الطفل وتشكيل سلوكه في المجتمع وبالتالي فإن الاسر التي يسود فيها بين الابناء أو بين الابوين سلوك العنف والفوضى والعادات السيئة والتناحر نجد ابنائها يمارسون هذا العنف خارج البيت ضد الغير كأسلوب حياة.

### 3) أسباب ترجع الى المدرسة

ولعل حدوث خلل في الادوار الوظيفية للمدرسة وتراجع دورها التربوي يمثل احد العوامل التي تسهم في ظهور المشكلات السلوكية ومنها العنف ، وقد يرجع ذلك إلى ازدحام الفصول وزيادة كثافتها ، وتصميم مؤسسة المدرسة أو بنائها ونقص المرافق الضرورية قلة أو انعدام الخدمات ، وضعف اللوائح المدرسية وعدم كفاية الانشطة المدرسية ، مما يؤدي إلى التشاجر والمشاحنات بين الطلاب بالإضافة إلى غياب اساليب الانضباط داخل المدرسة ، فمما لاشك فيه ان المناخ الاداري للمدرسة يؤثر على سلوك الطلاب فأحياناً لا توفر إدارة المدرسة المناخ المدرسي الملائم لاستمتاع الطلاب بالعملية التعليمية والتربوية وكذلك يمكن القول ان اساليب التعليم التي يستخدمها المعلم أو العرض غير الجيد للمواد الدراسية، أو قد يكون

المعلم له بعض الصفات الشخصية التي تنفر الطلاب منه وتثير عدوا نيتهم.

### (4) أسباب ترجع الى جماعات الاقران والأصدقاء:

يمكن تحديد مفهوم جماعة الاقران بانها هي بناء اجتماعي غير رسمي يضم عدداً من الافراد يجمعهم تقارب السن أو قرب محل الإقامة أو تماثل الوضع الطبقي أو وحدة المكان الذي يترادونه كالمدرسة أو محل العمل، وإن وجود الطفل في المدرسة بين مجموع الرفاق يجعلنا نرى في هذه العلاقة صورة جديدة العلاقة سبق ان عرفها في الاسرة، وعلاقته بأخوته، فكل من مجموعة الاخوة في الاسرة، ومجموعة رفاق الفصل المدرسي توجد مرحلة تكوين يشرف عليها ويوجهها الكبار وفي الطريق إلى المدرسة يتعرض لفرص كثيرة للتقليد و الاندماج والايحاء من وسائل اكتساب القيم والمبادئ، ولذلك تعد جماعة الرفاق من اشد الجماعات تأثيراً في تكوين انماط السلوك الاساسية لدى الطفل، أذ انه يتعلم الاخذ والعطاء ويكيف نفسه للآخرين، ولكن تحدث في البيئات التي تعاني من العنف ان يعتدي الاطفال بعضهم على بعض في العاجم بسبب تنشئتهم المتأثرة بالعنف مما يجعلهم غير قادرين على اكتساب الخبرات المفيدة، تلك الخبرات التي تنمي الجوانب الفكرية لديهم وتحقق لهم السعادة والرفاهية، ويترتب على هذا الاتجاه ان تكون شخصيات الاصدقاء خارجاً عن القواعد السلوك المتعارف عليه كوسيلة من الطفل للتنفيس والتعويض عما يتعرض له من ضروب القسوة وعليه يمنح الطفل إلى الاعتداء على الاطفال الآخرين، وإلى جانب ذلك الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق والشعور بالنقص من قبل الرفاق ورفاق السوء يمكن تحديده من جملة الاسباب المؤدية إلى العنف من قبل الرفاق.

### (5) الأسباب ترجع إلى الوسائل الإعلام:

تؤدي وسائل الاعلام الموجه بغاية معينة إلى تزويد الفرد في الكثير من السلوكيات غير الايجابية فمن خلال الافلام والمسلسلات والمجلات يستطيع الطفل تعلم كثير من السلوكيات غير المقبولة والتي قد تسبب له الكثير من المعاناة، كما ان مشاهدة العاب الفيديو والانترنت والسينما التي تحتوي على مشاهد العنف لهم تأثير ويكون سببا في تعليم الأطفال مظاهر سلوك العنف والعدوان.

### (6) أسباب ترجع الى المحيط الاجتماعي:

ومن بين الأسباب المتعلقة بالمحيط الاجتماعي الحي الذي يقطنه الطلاب ويعيشون فيه، والطبقة الاجتماعية التي ينتمون اليها، وكذلك الاهمال الذي تعيش فيه بعض الضواحي حيث تكثر فيه ظواهر العنف ومنه تدفع الفرد الى ممارسة هذه السلوكيات في المدرسة.

ومن خلال عرضنا لأسباب العنف المدرسي تبين لنا بانه ليس هناك سبب واحد يكون رئيسيا في ظهور العنف المدرسي بل هناك تفاعل بين عدة أسباب.

### III. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي حسب نظرية فرويد:

اختلفت التفسيرات حول ظاهرة العنف من خلال النظريات النفسية والاجتماعية فهناك نظرية فسرت ظاهرة العنف من الناحية النفسية للتلميذ وهناك من فسرت من الناحية البيولوجية كذلك من الناحية الاجتماعية والثقافية وفيما يلي نحاول أن نبرز نظرية التحليل النفسي لسيفغوند فرويد:

#### 1) النظرية التحليل النفسي:

إن العنف أو العدوان سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة (Freud يرون أنصار التحليل النفسي) العدوانية الموجودة داخل الفرد، بمعنى أن العنف استجابة غريزية لإشباع غريزة العدوان تتمثل في الاعتداء على الغير وإبذائه أو على الذات بإهانتها ولا بد من آثار خارجية تستحدث الطاقة العدوانية للتعبير عن نفسها، وهذه المثيرات تسمى مثيرات العدوان فهي تعمل عمل الأصبع في الضغط على زناد البندقية فتطلق طاقات العنف والعدوان.

(حسين، 2014، صفحة 170)

وانتهى فرويد إلى أن غريزة التدمير تعمل لدى كل كائن حي، أنها تجاهد لكي يصل هذا الكائن إلى صورته الأولى من مادة غير حية، كما أشار إلى العدوان سلوك ولادي ينبع من غريزة الموت مزود بها الفرد وان الوظيفة الأساسية لغريزة الموت هي التدمير والعودة بالفرد إلى حالة اللا حياة، والسلوك العدواني الواضح هو مظهر خارجي لهذه الغرائز، كما يعتبر أن العدوان هو خاصية ولادية عند الإنسان والعنف هو الصيغة الطبيعية التي يتخذها السلوك العدواني وأوضح فرويد أنه يمكن وضع العدوانية في خدمة الحياة والموت على حد سواء والمجتمع والذي يساعد الفرد على ضبطها، ويكون هذا بتوجيه قسم من هذه القوة ضد العالم الخارجي دون الترددي في السادية، والقسم الآخر ضد نفسه مع تجنب المازوشية وعلى المجتمع إدراك أن هناك تصريف (وناسي، 2017، صفحة 259)

### IV. الإجراءات الوقائية من العنف المدرسي:

من اجل الحد والتقليل من ظاهرة العنف في المدارس ينبغي اتخاذ إجراءات وقائية ويتمثل أهمها في:

#### 1) دور الاسرة:

تؤدي الاسرة دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية، ومن المؤكد من خلال هذه العملية، تقوم الاسرة بغرس عادات وسلوكيات في الاطفال فيتحول سلوك الاطفال إلى سلوك اجتماعي، والطفل في اسرته يبدأ في التطلع إلى والديه محاولاً معرفة اتجاهاتهم نحوه على الاقل خلال غضبهم أو سرورهم، لذلك يجب على الوالدين عدم الشجار امام اولادهم واخفاء صراخهم، لأن الاطفال يتعلمون العنف والعدوان عن طريق تقليد الوالدين، وينقلون بهذا السلوك إلى المدارس وفي

هذا الصدد لابد من التأكيد على دور الأسرة وذلك من خلال دعم الاسر لتمكينها من القيام بوظائفها الطبيعية تجاه افرادها بحمايتهم ورعايتهم وخاصة الاطفال منهم، وتوفير أسباب النمو النفسي والجسدي السليم. (ابو صفية، 2012، صفحة 50)

### (2) دور المدرسة:

يذهب الطفل إلى المدرسة ويبدأ في الاهتمام بالنظم الرسمية للتنشئة في المدرسة وقد يصبح اهتمام الطفل بالأنشطة الرسمية أكثر اتصالاً وتفاعلاً مع النظم الاجتماعية التي تتباين وتتمايز فيها الأدوار أكثر منها في الأسرة ويتعلم الطفل التعود على طاعة المدرس، فضلاً عن الموضوعات التي يتلقاها الطفل في المدرسة يكون لها اثر هام في تعديل السلوك ، وكما أن توفير المناخ المدرسي الملائم لاعتماد الثقافة التربوية التي تنمي الحرية الفكرية وتنشئة الصغار والشباب على قبول الآخر يمكن ان يمثل الية هامة ضمن آليات الوقاية من ظهور التطرف والعنف ، ويمكن توفير ذلك المناخ عن طريق الاعداد الجيد للمعلم من الناحية التربوية والتعليمية بناء جسور الثقة بين الطالب والمعلم، ومع ذلك احترام الطالب وبالتالي رأيه وعدم التقليل من قيمتها والسماح له بالتعبير عن مشاعره مع مراعاة عدم تجاوز الطالب لحدود الادب وكذلك مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب والتوجيه المستمر وغير المباشر للطلاب على السلوك الحسن عن طريق القصص الواقعية بالإضافة إلى ذلك يجب ارشاد الطالب لكيفية الانتماء للأصدقاء وتحذيره من رفاق السوء، ومن الضروري عدم اعتماد الأساليب التقليدية في الشرح واعطاء الطالب الفرصة للمشاركة والاكتشاف والوصول إلى النتائج وهذا سوف يضيفي المدرس صفة التشويق وحب المادة العلمية وحب المعلم.

### (3) دور وسائل الاعلام:

يمكن نشر برامج التوعية من خلال وسائل الاعلام لمناقشة السلطة التأديبية للأطفال ومسؤولية الاسرة تجاهها، وكذلك يجب ان تقوم البرامج والاعمال الإعلامية على خطط تنسجم مع أهداف التنمية بمعناها الشامل. وتنشر الاخلاق السامية كخلق الرفق واللين وغيرها من القيم والاخلاقيات والسلوكيات التي تباعدنا الاعمال الهادفة الى التنفير من العنف. (ابو صفية، 2012، الصفحات 60-64).

### خلاصة الفصل:

يتضح من هذا الفصل أن العنف المدرسي ظاهرة منتشرة داخل الوسط التربوي، وتتمثل في سلوكيات عدوانية تصدر من التلاميذ أو داخل المؤسسة التعليمية، مما يؤثر سلباً على المناخ الدراسي.

وقد تبين أن هذه الظاهرة لا تعود إلى سبب واحد، بل ترتبط بعوامل متعددة منها النفسية والاجتماعية والأسرية، إضافة إلى ظروف المدرسة نفسها. وهذا التداخل يجعل من العنف المدرسي مشكلة معقدة يصعب تفسيرها بشكل بسيط.

كما أن للعنف المدرسي نتائج سلبية واضحة، فهو ينعكس على التحصيل الدراسي للتلميذ، ويؤدي إلى اضطرابات في السلوك والتكيف، كما يخلق بيئة غير مستقرة داخل القسم ويؤثر على جودة التعليم.

ومن جهة أخرى، فإن الحد من هذه الظاهرة يتطلب تعاوناً بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، مع ضرورة الاهتمام بالتوجيه التربوي والدعم النفسي للتلاميذ، وتعزيز الحوار داخل الوسط المدرسي.

وفي الأخير، يمكن القول إن مواجهة العنف المدرسي مسؤولية مشتركة تهدف إلى ضمان بيئة تعليمية آمنة تساعد التلميذ على النمو والتعلم بشكل سليم.



## الفصل الثالث:

الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى  
المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

تمهيد

### I. مرحلة المراهقة

(1) تعريف المراهقة

(2) مراحل المراهقة

(3) خصائص المراهقة

(4) طبيعة المراهقة من الناحية النفسية

### II. الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين

(1) تعريف الاضطرابات النفسية

(2) تعريف الاضطرابات السلوكية

(3) التمييز بين الاضطرابات النفسية والسلوكية

(4) أبرز الاضطرابات الشائعة لدى المراهقين

### III. العوامل المؤثرة في ظهور الاضطرابات

(1) العوامل النفسية

(2) العوامل الأسرية

(3) العوامل المدرسية

(4) العوامل الاجتماعية

### IV. النظريات المفسرة للاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين

(1) نظرية التحليل النفسي (مدرسة التحليل النفسي)

(2) نظرية التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة)

(3) نظرية الاحباط-العدوان النظرية البيولوجية (الاتجاه العضوي)

(4) نظرية الضبط الاجتماعي

(5) نظرية ثقافة العنف

(6) نظرية العدوان الانفعالي (المنظور المعرفي)

### V. العلاقة بين المراهقة والاضطرابات والعنف داخل المدرسة

(1) المراهقة كمرحلة نفسية حساسة

(2) تأثير الاضطرابات النفسية والسلوكية على السلوك العنيف

(3) العنف داخل المدرسة كمظهر من مظاهر الاضطراب

### VI. الآثار النفسية والسلوكية للعنف داخل المدرسة

(1) المجال السلوكي

(3) المجال الاجتماعي

(2) المجال التعليمي

(4) المجال الانفعالي

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### تمهيد:

تعد مرحلة المراهقة من أكثر الفترات حرجاً ودينامية في مسار النمو الإنساني، فهي ليست مجرد انتقال بيولوجي بقدر ما هي "مخاض نفسي" يعيد صياغة هوية الفرد وعلاقته بذاته وبالعالم الخارجي. في هذا الفصل، سنحاول الغوص في أعماق هذه المرحلة، ليس فقط من منظور الأرقام والتعريفات، بل من خلال فهم الصراعات الباطنية والتحولات الفسيولوجية التي تجعل من المراهق عرضة لمجموعة من الاضطرابات النفسية والسلوكية. سنناقش كيف يمكن لهذه الضغوط، إذا لم تجد قنوات احتواء سوية، أن تتبلور في صورة سلوكيات عنيفة داخل المحيط المدرسي، محاولين بذلك فهم الرابط الجدلي بين اضطراب "الأنا" لدى المراهق وبين انعكاساته السلبية على مناخ التحصيل والتعايش داخل المؤسسة التربوية.

### I. مرحلة المراهقة

تعتبر المراهقة مرحلة حاسمة في حياة الفرد لأنها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، تطرأ فيها الكثير من التغيرات...

#### 1) تعريفها المراهقة: Adolescence:

يصعب بالتحديد على المختصين في علم النفس وضع فترة زمنية دقيقة لبداية المراهقة أو نهايتها، لذلك ظهرت عدة تعريفات لها من وجهات نظر مختلفة:

➤ **المراهقة كمرحلة انتقالية:** تعتبر هذه الدراسات المراهقة فترة انتقال من الطفولة إلى سن الرشد، ويكمن اللبس في هذا التعريف أنه يؤكد على قصر المراهقة في المشاكل التي يواجهها الفرد المقبل على سن الرشد أو السلوكات التي تنتج عن هذه المشاكل. (جيلالي، 2012، صفحة 48)

➤ **المراهقة كمرحلة أزمة:** صاحبت فكرة الأزمة طويلاً مصطلح المراهقة التي كانت تعرف كمرحلة تتميز بضغوطات وصراعات لا يمكن تجنبها، أو اضطرابات أو سوء تكيف كانا يعتبران ضروريان من أجل الاتزان الداخلي، وهناك من يذهب للقول بأن غياب هذه المظاهر يعتبر مؤشر لسوء توازن لاحق وهذه الفكرة جاء بها (ستانلي هول S. Hall). حيث تقول إن ظهور المراهقة يكسر الاتزان والتناسق الداخلي الذي كان الفرد يعيشه أثناء الطفولة.

➤ **المراهقة كمرحلة تغيير:** تعتبر هذه النظرة أن المراهقة ظاهرة تمثل عملية توازن متدرج للفرد مع محيطه ومع نفسه وذلك من خلال مجموعة التحولات الجدية العميقة التي تميز سنوات المراهقة من وجهة نظر نمائية. (المنشاوي، 2002، صفحة 98).

#### 2) مراحل المراهقة:

يرى الباحث (P. Gutton) أن سيرورة المراهقة يمكن تقسيمها إلى ثلاث مراحل هي:

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### أ- معاش البلوغ: le pubertaire:

وهي تعبر عن التغيرات النفسية الناتجة عن البلوغ، حيث يمثل البلوغ المجسد ما يتمثله معاش البلوغ للنفس (العمليات النفسية).

### ب- المراهقة: Adolescence:

يقوم خلالها الفرد بالإعلاء والمثالية لمعاش البلوغ على شكل هوام للمراهقة والذي يسمح بترك العلاقات المحرمة، والقيام بعمل حداد بالنسبة للطفولة مثل ترك المواضيع المحرمة والانفصال عن الوالدين. (Delaroche, 2006)

### ج- المرجع: le referent:

ويتم فيه تحويل التصورات والهوامش من المواضيع الوالدية إلى مواضيع حب خارجية. (Delaroche, 2006)

أما العاملة هيرلوك تشير في كتابها عن نمو الطفل، إلى أن مرحلة المراهقة تقسم إلى ثلاث مراحل:

- المرحلة الأولى، وتسمى مرحلة ما قبل الفتوة وتمتد من 10-12 سنة.
- مرحلة الفتوة المبكرة (13 إلى 16 سنة).
- مرحلة الفتوة المتأخرة (18-21 سنة). فترى أن بداية المراهقة تتحدد من الناحية الفسيولوجية، بينما يتحدد استمرارها وتوقفها من الناحية النفسية. ويقسمها البعض إلى مرحلتين: (الزايد أ.،،

(2010، صفحة 12)

- المراهقة المبكرة (13-16 سنة).
- المراهقة المتأخرة (17-21 سنة).
- والبعض الآخر يقسمها إلى ثلاث مراحل: (الزايد أ.،، 2010، صفحة 13)

- ما قبل المراهقة (10-12 سنة).
- المراهقة المبكرة (13-16).
- المراهقة المتأخرة (17-21 سنة).
- فيما يقسمها البعض الآخر إلى: (الزايد أ.،، 2010، صفحة 12)

- مراهقة مبكرة بين 11-14 سنة.
- مراهقة متوسطة 14-18 سنة.
- مراهقة متأخرة 18-21 سنة.

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

يختلف الباحثون في تحديد بداية البلوغ لأن السن الذي يبدأ فيه ظهور النمو الجسمي والنضج الجنسي يختلف من فرد إلى فرد، فيتأثر ابتداء البلوغ بعدة عوامل في التركيب الجسدي العام. وما يتصل به من صحة أو مرض ووفرة الغذاء أو ضعفه وإلى عوامل مناخية إقليمية (الحسين، 2006، صفحة 206). ففي المناطق الباردة تبدأ في 15-16 سنة وفي المناطق المعتدلة في حوالي 12-13 سنة، أما في المناطق الحارة والاستوائية فهي في 9-12 سنة على العموم. إذن يعتبر البلوغ بداية مرحلة المراهقة، وتؤكد هيرلوك على أهمية عدم الخلط بين المراهقة وفترة البلوغ التي يتم فيها النضج الجنسي، لأن المراهقة هي المرحلة التي تمر من سن البلوغ أي السن التي تنضج فيها الوظائف الجنسية وتنتهي بين النضج العقلي والانفعالي والاجتماعي. (شريم، 2009، صفحة 22).

معنى ذلك أن البلوغ يمثل ناحية واحدة من نواحي النمو، هي الناحية الجنسية أي "النمو الفسيولوجي والجنسي للأعضاء والغدد التناسلية، فهو أول القذف عند الذكر وأول الطمث بالنسبة للإناث وما يصاحبها من علامات للإناث، بروز الثديين والشعر وللذكر نمو الخصيتين والشعر أيضاً (شعيرة، 2009، صفحة 21).

### - طبيعة التغيرات التي تحدث في المراهقة:

يرى التحليل النفسي طبيعة التغيرات التي تحدث في المراهقة حدثت خلال نماذج متكاملة مع بعضها:

- **النموذج النظري الأول:** اعتبار أن البلوغ يقوم بإحياء الخبرات الأولى في الحياة وبالأخص عقدة أوديب (تكرار مرحلة الطفولة).
- **النموذج النظري الثاني:** هو النموذج الذي سجلت فيه (آنا فرويد) الحداد الركيزة الأساسية لسيروية المراهقة.
- **النموذج النظري الثالث:** وهو نموذج التغيير البنوي، وهي الانتظام وفق بنية عصابية، ذهانية أو وفق تنظيم الحالات الحدية. (محمدي، 2004، الصفحات 123-125)

### 3) خصائص مرحلة المراهقة

تعتبر المراهقة مرحلة متميزة تتسم بتغيرات متسارعة وشاملة، وتمثل مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد (السلام، 2001، صفحة 323) وفيما يلي تفصيل دقيق لخصائصها بناءً على الأبعاد الجسمية، الفيزيولوجية، العقلية، الانفعالية، والاجتماعية:

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### ✓ النمو الجسمي والعضوي

تتميز هذه المرحلة بما يعرف بـ "الطفرة العضوية"، وهي نمو سريع ومفاجئ في الهيكل العظمي يتبعه زيادة ملحوظة في الطول والوزن:

- **الطول والوزن:** كشفت الدراسات أن الزيادة في الطول بين الولد والبنت في سن 11 تصل إلى 4.5 قدم تقريباً، وفي سن 13 تصبح البنت أطول قليلاً بـ 4/1 بوصة، بينما يتفوق الولد بنهاية المرحلة (18-21 سنة) ليصل إلى حوالي 6 أقدام، ويكون أطول من البنت بحوالي 2.5 أو 3 بوصة. أما الوزن، فيزداد نتيجة نمو العضلات والعظام؛ وتبدأ طفرة الوزن عند البنات مبكراً (12-14 عاماً) بينما تتأخر عند البنين (14-16 عاماً). (فهمي، صفحة 173).
- **التناسق الحركي (مرحلة الارتباك):** يميل المراهق في البداية إلى الخمول والكسل، وتوصف هذه الفترة بـ "مرحلة الارتباك"؛ لأن النمو السريع للعظام يجعل العضلات غير متناسقة، مما يؤدي لتعثر الأداء الحركي حيث لا تقابل الزيادة في القوة دقة في الحركة.
- **المظاهر الخارجية:** ينمو الذراعان والساقان، ويتسع الكتف والصدر لدى البنين، بينما يتسع الحوض والأرداف لدى البنات. كما يظهر شعر الجسم وتتغير نبرة الصوت (خشن للذكور وناعم للإناث) مع ظهور "حب الشباب" نتيجة زيادة إفراز الغدد الدهنية والعرقية. (محمود، 1981، صفحة 122)

### ✓ النمو الفيزيولوجي

يعتبر البلوغ المؤشر البيولوجي الأساسي لهذه المرحلة، وهو تحول الكائن من لا جنسي إلى كائن جنسي قادر على الحفاظ على نوعه (البهي السيد، 1977، صفحة 364):

- **نمو الأجهزة الحيوية:** يتسع حجم المعدة وتزداد قدرتها الهضمية ورغبة المراهق في الطعام، كما يكبر حجم القلب وتزداد قدرته على ضخ الدم ويرتفع ضغط الدم ليصل إلى 120 ملم في بداية المرحلة (جدو عبد الحفيظ، 2013، ص 36).
- **الجهاز الغددي:** تسيطر الغدة النخامية (الغدة الملكة) على تنظيم النمو وشحنة الجنس، بينما يزداد إفراز الغدة الدرقية في البداية ثم يستقر، وتضمهر الغدة الصنوبرية والتي موسية.
- **النضج الجنسي:** تكتمل وظائف الغدد التناسلية؛ فيحدث الطمث عند الإناث وتتكون الحيوانات المنوية عند الذكور. وتؤكد "هيرلوك" أن ظهور هذه العلامات لا يعني النضج التام فوراً، بل هو علامة فارقة لمسار يبدأ قبلها بنحو عامين. (الحافظ، 1999، صفحة 65)

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### ✓ النمو العقلي والمعرفي

تنتقل القدرات الذهنية من المحسوس إلى المجرد، ويصل الذكاء إلى ذروة نضجه في سن السادسة عشرة تقريباً (السلام، 2001، صفحة 404):

- **الانتباه والتذكر:** تزداد القدرة على تركيز الانتباه في موضوعات طويلة ومعقدة (مخزنجي، 1999، صفحة 101). ويتحول التذكر من "آلي" إلى **تذكر منطقي** يعتمد على الفهم واستنتاج العلاقات (معوض، 2004، صفحة 31)
- **التخيل والتفكير:** ينتقل المراهق من الصور الحسية إلى **الخيال المجرد** والصبغة الفلسفية، مما يدفعه للبحث في أصول الأشياء والمثالية (صابري، صفحة 30).
- **القدرات الخاصة:** تمتاز القدرات اللغوية، الميكانيكية، العددية، والإدراكية، ويصبح المراهق قادراً على استخدام التحليل والتركيب في العمليات المنطقية (شريم، 2009، الصفحات 90-94).

### ✓ النمو الانفعالي

تعتبر فترة "عواصف وتوتر" وتحولات حادة يزداد فيها القلق:

- **حدة الانفعالات:** تزداد الحساسية الانفعالية والتقلب المزاجي نتيجة التغيرات الهرمونية (الأدرينالين ونشاط الغدد التناسلية)، ويظهر ذلك في الميل للغضب لأتفه الأسباب، العنف، والاندفاع (شريم، 2009، صفحة 129).
- **الصراعات النفسية:** يعيش المراهق صراعاً بين رغبته في التحرر من التبعية الوالدية وبين ضوابط المجتمع، وبين دوافعه الجنسية الجديدة وبين القيم الأخلاقية، مما يسبب له قلقاً وبالغاً (الحافظ، 1999، صفحة 98).
- **المخاوف:** تتركز حول التحصيل الدراسي (الامتحانات)، المخاوف الصحية (كحب الشباب أو العاهات)، والمخاوف الاجتماعية المرتبطة بالعلاقة مع الجنس الآخر.

### ✓ النمو الاجتماعي والديني

- **المكانة الاجتماعية وتأكيد الذات:** يسعى المراهق لتحقيق الاستقلال العاطفي عن الوالدين وتأكيد شخصيته، وينتقل ولاؤه من الأسرة إلى **جماعة الأقران** (الأصدقاء)، حيث يخضع لمعاييرهم ونظمهم (زيدان، 1975، صفحة 162).
- **التفاعل مع المجتمع:** يدرك المراهق حقوقه وواجباته، وتتسع دائرة تفاعله خارج المنزل، مع ظهور الميل للجنس الآخر ومحاولة جذب انتباهه بطرق مختلفة.

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

- **اليقظة الدينية:** تزداد أهمية الدين كبعد من أبعاد الشخصية، ويصبح المراهق قادراً على التأمل في المعتقدات والتعمق في أمور الدين نتيجة لنضجه العقلي ونمو ثقته بنفسه. (اليسوي، 1993، صفحة 202).

### 4) طبيعة المراهقة من الناحية النفسية

تُعدّ مرحلة المراهقة من أكثر مراحل النمو الإنساني تعقيداً وحساسية، إذ تتميز بتحولات عميقة تمسّ البنية النفسية للفرد، وتُعيد تنظيم توازنه الداخلي وعلاقته بذاته وبالآخرين. وقد أولت مختلف الاتجاهات النفسية، خاصة التحليل النفسي، أهمية بالغة لهذه المرحلة، باعتبارها لحظة إعادة بناء للذات وتشكّل الهوية. ففي هذا السياق يرى سيغموند فرويد أن المراهقة تمثل عودة مكثفة للصراعات الطفولية في شكل جديد، خاصة مع عودة النشاط الغريزي في المرحلة التناسلية.

(Freud, 1905, p. 245)

كما يعتبر إريك إريكسون أن المراهقة تتمحور أساساً حول أزمة الهوية مقابل تشتت الدور، حيث يسعى الفرد إلى تحقيق تماسك داخلي وتحديد موقعه في العالم (Erikson, 1968, p. 128) ومن هذا المنطلق، يمكن تناول طبيعة المراهقة من الناحية النفسية عبر المحاور التالية:

#### أ. المراهقة كمرحلة نمو طبيعي

رغم ما يميز المراهقة من اضطرابات ظاهرية، إلا أنها تمثل في جوهرها مرحلة نمو طبيعي ضرورية لانتقال الفرد من الطفولة إلى الرشد. حيث تنسم هذه المرحلة بإعادة تنظيم البناء النفسي، خاصة على مستوى الهوية والأنا والأنا الأعلى، وفق المنظور التحليلي.

يرى آنا فرويد أن ما يبدو من اضطراب في سلوك المراهق ليس بالضرورة مرضياً، بل هو تعبير عن صراع نمائي طبيعي، حيث تلجأ الأنا إلى آليات دفاعية مكثفة لمواجهة الضغوط الداخلية والخارجية (freud, 1937, p. 137) :

كما يشير دونالد وينيكوت إلى أن المراهقة تمثل مرحلة "المرور" نحو الاستقلال، حيث يحتاج المراهق إلى بيئة حاضنة تسمح له بالتجريب دون انهيار (Winnicott, 1965, p. 89)

وفي نفس السياق، يؤكد بيتر بلوس أن المراهقة تمثل "ولادة ثانية" للفرد، حيث يعاد تشكيل الهوية النفسية عبر الانفصال التدريجي عن موضوعات الطفولة (Blos, 1967, p. 162).

وعليه، فإن التوترات التي يعيشها المراهق لا تُفهم كاختلال، بل كجزء من دينامية النمو النفسي.

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### ب. الصراع النفسي والبحث عن الهوية

يُعدّ الصراع النفسي من السمات المركزية في مرحلة المراهقة، حيث يعيش الفرد تناقضات داخلية بين الرغبات الغريزية، ومتطلبات الواقع، وضغوط الأنا الأعلى.

يرى سيغموند فرويد أن اشتداد الصراعات في هذه المرحلة يعود إلى إعادة تنشيط الدوافع الجنسية والعدوانية، مما يضع الأنا في حالة صراع دائم لضبط هذه الطاقة. (Freud, 1923, p. 34)

أما جاك لاكان فيربط أزمة المراهقة بإشكالية الهوية والصورة الذاتية، حيث يسعى الفرد إلى تثبيت ذاته ضمن النظام الرمزي، ويواجه قلقاً مرتبطاً بنظرة الآخر (Lacan, 1966, p. 93).

وفي منظور نمائي، يؤكد إريك إريكسون أن المراهق يعيش أزمة "الهوية مقابل تشتت الأدوار"، حيث يحاول الإجابة عن سؤال: "من أنا؟"، وهي عملية قد تتخللها حالات من القلق والارتباك (Erikson, 1968, p. 135).

كما يرى جيمس مارشيا أن بناء الهوية يتم عبر أربع حالات (تحقيق الهوية، تعليق الهوية، انغلاق الهوية، تشتت الهوية)، مما يعكس تنوع المسارات النفسية للمراهقين.

وبالتالي، فإن الصراع النفسي في المراهقة ليس عرضاً مرضياً بقدر ما هو شرط أساسي لتشكيل الهوية.

### ❖ الهوية والتماهيات في المراهقة :

إن البحث عن الهوية هو أحد أهم مهام فترة المراهقة، حيث يرى بعض المحللين النفسانيين أن بناء هوية مستقرة هو مؤشر لنهاية المراهقة وهذا البناء المستقر للهوية يكتسبه الفرد عنه ما يستطيع أن يحدد ويصنف دائماً أهدافه، طموحاته في الحياة الجنسية وفي علاقاته مع الجنس الآخر وهذا ما يكون على المستوى الجماعي، الاجتماعي والفردي.

**1- الهوية :** تعبر الهوية عن تنظيم دينامي معين للحالات والدوافع والقدرات والمعتقدات والإدراكات الذاتية إضافة إلى الوضع الاجتماعي والسياسي للفرد، وكلما كان هذا التنظيم على درجة جيدة كلما كان الفرد أكثر إدراكاً ووعياً بتفرده وتشابهه مع الآخرين وأكثر إدراكاً لنقاط قوته وضعفه، أما إذا لم يكن هذا التنظيم على درجة جيدة فإن الفرد يصبح أكثر التباساً فيما يتعلق بتفرده عن الآخرين، حيث يعتمد بدرجة كبيرة على الآخرين في تقدير ذاته، كما يتضاءل الاتصال بين الماضي والمستقبل بالنسبة له فيفقد الثقة في نفسه وفي قدرته على السيطرة على مجريات الأمور وبالتالي ينعزل عن حياة غالبية المجتمع الذي يعيش فيه. (عبد الله احمد، 2000، صفحة 36) .

### 2- التماهيات :

يتكون الشعور بالهوية من خلال عمل التماهي الأولي والثانوي اللذان يشكلان مظهرًا من مظاهر القلق العاطفي مع شخص آخر والاستثمار في المواضيع المصادفة في البيئة العائلية والاجتماعية والبيئة هنا لا نقصد بها فقط ما يحيط بنا، وإنما

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

أيضاً ما هو مخزن فينا من خصائصنا، لهذا نقول أن هناك أنا هناك أم داخلية، وأيضاً عائلة ومجموعة وبيئة داخلية، وبهذا فإن الشعور بالهوية يتكون من خلال العلاقة مع الآخر.

وفي مقدمة المهام وكذلك من خلال سياق التمايز النفسي بين الفرد والموضوع. حيث يعبر (Laplanche et Pontalis) أن "التماهي" عملية نفسية يتمثل الشخص بواسطتها أحد مظاهر أو خصائص أو صفات شخص آخر ويتحول جزئياً أو كلياً تبعاً لنموذجه وتتكون الشخصية وتتمايز من خلال سلسلة من التماهيات". (جيلالي، 2012، صفحة 44).

### ❖ دور التماهيات في المراهقة : يتمثل في :

- 1-ارصان العنف الناتج عن تغيرات البلوغ.
  - 2-إيجاد التناقص الداخلي الذي يعطي معنى لوجود المراهق.
  - 3-اعمار العالم الداخلي للفرد بالمواضيع من خلال استدخال لخصائص العالم الخارجي إلى عالمه الداخلي.
  - 4-إذا كانت التقمصات صلبة نجح الفرد في استدخال وارصان التغيرات الناتجة عن سيرورة المراهقة.
  - 5-إذا كانت التقمصات هشة تؤدي المراهق إلى الهروب من الضغوط التي تنتج عن البلوغ والبحث عن سلوكيات تسمح له بالتفريغ مثل محاولات الانتحار، إيذاء الذات... إلخ. (جيلالي، 2012، صفحة 43)
- من خلال ما تم التطرق يمكن القول أن مرحلة المراهقة من أكثر المراحل حساسية في حياة الفرد، فإذا ما صاحب الفرد أي أزمة من الأزمات النفسية ولم يتلق علاجاً أو تكفلاً مناسباً فإنه قد تعد عملية إعاقه وعرقلة لسيرورة نموه.
- الصدقات، واستخدام عبارات (لا أحبك، ليتك لم تكن ابني). (المنصور، 2011، صفحة 58).

### ت. التقلبات الانفعالية وعدم الاستقرار النفسي

تُعَدُّ التقلبات الانفعالية من أبرز مظاهر المراهقة، حيث ينتقل الفرد بسرعة بين حالات وجدانية متناقضة، كالحزن والفرح، الغضب والهدوء، الثقة والشك.

يرى آنا فرويد أن هذه التقلبات تعود إلى هشاشة الأنا أمام الضغط الغريزي، مما يجعل المراهق عرضة لانفجارات انفعالية أو انسحابات دفاعية (freud, 1937, p. 142).

كما يشير دانيال ستيرن إلى أن المراهقة تتميز بإعادة تنظيم الخبرة الذاتية، مما يؤدي إلى حالة من عدم الاستقرار المؤقت (Stern, 1985, p. 211).

ومن جهة أخرى، يربط ألبرت باندورا هذه التقلبات بالتفاعل بين العوامل المعرفية والاجتماعية، حيث يتأثر المراهق بالنماذج السلوكية المحيطة به (Bandura, 1977, p. 56).

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

كما تؤكد دراسات حديثة صادرة عن منظمة الصحة العالمية أن التغيرات البيولوجية والهرمونية تلعب دوراً مهماً في زيادة الحساسية الانفعالية خلال هذه المرحلة (WHO, 2021, p. 12).

وعليه، فإن عدم الاستقرار النفسي في المراهقة يُفهم كنتاج لتفاعل معقد بين العوامل الداخلية (الغريزية) والخارجية (البيئية).

### II. الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين

#### 1) تعريف الاضطرابات النفسية:

كغيره من المفاهيم، يصعب الاتفاق على تعريف واحد له؛ وذلك لتعدد النظريات والاتجاهات المفسرة له ولأسبابه. ولعل التعريف الأشمل والأوضح تعريف (DSM-V, 2013,20) وصف الاضطراب النفسي بأنه زملة تتصف عيادياً بأنها اضطراب رئيس أو كبير في إدراك الفرد، والتنظيم الانفعالي لديه، وسلوكه، الذي يعكس خللاً وظيفياً في العمليات النفسية، والعضوية، والتنموية الكامنة وراء الأداء العقلي أو النفسي. والاضطرابات النفسية عادة ما ترتبط مع ضغط، أو إعاقة في النشاطات الاجتماعية، أو المهنية، وغيرها من الأنشطة الهامة، والاستجابة المتوقعة والمتقبلة اجتماعياً لضغط ما أو حالة فقد، كوفاة أحد عزيز، ليست اضطراباً نفسياً. والسلوك المنحرف اجتماعياً (مثل أن يكون سياسياً، أو دينياً، أو جنسياً) ومثله الصراعات التي تكون بشكل رئيس بين الفرد والمجتمع هي ليست اضطرابات نفسية، إلا إذا كان الانحراف أو الصراع ناتجاً عن خلل في الفرد كما تم توضيحه سابقاً.

وترى الباحثة أن الاضطرابات النفسية هي الخروج عن حدود السواء في السلوك أو الانفعال أو العمليات العقلية والمعرفية، مما يؤدي إلى خلل وظيفي في حياة الفرد اجتماعياً، ومهنياً، وتعليمياً، وأسياً، ونفسياً، ولأن هناك ارتباطاً بين الإساءة واضطرابات معينة أكثر من غيرها، فإنه سيتم التطرق للاضطرابات التي سيتم بحثها في الدراسة.

#### 2) تعريف الاضطرابات السلوكية

وتعرف كاشف (2004) المشكلات السلوكية بأنها: أنماط سلوكية ظاهرة تعكس خرقاً للأعراف الاجتماعية المقبولة، يوجهها الفرد نحو الآخرين أو نحو ذاته بغرض الإيذاء وخرق القوانين، وهي سلوكيات يستطيع الآخرون ملاحظتها بسهولة، وتتميز بالتكرار والحدة، ولكنها لا تصل إلى درجة الاضطراب الشديد الذي يتطلب التدخل العلاجي، وتؤثر هذه السلوكيات على كفاءة الفرد النفسية والاجتماعية، وتحد من درجة تفاعله مع الآخرين.

(البسيوني، 2015، صفحة 28)

كما تعرفها مدوخ (2014) بأنها: أنماط سلوكية غير سوية تمثل سلوكاً لا توافقياً من قبل الطلبة وهي تمثل مخالفة للقيم الدينية والمجتمعية وللنظام المدرسي، ويستطيع الآخرون ملاحظتها، والتي تحول دون استفادة الطلبة من العملية التعليمية والتربوية، ويشمل مشكلات مخالفة النظام المدرسي ومشكلات العدوان والمشكلات العاطفية.

(رضوان، 2016، صفحة 19).

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

ويقصد أيضاً بالمشكلات السلوكية بأنها السلوكيات التي تثير الشكاوى والتذمر لدى الفرد أو أهله أو العاملين في المؤسسة التربوية (المدرسة) والتي تستوجب تقديم النصح أو الإرشاد من المختصين للتغلب على تلك المشكلات. (الجبالي، صفحة 27).

كما تعرف أيضاً بأنها: "عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة خلل في عملية التعلم، وغالباً ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز التكيفي". (يجي، 2000، صفحة 162).

### 3) التمييز بين الاضطرابات النفسية والسلوكية

تُعد التفرقة بين الاضطرابات النفسية والاضطرابات السلوكية ضرورة منهجية في التشخيص الإكلينيكي، رغم التداخل القائم بينهما. تكمن الفروق الجوهرية في "بؤرة الاضطراب" و"طريقة التعبير عنه"؛ حيث تُعرف الاضطرابات النفسية ((Psychological Disorders بأنها اختلالات وظيفية تضرب العمليات النفسية الداخلية، مثل الإدراك، والتنظيم الانفعالي، والعمليات المعرفية، وهي ترتبط غالباً بمعاناة ذاتية داخلية (Distress) قد لا تظهر للعيان مباشرة، مثل القلق والاكتئاب (Association, 2013, p. 20) في المقابل، تركز الاضطرابات السلوكية ((Behavioral Disorders، والتي تُصنف غالباً تحت مسمى "اضطرابات السلوك التخريبي والتحكم في النزعات"، على الأفعال الخارجية القابلة للملاحظة والقياس، والتي تنتهك حقوق الآخرين أو القواعد الاجتماعية، ويكون محركها الأساسي هو الفشل في كبح الجراح (Impulse Control) وليس بالضرورة وجود خلل وجداني داخلي في المقام الأول.

(Marceli & A Braconnier, 2013, p. 248).

من الناحية التشخيصية، يتمثل الفرق في أن الاضطراب النفسي غالباً ما يكون "ذاتي الأثر" (Egopsychic)، حيث يعاني الفرد "من نفسه"، بينما الاضطراب السلوكي هو "موضوعي الأثر" (Socially disruptive)، حيث يعاني المجتمع والبيئة المحيطة "من الفرد" (خالدي، 2006، صفحة 380). فمثلاً، في اضطراب المسلك (Conduct Disorder) كاضطراب سلوكي، تبرز أعراض مثل السرقة أو التخريب، وهي أفعال موجهة للخارج، بينما في اضطراب القلق كاضطراب نفسي، تبرز أعراض مثل الوسواس أو الخوف المرضي، وهي عمليات حبيسة الداخل (ابوسريع، 2008، صفحة 12). ويضيف الباحثون أن الاضطرابات السلوكية غالباً ما تكون مزمنة وتبدأ في الطفولة وتتصل بسمات الشخصية، بينما الاضطرابات النفسية قد تكون نوبات (Episodes) عارضة مرتبطة بضغوط حياتية محددة أو اختلال كيميائي عصبي مؤقت (Jeffrey, 2008, p. 118).

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### 4) أبرز الاضطرابات النفسية والسلوكية الشائعة لدى المراهقين

وترى اجل الأدبيات العلمية أن الاكتئاب هو حالة من السوداوية وسوء المزاج المسيطرة على الفرد والتي تتمثل بسلبية الأفكار والتي قد تؤدي للانتحار، ومشاكل جسمية، وانفعالية بسبب أو دون سبب، والتي تستمر لتؤثر على الوظائف الحياتية للفرد.

وفي دراسة أجراها مجموعة من الباحثين (Kazdin, Moser, Colbus, and Bell, 1985) على عينة من الأطفال المقيمين في إحدى المستشفيات ممن يتعرضون للإساءة الجسدية ومجموعة أخرى ضابطة، وكانت أعمار الأطفال بين (6 - 13 سنة) وجد أن الأطفال في المجموعة الأولى أكثر اكتئاباً وأقل تقديرًا للذات. كما تفيد الإحصاءات في مختلف بلاد العالم بزيادة انتشار حالات الاكتئاب النفسي لدى المرأة مقارنة بالرجل بنسبة قد تصل إلى 3:

(الشريني، 1999). وهناك عدة عوامل تزيد من احتمالية إصابة المرأة بالاكتئاب أكثر من الرجل، ومنها: الحمل والولادة، ودور المرأة في المجتمع، والتميز ضدها في كثير من المجتمعات، وكونها أكثر عرضة للإساءة الجنسية والجسدية وكذلك للعنف الأسري (سرحان و حباشنة، 200، "، صفحة 65). وبالنسبة للرجال فإن تقدم العمر والتقاعد يزيدان من احتمالية إصابتهم بالاكتئاب. (الشريني، 2001، صفحة 33).

أ. **القلق:** ويعرف القلق بأنه الحالة النفسية التي تحدث عندما يشعر الفرد بوجود خطر يهدده، وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فيسيولوجية (ملحم، 2007، صفحة 112).

ونعرف القلق على أنه الشعور بالخوف الذي يظهر من خلال أعراض انفعالية وسلوكية وجسدية، من دون وجود سبب واضح لذلك، ويصاحبه خوف من المستقبل.

ويذكر أن نسبة انتشار القلق تراوحت بين 3-13 % (Jeffrey, 2008). ويصيب هذا الاضطراب الأشخاص في جميع الأعمار، ولكنه يظهر بشكل واضح في العشرينيات والثلاثينيات من العمر، كما يصيب الإناث أكثر من الذكور (عواد، 2006، صفحة 109). وقد وُجد أن هناك علاقة إيجابية بين القلق والعنف الأسري أثناء الطفولة وخاصة العنف الجنسي؛ حيث وُجد أن نسبة 45% و 83% من الأطفال المتعرضين للإيذاء جنسياً لديهم أعراض ظاهرة من اضطراب القلق العام (عبد الرحمن، 2006، 64). ومن أهم مضاعفاته حدوث نوبات هلع أو إدمان للأدوية المهدئة بسبب محاولة المريض معالجة نفسه ذاتياً (الحجاوي، 2004، صفحة 289).

ب. **اضطراب المسلك:** ويُعرف بأنه النمط المتكرر والثابت من السلوك الذي تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين، أو الخروج على الأعراف والقوانين الاجتماعية بشكل خطير، ولكي يكون لهذا الاضطراب قيمة تشخيصية يجب أن يستمر على الأقل لمدة ستة شهور (ابوسريع، 2008، صفحة 10).

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

ونعرف اضطراب المسلك على أنه حالة من انتهاك الحقوق والقوانين الاجتماعية تؤدي لإحداث الضرر للآخرين، ولل فرد المصاب، وتؤثر على علاقاته الاجتماعية، وأداء واجباته، والنواحي الأكاديمية، والعملية.

### 1- Anxiety

### 2- Conduct Disorder

✓ **فقد الشهية العقلي عند المراهق:** يعتبر اضطراباً نفسياً-مرضياً بمظهر جسمي يظهر في مرحلة المراهقة، ويتمثل في الرفض المتعمد للتغذية. ويتميز سريرياً بثلاثية أساسية هي: فقدان الشهية، النحافة (التي تصبح تحت الحد الأدنى للسن والطول)، وانقطاع الطمث. كما يصاحبه خوف مرضي من زيادة الوزن، واضطراب في صورة الجسم، وتنكر المراهقة عادةً لوجود اضطراب وتعتبر نحافتها معياراً للصحة.

✓ **الشراهة عند المراهق:** اضطراب سيكوباتولوجي يمس المراهقات أكثر (بين 18-20 سنة) ويرتبط بتبعية شديدة للوالدين. الميزة الأساسية له هي أزمات اندفاعية لتناول كميات كبيرة من الطعام غنية السعرات الحرارية، يتبعها فقدان للتحكم وسلوكات إثارة التقيؤ للتخلص من الطعام، مما يخلق إحساساً بالخجل والاشمئزاز من الذات.

✓ **الاضطرابات الجنسية واضطراب الهوية الجنسية:** تظهر النشاطات الجنسية في المراهقة بشكل موازٍ للتطور النفسي، وقد ترتبط بشذوذات تعكس عدم قدرة المراهق على دمج صورة جسم ناضج أو تكوين جنسية مطابقة لجنسه. ويشمل ذلك اضطراب الهوية الجنسية حيث لا يتطابق الجنس التشريحي مع الإحساس بالانتماء الجنسي، مما يسبب معاناة كبيرة.

✓ **الخوافات (الفوبيا) في المراهقة:** تتميز المراهقة بظهور فوبيات خاصة مثل "خواف التشوه الجسمي"، وهو انشغال كثيف ومفرط بمظهر الجسم أو أجزاء معينة منه (مثل الوجه، الصدر، أو الوزن) رغم كونها سوية وعادية، وقد تصل هذه الانشغالات إلى درجة الوسواس.

✓ **التظاهرات السواسية:** تتحول الوسواس والسلوكات القهرية في فترة ما قبل المراهقة والمراهقة لتصبح فكرية وفعالية معاً. وتصبح مرضية إذا عرقلت النمو الوظيفي والمهام الاجتماعية والدراسية، وتتضمن انشغالات أخلاقية، أفكاراً حول الموت، أو طقوساً تكرارية كالتنظيف وغسل اليدين.

✓ **التظاهرات الهستيرية:** تستعمل في الطفولة والمراهقة كحل للتحكم في الراشد ومسرحة الصراع النفسي، وقد تظهر فجأة نتيجة حوادث صعبة، وتهدف غالباً لجذب الانتباه ومواجهة القلق المرتبط بالتطور السيكو-عاطفي.

دراسة لكل من محمود عبد الرزاق شفيق وهدي محمود الناشف (1995)، تحصر مجموعة من المشاكل التي يعاني منها تلاميذ مرحلة المراهقة، نوردتها وفق الترتيب التالي:

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

**1- العدوانية:** تعبر عن الاستجابة التي تكمن وراء الرغبة في إلحاق الضرر والأذى بالغير؛ وهي تتراوح بين التهكم من فرد آخر إلى القتل للشخص الذي يعتبر محبطاً أو عائقاً دون الوصول إلى غرض ما، وغالباً ما يظهر السلوك العدواني في شكل قضم الأظافر، أو الشعور بالمخاوف وعدم الاستقرار، وقد ينشأ العدوان نتيجة الإحباط أو الفشل فيلجأ المراهق إلى الانتقام من المحيط.

**2- التدمير:** يشير إلى لجوء التلميذ إلى تدمير الأشياء التي تقع تحت يديه إذا لم يتمكن من التعبير عن العدوان إزاء شخص معين.

**3- العناد:** يعبر عن عدم انصياع المراهق للنظام الاجتماعي السائد نتيجة خلل معين في عملية التنشئة الاجتماعية.

**4- الانطواء:** يشير إلى هروب المراهق من الصعوبات أو عدم القدرة على مواجهة الواقع الاجتماعي الذي يتحدها، والذي هو ناتج عن ظاهرة الشعور بالنقص ولعل أهم سبب للشعور بالنقص هو الشعور بالعجز الجنسي.

**5- الخجل:** قد يكون أقل أنواع السلوك إضراراً بالآخرين، ولكنه أشد خطراً من الناحية المرضية، فالمراهق الخجول الهادئ لا يقلق أو يضايق زملائه، ولكنه لم يصل إلى مستوى النضج الكافي الذي يتطلبه المحيط الاجتماعي.

من ناحية أخرى، قد تكون مشكلات المراهقين منطوية على عدم الرضا النفسي، والذي هو ناشئ عن حالة الإحباط في إشباع الحاجات الاجتماعية، كعدم القدرة على تحقيق الأهداف وحب الظهور الشخصي، وباستقراء كثير من الدراسات وجد أن من بين مشكلات المراهقين ما يلي:

\* الإحباط والفشل المتكرر، الغيرة، الرغبة في إثبات الذات، الرغبة في السيطرة والتملك، الرغبة في

جذب \* النظر، الشعور بالملل، العناد التعصب، الأنانية، الاضطرابات النفسية، وجود عاهة قد يكون

لها تأثير نفسي، \* الميل إلى الاستعراض أمام الجنس الآخر.

(الفتاح وآخرون، 2019، صفحة 247).

### III. العوامل المؤثرة في ظهور العنف المدرسي لدى المراهقين.

#### 1) العوامل النفسية:

قد يكون الإحساس بالنقص لدى التلميذ سبباً رئيسياً في عدوانيته، فمعاناته من تشوه في خلقته أو عيب في تكوينه الجسدي أو النفسي، يجعله يشك في كل من حوله أنهم يوجهون له الإهانات بسبب العاهة، كذلك عنصر جلب الشهرة الذي يرغب فيه بعض المراهقين، إذ يجدون في ممارسة العنف خاصة ضد أقرانهم أنها تجلب لهم المباهاة ويصفونهم بالشجاعة.

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

"إن العوامل النفسية تؤثر بشكل كبير على سلوك الفرد، فإذا كانت تنشئة الفرد سوية فإنه يكون شخصاً قيماً لا يعارض قيم المجتمع الذي يعيش فيه، وإذا كانت غير ذلك شأها توترات تجعله ينتقم من المجتمع الذي تسبب في عرقلة طموحه، وعلى هذا الأساس تكون التربية عاملاً أساسياً في تكوين الشخصية. إن اختياره لهؤلاء كان بصفة تلقائية، ثم تربطه بهم مشاعر

(2) **عوامل أسرية:** إن الأسرة هي المسؤولة عن تربية وتنشئة التلميذ قبل أن يذهب إلى المدرسة؛ وهي المسؤولة أيضاً عن استخدام التلميذ العنف اللفظي أو العنف البدني كوسيلة لحل الخلافات التي قد تنشأ بينه وبين من يختلف معهم في الرأي. ويتجسد ذلك في النقاط التالية:

- ✓ انشغال بعض الآباء والأمهات عن رعاية أبنائهم ومتابعة سلوكياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم بسبب العمل خارج البيت.
- ✓ تفكك بعض العلاقات الأسرية واضطرابها سواء بين الزوج والزوجة أو بين الآباء والأبناء.
- ✓ اختيار تقسيم العمل داخل بعض الأسر لعوامل اقتصادية واجتماعية كثيرة.
- ✓ زيادة المطالب الاقتصادية داخل الأسرة وعجز بعض الآباء عن توفيرها.
- ✓ مبالغة بعض الأسر في الإنفاق على أبنائهم من التلاميذ تعويضاً لهم عن غياب الأب أو كليهما وعدم تفرغهما لرعايتهم.
- ✓ زيادة التوتر داخل الأسرة بسبب كثرة العمل أو ضيق الرزق أو التغير في القيم، حيث انعكست هذه التوترات في العديد من المظاهر، منها معاملة الأبناء بطريقة سيئة نتج عنها كثير من السلوكيات غير السوية.
- ✓ ضعف تأثير القيم الدينية والإنسانية داخل بعض الأسر والإعلاء من القيم المادية مثل الإنفاق على حساب القيم الروحية والأخلاقية.
- ✓ جهل كثير من الأسر وبخاصة في البيئات التي تنخفض فيها المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.
- ✓ قد تسهم الأسرة المتصدعة في انخراط بعض التلاميذ في عصابات، أو الإقدام على شراء العقاقير المخدرة، ومثل هذه السلوكيات المنحرفة تكون مدعاة لتوليد العنف داخل المدرسة.

(سلحان، 2022، صفحة 106).

أيضاً من العوامل الأسرية المحدثة للعنف المدرسي كما ذكرها محمد حسونة وآخرون في كتابه "العنف في المدرسة الثانوية"، دراسة أجريت بمصر بعنوان: "دور المدرسة الثانوية في الحد من ظاهرة العنف بين طلاب المرحلة الثانوية" ما يلي:

- ✓ سوء معاملة الآباء للأبناء في الطفولة ومشاهدة العنف في الأسرة؛ فالأبناء يستطيعون تعلم العنف إذا كانوا قد شاهدوا العنف بين الوالدين أو تعرضوا هم أنفسهم للعنف

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

- ✓ انشغال بعض الآباء والأمهات عن رعاية أبنائهم ومتابعة سلوكياتهم وتوجيههم التربوي السليم بسبب العمل خارج البيت.
  - ✓ تفكك بعض العلاقات الأسرية واضطرابها سواء بين الزوج والزوجة أو بين الآباء والأبناء.
  - ✓ انهيار تقسيم العمل داخل الأسرة لعوامل اقتصادية واجتماعية كثيرة.
  - ✓ زيادة المطالب الاقتصادية داخل الأسرة وعجز بعض الآباء عن توفيرها.
  - ✓ مبالغة بعض الأسر في الإنفاق على أبنائهم من التلاميذ تعويضاً لهم عن غياب الأب أو كليهما وعدم تفرغهما لرعايتها.
  - ✓ زيادة التوتر داخل الأسرة بسبب كثرة العمل أو ضيق الرزق، مما ينعكس على معاملة الأبناء بطريقة سيئة.
  - ✓ ضعف تأثير القيم الدينية والإنسانية داخل بعض الأسر والإعلاء من القيم المادية.
  - ✓ جهل كثير من الأسر بالبيئات التي تنخفض فيها المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية.
  - ✓ قد تسهم الأسرة المتصدعة في انخراط بعض التلاميذ في عصابات، أو الإقدام على شراء العقاقير المخدرة.
- (حداد، 2018، صفحة 25)

### 3) العوامل المدرسية:

تعد المدرسة المؤسسة التربوية الثانية، ولكن رصدت دراسة (المجالس القومية المتخصصة 1998) بعض الأسباب التي أدت لظهور الانحرافات، منها:

- ✓ ازدحام الفصول والمدرسة بالتلاميذ.
- ✓ ضعف المرافق والخدمات المدرسية (قلة الملاعب والأفنية).
- ✓ استخدام أساليب تدريس عشوائية تسلطية.
- ✓ ضعف الإدارة المدرسية وتراخيها أو شدتها المبالغ فيها.

#### أ. العنف من قبل المعلمين وقصور المناهج

- **العنف من قبل المعلمين:** حيث ترى وزارة التربية والتعليم بمصر أن العنف الذي يؤديه بعض المعلمين يولد عنفاً مضاداً من جانب التلاميذ.
- **قلة كفاءة المعلم وضعف معنوياته:** مما يجعله غير قادر على القيام بمهامه التعليمية والتربوية، وينقلب نموذج المربي إلى علاقة تنسم بالقسوة والتوبيخ.
- **عدم إقامة جسر من المودة بين المدرسة وأولياء الأمور:** مما يؤدي إلى غياب المشاركة في الحد من السلوكيات المتدهورة.

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

- **قصور المناهج:** حيث لا يزال مفهوم المنهج قائماً على المقرر والكتاب المدرسي وتعظيم قيمة التحصيل والتذكر والابتعاد عن القيام بدوره الحقيقي في إحداث التنمية الشاملة.

### ب. وسائل الإعلام والاتصال

- **المتمدرس الذي تلعب خصائصه الشخصية دوراً:** مثل مرحلة المراهقة، الرغبة في إثبات الذات، وتجارب الماضي الفاشلة دراسياً.

- **3- وسائل الإعلام:** تؤثر البرامج التلفزيونية والأفلام (خاصة العنيفة) وشبكات الإنترنت تأثيراً كبيراً من خلال:

○ التأكيد على جوانب الاستهلاك وزيادة التطلعات المادية.

(الفتاح وآخرون، 2019، صفحة 247)

○ استشارة نوازح التلاميذ من خلال برامج حافلة بالإثارة والعنف.

○ ضعف كفاءة البرامج التعليمية والدينية والتثقيفية.

### 4) العوامل الاجتماعية

#### أ. مجال المجتمع:

يتعلق بارتفاع نسبة الفقر، انتشار المخدرات والأسلحة، والموروثات الثقافية (الأمثال الشعبية التي تحرض على العنف مثل: "أنا وأخوي على ابن عمي").

#### ب. عامل تأثير جماعة الرفاق:

ينساق التلميذ نحو ما تلميه عليه جماعة رفاقه، وذلك عن طريق تقليدها ليتصرف أحياناً بسلوكات معادية لتقاليد وقيم المجتمع،

## IV. النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي

اختلفت التفسيرات حول ظاهرة العنف من خلال النظريات النفسية والاجتماعية، فهناك نظريات فسرت ظاهرة العنف من الناحية النفسية للتلميذ، وهناك من فسرت من الناحية البيولوجية، كذلك من الناحية الاجتماعية والثقافية. وفيما يلي عرض مفصل لأهم هذه النظريات:

### 1) نظرية التحليل النفسي (مدرسة التحليل النفسي)

تعتبر هذه النظرية، بزعامة مؤسسها "سيجموند فرويد" (Freud)، أن العنف والعدوان سلوك غريزي يهدف إلى تصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل الفرد. وترتكز الرؤية التحليلية على النقاط التالية:

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

- أ. **الخوافز البيولوجية:** تركز النظرية على حافزين بيولوجيين فطريين هما حافز الجنس وحافز العدوان. يلعب حافز الجنس دوراً خطيراً في توجيه سلوك الفرد للمحافظة على ذاته، أما حافز العدوان فوظيفته المحافظة على الإنسان وإشباع حاجاته، ويحدث العدوان نتيجة الخلل الناجم عن كبت هذه الحاجات أو صدها.
- ب. **بنية الجهاز النفسي:** قسم فرويد العقل إلى ثلاثة أجزاء متصارعة: **\*الهو:** يمثل الجانب الغرائزي والحاجات الفطرية (غذاء، جنس، نزوات) ، وأطلق عليه "الوحش الكامن". **\*الأنا:** المستوى المعتدل الذي يسعى لإشباع الحاجات بشكل ملائم وواقعي. **\*الأنا الأعلى:** يمثل قمة الضمير والقيم العليا المقبولة اجتماعياً. يؤدي الصراع المستمر بين هذه المكونات، وفشل "الأنا" في إحداث التوافق، إلى اللجوء للعنف أو المرض النفسي.
- ج. **غريزة الموت والتدمير:** انتهى فرويد إلى أن غريزة التدمير (غريزة الموت) تعمل لدى كل كائن حي للعودة به إلى حالة "اللا حياة". والسلوك العدواني الواضح هو مظهر خارجي لهذه الغرائز. وأوضح أنه يمكن وضع العدوانية في خدمة الحياة والموت معاً، ويساعد المجتمع الفرد على ضبطها بتوجيه قسم منها ضد العالم الخارجي دون التردّي في "السادية"، والقسم الآخر ضد نفسه مع تجنب "المازوشية".

### 2) نظرية التعلم الاجتماعي (التعلم بالملاحظة)

تعود هذه النظرية للعالم "ألبرت باندورا" (Bandura)، وترى أن العنف ليس غريزة بل هو سلوك مكتسب يتم تعلمه من البيئة المحيطة:

- أ. **التعلم بالملاحظة والنمذجة:** يشير باندورا إلى أهمية "القدوة" أو "النموذج". فتعلم السلوك العدواني يتم عن طريق ملاحظة وتقليد النماذج العنيفة (خاصة الكبار). ومن خلال تجاربه على أطفال رياض الأطفال، وجد أن المجموعات التي شاهدت نماذج عدوانية أظهرت استجابات عدوانية تفوق المجموعات الضابطة.
- ب. **آليات التعزيز:** ركزت النظرية على أن تعزيز سلوك العنف والإشادة به (التدعيم الإيجابي) يسهم في تفشيّه. فكلما دعم السلوك زاد احتمال حدوثه، وهناك علاقة طردية بين السلوك العدواني والتدعيم.
- ج. **التحرر من العقاب الذاتي:** يحرر المعتدي نفسه من الصفات الإنسانية ويقنع ذاته بأن المعتدي عليه يستحق الأذى، مما يسهل ممارسة العنف دون شعور بالذنب. (زليطني، 2014، صفحة 180).

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### (3) نظرية الإحباط - العدوان

تفسر هذه النظرية، التي أيدها علماء مثل "ميللر" (Meller) و"دولارد" (Dollard)، السلوك العدواني بأنه ناتج عن "الإحباط":

- أ. **العدوان كاستجابة للإحباط:** يولد الإحباط دافعاً وتوتراً، ويكون العدوان وسيلة لخفض هذا الدافع وإزالة مصدر الإحباط أو التغلب عليه. وتعتمد شدة العدوان على ثلاثة عوامل: (أهمية الهدف، شدة الرغبة، وعدد مرات الإعاقة).
- ب. **الإحباط المدرسي والمكانة الاجتماعية:** يلعب إحباط المكانة الاجتماعية دوراً كبيراً لدى التلاميذ؛ فالفشل المدرسي (خاصة لمن يفتقرون لأدوات النجاح بسبب مستواهم الطبقي) يقود إلى الشعور بالإحباط، مما يدفعهم لرفض الوسائل القائمة وإما ترك المدرسة أو التصرف بعدوانية كمجموعات داخل وخارج المجال المدرسي. (كفاوين، 2015، صفحة 1496).

### (4) النظرية البيولوجية (الاتجاه العضوي)

- يرى هذا الاتجاه أن العنف تعبير طبيعي عن غرائز مكبوتة أو تكوين عضوي، ومن أبرز روادها "لمبروزو":
- أ. **الجرية البيولوجية:** افترض لمبروزو وجود استعدادات بيولوجية محددة تجعل بعض الأفراد قابليين للانحراف أكثر من غيرهم. (الطيارة، 2005، صفحة 66)
  - ب. **التغيرات الفيزيولوجية:** تهتم النظرية بالجهاز العصبي، الهرمونات، والجينات. فعند إثارة الغضب، ينمو ميكانيزم فيزيولوجي يؤدي لزيادة ضربات القلب، ضغط الدم، نسبة الجلوكوز، ومعدل التنفس، مما يجهز عضلات الأطراف للمقاومة، ويقل الإدراك الحسي للألم أثناء المعركة. (عمارة، 2008، صفحة 36)

### (5) نظرية الضبط الاجتماعي

تؤكد أن العنف ينتج عن فشل المجتمع في رسم قيود وضوابط محكمة. فدافعية الانحراف شيء فطري، ويتم كبجها من خلال "الأشخاص السويين" أو "القانون والشرطة". ويمارس الفرد العنف حين تغيب الضوابط القوية، ويصبح العنف هو الوسيلة الأكثر استخداماً لاسترداد الحق.

### (6) نظرية ثقافة العنف

تعتبر الثقافة أداة لإنتاج العنف؛ فانتشار "ثقافة فرعية" بين الأفراد (مثل تمجيد القوة) يعتبر مؤشراً لانتشاره. يشير "دافيد كوهن" (1995) إلى أن هذه الأنماط السلوكية المنظمة تنافي الثقافة الأم، وتجعل السيطرة للأقوى مبدأً مقبولاً، مما يزيد من احتمالية وقوع العنف.

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### 7) نظرية العدوان الانفعالي (المنظور المعرفي)

تري أن العدوان قد يكون "ممتعاً" لبعض الأشخاص لإثبات رجولتهم وقوتهم واكتساب مكانة اجتماعية. تركز هذه النظرية على أن الأفكار والمعتقدات تؤثر بشكل كبير على السلوك الانفعالي؛ فالأشخاص يفسرون حالاتهم الانفعالية بطريقة تدفعهم للعدوان حتى دون إثارة قوية. (بداوي، 2015، صفحة 40)

### V. العلاقة بين المراهقة والاضطرابات النفسية والسلوكية والعنف داخل المدرسة:

ترتبط مشكلات التلميذ في هذه المرحلة بحالة من التحول من الطفولة إلى المراهقة، وكذلك عدم قدرة المراهق على التكيف مع الواقع الاجتماعي نتيجة للتعارض أو التدافع بين الدوافع والحاجات النفسية للمراهقين، ونمط القيم والمعايير الاجتماعية أو نمط النظام الاجتماعي القائم. هذه المرحلة هي تعبير عن حالة التغير الشامل في جميع جوانب النمو الاجتماعي والانفعالي، والتي تتضمن أهداف "مرحلة المراهقة، والاهتمام بالجنس الآخر، والنضج الانفعالي والاجتماعي، والميل نحو الاستقلال والثورة واختيار المهنة وغير ذلك من جوانب النمو".

إذ تشير دراسات نفسية أقيمت بغرض التعرف على المشكلات التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية إلى أن هناك مشكلات أكثر شيوعاً يعاني منها التلاميذ وهي: القلق، التشوش، الاعتمادية، الخجل، التواصل والاتصال، الحساسية الزائدة والانسحاب.

أيضاً أجريت في هذا الباب دراسة على عينة من المراهقين في مدينة الرياض، وجد أن المراهقين يشكون أكثر من غيرهم من الخلافات الأسرية، وسوء العلاقة بين الوالدين، والغيرة بين الإخوة، والإهمال والقسوة، وانعدام الثقة بين أفراد أسرهم، وقلة الأصدقاء وكثرة التعرض للنقد والإهانة، وسرعة الغضب، والضيق والشك والنسيان وأحلام اليقظة والمخاوف والتعاسة. إضافة إلى مشكلات صحية أخرى. (حداد، 2018، صفحة 25).

### 1) المراهقة كمرحلة نفسية حساسة (Adolescence as a Sensitive Psychological Stage)

تُعد المراهقة "مرحلة حرجة" (Critical Period) نظراً للتحويلات البيولوجية والنفسية المتسارعة. يرى التحليل النفسي أنها مرحلة "إعادة بناء الأنا"، حيث يواجه المراهق صراعاً بين الدوافع الغريزية المتجددة وبين المتطلبات الاجتماعية، مما يخلق حالة من التوتر النفسي المستمر.

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

- حساسية التغير البيئي: تشير الدراسات إلى أن التغيرات في القشرة الجبهية ( Prefrontal Cortex) المسؤولة عن كبح الجراح لا تكتمل إلا في نهاية المراهقة، مما يجعل المراهق عرضة للانفعالية (Impulsivity) وعدم الاتزان الانفعالي.  
(D & BraconierA, 2013, p. 45)
- أزمة الهوية: وفقاً لإريك إريكسون، فإن الفشل في تحقيق هوية مستقرة يؤدي إلى "اضطراب الدور"، وهو ما قد يترجمه المراهق عبر سلوكيات متمردة أو عنيفة لإثبات الوجود أمام الأقران.  
(المنشأوي، 2002، صفحة 102).

### 2) تأثير الاضطرابات النفسية والسلوكيات على ظهور السلوك العنيف

- لا ينشأ العنف من فراغ، بل غالباً ما يكون عرضاً خارجياً لاضطرابات باطنية. السلوك العنيف هنا يعمل كـ "ميكانيزم دفاعي" أو وسيلة لتصريف القلق والتوتر الناتج عن الاضطراب.
- اضطراب المسلك (Conduct Disorder): يعتبر من أبرز المتنبئات بالعنف المدرسي، حيث يتسم بنمط متكرر من انتهاك حقوق الآخرين. المراهق المصاب بهذا الاضطراب يفتقر إلى التعاطف (Empathy)، ويرى في العنف وسيلة مشروعة للسيطرة.
  - الاكتئاب المقنع (Masked Depression): يختلف اكتئاب المراهق عن الراشد؛ فبدلاً من الانزواء، قد يظهر الاكتئاب في شكل "هياج" (Irritability) وسلوك عدواني تجاه الزملاء أو المعلمين كنوع من التعبير عن الألم النفسي الداخلي (خالدي، 2006، صفحة 382).
  - اضطراب القلق والتوتر: يؤدي القلق المرتفع إلى جعل المراهق في حالة "تأهب دفاعي" دائم، مما يجعله يفسر سلوكيات الآخرين العادية على أنها تهديدات، فيقوم برد فعل عنيف استباقي  
(Jeffrey, 2008, p. 115).

### 3) العنف داخل المدرسة كمظهر من مظاهر الاضطراب

- المدرسة ليست مجرد مكان للتعليم العلمي، بل هي "مسرح اجتماعي" تظهر عليه كل الصراعات النفسية التي يحملها المراهق من بيئته الأسرية أو تركيبته النفسية.
- العنف كرسالة (Communication): يُنظر إلى العنف داخل الوسط المدرسي على أنه لغة بديلة عندما يفشل المراهق في التعبير عن إحباطاته (Frustrations) لفظياً. التخريب أو الاعتداء هو "صرخة طلب للمساعدة" تعكس خللاً في التكيف النفسي.  
(حسون و وآخرون، 2012، صفحة 89)

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

- **التماهي مع المعتدي:** قد يمارس المراهق العنف داخل المدرسة نتيجة تماهيه مع نماذج عنيفة (والد عنيف، بطل سينمائي)، وهو ما يسمى بـ "التعلم الاجتماعي للعنف". هنا يكون العنف المدرسي تجسيدا لاضطراب في منظومة القيم والتماهيات (جيلالي، 2012، صفحة 48)
- **الفشل الدراسي والدونية:** يؤدي الفشل في التحصيل نتيجة اضطرابات التعلم أو نقص الانتباه إلى شعور بالدونية؛ ولكي يستعيد المراهق تقديره لذاته أمام أقرانه، يلجأ إلى العنف كـ "قوة تعويضية" تمنحه مكانة اجتماعية بديلة داخل شلة الأقران (Gutton, 1991, p. 134)

### VI. الآثار النفسية والسلوكية للعنف داخل المدرسة

تتيح التربية الملائمة للتلميذ جوا مناسبة لنموه واكتمال بناء شخصيته على أسس سليمة، على خلاف تربيته وتعليمه بصفة عشوائية وفي جو مشحون بالعدائية أو تعرضه للاعتداء والعنف، فإن ذلك له آثار سلبية كثيرة تنعكس على مختلف جوانب حياته، الجانب الاجتماعي، السلوكي والانفعالي، وفيما يلي توضيح موجز عن أهم تأثيرات الظاهرة محور الدراسة على التلميذ من عدة مجالات وهي كالتالي:

#### 1) المجال السلوكي:

تظهر لدى التلميذ عدة مشكلات سلوكية كنتيجة حتمية لتأثير العنف على نفسيته، فهو يؤثر على شخصيته، فيكتسب شخصية غير سوية تنسم باللامبالاة وسرعة التوتر وقلة التركيز، وقد تصل إلى الانحراف الشديد فيلجأ لتناول المخدرات أو المشروبات الكحولية.

كما تتجلى أيضا مظاهر العنف في سلوكات أخرى كعدم الانضباط والخوف المرضي والسرقة وتخطيم الممتلكات المدرسية، والسب والشتم وغيرها من السلوكات غير السوية التي يعاني منها التلميذ المعنف. (سلحان، 2022، صفحة 77).

#### 2) المجال التعليمي:

إن مظاهر العنف المدرسي لها آثارا سلبية ليس على الجانب السلوكي فحسب، ولكن تؤثر بشكل كبير على الجانب التعليمي للتلميذ، حيث يلاحظ عليه التأخر والغيابات المتكررة وعدم المشاركة في النشاطات فيتسبب ذلك في تدني تحصيله الدراسي وقد تصل في بعض الحالات إلى الرسوب أو التسرب المدرسي، لأن الظروف المحيطة به تحول دون التكيف مع الدراسة والبيئة المدرسية.

#### 3) المجال الاجتماعي:

تظهر آثار العنف المدرسي أيضا على الجانب الاجتماعي للطفل المعنف، فتجعله يعاني من الانطواء والعزلة، وكذا ضعف المشاعر، وقطع العلاقات مع الأصدقاء وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية حيث يؤكد المختصين في علم الاجتماع

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

التربية وعلم النفس على أن الفرد العنيف تكون شخصيته متوترة وتعاني من عدم القدرة على التكيف السوي مع الآخرين وتطغى عليها الاضطرابات والانعزالية عن الناس.

### 4) المجال الانفعالي:

يفقد التلميذ شعوره بالأمان والاستقرار ويصبح ضعيف الثقة بالنفس، ويعاني من الخوف المرضي والاكتئاب والقلق الزائد، مما يقلل من درجة تكيفه مع المحيط المدرسي لتظهر بعد ذلك الآثار في المجال التعليمي - كما سبق وأن أشرنا في تحصيله العلمي، وفي انضباطه.

(إن العنف يترك آثارا ليست بالهينة على نفسية التلميذ، فيلجأ إلى الحيل بغير شعور كالتمارض وخلق المشاكل والمشادات الكلامية أو الجسدية، وغالبا ما يخلق الأعذار هروبا من المدرسة لارتباطها بصورة سيئة في ذهنه. (سلحان، 2022، صفحة 78).

## الفصل الثالث: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين وعلاقتها بالعنف داخل المدرسة

### خلاصة الفصل:

نستنتج مما سبق أن المعاناة النفسية لدى المراهق نادراً ما تظل حبيسة عالمه الداخلي؛ فهي غالباً ما تبحث عن "لغة" للتعبير عن نفسها، وللأسف قد تكون هذه اللغة هي "العنف المدرسي". لقد تبين لنا من خلال استعراض المراجع والدراسات أن الاضطرابات السلوكية، من قلق واكتئاب وتمرد، ليست مجرد سوء انضباط، بل هي صرخات استغاثة تعكس هشاشة الهوية أو غياب الآليات الدفاعية الناضجة. إن فهمنا كباحثين في علم النفس العيادي لهذه الديناميات يؤكد لنا أن مواجهة العنف داخل المدارس لا تبدأ بالعقاب، بل تبدأ من فهم "البنية النفسية" للمراهق والعمل على ترميم صورته الذاتية، وهو ما يفتح لنا الباب في الفصول القادمة لبحث سبل التدخل والإرشاد التي تضمن للمراهق عبوراً آمناً نحو النضج.

الجانب التطبيقي:



## الفصل الرابع:

### الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

#### I. الدراسة الاستطلاعية:

- (1) منهج الدراسة.
- (2) عينة الدراسة.
- (3) حدود الدراسة.
- (4) أدوات الدراسة.

#### II. الدراسة الأساسية:

- (1) منهج الدراسة.
- (2) عينة الدراسة.
- (3) حدود الدراسة.
- (4) أدوات الدراسة:

1. اختبار Tat

خلاصة الفصل

#### تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرضاً عاماً للإجراءات المنهجية التي تم اعتمادها في هذه الدراسة، وذلك من خلال توضيح مختلف الخطوات التي اتبعت لتحقيق أهدافها والتحقق من فرضياتها. كما يهدف إلى إبراز الجانب التطبيقي للدراسة بطريقة منظمة ومنهجية.

سيتم من خلال هذا الفصل التطرق إلى أهم العناصر المنهجية، من حيث المنهج المتبع، وعينة الدراسة، وحدودها، إضافة إلى الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وذلك بما يضمن الوصول إلى نتائج دقيقة و موضوعية.

#### I. الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية باعتبارها مرحلة تمهيدية أساسية في هذا البحث، حيث مكنتنا من التعرف على ميدان الدراسة وفهم واقع العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين، إضافة إلى رصد أبرز الاضطرابات النفسية والسلوكية المرتبطة به.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أساسية للقيام بأي بحث علمي وذلك من أجل تحديد الإطار الذي تجري فيه الدراسة كما أنها أساس المرحلة التحضيرية من البحث وجمع المعلومات العامة حوله وتعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية إذ هي مرحلة هامة في البحث العلمي نظراً لارتباطها المباشر بالميدان مما يضيف صغره الموضوعية على بحث كما تهدف الدراسة استطلاعية إلى استطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث في دراستها والتعرف عليها.

(إبراهيم، 2000، صفحة 38)

وقد تم إجراء هذه الدراسة على مستوى ثانوية البشير الإبراهيمي بولاية عين تموشنت ومتوسطة جمعي موسى ببلدية بني صاف. وقد سمحت هذه المرحلة بتسجيل مجموعة من الملاحظات الأولية، تمثلت في ضرورة تعديل بعض بنود الأدوات لتكون أكثر وضوحاً وبساطة، بالإضافة إلى ملاحظة تفاوت في استجابات التلاميذ حسب مستوى الفهم والدافعية، مما استوجب مراعاة خصائص الفئة المستهدفة أثناء التطبيق.

وبناءً على ذلك، ساهمت الدراسة الاستطلاعية في تحسين أدوات البحث وتوضيح معالم العمل الميداني، مما مهد بشكل أفضل للانتقال إلى الدراسة الأساسية.

#### 1) منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الاستطلاعية على المنهج الوصفي، باعتباره الأنسب لوصف الظاهرة المدروسة وجمع معطيات أولية حولها في ميدان البحث. كما ساعد هذا المنهج في التعرف على خصائص العينة وملامح الظاهرة كما هي في الواقع دون التدخل في تغييرها.

يقصد بالمنهج الوصفي، هو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، الوصفي ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة كما يعرف المنهج الوصفي بأنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع

الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحريرها تحليلًا كافيًا ودقيقًا لإستخلاص دلالتها بالوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. (باشا، 2021، صفحة 22).

## (2) عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة الاستطلاعية من خمسة (5) تلاميذ من مرحلة التعليم الثانوي، وأربعة (4) تلاميذ من مرحلة التعليم المتوسط، تم اختيارهم بطريقة قصدية من مؤسستين تربويتين مختلفتين، وذلك بالتنسيق مع مستشار التوجيه المدرسي. وقد تم اعتماد هذه الطريقة في الاختيار بهدف الاستفادة من ملاحظاته في تحديد الحالات الأكثر ملاءمة للدراسة، وكذا قصد الانتقاء الأولي لحالتين للدراسة الأساسية (حالة من التعليم الثانوي وحالة من التعليم المتوسط). كما هدفت هذه المرحلة إلى اختبار أدوات البحث المستخدمة في الدراسة، والتأكد من مدى صلاحيتها للتطبيق الميداني، من حيث وضوح التعليمات وبنود الأدوات وسهولة فهمها من طرف التلاميذ، قصد تحسينها وضبطها قبل الانتقال إلى الدراسة الأساسية.

## (3) حدود الدراسة:

الحدود المكانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية في مؤسستين تربويتين، هما ثانوية البشير الإبراهيمي بعين تموشنت ومتوسطة جمعي موسى ببني صاف، وذلك بهدف دراسة تأثير العنف داخل الوسط المدرسي على المراهقين المتمدرسين في بيئتين تعليميتين مختلفتين. الحدود الزمانية:

تمت الدراسة الاستطلاعية خلال فترة زمنية لمدة أسبوع، حيث امتدت من 1 فيفري 2026 إلى غاية 7 فيفري 2026 حيث تم خلالها إجراء المقابلات مع العينة لجمع العطيات الأولية لاختيار العينة للدراسة الأساسية.

## (4) أدوات الدراسة:

أ. مفهوم المقابلة العيادية:

هي محادثة تتم وجها لوجه بين المريض والأخصائي النفسي الإكلينيكي، غايتها العمل على حل المشكلات التي يواجهها الأول، والمساهمة في تحقيق توافقه، ويتضمن ذلك التشخيص والعلاج. (مقراني و نصرالدين جابر، 2022، صفحة 58).

في هذه الدراسة اعتمدنا على جميع أنواع المقابلة العيادية:

### ✓ المقابلة الحرة (غير مقننة):

تعرف المقابلة الحرة بأنها ذلك النوع الذي لا يعتمد على أسئلة معدة مسبقا، بل يطرح الباحث سؤالاً عاماً حول موضوع الدراسة، ثم يترك المجال للمبحوث للتعبير بحرية، خلال إجاباته تتولد أسئلة جديدة بشكل تلقائي مستمدة من اجابات المبحوث. يستعمل هذا النوع غالباً في الدراسات الإستطلاعية، خاصة عندما لا يمتلك الباحث معرفة كافية أو خلفية دقيقة حول الظاهرة. كما يستخدم بكثرة في المجال النفسي، لا سيما الإكلينيكي، وكذلك في العلوم الاجتماعية، لأنه

يسمح بالحصول على معطيات معمقة حول الاتجاهات والدوافع. ومن مميزاته غزارة المعلومات، لكن من عيوبه صعوبة تحليل المعطيات وتنظيمها.

#### ✓ المقابلة الموجهة:

تقوم المقابلة الموجهة على إعداد مسبق لمجموعة من الأسئلة المحددة التي يلتزم الباحث بطرحها على جميع المبحوثين بنفس الصيغة والترتيب تقريباً. يكون الباحث هنا ملتزماً بمحاور معينة ولا يخرج عنها، كما يسجل الإجابات المرتبطة بتلك الأسئلة فقط. ويعتمد هذا النوع من البحوث التي تستند إلى فرضيات واضحة ومتغيرات محددة، حيث تكون الأسئلة مرتبطة مباشرة بموضوع الدراسة. على سبيل المثال إذا كان الهدف تشخيص اضطراب معين، فإن الأسئلة تكون موجهة نحو أعراضه ومظاهره بشكل واضح. (مقراني و نصرالدين جابر، 2022، صفحة 61).

#### ✓ المقابلة النصف موجهة:

تُعرف Colette Chiland المقابلة النصف موجهة على أنها أداة من أدوات البحث العلمي تُبنى بطريقة منظمة، وتُعرف كذلك بالمقابلة ذات الإجابات المفتوحة، حيث يعتمد الباحث على دليل أو شبكة من الأسئلة يسعى للحصول على إجابات حولها.

وتُعد من أكثر الأساليب استخداماً في المنهج العيادي، إذ يُمنح فيها المفحوص حرية التعبير والتحدث عن خبراته، بينما يكتفي الأخصائي بتوجيه الحوار دون الإكثار من الأسئلة المباشرة. ويعمل على تشجيع المفحوص على الاسترسال في الحديث من خلال إشارات بسيطة مثل الإيماء أو عبارات تدل على الإصغاء. كما قد يتدخل عند الضرورة للعودة إلى نقاط معينة أو طلب توضيحات إضافية، مع الحرص على عدم مقاطعة سير الحديث، مع بقاء هدف المقابلة واضحاً ومحددًا لدى الأخصائي طوال العملية. (باشا، 2021، صفحة 28)

#### ب. الملاحظة العيادية:

تُعدّ الملاحظة العيادية أسلوباً أساسياً في البحث النفسي، حيث يقوم الأخصائي بمراقبة السلوكيات اللفظية وغير اللفظية للفرد في وضعيات مختلفة، بهدف فهم دلالاتها في ضوء السياق الذي تظهر فيه. ولا تقتصر الملاحظة على الوصف فقط، بل تشمل كذلك تفسير هذه السلوكيات وربطها بالجوانب النفسية والذاتية للفرد، مما يساعد في جمع معطيات دقيقة تدعم عملية التشخيص والفهم العيادي. (شطاح، 2011، صفحة 120).

#### ج. مقياس العنف المدرسي:

وصف المقياس: يعد مقياس العنف المدرسي من مقاييس الصحة النفسية المعروفة والمجربة مسبقاً، والمعد من طرف العالم خميسي كروم 2005، نتيجة للعديد من البحوث الإكلينيكية التي أجريت في موضوع العنف المدرسي. حيث تم احتساب صدق هذا المقياس بأكثر من طريقة (صدق المحكمين، الصدق العاملي، الصدق الظاهري، الصدق الذاتي) كما وصل معامل ثباته إلى 0.94 باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ.

حيث تعطى استجابة المفحوص على كل بند من بنود المقياس العادية: نعم 3 ؛ أحيانا 2 ؛ لا 1 ؛ أي البنود التي تحمل الأرقام التالية:

(1.2.3.4.5.6.7.8.9.10.13.14.15.16.17.18.19.20.22.23.24.26.27.28.29.30.31.32.33.34.35.36.37.38.39.40)

أما البنود العكسية فتعطى درجاتها : نعم 1 ؛ أحيانا 2 ؛ لا 3 و هي : ( 11.12.21.25 ). (عيوب و حياة عبيدي، 2021، صفحة 57) .

## II. الدراسة الأساسية:

بعد الانتهاء من الدراسة الإستطلاعية وما وفرته من معطيات أولية ساهمت في تحسين أدوات البحث، ثم الانتقال إلى الدراسة الأساسية باعتبارها المرحلة التطبيقية الفعلية.

و قد تم خلال هذه المرحلة تطبيق أدوات البحث المتمثلة في المقابلة العيادية ، و الملاحظة العيادية ، و اختبار تفهم الموضوع (TAT) على حالات الدراسة المختارة، قصد جمع المعطيات المتعلقة بالظاهرة المدروسة و تحليلها بشكل دقيق. و تهدف هذه المرحلة إلى التعمق في فهم الحالات المدروسة، و الكشف عن تأثير العنف المدرسي على الجوانب النفسية و السلوكية لدى المراهقين، بما يسمح بالوصول إلى نتائج علمية دقيقة.

و قد اعتمدت الدراسة الأساسية على حالتين تم اختيارهما مسبقا خلال مرحلة الدراسة الإستطلاعية، قصد التعمق في دراستهما، و تحليل المعطيات الخاصة بكل حالة.

### 1) منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج العيادي، باعتباره الأنسب لدراسة الحالات الفردية بشكل معمق، وفهم الجوانب النفسية والسلوكية المرتبطة بها في سياقها الطبيعي. كما يسمح هذا المنهج بالوصول إلى تحليل دقيق للحالات المدروسة من خلال أدوات عيادية متنوعة مثل المقابلة والملاحظة واختبار تفهم الموضوع (TAT).

يعرف المنهج العيادي (الإكلينيكي) بأنه أسلوب بحث في علم النفس يركز على الدراسة المعمقة للحالة الفردية بهدف فهم شخصية الفرد ومشكلاته النفسية وتفسير سلوكه في ضوء تاريخه الشخصي وظروفه الحياتية. يعتمد هذا المنهج على أدوات أساسية مثل المقابلة العيادية، الملاحظة، والاختبارات النفسية، إضافة إلى تحليل السيرة الذاتية والخلفية الاجتماعية للفرد. كما يهدف إلى الكشف عن أسباب الاضطرابات النفسية والتنبؤ بالسلوك المستقبلي للحالة، ويُستخدم بشكل واسع في تشخيص الاضطرابات النفسية، دراسة الحالات المرضية، ووضع الخطط العلاجية المناسبة لكل حالة بشكل فردي ودقيق. (باشا، 2021، صفحة 36) .

## (2) عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة الأساسية من حالتين لمراهقين متمدرسين، حالة من مرحلة التعليم الثانوي وحالة من مرحلة التعليم المتوسط، تم اختيارهما بطريقة قصدية من بين الحالات التي تم التعرف عليها خلال الدراسة الاستطلاعية. وقد تم اختيار الحالتين بناء على ملائمتهما لموضوع الدراسة، بهدف التعمق في دراسة كل حالة على حدة وتحليل الجوانب النفسية والسلوكية المرتبطة بتعرضهما للعنف داخل المدرسة.

## (3) حدود الدراسة:

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في مؤسستين تربويتين، هما ثانوية البشير الإبراهيمي بعين تموشنت ومتوسطة جمعي موسى بني صاف، وذلك بهدف دراسة تأثير العنف داخل الوسط المدرسي على المراهقين المتمدرسين في بيئتين تعليميتين مختلفتين.

الحدود الزمانية: تمت الدراسة الأساسية خلال فترة زمنية امتدت من 8 فيفري 2026 إلى غاية 2 مارس 2026، حيث تم خلالها تطبيق أدوات البحث المتمثلة في المقابلة العيادية، والملاحظة العيادية، واختبار تفهم الموضوع (TAT) على حالي الدراسة، قصد جمع المعطيات المتعلقة بكل حالة وتحليلها بشكل دقيق.

## (4) أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على مجموعة من الأدوات المنهجية التي تتماشى مع المنهج العيادي، والمتمثلة في المقابلة العيادية التي ساعدت في جمع معلومات معمقة حول الجوانب النفسية والسلوكية للحالات المدروسة من خلال التفاعل المباشر معها، والملاحظة العيادية التي مكنت من تتبع السلوكيات والتصرفات داخل الوسط المدرسي، إضافة إلى اختبار تفهم الموضوع (TAT) الذي يهدف إلى الكشف عن الجوانب اللاشعورية والدوافع النفسية الكامنة لدى الحالات.

### 1. اختبار تفهم الموضوع Thematic Apperception Test:

يُعدّ اختبار تفهم الموضوع (TAT) من إعداد هنري موراي، من أهم الاختبارات الإسقاطية المستخدمة لدى الكبار والأطفال، ويأتي في المرتبة الثانية بعد اختبار رورشاخ من حيث الانتشار. يُوظّف هذا الاختبار في العيادات النفسية وفي دراسة الشخصية وقد تم اعتماده في هذه الدراسة لأنه يساعد في استخراج الاضطرابات السلوكية والنفسية، حيث تقوم فكرته على تقديم مجموعة من الصور الغامضة للمفحوص، يُطلب منه بناء قصة أو حكاية حول كل صورة، تتضمن وصف ما يحدث فيها، وأحوال الشخصيات ومشاعرها وأفكارها. بعد ذلك يقوم الفاحص بتحليل هذه القصص بهدف استكشاف الدوافع والميول والرغبات الكامنة لدى المفحوص. ويرتكز هذا الاختبار على فرضية أساسية مفادها أن القصص التي يرويها الفرد تعكس مكونات هامة من شخصيته، وذلك بناءً على نزعتين:

الأولى، ميل الأفراد إلى تفسير المواقف الإنسانية الغامضة وفق خبراتهم الماضية ورغباتهم الحاضرة وتطلعاتهم المستقبلية.

الثانية، قابلية الأفراد لإسقاط مشاعرهم وصراعاتهم الداخلية بشكل غير مباشر من خلال السرد القصصي، إلى أن يعترفوا بطريقة شعورية أو لا شعورية بالكثير مما يكتبون من خبراتهم الشخصية، ويعبرون عما يدور بأنفسهم من مشاعر ورغبات وصراعات داخلية، حيث تُسقط هذه الخبرات والانفعالات على شخصيات القصة ومواقفها، مما يسمح بإظهار الجوانب العميقة والخفية من البنية النفسية للفرد بشكل غير مباشر.

#### أ. وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من 31 بطاقة، على كل واحدة منها ماعدا البطاقة 16 والتي تسمى البطاقة البيضاء. يقدم الفاحص للمفحوص مجموعة من الصور، الواحدة تلو الأخرى ويطلب منه الاستجابة لها من خلال سرد قصة تخطر بباله تتماشى مع الصورة.

نجد وراء كل بطاقة سواء رقم فقط، او رقم يتبعه حرف أو حرفان وتصنف البطاقات كالتالي:

رقم فقط: تستعمل مع الجنسين مع كل الأعمار.

رقم يتبعه حرف B للأطفال ذكور البالغين أقل من 14 سنة.

رقم يتبعه الحرف G للبنات البالغين أقل من 14 سنة.

رقم يتبعه الحرف M للذكور البالغين أكبر من 14 سنة.

رقم يتبعه الحرف F للبنات البالغين أكبر من 14 سنة

رقم يتبعه الحرفان MF للذكور والبنات البالغين أكبر من 14 سنة.

رقم يتبعه الحرفان BM لكل الذكور.

رقم يتبعه الحرفان GF لكل البنات.

رقم يتبعه الحرفان BG للذكور والبنات البالغين أقل من 14 سنة.

من خلال هذا الاختبار تهم شنتوب بتحليل الآليات التي تظهر لدى المفحوص لما يتخيل قصة انطلاقا من اللوحة، وترتكز وضعية (TAT)، على ثلاث متغيرات التقنية والتعليمية ووجود الفاحص، لم تحتفظ شنتوب إلا باللوحة الأكثر دلالة وعددها 18 من بين أصل 31.

#### ب. مراحل تطبيق الاختبار:

التعليمة: تكون في عدة أشكال من بينها:

\* سوف أقترح عليك مجموعة من اللوحات (صور) واحدة تلو الأخرى وعليك أن تتخيل قصة لكل صورة، يقوم به الأشخاص في هذه اللوحات قدم كل توقعاتك و غيراتك التي تخطر على بالك في كل صورة، و ذلك 5 دقائق لكل صورة لسرد حكاية اللوحة الأولى.

\* عندي مجموعة من الصور التي سوف أقدمها لك، وكل صورة سوف أطلب منك أن تروي لي حكاية بخصوصها وماذا حدث من قبل، وما يحدث الآن وكيف ستنتهي الحكاية وتستطيع أن تروي الحكاية بمفهومك الخاص والآن أقدم لك اللوحة الأولى و لك 5 دقائق لسرد الحكاية.

\* عند تقديم البطاقة البيضاء رقم 16، تكون تعليمة الفاحص قريبة مما يلي:  
" أنظر ما يمكن أن تراه في هذه البطاقة البيضاء، تخيل صورة فيها ثم أسردها بكل تفاصيلها"  
أما إذا وجد المفحوص صعوبة يضيف الفاحص " أغمض عينيك وتصور شيئاً ما، صفه لي، ثم أسرد قصة تخصه" من المفيد تسجيل زمن الرجوع وزمن البطاقة في كل مرة يقص فيها المفحوص قصته.

### ج. تقديم اللوحات:

تحليل البطاقات، تحليل بروتوكول TAT:

بتحليل البروتوكولات المحصل عليها استعملنا شبكة التحليل التي أنشأتها " شنتوب" سنة 1990، وكان اعتمادنا على هذه الشبكة قصد استخراج الأساليب الدفاعية لكل مبحوث، فهذه الشبكة تحتوي على 4 مناهج التي نذكرها باختصار:

- أساليب الرقابة (A)
- أساليب المرونة (B)
- أساليب الكف (C)
- أساليب أولية (E)
- مناهج الرقابة (A): تدل هذه السلسلة على وجود صراع نفسي داخلي، وينجم على استعمالها التحكم والمراقبة في الهوامات والوجدانات أي اللجوء إلى الواقع للدفاع ضد الهوام، فهي أساليب تميل أكثر إلى التصلب والتحديد والتقصير، وتجدر الإشارة إلى أن العمل العقلي في هذا السجل يسمح بإرصاد الصراع والخطاب الناتج عن صلابته والرقابة التي تميزه فهو خالي من الصدى الهوامي، ونقسم هذه السلسلة إلى جزئين:

- سلسلة 1A: تضم عناصر ثلاثة وهي عادة ما تسمح بالتخرج من الصراع.
- سلسلة 2A: تضم عنصراً وهي تمكن أقل تخرج من الصراع، حيث إذ قارنا بين سلسلتين 1A و 2A، نجد أن الأولى تسمح بتصريف أحسن من سياقات المجموعة الثانية.

● **مناهج المرونة (B):** تعبر عن الصراع النفسي الداخلي، يكون فيه الدفاع ضد الواقع بواسطة الهوام فهذه السياقات تسمح بتطوير و تنمية الخطاب و ليس بتقصير، و تظهر كيفية استعمال العواطف و الهوام لأغراض دفاعية تخدم الكبت خاصة و تنقسم هذه السلسلة إلى مجموعتين صغيرتين:

- سلسلة 1B: تضم أربعة عناصر وتستعمل الخروج من الصراع.
- سلسلة 2B: فإنها تضم 13 عنصراً ولا تسمح بالخروج.

### ● مناهج الكف (C):

- تعمل أساليب الكف على تجنب الصراع أي بناء قصة غير صراعية وتضم خمسة أشكال
- أساليب CP: عددها ستة تتضمن الكف الخوافي في التجنب والهروب من الصراع ومع هذا تحتفظ القصص بنوع من الصدى الهوامي الذي له علاقة بالمحتوى الباطني للوحات وتتسم كذلك بأساليب الخوف.
- أساليب النرجسية CN: عددها عشرة، يبدو تجنب الصراع من خلال السلسلة النرجسية باللجوء إلى تصورات ووجدانات متعلقة بالمعاش الذاتي الشخصي.
- أساليب الهاجسية CM: عددها ثلاثة السلسلة العظامية تعكس عدم التطرق إلى الصراع وبالتالي عدم معالجته.
- أساليب السلوكية CC: عددها خمسة وهي تضم محل التصرفات التي تبرز في السلوكيات " هذه قد ترتبط بصعوبة مؤقتة أو دائمة في عمل الإرهاق النفسي"
- أساليب الهوامية CF: عددها خمسة وهي تترجم غياب الصراع النفسي فتتميز القصص هنا بكونها تركز على عناصر متعلقة بالواقع الخارجي لا أكثر، أي دفاعات تخص التفكير العملي.
- **مناهج الأولية E:** تجمع هذه السلسلة عدد من أنماط التفكير مشبكة بالعمليات الأولية، قد تظهر هذه الأساليب بمقدار صغير في كل بروتوكولات فتعكس عندها نوع من الليونة في إبراز الهوامات أما ظهورها المكثف فيدل حتما على إتلاف في التفكير. (زرزوقة و وهيبة سهتال، 2021، الصفحات 45-46-47-48)

### خلاصة الفصل:

في هذا الفصل تم عرض مختلف الإجراءات المنهجية التي سارت عليها الدراسة، بدءاً من الدراسة الاستطلاعية التي سمحت بالتعرف على الميدان وضبط أدوات البحث واختبار مدى ملائمتها، إلى جانب اختيار عينة قصدية أولية ساعدت في تحديد الحالات الأنسب للدراسة الأساسية.

تم الانتقال إلى الدراسة الأساسية التي اعتمدت على المنهج العيادي، وشملت حالتين تم اختيارهما قصدياً، حيث تم تطبيق المقابلة العيادية، واختبار تفهم الموضوع (TAT)، بهدف التعمق في فهم تأثير العنف المدرسي على الجوانب النفسية والسلوكية للمراهقين.

وبذلك شكل هذا الفصل الإطار التطبيقي للدراسة من خلال توضيح خطواتها المنهجية والأدوات المستخدمة، مما يضمن دقة المعطيات وموضوعية النتائج.



## الفصل الخامس:

### عرض وتحليل دراسة حالة

#### I. الحالة الأولى:

- 1- تقديم الحالة
- 2- ملخص المقابلات العيادية
- 3- تحليل المقابلات العيادية
- 4- تحليل شبكة الملاحظة
- 5- عرض وتحليل نتائج المقياس العنف المدرسي
- 6- تحليل بروتوكول TAT
- 7- الاستنتاج العام للحالة

#### II. الحالة الثانية:

- 1- تقديم الحالة
- 2- ملخص المقابلات العيادية
- 3- تحليل المقابلات العيادية
- 4- تحليل شبكة الملاحظة
- 5- عرض وتحليل نتائج المقياس العنف المدرسي
- 6- تحليل بروتوكول TAT
- 7- الاستنتاج العام للحالة

#### III. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

I. حالة الأولى:

(1) تقديم الحالة:

البيانات الأولية:

الإسم: س

الجنس: أنثى

العمر: 16 سنة

المستوى الدراسي: ثانية ثانوي

الشعبة: آداب ولغات أجنبية

الحالة الاجتماعية للوالدين: منفصلان

عدد الأخوة: 2

الرتبة: 1

نوع العلاقة الأسرية: متوترة

الوضع الصحي العام:

وجود مرض عضوي: السكري

جدول المقابلات:

| رقم المقابلة | هدف المقابلة                                                                  | مكان الإجراء  | الوقت |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------|
| 1            | التعرف على الحالة وجمع البيانات الأولية                                       | القسم         | 45 د  |
| 2            | التعمق في مرحلة التعارف وفهم السياق العام للحالة                              | القسم         | 40 د  |
| 3            | استكشاف السياق المدرسي للعنف (البيئة المدرسية، العلاقات مع الأساتذة والزملاء) | القسم         | ساعة  |
| 4            | التعمق في تحليل ظاهرة العنف داخل المدرسة + تطبيق مقياس العنف المدرسي          | مكتب المستشار | 50 د  |
| 5            | دراسة الجوانب النفسية والسلوكية للحالة                                        | القسم         | 45 د  |

|   |                                                                        |               |             |
|---|------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------|
| 6 | إبراز المؤشرات الدالة على تأثر الحالة نفسيا وسلوكيا بالعنف المدرسي     | القسم         | 40 د        |
| 7 | تطبيق اختبار TAT                                                       | مكتب المستشار | ساعة و 10 د |
| 8 | ربط المعطيات المتحصل عليها من الأدوات النفسية بنتائج المقابلات السابقة | القسم         | 50 د        |

جدول رقم 1: جدول المقابلات

## (2) ملخص المقابلات:

في إطار دراسة الحالة (س)، تم إجراء ثماني مقابلات عيادية معها، وهي مراقبة تبلغ من العمر 16 سنة، تدرس في السنة الثانية ثانوي شعبة آداب ولغات أجنبية. وقد أُجريت هذه المقابلات داخل كل من القسم ومكتب مستشار التوجيه، وفق تسلسل منهجي يهدف إلى فهم شامل ودقيق لوضعيتها.

في المقابلة الأولى، تم التركيز على التعرف على الحالة وجمع البيانات الأولية المتعلقة بها، سواء من حيث وضعها الأسري أو الدراسي، مع العمل على بناء العلاقة المهنية وتهيئة جو ملائم للتواصل. كما تمت ملاحظة سلوكها العام وطريقة تفاعلها أثناء الحديث، مما سمح بتكوين انطباع أولي حول شخصيتها وبعض الصعوبات التي قد تعاني منها.

أما المقابلة الثانية، فهدفت إلى التعمق في مرحلة التعارف وفهم السياق العام للحالة، من خلال توسيع الحديث حول مختلف جوانب حياتها دون التركيز بشكل مباشر على موضوع العنف، وهو ما ساهم في تدعيم العلاقة المهنية وبناء قدر أكبر من الثقة.

في المقابلة الثالثة، تم استكشاف موضوع العنف داخل المدرسة بشكل مباشر، حيث حُصِصت هذه الحصة لدراسة السياق المدرسي الذي تنتمي إليه الحالة، من خلال التعرف على طبيعة العلاقات داخل الوسط المدرسي، ونوعية العلاقات التي تربطها بكل من الأساتذة والزملاء، إضافة إلى تحديد مختلف أشكال العنف التي قد تكون قد واجهتها داخل هذا الوسط.

أما في المقابلة الرابعة، فقد تم التركيز على تحليل ظاهرة العنف داخل المدرسة، مع تطبيق مقياس العنف المدرسي، وذلك بهدف تحديد مستوى العنف لدى الحالة، سواء من حيث التعرض له أو ممارسته، مما أتاح دعماً كمياً للمعطيات المتحصل عليها من المقابلات.

وفي المقابلة الخامسة، تم التوجه نحو دراسة الأبعاد النفسية والسلوكية للحالة، حيث حُصِصت لتحليل الخصائص النفسية من خلال التركيز على مظاهر القلق والتوتر، وطبيعة استجاباتها الانفعالية، إلى جانب بعض السلوكيات التي قد تعكس صعوبات في التكيف.

في حين هدفت المقابلة السادسة إلى إبراز المؤشرات الدالة على تأثر الحالة بالعنف داخل المدرسة، وذلك من خلال الربط بين تجاربها داخل الوسط المدرسي وحالتها النفسية. وقد تم الاعتماد في ذلك على الحوار العيادي والملاحظة المباشرة، من خلال تتبع تعابيرها الانفعالية ونبرة صوتها وطريقة تفاعلها أثناء الحديث عن تجاربها، مما سمح بفهم أعمق لانعكاسات العنف المدرسي على توازنها النفسي والسلوكي.

لُخصت المقابلة السابعة لتطبيق اختبار (TAT (Thematic Apperception Test، باعتباره أداة إسقاطية تسمح بالكشف عن الجوانب الدينامية العميقة في شخصية الحالة، وفهم بنيتها النفسية وصراعاتها الداخلية بشكل غير مباشر.

واختُتمت هذه السلسلة بالمقابلة الثامنة، التي تم خلالها ربط مختلف المعطيات المتحصل عليها من المقابلات العيادية والملاحظة ومختلف الأدوات النفسية المستخدمة، قصد بناء تصور شامل يفسر الحالة، مع الأخذ بعين الاعتبار تداخل العوامل المدرسية والأسرية والنفسية في تشكيل سلوكياتها واستجاباتها.

بصفة عامة، أتاح هذا المسار العيادي جمع معطيات دقيقة ومتنوعة، بالاعتماد على تقنيات متعددة شملت المقابلة العيادية، وشبكة الملاحظة، وتطبيق الأدوات النفسية، مما ساعد على الوصول إلى فهم أعمق لتأثير العنف داخل المدرسة على الحالة وانعكاساته على توازنها النفسي والسلوكي.

### (3) تحليل المقابلات:

من خلال تحليل المقابلات العيادية التي أُجريت مع الحالة (س)، يتضح أن المعطيات المتحصل عليها تعكس وضعية نفسية معقدة ناتجة عن تداخل عدة عوامل، خاصة العوامل الأسرية والمدرسية، والتي ساهمت بشكل واضح في تشكيل سلوكياتها واستجاباتها الانفعالية.

فيما يتعلق بالوسط الأسري، صرّحت الحالة بتعرضها للعنف الجسدي واللفظي من طرف الأب، وهو ما يشكل عامل ضغط نفسي مستمر، خاصة في مرحلة المراهقة التي تتطلب الإحساس بالأمان والدعم. كما عبّرت عن تمثيلات سلبية قوية تجاه الأب، حيث قالت: "نكره بابا بزاف وهو السبب في معاناتي"، وأضافت: "لو كان عندي أبي في كتاني ما كانش لي يحقرني"، وهي عبارات تعكس بوضوح غياب الإحساس بالحماية والأمان الأسري، وتدل على وجود خلل في العلاقة الوالدية. هذا النقص في الدعم الأسري يمكن أن يؤدي إلى ضعف في بناء الثقة بالنفس، وإلى هشاشة نفسية تجعل الحالة أكثر عرضة للتأثر بالعوامل الخارجية، خاصة داخل الوسط المدرسي.

أما على مستوى الوسط المدرسي، فقد كشفت المقابلات عن تعرض الحالة للتنمر خلال مرحلتها التعليمية المتوسطة والثانوي، حيث تمحورت هذه السلوكيات حول مظهرها الخارجي ووضعها الصحي. وقد تمثلت هذه التجارب في عبارات جارحة ومهينة مثل: "ثيابك قشك قديم" و"أنت شخصية معقدة ومريضة"، إضافة إلى نغوت أكثر قسوة مثل "منغوليا"، وهو ما يعكس شدة الإيذاء اللفظي الذي تعرضت له.

ولا يقتصر أثر هذا التنمر على الجانب اللحظي، بل يمتد ليؤثر على صورة الذات لدى الحالة، حيث يؤدي إلى ترسيخ تمثيلات سلبية عن النفس والشعور بالدونية والرفض الاجتماعي.

كما أشارت الحالة إلى أن طبيعة علاقتها بوالدها كانت معروفة لدى بعض زملاء، وهو ما زاد من حدة التنمر وجعلها عرضة للإحراج أمام الآخرين، الأمر الذي ساهم في تعميق شعورها بالهشاشة النفسية وفقدان الثقة بالذات. ويُفهم من ذلك أن التفاعل بين العامل الأسري والمدرسي لم يكن منفصلاً، بل كان تفاعلاً تراكمياً أدى إلى تضخيم الأثر النفسي السلبي.

على المستوى الانفعالي، يظهر أن الحالة تعاني من شحنة غضب مرتفعة وصعوبة واضحة في ضبط انفعالاتها، حيث يتجلى ذلك من خلال قولها: "كي ندابز نضرب وما نجبش حتى نشوف الدم يسيل"، وهي عبارة تعكس اندفاعية عالية وحدة في الاستجابة الانفعالية، ما يدل على ضعف في آليات الضبط الذاتي.

كما صرحت الحالة بمعاناتها من مجموعة من الأعراض الانفعالية، مثل اضطرابات النوم، ضعف الشهية، الشعور المستمر بالحزن، التوتر والعصبية، وهي مؤشرات تدل على وجود حالة من عدم الاستقرار الانفعالي وارتفاع مستوى القلق الداخلي. ويمكن تفسير هذه الأعراض في إطار تراكم الضغوط النفسية وعدم توفر قنوات صحية للتفريغ الانفعالي، مما يؤدي إلى احتباس التوتر وتحوله إلى سلوكيات اندفاعية.

أما على المستوى السلوكي، فقد أظهرت الحالة تحولاً ملحوظاً من موقع الضحية إلى موقع المعتدي، حيث صرحت بأنها أصبحت تمارس العنف تجاه الآخرين، خاصة في حالات الاستفزاز. ويمكن تفسير هذا التحول في ضوء آلية التماهي مع المعتدي، حيث تقوم الحالة بإعادة إنتاج أنماط العنف التي تعرضت لها، كوسيلة للدفاع عن الذات أو لإثبات القوة وتعويض الشعور بالضعف.

كما يمكن فهم هذا السلوك العدواني على أنه محاولة لاسترجاع الإحساس بالسيطرة في بيئة تشعر فيها بالعجز، سواء داخل الأسرة أو المدرسة.

ويعكس هذا النمط السلوكي أيضاً تأثير التنمر المدرسي والعنف الأسري مجتمعين، خاصة عندما يستهدف التنمر جوانب حساسة مثل المظهر الخارجي أو الحالة الصحية، وهو ما يؤدي إلى تدني تقدير الذات وتعزيز المشاعر السلبية. وفي ظل غياب الدعم النفسي والاجتماعي، تلجأ الحالة إلى العنف كآلية للتفريغ الانفعالي، رغم كونه أسلوباً غير سوي في التكيف. من جهة أخرى، تكشف المعطيات المستخلصة من المقابلات أن الحالة تعاني من صعوبات في التكيف داخل الوسط المدرسي، حيث يظهر ذلك من خلال توتر علاقاتها مع زملاء، وحساسيتها المفرطة تجاه المواقف الاجتماعية، إضافة إلى ميلها لتفسير سلوك الآخرين بشكل سلبي، وهو ما يزيد من حدة التفاعل الانفعالي ويغذي السلوك العدواني.

كما يمكن الإشارة إلى أن الأعراض التي تعاني منها الحالة، مثل اضطرابات النوم، فقدان الشهية، والتوتر المستمر، تعكس وجود ضغط نفسي واضح، وربما تشير إلى بداية اضطراب انفعالي يحتاج إلى تدخل.

وتدل هذه المؤشرات على أن الحالة تعيش حالة من الصراع الداخلي بين رغبتها في التكيف والاندماج، وبين مشاعر الغضب والرفض التي تعيق هذا التكيف.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن السلوك العدواني الذي تظهره الحالة ليس سلوكاً عشوائياً، بل هو نتيجة لمسار تراكمي من الخبرات السلبية، سواء داخل الأسرة أو المدرسة. حيث ساهمت هذه الخبرات في إحداث اضطراب في توازنها الانفعالي، وضعف في تقدير الذات، وصعوبة في بناء علاقات اجتماعية سليمة.

ومن خلال المعطيات المتحصل عليها، يتضح أن تجارب العنف اللفظي التي تعرضت لها الحالة داخل الوسط المدرسي لم تكن مجرد مواقف معزولة، بل اتخذت طابعاً متكرراً وممتداً عبر مراحل دراسية مختلفة، مما ساهم في ترسيخ خبرة نفسية سلبية مرتبطة بهذا الفضاء. فقد تركزت أشكال التنمر التي تعرضت لها حول المظهر الخارجي والوضع الصحي، وهو ما يجعلها لا تفهم فقط كإيذاء مباشر، بل كرسائل اجتماعية تحمل معاني الرفض والتقليل من القيمة الشخصية، الأمر الذي ينعكس على تمثلها لذاتها داخل هذا السياق.

كما أن الكشف عن بعض التفاصيل المرتبطة بوضعها الأسري أمام زملائها زاد من حدة هذا الإيذاء، حيث جعلها في موقع عرض دائم أمام تقييم الآخرين، وهو ما عزز لديها الإحساس بالانكشاف وفقدان الخصوصية داخل الفضاء المدرسي. هذا النوع من التعرض المستمر للإحراج الاجتماعي يساهم في إضعاف الشعور بالأمان النفسي داخل المؤسسة التعليمية، ويجعل التفاعل اليومي معها مصدراً للضغط بدل أن يكون مجالاً للتعلم والدعم.

ومع تراكم هذه التجارب، يظهر أن الحالة بدأت تطور نمطاً من اليقظة الزائدة داخل الوسط المدرسي، حيث أصبحت أكثر حساسية تجاه تعبيرات الآخرين وتصرفاتهم، مع ميل واضح لتأويل بعض المواقف على أنها موجهة ضدها بشكل مباشر. هذا النمط من التفسير يزيد من مستوى التوتر الداخلي ويؤثر على طبيعة تفاعلها الاجتماعي، إذ يجعل استجابتها للمواقف أكثر سرعة وحدة، خاصة في الحالات التي تُشعرها بالاستفزاز أو التهديد الرمزي.

كما أن غياب تدخلات داعمة داخل هذا السياق، سواء من طرف الأطر التربوية أو مناهج جماعي احتوائي بين التلاميذ، ساهم في تعزيز شعور العزلة النفسية لديها داخل المؤسسة. فبدل أن يشكل الوسط المدرسي فضاءً للتكيف الاجتماعي وبناء العلاقات، أصبح في تجربتها فضاءً محملاً بالتوتر والضغط، مما قلل من فرص الاندماج الإيجابي والتفاعل السليم مع الآخرين.

ومن جهة أخرى، يمكن ملاحظة أن هذا النوع من الخبرات المتكررة داخل المدرسة لم يبقَ محدوداً في سياقه، بل ساهم في تشكيل طريقة تعاملها مع المواقف الاجتماعية عمومًا، حيث أصبحت أكثر تحفظاً في علاقاتها، وأقل ثقة في نوايا الآخرين، وهو ما يعكس أثرًا ممتدًا لتجربة التنمر على نمط تفاعلها الاجتماعي خارج السياق المدرسي أيضًا.

وبذلك يتضح أن العنف المدرسي شكل عنصرًا محوريًا ضمن السياق العام الذي تعيشه الحالة، حيث تفاعل مع العنف الأسري بطريقة تراكمية ساهمت في زيادة الضغط النفسي، وأثرت على استقرارها الانفعالي وعلى قدرتها على بناء علاقة متوازنة مع الوسط الاجتماعي المدرسي.

#### (4) تحليل شبكة الملاحظات:

من خلال تحليل شبكة الملاحظة المطبقة على الحالة، يمكن القول إن السلوكيات الظاهرة لا تعكس فقط مظاهر خارجية قابلة للملاحظة، بل تكشف عن بنية نفسية متأثرة بشكل عميق بتجارب العنف داخل الوسط المدرسي، حيث يبدو أن هذا العنف لم يُنتج فقط اضطراباً سلوكياً، بل من الإحساس الداخلي بالأمان والانتماء لدى الحالة.

على مستوى المظهر الخارجي، ورغم الحفاظ على نظافة وترتيب اللباس، إلا أن ظهور علامات التعب والإرهاق والتغير الملحوظ في المظهر يوحي بأن الجسد نفسه أصبح حاملاً للضغط النفسي. فالجسد هنا لا يُعبّر عن إهمال خارجي بقدر ما يعكس استنزافاً داخلياً مستمراً، وكأن الحالة تعيش توتراً نفسياً ينعكس بصمت على ملامحها.

أما في الوضعية الجسدية والحركية، فإن وجود توتر وحركات زائدة رغم الوضعية الطبيعية ظاهرياً، يعكس حالة من "الاستعداد الدفاعي المستمر"، حيث يبدو أن الجسد في حالة يقظة دائمة تحسباً للتهديد. هذا النوع من الحركية غالباً ما يظهر عند الأفراد الذين يعيشون في بيئات غير آمنة نفسياً، حيث يصبح الهدوء الكامل صعب التحقيق.

في جانب التواصل والتفاعل، يظهر تناقض مهم؛ فالحالة قادرة على التواصل البصري والكلام المنظم والتجاوب، ما يدل على بقاء الوظائف الاجتماعية الأساسية سليمة ظاهرياً، إلا أن حدة نبرة الصوت تكشف عن شحنة انفعالية مكبوتة، وكأن التواصل نفسه يحمل أثراً من التوتر الداخلي. هنا لا يكون الكلام مجرد أداة تواصل، بل وسيلة دفاع وإثبات للوجود.

أما الحالة الانفعالية الظاهرة، فتُظهر تراكباً واضحاً لمشاعر الحزن والغضب والقلق والخوف، وهو ما يعكس حالة نفسية غير مستقرة، حيث لا يوجد انفعال واحد المسيطر، بل منظومة انفعالية مضطربة تعكس صراعاً داخلياً بين الشعور بالتهديد والرغبة في التكيف. هذا التعدد في الانفعالات يشير إلى هشاشة في التنظيم الانفعالي أكثر من كونه مجرد ردود فعل ظرفية.

وفيما يخص العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، فإن العزلة الاجتماعية مع وجود نزاعات متكررة ورفض من الجماعة تعكس خللاً في الإحساس بالانتماء. فالحالة تبدو وكأنها تعيش داخل الوسط المدرسي دون أن تشعر بالاحتواء، مما يدفعها إما للانسحاب أو الدخول في صراعات كوسيلة لإثبات الوجود داخل فضاء لا يمنحها القبول.

أما مؤشرات العنف المدرسي، فإن تعرض الحالة للعنف اللفظي والجسدي والنفسي، إلى جانب ممارسته للعنف على الآخرين، يكشف عن ديناميكية نفسية معقدة تُعرف بإعادة إنتاج العنف. فالحالة لا تظل فقط في موقع الضحية، بل تتحول أحياناً إلى فاعل للعنف، في محاولة لا واعية لاستعادة السيطرة أو تقليل الشعور بالضعف الداخلي.

أما فيما يتعلق بتنظيم الانفعالات وضبط الذات، فإن المعطيات تشير إلى وجود صعوبة واضحة في التحكم في الانفعالات، خاصة نوبات الغضب والاستجابة السريعة للمثيرات الاستفزازية. ويبدو أن الحالة لا تمتلك استراتيجيات تكيف انفعالية ناضجة تسمح لها بتهديئة التوتر أو إعادة تقييم الموقف قبل التفاعل معه، مما يجعل ردود أفعالها آتية ومباشرة في كثير من الأحيان. كما أن ميلها إلى إثبات الذات من خلال القوة يعكس هشاشة داخلية في تقدير الذات، حيث يتم تعويض الشعور بالضعف أو التهديد عبر سلوكيات دفاعية قد تأخذ طابعاً عدوانياً. ويمكن فهم هذا الاضطراب في التنظيم

الانفعالي على أنه نتيجة لتراكم خبرات سلبية متكررة داخل الوسط المدرسي، أدت إلى ضعف الإحساس بالأمان النفسي، وبالتالي إلى اضطراب في القدرة على ضبط الانفعال بطريقة متوازنة.

أما على مستوى المؤشرات النفسية والسلوكية، فإن اجتماع مظاهر الاكتئاب والانسحاب الاجتماعي مع تدني تقدير الذات والسلوكيات الاندفاعية يعكس حالة من التوازن النفسي غير المستقر، حيث تعيش الحالة بين شعور داخلي بالانطفاء وفقدان القيمة الذاتية، وبين اندفاعات سلوكية مفاجئة تُستعمل كآلية تفريغ أو كطريقة غير مباشرة للتعبير عن معاناة لا يتم التصريح بها لفظيًا. ويمكن فهم هذا التناقض على أنه نتيجة لتراكم خبرات سلبية داخل الوسط المدرسي، جعلت من الضبط الانفعالي عملية مرهقة، ومن التفاعل الاجتماعي مصدر تهديد بدل أن يكون مصدر دعم، مما أدى إلى إعادة تنظيم السلوك في اتجاه دفاعي أكثر منه تكيفي.

#### الخلاصة:

يمكن القول إن الحالة لا تعيش فقط آثار العنف المدرسي كأحداث منفصلة، بل كخبرة نفسية ممتدة أعادت تشكيل إدراكها لذاتها وللآخرين. فالعنف هنا لم يعد مجرد سلوك خارجي تتعرض له، بل أصبح جزءًا من تنظيمها النفسي؛ يظهر في توتر الجسد، في هشاشة الانفعال، وفي اضطراب العلاقات الاجتماعية. ومن هذا المنظور، يمكن فهم سلوكها كحركة دائمة بين موقع الضحية وموقع الدفاع، في محاولة مستمرة لاستعادة توازن نفسي مفقود داخل بيئة مدرسية غير آمنة نفسيًا.

### 5) عرض وتحليل نتائج مقياس العنف المدرسي للحالة (س):

#### عرض الجدول:

| الأبعاد | الدرجة المتحصل عليها |
|---------|----------------------|
| نعم     | 52                   |
| أحياناً | 20                   |
| لا      | 14                   |
| المجموع | 86                   |

#### جدول رقم 2: يمثل عرض النتائج مقياس العنف المدرسي

من خلال نتائج مقياس العنف المدرسي، نلاحظ أن المفحوص حصل على مجموع كلي قدره (86) درجة، وهو ما يندرج ضمن المستوى المتوسط من العنف المدرسي. كما تبين من توزيع الاستجابات أن عدد إجابات " نعم " (52) كان مرتفعاً مقارنة بـ " أحياناً " (20) و " لا " (14)، مما يدل على تكرار بعض السلوكيات العدوانية بشكل ملحوظ.

ويعكس هذا وجود نزعة نحو العنف لدى المفحوص، تظهر في مواقف متعددة داخل الوسط المدرسي، إلا أنها لا تصل إلى درجة العنف المرتفع، بل تبقى في حدود المستوى المتوسط، مع وجود نوع من التذبذب في الاستجابات.

## 6) تحليل بروتوكول TAT للحالة الأولى:

### ❖ اللوحة 1 :

زمن الاستجابة: 6 ثواني

توقفات السرد: نعم مدة التوقف: 10 ثواني عدد المرات: 1

مدة سرد القصة: 32 ثانية

### ❖ نص الاستجابة:

رني نشوف في طفل راه قاعد يقرا و يخمم عنده حاجة سما راه يخمم فهديك الحاجة، مراهش يقرا راه غي ساهي هكا بانتي فصورة (توقف.....10 ثواني) مبانتيش حاجة أخرى من غير أنه راه يخمم بصح مراهش يقرا راه غي يخمم ، تبان عنده حاجة راه غي يخمم فيها هدي لي بانتي.

### ❖ ديناميكية السياقات:

من خلال قصة مبنية على التشديد على الصراعات النفسية الداخلية (A1.17) ، تظهر الحالة مستغرقة في التفكير "يخمم" على حساب النشاط الواقعي، رغم محاولة التمسك ب التشديد على الفعل (CF3) في قوله "قاعد يقرا". هذا الصراع أدى إلى ظهور وقت كمون وتوقف (CP1) يعكس تثبيطاً فكرياً واضحاً يجعل المراهق "ساهي" وغير قادر على استثمار الأداة (الكمان).

### ❖ الإشكالية:

تتمحور حول "العلاقة مع موضوع الأب"؛ حيث كشفت استجابة الحالة عن عجز في مواجهة هذا الموضوع الصراعى، بدلاً من استثمار الكمان (كرمز للمطلب الأبوي)، لجأت إلى السهو والكف، مما يعكس تحول صورة الأب إلى مصدر قلق وتثبيط.

### ❖ اللوحة 2 :

زمن الاستجابة : 8 ثواني

توقفات السرد: نعم مدة التوقف: أول مرة = 12 ثانية/ثاني مرة = 7 ث / عدد المرات: 2.

مدة سرد القصة: 51 ثانية

### ❖ نص الاستجابة:

بطاقة بيزار (تبسمت) ، تبان شيرة رها رايحة تقرا بلاك هذي أمها و لا أبيها ، منيش عارفة فاش رها تشوف نورمالو رها تشوف في أمها هكا تبالي ( صمت لمدة 12 ثانية) شيرة رها رايحة تقرا و مباغياش تخلي أمها مام أمها رها ساهية و هذاك معرفتهش شراه يدير مفهمتهش شراه يدير

(نظرة استغراب) (توقف 7 ثواني)، بلاك يكون أبيها بلاك راه يخدم معرفتهش (ابتسامة + دموع + تردد + خوف).

ديناميكية السياقات:

تنسج الحالة قصتها حول التشديد على الفعل " (CF3) رايحة تقرا"، لكنها سرعان ما تقع في فخ التصورات المتضادة (B2.6) حيث تختلط الابتسامة بالدموع والخوف. يعكس هذا التناقض، مع وجود صمت طويل (CP1) وعدم تعريف بالأشخاص (CP3) ، قلق انفصال حاد وصعوبة في التوفيق بين الرغبة في الاستقلال والتعلق بالوالدين. إشكالية اللوحة: ترتبط بـ "الثلاثينية الأوديبية"؛ وتجسد الصراع بين الرغبة في التحرر والانفصال (الفتاة) وبين الارتباط بالموضوعات الأوديبية (الأم والأب)، وهو صراع ظهر في حالة التذبذب الوجداني والتردد بين البكاء والابتسام.

### ❖ اللوحة 3: BM

\_\_\_ زمن الاستجابة: 6 ث

\_\_\_ توقفات السرد: لا

\_\_\_ مدة سرد القصة: 15 ثانية

### ❖ نص الاستجابة:

❖ تبان شيرة رها تبكي ورها في شميرتها على حساب الحالة رها مبلعة على روحها (ضحكة + دموع في عينيها) خاطرش مكانش لي راه معاها (بطى في الكلام).

### ❖ ديناميكية السياقات:

تبرز الديناميكية هنا من خلال التعبير عن عواطف قوية (E8) متمثلة في البكاء، مع اللجوء إلى عزل الأشخاص " (B2.8) مبلعة على روحها". يظهر التناقض الوجداني عبر الأجواء الترجمية (B2.10) التي تجمع بين الضحك والدموع، مما يشير إلى حالة انكفاء اكتئابي ناتجة عن الشعور بالوحدة وفقدان السند.

### ❖ إشكالية اللوحة :

تعبّر عن "الشعور بالذنب والتدمير الذاتي"؛ حيث يعكس المحتوى الباطني هنا وحدة قاسية وانكفاءً على الذات، يترجم استدخال العنف المدرسي كعقاب داخلي يؤدي إلى اليأس والانحياز الاكتئابي.

### ❖ اللوحة 3: GF

\_\_\_ زمن الاستجابة: 4 ث.

\_\_\_ توقفات السرد: نعم مدة التوقف: ...14 ث \ 5 ثواني عدد المرات: 2...

مدة سرد القصة: 30 ث

#### ❖ نص الاستجابة:

تبانلي شيرة رها شادة فل حيط جاتها دوخة (صمت 14 ث) ( تردد واضح + خوف) ، تبان شيرة غدي طيح و شادة فل حيط تبان c'est pas ça ( توقف 5 ثواني) راها تبكي و جاتها دوخة و دايرة حاجة في روحها تبان مريضة . ( إختيار بالبكاء).

#### ❖ ديناميكية السياقات:

تسيطر على هذه اللوحة مواضيع الدوار والتهويل (B2.13) جاتها دوخة"، مع بحث تعسفي عن إحياءات جسمية (E16) بوصف الحالة أنها "مريضة". هذا الانفجار العاطفي والتعبير المبالغ (B2.4) الذي انتهى بإختيار بالبكاء، يكشف عن هشاشة الأنا أمام ضغوط الواقع المدرسي والعجز عن التصريف النفسي للألم.

#### ❖ إشكالية اللوحة:

"تتمحور إشكالية هذه اللوحة لدى الحالة حول 'الفشل في الاحتواء الوجداني' وإختيار حواجز الصد النفسية أمام المثير الصدمي للوحة. حيث تجسد استجابة المراهقة صراعاً مريراً بين رغبة الأنا في التعبير عن الألم وبين عجزه عن معالجته رمزياً، مما أدى إلى ارتداد الانفعال على الجسد في شكل دوار وتهويل (B2.13) إن اللجوء إلى الإحياءات الجسمية المرضية (E16) والتعبير المبالغ فيه (B2.4) الذي انتهى بالبكاء، ما هو إلا محاولة يائسة لتصريف شحنة وجدانية فائضة لم تجد قنوات لفظية لاستيعابها، وهو ما يكشف عن هشاشة نرجسية حادة تجعل من الأنا عاجزاً عن التوسط بين الضغوط المدرسية الخارجية وبين التمزق الوجداني الداخلي، ليتحول الألم النفسي في النهاية إلى 'عرض جسدي' (Somatisation) وإختيار انفعالي يعكس قسوة الموضوع المستبطن".

#### ❖ اللوحة 4 :

زمن الاستجابة: 4 ث

توقفات السرد: نعم مدة التوقف: 3ث / 4ث / 3ث عدد المرات: 3

مدة سرد القصة: 42 ثانية

#### ❖ نص الاستجابة:

( تفاجأ ) ( دهشة ) ( توتر ) ( استغراب ) ، فوطو بيزار ( صمت 3 ثواني) هدي تبان مرا ( صمت 4 ثوان) ، هدي متباناش في دار ( ارتعاش في الصوت + رجفان) هدي رها في بلاصة بيزار و راها لاصقة في شير و هو ماراهش باغيها ( ابتسامة باكية) بيزار فوطو ، (صمت 3 ثواني) تبان راها تبغيه ، هدي فوطو بزاف بيزار ( ضحكة باكية) ، صابي نحبس منهدرش على هاد الصورة (رفض البطاقة) (إختيار بالبكاء).

❖ ديناميكية السياقات:

تعتبر الحالة عن صدمة قوية أدت إلى رفض البطاقة (CC4) بعد وصف علاقة قائمة على موضوع الهروب (B2.12) "هو مراهش باغيها". صاحب هذا الرفض إثارة حركية ورجفان (CC1) وابتسامة باكية، مما يدل على ملامسة صراع علائقي عنيف يفوق قدرة المراهق على التمثل.

إشكالية اللوحة: تكمن في "التعبير عن العدوانية داخل المشهد البدائي"؛ إن فشل الحالة في سرد قصة ورفضها للبطاقة يؤكد عجز الأنا عن تمثيل العدوانية المرتبطة بالارتباط بين الجنسين، مما يشير إلى صدمة في تمثيل العلاقة الزوجية.

❖ اللوحة 5 :

زمن الاستجابة: 2 ثواني

توقفات السرد: لا

مدة سرد القصة: 12 ثانية

❖ نص الاستجابة:

تبان أم رها تطل على ولادها تبان مرا كبيرة و هي أم و دخلت كيما ماما تدخل عليها.

❖ ديناميكية السياقات:

تلجأ الحالة إلى المصادر الشخصية الذاتية (CN2) بربط المشهد مباشرة بالأم "كيما ماما تدخل عليها"، مع التشديد على الحياة اليومية. (CF2) تعكس هذه الفقرة تماهياً قوياً مع صورة الأم، وفي نفس الوقت قلقاً من الاقتحام والمراقبة المستمرة لخصوصيتها.

❖ إشكالية اللوحة :

تتعلق بـ "العلاقة بالأم"؛ حيث يوقظ المحتوى الباطني (دخول الغرفة) هوام المراقبة والاقتحام، وهو ما يفسر شعور المراهقة بفقدان الخصوصية والأمان تحت وطأة السلطة الوالدية والمحيط الخارجي.

❖ اللوحة GF:6

زمن الاستجابة: 5 ث

توقفات السرد: نعم مدة التوقف: 15 ث عدد المرات: 1

مدة سرد القصة: 1 دقيقة.

❖ نص الإستجابة:

"مرا تبان مخلوعة مين جا هاد الراجل مام هو يشوف فيها شوفة بيزار وهي رآها مخلوعة نحسها خايفة على حساب عينها و هو راه بيان مستفز (صمت 15 ثانية) رها تحت التهديد، رغم رها تحت تهديد لكن تاني تبان طالقة روحها و هو عنده نظرة بيزار يشوف فيها شوفة مشي هديك هيا".

### ❖ ديناميكية السياقات:

تظهر الديناميكية هنا عبر إدراك مواضيع التهديد والاضطهاد (E14) بوضوح "راها تحت التهديد"، مستندة إلى هيئة دالة على العواطف (CN4) في وصف نظرة الرجل "المستفزة". هذا الإسقاط يعكس تجربة المراهق مع العنف الخارجي، حيث يتم تمثيل الآخر كعنصر مهدد ومربك للأمن النفسي

### ❖ إشكالية اللوحة :

ترمز لـ "هوام الإغراء" (Seduction)؛ وتعكس هنا تهديداً مباشراً للحيز النفسي، حيث يُدرك الآخر (الرجل) كعنصر مستفز ومهدد، مما يربط الإشكالية بخبرات التحرش أو العنف المعنوي الذي تتعرض له المراهقة.

### ❖ اللوحة GF:7

\_\_\_زمن الاستجابة: 6 ث

\_\_\_توقفات السرد: لا

\_\_\_مدة سرد القصة: 32 ث

### ❖ نص الاستجابة:

"أم رها تساييس في بنتها... بنتها رها منارفا و زعفانة... ولا رها تلعبها زعفانة باش أمها تهدر معاها".

### ❖ ديناميكية السياقات :

تبرز هنا العلاقات بين الأشخاص (B2.3) من خلال التركيز على التفاعل بين الأم والبنت، مع استخدام تعبيرات لفظية عن عواطف متلوثة (B1.4) لوصف حالة "الزعاف" و"التنارف". كما تظهر محاولة استثمار فائق للوظيفة (CM1) من خلال دور الأم التي "تساييس"، بينما يشير تبرير السلوك "باش أمها تهدر معاها" إلى قصة منسوجة على اختراع شخصي (B1.1) تعكس حاجة الحالة للاهتمام العلائقي.

### ❖ إشكالية اللوحة :

تتمحور حول "الإشكالية العلائقية (أم-بنت)؛ حيث يبرز البحث عن الرعاية والاحتواء من خلال استشارة اهتمام الأم، مما يعكس نقصاً في السند العاطفي وصعوبة في تحقيق التماهي الأثنوي الآمن.

### ❖ اللوحة GF:8

\_\_\_زمن الاستجابة: 2 ث

\_\_\_توقفات السرد: لا

\_\_\_مدة سرد القصة: 30 ث.

❖ نص الاستجابة: "تبان مرا كبيرة أم راها تخم في مشاكل، راها تخم للمستقبل، ممكن مشاكل الدار أو مشاكل بنتها".

#### ❖ ديناميكية السياقات :

تظهر الحالة هنا التشديد على الصراعات النفسية الداخلية (A1.17) عبر تكرار لفظ "تخم" (3 مرات)، مع اللجوء إلى المصادر الشخصية والذاتية (CN2) في إسقاط مشاكل الدار والابنة. نلاحظ إسراعاً في إنهاء القصة وإعادة نفس الفكرة مما قد يشير إلى ميل عام إلى التقصير (CP2) كدفاع ضد القلق المرتبط بالمستقبل.

#### ❖ إشكالية اللوحة :

تعكس "القلق الاستباقي" (Angoisse d'anticipation) "الانشغال بالمشاكل المستقبلية والمنزلية يعبر عن حالة من عدم الاستقرار النفسي وتوقع الأذى، وهو ما يتقاطع مع موضوع دراستك حول الاضطرابات السلوكية الناتجة عن الضغط.

#### ❖ اللوحة 9: GF

\_زمن الاستجابة: 6ث

\_توقفات السرد: لا

\_مدة سرد القصة: 18ث

#### ❖ نص الاستجابة:

"كاين زوج نساء هدي خدامة وهدى la princesse لها غيرة من هديك راها طل عليها و تراقبها".

#### ❖ ديناميكية السياقات:

تعتمد الديناميكية هنا على إدراك مواضيع التهديد أو الاضطهاد (E14) من خلال فعل "المراقبة" و"الغيرة". يظهر التعلق بالأجزاء (A2) في التمييز الطبقي (خدامة/أميرة)، مع استخدام رمزية شفافة (B2.9) لمشاعر العدوانية الكامنة. زمن الاستجابة القصير (6 ث) يشير إلى بروز سريع لهذه التخييلات الاضطهادية.

#### ❖ إشكالية اللوحة :

إشكالية "المنافسة والغيرة النسوية". تعكس هذه اللوحة شعوراً بالدونية (الخدامة مقابل الأميرة) وقلقاً من "العين" والمراقبة، وهي مشاعر يعززها تعرض المراهق للعنف أو التهميش المدرسي.

#### ❖ اللوحة 10:

\_زمن الاستجابة: 7ث

\_توقفات السرد: لا

\_مدة سرد القصة: 12ث

❖ نص الاستجابة: (طلبت مساعدة) "هذا طفل يعاني الأب تاعه، ممكن تكون طفلة".

❖ ديناميكية السياقات:

البداية بطلب المساعدة تعكس سياق الطلبات الموجهة للفاحص (CC2) والاستناد على الحاجة للمساعدة (CM1). التردد حول جنس الشخص (طفل/طفلة) يشير إلى عدم الاستقرار في التخصصات. (B2.11) يعبر العناق عن تعبير لفظي عن عواطف قوية (B2.4) كدفاع ضد التفكك.

❖ إشكالية اللوحة:

إشكالية "البحث عن السند (Besoin de protection)" تعكس الحاجة الماسة للحماية والاحتواء (Holding) لمواجهة الانهيار النفسي، وهو رد فعل طبيعي لمراهق يعيش في بيئة مدرسية عنيفة. إن البداية بطلب المساعدة من الفاحص (CC2, CM1) والتردد حول جنس الشخصيات (B2.11) يشير إلى هشاشة في بناء الهوية. تكمن الإشكالية في الحاجة الماسة للاندماج الجسدي والنفسي مع "موضوع حام" لمواجهة قلق الانهيار. العناق هنا ليس تعبيراً ليبيدياً ناضجاً بقدر ما هو محاولة يائسة للالتصاق بموضوع السند هرباً من واقع مدرسي "موحش" وعنيف.

❖ اللوحة 11:

زمن الاستجابة: 13 ث

توقفات السرد: لا

مدة سرد القصة: 8 ث

❖ نص الاستجابة: "هذي صورة شوية معقدة تبان راكي في غابة بالصصة خاوية".

ديناميكية السياقات:

تبدأ الحالة ب انتقاد الأداة (CC3) بوصفها "معقدة". يبرز سياق عزل العناصر أو الأشخاص (B2.8) من خلال وصف المكان ب "بالصة خاوية"، مع وقت كمون أولي (CP1) قدره 13 ثانية. هذا الهروب نحو الوصف المكاني الجغرافي يعكس هرباً من الموضوع المألوف. (A1)

❖ إشكالية اللوحة :

توظف "إشكالية الفراغ والقلق الوجودي البدائي". من خلال وصف المكان ب "بالصة خاوية (B2.8)" وانتقاد الأداة (CC3)، تعكس اللوحة حالة "الأنا" الذي يشعر بالضيق. تكمن الإشكالية في سيطرة قوى مجهولة وغير مرئية (تنين/صخور) تمثل التهديد الذي لا يمكن تسميته أو مواجهته. إن الهروب نحو الوصف الجغرافي (A1) يعكس عجز المراهقة عن تمثل الصراعات العميقة، مما يحاكي شعورها بالعجز أمام عنف مدرسي يتجاوز قدراتها الدفاعية.

### ❖ اللوحة 12:F

زمن الاستجابة: 21ث

توقفات السرد: نعم مدة التوقف: 3ث عدد المرات: 1

مدة سرد القصة: 29ث

### ❖ نص الاستجابة:

"هذا راجل وهدى أمه رها توري فيه حاجة. (توقف 3ث)، مام هدى تبان مرا مجروحة في وجهها مضروبة".

### ❖ ديناميكية السياقات:

تبرز هنا بداية ب وقت كمون أولي طويل (CP1) قدره 21 ثانية، مما يشير إلى دفاع أولي قوي ضد محتوى اللوحة. لجأت الحالة إلى التشديد على العلاقات بين الأشخاص (B2.3) بتحديد "الرجل وأمه"، لكنها سرعان ما انتقلت إلى بروز السياقات الأولية عبر إدراك أجزاء نادرة أو غريبة (E2) بوصفها "امرأة مجروحة في وجهها مضروبة". هذا الوصف يعكس إدراك موضوع تشريري (E14) مرتبط بالعدوان الجسدي.

### ❖ إشكالية اللوحة :

إشكالية "صورة الأم المعتدية أو المعتدى عليها". يعكس ذكر "الضرب والجرح" إسقاطاً مباشراً لمشاهد العنف التي قد تكون الحالة شاهدة عليها أو ضحية لها، مما يولد قلقاً مرتبطاً بسلامة الجسد.

### ❖ اللوحة 13:MF

زمن الاستجابة: 16ث

توقفات السرد: نعم مدة التوقف: 9ث عدد المرات: 1

مدة سرد القصة: 20ث

### ❖ نص الاستجابة:

«(دهشة) تبان فوطو تاع مرا راقدة و هذا راجل (توقف 9ث) راها عاد راقدة و الراجل راه يبان رايح يخدم".

### ❖ ديناميكية السياقات :

تظهر الدهشة ووقت الكمون (CP1) دفاعاً ضد المحتوى الجنسي الصراعي للوحة. حاولت الحالة استخدام التشديد على الحياة اليومية والعملية (CF2) بتفسير وجود الرجل بأنه "رايح يخدم"، وهو ما يمثل هرباً من الموضوع المألوف (A1) للوحة (وهو الصراع الجنسي/العدواني). نلاحظ عدم الاستقرار في المتخصصات (B2.11) من خلال التوقف الطويل (9ث) قبل إتمام التفسير المهني.

❖ إشكالية اللوحة:

إشكالية "التجنب النزوي". يلجأ المراهق هنا إلى "العمل" (الوظيفة) كدفاع عقلائي للهروب من قلق التماس مع جسد المرأة، مما يشير إلى كبت شديد للنزوات.

❖ اللوحة 14:

\_زمن الاستجابة: 29 ث

\_توقفات السرد: لا

\_مدة سرد القصة: 10 ث

❖ نص الاستجابة: "راها الظلمة و هذا شير راه هارب من ناقة".

❖ ديناميكية السياقات:

تسيطر على القصة مواضيع الهروب (B2.12) شير راه هارب من ناقة، مع التشديد على الخصائص الحسية (CN5) بوصف "الظلمة". زمن الاستجابة الطويل (29 ث) مقارنة بقصر القصة (10 ث) يعكس ميلاً عاماً إلى التقصير (CP2) كدفاع ضد القلق من المجهول.

❖ إشكالية اللوحة :

إشكالية "الرغبة في الانعتاق". الهروب من النافذة نحو "الظلمة" يصور محاولة المراهق التخلص من وضعية خانقة (قد تكون المدرسة أو البيت) رغم ما يكتنف هذا الهروب من غموض وقلق.

❖ اللوحة 18: GF

\_زمن الاستجابة: 23 ث

\_توقفات السرد: لا

\_مدة سرد القصة: 21 ث

❖ نص الاستجابة:

مرا رافدة بنتها رها تموت في حجرها رها تبكي عليها ، كاين ليفوطو بزا رها صاريتلي لقطات منهم كيما هاك ( بكاء هستيري). ( رفضت اكمال قصة البطاقة). صايي نخبسو.

❖ ديناميكية السياقات:

انفجار في بروز السياقات الأولية من خلال إدراك مواضيع الموت والتدمير (E8) رها تموت في حجرها". نلاحظ تعلقاً بأجواء ترجمة ذات ميل علائقي (B2.10) عبر الربط بالواقع الشخصي "صاريتلي لقطات منهم". انتهت الجلسة بـ

رفض البطاقة (CC4) وتعبير عاطفي مبالغ (B2.4) تمثل في البكاء المستيري، وهو ما يشير إلى انهيار دفاعات "الأنا" تماماً.

#### ❖ إشكالية اللوحة:

تمثل هذه اللوحة ذروة "القلق الصدمي والالتحام المميت". أيقظ المحتوى الباطني (امرأة تخنق أخرى أو تموت في حجرها) هوام فقدان الكارثي وتدمير الموضوع الأمومي. تجلت الإشكالية من خلال الانهيار العاطفي الصريح (البكاء المستيري) ورفض إكمال القصة، مما يدل على فشل تام لآليات الكبت والرقابة) سلسلة (A أمام فجاجة المثير. هذه الاستجابة تعكس استخدخالاً كلياً للعنف، حيث لم يعد الأنا قادراً على معالجة العدوانية المسلطة عليه، فحدث اختراق للحيز النفسي أدى إلى "نفكك دفاعي". إن رؤية الموت هنا ليست مجرد قصة، بل هي تجسيد لموت الرغبة وفقدان الأمان نتيجة العنف المستمر، مما يضع الحالة في مواجهة مباشرة مع قلق الفناء والعجز الكلي

#### ❖ اللوحة 16 (بيضاء):

ـ زمن الاستجابة: 24 ث

ـ توقفات السرد: لا

ـ مدة سرد القصة: 40 ث

#### ❖ نص الاستجابة:

لوكان نقدر نرسم فيها و نعبّر لوكان نرسم شيرة و الأب تاعها و من جهة الصديق تاعها و هي وسطهم، ملقاتش دعم لا من الأب تاعها و لا حتا من صديقها المهم تكون في القصة هديك الشيرة.

#### ❖ ديناميكية السياقات :

رغم بياض اللوحة، استحضرت الحالة مصادر شخصية ذاتية (CN2) قوية. برزت الأجزاء الترحية المثلثية (CN10) بوضوح من خلال رسم مثلث علاقة (البنات، الأب، الصديق). تعبّرها "ملقاتش دعم" يعكس استثماراً فائقاً للحاجة للمساعدة. (CM1) الرغبة في "الرسم" بدلاً من "الحكي" تشير إلى إثارة حركية تعبيرية (CC1) للتعويض عن نقص الدعم اللفظي.

#### ❖ اشكالية اللوحة:

تعتبر هذه البطاقة "مرآة البناء الداخلي" والعلاقة بين المواضيع النفسية لدى المفحوصة. في غياب أي مثير بصري، اضطرت الحالة إلى بناء عالمها الخاص، فأسقطت مثلثاً علائقياً (أب، صديق، فتاة) كشف عن عمق "الجرح الترجسي" وفراغ السند". تكمن الإشكالية في تأكيد المفحوصة على غياب "الدعم" من الأطراف الأساسية في حياتها، مما يبرز بنية نفسية هشّة تحاول يائسة بناء علاقات تعويضية لكنها تظل مهددة بالإحباط. إن استدعاء هذه المواضيع في الفراغ يشير

إلى أن الأنا يعاني من "فقر في الاحتواء"، حيث لا تجد الحالة في واقعها (سواء الأسري أو المدرسي) ما يسند تماسكها، مما يدفعها للاستثمار في الخيال (Monde imaginaire) كآلية دفاعية للهروب من واقع خارجي مؤلم وعنيف.

❖ سياقات اختبار TAT

| سياقات A               | سياقات B                                                                         | سياقات C                                                         | سياقات E                                     |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| A1=2                   | B1,1=1<br>B1,4=1                                                                 | CP1=9<br>B2=20<br>CP3=1<br><b>CP=12</b>                          | E2=1<br>E8=2<br>E14=3<br>E16=1<br><b>E=7</b> |
| A2.17=2<br><b>A2=2</b> | B2.10=2<br>B2.3=3<br>B2.4=3<br>B2.8=2<br>B2,6=3<br>B2.11=2<br>B2.12=2<br>B2,13=1 | CN2=3<br>CN4=2<br>CN5=1<br>CN10=1<br><b>CN=7</b><br><b>CM1=3</b> |                                              |
|                        | <b>B2=20</b>                                                                     | CC3=1<br>CC1=2<br>CC2=1<br>CC4=2<br><br>CC=6                     |                                              |
|                        |                                                                                  | <b>CF2=2</b><br>CF3=2<br><b>CF=4</b>                             |                                              |

جدول رقم 03: خلاصة سياقات اختبار TAT

❖ تحليل السياقات العامة:

تنوزع السياقات بصفة عامة على كل السجلات الدفاعية في البروتوكول، ولكن بنسب تعكس بوضوح حالة المشاشة والجمود الدفاعي؛ حيث يطغى السجل التجني من خلال التوقفات الكلامية الكثيفة وزمن الكمون الطويل (9 = CP1)، يليه السجل المراءى الذي يعكس التذبذب الوجداني من خلال العواطف المبالغ فيها (3 = B2.4) = والتصورات المتضادة (3 = B2.6). أما السجل الرقابي فقد جاء محتشماً ومركزاً على الصراع الداخلي (2 = A1.17). هذا المزيج الدفاعي لم ينجح تماماً في كبح بروز السياقات الأولية التي ظهرت من خلال الإحساسات الاضطهادية والتهديد (3 = E14) = وتصورات الموت والتدمير (2 = E8) ، مما يؤكد الطابع الصدمي للعنف المدرسي الذي تعيشه الحالة.

1-سياقات الكف والتجنب - (CP, CN, CC, CF, CM) المجموع 32.

يهيمن هذا السجل كمياً وكيفياً على البروتوكول، مشكلاً خط الدفاع الأول والأساسي للجهاز النفسي أمام تروما العنف المدرسي، حيث يبرز التثبيط الفكري (Inhibition Intellectuelle) كآلية مركزية تهدف إلى شل الوظيفة الرمزية ومنع تدفق الصور الذهنية الصدمية التي يثيرها محتوى اللوحات. ويتجلى هذا الكف بوضوح من خلال التوقفات الكلامية الكثيفة وزمن الكمون الطويل (9 = CP1)، الذي لا يعكس فراغاً ذهنياً بقدر ما يعكس "صمتاً وقائياً" ومقاومة عنيفة تهدف إلى خنق الانفعالات قبل بروزها إلى ساحة الوعي. وتصل هذه الديناميكية إلى ذروتها في اللوحات العلائقية (4، 18 GF) حيث ينهار الأنا تماماً أمام المثير الصراع (الجنسي/العدواني)، مما يؤدي إلى رفض البطاقة (2 = CC4) ؛ وهو عطب وظيفي يعني أن التروما قد تجاوزت قدرة الأنا على التمثيل الرمزي، فحل البكاء المستيري محل الكلام كطريقة بدائية لتصريف التوتر الصدمي. ولترميم هذا الانهيار، تلجأ المفحوصة إلى الدفاعات الترجسية من خلال استحضار المصادر الشخصية (3 = CN2) والاستناد على الحاجة للمساعدة (3 = CM1)، حيث يمثل استدعاء صورة الأم أو الأب في اللوحة البيضاء بحثاً يائساً عن "غطاء احتواء (Parentage)" لتعويض غياب الأمان في واقعها المدرسي العنيف الذي جردها من الشعور بالحماية النفسية.

2-سياقات الهراء والرقابة - (B1, B2, A1) المجموع: 24.

يكشف هذا السجل عن فشل آليات الكبت الناضجة. فبينما كانت سياقات الرقابة (2 = A1.17) = تحاول بصعوبة شديدة "عقلنة" الصراع وتحويله إلى "خمام" (تفكير)، كانت سيالات المراء تفرض نفسها بقوة لتكشف عن تذبذب وجداني. (Labilité).

● التناقض الوجداني: التكرار العالي لسياق التصورات المتضادة (3 = B2.6) = (مثل الضحك والدموع في نفس الوقت) يعكس عدم استقرار "الأنا الأعلى"، حيث تجد المراهقة نفسها ممزقة بين رغبات متصارعة.

● قلق الهروب والدوار: حضور موضوع الهروب (2 = B2.12) = والدوار (1 = B2.13) = يترجم إحساس المراهقة بفقدان السيطرة على جسدها وعالمها. "الدوخة" التي ذكرتها في اللوحة 3 GF ليست عرضاً جسدياً فحسب، بل هي رمز لفقدان "التوازن النفسي" أمام ضغوط العنف التي لا تُطاق.

يكشف هذا السجل عن حالة من التصدع الدفاعي وفشل آليات الكبت الناضجة في احتواء الصراعات الوجدانية للمراقبة؛ فبينما تحاول سياقات الرقابة (2 = A1.17) بصعوبة بالغة "عقلنة" الموقف وتحويل الصراع إلى جهد فكري (حمام)، تكتسح سيالات المرء المجرى الروائي لتكشف عن تذبذب وجداني (Labilité) حاد. ويظهر هذا التمزق بوضوح في التكرار العالي لسياق التصورات المتضادة (3 = B2.6)، حيث تتداخل مشاعر الضحك والبكاء في آن واحد، مما يعكس عدم استقرار "الأنا الأعلى" وهشاشة البناء الوجداني الممزق بين رغبات متصارعة وضغوط خارجية لا تُطاق. وتتخذ هذه الهشاشة بعداً جسدياً من خلال قلق الهروب (2 = B2.12) ورمزية الدوار (1 = B2.13)، حيث تصبح "الدوخة" المذكورة في اللوحة 3 GF تعبيراً رمزياً عن فقدان "التوازن النفسي" والمركزية الذاتية أمام فظاعة العنف المدرسي. إن هذا السجل يؤكد أن الجهاز النفسي للمراقبة لم يعد قادراً على الحفاظ على "المسافة الدفاعية" الكافية، بل أصبح يعيش حالة من الفوضى الوجدانية التي تسبق الانهيار الرمزي الكامل.

### 3- السياقات النرجسية: (CN)

يعكس هذا السجل حالة اليقظة المفرطة (Hypervigilance) التي طورها الجهاز النفسي للمفحوص نتيجة العيش في بيئة مدرسية مهددة؛ حيث تحول الخوف من "الآخر" إلى سلوك تجنبني برجسي يتمثل في التدقيق الشديد في البيئة ورصد النظرات. (2 = CN4) المفحوص لا تبني قصة بقدر ما تقوم بـ "مسح أمني" للمثير البصري، فتزى في اللوحة 6 GF نظرة بيزار (غريبة)، مما يثبت أن علاقتها بالواقع أصبحت محكومة بالحذر والتوجس الدائم لتوقع "الضربة" قبل وقوعها. هذا الاستنزاف النفسي في مراقبة الحدود الخارجية أدى إلى إهمال العالم الداخلي، مما أنتج جروحاً نرجسية غائرة عبرت عنها في اللوحة البيضاء بوصفها بـ "النقص في الدعم"، وهي صرخة نرجسية تؤكد أن المفحوصة تشعر بأنها مكشوفة تماماً أمام عنف المحيط، وتفتقر إلى "الجلد النفسي" الحامي الذي يوفر لها الشعور بالانتماء والأمان.

### 4- السياقات الأولية وتفكك الدفاعات - (E) المجموع: 7

يمثل هذا السجل المؤشر الإكلينيكي الأخطر في البروتوكول، لأنه يعلن صراحة عن فشل حواجز الصد- (Pare-excitation) وتسلسل المحتويات الأولية الصدمية مباشرة إلى ساحة الوعي دون معالجة رمزية؛ حيث تظهر الإحساسات الاضطهادية (3 = E14) من خلال وصف الشخص بالمستفز أو الوقوع تحت التهديد، وهو ما يعد إسقاطاً مباشراً لواقع العنف المدرسي الذي لم يعد حدثاً خارجياً، بل أصبح "جزءاً من نسيج الخيال الباطني" للمراقبة. وتتوج هذه الديناميكية الصدمية بمرور مواضيع الموت والتدمير (2 = E8)، خاصة في اللوحة 18 GF حيث يتحول الكلام إلى انخيار بكائي هستيري. إن اقتراب فكرة الموت من وعي المراقبة بهذا الوضع هو إنذار إكلينيكي بوجود اضطراب سلوكي ونفسي عميق، يشير إلى أن الضغط المدرسي المستمر قد دفع بالأنا نحو خيارات دفاعية يائسة، تتراوح بين الانطواء التام عن العالم أو الارتداد نحو الذات بفعل تدميري (إيذاء الذات) نتيجة استحالة تحمل الألم النفسي الناتج عن العنف.

❖ الإشكالية العامة للحالة:

تتمحور الإشكالية الجوهرية لهذه الحالة حول "صدمة اختراق الحيز النفسي"، حيث يكشف التحليل النفسي عن مراقبة تعيش عجزاً دفاعياً حاداً أمام مثيرات بيئية مدرسية عنيفة، أدى إلى تجميد قدراتها على التمثل النفسي الناضج واستبدالها بميكانيزمات بدائية واضطرابات سلوكية انفجارية؛ ويتجلى ذلك بوضوح في هيمنة سياقات الكف والتجنب) المؤشر الرقمي: 34 تكراراً في سجل (C كآلية وحيدة للبقاء، حيث يعكس تكرار سياق CP1 لـ 9 مرات ثقلاً في المادة الصراعية التي لا تجد مخرجاً لفظياً، مما دفع الأنا إلى حالة من "الشلل التخيلي" ورفض البطاقة 2 (CC4) = عند ملامسة مناطق الألم، وهو ما يفسر تراجع تحصيلها الدراسي وسهوها المفرط. (CF3, A1.17) ويتزامن هذا الفشل الدفاعي مع تذبذب وجداني وتفكك في ميكانيزم الكبت) المؤشر الرقمي: 20 تكراراً في سجل (B، إذ لم تكن سياقات الرقابة 4 تكرارات فقط في سجل (A كافية لضبط النزوات، مما ولد "هوية علائقية قلقة" تتأرجح بين الضحك والبكاء المستعري، وتتمثل الآخر كمصدر للدوار) 1 (B2.13 = والتهديد الوشيك) 2 (B2.12 = والأخطر من ذلك هو استدخال العنف وتحوله إلى بناء تخيلي اضطهادي داخلي) المؤشر الرقمي: 7 تكرارات في سجل (E، حيث تؤكد سياقات التهديد) 3 (E14 = والموت) 2 (E8 = أن الحالة باتت "تتوقع" الأذى وتعيش حالة "يقظة مفرطة" = 2 = CN4) بحثاً عن أي إشارة عدوانية، مما يعمق جرحها النرجسي الناجم عن الشعور بالنبذ وفقدان الحماية، ويدفعها للاستناد التعويضي على الآخرين) 3 تكرارات في CN2 و 3 في CM1 بحثاً عن احتواء مفقود. وتخلص القراءة الإكلينيكية إلى أن المراقبة تعاني من بنية نفسية هشّة تحت تأثير صدمي مستمر (Trauma Continu)، أدى إلى تفكك دفاعاتها العقلانية وجعلها تعيش واقعاً مهدداً لا تستطيع تسميته إلا عبر الانخيار العاطفي أو الصمت، وما اضطرابها السلوكي إلا "دفاع يائس" ضد محيط مدرسي لم يستوعب هشاشتها، مما أدى إلى استدخال العدوان وتحويله إلى اضطراب نفسي مهيكّل.

7) الاستنتاج العام للحالة:

بناءً على التمهّل الإكلينيكي المعمق بين القياس النفسي الكمي والتقصي الإسقاطي الكيفي، يمكننا صياغة هذا الاستنتاج العام الذي يعكس مخرجات الدراسة حول تأثير العنف المدرسي على المنظومة النفسية للمراقبة: تؤكد مخرجات هذه الدراسة، وبدرجة عالية من اليقظة الإكلينيكية، أن التعرض المستمر للعنف المدرسي الذي بلغت درجته الكلية (86 درجة) قد أحدث زلزالاً بنيوياً في التوظيف النفسي للمراقبة، متجاوزاً حدود "الضغط النفسي" العابر إلى "التروما المهيكل" للأنا. إن النتائج المتوصل إليها تثبت صحة الفرضية الجوهرية للدراسة؛ حيث أدى تراكم الخبرات السلبية داخل الوسط المدرسي إلى تعطيل ميكانيزمات الدفاع الناضجة واستبدالها بنمط دفاعي نكوصي يتسم بالهشاشة والانفجارية. ويتجلى ذلك بوضوح في "التثبيط الفكري" المهيمن) سجل (9 = CP1 الذي يعكس حالة من الشلل الرمزي؛ فالمراقبة لم تعد قادرة على استثمار طاقتها الذهنية في التعلم أو الإبداع، بل أصبحت تسخرها بالكامل لعملية "قمع" النزوات العدوانية الصدمية التي يغذيها واقعها المدرسي العنيف.

إن التحليل المعمق لبروتوكول TAT يكشف عن "صدع نرجسي غائر" وفشل في حواجز الحماية-Pare (excitation)، حيث أدى تكرار السلوك العدواني الملاحظ في المقياس ب 52 تكراراً إلى جعل "الأنا" في حالة انكشاف دائم أمام المثريات. هذا الانكشاف تُرجم إكلينيكيّاً إلى "يقظة مفرطة ( $CN4 = 2$ )" وإسقاطات اضطهادية ( $E14 = 3$ )، حيث أصبح الآخر في تمثيلات المراهقة مصدراً دائماً للتهديد والاستفزاز، مما أدى إلى فقدان المركز النفسي وظهور "دوار رمزي ( $B2.13 = 1$ )" يعكس عجز الجهاز النفسي عن تمثيل وهضم الخبرة الصدمية. إن هذا الاختيار الدفاعي الذي وصل حد "رفض البطاقات ( $CC4 = 2$ )" وظهور "مواضيع الموت ( $E8 = 2$ )" يشير إلى خطورة الموقف؛ فالعنف المدرسي قد دفع بالمراهقة نحو حافة الانطواء التام أو التفكير الفعلي في إيذاء الذات كوسيلة وحيدة لتصريف الألم الذي لم يجد له قناة لفظية أو رمزية حاضنة.

#### ختاماً، نستخلص:

أن الإشكالية الحقيقية التي كشفت عنها الدراسة ليست في العنف كممارسة خارجية فحسب، بل في "الاغتراب النفسي" الذي ولّده هذا العنف، حيث فقدت المراهقة شعورها بالأمان القاعدي وبدأت تبحث يائسة عن "غطاء احتواء" ( $CN2 = 3$ )، ( $CM1 = 3$ ) لترميم خوارها النفسي. إن هذه الدراسة تقرر ناقوس الخطر حول ضرورة الانتقال من المقاربة التربوية الصرفة إلى المقاربة العيادية الوقائية داخل الوسط المدرسي؛ فبدون بيئة مدرسية حاضنة، يظل "الأنا" لدى المراهق عرضة للتفتت، وتظل ميكانيزمات الدفاع مجرد محاولات يائسة للبقاء النفسي في وجه واقع مدرسي أصبح يُدرك كـ "موضوع اضطهادي" يهدد وحدة الذات وتماسكها.

## II. الحالة الثانية:

### 1) تقديم الحالة

البيانات الأولية:

الاسم: ع

الجنس: ذكر

العمر: 14 سنة

المستوى الدراسي: ثانية متوسط

الحالة الاجتماعية للوالدين: متزوجين

عدد الإخوة: 2

الرتبة: 1

نوع العلاقة الأسرية: متوترة كثيراً.

الوضع الصحي العام: لا يوجد.

الوضع النفسي: يعاني من تأثأة.

جدول المقابلات:

| رقم المقابلة | هدف المقابلة                                                                  | مكان الإجراء  | الوقت |
|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------|
| 1            | جمع البيانات الأولية وكسب الثقة                                               | مكتب المستشار | 40د   |
| 2            | التعمق في مرحلة التعارف وفهم السياق العام للحالة                              | مكتب المستشار | 45د   |
| 3            | استكشاف السياق المدرسي للعنف (البيئة المدرسية، العلاقات مع الأساتذة والزملاء) | مكتب المستشار | 35 د  |
| 4            | التعمق في تحليل ظاهرة العنف داخل المدرسة                                      | مكتب المستشار | 40د   |
| 5            | دراسة الجوانب النفسية والسلوكية الحالة +تطبيق الاختبار العنف المدرسي          | مكتب المستشار | 50د   |
| 6            | إبراز المؤشرات الدالة على تأثر الحالة نفسيا و سلوكيا للعنف المدرسي            | مكتب المستشار | 45د   |
| 7            | تطبيق اختبار TAT                                                              | مكتب المستشار | ساعة  |
| 8            | ربط المعطيات المتحصل عليها من الأدوات النفسية بنتائج المقابلات السابقة        | مكتب المستشار | 50د   |

جدول رقم 4: جدول المقابلات

## (2) ملخص المقابلات

تم إجراء ثماني مقابلات عيادية مع الحالة (م.ع)، وهو مراهق يبلغ من العمر 14 سنة، يدرس في السنة الثانية متوسط، وقد تمت هذه المقابلات داخل المؤسسة التربوية في ظروف سمحت بإقامة علاقة مهنية تدريجية معه. في المقابلة الأولى تم التركيز على التعارف وبناء علاقة قائمة على الثقة، حيث بدا الحالة في البداية واثقا نوعا ما، مع محاولة فرض سيطرته على الحوار، إلا أنه كان يعاني من تأثأة في الكلام خاصة عند التطرق لمواضيع شخصية، مما يعكس توترا داخليا واضحا. كما ظهر تذبذب بين الرغبة في التعبير والخوف من التقييم.

أما المقابلة الثانية فقد تم التطرق إلى سلوكاته داخل الوسط المدرسي، حيث أقرّ بممارسته لسلوكات عدوانية تجاه زملائه، مبرراً ذلك برغبته في فرض ذاته وإثبات مكانته داخل الجماعة. ولوحظ أن تأثاته تزداد عند الحديث عن هذه السلوكات، مما يدل على وجود صراع داخلي.

في المقابلة الثالثة تم التعمق أكثر، حيث تبين أن الحالة يعاني من اندفاعية وصعوبة في التحكم في انفعالاته، خاصة في حالات الغضب، ويستعمل العنف كوسيلة للتفريغ الانفعالي، وكأن العنف أصبح أسلوباً معتاداً في التعامل مع المواقف الضاغطة. أما المقابلة الرابعة فقد حُصصت لاستكشاف الجانب النفسي، حيث ظهرت مؤشرات القلق، التوتر، وانخفاض تقدير الذات، خاصة في المواقف التي تتطلب تواصلًا لفظيًا، حيث يشعر بالإحراج بسبب تأثاته، فيلجأ أحياناً إلى التعويض بسلوك عدواني لإخفاء هذا الضعف.

في المقابلة الخامسة تم تطبيق اختبار العنف المدرسي لخميس كروم، والذي أظهر ارتفاعاً في مستوى السلوك العدواني، خاصة في العنف اللفظي والجسدي، إضافة إلى ميول نحو الاستفزاز وعدم احترام القواعد، وهو ما يتماشى مع الملاحظة العيادية لسلوكات لا أخلاقية مثل السب والسخرية.

أما المقابلة السادسة فقد تناولت الوسط الأسري، حيث صرّح الحالة بتعرضه المتكرر للعنف من طرف الأب، سواء كان عنفاً لفظياً أو جسدياً، في ظل أسلوب تربية يتسم بالصرامة وغياب الحوار. ويبدو أن هذا المناخ الأسري العنيف قد ساهم بشكل كبير في تشكيل سلوكاته، حيث يميل إلى تقليد هذا النموذج العنيف في تعامله مع الآخرين، خاصة داخل المدرسة. في المقابلة السابعة تم تطبيق اختبار (Apperception Test TAT (Thematic، والذي كشف عن دينامية نفسية تتسم بسيطرة مواضيع الصراع، العدوان، التهديد، والرغبة في السيطرة، مع حضور مشاعر دفينية بالنقص والخوف، إضافة إلى تمثيلات لعلاقات يغلب عليها العنف والتوتر، وهو ما يعكس إسقاطاً واضحاً لتجاربه الأسرية.

أما المقابلة الثامنة فقد حُصصت لتأكيد المعطيات، حيث أبدى الحالة وعياً جزئياً بسلوكاته، لكنه يميل إلى تبريرها وإرجاعها إلى استفزازات الآخرين، كما لوحظ أن تأثاته تخف في الأجواء الآمنة وتشتد في حالات الضغط والتوتر.

### خلاصة:

أظهرت نتائج المقابلات أن الحالة يعاني من اضطرابات نفسية (القلق، التوتر، تدني تقدير الذات) واضطرابات سلوكية (العدوان، الاندفاعية، السلوكات اللاأخلاقية)، إضافة إلى اضطراب في الطلاقة اللغوية (التأثرة). كما يتبين أن العنف الذي يتعرض له من طرف الأب يشكل عاملاً أساسياً في ظهور هذه الاضطرابات، حيث تم استبطان النموذج العدواني وإعادة إنتاجه داخل الوسط المدرسي، مما يجعل العنف سلوكاً مكتسباً وآلية دفاعية للتعامل مع الصراعات الداخلية.

### (3) تحليل المقابلات العيادية:

من خلال المعطيات المتحصل عليها عبر المقابلات العيادية، وتطبيق مقياس العنف المدرسي لخميس كروم، إضافة إلى اختبار الإدراك الموضوعي (TAT)، يمكن فهم دينامية الحالة (م.ع) في إطار تفاعلي معقد تتداخل فيه العوامل الأسرية والنفسية والسلوكية، مما يفسر ظهور السلوك العدواني لديه داخل الوسط المدرسي.

لقد أظهرت المقابلات أن الحالة يعاني من عنف أسري واضح، خاصة من طرف الأب، حيث صرّح قائلاً: "بابا دوما يضربني على والو، حتى كي نكون ما درتش والو"، وهو ما يعكس إدراكه لوجود معاملة قاسية وغير عادلة. كما أضاف: "نخاف منو بزاف، كي يجي للدار نولي ساكت وما نخدرش"، مما يدل على حالة من الخوف المزمن وانعدام الإحساس بالأمان داخل البيئة الأسرية. هذا المناخ الأسري المشحون بالتوتر ساهم في بناء تمثلات سلبية لدى الحالة حول العلاقات الإنسانية، حيث أصبح ينظر إليها من زاوية الصراع والقوة بدل التفاهم.

وفي هذا السياق، يمكن تفسير السلوك العدواني الذي يظهره داخل المدرسة كامتداد للنموذج الأسري الذي نشأ فيه، حيث صرّح: "كي يزغفوني نضربهم قبل ما يضربوني"، وهو ما يعكس اعتماد العدوان كآلية دفاعية استباقية لحماية الذات. كما أشار بقوله: "صحابي ما يحترموني، لازم نوريهم باللي نقدر عليهم"، وهو ما يبرز محاولة تعويض شعور داخلي بالنقص من خلال فرض السيطرة على الآخرين.

إلى جانب ذلك، كشفت المقابلات عن وجود صعوبات نفسية تتمثل في القلق والتوتر الداخلي وتدني تقدير الذات، حيث عبّر الحالة عن ذلك بقوله: "ماكان حتى واحد يفهمني"، وهي عبارة تعكس شعوراً بالعزلة النفسية وعدم الإحساس بالتقبل من طرف المحيط. هذا الصراع الداخلي بين الرغبة في إثبات الذات والشعور بالضعف يدفعه إلى تبني سلوكيات عدوانية كوسيلة دفاعية.

كما يعاني الحالة من ثأثة في الكلام، والتي تظهر بشكل أوضح في مواقف التواصل، حيث قال: "كي نحب نخدر قدام الناس نجبس، وما نعرفش وش نقول". ويمكن تفسير هذا الاضطراب في الطلاقة الكلامية على أنه انعكاس للتوتر النفسي وضعف التنظيم الانفعالي، مما يجعله يلجأ إلى السلوك العدواني كبديل عن التعبير اللفظي.

وفي نفس السياق، أظهرت نتائج مقياس العنف المدرسي ارتفاعاً في مستوى العنف، خاصة في بعدي العنف الجسدي واللفظي، إضافة إلى سلوكيات استفزازية وعدم احترام القواعد. وقد أكد الحالة هذا التوجه بقوله: "نغلط ونخدر على الناس باش ما يجي حتى واحد يقربلي"، مما يدل على أن هذه السلوكيات تؤدي وظيفة دفاعية تحدف إلى حماية ذاته من الرفض أو الإحراج.

أما نتائج اختبار (TAT)، فقد كشفت عن هيمنة مواضيع العدوان والصراع والخوف، مع تمثلات سلبية للعلاقات الاجتماعية، حيث يعكس ذلك إسقاطاً مباشراً لتجاربه الأسرية، ويؤكد وجود توتر داخلي وعدم استقرار نفسي.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن الحالة (م.ع) يعاني من اضطراب نفسي-سلوكي ناتج عن تفاعل عدة عوامل، أهمها العنف الأسري، وصعوبات التعبير اللفظي، وتدني تقدير الذات، إضافة إلى تأثيرات الوسط المدرسي. وقد أدى هذا التفاعل إلى تشكل نمط سلوكي عدواني يعتمد على الانفعال والتوتر بدل الحوار.

وعليه، فإن السلوك العدواني لدى الحالة لا يمكن اعتباره مجرد انحراف سلوكي، بل هو تعبير عن معاناة نفسية داخلية، وفي نفس الوقت آلية دفاعية للتكيف مع بيئة يطغى عليها الشعور بالتهديد وعدم الأمان، كما أن الثأثة تمثل مؤشراً إضافياً على هذا الاضطراب في التوازن النفسي العام.

#### 4) تحليل نتائج شبكة الملاحظة:

أظهرت نتائج شبكة الملاحظة الخاصة بالتلميذ مجموعة من المؤشرات السلوكية والانفعالية التي تعكس وجود صعوبات واضحة في التكيف داخل الوسط المدرسي، حيث لوحظ أن مظهره الخارجي غير متناسق مع سنه، مع ظهور علامات تعب وإرهاق عليه، إضافة إلى وضعية جلوس غير منتظمة وكثرة الزائدة، مما يدل على عدم استقرار حركي وانفعالي أثناء التواجد داخل القسم.

كما تميز سلوكه بالعدوانية والاندفاعية في عدة مواقف، إلى جانب تجنب التواصل البصري وقلة التفاعل مع الأسئلة المطروحة، حيث كان تجاوبه محدودًا، مع بطء في الكلام وصعوبة في التعبير عن أفكاره بشكل واضح، وهو ما يعكس ضعفًا في مهارات التواصل اللفظي. ومن الناحية الانفعالية، ظهرت عليه ملامح الغضب والقلق بشكل واضح أثناء الملاحظة، مما يدل على توتر داخلي وعدم استقرار نفسي.

أما على مستوى العلاقات الاجتماعية، فقد سجلت حالات نزاع متكررة مع الزملاء، إضافة إلى رفضه أو استبعاده من طرف الجماعة، مما يشير إلى صعوبات في الاندماج الاجتماعي داخل القسم. كما بينت المؤشرات السلوكية وجود مظاهر للعنف المدرسي تتمثل في العنف الجسدي والعنف النفسي، مثل السخرية من الآخرين وتهديدهم، مع ممارسات عدوانية متكررة تجاه الزملاء.

وبناءً على ذلك، أظهرت النتائج أيضًا مؤشرات نفسية وسلوكية إضافية تتمثل في قلق واضح، صعوبات في التركيز، وسلوكيات اندفاعية متكررة، مما يعكس حاجة الحالة إلى متابعة نفسية وتربوية دقيقة تهدف إلى ضبط السلوك، تخفيف التوتر الانفعالي، وتحسين التفاعل الاجتماعي داخل الوسط المدرسي.

#### 5) عرض وتحليل نتائج المقياس العنف المدرسي:

| الابعاد | الدرجة المتحصل عليها |
|---------|----------------------|
| نعم     | 81                   |
| أحياناً | 18                   |
| لا      | 1                    |
| المجموع | 100                  |

جدول رقم 4: عرض نتائج مقياس العنف المدرسي

خلال نتائج مقياس العنف المدرسي، نلاحظ أن المفحوص تحصل على مجموع كلي قدره (100) وهو ما يدل على مستوى مرتفع نسبيًا من العنف المدرسي. كما يتضح من توزيع الاستجابات هيمنة واضحة لإجابات "نعم" (81) مقارنة بـ "أحياناً" (18) و "لا" (1)، مما يعكس تكرار السلوكات العدوانية بشكل كبير داخل الوسط المدرسي، وظهورها في عدة مواقف يومية وليس في وضعيات محدودة فقط.

كما تشير هذه النتائج إلى أن المفحوص يميل بشكل واضح إلى السلوكيات العدوانية في تفاعلاته، وهو ما يعكس ضعفاً في التحكم في الانفعالات وصعوبة في ضبط ردود الفعل، خاصة في المواقف التي تتطلب هدوءاً وتكيفاً اجتماعياً. وفي المقابل، فإن انخفاض إجابات "لا" يدل على قلة السلوكيات الإيجابية أو السوية مقارنة بالسلوكيات العدوانية، مما يبرز غلبة الطابع الاندفاعي في سلوكه داخل المدرسة. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن المفحوص يظهر مستوى مرتفعاً من العنف المدرسي، يتميز بالتكرار والوضوح في السلوكيات العدوانية.

## 6) تحليل بروتوكول الحالة البالغ من العمر 14 سنة

### ❖ البطاقة رقم 1

زمن الاستجابة: 25 ثانية.

توقفات السرد: 4 توقفات.

مدة التوقف: من 2 ثواني إلى 3 ثواني.

مدة سرد القصة: 2 دقائق و 40 ثانية.

### ❖ نص الاستجابة:

تبان شيرة راه عندها مشكل (صمت 3 ثواني) كاين خوف في عينيهها وكأنها مجبرة دير حاجة هي مراهش بأغنيتهها (صمت 3 ثواني) تردد. تحس روحها متقدرش وقتها بنفسها ضعيفة. (صمت 3 ثواني) وتحس بلي كاين حاجة في الداخل بصح متقدرش تهدر. صمت 3 ثواني (ملقاتش كيفاه تعبر علي).

### ❖ ديناميكية السياقات:

يبدأ الحالة استجابة هذه اللوحة ب كف فكري وقائي حاد (CP1) تمثل في زمن الكمون الطويل والتوقفات المتكررة، يليه لجوء الأنا إلى النقد الذاتي (CN9) تفتها بنفسها منعدمة". يتناوب هذا الكف مع أهواء نرجسية (CN10) تربط الموقف بالواقع المنزلي، لينتهي السرد ب سياق إدراكي صدمي (E16) يعبر عن عدم الرضا والإجبار "مجبورة"، مما يشير إلى حالة من الاستلاب النفسي حيث يُشل الأنا عن التخيل بسبب وطأة السلطة الخارجية.

### ❖ الإشكالية:

تتمحور الإشكالية هنا حول العجز المرتبط بقلق الخصاء، ولكن بنكهة صدمية؛ حيث يظهر عجز الأنا عن وضع تصور موحد للموضوع (الكمان) نتيجة الضغط الخارجي "المجبورة تدير حاجة". هذا العجز يعكس فشلاً في تنظيم البنية الأوديبية، حيث لا يظهر الكمان كأداة للتسامي أو اللذة، بل كموضوع "اضطهادي" يحیی قلق الخصاء العنيف المسلط من سلطة (الدار/المدرسة) تمنعها من الكلام، مما يؤدي إلى نكوص الأنا نحو وضعية استلاب كلي.

### ❖ البطاقة رقم 2:

زمن الاستجابة: 17 ثانية

توقفات السرد: 3 توقفات. مدة التوقف: من 3 ثواني إلى 6 ثواني

مدة السرد: 3 دقائق و 10 ثواني

### ❖ نص الاستجابة:

كاين ولد معا يماه (صمت 6 ثواني) (بيانو يهدروا... ) (صمت 4 ثواني) تردد واضح يمكن على حاجة صراتله راه يثق ولها لماماه

صوت منخفض هادا ولد راه بيان مشي مليح

صمن 3 ثواني يمكن راه مخي حاجة على أمه

توقف وما حبش يقولها...."

### ❖ ديناميكية السياقات:

يبدأ المفحوص ل الاستجابة بزمان كمون (CP1) يعكس التردد الأولي، يليه تناوب بين تعبيرات لفظية طفولية (B1.4) تهدف لتجهيل المحتوى "مخي حاجة" وبين تعبير صمني عن العاطفة (A2.18) عبر خفض الصوت. يبرز عدم الاستقرار في التلميحات (B2.11) حول وضع الولد، مما يعكس صراعاً علائقياً محموماً بين الرغبة في البوح وبين ميكانيزمات الحذر من الرقابة الوالدية.

### ❖ الإشكالية:

تستحضر اللوحة الثلاثية الأودية، لكنها تنتظم لدى الحالة حول صراع أودبي مشحون بالحذر؛ حيث تبرز رغبة في التواصل مع الأم مقابل "سر" (مخي حاجة) يهدد استقرار هذه الثلاثية. الإشكالية هنا تكمن في استحالة تحقيق استثمار موضوعاتي آمن، حيث يُدرك التواصل كخطر، مما يشير إلى أن الصراع الأودبي لدى المراهقة يمر عبر ممرات "التكتم والترقب" خوفاً من تدخل طرف ثالث (الأب/السلطة) قد يحول البوح إلى عقاب.

### ❖ البطاقة رقم 3: BM:

زمن الاستجابة: 30 ثانية

توقفات السرد: 5 توقفات . مدة التوقفات: من 3 إلى 7 ثواني

مدة سرد القصة: 3 دقائق و 10 ثواني

### ❖ نص الاستجابة:

كاين واحد قاعدة وحدو... (صمت 7 ثواني) بيان حزين بزاف (تردد) راه يفكر بزاف... صمت

صوت منخفض يمكن صراخه حاجة (صمت 6 ثواني) و مكانش لي معاه... (توقف 3 ثواني) ويخاف يهدر لدورهم صمت ( 5ثواني) ... خاطرش بلاك الأب العهد يضربه

#### ❖ ديناميكية السياقات:

تظهر الديناميكية هنا من خلال انهيار سردي وكف ثقيل (CP1) استغرق 30 ثانية، ليفسح المجال ل تصورات غفلة واكتئابية (E8) حزين بزاف". يتناوب هذا الحزن مع إدراك اضطهادي للموضوع" (E14) يخاف يهدر لدارهم"، مع وجود تذبذب بين التصورات (A2.6)، مما يؤكد أن العنف المدرسي قد أحدث تدميراً نرجسياً جعل الأنا عاجزاً عن التمثل الرمزي أمام قلق العقاب والنبذ.

#### ❖ الإشكالية

تُفعل هذه اللوحة الوضعية الاكتئابية بأقصى درجاتها، حيث ترتبط مشاعر الذنب "خاطره بلاد لأن حاجة يغلط به" بقلق عميق حول فقد الموضوع أو تدميره. الإشكالية هنا تكمن في تحول "الحزن" إلى "رعب من العواقب"؛ فالمراهدة تعيش قلقاً من أن أي خطأ قد يؤدي إلى فقدان السند أو التعرض لعنف يفوق طاقة الاحتمال، مما يجعل الذنب هنا ذنباً "اضطهادياً" وليس ذنباً "إصلاحياً".

#### ❖ البطاقة رقم 4:

زمن الاستجابة: 22 ثانية

توقفات السرد: 3 توقفات.

مدة التوقف: 2 إلى 4 ثواني

مدة السرد القصص: 2 دقائق و 55 ثانية

#### ❖ نص الاستجابة:

كاين راجل و مرا.. (صمت 4 ثواني) راهم بيانو بيناتهم مشكلة (تردد) الراحل بيان وعفان بزاف (صمت 2 ثواني) " صوت منخفض "المرأة تبان خليفة بزاف (صمت 3 ثواني)

يمكن مشكل راه كبير بزاف بيناتهم بلاك على جال الابن ناع هم دار حاجة كبير مداري الأب تاعي يدير هاك

#### ❖ ديناميكية السياقات:

تتجلى الديناميكية السياقات هنا في ي تعبير لفظي عن عواطف جياشة (B2.4) مشحونة بالعدوانية، تتناوب مع تصورات متناقضة (B2.6) بين غضب الرجل وخوف المرأة. يظهر ميل حاد للقلق والرعب (CP5) ينتهي ب سياق إدراكي غريب (E9) يربط المشكلة ب "حال الولد"، مما يعكس إسقاطاً لخبرات صدمية واقعية يدرك فيها الأنا العلاقات الإنسانية كساحة للتهديد والأذى الجسدي.

#### ❖ الإشكالية:

تتمحور الإشكالية حول الصراع الغريزي داخل علاقة الزوجين، حيث تطغى قطبية العدوانية (الرجل الزعفان) على المودة. تُجيب اللوحة لدى المراهقة قلق التفريق والهجر من خلال "حال الولد نتاعهم"، حيث يُدرك الرابط العاطفي كساحة للعنف والتحطيم. الإشكالية تكمن في عجز المراهقة عن تصور علاقة حب خالية من التهديد، مما يعكس تمثلاً مشوهاً للرابط الوالدي كعلاقة ضحية بجلاد

### البطاقة رقم 5:

زمن الاستجابة: 15 ثانية

توقفات السرد: 2 مدة التوقف: 2 إلى 3 ثواني

مدة السرد القصص: 2 دقائق و 30 ثانية

### ❖ نص الاستجابة :

كاين مرا واقفة بالباب ... صمت 2 ثواني (تبان رآها تشوف تردد) يمكن تسمع حاجة (صوت منخفض) ولا تستنى في كاش واحد صمت 3 ثواني) تبان متقلقة شوية ... (تردد) بلاك تحوي على الابن تابعها.

### ❖ ديناميكية السياقات:

تفتتح اللوحة بصراع حول "الفضول والرقابة". يعكس الكف (CP1) قلق المراهق من "نظرة الأم" أو السلطة الأنثوية. الانتقال إلى سياقات المراء (B2) يظهر تذبذباً في إدراك الموقف؛ حيث تتحول الأم من صورة "منتظرة" إلى صورة "مقلقة"، وهذا يعكس اضطراباً في العلاقة بالموضوع الأولي (الأم) نتيجة المناخ الأسري المتوتر. استحضار "البحث عن الولد" هو محاولة لترميم الأمان المفقود.

### ❖ الإشكالية:

تُجيب هذه اللوحة لدى المراهقة مشاعر الذنب المرتبطة بالفضول الجنسي (النظر من خلف الباب)، حيث تواجه هنا صورة الأم كقريب. الإشكالية في حالة هذه المراهقة تتبدى من خلال التوتر "نبان مقلقة شوية" والبحث عن الولد، مما يشير إلى قلق فقد موضوع الحب الأولي. العنف المنزلي والمدرسي جعل من صورة الأم صورة "متوجسة" (تسمح حاجة/تستنى في واحد) بدلاً من أن تكون صورة مطمئنة. الإشكالية هنا تكمن في تحول الرقابة الوالدية من وظيفة حماية إلى وظيفة "ترصد"، مما يعزز لدى المراهقة إحساساً بالذنب تجاه رغباتها الاستكشافية، ويجعلها في حالة خوف دائم من فقدان الرضا الأمومي أو التعرض للنبد.

### ❖ البطاقة رقم BM6

زمن الاستجابة: 28 ثانية

توقفات السرد: 4 مدة التوقف: 3-6 ثواني

مدة السرد: 3 دقائق

### ❖ نص الاستجابة:

كي شاف البطاقة) تردد واضح + تعهد خفيف «صوت منخفض» كايين شير مع راجل كبير ( صمت 5 ثواني )  
بلاك يكون الأب تاعه . تردد واضح + تجنب النظر ( قال بلي راجل هاداك الكبير يهدر بقوة) (صمت 6 ثواني) و هاداك  
شير غير ساكت ( صمت 3 ثواني) . تردد  
الحالة باغي يتكلم و لا يعرف يتكلم « صوت منخفض» شير راه خايف بزاف ( صمت 6 ثواني ) تردد واضح قال  
الشاب مايقدرش يرد و يبقى ساكت

### ❖ ديناميكية السياقات:

تعتبر هذه اللوحة "المرأة الصادقة" والمباشرة لتاريخ الحالة، حيث يظهر الفشل الرمزي بوضوح منذ البداية من خلال كف  
وقائي حاد (CP1)، تجسد في زمن رجع طويل جداً (22 ثانية) وتوقيفات كثيفة (4 مرات) وصلت مدتها إلى 6 ثواني؛  
وهي مؤشرات رقمية تعكس عجز الأنا عن معالجة صورة "الأب" المهددة. تبرز الديناميكية الصراعية من خلال السياق  
الإدراكي الاضطهادي (E14)، حيث أسقط المفحوص واقعه الأليم بوصف الأب بأنه "يهدر بقوة" وأنه في حالة "خوف  
شديد"، مما يعكس تماهياً عميقاً مع دور الضحية. وتكتمل صورة العجز من خلال سياق الإنكار (A2.11) في قوله  
"ما عرفتش شيهدر"، وهو ميكانيزم دفاعي لحماية الأنا من مواجهة العجز اللغوي (الثأثة) أمام السلطة. كما يظهر التعبير  
الصنمي عن العاطفة (A2.18) عبر خفض الصوت وتجنب النظر، مما يثبت أن الصمت في هذه اللوحة هو "فعل  
دفاعي" يهدف إلى تجميد الانفعال الصدمي المرتبط بصورة الأب المعتدي.

### ❖ الإشكالية:

تنظم الإشكالية حول العلاقة (أم/ابن) في جو جنائزي كئيب، حيث يبرز قلق فقد الحب الذي يخلق صراعاً مرتبطاً  
بالتخلي الضروري عن الأوديب. في حالة المراهقة، تظهر الإشكالية من خلال "الشايب مايعدش يبرد"، مما يشير إلى  
استيهاهم "قتل الأب" أو غيابه الرمزي الذي يترك الأنا وحيداً ومكشوفاً أمام سلطة ذكورية قامعة، مما يعيق عملية التحول  
نحو النضج ويجبسها في حداد قلق ومستمر.

### ❖ البطاقة رقم 7 BM

زمن الاستجابة: 20 ثانية

توقيفات السرد: 3 توقيفات. مدة التوقف: 2-3 ثواني

مدة السرد القصص: 2 دقائق و 50 ثانية

### ❖ نص الاستجابة:

صوت منخفض كاين راجل مع شير (صمت 3 ثواني) علاقة تاع هم مشي مليحة... تردد الراجل يهدر (توقف 2 ثواني) هاداك شير راه بيان غير ساكت (صمت 4 ثواني)، تردد واضح +نظر للأرض و بصوت منخفض شير ثاني راه غير ساكت مايقدرش يرد تردد. يمكن خايف و لا بلاك ثاني دار حاجة مشي مليحة عليها راجل راه يزقي عليه

#### ❖ ديناميكية السياقات

يبدأ المفحوص السرد بكف وقائي (CP1) تمثل في التنهد والتوقيات الكلامية، ليلجأ بعدها المفحوص إلى سياق التجهيل (B1.4) عبر استخدام تعبيرات طفولية مثل "بلاك يكون الأب" للهروب من تحديد طبيعة العلاقة الصراعية. وتتضح ملامح الإدراك الاضطهادي (E14) مجدداً في وصف الشخصية الأبوية بأنها "تهدر بقوة"، وهو ما يستدعي مباشرة سياق العجز عن التواصل (A2.11)؛ حيث يقرر المفحوص أن الشخصية "ما بعتش يهدر وبقي ساكت". هذا "السكوت" هو إسقاط مباشر لتعطل الوظيفة الرمزية لديه، حيث يعكس "الصوت المنخفض" و"تجنب النظر" حواراً نرجسياً حاداً أمام النموذج الأبوي، مما يعزز فرضية أن المراهق يستدخل "الصمت" كآلية للنجاة في المواقف الرسمية والمدرسية.

#### ❖ الإشكالية:

تشير الإشكالية إلى التناقض الحاد في العلاقة مع الأب؛ فبينما تحاول اللوحة إحياء الأوديب السليبي، نجد لدى الحالة استهزام التفريق والبعد نتيجة "الهدرة بقوة". الإشكالية هنا هي العجز عن التماهي مع نموذج أبوي حامٍ، واستبداله بصورة أب "مُرب" يفرض الصمت، مما يؤدي إلى تجميد النزوات المثلية وتحويلها إلى قلق اضطهادي يمنع التواصل الرمزي.

#### ❖ البطاقة رقم 8 BM

زمن الاستجابة: 27 ثانية

توقيات السرد: 5 توقيات. مدة التوقف: 3-6 ثواني

مدة السرد القصص: 3 دقائق و 20 ثانية

#### ❖ نص الاستجابة:

تردد واضح كاين شخص راه طايح يمكن صراتله حاجة (صمت 5 ثواني) عاود النظر في الصورة قال كاين شير بلاك راه يتعرض لموقف صعب بلاك يكون ضغط عليه (صمت 4 ثواني) تشابك اليدين راه كاين شخص آخر راه قريب منه (صمت 3 ثواني) بلاك راه يراقب فيه (صمت 6 ثواني) بلاك مراش يراقب فيه راه يدير له ضغط صمت مع (سكوت 6 ثواني) صوت منخفض مع تردد قال ما كاش حاجة رآها واضحة نيشان .

#### ❖ ديناميكية السياقات:

تنفجر في هذه اللوحة السياقات الأولية (E) معلنة عن انهيار حواجز الصد النفسية؛ فبعد زمن رجع طويل (27 ثانية) وتوقيات متكررة تعكس الكف الدفاعي (CP1)، يبرز القلق من الاختراق الجسدي (E9) من خلال تصورات غريبة

وتوقعات بالأذى كقوله "دار حاجة مشي مليحة". ويتصاعد هذا التوتر ليتحول إلى إدراك عدواني خام (E14) يظهر في قوله "الراجل راه يزقي (يصرخ) عليه"، وهو إسقاط مباشر للعنف اللفظي والجسدي الذي يزرع تحت وطأته في بيئته الأسرية. كما تظهر التصورات المتناقضة وحالة الارتباك (B2.6) في وصفه للشخصيات بأنها "ساکتة وخاففة" في آن واحد، مما يكشف عن تفكك الدفاعات الناضجة وحلول "القلق الاضطهادي" محلها. إن هذه الديناميكية تفسر بوضوح لماذا يلجأ (م.ع) للعدوان في المدرسة؛ فهو يحول هذا "الرعب الداخلي" المكبوت إلى "تفريغ حركي" خارجي، محاولاً الخروج من وضعية "الضحية المهددة" التي تظهرها هذه اللوحة.

#### ❖ الإشكالية:

تضع اللوحة المراهقة في مواجهة مع الغرائز العدوانية التدميرية المرتبطة باستيهاام تدمير الموضوع الخارجي. الإشكالية تتمثل في رغبة "قتل الأب" المكبوتة التي تظهر من خلال "الراجل راه يزقي عليه". هناك صراع مرير بين النزوة العدوانية وبين مشاعر الذنب، حيث يُدرك البالغون كمصدر للأذى، مما يحول الموقف الأودبي إلى معركة بقاء نفسي ضد موضوعات خارجية تُدرك كأدوات للتخطيط

#### ❖ البطاقة رقم 10:

زمن الاستجابة: 19 ثانية

توقفات السرد: 2 توقفات.

مدة التوقف: 2-3 ثواني

مدة السرد القصص: دقيقة و50 ثانية

نص الاستجابة:

قال زوج أشخاص قريبين من بعض) توقف 3 ثواني ( تباين بيناتهم علاقة عاطفية ) تردد( رجع يشوف في الصورة صمت) 2 ثواني ( قال بصح مراهش واضح اذا هوجب و لا مجرد علاقة عادية، واحد فيهم راه قريب بزاف من الآخر

#### ❖ ديناميكية السياقات

تبرز الديناميكية من خلال تصريح مباشر بالاضطهاد (E14) يتعرض لعنف محبي، يتناوب مع تعلق بأجزاء جسدية (B2.10) عبر التدقيق في "اليدين". يظهر كبت تعسفي للمغزى (E16) ما حكاش حاجة واضحة" مع توقفات حركية، مما يشير إلى قلق اختراق جسدي حاد ناتج عن العنف، حيث تحول التلامس من رمز للحنان إلى أداة للضغط والسيطرة.

#### ❖ الإشكالية:

تشير إلى الارتباط بين المودة والرغبة، لكنها تحيي لدى الحالة تهديد التفريق والعنف. الإشكالية تكمن في "الضغط" و"اليدين"، حيث يتحول التقارب الجسدي من مصدر للأمان إلى مصدر للقلق من الاختراق أو الإكراه، مما يعكس عجز المراهقة عن استدخال موضوع حب آمن لا يمارس عليها ضغطاً أو عنفاً "مخبياً".

### ❖ البطاقة 11:

زمن الاستجابة: 35 ثانية

توقفات السرد: 6 توقفات.

مدة التوقف: 4-8 ثواني

مدة سرد القصة: 3 دقائق و 30 ثانية

### ❖ نص الاستجابة:

كاين منظر مخيف... ( صمت 8 ثواني) بيان خطير بزاف تردد واضح يمكن حيوان و لا حاجة تهجم (صمت 6 ثواني) صوت منخفض واحد راه يهرب ( صمت 5 ثواني ) بلاك هاداك الحيوان يكون هاجمه (توقف 5 ثواني) بلاك يكون مات ( صمت 4 ثواني ) ما تعرف شا يكون صراله ( صمت 6 ثواني ) يكون مات باينة

### ❖ الديناميكية السياقات:

بدأ المفحوص هنا السرد بكف دفاعي ثقيل (CP1) تجلى في زمن رجوع قياسي (35 ثانية)، مما يشير إلى رعب الأنا من المحتوى البدائي للوحة. سرعان ما يظهر القلق الصدمي (E1) بوصف المنظر بأنه "مخيف وخطر كبير"، ليتطور إلى إدراك عدواني اضطهادي (E14) من خلال هوام "الحيوان الذي يهجم"، وهو تمثيل رمزي للعنف المفاجئ وغير المتوقع الذي يعيشه المراهق في واقعه. وتصل الديناميكية إلى ذروتها الانهيارية عبر سياقات الموت والفناء (E8) في تكراره لكلمة "مات"، مما يعكس سيطرة "غريزة الموت" وفشل الأنا في بناء أي ميكانيزم دفاعي ترميمي، حيث يحل "اليقين بالموت" محل "المعالجة الرمزية"، وهو مؤشر إكلينيكي خطير على عمق الصدمة النفسية التي يعاني منها الحالة

### ❖ الإشكالية:

تحدث هذه اللوحة حالة نكوص هامة ترجع بالأساس إلى إشكاليات قبل جنسية (Pre-genital) ترتبط بصورة الأم القديمة (التهامية). تظهر الإشكالية لدى المراهقة من خلال عدم الوضوح "يسع ما راهش واضح" والارتباك بين العلاقة العادية والتهديد "واحد جيهم راه فوسه بيان خايف". هذا النكوص يعكس عجز الأنا عن التعامل مع المثبرات الغريزية العنيفة، مما يدفعها للارتداد نحو مراحل نمو بدائية للبحث عن أمان مفقود. الإشكالية هنا هي المواجهة مع "الخوف من الآتي" وفقدان التماسك أمام قوى غريزية (تتمثل في العنف المدرسي/المنزلي) تُدركها المراهقة كقوى تدميرية تبتلع كيانها الهش، تماماً كصورة الأم البدائية التي لا ترحم

### ❖ بطاقة رقم: BG12

زمن الاستجابة: 23 ثانية

توقفات السرد: 3 مدة التوقف: 3-5 ثواني

مدة سرد القصة: 2 دقائق

❖ نص الاستجابة: تيان هاد البلاصة كالغابة (صمت 3 ثواني)، هاد راجل راه باغي بلاك يجمع روحه (صمت 5

ثواني) ، بلاك راه يهرب من مشاكل لراهم عنده عليها حا يريح روحه من هاد المشاكل، (صمت 4 ثواني)،  
بلاك بلاك عنده مشاكل في المنزل أو بلاك في المدرسة و مشا للغاية ليهدها نفسه .

### ❖ ديناميكية السياقات

تظهر الديناميكية السياقات في استجابة الحالة على هذه اللوحة عبر تصورات غريبة وقوى تدميرية " (E9) منظر مخيف/هجمة"، تتناوب مع ترابط سردي مهدد بالانهيار " (E18) مانعرفش شايقول". يبرز استحضار لمخطط مهدد " (CP6) الجيران هاجمة"، مما يعكس وصول المراهقة لقمة الهلع الصدمي حيث تتفكك الدفاعات المنطقية أمام زحف الصور الذهنية المربكة المرتبطة بالواقع المدرسي

### ❖ الإشكالية:

تُجسّد اللوحة إشكالية الفقد والهجر والعجز عن استدخال الموضوع. الإشكالية لدى المراهقة تتخذ طابعاً نرجسياً يتمثل في "المنظر المخيف" و"الهجمة"، مما يشير إلى أن الفقد هنا ليس فقد موضوع محبوب فحسب، بل هو فقدان للبيئة الحاضنة، مما يترك الأنا في حالة عجز عن بناء علاقة حب مستقرة بعيداً عن الرعب الصدمي.

### ❖ البطاقة رقم B:13

زمن الاستجابة: 26 ثانية

توقفات السرد: 4 توقفات مدة التوقف: 3-6 ثواني

مدة سرد القصة: 3 دقائق و 5 ثواني

### ❖ نص الاستجابة:

بيان طفل راه في وضع صعب (توقف 6 ثواني) ، بلاك را عنده مشكلة صعوبة تردد مع (صمت 4 ثواني)، باينة مالمقاش شكون يوجد معاه أو يساعده ( صمت 4 ثواني ) ، باينة كلش راه ضده، (صمت 5 ثواني ) بلاك يكون الأب تاعه ضربه يا دايز معاكاش واحد، عليها راه حزين و يفكر .

ديناميكية السياقات

تتجلى الديناميكية في اللجوء إلى سياق الهروب والحركة " (B2.12) يهرب من مشاكل"، مع مطابقة نرجسية مباشرة مع الواقع (CN10) بالإشارة للمدرسة والمنزل. يعكس هذا التناوب محاولة الأنا إيجاد "مكان ثالث" ملجأً من الضغوط، مما يبرز حالة الاغتراب النفسي والبحث اليائس عن السند المفقود.

❖ الإشكالية:

تتمحور حول مشاعر العزلة والقدرة على التواجد بمعزل عن الآخرين. الإشكالية تكمن في أن "العزلة" لدى المراهقة ليست عزلة إيجابية للبناء، بل هي هروب من "مشاكل المدرسة والمنزل". هذا يعكس فشل السند الأموي في توفير "قاعدة آمنة" تسمح للمراهقة بمواجهة العالم، مما يجعل الهروب للغابة (العزلة) هو الحل الدفاعي الوحيد

❖ البطاقة رقم 19:

زمن الاستجابة: 40 ثانية

توقفات السرد: 6 ثغرات مدة التوقف: 4-8 ثواني

مدة سرد القصة: 3 دقائق و 40 ثانية

❖ نص الاستجابة:

راه بيان مكان غريب أو مهجور (توقف 6 ثواني)، تردد واضح بلاك تكون صرات حاجة (صمت 8 ثواني) تردد+صوت منخفض دار بلاك تكون نحرقت و لا بلاصة ما تكون بقا فيها حتى واحد (صمت 5 ثواني)، تحس بلي كاين حاجة رآها تخوف فهاد المكان (صمت 7 ثواني)، بلاك كانو عايشين هنا و صرا مشكل كبير و لا عنف، (صمت 5 ثواني) تردد واضح و رؤية في البطاقة مع تأمل كبير هاد البلاصة ولات تخوف محال تولي كيما كانت (صمت 4 ثواني) كلش كما هنا .

❖ ديناميكية السياقات:

خلال تنقيطنا لهذه اللوحة نرى أن السرد كان متقطعاً ب توقفات سردية كثيفة (CP1) وصلت إلى 6 مرات، مما يدل على صراع داخلي أثناء محاولة "توطين" المكان. يلجأ المفحوص إلى سياق التجهيل (B1.4) للهروب من غموض اللوحة، لكن

سرعان ما يسيطر قلق المكان (E1) بوصفه "غريباً ومهجوراً"، وهو إسقاط لمشاعره بالوحدة والإقصاء. وتبرز الحقيقة الصدمية عبر الإدراك الاضطهادي (E14) في قوله "صرالو عنف"، حيث يربط الغرابة بالعنف الجسدي الممارس ضده. وتنتهي الديناميكية ب جرح نرجسي واضح (CN9) في استحالة حب المكان، مما يؤكد فشل عمليات الاستثمار العاطفي في "المكان/الموضوع"، وتحول الوسط (المنزلي أو المدرسي) في نظره إلى فضاء عدائي يستحيل الشعور فيه بالأمان

❖ الإشكالية:

تعكس اللوحة عجزاً عن التمايز بين الداخل والخارج وبين الموضوع الجيد والسيئ. الإشكالية تظهر من خلال وصف المكان ب "المخيف" والحديث عن "جناية". هذا يعكس تداخل عالم المدرسة العنيف مع عالم البيت المتهالك، حيث فقدت المراهقة القدرة على تحديد "المكان الآمن"، فأصبح كل مكان هو احتمال لـ "جناية" أو تهديد، مما يشير إلى تصدع في حدود الأنا.

البطاقة رقم 16 (البیضاء):

زمن الاستجابة: 45 ثانية

توقفات السرد: 6 توقفات مدة التوقف: 4-9 ثواني

مدة سرد القصة: 3 دقائق و50 ثانية

❖ نص الاستجابة:

تأمل في الصورة وتردد واضح للاستجابة بعد 45 ثانية:

ما كاش حاجة بابتة في الصورة (صمت 9 ثواني)، بلاك يكون كاين طفل كيما أنا راه بعيش حياة صعبية بزاف (تردد واضح + صمت 6 ثواني)، يمكن عندو مشاكل فالدار، خاصة مع الوالد تاعه اللي را يعاقبوا بزاف (صمت 5 ثواني) (هاظ الشخص (تردد) صوت منخفض يحس بالغضب و مايقدرش يعبر عليه، صمت 4 ثواني، عليها فالمدرسة يدابز مع التلاميذ و الاساتدة لاختارش ما يقدرش يسيطر على روجو (صمت 8 ثواني)، مرات يبغي يكون هادئ بصح مايقدرش .

(صمت 5 ثواني) يحس بلي راه روجو مكانين حتا واحد يفهمو ، ماراهش عارف كيفاش راح تكون حياتو متبعده.

ديناميكية السياقات

يبدأ المفحوص في هذه اللوحة إستجابته بكف قياسي (CP1) لمدة 45 ثانية، ينفجر بعدها إدراك اضطهادي واسع (E14) يربط بين عنف البيت وعنف المدرسة "يدابز مع التلاميذ". يتناوب هذا مع نقد ذاتي مرير (CN9) حد ما يفهمه" ومطابقة ذاتية صريحة (CN10)، مما يؤكد تحول العنف المسلط على المراهقة إلى عدوانية ارتدادية، وانكسار كلي للرباط الاجتماعي والنفسي مع المحيط.

❖ الإشكالية:

تمثل ذروة الوضعية الاكتئابية المرتبطة بفقد الموضوع وإحساس طاعٍ بالذنب. الإشكالية هنا هي "فقدان السند الكلي"؛ فاللوحة البيضاء لم تكن مساحة للإبداع بل كانت مرآة لبيئة "صعبة بزاف" حيث "لا أحد يفهم". هذه الإشكالية تعبر عن العجز عن استدخال موضوع جيد يرمم الذات، مما يترك المراهقة في مواجهة مع فراغ نرجسي واكتئاب صدمي ناتج عن العنف المستمر.

❖ بروتوكول اختبار TAT :

| سياقات A | سياقات B | سياقات C | سياقات E |
|----------|----------|----------|----------|
| A1=0     | B1,4=1   | CP1=8    | E9=2     |
|          |          | CP5=1    | E8=1     |
|          |          | CP6=1    | E14=5    |
|          | B1=1     |          | E16=2    |
|          |          | CP=10    | E18=1    |
| A2.18=1  | B2.10=1  | CN6=1    | E=11     |
| A2,6=1   | B2.4=1   | CN9=2    |          |
| A2,11=1  | B2,6=1   | CN10=3   |          |
|          | B2.11=1  | CN=6     |          |
| A2=3     | B2=4     | CM1=0    |          |
|          |          | CC=0     |          |
|          |          | CF=0     |          |

جدول رقم 6: خلاصة سياقات اختبار TAT

❖ تحليل السياقات العامة:

تتوزع السياقات الدفاعية في هذا البروتوكول بتركيبة تعكس حالة من "التجديد النفسي" والاختيار الرمزي؛ حيث يهيمن السجل التجنبي (سلسلة CP كخيار دفاعي أول لصدد قلق الفناء الناتج عن العنف ب) 10 CP = ، يتصدرها التثبيط الفكري الحاد) 8. (CP1 = ويبرز السجل الإدراكي) سلسلة E) كأخطر المؤشرات ب) 11 E = ، حيث تنفجر الإحساسات الاضطهادية لتكشف عن واقع العنف) 5. (E14 = أما السجل الترجسي فقد جاء ليعوض التصدع ب) 6 (CN = ، بينما سجل السجل التفاعلي والرقابي) سلسلة A) حضوراً هزياً) 3 A = يعكس عجز "الأنا" عن عقلنة الصدمة، مما يؤكد أن العنف المدرسي قد اخترق "الجهاز الحامي للمثيرات (Pare-excitation) "وحول التوظيف النفسي إلى ساحة للصراع الصدمي الخام.

1- سياقات الكف والتجنب - (CP, CN, CM) المجموع: 16

يهيمن هذا السجل كمياً وكيفياً مشكلاً "درعاً دفاعياً" متصلاً أمام تروما العنف المدرسي، حيث يبرز التثبيط الفكري (Inhibition Intellectuelle) كآلية مركزية تهدف إلى خنق الوظيفة الرمزية ومنع تدفق الهوامات الصدمية. يتجلى هذا الكف بوضوح عبر التوقفات الكلامية الكثيفة وزمن الكمون القياسي (8 = CP1) ، الذي لا يعكس فراغاً

بقدر ما يعكس "صمتاً وقائياً" ومقاومة عنيفة تهدف إلى وأد الانفعالات قبل بزوغها للوعي. وتصل هذه الديناميكية لذروتها في اللوحة البيضاء (16) وفي اللوحات التي تسمى السلطة (BM6، 7BM)، حيث يختار "الأنا" الإنكار (A2.11) والصمت كحل أخير للنجاة من "القوة" الخارجية المهددة. ولترميم هذا الانهيار، تلجأ المفحوصة إلى الدفاعات النرجسية عبر المطابقة الذاتية (3 = CN10) والاستناد على موضوعات السند، حيث يمثل استحضار صورة الأم والأب في مواجهة اللوحة البيضاء بحثاً يائساً عن "غطاء احتواء" (Parentage) "لتعويض غياب الأمان في واقعها المدرسي والمنزلي الذي جردها من الشعور بالحماية النفسية وتركها مكشوفة أمام "الضرب" والنبد.

### 3- السياقات النرجسية: (CN)

يعكس هذا السجل حالة اليقظة المفرطة (Hypervigilance) التي طورها الجهاز النفسي للمفحوصة نتيجة العيش في بيئة مدرسية مهددة؛ حيث تحول الخوف من "الآخر" إلى سلوك تجنبني نرجسي يتمثل في رصد المواقف والحدود (CN6 = 1) وتضخم النقد الذاتي (2 = CN9) تفتتها بنفسها منعدمة". المفحوصة لا تبني قصة بقدر ما تقوم بـ "مسح أمني" للمثير البصري، فتري في اللوحة 10 "عنفاً مخيباً" وفي اللوحة 1 "إجباراً"، مما يثبت أن علاقتها بالواقع أصبحت محكومة بالحذر التام لتوقع "الضربة" قبل وقوعها. هذا الاستنزاف في مراقبة الحدود أدى إلى جروح نرجسية غائرة عبرت عنها في اللوحة 16 بوصف البيئة بـ "الصعبة بزاف"، وهي صرخة نرجسية تؤكد أنها تفتقر إلى "الجلد النفسي" الحامي الذي يوفر لها الشعور بالانتماء، مما جعل "الأنا" يرتد على ذاته باللوم والعجز.

### 4- السياقات الأولية وتفكك الدفاعات - (E) المجموع: 11

يمثل هذا السجل المؤشر الإكلينيكي الأكثر خطورة في البروتوكول، لأنه يعلن صراحة عن فشل حواجز الصد- (Pare-excitation) وتسلسل المحتويات الصدمية مباشرة إلى الوعي؛ حيث تنفجر الإحساسات الاضطهادية (5 = E14) بشكل تكراري مذهل، من خلال وصف الشخصوص بالمستفز أو الوقوع تحت الضغط، وهو إسقاط مباشر لواقع العنف المدرسي الذي أصبح "جزءاً من نسيج الخيال الباطني" للمراهقة. وتتوج هذه الديناميكية بظهور مواضيع الموت والتدمير (1 = E8) وتفكك المجرى السرد (1 = E18) خاصة في اللوحة 12. BG. إن اقتراب فكرة الموت والجنائية من وعي المراهقة بوضوح (2 = E9) هو إنذار إكلينيكي بوجود اضطراب سلوكي ونفسي عميق؛ فالضغط المدرسي المستمر دفع بالأنا نحو خيارات يائسة تتراوح بين العدوانية الارتدادية (الشجار مع التلاميذ والأساتذة كما ورد في اللوحة 16) أو الانهيار الرمزي، نتيجة استحالة تحمل الألم النفسي والجسدي الناتج عن بيئة مدرسية تحولت من مكان للتعليم إلى ساحة لـ "تفتيت النفس".

### 2- سياقات الهراء والرقابة - (A1, A2, B1, B2) المجموع الإجمالي: 09

يكشف هذا السجل الدفاعي، رغم محدودية تكراراته مقارنة بالسجل الصدمي، عن تصدع جوهري في بنية الأنا العليا لدى المراهقة، وفشل ذريع لميكانيزمات الكبت الناضجة في القيام بوظيفتها لاحتواء الشحنات الوجدانية المتفجرة؛ فبينما نجد أن سياقات الرقابة العقلانية قد جاءت هزيلة جداً ومؤطرة بالرمز (01 = A2.6)، مما يشير إلى عجز "الأنا" عن

ممارسة جهد "العقلنة" أو "التخمام" (الإدراك الفكري) لتحويل الصراع إلى مادة قابلة للتفكير، تكتسح سيالات المراء المجرى الروائي لتكشف عن تذبذب وجداني (Labilité affective) حاد، وفقدان مطرد للسيطرة على الدوافع والنزوات التي أصبحت تفيض عن حاوية الجهاز النفسي.

يبرز في السرد اللجوء المتكرر إلى التعبيرات اللفظية ذات الطابع الطفولي وتجهيل المحتوى الصراعي (B1.4 = 02)، حيث تعكس عبارات مثل "مخبي حاجة" أو "ما عرفت شيهدر" ميكانيزم "التنصل الرمزي". إكلينيكيًا، هذا التجهيل ليس جهلاً بالمحتوى، بل هو محاولة بائسة لبناء "ستار دخاني" دفاعي يحمي المراقبة من مواجهة الحقيقة الصدمية أمام "العين الرقيب" (سواء كان الفاحص أو صورة الأهل/المجتمع). إنها عملية كبح للمعلومة تهدف إلى تجنب إعادة معيشة الألم، مما يحول التواصل إلى لغة "مشفرة" تعكس خوفاً دفيناً من الانكشاف والتعرض للعقاب.

يتخذ هذا الفشل الدفاعي بعداً حركياً وإسقاطياً من خلال قلق الهروب المرصود في البطاقة BM 13 والموسوم بـ (B2.12 = 01) إن "الهروب نحو الغابة" أو "الرغبة في الانعزال" في الهوام الباطني للمراقبة ليس مجرد محاولة للاستجمام، بل هو هروب من الواقع المأزوم نحو "مكان ثالث" (Espace tiers) "هذا المكان يمثل استغاثة نفسية للبحث عن ملجأ لا يصله عنف المدرسة ولا ضجيج الصراعات المنزلية. هو تعبير عن فقدان التوازن النفسي واستشعار المراقبة بأن محيطها المألوف قد أصبح "بيئة طاردة" نرجسياً وجسدياً، مما يجعل من فكرة "الرحيل" ميكانيزماً دفاعياً لمواجهة قلق الاختراق والانهيار.

إن حضور التعبير الصنمي عن العاطفة (A2.18 = 01)، والذي تجلى في خفض الصوت وتجميد الملامح السردية (الجمود التعبيري)، يشير بوضوح إلى وصول الجهاز النفسي لمرحلة "التوجس الصدمي". في هذه الحالة، لم تعد المراقبة قادرة على الحفاظ على "المسافة الدفاعية" (Distance défensive) "الضرورية لمعالجة المثيرات البصرية، فتلجأ إلى "التصلب الدفاعي" كطريقة لشل الجهاز العصبي والنفسي عن التفاعل. هذا "الصنمي" هو بمثابة "موت نفسي مؤقت" أو تجميد للحياة الوجدانية لتفادي شدة الألم؛ فالمراقبة هنا تعيد إنتاج حالة الرعب الصامت التي تعيشها في ساحات المدرسة، حيث يصبح الصمت وانخفاض الصوت هما الوسيلة الوحيدة للنجاة من استبداد الواقع المسلط عليها.

إن هذا المجموع (09) يمثل "الشرح" الذي تتسرب منه الصدمة، حيث يظهر كيف أن الجهاز النفسي للمراقبة قد استنفد طاقته في محاولات الكبح الفاشلة، مما يجعلها عرضة دائمة للانفجارات الوجدانية أو الانطواء المرضي نتيجة غياب الوساطة الرمزية الناضجة.

### ❖ الإشكالية العامة للحالة :

تتمحور الإشكالية الجوهرية للحالة حول تصدع حاد في "الوظيفة الحامية للأنا-La fonction pare (excitante)، وهو شرح بنيوي نتج عن "تثبيت صدمي" (Fixation Traumatique) "وقوي، جراء المعيشة المستمرة لخبرات العنف الأبوي المتكرر. وتكمن المعضلة النفسية هنا في عجز المراقب عن "التمثيل الرمزي" (Symbolisation) لصراعاته الداخلية؛ فبدلاً من أن تتحول الدوافع العدوانية والنزوات القلقة إلى "كلام" أو "فكر"

(وهو المسار الذي أُعيق قسراً بسبب اضطراب التأثأة وفشل آليات الكبت الناضجة)، يجد الجهاز النفسي نفسه مضطراً للجوء إلى "التفريغ الحركي (L'agir) "كآلية دفاعية وحيدة وضرورية للنجاة من "قلق الفناء (Angoisse) " (d'anéantissement) ومن هنا تطرح الإشكالية تساؤلاً مركزياً حول كيفية استبطان المراهق لنموذج "الأب المعتدي" وما أحدثه ذلك من إعاقه لمسار التماهي السوي، مما حوّل "التأثأة" من مجرد عرض لغوي إلى "سجن نفسي" يمنع التواصل، ويدفع بالأنا المأزوم نحو التعويض بالعدوانية المفرطة في محاولة يائسة لترميم صورة ذاتية هشّة وجريحة.

وعند فحص طبيعة التوظيف النفسي (التنظيم البنوي) للحالة، ومن خلال تقاطع معطيات بروتوكول الـ TAT والمقابلات العيادية الثمانية، يتضح أننا لا نتعامل مع "بنية" عصابية مستقرة وناضجة، بل نحن بصدد "تنظيم بنوي ذو مساحة حدية (Organisation à versant Limite) "في طور التشكيل، يفرضه السياق النمائي للمراهقة. ويتميز هذا التنظيم أولاً بـ "هشاشة حدود الأنا"، حيث يسود تداخل مضطرب بين العالم الداخلي المليء بالخوف والنقص، وبين العالم الخارجي (المدرسة والزملاء)؛ إذ يعجز الأنا عن "فرز المثيرات" ومعالجتها، فيسقط صراعاته على الآخرين ليرى في نظراتهم تهديداً اضطهادياً مستمراً. (E14) كما تبرز "سيطرة ميكانيزمات الدفاع البدائية" بشكل فج، حيث يغيب التسامي والعقلنة لصالح "الإسقاط العدواني" و"الفعل الاندفاعي". هذا الارتباط الصدمي بـ "الموضوع" (الأب) جعل المراهق يدركه كموضوع "مُحطم" لا "حام"، مما أدى بالضرورة إلى تبني آلية "التماهي بالمعتدي" (Identification à l'agresseur) كدرع سحري يوفر له شعوراً وهمياً بالقوة والسيطرة لمدارة عجزه الباطني.

وتتجلى مؤشرات هذا التوظيف النفسي من خلال ثلاثة محاور أساسية استخلصناها من النتائج؛ أولها "المؤشر الصدمي وتفكك الدفاعات" المرصود في سلسلة (E)، حيث يعكس الارتفاع الحاد في السياقات الإدراكية (E 11 = E) وبخاصة الإدراك الاضطهادي (E 5 = E14) فشلاً ذريعاً في "حاجز الصد"؛ فكل مثير خارجي بسيط في الوسط المدرسي يوقظ "الذكرى الصدمية" للعنف الأبوي، مما يفسر حالة "اليقظة المفرطة (Hypervigilance) "التي رصدتها الملاحظة العيادية من توتر حركي وتجنب للتواصل البصري. أما المحور الثاني فهو "المؤشر التثبيطي واللغوي" المتمثل في هيمنة زمن الكمون والتوقيفات (CP1)8 = ، حيث تظهر "التأثأة" هنا لا كاضطراب نطق وظيفي فحسب، بل كـ "كف فكري ولغوي (Inhibition) "؛ فعندما يعجز الكلام عن احتواء القلق، يحدث "عطب" في المجرى الروائي، ليصبح الصمت في الـ TAT والتعثر في المقابلة هما الوجه الآخر لرعب الأنا من الانكشاف أمام السلطة. وأخيراً، يبرز "المؤشر التعويضي والعدواني" سلسلة CN و (B والمطابقة الذاتية) (CN10)3 = ، ليوضح أن المراهق يلجأ لـ "النرجسية التعويضية"؛ فبسبب شعوره العميق بالهوان (الناتج عن التأثأة وضرب الأب)، يتقمص دور "القوي المستفز" لترميم تقدير ذاته، ليصبح العدوان الجسدي واللفظي بمثابة "قناع (Mask) "يغطي به "الأنا الجريح. (Moi lésé) "

وفي خلاصة التشخيص العيادي، نحن أمام مراهق يعيش "أزمة تماهي (Crise d'identification) "حاددة؛ فبدلاً من أن يكون الأب نموذجاً للتماهي التوجيهي، تحول إلى مصدر للرعب، مما دفع بالمراهق دفعاً نحو "التمثيل الحركي للعنف" كبديل قسري عن "التمثيل الذهني" المتعذر. إن التنظيم النفسي للحالة يميل بشكل صارخ نحو "الحركية"

(Opérateur) والاندفاعية، مستخدماً جسده وسلوكه العدواني كوسيلة وحيدة لتفريغ توتر داخلي هائل لم يجد له مكاناً أو مستقراً في رحاب الكلمات .

### 7) الاستنتاج العام للحالة:

تبرز الدراسة العيادية للحالة (م.ع)، البالغ من العمر 14 سنة، ديناميكية نفسية معقدة يتداخل فيها البعد السلوكي الظاهري مع الصراع النفسي الباطني، حيث كشفت المقابلات العيادية والملاحظة المباشرة أثناء سير الفحص عن وجود شرح عميق في بناء "الأنا" نتيجة ضغوط سلطوية متراكمة. فمن الناحية الكمية، أظهر مقياس العنف المدرسي مؤشرات دالة على اضطراب مسلكي حاد، حيث تحصل المفحوص على درجة إجمالية قدرها (100) درجة)، وهي درجة مرتفعة جداً تعكس استفحال الظاهرة السلوكية لديه، وقد هيمنت إجابات "نعم" ب (81) تكراراً مقابل (18) تكراراً لإجابة "أحياناً" وتكرار واحد فقط لإجابة "لا"، مما يؤكد للمختص العيادي أن العنف لدى الحالة ليس سلوكاً عارضاً أو نتاج موقف استثنائي، بل هو نمط استجابة "ثابت" وبنية سلوكية منظمة تهدف إلى تصريف شحنات انفعالية لا يجد لها المفحوص قناة رمزية للتعبير. وهذا ما عززته الملاحظة العيادية التي سجلت وجود "تأثأة واضحة وصعوبات في النطق، مما جعل الفعل العدواني" بديلاً وظيفياً عن "الكلمة" المفقودة؛ فالمفحوص الذي يعجز عن الحاجة اللغوية يرتد إلى القناة الحركية لإثبات وجوده وترميم جرحه النرجسي أمام الأقران والأساتذة.

وبالانتقال إلى التحليل الكيفي لبروتوكول اختبار تفهم الموضوع (TAT)، نجد تقاطعاً مربعاً مع النتائج السلوكية؛ حيث سجل البروتوكول غلبة واضحة للسياقات الأولية) سلسلة (E) بمجموع (11) تكراراً)، وهو مؤشر عيادي على قصور في عمليات التسامي وضعف في التوظيف النفسي الرمزي. وقد تصدر الإدراك الاضطهادي (14) هذه السياقات ب (5) تكرارات، مما يفسر لنا أن العنف المدرسي المسجل في المقياس السلوكي (100) درجة ليس إلا رد فعل دفاعي على عالم خارجي يدركه المفحوص كتهديد دائم. هذا القلق الاضطهادي انعكس بوضوح في زمن الكمون" الذي سجلته الملاحظة العيادية أثناء تطبيق الاختبار، حيث وصل في اللوحة (16) إلى (45) ثانية) وفي اللوحة (11) إلى (35) ثانية)، وهي أرقام تعكس "كفاً فكرياً ووقائياً حاداً (CP) ب 8 (تكرارات)؛ فالأنا لدى المفحوص يشل عن التخيل والإبداع القصصي بسبب وطأة الصراعات الداخلية، مما يدفعه إلى "الجمود" ثم "الانفجار السلوكي". إن نقاط التقاطع تتبدى بجلاء عند تحليل البطاقة (BM8)، حيث كشف التحليل العيادي أن لجوء المفحوص للعدوان المدرسي (الضرب والسب) هو محاولة مستميتة للخروج من وضعية الضحية المهددة" التي يعيشها داخل النسق الأسري؛ فالمفحوص الذي أقر في المقابلة العيادية بتعرضه لعنف جسدي ولفظي من طرف الأب، قام بإسقاط هذه المعاناة في اللوحتين (BM6) و (AM7)، حيث ظهرت صورة الأب كشخصية "تهدر بقوة" ومصدر للوعيد، مما يثبت أن العنف المدرسي هو إعادة إنتاج" لنموذج الأبوي المستبطن، حيث يمارس المفحوص على زملائه ما يمارس عليه في البيت، تحويلاً منه للموقف من السلبية إلى الإيجابية.

إلا أن الفحص العيادي المعمق يكشف لنا تمايزاً جوهرياً بين ما هو "ظاهري" وما هو "باطني"؛ فبينما يكتفي مقياس العنف المدرسي برصد السلوك العدواني كأفعال (سخرية، تهديد، ضرب، ينفذ اختبار (TAT) إلى عمق المعاناة الصامتة "والحزن الكفين، حيث أظهرت اللوحتان (1) و (16) جرحاً نرجسياً" غائراً يعبر عنه المفحوص بمشاعر النقص والرفض والوحدة، مصرحاً بأن "لا أحد يفهمه". هذا الاختلاف يوضح أن المفحوص لا يهاجم الآخرين بدافع القوة أو السيطرة، بل بدافع المشاشة الدفاعية" لصدد قلق الفناء الذي يهدد تماسك أناه، مستخدماً ميكانيزمات مثل "الإنكار" (Dénégation) والتوصل الرمزي (1.4 B) للهروب من واقع نفسي أليم. وفي الختام، يستنتج الفحص العيادي التكاملية أن الحالة (م.ع) تعيش حالة استلاب نفسي "حادّة؛ حيث أصبح العنف المدرسي لديه "آلية نجاة" وصيحة استغاثة نرجسية، يستبدل من خلالها "الكلام" الذي تعطل بسبب التأثّة و"الكف" بـ "الفعل" (Passage à l'acte) "العنيف سعياً وراء ترميم صورة ذاتية محطمة وتخفيف وطأة الضغوط السلطوية التي شلت توازنه النفسي وأحالاته إلى توظيف حدي يتأرجح بين الاندفاع السلوكي والاختيار الروائي المليء بصور الموت والدم.

### III. مناقشة النتائج على ضوء الفرضيات

#### 1 مناقشة الفرضية الرئيسية:

نص الفرضية: يؤثر العنف المدرسي على ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتدمرسين، ويمكن الكشف عنها من خلال اختبار تفهم الموضوع TAT.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية، من خلال تطبيق مقياس العنف داخل الوسط المدرسي واختبار تفهم الموضوع TAT على الحالتين العياديتين، وجود علاقة واضحة بين التعرض للعنف المدرسي وظهور اضطرابات نفسية وسلوكية لدى المراهقين المتدمرسين. فقد بينت النتائج أن التلاميذ الذين تعرضوا للعنف بدرجات مرتفعة ظهرت لديهم مؤشرات نفسية وسلوكية غير سوية، تمثلت في القلق، التوتر، الشعور بعدم الأمان، الحساسية الانفعالية، العدوانية، وصعوبة التكيف داخل البيئة المدرسية. كما كشفت استجابات اختبار TAT عن وجود صراعات نفسية داخلية غير واعية، ظهرت من خلال قصص اتسمت بالخوف، الإحساس بالرفض، الصراع مع السلطة، الحاجة إلى الحماية والانتماء، إضافة إلى حضور مضامين تدل على الانسحاب الاجتماعي والغضب المكبوت، وهو ما يعكس التأثير النفسي العميق للتجارب العنيفة داخل الوسط المدرسي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة فريدة دهيمي وزين الدين ضياف (2024) التي بينت أن العنف داخل الوسط المدرسي يرتبط بأبعاد نفسية متعددة مثل القلق والاكتئاب والعدوان، وهي نفس المؤشرات التي ظهرت في الدراسة الحالية سواء من خلال الملاحظة العيادية أو عبر اختبار TAT. كما تتوافق مع دراسة مريم بن عمار (2018) التي أكدت وجود علاقة بين الضغوط النفسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث يؤدي المناخ المدرسي الضاغط إلى اضطرابات

انفعالية وسلوكية لدى المراهقين. كذلك تدعم دراسة (1981 Thom) هذا الاتجاه، إذ أوضحت أن التوتر والإحباط داخل البيئة المدرسية يساهمان في ظهور السلوك العنيف والاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لـ (1977 Bandura)، التي ترى أن السلوك العدواني والسلوكات غير السوية تُكتسب من خلال التفاعل داخل البيئة الاجتماعية وملاحظة النماذج العنيفة وتقليدها، خاصة عندما يعيش المراهق في بيئة يسودها التوتر والعنف. كما يفسر التحليل النفسي عند Freud هذه الاضطرابات على أنها نتيجة لصراعات نفسية داخلية وضغوط انفعالية تفوق قدرة الأنا على التكيف، مما يؤدي إلى ظهور أعراض نفسية وسلوكية مختلفة. ومن هذا المنطلق، فإن العنف المدرسي لا يُعتبر مجرد سلوك خارجي معزول، بل يمثل عاملاً ضاغطاً يؤثر على التوازن النفسي والانفعالي للمراهق، وتظهر آثاره بشكل واضح في التعبيرات الإسقاطية داخل اختبار TAT.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية، مدعومة بنتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، تؤكد أن العنف المدرسي يساهم في ظهور اضطرابات نفسية وسلوكية لدى المراهقين المتمدرسين، وأن اختبار تفهم الموضوع TAT كان فعالاً في الكشف عن هذه الاضطرابات والصراعات النفسية العميقة، مما يجعل الفرضية الرئيسية محققة.

## 2) مناقشة الفرضية الفرعية الأولى:

**نص الفرضية:** "يعاني المراهق المتمدرس ضحية العنف المدرسي من عنف مدرسي مرتفع."

أظهرت نتائج الدراسة الحالية، من خلال تطبيق مقياس العنف داخل الوسط المدرسي على الحالتين العياديتين، أن المراهقين محل الدراسة قد تعرضوا لمستويات معتبرة ومرتفعة من العنف المدرسي، مع وجود اختلاف في درجة الشدة بين الحالتين. وقد تبين أن هذا العنف لم يكن ظرفياً أو عابراً، بل اتسم بالتكرار والاستمرارية داخل البيئة المدرسية، مما يعكس وجود مناخ مدرسي غير آمن يطبع العلاقة التفاعلية بين التلاميذ من جهة، وبين التلاميذ والسلطة التربوية من جهة أخرى.

وقد تجلت أشكال هذا العنف في صور متعددة، تمثلت أساساً في العنف اللفظي كالإهانة والتقليل من القيمة، والعنف النفسي كالإقصاء والتهميش، إضافة إلى بعض الممارسات الرمزية التي تولد شعوراً بعدم الأمان داخل الفضاء المدرسي. كما بينت النتائج أن الحالة الأولى كانت أكثر تعرضاً للعنف مقارنة بالحالة الثانية، حيث سجلت درجات أعلى في مقياس العنف المدرسي، مما يدل على شدة الخبرات العنيفة التي تعرضت لها داخل المؤسسة التعليمية، في حين أن الحالة الثانية رغم انخفاض نسبي في الدرجة، إلا أنها تبقى ضمن مستوى يدل على وجود تعرض فعلي ومؤثر للعنف المدرسي.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة حمدان فاطمة وبلافاشم بشرى (2017) التي أكدت أن البيئة المدرسية غير السوية تسهم في انتشار السلوك العنيف داخل المؤسسات التعليمية، كما تدعمها دراسة جوهاري (2019) التي أبرزت وجود العنف داخل الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مع اختلاف درجاته تبعاً للخصائص الفردية والبيئية. كما تشير

نتائج الجمعية الأمريكية للصحة النفسية (1994) إلى أن العوامل المدرسية والاجتماعية تمثل من أبرز المحددات المساهمة في ظهور السلوك العنيف داخل الوسط التربوي.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لـ (Bandura 1977)، التي ترى أن السلوك العنيف يُكتسب من خلال الملاحظة والتقليد داخل البيئة الاجتماعية، خاصة عندما يتعرض المراهق لنماذج سلوكية عنيفة داخل الوسط المدرسي، مما يجعله يتأثر بها تدريجياً سواء كضحية أو كطرف مشارك في إعادة إنتاج العنف. كما أن استمرار غياب الضبط التربوي الفعال وضعف آليات التدخل داخل المؤسسة التعليمية يساهم في تكريس هذا النوع من السلوكيات.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية تؤكد أن المراهقين المتدمرين محل الدراسة يعانون من تعرض مرتفع للعنف المدرسي، مع اختلاف في درجة الشدة بين الحالات، مما يجعل الفرضية الفرعية الأولى محققة.

### (3) مناقشة الفرضية الفرعية الثانية:

**نص الفرضية:** "تظهر لدى المراهق المتدمر مجموعة من الاضطرابات النفسية والسلوكية المصاحبة للعنف المدرسي."

أظهرت نتائج الدراسة الحالية، من خلال تحليل الحالتين العياديتين وتطبيق مقياس العنف داخل الوسط المدرسي واختبار تفهم الموضوع TAT، وجود مجموعة من الاضطرابات النفسية والسلوكية المرتبطة بالتعرض للعنف المدرسي. فقد كشفت الحالة الأولى عن مؤشرات نفسية تمثلت في القلق، التوتر الانفعالي، الإحساس بالرفض، وضعف الشعور بالأمان داخل البيئة المدرسية، إضافة إلى ظهور سلوكيات تمردية وعدوانية تمثلت في رفض التوجيهات والاحتكاك المتكرر مع السلطة المدرسية وصعوبة ضبط الانفعالات. أما الحالة الثانية فقد أظهرت صعوبات في التكيف النفسي والاجتماعي، مع حساسية انفعالية مرتفعة، وشعور بالخوف والتوتر، إلى جانب سلوكيات انسحابية وعدوانية تمثلت في الميل إلى العزلة وسرعة الاستثارة الانفعالية والتوتر في العلاقات مع الزملاء داخل الوسط المدرسي.

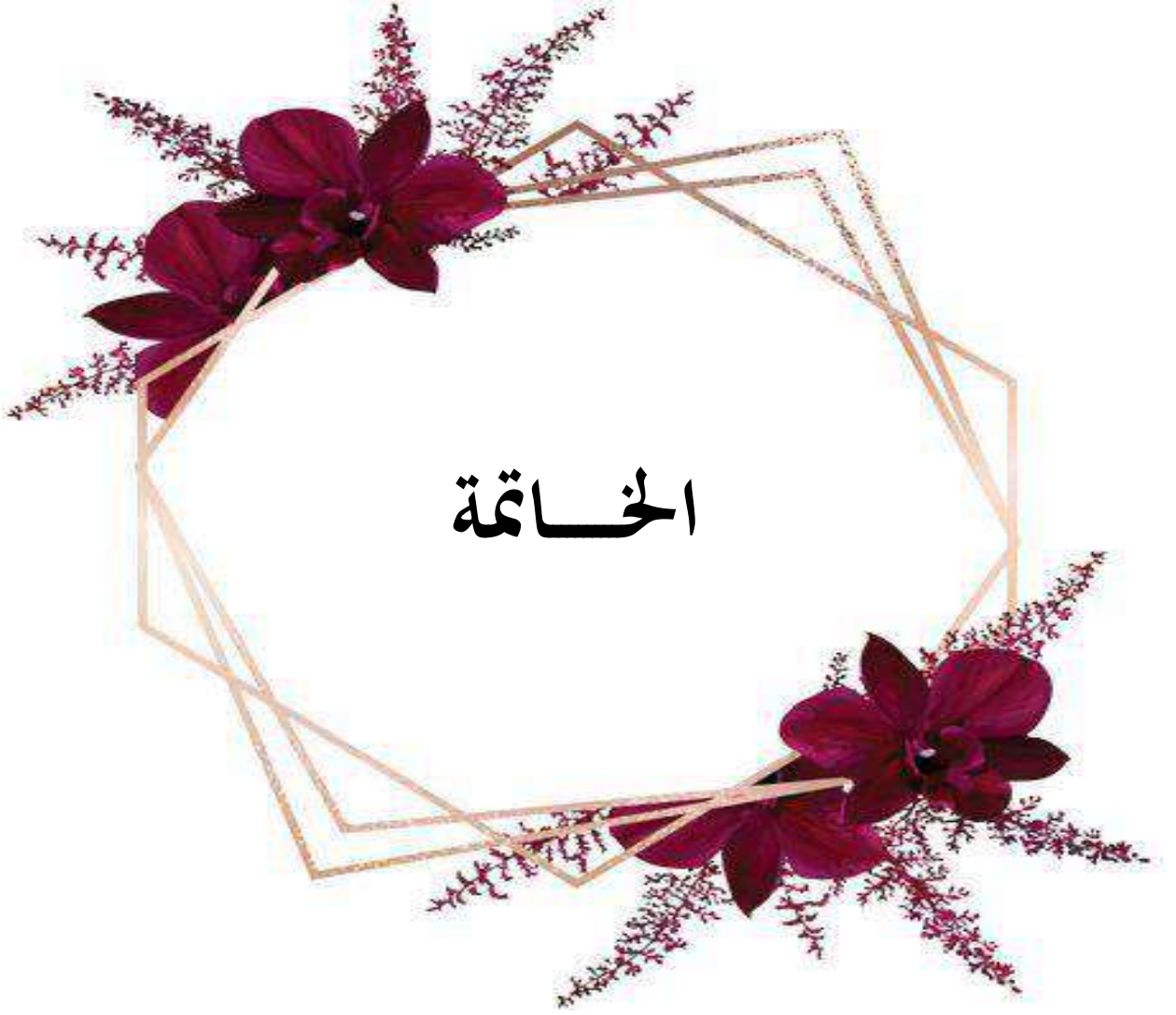
كما دعمت نتائج اختبار تفهم الموضوع TAT هذه المعطيات، حيث كشفت القصص الإسقاطية في الحالتين عن وجود صراعات نفسية داخلية مرتبطة بالشعور بالرفض والإقصاء والخوف من الآخر، إضافة إلى حضور مضامين تعكس الغضب المكبوت، الحاجة إلى الحماية والانتماء، وصعوبة التوافق الانفعالي والاجتماعي، وهو ما يدل على أن التجارب العنيفة داخل الوسط المدرسي تؤثر بشكل مباشر على البناء النفسي والسلوكي للمراهق.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة فريدة دهيمي وزين الدين ضياف (2024) التي أكدت أن العنف المدرسي يرتبط بأبعاد نفسية مثل القلق والاكتئاب والعُدوانية، كما تتوافق مع دراسة مريم بن عمار (2018) التي بينت أن الضغوط والعنف داخل الوسط المدرسي يؤديان إلى اضطرابات نفسية وانفعالية وسلوكية لدى التلاميذ. كذلك دعمت دراسة (Thom

(1981) هذه النتائج، حيث أوضحت أن المناخ المدرسي القائم على التوتر والإحباط يسهم في ظهور السلوكيات العدوانية والاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء التحليل النفسي الذي يرى أن الضغوط والخبرات الصادمة داخل البيئة المدرسية تؤدي إلى ظهور صراعات نفسية داخلية تنعكس في شكل اضطرابات انفعالية وسلوكية مختلفة. كما تفسر نظرية التعلم الاجتماعي لـ (1977 Bandura) هذه السلوكيات على أنها استجابات مكتسبة نتيجة التفاعل المستمر مع بيئة مدرسية يسودها العنف والتوتر، حيث يتعلم المراهق أنماط العدوان أو الانسحاب كوسائل للتكيف مع الضغوط النفسية والاجتماعية.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج الدراسة الحالية، مدعومة بنتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، تؤكد أن العنف المدرسي يرتبط بظهور مجموعة من الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتدربين، مما يجعل الفرضية الفرعية الثانية محققة.



الخاتمة

## الختامة

ختام هذه الدراسة، يتضح أن ظاهرة العنف المدرسي لم تعد مجرد سلوك عابر داخل المؤسسات التربوية، بل أصبحت إشكالية نفسية واجتماعية معقدة تمسّ التوازن النفسي للمراهق، وتؤثر بشكل مباشر على نموه الانفعالي والسلوكي. فقد بيّنت النتائج المتحصل عليها من خلال المزج بين المعطى الكمي والكيفي أن التعرض للعنف المدرسي يسهم بشكل واضح في ظهور اضطرابات نفسية وسلوكية لدى المراهقين المتمدربين.

لقد بيّنت الدراسة أن المراهق، في ظل بيئة مدرسية عنيفة، لا يكتفي بتلقي العنف كمثير خارجي، بل يعمل على ادماجه في بنيته النفسية، حيث يتحول إلى تمثيلات داخلية مشبعة بمواضيع الاضطهاد والرفض. وهو ما يفسر ظهور اضطرابات نفسية متفاوتة الحدة، تتدرج من القلق والتثبيط إلى التفكك والتصدع البنيوي، تبعاً لدرجة التعرض للعنف. ومن هذا المنطلق، تأكدت العلاقة الطردية بين شدة العنف وعمق الاضطراب، بما يعكس هشاشة الأنا أمام سطوة الواقع العنيف .

وقد أظهرت النتائج أن شدة الاضطرابات ترتبط بدرجة التعرض للعنف، مما يؤكد أن هذا الأخير يعمل كمتغير حاسم في تحديد طبيعة الاستجابة النفسية. فكلما اشتد العنف، تراجعت قدرة الأنا على التكيف، واتجهت نحو أنماط دفاعية أقل نضجاً، وهو ما يفسر الانتقال من اضطرابات خفيفة نسبياً إلى اختلالات أكثر عمقاً قد تمس تماسك الشخصية.

كما كشفت الدراسة أن السلوك العدواني لدى المراهق ليس سوى تعبير سطحي عن صراع داخلي أعمق، حيث يعكس محاولة لإعادة التوازن النفسي في ظل عجز عن التعبير الرمزي. وفي هذا الإطار، برز اختبار (TAT) كأداة فعالة في الكشف عن المضامين اللاشعورية لهذه الصراعات، إذ عكست القصص المنتجة تمثيلات مشبعة بالإقصاء والرفض، ما يدل على أن المراهق يعيش تجربة نفسية تنسم بفقدان الأمان والانتماء داخل الوسط المدرسي.

كما جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة، التي شددت على أن العنف المدرسي يرتبط بظهور اضطرابات نفسية وانفعالية، ويؤثر سلباً على التكيف المدرسي والاجتماعي، مما يعزز من قيمة النتائج المتحصل عليها.

وعليه، فإن الحد من ظاهرة العنف المدرسي يتطلب تبني مقاربة شاملة، تتجاوز الحلول السطحية، لتركز على الفهم النفسي العميق للمراهق، مع ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفسي داخل المؤسسات التربوية، وتعزيز البرامج الوقائية التي تستهدف تحسين المناخ المدرسي.

وفي الأخير، يمكن القول إن المدرسة مطالبة اليوم، أكثر من أي وقت مضى، بأن تكون فضاءً آمناً وداعماً للنمو النفسي، لا مصدراً للتهديد والاضطراب، لأن حماية التوازن النفسي للمراهق تمثل أساس بناء مجتمع سليم ومتوازن.



## التوصيات و الاقتراحات

## الاقتراحات والتوصيات

### الاقتراحات والتوصيات

#### ➤ التوصيات العلمية:

إثراء الجانب النظري المتعلق بظاهرة العنف المدرسي وعلاقته بظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى المراهقين المتمدربين.

المساهمة في فتح المجال أمام دراسات علمية أخرى تتناول متغيرات مرتبطة بالعنف المدرسي مثل تقدير الذات، التوافق النفسي، التحصيل الدراسي والعلاقات الأسرية.

دعم الدراسات الإكلينيكية في فهم الأبعاد النفسية العميقة للمراهقين المتعرضين للعنف المدرسي من خلال استخدام أدوات تشخيصية متنوعة مثل اختبار TAT والمقاييس النفسية.

توفير قاعدة علمية يمكن الاستناد إليها في إعداد برامج وقائية وعلاجية داخل المؤسسات التربوية.

إبراز أهمية التكامل بين المقاربات الكمية والكيفية في دراسة الظواهر النفسية والتربوية.

#### ➤ التوصيات العملية (التطبيقية):

❖ المساهمة في الكشف المبكر عن التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات نفسية وسلوكية ناتجة عن العنف المدرسي.

❖ تفعيل دور الأخصائي النفسي داخل المؤسسات التعليمية للتكفل بالحالات النفسية ومرافقتها.

❖ توجيه الأسرة والمدرسة نحو تعزيز التعاون والمتابعة النفسية والسلوكية للمراهقين.

❖ تصميم برامج إرشاد نفسي فردي وجماعي لمساعدة التلاميذ على مواجهة آثار العنف المدرسي.

❖ تدريب التلاميذ على مهارات ضبط الانفعال، التعبير عن المشاعر، وحل النزاعات بطريقة سلمية.

❖ دعم برامج الوقاية من العنف المدرسي وتوفير مختصين نفسيين ومرشدين تربويين داخل المؤسسات التعليمية.

❖ الاستفادة من نتائج الدراسة في وضع استراتيجيات تربوية ونفسية تقلل من آثار العنف المدرسي وتحسن التكيف النفسي للتلاميذ.

كما تقترح الدراسة الحالية مجموعة من المواضيع البحثية المستقبلية، من بينها:

❖ العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى المراهقين المتمدربين: دراسة عيادية مقارنة بين مرحلي التعليم

المتوسط والثانوي.

❖ أثر العنف المدرسي في ظهور القلق والاكتئاب لدى المراهقين المتمدربين باستخدام الاختبارات الإسقاطية

والمقاييس النفسية.

❖ فعالية برنامج إرشادي نفسي في التخفيف من الاضطرابات النفسية والسلوكية الناتجة عن العنف المدرسي

لدى المراهقين المتمدربين

A decorative geometric frame made of thin, gold-colored lines, forming a series of overlapping triangles and polygons. Two large, deep red flowers with dark centers are positioned at the top-left and bottom-right corners of the frame. Sprigs of greenery with small red berries are interspersed around the flowers and the frame.

# قائمة المصادر والمراجع

## قائمة المصادر و المراجع

### قائمة المراجع باللغة العربية

- الحافظ إبراهيم. (1999). *النمو النفسي و الفسيولوجي للمراهق*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- مخزنجي إبراهيم. (1999). *علم النفس المعرفي للناشئة* (الإصدار 1). القاهرة: دار المعارف.
- الحسين أحمد. (2006). *سيكولوجية البلوغ و المراهقة*. الرياض: دار عالم الكتب.
- أحمد رشيد. (2007). *العنف المدرسي بين النظرية و التطبيق* (الإصدار 1). عمان الاردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.
- مسعود. أحمد (2011). *العنف المدرسي: أسبابه و آثاره وطرق الوقاية منه*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- خالد أديب. (2006). *المرجع في الصحة النفسية* (الإصدار 1). الدار العربية للكتاب.
- زليطني افتح الله. (2014). *علم النفس الاجتماعي: دراسة في تفسير السلوك الانساني و العدوانية*. منشورات الجامعة المفتوحة. طرابلس. ليبيا.
- الزايد أمل. (2010). *النمو الانساني: الطفولة و المراهقة* (الإصدار 4). دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- جيلالي بوزيد. (2012). *سيكولوجية المراهقة: أزمات وتحديات*. مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية، 48.
- سلحان حسناء ، و سليمان وردة. (2022). *المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الثانوي: دراسة استكشافية ببعض ثانويات مدينة ورقلة. مذكره ماجستير غير منشورة*. ورقلة ، قسم علم النفس وعلوم التربية كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية ، الجزائر : جامعة قاصدي مرباح.
- الطروانة حسين محمد. (2009). *العنف المدرسي: أسبابه و طرق الحد منه*. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
- محمود حمدي. (1981). *المراهقة خصائصها و مشكلاتها* (الإصدار 1). القاهرة: دار المعارف.
- الجبالي حمزة. (بلا تاريخ). *المشكلات السلوكية و الاضطرابات النفسية عند الاطفال*. عمان : دار الجليس الزمان للنشر.
- شعيرة خالد. (2009). *التربية الجنسية و المراهقة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- خليل معوض (2004). *قدرات التعلم و التنكر* (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- يحي خولة. (2000). *الاضطرابات السلوكية و الانفعالية*. عمان: دار الفكر للطباعة و النشر.
- استيته دلال ملحسن ، و سرحان عمر موسى. (بلا تاريخ). *المشكلات الاجتماعية* (الإصدار 1). عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.
- شريم. رغدة (2009). *سيكولوجية التعلم و التعليم* (الإصدار 1). عمان: دار المسيرة.
- الشريني زكريا. (1999). *المشكلات النفسية عند الاطفال*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشريني زكريا. (2001). *الاحصاء النفسي و الاضطرابات الوجدانية*. القاهرة: مكتبة انجلو المصرية.
- ابوسريع سامي. (2008). *اضطرابات السلوك لدى الاطفال و المراهقين: التشخيص و الوقاية* (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- ملحم سامي. (2007). *مبادئ التوجيه و الارشاد النفسي*. عمان: دار المسيرة.

## قائمة المصادر و المراجع

- عيوب سميحة ، و عبيدي حياة. (2021). الضغط النفسي و علاقته بلعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي:دراسة ميدانية لبعض ثانويات ثانويات ورقلة. مذكرة تخج ماستر اكايمي. ورقلة، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية تخصص علم النفس العيادي.
- وناسي سهام (2017). العنف المدرسي :الاشكال و العوامل و النظريات المفسرة له. مجلة أفاق(9).
- مقراني سهيلة و جابر نصرالدين. (2022). تطبيقات المقابلة العيادية. مجلة العلوم النفسية و التربوية.
- كفاوين شاكر محمود. (2015). الاحباط المدرسي وعلاقته بالاطرابات السلوكية و النفسية لدى طلبة المدارس الحكومية. مجلة دراسات العلوم التربوية، 42(4).
- الطيارة صالح بن محمد. (2005). علم الاجرام و علم العقاب:دراسة في اسباب الجريمة و النظرية البيولوجية. باريس،بيروت: مركز الدراسات العربي الاربوي.
- حداد صونية (2018). ظاهرة العنف المدرسي :العوامل ،الاثار ،سبيل الوقاية. مجلة المجتمع و الرياضة، 1(2)، 25.
- المنشاوي عبد الحميد. (2002). مراحل النمو الانساني. (المكتب الجامعي الحديث، المحرر) الاسكندرية.
- العيسوي عبد الرحمان. (1993). سيكولوجية التدين و النمو الاخلاقي. بيروت: دار النهضة العربية.
- السيد فواد البهي (1977). الاسس النفسية للنمو منن الطفولة الى الشيخوخة (الإصدار 1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمدي فوزية. (2004). التحليل النفسي للبناء العصابي و الذهاني. ديوان المطبوعات الجامعية، 1. الجزائر.
- بوطروة كمال (2017). مظاهر العنف المدرسي و تداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية. دراسة ميدانية بثنائية الشريعة التبعة اطروحة دكتوراة منشورة. بسكرة، قسم العلوم الاجتماعية ، الجزائر: جامعة محمد خيضر.
- السلام محمد. (2001). موسوعة علم النفس التعليمي (الإصدار 1). بيروت: دار النهضة العربية.
- السلام محمد. (2001). موسوعة علم النفس التعليمي. بيروت: دار النهضة العربية.
- المنصور محمد. (2011). الارشاد النفسي و التربوي (الإصدار 1). الكويت: مكتبة الفلاح.
- الخولي محمد سعيد. (2008). العنف المدرسي :الأسباب و سبل و المواجهة (الإصدار القاهرة). 2008: مكتبة الأجلو المصرية.
- لبسيوني محمود ا. (2015). سلوك المراهقين و المشكلات الصفية (الإصدار 1). دار المناهج للنشر و التوزيع.
- حسين عطا محمود. (2014). اسباب العنف الجامعي و أشكاله من وجهة نظر عينة من الطلبة الجامعيين. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، 8(1).
- مسير محمد فهد ابو صفية. (2012). مدى فعالية برنامج نفسي ارشادي للحد من سلوكيات المرحلة الاساسية في قطاع غزة . رسالة جامعية. فلسطين، كلية التربية ، غزة: جامعة الازهر .
- عبد الفتاح مي عبد المنعم ، محمد محمود السرسري اسماء ، و فتحي محمود مبروك سحر. (2019). العنف المدسي لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية و الفيزيائية. مجلة العلوم البيئية معهد الدراسات و البحوث البيئية، 46(3)، 247.
- صابري ناصر. (بلا تاريخ). الخيال الابداعي و النمو المعرفي. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

## قائمة المصادر و المراجع

- شطاح.هاجر (2011). اثر سوء المعاملة الوالدية على صورة الذات عند الطفل. رسالة ماجستير في علم النفس العيادي. قسنطينة، تخصص علم النفس المرضى، الجزائر: كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية.
- الحجاوي هاني. (2004). الاضطرابات النفسية الشائعة: الفلق و الاكتئاب. دار الأمل.
- عمارة هاني فرج. (2008). الفسيولوجيا الحيوية للسلوك الانساني و العدوان. المنصورة، مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع.
- باشا ياسمين (2021). محاضرات في منهجية البحث في علم النفس العيادي . مذكرة تخرج السنة الثانية ماستر . المدينة: جامعة يحي فارس.
- زروقة يمينية ، و سهتال وهيبية. (2021). نوع الصورة الهوائية لام الطفل التوحدي من خلال تطبيق اختبار تفهم الموضوع. مذكرة ماستر. الوادي، كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية تخصص علم نفس العيادي: جامعة محمد خيضر.
- عواد يوسف. (2006). الصحة النفسية و العلاج النفسي (الإصدار 1). عمان: دار الفكر العربي.

## قائمة المراجع باللغة الاجنبية

- Association, A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual OF Mental Disorders (DSM-5)* (éd. 5). Washington: APA.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: Prentic Hall.
- Blos, P. (1967). The second Individuation Process of Adolescence. *psychoanalytic study of the child*, pp. 162-186.
- D, M., & Braconier A. (2013). *Adolescence et psychopathologie* (éd. 8). paris: masson.
- Delaroche. (2006). *l'adolescence, un passage obligé: De puberté à l'age adulte*. paris: edition hachette.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: ww Norton company.
- F. s. (1905). *three essays on the theory of sexuqlity* (Vol. 19). standard edition.
- freud, a. (1937). *the ego and the ego and the mechanisms of defence*. london: hogarth press.
- Freud, s. (1923). *The ego and the id* (Vol. 19). STANDAR EDITION.
- Gutton, P. (1991). *le pubertaire*. presses universitaires de france PUF.
- Jeffrey, S. N. (2008). *Abnormal Psychology :Clinical Perspectives*. McGraw Hill Education.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. paris: Edition du seuil.
- Marcelli, D., & A Braconnier. (2013). *Adolescence et psychologie* (éd. 8). parie: Masson.
- Stern, D. D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. New york: basic books.

## قائمة المصادر و المراجع

- WHO. (2021). *Adolescent Mental Health Report*.
- Winnicott, D. (1965). *The Maturation processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth press.

الملاحق

## دليل المقابلات:

### الملحق 1:

#### المحور الأول: استمارة البيانات الأولية:

الإسم.....:

الجنس.....:

العمر.....:

المستوى الدراسي.....:

الوضع الأسري:

الحالة الاجتماعية للوالدين: متزوجان ☐ منفصلان ☐ أحدهما متوفي ☐

يعيش الحالة مع: الوالدين ☐ أحدهما ☐ الأقارب ☐

عدد الإخوة.....:

الترتيب بين الإخوة.....:

وجود مشكلات أسرية معلنة.....:

نوع العلاقة الأسرية: مستقرة ☐ متوترة ☐ غير واضحة ☐

المستوى الإقتصادي: جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

الوضع الصحي العام:

وجود أمراض عضوية: نعم ☐ لا ☐

ان وجدت.....:

سوابق نفسية.....:

متابعة نفسية سابقة.....:

تناول أدوية حالياً.....:

الوضع الدراسي:

المتوى الدراسي الحالي: جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

وجود تراجع دراسي: نعم ☐ لا ☐

إعادة السنة الدراسية: نعم ☐ لا ☐

غيابات متكررة: نعم ☐ لا ☐

السلوك داخل القسم: عادي ☐ مشاغب ☐ انسحابي ☐ عدواني ☐

تعرض لعنف داخل المدرسة: نعم ☐ لا ☐

نوع العنف: لفظي □ جسدي □ نفسي □  
مكان حدوثه: داخل القسم □ ساحة المدرسة □ محيط المدرسة □  
مصدر العنف: زملاء □ أساتذة □ إدارة □ أكثر من طرف □

## الملحق 2:

### المحور الثاني: التمثيلات العامة حول المدرسة

كيف تصف يومك الدراسي من بدايته إلى نهايته؟  
ماذا تمثل لك المدرسة في حياتك؟ (مكان تعلم، ضغط، خوف، هروب...)  
كيف تشعر عادة وأنت في طريقك إلى المدرسة؟  
هل تشعر بالأمان داخل المدرسة؟  
في أي أماكن داخل المدرسة تشعر بالراحة؟ وأين تشعر بعدم الارتياح؟  
هل هناك أوقات معينة تشعر فيها بالخوف أكثر (الاستراحة، الدخول، الخروج...)?  
كيف ترى علاقتك بالأساتذة؟  
كيف تصف تعامل التلاميذ مع بعضهم؟  
هل ترى أن المدرسة بيئة داعمة أم ضاغطة؟ لماذا؟  
هل تشعر أنك مرتاح في هذا المكان أم أنك "مضطر" فقط للحضور؟  
ماذا تفعل عادة عندما تشعر بالتوتر داخل المدرسة؟  
هل تشعر أنك مقبول بين زملائك أم أنك تميل للعزلة؟ ولماذا؟  
إذا شبهت المدرسة بشيء (مكان/شخص/حالة)، بماذا تشبهها؟ ولماذا؟  
كيف تؤثر المدرسة على حالتك النفسية اليومية؟  
هل تشعر أن المدرسة تساعدك على النجاح أم تزيد من الضغط عليك؟  
كيف تتخيل نفسك لو لم تكن هناك مدرسة؟  
ما أكثر ذكرى تبقى في ذهنك داخل المدرسة؟ ولماذا؟

### المحور الثالث: التعرض لمواقف صعبة داخل الوسط المدرسي

هل سبق وأن مررت بمواقف غير مريحة أو مزعجة داخل المدرسة؟  
هل يمكنك أن تحدثني عن موقفًا حدث معك داخل المدرسة وترك أثرًا عليك؟  
ما طبيعة هذه المواقف (كلام، تصرفات، مشاكل بين التلاميذ، مضايقات...)?  
من كان طرفًا في هذه المواقف (زملاء، أساتذة، آخرون)?  
هل كانت هذه المواقف متكررة أم حدثت بشكل متفرق؟

في أي أوقات أو أماكن داخل المدرسة تحدث غالبًا؟  
كيف كنت تتصرف في تلك اللحظات؟  
هل حاولت الدفاع عن نفسك أم تجنب الموقف؟ ولماذا؟  
هل أخبرت أحدًا بما حدث لك؟ ولماذا؟  
كيف كان شعورك أثناء حدوث هذه المواقف؟  
ماذا شعرت مباشرة بعد ذلك؟  
هل شعرت بالخوف أو الغضب أو الحزن أو الإحراج؟  
هل كانت هذه المشاعر قوية أم يمكنك التحكم فيها؟  
هل بقي أثر هذه المواقف معك لفترة طويلة؟ وكيف يظهر ذلك الآن؟  
لاحظت تغيرًا في طريقة تصرفك بعد هذه التجارب؟  
هل أصبحت تتجنب أشخاصًا أو أماكن معينة داخل المدرسة؟ ولماذا؟  
هل أثرت هذه المواقف على تركيزك أو نتائجك الدراسية؟  
هل شعرت يومًا أنك لا تريد الذهاب إلى المدرسة بسببها؟  
كيف تفسر ما حدث لك داخل المدرسة؟  
برأيك لماذا تحدث مثل هذه المواقف بين التلاميذ؟  
كيف ترى طريقة تعامل المدرسة مع مثل هذه الحالات؟  
ما أكثر شيء بقي في ذاكرتك من تلك التجربة؟ ولماذا؟  
إذا كان بإمكانك تغيير شيء واحد في ذلك الموقف، ماذا ستغير؟  
كيف ترى نفسك بعد هذه التجارب مقارنة بما كنت عليه قبلها؟  
كيف تتوقع أن تكون ردة فعلك لو تكرر نفس الموقف اليوم؟

#### المحور الرابع: الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى التلميذ

كيف يمكن أن تصف حالتك النفسية في الفترة الأخيرة؟  
ما هي المشاعر التي تلاحظ أنها تطفئ عليك في حياتك اليومية؟ ومتى تزداد؟  
كيف تعيش لحظات التوتر أو الضغط في حياتك اليومية؟ وكيف تؤثر عليك داخل المدرسة؟  
هل يمكنك أن تعطيني مثالًا عن موقف شعرت فيه بضغط نفسي كبير؟  
هل لاحظت تغيرًا في نمط نومك أو شهيتك أو طاقتك في هذه الفترة؟ كيف ذلك؟  
كيف يؤثر هذا التغير عليك خلال يومك الدراسي؟  
كيف تتعامل مع مشاعر الغضب أو الانفعال عندما تحدث لك؟ وهل يمكنك شرح موقف حدث معك؟  
هل تجد نفسك أحيانًا تتصرف بشكل اندفاعي؟ متى يحدث ذلك عادة؟

كيف تصف علاقاتك مع الآخرين في هذه الفترة؟

هل تميل أكثر إلى الاختلاط بالآخرين أم إلى العزلة؟ ولماذا؟

كيف تتفاعل مع محيطك عندما لا تكون في حالة نفسية جيدة؟

كيف ترى نظرتك لنفسك في الوقت الحالي؟ وهل تختلف عن السابق؟

هل تمر بلحظات تشعر فيها بانخفاض الثقة في نفسك؟ كيف تتعامل معها؟

كيف تؤثر حالتك النفسية على دراستك وتركيزك ورغبتك في التعلم؟

هل مررت بفترات فقدت فيها الحافز للدراسة أو للمستقبل؟ كيف تعاملت معها؟

ما هي الطرق التي تلجأ إليها عندما تشعر بالضغط النفسي؟ ولماذا؟

هل ترى أن هذه الحالة مرتبطة بما يحدث لك داخل المدرسة؟ كيف تفسر ذلك؟

كيف تصف تطور حالتك النفسية عبر الوقت؟

كيف تشرح شخصيتك النفسية في هذه المرحلة من حياتك؟

هل شعرت في أي وقت أنك بحاجة إلى دعم أو مساعدة؟ ومن تلجأ إليه عادة؟

### المحور الخامس: استراتيجيات التكيف والدعم لدى التلميذ

كيف تتعامل عادة مع المواقف الصعبة أو الضاغطة التي تواجهك داخل المدرسة أو خارجها؟

عندما تشعر بالضغط أو الانزعاج، ما هي الطرق التي تلجأ إليها للتخفيف من ذلك؟ ولماذا تختارها؟

هل يمكنك أن تعطيني مثالاً لموقف صعب وكيف تعاملت معه؟

إلى من تلجأ عادة عندما تواجه مشكلة أو تشعر بعدم الارتياح؟ ولماذا هذا الشخص بالذات؟

كيف تصف مستوى الدعم الذي تتلقاه من العائلة؟ وكيف يؤثر ذلك عليك؟

كيف هي علاقتك بالأصدقاء، وهل تشعر أنهم مصدر دعم لك أم لا؟ ولماذا؟

هل تشعر أن هناك أشخاص داخل المدرسة يمكنهم مساعدتك عند مواجهة مشكلة؟ كيف ذلك؟

كيف تتعامل مع شعورك عندما تكون وحدك أو غير مرتاح؟

هل تلجأ إلى الانعزال أو النوم أو الهاتف أو الخروج عندما تكون مضغوطاً؟ ولماذا؟

هل هذه الطرق تساعدك فعلاً على التخفيف من الضغط أم لا؟ كيف ذلك؟

كيف ترى قدرتك على مواجهة المشاكل بشكل عام؟ وهل تشعر أنك قادر على التحكم في وضعياتك الصعبة؟

هل مررت بمواقف شعرت فيها أنك استطعت تجاوز المشكلة بشكل جيد؟ كيف حدث ذلك؟

هل تعتقد أن طريقة تعاملك مع الضغط تغيرت مع الوقت؟ كيف ذلك؟

ما الذي يساعدك أكثر على الشعور بالراحة النفسية؟

كيف تقيم الدعم الذي تحصل عليه من محيطك بشكل عام؟ وهل تراه كافياً أم لا؟ ولماذا؟

إذا واجهت نفس المواقف مرة أخرى، هل ستعامل معها بنفس الطريقة أم ستتغير أسلوبك؟ ولماذا؟

لو طلبت منك وصف نفسك بكلمة واحدة ماذا ستكون؟

ما أكثر شيء تتمنى أن يتغير في حياتك المدرسية؟

### الملحق 3: جدول الملاحظة العيادية

| المؤشر                    | لا | نعم |
|---------------------------|----|-----|
| المظهر الخارجي            |    |     |
| لباس نظيف و مرتب          |    |     |
| علامات تعب أو إرهاق       |    |     |
| تغير ملحوظ في المظهر      |    |     |
| الوضعية الجسدية والحركية  |    |     |
| وضعية جلوس طبيعية         |    |     |
| توتر                      |    |     |
| حركات زائدة               |    |     |
| حركات عدوانية             |    |     |
| التواصل والتفاعل          |    |     |
| تواصل بصري مناسب          |    |     |
| تجنب النظر                |    |     |
| يتجاوب مع الأسئلة         |    |     |
| تردد أو صمت               |    |     |
| الكلام و التعبير          |    |     |
| كلام منظم                 |    |     |
| كلام مشتت                 |    |     |
| حدة في نبرة الصوت         |    |     |
| الحالة الانفعالية الظاهرة |    |     |
| حزن                       |    |     |
| غضب                       |    |     |
| قلق                       |    |     |
| خوف                       |    |     |

|                              |  |                                                   |
|------------------------------|--|---------------------------------------------------|
|                              |  | لامبالاة                                          |
| مؤشرات العنف المدرسي         |  |                                                   |
|                              |  | تعرض لعنف لفظي نفسي<br>(سخرية/تهديد)              |
|                              |  | عنف جسدي                                          |
|                              |  | نزاعات متكررة                                     |
|                              |  | سلوكيات إندفاعية                                  |
| تنظيم الانفعالات و ضبط الذات |  |                                                   |
|                              |  | يجد صعوبة في التحكم في نوبات<br>الغضب             |
|                              |  | يستجيب بسرعة للإستفزاز                            |
|                              |  | يلجأ للعنف عند الشعور بالإحباط                    |
|                              |  | يستسلم بسهولة عند مواجهة صعوبة                    |
|                              |  | يسعى لإثبات ذاته بالقوة أو<br>السيطرة على الآخرين |
|                              |  | يتأثر بسرعة بآراء الآخرين عنه                     |
| مؤشرات نفسية و سلوكية        |  |                                                   |
|                              |  | اكتئاب وانسحاب                                    |
|                              |  | تدني تقدير الذات                                  |
|                              |  | صعوبات في التركيز                                 |
|                              |  | سلوكيات اندفاعية                                  |

الملحق 4: مقياس العنف المدرسي

الملحق 4: مقياس العنف المدرسي

البيانات الأولية:

الإسم.....:

الجنس.....:

المؤسسة.....:

التخصص.....:

## التعليمة:

أخي التلميذ، أختي التلميذة، أمامك مجموعة من العبارات.  
نريد معرفة رأيك في كل منهما، علماً أنه لا توجد عبارة صحيحة و أخرى خاطئة، إجابتك تعبر عن إحساسك ووجهة نظرك الشخصية الواقعية، نطلب منك قراءة كل العبارات بتمعن قبل الإجابة عنها ثم تحدد إجابتك علسكل منها بكل صدق و صراحة بوضع علامة (x)، في خانة واحدة تراها مناسبة لك.

| الرقم | العبارات                                                    | نعم | أحيانا | لا |
|-------|-------------------------------------------------------------|-----|--------|----|
| 01    | أتهور أحيانا لضعف اهتمام الإدارة بالأنشطة المختلفة          |     |        |    |
| 02    | ينتابني شعور شعور بالغضب من التغيير المتكرر في البرنامج     |     |        |    |
| 03    | لا أبالي عن رمي القمامة على أرض قاعة التدريس                |     |        |    |
| 04    | أكتب على جدران المراحيض والأروقة و قاعات الدراسة            |     |        |    |
| 05    | استخدم المرفقات في المدرسة                                  |     |        |    |
| 06    | أدفع بمقاعد وطاولات المدرسة حين أشعر بالإكراه اتجاه المدرسة |     |        |    |
| 07    | أمزق الإعلانات الملصقة على جدران المدرسة                    |     |        |    |
| 08    | أقوم بإتلاف ممتلكات المدرسة                                 |     |        |    |
| 09    | أشعر بالمتعة عند إتلاف حنفيات ومصابيح دورة المياه           |     |        |    |
| 10    | أتلّف أجهزة ووسائل المخبر                                   |     |        |    |
| 11    | لا أقوم برمي القاذورات في فناء المدرسة                      |     |        |    |
| 12    | لا أسب الذي ينافسني في إنجازاتي المدرسية                    |     |        |    |
| 13    | أوجه كلاما بذيئا لمن يأخذ أدواقي دون إذن مني                |     |        |    |
| 14    | أدفع زملائي بعنف عند دخولنا أو خروجنا من الحصة              |     |        |    |
| 15    | أسرق مقتنيات زملائي أحيانا                                  |     |        |    |
| 16    | أشيع خبر سيئ لزميل يحتقرني                                  |     |        |    |
| 17    | أضرب زميلي عند مضايقتي في الحصة                             |     |        |    |
| 18    | أنزعج من قيود تعليمات الإدارة                               |     |        |    |
| 19    | أقوم بعصيان النظام المتكرر بشكل دائم في المدرسة             |     |        |    |
| 20    | أغضب لنظام الاختبارات في الثانوية                           |     |        |    |

|    |                                                          |  |  |
|----|----------------------------------------------------------|--|--|
| 21 | لا أتوتر من مراقبة المستشار التربوي في المدرسة           |  |  |
| 22 | أقوم بضرب الأستاذ لو قام بتوبيخي أمام الآخرين            |  |  |
| 23 | أنتقم إذا طردني الأستاذ من القسم                         |  |  |
| 24 | أصدر إهماءات وأصوات أثناء سير الحصة لإعاقتها             |  |  |
| 25 | لا أقوم بالفوضى إذا ظهر الفراغ في الحصة                  |  |  |
| 26 | أضرب كل من يحاول إهاني أمام الآخرين                      |  |  |
| 27 | أتعنف مع الشخص العنيد                                    |  |  |
| 28 | أقذف الحجارة على زملائي                                  |  |  |
| 29 | أشتم الذي يجرّني بالأسئلة من زملائي في الحصة             |  |  |
| 30 | يتتابني شعور بالغضب حينما يعارضني أحد زملائي             |  |  |
| 31 | لا أتحكم في نفسي حينما يغضبني أحد زملائي                 |  |  |
| 33 | أنفعل من الأستاذ الذي يكثر من الأوامر والنواهي           |  |  |
| 33 | أبالغ أحيانا في نقاش الأستاذ أثناء الدرس                 |  |  |
| 34 | أتهور من الأستاذ إذا أهانني                              |  |  |
| 35 | أرفض الأستاذ الذي يكثر من التوجيهات والنصائح             |  |  |
| 36 | أهدد الأستاذ إذا شعرت بتظلم في علامة الامتحان            |  |  |
| 37 | أسبئ باللفظ للمدرس الذي يطردني من الحصة                  |  |  |
| 38 | أتلف سيارات المدرسين إذا قام أحد الأساتذة بطردي من القسم |  |  |
| 39 | أنزعج بشدة من الامتحانات التي تعتمد على مهارة الحفظ      |  |  |
| 40 | أتعارك مع الأستاذ إذا حرمني من حصة الامتحان لأي سبب      |  |  |